

Eine relationale Perspektive auf Lernen: ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität

Schaller, Franz

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schaller, F. (2012). *Eine relationale Perspektive auf Lernen: ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität*. Opladen: Budrich UniPress. <https://doi.org/10.3224/86388007>

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>

Franz Schaller

Eine relationale Perspektive auf Lernen

Ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen
Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität

Franz Schaller
Eine relationale Perspektive auf Lernen

Franz Schaller

Eine relationale Perspektive auf Lernen

Ontologische Hintergrundsannahmen in
lerntheoretischen Konzeptualisierungen des
Menschen und von Sozialität

Budrich UniPress Ltd.
Opladen & Farmington Hills, MI 2012

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Veröffentlichung wurde im November 2011 als Dissertation an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin angenommen.

© Dieses Werk ist bei Budrich UniPress erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Budrich UniPress.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388007>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-007-1
DOI 10.3224/86388007

Lektorat: Magdalena Kossatz
Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Verlag Budrich UniPress Ltd.
<http://www.budrich-unipress.de>

Inhalt

Vorwort (von Ortfried Schöffter)	13
Zusammenfassung	20
Abstract	21
Einleitung	23
Erster Teil: Aufschluss	43
1 Substanzialismus und Relationismus – Metatheoretische Wegemarken für das Nachdenken über Lernen	45
1.1 Ontologie, nicht nur Epistemologie – Zur Reformulierung des Subjekt-Objekt-Dualismus und der Kritik am ›homo philosophicus‹ als ontologische Problemstellungen	45
1.1.1 Facetten des Subjekt-Objekt-Dualismus	45
1.1.2 Zwei Stränge der Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie und dem zugehörigen Modell des ›homo philosophicus‹	51
1.1.2.1 Grundzüge einer allgemeinen Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie sowie einer konkreten Kritik am Modell des ›homo philosophicus‹	51
1.1.2.2 Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie ausgehend vom Idealismus-Realismus-Problem – Anmerkungen zu den Grenzen eines Festhaltens an einem ontologischen Realismus	54
1.1.3 Vokabulare als Ansatzpunkt – Gegenstandskonstitution und Kontingenzzperspektive	62
1.1.4 Freilegung der transzendentalphilosophischen Vorstellung eines substanziellen ›Subjekts‹	66
1.1.5 Zwischenbilanz zur notwendigen Fokussierung der ontologischen Ebene des Subjekt-Objekt-Dualismus	70
1.2 Relationismus versus Substanzialismus – Orientierungen in Bezug auf die Gegenstandsauffassung	75
1.3 Von einer metaphysischen Ontologie des Seins zu einer nachmetaphysischen ›Ontologie der Seinsweisen‹	82
1.4 Das erkenntnishinderliche Modell des ›homo clausus‹ und die Problematik fehlenden ontologischen Halts alternativer Modelle	89
1.5 Konsequenzen für die Vorgehensweise	97

2 »Gebräuchliche« Lerntheorien und ihr ontologischer Halt	101
2.1 Annäherung: Anlässe für das Betreiben von Lerntheorie	101
2.2 Behaviorismus, Modelllernen und sozial-kognitive Lerntheorie	110
2.3 Kognitivismus und Rationalmodelle des Handelns	120
2.3.1 Lernen im Kognitivismus	121
2.3.2 Handlungstheoretischer Bezug: Problemlösen und Rationalmodelle des Handelns	124
2.3.3 Kritische Einwände	128
2.3.3.1 Allgemein gehaltene Kritik	129
2.3.3.2 Die Kritik am vorausgesetzten Wissensbegriff	130
2.3.3.3 Die Kritik am zugrunde gelegten Handlungsmodell: Intellektualismus- bzw. Rationalismuskritik	131
2.3.3.4 Weitere Kritikpunkte: Transmissionsmodell, Körpervergessenheit und impliziter ontologischer Halt am Modell des »homo clausus«	136
2.3.4 Gegenmodelle zum Kognitivismus und zu Rationalmodellen des Handelns	138
2.3.4.1 Psychologische Gegenmodelle: Sozialkonstruktivismus und handlungstheoretisch ansetzende Kulturpsychologie	139
2.3.4.2 Das pädagogisch-psychologische Gegenmodell »tacit knowing view«	142
2.3.4.3 Einschub: Der Gedanke der Einbettung von Wissen in die Tätigkeit selbst	144
2.3.4.4 Theorien sozialer Praktiken	147
2.4 Neurowissenschaftliche, neurobiologisch-konstruktivistische und systemisch-konstruktivistische Ansätze	154
2.4.1 Einführung	154
2.4.2 Neurowissenschaftliche Ansätze	158
2.4.2.1 Neurowissenschaft als Begründungsinstanz und begründete Instanz	158
2.4.2.2 Der Gegenstandsbereich »natürliches Lernen« und der Schluss auf schulisches Lernen und Lehren	162
2.4.2.3 Vorläufige Bilanz zur Relevanz der (Ergebnisse der) Gehirnforschung für die Theoriebildung und zu ihrem ontologischen Halt	164
2.4.3 Der systemisch-konstruktivistische Ansatz (R. Arnold)	171
2.4.3.1 Metatheoretische Einführung	171
2.4.3.2 Lerntheoretische Eckpunkte	173
2.4.3.3 Konzeptualisierung des (lernenden) Menschen und von Sozialität – Eine vorläufige Bilanz	176

3	Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Lernen und Lerntheorie und der darin ausgedrückte ontologische Halt	181
3.1	Vorbemerkung in eigener Sache: Der weite Weg zur Frage nach dem ontologischen Halt	181
3.2	Multiple Verweisungszusammenhänge – Anmerkungen zu »Besonderheiten« in erziehungswissenschaftlichen Zugängen zu Lernen	182
3.2.1	Zur Stellung erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu Lernen	182
3.2.2	Zur Lokalisierung von »Lernen« im Gefüge anderer erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe	192
3.3	Unterstützung von Lernprozessen zwischen »Lernen-Lassen« und »Lernen-Machen«	198
3.3.1	Die Abstoßbewegung vom Lehr-Lehr-Kurzschluss und einem didaktischen Lernbegriff	199
3.3.2	Die Hinwendung zum Lernen-Lassen aufgrund der Impulse konstruktivistischer Didaktiken	203
3.3.3	Vertiefung anhand der systemisch-konstruktivistischen Didaktik (R. Arnold)	205
3.3.4	Die Perspektive der Instruktion	210
3.3.5	Ausblick	211
3.4	Diskurse über neue Lernkonzepte	213
3.4.1	Vorbemerkungen	213
3.4.2	Neue Lernkonzepte	214
3.4.3	»Engagiert« pädagogische Antworten	223
3.5	Autonome Subjekte? – Anmerkungen zum Problem der Vergegenständlichung von Subjektivität	227
3.5.1	Einführung in die Problematik	227
3.5.2	Zur Unterscheidung zwischen sozialer Autonomie und Autonomie des erkennenden Subjekts	229
3.5.3	Erster Zugang: Die Kritik an »funktionaler Subjektivität« aus »kritisch-emanzipatorischer« Perspektive	231
3.5.4	Zweiter Zugang: Autonomie als Selbstbeobachtung (R. Arnold)	238
3.5.5	Bilanz im Hinblick auf die Frage nach dem ontologischen Halt (Beispiele)	242

Zweiter Teil: Einschluss

247

4	Sozialität und Individualität im Verhältnis permanenter wechselseitiger Konstitution – Eine relationale Perspektive auf Lernen I	249
4.1	Einführung: Problem- und Erwartungshorizonte einer diachronen sozialtheoretischen Perspektive mit Fokus auf dem konstitutiven Zusammenhang von Sozialität und Individualität	249
4.2	Das Konzept der ›primären Sozialität‹ menschlicher Handlungsfähigkeit	255
4.3	›Figurationen‹ und ›homines aperti‹: Zwei Konzeptualisierungen aus relationaler Perspektive mit Relevanz für das Nachdenken über Lernen	260
4.4	Mangelnder ontologischer Halt in soziokulturellen Situietheitsansätzen von Lernen	271
5	Der Leib als dreifache ›Umschlagstelle‹ – Eine relationale Perspektive auf Lernen II	279
5.1	Vorbemerkungen	279
5.2	Körperlichkeit und Leiblichkeit	284
5.2.1	Annäherungen an ›Körperlichkeit‹	284
5.2.2	Der Leibkörper bzw. der fungierende Leib als ontologisch dichtester Ort im Kosmos – Stufen 1 und 2 der Annäherung an ›Leiblichkeit‹	292
5.2.2.1	Erste Stufe der Annäherung: Ontologische Ambiguität	292
5.2.2.2	Zweite Stufe der Annäherung: Selbstbezogenheit auf der Ebene der leiblichen Existenz als Selbstdifferenzierung – Der Leibkörper als Konstitutionszentrum der menschlichen Sphäre	294
5.2.2.3	Die Sperrigkeit ›des‹ Leibbegriffs und die Hartnäckigkeit des Körper-Geist-Dualismus – Zwei ergänzende Nachträge	300
5.3	Sozialität als zwischenleibliches Geschehen	302
5.3.1	›Zwischenleiblichkeit‹ als sozialontologische Kategorie – Zur verstärkten Akzentuierung der synchronen Perspektive auf Sozialität sowie die Seinsweise des Leibes	302
5.3.2	Dritte Stufe der Annäherung an den Leib: Selbstbezug im Fremdbezug	306
5.3.3	Zwischenleiblichkeit als präpersonale und präreflexive leibliche Bezogenheit in einer sozialen Sphäre des Zwischen – Schlussbemerkungen zum theoretischen Status des Konzepts	309
5.4	Umstellungen in materialen Konzeptionen: Wahrnehmung, Handeln, Intentionalität und Lernen aus pragmatistischer und phänomenologischer Perspektive	311
5.4.1	Vorbemerkungen zur Vereinbarkeit bestimmter Varianten von Pragmatismus und Phänomenologie	311

5.4.2	Wahrnehmung und Handeln	314
5.4.2.1	Theorie situierter Kreativität, ›ends-in-view‹, konstitutiver Situationsbezug, Herausforderung durch die Situation, veränderte Auffassung von Wahrnehmung – Grundzüge einer pragmatischen Sichtweise (H. Joas)	314
5.4.2.2	Kontextualität der Wahrnehmung und Responsivität von Handeln – Grundzüge einer phänomenologischen Sichtweise (B. Waldenfels)	319
5.4.3	Konsequenzen für die Konzeptualisierung von Intentionalität	326
5.4.4	Zur Konzeptualisierung von Lernen unter Berücksichtigung der Leiblichkeit – Ausgewählte Aspekte zuzüglich einer ›Warnung‹	330
5.4.4.1	Konzeptualisierungen von Lernen	330
5.4.4.2	Nachbemerkungen zur Gefahr einer individualistischen Ausdeutung	336
Dritter Teil: Anschluss		337
6	Zwischenbilanz zu Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität – Die Wiederkehr des Verborgenen	339
6.1	Einführung in die Zwischenbilanz: Zwischen ontologischem Halt am substanzialistischen Modell des ›homo clausus‹ und am sozialtheoretischen Modell sekundärer Sozialität einerseits sowie relationaler Wendung andererseits	339
6.2	Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität in ausgewählten (lern-)theoretischen Ansätzen	346
6.3	Relationale Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität als Kategorien eines ›Relationalitätsparadigmas‹ oder eines ›relational turns‹?	356
7	›Wir können auch anders‹ – Eine relationale Perspektive auf Lernen III	365
7.1	Anknüpfungspunkte auf der Ebene der Metatheorie und bei theoretischen und thematischen Korollarien	366
7.1.1	Metatheoretische Anknüpfungspunkte	366
7.1.2	Theoretische und thematische Korollarien	395
7.2	Lernen als relationale Kategorie – Eine Skizze	410
Literatur		417

Danksagung

Dieses Buch ist eine redaktionell überarbeitete Fassung eines Textes, der im Herbst 2011 an der Humboldt-Universität zu Berlin als Dissertationsschrift angenommen wurde. Es stellt die Druckfassung einer eigenständigen wissenschaftlichen Leistung dar und ist doch auch in manchen Teilaspekten einem kollegialen Diskurs verpflichtet. Denn Wissenschaft ist nie ein gänzlich autogames Projekt.

Für die Entstehung des Buchs waren Personen, die meine Arbeit auf unterschiedliche Weise unterstützten, von maßgeblicher Bedeutung.

Mein besonderer Dank gebührt Prof. Dr. Ortfried Schäffter für seine ermutigende, engagierte und stets inspirierende Begleitung meines Schreib- und Forschungsprozesses sowie für fachliche Anregungen. Über das Fachliche hinaus danke ich ihm für die freundschaftliche Unterstützung und die spontane Bereitschaft, ein Vorwort für diese Buchveröffentlichung zu schreiben.

Prof. Dr. Michael Göhlich und PD Dr. Johannes Erdmann danke ich für die Bereitschaft, sich mit diesem umfangreichen Text auseinanderzusetzen.

Dr. Kristine Baldauf-Bergmann, Malte Ebner von Eschenbach, Karen Götz, Claudia Gorecki, Dr. Birgit Hilliger, Dr. Margit Jordan, Dr. Hildegard Schicke, Mandy Schulze und Susanne Tauchert danke ich für die anregenden Diskussionen über viele der in diesem Buch angesprochenen Themen im Kontext der Forschungsgruppe »Lernen in gesellschaftlicher Transformation«.

Katharina Rhode sei für das unter Zeitdruck realisierte Gegenlesen und Kommentieren der Einreichfassung herzlich gedankt, Stefan Schiefer für das Überprüfen und Formatieren der Literaturliste.

Durch ihr wohlwollendes Zuhören sowie ihre aufmerksame Begleitung haben Michael Schild, Ansgar Schütz, Daniela Ulsamer, Suzanne Schild, Carina vom Hagen, Andrea Westphal und Edith-Sophie Sterling mich immer wieder aufs Neue motiviert. Ihre Unterstützung schätze ich sehr und bin dankbar dafür.

Vorwort

In der vorliegenden Untersuchung von Franz Schaller gelangt eine *spannungsreiche Übergangszeit* zum Ausdruck, die wir gegenwärtig mitgestaltend, aber auch ein wenig orientierungslos durchlaufen. Kennzeichnend für derartige Epochenbrüche ist bekanntlich, dass das alte Ordnungsgefüge nicht mehr gültig, während das neu herausziehende noch nicht institutionell gesichert ist. Es sind solche überraschungsreichen Schwellenerfahrungen mit einer »Ordnung im Zwielicht«¹, auf die sich eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit »Lernen in gesellschaftlicher Transformation« bezieht. Die dabei erkennbare *Historizität* kategorialer Gegenstandsbestimmungen bezieht sich nicht nur ex post auf ihre bisherige Entwicklung, sondern auch auf eine gegenwärtig bereits spürbare, aber noch unbestimmte Zukunft. Es geht um die Einsicht, dass gesellschaftliche Umbruchsituationen gerade über das Kontingentwerden bislang vertrauter Begrifflichkeiten wie bspw. »Lernen« erst wirksam werden.

Einladung zum Paradigmenwechsel

Vor diesem begriffshistorischen Hintergrund kann die Studie von Schaller daher verstanden werden als eine Einladung an die Pädagogik, den sich gegenwärtig abzeichnenden Wechsel von einer primär *essenziellistischen* hin zu einer *relationalen Sicht* auf die Welt, insbesondere auf den »Menschen und auf Sozialität« konsequenter als bislang üblich zu vollziehen. Was das im Einzelnen bedeuten kann, wird in der Untersuchung ausführlich entfaltet und konkret bestimmt. Daher trägt es dazu bei, unser Verständnis von lebensbegleitendem Lernen mit den Erfordernissen einer »Transformationsgesellschaft« theoretisch und praktisch besser in Übereinstimmung zu bringen.

Es ist in einem Vorwort sicherlich erlaubt, das Buch in einen weit umfassenderen Zusammenhang zu stellen, als dies von dem Autor zunächst intendiert war. Insofern soll zur Veranschaulichung des hier angesprochenen historischen Bedeutungshorizonts ein Rückgriff auf Egon Friedells »Kulturgeschichte der Neuzeit«² gewagt werden.

Friedell arbeitet philosophiegeschichtlich am »Universalienstreit« *drei paradigmatische Formen eines kulturspezifischen Selbst- und Weltverhältnisses* heraus. Hierbei werden in den Übergangszeiten zwischen Mittelalter, Neuzeit und einem sich bereits seit längerem abzeichnenden Ende der »neuzeitlichen Moderne« die Schwellenerfahrungen bei der Transformation der je vorangehenden Ordnungsgefüge im Sinne einer »Inkubationszeit« thematisch. Egon Friedell formulierte dies bereits Anfang der dreißiger Jahre des vorigen Jahrhunderts wie folgt:

1. »Das große Leitmotiv des Mittelalters lautete: *universalia sunt realia*. Aber das Finale des Mittelalters bildet den Satz: Es gibt keine Universalien.« (Friedell 1927–1931, S.1493)
2. In der Neuzeit erfolgte daher nach einer schwierigen Übergangszeit ein Perspektivwechsel auf: *universalia sunt nomina*. Aus neuzeitlicher Sicht »sind« sie also »nur« Repräsentationen für dinghaft aufgefasste Realia.
3. Friedell resümiert schließlich: »Der Ausklang der Neuzeit bezeichnet die Erkenntnis: *Es gibt keine Realien*. Wir befinden uns in einer neuen Inkubationsperiode...« (ebenda; kursiv OS.) »Wie in jeder Wendezeit sehen wir auch diesmal vorerst nur, dass ein Weltbild sich auflöst: dies aber mit voller Deutlichkeit; dass, was der europäische Mensch ein halbes

1 Waldenfels, Bernhard (1987). Ordnung im Zwielicht. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

2 Friedell, Egon: Kulturgeschichte der Neuzeit. Die Krisis der europäischen Seele von der schwarzen Pest bis zum ersten Weltkrieg. Ungekürzte Ausgabe in einem Band. München: Beck 1927–1931.

Jahrtausend lang Wirklichkeit nannte, vor seinen Augen auseinanderfällt wie trockener Zunder.« (ebenda).

Konsequenzen für die Erwachsenenbildung

Was noch zu Beginn des vorigen Jahrhunderts als eine doch einigermaßen gewagte These formuliert und von Friedell zunächst nur an den Entwicklungen der Naturwissenschaften plausibilisiert werden konnte, lässt sich aus heutiger Sicht unter Bezug auf die sozialwissenschaftlichen Diskurse zur Postmoderne und zum Poststrukturalismus weitaus differenzierter ausarbeiten. Darüber hinaus bietet die These für die Erwachsenenpädagogik historisch nun erst die »Bedingung der Möglichkeit«, die Funktion lebenslangen Lernens für Prozesse gesellschaftlichen Strukturwandels unter einer kulturtheoretischen Perspektive zu untersuchen. Diese Einsicht galt es forschungspraktisch umzusetzen: Im Kontext einer mehrjährigen Projektentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität bildete sich hierzu ein übergreifender Zusammenhang unterschiedlicher Dissertationen heraus. In dem so entstehenden Forschungsfeld »Lernen in der Transformationsgesellschaft« konturierte sich als gemeinsamer Gegenstand die Suche nach einem sozialtheoretischen Verständnis von Lernen heraus, in dem sich unter einem erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse neuere kulturwissenschaftliche Ansätze einer »Interpretative Social Science« mit institutionstheoretischen Deutungsperspektiven produktiv verbinden ließen.

Konfrontiert mit den damals noch weitgehend ungeklärten Konzeptionen »situierter Kognition« oder von Lernen in »Communities of practice« wandte sich Schaller grundlagentheoretischen Fragen zu, deren kritische Bearbeitung jeweils für sich bereits einen wichtigen Forschungsertrag darstellt. Über diese Einzelfragen hinaus stellt er sich jedoch im Gesamtzusammenhang des Forschungsschwerpunkts die Aufgabe, »transformatives Lernen« unter dem alle Teilaspekte übergreifenden Paradigma von »Relationalität« zu deuten. Das in diesem Problemzusammenhang ausgearbeitete Konzept einer »relationalen Perspektive auf Lernen« ermöglicht in Verbindung mit der theoretischen Figur des »ontologischen Halts« und ihrer kritischen Reflexion auf substanzontologische Deutungen einen besonderen, unverwechselbaren Problembezug. In ihm erschließt die Arbeit einen metatheoretischen Begründungsrahmen und macht diesen für empirische Forschung methodologisch verfügbar. Die Untersuchung nimmt mit dem Problemzugang zwar ihren Ausgang von einem gemeinsamen professions- und wissenschaftstheoretischen Klärungsbedarf, fokussiert dann jedoch die Frage auf die impliziten ontologischen Hintergrundsannahmen, die in den unterschiedlichen lerntheoretischen Konzeptionalisierungen jeweils mitgedacht werden. Hiermit erschließt die Untersuchung auch für organisationspädagogische und institutionstheoretische Forschung einen neuartigen Problemzugang zu »Lernen in gesellschaftlicher Transformation«.

Die disziplinäre Bedeutung

Für die Erziehungswissenschaft wird damit eine zentrale Frage der Disziplin ganz zeitgemäß einem robusten »Stresstest« unterzogen: Immerhin stellt »Lernen« eine der grundlegenden Kategorien für das Beobachten pädagogischer Praktiken und des disziplinären Wissens dar. Die vorliegende Untersuchung schließt hierzu an einen gesellschaftsweiten Diskurs an, der sich in einem weiten Bogen quer zu den unterschiedlichsten Disziplinen von neurobiologischen, über individual- und sozialpsychologische, soziologische bis hin zu wirtschafts- und organisationswissenschaftlichen Ansätzen spannt. In einer entgrenzenden Übergangssituation, in der nahezu jede Wissenschaftsdisziplin ihr je spezifisches Verständnis von Lernen entwi-

ckelt, stellt sich für die Erziehungswissenschaft in der gegenwärtigen Zeit das Problem, wie sie im Bedeutungshorizont einer disziplinär gesicherten Ordnung mit der zunehmenden Kontingenz eines sich inflationär ausweitenden Lernbegriffs umzugehen hat. Insbesondere für eine empirisch ausgerichtete erziehungswissenschaftliche Forschung besteht daher akuter Bedarf an einer disziplinär gesicherten Gegenstandsbestimmung von Lernen als einen für sie zentralen »pädagogischen Grundbegriff«. Aus dieser Situationsbeschreibung, die zu Beginn der Studie als ein mittlerweile gesellschaftsweites »Nachdenken über Lernen« im Sinne einer Ausgangslage charakterisiert wird, leitet sich das erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteresse der Untersuchung ganz unabhängig von ihrem spezifischen Entstehungszusammenhang in einer eher grundsätzlichen Weise ab. Im Vergleich zu anderen Publikationen zeichnet sich die Untersuchung allerdings durch einen besonderen Problemzugang aus. Sie verweigert sich einer Strategie immanenter Optimierung, d. h. dem immer neuen Bemühen, der gegenwärtig entstandenen Vielfalt inkommensurabler Theorien des Lernens noch eine weitere, gewissermaßen »ultimative Variante« in Form einer spezifisch »pädagogischen« Gegenstandsbestimmung hinzuzufügen und sie in Konkurrenz zu den anderen zu formulieren. Stattdessen macht die Arbeit dem disziplinären Diskurs das Angebot, auf die Reflexionsebene einer Beobachtung zweiter Ordnung im Sinne einer »reflexiven Erziehungswissenschaft« (Lenzen) zu wechseln und hierzu einem grundlagentheoretischen Problemzugang zu folgen. Daher setzt die Argumentation tiefer an, nämlich an dem ungeklärten Verhältnis zwischen einer meist implizit vorausgesetzten Grundlagentheorie und einer darauf jeweils aufbauenden disziplinären Gegenstandstheorie von Lernen.

Das Erkenntnisinteresse

Mit diesem Problemzugang wird eine wichtige Entscheidung über die Zieldimension der Untersuchung getroffen: Sie fragt nicht mehr inhaltlich nach einer für die Pädagogik adäquaten Teiltheorie des Lernens, sondern grundsätzlich nach den »präempirischen Konstitutiva« für ein disziplinäres »Nachdenken über Lernen« welcher Spielart auch immer. Mit dem kategorialen Tieferlegen der aktuellen pädagogischen Problematik auf eine grundlagentheoretische Fragestellung greift die Untersuchung notwendigerweise auf wissenschaftsphilosophische Deutungsansätze zurück, zieht diese allerdings nur insoweit heran, wie sie zur Klärung einer erziehungswissenschaftlichen Gegenstandsbestimmung von Lernen beizutragen vermögen. Alle weiterführenden und vertiefenden Teilaspekte werden in der Untersuchung zwar angesprochen, jedoch ausschließlich in Form von hoch informativen Querverweisen kenntlich gemacht. Die Studie bleibt damit trotz ihrer komplexen Aspektvielfalt durchgehend einem erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse verpflichtet. Ihre genauere Zielsetzung besteht darin, – wie im Untertitel angekündigt – die »*ontologischen Hintergrundannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität*« zu identifizieren, um sie als grundlagentheoretische Unterscheidungsmerkmale einer dezidiert erziehungswissenschaftlichen Gegenstandstheorie von Lernen heuristisch zu nutzen. Ziel der Arbeit ist es nicht, eine weitere philosophische Gegenstandsbestimmung von Lernen vorzustellen. Vielmehr wird ein übergreifender heuristischer Rahmen entwickelt, in dem sich erstens die bisher gesellschaftlich ausdifferenzierten Theorieansätze unterschiedlicher Provenienz hinsichtlich ihres jeweiligen »ontologischen Halts« metatheoretisch vergleichend auf einander beziehen und zweitens begriffsgeschichtliche Tendenzen hin zu einer übergeordneten Entwicklung im Sinne einer »relationalen Perspektive auf Lernen« als ein *neuartiger wissenschaftstheoretischer Trend* aufzeigen lassen. In Hinblick auf die zweite Zieldimension betont Schaller den explorierenden Charakter seiner Untersuchung: Beabsichtigt sei nicht, zu einer theoriesystematischen oder theoriehistorischen Rekonstruktion

im Sinne einer »Großezählung« zu gelangen, in der eine Reihe aktueller Ansätze als Konvergenz in Richtung auf eine »relationale Lerntheorie« zusammenführend gedeutet werden. Hinsichtlich ihrer gesellschaftsdiagnostischen Zielsetzung beschränkt sich die Untersuchung in ihrem abschließenden Ausblick auf die Rekonstruktion einer zwar perspektivisch beschreibbaren, aber dennoch weitgehend offenen Entwicklungsperspektive. In ihr erschließt sich für die erziehungswissenschaftliche Gegenstandsbestimmung von Lernen ein letztlich kontingent gesetzter und somit empirisch noch ausdeutungsbedürftiger, aber gleichermaßen praktisch gestaltungsfähiger *Möglichkeitsraum*. Ziel der Untersuchung ist es daher, über die Explizierung der ontologischen Hintergrundsannahmen einerseits die Kontingenz des Lernbegriffs in seiner epochenspezifischen Historizität und sozialstrukturellen Kontextualität wieder sichtbar werden zu lassen. Andererseits wird mit der relationalen Perspektive auf Lernen ein strukturell neuartiger Entwicklungshorizont für »reflexive Erziehungswissenschaft« zugänglich gemacht, der zukünftig in sehr unterschiedlichen Varianten kontextgebunden erschlossen werden kann. Die schrittweise Klärung der »relationalen Perspektive auf Lernen« wird in der Arbeit daher als Verdeutlichung eines umfassenden gesamtgesellschaftlichen »Entwicklungsprojekts« verstanden. Wissenschaftstheoretisch gefasst, versteht sich die Untersuchung damit im Sinne der Giddens'schen »doppelten Hermeneutik« selber als symptomatischer Ausdruck und zugleich als aktiv mitgestaltender Bestandteil einer historischen Entwicklung. Sie wird so zum Ausdruck einer Übergangszeit mit noch offenem Ausgang.

Das Alleinstellungsmerkmal

Die Frage nach den ontologischen Voraussetzungen, die unterschiedlichen lerntheoretischen Ansätzen zugrunde liegen, wurde im deutschsprachigen Diskurs bislang noch nicht gestellt. Indem das Buch diese Frage systematisch verfolgt und als Untersuchung nach dem »ontologischen Halt« unterschiedlicher lerntheoretischer Ansätze konzeptualisiert wird, erhält es im Fachdiskurs ein Alleinstellungsmerkmal. Es benennt eine diskursive Lücke und füllt diese Lücke auch aus. Über den hier untersuchten Forschungsgegenstand »Lernen« hinaus leistet die Dissertation von Schaller mit der von ihm entwickelten theoretischen Figur des ontologischen Halts daher einen innovativen Beitrag zu einer Methodologie erziehungswissenschaftlicher Gegenstandsbestimmung, der zukünftig auch in anderen Feldern empirischer Weiterbildungsforschung, wie z. B. in der Organisationspädagogik aufgegriffen werden könnte.

Aus der Vielzahl unterschiedlicher Themen, die in ihrer wechselseitigen Vernetzung behandelt werden, gilt es zur ersten Orientierung, zwei zentrale Argumentationsschwerpunkte hervorzuheben: (1) das Spannungsverhältnis zwischen Substanzialismus und Relationismus sowie (2) das Konzept des »ontologischen Halts« als methodologischer Ankerpunkt.

Substanzialismus versus Relationismus

Als durchgehendes Leitmotiv eröffnet die gesamte Untersuchung ein Spannungsverhältnis, das sich zwischen einem konkretistischen Verständnis gegenüber einer relational gefassten Bestimmung von Lernen auftut und an unterschiedlichen konzeptionellen Beispielen erschließt. Auch wenn der Argumentationsverlauf hierbei seinen Ausgang bei der Kritik am naiven Realismus eines substanz-ontologischen Verständnisses nimmt, wie er gerade in praxisnahen Bestimmungen empiristisch reduzierter Forschungsgegenstände häufig zu beobachten ist, läuft die Untersuchung jedoch nicht allein auf ein einseitiges Plädoyer für Relationalität im Sinne einer antagonistischen Gegenposition hinaus. In diesem Falle würde sich die Argumentation abermals in einer dualistischen Struktur verstricken, die sie gerade zu überwinden trachtet.

Stattdessen geht es in der Untersuchung in immer neuen thematischen Zugängen um das Aufdecken der bislang noch nicht hinreichend reflektierten und im disziplinären »Nachdenken über Lernen« theoretisch unzureichend berücksichtigten »ontologischen Hintergrundsannahmen«. Ein entscheidender inhaltlicher Ertrag der Untersuchung besteht daher zunächst in diesem Nachweis und daran anschließend in der kritischen Auseinandersetzung mit der in den einschlägigen Diskursen jeweils unbeachtet bleibenden »Ontologie« wie z. B. zum »Konstruktivismus« (Arnold, Siebert) und eng damit verbunden zu neuro-biologischen Erklärungsansätzen (Roth).

Wichtig für ein theoretisch angemessenes Verständnis der in der Arbeit durchgängig vertretenen Argumentationslinie ist zunächst die grundlegende Unterscheidung zwischen ontologischer und metaphysischer Aussage. Mit dieser Position erschließt die Arbeit in Übereinstimmung mit entsprechend herangezogenen Positionen in der Wissenschaftsphilosophie die Möglichkeit, auf der Grundlage der »ontologischen Differenz« von »Sein« und »Seiendem« zwischen »ontischen« und »ontologischen« Bestimmungen zu differenzieren. »Ontologie« referiert hierbei auf eine *Pluralität differenter »Seinsweisen«*, auf die jeweils gegenstandsangemessen im Sinne eines je erforderlichen »ontologischen Halts« zurückgegriffen werden kann. Die tradierte *essenzialistische* Deutung wird hierbei kontingent und überwindet so ihren naiven Realismus; sie bleibt dabei jedoch als eine spezifische Option zur Gegenstandsbestimmung erhalten. Sowohl in den substanziellen als auch in relationalen Gegenstandsbestimmungen werden hierbei je besondere ontologische Hintergrundsannahmen nachweisbar, die bislang wissenschaftstheoretisch nur unzureichend reflektiert und gegenstandstheoretisch begründet wurden. Hiermit führt Schaller mit der Reflexion auf die jeweils *gegenstandskonstituierende Ontologie* eine zusätzliche Dimension zu einer Methodologie empirischer Forschung ein.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass die Untersuchung das Spannungsverhältnis zwischen Substanzialismus und Relationismus nicht einseitig zugunsten einer relationalen Sichtweise auflöst, sondern sich in ihrer kritischen Perspektive allein gegen eine Hypostatisierung des Forschungsgegenstandes wendet. Als besondere Pointe der Arbeit ist vielmehr hervorzuheben, dass in Anschluss und konsequenter Weiterführung einer »Philosophie der Relationalität« von Julius Jacob Schaaf und Dieter Leisegang das logisch übergeordnete Konstrukt einer »*Relationalität dritter Potenz*« gewonnen wird. Diese Sichtweise wird erst im letzten Kapitel expliziert, was die Gefahr mit sich bringt, bei oberflächlicher Rezeption schlicht übersehen zu werden. Daher muss bereits hier vor dem möglichen Missverständnis gewarnt werden, dass es sich bei ihr allein um einen schlichten Gegenentwurf zu dingontologischen Konzeptionalisierungen von Lernen handeln könnte.

Das Konzept des »ontologischen Halts« als komplementäre Struktur

Der entscheidende Ertrag besteht, über die Aufdeckung einer impliziten Ontologie in Konzeptionalisierungen des Lernens hinaus, vor allem in der Einsicht in die Komplementarität und damit der erforderlichen Wechselseitigkeit von substanzieller und relationaler Gegenstandsbestimmung. Erst in diesem, gegen Ende des Argumentationsverlaufs entfalteten Verständnis von Relationalität, wird das von Schaller in die Diskussion eingeführte Konstrukt des »ontologischen Halts« einer Gegenstandsbestimmung vollends in seinem theoriestrategischen Stellenwert einschätzbar. Die Arbeit spricht indes weder dem einen noch dem anderen ontologischen Halt Vorrang zu, sondern stellt konsequent heraus, dass es beim »Nachdenken über Lernen« zukünftig erforderlich sein wird, auf dem nun erreichten Stand einer Kontingenz des Lernbegriffs, grundlagentheoretisch die Möglichkeit zu einem flexiblen Wechsel zwischen gegenstandsangemessenen Formen eines je erforderlichen ontologischen Halts verfügbar zu haben.

Hiermit gewinnt Forschung einen zusätzlichen Entscheidungsspielraum, der gerade im Bereich »kollektiven Lernens« relevant sein wird. Diese bisher implizit gebliebene Wahlmöglichkeit wird in der Untersuchung an der gestalttheoretischen Metapher einer »Kippfigur« zu verdeutlichen versucht. Geht man nun davon aus, dass der wissenschaftstheoretisch und methodologisch entscheidende Ertrag der Arbeit nicht nur im Gewinn einer relationalen Perspektive (auf der Ebene »zweiter Potenz«) besteht, so bietet die Untersuchung zunächst einmal die ontologische Unterscheidungsmöglichkeit zwischen einerseits Lernkonzepten, die substanzialistischen Hintergrundsannahmen verpflichtet sind und andererseits solchen, die entschieden einer relationalen Wirklichkeitskonstitution folgen.

Ausgangspunkt und die in der Untersuchung ständig mitlaufende Frage beziehen sich aus dieser Position heraus auf eine besondere Gruppe von Konzeptionalisierungen des Lernens, die als ein ambivalenter und damit bestimmungsoffener Bereich *zwischen beiden Polen* zu verorten ist. Hier lässt sich in den pädagogischen Diskursen eine immer wieder virulente Unbestimmtheit in Bezug auf den jeweils präferierten »ontologischen Halt« beobachten. Ein wichtiger und zukünftig noch genauer auszubauender Erkenntnisgewinn der Analyse ontologischer Hintergrundsannahmen besteht nun nicht allein darin, in diesem Zwischenbereich endgültige Eindeutigkeit in Bezug auf die ontologischen Hintergrundsannahmen herzustellen. In den Blick kommt vielmehr, dass eine *relationale Perspektive auf der »Ebene dritter Potenz«* gleichermaßen eine substanziale wie auch eine beziehungsrelative Gegenstandsbestimmung zu berücksichtigen hat und hierbei beide ontologischen Hintergrundsannahmen in ihrer Komplementarität verfügbar hält. Wie »Welle und Korpuskel« physikalisch nicht notwendigerweise dichotomisch verstanden werden, so kann unter einer relationalen Perspektive auch jeder kulturwissenschaftliche Forschungsgegenstand hinsichtlich seiner ontologischen Bedingungen unter einer *komplementären Perspektive* konstituiert und empirisch untersucht werden.

Eben dies wird in der Arbeit in den lerntheoretischen Konzeptionalisierungen des Menschen, vor allem aber auch von Sozialität »durchdekliniert«. Als inhaltlicher Ertrag transformiert eine komplementär gefasste *Perspektivverschränkung* dualistische Gegensatzpaare in Relationierungen erster, zweiter und dritter Potenz und dies in Verbindung mit einem je entsprechenden Begründungszusammenhang von Lernen. Hieraus folgen im zweiten Teil vertiefende Teiluntersuchungen, die in diesem Vorwort inhaltlich nicht referierend gewürdigt werden können.

Als eine alle Teilaspekte übergreifende gemeinsame Problematik zeigt sich nach Auffassung des Autors eine auch nach der Gewinnung einer »relationalen Perspektive« immer aufs Neue auftretende Tendenz, im konkreten Fall abermals in dualistische Trennungen, individualisierende Zuschreibungen, reifizierende Verdinglichung und kausale Determination »zurückzufallen«. Dies verhindert gegenwärtig noch die gesicherte Institutionalisierung einer übergeordneten relationalen Perspektive, wie sie für ein offenes »switchen« zwischen beiden ontologischen Formen der Gegenstandsbestimmung erforderlich ist.

Übergangszeiten

Offenbar handelt es sich bei der relationalen Perspektive um einen erst mühevoll zu sichernden kontra-intuitiven Ansatz, dem weiterhin erhebliche Erkenntnishindernisse alltäglicher und sprachlicher, d. h. kultureller Gewohnheitsmuster und Denkstile entgegenstehen. Diese geistes- und wissenschaftsgeschichtlich hochbedeutsame *Übergangsproblematik* bei der gegenwärtigen Institutionalisierung einer relationalen Sicht auf die Welt verweist auf den Bedarf an geeigneten pädagogischen Konzepten für »Lernen in paradigmatischen Wandel«, wie sie in dem Buch immer wieder en passant aufscheinen. Analog zur methodischen Schrittfolge der Untersu-

chung wären auch in pädagogischen Praxiskontexten die Übergänge von 1. einem dekonstruktivistischen und widerständigen *Herstellen von Kontingenz* über 2. das Sichern einer komplexen *Variation differenter Sichtweisen* hin zur 3. problemorientierten und *theoriegeleiteten Rekonstruktion* einer neuen Sicht konzeptionell in *neuen Bildungsformaten* zu konkretisieren. Insofern bietet die Untersuchung auch in ihrem darstellungsdidaktischen Vorgehen ein ermutigendes Beispiel für einen lernförderlichen Umgang mit befremdlichen Zumutungen, wie sie in Übergangszeiten unvermeidbar auf der Tagungsordnung stehen und mit denen wir in unseren pädagogischen Handlungsfeldern produktiv umzugehen haben.

Ortfried Schächter

Zusammenfassung

In der wissenschaftlichen Diskussion über den Lernbegriff und über Lerntheorie bzw. lerntheoretische Ansätze werden regelmäßig erkenntnistheoretische, anthropologische, wissenschaftstheoretische und methodologische Hintergrundsannahmen thematisiert. Ontologische Hintergrundsannahmen kommen hingegen äußerst selten zur Sprache. Auffassungen von ›Lernen‹ lassen sich jedoch nicht zufriedenstellend auf einer epistemologischen Ebene unterscheiden, weil damit der jeweilige Subjektstatus verdeckt bleibt. Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsarbeit ist diese Lücke innerhalb der Theoriebildung.

Auch wenn ontologische Voraussetzungen implizit bleiben – der fragliche Forschungsgegenstand ist in einer bestimmten Weise mitkonstituiert. Andere Gegenstandsbestimmungen werden somit tendenziell ausgeschlossen. Diese Invisibilisierung von Kontingenz stellt sich als ein Erkenntnishindernis für die Reflexion über ›Lernen‹ dar. Es ist daher notwendig, durch Reflexion über ontologische Hintergrundsannahmen die Kontingenz wieder sichtbar werden zu lassen (Revisibilisierung von Kontingenz).

In der Forschungsarbeit werden daher ontologische Hintergrundsannahmen in Modellierungen von ›Lernen‹ freigelegt. Die ontologischen Hintergrundsannahmen werden als ›Konzeptualisierungen des (lernenden) Menschen und von Sozialität‹ gefasst. Auf der Basis meta-theoretischer Vorarbeiten werden substanzialistische und relationale Konzeptualisierungen unterschieden. Es wird gezeigt, dass in vielen Fällen auf das substanzialistische Bild des ›homo clausus‹ (N. Elias) zurückgegriffen wird. Mit diesem Modell geht eine Konzeptualisierung von Sozialität als eine ›sekundäre Sozialität‹ einher. Die betreffenden Modellierungen von ›Lernen‹ suchen somit, meist implizit, ›ontologischen Halt‹ an einem Substanzialismus.

In manchen (lern-)theoretischen Ansätzen wird in programmatischer Weise eine ›relationale Sichtweise‹ vertreten. Die ontologischen Hintergrundsannahmen bleiben jedoch implizit. Dadurch überlassen diese Ansätze ihre ›Konzeptualisierungen des (lernenden) Menschen und von Sozialität‹ einem intuitiven Hintergrundsverständnis. Die naheliegende Konzeptualisierung des bzw. der (lernenden) Menschen als einer ›offenen Persönlichkeit‹ bzw. als ›homines aperti‹ (N. Elias) und von Sozialität als dem Lernenden inhärenter Sozialität oder ›primärer Sozialität‹ (H. Joas) bekommt hierdurch unzureichenden ›ontologischen Halt‹.

In der interdisziplinär angelegten Forschungsarbeit werden sozialtheoretische Ansätze miteinbezogen, die einen Blick auf das wechselseitige Konstitutionsverhältnis von Sozialität und Individualität ermöglichen. Zudem werden phänomenologische Ansätze betrachtet, mit deren Hilfe die Leiblichkeit von Lernprozessen fassbar wird.

Insgesamt wird es durch die Forschungsarbeit möglich, einer ›relationalen Perspektive auf Lernen‹ Kontur zu verleihen. Dies bezieht sich sowohl auf präempirische Konstitutiva der Theoriebildung als auch auf eine relationale Fassung von ›Lernen‹.

Abstract

Scientific discourse on the concept of learning, the theory of learning, as well as the projects dealing with the theory of learning tend to feature epistemological, anthropological, scientifically theoretical and methodological background assumptions as central themes. On the other hand, ontological background assumptions are very rarely taken into account. Nevertheless, conceptions of ›learning‹ are not satisfactorily differentiated on an epistemological level because their respective subject statuses remain concealed. The starting point of this research project is this gap within theory building.

Even if ontological assumptions remain implicit, they remain to a certain extent inherent to the research subject in question. As a result, other subject definitions tend to be excluded. This concealing of contingency (*Invisibilisierung von Kontingenzen*) presents itself as an epistemological obstacle to reflecting on ›learning‹. It is therefore necessary, by considering ontological background assumptions, to reveal contingency (*Revisibilisierung von Kontingenzen*).

As such, the research project approaches the task of uncovering the ontological background assumptions in modelling learning. The ontological background assumptions are conceived as the ›conceptualisations of the (learning) individual and of sociality‹. Substantial and relational conceptualisations are differentiated on the basis of metatheoretical groundwork. It is illustrated that they revert to the substantial image of the ›homo clausus‹ (N. Elias). This model is accompanied by a conceptualisation of sociality as a ›secondary sociality‹. Consequently, the relevant modelling of ›learning‹ is aimed at, most implicitly, the ›ontological footing‹ in a substantialism.

In some theoretical (learning) projects, a relational perception is systematically employed. The ontological background assumptions nevertheless remain implicit. In so doing, these projects leave their conceptualisations of the ›(learning) individual‹ and of ›sociality‹ to intuitive background understanding. The manifest conceptualisation of the (learning) individual as an ›open personality‹, i. e. as ›homines aperti‹ (N. Elias), and, respectively, of sociality as an inherent sociality or ›primary sociality‹ (H. Joas) to the learner, is thus accorded inadequate ›ontological footing‹.

This interdisciplinary research project incorporates social theoretical projects which shed light on the reciprocal constitutive behaviour of sociality and individuality. Moreover, phenomenological projects are considered which elucidate the embodiment of the learning process.

Taken as a whole, the research project will enable me to elaborate the contours of a ›relational perspective on learning‹. This refers to both the pre-empirical constitutive elements of theory building as well as a relational conception of ›learning‹.

Einleitung

Niemand ist sich seiner Prämissen so sicher
wie der Mann, der zu wenig weiß.
(Barbara Tuchman)

Ausgangspunkt und Anliegen

Lernen hat Konjunktur. Es steht im Fokus der gesellschaftlichen und politischen Diskussion, wobei z. B. die Frage nach gesteigerten Lernerwartungen, die in der sogenannten »Beschleunigungsgesellschaft« oder der sogenannten »Wissensgesellschaft« an den Einzelnen und an Organisationen herangetragen werden, nur einen von vielen Diskussionspunkten darstellt. Lernen hat auch in der wissenschaftlichen Diskussion Konjunktur. Beteiligt an dieser Diskussion sind neben Erziehungswissenschaften und Psychologie u. a. Philosophie, Soziologie und Neurobiologie. Hierbei ist Lernen sowohl als empirisch erfassbares Phänomen als auch als Begriff – als »Lernen« – Gegenstand der Erkenntnisbemühungen.

Auf der Ebene der wissenschaftlichen Reflexion über Lernen haben somit mittelbar auch »Lerntheorien« im Sinne von Varianten des »Nachdenkens über Lernen«³ Konjunktur. In Übersichtsartikeln, Lehrbüchern und anderen Texten zu »Lernen« und »Lerntheorie« sowie zu »verwandten« Themen (z. B. »Bildung«) werden ferner erkenntnistheoretische, anthropologische, wissenschaftstheoretische und methodologische Hintergrundsannahmen regelmäßig thematisiert. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass auch eine Metatheorie⁴ von »Lernen« bzw. »Lerntheorie« eine gewisse Belebung erfahren hat, erfährt oder erfahren wird.⁵

3 Die Formulierung »Nachdenken über Lernen« umgreift Termini wie »Lerntheorie«, »Lerntheorien«, »Theorien des Lernens«, »Ansätze des Lernens«, »lerntheoretische Ansätze«, »Lernkonzepte«, »Konzepte des Lernens« und dergleichen mehr. Im Weiteren werden die Begriffe synonym verwendet, um sich unbelastet von der Frage nach einer hierarchischen Ordnung hinter den rezipierten Ansätzen den durch ontologische Rahmungen gesetzten Aussagemöglichkeiten und -grenzen gegenstandskonstituierender lerntheoretischer Vokabulare zuwenden zu können. Um der weit verbreiteten Annahme entgegenzutreten, unter »Lerntheorien« seien die »vertrauten« (individual-)psychologischen lerntheoretischen Ansätze gemeint, wird allerdings im Folgenden weitestgehend auf den Terminus »Lerntheorien« verzichtet und stattdessen anderen Bezeichnungen der Vorzug gegeben. Schließlich wird, wenn von (der) Lerntheorie oder (dem Feld) der Lerntheorie im Singular die Rede ist, auf ein interdisziplinär verfasstes Theoriefeld Bezug genommen, das aus einer Vielzahl an Ansätzen besteht.

4 Metatheoretische Hintergrundsannahmen werden im Weiteren mitunter auch als Prämissen, Vorannahmen oder Grundannahmen bezeichnet. Im Kontext der vorliegenden Studie, die als Theoriearbeit angelegt ist, wird dem Terminus »Metatheorie« der Vorzug vor dem Terminus »Grundlagentheorie« gegeben, da letzterer stärker als erster mit »forschungspraktischen« Zusammenhängen assoziiert ist. Unter »Metatheorie« werden in der Studie Epis-

Die Reflexion über ontologische Hintergrundsannahmen von ›Lernen‹ bzw. ›Lerntheorie‹ hatte und hat hingegen keine Konjunktur.⁶ Lediglich vier Texte, die sich mit ›Lernen‹ bzw. ›Lerntheorie‹ in Verbindung bringen lassen, enthielten eine explizite Thematisierung von ›Ontologie‹.⁷ Jürgen Grzesik hat im Kontext der Frage nach der Integration von Befunden und Annahmen der Neurobiologie und der Psychologie in einer Disziplin der Neuropsychologie darauf hingewiesen, dass die Kombination der Methoden der Neurobiologie und der Psychologie einen methodischen Dualismus darstellt und dass sich neuronale und psychische Prozesse in ihren ontologischen Qualitäten nur über Korrelationen erfassen lassen (vgl. Grzesik 2009: 73f.). Gerhard Roth stellt im Kontext der Begründung eines neurobiologischen Konstruktivismus, Kant folgend, die Annahme dar, dass eine bewusstseinsunabhängige Realität existiert (ontologischer Realismus), sie aber prinzipiell nicht erkennbar bzw. erfahrbar ist (erkenntnistheoretischer Idealismus) (vgl. Roth 1996: 339–359). Käte Meyer-Drawe befasst sich in ihren phänomenologischen Beiträgen zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität mit einer »primordialen Sozialität« (Meyer-Drawe 1987: 229), also mit einer »Inter-Subjektivität« im Sinne einer »fundamentale[n] ontologische[n] Kategorie« (Meyer-Drawe 1987: 227). Martin Packer und Jessie Goicoechea steuerten einen Beitrag zum (nordamerikanischen) Diskurs über »situiertes Lernen« bei, wobei sie sich auf eine Gegenüberstellung ontologischer Prämissen »konstruktivistischer« und »soziokultureller« Ansätze situierten Lernens beschränkten (Packer/Goicoechea 2000). Dieser Text wurde m. W. hierzulande weder hinsichtlich der Frage nach den ontologischen Hintergrundsannahmen noch hinsichtlich seiner Bedeutung für den Diskurs über »Situiertheitsansätze« rezipiert.

Ein Anliegen der Untersuchung ist entsprechend, die Relevanz ontologischer Hintergrundsannahmen für ›Lernen‹ und das Nachdenken über Lernen deutlich werden zu lassen. Es fügt sich in das übergreifende Anliegen ein, eine »relationale Perspektive« auf Lernen, ›Lernen‹ und das Nachdenken über Lernen zu eröffnen und somit neue Fragehorizonte zu erschließen. In dieses übergreifende Anliegen fügt sich ein weiteres Anliegen ein, das darin besteht, eine

temologie, Ontologie, Wissenschaftstheorie und Methodologie gefasst. (Zur in der vorliegenden Untersuchung etablierten Distanz zur Anthropologie vgl. Abschnitt 7.1.2.)

- 5 Der Frage, ob und inwieweit die Belebung metatheoretischer Diskurse stattgefunden hat, stattfindet oder ansteht, gilt es in weiteren Forschungen nachzugehen. Einmal abgesehen von dem Punkt, wie die Erforschung der Frage operationalisiert wird, ist das durchaus eine offene Frage: Von den Konjunkturen von Lernen, ›Lernen‹ und ›Lerntheorien‹ auf eine stattgehabte, laufende oder anstehende Konjunktur der Metatheorie ›folgerichtig‹ zu schließen, ist zunächst nur eine Hypothese, eine Hypothese, für deren Widerlegung vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung gleichfalls einiges spricht. Kurzum: Die Belebung kann auch ein frommer Wunsch sein und bleiben. Entsprechend könnte als Forschungsfrage formuliert werden: »Eigentlich hätten die Konjunkturen von Lernen, ›Lernen‹ und ›Lerntheorien‹ zu einer Belebung der Metatheorie führen müssen. Warum haben sie das nicht?« Oder: »Eigentlich müssten die Konjunkturen von Lernen, ›Lernen‹ und ›Lerntheorien‹ mit einer Belebung der Metatheorie einhergehen. Warum tun sie das nicht?«
- 6 Zu dem naheliegenden Einwand, für die Behauptung, dass die Reflexion über ontologische Hintergrundsannahmen von ›Lernen‹ bzw. ›Lerntheorie‹ keine Konjunktur hatte und hat, sei die Datenlage zu schmal, d. h., es sei wichtige Literatur nicht zur Kenntnis genommen worden, möchte ich hier Stellung nehmen. Schon allein aufgrund der schier Masse an Literatur lässt sich prinzipiell nie ganz ausschließen, dass relevante Texte übersehen werden. Dieser Einwand kann also gegen jede Theoriearbeit vorgebracht werden und trifft die vorliegende Untersuchung nicht mehr und nicht weniger als andere Untersuchungen ähnlicher Art. Weiter zeugen, so denke ich, Umfang und Tiefe der Literaturlauswertung von der Sorgfalt der Rezeption. Ferner kommt es ohnehin weniger darauf an, mit Literaturkenntnis zu ›überwältigen‹, sondern es geht vielmehr darum, Literatur handwerklich sauber – das heißt z. B.: ohne Unterdrückung missliebiger Erkenntnisse, jedoch mit Bezug auf eine Fragestellung – auszuwerten. Ich hoffe, auch dies bringt der vorliegende Text zum Ausdruck.
- 7 Auf das in den vier Texten jeweils vorausgesetzte Verständnis von ›Ontologie‹ wird hier nicht eingegangen. Weiter unten in der Einleitung werden zwei ›Grundarten‹ von ›Ontologie‹ umrissen.

›relationale Perspektive‹ wieder bekannt zu machen und sie zugleich durch Abgrenzung von einem Substanzialismus vor einem substanzialistischen Denken zu ›schützen‹.

Begründungszusammenhänge

Die Relevanz der Frage nach einer ›relationalen Perspektive‹ auf Lernen, ›Lernen‹ und das Nachdenken über Lernen inklusive der beiden genannten Teilaspekte kann nicht einfach als gegeben vorausgesetzt werden. Vielmehr gilt es, diese Relevanz nachvollziehbar zu umreißen. Die nachfolgend genannten Begründungen formieren sich zu Begründungszusammenhängen: Als Begründungs*figuren* sind sie ›in sich relational‹ und verweisen zugleich auf einen Hintergrund, von dem sie sich abheben. Als Begründungs*figurationen* stehen sie in Beziehung zueinander. Kurzum: Die einzelnen Begründungen sind ›relational‹ zu verstehen.

Die erste Begründung ist topologischer Art. Die Frage nach einer ›relationalen Perspektive‹ auf Lernen, ›Lernen‹ und das Nachdenken über Lernen ist zwar im Kontext der vorliegenden Untersuchung ›übergreifend‹, steht jedoch selbst in einem größeren Implikationszusammenhang. Sie verweist auf einen Begründungs- oder Referenzrahmen für Partialtheorien, der es erlaubt, ›Gegenstände‹ anders als in der bislang gewohnten Weise zu sehen. Es macht einen großen Unterschied, ob man ›Beziehung‹ oder ›Relationalität‹ substanzialistisch oder ›relational‹ denkt. Gleiches gilt z. B. für ›Lernen‹, ›Bildung‹, ›das Selbst‹, ›Wissen‹ oder ›Sozialität‹. Somit geht es bei dem größeren Implikationszusammenhang um ›Relationalität‹, die sich auf verschiedene ›Gegenstände‹ beziehen lässt und dabei – z. B. durch disziplinäre Erkenntnisinteressen und -traditionen beeinflusst – in einer Vielfalt an Relationalitätsbegriffen zum Ausdruck kommt. Mit dem Adjektiv ›relational‹ kann ferner z. B. auf den Unterschied zwischen einer ›Ding-Ontologie‹ (z. B. Böhme 1997: 32) oder ›Substanzenontologie‹ (Drechsel 2009a) und einer ›Beziehungsontologie‹ (Drechsel 2009a) oder ›relationalen Ontologie‹ abgehoben werden. Es zeigt sich somit, dass die Frage nach einer ›relationalen Perspektive‹ auf Lernen, ›Lernen‹ und das Nachdenken über Lernen als Ausläufer eines weit gespannten Forschungsfeldes betrachtet werden kann.⁸

Hierbei lässt sich *zunächst* darauf hinweisen, dass es bereits ›relationale‹ oder ›beziehungsorientierte‹ Ansätze gibt, mithin, dass ›Beziehung‹ oder ›Relationalität‹ und damit auch ›Sozialität‹ oder ›das zwischen den Subjekten sich konstituierende Soziale‹ (Arnold/Siebert 2005: 53) schon länger thematisiert werden. So gilt etwa Erhard Meuelers ›emanzipatorische Didaktik‹ (Meueler 1993) als Paradebeispiel einer ›interaktionistischen‹ oder ›dialogischen‹ didaktischen Konzeption. Ein anderes Beispiel ist Martina Gremmler-Fuhrs Konzeptualisierung der Unterstützung ›relationaler Lernprozesse‹ (Gremmler-Fuhr 2006). Außerdem zeigt der Blick auf andere Disziplinen (z. B. Drechsel 2000, 2009a, 2009b, Dachler/Hosking 1995, Emirbayer 1997, Fuhse/Mützel 2010, Jacob 2004, Kessel/Reutlinger 2009, Leisegang 1969, 1972, Rehmann-Sutter 1998, Schaaf 1966), dass ›Beziehung‹ oder ›Relationalität‹ ein übergreifendes Thema darstellt.

Vor diesem Hintergrund stellt sich *dann* die Frage, ob jeweils, wenigstens ungefähr, das Gleiche unter ›Beziehung‹, ›Relationalität‹, ›relational‹, ›Sozialität‹, ›dem Sozialen‹, ›Lernen‹ oder ›den Subjekten‹ verstanden wird. Es geht mir jedoch hierbei nicht um die Frage, was diese ›Gegenstände‹ *sind*, also z. B.: was Lernen *ist*. Vielmehr geht es mir darum, *wie* sie als Gegenstände konstituiert werden, also z. B.: was ›Lernen‹ auf der Basis welcher Prämissen *bedeuten*

8 Der größere Forschungs- und Implikationszusammenhang handelt von ›Relationalität‹. Aus dem letzten Abschnitt der Einleitung sowie aus dem letzten Kapitel gehen eine Reihe möglicher Anknüpfungspunkte an diesen Zusammenhang hervor.

kann. Die Frage nach einer »relationalen Perspektive« auf Lernen, »Lernen« und das Nachdenken über Lernen bezieht sich entsprechend nicht auf Lernen an sich, für sich oder in sich, sondern auf »präempirische Konstitutiva der Theoriebildung« (Sandkühler 1990: 224).

Schließlich lässt sich insgesamt folgender Plot festhalten: Die Erforschung der Frage nach einer »relationalen Perspektive« auf Lernen, »Lernen« und das Nachdenken über Lernen als Ausläufer eines größeren Forschungs- und Implikationszusammenhangs muss nicht zwingend die Vielfalt an Relationalitätsbegriffen sichten und die Relationalitätsbegriffe ordnen. Ebenso wenig muss sie den größeren Forschungs- und Implikationszusammenhang im Detail aufschlüsseln. Für beide Unternehmungen sind eigene Arbeiten notwendig. Die Frage nach einer »relationalen Perspektive« auf Lernen, »Lernen« und das Nachdenken über Lernen lässt sich zwischen den beiden genannten Ebenen lokalisieren. Ich entnehme aus dem größeren Forschungs- und Implikationszusammenhang als Arbeitsbegriff folgendes Verständnis »relationalen Denkens: Es ist ein Denken »von den Beziehungen her auf das Bezogene hin« (Elias 2004: 124). Mit dieser Art zu denken lässt sich auch »Relationalität« nicht mehr substanzialistisch missverstehen. Im substanzialistischen Denken erscheint »Beziehung« als etwas, das erst nachträglich zwischen zwei (oder mehr) vorgängig für sich existierenden »Entitäten« oder »Beziehungspartnern« entsteht. Im Sinne einer grobkörnigen Vorsortierung von Klassen von Relationalitätsauffassungen lassen sich eine substanzialistische Missinterpretation von »Relationalität« und eine »relationale« Auffassung von »Relationalität« unterscheiden. Die »relationale Denkweise« ist nicht neu, sondern verfügt, im Gegenteil, über eine lange Geschichte und Tradition (vgl. etwa Dewey/Bentley 1949, Drechsel 2000, 2009a, Emirbayer 1997, Rombach 1981, Rothe 2006, Schaaf 1966). Sie ist jedoch gewissermaßen in doppelter Weise »bedroht: Sie ist der Gefahr ausgesetzt, vom substanzialistischen Denken überformt zu werden und infolgedessen vergessen zu werden. Belege dafür, dass das Überformt- und Vergessenwerden ein historisch nicht neues Phänomen ist, finden sich z. B. bei Rombach (1981, 2003) oder bei Drechsel (2000, 2009a). Eine Beschreibung von »Überformungsmechanismen«, die im Rahmen des Nachdenkens über Lernen greifen, ist ein Schwerpunkt der vorliegenden Studie, für die im weiteren Verlauf der Darstellung Argumente und Belege vorgebracht werden. Inwiefern es »relationale lerntheoretische Ansätze« gab, die in Vergessenheit geraten sind, ist eine empirische Frage, die hinter die Beschreibung der »Überformungsmechanismen« zurücktrat. Diese empirische Frage setzt aber voraus, dass »relationale lerntheoretische Ansätze« für möglich gehalten werden, und wenn man dies tut, ist es auch möglich, nach »verschollenen« »relationalen lerntheoretischen Ansätzen« zu suchen. Von hier aus lässt sich, in anderen Worten, das Anliegen begründen, eine »relationale Perspektive« wieder bekannt zu machen und sie zugleich durch Abgrenzung von einem Substanzialismus vor einem substanzialistischen Denken zu »schützen«.

Mit der zweiten Begründung lassen sich verschiedene Reflexionsebenen, die für die Frage nach einer »relationalen Perspektive« auf Lernen, »Lernen« und das Nachdenken über Lernen von Bedeutung sind, auszeichnen. Zu unterscheiden gilt es zunächst zwischen »Epistemata (Formen des Wissens wie Bedeutungen, Begriffe, Kategorien, Sätze/Aussagen, Theorien und Texte)« (Sandkühler 1990: 232f.) und »Ontischem« auf der einen Seite und der Reflexion über diese »Einheiten«, also Epistemologie und Ontologie auf der anderen Seite. Sofern man »Lernen« nicht als irgendwie »realen« Gegenstand oder metaphysische Wesenheit ansieht, muss man es als theorieabhängiges Konstrukt betrachten. Sein Sinn und seine Bedeutung ergeben sich erst in und aus seinem Gebrauch in Theorien – Alltagstheorien wie wissenschaftlichen Theorien. »Lernen« ist in diesem Sinne keine quasi-natürliche Entität, sondern ein theorieabhängiges Konstrukt und es gibt den »Gegenstand« Lernen – wie auch Bildung, Erziehung, Handeln oder Sozialisation – nur innerhalb einer Theorie. Bereits auf der objekttheoretischen Ebene spielt

somit Ontologie eine konstitutive Rolle: Zum ersten bezieht sich eine Objekttheorie auf etwas, das als »seiend« angenommen wird, also auf Ontisches. Zum zweiten kann man umgekehrt – um das Wort von John L. Austin abzuwandeln, dass zentrale Grundbegriffe ihre Etymologie im Schlepptau haben (vgl. Quante 2006: 142f.) – sagen, dass ein Lernbegriff eine Ontologie im Schlepptau hat. Dies bedeutet auch, dass in Ontologien Epistemata eingesetzt werden. Die Reflexion über Theorien im Sinne von gegenstandskonstitutiven Vokabularen kommt, in anderen Worten, ohne die Reflexion über die eingesetzten »Denkmittel« (Elias; z. B. Elias 2003: 89, Elias 2004: 74) oder »Denkinstrumente« (Elias; z. B. Elias 2003: 54) nicht aus. Insofern zeichnet sich bereits auf der Ebene der Objekttheorie ein Nexus von Ontologie und Epistemologie ab (vgl. Sandkühler 1990: 225).

Da es viele Ansätze »Lernen zu denken« gibt, ist Lernen prinzipiell immer anders möglich, d. h.: kontingent. Innerhalb eines Ansatzes freilich können »Lernen«, die »Gesetze«, denen es folgt, sowie die Beobachtungen, auf die sich die Theorie stützt, »selbstverständlich« sein. In gewisser Hinsicht kann man sogar sagen, dass eine Theorie umso stringenter, kohärenter, systematischer oder einsichtiger ist je »selbstverständlicher« ihre Bausteine auf die Rezipienten wirken. Diese »Geschlossenheit« von Theorien und die »Blindheit« für andere Lernbegriffe sind im Regelfall relativ, d. h., die Anschlussfähigkeit an andere (Lern-)Theorien und (Lern-)Begriffe ist gegeben.

Um Anschlussfähigkeit konstatieren zu können, gilt es, den nächsten Schritt zu machen, nämlich den auf die Ebene der Metatheorie. Dieser Schritt wird regelmäßig gemacht, beispielsweise in Darstellungen unterschiedlicher Lerntheorien und zugehöriger Lernbegriffe im Rahmen von Übersichtsartikeln und Lehrbüchern, im Rahmen der Darstellung einer bestimmten Lerntheorie in Abgrenzung von anderen Lerntheorien oder auch im Rahmen von Rekonstruktionen von Teilen »des« Diskurses über »Lernen« und lerntheoretische Ansätze. Dabei werden metatheoretische Prämissen der behandelten Begriffe, Theorien und Diskurse thematisiert, wobei aufgrund des Umstandes, dass keiner dieser »Gegenstände« und Diskurse vollständig zu überblicken ist (Schwab-Trapp 2003) und dass kein »Beobachter« einen »view from nowhere« (Nagel 1986) für sich reklamieren kann, Schwerpunktsetzungen legitim sind, da sie unumgänglich sind.

Auf der Ebene der Metatheorie findet auch die Auseinandersetzung mit der Frage nach den Grundbegriffen einer Disziplin statt, inklusive der Frage nach dem Verhältnis unterschiedlicher (Grund-)Begriffe zueinander. Dass bei metatheoretischen Betrachtungen sowohl disziplinäre als auch objekttheoretische Begrenzungen einschränkend wirken, ist unmittelbar einsichtig. Denn auf der Ebene der Metatheorie finden sich die Grundlagen für die Disziplinen, die Methoden und die Theorien und die darin enthaltenen Begriffe, welche sie z. T. teilen. So ist z. B. ein lerntheoretischer Ansatz, der einen Begriff sozialen Lernens entwirft, angewiesen auf eine Vorstellung von »Sozialität« und mittelbar des lernenden »Subjekts«.

Immer noch auf der Ebene der Metatheorie – d. h.: nicht »über« oder »jenseits« der Metatheorie – lässt sich ein weiterer Schritt ansiedeln, nämlich die Betrachtung von Zusammenhängen zwischen (Grund-)Begriffen in relativer Losgelöstheit von ihrer disziplinären und objekttheoretischen »Herkunft«, indem darauf fokussiert wird, inwiefern sie bzw. einzelne Theorien auf welchen Prämissen aufbauen. Zur Verdeutlichung sei hierzu ein Beispiel gegeben: Wenn bestimmte lerntheoretische Ansätze »Lernen« als ein »Lernen der Gehirne« bzw. ein »Lernen eines (menschlichen) Individuums in seiner Ontogenese« konzipieren und deshalb »Subjekttheorien« sind (Trembl 1996: 100), so ist damit nicht nur die Frage provoziert, welches Verständnis jeweils den Termini »Individuum« und (lernendes) »Subjekt« unterlegt ist, sondern auch

die Frage nach Querverbindungen zu Bildungstheorien, deren Aufmerksamkeit auch »dem Subjekt« gilt.

Ferner besteht auf der Ebene der Metatheorie von »Lernen« und »Lerntheorie« die Möglichkeit, ausgehend von metatheoretischen Grundlagen, Querverbindungen zwischen Vorstellungen von »Sozialität«, »Subjekt« oder »Individuum« nachzugehen. Strukturell zeigt sich hierbei ein doppelter Nexus. Der erste Nexus ist der von Ontologie und Sozialtheorie. Letztere ist mit Regelmäßigkeiten des sozialen Lebens bzw. mit sozialen Zusammenhängen (Joas/Knöbl 2004: 9) befasst und widmet sich insbesondere den Fragen »Was ist Handeln?«, »Was ist soziale Ordnung?« und »Was bestimmt sozialen Wandel?« (Joas/Knöbl 2004: 37f.; ähnlich z. B. Reckwitz 2004c) Darüber hinaus befasst sie sich, sofern sie nicht »ontologisch blind« sein will, mit den im eigenen Vokabular vorausgesetzten »Gegenständen«, also z. B. mit der betriebenen Konzeptualisierung »des Menschen« bzw. »der Menschen« und von »Sozialität« und spielt sich insofern auch auf der »Ebene der Ontologie der Sozialwissenschaften« (Giddens 1997: 270) ab. Der zweite Nexus ist der von Ontologie und Epistemologie. Bei der Bezugnahme auf diesen Nexus ist von entscheidender Bedeutung, dass sie nicht auf die eine Ontologie und auf die eine Epistemologie gerichtet ist, sondern auf »Ontologien« bzw. »Epistemologien« (vgl. Sandkühler 1990: 225). Es spricht somit einiges für die Annahme, dass z. B. unterschiedliche Lernbegriffe auch unterschiedliche Ontologien im Schlepptau haben. Dies schließt implizite Ontologien mit ein.

Die dritte Begründung ist mehr wissenschaftstheoretischer Art und betrifft die Frage nach der Relevanz für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung. Auch wenn in wissenschaftlichen Diskursen verhandelte und z. T. »ungelöste« bzw. »unzureichend gelöste« Probleme beachtenswert sind – es sind aus metatheoretischer Perspektive lediglich Teilprobleme, die u. a. von einem Vor- und Hintergrundsverständnis von »Lernen«, »dem Lernenden⁹« und »Sozialität« getragen werden. In anderen Worten: Es wird hier davon ausgegangen, dass die vielfältigen Problemstellungen der Lerntheorie nicht ausschließlich auf objekttheoretischer Ebene angegangen werden sollten, sondern dass sie der Reflexion über die »präempirische[n] Konstitutiva der Theoriebildung« (Sandkühler 1990: 224), insbesondere über die ontologischen Hintergrundsannahmen, bedürfen. Durch den Rückbezug auf die ontologischen Hintergrundsannahmen von lerntheoretischen Ansätzen lassen sich somit erst Fragehorizonte erschließen, die beim Verharren auf der Ebene von Partialproblemen implizit vorentschieden und in ihrer Kontingenz invisibilisiert bleiben. Diese Invisibilisierung von Kontingenz erzeugt »Erkenntnis Hindernisse« (Bachelard 1984: 46) in Modellierungen von »Lernen«, denen es auf die Spur zu kommen gilt. Es ist daher notwendig, durch Reflexion über ontologische Hintergrundsannahmen die Kontingenz wieder sichtbar werden zu lassen (Revisibilisierung von Kontingenz) und Aussagegrenzen von gegenstandskonstituierenden Vokabularen im Sinne von konstitutiven Limitationen zu bestimmen. Ähnlich wie »Lernen« Verschiedenes bedeuten kann, versteht es sich eben nicht von selbst, was das »Individuum«, die »Welt«, der »Lernende«, der »Mensch«, die »Menschen«, das »Subjekt«, der »Akteur« usw. »ist« (vgl. Giddens 1997: 277). Sind solche »Selbstverständlichkeiten« am Werk, ist dies als Indiz dafür zu werten, dass ein lerntheoretischer Ansatz, der ontologische Prämissen nur implizit oder allenfalls nebenbei mitlaufen lässt, eine »intuitive, vortheoretische Konzeption des »Individuums« bzw. des Handelnden« (Giddens 1997: 277) bzw. des »Lernenden« und somit insgesamt eine implizite oder »verborgene Ontologie« (Packer/Goicoechea 2000) im Schlepptau hat. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Befassung mit »fundamentale[n] ontologische[n] Kategorie[n]« (Meyer-Drawe 1987: 227) wie z. B. »Sozialität« oder dem bzw. den »Menschen« in einem Bereich bewegt, »der

9 Die weibliche und männliche Form personenbezogener Wörter wird im Weiteren i. d. R. wechselnd verwendet.

der anthropologischen, soziologischen und psychologischen Theoriebildung vorausgeht« (Meyer-Drawe 1987: 230). Man betritt damit eine interdisziplinäre Schnittstelle, die »keinem gehört« (Roland Barthes) und sich einem »Alleinvertretungsanspruch durch Einzeldisziplinen« (Bachmann-Medick 2006: 16) entzieht.

Dies erfordert ein Stück weit eine Ablösung von disziplinären Matrizen und vom »Gängelband der »systematischen Theoriegeschichte«« (Bachmann-Medick 2006: 20). Bekanntlich ist die Bearbeitung interdisziplinärer Problemstellungen ein riskantes Unterfangen: Erst auf den zweiten Blick wird ersichtlich, an welchen Punkten ein (disziplin-)übergreifendes Erkenntnisinteresse mit disziplinären Erkenntnisinteressen verknüpft ist. Nehmen wir, um die Verknüpfung aufzuweisen, als Beispiel das Interesse an einer pädagogischen Perspektive auf »Lernen«. Man kann diese Perspektive als »Blick auf die Qualität der Beziehung zwischen Mensch und Welt und auf die Möglichkeiten einer Verbesserung dieser Beziehung im Interesse beiderseitiger Weiterentwicklung« (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007b: 11) fassen. Man kann sie auch als einen subjektbezogenen Zugang zur biografischen und sozialen Entwicklung von Menschen begreifen und die ethische Dimension pädagogischen Handelns hervorheben (vgl. Strobel-Eiseler/Wacker 2009b: 10). Man kann ferner unter Bezug auf die philosophisch-pädagogische bzw. phänomenologische Tradition »Konturen eines bildungstheoretischen Lernbegriffs« (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 147) zu gewinnen suchen. Die Konturierung einer erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Perspektive auf »Lernen« kann zudem auch beinhalten, auf die Grenzen und das Ungenügen einer individualpsychologischen Bestimmung von »Lernen« hinzuweisen (z. B. Faulstich 1999: 258, Göhlich/Wulf/Zirfas 2007b: 11, Schäffter 2008) und von hier aus die Notwendigkeit einer die individualpsychologische Perspektive überschreitenden Gegenstandsbestimmung von »Lernen« zu begründen. Ähnlich kann bei der Bezugnahme auf neurobiologische Lesarten von »Lernen« vorgegangen werden. Schließlich kann auf der Basis der Diagnose, dass »die« erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Perspektive eine Randstellung einnimmt, das Interesse verfolgt werden, einen pädagogischen Lernbegriff zu revitalisieren (so z. B. Göhlich/Zirfas 2007: 7).

Es kann nun nicht im Interesse erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung liegen, im »Modus der Abgrenzung« zu verharren, denn dann wäre die »Randstellung des pädagogischen Lernbegriffs« (Göhlich/Zirfas 2007: 11) zu einem guten Teil hausgemacht. In aller Regel wird daher der Erkenntnisstand anderer Disziplinen erfasst und aus der Perspektive einer »interdisziplinär informierten Erziehungswissenschaft« gegenstandsbezogen verarbeitet. So regt etwa Eikenbusch in der Zeitschrift »Pädagogik« in seiner Einführung in die Serie »Was wissen wir über »Lernen?«« die perspektivische Betrachtung von und die Reflexion über »die eigenen *Vorstellungen* von Lernen und Lernprozessen« (Eikenbusch 2010: 41; Herv. F.S.) an. Die von Eikenbusch beschriebene Strategie steht in einem Gegensatz zu der Strategie eines Verabsolutierens einer disziplinären Lerntheorie und zu der Strategie eines pragmatischen Auswählens von Theorieersatzstücken entlang pädagogisch-pragmatischer Relevanzen, welche beide »letztlich erfolglos« (Eikenbusch 2010: 41) sind. Es reicht so gesehen nicht aus, unterschiedliche »Lernformen« in einem »Baukastenmodell«¹⁰ zusammenzuführen oder z. B. konstruktivistische, kognitivistische und behavioristische Lernbegriffe irgendwie miteinander zu kombinieren. Denn beide Male wird eine quasi-natürliche »Urform« von Lernen hypostasiert und metatheoretische Prämissen werden tendenziell invisibilisiert. Hingegen hält die Rede von »unterschiedlichen *Auffassungen*« (Göhlich/Zirfas 2007: 13; Herv. F.S.) von »Lernen« Verbindung mit »prä-

10 Ein Beispiel für ein Baukastenmodell geben Göhlich und Zirfas (2007: 13): »Der lernpsychologische Minimalkonsens wird heute erreicht, indem nicht mehr von unterschiedlichen Auffassungen [von Lernen; F.S.], sondern von unterschiedlichen Lernformen gesprochen wird.«

empirische[n] Konstitutiva der Theoriebildung« (Sandkühler 1990: 224) bzw. mit »ontologische[n] Voraussetzungen, epistemologische[n] Bedingungen und methodologische[n] Festsetzungen« (Sandkühler 1990: 224), die für die Konzeptualisierung von Begriffszusammenhängen unerlässlich sind.

Die Frage nach der jeweils mitgedachten Ontologie bei der Konzeptualisierung von »Lernen« erweist sich somit auch in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen als klärungsbedürftig. So lässt sich z. B. fragen, was bei der »Beziehung zwischen Mensch und Welt« (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007b: 11) unter »Beziehung«, »Mensch« und »Welt« verstanden werden kann, wenn diese Konzepte nicht einem intuitiven Hintergrundsverständnis überlassen werden sollen. Das erziehungswissenschaftliche Erkenntnisinteresse verknüpft sich folglich an dieser Stelle mit einem (disziplin-)übergreifenden Erkenntnisinteresse. Beispielsweise lässt sich auf der Basis kommensurabler ontologischer Prämissen ein erziehungswissenschaftlicher Lernbegriff X mit meinem psychologischen Lernbegriff Y verknüpfen. Die Frage nach der jeweils mitgedachten Ontologie bei der Konzeptualisierung von »Lernen« erweist sich somit als Chance für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung. Infolgedessen stellt die Reflexion über ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Ansätzen einen Beitrag zur Grundlegung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung dar.¹¹

Partialprobleme lösen sich durch diese Schwerpunktsetzung zwar nicht auf, werden jedoch neu- und andersartig betrachtbar und können in diesem Sinne auf Wiedervorlage gelegt werden. Dies gilt z. B. für eine übergreifende Perspektive, die nach wie vor ein Desiderat erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung darstellt. Vor deren Hintergrund lassen sich v. a. naturalistische und »sinnorientierte« lerntheoretische Ansätze sowie »subjektzentriert-individualistische« (in sozialtheoretischem Sinne) Ansätze und Ansätze, die darüber hinausgehen, indem sie »kollektive Aspekte lebensbegleitenden Lernens« (Schäffter 2001a: 158; Fußn.) aufgreifen, aufeinander beziehen. Es gilt auch für die in den Erziehungswissenschaften, v. a. in der Erwachsenenpädagogik, diskutierte Krise in den bisherigen theoretischen Konzeptualisierungen von Lernen (vgl. hierzu z. B. Schäffter 2008). Als Zeichen für diese Krise lassen sich z. B. die Kritik an einem impliziten Lehr-Lern-Kurzschluss, an der Vernachlässigung des Vollzugs- bzw. Prozesscharakters von Lernen, an der Engführung von Lernen auf individuelle Aneignung und damit einhergehend am Ausblenden überindividueller Phänomene von Lernen, an einer Blindheit gegenüber der Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit von Lernen und gegenüber der Rolle von Emotionen im Lernprozess nennen. Die hinlänglich bekannte Begriffsvielfalt, die »Definitionsprobleme« (Weidenmann 1989: 996) sowie das Problem, die verschiedenen Lernbegriffe zu ordnen, sind weitere Partialprobleme, die auf Wiedervorlage gelegt werden können.

In der vorliegenden Untersuchung werden einige Bezüge zu unterschiedlichen Strängen lerntheoretischer Diskussionen hergestellt. Bei dieser Anknüpfung an vorhandenes Wissen liegt der Fokus darauf, zu ontologischen Hintergrundsannahmen in ausgewählten lerntheoretischen Ansätzen vorzudringen und das vorhandene Wissen im Sinne eines anschlussfähigen Diskussionsangebots um das Wissen um ontologische Hintergrundsannahmen zu erweitern. Diese Erweiterung besteht jedoch weder darin, in einem Modus des Mehr-Dasselben (Paul Watzlawick) einen weiteren Lernbegriff den bestehenden hinzuzufügen (einfache, additive Ergänzung), noch darin, im Sinne einer umwälzenden »paradigmatischen Wende der Lerntheo-

11 Die vorliegende Studie löst ferner zu einem kleinen Teil den von Sandkühler formulierten Anspruch ein, »Wissenschaftsphilosophie in die Wissenschaften zu reintegrieren« (Sandkühler 1990: 225) bzw. Erkenntnisfortschritte in Philosophie und Wissenschaftstheorie wieder »zum Allgemeingut der Wissenschaften« (Sandkühler 1990: 224) werden zu lassen. Zukünftige »relationale Forschungen« werden die »Bedeutung präempirischer Zusammenhänge zwischen Ontologie, Epistemologie und Methodologie« (Sandkühler 1990: 224; Herv. F.S.) stärker zu berücksichtigen haben, als dies in dieser Untersuchung möglich war.

rie« für eine Ersetzung bestehender Lernbegriffe zu plädieren. Letzteres hieße – auch in der Variante eines umwälzenden »relationalen Paradigmas« –, neuerlich einen »lerntheoretischen Rahmen« aufzuspannen, der zugleich eine konzeptionelle (Ab-)Schließung oder gar Abschotung mit sich führt. Vielmehr ist die Eröffnung einer »relationalen Perspektive« auf Lernen, »Lernen« und das Nachdenken über Lernen als »Unterfütterung« metatheoretischer Bezüge für »Lernen« und das Nachdenken über Lernen zu verstehen. Die Darstellung erhebt entsprechend keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zum einen wird ein Schwerpunkt bei den erwachsenenpädagogischen Diskursen gesetzt. Zum anderen sollen weder in einem enzyklopädischen Überblick »alle« Lernbegriffe gesichtet werden, noch soll es darum gehen, eine Globaldiagnose des »Zustands der Lerntheorie« zu erstellen, aus der dann ein »Maßnahmenkatalog zur Erneuerung des wissenschaftlichen Zugangs zu Lernen« abzuleiten wäre. Ebenso wenig werden Verästelungen im Stammbaum des Nachdenkens über Lernen, die Umbauten innerhalb einzelner Theorien sowie die detaillierte Rezeptionsgeschichte einzelner Theorien betrachtet. Eine Grobzerählung, die für sich beansprucht, die gesamten metatheoretischen Grundlagen, Objekttheorien und Begrifflichkeiten umfassend darzustellen, oder ein System, das historiografische oder systematische Vollständigkeit beanspruchen könnte, ist die Untersuchung nicht.

Struktur des Arguments

Die Forschungsarbeit orientiert sich in ihrer argumentativen Architektur, jedoch nur bedingt in der Kapitel- bzw. Abschnittsfolge, an einem »dekonstruktivistischen« Verfahren. Dieses besteht aus dem Dreischritt »Dekonstruktion« – »Verflüssigung« – »Rekonstruktion«.

Die Dekonstruktion dient der Erzeugung von Kontingenz. Hier geht es v. a. darum, »Selbstverständlichkeitsstrukturen« oder »Taken-for-granted-Überzeugungen« zu erschüttern und bislang hypostasierte Gegenstandsbeschreibungen infrage zu stellen. Auf diese Weise kann z. B. die Ahnung Raum gewinnen, dass »Lernen« immer auch anders sein kann, sodass Universalisierungstendenzen im Nachdenken über Lernen der Boden entzogen wird. Im Zuge einer Kontrastierung differenter Theorieansätze und durch Offenlegung bislang latenter metatheoretischer, insbesondere ontologischer, Voraussetzungen wird somit das Nachdenken über Lernen für den nächsten Schritt vorbereitet.

Bei der in der Dekonstruktion bereits angestoßenen Verflüssigung geht es um die Überschreitung limitierender metatheoretischer, z. B. ontologischer, Voraussetzungen. Hierzu wird es auch nötig, »disziplinäre Kontextuierungen« zu überschreiten und bislang als »ungewöhnlich« empfundene, andere Gegenstandsbestimmungen zur Kenntnis zu nehmen. Das Ergebnis ist ein plurales Nebeneinander von jeweils zutreffenden und z. T. gegenseitig widersprüchlichen oder sogar inkommensurablen Gegenstandsbestimmungen, z. B. von »Lernen«.

Mit der Verflüssigung geht ein freier Fall in eine haltlose Relativität einher. Daher ist der Schritt der Rekonstruktion notwendig. Hierbei gilt es, die gewonnene Vielfalt an Gegenstandsbestimmungen wenigstens vorläufig zu »sichern«. ¹² Dies kann über einen systematisierenden oder synoptischen Blick auf die Gegenstandsbestimmungen unter Bezug auf gemeinsame Muster in den metatheoretischen Voraussetzungen, an denen die Ansätze »Halt finden«, geschehen. Auf diese Weise werden auch Anschlussmöglichkeiten zwischen Ansätzen theoreti-

12 Es wird erkennbar: Die Ergebnisse der Rekonstruktion können wiederum der Dekonstruktion zugeführt werden.

sierbar, die bislang weit auseinander zu liegen schienen.¹³ Dabei kann es auch sein, dass sich einzelne Ansätze perspektivenabhängig darstellen und die Form von Kippfiguren annehmen.¹⁴

Da die ontologischen Hintergrundsannahmen von lerntheoretischen Ansätzen vielfach implizit bleiben, werden »Erkenntnishindernisse« (Bachelard 1984: 46) in Modellierungen von »Lernen« erzeugt. Ein Gedanke hierbei ist, dass ein »relationaler Ansatz« bzw. ein »im Ansatz relationaler Ansatz« der Gefahr ausgesetzt ist, in einem substanzialistischen Denken ausgelegt zu werden, wenn seine Konzeptualisierungen von z. B. »Welt« und »Lernender« einem intuitiven Hintergrundsverständnis überlassen werden. Entsprechend ist in den Schritt der Dekonstruktion ein gewisses Momentum zu geben, um diese Hindernisse so zu markieren, dass die Verflüssigung und die Rekonstruktion den erreichten bzw. potenziell erreichbaren Erkenntnisstand, hinter den nicht mehr zurückgefallen werden sollte, halten können.

In diesem Zusammenhang stellen sich zwei miteinander aufs Engste verbundene Fragen, die zusammen beantwortet werden können: Was sind die Gründe dafür, dass ontologische Hintergrundsannahmen so selten ins Auge gefasst werden? Und warum werden in der Metatheorie zum Nachdenken über Lernen erkenntnistheoretische Fragestellungen so sehr überbetont, dass der Ontologie-Epistemologie-Nexus aus dem Blick gerät? Die Antwort auf beide Fragen fällt in den Bereich allgemeiner Wissenschaftsphilosophie und besteht aus zwei Hypothesen. Die erste Hypothese besagt: Die komplementäre »Beziehung zwischen Ontischem und Epistemischen bzw. zwischen Ontologie und Epistemologie« (Sandkühler 1990: 223) geriet aus dem Blick. Nach Kant stellt sich die Frage nach der »Erkenntnisart von Gegenstandserkenntnis« (Sandkühler 1990: 223; Herv. i. Orig.). Es ist hinlänglich bekannt, dass mit der »Kritik der reinen Vernunft« eine epistemologische Betrachtung den Vorzug vor einer ontologischen Betrachtung bekam, weshalb Kants »kritische« Philosophie auch als »Kopernikanische Wende der Philosophie« bezeichnet wird. Seit Kant kann es folglich »nicht mehr als rational gelten, ontologische Aussagen ohne vorgängige transzendente Reflexion machen zu wollen« (Sandkühler 1990: 223). Sandkühler spricht daher von einem »Siegesszug epistemologischer Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit von Ontologie« (Sandkühler 1990: 223). Und er weist auf Folgendes hin: Es hat immer wieder den Versuch gegeben, »entweder den Bedarf und die Problemlösungskompetenz von Ontologie zu leugnen (so heute im radikalen Konstruktivismus) oder die Notwendigkeit transzendentaler Reflexion zu unterlaufen (so bei Heidegger), doch wurde so das Problem nur eliminiert, nicht aber gelöst« (Sandkühler 1990: 223). Die zweite Hypothese habe ich aus der Gesamtbetrachtung lerntheoretischer Diskurse gewonnen.¹⁵ Folgender Gedankengang scheint weit verbreitet: »Ontologie« wird nach wie vor als Fach der Metaphysik verstanden, d. h. Ontologie zu betreiben, heißt Metaphysik zu betreiben. Weil aber niemand metaphysische Fragen in Form ontologischer Fragen stellen will, verzichtet man lieber darauf und konzentriert sich auf die nachklassische Erkenntnistheorie, die aus einer Distanzierung von der »klassischen »Erkenntnistheorie«« (Reckwitz 2000a: 39f.) hervorgegangen ist. Der Denkfehler besteht in der initialen Gleichsetzung von »Ontologie« mit »Metaphysik«. Dabei wird übersehen, dass es durchaus nachmetaphysische Konzeptualisierungen von »Ontischem«, also nachmetaphysische Ontologien, gibt, auf die zurückgegriffen werden kann.

Die Leugnung der Problemlösekompetenz von Ontologie und die Engführung auf Epistemologie, wie sie im radikalen Konstruktivismus angelegt ist, wird auch in Varianten eines

13 Zur Ähnlichkeit mit dem Verfahren der Abduktion, in dem etwas zusammengebracht wird, »von dem man nie dachte, dass es zusammengehört« (Reichert 2003: 13); vgl. Abschnitt 1.5.

14 In Bezug auf »Lernen« werden mittelbar auch unterschiedliche Gegenstandsbestimmungen von »Lernen« im Zuge eines transformativen gesellschaftlich-historischen Wandels kontrastiv erkennbar.

15 Eine etwas ausführlichere Darstellung findet sich in Abschnitt 1.1.1.

neurobiologischen Konstruktivismus (z. B. Roth 1996) und in Varianten konstruktivistischer Theoriebildung betrieben, die Anleihen beim neurobiologischen Konstruktivismus nehmen (z. B. Arnold 2007). Der dekonstruktive Schritt wird in der Untersuchung insbesondere anhand des »systemisch-konstruktivistischen« Ansatzes Arnolds entfaltet. Die Dekonstruktion wird sich insbesondere auf die Konzeptualisierung »des (lernenden) Menschen« und von »Sozialität« beziehen. Die Dekonstruktion seiner metatheoretischen Engführung wird, da der Ansatz sie aus dem neurobiologischen Konstruktivismus übernommen hat, hauptsächlich am neurobiologischen Konstruktivismus zu entfalten sein. In aller notwendigen Schärfe formuliert heißt dies: An der »systemisch-konstruktivistischen Didaktik« (z. B. Arnold 2007) lässt sich lernen, in welche Schwierigkeiten man bei der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung geraten kann, wenn man metatheoretische Prämissen anderer Ansätze unzureichend geprüft für den eigenen Ansatz übernimmt.

Diesen Abschnitt der Einleitung abschließend gilt es auf zwei Punkte hinzuweisen, die eine tragende Rolle in der Argumentation spielen. Ontologische Hintergrundsannahmen werden als »Konzeptualisierungen »des Menschen« bzw. »der Menschen« und von »Sozialität« in gegenstandskonstitutiven Vokabularen« gefasst. Kontextbezogen werden hierbei auch Begriffe wie »des Lernenden«, »des (lernenden) Menschen«, »des Individuums« usw. benutzt. Wenn man es anders ausdrücken möchte: Die Formulierung stellt die Operationalisierung der Fragestellung nach ontologischen Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Ansätzen dar.

Mit der Figur des »ontologischen Halts« wird ein begrifflicher Anker gesetzt. Auf der Ebene der Metatheorie bringt die Figur zum Ausdruck, dass von einer Komplementarität von Epistemologie und Ontologie auszugehen ist (vgl. Sandkühler 1990: 223). Geht man derart davon aus, dass jeder Erkenntnistheorie eine Ontologie beigelegt ist – auch wenn dies implizit geschieht –, ist es nur folgerichtig, beide Aspekte zu beachten, wenn man sich nicht dem Vorwurf aussetzen möchte, die metatheoretische Verankerung einer Theorie unvollständig zu betreiben. Konfrontiert mit einem konkreten (lerntheoretischen) Ansatz, in dem zwar von Erkenntnistheorie, erkenntnistheoretischen Grundlagen, dem Subjekt der Erkenntnis oder dergleichen die Rede ist, nicht jedoch von ontologischen Grundlagen oder dergleichen, wird man dann immer fragen können, welche ontologischen Äquivalente implizit mitlaufen.

Auf objekttheoretischer Ebene kann gleichfalls nach dem ontologischen Halt gefragt werden. Hier sind mehrere Möglichkeiten denkbar. Es kann der ontologische Halt fehlen. Zu zeigen wird sein, dass dies vielfach der Fall ist. Die Folgefrage lautet dann, an welchem ontologischen Modell implizit Halt gesucht bzw. gefunden wird. Man mag zu einem substanzialistischen Ansatz stehen wie man will, das Haltfinden an einer substanzialistisch verfassten Konzeptualisierung des Menschen ist hier konsequent. Insofern wird hier »passender« ontologischer Halt gefunden. Die Problematik ergibt sich bei dem Versuch, sich insgesamt von einem substanzialistischen Denken zu distanzieren oder zu verabschieden. Wird es hier versäumt, dem eigenen Ansatz explizit ontologischen Halt zu verschaffen, bleibt man also »ontologisch blind«, überlässt man den Ansatz einem intuitiven Hintergrundsverständnis. Im Falle von »relationalen Ansätzen« bzw. von »im Ansatz relationalen Ansätzen« hat dieses »Operieren ohne (expliziten) passenden ontologischen Halt« gravierende Folgen: Die Ansätze sind der Gefahr ausgesetzt, in eine substanzialistisch verfasste Konzeptualisierung des Menschen zurückzufallen und/oder ding-ontologisch ausgedeutet zu werden. Wie groß im Einzelfall diese Gefahr ist, hängt davon ab, wie nahe an der »Explikationsschwelle« der betreffende »relationale Ansatz« bzw. »im Ansatz relationale Ansatz« sich bewegt. Je geringer der noch zu leistende Explikationsbedarf bei einem »relationalen Ansatz« bzw. »im Ansatz relationalen Ansatz« ist, desto geringer ist die oben beschriebene Gefahr. Ich werde zu zeigen versuchen, dass es eine Reihe von Ansätzen gibt, die

das Motiv einer Ausformulierung einer »relationalen Perspektive« auf »den Menschen«, »die Menschen« und »die (soziale) Welt« teilen. Bei diesen Ansätzen, die sich derzeit als Prototypen einer Kippfigur darstellen, geht es im Grunde nur darum, sie mit »passendem« ontologischem Halt zu versorgen, um ihre prinzipiell gegebene Anschlussfähigkeit untereinander noch stärker, als dies bislang der Fall ist, herauszustreichen und um damit eine übergreifende »relationale Perspektive« weiter zu konturieren.

Aufgrund des beschriebenen Ontologie-Sozialtheorie-Nexus impliziert die Figur des ontologischen Halts auch die Frage nach der jeweiligen Fassung von »Sozialität«. Auch hier wird eine Unterscheidung möglich: die Unterscheidung zwischen einem mittelbar dem substanzialistischen Denken verpflichteten Modell »sekundärer Sozialität« und dem Modell einer »primären Sozialität« (Joas 1996, z. B. 269). Dem letztgenannten Modell sind die Modelle einer »dem Subjekt inhärente[n] Sozialität« (Meyer-Drawe 1987: 12), einer »fundamentale[n] Gesellschaftlichkeit jedes menschlichen Individuums« (Elias 2004: 134) und der »Zwischenleiblichkeit« (intercorporité; Merleau-Ponty; vgl. z. B. Waldenfels 2000) strukturell ähnlich.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit hat drei Teile. Der erste Teil (Kapitel 1 bis 3) hat überwiegend dekonstruktive Elemente und dient dem Aufschluss – man könnte auch sagen: dem Aufbrechen – der Thematik. Der zweite Teil (Kapitel 4 und 5) hat verflüssigende und rekonstruktive Elemente und dient damit insbesondere dazu, die Ahnung oder das unbestimmte Wissen, dass »Lernen« immer auch anders sein kann, mit weiteren möglichen Gegenstandsbestimmungen in ein bestimmtes Wissen zu überführen und damit eine »relationale« Bestimmung von »Lernen« in den Bereich des Möglichen oder »Denkbaren« zu rücken. Der dritte Teil (Kapitel 6 und 7) ist rekonstruktiv und dient v. a. dazu, eine Bilanz zu ziehen und den insbesondere im zweiten Teil offerierten Konturierungen nicht einfach eine dritte Sammlung von Ideen hinzuzufügen, sondern sie auf einer höheren Stufe integrativ zu verarbeiten, sodass eine »relationale Perspektive« auf Lernen, »Lernen« und das Nachdenken über Lernen in ihren wesentlichen netzwerkartig organisierten Prämissen und Anknüpfungsmöglichkeiten Kontur gewinnt.

In Kapitel 1 geht es v. a. darum, die aufzeigbaren ontologischen Hintergrundsannahmen für »das Nachdenken über Lernen« im Sinne einer ersten Strukturierung in ein heuristisches Schema zu bringen. In dieser Orientierungsmatrix werden zwei Klassen von Orientierungen unterschieden, nämlich »Substanzialismus« (unterteilt in »Interaktionismus« und »Self-action«) und »Relationismus«. Durch die Fokussierung auf die ontologischen Prämissen ist die Orientierungsmatrix im strengen Sinne eine Matrix für die Orientierung über die Ontologien »hinter den verschiedenen lerntheoretischen Ansätzen (Substanzenontologie bzw. relationale Ontologie).¹⁶ Um zu dieser Matrix zu gelangen, ist es nötig, zuvor gemäß der Devise »Ontologie, nicht nur Epistemologie« (Packer/Goicoechea 2000) gängige Linien der Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie und dem zugehörigen Modell des »homo philosophicus« (Elias 1997a: 50) nachzuzeichnen. Am Beispiel von Roths neurobiologischem Konstruktivismus wird gezeigt, dass es nahezu unmöglich ist, das metaphysische Denken zu verlassen, solange an der Annahme einer transphänomenalen Welt und mithin an der Gegenüberstellung einer physischen und einer geistigen Welt festgehalten wird. Das Festhalten an einem ontologischen Realismus, welcher mit der klassischen, dualistischen Erkenntnistheorie verknüpft ist, stellt sich somit als ein Erkenntnishindernis dar. Die einer postempiristischen Ansätzen von Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie entnommene »kontingenzsensible« Hinwendung zu gegenstandskonstitutiven

16 In Abschnitt 6.1 wird die Matrix geringfügig modifiziert.

Vokabularen ermöglicht es demgegenüber, sich unbelastet von der Annahme einer transphänomenalen Welt mit Theorien und deren »Gegenständen« befassen zu können. Allerdings gilt es hierbei, nicht bei der Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie und dem klassischen erkennenden »Subjekt« stehen zu bleiben. Denn diese Kritik muss eben jene transzendente, außerhalb unseres Geltungsbereichs befindliche, andere, jenseitige Welt, jene »Realität als das Andere aller Beschreibungen« (Rustemeyer 1999: 470), welche sozusagen die Heimat des reinen Selbstbewusstseins, des alles Konstituierenden, des Absoluten, der Bedingung allen Wissens, des Transzendentsubjekts ist, voraussetzen und wird an eben jener Voraussetzung regelmäßig scheitern. Die dargestellten Punkte des ersten Abschnitts werden von der Befassung mit der Bezugsproblematik des »Subjekt-Objekt-Dualismus« eingerahmt und der Abschnitt schließt entsprechend mit einer Abgrenzung der ontologischen Ebene des »Subjekt-Objekt-Dualismus« von der erkenntnistheoretischen und der methodologischen Ebene. Auf der »Ebene der Ontologie der Sozialwissenschaften« (Giddens 1997: 270) sind Konzeptionen »des Sozialen«, »des Akteurs«, »der handelnden Person« usw. angesiedelt. Auf dieser Ebene ist der Dualismus die weit klaffende, »konzeptuelle Lücke zwischen dem Subjekt und dem sozialen Objekt« (Giddens 1997: 34), die »Kluft [...] zwischen Individuum und Gesellschaft« (Elias 2003: 50). Diese Kluft wird auch als (sozial-)theoretischer Dualismus zwischen »Individuum« und »Gesellschaft«, als (sozial-)theoretischer »Subjekt-Objekt-Dualismus« oder als (sozial-)theoretischer »Subjektivismus-Objektivismus-Dualismus« bezeichnet.¹⁷ Entscheidend ist, dass der »einzelne Mensch und die als Gesellschaft vorgestellte Vielheit der Menschen« (Elias 2003: 9) *nicht* »etwas ontologisch Verschiedenes« (Elias 2003: 9) sind, sondern unterscheidbare, jedoch nicht trennbare Aspekte: »Man kann sie getrennt betrachten, aber nicht *als* getrennt betrachten.« (Elias 2004: 88; Herv. i. Orig.)¹⁸ Die Unterscheidung zwischen Substanzialismus und Relationismus bzw. Substanzenontologie und relationaler Ontologie bleibt unfruchtbar, wenn »Ontologie« als ein metaphysisches Fach begriffen wird. Daher gilt es in einem weiteren Schritt, die Möglichkeit eines nachmetaphysischen Denkens von »Ontologie« aufzuzeigen und so ontologisches Denken gewissermaßen zu rehabilitieren. Die nachmetaphysisch gefasste Ontologie wird im Anschluss an Rombach (2003) als »Ontologie der Seinsweisen« bezeichnet. Sie ist strikt von einer metaphysischen »Ontologie *des* Seins« (Reckwitz 2000a: 39; Herv. F.S.) zu unterscheiden und eröffnet den Zugang zu empirisch analysierbaren »Subjektformen« (Reckwitz 2008a: 10; Herv. i. Orig.) oder »Subjektivierungsweisen« (z. B. Reckwitz 2008a: 13, Reckwitz 2008b: 77; Herv. F.S.). Der vorletzte Abschnitt handelt von dem erkenntnishinderlichen Modell des »homo clausus« (z. B. Elias 1997a: 67), das in seiner Selbstverständlichkeit erschüttert werden muss. Es ist das ontologische Äquivalent zum Bild des »homo philosophicus« und eine spezifische Variante einer Subjektivierungsweise:

Es ist eine Erfahrung, die es Menschen so erscheinen läßt, als ob sie selbst, als ob ihr eigentliches »Selbst« irgendwie in einem eigenen »Inneren« existiere, und als ob es dort im »Innern« wie durch eine unsichtbare Mauer von allem, was »draußen« ist, von der sogenannten »Außenwelt« abgetrennt sei. Diese Erfahrung ihrer selbst als eine Art von verschlossenem Gehäuse, als *homo clausus*, erscheint den Menschen, die sie haben, als unmittelbar einleuchtend. (Elias 2004: 128; Herv. i. Orig.)

17 In der Untersuchung wird dem Begriff »sozialtheoretischer Subjekt-Objekt-Dualismus« der Vorzug gegeben.

18 Die Argumentation läuft – darauf sei explizit hingewiesen – nicht darauf hinaus, dass in dieser Untersuchung behauptet wird, »den« Subjekt-Objekt-Dualismus überwunden zu haben. Richtiger ist, dass lediglich eine Voraussetzung für die Möglichkeit, mit dem Subjekt-Objekt-Dualismus zu brechen und ihn zu überwinden, angesprochen wird, eine Voraussetzung, die sich wiederum auf die Differenz zwischen Substanzialismus und Relationismus beziehen lässt und den Subjekt-Objekt-Dualismus als ein – gewiss äußerst hartnäckiges – »Folgeproblem« erscheinen lässt.

Seinen erkenntnishinderlichen Status verdankt das Homo-clausus-Modell drei ›Denkfehlern‹, die in einem substanzialisierenden Sprachgebrauch bzw. in einem substanzialistischen Denken wurzeln. Sie sind zugleich Symptom dafür, dass sich eine relationale Gegenstandsauffassung nicht durchgesetzt hat, und sie halten den sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus am Leben. Die drei Denkfehler sind ›Verdinglichung‹, ›Zustandsreduktion‹ und ›Verdinglichung von Distanzierungsakten zu einer tatsächlichen Distanz‹. Mit dem Rekurs auf das erkenntnishinderliche Homo-clausus-Modell wird verständlich, dass das Halt-Suchen an diesem Modell in die Bahnen einer Ding- oder Substanzenontologie zwingt, welche einen sozialtheoretischen Dualismus zur Folge hat. Es zeigt sich, dass auf der Basis des Homo-clausus-Modells ›Sozialität‹ nach einem ›Billardkugelmodell‹ interagierender Körper konzeptualisiert wird, sie entsteht also erst nachträglich zwischen vorgängig für sich existierenden ›Entitäten‹ oder ›Beziehungspartnern‹ (Modell) ›sekundärer Sozialität‹). Zum Problem wird dies alles bei Ansätzen, die implizit oder explizit eine ›relationale Perspektive‹ einzunehmen suchen, jedoch ohne passenden ontologischen Halt operieren. Es genügt nämlich nicht, eine ›nicht-dualistische‹ Ontologie zu fordern bzw. eine ›relationale‹ Fassung von Lernen zu postulieren, ohne eine alternative Subjekt- und Sozialitätskonzeption zur Verfügung zu haben. Ohne passenden ontologischen Halt zu operieren oder hinsichtlich der ontologischen Hintergrundannahmen stumm zu bleiben, setzt ein antisubstanzialistisches Modell der oben beschriebenen Gefahr aus. An einem Beispiel wird am Ende des vorletzten Abschnitts der grundlegende ›Mechanismus‹ umrissen. Im letzten Abschnitt wird das erwähnte Motiv der Ausformulierung einer ›relationalen Perspektive‹ auf ›den Menschen‹, ›die Menschen‹ und ›die (soziale) Welt‹ genannt und die abduktive Herangehensweise knapp erläutert.

In Kapitel 2 erfolgt ein Durchgang durch ›gebräuchliche‹ lerntheoretische Ansätze. Die Grundstruktur der Darstellung ist in allen Abschnitten nahezu gleich. Zunächst wird der Ansatz bzw. werden die wichtigsten Ansätze dargestellt. Dann werden die in den Diskursen vorfindlichen kritischen Einwände eingeholt. Schließlich werden die Ansätze dahingehend befragt, welche Konzeptualisierung ›des Menschen‹ und von ›Sozialität‹ sie zum Ausdruck bringen. Es zeigt sich im Großen und Ganzen, dass das Halt-Suchen am Homo-clausus-Modell und das sozialtheoretische Modell ›sekundärer Sozialität‹ vorherrschen. Im dritten Abschnitt des Kapitels werden Gegenmodelle zu Kognitivismus und Rationalmodellen des Handelns rekonstruktiv eingeführt, da sie zunächst auf den Kognitivismus und die Rationalmodelle des Handelns ›antworten‹ (z. B. mit einem anderen Begriff von Wissen). Sie stellen sich zugleich als Ansätze dar, die das Motiv der Ausformulierung einer ›relationalen Perspektive‹ auf ›den Menschen‹, ›die Menschen‹ und ›die (soziale) Welt‹ zum Ausdruck bringen.

In Kapitel 3 werden erziehungswissenschaftliche Diskurse über ›Lernen‹ und das Nachdenken über Lernen gesichtet. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf erwachsenenpädagogischen Diskursen. Die Bandbreite der in den Diskursen verhandelten Themen ist immens und es verwundert daher nicht, dass es in diesem Kapitel nicht möglich war, von allgemeinen Ausführungen zu Begriffszusammenhängen zwischen ›Lernen‹, ›Bildung‹ und ›Sozialisation‹ sowie zu Grundzügen in Thematisierungen von ›Didaktik‹ zur Frage nach dem ontologischen Halt zu gelangen. Dies gilt auch für Diskurse über ›neue Lernkonzepte‹, wie sie hier bezeichnet werden, also z. B. über ›informelles Lernen‹ oder ›Kompetenz‹ bzw. ›Kompetenzentwicklung‹. In allen drei Fällen – den ›topologischen‹ Ausführungen im Hinblick auf ›Lernen‹, der Rekonstruktion von Eckpunkten des Diskurses über ›Didaktik‹, des Diskurses über ›neue Lernkonzepte‹ – habe ich versucht, der ›Diskurslogik‹ zu folgen. Es zeigte sich eine Überlagerung der Frage nach den in Lernkonzepten vorausgesetzten Konzeptualisierungen ›des (lernenden) Menschen‹ und von ›Sozialität‹ durch andere diskursive Referenzen. Zu nennen sind hier ins-

besondere bildungspolitische, bildungspraktische und professionsbezogene Fragen und Themenfelder. Im letzten Abschnitt kann mittels einer exemplarischen Darstellung, die an der Frage nach der ›Autonomie des Subjekts‹ aufgefädelt wird, bis zu einer Rekonstruktion des vorausgesetzten ontologischen Halts vorgedrungen werden. Beispielsweise hat Meueler (1993) auf theoretischer Ebene einen ›dialektischen Subjektbegriff‹ und den Gedanken der Prozessualität von ›Individuum‹ und ›Gesellschaft‹ durchaus zur Verfügung, im Zuge der empirisch-bildungspraktischen Wendung dringen jedoch das Homo-clausus-Modell und der sozialtheoretische Subjekt-Objekt-Dualismus in seinen Ansatz ein. Gleichwohl legt die Draufsicht auf das gesamte Kapitel die Vermutung nahe, dass die erziehungswissenschaftliche Diskussion in manchen Punkten schon weiter ist, als es uns z. B. so manche Vertreter einer ›Neuropädagogik‹ glauben machen wollen.

In Kapitel 4 werden Ansätze rekonstruktiv eingeführt, die es möglich machen, Individualität und Sozialität in einem Verhältnis permanenter wechselseitiger Konstitution und als auf ontologischer Ebene unauflösbar aufeinander bezogen zu betrachten. Die Ansätze ermöglichen damit eine Absetzbewegung von einem Modell ›sekundärer Sozialität‹ sowie von einem theoretischen Subjektivismus, d. h. einem sozialtheoretischen Individualismus bzw. Atomismus, und zugleich von einem Kollektivismus bzw. einen Funktionalismus oder einen Strukturalismus. Sie fassen das Verhältnis von Individualität und Sozialität als Verhältnis doppelseitiger Fundierung: ›Nur im Fundierten [...] kann sich das Fundierende [...] bekunden, wie auch umgekehrt sich das Fundierte nur als spezifische Explikation des Fundierenden vollziehen kann.« (Meyer-Drawe 1983: 415f.) Nur im Kontext eines ›Wir‹ lässt sich von einem ›Ego‹, einem ›Ego cogito‹ sprechen, sodass ›Intersubjektivität [...] eine Bedingung von Subjektivität [ist] und umgekehrt‹ (Schnädelbach 2003: 70). Der erste Ansatz ist Joas' Konzept der ›primären Sozialität‹ (Joas 1996, z. B. 269). Er distanziert sich von der ›Unterstellung einer ursprünglichen Autonomie des handelnden Individuums‹ (Joas 1996: 270; Herv. F.S.) im Modell des rationalen Handelns, allgemeiner: von der Annahme eines ›substanzhafte[n] Selbst als Basis autonomer Individualität‹ (Kron 2010: 133). Während Joas noch eine deutlich erkennbare diachrone Perspektive auf die Relation von Sozialität und Individualität einnimmt, nähert sich Elias mit seiner Figurationstheorie, die auch als Prozesstheorie des Sozialen verstehbar ist, dem ›Verständnis längerfristiger Prozesse, die Menschen auf der individuellen und auf der gesellschaftlichen Ebene *gleichzeitig* durchlaufen‹ (Elias 1997a: 49; Herv. F.S.), an. Was zunächst eine historiografische Parallelisierung von Individuogenese und Soziogenese bzw. Phylogenese ist, zeigt sich auf den zweiten Blick als ›Vorarbeit‹ zu einer ›synchronen relationalen Perspektive‹. Zentral ist hierbei die begriffliche ›Überleitung vom Menschenbild des ›homo clausus‹ zu dem der ›homines aperti‹‹ (Elias 2004: 135) bzw. der ›offenen Persönlichkeit‹ (Elias 1997a: 70). Elias versorgt uns also mit dem Begriff der ›homines aperti‹ mit einer ›relationalen Konzeptualisierung der Menschen. Ferner liefert er die Idee der sich langsam, über mehrere Generationen vollziehenden ›Umorientierung des gesellschaftlichen Sprechens und Denkens‹ (Elias 2004: 18), d. h. die Idee eines ›Umlernen[s] und Umdenken[s] vieler Menschen samt deren Gewöhnung an einen ganzen Complex von neuen Begriffen oder von alten Begriffen in einem neuen Sinn‹ (Elias 2004: 18). Diese Idee ist als Gedanke verstehbar, dass sich als inhärent soziales Wesen, lernen kann, ›mich und mein Lernen in Figurationen zu denken‹. Im letzten Abschnitt wird am Beispiel des Ansatzes von Lave und Wenger (Lave/Wenger 1991) auf ›soziokulturelle Situietheitsansätze von Lernen‹ eingegangen. Es zeigt sich, dass Laves und Wengers Ansatz seinem Anspruch nach ein ›relationaler Ansatz‹ ist, der, obwohl sozialtheoretisch angelegt, aufgrund seines mangelnden ontologischen Halts in der deutschen Pädagogischen Psychologie letztlich individualistisch ausgedeutet wurde.

In Kapitel 5 werden die Leiblichkeit und die Zwischenleiblichkeit von Lernprozessen, die in phänomenologischer Theorietradition eine tragende Rolle spielen, eingeholt. Mit Waldenfels (2006, 2000) wird dabei zunächst die Konzeption des Leibes als dreifacher »Umschlagstelle« vorgestellt. Der Leib fungiert in drei Hinsichten als Umschlagstelle, nämlich insofern Natur und Kultur ineinander übergehen (Waldenfels 2006: 89; ähnlich z. B. Waldenfels 2000: 247), »insofern, als Eigenes sich in Fremdes, Fremdes sich in Eigenes verwandelt« (Waldenfels 2006: 89) und insofern Tun und Leiden ineinander übergehen (Waldenfels 2006: 89). An der Umschlagstelle von Eigenem in Fremdes formiert sich hierbei Leiblichkeit zur Zwischenleiblichkeit. Mit dieser sozialontologischen Kategorie wird eine deutlichere Akzentuierung der synchronen Perspektive auf Sozialität sowie die Seinsweise des Leibes und somit auch eine Verknüpfung mit den im vierten Kapitel gelegten sozialtheoretischen Konzeptualisierungen von Sozialität und Individualität möglich. Den Abschluss des Kapitels bildet ein Abschnitt über Konsequenzen, die sich u. a. aus der Umschlagstelle von Tun und Leiden ergeben. Hier verknüpfen sich auf einer grundlegenden Ebene bestimmte pragmatistische und phänomenologische Denkstränge. Dies gilt insbesondere für die von beiden Denksträngen betriebene Revision von »Intentionalität«. Diese Revision besteht in einem Bruch mit der teleologischen Vorstellung von Intentionalität (pragmatistische Perspektive) und in der Entwicklung eines Begriffs von Intentionalität, der der Leiblichkeitsthematik angemessen ist (phänomenologische Perspektive). Beide Perspektiven setzen dabei den Gedanken fort, ein Element des Passivischen oder Pathischen stärker zum Zuge kommen zu lassen. Eine weitere Verknüpfung der beiden Denkstränge besteht in der Konzeptualisierung der Wahrnehmung als Teil des Handlungsprozesses. Diese wird nun nicht mehr körper- bzw. leibenthoben in einem »geistigen« Bereich vor der »eigentlichen« Handlung angesetzt, sondern in ein zyklisches Handlungsmodell eingebettet. Dabei wird nicht von ungefähr auf das Modell des Gestaltkreises (von Weizsäcker 1940) und an die Unterscheidung von Merkwelt und Wirkwelt (von Uexküll 1928) zurückgegriffen. Es zeigt sich, dass beide Denkstränge an ein Modell eines relationalen Organismus-Welt-Bezuges anschließen. In Bezug auf die Konzeptualisierung von »Lernen« erweist sich die phänomenologische Perspektive als besonders fruchtbar, was im Kontext des im fünften Kapitel gewählten Fokus' auf die Leibthematik nicht verwunderlich ist. Aus den ausgewählten phänomenologisch-lerntheoretischen Ansätzen, die insgesamt nur cursorisch gestreift werden können, sticht Waldenfels' Ansatz, der mit »Eingewöhnung in das In-der-Welt-Sein« (Waldenfels 2000: 167–171) oder »Inhabitation« überschrieben werden kann, hervor. Zum einen lässt sich an ihm die Gefahr aufzeigen, dass er individualistisch ausgedeutet wird. Zum anderen kann er zugleich als Startmanöver genommen werden, das Thema »Zwischenleiblichkeit« und damit auch das allgemeinere Thema »Sozialität« auf »Lernen« zu beziehen.

Das Kapitel 6 beginnt mit einer Einführung. In dieser wird zunächst die These plausibilisiert, dass als »relational« bezeichnbare Konzeptualisierungen »des Menschen« und von »Sozialität« *allein* nicht die Rede begründen, wir befänden uns in der Theorieentwicklung bereits in einem »Relationalitätsparadigma« bzw. hätten einen »relational turn« bereits vollzogen. Dann wird darauf eingegangen, dass eine »relationale Perspektive« auf Lernen, »Lernen«, das Nachdenken über Lernen, »den Lernenden« und »Sozialität« den Vorzug hat, »Neufokussierungen« (Bachmann-Medick 2006: 17) von »Altem« bzw. »Bekanntem« sowie Anknüpfungsmöglichkeiten an »Altes« bzw. »Bekanntes« und an »Neues« ebenso möglich zu machen wie notwendige Abgrenzungen. Die weiteren Ausführungen des Abschnitts gelten der Dualität von Abgrenzung und Anknüpfung. Abgrenzungen sind insbesondere zu substanzialistischen Ansätzen vorzunehmen. In diesen, aber auch in Ansätzen, die im Ansatz »relational« sind, jedoch zu wenig ontologischen Halt haben, erscheint der »homo clausus« als Wiedergänger und das zuvor Ver-

borgene kehrt wieder, u. a. in einem Modell »sekundärer Sozialität«. Zur Verdeutlichung der Dualität von Abgrenzung und Anknüpfung wird die in Kapitel 1 entwickelte Orientierungsmatrix modifiziert. Nach wie vor ist strikt zwischen einem Substanzialismus und einem Relationismus zu unterscheiden. Der Substanzialismus unterteilt sich aber nun in »Self-action« und einen »substanzialisierenden Interaktionismus« und zwischen den Substanzialismus und den Relationismus schiebt sich nun ein Bereich, der als »relationaler Interaktionismus« bezeichnet wird. Dieser »Graubereich« ist zum Relationismus hin offen, was zum Ausdruck bringen soll, dass hier der Ort für »im Ansatz relationale Ansätze« ist. Im zweiten Abschnitt werden anhand eines bilanzierenden Durchgangs durch ausgewählte (lern-)theoretische Ansätze Konzeptualisierungen des (lernenden) Menschen und von Sozialität hervorgehoben. Im dritten Abschnitt werden schließlich analytisch drei Typen von »Wenden« unterschieden.

Das Kapitel 7 trägt die sprechende Überschrift »Wir können auch anders«. Sie betont in dem Term »können« insbesondere eine Absetzbewegung von einer bewusstseinstheoretisch enggeführten Reflexionslehre. Mit dem Term »Wir« wird der Sozialitätsaspekt ins Spiel gebracht. Mit dem Term »auch anders« kommt der Gedanke ins Spiel, dass alles auch immer anders sein kann (Kontingenz). Entsprechend stehen in dem gesamten Kapitel Anschlussmöglichkeiten für eine weiter zu konturierende »relationale Perspektive« auf Lernen im Vordergrund. Im ersten Abschnitt werden zunächst metatheoretische Anknüpfungspunkte umrissen. Ausgangspunkt ist dabei ein »Zwischen«, das als eine »Sphäre der Differenzierung« (Waldenfels 2000: 286) gefasst werden kann und den Ausgangspunkt allen relationalen Denkens darstellt. Von hier aus lässt sich dann eine Vielzahl an anschlussfähigen Konzeptualisierungen »des Menschen« aufzeigen, die alle ein entsprechendes Modell von Sozialität mit sich führen. Neben den bereits erwähnten »homines aperti« (Elias 2004: 135) bzw. der Figur der »offenen Persönlichkeit« (Elias 1997a: 70) sind dies z. B. die »relational fundierte Person« (Rothe 2006: 4) oder die »Partizipanden sozialer Prozesse« (Hirschauer 2004: 73). Ferner lässt sich, unterlegt von einer nachmetaphysischen »Ontologie der Seinsweisen«, eine Anknüpfungsmöglichkeit an Projekte kultur- und sozialwissenschaftlicher Subjektanalysen bzw. Subjektivierungsanalysen aufzeigen. Außerdem wird auf die Möglichkeit einer zu einer relationalen Ontologie »passenden« Erkenntnistheorie ebenso hingewiesen wie auf methodologische und erklärungs-theoretische Anknüpfungspunkte, auf die bei der Konturierung einer »relationalen Perspektive« zurückgegriffen werden könnte. Im zweiten Teil des ersten Abschnittes geht es um einen groben Überblick über »Korollarien« von relationalen Ansätzen. Diese »Korollarien« sind »Anthropologie«, das Verhältnis von »Natur« und »Kultur«, »Evolution«, »Artefakte«, »Raum« und »Zeit«. Im zweiten Abschnitt wird auf der Ebene von Partialtheorien angesetzt. Hierbei steht, die Elemente eines relationalen Begründungs- oder Referenzrahmens voraussetzend, der Versuch im Vordergrund, »Lernen« als »relationale Kategorie« zu umreißen. Die Skizze setzt mit einer abstrakten Annäherung an »basic assumptions« bzw. Kernmerkmale eines »relationalen lerntheoretischen Ansatzes« ein, verschränkt den Aspekt des »Zusammenwirkens« und den Aspekt der gesellschaftlichen Institutionalisierung und umreißt insbesondere den Aspekt des »Zusammenwirkens« bei der Konzeptualisierung von »Lernen«.

Neue Fragehorizonte

Bereits auf der Basis der im Schlusskapitel aufgeworfenen Punkte ergibt sich eine Reihe an Forschungsfragen. Die weitere Konturierung einer relationalen Perspektive auf Lernen, »Lernen« und das Nachdenken über Lernen wird *zum Beispiel* Schlussfolgerungen in Bezug auf eine »relationale« Epistemologie, eine »relationale« Methodologie und »relationale« Forschungsmethoden zur Erforschung »relationalen Lernens« zu ziehen haben. Auch in Bezug auf die angespro-

chenen ›Korollarien‹ wird eine Vertiefung zu leisten sein. So gilt es *zum Beispiel*, in Bezug auf Biotisches, Soziales und Psychisches eine ›relationale Perspektive‹ einzunehmen.

Offen ist auch die Frage, wie unterschiedliche ›Seinsweisen‹ untereinander artikulieren und welche ›Subjektivierungsweisen‹ sich analytisch und empirisch kontingenzsensibel aufeinander beziehen lassen. Da sich das ›Wir können auch anders‹ nicht nur auf die Ebene der Metatheorie und der Objekttheorien beziehen lässt, sondern auch auf einer ›lebenspraktischen‹ Ebene von Relevanz ist, wird etwa Lernen zudem als »Umlagerung in der Struktur der menschlichen Beziehungen« (Elias 2003: 43) beschreibbar. Infolgedessen muss es nicht mehr allein an ›die Person‹ adressiert werden, sondern es wird auf ein Feld der Gestalt- und Strukturbildung beziehbar, in dem unterschiedliche Weisen des In-der-Welt-Seins und des In-der-Welt-mit-Seins zum Zuge kommen. Hierbei kann von ›individuellem Lernen‹ ebenso wenig abstrahiert werden wie dies umgekehrt der Fall ist. Aus einem ›relationalen Zugang‹ heraus erschließt sich damit auch die Möglichkeit, das Schisma zwischen individuellem und überindividuellem (›kollektivem‹) Lernen zu überwinden. Die in einer spezifischen Variante realisierte sozialtheoretische Fundierung von Lernen, ›Lernen‹ und Lerntheorie zahlt sich hier folglich aus. Die ›relationale Reflexion‹ über Lernprozesse wird im Sinne einer Historisierung, einer sozialen Kontextualisierung und Biografieorientierung gesellschaftlich vorfindbare Lernvollzüge, Seinsweisen und Subjektivierungsweisen, die in sozialen Praktiken performativ zum Einsatz gebracht werden, in den Blick zu nehmen haben. Hierbei gilt es zu beachten, dass diese ›Gegenstände‹ immer auch anders sein können. Diese Kontingenz ist durch noch so viel Anstrengung des Begriffs nicht aus der Welt zu schaffen (vgl. Meyer-Drawe 1987: 19), sondern sie verweist auf die eingesetzten ›Beobachtungsbegriffe‹ und deren Ordnungsverhältnisse zurück. Dies impliziert auch eine Erkenntnishaltung, die sich der Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis versichert, diese erkennt und anerkennt und zugleich ihre Möglichkeiten innerhalb dieser Grenzen ausschöpft (vgl. Meyer-Drawe 1987: 19f.).

Im Hinblick auf die philosophischen Grundlagen einer ›relationalen Perspektive‹ werden weitere Forschungsbedarfe erkennbar. So gilt es *zum Beispiel*, die Ansätze zu einer ›universalen Relationstheorie‹ (z. B. Schaaf 1956, 1965, 1966, 1974, Leisegang 1969, 1972, Drechsel 2000), die sich auch als ›relationale Ontologie‹ verstehen lässt, stärker als dies in dieser Untersuchung möglich war, zu berücksichtigen. Gleiches gilt für den Ontologie-Epistemologie-*Nexus*. Nach Sandkühler stellt eine »Onto-Epistemologie« eine »Theorie über das *Verhältnis* von Ontologie und Epistemologie [...], die ihrerseits ihr Fundament in einer philosophischen Theorie über das Selbstverhältnis von Ontischem und Epistemischen hat« (Sandkühler 1990: 225f.; Herv. F.S.), dar. Ihr theoretischer Ort »liegt im Schnittfeld von Ontologie, Epistemologie und Methodologie« (Sandkühler 1990: 233) und sie interpretiert »Wissensformen als Seinsformen« (Sandkühler 1990: 233) und *zugleich* versteht sie »Tatsachen der Wirklichkeit« als Ergebnisse epistemischer Konstruktion, d. h. als durch Wissen interpretiert« (Sandkühler 1990: 233). Einzugehen wird auch auf die Komplementarität von Epistemischem und Ontischem sein.

Man wird beim Ausarbeiten der möglichen Anknüpfungen an eine Vielzahl von Grenzen stoßen. Zu nennen sind insbesondere beschränkte Sprach- und Denkmittel sowie eingeschlifene Denk- und Sprachgewohnheiten. Sie wurzeln nicht zuletzt in einem Substanzialismus, gegen den anzuarbeiten eine bleibende Aufgabe ist, der aber zugleich ›relational verarbeitet werden kann. Hier kommt ein Stück weit Verzweiflung auf und man könnte rufen: »Jetzt müssen wir uns auch noch neue Denkmittel und Sprachmittel zulegen!« Zunächst einmal: Man muss nicht, man kann. Und da ›können‹ ›anders können‹ impliziert, nicht jedoch ein Müssen, sind offene Fragehorizonte zunächst nichts weiter als eine ›Einladung an Interessierte‹. Die in dieser Untersuchung betriebene Eröffnung neuer Fragehorizonte schafft in gewisser Hinsicht

eine Reihe neuer Probleme, insbesondere indem scheinbare Gewissheiten verflüssigt werden (vgl. Welzer 1993: 12). Dabei ist die »relationale Perspektive« ebenso wenig »gewiss«, wie andere Perspektiven es sind.

All dies ist nichts, worüber man betrübt sein müsste.

Erster Teil: Aufschluss

T[ochter]: Aber weißt du mehr als Jonnys Vater? Weißt du mehr als ich?

V[ater]: Hmmm – ich kannte mal einen kleinen Jungen in England,

der seinen Vater fragte:

»Wissen Väter immer mehr als Söhne?«

und der Vater sagte: »Ja«.

Die nächste Frage war: »Pappi, wer hat die Dampfmaschine erfunden?«

und der Vater sagte: »James Watt«.

Darauf der Sohn: »– aber warum hat sie dann nicht James Watts Vater erfunden?«

(Gregory Bateson 1994: 53)

1 Substanzialismus und Relationismus – Metatheoretische Wegemarken für das Nachdenken über Lernen

1.1 Ontologie, nicht nur Epistemologie – Zur Reformulierung des Subjekt-Objekt-Dualismus und der Kritik am ›homo philosophicus‹ als ontologische Problemstellungen

Geht man davon aus, dass eine Überbetonung erkenntnistheoretischer Fragestellungen in der Metatheorie des Nachdenkens über Lernen mit einer Zurückhaltung gegenüber ontologischen Fragen einherging, stellt sich die Aufgabe, die weitreichende Thematik des Subjekt-Objekt-Dualismus (sowie die damit verknüpfte Kritik an zugehörigen ›Subjektkonzeptionen‹) im Sinne einer Rekonstruktion der ontologischen Facetten des Problemkreises vorzunehmen.¹⁹ Ich folge dabei der Devise »Ontologie, nicht nur Epistemologie« (Packer/Goicoechea 2000). Hierzu werden zunächst einige Beispiele für die indirekte oder direkte Thematisierung des Subjekt-Objekt-Dualismus genannt. Dann soll ein Überblick über den erkenntnistheoretischen Aspekt des Dualismus gegeben werden, der sich als Schwerpunkt der Diskussion erweist und sich – relativ gut belegbar – an der Kritik an der ›klassischen‹ Erkenntnistheorie und des darin enthaltenen Bildes des ›homo philosophicus‹ (Elias 1997a: 50) bzw. des ›monologischen Subjekts‹ (vgl. v. a. Taylor 1993: 49) festmachen lässt. Nach den notwendigen Zwischenschritten der Hinwendung zu gegenstandskonstitutiven Vokabularen und der Freilegung der transzendentalphilosophischen Vorstellung eines substanziellen ›Subjekts‹ ist dann eine Sortierung der Ebenen ›des‹ Subjekt-Objekt-Dualismus möglich und die Fokussierung der ontologischen Ebene ›des‹ Subjekt-Objekt-Dualismus begründbar.

1.1.1 Facetten des Subjekt-Objekt-Dualismus

Die erkenntnistheoretischen Positionen des Realismus und des Idealismus streng von den ontologischen Positionen gleichen Namens zu unterscheiden (Roth 1996: 340), ist sicherlich ratsam. Insofern gilt auch für das Nachdenken über Lernen, dass zwischen epistemologischen

19 Da die Belege dafür, dass die ontologische Facette des Subjekt-Objekt-Dualismus in Konzeptualisierungen von Lernen eine wesentliche Rolle spielt, in der lerntheoretischen Literatur dünn gesät sind, wird im Folgenden für die Rekonstruktion der ontologischen Facette auch Literatur aus anderen sozialwissenschaftlichen Gebieten (insbesondere soziologische Literatur) miteinbezogen.

Annahmen (Konzeptionen von Wissen) und ontologischen Annahmen (Annahmen über die Welt und den wissenden Menschen) unterschieden werden muss (Packer/Goicoechea 2000).

Dies wirft dann u. a. die Folgefrage nach dem sogenannten Konstitutionsproblem²⁰ auf, das in der Subjekt-Objekt-Dualismus-Thematik enthalten ist. Bei dem Konstitutionsproblem handelt es sich um die Frage nach dem Verhältnis von gesellschaftlicher Umwelt und subjektivem Bewusstsein, d. h. die Frage nach dem Verhältnis von Wirklichkeit (P. Ricoeur: ontologische Funktion) und Wissen (P. Ricoeur: epistemologische Funktion). Das Dilemma, in das man hier gerät, besteht darin, dass einerseits die Lebenswelt das ontologische Fundament für Wissen, Theorien etc. ist und somit das Wissen abhängig von dem ontologischen Fundament erscheint und dass andererseits Wissen als Produkt des Denkens epistemologisch eigenständig ist (vgl. Arnold 1983: 899). Es scheint dann so, als hätte man keine Wahl, der einen oder anderen Seite das Primat einzuräumen: Entweder räumt man dem Wissen (im Sinne relativ autonomer subjektiver Konstruktionen) das Primat gegenüber der Wirklichkeit ein. Dies bringt dann die hinlänglich bekannte Gefahr mit sich, dass Bedeutung bzw. Sinn als Produkte monologischer ›Bewusstseinstätigkeit‹ aufgefasst, also individualistisch und bewusstseinstheoretisch enggeführt werden. Oder man räumt der ontologischen Funktion das Primat ein und läuft dann Gefahr, diese zu verabsolutieren und Bewusstsein auf ein Derivat ›objektiver Strukturen‹ zu verkürzen, d. h. ›materialistisch‹ oder ›naturalistisch‹ engzuführen (vgl. Arnold 1983: 900ff.).²¹ Es ist ein Gemeinplatz, dass erstens die ›Lösung‹ des Dilemmas nicht darin bestehen kann, sich für einen Subjektivismus (Primat der geistigen Tätigkeit eines vorgängigen, ›monologischen Subjekts‹) bzw. für einen Objektivismus (Primat vorgängiger objektiver Strukturen) zu entscheiden, und dass zweitens auch eine Weder-Noch-Lösung bzw. eine Sowohl-als-auch-Lösung unbefriedigend ist. Möchte man über diesen Gemeinplatz hinausgelangen, muss man sich wohl oder übel die Mühe machen, sich in die Problematik des Subjekt-Objekt-Dualismus hineinzubegeben, um seine Facetten zu erfassen und einen Ansatzpunkt für die weitere Arbeit zu gewinnen.

Ich beginne mit folgender These: Geht man davon aus, dass die Unterscheidung epistemologischer und ontologischer Hintergrundsannahmen sinnvoll ist und dass jeder Erkenntnistheorie eine Ontologie beigelegt ist – auch wenn dies implizit geschieht –, so ist es nur folgerichtig, beide Aspekte zu beachten, wenn man sich nicht dem Vorwurf aussetzen möchte, die metatheoretische Verankerung einer Theorie unvollständig zu betreiben.²² In diese Richtung geht auch Rustemeyers Kritik an den Prämissen ›des‹ neurobiologischen Konstruktivismus: In Roths Gegenüberstellung einer unzugänglichen ›Realität‹ bzw. ›transphänomenalen Welt‹ und einer ›Welt unserer Empfindungen‹ bzw. ›Wirklichkeit‹ oder ›phänomenalen Welt‹

20 Man sollte sich an dieser Stelle nicht davon verunsichern lassen, dass der Diskurs über den Deutungsmusteransatz, in dessen Kontext Arnold das Konstitutionsproblem abhandelt (vgl. Arnold 1983), nicht mehr als solcher geführt wird. Geht man davon aus, dass der Deutungsmusterdiskurs insbesondere in die Diskurse über konstruktivistische Theorien des Lernens eingelagert wurde, wird deutlich, dass das Konstitutionsproblem auch für aktuelle Diskurse von Relevanz ist, beispielsweise für die Diskussion über die Frage, ob das Konstruieren eine rein kognitive Tätigkeit ist oder ein praktischer Konstruktionsprozess (vgl. z. B. Packer/Goicoechea 2000: 234f.).

21 Die Unterscheidung zwischen materieller ›Basis‹ und ideologischem ›Überbau‹ (Marx) fand Eingang u. a. in die marxistisch inspirierten Überlegungen zum Arbeiterbewusstsein und zur Arbeiterbildung (vgl. Arnold 1983: 901f.). Für den Zusammenhang dieser Untersuchung ist mehr die Frage von Relevanz, ob das Verhältnis zwischen ›Natur‹ und ›Kultur‹ innerhalb des Basis-Überbau-Schemas gefasst werden muss oder ob dazu eine Alternative denkbar ist (vgl. hierzu die knappen Hinweise in Abschnitt 7.1.2).

22 Die Annahme eines Beigestell-Seins von Epistemologie und Ontologie kann mit Sandkühler auch als Annahme der Komplementarität von Epistemologie und Ontologie (vgl. Sandkühler 1990: 223, 234) formuliert werden. Metatheoretische Reflexionen – in Sandkühlers Terminologie sind es ›wissenschaftsphilosophische‹ Reflexionen – beziehen sich damit auch auf den ›Ontologie-Epistemologie-Nexus‹ (Sandkühler 1990: 225).

(z. B. Roth 1996: 316, 324) sowie in dem Axiom, dass wir in der ›Wirklichkeit‹ Annahmen über die ›Realität‹ treffen, ohne freilich eine ontologische Entsprechung unterstellen zu dürfen, also in der Kombination von ontologischem Realismus und erkenntnistheoretischem Idealismus, derzufolge eine bewusstseinsunabhängige Realität existiert, sie aber prinzipiell nicht erkennbar bzw. erfahrbar ist (vgl. Roth 1996: 340f., 358),²³ finde eine Reformulierung des »Kantschen Ding-an-sichs als einer nützlichen Prämisse biologischer Kognitionstheorie« (Rustemeyer 1999: 470) statt, die »jedoch ontologisch nicht ernst genommen werden soll. Sie supponiert allerdings genau das, was ein konsequent gedachtes konstruktivistisches Argument bestreiten müßte: Realität als das Andere aller Beschreibungen«. (Rustemeyer 1999: 470; Herv. F.S.) In der Tat erfährt man bei Roth (1996) zwar einiges über epistemologische Hintergrundsannahmen des neurobiologischen Konstruktivismus, eine Auseinandersetzung mit ontologischen Fragen sucht man jedoch vergebens. Dies liegt nun m. E. nur zum Teil daran, dass sich ›der Konstruktivismus in erster Linie als eine Erkenntnistheorie, als eine Auseinandersetzung mit dem Denken versteht (Arnold 2007: 54; ähnlich z. B. Siebert 2000). Denn dann müsste man einfach nur an einem anderen Ort suchen, um Auseinandersetzungen mit ontologischen Fragen zu finden. Doch da auch dort – z. B. in Diskursen über kognitivistische Theorien des Lernens – sucht man vergebens nach der (systematischen) Thematisierung ontologischer Fragen.

Diese Beobachtung legt den Schluss nahe, dass die Zurückhaltung gegenüber ontologischen Fragen andere Ursachen hat als das Desinteresse einzelner Theoretiker. Nach meinem Dafürhalten sind zwei Ursachen für die Zurückhaltung entscheidend.²⁴ Erstens: Da angenommen wird, ›Ontologie‹ sei, der klassischen aristotelischen Bestimmung folgend, mit dem Sein selbst befasst und stelle sich – u. a. neben der Kosmologie und philosophischen Theologie – als ein Themenbereich der Metaphysik (sogenannte ›Erste Philosophie‹) dar, welche als ›Wissenschaft vom Seienden als Seiendem‹ nach den ersten Ursprüngen und Gründen fragt, erscheint es so, als würde derjenige, der ontologische Fragen stellt, Metaphysik betreiben. Das heißt in anderen Worten: Ontologie zu betreiben, heißt Metaphysik zu betreiben. Weil aber metaphysisches Denken vom nachmetaphysischen Denken ›verdrängt‹ worden ist, erweist sich als Tor, wer metaphysische Fragen in Form ontologischer Fragen stellt.²⁵ Zweitens fügt sich die Zurückhaltung ein in einen, insbesondere von Richard Rorty (1981) diagnostizierten, Entwicklungstrend der neuzeitlichen Philosophie, dessen wichtigstes Kennzeichen ein Sich-Entfernen »von dem Modell einer Ontologie des Seins und dem entsprechenden ›Zuschauermodell‹ des Wissens, das nach Fundamenten der Erkenntnis strebt« (Reckwitz 2000a: 39) darstellt. Es liegt also die Vermutung nahe, dass der doppelte Abschied – die philosophische ›Distanzierung vom Projekt einer ›theoretischen‹ Ontologie des Seins‹ einerseits und von der ›klassischen ›Erkenntnistheorie‹‹ andererseits (Reckwitz 2000a: 39f.) – dazu geführt hat, dass man das Kind mit dem Bade ausgeschüttet hat, also sich zwar um eine nachklassische Erkenntnistheorie bemüht hat, darüber jedoch vergessen hat, eine nachklassische Ontologie zu entwickeln. Mithin stellte die klassische Ontologie eine bloße Negativfolie dar, und es waren somit nicht die Voraussetzungen für eine Auseinandersetzung mit ontologischen Prämissen für das Nachdenken über Lernen gegeben.

23 Vgl. für eine ausführliche Darstellung Abschnitt 1.1.2.2.

24 Da eine genaue Betrachtung der Ursachen für die Zurückhaltung weit in philosophische Diskurse führen würde und dies hier nicht geleistet werden kann, belasse ich es dabei, die zwei Ursachen als heuristisch wertvolle Behauptungen und entsprechend plakativ einzuführen.

25 Vgl. für eine Abriss der beiden Wege, Philosophie zu betreiben Hindrichs (2008), insbesondere dort die Einleitung. Dass auf der Basis eines nachmetaphysischen Verständnisses von ›Ontologie‹ durchaus ontologische Fragen gestellt werden können, wird in Abschnitt 1.3 dargelegt.

Der Subjekt-Objekt-Dualismus hat seine ursprüngliche Fassung im sogenannten Cartesianismus. Diesem liegt bekanntlich Descartes' Unterscheidung zwischen (ruhender) »res cogitans, in der Geist, Seele, Vernunft bzw. Verstand beheimatet sind, und »res extensa, also der u. a. durch Ausdehnung und Bewegung gekennzeichneten äußeren Körperwelt, zugrunde. Als problematisch werden an der Unterscheidung – auch hiermit ist nichts grundlegend Neues behauptet – zwei Aspekte empfunden. Erstens wird kritisch gesehen, dass der Vorgang des Unterscheidens insofern verselbstständigt hat, als die unterschiedenen »Dinge« (res) als voneinander getrennt gedacht werden.²⁶ Hierauf heben dann Kritiken an dichotomischen Unter-Unterscheidungen ab – z. B. die Kritik an den Dichotomien »Sprache versus Handeln, psychische Innenwelt versus soziale Außenwelt«, welche »in die moderne Psychologie eingewobene Denkmodelle« seien (Kraus 2001: 240). Zweitens werden, mit dem ersten Kritikpunkt eng verwoben, »die cartesianischen Trennungen zwischen Ich und Welt, Geist und Körper« (Joas 1996: 231) oder die »eindeutige Trennung zwischen innen und außen, zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Lehren und Lernen« (Arnold 2007: 59; ähnlich: Arnold 2007: 82f.; Arnold/Siebert 2006: 4f.) oder der Dualismus zwischen einer Innenwelt des Bewusstseins und einer (sozialen) Außenwelt bzw. zwischen »Subjekt und »Objekt« oder zwischen »Individuum« und »Gesellschaft« (vgl. Reckwitz 1997b: 318, 322) kritisch gesehen.²⁷ Unter dem Label »Cartesianismus« bzw. »cartesianisch« ist also eine Reihe von (Teil-)Problemen subsumierbar. Sie lassen sich anhand von drei – in der Leitunterscheidung einer Innen-Außen-Differenz aufeinander verweisenden und in die ontologische und erkenntnistheoretische Dimension des Subjekt-Objekt-Dualismus eingehenden – Fragen grob ordnen: der Frage nach dem Zusammenhang oder Verhältnis von Körper und Geist, der Frage nach dem Zusammenhang oder Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, der Frage nach dem Zusammenhang oder Verhältnis von erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt.

In jüngerer Zeit wurde das »Körper-Geist-Problem« u. a. im Umkreis der analytischen Philosophie des Geistes und in den Diskursen rund um die Frage nach der »Naturalisierung des Geistes« als zum »psychophysischen Problem« oder »Geist-Gehirn-Problem« transformiertes »Leib-Seele-Problem« diskutiert. Die Einwände gegen die »cartesianische Dichotomie von Körper und Geist« (Schneider 1998: 291) bzw. den Dualismus von Körper und Geist sind vielfältig und werden hier allenfalls am Rande miteinbezogen.²⁸ Bekannt sind Gilbert Ryles Kritik an Mythos bzw. »Dogma vom Gespenst in der Maschine« (Ryle 1969: 13) und Antonio Damasio's Vorgehen gegen »Descartes' Irrtum«, der v. a. in der »abgrundtiefen Trennung von Körper und Geist«, in der »Trennung der höchsten geistigen Tätigkeiten vom Aufbau und der Ar-

26 Dies zieht dann u. a. die Diagnose nach sich, dass cartesianisches Denken ein »Denken in Ursachen und Wirkungen« (Arnold 2007: 80) ist.

27 Es wird an den Zitaten und im Weiteren deutlich, dass die Termini »Dualismus« und »Dichotomie« nahezu synonym gebraucht werden können. Sie bezeichnen den Umstand, dass zunächst eine Grenze oder Trennwand oder desgleichen gezogen wird; von hier aus geht man dann davon aus, dass die auseinandergeschnittenen Teile als »an und für sich« stehend behandelt werden können. Dagegen wird bei einer »Dualität« (Giddens) zwar auch unterschieden, jedoch ist das Ergebnis der Unterscheidung mehr eine Linie, die auf die »Einheit« gelegt wird und die die Bezogenheit der »Teile« aufeinander nicht negiert, sondern eine Berührungslinie darstellt. Vgl. Abschnitt 1.4 zur Verdrehung eines Distanzierungs- oder Unterscheidungsaktes in eine Grenze oder Scheidewand im Rahmen des Modells des »homo clausus«. Zum »Zwischen« als einer »Sphäre der Differenzierung« (Waldenfels 2000: 286) vgl. Abschnitt 7.1.1.

28 Im Weiteren dürfte deutlich werden, dass diese Diskurslinien auch für das Nachdenken über Lernen von Relevanz sind, beispielsweise für die Kritik an (bestimmten) kognitivistischen Lernkonzepten (vgl. Abschnitt 2.3.3) oder für die möglichen Aporien physikalistischer bzw. naturalistischer Erklärungsansätze, wobei hier insbesondere dem auf einer Substanzialisierung bzw. Verdinglichung aufbauenden Kategorienfehler der »Hypostasierung theoretischer Konstrukte« (Hartmann 2006; vgl. Abschnitt 1.4) besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

beitsweise des biologischen Organismus« bestand (Damasio 2004: 330; vgl. 328–333) und die Annahme enthält, dass es »zwei verschiedene Arten von Existenz oder Sein gibt« (Ryle 1969: 9). Von besonderem Interesse für die vorliegende Studie ist Maurice Merleau-Pontys antidualistischer Ansatz. In diesem Ansatz wird ein Dualismus von Körper und Geist unterlaufen. Denn: »Konkret genommen, ist der Mensch nicht ein Psychismus, verbunden mit einem Organismus, sondern das Kommen und Gehen der Existenz, die bald sich körperlich sein läßt, dann wieder in persönlichem Handeln sich zuträgt.« (Merleau-Ponty 1966: 113) An die Stelle der Frage, ob denn der Körper oder der Geist der Ausgangs- und Referenzpunkt der Analyse sein solle, tritt in Merleau-Pontys Phänomenologie, wie auch in deren Rezeption (z. B. Joas 1996, Meyer-Drawe 1987, Coenen 1985, Waldenfels 2000), die Frage nach dem »Leib« bzw. der »Leiblichkeit« bzw. dem »Leibkörper« in den Vordergrund. Die Frage nach dem Leib wird in unserem Zusammenhang »ontologisch zugespitzt«, da der »menschliche Leibkörper als Ort des Sich-Verklammerns verschiedener Schichten (anorganische, organische, seelische, geistige), damit als *ontologisch dichtester Ort im Kosmos* entdeckt« (Fischer 2006: 327; Herv. F.S.) werden kann und »so als Konstitutionszentrum der menschlichen Sphäre« (Fischer 2006: 327) rekonstruierbar ist.²⁹

Ferner ist die cartesianische Trennung in Form einer »Abspernung individueller Affektimpulse von der motorischen Apparatur, von der unmittelbaren Steuerung der Körperbewegungen, von Handlungen« (Elias 1997a: 68) als Ursache für die »Vorstellung von den absolut unabhängig voneinander entscheidenden, agierenden und »existierenden« Einzelmenschen« (Elias 1997a: 68) verstehbar. Das »Muster der Innen-Außen-Differenz« (Reckwitz 1997b) offenbart sich hier an der sozialtheoretischen Frage nach der Konzeptualisierung und dem Zusammenhang bzw. dem Verhältnis von »Individuum« und »Gesellschaft« und mittelbar an der methodologischen bzw. wissenschaftstheoretischen Frage nach dem geeigneten Ausgangspunkt für den Zugang zum Subjekt-Objekt-Dualismus, expliziert an der Frage nach der Überwindung des Mikro-Makro-Problems bzw. des Problems von Struktur und Handeln.³⁰

Ontologisch zugespitzt prominiert die Frage nach der Konzeptualisierung und dem Zusammenhang bzw. dem Verhältnis von »Individuum« und »Gesellschaft« als Frage nach den Konzeptualisierungen und möglichen Verhältnissen von »Person« und »Welt«. In Descartes' Subjektphilosophie zeigt sich dabei ein ontologischer Dualismus: hier die introspektiv zugängliche, private »res cogitans« (Innenwelt, Bewusstsein), dort die »res extensa«, die von der (Natur-)Wissenschaft erforschte und erforschbare ausgedehnte Objektwelt (vgl. z. B. Reckwitz 1997b: 322). Entsprechend ist beispielsweise Ryles Cartesianismus-Kritik – Ryle kritisiert die cartesianische »Zweiweltenlegende« (Ryle 1969) – auch ontologisch verstehbar. Gleiches kann für die Leitdifferenz von »inneren« subjektiven Wünschen und »äußeren« sozialen Erwartungen bzw. sozialem Zwang (vgl. z. B. Reckwitz 2000a: 125f.) und für das »cartesianische Menschenbild des geschlossenen Subjekts« (Coenen 1985: 72) gelten. Auch die Kritik an einem dualisti-

29 Dies heißt freilich nicht, dass damit schon der Körper-Geist-Dualismus gänzlich überwunden ist. Vielmehr ist damit ein anderer begrifflicher Anfang für menschliches Lernen gesetzt, dessen Implikationen noch bedacht werden müssen. Man vergleiche hierzu etwa Bernhard Waldenfels' Einschätzung: »In der Interpretation des leiblichen Verhaltens haben wir, so mag es scheinen, den Dualismus von Geist und Natur, von Innen und Außen scheinbar für immer hinter uns gelassen. [...] Und doch, eines sollte uns stutzig machen. Wir konnten nicht umhin, das leibliche Geschehen in Gegensätzen zu bestimmen, selbst wenn wir den Gegensatz von Innen und Außen ständig im Weder-Noch relativierten und auflösten. Die Feststellung, daß der Leib zugleich geistig-ichhaft und natürlich ist, besagt offenbar nicht, daß beide Aspekte identisch sind.« (Waldenfels 1980: 44f.) – Für einen ersten Versuch der Fruchtbarmachung der Frage nach der Leiblichkeit für das Nachdenken über Lernen vgl. Kapitel 5.

30 Zum Beispiel fordert Giddens (1997: 358): »wir müssen den Dualismus von Objektivismus und Subjektivismus überwinden.«

schen Lern- und Bildungsbegriff (z. B. Holzapfel 2002: 184) oder an dualistischen Lerntheorien (z. B. Lave 1997a, Lave/Wenger 1991) kann als Kritik an einem ontologischen Dualismus *verstanden* werden, so etwa, wenn darauf insistiert wird, dass in konventionellen Lernkonzepten das Subjekt-Welt-Verhältnis dualistisch angelegt sei, weil Subjekt und Welt als zwei unterschiedliche, voneinander getrennte Entitäten gefasst seien, die einander nicht definierten (vgl. Lave 1997a: 122), weil Wissen als im Gehirn befindlich angesehen werde und das Lernen als Transmission und Assimilation von Äußerem, kulturell Vorgegebenem gefasst sei (vgl. Lave/Wenger 1991: 47).

Allerdings wird eine »ontology of two realms« (Packer/Goicoechea 2000: 228) regelmäßig nicht explizit thematisiert. Daher liegt der Schluss nahe, dass die Kritik an dualistischen Lernkonzepten mehr an der Frage nach dem Zusammenhang oder Verhältnis von erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt ausgerichtet ist.

Geradezu prototypisch ist die bereits erwähnte »konstruktivistische« Kritik an der tradierten Innen-Außen-Differenz von erkennendem Subjekt und ihm gegenüberstehender Außenwelt (z. B. Arnold 2005), die sich als Kritik an einem erkenntnistheoretischen Realismus versteht (vgl. z. B. Roth 1996, Arnold 2005: 40, Arnold 2007: 54) und postuliert, dass Erkennen von operational geschlossenen kognitiven und emotionalen »Systemen« geleistet wird (vgl. z. B. Arnold 2005) und dass der Objektbegriff im erkennenden Subjekt aufgelöst wird (vgl. Arnold 2007: 83, Arnold/Siebert 2006: 4f.). Arnold und Siebert (2006: 4f.) beklagen den Umstand, dass sie sich nicht mit »Neorealisten« verständigen könnten, weil ihre eigenen Sprachmittel noch nicht ausreichen. Weiter ließen sie sich von »Neorealisten« und der Frage nach der Subjekt-Objekt-Vermittlung einschüchtern. Nach meinem Dafürhalten bleibt die Pattsituation zwischen »(Neo-)Realismus« und »Konstruktivismus« solange erhalten, wie nicht deutlich gemacht wird, dass sie erfolgreich aneinander vorbeireden, etwa wenn Realisten am Konstruktivismus nicht dessen erkenntnistheoretischen Idealismus, sondern dessen ontologischen Realismus kritisieren, und wenn Konstruktivistinnen einen erkenntnistheoretischen Realismus kritisieren, ontologischen Fragestellungen hingegen regelmäßig ausweichen (vgl. Mitterer 1999: 486). Insofern erscheint eine Bedingung der Möglichkeit das erwähnte Aneinander vorbeireden zu können in der Reflexion über ontologische Fragestellungen zu bestehen – vorausgesetzt, das gemeinsame Ziel besteht darin, den erkenntnistheoretischen *und* den ontologischen Subjekt-Objekt-Dualismus, die dualistische Denkweise selbst (vgl. Mitterer 1999), zu überwinden. Im Speziellen beruht nach meinem Dafürhalten Arnolds und Sieberts Erklärungsnot gerade darauf, dass die Rede von der Auflösung des Objektbegriffs im erkennenden Subjekt (Arnold 2007: 83, Arnold/Siebert 2006: 4f.) ihrem Anspruch nach einen nicht-dualistischen Begriff des Erkennens setzt, es aber versäumt, der alternativen Erkenntnistheorie »ontologischen Halt« zu verschaffen, d. h., eine nicht-dualistische Ontologie bzw. eine »passende« alternative Subjektkonzeption, eine »passende« alternative Weltkonzeption und eine »passende« alternative Konzeption des Subjekt-Welt-Verhältnisses beizustellen.

An dieser Stelle ist jedoch sogleich Eingrenzungsarbeit vonnöten. 1. Wenn es stimmt, dass Erkennen bzw. (wissenschaftliches) Beschreiben unvermeidlich dualistisch ist, d. h., die Trennung zwischen Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt für wissenschaftliches Erkennen unhintergebar ist (Laucken 2003: 32–40, 46, 305), dann ist »nicht-dualistisches« wissenschaftliches Erkennen – um ein Wort von Wittgenstein abzuwandeln (»Philosophie dürfte man eigentlich nur dichten«; Wittgenstein 1994: 483; zit. n. Bezzel 2000: 95) – nur als Dichtung möglich. Oder als »leibliches Erkennen« – sofern die Prämisse gelten soll, dass wissenschaftliches Erkennen als menschliche Tätigkeit nicht leibentbunden erfolgt. Oder in anderer Weise. Kurz gesagt: Die alternative Erkenntnistheorie wird in dieser Untersuchung als ein Desiderat

geführt. 2. Ich sehe es nicht als meine Aufgabe an, den Konstruktivismus, wie er von Arnold und Siebert vertreten wird (z. B. Arnold/Siebert 2005, 2006, Siebert 2000, Arnold 2007), mit »ontologischem Halt« zu versorgen. Dies aus dem einfachen Grund, dass dies m. E. nicht möglich ist, da durch die Anleihen beim neurobiologischen Konstruktivismus (Roth, Maturana) das »lernende Subjekt« letztlich nach dem Bild des »homo clausus« (Elias) gebaut ist und da die operational geschlossenen kognitiven und emotionalen »Systeme«, bildlich gesprochen, in dem geschlossenen Subjekt (vgl. Coenen 1985: 72) eingeschlossen sind. Dies (nicht nur für »den Konstruktivismus«) aufzuzeigen, wird eines der Hauptanliegen der weiteren Ausführungen sein.

1.1.2 *Zwei Stränge der Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie und dem zugehörigen Modell des »homo philosophicus«*

Die »klassische« Erkenntnistheorie befasst sich besonders mit dem Verhältnis von erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt sowie mit dem Problem der »Außenwelt« (Idealismus-Realismus-Problem) (Edelmann 2000: 115). Sie arbeitet mit der zentralen Annahme, dass ein Wissen erlangt werden kann, welches »als notwendig, ewig und universell gelten kann« (Göhlich/Zirfas 2007: 35). Bekanntlich stehen sich in der Frage, wie dieses Wissen erlangt werden kann, Empirismus und Rationalismus gegenüber. Während der Empirismus den Ausgang der Erkenntnis bei den Empfindungen, der Erfahrung, nimmt und die »Realität« induktiv durch richtigen, ordnenden Vernunftgebrauch erschließt, nimmt der Rationalismus den deduktiven Weg von der Vernunft, den reinen Prinzipien des Denkens, ausgehend die logische Ordnung der »Realität« zu erfassen (vgl. hierzu etwa Göhlich/Zirfas 2007: 36–39).³¹ Es würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, allen Verästelungen der Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie nachzugehen. Ich begnüge mich daher mit einer Zusammenstellung der wesentlichen Kritikpunkte. Die (jüngere) kritische Auseinandersetzung mit der klassischen Erkenntnistheorie bezieht sich einerseits eher allgemein auf die klassische Erkenntnistheorie (z. T. inklusive der Kritik an einem Rationalismus bzw. Empirismus) und speziell auf das darin enthaltene Bild vom erkennenden Subjekt, andererseits auf das Idealismus-Realismus-Problem.

1.1.2.1 Grundzüge einer allgemeinen Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie sowie einer konkreten Kritik am Modell des »homo philosophicus«

Der erste Strang der Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie besteht in einer »allgemeinen Kritik und in der Kritik am Erkenntnissubjekt dieser Erkenntnistheorie. Sie hängen miteinander zusammen und finden in der Auseinandersetzung mit der »Krise der Repräsentation« einen wesentlichen Konvergenzpunkt.

Die Ansätze der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, welche eine Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie formuliert haben, lassen sich sicherlich nicht in ihrer Gänze unter ein »Paradigma« bringen. Dies ist auch gar nicht notwendig, um, bei allen Unterschieden, die Gemeinsamkeit der gängigen Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie zu beschreiben. Mit dem Term »Krise der Repräsentation« (vgl. z. B. Reckwitz 2003b) ist die Gemeinsamkeit tref-

31 Da in diesem Abschnitt die Frage nach dem erkenntnistheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus im Vordergrund steht, ist die Frage, ob dem induktiven oder dem deduktiven Weg der Vorzug zu geben sei, nicht von Interesse. Nur so viel: Das Empirismus wie Rationalismus zugrunde liegende »Problem« besteht in der impliziten Konzeption des Menschen, welche Norbert Elias als »homo philosophicus« umschrieben hat: Für Elias steuert auf der Basis des Bildes des »homo philosophicus« das Denken »hilflos zwischen der Scylla irgendeines Positivismus und der Charybdis irgendeines Apriorismus hin und her« (Elias 1997a: 51).

fend umrissen. Die Kernaussage der Behauptung einer Krise der Repräsentation, welche im Kontext des sogenannten Postempirismus eine fast schon kanonisch zu nennende Ausarbeitung erfahren hat und epistemologisch wie auch wissenschaftstheoretisch gemeint ist (vgl. Reckwitz 2003b), besteht in der »Kritik an Korrespondenz- und Abbildtheorien« (Reckwitz 2000a: 22) bzw. der Kritik an einer »Abbildtheorie der Wahrheit« (Zielke 2004: 142) und einer »Korrespondenztheorie der Wahrheit« (Zielke 2004: 253):

Als Ergebnis dieser epistemologischen Überlegungen erscheint es nicht länger begründbar, eine [...]»Korrespondenz« zwischen wissenschaftlichen Theorien und einer unabhängig davon zu denkenden Welt der »Tatsachen«, hier der sozialen Tatsachen, anzunehmen: Wissenschaftliche Theorien registrieren nicht unabhängig von ihnen selbst vorfindbare Bedeutungen der Welt, sie produzieren erst die Bedeutungen auf kontingente Weise. (Reckwitz 2000a: 23)

Vor allem Richard Rorty (1981, 1989) übte Kritik an dem in der westlichen intellektuellen Tradition verankerten erkenntnistheoretischen Projekt der Gewinnung von »Wahrheit«. Es ist, so Rorty, gescheitert (vgl. Reckwitz 2003b). Rorty verwirft im Anschluss an Heidegger, Dewey³² und Wittgenstein³³ den »Fundamentalanpruch der überkommenen Erkenntnistheorie« (Schneider 1998: 156). In ähnlicher Weise ging mit Putnams Distanzierung von einem metaphysischen Realismus, eine Distanzierung von einer »Korrespondenztheorie der Bezugnahme«, einer Theorie, die eine »Ähnlichkeit zwischen Repräsentation und äußerem Ding« (Schneider 1998: 157) annimmt, einher (vgl. Putnam 1981, 1999).³⁴

Vor dem Hintergrund eines differenztheoretischen Ansatzes stellt Rustemeyer die Kritik am klassischen Wissens- und Erkenntnismodell dar. Die Kritik stelle drei Prämissen des Repräsentationsmodells des Wissens infrage, nämlich die Prämissen, dass Unterschiede und nicht Unterscheidungen repräsentiert sind, dass die Unterschiede intelligibel sind und dass sie zeitlos sind. Die Infragestellung geschieht dabei auf der Basis eines nachklassischen Wissensmodells, das an den Unterscheidungen ansetzt, welche bereits in der Wahrnehmung fundiert sind und eine kontextuelle Varianz zulassen, sodass sich Wissen als ein Prozess dynamischer Ordnungsbildungen darstellt (Rustemeyer 2005: 15).

32 Für eine Einführung in die Aktualität von Deweys Absage an letzte Gewissheiten und Wahrheiten im Zuge der Auseinandersetzung mit der klassisch-abendländischen Metaphysik und Epistemologie vgl. z. B. Bauer (2005). Den Bezug zwischen Deweys Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie zu lerntheoretischen Fragen stellt z. B. Faulstich (2005a: 532ff.) her.

33 Zu Wittgensteins Kritik des neuzeitlichen Mentalismus, insbesondere seiner Kritik der Repräsentationsauffassung der Sprache vgl. z. B. Cursio (2006: 55–72). Für eine Einführung in Wittgensteins Denken allgemein vgl. z. B. Skirbekk/Gilje (1993b: 848–854) und Bezzel (2000).

34 Die Absage an eine Korrespondenztheorie der Wahrheit erfolgt auch in Kenneth Gergens Sozialkonstruktivismus. Jedoch mündet nach Zielkes Auffassung Gergens antirealistische Auffassung von Erkenntnis und seine Kritik an einer Abbildtheorie der Sprache oder einer repräsentationalistischen Sprachauffassung in einen »anonymen Praxisbegriff« (Zielke 2004: 299) ein (vgl. Gergen 1994a, 1994b, 1997, 1999, Zielke 2004: 201–300; vgl. auch Abschnitt 7.1.1). Dies habe zur Folge, dass bei Gergen Theorien von ihrer empirischen Grundlage abgekoppelt werden, d. h.: Gergen sage sich faktisch von der Psychologie als empirischer Wissenschaft los, der Psychologie gehe ihr Gegenstandsbereich (der Akteur) verloren, sie werde auf reine Text- oder Sprachwissenschaft reduziert (Zielke 2004: 228). Für eine Kritik an der Wissenschaftsphilosophie des Sozialkonstruktivismus von Gergen vgl. etwa Ratner (2005). Ratner kritisiert u. a., dass im Sozialkonstruktivismus Wahrheitsansprüche ausgeschaltet würden und dass aus dem Sozialkonstruktivismus unkritisches Denken hervorgehe. Eine Replik findet sich etwa bei Zielke (2006b), wobei der Schwerpunkt darauf liegt, erstens den Antirealismus Gergens als gegen bestimmte Varianten des Realismus (nämlich repräsentationistische Vorstellungen) zu spezifizieren und zweitens die Grenzen des Sozialkonstruktivismus (insbesondere seinen »anonymen Praxisbegriff«; Zielke 2004: 299) darzustellen und den Ausblick auf eine pragmatisch-kulturpsychologische Handlungstheorie zu eröffnen (letzteres ähnlich schon in Ansätzen bei Zielke 2004, systematischer bei Zielke 2006a). Ein Kommentar zu der Zielke-Ratner-Diskussion erfolgte durch van Oorschot/Allolio-Näcke (2006).

Norbert Elias, schließlich, richtet einen Teil seiner Kritik an der klassischen philosophischen Wissenschafts- und Erkenntnistheorie an deren statischen Charakter aus. Er hält fest, dass es üblich sei, »sich vorzustellen, daß das Wissen zwar veränderlich sei und wachsen könne, daß aber die Denktätigkeit des Menschen selbst ewigen und unveränderlichen Gesetzen unterliege« (Elias 2004: 42).

Aber diese gedankliche Trennung einer *enigen Form* des Denkens von seinen *wechselnden Gehalten* beruht nicht auf einer Untersuchung der Sachverhalte selbst, sondern liegt in dem menschlichen Sicherheitsbedürfnis begründet, hinter allem Wandelbaren das absolut Unwandelbare zu entdecken. (Elias 2004: 42; Herv. i. Orig.)

Man akzeptiere, dass das Unwandelbare hinter allem Wandel »einen höheren Wert besitzt als der Wandel selbst« (Elias 2004: 42; entfernt ähnlich: Waldenfels 2000: 123). Der Rekurs auf Unwandelbares (z. B. »Logik«, »Kategorien«, Gesetzesmäßigkeiten des Denkens) beim Nachdenken über das Sich-Wandelnde (z. B. gesellschaftliche Prozesse) beruhe auf einer Verwechslung von Tatsache und Ideal, weshalb Elias eine Art sachbezogene, deskriptive Wissenschafts- und Erkenntnistheorie fordert (vgl. Elias 2004: 42f.).

Der zweite Punkt ist eine direkte Kritik am Erkenntnissubjekt der klassischen Erkenntnistheorie. Sie wird im postempiristischen Denken als Infragestellung der Denkfigur des »reinen, »unbeobachteten Beobachters« (Reckwitz 2004b: 14) und als Abschied vom »Zuschauermodell des Wissens, das nach Fundamenten der Erkenntnis strebt« (Reckwitz 2000a: 39) formuliert und bezeichnet das, was Elias als Distanziertheit des Denkenden von den »Erkenntnisgegenständen« umschrieben hat (vgl. Elias 1997a: 63).

Der Denkende bzw. Erkennende ist in der (alt-)europäischen Geist-Philosophie das »monologische Subjekt« oder das reine monologische Bewusstsein (vgl. v. a. Taylor 1993: 49; ähnlich: Keupp 2001: 50). Es ist monologisierend, weil es in einem inneren Raum, unabhängig vom Körper oder von anderen operiert.

Die Kritik am »monologischen Subjekt« wird auch von konstruktivistischer Seite her formuliert, beispielsweise in der Absage an die Auffassung, die Welt sei eine Konstruktion³⁵ eines »monologischen Subjekts« (z. B. Arnold/Siebert 2005: 59f.), oder in der Ablehnung eines einsamen, monologischen Ichs, das vor jeder Bezugnahme auf »Welt« existiert (Maturana/Varela 1987: 254).³⁶ Allerdings verhaken sich jene Konstruktivismen, die an naturalistischen Vokabularen Halt suchen – wie bereits angedeutet wurde und wie weiter unten noch genauer zu zeigen sein wird – im Dualismus zwischen einer physischen oder geistigen Welt.

Eine, m. W. fast in Vergessenheit geratene, Kritik am »monologischen Subjekt« stammt von Elias. Sie stellt den zweiten Teil seiner Kritik an der klassischen philosophischen Erkenntnistheorie (und Wissenschaftstheorie) dar. Elias bezeichnet das erkenntnistheoretische Subjekt der klassischen europäischen Philosophie als »homo philosophicus« (Elias 1997a: 50). Dieses Menschenbild des »homo philosophicus« ist nach Elias eine der Abarten des »homo clausus«³⁷ (Elias 1997a: 53). Der »homo philosophicus« ist als Erwachsener gedacht:

35 Ohne konstruktivistischen Bezug und ähnlich wie Keupp (2001) legt Zielke als ein Kriterium für einen postkognitivistischen Wissensbegriff Wissen als Konstruktion, also als Leistung eines (körperlichen bzw. leiblichen) Akteurs bzw. als gemeinsame Leistung mehrerer Akteure fest und widerspricht so dem Repräsentationsmodell (Zielke 2004: 147).

36 Maturana/Varela sprechen sich daher für eine »fortwährende Transformation im Werden der sprachlichen Welt, die wir zusammen mit anderen menschlichen Wesen erschaffen« (Maturana/Varela 1987: 254), aus.

37 Weiter unten werde ich den »homo clausus« als eine Art ontologisches Äquivalent zum »homo philosophicus« ausführlich beschreiben. Hier kommt es lediglich darauf an, auf die dezidierte Unterscheidung zwischen erkenntnistheoretischer Ebene und ontologischer Ebene hinzuweisen, die bei Elias angelegt ist.

Der einzelne Mensch macht als Erwachsener die Augen auf und erkennt hier und jetzt ganz aus eigener Kraft und ohne von anderen zu lernen, nicht allein, was alle diese Objekte sind, die er wahrnimmt, [...], er erkennt überdies auch ganz unmittelbar und hier und jetzt, daß sie kausal und naturgesetzlich miteinander verknüpft sind. (Elias 1997a: 50)

Die kausale Verknüpfung sucht der ›homo philosophicus‹, »der nie ein Kind war und gleichsam als Erwachsener auf die Welt kam« (Elias 1997a: 51), in den Tatsachen ›außerhalb seiner oder in seinem Inneren« (vgl. Elias 1997a: 51). Mittels dieser Konzeption wird der traditionelle philosophische Problemansatz »egozentrisch, weil er sich auf die Frage beschränkt, wie ein einzelner Mensch wissenschaftliche Erkenntnisse gewinnt« (Elias 2004: 43).³⁸

Eine Andeutung davon, dass das Bild des ›homo philosophicus‹ erlernt bzw. über Sozialisationsprozesse erworben wird und insofern »gesellschaftlich vermittelt« ist, bietet eine andere Textstelle bei Elias: Der Einzelne hat »bestimmte ›Formen des Denkens‹, spezifische Kategorien, besondere Arten, Einzelwahrnehmungen in Zusammenhang miteinander zu bringen, erworben« (Elias 2004: 43f.). Dies wiederum bedeutet in Elias' Diktion, dass das Bild des ›homo philosophicus‹ ebenso eine »spezifische Selbsterfahrung« (Elias 2004: 128) des (modernen, westlichen) Menschen ist, wie dies der ›homo clausus‹ ist. Ich werde darauf beim ›homo clausus‹ zurückkommen. Einstweilen ist von Bedeutung: Elias hält dem Bild des ›homo philosophicus‹ (und dem Bild des ›homo clausus‹) entgegen, dass die einzelnen »von klein auf in Interdependenz mit anderen leben« und doch relativ autonom sind und »miteinander wandelbare Figurationen bilden« – ein Umstand, der mit der Reduktion auf einzelne Erkenntnisakte eines abgeschlossenen Einzelmenschen nur schwerlich erfasst werden kann (vgl. Elias 1997a: 51).

Die Tragweite dieser scheinbar selbstverständlichen Behauptungen ist nicht zu unterschätzen. Es kommt nämlich die Frage auf, wie die genannte Interdependenz gedacht ist – mithin: wie Sozialität gedacht ist.³⁹

1.1.2.2 Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie ausgehend vom Idealismus-Realismus-Problem – Anmerkungen zu den Grenzen eines Festhaltens an einem ontologischen Realismus

Der zweite Strang der Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie befasst sich mit dem Idealismus-Realismus-Problem. Sie wird u. a. in Varianten eines neurobiologischen Konstruktivismus (z. B. Roth 1996) formuliert bzw. in Varianten konstruktivistischer Theoriebildung, die Anleihen beim neurobiologischen Konstruktivismus nehmen (z. B. Arnold 2007). Ich versuche in diesem Abschnitt v. a. zu zeigen, dass der Abschied von einem Repräsentationsmodell des Wissens und einem damit verknüpften Abschied von einer dualistischen *Erkenntnistheorie* unvollständig vollzogen wird, solange der Abschied vor dem Hintergrund des Festhaltens an einem *ontologischen* Realismus stattfinden soll. Insofern lautet der Appell, entweder eben das ernst zu nehmen, was Rustemeyer als »das Andere aller Beschreibungen« (Rustemeyer

38 Inwiefern Elias' Kritik auf Kant gemünzt ist (vgl. hierzu z. B. Skirbekk/Gilje (1993b: 511): Kant arbeite »mit einer Erkenntnistheorie, die im Einzelmenschen begründet ist«) und sich mehr an (links-)hegelianischem Denken anlehnt (vgl. hier etwa Skirbekk/Gilje (1993b: 590): Hegels Denken richte sich gegen die individualistische Lehre einer Selbstdefinition des Individuums, gegen Auffassung vom Individuum als in sich selbst ruhend), wäre sicherlich eine interessante Frage, der aber im Weiteren keine Beachtung geschenkt wird.

39 Auf den Grundunterschied zwischen einem substanzialistischen und damit letztlich dualistischen ›Billardkugelmodell« und einem relationalen Modell werde ich in Abschnitt 1.2 eingehen. Elias' Vorschlag, vom Bild des letztlich isolierten Einzelmenschen zu einem relationalen Bild der ›hominis aperti‹ zu wechseln, werde ich in Abschnitt 4.3 aufgreifen. Eine Radikalisierung in Richtung auf eine synchrone Betrachtungsweise findet sich in Abschnitt 5.3.1.

1999: 470) bezeichnet hat – nämlich die ›Realität‹ – oder sich von dem ontologischen Realismus zu verabschieden und sich den in den eigenen Vokabularen verwendeten »Denkmitteln« (Elias; z. B. Elias 2003: 89, Elias 2004: 74) oder »Denkinstrumenten« (Elias; z. B. Elias 2003: 54) zuzuwenden. Hier liegt im Wesentlichen die Differenz zwischen der konstruktivistischen und der postempiristischen Ablösung vom Repräsentationsmodell des Wissens: Das postempiristische – und einen Schritt weiter: das poststrukturalistische – Denken ermöglicht die Revisibilisierung der ontologischen Hintergrundsannahmen, welche *in* die gegenstandskonstitutiven Vokabulare eingelassen sind, und erlaubt es somit, zwischen substanzialistischen und relationalen ›Gegenstandsauffassungen‹ zu unterscheiden.⁴⁰ Dem neurobiologisch fundierten Konstruktivismus gelingt dies hingegen nicht.

Es geht mir ferner darum, einen Eindruck davon zu vermitteln, dass der Abschied vom ontologischen Realismus (und die Hinwendung zu den Vokabularen) ein notwendiger (Zwischen-)Schritt zur Überwindung von »Zweiweltenlegenden« (Ryle) – sowohl in Form eines Dualismus zwischen einer physischen und einer geistigen Welt als auch in Form des sozialtheoretischen Dualismus – ist und dass dieser Weg über die grundlegendere Überwindung einer »Ontologie der Gegenständigkeit« (Rombach 2003: 17) führen kann.

Hierfür ist eine Konkretisierung notwendig. Der ontologische Realismus, von dem man sich verabschieden sollte, baut auf dem ›klassischen‹ Verständnis von ›Ontologie‹ im Sinne von Metaphysik, auf einer »Ontologie *des* Seins« (Reckwitz 2000a: 39; Herv. F.S.) auf und ist per se ein Bestandteil dualistischen Denkens. Versteht man hingegen unter Ontologie eine nachmetaphysische Lehre von den »Seinsweisen« (Rombach 2003: 102; Herv. F.S.),⁴¹ ist es gar nicht mehr notwendig, wie etwa Roth eine ›transphänomenale Realität‹ anzunehmen – selbst nicht im Sinne einer plausiblen Annahme. Vielmehr kann man z. B. annehmen, dass Systeme ›reak‹ sind (Luhmann; vgl. Reese-Schäfer 2001: 37–40), denn sie sind es in dem Sinne, dass sie *innerhalb eines Vokabulars* ›existieren‹ – in luhmannscher Diktion: durch Beobachtung hervorgebracht werden (Krause 2001: 16, 208). Dies hat den großen Vorteil, dass man keinen Bezug mehr auf metaphysische Konstrukte nehmen muss – auch nicht durch eine bloße Negation, welche vom Negierten letztlich abhängig bleibt und das Negierte nachgerade voraussetzen muss. Folglich wird man sich der Sprachspielabhängigkeit der eigenen Konstrukte oder »Denkmittel« (Elias; z. B. Elias 2003: 89, Elias 2004: 74) bewusster bzw. in die Lage versetzt, ihrer bewusster zu werden.⁴²

Hierin scheint mir im Übrigen ein Ausweg für einen Konstruktivismus arnoldscher Prägung zu liegen: Wenn Arnold die Wendung des Konstruktivismus zu einer »Beobachtertheorie« beschreibt (z. B. Arnold 2003: 52), so sieht er durchaus das beschriebene Erfordernis. Aber diese Wendung müsste – und das bleibt m. E. unerkannt – zunächst die Gleichsetzung von biologischen Systemen bzw. Neuronensystemen und ›Sinnsystemen‹ rückgängig machen. Dann wäre es möglich, Lernen in seiner »Systemik« (Arnold) zu beschreiben, ohne zwischen einer inneren und einer äußeren Systemik unterscheiden und sie dann nachträglich aufeinander beziehen zu müssen.⁴³ In anderen Worten: Für eine Selbstbeobachtung ›des‹ Konstruktivismus ist es nicht nur nicht notwendig, sondern sogar kontraproduktiv, sich an die neurobiologische Sichtweise anzuschließen. Denn es handelt sich um zwei unterschiedliche Ontologien, welche

40 Vgl. hierzu Abschnitt 1.2.

41 Vgl. hierzu Abschnitt 1.3.

42 Vgl. hierzu z. B. Ritsert (1998: 185; Herv. i. Orig.): »Jemand, der *nicht* davon ausgeht, daß alles Daseiende ein Zug in einem Sprachspiel [...] sei, stößt schon weit unterhalb des *god's point of view* [...] auf ein schwieriges Problem.« Oder um es mit Lave (1991: 67) auszudrücken: Die Kategorie ›Natur‹ ist genauso sozial generiert wie ›Nachmittagsteec‹.

43 Vgl. insbesondere Abschnitt 3.5.4.

sich auf zwei unterschiedliche Seinsweisen beziehen. Die implizierte Subjektverdoppelung zu erkennen, wäre somit der erste Schritt auf eine Beobachtertheorie hin. In der Konsequenz heißt dies, dass ein Konstruktivismus arnoldscher Prägung, der Anleihen beim neurobiologischen Konstruktivismus nimmt, die Verwicklung in den Subjekt-Objekt-Dualismus beheben kann, sofern er die Ehe mit dem Naturalismus und dem damit untrennbar verbundenen Bild des ›homo clausus‹ aufgibt.⁴⁴ Der kritische Bezug auf die Konstruktivismus-Varianten ist beispielhaft gemeint. Das heißt: Meine Kritik dient dazu, bis zu dem Punkt vorzustoßen, dass das genannte Halt-Suchen an naturalistischen Vokabularen am leichtesten an diesen Theorien aufzeigbar ist, aber auf ein grundlegendes Problem hinweist, nämlich auf das Problem, dass das Halt-Suchen am Bild des ›homo clausus‹ einen sozusagen immer wieder in die Bahnen einer Ding- oder Substanzenontologie zwingt, welche einen sozialtheoretischen Dualismus zur Folge hat. Diesen ›Mechanismus‹ näher darzustellen, gelten die weiter unten folgenden Abschnitte, denen man auch entnehmen kann, dass – in Ermangelung einer Alternative zum ›homo clausus‹ – auch ›gut gemeinte‹ Versuche, eine ›relationale‹ ›social theory of learning‹ zu formulieren (vgl. Wenger 1998: 4, Lave/Wenger 1991) einer ontologischen Fundierung in Form einer positiven Bestimmung der alternativen Menschen- und Sozialitätskonzeption bedürfen, sollen sie nicht auch in den Bannkreis einer Ding-Ontologie und des sozialtheoretischen Dualismus geraten.

Die Kritik am Repräsentationsmodell des Wissens im Rahmen konstruktivistischer Theorien richtet sich gegen »die erkenntnistheoretisch überkommene Position, dass Wirklichkeit im Bewusstsein abbildbar und repräsentierbar sei« (Arnold 2007: 10). Sie wird auch als Zurückweisung einer ›Abbildtheorie des Geistes‹ (vgl. z. B. Arnold 2007: 57f., 62f., 68), eines Modells, »das Erkennen als subjektives Abbilden objektiver Wirklichkeiten definiert« (Arnold/Siebert 1995: 88), von Abbild- und intellektualistisch verengten Informationsverarbeitungstheorien (Arnold 1997a: 135) oder des Strebens nach »wahren« Erklärungen (Arnold 2003: 52) formuliert. Als erkenntnistheoretische Prämisse gilt hierbei, dass »der Mensch keinen unmittelbaren erkenntnismäßigen Zugang zur Wirklichkeit hat« (Arnold 2003: 51). Insofern stelle sich »der Konstruktivismus als eine Subjekttheorie bzw. Theorie des erkennenden Subjekts dar, deren Gegenstände »Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion durch Beobachtung, nicht die Wirklichkeit selbst« (Arnold 2003: 52) seien.

Nun lautet für Rolf Arnold das Motto der erkenntnistheoretischen Position, dass Wirklichkeit im Bewusstsein abbildbar und repräsentierbar sei: »Es gibt eine Wirklichkeit außerhalb, die wir erkennen und abbilden können!« (Arnold 2007: 10; i. Orig. kursiv) Die Phrase »es gibt« zeichnet jedoch eine ontologische Aussage aus, sodass Arnold im Ergebnis den Unterschied zwischen einem ontologischen Realismus und einem erkenntnistheoretischen Realismus verwischt. Erst auf Basis dieser Ausgangskonstellation kann dann eine pauschale Kritik an (neo-)realistischen Positionen (z. B. Arnold 2005, 2007) formuliert werden und der Verzicht auf »metaphysische Letztbegründungen« (Arnold/Siebert 2005: 62) eingefordert werden. So gesehen gilt es hinter die Frage zu gelangen, ob »der Konstruktivismus selbst metaphysisch-realistische Annahmen in sich trägt, wie Konstruktivismus-Kritiker meinen, oder ob Nicht-Konstruktivisten zwangsläufig einem metaphysischen Realismus das Wort reden.«⁴⁵

44 Für eine von neurobiologischen Theoremen gereinigte Fassung eines Konstruktivismus, welche als postkonstruktivistisch zu verstehen ist, vgl. die Arbeiten von Schmidt (2003a, 2003c), auf die hier lediglich ausblickend verwiesen werden kann (vgl. Abschnitt 7.1.2).

45 Einen Einblick in die wesentlichen Streitpunkte bieten z. B. Mitterer (1999) und Rustemeyer (1999). Freilich ist dort die von mir im Weiteren vorgenommene Differenzierung nicht vorweggenommen.

Die von Arnold versäumte Differenzierung lässt sich gut anhand Gerhard Roths Sortierung des »klassischen« Verständnisses von »Realismus« und »Idealismus« sowie an seiner Differenzierung zwischen »Realität« und »Wirklichkeit«⁴⁶ verdeutlichen. Darüber hinaus versuche ich anhand der Rezeption von Roths Ansatz drei Punkte herauszuarbeiten. Erstens: Sofern zwei »Welten« gegenübergestellt werden – eine nicht-erfahrbare »Außenwelt« oder »Realität« und eine erfahrbare »Innenwelt« oder »Lebenswelt« oder »Wirklichkeit« –, kann unter »Ontologie« nur Metaphysik verstanden werden. Und diese Art von Ontologie ist dualistisch. Zweitens: Da in der neuzeitlichen Wissenschaft metaphysisches Denken »verpönt« ist, versucht man nachmetaphysisch zu denken. Jedoch wiederholt sich das Innen-Außen-Schema auch in der Frage nach der Struktur der »Wirklichkeit« (Roth), z. B. in der Frage, welcher »Wirklichkeitsbereich« (Roth) der »Ort« des Mentalen sei (z. B. die »Außenwelt« im Sinne der »Umwelt« des menschlichen Organismus oder die Innenwelt des menschlichen Organismus). Der Gedanke, dass eine Wiederholung eines Grundmusters stattfindet, kommt auch bei Reckwitz (2004c: 320) zum Ausdruck, wenn er mit Bezug auf Handlungserklärungen das Grundproblem einer »ontologischen Innen-Außendifferenz zwischen der »geistigen Welt« (Husserl) und den äußeren Verhaltensakten« anspricht. Drittens: Die Frage nach der »Struktur der Wirklichkeit« kann aber so verstanden werden, dass nach den für Begriffe von »Wirklichkeit« konstitutiven Sprachspielen selbst gefragt wird. Ich werde zeigen, dass Roth bis zu diesem Punkt nicht vordringt und dass daher im Anschluss an postempiristische Denkfiguren der Ansatz bei den gegenstandskonstitutiven Vokabularen erfolgen sollte. Im weiteren Fortgang der Darstellung wird die bisherige Argumentation u. a. dazu genutzt werden, Themen wie »Mentalismus« oder die Frage der Handlungserklärung auszugliedern, den sozialtheoretischen Dualismus im Sinne eines Beschreibungsproblems zu fassen und sich von da aus mit Norbert Elias auf die Kernthese zu kommen, dass die für den »homo clausus« und ein substanzialisierendes Denken konstitutive Mauer, die Grenze zwischen dem »Inneren« und dem »Äußeren« (Elias 1997a: 52f.) eingerissen (»dekonstruiert«) werden muss, um von da aus alternative »Denkmittel« (Elias; z. B. Elias 2003: 89, Elias 2004: 74) auffinden und verwenden zu können.

Roth geht es zum einen um den erkenntnistheoretischen Wert von Wahrnehmungen: Liefern sie Informationen über die Dinge der Außenwelt oder sind es Konstrukte? (vgl. zum Folgenden insbesondere Roth 1996: 339–344) Die Frage der klassischen Erkenntnistheorie lautet nach Roth folglich: Ist objektives, allgemeingültiges Wissen bzw. objektive Erkenntnis (Wahrheit) möglich und, falls ja, in welchem Maße? Hieraus ergibt sich die Unterscheidung zwischen einem Skeptizismus, welcher gesichertes Wissen für grundsätzlich unmöglich hält, und einem erkenntnistheoretischen Idealismus bzw. Realismus, welche beide an die Möglichkeit gesicherten, objektiven Wissens glauben. Während der erkenntnistheoretische Realismus annimmt, Sachverhalte der bewusstseinsunabhängigen Welt (»Realität«) seien teilweise so zu erkennen, wie sie tatsächlich sind, also von einer Erkennbarkeit der Realität (im Sinne einer Quelle gesicherten Wissens) ausgeht, nimmt der erkenntnistheoretische Idealismus an, wahres, objektives Wissen könne nur aus dem Geist bzw. der Vernunft selber kommen.

Zum anderen steht die Frage im Raum, welchen ontologischen Status die Realität hat, d. h., ob es sie gibt, und, falls ja, was man über sie aussagen kann. Während der ontologische Idealismus (mitunter auch als »objektiver Idealismus« bezeichnet), die Existenz einer bewusstseinsunabhängigen Welt leugnet, geht der ontologische Realismus von der Existenz einer bewusstseinsunabhängigen Welt aus, d. h., er nimmt Realität als unabhängig von der Existenz des Menschen bzw. der Wahrnehmungstätigkeit existierend an.

46 Die »Wirklichkeit«, von der Arnold spricht, ist in Roths Terminologie »Realität«.

Durch eine Kreuztabellierung ergeben sich vier Kombinationen. Eine Kombination aus ontologischem und erkenntnistheoretischem Realismus (1) arbeitet mit der Annahme, dass es eine bewusstseinsunabhängige Realität gibt, welche zumindest teilweise erfahrbar ist. Da ein erkenntnistheoretischer Realismus nach Roth vor der Frage steht, welches Wissen, das wir über Erfahrung bzw. Wahrnehmung erlangen, aus der bewusstseinsunabhängigen Realität stammt und welches durch den Menschen bzw. seinen Erkenntnisapparat beigegeben wird, und da Roth die Abbildungsannahme⁴⁷ bezweifelt, also die Annahme einer unmittelbaren Widerspiegelung der Realität, verwirft Roth sowohl die Kombination aus ontologischem und erkenntnistheoretischem Realismus als auch die Kombination aus erkenntnistheoretischem Realismus und ontologischem Idealismus (2). Letztere ist, so hält Roth korrekterweise fest, widersinnig, denn die Annahme einer Erkennbarkeit der Realität und die Leugnung der Existenz der Realität schließen sich aus (Roth 1996: 341). Roth verwirft insgesamt jeden erkenntnistheoretischen Realismus. Sowohl die Variante eines naiven Realismus, welcher annimmt, dass der Wahrnehmungsapparat die Dinge exakt so abbilde, wie sie sind, als auch die abgeschwächte Variante eines kritischen Realismus, demzufolge einiges an den Wahrnehmungen objektiv gegeben sei (objektive Erkenntnis), anderes subjektive Beigaben oder Hinzufügungen, sind für ihn keine ernst zu nehmenden Positionen (vgl. Roth 1996: 342, 350, 353, 358). Die Kombination aus ontologischem Idealismus und erkenntnistheoretischem Idealismus (3) arbeitet mit der Annahme, dass keine bewusstseinsunabhängige Welt existiert und wahres Wissen via Vernunft möglich ist. Vertreter dieser Position sind z. B. Leibniz und Berkeley. Zur Vermeidung eines Solipsismus – nur ich existiere und alles andere ist nur Einbildung – nehmen Berkeley und Leibniz an, dass die Sinneseindrücke von Gott eingegeben werden (vgl. Roth 1996: 341). Die Kombination aus ontologischem Realismus und erkenntnistheoretischem Idealismus (4), die auch Roth vertritt, basiert auf der Annahme, dass eine bewusstseinsunabhängige Realität existiert, sie aber prinzipiell nicht erkennbar bzw. erfahrbar ist. Prototypisch vertreten wird diese Position von Kant (in der »Kritik der reinen Vernunft«) und läuft auch unter der Bezeichnung »subjektiver Idealismus«. Bei Kant existieren die »Dinge an sich«, sind aber nicht erkennbar. Nur ihre Erscheinungen sind erkennbar. Die Dinge an sich lösen zwar Sinnesempfindungen aus, aber die geordneten Wahrnehmungen und die Erkenntnis werden als aller Erfahrung vorgeordnet und durch die »apriorischen Anschauungsformen« und die »Kategorien« geordnet angesehen (vgl. Roth 1996, v. a. 340f., 358).

Wie bereits erwähnt wurde, unterscheidet Roth zwischen »Realität« und »Wirklichkeit« (vgl. Roth 1996: 314–338, Roth: 1987, Roth 1992b: 317–325). Die »Realität« sei als eine objektive Welt bewusstseinsunabhängig, bewusstseinsjenseitig, unerfahrbar, unzugänglich und komme in der phänomenalen Welt nicht vor. Daher heißt sie bei Roth auch »transphänomenale Welt« (z. B. Roth 1996: 316, 324f.). Die »Wirklichkeit« hingegen ist für Roth die »Welt unserer Empfindungen« (Roth 1996: 316) oder auch die »phänomenale Welt« (Roth 1996: 324).⁴⁸ Sie bestehe aus drei Bereichen, die Roth als »Wirklichkeitsbereiche« bezeichnet: die »Außenwelt«, die »Welt des Körpers« und die »Welt unser geistigen und emotionalen Zustände« (Roth 1996: 314) bzw. die der »mental en Zustände und des Ich« (Roth 1996: 314, 316). Diese drei Bereiche seien normalerweise voneinander getrennt; beispielsweise seien Vorgänge in der Außenwelt von Körpervorgängen wie auch von geistigen und emotionalen Zuständen ge-

47 Nach Skirbekk/Gilje (1993a: 412) kann der erkenntnistheoretische Realismus aufgrund der Abbildungsannahme auch als repräsentativer Realismus bezeichnet werden, da er davon ausgeht, dass »äußere« Dinge existieren und dem Subjekt durch Sinneseindrücke, die die Dinge repräsentieren, zugänglich werden.

48 Den Terminus »phänomenale Welt« leiht sich Roth von Wolfgang Köhler bzw. Wolfgang Metzger.

trennt, ebenso Körpervorgänge von geistigen und emotionalen Zuständen (vgl. Roth 1996: 314).

Roth weicht nun im Rahmen der Erörterung von Implikationen dieser Zweiweltentheorie für seinen neurobiologischen Konstruktivismus keineswegs Fragen nach dem Verhältnis von »Realität« und »Wirklichkeit« aus, sondern hält einige wichtige Setzungen parat. Er unterscheidet zwischen einem »realen Gehirn«, das wie der reale Körper, in dem es steckt, und die reale Welt, in der dieser steckt, transphänomenal sei, und einem »wirklichen Gehirn« (Roth 1996: 329). Das reale Gehirn bringe die Wirklichkeit hervor (Roth 1996: 324). Das heißt: Die neurologisch-physiologischen Prozesse des Gehirns lägen den mentalen Zuständen zugrunde (z. B. Roth 1996: 317). Das Gehirn treffe in selbstreferenzieller Weise (aufgrund von Gehirnzuständen) die »Unterscheidungen über den Wirklichkeitscharakter erlebter Zustände« aufgrund von »Wirklichkeitskriterien« (vgl. Roth 1996: 321–324). Da die Realität unerfahrbar sei, gelte, dass alle erlebten Vorgänge innerhalb der Wirklichkeit geschehen würden (Roth 1996, z. B. 316, 325). Die dreiegliederte Wirklichkeit sei ein »Konstrukt des Gehirns« (Roth 1996: 317; Herv. i. Orig.). Hierbei betont Roth, dass das reale Gehirn das wirkliche Gehirn hervorbringe, inklusive des erlebten »Ich« – welches folglich ebenfalls ein Konstrukt des realen Gehirns und nicht des wirklichen Gehirns sei (Roth 1996: 330) – sowie der Vorstellung, das »Subjekt seiner mentalen Akte, Wahrnehmungen und Handlungen« (Roth 1996: 329; Herv. i. Orig.) besitze einen Körper und stehe einer Außenwelt gegenüber (vgl. Roth 1996: 317, 329f.).⁴⁹ In dem Konstrukt kommen, so Roth, die neurologisch-physiologischen Prozesse des Gehirns nicht vor, wobei Roth meint, dass sie erlebnismäßig nicht erfahrbar sind (Roth 1996: 317). Schließlich sind sie »reale Vorgänge. Gleichwohl seien sie als Teile der Wirklichkeit studierbar (vgl. Roth 1996: 317), mithin ein Teil der phänomenalen Welt und nicht Teil der Realität (Roth 1996: 326).

Roth selbst stellt fest, dass man auf der Basis dieser Prämissen vor einer verwickelten Situation steht (Roth 1996: 332f.): Das Gehirn bringe Geist im Sinne von mentalen Zuständen (d. h.: Geiste ist Teil der Wirklichkeit) hervor; es könne aber nicht das wirkliche Gehirn sein. Das wirkliche Gehirn, das dem Forscher zugänglich ist, bringe gar keinen Geist hervor. Dies könne nur das reale Gehirn. Aber das sei unzugänglich. Folglich vollziehe sich Hirnforschung nur innerhalb der Wirklichkeit und nicht innerhalb der Realität. Sie könne also keine Wesensschau betreiben, sondern nur die Phänomene der Wirklichkeit untersuchen und dort unter bestimmte Qualitätsanforderungen stellen (z. B. Konsistenz; Plausibilität).

Jedoch hält Roth diesen aufscheinenden Widerspruch – auf der einen Seite die Behauptung, die Realität sei unerkennbar; auf der anderen Seite die Behauptung, man könne sich in der Wirklichkeit auf sie beziehen – für scheinbar (Roth 1996: 359). Der Dreh- und Angelpunkt für seine Argumentation in diesem Punkt ist die Aussage, dass die Realität eine *Annahme* sei (Roth 1996: 324). Die Annahme einer bewusstseinsunabhängigen Welt, über die man gleichzeitig nichts erfahren könne (Roth 1996: 358), sei logisch notwendig: Um behaupten zu können, dass das reale Gehirn die Wirklichkeit erzeuge (vgl. Roth 1996: Kap. 13, z. B. Roth 1996: 325), müsse eine Entität bzw. eine Realität mit darin enthaltenen realen Gehirnen angenommen werden, »welche nicht selbst Teil der Wirklichkeit ist« (Roth 1996: 358).

49 Die Frage nach dem Status des Ich führt Roth zu der hinlänglich bekannten, äußerst kontrovers geführten und im Weiteren hier nur sehr entfernt mitlaufenden Folgefrage, wem die »Schuld« oder Verantwortung für Handlungen zugeschrieben wird: dem Ich als Konstrukt oder dem realen Gehirn bzw. Organismus. Roth lässt hier keinen Zweifel daran, dass er für einen Abschied von der Vorstellung vom Ich als Autor der Handlungen ist (vgl. Roth 1996: 329ff.).

Notwendig sei die Annahme der Existenz der Realität, um nicht in Widersprüche zu geraten. Darüber hinaus dürfe er sich Gedanken über die Beschaffenheit der Realität machen, um Phänomene der Wirklichkeit besser erklären zu können, solange er keine objektive oder absolute Gültigkeit dafür beanspruche (ähnlich auch Roth 1996: 363). Dies wird auch an folgendem Zitat deutlich:

Die Wirklichkeit wird in der Realität durch das reale Gehirn hervorgebracht. Sie ist damit Teil der Realität, und zwar derjenige Teil, in dem wir vorkommen. Dies ist eine höchst *plausible* Annahme, die wir allerdings innerhalb der Wirklichkeit treffen und die nicht als eine Aussage über die tatsächliche Beschaffenheit der Realität mißverstanden werden darf. (Roth 1996: 325; Herv. i. Orig.)

Auf der Basis seiner Prämissen kann Roth ohne größere Schwierigkeiten einen ontologischen Realismus mit einem erkenntnistheoretischen Idealismus kombinieren. So z. B., wenn er festhält, dass alles Wissen hypothetisch sei (Roth 1996: 356f.), dass aus logischen Gründen eine bewusstseinsunabhängige Welt angenommen werden könne, welche aber nicht an sich erkannt werden könne, dass ein Rückgriff auf absolute Wahrheiten nicht notwendig sei (vgl. z. B. Roth 1996: 353), dass »Erkenntnisse und Sätze der Naturwissenschaften [...] als Teile der Wirklichkeit deren Erkenntnisbedingungen« (Roth 1996: 350) unterlägen und dass die Naturwissenschaften keinen Zugriff auf objektive Wahrheiten hätten, sondern lediglich Aussagegebäude errichten könnten, die hinsichtlich empirischer Daten und logischer Struktur für eine bestimmte Zeitspanne maximal konsistent seien (Roth 1996: 350f.). Zugleich kann er von einer Konstruktivität der Erfahrung ausgehen, also behaupten, dass in der »Wirklichkeit« eine »Realität« konstruiert (nicht: abgebildet) werde, die »von uns im Rahmen unserer Erkenntnis- und Lebenszusammenhänge als objektiv und gesetzlich strukturiert angesehen wird« (Roth 1996: 346).

Darauf aufbauend kann Roth ferner feststellen, dass auch die innerhalb der Wirklichkeit gezogene Grenze zwischen Körper und Außenwelt labil sei und der Bestätigung bedürfe (Roth 1996: 317f.) und dass die Unterscheidung zwischen Körper und Welt bzw. Innenwelt und Außenwelt nicht genetisch fixiert sei, sondern (genetisch erleichtert und innerhalb der anatomischen und funktionalen Grundorganisation des Gehirns) erlernt werden müsse (vgl. Roth 1996: 318f.). Ähnlich und ontogenetisch später werde die Unterscheidung zwischen Tatsächlichem und Vorgestelltem, Wahrgenommenem und Gedachtem, Körperlichem und Mentalem erlernt (vgl. Roth 1996: 320f.), wobei die Schärfe der Abgrenzung zwischen Körperlichem und Mentalem ethnisch und historisch differiere, d. h., anders als in unserem modernen abendländischen Denken ausfallen könne (Roth 1996: 321).

Dies ermöglicht ihm u. a. auch, Aussagen über »empirische Evidenzen« zu treffen (vgl. Roth 1996: 351–354). So könnten z. B. Beobachtungen durch andere Beobachtungen, Messungen durch andere Messungen überprüft werden (Roth 1996: 352). Mit Bezug auf Wittgenstein geht Roth auch darauf ein, dass Beobachtungen und Messungen bzw. das Ablesen von Messwerten Theorie voraussetzt, d. h., dass alles Wissen »letztlich auf Anerkennung von etwas Vorgegebenem« (Roth 1996: 353) gründe. Darüber hinaus kann er auch sagen, dass der Zugriff auf objektives Wissen nicht notwendig sei, sondern dass auch immanente Erkenntniskritik betrieben werden könne (Roth 1996: 353), etwa indem Prämissen und Schlussfolgerungen eines Aussagegebäudes auf Stimmigkeit geprüft werden oder indem geprüft wird, ob Messungen und Beobachtungen eine Theorie konsistenter machen oder nicht (vgl. Roth 1996: 353).

Da für Roth niemand objektive Wahrheit für sich beanspruchen kann, weil es keine objektiven Wahrheiten gibt (vgl. Roth 1996: 354f.), definiert Roth »Wahrheiten« als (voraussetzungsreiche, in Aussagegebäude eingebettete) Vereinbarungen zwischen Menschen (vgl. Roth 1996: 356). Diese Vereinbarungen erstrecken sich, so Roth (1996: 359ff.), auch Begriffe wie

Raum und Zeit und auf die sogenannten Naturgesetze. Alles Wissen sei hypothetisch, es weise also »nur unterschiedliche Grade an Plausibilität, interner Konsistenz und Kohärenz auf« (Roth 1996: 356). Insgesamt ist »gesichertes« Wissen für Roth also nicht mit objektiver Wahrheit zu verwechseln, sondern nur als Gebäude hinreichend plausibler, konsistenter, kohärenter Annahmen aufzufassen, die intersubjektive Geltung haben und auch nur unter bestimmten Umständen gelten und historisch wandelbar sind (vgl. Roth 1996: 357). Folglich gilt für Roth: Auch die Physik »übersteigt die Wirklichkeit nicht« (Roth 1996: 362), weil sie wie jede andere Wissenschaft Phänomene der Wirklichkeit beschreibt. In der Folge kann Roth auch behaupten: »Letztlich ist jedes Nachdenken über die objektive Realität, sei es wissenschaftlich oder nicht, an die Bedingungen menschlichen Denkens, Sprechen und Handelns gebunden und muß sich darin bewähren.« (Roth 1996: 362; i. Orig. kursiv)⁵⁰

Der Ansatz, die ontogenetische Perspektive einzubeziehen und damit zusammenhängend der Gedanke, dass die Unterscheidung von Wirklichkeitsbereichen – allgemeiner: zwischen »Innen« und »Außen« – erlernt wird, spielen auch für die vorliegende Untersuchung eine Rolle. Wichtiger ist für den aktuellen Zusammenhang jedoch die Nähe zwischen Wittgensteins Sprachspielansatz und dem Ansatz bei den (wissenschaftlichen) »Vokabularen«. Daher möchte ich in thesenartiger Form die wichtigsten Kritikpunkte, die sich Roths Konzeption entgegenhalten lassen, nennen.

Erstens: Die vom klassischen Denken nicht wegzudenkende Unterscheidung zwischen einer transphänomenalen »Realität« im Sinne einer Sphäre des eigentlichen Seins und einer phänomenalen »Wirklichkeit«, welche lediglich einen Anschein vermittelt,⁵¹ ist in erkenntnistheoretischer Hinsicht die Gegenüberstellung von erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt und in ontologischer Hinsicht die Gegenüberstellung von zwei voneinander getrennten Welten. In dieser Hinsicht ist sie dualistisch. Hieran ändert auch nichts, dass Roth von drei Wirklichkeitsbereichen spricht.

Zweitens: Roth hat das metaphysische Denken nicht verlassen und durch die Verdoppelung von »Welt« ist nichts gewonnen. Die Bindung an die transphänomenale »Realität« bleibt bestehen. Mithin wird der Dualismus nicht verlassen. Soweit ich sehe, kann Roth den Dualismus gar nicht verlassen. Um dies tun zu können, müsste er sich von einer weiteren Prämisse trennen, nämlich von der Prämisse, die Unterscheidung zwischen Realität und Wirklichkeit sei *notwendig* (vgl. Roth 1996: 325), weil, wenn man sie nicht treffe, man entweder die Realität oder die Wirklichkeit leugnen müsse (vgl. Roth 1996: 358). Zugespitzt und als heuristische Frage formuliert, hieße das: Ist die Annahme einer transphänomenalen Welt wirklich notwendig? Wenn sie angenommen wird, ist es notwendig, in der phänomenalen Welt zwanghaft nach

50 Hiergegen wäre soweit nicht viel einzuwenden. Interessant ist aber, wie das »Argument« bei Roth vollständig lautet: »[...] bewähren. Deshalb sind die Konstrukte unseres Gehirns nicht willkürlich.« (Roth 1996: 362; Herv. F.S.) Mir erschließt sich nicht, warum die Nicht-Willkürlichkeit von Konstrukten des Gehirns, also von »wirklichen« Sachverhalten eine »Folge« der Bedingungen menschlichen Denkens usw. sein soll. Wenn die Bedingungen nicht bekannt sein können, weil sie Teil der »Realität« sind, dann kann Roth sie auch nicht untersuchen. Dies will er aber gar nicht, denn sein Gegenstand sind wirkliche Gehirne und nicht reale Gehirne. Wenn die Bedingungen aber Teil der Wirklichkeit sind, dann sind sie zwar untersuchbar, aber es klingt irgendwie vermessen von *den* Bedingungen zu sprechen, weil eine solche Rede suggeriert, es gäbe keine weiteren Möglichkeiten, weitere Bedingungen zu denken. Das heißt: Roth verzichtet hier darauf, seinen eigenen naturalistischen Standpunkt kontingent zu setzen.

51 Insofern gelten hier durchaus das Wort von Hannah Arendt, dass man aus der Erscheinung nur in die Erscheinung flüchten kann (Arendt 1979: 33; zit. n. Laucken 2003: 305), und auch Lauckens Feststellung, dass die Zerteilung in wahres Sein und bloße Erscheinung in die Irre führe, sowie Lauckens, m. E. auf eine »husserlianische« Phänomenologie gemünzte, Warnung vor einem Unmittelbarkeitsmythos, der mit Projekten einer »We-sensphänomenologie« verbunden ist (vgl. Laucken 2003: 303ff., 312ff.).

›Beweisen‹ für ihre Existenz zu suchen? Oder reicht es nicht auch, sich der phänomenalen Welt zuzuwenden und die transphänomenale Welt als für das Geschäft der wissenschaftlichen Analyse ›irrelevant‹ zu betrachten?⁵²

Drittens: Diese nachmetaphysische Hinwendung zur Wirklichkeit zöge nach sich, dass die bei Roth in der Aussage, alles Wissen sei hypothetisch, ansatzweise vollzogene Bewusstheit für die Kontingenz wirklichkeitskonstitutiver Sprachspielen radikalisiert werden müsste. Hierbei kann die ›Lösung‹ allerdings nicht nach dem Motto ›Je mehr Menschen ein Konstrukt für plausibel halten, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie ›richtig‹ ist‹ gesucht werden.⁵³

Viertens: Alle drei kritischen Anfragen laufen in erkenntnistheoretischer Hinsicht darauf hinaus, dass die klassische Fragestellung, ob einem erkenntnistheoretischen Idealismus oder einem erkenntnistheoretischen Realismus der Vorzug zu geben sei, im Grunde eine unproduktive Fragestellung ist, da sowohl ein klassischer erkenntnistheoretischer Idealismus als auch ein klassischer erkenntnistheoretischer Realismus die Frage nach der ›Existenz‹ einer transzendenten ›Realität, also eine ontologische Frage, nach sich ziehen, indem sie ›Wahrheit‹ für möglich halten (vgl. etwa Mitterer 1999).

Ich glaube auch nicht, dass ein Skeptizismus im oben mit Roth beschriebenen Sinne (der Skeptizismus halte Wissen für *grundsätzlich* unmöglich), die Konsequenz eines Abschieds von erkenntnistheoretischem Realismus und Idealismus ist. Vielmehr eröffnet m. E. beispielsweise eine (neo-)pragmatistische Wahrheitskonzeption⁵⁴, verbunden mit einer Hinwendung zu den Sprachspielen selbst einen radikalen Bruch mit einem metaphysischen Realismus und einem ›cartesischen Zweifel, der weder in einen Relativismus noch in einen ›Von-vornherein-Skeptizismus‹ (Joas 1996: 189) eines einsam zweifelnden Ichs einmündet, sondern vielmehr das (wissenschaftliche) Erkennen in konkreten (Handlungs-)Problem-Situationen verankert und auf der ›Idee einer kooperativen Wahrheitssuche zur Bewältigung realer Handlungsprobleme‹ (Joas 1996: 189) aufbaut, also auf die Möglichkeit des begründeten Zweifels und des begründeten Für-wahr-Haltens hinarbeitet.

1.1.3 *Vokabulare als Ansatzpunkt – Gegenstandskonstitution und Kontingenzzperspektive*

Um die nahegelegte Hinwendung zu wirklichkeitskonstitutiven Sprachspielen – man vergleiche hierzu Ritsert (1998: 185; Herv. i. Orig.): ›Jemand, der *nicht* davon ausgeht, daß alles Daseiende ein Zug in einem Sprachspiel [...] sei, stößt schon weit unterhalb des *god's point of view* [...] auf ein schwieriges Problem.« – vollziehen zu können, ist es hilfreich, sich dem Konzept der Vokabulare zuzuwenden, das sozusagen das wissenschaftliche Pendant zu Wittgensteins Philosophie der Sprachspiele bzw. Lebensformen darstellt.

52 Man braucht die transphänomenale Welt ja deshalb nicht zu leugnen, sondern würde lediglich, frei nach Wittgenstein, darüber schweigen, wovon man nicht reden kann.

53 Hier bereits wird deutlich, dass sich Roth auf ein physikalistisches Weltbild – in seiner Terminologie müsste man vielleicht sagen: ›Wirklichkeitsbild‹ – und ›Menschenbild‹ stützt. Diese sind sehr vertraut und insofern plausibel. Doch werde ich (v. a. mit Bezug auf Elias) versuchen den Anstoß zu geben, die ›Selbstverständlichkeit‹ dieses Denkens zu hinterfragen.

54 Vgl. z. B. Nagl (1998: 12f.) und Joas (1996: 189f.; 1999) zu Peirce' Wahrheitskonzeption; zu Putnams ›neopragmatistischer‹ Wahrheitstheorie vgl. z. B. Schneider (1998: 155–162) und Zielke (2004: 342f.). Für die Ähnlichkeit von pragmatistischer Wahrheitskonzeption und Auffassungen des späten Wittgenstein (insbesondere in den ›Philosophischen Untersuchungen‹ und in ›Über Gewißheit‹) vgl. etwa Glock (2000: 144f., 198f.).

Der Ansatz bei den »Vokabularen« (Rorty 1989) wird v. a. im Kontext von postempiristischen Ansätzen von Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie verfolgt.⁵⁵ Diese Ansätze lassen »die Theorien und Methoden der Sozialwissenschaftler als kulturell spezifische Vokabulare und Techniken erscheinen« (Reckwitz 2004b: 10). Sie fassen Theorien »konsequent als ›Beschreibungsformen«, als sprachliche Vokabulare [...], die zueinander in einer innertheoretischen Auseinandersetzung um ihre jeweiligen heuristischen Vorzüge und Nachteile stehen« (Reckwitz 2000a: 55; Herv. i. Orig.), die »Beschreibungs-Haltungen« (Reckwitz 2000a: 108; Fußn.), »Einstellungen« (Reckwitz 2000a: 108) oder »Grundannahmen über den Status« (Reckwitz 2000a: 108) von Objekten der Erkenntnis zum Ausdruck bringen und die somit über Gegenstandsauffassungen Auskunft geben (vgl. Reckwitz 2000a: 108–111).

Mit der Verlagerung des Interesses auf die Unterscheidungen, die *in* Vokabularen vorgenommen werden, verschiebt sich das Erklärungsinteresse. Es wird nun nicht mehr versucht, den Nachweis von an einer vorgängigen Realität überprüfbareren »Erfahrungstatsachen« im Sinne nicht interpretierter »brute facts« (vgl. Schäffter/Schicke 2009) oder den Nachweis einer Korrespondenz von »Theorie« und »Realität«, von »Aussagen« und »Fakten« (vgl. Vielmetter 1999) zu erbringen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass »Fakten« interpretationsbedürftig sind, dass eine empirische Aussage ihren Sinn erst innerhalb eines Aussagesystems erhält (»Bedeutungsholismus der Sprache«;⁵⁶ Reckwitz 2000a: 54). Daraus folgend wird angenommen, dass Theorien im Sinne von spezifischen Beschreibungsformen vor dem Hintergrund eigener Unterscheidungen »Fakten« erst »schaffen« und dass einzelne Aussagen oder »Belege« erst vor dem Hintergrund holistisch strukturierter Vokabulare, innerhalb einer interpretativ genutzten Theoriesprache, ihre Bedeutung erhalten (vgl. Reckwitz 2003b: 54, 86, Schäffter/Schicke 2009). Hieraus resultiert ein Wechsel der »Beobachterhaltung« vom »Was« zum »Wie«. Dieser Wechsel in der AnalyseEinstellung findet sich bereits bei Karl Mannheim: »Es geht um den Wechsel von der Frage, *was* kulturelle oder gesellschaftliche Phänomene oder Tatsachen *sind*, zur Frage, *wie* diese *hergestellt* werden: Nicht das »Was« eines objektiven Sinnes, sondern das »Daß« und das »Wie« wird von dominierender Wichtigkeit« (Mannheim 1964: 134, zit. n. Bohnsack 2003: 556).⁵⁷ Niklas Luhmann (1990a) hat den Wechsel in der AnalyseEinstellung mit seiner Differenzierung zwischen Beobachtungen erster und zweiter Ordnung auf einen Begriff gebracht (vgl. Bohnsack 2003: 556f.; Krause 2001: 111f.). Somit lautet die Leitfrage postempiristischen Denkens, vereinfacht gesprochen: *Wie*, also *mit welchen (begrifflichen) Mitteln* »erzeugen« holistisch strukturierte Vokabulare Wirklichkeiten?⁵⁸

In dem hier interessierenden Fall von »Familien« von Erklärungen von Lernen, Handeln bzw. Verhalten handelt es sich bei den erzeugten »Gegenständen« um »semantische Einheiten« oder »Bedeutungseinheiten«⁵⁹ wie z. B. »Handlungswelt«, »Sozialwelt«, »Subjekt«, »Akteur«, die

55 Für eine Einführung in Ansatz und Fragestellungen »des« Postempirismus, in dem auch die bereits angesprochene »Krise der Repräsentation« thematisiert wird, vgl. Reckwitz (2003b).

56 Im Bedeutungsholismus gilt nicht ein einzelnes Wort oder ein einzelner Satz, sondern die Theorie als primäre Bedeutungseinheit. Zum Bedeutungsholismus vgl. z. B. Cursio (2006: 26–29), Reckwitz (2000a: 22ff., 54, 2003b).

57 In wissenschaftlichen Vokabularen gelangt auch eine sozial und historisch identifizierbare Beobachterperspektive zum Ausdruck. Sie kann in ihrer Standortgebundenheit und im Hinblick auf die performative Bedeutung der Begriffsverwendung kritisch in Rechnung gestellt werden (vgl. Reckwitz 2000a: 54). Zur kulturwissenschaftlichen Kategorie des Performativen vgl. z. B. Wirth (2002), Wulf/Göhlich/Zirfas (2001), Wulf/Zirfas (2007).

58 Es verwundert nicht, dass es bspw. auch die Soziologie mit der Krise der Repräsentation zu tun hat (Nassehi 1999: 358f.). Man ist, so Nassehi, in der Soziologie gezwungen, einen Blick darauf zu werfen, »welchen Anteil unserer eigener Blick auf die wissenschaftliche Formierung der Verhältnisse hat. Die *epistemologische Verunsicherung der Soziologie* zwingt uns dazu, unsere Aufmerksamkeit nicht nur auf die Beobachtung unseres Gegenstandes zu richten, sondern zunehmend auf die *Beobachtung* unseres Gegenstandes.« (Nassehi 1999: 359; Herv. i. Orig.)

59 Ich entnehme diese beiden Begriffe Laucken (2003: z. B. 146).

innerhalb einer Theoriefamilie postuliert oder ›gegenständiglich gesetzt‹ (vgl. Laucken 2003: 38–42) werden.⁶⁰

Insofern sind Vokabulare gegenstandskonstitutiv. Beispielsweise bringen sie das handelnde, respektive lernende ›Subjekt‹ und die ›(Sozial-)Welt‹ hervor. Hieraus lässt sich für die vorliegende Studie die Forschungsfrage ableiten, zu welcher Art von ›Gegenstand‹ ein Mensch in der einen oder der anderen Denk- bzw. Redeweise wird (vgl. Laucken 2003: 13).⁶¹ Eine Annäherungshilfe bietet hierbei die von Andreas Reckwitz zum Zwecke einer Systematisierung von Handlungserklärungen vorgenommene Unterscheidung zwischen einem sinnorientierten, intentionalen Beschreibungsvokabular und einem nicht-sinnorientierten, naturalistischen Vokabular. Ein z. B. in Behaviorismus, Soziobiologie und Neurophysiologie verwendetes naturalistisches Vokabular arbeitet mit Begrifflichkeiten einer physischen Welt, d. h. fasst ›Welt‹ als eine Welt der Körper, als Naturwelt, kommt in der Erklärung menschlichen Handelns ohne den Begriff ›Sinn‹ aus (weswegen Handeln als ›Verhalten‹ konzeptualisiert wird) und erklärt Sinn zum Epiphänomen (vgl. Reckwitz 2004c: 304f.; Reckwitz 2000a: 655–659). Demgegenüber arbeitet ein »sinnorientiert-intentionales Beschreibungsvokabular« (Reckwitz 2000a: 111) in unterschiedlichen Varianten mit der Kategorie Sinn und fasst Sinn als nicht-reduzible Kategorie auf.⁶² Da Reckwitz' Schwerpunkt auf dem Thema Handlungserklärung liegt, hier jedoch mehr mit Blick auf die in Vokabularen mitgelieferte Ontologie⁶³ gearbeitet wird, gibt Reckwitz' Sortierung letztlich keine für diese Untersuchung geeignete ›Vorlage‹ ab, sondern fungiert hier als eine randständig mitlaufende Orientierungshilfe.

Wenn nun durch einen Ansatz bei den Vokabularen ein ding-ontologisch gefasstes Subjekt-Objekt-Verhältnis zwischen wissenschaftlichen Theorien und einer ›Welt der Tatsachen‹ überwunden wird (Schäffter/Schicke 2009), wenn es keine uninterpretierten Erfahrungen gibt, wenn die Annahme einer Korrespondenz von ›Theorie‹ und ›Realität‹, von ›Aussagen‹ und ›Fakten‹ (vgl. Vielmetter 1999) angezweifelt wird, wenn sich also nicht eine physische und eine geistige Welt gegenüberstehen, sondern Beschreibungsvokabulare, in denen zudem auch eine sozial und historisch identifizierbare Beobachterperspektive in ihrer Standortgebundenheit zum Ausdruck gelangt (vgl. Reckwitz 2000a: 54, 111, Schäffter/Schicke 2009), dann stellt sich als eine Frage, ob auf der Basis postempiristischem Denkens ›Empirie‹ oder ›erfahrungswissenschaftliches Erkennen‹ möglich ist. Meines Erachtens ist ›Empirie‹ auch unter der Maßgabe einer Absage an Korrespondenz- oder Entsprechungsvorstellungen möglich – als eine ›andere Form von Empirie‹. Deren konzeptueller Nukleus geht von dem Umstand aus, dass sich, nach Quine, eine empirische Beschreibung »auf die Existenz derjenigen Gegenstände [...], die sie für ihre Geltung voraussetzen muss, [festlegt]« (Cursio 2006: 35), ja festlegen muss. Somit ist Empirie erst vor dem Hintergrund begrifflich-theoretischer Setzungen möglich, d. h., die Möglichkeit eines ›gereinigten Wissens‹ der Empirie ist deshalb nicht gegeben, weil (auch im Falle eines elaborierten Fallibilismus) auf der gegenstandskonstitutiven Ebene theoretische Annah-

60 Beispielsweise erhalten Einheiten ›im semantischen Kosmos dadurch ihre Bedeutung, dass sie sich auf andere Einheiten innerhalb desselben beziehen‹ (Laucken 2003: 148).

61 Vgl. für eine ›ontologische Reformulierung‹ dieser Frage Abschnitt 1.3.

62 Für die unterschiedlichen Varianten sinnorientierten Vokabulars – zweckorientiertes, normorientiertes und kulturtheoretisches Muster der Handlungserklärung – vgl. v. a. Reckwitz (2000a: 91–146); zu der Frage, ob das Verhältnis zwischen sinnorientiertem und naturalistischen Vokabular eines der Ergänzung oder eines der Konkurrenz ist, vgl. Reckwitz (2000a: 656–659).

63 Reckwitz geht auf ontologische Fragen nicht näher ein, vermutlich aufgrund einer gewissen ›Abneigung‹ gegen ontologisches Fragen, die anscheinend in einem Verständnis von Ontologie als Metaphysik begründet liegt.

men gemacht werden müssen.⁶⁴ Dies heißt umgekehrt, dass die Leitfrage einer ›anderen Empirie‹ in der Frage nach den ›gegenständlichen‹ Setzungen, die in eine Beschreibung eingehen, besteht.

In dieser Perspektive auf die gegenständlichen Setzungen Ansätze ›Lernen zu denken‹ zu sichten, legt den Schluss nahe, dass je nach Ansatz ›Lernen‹ prinzipiell immer auch anders möglich ist, d. h.: kontingent. Im sozialtheoretischen und sozialphilosophischen Kontext wurde der Begriff der Kontingenz von Rorty (1989) und Luhmann (1992; vgl. z. B. Willke 2000) profiliert. Der Begriff bezeichnet die Nicht-Notwendigkeit und Historizität menschlicher Praktiken bzw. Lebensformen (Reckwitz 2004b: 2f.). Verwendet wird der Begriff somit üblicherweise, »um die Zufälligkeit einer Entwicklung oder eines Ereignisses im Gegensatz zur Notwendigkeit hervorzuheben. Es wird mit dem Begriff also die Möglichkeit, die auch anders sein könnte, im Unterschied zur Notwendigkeit, die nur so und nicht anders sein kann, bezeichnet.« (Koring 1997: 64; Fußn.)

Nun ist die Frage, wie mit der Kontingenz umgegangen wird. Hier lassen sich zwei Formen grob unterscheiden: ›Invisibilisierung von Kontingenz‹ und ›Anerkennung von Kontingenz‹.⁶⁵ Reckwitz definiert den Begriff der Kontingenzinvisibilisierung als ein Unsichtbarmachen kultureller Kontingenz durch begriffliche Vorgaben (Reckwitz 2004b: 9).

Diese begrifflichen Vorgaben zur Einschränkung von Kontingenz dienen letztlich dazu, auf verschiedenen Ebenen *Rationalität* voraussetzen zu können, eine immanente Rationalität des Gegenstandes wie auch eine Rationalität der wissenschaftlichen Analyse: beispielsweise die Rationalität der Moderne im Vergleich zur Vormoderne; die formale Rationalität der sozialen Akteure oder der Binnenstruktur von Texten; schließlich die Rationalität des wissenschaftlichen Beobachters. (Reckwitz 2004b: 8; Herv. i. Orig.)

Nach Reckwitz hat es im Wesentlichen drei Formen der Kontingenzinvisibilisierung in den Geistes- und Sozialwissenschaften gegeben: Naturalismus, Universalismus/Formalismus und Geschichtsphilosophie (Reckwitz 2004b). Demgegenüber wird unter ›Anerkennung von Kontingenz‹ bzw. einem »reflexiven Kontingenzbewusstsein« (Reckwitz 2003b) die Auffassung von »Wissenschaft als einer diskursiven Praxis ohne universale, formale Regeln«, als eine Identität, die »beständig die Effekte der eigenen wissenschaftlichen Analysen in der außerwissenschaftlichen Common sense-Welt reflektiert und sich damit eine politische und ethische Funktion zuschreibt« (Reckwitz 2003b: 95) verstanden. Die ›Kontingenzperspektive‹ eines kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramms, wie Reckwitz es skizziert, richtet sich somit insgesamt gegen die Tendenz, Kontingenz zu invisibilisieren (Reckwitz 2004b).

Nun sind die Kontingenz- und Komplexitätssteigerungen der modernen Gesellschaft nicht nur für die Soziologie, sondern auch für die Erziehungswissenschaften⁶⁶ relevant. So konstatiert etwa Koring ein Bedürfnis nach einem einheitlichen Bildungsbegriff, einer einheitlichen Theorie der Pädagogik, einem Paradigma der Disziplin, d. h. einen »Wunsch nach siche-

64 Vgl. hierzu z. B. Cursio (2006: 42ff.; hier: 43f.): »Der Psychologe Norbert Groeben hat in diesem Sinne darauf hingewiesen, dass theoriekonstitutive Modelle und methodische Ideale als Medien der wissenschaftlichen Problem- und Gegenstandserschließung eine ›disziplinäre Matrix‹ [Groeben 1986: 61; zit. n. Cursio] bilden, die festlegt, welche Aspekte des Gegenstandes überhaupt in den Blick geraten und welche Art von Fragen in ihrem Rahmen und mit ihren Mitteln überhaupt thematisierbar sind.« Diese Auffassung vertritt auch Laucken (vgl. 2003: 38–48).

65 Ich folge hier v. a. Reckwitz (2003b, 2004b).

66 In dieser Untersuchung werden die Begriffe ›Erziehungswissenschaften‹ und ›Pädagogik‹ bzw. ›erziehungswissenschaftlich‹ und ›pädagogisch‹ in dem Sinne synonym gebraucht, als es bei erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen um die Erforschung von ›Lernen‹, ›Bildung‹ und ›Erziehung‹ sowie um deren Voraussetzungen und Folgen geht. Die erzieherische, respektive bildnerische Tätigkeit hingegen wird in aller Regel als ›pädagogische Praxis‹ oder ›pädagogisches Handeln‹ bezeichnet.

rem Grund, den aber nur ein dogmatisches oder naturwissenschaftliches Fundament geben könnte« (Koring 1997: 156). Die Wissensbasis der pädagogischen Profession sei jedoch nicht von jener Art, die ein sicheres Fundament geben könnte (Koring 1997: 156). Da die Erziehungswissenschaften die bestehenden Unsicherheiten nicht durch feste Vorgaben aufheben könnten, plädiert Koring für die Option, »Orientierungsmöglichkeiten aufzuzeigen und so die Teilnahme am pädagogischen Diskurs der Gegenwart vorzubereiten« (Koring 1997: 157). Korings Einschätzung sollte man nicht als Aufforderung verstehen, sich von »Kontingenzformeln«⁶⁷ (Luhmann/Schorr 1979; zit. n. Koring 1997: 141) zu verabschieden. Vielmehr deutet sich hier jene Alternative an, die als eine »Anerkennung von Kontingenz« umschrieben werden kann, welche wiederum in einer Art »reflektierten Umgangs mit (der eigenen) Kontingenz« einmündet. Der Fluchtpunkt einer solchen Strategie ist eine (Re-)Visibilisierung von Kontingenz, d. h. der Ansatz, Invisibilisierungen von Kontingenz »wieder (oder »erstmal«) sichtbar zu machen« (Reckwitz 2003b: 98; vgl. Reckwitz 2004b).

Bezogen auf die vorliegende Untersuchung bedeutet die Hinwendung zu den gegenstandskonstitutiven Vokabularen, zu deren Unterscheidungen und gegenständlichen Setzungen insgesamt, dass hier die Fragen »Was ist Lernen?« oder »Was ist der Lernende?« kontingenzrevisibilisierend reformuliert werden – nämlich zu Fragen der Art »Was kann der Terminus »Lernen« oder »Lernender« in unterschiedlichen theoretischen Kontexten (Vokabularen) bedeuten?«.

1.1.4 Freilegung der transzendentalphilosophischen Vorstellung eines substanziellen »Subjekts«

Ziel der vorangegangenen Darstellung war, die Verbindung zwischen der genannten Hinwendung zu den gegenstandskonstitutiven Vokabularen und der Darstellung der Kritik an der »klassischen« Erkenntnistheorie (u. a. bestehend aus der Kritik an dem »monologischen Subjekt« bzw. dem »homo philosophicus« und an »Korrespondenz- und Abbildtheorien« (Reckwitz 2000a: 22)) herauszuarbeiten. Es zeigte sich, dass die Kritik an der »klassischen« Erkenntnistheorie in unterschiedlichen theoretischen Kontexten zum Abstoßpunkt für wie auch immer geartete »Neufassungen« humanwissenschaftlicher Fragestellungen genommen wird. Am Beispiel von Roths neurobiologischem Konstruktivismus wurde gezeigt, dass es nahezu unmöglich ist, das metaphysische Denken zu verlassen, solange an der Annahme einer transphänomenalen Welt und mithin an der Gegenüberstellung einer physischen und einer geistigen Welt festgehalten wird, und dass eine »kontingenzsensible« Erkenntnishaltung, die mit einer dezidierten Hinwendung zu gegenstandskonstitutiven Vokabularen einhergeht, nicht selbstverständlich ist. Demgegenüber hat die postempiristische Hinwendung zu den Beschreibungsvokabularen den Vorteil, sich unbelastet von der Annahme einer transphänomenalen Welt mit Theorien und deren »Gegenständen« befassen zu können.

Obgleich hiermit ein geeigneter Startpunkt für die Untersuchung von Fragen der Art »Was kann der Terminus »Lernen« oder »Lernender« in unterschiedlichen theoretischen Kontexten (Vokabularen) bedeuten?« erreicht scheint, ist für eine volle Erfassung der Varianten »des« Subjekt-Objekt-Dualismus eine weitere Vertiefung notwendig, nämlich die Freilegung der transzendentalphilosophischen Vorstellung eines substanziellen »Subjekts«. Diese Freilegung kann nicht auf die postempiristischen Wissenschafts- und Erkenntnistheorien zurückgreifen, da in diesen – wie ihr Name schon anzeigt – regelmäßig der Fokus zu sehr auf erkenntnistheoreti-

67 Unter einer Kontingenzformel verstehen Luhmann/Schorr die »Definition dessen, was das System kann und soll« (Koring 1997: 201), d. h. den Zweck, der in einem Funktionsbereich (hier: Bildungs- bzw. Erziehungssystem) verwirklicht werden soll und der »nach innen« zu Identitätskonstruktionen und »nach außen« zu Legitimationzwecken vor anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen dienen soll (vgl. Koring 1997: 140ff.).

sche und methodologische Fragestellungen gelegt wurde und da ontologische Fragestellungen zu wenig Beachtung gefunden haben (vgl. Giddens 1997: 33f.).⁶⁸ Diese Beobachtung trifft auch auf die bereits erwähnten Arbeiten von Reckwitz zu (v. a. Reckwitz 2000a, 2003b, 2004b). Anscheinend ist dies auch für Teile der metatheoretischen Diskurse der Psychologie zu konstatieren.⁶⁹ So wird beispielsweise von »zwei Strömen der Psychologie« gesprochen, von einem naturalistischen Strom mit naturwissenschaftlicher Methodik und Verständnis des Menschen vom Außenstandpunkt vom Standpunkt der Dritten Person her und von einer subjektorientierten Psychologie, die den Innenstandpunkt, die Perspektive der Ersten Person einnimmt und phänomenologisch, hermeneutisch, verstehend vorgeht (Seidel 2001: 72f.). Oder es wird eine Psychologie kritisiert, die im Sinne eines impliziten Selbstkonzepts »das westliche Subjektmodell eines unabhängigen, autonomen und in sich geschlossenen Individuums als universelle Folie psychologischer Konzeptbildung und Interpretation annimmt« (Keupp/Weber 2001: 671) und den Menschen »lediglich als objektiven Bestandteil einer statischen Umwelt« (Keupp/Weber 2001: 675; ähnlich Keupp 2001: 46) betrachtet und die das historisch gewordene und zur Reflexion und (Selbst-)Veränderung fähige Subjekt aus den Theorien eliminiert (vgl. z. B. Musfeld 2001: 61). Auch wenn diese Kritik eines »pseudonaturalistischen Gegenstandsverständnisses« (Staeuble 2001: 31) als ein Versuch verstanden wird, die ontologischen Hintergrundsannahmen psychologischer Begriffsbildung herauszuarbeiten – es ist m. E. beim Versuch geblieben. Demgegenüber überwiegen methodologische und wissenschaftstheoretische Fragestellungen, wenn von den »zwei Strömen der Psychologie« (Seidel 2001) gesprochen wird. Stichworte sind hier die aus den postempiristischen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien vertrauten Absagen an einen Universalismus (vgl. z. B. Altman/Rogoff 1987: 12, 14, Staeuble 2001: 31), an einen Szientismus (vgl. Altman/Rogoff 1987: 12, 14) an ein nomothetisches Wissenschaftsverständnis (z. B. Keupp/Weber 2001: 672f.; Musfeld 2001: 61) oder an experimentell-statistische Verfahren der Erkenntnisgewinnung (vgl. Schraube 2001: 435).

Es ist hier nicht der Ort, ausführliche Ursachenforschung zu betreiben, sondern es genügt mit einer Hypothese zu arbeiten: Aufgrund seiner Herkunft – zu nennen ist hier insbesondere der Strukturalismus⁷⁰ von F. de Saussure – hat der Postempirismus in seinem Blick auf holis-

68 Bei Giddens stehen ontologische Fragestellungen der Sozialtheorie im Zentrum des Interesses seiner Theorie der Strukturierung (Giddens 1997: 33f.) und er wendet sich einer »Neufassung der Vorstellungen vom menschlichen Sein und menschlichen Handeln, von der gesellschaftlichen Reproduktion und der gesellschaftlichen Veränderung« (Giddens 1997: 34) zu.

69 Vgl. z. B. Bruner (1997: 109–112): Bruner hält (unter Gleichsetzung von »Ontologie« mit »Metaphysik«) fest, dass in den metatheoretischen Überlegungen der Psychologie die »ontologischen Fragen nach dem »begrifflichen Ich« durch andere Fragen ersetzt worden seien, dass Metaphysik aus der Mode geraten sei und dass ontologische Ideen in Probleme der Erkenntnistheorie konvertiert worden seien (Bruner 1997: 110). In ähnlicher Weise attestiert auch Keupp, unter der Fragestellung, ob die Psychologie das Subjekt kenne, der akademischen Psychologie ein »charakteristisches Vermeidungsverhalten« (Keupp 2001: 37): Sie wolle sich nicht mit Grundlagen des Fachs auseinandersetzen, meide die Konkurrenz zum Alltagsdiskurs, die Auseinandersetzung mit philosophisch-anthropologischen Basisprämissen und übernehme dadurch ungeprüft Menschenbildannahmen.

70 Vgl. z. B. Seidel (2001: 84; Herv. i. Orig.): »Allgemein postuliert die strukturalistische Auffassung eines Gegenstandsbereichs, dass dieser vom jeweiligen *Ganzen* her begriffen werden muss, wobei nicht die Teile selbst, sondern ihr *Verhältnis* zueinander die Eigenschaften oder Verhaltensweisen des Gegenstandes ausmachen.« Einen Überblick über Grundzüge und Themenstellungen »des« Strukturalismus sowie über »den« Poststrukturalismus – gedacht als dem Strukturalismus einerseits »folgend«, mit ihm mitgehend bzw. daran anschließend und andererseits diesen hinter sich lassend und über ihn hinausgehend (nachdem man sich durch ihn hindurchgearbeitet hat) – geben, jeweils mit Blick auf die sozialtheoretischen Großfragen »Was ist Handeln?«, »Was ist soziale Ordnung?« und »Was bestimmt sozialen Wandel?« (Joas/Knöbl 2004: 37f.), für die strukturalistische Linie z. B. Reckwitz (2000a: 207–346) und für die strukturalistische wie auch die poststrukturalistische Linie z. B. Joas/Knöbl

tisch strukturierte Vokabulare aus gutem Grund die Lücke bei der Ontologie gelassen. Dieser Grund besteht in der Suche nach, mehr oder minder, universalen, vorgängigen, primären Strukturen, welche »hinter« oder »unter« dem Untersuchten als diesem zugrunde liegend vermutet werden. Bezogen auf »die Frage nach dem Subjekt« würde dies nun nichts Anderes besagen, als dass das vom Strukturalismus beeinflusste postempiristische Denken letztlich an einer Vorstellung eines substanziellen Subjektkerns, der Vorstellung eines eigentlichen, wesentlichen Subjekts jenseits des empirisch Erfahrbaren – kurz: an der Figur des Transzendentsubjekts »als eine autonome, sich selbst begründende Instanz« (Reckwitz 2008b: 75) – festhält und insofern noch einen Rest von Repräsentationismus bei sich zu entdecken hätte. Gewendet auf die Frage nach »dem Lernenden« würde implizit nach wie vor gefragt werden, was »der Lernende an sich sei.

Unter Loslösung vom konkreten Bezug auf postempiristisches Denken oder auf Naturalisierungsprojekte des Geistes wird eine Pointe sichtbar: Eine Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie und dem klassischen erkennenden »Subjekt«, die für ihre Kritik eben jene transzendente, außerhalb unseres Geltungsbereichs befindliche, andere, jenseitige Welt, jene »Realität als das Andere aller Beschreibungen« (Rustemeyer 1999: 470), welche sozusagen die Heimat des reinen Selbstbewusstseins, des alles Konstituierenden, des Absoluten, der Bedingung allen Wissens, des Transzendentsubjekts ist, voraussetzen muss – diese Kritik wird an eben jener Voraussetzung regelmäßig scheitern.⁷¹ Einen Schritt weitergedacht heißt dies, dass die Abkehr

(2004: 474–517) und Reckwitz/Moebius (2008). Einen knappen Überblick über den Poststrukturalismus gibt Berressem (2005).

- 71 Auf die Kritik an der klassischen Subjekt- bzw. Bewusstseinsphilosophie, im Besonderen die Kritik an der Transzendentalphilosophie husserlscher Prägung (gemeint ist damit das Projekt einer die Konstitution einer Welt in den Akten eines reinen Bewusstseins analysierenden phänomenologischen Bewusstseinsanalyse) wird hier nur verwiesen. Ebenso auf moralphilosophische Fragen (vgl. z. B. für die Differenz zwischen Kants Moralphilosophie, in der Sollenregeln im transzendentalen Subjekt angesiedelt sind, und Hobbes' Moralphilosophie, in der die Sollenregeln nicht im transzendentalen Subjekt, sondern in einem als faktisch angenommenen sozialen Kollektiv beheimatet sind, Reckwitz 2004c: 311). Einen Einstieg in die erstgenannte Thematik bieten etwa Reckwitz (2008a: 11ff.; 2004c: 318) und Rombach (2003: 17ff., 51f.). Konkret wird bspw. festgestellt, dass Husserl auf dem Boden einer klassischen »ontologischen Innen-Außendifferenz zwischen der »geistigen Welt (Husserl) und den äußeren Verhaltensakten« (Reckwitz 2004c: 320) die Außenwelt des Bewusstseins subjektiviere, sodass die »Außenwelt bzw. »Umwelt« und das Alter nicht als eigenständige »Entität, sondern als ein Korrelat oder »Produkt« der Bewusstseinsintentionen des Ego erscheinen. Welt werde bei Husserl im Bewusstsein konstituiert; die Differenz zwischen dem Ego, dem Eigenen und dem Nicht-Ego, dem Fremden werde im Ego erzeugt (Reckwitz 1997b: 322; ähnlich Seidel 2001: 86; ausführlich bereits Theunissen 1981). Das husserlsche Erbe habe ferner sozial- bzw. kulturtheoretische Relevanz. So nehme Durkheim in seiner Gesellschaftstheorie die sozialen Tatsachen die Externalität der Außenwelt (Normen) zum Ausgangspunkt, die kausal auf die Bewusstseins- und Subjekte einwirkten. Er objektiviere die Innenwelt (z. B. individuelle »Neigungen«) (Reckwitz 1997b: 322). Im Bild des homo sociologicus werde »das Soziale« als eine den Subjekten äußerliche Sphäre dargestellt, die als eigenständig, different gedachte Sphäre »kausal auf die Sphäre des Inneren einwirkt (Reckwitz 1997b: 323). Die Innen-Außen-Differenz zwischen Individuum und Gesellschaft werde in Durkheims Frühwerk (»Regeln der soziologischen Methode«) besonders deutlich, in seinem kultursoziologischen Spätwerk löse er sich von diesem Dualismus (Reckwitz 1997b: 322). Auch mentalistischen Kulturtheorien (Reckwitz 2004c: 318, Reckwitz 2000a: 184) liege die »Innen-Außendifferenz zwischen der »geistigen Welt« (Husserl) und den äußeren Verhaltensakten« zugrunde, da sie den Ort des Sozialen auf der Ebene der mentalen Eigenschaften, der Eigenschaften von Geist oder Bewusstsein bestimmten und als Analyseeinheit mental-intentionale Akte oder kognitive Strukturen nähmen (Reckwitz 2004c: 320). Entsprechend unterscheidet Reckwitz eine strukturalistische Variante der mentalistischen Kulturtheorien bzw. einen objektivistischen Mentalismus in Lévi-Strauss', an de Saussures Strukturalismus anschließender, »strukturaler Anthropologie« (vgl. Reckwitz 2004c: 319, Reckwitz 2000a: 219–225) und eine phänomenologische Variante der mentalistischen Kulturtheorien bzw. einen subjektivistischen Mentalismus, welcher prototypisch in Schütz' »mundaner Phänomenologie« realisiert wurde (Reckwitz 2004c: 319f., Reckwitz 2000a: 366–396). Vgl. zum frühen Schütz (Schütz 1932), ähnlich wie Reckwitz, aber aus der Perspektive einer an Merleau-Ponty anschließenden Phänomenologie Coenen (1985: 29–54: »Alfred Schütz oder die Monadologie der sozialen Welt«).

von Projekten der Analyse reinen Bewusstseins und der diesen zugrunde liegenden »Ontologie des Seins« (Reckwitz 2000a: 39; Herv. F.S.) mit einer Hinwendung zur »diesseitigen Welt der Seinsweisen« einhergehen muss.⁷²

Diese Perspektivenverschiebung kann auch auf Ansätze zurückgreifen, die sich weniger der Ontologie zuwenden. Sie haben gemeinsam, dass sie das Konstituieren des Konstituierenden fokussieren und davon ausgehen, dass weder »das Subjekt« noch »das Soziale« noch eine »Struktur« aller Beschreibung vorgängig »existiert.«⁷³ Zu den Ansätzen zählt z. B. der bereits beschriebene Gedanke, dass Vokabulare gegenstandskonstitutiv⁷⁴ sind. Auch die Hinwendung zu einer Analyse »öffentlicher« sozialer Praktiken, zu einer Rekonstruktion übersubjektiver, kultureller Bedingungen der Verstehensakte (vgl. Reckwitz 2000a: 365), zu einer Historisierung und Kontextualisierung von Sinnmustern (vgl. Reckwitz 2000a: 543) und zu sozialen Relationen und Interaktionsmustern drückt aus, dass eine dingbasierte Ontologie, die »Akteure« als gegebene Entitäten erscheinen lässt, zugunsten einer relationalen Ontologie hinterfragt wird, welche die Kategorie »Akteur« als nicht fraglos gegeben, sondern als »erklärungsbedürftig« betrachtet. Es geht auch um die Frage des Wirklichkeitsvollzugs durch Menschen in der sozialen Welt selbst (vgl. Packer/Goicoechea 2000) und um die Verflechtungszusammenhänge, die von Menschen produziert werden und in denen »Menschen« im Sinne von »Subjektformen« (Reckwitz 2008a: 10; Herv. i. Orig.) »produziert« werden (vgl. Elias 2004: 33). Ferner wird das Soziale nicht mehr in einer »geistigen Welt« (Husserl) angesiedelt oder konstituiert betrachtet, sondern als im Handeln selbst, in der körperlichen und (zugleich) mentalen Routine der Praktiken, den Netzwerken der Handlungsverflechtung angesehen (vgl. Reckwitz 2004c: 319, Joas 1996: 343). In einer anderen Variante wird an Merleau-Pontys Begriff der Konstitution angeschlossen, der sich von Husserls Begriff der Konstitution fundamental unterscheidet: Konstitution erfolgt hier nicht mehr durch das Bewusstsein, sondern als eine vor-bewusste, prä-reflexive, vor-prädikative Leistung des Leibes (Joas 1996: 263).⁷⁵ Eine sehr prägnante begriffliche Klammer für diese Ansätze bietet der Gedanke der »Dezentrierung des Subjekts« (z. B. Reckwitz 2008a: 13). Er stammt aus dem Umfeld von Strukturalismus und Poststrukturalismus, war in den 1960er Jahren als Kritik an der klassischen Subjektphilosophie angesetzt und – dies ist entscheidend – setzt in den kulturwissenschaftlichen Analysen von »Subjektformen« (Reckwitz 2008a: 10; Herv. i. Orig.) oder »Subjektivierungsweisen« (z. B. Reckwitz 2008a: 13, Reckwitz 2008b: 77; Herv. F.S.) ein *anderes* »Subjekt«⁷⁶ (vgl. Reckwitz 2008a: 5–15, 2008b: 75–80), dessen Heimat sozusagen die »diesseitige Welt der Seinsweisen« ist.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die beschriebene Aufmerksamkeitsverlagerung auf das Konstituieren des Konstituierenden eher auf den *praktischen Prozess* der »Produktion« von »Subjekten« bzw. »Subjektformen« fokussiert. So spricht beispielsweise Joas von der »fundie-

72 Vgl. Abschnitt 1.3.

73 Der Mensch wird »aus einem monadologischen Universum isolierter Selbstbezüglichkeit zu einer in mannigfaltigen Bezügen stehenden pluralen Einheit differenzierter Welt- und Selbstverhältnisse. Zu dem, was er immer schon ist, muss sich der Mensch in der Konstituierung dieser Selbst- und Weltbezüge jedoch auch immer erst machen. Die historische Bewährung des mit sich in der Veränderung identischen Selbst kann ihm keiner abnehmen.« (Bialas 2001: 421)

74 Vgl. auch Rehmann-Sutter (1998: 204): »Die Praxis folgt der Theorie nicht als zweiter Schritt, sondern hat *in* der Theoriebildung schon begonnen. Jedes Naturbeschreiben etabliert/bestätigt/transformiert/kritisiert eine bestimmte Beziehung zum Beschriebenen.«

75 Joas sieht hier Merleau-Pontys Intention, »die Gegebenheit der Welt vor aller Reflexion oder Prädikation zu kennzeichnen« (Joas 1996: 263).

76 Für die Relevanz für die Konzeptualisierung von »Autonomie« vgl. Abschnitt 3.5.2. Die Bedeutung der Rede von der Dezentrierung des Subjekts im Kontext einer »relationalen Perspektive« wird in Abschnitt 7.1.1 knapp dargestellt.

renden Rolle des Handelns anstelle der fundierenden Rolle des Bewußtseins« (Joas 1996: 192) und davon, dass »Erschließung der Welt durch den Menschen [...] in seinem Handeln [geschichte]« (Joas 1996: 195). Giddens formuliert dies ähnlich, wenn er sagt, dass »soziale Praktiken, die in Raum und Zeit hineingreifen, sowohl der Konstitution des Subjekts als auch der des sozialen Objekts zugrunde [liegen]« (Giddens 1997: 35). Diese Akzentuierung muss jedoch nicht bedeuten, dass auf die Rekonstruktion von »vokabularimmanenten Konzeptionen des Menschen« verzichtet werden könnte. Meines Erachtens ist diese Rekonstruktion erforderlich, um mögliche Alternativen zum Bild des »homo clausus« positiv bestimmen zu können: Erstens können die in dieser Untersuchung rezipierten Ansätze (z. B. bestimmte Varianten der Handlungstheorie, etwa Joas 1996) »ontologischen Halt bei einer dieser Alternativen bekommen«. Diese Funktion der Rekonstruktion steht in der weiteren Darstellung im Vordergrund. Zweitens könnten positiv bestimmte Alternativen zum Bild des »homo clausus« (bzw. eine positiv bestimmte Alternative) zu einer »Umorientierung des gesellschaftlichen Sprechens und Denkens« (Elias 2004: 18) im Sinne »gesellschaftlicher« oder »kollektiver« Lernprozesse beitragen.⁷⁷

1.1.5 *Zwischenbilanz zur notwendigen Fokussierung der ontologischen Ebene des Subjekt-Objekt-Dualismus*

An dieser Stelle lässt sich ein vorläufiges Resümee ziehen. Es zeigte sich, dass unter dem Label »Cartesianismus« bzw. »cartesianisch« eine Reihe von (Teil-)Problemen subsumierbar ist. Dies wurde entlang der Frage nach dem Zusammenhang oder Verhältnis von Körper und Geist, der Frage nach dem Zusammenhang oder Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und v. a. entlang der Frage dem Zusammenhang oder Verhältnis von erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt bearbeitet. Dabei zeigte sich als ein Grundthema, dass im »klassischen« Denken mit dem erkenntnistheoretischen Dualismus der ontologische Dualismus mitgesetzt wird und dass auch umgekehrt mit dem ontologischen Dualismus der erkenntnistheoretische Dualismus gesetzt wird. Dies beinhaltet u. a. die Beobachtung, dass mit der Zustimmung zu einem ontologischen Dualismus auch die Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie sozusagen in der Luft hängt.

Hieraus wiederum leitet sich das Erfordernis ab, mit dem »klassischen« Denken zu brechen und einem nachmetaphysischen Verständnis von »Ontologie« mehr Raum zu geben. Dabei können methodologische und wissenschaftstheoretische Fragestellungen hintenangestellt werden – auch wenn sie mit ontologischen und erkenntnistheoretischen Fragestellungen zusammenhängen. Dies ist nicht zuletzt auch deshalb möglich, weil in der Literatur zu den metatheoretischen Grundlagen der Humanwissenschaften methodologische und wissenschaftstheoretische⁷⁸ Fragestellungen zur Genüge behandelt werden. Zudem habe ich mich dazu entschieden, die Frage nach einer »alternativen«, »nachklassischen« Erkenntnistheorie als Desiderat zu führen. Ein Grund für diese Entscheidung ist pragmatischer Art: Es geht mir darum, die Thematik »überschaubar zu halten«. Ferner gehe ich davon aus, dass auch eine »alternative«, »nachklassische« Erkenntnistheorie ohne eine »nachklassische« Ontologie sozusagen in der Luft hängt.⁷⁹

77 Auf diesen Gedanken wird kurz in den Abschnitten 4.3 und 7.2 eingegangen.

78 Ganz allgemein ist Wissenschaftstheorie mit den Voraussetzungen und Grundlagen der Erkenntnis in den Einzelwissenschaften befasst, wobei deren Ziele, Methoden, Begriffe und Grundsätze geklärt werden. Auch die Unterscheidung zwischen deskriptiver und normativer Wissenschaftstheorie (Scherer 2002: 4f.; vgl. z. B. auch Elias 2004: 63) ist gängig.

79 Vgl. hierzu nochmals das von Reckwitz konstatierte Sich-Entfernen der neuzeitlichen Philosophie »von dem Modell einer Ontologie des Seins und dem *entsprechenden* »Zuschauermodell« des Wissens, das nach Fundamenten der Erkenntnis strebt« (Reckwitz 2000a: 39; Herv. F.S.).

Bevor nun in den nächsten Abschnitten dieses Kapitels auf die grundlegenden Orientierungen einer »substanzialistischen« und »relationalen« Gegenstandsauffassung, das angesprochene nachmetaphysische Verständnis von »Ontologie« sowie das hochproblematische Homoclausus-Modell eingegangen wird, ist es hilfreich, die Ebene des Subjekt-Objekt-Dualismus zu identifizieren, die im Weiteren im Zentrum des Interesses stehen soll, sowie im Sinne eines »pragmatischen Wegsortierens«, »nachgeordnete Problemaspekte« zu isolieren.

Auf erkenntnistheoretischer Ebene kann der Subjekt-Objekt-Dualismus bestimmt werden als ein Gegenüberstehen von erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt. Die methodologische und die ontologische Ebene des Subjekt-Objekt-Dualismus kommen in der geläufigen Gegenüberstellung von »Subjektivismus« und »Objektivismus« (z. B. nach Giddens 1997) bzw. »subjektiver Perspektive« und »objektiver Perspektive« (Reckwitz 2000a, z. B. 180f., 645) zum Ausdruck. Mit dem Sozialtheoretiker⁸⁰ Anthony Giddens⁸¹ lassen sie sich wie folgt unterscheiden:

Die ontologische Ebene – die »Ebene der Ontologie der Sozialwissenschaften« (Giddens 1997: 270) – des Subjekt-Objekt-Dualismus bezieht sich auf die Frage der Gegenstandsauffassung, d. h., auf Konzeptionen »des Sozialen«, »des Akteurs«, »der handelnden Person« usw. Auf dieser Ebene ist der Dualismus die weit klaffende, »konzeptuelle Lücke zwischen dem Subjekt und dem sozialen Objekt« (Giddens 1997: 34), die »Kluft [...] zwischen Individuum und Gesellschaft« (Elias 2003: 50). Sie wird auch als (sozial-)theoretischer Dualismus zwischen »Individuum« und »Gesellschaft« oder als (sozial-)theoretischer »Subjekt-Objekt-Dualismus« oder als (sozial-)theoretischer »Subjektivismus-Objektivismus-Dualismus« bezeichnet. Je nachdem, welchem Aspekt das Primat eingeräumt wird, kann zwischen einem »theoretischen Subjektivismus« und einem »theoretischen Objektivismus« unterschieden werden. Der theoretische Subjektivismus arbeitet mit der Annahme eines als vorgängig konstituierten Zentrums der subjektiven Erfahrung (dessen »Ort« im Kopf des Einzelnen sein soll). Daher neigt er dazu, »gleichsam auf einem Imperialismus des Subjekts« (Giddens 1997: 52) zu gründen. Demgegenüber arbeitet der theoretische Objektivismus mit der Annahme einer »anonymen, selbstreferenziellen Hand-

80 Sozialtheoretisches Denken befasst sich mit Regelmäßigkeiten des sozialen Lebens bzw. mit sozialen Zusammenhängen (Joas/Knöbl 2004: 9). Sie stellt sich insbesondere den Fragen »Was ist Handeln?«, »Was ist soziale Ordnung?« und »Was bestimmt sozialen Wandel?« (Joas/Knöbl 2004: 37f.; ähnlich z. B. Reckwitz 2004c) und umgreift (im Sinne eines Gesamts von Sozialtheorien oder des Feldes der Sozialtheorien) das Anliegen aller Sozialwissenschaften, »das Wesen menschlichen Handelns und der handelnden Person«, die »Interaktion und ihrer Beziehung zu Institutionen« sowie die »praktische Bedeutung sozialwissenschaftlicher Analysen« (Giddens 1997: 30) zu bestimmen. Sie nimmt philosophische Probleme auf, ohne sie ihres Anspruchs, empirische Analysen zu liefern zu berauben und darauf zu warten, dass die Philosophie die Probleme löst (vgl. Giddens 1997: 31). Ob und warum der Terminus »Sozialtheorie« dem der »Gesellschaftstheorie« vorzuziehen ist, ist für den Fragehorizont der vorliegenden Untersuchung von nachrangigem Interesse (vgl. z. B. Joas/Knöbl 2004: 11).

81 Bekanntlich fand und findet Giddens' Strukturierungstheorie (Giddens 1997) große Aufmerksamkeit, z. B. in organisationstheoretischen Zusammenhängen (z. B. Ortmann/Sydow/Windeler 1997, Sydow et al. 2003, Windeler/Sydow 2004; vgl. Reckwitz 2003a: 285). Ein Beispiel für die Verarbeitung strukturierungstheoretischer Denklinien für das Thema »Organisationslernen« bietet Dehnbostel (2005), der davon ausgeht, dass das »reflexive« Handeln der in der Organisation befindlichen Lernenden rekursiv auch auf die Strukturen zurückwirke und insofern nicht als »Ergebnis von organisationalen Zwängen« aufzufassen sei (vgl. Dehnbostel 2005: 213). Eine möglicherweise für das Nachdenken über Lernen fruchtbare, hier jedoch nicht weiter zu verfolgende, Ergänzung der Strukturierungstheorie in Bezug auf Prozesse organisationalen Wandels hat Holtgrewe (2000) vorgeschlagen. Sie ergänzt die Strukturierungstheorie um Überlegungen der pragmatistischen Handlungstheorie (v. a. Joas 1996) und kommt im Wesentlichen zu dem Ergebnis, dass sich so das dynamische Verhältnis von Routine und Transformation, Erfahrung und Neuerung im Handeln der individuellen Akteure besser beschreiben lässt. Indem Organisation »aus dem Handeln begriffen wird«, kann Holtgrewe (2000) organisationales Lernen oder Prozesse eines Lernens im Organisationswandel im Sinne einer Veränderung organisationaler Praktiken beschreiben. Eine nach wie vor lesenswerte Einführung in Grundfragen der Strukturierungstheorie gibt Joas (1997).

lungskoordination überindividueller Systeme« (Zielke 2004: 339), d. h. mit der Annahme von »hinter dem Rücken der Akteure operierende[n] gesellschaftliche[n] Strukturen« (Bohnsack 2003: 558), welche als unhintergehbare Voraussetzungen oder Bedingungen des Handelns fungieren (vgl. Reckwitz 2000a: 175f.). Er neigt deshalb dazu, auf einem »Imperialismus des gesellschaftlichen Objekts« (Giddens 1997: 52) zu gründen.

Diese Zitate zeigen, dass in der (soziologischen) Literatur die Kritik an dem sozialtheoretischen Dualismus eng verknüpft ist mit Versuchen, sich der »Neufassung der Vorstellungen vom menschlichen Sein und menschlichen Handeln, von der gesellschaftlichen Reproduktion und der gesellschaftlichen Veränderung« (Giddens 1997: 34) zuzuwenden oder andere, neuartige Formen der Handlungserklärungen anzubieten (vgl. z. B. Reckwitz 2004c: 312). Insofern ist der sozialtheoretische Subjekt-Objekt-Dualismus von seinem methodologischen Zwilling nur bedingt abzulösen. Der methodologische Subjekt-Objekt-Dualismus ist m. E. durch den sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus gesetzt. Er lässt sich auf die Frage verdichten, was der entscheidende Ausgangspunkt der Analyse sein soll. Entsprechend stehen sich der methodologische Individualismus oder methodologische Subjektivismus (vgl. Bohnsack 2003: 559–567) und ein methodologischer Objektivismus gegenüber. Ersterer setzt beim »inneren«, »subjektiven«, »individuellen« intentionalen Bewusstseinsleben und dessen Schemata (vgl. Reckwitz 2000a: 184), beim »subjektiv gemeinten Sinn« (Weber 2009), über den (nur) die Akteure verfügen, an und nähert sich von hier u. a. der Frage nach der Genese und dem Wandel sozialer Ordnung. Man geht hier davon aus, dass »soziale Phänomene ausschließlich mit Bezug auf die Analyse des Verhaltens von Individuen erklärt werden können« (Giddens 1997: 271), dass sich soziale Phänomene ohne Bedeutungsverluste auf Individualeigenschaften zurückführen lassen, einzig Individuen real seien und Kollektive oder soziale Systeme nur den Status von Konstrukten haben sowie dass es Gesetze in den Sozialwissenschaften nur insofern geben könne, »als sie Gesetze über psychische Dispositionen von Individuen sind« (Giddens 1997: 272). Der methodologische Objektivismus räumt einem gesellschaftlichen Ganzen einen Vorrang »vor seinen individuellen Teilen (d. h. seinen konstitutiven Akteuren oder menschlichen Subjekten)« (Giddens 1997: 51) ein und setzt mit »strukturellen Erklärungen« bei den »überindividuellen«, dem Akteur nicht (vollständig) bewussten, Strukturen an, wobei die Bewusstheit der Akteure regelmäßig zu kurz kommt (vgl. Giddens 1997: 277, Bohnsack 2003: 556ff.).⁸² Ich beende diese sehr knappe Übersicht über die Ebenen des Subjekt-Objekt-Dualismus an dieser Stelle mit dem Hinweis darauf, dass Querverbindungen zur sogenannten Erklären/Verstehen-Debatte⁸³ und zur »structure-and-agency-debate«⁸⁴ bestehen.

82 Gleiches gilt auch für naturalistische Erklärungen, in denen mentale Sinnelemente als für die Erklärung von Verhaltensformen irrelevante Epiphänomene angesehen werden und in denen die menschliche Welt nicht als Handlungswelt, sondern als Teil der Naturwelt konzipiert wird (vgl. Reckwitz 2004c: 304f.).

83 Die Debatten um den wissenschaftstheoretischen Status von Handlungserklärungen lassen sich unter der Überschrift »Erklären/Verstehen-Diskussion« zusammenfassen. Diese Diskussion kann auf eine lange Geschichte zurückblicken. Einen instruktiven Überblick über die Kontroversen und ihre Bezüge zum Problem der Handlungserklärung gibt Reckwitz (2000a: 98–104). Die Debatten bezogen sich nicht nur auf die Frage, ob Handeln als Ursache-Wirkungs-Zusammenhang »erklärt« oder Grund-Folge-Zusammenhang »verstanden« werden sollte, sondern es wurden auch andere Differenzen verhandelt: Naturwissenschaften/Geisteswissenschaften, quantitativ/qualitativ, experimentell/nicht experimentell, nomothetisch/ideografisch. Reckwitz unterscheidet vier Phasen der Debatte, wobei zwei Diskursstränge auch für diese Untersuchung entfernt relevant sind: Die Differenz zwischen »teleologischen« bzw. »intentionalen« (Handlungs-)Erklärungen und nicht-teleologischen bzw. »kausalen« Erklärungen von Ereignissen wurde, nach Reckwitz, in der zweiten und dritten Phase diskutiert (vgl. z. B. Davidson 1990); insbesondere die an Wittgensteins »Philosophische Untersuchungen« (Wittgenstein 1984) anknüpfenden Arbeiten Anscombes (1957) und von Wrights (2000; vgl. Cursio 2006: 115f.) gelten als Meilensteine in der Diskussion, welche in ihrer vierten Phase im Umkreis der analytischen Philosophie des Geistes entlang des zum

Im Folgenden soll die ontologische Ebene im Mittelpunkt des Interesses stehen. Stellt man sich die Frage, welchen Begriff man sich vom ›Individuum‹, vom ›Akteur‹, vom ›Sozialen‹, von der ›Gesellschaft‹ usw. macht, stellt man zum einen methodologische Fragen zurück.⁸⁵ Zum anderen betrachtet man andere Problemaspekte, die von der ontologischen Ebene tendenziell ablenken, ebenfalls als nachgeordnet. Bei diesen Problemaspekten handelt es sich v. a. um die Aspekte ›Intellektualismus‹, ›Mentalismus‹, ›Naturalismus‹ und ›Reduktionismus‹, die, wiewohl mit ontologischen Fragestellungen in enger Berührung stehend,⁸⁶ mehr methodologisch, erkenntnistheoretisch und/oder wissenschaftstheoretisch diskutiert wurden und werden, beispielsweise im Hinblick auf die Limitationen, die sie bestimmten Handlungstheorien setzen.

Wohl kaum ein Theoretiker hat die Bedeutung der Frage, welchen Begriff man sich vom ›Individuum‹, vom ›Akteur‹, vom ›Sozialen‹, von der ›Gesellschaft‹ usw. macht, so betont wie Norbert Elias. Seine anschaulichen Formulierungen zeigen die Grenzen des üblichen Sprachgebrauchs auf und beleuchten die unterschiedlichen Gewänder, in die sich der unüberwindbar erscheinende sozialtheoretische Dualismus kleiden kann. Wenn zur Abrundung dieses Ab-

›psychophysischen Problem‹ transformierten ›Leib-Seele-Problems‹ (bzw. ›Körper-Geist-Problems‹) erfolgte. (Einen Überblick über die analytische Philosophie des Geistes geben z. B. Bieri (1993) und Beckermann (2001). Zum Leib-Seele-Problem bzw. zum psychophysischen Problem vgl. z. B. Brüntrup (1996) und Sturma (2006a).) Insbesondere die Frage, ob Mentalphänomene (z. B. Zwecke, Motive) einer eigenständigen, ›geistigen‹ Sphäre oder einer ›Welt des Aufmerksamkeits‹ zugehörig sind und letztlich *vollständig* darauf ›reduziert‹ werden können, stand und steht im Fokus der Aufmerksamkeit. Angesprochen sind hier insbesondere Debatten über Versionen eines Materialismus bzw. Physikalismus, deren radikalste Variante die eines von Paul (1981) und Patricia Churchland (1986) vertretenen ›eliminativen Physikalismus‹ darstellt.

- 84 Die Debatte um das Verhältnis von Struktur und Handeln/Handlung unterlag einer Reihe von Transformationen, die hier nicht im Detail wiederzugeben sind; thematisiert wurden normativ-politische, epistemologisch-methodologische und sozialtheoretische Fragestellungen; es reicht festzustellen, dass die Debatte um die ›zwei Soziologien‹ sich als Kontroverse zwischen ›theoretischem Holismus‹ und ›theoretischem Individualismus‹, zwischen ›Kollektivismus‹ und ›Individualismus‹, zwischen ›Mikroperspektive‹ und ›Makroperspektive‹ (micro-macro-linkage) sowie zwischen ›structure‹ und ›agency‹ abspielte (vgl. Reckwitz 2000a: 173–182, Ritzer 1990, Schmid 1982, Vanberg 1975). Für ein Beispiel dafür, dass auch die Frage nach dem ›Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung‹ unter Bezug auf ontologische Voraussetzungen bearbeitet werden kann, vgl. z. B. Greve/Schnabel/Schützzeichel (2008).
- 85 Das Zurückstellen methodologischer Fragen im Sinne einer bearbeitungsstrategischen Entscheidung, die für die Konzentration auf die ontologische Ebene sinnvoll ist, ist nicht gleichbedeutend mit dem Ignorieren dieser Fragen, solange der Blick auf den Zusammenhang ontologischer und methodologischer Fragen erhalten bleibt. Entsprechend bin ich hier anderer Auffassung als Bongaerts (2007). Bongaerts geht davon, dass der ›practice turn‹ (vgl. z. B. Schatzki/Knorr-Cetina/von Savigny 2001) bzw. die ›Praxistheorien‹ im Sinne einer einzelnen Ansätze (z. B. A. Giddens, P. Bourdieu, Ch. Taylor) übergreifenden sozialtheoretischen Theorieperspektive (vgl. z. B. Reckwitz 2000a, 2003a, 2004c, Hörning 2004a) methodologische Untersuchungen in ontologische verkehrt habe. Mithin könne von einer neuen social ontology (Schatzki 2002: XIIIff.) nicht die Rede sein (Bongaerts 2007: 248). Man liegt vielleicht nicht einmal ganz falsch, wenn man davon ausgeht, dass etwa Bourdieu (z. B. 1997, 1998, 2001) eine Methodologie eines in der Gesellschaft engagierten Subjekts (Gebauer 2000: 442) als Gegenbild zu einer Methodologie eines ›monologischen‹ oder ›desengagierten‹ Subjekts (vgl. Taylor 1993, 1994), welches »nicht in die soziale Welt involviert ist« (Gebauer 2000: 441) umrissen hat. Aber selbst wenn dem so wäre, so setzte diese Methodologie doch eine ›Theorie‹ des Subjekts und des Sozialen voraus. Aus der möglicherweise mangelnden Explizierung von (sozial-)ontologischen Annahmen darauf zu schließen, dass der Methodologie keine Ontologie beigelegt und unterlegt wäre und dass diese folglich nicht rekonstruierbar sei, ist daher selbst kurzschlüssig. In anderen Worten: Ontologische Fragestellungen sollten auf der Ebene der Ontologie behandelt werden und nicht, wie Bongaerts meint, auf der Ebene der Methodologie. Vgl. für die Voraussetzung einer Konzeption der ›sozialen Akteure‹ etwa auch Bourdieu/Wacquant (1996: 42) sowie für eine Argumentation gegen die Trennung von ›Theorie‹ und ›Methodologie‹ bzw. gegen einen »Theorie-Fetischismus« und einen »Evidence-Fetischismus« Bourdieu/Wacquant (1996: 258–269).
- 86 Aufgrund dieser engen Berührung werden die entsprechenden Begriffe in späteren Kapiteln fallen. So wird z. B. Ryles Kritik an einer intellektualistischen Legende (Ryle 1969) im Rahmen der Rezeption der geläufigen Kritik an bestimmten kognitivistischen Lernkonzepten genannt werden.

schnitts einige seiner Beschreibungen aufgeführt werden, so geschieht dies in doppelter Absicht: Erstens soll auf die Problematik intuitiver, vorthoretischer Konzeptionen des ›Individuums‹ (und der ›Gesellschaft‹) hingewiesen werden – denn: »Was das ›Individuum‹ ist, versteht sich nicht von selbst« (Giddens 1997: 277). Zweitens soll die These plausibilisiert werden, dass es sich beim sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus um ein Folgeproblem eines substanzialisierenden Sprachgebrauchs handelt. Insofern verbinden die nachfolgenden Zitate den hier endenden Abschnitt mit den folgenden Abschnitten und diese wiederum untereinander.

Der »einzelne Mensch und die als Gesellschaft vorgestellte Vielheit der Menschen« sind für Elias nicht »etwas ontologisch Verschiedenes« (Elias 2003: 9), sondern unterscheidbare, jedoch nicht trennbare Aspekte: »Man kann sie getrennt betrachten, aber nicht *als* getrennt betrachten.« (Elias 2004: 88; Herv. i. Orig.) ›Individuum‹ und ›Gesellschaft‹ sind folglich nicht zwei getrennte Objekte, sondern »verschiedene, aber unabtrennbare Ebenen desselben menschlichen Universums« (Elias 2004: 140). Daher gibt es für Elias die Kluft zwischen Individuum und Gesellschaft nicht (Elias 2003: 21). Vielmehr ist sie das Ergebnis einer Entgegensetzung, die »es so *erscheinen* läßt, als ob es Individuen ohne Gesellschaften und Gesellschaften ohne Individuen gäbe« (Elias 2004: 103; Herv. F.S.). Der Anschein, Individuen seien ohne Gesellschaften und Gesellschaften seien ohne Individuen möglich, trägt also (vgl. Elias 2004: 160; ähnlich Elias 2003: 37). Diese Konzeption einer

Gegenüberstellung von einem »reinen Ich – dem Gegenstand der Psychologie –, das erst nachträglich nach außen mit anderen Menschen in Beziehung tritt, und einer Gesellschaft – dem Gegenstand der Soziologie –, die dem Individuum als etwas außerhalb seiner Existierenden gegenübersteht (Elias 2003: 53),

ist für Elias unzulänglich. Denn mit dieser Gegenüberstellung behandelt man, so Elias, Menschen als Einzelmenschen und als Gesellschaften im Denken und im Sprechen, »als ob es sich um zwei getrennt existierende Erscheinungen handle, von denen die eine überdies noch oft als ›reak und die andere als ›unreak betrachtet wird, statt um zwei verschiedene Perspektiven auf die gleichen Menschen« (Elias 1997a: 46; ähnlich z. B. Elias 2003: 28). Weder ist also das Individuum der ›Zweck‹ und die Gesellschaft das ›Mittel, das Individuum das ›Wesentlichere‹ und die Gesellschaft das ›weniger Wesentliche‹, noch liegt ein umgekehrtes Verhältnis vor (vgl. Elias 2003: 25). Dies beinhaltet für ihn auch die Zurückweisung einer Mauer zwischen einer ›subjektiven‹ Innenwelt und ›objektiven‹ sozialen Außenwelt (z. B. Elias 2003: 53f.). Denn in solchen Vorstellungen wird zwangsläufig versucht, entweder das Außen oder das Innen mit mehr Kraft zu versehen. Bestenfalls wird als Kompromiss das vage Konzept der Wechselwirkung oder Interaktion angeboten (vgl. Elias 2003: 52f.). Außerdem denkt man sich dabei unwillkürlich Individuen »als feste Pfosten, zwischen denen sich die Beziehung erst nachträglich spannt« (Elias 2003: 36). Ferner ist eine Gesellschaft weder das Werk einzelner Menschen noch eine überindividuelle organische Wesenheit (Elias 2003: 18f.). In dieser zweiten Konzeption werden nämlich Eigengesetzlichkeiten der Beziehungen als ›eigene Substanz jenseits der Individuen‹ verstanden, ist Gesellschaft nur als etwas Überindividuelles vorstellbar, wobei aus dem zugrunde liegenden Substanzdenken in Analogie zu einem Denken in naturalen Kräften und Substanzen eine Hinzuerfindung von ›Kollektivgeist‹, ›Kollektivorganismus‹ oder geistigen, überindividuellen ›Kräften‹ resultiert (Elias 2003: 35).

1.2 Relationismus versus Substanzialismus – Orientierungen in Bezug auf die Gegenstandsauffassung

Wie im vorangehenden Abschnitt mit Bezug auf Elias indirekt angesprochen wurde, lässt sich die Emanzipation von ungeeigneten Sprachmitteln fordern (vgl. auch Elias 2004: 14–17). Zugleich erfordert die Ablösung von einem substanzialisierenden Sprachgebrauch auch, dass eine Alternative angeboten wird. Die folgende Übersicht – hier als Orientierungsmatrix bezeichnet – stellt entsprechend in Bezug auf den Aspekt der Gegenstandsauffassung einen ›Relationismus‹ einem ›Substanzialismus‹ gegenüber, welcher wiederum in zwei Untertypen unterteilt wird.

Gegenstand	Orientierung	
	Relationismus	Substanzialismus
		Interaktionismus
›Mensch‹		
›Welt‹		
›Lernen‹		
...		

Im Folgenden werden die drei einzelnen Orientierungen abstrakt dargestellt. Sie stellen eine Synopse über Emirbayers »Manifesto for a Relational Sociology« (Emirbayer 1997), in dem ein substanzialistisches und ein relationales Denken gegenübergestellt werden, und Altmans und Rogoffs Ausführungen zu vier »world views in psychology« (Altman/Rogoff 1987) dar. Sowohl Emirbayer als auch Altman/Rogoff beziehen sich in ihrer Darstellung auf ein Buch von Dewey und Bentley (1949).⁸⁷ Ich folge der Einteilung Emirbayers. Folgende Hinweise sollen in dieser Einführung zusätzlich gegeben werden:

1. Emirbayer und mehr noch Altman/Rogoff beziehen in ihrer Darstellung auch methodologische, wissenschaftstheoretische und erkenntnistheoretische Überlegungen mit ein. Diese werden hier vereinzelt wiedergegeben.

2. Speziell der Terminus »world views« (Altman/Rogoff 1987) erinnert an Kuhns Begriff »Paradigma«. Bekanntlich unterschied Kuhn drei, in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis stehende, Abstraktionsebenen des Paradigmbegriffs: eine Ebene modellbildender Einzellösungen (»Musterbeispiele«), eine mittlere Ebene, für die er den Begriff der wissenschaftlichen oder disziplinären Matrix vorgeschlagen hat und die sowohl methodologische Aspekte (z. B. Kriterien für die Handhabung von Methoden) als auch heuristische Modelle für den Gegenstandsaufschluss enthält, und eine Ebene, auf der das Paradigma umfassendere »Weltanschauungen« oder »Weltbilder« zum Ausdruck bringt (vgl. Kuhn 1976: 186–221, Kuhn 1977, Rosa 1999: 12ff.; Rosa 1995, Skirbekk/Gilje 1993b: 847). Aufgrund der nicht immer leichten Unterscheidung der zweiten von der dritten Ebene halte ich den kuhnschen Paradigmbegriff für nicht geeignet, die drei Orientierungen darzustellen. Allzuleicht scheint mir eine durch den Terminus »world views« bedingte Vermischung der Ebenen angelegt, sodass in der Folge die

87 Dewey und Bentley behandeln das »Denken in Relationen« eher abstrakt und formal. Mit stärkerem Bezug auf den sozialtheoretischen Dualismus fordert z. B. Bourdieu ein Denken in Relationen ein, sowohl in methodologischer (vgl. etwa Bourdieu/Wacquant 1996: 34–40) wie auch in grundlegenderer Hinsicht und unter Bezug auf Cassirers Unterscheidung zwischen »substanziellen Begriffen« und »funktionalen oder relationalen Begriffen« (vgl. z. B. Bourdieu/Wacquant 1996: 258–269, Bourdieu 1998: 15–23). Trotz Differenzen im Detail ist Bourdieus »Denken in Relationen« dem von Elias, auf den hier bevorzugt Bezug genommen wird, ähnlich. Für Querverbindungen zum »Denken in Relationen« Simmels und Cassirers vgl. z. B. Magerski (2005: 124ff.).

hier im Vordergrund des Interesses stehende mittlere Ebene von Kuhns Paradigmbegriff – und hier wiederum nur die Frage nach dem Gegenstandsaufschluss – aus dem Blick zu geraten droht.⁸⁸

3. Emirbayer und Altman/Rogoff stellen Orientierungen in den modernen Wissenschaften dar. Auf die Darstellung einer älteren Substanzkonzeption, die von der Antike bis Descartes Gültigkeit hatte, wird daher verzichtet. Denn sie hat zu dem hier Besprochenen nichts Substanzielles beizutragen. Wer daran interessiert ist, sei auf Rombachs Unterscheidung zwischen einer älteren »Substanzkonzeption«, einer die modernen Wissenschaften prägenden »Systemkonzeption« und einer »Strukturkonzeption« verwiesen (einführend Rombach 2003; grundlegend Rombach 1981). Die Systemkonzeption entspricht im Groben dem, was hier als Interaktionismus bezeichnet ist; die Strukturkonzeption entspricht dem Relationismus.

4. Wie erwähnt bleibt die Darstellung abstrakt. Denn es geht um die Darstellung der »formalen« Grundzüge der Orientierungen. Eine Ähnlichkeit zu Lauckens Darstellung unterschiedlicher »Denkformen« (Laucken 2003) ist daher nicht von der Hand zu weisen.⁸⁹ Gleichwohl möchte ich mich hier auf die »formalen« Grundzüge der Orientierungen – auf die einer substanzialistischen bzw. relationalen Auffassung zugrunde liegende »Struktur der Denkbewegungen« – beschränken. Die Matrix gibt eine Orientierung über die grundlegenden Typen möglicher Gegenstandsauffassungen. Sie wird in Abschnitt 6.1 modifiziert.

5. Ohne der weiteren Darstellung der folgenden Kapitel zu sehr vorgreifen zu wollen – eine »leserführende« Konkretisierung ist hier dennoch unabdingbar. Für Emirbayer ist der entscheidende Punkt, dass man sich zwischen einem Relationismus und einem Substanzialismus entscheiden muss: Man habe nur »the choice between substantialism and relationism« (Emirbayer 1997: 282). Somit können Soziologen die soziale Welt auf zwei Weisen auffassen: entweder als Substanzen, als statische »Dinge« oder als Prozesse, in dynamischen Beziehungen (vgl. Emirbayer 1997: 281f.). Auch für Rothe (2006: 238ff.) ist die Differenz zwischen Interaktionismus und Relationismus keine graduelle, sondern eine Differenz »paradigmatischer« Natur. Sie spricht von einer triadisch bestimmten Relationalität, welche sie u. a. im Rückgriff auf eine Variante der christlich-theologischen Trinitätslehre begründet und die im Gegensatz zu einer dyadisch bestimmten Relationalität steht (vgl. Rothe 2006, insbesondere: 213–220). Dies heißt auch, dass das »triadisch-relationale Paradigma« mit der »Behauptung der absoluten Autonomie des Subjekts« (Rothe 2006: 5) unvereinbar ist, d. h., »der Mensch wird *entweder* als absolutes Subjekt *oder* als relational fundierte Person verstanden« (Rothe 2006: 4; Herv. F.S.). Ich gehe davon aus, dass eine relationale und eine substanzialistische Konzeptualisierung des Menschen deutlich voneinander unterschieden werden müssen. Gleichwohl können auch Ansätze, die ich als »Wegbereiter einer relationalen Perspektive« ansehe und entsprechend »positiv« rezipiere,⁹⁰ nicht ohne Weiteres »dem« Relationismus zugeordnet werden. Zwar treffen sich diese Ansätze in dem Anliegen, die substanzialistische Orientierung zu überwinden. Und sie treffen sich darin, menschliche »Akteure« als in eine »soziale Welt« eingebettete »selbstinterpretierende Akteure« (Taylor 1975) aufzufassen, als Akteure zudem, die nicht als reine Subjekte, als Träger

88 Eine weitere Ähnlichkeit der Darstellungen von Emirbayer und v. a. Altman/Rogoff sehe ich zu Ludwik Flecks Ausführungen zu »Denkstilen« (Fleck 1980). Sie ist der kuhnschen Paradigmentheorie nicht unähnlich. Daher wird auf einen Rekurs auf Fleck verzichtet. Vgl. für eine Wiederaufnahme der Paradigmthematik auch Abschnitt 6.3.

89 Vgl. zu Lauckens Ansatz Abschnitt 1.3.

90 Die Rede ist z. B. von der (handlungstheoretischen) Kulturpsychologie Bruners (Bruner 1997; vgl. z. B. Zielke 2006a), von Joas' Reformulierung der Grundlagen der Handlungstheorie (Joas 1996), von den Theorien sozialer Praktiken (vgl. z. B. Reckwitz 2000a, 2003a) und von Laves und Wengers Ansatz »legitimer peripherer Partizipation mit einem »Partizipanden« im Zentrum des Interesses (Lave/Wenger 1991).

von Geist, sondern als kompetente Körper in die Welt eingreifen (vgl. z. B. Reckwitz 2000a: 330), als »körperlich-mentale Träger von Praktiken«, als »Schnittpunkte« der unterschiedlichen Sinnmuster unterschiedlicher Praktiken [...], die allesamt routinisiert von ihnen hervor-gebracht werden« (Reckwitz 2000a: 632; Herv. i. Orig.). Dennoch reichen m. E. diese beiden Gemeinsamkeiten noch nicht aus, um die Ansätze entdifferenzierend »dem« Relationismus zuzuordnen.⁹¹

Einerseits haben sich diese Ansätze von einem interaktionistischen Bild, in dem man sich Individuen »als feste Pfosten, zwischen denen sich die Beziehung erst nachträglich spannt« (Elias 2003: 36), noch nicht restlos gelöst. Insofern übernehmen sie implizit noch die Metaphorik eines in einen »physischen Kosmos« (Laucken 2003: 56) eingebetteten physischen Menschen, welche die Haut als Grenze zwischen dem »Inneren« und dem »Äußeren« (vgl. Elias 1997a: 52f.) zur Richtschnur hat; – d. h., kurz gesagt, sie konnten sich *einerseits* vom Bild des »homo clausus« nicht restlos lösen bzw. sie laufen Gefahr, in dieses Bild zurückzufallen.

Andererseits weisen diese Ansätze Elemente relationalen Denkens auf, beispielsweise indem sie davon ausgehen, dass sich Bedeutungen nicht (allein) im Kopf befinden (vgl. z. B. Zielke 2004: 112, Cole 1991, Lave 1991, Neuweg 2005), sondern »pragmatisch, »intersubjektiv« oder »sozial fundiert sind (vgl. z. B. Zielke 2004: 139–151, Seidel 2001: 88) oder indem sie die Annahme, »Individualität sei über ihren biologischen Sinn hinaus vorgegeben« (Joas 1996: 276) hinterfragen und nach konstitutiv »sozialen« oder »intersubjektiven« Prozessen bei der »Entstehung der Individualautonomie« (Joas 1996: 276) fragen; – d. h., in anderen Worten, diese Ansätze haben andererseits auch eine relationale Konzeptualisierung des Menschen (zumindest) implizit, die Akteure als »weltverwoben« (Laucken unter Rückgriff auf Gibsons Wahrnehmungstheorie (Gibson 1979); vgl. Laucken 2003: 169–175), als »primär sozial (vgl. Joas 1996: Abschnitt 3.3) oder »verflochten« (vgl. z. B. Elias 2004: 101) begreift.

So gesehen befinden sich diese Ansätze sozusagen mit einem Bein im Interaktionismus und mit dem anderen Bein im Relationismus. Bezogen auf ihre Konzeptualisierung des Menschen drücken sie sowohl das Bild des »homo clausus« (Elias) als auch das Bild der »homines aperti« (Elias) aus, und es ist letztlich eine Frage der Perspektive, welche Seite der *Kippfigur* man zu sehen vermag.⁹² Da ich davon ausgehe, dass die von Elias geforderte »Überleitung vom Menschenbild des »homo clausus« zu dem der »homines aperti«« (Elias 2004: 135) alles andere als einfach ist,⁹³ und da ein Ziel der Darstellung ist, alternativen Ansätzen dadurch »ontologischen Halt« zu verschaffen, dass »dem Kind ein Name gegeben wird«, ist diese Kippung immer mitzudenken. Ob und inwieweit dieses Mitdenken der anderen Seite der Kippfigur gelungen ist, wird die Leserin, der Leser erst nach dem Durchgang durch die weiteren Kapitel beurteilen können. Außerdem muss an dieser Stelle betont werden, dass die rezipierten Ansätze hier unter *einem* Aspekt herangezogen werden, nämlich dem der beschriebenen Gemeinsamkeit der Aufmerksamkeitsverlagerung auf das implizite Bild der »homines aperti«, was selbstverständlich nicht heißt, dass die Urheber der Ansätze selbst vorbehaltlos zustimmen müssten; – kurz gesagt: Ich setze ihr Einverständnis voraus und stelle die Frage der Sortierung dem wissenschaftlichen Diskurs anheim.

Unter den Substanzialismus fallen zwei Orientierungen: Self-action (Dewey/Bentley) und Interaktionismus.⁹⁴ Die zentrale Hintergrundannahme des Substanzialismus lautet: »it is enti-

91 Vgl. auch Abschnitt 6.1 und 6.3.

92 Vgl. auch die zusammenfassende Darstellung in den Abschnitten 6.1 und 6.2.

93 In Abschnitt 1.4 werde ich auf die wichtigsten erkenntnishinderlichen »Mechanismen« näher eingehen.

94 Altman/Rogoff unterscheiden noch eine dritte substanzialistische Orientierung, die sie in Anlehnung an S. C. Pepper als »Organizismus« bzw. »organismic world view« bezeichnen und unter die Varianten des Holismus fallen. Hier ist »das Ganze« (z. B. ein Organismus) Gegenstand der Betrachtung, nicht seine Teile oder Elemente.

ties that come first and relations among them only subsequently« (Emirbayer 1997: 281). In substanzialistischer Perspektive sind die Einheiten der Analyse Substanzen (Dinge, Wesen, Essenzen). Diese sind »präformiert« und Ausgangspunkt der Analyse, die erst in einem zweiten Schritt die dynamischen Flüsse zwischen den Substanzen beschreibt (vgl. Emirbayer 1997: 282f.): »Allenfalls erscheint die Beziehung als etwas Nachträgliches und Zusätzliches, das zu dem an sich Beziehungslosen und Isolierten nachträglich noch hinzukommt« (Elias 2004: 124; ähnlich Elias 2003: 35). Nach Emirbayer korrespondiert das substanzialistische Denken mit den grammatischen Mustern der westlichen Sprachen, sodass in diesen Sprachen das Problem darin besteht, konstante Bewegung und konstanten Fluss auszudrücken. In der Regel ist es nur durch eine nachträgliche Hinzufügung eines Verbs zu einem Substantiv möglich auszudrücken, dass sich jetzt etwas ändert. Es findet eine Reduktion von Prozessen auf statische Bedingungen statt (Emirbayer 1997: 283).⁹⁵

In der Orientierung von Self-action werden Einheiten der Analyse, also ding-ontologisch gefasste Entitäten, betrachtet »as acting under their own powers« (Dewey/Bentley 1949: 108, Emirbayer 1997: 283). Diese Dinge, Objekte oder Organismen sind selbsterzeugend, selbstbewegend, selbststeuernd, wobei ihnen Eigenmächte oder intrinsische Qualitäten zugeschrieben werden (Emirbayer 1997: 283, Altman/Rogoff 1987: 8). Ihre »Umwelt« ist ihnen äußerlich, von ihnen unabhängig (Emirbayer 1997: 283, Altman/Rogoff 1987: 8).⁹⁶ Altman und Rogoff bezeichnen diese Orientierung als Trait-Ansatz, bei dem man etwas Zusammengesetztes gedanklich in seine Bestandteile, in »Variablen« und »Faktoren« zerlegt (Elias 2004: 124) und der mit der Kernannahme arbeitet, dass die intrinsischen und stabilen Eigenschaften von Phänomenen ihre Abläufe determinieren und dass das die Untersuchung auf die Identifikation von »Essenzen« von Phänomenen unter Ausklammerung von Zeit und Kontext, d. h. von Einbettung, zu richten ist (vgl. Altman/Rogoff 1987: 10). Nach Emirbayer und Altman/Rogoff kommen Ansätze der Self-action- bzw. Trait-Orientierung in der modernen Soziologie bzw. Psychologie in reiner Form kaum mehr vor. Sie sind in interaktionistische Orientierungen aufgegangen, z. B. in der Frage nach der Interaktion von Situationsvariablen und Persönlichkeitseigenschaften, wobei angenommen wird, dass die Persönlichkeitseigenschaften das Verhalten determinieren und dass der Einfluss von Umwelten und Kontexten z. B. als entwicklungshemmende oder -verzögernde Außenbedingung konzipiert wird (vgl. Altman/Rogoff 1987: 11, 14). Als Beispiele für eine Self-action- bzw. Trait-Orientierung nennen Emirbayer

Die Teile sind nur hinsichtlich ihrer Funktion, ihres Beitrags für das Ganze relevant. Gesucht wird nach organischen oder teleologischen Prinzipien, nach Steuerungsprinzipien (vgl. Altman/Rogoff 1987: 10). Ein Topos dieser Orientierung ist der Satz, dass das Ganze mehr als die Summe seiner Teile sei. Auch wenn Subsysteme unterschieden werden, so ist doch entscheidend, dass die Beziehungen der Elemente untereinander und zum Ganzen abhängig sind von dem Gesamtzweck des Systems (vgl. Altman/Rogoff 1987: 19). Nicht unidirektionale Zusammenhänge, sondern reziproke, komplexe, dynamische Variablen- bzw. Element-Zusammenhänge sind im Fokus des Interesses. Abgezielt werde auf eine »grand synthesis« der psychischen Phänomene (vgl. Altman/Rogoff 1987: 20). Zielzustände wie z. B. Homöostase werden postuliert, sowohl für einen Endzustand als auch für bestimmte Entwicklungsstufen. Ferner werden Feedbackprozesse zwischen System und Umwelt sowie zwischen System und Systemelementen oder Transformationen der Systemorganisation unterstellt. In Annahmen dieser Art ist eine Teleologie enthalten, z. B. indem das Ergebnis einer gestuften Entwicklung als idealer Endzustand totaler Stabilität erscheint (vgl. Altman/Rogoff 1987: 20). Beispiele für die organismische Orientierung in der Psychologie stellen die Allgemeine Systemtheorie, Banduras Theorie des reziproken Determinismus sowie Aspekte von Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung (insbesondere die Annahme eines Strebens nach einem Gleichgewicht zwischen mentalen Strukturen und Wirklichkeit) dar (vgl. Altman/Rogoff 1987: 21f.).

95 Vgl. Abschnitt 1.4, in dem mit Elias auf diesen »Mechanismus« der Zustandsreduktion hingewiesen wird.

96 Ein klassisches Beispiel für diese Annahme sind substanzialistische Vorstellungen von »Instinkt« Altman/Rogoff 1987: 10). Eine anregende Hinführung in die Problematik des substanzialisierenden, verdinglichenden Sprachgebrauchs bietet Batesons »Metalog« »Was ist ein Instinkt?« (Bateson 1994: 73–96).

und Altman/Rogoff die ältere christliche Lehre von der Seele, die ältere Konzeption des »Wilens« (Emirbayer 1997: 283f.), Freuds Theorie der sozialen Entwicklung und bestimmte Theorien der Intelligenz oder Begabung (Altman/Rogoff 1987: 11, 14).

Der Interaktionismus ist eine substanzialistische Orientierung, in der »thing is balanced against thing in causal interconnection« (Dewey/Bentley 1949: 108). Die Ansätze dieser Orientierung suchen zuvorderst nach Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen zwischen Entitäten. Die Einheiten sind unabhängig voneinander gedacht, ändern sich nicht während der Aktion, sie verhalten sich wie Billardkugeln oder Partikel, deren »Bewegungsgesetze« es zu erforschen gilt (vgl. Emirbayer 1997: 285f.; vgl. Altman/Rogoff 1987: 10). In dieser Sicht stellt man sich »die Beziehung zwischen Menschen heute oft genug ähnlich vor wie eine Beziehung zwischen Billardkugeln: Sie stoßen zusammen und rollen wieder voneinander fort. Sie üben, so sagt man, eine »Wechselwirkung« aufeinander aus.« (Elias 2003: 44)

Das interaktionistische Denken lässt sich in seiner Grundstruktur wie folgt umreißen: Zunächst stellt man sich zwei Kreise mit einem zentralen Punkt vor. Dann baut sich, so die Vorstellung, ausgehend von den präexistenten Kernen bzw. von einem der beiden Kerne eine Beziehung zwischen den Kreisen auf. Somit wird Beziehung oder Verflechtung aus dem Aufbau des einen oder anderen Partners verstanden (vgl. Elias 2003: 45), mithin als etwas Sekundäres und letztlich Subordiniertes.

Der Interaktionismus zeigt sich – in der Psychologie – in einem Variablendenken, das im Dienste von »prediction and control over behavior and psychological processes« steht (Altman/Rogoff 1987: 9). Psychische Prozesse, Situationen, Kontextfaktoren werden hier als voneinander unabhängige Entitäten gedacht; psychische Prozesse werden von antezedenten Faktoren bewirkt (vgl. Altman/Rogoff 1987: 15).

Thus behavior and psychological processes are usually treated as dependent variables, whereas environmental factors (and sometimes person qualities or other psychological processes) are treated as independent variables or causal influences on psychological functioning. (Altman/Rogoff 1987: 15)

Auch Ketten von Variablen sind möglich und Drittvariablen können eine Rolle spielen (vgl. Altman/Rogoff 1987: 15). Psychisches (Leistungen, Prozesse etc.) wird beschrieben als ein Ergebnis der gemeinsamen Wirkung von situationalen und persönlichen Faktoren (vgl. Altman/Rogoff 1987: 16). Der idealtypische Forschungsprozess geht von der Identifikation der situationalen und personalen Entitäten sowie der Beschreibung der Charakteristika und Eigenschaften der Entitäten aus; dann werden die Wirkungen der Interaktion mit varianzstatistischen Methoden beschrieben (vgl. Altman/Rogoff 1987: 16).

Allgemein gesprochen sind in dieser Orientierung Objektivität, Reproduzierbarkeit, Generalisierbarkeit zentrale Werte. Der Beobachter ist vom Phänomen unabhängig gedacht (vgl. Altman/Rogoff 1987: 14) und beeinflusst das Phänomen nicht (vgl. Altman/Rogoff 1987: 17). Das Vorgehen besteht aus drei Schritten. Auf die Feststellung von Teilen einer Einheit folgt die Feststellung der Eigenschaften der Teile, schließlich werden Kompositionsgesetze über die Interaktion der Teile aufgestellt. Ziel der Analyse in Variablenmodellen der modernen Wissenschaft ist das Auffinden universeller Gesetzmäßigkeiten im Sinne von »Kausalzusammenhängen« (vgl. Altman/Rogoff 1987: 15).⁹⁷

97 Dabei kommen bekanntlich das deduktiv-nomologische Erklärungsschema und/oder das induktiv-statistische Erklärungsschema zum Einsatz. Diese unterscheiden sich vom intentionalen, teleologischen Erklärungsschema (vgl. z. B. Straub/Werbik 1999a, 1999b, Kempf 1999, Falkenburg 2006, Straub 1999b). Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass in der Rezeption der Kritischen Psychologie Holzkamps das deduktiv-nomologische und das induktiv-statistische Erklärungsschema als Teile eines »objektwissenschaftlichen Bedingtheitsdiskurses«, »der mit Kausalitäten argumentiert, welche Lernverhalten verursachen« (Faulstich 1999: 261) angesehen werden und dass

Eine interaktionistische Orientierung findet sich in Varianten der Spieltheorie (Emirbayer 1997: 284). In der Psychologie findet man sie in der Untersuchung situationsspezifischer Führungsstile oder Persönlichkeitsmerkmale, dem Konzept des operanten Verhaltens, der Untersuchung von Effekten von Erziehungsmaßnahmen auf das Kindesverhalten, der Untersuchung von Auswirkungen von z. B. Lärm auf das Verhalten (z. B. Lerneffekte, Konzentration). Dabei werden oft auch persönliche Variablen berücksichtigt (z. B. Motive, kognitive Stile) (vgl. Altman/Rogoff 1987: 15). Auch komplexe Verfahren sind möglich, z. B. zur Untersuchung von Führungsqualitäten wie Aufgabenorientierung versus Sozialorientierung im Verhältnis zu Aufgabenstruktur etc. oder Untersuchungen zu kognitiver Dissonanz oder Altruismus. Altman/Rogoff geben auch Beispiele für die interaktionistische Orientierung in der Umweltpsychologie. Gemessen wurden in frühen Forschungen unidirektionale Effekte der Umwelt auf Verhalten (z. B. in der Crowding-Forschung), später wurden auch komplexere Modelle entwickelt, die Personen- und/oder Gruppenvariablen (z. B. Umweltwahrnehmung, kognitive Karten etc.) einbezogen. Auch Forschungen unter Anwendung der Theorie des operanten Lernens finden hier ihren Platz (vgl. Altman/Rogoff 1987: 18f.).

Beim Relationismus – von Dewey/Bentley (1949) als »trans-action« und von Altman/Rogoff (1987) als »transaktionale Sicht« bezeichnet – handelt es sich um eine Orientierung, in der systems of description and naming are employed to deal with aspects and phases of action, without final attribution to »elements« or other presumptively detachable or independent »entities«, »essences«, or »realities«, and without isolation of presumptively detachable »relations« from such detachable »elements« (Dewey/Bentley 1949: 108).

Hier wird die soziale Wirklichkeit »in dynamic, continuous, and processual terms« (Emirbayer 1997: 281) gefasst, d. h. »von den Beziehungen her auf das Bezogene hin« (Elias 2004: 124), von der Verflechtung aus gedacht und »von der fundamentalen Bezogenheit der Menschen aufeinander« (Elias 2004: 124) nicht abstrahiert. Gegebenheiten werden aus Beziehungen abgeleitet,⁹⁸ Individualität ist keine Essenz bzw. hat keine essenziellen Eigenschaften, sondern erscheint als End- oder Kreuzungspunkt von Beziehungen (Simmel 1992), als Kreuzungspunkt unterschiedlicher Verhaltens- und Wissenskomplexe sozialer Praktiken (Reckwitz 2003a: 296). In der »relationalen Perspektive« sind z. B. Individuum oder Gesellschaft keine vorgegebenen Einheiten, sodass Personen integral und unabtrennbar eingebettet in transaktionale Kontexte sind (vgl. Emirbayer 1997: 287, Altman/Rogoff 1987: 9). »[T]he very terms or units involved in a transaction derive their meaning, significance, and identity from the (changing) functional roles they play *within* that transaction« (Emirbayer 1997: 287; Herv. F.S.), wobei die Transaktion »seen as a dynamic, unfolding process, becomes the primary unit of analysis rather than the constituent elements themselves« (Emirbayer 1997: 287). In der empirischen Arbeit der »relationalen Perspektive« ist auch eine Ablehnung variablenbasierter Analysen enthalten, weil diese unterstellen, dass der Akteur sich in der Handlung nicht verändert (»categorical stability in action«), was auf eine vorgängig erfolgte Trennung des Gegenstands, der als eine Substanz gedacht wird, von dem räumlich-zeitlichen Kontext zurückzuführen ist (vgl. Emirbayer 1997: 288). Anders als im Interaktionismus werden im Relationismus nicht abgrenzbare, aufteilbare Elemente oder Sets von Beziehungen angenommen, sondern

das intentionale, teleologische Erklärungsschema als Teil eines »subjektwissenschaftlichen Begründungsdiskurses« verstanden wird, »der individuelle Bedeutungshaftigkeit von Lernhandeln unterstellt« (Faulstich 1999: 261; ähnlich z. B. Müller 2003).

98 Zum Beispiel ist die Gegebenheit ein Bruder zu sein, keine in sich begründete Eigenschaft, sondern sie setzt einen Bezug auf ein Geschwister konstitutiv voraus. Vgl. etwa Rombach (2003: 48): »Außer Beziehungen gibt es nichts. Jeder einzelne Sinn ist durch das Beziehungsgeflecht definiert, in dem er steht.«

das Ganze wird als aus untrennbaren, sich gleichzeitig und wechselseitig bestimmenden, Prozessen aufgebaut betrachtet (vgl. Altman/Rogoff 1987: 24). Im Relationismus liegt der Fokus der Analyse auf der sich wandelnden Konfiguration von Prozessen (vgl. Altman/Rogoff 1987: 25).

Relationales Denken findet man z. B. bei Simmel, Elias und Bourdieu, aber auch in Margaret Somers Begriff »relational settings«, verstanden als zu einer Matrix verwobene Beziehungen zwischen kulturellen, ökonomischen, sozialen und politischen Praktiken (Emirbayer 1997: 295). Als Beispiele für die relationale Orientierung in der Psychologie nennen Altman/Rogoff u. a. Gibsons Wahrnehmungstheorie (Gibson 1979), die sich auf Person/Organismus-Umwelt-Kongruenz bezieht und die sich, gefasst im Konzept der Affordanz, auf die funktionale bzw. utilitaristische Verknüpfung der beiden zu einer Einheit richtet (vgl. Altman/Rogoff 1987: 27), einzelne Punkte von Piagets Entwicklungstheorie (vgl. Altman/Rogoff 1987: 27), Wygotskis Entwicklungstheorie mit dem auf Leontjew zurückgehenden Verständnis von Tätigsein/Tätigkeit als einem Ins-Verhältnis-Setzen von Umwelt und Individuum, mit Schwerpunkt auf »genetischen« Erklärungen von Transformationen dieser Relationierungen (vgl. Altman/Rogoff 1987: 27f.) und einzelne Punkte von Riegels Entwicklungstheorie, insbesondere die Kernthese, dass die menschliche Entwicklung als Wechselspiel zwischen biologischen, psychosozialen, soziokulturellen und physischen Prozessen aufzufassen sei (vgl. Altman/Rogoff 1987: 28). Schließlich nennen sie Lewins Feldtheorie bzw. Lebensraumansatz (Lewin 1969, 1982), der ein Feld als in physische und situationale Kontexte eingebettete psychische Prozesse bzw. dynamische, sich wandelnde Person-Umwelt-Regionen versteht; auch wenn Lewins Ausgangspunkt die Prämisse von quasi-stationären Gleichgewichtszuständen, zu denen Felder tendierten, angenommen habe, so habe er doch teleologische Vorstellungen und Wirkursachen abgelehnt und auf das Verstehen von Mustern oder Dynamiken von Feldern fokussiert (vgl. Altman/Rogoff 1987: 28). Weitere Beispiele finden sich in der Ethnomethodologie, bei Goffman und bei Gergen (vgl. Altman/Rogoff 1987: 28f.). Ein Beispiel für die transaktionale Orientierung in der Umwelt- bzw. Ökopsychologie findet sich bei Barker, der die These vertrat, dass Verhalten mit physikalischer und sozialer Umwelt wechselseitig zusammenhängt, und der unter einem »behavior settings« einen Zusammenfluss von Mustern von Handlungen-in-Relation-zu-Orten-und-Dingen verstand (vgl. Altman/Rogoff 1987: 29). Allerdings habe Barker (mit seinem Begriff »setting program«) auch homöostaseaufrechterhaltende Mechanismen angenommen, jedoch habe er keinen Endzustand postuliert (vgl. Altman/Rogoff 1987: 29f.). Für eine Zuordnung der genannten Ansätze zu der interaktionistischen oder der relationalen Orientierung bedarf es einer genaueren Analyse dieser Ansätze, auch in methodologischer, erkenntnistheoretischer und wissenschaftstheoretischer Hinsicht. Diese kann hier nicht geleistet werden.⁹⁹

99 Ich beschränke mich daher auf einige ergänzende Hinweise. Einen nach wie vor guten Überblick über Ansätze der Ökologischen Psychologie bieten Kruse/Graumann/Lantermann (1990). Dort werden verschiedene Konzeptionen der Mensch-Umwelt-Beziehungen dargestellt (insbesondere bei Fuhrer 1990, Kruse/Graumann/Lantermann 1990, Kaminski 1990b, Bronfenbrenner 1990); auch Jakob von Uexkülls Umweltbegriff (Umwelt im Sinne einer für jede Spezies spezifischen Merk- und Wirkwelt; von Uexküll 1928) wird erwähnt (Graumann 1990a, Kruse/Graumann/Lantermann 1990); ferner wird des Öfteren auf Barkers Konzept des »behavior setting« (Barker 1968, 1978) eingegangen (z. B. bei Kaminski 1990b, Fuhrer 1990, Kruse/Graumann/Lantermann 1990; vgl. für einen lerntheoretischen Bezug auf Barker z. B. Lave 1988: 148–152); auch Gibsons Wahrnehmungstheorie und sein Konzept der Affordanz (Gibson 1979) wird ebenso erwähnt (Munz 1990, Wohlwill 1990: 131; vgl. zum Konzept der Affordanz auch Laucken 2003: 141ff.) wie Lewins Feldtheorie und gestalttheoretische Ansätze (Kruse/Graumann/Lantermann 1990). Einen guten Überblick über Verwandtschaftsbeziehungen zwischen unterschiedlichen feldtheoretischen Ansätzen gibt aus sozialwissenschaftlicher Perspektive Martin (2003), der auch zwischen drei, sich überlappenden, Feldbegriffen unterscheidet (Martin 2003: 28), einem rein topologischen Feld-

1.3 Von einer metaphysischen Ontologie des Seins zu einer nachmetaphysischen ›Ontologie der Seinsweisen‹

Es wurde bereits mehrfach angesprochen, dass die rekonstruktive Einführung stillschweigender ontologischer Hintergrundsannahmen für das Nachdenken über Lernen auf ein nachmetaphysisches Verständnis von ›Ontologie‹ angewiesen ist. In diesem Abschnitt wird daher zunächst das ›klassische‹ Verständnis von ›Ontologie‹ im Sinne einer metaphysischen ›Ontologie des Seins‹ (Reckwitz 2000a: 39; Herv. F.S.) kurz umrissen. Dann soll für die Umstellung auf eine nachmetaphysische ›Ontologie der Seinsweisen‹ argumentiert werden, die einer eher grobkörnigen Unterscheidung zwischen einer physikalistisch-substantialistischen ›Gegenstandsauffassung‹ (›Menschen als isolierte, eingemauerte Wesen‹) und einer relationalen ›Gegenstandsauffassung‹ (›Menschen als offene Wesen‹) nicht zuwiderläuft.

Im herkömmlichen Verständnis ist Ontologie eine metaphysische Disziplin. Diese Auffassung bestimmt, auf Aristoteles zurückgehend, Ontologie als eine Lehre vom ›Sein selbst‹, als eine Wissenschaft vom ›Seienden qua Seiendem‹, als eine Lehre vom ›Seienden an sich‹, als eine ›Seinslehre‹. Sie ist befasst mit der Untersuchung des Wesens allen Seienden, wobei das Wesen allen Seienden das zeitlose, umfassende, unveränderliche Sein ›hinter‹ dem Seienden ist. Hier ist Ontologie also, neben u. a. Kosmologie (befasst mit dem Zusammenhang alles Seienden im Ganzen) und philosophischer Theologie (befasst mit dem göttlichen Sein), ein Themenbereich der Metaphysik (sogenannte ›Erste Philosophie‹), welche nach den ersten Ursprüngen und Gründen des Seienden als Seiendem fragt.

Das Thema der metaphysischen Disziplin Ontologie ist das Eine, das Einzige, das ›Ist‹, das ›Sein selbst‹, das ›Sein überhaupt‹, sodass Ontologie auch als Lehre vom Einen (das Absolute, der Gott, das Sein) bestimmt werden kann (Rombach 2003: 97, 100). Diese ›formale oder allgemeine Ontologie‹ (Rombach 2003: 99) nimmt die Unterscheidung von Sein und Nichtsein als fraglos gegeben hin. Als Metaphysik ist diese Ontologie dualistisch (vgl. Skirbekk/Gilje 1993b: 681ff.): Sie geht von einem Gegensatz zwischen einer statischen, transzendenten, ewigen, ›wahren‹, unvergänglichen Welt jenseits von Raum und Zeit, einer Welt des eigentlich Seienden (›Substanz‹) und einer veränderlichen, sinnlichen Welt, welche nichts Allgemeingültiges und Permanentes enthält, einer Welt des Entstehenden aus, also vom Gegensatz von eigentlich Seiendem, das aber nicht wird, und Werdendem, das nicht ist. Dabei wird folgendermaßen vorgegangen: »[D]as Seiende wird aufgespalten in ›Schein‹ und ›Sein‹, in ›Wesen‹ und ›Erscheinungsform‹, in ›Ding an sich‹ und ›Ding für mich‹, in ›eigentlich‹ und ›uneigentlich‹, in ›Seele‹ und ›Leib‹ usw. Das Seiende wird eingeteilt und strukturiert, erhält einen *Seins-Rang*.« (Skirbekk/Gilje 1993b: 682; Herv. i. Orig.)¹⁰⁰ Für unseren Zusammenhang ist entscheidend,

begriff, der ›Feld‹ fasst als »analytic area of simplified dimensions in which we position persons or institutions«, einem Verständnis von ›Feld‹ als »an organization of forces« und einem Verständnis von ›Feld‹ als einem »field of contestation, a battlefield«. Zu Bourdieus Feldbegriff im Sinne eines ›Kampffeldes‹ vgl. etwa Wittpoth (2005a: 27ff.); eine andere Definition gibt Bourdieu selbst: Er versteht unter einem Feld ein »Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen« (Bourdieu/Wacquant 1996: 127). Für eine in Zusammenhang dieser Untersuchung nicht näher darstellbare Verbindung ökologischen Denkens zum Thema Leiblichkeit, realisiert in Form einer »ökologischen Naturästhetik« vgl. etwa Böhme (1997). Auch auf die Diskussion zwischen Böhme (1997) und Schmitz (1998b) über Schmitz' Leibphilosophie, derzufolge Wahrnehmung leibliche Kommunikation ist (vgl. Schmitz 1998a: 28–49, Böhme 1997: 94), seinen Ansatz bei den ›Atmosphären‹, seine ›Ontologie der Situationen‹ (Schmitz 1998b: 185) und seine Konzeptualisierung von Raum kann hier nur verwiesen werden (vgl. insbesondere Schmitz 1998a).

100 Beispielsweise bei Platon oder Thomas von Aquin wird ›die Idee des Guten‹ oder ›das Absolute‹ oder ›Gott‹ zum höchsten Seienden bzw. zum Sein an sich und alles andere als etwas davon Differentes (Scheinendes) begriffen (vgl. Skirbekk/Gilje 1993b: 682). Das Unveränderliche soll zudem das Gute sein. Diese moralisierende Ontologie

dass die klassische Ontologie mit ihrem Blick auf ›das Sein überhaupt‹, auf ›Dinge an sich‹, auf das ›Wesen hinter den Dingen‹ dieses ›Wesen‹ in Gestalt von ›Substanzen‹ auffasst, weshalb sie auch als »Substanzmetaphysik« (Rehmann-Sutter 1998: 192; im Anschluss an Whitehead 1979), als »Substanzenontologie« (Drechsel 2009a), als »Ontologie der Gegenständigkeit« (Rombach 2003; z. B. 2003: 17) oder als »Ding-Ontologie« (z. B. Böhme 1997: 32) bezeichnet werden kann.

Die Alternative zur metaphysischen Ontologie besteht in einem nachmetaphysischen Verständnis von Ontologie als einer Disziplin, die sich mit verschiedenen *Seinsmöglichkeiten* befasst. Diese nachmetaphysische Ontologie kann im Anschluss an Rombach (2003) als ›Ontologie der *Seinsweisen*‹ bezeichnet werden.

Der Ansatz bei den Seinsweisen entspricht ungefähr Wittgensteins Philosophie der Lebensformen,¹⁰¹ derzufolge sich praktische Probleme der menschlichen Lebensführung als »Sinnprobleme« darstellen (Reckwitz 2000a: 659), als Probleme, die auf die bedeutungs- und sinnkonstituierenden Leistungen menschlicher Akteure verwiesen sind.¹⁰² Die Philosophie der Lebensformen kann ›empirisch‹ auf eine Analyse sozialer Praktiken hinentwickelt werden, wobei davon ausgegangen wird, dass soziale Praktiken bzw. Lebensformen (verstanden als Gesamtheiten der Praktiken einer Sprachgemeinschaft; vgl. z. B. Gröbl-Steinbach 2000: 33) Produkte einer (kontingenten) geschichtlichen Konfiguration sind, die, ebenfalls analysierbare, »Subjektformen« (Reckwitz 2008a: 10; Herv. i. Orig.) oder »Subjektivierungsweisen« (z. B. Reckwitz 2008a: 13, Reckwitz 2008b: 77; Herv. F.S.) hervorbringt.¹⁰³ Eine weitere Ähnlichkeit besteht zu Lauckens Konzeptualisierung von »Denkformen«, in denen Gegenstände in unterschiedlichen Modalitäten erzeugt werden (Laucken 2003). Auf Lauckens Ansatz soll weiter unten in diesem Abschnitt unter dem Aspekt unterscheidbarer ›Gegenstandsauffassungen‹ eingegangen werden.

Für Heinrich Rombach ist diese ›Ontologie der Seinsweisen‹ eine Art Durchgangsstation zu seiner ›Strukturontologie‹.¹⁰⁴ Dies wird deutlich, wenn man sich seine Darstellung von sieben Schritten von der klassischen Ontologie zur Strukturontologie vor Augen führt (Rombach 2003: 97–122). In den ersten vier Schritten skizziert er das, was als Umstellung auf eine ›Ontologie der Seinsweisen‹ bezeichnet werden kann. Soweit kann man ihm getrost folgen. Problematisch wird die rombachsche Darstellung ab dem fünften Schritt (Rombach 2003: 111–122), weil er sich nach der Ablösung von der klassischen Ontologie wieder einem metaphysischen,

wird bekanntlich von Nietzsche verworfen (vgl. Skirbekk/Gilje 1993b: 682f.). Allerdings stellt sich die Frage, ob Nietzsche durch das bloße Auf-den-Kopf-Stellen der Metaphysik (das Irdische als das Eigentliche und das Metaphysische als Gedankengebilde oder Schein) lediglich den Dualismus umgedreht hat oder ob er einen radikalen Bruch mit der Tradition betrieben hat (Skirbekk/Gilje 1993b: 683) – eine Frage, die hier nicht weiter verfolgt werden kann und soll.

101 Zu Wittgensteins Philosophie vgl. einführend etwa Bezzel (2000); zum Begriff der Lebensform vgl. insbesondere die §§ 7, 19, 23, 25 und 241 in den »Philosophischen Untersuchungen« (Wittgenstein 1984) und einführend z. B. Glock (2000: 200–205) und Gröbl-Steinbach (2000: 32ff.).

102 Der Terminus ›Akteur‹ ist an dieser Stelle als terminus technicus aufzufassen.

103 Für ein ähnliches, aus systemtheoretischer Sicht formuliertes Verständnis einer nachmetaphysischen Ontologie vgl. einführend Krause (2001: 179).

104 Die Frage, ob und, wenn ja, inwieweit Meyer-Drawes Einschätzung zutrifft, Rombachs »strukturalistische Phänomenologie« stilisiere Sozialität zu einem Superindividuum und erreiche somit lebendige Interaktion nicht (Meyer-Drawe 1987: 28), kann hier nicht abschließend beantwortet werden. Soweit es die ›Ontologie der Seinsweisen‹ betrifft, kann ich die von Meyer-Drawe festgestellte Tendenz nicht erkennen. Eine detaillierte Rezeption von Meyer-Drawes Rombach-Kritik sowie Rombachs Sozialitätskonzeption(en) könnte hier ansetzen und ggf. dabei auch der Frage nachgehen, inwiefern Meyer-Drawes und Rombachs Sozialitätskonzeptionen ihren gemeinsamen Bezugspunkt in einem Gedanken der ›primären Sozialität‹ oder der ›Zwischenleiblichkeit‹ finden (vgl. Kapitel 4 und Abschnitt 5.3).

naturphilosophischen, z. T. mystischen, Denken annähert. So behauptet er z. B., dass der Mensch »eine Bruderschaft mit allem Seienden« (Rombach 2003: 17) aufnehme, dass der Mensch »in das Ganze der Natur zurückgenommen« (Rombach 2003: 77) werde und dass auf der Basis seiner Strukturontologie nicht mehr von einer Theorie des Erkennens gesprochen werden müsse, sondern von einer Philosophie der »Erleuchtung« oder des »Erwachens« (Rombach 2003: 66, 115).¹⁰⁵ Folgen wir also Rombachs ersten vier Schritten, um die »Ontologie der Seinsweisen« zu konturieren.

Der erste Schritt besteht in einem Bruch mit der klassischen Ontologie des Seins: »Man muss das »Eine« und das »Sein« vergessen, wenn man konkrete, inhaltlich bestimmte und sachlich zutreffende Ontologie treiben will.« (Rombach 2003: 101) Denn »»Sein überhaupt« gibt es nicht, oder kann nur als das Zusammenspiel der konkreten Seinsweisen gemeint sein« (Rombach 2003: 100) und »Wesen ist [...] soviel wie Sein verbal genommen, Seinsvollzug, Seinsweise« (Rombach 2003: 100). An die Stelle der vergeblichen Suche nach einer formalen oder allgemeinen Ontologie tritt die »Einsicht in die regionalen Ontologien, in denen nicht mehr das »Sein selbst«, sondern jeweils nur eine Seinsweise erfaßt wird« (Rombach 2003: 97).¹⁰⁶ Dieser Schritt »vom Einen und vom Sein zu den vielen Seinsweisen« (Rombach 2003: 102) beinhaltet eine Fokussierung auf Seinsweisen im Sinne von Modi des Wirklichkeitsvollzuges, z. B. »Natürlichsein«, »Künstlerischsein«, »personales Sein« (vgl. Rombach 2003: 98f.) und setzt sich um in eine Beschreibung von Seinsweisen und Seinsvollzugsformen in ihrem Zusammenspiel (Rombach 2003: 53, 100). Beispielsweise bedeutet für Rombach das Beschreiben von Seins- und Verhaltensweisen in ihrem Gesamtzusammenhang, dass die »personale« Seinsweise Attribute wie »verantwortlich«, »betreffbar« und »frei« mit einbezieht (vgl. Rombach 2003: 99f.); so ist »Freiheit« »nicht eine »Eigenschaft« des Menschen, sondern seine Weise zu sein« (Rombach 2003: 100). Wichtig beim Unterschied zwischen einer formalen Ontologie und dem Ansatz bei den regionalen Ontologien ist, dass in den Regionen, den Seinsweisen, »sich jeweils alles ändert, auch die scheinbar formalen Kategorien« (Rombach 2003: 100). Somit gibt es »keine einzige Kategorie, die in allen Regionen gleichsinnig angewandt werden könnte« (Rombach 2003: 101). Hierfür gibt Rombach ein schönes Beispiel: »Fünf Personen sind zwar als raumkörperliche Dinge mehr als eine Person, aber als Personen sind sie nicht mehr, stellen keinen höheren personalen Wert dar als eine Person, möglicherweise sogar einen geringeren.« (Rombach 2003: 101)

»Der Zweite Schritt führt uns ins Innere einer jeweiligen Seinsweise und zeigt uns, daß es darin nur eine jeweilige Form der Erfahrung gibt.« (Rombach 2003: 102) In jeder Region gilt, so Rombach, »eine eigene Weise der Erfahrung der darin georteten Gegenstände« (Rombach 2003: 102), »[j]ede Region hat ihre eigene Ontologie und ihre eigene Erfahrungsweise« (Rom-

105 An anderer Stelle (Rombach o. J.; Herv. i. Orig.) formuliert er dies wie folgt: »Das Neue [in der Strukturontologie; F.S.] liegt darin, dass die ontologische Grundstruktur gerade nicht als »Verfassung«, sondern als »Genese« gesehen wird. Alle Strukturen befinden sich in einer fundamentalen Bewegung, die ihrem »Sein« vorausgeht. Eine »genetische« Ontologie (besser: eine »Geneseologie«, da nicht mehr von einem On gesprochen werden kann) ist darum fundamentaler als die »Fundamentalontologie« [Heideggers; F.S.] und bringt eine neue Sichtweise des Verhältnisses von Mensch und Wirklichkeit, Dasein und Sein, Naturgeschichte und Menschengeschichte mit. Die Genese ist die Selbstartikulation der Struktur, zu dieser gehört immer das Phänomen des »Umbruchs« und der »Epoche«, wodurch jeder Zeitablauf epochal, d. h. »geschichtlich« wird. Mensch und Natur stehen in einem einheitlichen Zusammenhang; die Natur ist menschlich, der Mensch natürlich. Die Selbststrukturierung, auch die des Menschen, wird mit dem ganzen Leben geleistet. Sie ist weder ein Akt des »Bewusstseins«, noch ein Akt des (existentiellen) »Verstehens«, sondern eine Totalleistung, die vor der Unterscheidung von Sein und Bewusstsein, Natur und Freiheit, Realität und Erkenntnis geschieht.«

106 Rombach bezieht sich bei dieser Umstellung von einer formalen Ontologie auf die regionalen Ontologien u. a. auf Max Scheler, der, neben anderen, den Ansatz bei den regionalen Ontologien verfolgt hat.

bach 2003: 107). Daher gibt es keine »Erfahrung überhaupt, sondern nur eine Je-Form der Erfahrung« (Rombach 2003: 102). Deren konstitutive, unabdingbare Voraussetzung ist, so könnte man im Anschluss an Rombach sagen, die Anerkennung und Zuerkennung der »Eigentümlichkeiten« der Region, welche in der Teilhabe an der Seinsweise, im praktischen Vollzug des jeweiligen Modus des Wirklichkeitsvollzuges erst möglich wird. Als Beispiel führt Rombach unter Bezug auf Max Scheler ein, dass die »Erfahrung der Wertigkeit« eines Kunstwerkes nur »erfahrbar« ist, wenn das Kunstwerk (und mittelbar künstlerisches Tätigsein) von Grund auf, von Anfang an als Kunstwerk erfasst wird (vgl. Rombach 2003: 102). Aus einer Warte, in der man zunächst einen Gegenstand, ein physisches Objekt wahrnimmt, um dann die Wertigkeit zu bestimmen, kann dies nicht gelingen, denn es macht in der »künstlerischen Seinsweise« einen Unterschied, der einen Unterschied macht (Bateson), ob ein Kunstwerk in Erz oder in Muschelkalk gefertigt ist (vgl. Rombach 2003: 102). Das heißt: Ohne sich in der Region oder Dimension zu befinden, kann man deren »Eigentümlichkeiten« nicht erfahren. Rombach hebt daher hervor, dass die Teilhabe an einer Seinsweise, ein Modus des Wirklichkeitsvollzuges »eine ontologische Verwandlung des Menschen« (Rombach 2003: 103), die »Konstitution einer neuen Subjektivität« (Rombach 2003: 105), die Verwandlung der ganzen »Lebens- und Leidensweise des Menschen« (Rombach 2003: 105) bedeutet. Dies hat zwei Facetten. Zum einen werden die in einer Dimension bzw. Region vorhandenen »Gegenstände« in einer bestimmten Art und Weise erfasst. Zum anderen ist auch die Art und Weise spezifisch, »wie der Mensch sich darin als Mensch und als Erfahrender konstituiert« (Rombach 2003: 103f.). Dieser wichtige Punkt besagt, in anderen Worten: In der Teilhabe an einer Seinsweise, *im* jeweiligen Modus des Wirklichkeitsvollzuges, *in uno actu*, ist erstens der Rückgriff auf kollektiv oder sozial geteiltes Wissen enthalten und zweitens die Konstituierung einer spezifischen Selbsterfahrung des Menschen (Elias 2004: 128), einer spezifischen Subjektivität (Rombach 2003: 105), einer spezifischen Subjektform, einer spezifischen Subjektivierungsweise (vgl. Reckwitz 2008a: 10, 13, Reckwitz 2008b: 77).

Der dritte Schritt lässt die Regionen bzw. Seinsweisen nicht enthistorisiert stehen. Die »Regionen behalten ihren ontologischen Charakter nicht unveränderlich bei, sondern wandeln ihn zu jeweiliger geschichtlicher Besonderheit« (Rombach 2003: 107). Sie machen einen geschichtlichen Wandel durch, »der ihre jeweilige ontologische Verfasstheit durch und durch tangiert« (Rombach 2003: 108). So bedeutet beispielsweise »Kunst« in der Romantik etwas anderes als in der Moderne (vgl. Rombach 2003: 107).

Im vierten Schritt geht Rombach darauf ein, dass der Wandel der Seinsweisen und damit auch der Ontologien und des Selbstverständnisses der Partizipanden im Vollzug der Seinsweise selbst begründet ist, wobei der Wandel durch große Werke, aber auch durch minimale, unscheinbare Änderungen, folglich sowohl im einzelnen Werk und in der einzelnen Tat erwirkt wird (Rombach 2003: 108ff.). Daher geschieht der geschichtliche Wandel »im Menschen und durch den Menschen, im Werk und durch das Werk, in der Wirklichkeit und durch die Wirklichkeit« (Rombach 2003: 110).

Um die mehr philosophische Beschreibung und Begründung der »Ontologie der Seinsweisen« in eine für unsere Zusammenhänge anschlussfähige Begrifflichkeit der in wirklichkeitskonstitutiven Vokabularen enthaltenen »Gegenstandsauffassungen« zu übersetzen,¹⁰⁷ um uns also wieder der Frage anzunähern, zu welcher Art von »Gegenstand« ein Mensch in der einen oder der anderen Denk- bzw. Redeweise wird (vgl. Laucken 2003: 13), ist es hilfreich, unter losem Bezug auf Lauckens Konzeptualisierung von »Denkformen« (Laucken 2003, 1999) zwei

107 Im Weiteren werden v. a. der erste und der zweite Schritt im Zentrum des Interesses stehen. Die »empirische Historisierung und (soziale bzw. kulturelle) Kontextualisierung der Seinsweisen wird als Desiderat behandelt.

›Typen‹ von Gegenstandsmodi zu unterscheiden, nämlich einen physikalistisch-substanzialistischen und einen sinnorientierten-relationalen Gegenstandsmodus. Diese Untergliederung erinnert nicht zufällig an Reckwitz' Unterscheidung zwischen einem nicht-sinnorientierten, naturalistischen und einem sinnorientierten, intentionalen Beschreibungsvokabular und die damit verbundene Unterscheidung zwischen einer Welt der Körper oder Naturwelt und einer Handlungswelt (vgl. Reckwitz 2000a: 111, 655–659, Reckwitz 2004c). Da Laucken, ähnlich wie Reckwitz, einen guten Teil seiner Aufmerksamkeit auf das Problem der Handlungserklärungen richtet, dieses hier jedoch von nachgeordnetem Interesse ist, beschränke ich mich in der Rezeption von Lauckens Ansatz auf den Aspekt der ›Gegenstandsauffassung‹. Laucken unterscheidet drei »Denkformen«, nämlich eine »physische Denkform«, eine »semantische Denkform« und eine »phänomenale Denkform«, welche unterschiedliche Gegenstandsmodi erzeugen. Das heißt insbesondere, sie setzen die Art und Weise, in der ›der Mensch‹, ›der Akteur‹ oder ›die Welt‹ modelliert wird (vgl. Laucken 2003, z. B. 416ff.; Laucken 1999).¹⁰⁸ In der physischen Denkform wird, so Laucken, die ›Realität‹ als eine physische aufgefasst, die Einheiten dieser Realität sind physische Einheiten (z. B. neuronale Erregungsmuster), die Zusammenhänge zwischen den Einheiten werden bedingungskausal erklärt (z. B. ruft ein neuronales Erregungsmuster ein anderes hervor). In der semantischen Denkform ist die Realität eine semantische, ihre Einheiten sind semantische Einheiten (z. B. die Differenz helfen/nicht helfen), die Zusammenhänge sind verweisungskausaler Art (z. B. hilft man anderen eher, wenn man nicht in Eile ist) oder funktionaler Art. In der phänomenalen Denkform ist die Realität das »erlebend-gelebte In-der-Welt-Sein von Menschen« (Laucken 2003: 320), ihre Einheiten sind phänomenaler Art (z. B. Erleben von Angst), die sinnkausal verknüpft sind (z. B. hängt das Sehen mit dem Erleben von Angst zusammen). Nach Laucken gehört zu jeder Denkform ein entsprechendes Erkenntnisergebnis und entsprechende Erkenntnismittel (z. B. in der physischen Denkform ein mittels Auswertung von PET-Bildern erschlossener gesetzmäßiger Zusammenhang zwischen Hormonausschüttung und neuronaler Erregung) sowie eine entsprechende soziale Praxis (psychologischen) Diagnostizierens, Therapierens oder Forschens (z. B. medikamentöses Eingreifen in den Gehirnstoffwechsel). Die drei Sorten, Menschen aufzufassen, zu erklären und zu behandeln, können, schließlich, auch ›transversal‹ aufeinander bezogen werden (vgl. Laucken 2003: 373–413). Hierbei ist zu beachten, dass Einheiten aus einer Denkform als Erkenntnismittel sehr wohl in unproblematischer Weise in einer anderen Denkform Verwendung finden können (z. B. neuronale Erregungsmuster als Indikatoren für das Erleben von Angst). Es wäre jedoch, so Laucken, ein grober Fehler, die Erregungsmuster mit der Angst gleichzusetzen, d. h. als Erkenntnisgegenstand aufzufassen. Ebenso wäre es nicht sinnvoll, zu versuchen, die Masse eines erlebten Gefühls zu bestimmen. Kurz: Laucken weist darauf hin, dass ein Gegenstand einer Denkform (z. B. erlebte Angst) nicht *gegenständlich* in einer anderen Denkform unterzubringen ist (vgl. z. B. Laucken 2003: 64f.). Da Physisches nur durch Physisches verursacht werden kann (Axiom der kausalen Geschlossenheit der physischen Realität; vgl. Laucken 2003: 58), kann etwa eine phänomenale, also nicht-physische Einheit (z. B. erlebte Angst) nicht in einem bedingungskausalen Sinne ›verursachen‹, wohl aber begleiten.

108 Die Dreiteilung sowie die Ansicht, dass die drei Welten ›wirklich‹ oder ›real‹ seien, geschieht in impliziter Anlehnung an Poppers Unterscheidung (Popper 1996: 38, 63) von Welt 1 (»Welt der physikalischen Gegenstände«), Welt 2 (»Welt der subjektiven Erlebnisse«, »Empfindung« oder »tierisches Bewußtsein« sowie »Ich-Bewußtsein und Wissen um den Tod«) und Welt 3 (»Welt der Erzeugnisse des menschlichen Geistes«; z. B. Sprachen, Theorien, Kunstwerke). Zu Popper vgl. auch einführend Schneider (1998: 127–137).

Ich folge im weiteren Lauckens Dreiteilung in eine physische, eine semantische und eine phänomenale Denkform nicht, sondern fasse die beiden letzteren unter dem Aspekt der relationalen ›Gegenstandsauffassung‹ zusammen. Der Grund hierfür ist, dass der Konzeptualisierung »individualesemantischer und sozialesemantischer Verweisungszusammenhänge«, die Laucken im Kontext der Darstellung der ›semantischen Denkform‹ und der zugehörigen ›Sozialpraxis‹ vorstellt (Laucken 2003, Kap. 7 und 8), nach meinem Dafürhalten ein problematischer Begriff des ›Individuums‹ und des ›Sozialen‹ zugrunde gelegt ist. Dieser Begriff erscheint vor dem Hintergrund sozialtheoretischer Überlegungen zur Individualität und »primären Sozialität« (Joas 1996) des Akteurs insofern als revisionsbedürftig, als der »weltverwobene« bzw. »semantische« (Laucken 2003: 169ff., 174) Mensch bei Laucken *de facto* zu wenig radikal von dem Menschen der physischen Denkform getrennt wirkt: Der weltverwobene Mensch wird nicht in eine von ›Sinngrenzen‹ konstituierte Welt eingebettet, sondern in eine Welt der Körper, eine Welt der physischen Denkform. Dies hat zur Folge, dass auch die Kategorien ›individuell‹ und ›sozial‹ der physischen Denkform entnommen werden, in der die Haut zwischen Innen und Außen scheidet. Das heißt, sozialtheoretisch gewendet, dass Sozialität nach dem vertrauten interaktionistischen ›Billardkugelmodell‹ interagierender Körper konzeptualisiert wird. Diese Kritik an Lauckens impliziter Sozialitätskonzeption mindert nicht den Nutzen, den man aus der Lektüre von Lauckens Theoretischer Psychologie ziehen kann. Lesenswert ist etwa die für neuartige Formen der Handlungserklärung relevante Rezeption des pragmatistischen (Mead, Dewey) Ansatzes beim ›social act‹ (Laucken 2003: 153ff., 160–164). Denn die Bedeutung einer Handlung ergibt sich aus der Stellung einer Handlung innerhalb eines Netzes übergreifender sozialer Praktiken (vgl. z. B. Reckwitz 2000a, 2004c). Ferner liefert Laucken eine Vielzahl von Beispielen dafür, dass es von »der am Vorbild der Naturwissenschaften orientierten, körperweltlichen Naturalisierung des Handelns [...] keinen (von Kategorienfehlern freien) Übergang zum lebensweltlich gesetzten Handeln« gibt (Straub/Werbik 1999b: 12).¹⁰⁹

An diesem Punkt der Darstellung lässt sich nun eine Zwischenbilanz ziehen: Im Rahmen einer nachmetaphysischen ›Ontologie der Seinsweisen‹ und unter Zuspitzung auf den Aspekt der Gegenstandsauffassung nimmt ein relationales, prozessuales Denken seinen Ausgang bei Beziehungen und Vollzügen und fasst den Menschen entsprechend auf, z. B. als »relational fundierte Person« (Rothe 2006: 4). Demgegenüber nimmt ein statisches, substanz- oder ding-ontologisches Denken physikalisierend seinen Ausgang bei Dingen, Essenzen, Gegen-Ständen und fasst den Menschen als physischen Menschen.

Ferner soll auf Verbindungen zu in früheren Abschnitten eingeführten und in späteren Kapiteln verwendete Konzeptionen hingewiesen werden. Ich habe den oben genannten Aspekt des Rückgriffs auf kollektiv oder sozial geteiltes Wissen und den Aspekt der Subjektivierungsweise, die zur Teilhabe an einer Seinsweise gehören, bereits unter dem Stichwort der Aufmerksamkeitsverlagerung auf das Konstituieren des Konstituierenden im Sinne eines praktischen Prozesses der ›Produktion‹ von ›Subjekten‹ bzw. ›Subjektformen‹ angesprochen und auf die lerntheoretische Relevanz hingewiesen, wobei diese Relevanz in der Konzeptualisierung einer ›Umorientierung des gesellschaftlichen Sprechens und Denkens‹ (Elias 2004: 18) im Sinne eines gesellschaftlichen oder ›kollektiven‹ Lernprozesses besteht. Dies schließt – und das muss hier ausdrücklich betont werden – eine Befassung mit Konzeptualisierungen von ›individuellem‹ Lernen gerade nicht aus. Denn es wird nicht kontingenzinvisibilisierend auf eine einzige intuitive Konzeption von ›Individuum‹ (z. B. ›Individualität‹ im biologischen Sinne)

109 Vgl. für die Grenzen eines physikalisierenden Sprachgebrauchs (Laucken 2003, z. B. 33, 35) Abschnitt 1.4, in dem auf den, diesem Sprachgebrauch inhärenten, Mechanismus der Verdinglichung eingegangen wird.

abgehoben,¹¹⁰ sondern, wie bereits erwähnt, auf die vokabularimmanent notwendige Setzung eines ›Gegenstandes‹ ›Mensch‹ (vgl. Laucken 2003: 13). Hierbei kann – wie im Einzelnen noch genauer zu zeigen sein wird – letztlich zwischen einer physikalistisch-substanzialistischen *Grund*konzeption eines isolierten, ›eingemauerten‹ Menschen und einer relationalen *Grund*konzeption ›offener Menschen‹ unterschieden werden.

Ich werde in Abschnitt 1.5 dieser Untersuchung argumentieren, dass eine Vielzahl von Ansätzen den Berührungspunkt eines Motivs der Ausformulierung einer ›relationalen Perspektive‹ auf ›den Menschen‹, ›die Menschen‹ und ›die (soziale) Welt‹, teilt. Leider lassen sich nicht alle Querverbindungen zwischen den Ansätzen sozusagen auf dem Silbertablett servieren. Ich weise jedoch dort, wo es sich anbietet, auf darauf hin. Ansonsten gehe ich davon aus, dass sich aus meinem ›Rezeptionsverhalten‹ die impliziten Querverbindungen leicht erschließen lassen. Im Rahmen der umrissenen Umstellung von einer ›Ontologie des Seins‹ (Reckwitz 2000a: 39; Herv. F.S.) auf eine ›Ontologie der Seinsweisen‹, welche Modi des Wirklichkeitsvollzuges und Subjektformen als füreinander wechselseitig konstitutiv auffasst, kann auf zwei mehr oder minder offen zutage liegende Querverbindungen hingewiesen werden: Das Konzept ›geteiltes Wissen‹ spielt etwa in Reckwitz' Konzeptualisierung kollektiver Wissensordnungen¹¹¹ eine Rolle und weist sowohl Ähnlichkeiten mit Bourdieus Konzept der Habitusschemata, Goffmans Konzeption der Rahmungen, dem Deutungsmusterbegriff oder Ecos Begriff des ›symbolischen Codes‹ auf (Reckwitz 2000a: 149f.) als auch beispielsweise zur (kultur-)psychologischen Konzeption öffentlicher und gemeinschaftlich ge- und verteilter Bedeutungen (z. B. Bruner 1997: 31, 115, Cole 1991; vgl. z. B. auch Lave/Wenger 1991: 54, 98, 115). Die Kategorie der ›Anerkennung‹ spielt in Stojanovs Rekonstruktion der sozialen Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung (Stojanov 2006) eine ähnlich große Rolle wie hier die Rezeption des Konzepts der ›primären Sozialität‹, welches die Reflexion über die ›soziale Grundlage der individuellen Handlungsfähigkeit‹ (Joas 1996: 271) ermöglicht. Anders als bei Stojanov, dem es um die ›Konzeptualisierung einer Theorieperspektive auf die sozial-intersubjektiven Voraussetzungen und Verlaufsmuster von Bildungsprozessen‹ (Stojanov 2006: 11) und damit um eine sozialtheoretische Rekonstruktion des Bildungsbegriffs zu tun ist, liegt der Fokus dieser Untersuchung mehr auf der Klärung der Frage nach den ontologischen Hintergrundsannahmen, die in Sozialtheorien und Theorien des Lernens vorausgesetzt sind.¹¹²

Womöglich ist die Leserin, der Leser vorhin an einer Stelle ›gestolpert‹, nämlich bei der Rückführung vieler unterschiedlicher Konzeptualisierungen des bzw. der Menschen auf zwei *Grund*konzeptionen. Dieses Vorgehen erscheint widersprüchlich, hat doch jede Region ›ihre eigene Ontologie und ihre eigene Erfahrungsweise‹ (Rombach 2003: 107) – Rombach spricht auch von einer ›Pluralität der Ontologien‹ (Rombach 2003: 107) – und mithin ihr spezifisches ›Menschenbild‹. Der Widerspruch ist jedoch nur ein scheinbarer. Er kann beseitigt werden, wenn man sich im Sinne der Ablösung von einem substanzialisierenden Sprachgebrauch von ungeeigneten Sprachmitteln distanziert (vgl. z. B. Elias 2004: 14–17) und sich im Zuge dessen besagte ›Regionen‹ nicht mehr statisch und räumlich vorstellt – allgemeiner und zugleich ge-

110. erinnert sei hier an die Aussage von Giddens (1997: 277): ›Was das ›Individuum‹ ist, versteht sich nicht von selbst.«

111. Vgl. Abschnitt 2.3.4.4.

112. Aus dem siebten Kapitel der vorliegenden Untersuchung (insbesondere Abschnitt 7.2) dürfte ersichtlich werden, dass eine ›relationale Perspektive auf Lernen‹ kommensurabel mit Stojanovs bildungstheoretischem Ansatz ist. Ein Grund für diese Kommensurabilität liegt darin, dass die bei Stojanov vorausgesetzte Sozialtheorie im Wesentlichen ähnliche ontologische Hintergrundsannahmen hat, wie sie in dieser Untersuchung herausgearbeitet werden.

nauer: nicht mehr in den »gewohnten« Termini einer »objektiven«, in Sekunden messbaren Zeit und eines isotropen, in Metern messbaren Raumes. Diese Ablösung oder Distanzierung ist alles andere als einfach und sie kann auch in dieser Untersuchung aufgrund der begrenzten sprachlichen Mittel nur unvollständig gelingen. So ist es mir beispielsweise nur ansatzweise möglich, mir »persönlichen Raum« anders als eine Zone oder Blase um den Körper (Schultz-Gambard 1990: 325) vorzustellen. Ähnlich schwierig ist es, sich soziale Praktiken als »temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings« (Schatzki 1996: 89) oder als in Raum und Zeit hineingreifend (Giddens 1997: 35) vorzustellen, ohne auf lineare Zeitvorstellungen und eine euklidische Geometrie zurückzugreifen. Es wird somit in dieser Studie auf »alternative« Raum- und Zeitkonzeptionen nur in dem Sinne hingewiesen, als sie für ein tiefes Verständnis einer relationalen Konzeptualisierung von »Lernen« unabdingbar scheinen.¹¹³

Einstweilen gilt es m. E., den scheinbaren Widerspruch anzunehmen, d. h. davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Seinsweisen auf vielfältige Weise *artikulieren*, ohne dass wir im Einzelnen wüssten, *wie* sie artikulieren.¹¹⁴ Das heißt auch, dass die Rückführung auf zwei *Grund*konzeptionen als legitim angesehen werden kann, sofern sie hinreichend plausibel auf gleichartige Fälle und nicht auf alle Fälle verallgemeinert (Lewin; vgl. Held 2001b: 263f.). Darüber hinaus hat die Rückführung auf zwei *Grund*konzeptionen in ihrer Schlichtheit den unschätzbaren Vorteil, dass auf dem Boden der Benennung erkenntnishinderlicher »Denkgewohnheiten« bei der Konzeptualisierung von »Menschen« und »Sozialität« die Alternativen umso klarer zutage treten, was es wiederum erleichtert, ihnen »ontologischen Halt« zu verschaffen. Ersteres wird im folgenden Abschnitt mit Bezug auf Elias' Kritik am Modell des »homo clausus«, das prototypisch für das Verhaftetsein im physikalistisch-substanzialistischen Denken ist, geleistet. Zweites soll insbesondere aus dem zweiten Teil dieser Untersuchung hervorgehen.

1.4 Das erkenntnishinderliche Modell des »homo clausus« und die Problematik fehlenden ontologischen Halts alternativer Modelle

Das Modell des »homo clausus«, des isolierten, »eingemauerten« Menschen, das »cartesianische Menschenbild des geschlossenen Subjekts« (Coenen 1985: 72), ist das ontologische Äquivalent zum Bild des »homo philosophicus«.¹¹⁵ Insofern sind der auf der »Ebene der Ontologie der Sozialwissenschaften« (Giddens 1997: 270) beheimatete sozialtheoretische Dualismus zwischen »Individuum« und »Gesellschaft« und der erkenntnistheoretische Subjekt-Objekt-Dualismus eng miteinander verwandt (vgl. z. B. Elias 2004: 129). Nach Elias ist allerdings der »homo philosophicus« eine der »Abarten« des »homo clausus« (Elias 1997a: 53). Somit können die Problematiken, die aus einer Anlehnung an das Bild des »homo clausus« resultieren, als vordringlicher angesehen werden.

Ganz allgemein kommen, so Elias, bei der Anlehnung an das Bild des »homo clausus« »Denkgewohnheiten« zum Tragen, die uns vorspiegeln, dass das eigene Ich oder Selbst »irgendwo im Inneren des einzelnen Menschen residieren«, abgeschlossen von anderen Menschen

113 Im Abschnitt 7.1.2 wird auf Ansätze hingewiesen, die z. T. als Startpunkt für eine zu einer »relationalen Konzeptualisierung des Menschen« passende Konzeptualisierung von »Raum« und »Zeit« fungieren könnten.

114 Letzteres ist nach meinem Dafürhalten im Übrigen nicht als *vollständige* Beschreibung der Artikulationen möglich, denn die Seinsweisen sind ja einem permanenten Wandel unterworfen und insofern »uneinholbar«.

115 Den Terminus »homo clausus« führte Elias m. W. erstmals in der 1968 ergänzten Einleitung zum ersten Teil von »Über den Prozeß der Zivilisation« (Elias 1997, original 1939) ein. Er verwendete ihn auch in der Schrift »Was ist Soziologie?« (Elias 2004, original 1970). Die grundlegenden Argumente hatte Elias bereits 1939 vorgebracht (Elias 2003).

(Elias 2004: 136; ähnlich Elias 2003: 34, 35, 37, Elias 2004: 131f., 135). An anderer Stelle weist Elias darauf hin, dass es sich bei diesen Denkgewohnheiten um das Allzu-wörtlich-Nehmen von Metaphern handelt: »Der Ausdruck »das Innere des Menschen« ist eine bequeme Metapher, aber es ist eine Metapher, die in die Irre führt.« (Elias 1997a: 66)¹¹⁶ Zwar ist es z. B. richtig zu sagen, dass das Gehirn sich im Schädel, das Herz sich im Brustkorb, eine Substanz sich in einem Behälter befindet, aber »wenn man die gleichen Redewendungen auf Persönlichkeitsstrukturen bezieht, sind sie nicht mehr am Platz« (Elias 1997a: 66). Da aber die Raumbegriffe der euklidischen Geometrie nicht ohne weiteres auf Tätigkeiten und Persönlichkeit angewendet werden können (vgl. Elias 1997a: 66f.), besteht für Elias ein Ziel seiner Darstellung darin, das Menschenbild der Neuzeit, das Bild des »homo clausus«, »aus seiner Selbstverständlichkeit zu erlösen und Abstand von ihm zu gewinnen« (Elias 1997a: 67).

Worum genau handelt es sich nun – von seinem erkenntnishinderlichen, weil irreführenden Charakter noch abgesehen – beim Modell des »homo clausus«? Das Modell des »homo clausus«¹¹⁷ ist ein Bild vom Menschen und zugleich eine spezifische Selbsterfahrung, ein spezifisches Selbstbild des Menschen und insofern eine »Subjektivierungsweise« (z. B. Reckwitz 2008a: 13) unter anderen. Es liegt dem sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus zugrunde. Zugleich ist das Modell scheinbar selbstverständlich oder unmittelbar einleuchtend, seine Evidenz und Überzeugungskraft zieht es vorwiegend aus physikalistischen Räumlichkeits- und Substanzvorstellungen. Und schließlich: Das Modell weist eine hohe Beharrungskraft auf.¹¹⁸ Zur Veranschaulichung sei das Modell im Folgenden unter engem Bezug auf Elias näher beleuchtet.

Es ist eine Erfahrung, die es Menschen so erscheinen läßt, als ob sie selbst, als ob ihr eigentliches »Selbst« irgendwie in einem eigenen »Inneren« existiere, und als ob es dort im »Innern« wie durch eine unsichtbare Mauer von allem, was »draußen« ist, von der sogenannten »Außenwelt« abgetrennt sei. Diese Erfahrung ihrer selbst als eine Art von verschlossenem Gehäuse, als *homo clausus*, erscheint den Menschen, die sie haben, als unmittelbar einleuchtend. (Elias 2004: 128; Herv. i. Orig.).

Die Vorstellung vom »homo clausus« bezieht sich also auch auf die Trennung von innerer, privater und äußerer, sozialer Welt bzw. Milieu oder Umwelt (vgl. Elias 2004: 129, Elias 2003: 85) und ist ein »Bild von dem Einzelmenschen als einem letztlich von allen anderen Menschen absolut unabhängigen und abgeschlossenen, einem ganz für sich stehenden Wesen« (Elias 1997a: 49). Als eine *Selbsterfahrung* ist das Bild des »homo clausus« jedoch nichts »Individuelles« oder »Privates«, sondern es ist darauf hinzuweisen, dass

es letzten Endes diese Selbsterfahrung und dieses Menschenbild ist, das der Vorstellung von der »Gesellschaft« als etwas außerhalb der Individuen oder der »Individuen« als etwas außerhalb der Gesellschaft Existierendes seine Beharrlichkeit und seine Überzeugungskraft verleiht (Elias 2004: 129),

weil das Selbstbild gesellschaftlich ist und sich in der Kommunikation bewährt hat (vgl. Elias 2004: 118) bzw. zu bewähren scheint. Insofern handelt es sich beim »homo clausus« um eine »natürliche und gemeinsame Selbsterfahrung aller Menschen« (Elias 1997a: 52; vgl. Elias

116 Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Hans Joas zur alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs »Ausdruck«: »Im Ausdruck – denken wir [in der alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs; F.S.] – kommt etwas Inneres nach außen und wird bemerkbar; so erlaubt uns der Ausdruck einen Rückschluß auf das Innere. Aber »innen« und »außen« sind für das menschliche Handeln nur Metaphern.« (Joas 1996: 113); d. h., das Innere wird nicht durch eine Körperöffnung sichtbar, sondern bedarf des Ausdrucks (vgl. Joas 1996: 113).

117 Vgl. z. B. Elias (2004: 128f., 1997a: 55f.).

118 Die Beharrungskraft drückt sich in den Menschenwissenschaften etwa darin aus, dass nicht von den »homines sociologicae« oder »oconomicae« gesprochen wird, sondern von einem »homo sociologicus« bzw. einem »homo oeconomicus« (vgl. Elias 1997a: 55f.).

2003: 48), die sozusagen im Bewusstsein von jedem von uns »auffindbar« ist (vgl. Elias 2003: 34). Dabei muss betont werden, dass es eine quasi-natürliche Selbsterfahrung ist, da sie selbst wiederum ein Ergebnis einer längerfristigen gesellschaftlichen Entwicklung ist. So verwundert es nicht, dass aufgrund der Selbstverständlichkeitsstruktur dieses Selbstbildes jeder andere Mensch ebenfalls als ein »homo clausus« erscheint, dessen eigentliches Selbst durch eine unsichtbare Mauer von allem, das draußen ist, abgetrennt ist (Elias 1997a: 52, Elias 2003: 48).

Die Haltung zu sich selbst und anderen ist weder natürlich noch selbstverständlich (Elias 2003: 48f.). Vielmehr ist sie »der Ausdruck für eine eigentümliche geschichtliche Modellierung des Individuums durch ein Beziehungsgeflecht, eine Form des Zusammenlebens mit anderen von ganz spezifischer Struktur« (Elias 2003: 49). Das Empfinden, der Mensch »sei innen« etwas, das ganz für sich allein, ohne Beziehung zu anderen Menschen existiere, das erst »nachträglich« zu anderen »draußen« in Beziehung trete« (Elias 2003: 49) ist nicht neu, sondern hat sich etwa in der Renaissance herausgebildet und ist für die westlichen Gesellschaften charakteristisch.¹¹⁹

Hinzu kommt, wie erwähnt, dass die spezifische Selbsterfahrung als »homo clausus« der gedanklichen Dichotomie zwischen Gesellschaft und Individuum zugrunde liegt (Elias 2004: 128):

Von diesem gedanklichen Ausgangspunkt [dem Bezugsrahmen des »homo clausus«; F.S.] her stellt sich Gesellschaft letzten Endes als ein Haufen von einzelnen, völlig voneinander unabhängigen Individuen dar, deren eigentliches Wesen im Inneren verschlossen ist und die daher allenfalls äußerlich und von der Oberfläche her miteinander kommunizieren. (Elias 1997a: 56)

Für Elias wird, in anderen Worten, im Homo-clausus-Modell

zunächst das Individuum als ein von der Gesellschaft getrenntes gedacht, also als in sich eingeschlossener Mensch, der danach aber doch zu dieser Gesellschaft in Beziehung gesetzt wird. Dafür werden dann vage Konzepte wie »Wechselwirkung«, »Beeinflussung« oder »soziale Faktoren« etc. bemüht. Die getrennt gedachten Größen werden nachträglich zusammenmontiert. (Keupp 2001: 40)

Dabei erscheint das Individuum als eine »der Sozialität schlechthin« gegenüberstehende Monade (vgl. Coenen 1985: 68) mithin als vollkommen ungesellschaftlich. Das Bild des völlig freien, unabhängigen (Einzel-)Menschen, das Bild der »geschlossenen Persönlichkeit«, die ganz auf sich allein gestellt und von anderen abgetrennt erscheint (Elias 1997a: 50), diese »Fiktion eines

119 Zur Herausbildung des modernen Bildes vom Individuum vgl. z. B. Keupp (2001: 41) und Staeuble (2001). Staeuble (2001: 29) zitiert im Kontext einer Kritik am Eurozentrismus der »Mainstreampsychologie« Clifford Geertz: »Die abendländische Vorstellung von der Person als einem fest umrissenen, einzigartigen, mehr oder weniger integrierten motivationalen und kognitiven Universum, einem dynamischen Zentrum des Bewusstseins, Fühlens, Urteilens und Handelns, das als unterscheidbares Ganzes organisiert ist und sich sowohl von anderen solchen Ganzheiten als auch von einem sozialen und natürlichen Hintergrund abhebt, erweist sich, wie richtig sie uns auch scheinen mag, im Kontext der anderen Weltkulturen als eine recht sonderbare Idee.« (Geertz 1987: 294). Informativ ist auch Meuelers Darstellung unterschiedlicher Subjektkonzeptionen (vgl. Meueler 1993: 8f.; Kap. 1): In der Aufklärung – (insbesondere bei Kant) erschien das Subjekt als einsames, riesengroßes Vernunftsubjekt« (Meueler); bei Marx und Engels wurde der Mensch als »historischer« und nicht empirischer Mensch, als Produkt und Produzent der gesellschaftlichen Verhältnisse gefasst; in diesem dialektischen Verhältnis von Subjekt und Objekt tritt der Mensch in ein aktives, praktisch-tätiges, erkennendes Verhältnis zur Welt und setzt dadurch Welt als Umwelt und sich als handelndes Subjekt (Meueler 1993: 29); bei Freud, Horkheimer und Adorno erschien die Befreiung durch Vernunft als eine Illusion, das Subjekt nur als »Schein-Subjekt« (Meueler 1993: 41); bei Foucault war anfangs noch vom »Tod des Subjekts« die Rede, in seiner späten Werkphase wurde jedoch deutlicher, dass diese Rede nicht »das Ende der Rede vom Menschen« bedeutete, sondern den »Auftritt, eine Form von Subjektivität auszuarbeiten« (Meueler 1993: 44) darstellte, d. h., Subjektivität bei Foucault war jetzt gefasst als ein »Sich-zu-sich-Verhalten«, ein reflexives »Sichverhalten zur eigenen Existenz«, welche »in eine Vielzahl von Beziehungen und Verhältnissen eingebettet ist« (Meueler 1993: 44).

ungesellschaftlichen abstrakten Individuums« (Keupp 2001: 39) baut auf einer Vorstellung eines substanziellen, naturalen Kerns im Inneren des Menschen, um den sich »die ›gesellschaftsbedingten‹ Züge wie eine äußere Schale legen« (Elias 2003: 85),¹²⁰ auf.

Die »Vorstellung von dem naturalen Individuulkern in der gesellschafts- oder milieubedingten Schale« (Elias 2003: 85), die Betrachtung von ›Individuum‹ und ›Gesellschaft‹ als zwei verschiedene, getrennt existierende Objekt verstärkt wiederum »das Selbstbild vom ›Ich im verschlossenen Gehäuse‹, das Bild des Menschen als ›homo clausus‹« (Elias 2004: 141).

Bevor man nun der Frage nachgeht, mit welchen »Denkmitteln« (Elias; z. B. Elias 2003: 89, Elias 2004: 74) man aus der Sackgasse herauskommt, die einem die Anlehnung an das Bild des ›homo clausus‹ beschert, ist es hilfreich, herauszufinden, über welche ›Mechanismen‹ man überhaupt in die Sackgasse hineingerät. Nach Elias sind im Wesentlichen drei miteinander zusammenhängende ›Denkfehler‹ entscheidend. Alle drei ›Denkfehler‹ wurzeln letztlich in einem substanzialisierenden Sprachgebrauch bzw. im Substanzialismus. Sie sind zugleich Symptom dafür, dass sich eine relationale Gegenstandsauffassung nicht durchgesetzt hat. Ferner halten sie den sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus am Leben, v. a., indem sie dazu beitragen, dass sozusagen die Haut einzelner Menschen (Individuen) – d. h. die Grenze des Menschen der physischen Denkform (Laucken) – als die letztinstanzlich gültige Grenze zwischen ›Innen‹ und ›Außen‹ als Referenzpunkt gesetzt bleibt. Dies bedeutet auch, dass das Halt-Suchen am Bild des ›homo clausus‹ einen sozusagen immer wieder in die Bahnen einer Ding- oder Substanzenontologie zwingt, welche einen sozialtheoretischen Dualismus zur Folge hat.¹²¹

Der erste ›Denkfehler‹ ist die ›Verdinglichung‹. Diese zeigt den »verdinglichende[n] Charakter der Sprachmittel« (Elias 2004: 9). Daher behauptet Elias, dass der traditionelle Begriffsgebrauch dazu zwingt, »in der Reflexion Beziehungen in beziehungslose Zustandswörter zu verwandeln« (Elias 2004: 132). Elias erläutert diese Tendenz, sich bewegliche Beziehungen als ruhende Substanzen vorzustellen am Beispiel des Begriffs ›Macht‹ (vgl. auch Emirbayer 1997: 291f.). Macht ist im substanzialistischen Denken etwas, das jemand besitzt. Man ist, so Elias, dann dazu gezwungen, einen Besitzenden, eine Person oder auch eine Art von ›Überperson‹, wie ›Natur‹ oder ›Gesellschaft‹, die sie ausübt, zur Macht hinzuzuerfinden (Elias 2004: 98). Angemessener ist es nach Elias, von vornherein in Machtbalancen/-differenzialen zu denken, d. h. Macht als Beziehungsbegriff zu fassen (Elias 2004: 77f.). Beispielsweise hat auch das Baby vom ersten Tage seines Lebens an Macht über die Eltern (Elias 2004: 77). Folglich gilt für Elias: »Macht ist nicht ein Amulett, das der eine besitzt und der andere nicht; sie ist eine Struktureigentümlichkeit menschlicher Beziehungen – *aller* menschlichen Beziehungen« (Elias 2004: 77; Herv. i. Orig.). Macht ist eine Struktureigentümlichkeit, die »weder gut noch schlecht ist. Sie kann beides sein.« (Elias 2004: 97). Hinweise auf den ›Denkfehler‹ der Verdinglichung finden sich nicht nur bei Elias. So liegt Verdinglichung nach Giddens (1997: 233f.; vgl. Wenger 1998: 57–62, 287) dann vor, wenn sozialen Beziehungen personifizierte Merkmale (z. B. ›Absichten‹) zugeschrieben werden (1) oder wenn soziale Phänomene vom Kontext ihrer Produktion und Reproduktion abgelöst werden, diesen Kontext verschleiern und als »unumstößliche Faktizitäten«, als ›social facts‹ erscheinen (2), oder wenn Begriffe so behandelt werden, als wären sie die Objekte, auf die sie sich beziehen (3). In unserem Kontext ist v. a. die

120 Diese Vorstellung ist jener, die Ryle (1969) als »Mythos vom Geist in einer Maschine« bezeichnet hat, ähnlich (vgl. auch Elias 1997a: 49).

121 Das Hineingeraten in die Sackgasse kann in Anlehnung an Lauckens Terminologie (vgl. Laucken 2003) als »unbemerkter oder impliziter« Wechsel in die physische Denkform bezeichnet werden. Dieser ›Denkformwechsel‹, der mit Wittgenstein auch als ›Sprachspielwechsel‹ bezeichnet werden könnte, erneuert den Subjekt-Objekt-Dualismus.

dritte Variante des Verständnisses von Verdinglichung relevant. Sie wird mitunter auch als Kategorienfehler der Hypostasierung theoretischer Konstrukte oder als Reifikation bezeichnet. So beschreibt etwa Dirk Hartmann drei naturalistische Fehlschlüsse, die in manchen neurowissenschaftlichen Argumentationen möglich seien: erstens die Verwechslung von Sein und Sollen (Hartmann 2006: 97f.),¹²² zweitens die Hypostasierung theoretischer Konstrukte (Hartmann 2006: 107ff.),¹²³ drittens den Fehlschluss, den ›Eliminativisten‹ begehen, wenn sie den Gegenständen der physischen Denkform nach Laucken (2003) den ontologischen Primat einräumen und andere Seinsmöglichkeiten in eine Scheinwirklichkeit verbannen (vgl. Hartmann 2006: 110f.).

Der zweite ›Denkfehler‹ hängt aufs Engste mit dem ersten zusammen. Es handelt sich um die ›Zustandsreduktion‹, welche Bestandteil eines statischen Denkstils ist. Sie wird am besten sichtbar, wenn es darum geht, eine beständige Bewegung, einen beständigen Wandel oder Prozesse zu beschreiben.¹²⁴ Ein solches ›Objekt‹ können wir im statischen Denkstil nur so bezeichnen, dass »wir ihm beim Sprechen und Denken zunächst den Charakter eines isolierten Objektes im Zustand der Ruhe geben, und dann, gewissermaßen nachträglich, durch die Hinzufügung eines Verbs zum Ausdruck bringen, daß sich das normalerweise Ruhende bewegt« (Elias 2004: 119; vgl. Emirbayer 1997: 283, 307). So spricht man beispielsweise vom Wehen des Windes so, als ob der Wind zunächst ein ruhendes Etwas wäre, das sich dann in Bewegung setzte – nur: Gibt es einen Wind, der nicht weht? (vgl. Elias 2004: 119). Bei Bezug auf bestimmte ›Gegenstände‹ ist dieses Vorgehen der Zustandsreduktion und des Nachträglich-in-Bewegung-Setzens jedoch untauglich, weil sie fälschlicherweise eine »Trennung zwischen dem Handelnden und seiner Tätigkeit« und »zwischen Objekten und Beziehungen« (Elias 2004: 120) suggeriert. Anders ausgedrückt: Die Tendenz, Menschen und gesellschaftliche Prozesse so zu betrachten, als wären sie »zunächst einmal Objekte, nicht nur ohne Bewegung, sondern auch ohne Beziehungen« (Elias 2004: 120), ist für das Verständnis von »Menschengeflechten« (Elias) äußerst hinderlich. Denn in grundlegender Hinsicht gerät Bewegung zu einem Sonderzustand (Elias 2004: 124). Elias weist auch darauf hin, dass in soziologischen Theorien die Tendenz, Bewegungen auf Abfolgen von Zuständlichkeiten zu reduzieren aufzufinden ist, und zwar sowohl bei der »Reduktion von gesellschaftlichen Prozessen auf gesellschaftliche Zustände« (Elias 1997a: 19) als auch bei der Reduktion von ›Individuen‹ auf isolierte und statische Objekte (vgl. Elias 2004: 96, 125).¹²⁵ Im ersten Fall wird davon ausgegangen, dass Gesellschaften sich in einem Gleichgewichts- oder Ruhezustand befänden, mit der Folge, dass gesellschaftlicher Wandel als »Übergangszustand zwischen zwei Normalzuständen der Wandellosigkeit« (Elias 1997a: 23) erscheint (vgl. Elias 2004: 123f.; Elias 1997a: 22ff.). Im zweiten Fall führt die Zustandsreduktion dazu, dass der Eindruck entsteht, es handle sich um einen »beziehungslosen, ganz und gar auf sich gestellten, ganz allein stehenden Erwachsenen [...], der nie ein Kind war, der nie erwachsen geworden ist« (Elias 2004: 127ff.; Herv. i. Orig.). Daher ist auch Max Webers Unterscheidung zwischen individuellen Handlungen, die ›sozial

122 Für einige Beispiele für die Verwechslung von Sein und Sollen in der Soziologie vgl. z. B. Elias (1997a: 30, 46, 68, 2004: 168–172).

123 Die einem sinnorientierten Vokabular zugehörigen Gegenstände (z. B.: Entscheidungsfreiheit, Ich) *sind* dann physischer Natur (vgl. Hartmann 2006: 111). Kritische Einwände gegen die Hypostasierung theoretischer Konstrukte in unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen finden sich bspw. auch bei Laucken (2003: 128ff.), Quante (2006: 134f.), Sturma (2006: 191ff.), Holzkamp (1995: 85ff.).

124 Elias geht davon aus, dass in der Neuzeit das Wandelbare weniger wert sei als das Unwandelbare, was sich wiederum in die Vorstellung niederschläge, dass sich eine Wandlung als Wirkung einer unbeweglichen, ruhenden ›Ur-Sache‹ erklären ließe (Elias 2004: 122).

125 Die Kritik entfaltet Elias an Parsons' Begriffen ›Ego‹ und ›soziales System‹.

sind, und Handlungen, die es nicht sind, die also rein ›individuell sind (Weber 2009), für Elias fragwürdig, weil sie eine Scheidewand zwischen dem Individuellen und dem Sozialen unterstellt, welche auf einem Begriff von ›Individuum‹ aufruht, der den Menschen nicht als geworden und werdend, sondern als einen Zustand fasst (Elias 2004: 129f.): »Dieser Zustandsmensch ist eine Mythe.« (Elias 2004: 130) Infolge einer »Verwandlung eines Beziehungs-Begriffs in eine Art von Substanz- oder Ding-Begriff« (Elias 2004: 133) denkt man sich also Individuen »als feste Pfosten, zwischen denen sich die Beziehung erst nachträglich spannt« (Elias 2003: 36). Man behandelt Menschen im Sinne von Einzelmenschen und im Sinne von Gesellschaften im Denken und im Sprechen, »als ob es sich um zwei getrennt existierende Erscheinungen handle, von denen die eine überdies noch oft als ›reak und die andere als ›unreak betrachtet wird, statt um zwei verschiedene Perspektiven auf die gleichen Menschen« (Elias 1997a: 46; ähnlich z. B. Elias 2003: 28, Elias 2004: 127). Man kann daher nicht zu der Sicht kommen, dass ›Einzelmenschen‹ wie auch ›Mehrzahlmenschen‹ erstens ontologisch nichts Verschiedenes sind (vgl. Elias 2003: 9) und zweitens den Charakter von Prozessen haben, von denen nicht zu abstrahieren ist (Elias 1997a: 20f.). Schließlich kann man nicht zu dem Ansatz vordringen, »daß man eine Bewegung nur aus einer Bewegung, einen Wandel nur aus einem Wandel erklären kann« (Elias 2004: 122).

Dementsprechend fühlen wir uns immer von neuem zu ganz unsinnigen begrifflichen Formulierungen gedrängt, wie etwa »Individuum und Gesellschaft, die es so erscheinen läßt, als ob »Individuum« und »Gesellschaft« zwei verschiedene Dinge wären wie Tisch und Stuhl, Topf und Deckel. (Elias 2004: 121; Herv. i. Orig.)

Nicht zuletzt resultieren daraus dann auch Diskussionen über die Beziehung zwischen ›Individuum‹ und ›Gesellschaft‹ (vgl. Elias 2004: 121).

Der dritte ›Denkfehler‹ baut auf den ersten beiden auf und kann als ›Verdinglichung von Distanzierungsakten zu einer tatsächlichen Distanz‹ bezeichnet werden. Dabei wird die aus der klassischen europäischen Erkenntnistheorie vertraute Distanzierung »des Denkenden von seinen Objekten im Akt des erkennenden Denkens« nicht als Akt der Distanzierung aufgefasst, sondern als eine »tatsächlich vorhandene Distanz, als ein ewiger Zustand der räumlichen Trennung eines scheinbar im ›Inneren‹ des Menschen verschlossenen Denkapparates, eines ›Verstandes, einer ›Vernunft‹, die durch eine unsichtbare Mauer von den Objekten ›draußen‹ abgetrennt ist« (Elias 1997a: 63). Insofern gilt es, mit Elias, »das, was als tatsächlich existierende, als trennende Distanz zwischen sich selbst und ›anderen‹, zwischen ›Individuum‹ und ›Gesellschaft‹, zwischen ›Subjekt‹ und ›Objekt‹ erscheint, als Verdinglichung von eigenen, sozial eingebauten Distanzierungsakten zu erkennen« (Elias 2004: 132).

In Kenntnis des dritten ›Denkfehlers‹ ist eine Korrektur in Reckwitz' Definition von ›Mentalismus‹ möglich. Reckwitz bestimmt den Mentalismus wie folgt: »Der Mentalismus betreibt eine Ontologisierung des Geistes als einer eigenständigen Sphäre, als einer autonom strukturierten ›Innenwelt‹, separiert von der Sphäre des beobachtbaren Verhaltens (und anderen Objekten der Außenwelt).« (Reckwitz 2004c: 320; ähnlich Reckwitz 2000a: 552f.; Reckwitz 1997b: 323)¹²⁶ Die korrigierte Version würde lauten: »Der Mentalismus betreibt eine *Substanzialisierung* des Geistes [...]«. Damit wäre deutlicher, dass Mentalisten ›Geist‹ als eine Substanz oder Entität hinter den Handlungen vermuten (vgl. z. B. Zielke 2004: 70–75). Durch die Korrektur von ›Ontologisierung‹ bzw. ›ontologisieren‹ zu ›Substanzialisierung‹ bzw. ›substanzialisieren‹ wird es zudem möglich, die Rede vom Fehler, diesen oder jenen Prozess zu ›ontologisieren‹ im Ganzen zu korrigieren: Es handelt sich nämlich bei der ›Substanzialisierung

126 Entsprechend markiert Reckwitz als ein Anliegen der ›praxeologischen Kulturtheorien‹ die »Entontologisierung des Mentalen« (Reckwitz 2000a: 586).

um eine Verdinglichung, um eine Überführung eines Prozesses in Begriffe einer dingbasierten Ontologie, um den Versuch, einen ›Gegenstand‹ aus dem »semantischen Kosmos« (Laucken 2003: 148) im »physischen Kosmos« (Laucken 2003: 56) gegenständlich unterzubringen (vgl. z. B. Laucken 2003: 64f.).

In der Konsequenz ergeben die in einen substanzialisierenden Sprachgebrauch eingebauten drei ›Denkfehler‹ die Anlehnung an das Bild des ›homo clausus‹. Diese Anlehnung aus ihrer Selbstverständlichkeit zu befreien erfordert zunächst, ihre Problematik zu erkennen. Elias zufolge wird bei der Anlehnung an das Bild des ›homo clausus‹

die Natur der Mauer selbst [...] kaum je erwogen und nie recht erklärt. Ist der Leib das Gefäß, das in seinem Inneren das eigentliche Selbst verschlossen hält? Ist die Haut die Grenze zwischen dem »Innern« und dem »Äußern«? Die Erfahrung des »Innern« und des »Äußern« scheint so unmittelbar einleuchtend, daß man solche Fragen kaum je stellt; sie scheinen keiner Untersuchung zu bedürfen. Man begnügt sich mit den räumlichen Metaphern vom »Innern« und vom »Äußern«, aber man macht keinen Versuch, das »Innere« ernstlich im Raume aufzuzeigen. (Elias 1997a: 52f.)

Man stellt sich nicht die Frage, »was eigentlich [...] das abschließende Gehäuse und was darin das Abgeschlossene ist« (Elias 2004: 128). »Ist die Haut die Wand des Gefäßes, die das eigentliche Selbst enthält? Ist es der Schädel, der Brustkorb? Wo und was ist die Mauer, die angeblich ein menschliches Innen von dem, was draußen ist, abschließt, wo und was das Eingemauerte?« (Elias 2004: 128) Vor diesem Hintergrund eines Verzichts auf die Untersuchung der eigenen Voraussetzungen *scheint* das Bild des ›homo clausus‹ im Sinne einer spezifischen Selbsterfahrung der Menschen eine kaum anzuzweifelnde Evidenz aufzuweisen: »Man kann an der Echtheit des Empfindens nicht zweifeln.« (Elias 2004: 129). Diese scheinbare Alternativlosigkeit durchgreift nicht nur ›lebensweltliche‹ Selbstbilder, sondern spiegelt sich auch in den ›Menschenbildern‹ der Menschenwissenschaften wider, so z. B. im Bild des homo oeconomicus, im Bild des homo psychologicus, im Bild des homo historicus oder im Bild des homo sociologicus (vgl. Elias 1997a: 53). Und es erscheint ebenso selbstverständlich, dass das Individuum bzw. das, worauf sich der Individuumsbegriff bezieht, außerhalb der Gesellschaft existiert, und die Gesellschaft außerhalb des Individuums, was einem die Wahl aufzwingt, das eine oder andere als das ›Reale‹ zu setzen und das andere als das ›Unreale‹ (vgl. Elias 1997a: 53f.). Bestenfalls wird einem die Option aufgezwungen, die beiden Entitäten unverbunden nebeneinanderzustellen. »Aber damit wird die Unverträglichkeit dieser beiden Vorstellungen nicht aus der Welt geschafft.« (Elias 1997a: 54).

Die weitere Befreiung von der Anlehnung an das Bild des ›homo clausus‹ beginnt mit der Frage, »ob die Vorstellung von sich selbst und weiterhin vom Bild des Menschen überhaupt, das auf dieses Empfinden [einer Scheidewand zwischen Innen und Außen; F.S.] zurückgeht, den Tatsachen entspricht« (Elias 2004: 129; ähnlich Elias 1997a: 57). Dieser Bruch mit intuitiven Konzeptionen von ›Individuum‹ und ›Gesellschaft‹, der Bruch mit dem, was sich scheinbar von selbst versteht (vgl. Giddens 1997: 277), bedarf einer ›Distanzierung von Denkgewohnheiten‹ und der ›Entwicklung neuer Denk- und Sprachmittel. Elias hat auf diese beiden Erfordernisse in unterschiedlichen Formulierungen und Argumentationszusammenhängen hingewiesen (vgl. etwa Elias 2004: 118–121). Es gelte, verdinglichende Begriffe zu durchbrechen (Elias 2004: 11), Denkgewohnheiten aufzulockern und fortzubilden (Elias 2003: 37), Denkinstrumente beweglicher zu machen (Elias 2003: 54), andere Denkmittel zu entwickeln (Elias 2003: 89, Elias 2004: 74), um (in Ablösung von Analogien der Biologie und euklidischen Raumvorstellungen) zu neuen Begriffen von ›Innen‹, ›Außen‹, ›Individuum‹, ›Gesellschaft‹, ›Natur‹ und ›Umwelt‹ zu kommen (Elias 2003: 88), um sich vom Bild des ›homo clausus‹ und von einem Bild von ›Gesellschaft‹ als eines Haufens fensterloser Monaden distanzieren zu

können (Elias 1997a: 68), um von Bewegungen, von Prozessen nicht mehr zu abstrahieren (Elias 2004: 124), sondern die Begriffe ›Individuum‹ und ›Gesellschaft‹ so weiterzuentwickeln, dass »sich beide Begriffe auf Prozesse beziehen« (Elias 1997a: 54). Diese Umorientierung im Denken auf den scheinbar einfachen oder trivialen Gedanken, dass jeder Mensch ein Mensch unter anderen ist, ist für Elias nicht trivial (vgl. Elias 2004: 131). »[Es ist] alles andere als einfach, die Einsicht in die Echtheit des Gefühls einer trennenden Mauer zwischen dem eigenen ›Inneren‹ und der Welt ›da draußen‹ mit der Einsicht in ihre Nichtvorhandenheit zu verbinden« (Elias 2004: 132). Ferner ist es schwer, »den gesellschaftlich bedingten Zwang zu einer gedanklichen Spaltung und Polarisierung des Menschenbildes« (Elias 2004: 141) aufzuheben bzw. zu lockern und vom »Menschenbild des ›homo clausus‹ zu dem der ›homines aperti‹« (Elias 2004: 135) überzuleiten sowie zu lernen in sich wandelnden Figurationen zu denken (vgl. Elias 1997a: 73; vgl. z. B. auch Elias 2003: 38, Welzer 1993: 47f.). Gleichwohl ändert der Umstand, dass es schwierig ist, sich ›Einzelmenschen‹ und ›Mehrzahlmenschen‹ als ontologisch nichts Verschiedenes vorzustellen (vgl. Elias 2003: 9), sie zwar getrennt, aber nicht als getrennt zu betrachten (Elias 2004: 88), den Begriff ›Individuum‹ auf »interdependente Menschen in der Einzahl« und den Begriff ›Gesellschaft‹ auf »interdependente Menschen in der Mehrzahl« zu beziehen (Elias 2004: 135), ohne sie als getrennt voneinander aufzufassen, nichts an dem Erfordernis, die Vorstellung einer Mauer zwischen Innen und Außen, diese »selbstverständliche, nicht weiter erklärbare Annahme« (Elias 1997a: 57) auf ihre Angemessenheit hin zu prüfen, will man »das Menschenbild des homo clausus aus seiner Selbstverständlichkeit [...] lösen« (Elias 1997a: 59) und mittelbar die sackgassenartige Vorstellung durchbrechen, das Individuum existiere außerhalb der Gesellschaft und die Gesellschaft befinde sich außerhalb des Individuums (vgl. Elias 1997a: 54).

Wie aus dem in diesem Abschnitt Dargestellten hervorgeht, ist es verhältnismäßig einfach, das erkenntnishinderliche Modell des ›homo clausus‹ zu benennen und mehr oder weniger abstrakt darzustellen. Die Grundthese hierbei lautet, dass das Halt-Suchen am Modell des ›homo clausus‹ in die Bahnen einer Ding- oder Substanzenontologie zwingt, welche einen sozialtheoretischen Dualismus zur Folge hat. Hieraus folgt, dass die Entwicklung einer Alternative zum Modell des ›homo clausus‹ ein wichtiger Ansatzpunkt ist, dieses Modell zu überwinden. Hierbei muss von Beginn an daran gedacht werden, dass nicht nur eine Konzeption ›des Akteurs‹, ›des Individuums‹ etc. in dieser Alternative enthalten ist, sondern zugleich eine spezifische Konzeption von ›Sozialität‹.

Man muss sich zudem bewusst machen, dass es nicht genügt, Kritik an ontologischen Hintergrundsannahmen bestimmter Theorien zu üben, also deren Gegenstandsentwürfe (des Akteurs, des Individuums, von ›Sozialität‹) zu verwerfen. Denn bei der Kritik stehen zu bleiben heißt, die alternative Menschen- und Sozialitätskonzeption auf einer bloßen Negation aufzubauen und damit an das Negierte zu binden. Insofern reicht es z. B. nicht aus, von einer nicht-dualistischen Ontologie auszugehen bzw. sie zu fordern, wie Packer/Goicoechea (2000) dies tun. Denn die bloße Negation setzt die Akzeptanz des Dualismus voraus und bleibt in diesem gefangen. Gleiches gilt für die Kritik an substanzialistischen Fassungen von Lernen und die bloße Forderung seiner ›relationalen‹ Fassung (Lave/Wenger 1991: 49–52) sowie für die Behauptung, eine ›social theory of learning‹ zu formulieren (vgl. Wenger 1998: 4, Lave/Wenger 1991, z. B. 43), solange eine positive Bestimmung der zugrunde gelegten Gegenstandsentwürfe (›des Akteurs‹, ›des Individuums‹, von ›Sozialität‹) unterbleibt bzw. solange diese Gegenstandsentwürfe vage bleiben und nur intuitiv verstehbar sind – d. h.: solange »ohne passenden ontologischen Halt« operiert wird. Denn dieses Stehenbleiben bei der Kritik und diese mangelnde Entfaltung der alternativen Gegenstandsentwürfe öffnet erstens Fehlrezeptionen

Tür und Tor, hier insbesondere Ausdeutungen der alternativen Gegenstandsentwürfe unter den Vorzeichen einer Ding- oder Substanzenontologie.¹²⁷ Zweitens kann es dazu führen, dass der eigenen Perspektive ähnliche oder zumindest mit ihnen kommensurable Menschen- und Sozialitätskonzeptionen (v. a., wenn diese ebenfalls mehr intuitiv verstehbar sind), die in anderen ›Alternativen‹ enthalten sind, nicht als ›familienähnlich‹ (Wittgenstein) erkannt werden. Ein Beispiel hierfür ist Jean Laves Kritik an einem verkürzten soziologischen Lernbegriff (Lave 1997a). Sie entfaltet diese Kritik – man möchte fast sagen: ausgerechnet – an einer Interpretation von Bourdieus »Praxeologie« (Bourdieu 1979) und sucht sich so in gewisser Hinsicht ›den falschen Gegner‹ aus bzw. ›erklärt einen Verbündeten zum Gegner‹. Bei Bourdieu, so Lave, sei soziales Handeln ein Handeln von Subjekten in Relation zu Institutionen. Die Relationen zu anderen Menschen (Interaktionen) kämen jedoch zu kurz: »practice is not a matter of participation«, »[h]e does not have learning in his theory because he has nowhere to locate it except in the individual – since there are only individuals and groups/classes but no interacting participants« (Lave 1997a: 130). Inwiefern diese Kritik angemessen ist, sei hier eine nachgeordnete Frage, da sie eine detaillierte Auseinandersetzung mit Bourdieus Arbeiten voraussetzt, die hier nicht geleistet werden kann. Nur so viel: Laves Unklarheit in Bezug auf ihren Begriff des ›Partizipanden‹ und ihre Interpretation von Bourdieus Begriff des ›Individuums‹ wird ›frag-würdig, wenn man Bourdieus Sozialtheorie als einen Beitrag zur Überwindung des sozialtheoretischen Dualismus‹ auffasst.¹²⁸ Denn mit dem ›Unterlaufen‹ des Dualismus' z. B. durch Bourdieu oder Elias wird sozusagen ›Bourdieu lerntheoretisch lesbar‹ und, wichtiger, es wird die *Ähnlichkeit* zwischen Laves lerntheoretischem Ansatz und Bourdieus ›implizitem lerntheoretischen Ansatz‹ fassbar.

1.5 Konsequenzen für die Vorgehensweise

Die bisherige Darstellung mochte auf den ersten Blick winkelig anmuten. Wenn bis hierher dieser Eindruck entstanden ist, lag dies nicht in meiner Absicht, sondern war der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes geschuldet. Die Komplexität rührt daher, dass metatheoretische ›Selbstverständlichkeitsstrukturen‹ erschüttert werden mussten, um beispielsweise den Zusammenhang zwischen ›homo clausus‹ und ›homo philosophicus‹, die Hinwendung zu den Vokabularen, den Unterschied zwischen substanzialistischen und relationalen ›Gegenstandsauffassungen‹ sowie eine nachmetaphysische Fassung ontologischen Denkens aufzeigen zu können. Insofern war die Argumentation notwendig ineinander verzahnt und geringgradig ›didaktisiert‹ aufbaut. Das bisher Gesagte sowie das noch Folgende soll um ein paar Bemerkungen zu meiner ›Erkenntnishaltung‹ ergänzt werden, so der Zweck der folgenden Ausführungen zur in dieser Untersuchung angewandten ›Methode‹ – besser: Herangehensweise. Ob und inwieweit mir die Leserin, der Leser diese ›abnimmt‹ bzw. ›abzunehmen vermag, hängt in erster Linie von ihren/seinen ›methodologischen Standards‹ ab.

Der von Andreas Reckwitz und Stephan Moebius herausgegebene Band über poststrukturalistische Sozialwissenschaften unterzieht im ersten Teil sozialwissenschaftliche Grundbegriffe wie z. B. ›Gesellschaft‹, ›Gemeinschaft‹, ›Handlung‹, ›Subjekt‹, ›System‹, ›Raum‹ oder ›Macht‹ einer poststrukturalistischen (Re-)Formulierung und befasst sich im zweiten Teil mit sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldern unter poststrukturalistischer Perspektive. Hierbei werden

127 Vgl. für einen Überblick über Ansätze ›situierten Lernens‹ und über die Rezeption dieser Ansätze Abschnitt 4.4.

128 Man vergleiche hierzu Bourdieus spätere Arbeiten (z. B. 1997, 1998) und die auf diesen Aspekt abhebende Literatur (z. B. Reckwitz 2000a, Joas 1996: 336–346, Rieger-Ladich 2005).

poststrukturalistische Denkfiguren dargestellt, z. B. Derridas Ausdruck vom »Anderen in mir, welcher auf die konstitutive Rolle des Außen bzw. Anderen für die Konstitution des Akteurs im Vollzug der Praxis hinweist (vgl. Moebius 2008: 62–67), oder den Gedanken der Performativität (Butler). In dem Band werden auch Anschlussmöglichkeiten zwischen Poststrukturalisten/Poststrukturalistinnen (u. a. Michel Foucault, Judith Butler, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Ernesto Laclau, Jacques Lacan) und anderen Theoretikern (z. B. Niklas Luhmann, Pierre Bourdieu) beleuchtet, wobei, wie immer in solchen Fällen, etwa auch diskutiert wird, ob etwa Bourdieu noch Strukturalist oder schon Poststrukturalist sei.

Der Leserin, dem Leser der vorliegenden Untersuchung wird eine gewisse Ähnlichkeit zwischen einigen »poststrukturalistischen Thesen« mit den von mir hervorgehobenen Aspekten auffallen, speziell, wenn es um »Relationalität, »Raum« und v. a. den Gedanken der »Dezentrierung des Subjekts« geht bzw. ging.¹²⁹ Die vorliegende Studie ist dennoch nicht »poststrukturalistisch« zu nennen. Gleiches gilt für Bezeichnungen wie »(neo-)pragmatistisch« (im Falle der Rezeption von Gedanken bzw. Texten von George Herbert Mead, John Dewey, Hans Joas) oder »praxistheoretisch« (bspw. die Rezeption von Arbeiten z. B. Anthony Giddens' oder Pierre Bourdieus sowie deren Rezipienten¹³⁰) oder »phänomenologisch« (bspw. die Rezeption von Gedanken bzw. Texten Maurice Merleau-Pontys, Bernhard Waldenfels', Käte Meyer-Drawes oder Heinrich Rombachs) usw. usf. Die vorliegende Studie entzieht sich daher einem »Schulendenken«.¹³¹

Es liegt auf der Hand, dass das Metermaß für die vorliegende Untersuchung nicht der Anspruch einer theoriesystematisch oder theoriehistorisch umfassenden Rekonstruktion sein kann. Ich ziele daher nicht auf eine Großerzählung von »den Konvergenzen« zwischen den genannten Ansätzen oder von anderen »Konvergenzen« ab, welche sich dann auf das Feld der Lerntheorie übertragen ließen. Dies hieße die Leserin, den Leser und auch mich am »Gängelband der »systematischen Theoriegeschichte«« (Bachmann-Medick 2006: 20) führen zu wollen und besagte »Konvergenzen« zu irgendeinem »sturn« oder »Paradigma« zusammenweben zu wollen (vgl. Bachmann-Medick 2006: 21).¹³²

129 Vgl. insbesondere Abschnitt 1.1.4 und Abschnitt 7.1.1.

130 Unter anderem Hörning (2001, 2004a, 2004b) und Reckwitz (2000a, 2003a, 2004a, 2004c).

131 Der Verzicht auf die Zuordnung zu einer »wissenschaftlichen Schule« und dem dort üblichen Theoriekanon reduziert auch die Gefahr, deren Hypothesen mit zu übernehmen (vgl. zu diesem Argument z. B. Meyer-Drawe 1987: 12).

132 Eine solche Tendenz bescheinigt Bachmann-Medick (2006) der Dissertation von Andreas Reckwitz (Reckwitz 2000a). Nach Reckwitz konvergieren (post-)wittgensteinianische, (neo-)pragmatistische, (post-)strukturalistische und sozialphänomenologische Theorielinien auf der »Ebene der kulturwissenschaftlichen Ansätze in der *Sozialtheorie*« (Reckwitz 2000a: 48; Herv. i. Orig.) in einer »Familie von Theorien – den »Kulturtheorien« bzw. »Praxistheorien«. Die Kulturtheorien schließen, so Reckwitz, nicht mehr an die Philosophie des deutschen Idealismus, sondern an Impulse aus Phänomenologie und Hermeneutik, (Neo-)Strukturalismus und Semiotik, Pragmatismus und (post-)wittgensteinianischer Philosophie an (vgl. Reckwitz 2000a: 21). Neben einem spezifischen Blick auf das Soziale offerieren die Kulturtheorien auch eine »andere, neuartige Form der Handlungserklärung« (Reckwitz 2004c: 312). Innerhalb dieser (sozialwissenschaftlichen) Kulturtheorien unterscheidet Reckwitz zwei Gruppen, nämlich die Gruppe mentalistischer Kulturtheorien (z. B. von Lévi-Strauss und vom »frühen« Schütz), die am »Mentalen« ansetzen, und die Gruppe praxeologischer bzw. praxistheoretischer Kulturtheorien auf der anderen Seite (z. B. von Bourdieu, Taylor, Giddens, Joas, Schatzki, Garfinkel, Boltanski; vgl. Reckwitz 2004c), die an den sozialen Praktiken ansetzen. »Nach außen« grenzen sich die (praxeologischen) Kulturtheorien insbesondere gegen »naturalistische« und »mentalistische« Vokabulare ab (vgl. z. B. Reckwitz 2004c). Die praxeologischen Kulturtheorien werden von Reckwitz auch als »Theorien sozialer Praktiken«, »Praxistheorien« und »Versionen einer »Praxeologie«« bezeichnet (Reckwitz 2003a: 282). Die Blickrichtung geht hierbei in zwei Richtungen: auf das Soziale bzw. die (Sozial-)Welt und auf Handeln. Insgesamt sollen die Praxistheorien »konzeptuelle Bausteine zu einem [...] praxistheoretischen Verständnis des Sozialen und des Handelns« liefern (Reckwitz 2003a: 282). Die Diagnose von Bachmann-Medick ist nicht ganz unbegründet, denn es finden sich bei Reckwitz einige Hinweise auf eine

Gleichwohl sehe ich – das Privileg von Zwergen auf den Schultern von Riesen nutzend, weiter sehen zu können als die Riesen selber – einen *Berührungspunkt*, welchen einige der oben genannten und im weiteren noch zu nennenden Ansätze miteinander teilen und welcher für die unterschiedlichsten Fragestellungen – insbesondere die Frage nach Möglichkeiten zur Überwindung des sozialtheoretischen Dualismus und die Frage nach neuen Formen der Handlungserklärung – von Relevanz ist, nämlich das *Motiv der Ausformulierung einer relationalen Perspektive* auf »den Menschen«, »die Menschen« und »die (soziale) Welt.«¹³³ Dass dabei mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen gearbeitet wird und dass vielleicht der eine an einer Stelle »zu kurz springen« mag, der andere an einer anderen Stelle, ändert nichts an dem gemeinsam geteilten Motiv.

Der Berührungspunkt stellt das *vorläufige* Ergebnis einer Suchbewegung dar, welche scheinbare Gewissheiten verflüssigt (vgl. Welzer 1993: 12) und zugleich neue Fragehorizonte eröffnet. Er ist ein »neues Allgemeines« (Göhlich/Zirfas 2007: 39), welches meiner Auffassung nach weder aus einem noch Allgemeineren ableitbar ist (deduktiver Weg), denn dann wäre es kein Allgemeines mehr, noch aus einem Besonderen destillierbar ist (induktiver Weg), denn dann wäre es kein Neues. Als neues Allgemeines ist der Berührungspunkt am leichtesten mit abduktiven Mitteln aufzufinden. Versteht man unter Abduktion einen »mentale[n] Prozess, ein[en] geistige[n] Akt, ein[en] gedankliche[n] Sprung, der das zusammenbringt, von dem man nie dachte, dass es zusammengehört« (Reichertz 2003: 13), ist abduktives Schlussfolgern weniger eine Methode als vielmehr »eine Einstellung, eine *Haltung*, tatsächlich etwas *lernen* zu wollen und nicht Gelerntes anzuwenden« (Reichertz 1993: 280; Herv. i. Orig.), bei der es darum geht, (bislang) scheinbar Unverträgliches so zusammen zu denken, dass es sich stimmig integrieren lässt. Insofern setzen sich abduktives Schlussfolgern und eine »offene Suchbewegung« oder Exploration, bei der an vorhandene Ideen und Theorien angeknüpft wird durch Neufassungen, Ergänzungen und Umformulierungen neues Wissen geschaffen wird,¹³⁴ wechselseitig voraus.

Die Rekonstruktion von Theoriebewegungen, welche sich an dem beschriebenen Berührungspunkt treffen, ist nicht relativistisch oder beliebig, da sie nicht als Suche nach absoluten, überdauernd gültigen Wahrheiten oder Falschheiten angelegt ist, sondern das bereits beschriebene Erklärungsinteresse an den Unterscheidungen, die *in* Vokabularen vorgenommen werden, zugrunde gelegt hat (ähnlich auch Bachmann-Medick 2006: 18–21, Bruner 1997: 42–48).

Tendenz, eine »Praxistheorie als entstehende Großtheorie« (Westermayer 2005, Absatz 37) zu proklamieren. Auf der anderen Seite tritt Reckwitz selbst einer solchen Rezeption entgegen, indem er die Praxistheorien »gewissermaßen als einen konzeptuellen Idealtypus« bzw. eine die einzelnen Autoren übergreifende »sozialtheoretische Theorieperspektive« (Reckwitz 2003a: 284) fasst, die gewisse Grundelemente teile (ähnlich auch schon Reckwitz 2000a: 645ff., 17f., Fußn.), sodass Reckwitz offenbar von einer »Familienähnlichkeit« im Sinne Wittgensteins ausgeht.

133 An dieser Stelle sei eine kurze Anmerkung zur Genese der Studie erlaubt: Zu Beginn der Arbeiten an dieser Untersuchung, welche ursprünglich als Arbeit über Ansätze »situieren Lernens« angelegt war, war für mich dieser Berührungspunkt noch nicht zu erkennen, was wiederum v. a. damit zusammenhing, dass einem die (psychologisch dominierte) Standardliteratur zum Thema Lernen in sozialtheoretischer Hinsicht wenig Anregungen bietet. Dies änderte sich durch die Hinzunahme von Texten (insbesondere von Elias, Joas, Giddens, Reckwitz) zu Sozial- und Handlungstheorien, aus deren Lektüre – mit Klaus Holzkamp (1995) gesprochen – »die Ahnung, dass es hier etwas für mich zu lernen geben könnte« erwuchs. Der »Durchbruch« zu dem Berührungspunkt schließlich erfolgte mithilfe einiger Schlüsseltexte (v. a.: Einleitung zu Elias' Buch »Prozess der Zivilisation« und Packer/Goicoechea 2000). Für eine zusätzliche Erweiterung der Sichtweise sorgte die Auseinandersetzung mit den Themen »Zwischenleiblichkeit« und »Leiblichkeit« (insbesondere bei Waldenfels 2000).

134 Vgl. zur theoriebasierten Exploration z. B. Bortz/Döring (1995: 333) und Lamnek (1993: 100–103, 223ff.).

Schließlich ist die Rekonstruktion auch nicht eklektizistisch. Denn der Tatbestand des Eklektizismus ist nur dort gegeben, wo inkommensurable Orientierungssysteme (hier: Relationismus und Substanzialismus) und besonders die darin enthaltenen Gegenstandsentwürfe miteinander vermischt werden (vgl. Scherer 2002: 20, Rosa 1995, 1999, Schäffter 2007).¹³⁵ Ich werde für einige der rezipierten Ansätze versuchen aufzuzeigen, dass sie hinsichtlich ihrer Gegenstandsentwürfe kommensurabel mit einer ›relationalen Perspektive‹ sind. Es mag diesem Vorgehen, bei dem nicht ein ganzes ›Gedankensystem‹, sondern einzelne, zentrale Konzepte ›versetzt‹¹³⁶ werden, vielleicht an ›Stringenz und Detailversessenheit‹ mangeln, doch wird dieser Makel durch den gedanklichen Sprung ausgeglichen, »der das zusammenbringt, von dem man nie dachte, dass es zusammengehört« (Reichertz 2003: 13).

Die beschriebene Herangehensweise bringt mit sich, dass Themen, die zwar mit dem Hauptgegenstand dieser Untersuchung, den Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität, mehr oder weniger eng zusammenhängen, jedoch von dieser Kernthematik wegführen oder ablenken würden, nur exkursorisch Erwähnung finden können bzw. als Desiderate markiert werden müssen. Zu nennen sind hier v. a. die Frage nach den ›Grenzziehungen‹ zwischen ›Lernen‹, ›Sozialisieren‹ und ›Bildung‹ bzw. Lern-, Sozialisations- und Bildungstheorie, die etwa bei Reckwitz (z. B. 2000a, 2004c) oder Joas (1996) mehr im Vordergrund stehende Frage, ob und inwieweit alternative Formen der Handlungserklärung zu erwägen sind, wissenschaftstheoretische und methodologische Fragen, die Frage nach einer alternativen Erkenntnistheorie, die Frage nach ›angemesseneren‹ Raum- und Zeitkonzeptionen sowie die Frage nach anthropologischen Hintergrundsannahmen in und für das Nachdenken über ›Lernen‹ (und ›Bildung‹).

135 Martin Scharfe skizziert weitere Varianten, auf einen in abwertender und herabmindernder Absicht vorgebrachten Eklektizismusvorwurf zu reagieren. Es könnte konfrontativ »zurückgefragt werden, warum denn die Mischung unerlaubt sein sollte: ob das Verbot nicht eine puristische Zwangsvorstellung sei, die sich einer ästhetischen Marotte oder gar einem gleichsam religiösen Eifer verdanke und mithin gänzlich unfruchtbar sei« (Scharfe 2002: 145; ähnlich: Arnold/Siebert 2005: 56f.). Es könnte darauf hingewiesen werden, dass »kein Auswählen unschöpferisch genannt werden könne, weil jedes Auswählen zugleich ein Akt der Aneignung sei – mithin ein tätiger, schöpferischer Akt« (Scharfe 2002: 145; ähnlich: Arnold/Siebert 2005: 57). Schließlich könnte sich die Replik darauf konzentrieren, dem Kritiker zu unterstellen, er sei ja nur neidisch; es würde »einfach die Gegenfrage gestellt [...]: Warum denn nicht?« (Scharfe 2002: 145f.)

136 Zur Legitimität des »displacement of concepts« (Schön 1963) vgl. z. B. Laucken (2003: 317ff.)

2 ›Gebräuchliche‹ Lerntheorien und ihr ontologischer Halt

2.1 Annäherung: Anlässe für das Betreiben von Lerntheorie

Es ist sinnvoll, bevor man der Frage nachgeht, ob in ›alternativen‹ lerntheoretische Ansätze eingeklammerte Gegenstandsentwürfe Gefahr laufen, unter den Vorzeichen einer Ding- oder Substanzenontologie ausgedeutet zu werden, sich mit der Frage zu befassen, wozu Alternativen geboten werden sollen und woran diese ›gebräuchlichen‹ Ansätze ontologischen Halt finden bzw. suchen. Schnell kommen einem Ansätze in den Sinn, die als ›klassisch‹, ›geläufig‹, ›gebräuchlich‹ usw. tituliert werden können, denkt man beispielsweise an behavioristische Lernkonzepte. Jedoch ist eine Bestimmung, was als klassisch, geläufig oder gebräuchlich gelten kann weder hinsichtlich detaillierter materialer ›Theorien‹ bzw. ›Theoriefamilien‹ noch hinsichtlich eher vage bleibender Ideen, wie sie in (aktuellen) Diskursen über ›Lernen‹ diskutiert werden, nicht so einfach. Daher ist Bruner zuzustimmen: »Learning theory in the classic sense died around 1960« (Bruner 2006a: 227).

Die Abschnitte dieses Kapitels tragen diesem Umstand dadurch Rechnung, dass im Sinne eines pragmatischen Auslotens (vgl. Bachmann-Medick 2006: 18) auf ›gewohnter‹ Systematiken Bezug genommen wird, ohne sich in das Korsett der Systematiken zwingen zu lassen. Entlang der Frage, woran – explizit oder implizit – ontologischer Halt gesucht bzw. gefunden wird, werden die unterschiedlichen Ansätze betrachtet. Ausgangspunkt ist dabei die Beobachtung, dass die ontologische Dimension regelmäßig übergangen wird. Es scheint so zu sein, dass sozusagen von der erkenntnistheoretischen bzw. wissenschaftstheoretischen Ebene auf die Objektenebene gesprungen wird. Diese Diskurslücke Ontologie wird hier als *vordringlicher Anlass* über Lernen nachzudenken ausgelegt.

Neben dieser Betrachtungsweise lerntheoretischer Ansätze können die wissenschaftlichen Diskurse über ›das‹ Lernen (Erwachsener) mit anderen Akzenten betrachtet werden. Aus einem *praktisch-didaktischen* Blickwinkel steht die Frage nach dem Zusammenhang pädagogischer Theorie (Wissenschaft) und Praxis im Vordergrund. Hier werden auch Fragen nach der Generierung, Nutzung, Überprüfung und Weiterentwicklung lerntheoretischer und didaktischer Ansätze sowie von Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung thematisiert. Aus einer *gesellschaftlich-politischen* Perspektive stellen sich Fragen nach der (z. B. ökonomischen) Bedeutung von Lernprozessen für Gesellschaften oder nach der (Dys-)Funktionalität von Bildungssystemen in Gesellschaften. Thematisch werden hier u. a. ›Gesellschaftsdiagnosen‹, Fragen nach ›Strukturentscheidungen‹, die Einfluss auf die ›Organisation von Lernprozessen‹ haben, oder Fragen nach der ›Funktionalisierung und Ökonomisierung‹ von Lern- bzw. Bildungsprozessen. Aus

einem *theoretischen* Blickwinkel geht es u. a. darum, »was Lernen ist« bzw. was als Lernen gilt; hier führen disziplinäre Teilperspektiven zu spezifischen Theorien von Lernen. Aus einem *metatheoretischen* Blickwinkel schließlich stellen sich Fragen nach der Ordnung von Konzeptualisierungen von Lernen unter erkenntnistheoretischen, wissenschaftstheoretischen, methodologischen und ontologischen Gesichtspunkten. Thematisch werden hier u. a. Fragen nach der Stellung einzelner Begriffe von Lernen zueinander, nach dem – bezogen auf »Lernen« bzw. »Bildung« – Verhältnis disziplinärer bzw. interdisziplinärer Perspektiven und nach der Rolle von Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Da die Diskursebenen untereinander und die gesellschaftliche mit der wissenschaftlichen Praxis verflochten sind,¹³⁷ ist die analytische Unterscheidung von praktisch-didaktischer, gesellschaftlich-politischer, theoretischer und metatheoretischer Ebene in den Diskursen über »Lernen« bzw. »Bildung« nicht als Abbildung einer »objektiv feststellbaren Hierarchie« der Diskursebenen zu verstehen, derzufolge z. B. die Metatheorie »wichtiger« wäre als die pädagogische Praxis. Aufgrund der Verflochtenheit der Diskursebenen kann ferner davon ausgegangen werden, dass die Grenzen zwischen »Lernen«, »Bildung«, »Sozialisation« etc. auf der basalen Ebene gesellschaftlicher Praxis fließend sind und Lernen, Bildung bzw. Sozialisation erst durch ihre theoriegeleitete Benennung zu »distinkten Gegenständen« werden.

Betrachtet man nun in dieser Weise die Diskurse über Lernen unter der Fragestellung, welche Anlässe, über Lernen nachzudenken – d. h.: Lerntheorie zu betreiben – in der Literatur direkt oder indirekt benannt werden, so zeigt sich folgendes Bild: Erstens lässt sich sagen, dass das sogenannte »Lernproblem« nicht gelöst ist. Hierfür ist schon auf theoretisch-begrifflicher Ebene die Bedeutungsvielfalt von »Lernen« verantwortlich. Zweitens erzeugt das Aufkommen neuer bzw. die Veränderung bestehender Konzeptualisierungen von Lernen in pädagogischer Theorie *und* Praxis kontinuierlich einen Reflexionsbedarf auf den Lernbegriff. Hinzu kommen, drittens, innerwissenschaftliche (disziplinäre und interdisziplinäre) Blickwinkel auf Begriffe von Lernen und Entwicklungen von Begriffen von »Lernen«, die Anlass zum Betreiben von Lerntheorie geben. Viertens betreffen gesellschaftlich-politische Transformationsprozesse die pädagogische Praxis wie die pädagogische Theorie gleichermaßen, sodass sich hier die u. a. Frage stellt, welcher Art »neue Lernformen« sind, wie sie zu bewerten sind und wie sie sich zu »traditionellen« Begriffen wie etwa »Bildung« oder »Sozialisation« verhalten. Aus dem in diesem und

137 Zum Beispiel hängen die Bestimmung der gesellschaftlichen Bedeutung von Lernprozessen und begrifflich-theoretischer Vorentscheidungen zusammen. So führt eine auf gesellschaftlich-politischer Diskursebene vorgenommene einseitige Betonung der gesellschaftlichen »Reproduktionsfunktion« des Erzieherischen dazu, dass die auf begrifflich-theoretischer Ebene angelegte gesellschaftliche »Reflexionsfunktion«, die mit »Bildung« assoziiert ist, in irreführender Weise mit der Reproduktionsfunktion gleichgesetzt oder zumindest marginalisiert wird, sodass der Bezug des Konzepts »lebenslanges Lernen« zum »Bildungskonzept« verloren geht (vgl. Schäffter 2008, Schäffter 2001a: 101–110). Zur »Reflexivität der Beziehung zwischen Theorie und Praxis« (Rosa 1995: 69) vgl. auch Hartmut Rosas Ausführungen zur begrenzten Anwendbarkeit von Kuhns Paradigmenkonzept (Kuhn 1976) in den Sozialwissenschaften. Anders als in den Naturwissenschaften würden »die krisenauslösenden Anomalien in den Sozialwissenschaften durch *gesellschaftliche Veränderungen* verursacht« (Rosa 1995: 69; Herv. i. Orig.). »Zugleich verändert sich auch die politische und soziale Wirklichkeit, also der Gegenstandsbereich selbst; mehr noch, sozialwissenschaftliche Theorien haben Auswirkungen auf ihren Gegenstandsbereich und können diesen mitverändern. Diese *Reflexivität* der Beziehung zwischen Theorie und Praxis macht deutlich, warum eine isolierte Betrachtung sozialwissenschaftlicher Theorien ihrem Gegenstand nicht gerecht werden kann. Politische und sozialwissenschaftliche Theoriebildung und politisch-soziale Praxis stehen in einem unauflöselichen Wechselbezug, in dem Theorien selbst konstitutiver Bestandteil der kulturellen Wirklichkeit sind.« (Rosa 1995: 69; Herv. i. Orig.) Giddens greift diese Sachverhalte mit dem Begriff der »doppelten Hermeneutik« auf (vgl. 1997: 49, 338, 429f.; 1984: Kap. 3).

dem folgenden Kapitel gegebenen Überblick über einige lerntheoretische Ansätze¹³⁸ geht, fünftens, *einerseits* hervor, dass sich der Zusammenhang praktisch-didaktischer, gesellschaftlich-politischer sowie theoretischer Blickwinkel und metatheoretischer Bezugspunkte durchaus problemlos in den Diskursen als Thema wiederfinden lässt. Sowohl ›Lernen‹ (bzw. ›Bildung‹) als auch seine (ihre) ›Blickwinkelabhängigkeit‹ werden als reflexionsbedürftig erkannt. Dies zeigt sich beispielsweise in der Forderung nach der Beschreibung der »Konturen eines bildungstheoretischen Lernbegriffs« (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 147) oder in der Diskussion der Folgen von Konstruktivismus und Systemtheorie für die Erziehungswissenschaften (vgl. z. B. Heyting/Lenzen 1999). *Andererseits* besteht Anlass zu der Vermutung, die Gewissheit könne eine trügerische sein: Es mögen in den Diskursen über Lernen (und Bildung) erkenntnistheoretische, methodologische und wissenschaftstheoretische Aspekte des metatheoretischen Zusammenhangs thematisiert werden – die ontologischen Hintergrundannahmen für ›Lernen‹ und das Nachdenken über Lernen werden hingegen kaum thematisiert.

Ein Anlass über Lernen nachzudenken ist die Bedeutungsvielfalt des Begriffs. Die Vielzahl der wissenschaftlichen Definitionen und theoretischen Zusammenhänge ist »selbst für einen Spezialisten heute kaum noch zu überblicken« (Treml 1996: 93; ähnlich Reich 2005: 530). Ein Teil der Anlässe für das Betreiben von Lerntheorie, die sich in Auseinandersetzungen über ›Lernen‹ niederschlagen und als (implizite) Ordnungsstrukturen die Diskurse bestimmen, resultiert aus dieser Vieldeutigkeit des Lernbegriffs. Diese Vieldeutigkeit ist einerseits eine Stärke, denn mit ›Lernen‹ lässt sich eine Vielzahl von Phänomenen bezeichnen. Sie ist andererseits eine Schwäche, weil sie das Problem babylonischer Sprachverwirrung mit sich führt. So verwundert es nicht, dass man, obwohl oder gerade weil ›Lernen‹ Verschiedenes bedeutet (Faulstich 2006a) und es nach übereinstimmender Auffassung *die* Lerntheorie und *den* Lernbegriff nicht gibt,¹³⁹ bei der Untersuchung von Lernbegriffen vor »Definitionsprobleme« (Weidenmann 1989: 996) gestellt ist.

Gleichwohl scheint es eine Art Grundkonsens in der Bestimmung eines universalen Lernbegriffs zu geben. Einer allgemeinen Begriffsbestimmung zufolge ist »*Veränderung* [...] das generelle Explanandum aller Lerntheorien« (Weidenmann 1989: 996; Herv. i. Orig.). Ein weiterer Schlüsselbegriff ist, so Weidenmann, *Erfahrung*. Veränderung »kann Unterschiedliches bedeuten: Neuerwerb und Eliminierung (in der Alltagssprache: Erlernen und Verlernen), Anpassung und Fehlanpassung (etwa Phobien [...]), kontinuierliches Anderswerden und schlagartiger Wechsel (wie beim Lernen durch Einsicht)« (Weidenmann 1989: 996).

Erfahrung als Schlüsselbegriff zeigt, daß Lernen an Eindrücke, Inhalte, Informationen und damit an Umwelt und Verarbeitung von Umweltwahrnehmung gebunden ist. Prinzipiell ist damit keine psychologische Kategorie der Auseinandersetzung mit Umwelt ausgeschlossen. Lernen als an Erfahrung gebundener Prozeß gilt für

138 Die Darstellung der einzelnen Ansätze und der Diskurse über die Ansätze ist i. d. R. folgendermaßen strukturiert: Zunächst werden die Eckpunkte der Ansätze umrissen. Dann folgt ein Abriss der gängigen bzw. hinlänglich bekannten Kritikpunkte bzw. Diskussionslinien, die aus der Literatur zu gewinnen sind. Schließlich wird das Ergebnis zur Frage nach dem ontologischen Halt festgehalten. Letzteres wird in Abschnitt 6.2 zusammengefasst aufgegriffen.

139 Der Blick in die Übersichtsliteratur (Edelmann 2000, Gudjons 1994, 2008, Held 2001a, Holzkamp 1995, Reinmann-Rothmeier/Mandl 1995, 1997, 2001, Riedel 1995, Steiner 2001, Treml 1996, Weidenmann 1989, Künzli 2004) bringt allein für die vertrauten individualpsychologischen Lerntheorien, die Lernen als ein »Lernen eines (menschlichen) Individuums« (Treml 1996: 100f.) konzeptualisieren, die Erkenntnis hervor, dass der Lernbegriff schwer zu fassen ist. Die Lage verkompliziert sich, wenn man mit Treml (1996) den Begriff von Lernen auf ein »Lernen der Gene« und/oder ein »Lernen der Gesellschaft« bezieht und wenn man pädagogische Lernbegriffe (vgl. z. B. Strobel-Eisele/Wacker 2009a, Göhlich/Wulf/Zirfas 2007) hinzuzieht.

Kognitionen, Emotionen, Verhalten (Pläne, Regulation, Ausführung) gleichermaßen. (Weidenmann 1989: 996; Herv. i. Orig.)¹⁴⁰

Eine der bekanntesten Definitionen von Lernen stammt von Bower/Hilgard und bezieht Lernen auf die »Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial eines Organismus in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht« (Bower/Hilgard 1983: 31; zit. n. Gudjons 1994: 197; vgl. Weidenmann 1989: 996). Gemäß dieser Definition kann Lernen nicht direkt beobachtet werden. Ferner wird Lernen nicht auf biologische Reifungsprozesse oder kurzfristige physiologische Veränderungen (z. B. Lid- oder Niesreflex) bezogen, sondern auf dauerhafte und nicht auf vorübergehende Zustände zurückzuführende (z. B. Trunkenheit, Ermüdung) Veränderungen in den Verhaltensmöglichkeiten des Organismus (z. B. Differenzierung von verhaltenssteuernden kognitiven Schemata) (vgl. Gudjons 1994: 197f.; Weidenmann 1989: 996, Edelman 2000: 277).

Edelman weist darauf hin, dass Lernen »dispositionell« sei (Edelman 2000: 278): »Der Prozess des Lernens führt zu dem Produkt des Neuerwerbs oder Veränderung psychischer *Dispositionen*, d. h. zur Bereitschaft und Fähigkeit bestimmte seelische oder körperliche Leistungen zu erbringen.« (Edelman 2000: 278; Herv. i. Orig.) Lernen sei »durch relativ überdauernde Veränderungen im Organismus« gekennzeichnet (Edelman 2000: 278). Der Erwerb von Dispositionen bestehe also in dem Erwerb von Verhaltens- bzw. Handlungsmöglichkeiten: »Dies bedeutet, dass der Lerner nach Abschluss des Lernprozesses sich anders verhalten kann.« (Edelman 2000: 278; Herv. i. Orig.) Lernen im Sinne einer Veränderung des Erfahrungsschatzes finde laufend statt, also nicht nur an bestimmten Punkten der Ontogenese und nicht nur durch Unterricht/Instruktion organisiert oder induziert. Somit meint Lernen »nicht nur den Erwerb einzelner, isolierter Dispositionen, sondern auch den Aufbau einer komplexen Persönlichkeit durch die Aneignung der menschlichen Kultur in einem individuellen Lebensweg« (Edelman 2000: 278).

Auch die Unterscheidung zwischen mechanischem und sinnvollem bzw. elaborierendem Lernen ist geläufig: Lernen kann man als das Aufbauen von Verbindungen (z. B. Assoziationsketten), Verlernen als Unterbrechung dieser Verbindungen auffassen. Als eine Konsequenz dieser Sichtweise hebt Edelman – er greift hier insbesondere auf Gagné (1969) und Ausubel (1974) zurück – hervor, dass jegliches Lernen (motorisches wie kognitives Lernen) auf Übung bzw. Wiederholung angewiesen sei, wobei er zwischen einem mechanischen (»Pauken«) und einem elaborierenden Lernen bzw. Üben (vertiefend) unterscheidet (vgl. Edelman 2000: 136ff., 281f.).

Mit Treml lassen sich die genannten Definitionen zu einer »wissenschaftlichen Definition von Lernen« (Treml) zusammenfassen:

Unter Lernen verstehen wir alle nicht direkt zu beobachtenden Vorgänge in einem Organismus, vor allem in seinem zentralen Nervensystem (Gehirn), die durch Erfahrung (aber nicht durch Reifung, Ermüdung, Drogen o.ä.) bedingt sind und eine relativ dauerhafte Veränderung bzw. Erweiterung des Verhaltensrepertoires zur Folge haben. Mit anderen Worten: Lernen ist eine erfahrungsbedingte Veränderung der Möglichkeit eines lebenden Systems, in einer Umwelt einen Zustand einnehmen zu können. (Treml 1996: 97)¹⁴¹

140 Vgl. Edelman (2000: 277; Herv. i. Orig.): »Gemeinsames Merkmal aller Lernprozesse ist die (unmittelbare oder sozial vermittelte) *Erfahrungsbildung*.«

141 Die Wortwahl Tremls (Organismus, Verhaltensrepertoire, lebendes System) scheint geeignet, Schwierigkeiten mit dem (wissenschaftlichen) Lernbegriff auf die Differenz zwischen einem wissenschaftlichen und alltäglichen Denken zurückzuführen. Ein alltagstheoretisches Verständnis von Lernen – etwa als in der Regel planmäßiges, bewusstes oder absichtsvolles Lernen, als Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten, der v. a. im Unterricht stattfindet (vgl. Treml 1996: 96) – wird hier jedoch nicht thematisiert.

Auf welche Weise können lerntheoretische Ansätze – wenn auch »oberflächlich« (Weidenmann 1989: 997) – geordnet werden? Verbreitet ist die Einteilung in die »klassischen« Lerntheorien (klassisches Konditionieren, operantes Lernen, Lernen am Modell) und neuere Ansätze (z. B. kognitives Lernen) (vgl. Gudjons 1994: 197–212).¹⁴²

Weidenmann nennt zwei Ordnungsprinzipien für die Systematisierung von Lerntheorien (1989: 997): zum einen die Einteilung in zwei Theoriefamilien, d. h. in behavioristische und assoziationistische Theorien (z. B. Thorndike, Pawlow, Guthrie, Skinner) auf der einen Seite und in Theorien der kognitiven Organisation (z. B. Gestalttheorie, Informationsverarbeitung) auf der anderen Seite, zum anderen die nach (inneren und äußeren) Bedingungen für Lernen sortierende Einteilung nach Gagné (1969) in Signallernen (Pawlow), Reiz-Reaktions-Lernen (Skinner, Guthrie), motorische Kettenbildung (Skinner, Hull), sprachliche Kettenbildung (sprachliche Assoziation), Diskriminationslernen, Begriffslernen, Regellernen und Problemlösen (Gestalttheorie, Bruner). Während Einteilungen nach Theoriefamilien (z. B. behavioristische/assoziationistische Theorien und Theorien der kognitiven Organisation) der wissenschaftshistorischen Entwicklung eher gerecht würden, komme eine Einteilung wie z. B. die von Gagné (1969) nach (inneren und äußeren) Bedingungen für Lernen dem Praktiker entgegen (Weidenmann 1989: 998).

Edelmann bildet die Gruppen »Reiz-Reaktions-Lernen«, »instrumentelles Lernen«, »Begriffsbildung und Wissenserwerb« und »Handeln und Problemlösen« und ordnet die Kernaussagen der drei klassischen Lerntheorien sowie z. B. des Modells menschlicher Informationsverarbeitung diesen Kategorien zu (2000); so subsumiert er beispielsweise das Lernen am Modell unter die Kategorie »Handeln und Problemlösen«.

Faulstich unterscheidet vier Emergenzebenen von Lernen: unbedingte Reflexe (organismisch), bedingte Reflexe (setzen ein Gedächtnis voraus), Symbolverarbeitung durch Denken sowie die Einbezogenheit individuellen Handelns und Denkens in gesellschaftliche Verhältnisse und Bedeutsamkeit (Faulstich 2006a: 300ff.). Die letzte Ebene ist für Faulstich die die Besonderheit des menschlichen Lernens stiftende Ebene. Sie ist gekennzeichnet von einer »Reflexivität auf die eigene Situation im sozialen Kontext« (Faulstich 2006a: 302). Das entscheidende »Spezifikum menschlichen Lernens ist der Anstoß von sinnhaftem Handeln durch individuell aufgenommene Bedeutsamkeit« (Faulstich 2006a: 302). An anderer Stelle greift Faulstich Gagnés Lerntypen-Schema (»Lernstufen«) auf und unterscheidet davon »Lernformen« (z. B. intentionales bzw. inzidentelles,¹⁴³ fremdbestimmtes bzw. selbstbestimmtes, wis-

142 Auch wenn, folgt man Gudjons, Banduras sozialkognitive Theorie des Lernens mittlerweile den Status eines Klassikers erlangt hat, so ist diese Theorie weder umstandslos den klassischen verhaltenstheoretischen Ansätzen (z. B. klassisches Konditionieren) noch den neueren Ansätzen zuzuordnen. (Zur schrittweisen Entfernung Banduras von verhaltenstheoretischen Konzepten vgl. Abschnitt 2.2 und z. B. Ulich (1991: 69–75).) Folgt man Bruners Diagnose, dass die klassische Lerntheorie nur bis in die 1960er Jahre reichte (Bruner 2006a: 227), so hätte Banduras Theorie nicht den Status eines Klassikers erreicht. Hieraus lässt sich ein Nebenbefund erschließen: Wer heute »Lerntheorie« betreibt, ist indirekt gezwungen, einer Gleichsetzung von »Lerntheorie« mit verhaltenstheoretischer Lerntheorie entgegenzuarbeiten und seine Theorie mit Zusätzen zu versehen (z. B. sozialkognitiv, kognitiv).

143 Ähnlich unterscheidet auch Edelmann: Er differenziert zwischen beabsichtigtem und relativ klar bewusstem, sprachlichem Lernen und beiläufigem, nur unvollständig bewusstem, nichtsprachlichem Lernen; die zweite Form bezeichnet er als »parabewusstes Lernen« (z. B. durch Beeinflussung von Konsumenten über die Werbung, durch die Wirkung nonverbaler Kommunikationsanteile, durch die »suggestiven Auswirkungen der kommunikativen Kompetenz des Erziehers« oder »die personale Attraktion des Kommunikators« oder das »Charisma eines guten Life-Lehrers und die Faszination durch seine Lehre«; Edelmann 2000: 283) und setzt es synonym mit inzidentellem Lernen bzw. mit unbewusstem Lernen (Edelmann 2000: 283). Mitunter wird inzidentelles Lernen auch als »beiläufiges Lernen« oder »implizites Lernen« bezeichnet (vgl. Gruber/Prenzel/Schiefele 2001: 127f.; Brendenkamp 1998: 19–22).

senschaftsbezogenes bzw. erfahrungsbezogenes Lernen), die in verschiedenen Ausprägungsgraden und Kombinationen auftreten können (z. B.: Lernen am Arbeitsplatz als überwiegend selbstbestimmtes, intentionales und wissenschaftsbezogenes Lernen) (Faulstich 1999).

Steiner (2001) unterscheidet zwischen »Lernen als Verhaltensänderung« (er subsumiert hier u. a. Konditionieren, Gewohnheitsbildung, Bewegungslernen und Lernen am Modell) und »Lernen als Wissenserwerb« (u. a. mit den Themen »Eine konstruktivistische Sicht von Wissenserwerb«, »Problemlösenlernen« und »Lern- und Wissenstransfer«).

Holzkamp unterscheidet »lerntheoretische Grundansätze der behavioristischen Stimulus-Response-Psychologie«, »kognitive Erweiterungen des SR-psychologischen Lernkonzeptes«,¹⁴⁴ das »Gedächtnis-Konzept als kognitivistische Fassung des Lernproblems«, die »handlungstheoretisch-kybernetische Fassung des Lernproblems« sowie seine eigene »subjektwissenschaftliche Grundlegung« von Lernen (Holzkamp 1995).

Nach Treml lassen sich drei Klassen von Lerntheorien unterscheiden: 1. Lerntheorien, die Lernen als ein »Lernen der Gene« konzipieren, d. h. als einen Prozess der »sehr langsam, in evolutionären Zeiträumen ablaufenden intergenerativen Zustandsveränderung durch Vererbung« (Treml 1996: 94). 2. Lerntheorien, die Lernen als ein »Lernen der Gehirne« bzw. ein »Lernen eines (menschlichen) Individuums in seiner Ontogenese« konzipieren (Treml 1996: 100). Deshalb seien diese Lerntheorien »Subjekttheorien« (Treml 1996: 100).¹⁴⁵ Treml ordnet dieser Klasse folgende »Lernformen« zu: Konditionierung (Pawlow, Thorndike, Skinner), Modell- oder Beobachtungslernen (Bandura), Lernen durch Versuch und Erfolg/Irrtum (Thorndike, Skinner), Lernen durch Einsicht bzw. kognitives Lernen (Ausubel, Gagné, Tolman), und genetisches Lernen nach Piaget (vgl. Treml 1996: 98ff.). 3. Anhand der Frage, ob »das Prädikat ›lernen‹ nur einzelnen Subjekten zukommen« (Treml 1996: 100) könne, postuliert Treml eine Klasse von Lerntheorien, die Lernen als ein »Lernen der Gesellschaft« konzipieren, d. h. als ein überindividuelles Lernen (vgl. Treml 1996: 100f.).

Neben diesen lerntheoretischen »Grundansätzen« und »Lernformen« findet sich in der neueren pädagogischen und psychologischen Literatur eine Fülle weiterer Ansätze, in denen Lernen im Zentrum des Interesses steht, so z. B.: soziales Lernen, kollektives Lernen, situiertes Lernen, biografisches Lernen, selbstgesteuertes Lernen, lebenslanges Lernen.

Ein Beispiel für eine pädagogische Systematik findet sich bei Göhlich (2001), Göhlich/Zirfas (2007: 181–194), Göhlich/Wulf/Zirfas (2007: 16–19). Göhlich, Wulf und Zirfas unterscheiden im Sinne einer historisch-systematischen Heuristik von Lernprozessen, in der Akzentuierungen des Lernbegriffs vorgeschlagen werden, die Dimensionen »Wissen-Lernen«, »Können-Lernen«, »Leben-Lernen« und »Lernen-Lernen«. Die Systematik beanspruche eine Ad-hoc-Plausibilität, welche durch vergleichende anthropologische, soziale, kulturelle und historische Studien der Pädagogik noch untermauert werden müsse. Es gehe nicht um Lerntypen sui generis, sondern um Lernmomente oder Lernfacetten. So gehe es beim Wissen-Lernen um die Sache (Know-that), um das v. a. kognitive Aufnehmen (Wahrnehmen), Verknüpfen (Reflexion) und Behalten (Gedächtnis). Beim Können-Lernen gehe es um die verkörperlichte Handlungsfähigkeit, d. h. die körperliche Dimension von Lernprozessen. Beim Leben-Lernen stehe das Überleben-Lernen, das Lebensbefähigung-Lernen, das Lebensbewältigung-Lernen, das Lebenskunst-Lernen, biografisches-Lernen im Vordergrund. Beim Lernen-Lernen schließ-

144 Die Abkürzung »SR« steht für »Stimulus – Response«.

145 Je nach zugrunde liegender »Subjekttheorie« untersucht man, so Weidenmann, jeweils andere Variablen und kommt zu unterschiedlichen Lerntheorien (z. B. hinsichtlich der Auffassung vom Organismus als »eine Art Reiz-Reaktions-Verknüpfungscomputer« im Falle des klassischen Behaviorismus oder als »Auswerter und Deuter von Verhalten anderer Personen« im Falle einer Theorie sozialen Lernens (Weidenmann 1989: 996).

lich handele es sich um eine Dimension, die sich durch die anderen Dimensionen hindurchziehe.

Sieht man von der »Reflexivität der Beziehung zwischen Theorie und Praxis« (Rosa 1995: 69) einmal ab und betrachtet die jüngeren Diskurse zu Lernen und Lerntheorien als innerwissenschaftlichen Anlass über Lernen nachzudenken, so fällt zunächst auf, dass sich die für Lernpsychologie und Pädagogische Psychologie feststellbaren Versuche die Ansätze zu ordnen und die Probleme Lernen zu definieren (Weidenmann 1989: 996) bereits *innerhalb* des psychologischen Zugriffs in ›Ordnungsprobleme‹ verwandeln und einen weiteren Anlass über Lernen nachzudenken darstellen. Dies hängt z. B. damit zusammen, dass man jeweils andere Variablen untersucht und so zu unterschiedlichen Lerntheorien – z. B. hinsichtlich der Auffassung vom Organismus als »eine Art Reiz-Reaktions-Verknüpfungscomputer« im Falle des klassischen Behaviorismus oder als »Auswerter und Deuter von Verhalten anderer Personen« im Falle einer Theorie sozialen Lernens – kommt (Weidenmann 1989: 996). Hinzu kommt, dass sich die »verschiedenen Strömungen [...] weitgehend isoliert entwickelt« haben (Weidenmann 1989: 997). »Die Auseinandersetzungen erfolgten meist kontrovers [...] und führten selten zu einer Annäherung oder gar Integration« (Weidenmann 1989: 997). »Eklektische Ansätze – wie zum Beispiel die Theorie sozialen Lernens von Bandura [...] – sind eine Ausnahme.« (Weidenmann 1989: 997) Somit ist es »ein fundamentaler Unterschied, ob man Lernen etwa auffaßt als Assoziationsbildung (Thorndike, Pawlow, Watson) oder als Strukturierung durch Vernunft und Einsicht (so die Gestaltpsychologen wie Duncker, Wertheimer) oder als praktische Aneignung (Leontjew)« (Weidenmann 1989: 996f.). Darüber hinaus reflektieren die lerntheoretischen Ansätze auch unterschiedliche wissenschaftstheoretische bzw. philosophische Positionen: im Falle der Assoziationstheorien den Empirismus, im Falle der Einsichtstheorien den Rationalismus, im Falle der Aneignungstheorie den Pragmatismus, den Konstruktivismus bzw. den dialektischen Materialismus (Weidenmann 1989: 997). Daher liegt der Schluss nahe, dass sich die Ansätze aufgrund der unterschiedlichen Ausgangspositionen, Vorannahmen, Forschungsmethoden und -szenarien kaum vergleichen und daher nur »oberflächlich ordnen« lassen (Weidenmann 1989: 997). Und es überrascht nicht, dass Weinert in seiner kritischen Auseinandersetzung mit Ansätzen »konstruktivistischen« und »situierten« Lernens von einer »Janusköpfigkeit der aktuellen Lerntheorien« (Weinert 1996a: 10) spricht. Damit möchte er zum Ausdruck bringen, dass weder puristisches Festhalten an den Traditionen pädagogisch-psychologischen Denkens noch kritiklose Übernahme neuer Impulse in die pädagogisch-psychologische Lerntheorie anzuraten sei. Jedoch, selbst bei oberflächlichem Ordnen, bei dem Gruppen oder »Familien« von Theorien gebildet werden und bei dem durch die Systematisierung eine Information hinzugefügt wird, kann es zu »Fehlern« bei der Systematisierung kommen. Nach Holzkamp können solche Fehler etwa auftreten, wenn Lernkonzepte trotz unterschiedlicher theoretischer Herkunft und teilweise kontroverser Beziehung untereinander unter eine übergreifende Kategorie subsumiert werden. Dies führt zu einer Verkehrung eines historischen Verhältnisses in ein systematisches Verhältnis (vgl. Holzkamp 1995: 178). Eine andere Variante unangemessener Systematisierung liegt dann vor, wenn ontogenetisch frühe Arten des Lernens zu »Grundformen des Lernens« (z. B. »körpervermittelt« Lernprozesse) und ontogenetisch später auftretende Arten des Lernens (z. B. kognitiv-verbales Lernen) zu »höheren Lernformen« gruppiert werden. Diese Variante der Einteilung weist, wenn die »höheren« Lernformen zur Normalitätsfolie geraten, folgende gravierende Nachteile auf: Erstens erscheinen die Grundformen als zu überwindendes Defizit, als Schwundstufen von »eigentlichem« Lernen. Zweitens werden die Grundformen des Lernens tendenziell als für Erwachsenenlernen nicht relevant angesehen. Und drittens sind – wenn zusätzlich davon

ausgegangen wird, dass (kindliche) Lernprozesse der Unterstützungsaktivitäten durch Erwachsene bedürfen – ein »selbstbestimmtes« kindliches Lernen sowie ein Erwachsenenlernen ohne Rekurs auf kindliches Lernen nur schwer vorstellbar (vgl. Holzkamp 1995: 179f.). Ähnlich stellt sich die Problematik dar, wenn in »szientistischen« Entwürfen von Lernen, dieses vom Ergebnis her gedacht wird: Wenn etwa von der Logik eines Fachgebietes ausgegangen wird, besteht das optimale Lernergebnis darin, dass die kognitive Struktur des Lernenden der Logik des Fachgebietes entspricht. »Das Präreflexive, das Vortheoretische kommt hier nur in pejorativer Sicht vor: Es ist das Vorlogische, das *noch nicht* in die Logik des Faches überführt worden ist.« (Meyer-Drawe 1982: 517; Herv. i. Orig.)¹⁴⁶

Ein weiterer Anlass über Lernen nachzudenken besteht darin, dass es an einer »handlungstheoretisch fundierten« Konzeption von Lernen zu fehlen scheint. So klammerte z. B. Weidenmann in seinem Übersichtsartikel zu Lernen und Lerntheorie »eine handlungstheoretische Lernkonzeption [aus], weil lediglich der Bereich des sensumotorischen Lernens (vgl. Volpert 1981) ausgearbeitet wurde« (Weidenmann 1989: 998). Mit einiger Berechtigung kann man davon ausgehen, dass in den letzten 20 Jahren Konzepte vorgelegt wurden, die als handlungstheoretisch fundierte Konzepte zu bezeichnen wären. So lässt sich beispielsweise Holzkamps Ansatz als eine solche Konzeption auffassen (vgl. Holzkamp 1995). Man kann auch die sozialkognitive Lerntheorie Banduras insofern als »Vorläufer von Handlungstheorien« (Edelmann 2000: 193) ansehen, als nach Bandura aus einem Lernen in der Aneignungsphase und der Antizipation späteren Verhaltens bzw. späterer Ereignisfolgen ein Vorentwurf, Plan oder Handlungskonzept resultiert, der bzw. das »die spätere Tätigkeit steuert« (Edelmann 2000: 193). Da jedoch der aus Modelllernen resultierende Plan nicht sehr flexibel sei und die Aktionsspielräume nicht sehr groß seien, könne dieser Plan, so Edelmann, nicht als Handlungsplan bezeichnet werden. Andererseits kann angesichts der Bandbreite des Handlungsbegriffs nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass deutlich wäre, was unter einer handlungstheoretisch fundierten Konzeption von Lernen zu verstehen ist. Insofern liegt es nahe, handlungstheoretische Grundlagen und deren metatheoretische Bezüge mit in die Überlegungen zu Lernen mit einzubeziehen und dabei davon auszugehen, dass Lern- und Handlungsbegriff eine Reihe von Hintergrundsannahmen teilen. Wo die Hintergrundsannahmen nicht offen zutage liegen, gilt es zunächst, Hintergrundsannahmen aufzudecken, um eine konsistente handlungstheoretische Konzeption von Lernen zu ermöglichen. Dabei können neuere Entwicklungen auf handlungstheoretischem Gebiet insofern von Relevanz sein, als sie den Zugang zu den Hintergrundsannahmen von Begriffen des Lernens, die (bisher) nicht hinlänglich transparent zutage liegen, ermöglichen. Kurz: Um zu einer handlungstheoretischen Konzeption von Lernen zu kommen, muss die Frage thematisiert werden, auf welchen Handlungsbegriff rekurriert wird und was die metatheoretischen Voraussetzungen für diesen Rekurs sind.

146 Dieser Gedankengang wurde entwickelt im Anschluss an Käte Meyer-Drawes Kritik an Piaget und Ausubel (vgl. Meyer-Drawe 1982: 515ff.; vgl. Ausubel 1974, Piaget 1975); ähnlich zusammengefasst ist er bei Göhlich/Zirfas (2007: 44f.) und mit Betonung der Kritik an einem Logozentrismus und einem Formalismus in Piagets genetischer Epistemologie (Piaget 1973) bei Waldenfels (2000: 174ff.). Für eine grundsätzliche Kritik an Modellen, die vom Ergebnis her denken und insofern finalistisch oder teleologisch sind (z. B. Modelle, die auf dem Grundkonzept ontogenetischer Entwicklungsstufen aufbauen) und die deshalb Lernen bzw. Lernhandlungen allenfalls eine untergeordnete Rolle zuweisen vgl. Holzkamp (1995: 237): Intentionales Lernen werde, so Holzkamp, in solchen Theorien nur soweit berücksichtigt, wie es dem Erreichen der nächsthöheren Stufe dienbar ist: »Der Frage, wie man die Eigenart und Entstehung jener qualitativen Lernsprünge zu konzeptualisieren habe, deren Notwendigkeit sich für die Lernsubjekte selbst aus dem Verlauf der Lernhandlungen ergibt, ist so kein Raum gegeben.« (Holzkamp 1995: 237) In den entsprechenden Modellen bleibt, so Holzkamp, den Lernaktivitäten allenfalls die »Funktion eines begünstigenden Faktors beim Erklimmen von Stufen, die bereits unabhängig von meiner Lernaktivität vorkonzipiert sind« (Holzkamp 1995: 237).

Eine erste Orientierung mit den verschiedenen Versionen des Handlungsbegriffs in einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen zeigt zunächst, dass die handlungstheoretischen Debatten in Psychologie, Ökonomie oder Soziologie weitgehend unabhängig voneinander verlaufen (Joas 1996: 11). Während in der Ökonomie die an dem Modell des *homo oeconomicus* ausgerichtete Theorie des rationalen Handelns dominiert (Joas 1996: 11), wendete sich die psychologische Theoriebildung – nach einem ersten Übergang von der introspektiv verfahrenen Erforschung von Bewusstseinsstatsachen bzw. einer reduktiven physiologischen Psychologie zum Behaviorismus und dem Leitbegriff des ›Verhalten‹ – mit der kognitiven Wende den Handlungskonzeptionen der untersuchten Personen zu. Folglich setzte sich immer mehr der Gedanke durch, dass »das ganze konzeptionelle Gerüst der Psychologie vom Begriff des Verhaltens auf den der Handlung umgestellt werden« sollte (Joas 1996: 12; vgl. z. B. auch Straub/Werbik 1999b). In der sozialwissenschaftlichen bzw. soziologischen Theoriebildung schließlich wurde die Frage »Was ist Handeln?« mit den beiden anderen sozialtheoretischen Hauptfragen – »Was ist soziale Ordnung?« und »Was bestimmt sozialen Wandel?« – verbunden (vgl. z. B. Joas/Knöbl 2004: 37f.). Interessant, aber nicht überraschend, ist, dass bei Joas (1996) die Erziehungswissenschaften und ›ihre‹ Handlungsbegriff keine Erwähnung finden. Dies mag damit zusammenhängen, dass moderne Handlungstheorien in der Pädagogik bei weitem nicht die Bedeutung wie in Psychologie und Soziologie haben (Gerstenmaier 2002: 156) und dass in den Erziehungswissenschaften ein anderes Verständnis von Handlungstheorie – zu nennen ist hier v. a. die unter dem Einfluss von Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns stehende Unterscheidung zwischen zweckrational-technologischem und intersubjektiv-kommunikativem Handeln (vgl. Gerstenmaier 2002: 156f.) – vorliegt. Betrachtet man nun jenseits der disziplinären Matrix in einem kurzen Abriss die Systematik ›des‹ Handlungsbegriffs, so fällt zunächst auf, dass klar zwischen Handeln und Verhalten unterschieden werden muss. Während Handeln auf der Intention eines Akteurs beruht und kategorial an den »subjektiven Sinn« (Weber 2009) gebunden ist, bezieht sich Verhalten auf sinnneutrale Daten, die aus einer objektivierenden Beobachterperspektive »gewonnen« werden. Des Weiteren ist zwischen den einzelnen Rationalmodellen des Handelns, welche alle mehr oder weniger direkt auf Webers Handlungsbegriff rückführbar sind, und den sogenannten normativistischen Handlungskonzeptionen (Parsons, Durkheim) zu unterscheiden. Ferner scheinen sich Teile der soziologischen Theoriebildung zu Handeln und sozialer Ordnung einem sinn- und bedeutungsstrukturierten Begriff von Handlung, Praxis und Kultur anzunähern, der bestimmte Begrenzungen der genannten Modelle zu überwinden verspricht und an kultur- und sozialpsychologische Fragestellungen anschlussfähig ist (vgl. z. B. Reckwitz 2000a, 2004c, Joas 1996, Zielke 2004).

Eine handlungstheoretische Konzeption von Lernen hat die Zusammenhänge aufzusehen, von denen Handlungs- und Lerntheorien ihre Grundlegung erfahren. Es handelt sich hier insbesondere um die Frage nach der Intentionalität und um die Frage nach der Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit von Handeln bzw. Lernen.¹⁴⁷ Die weitere Darstellung wird zeigen, dass diese Fragen zusammenhängen, wobei die bereits mehrfach angesprochene ›ontologische Frage‹ nach ›dem Lernenden‹ und seinem Verhältnis zur ›Welt‹ den Ausgangs-, Dreh- und Angelpunkt bildet.

2.2 Behaviorismus, Modelllernen und sozial-kognitive Lerntheorie

Als eine objektive Verhaltenslehre kennzeichnet den (orthodoxen bzw. strengen) Behaviorismus die Distanzierung von einer Bewusstseinspsychologie, die auf Introspektion setzte und Erleben und Bewusstsein zum Gegenstand hatte und Behavioristen als spekulativ galt (vgl. Edelmann 2000: 32f., Reich 2005: 530, Quante 2006: 140). Gegenstand des Behaviorismus ist das mit experimentellen Methoden erfassbare äußere Verhalten. Ferner »sollen die Voraussetzungen für eine effektive Beeinflussung (Verhaltenskontrolle) bei Tier und Mensch geschaffen werden« (Edelmann 2000: 33; vgl. etwa auch Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 11).

Lernen wird im klassischen *Behaviorismus* verstanden als Entstehung von Reiz-Reaktions-Verbindungen: Das Verhalten wird erklärt als Ergebnis einer Reaktion des Menschen auf Impulse (= Reize) der Umwelt. Weder genetische Einflüsse noch innere Reifungsprozesse sind entscheidend, vielmehr wird das Verhalten als Verarbeitung von Erfahrungen von Umwelteinflüssen erforscht. (Gudjons 1994: 142; Herv. i. Orig.; vgl. z. B. Reckwitz 2000a: 113).¹⁴⁸

Pawlows Arbeiten bildeten den Ausgangspunkt zahlreicher Lernexperimente.¹⁴⁹ Er lieferte mit der Standardanordnung des berühmten Hundexperimentes das Grundmodell des Reiz-Reaktions-Lernens.¹⁵⁰ Die Theorie des klassischen Konditionierens im Sinne des Aufbaus von Reiz-Reaktions-Verbindungen (Reiz-Reaktion-Lernen) wurde erweitert und differenziert. Sie wurde um die Konzepte der Generalisierung, Gegenkonditionierung oder Extinktion ergänzt und zur Erklärung gelernter emotional-motivationaler Reaktionen (z. B. Angst vor engen Räumen) herangezogen. Ferner wurden nicht nur physikalisch-chemische Ereignisse als Reize definiert, sondern auch vorgestellte Reize (z. B. die Vorstellung eines Angst auslösenden Ereignisses). Schließlich ging es nicht mehr nur um direkt beobachtbares Verhalten, sondern auch um das Erleben. Edelmann (2000: 48–53) benennt exemplarisch drei Gebiete, auf die sich das klassische Konditionieren bzw. das Reiz-Reaktions-Lernen beziehen lässt: Werbung, Unterricht und Erziehung, Verhaltenstherapie. Aufgrund der Bezeichnung des bedingten Reizes als »Signakl wird das klassische Konditionieren auch als »Signallernen« bezeichnet. Aufgrund der Beschränkung auf einen reagierenden Organismus als »Lernsubjekt« und die Ausklammerung von Prozessen wie Absicht, Bewusstsein oder Motivation wird das klassische Konditionieren auch als »reaktives Lernen«, mitunter auch als »assoziatives Lernen«, bezeichnet.

Die theoretischen und experimentellen Grundlagen für die Theorie operanten Konditionierens legten Thorndike und Skinner. Im Anschluss an Thorndike wird von »Lernen am Erfolg« bzw. von »Lernen durch Versuch und Irrtum« gesprochen. Die Bezeichnung »operantes

148 Zu den behavioristischen Lerntheorien, die aufgrund ihrer historischen und theoretischen Nähe zur deutschen Assoziationspsychologie und zur russischen Reflexologie (vgl. Edelmann 2000: 29) auch als assoziationalistische Lerntheorien bezeichnet werden und im Wesentlichen alle dem Reiz-Reaktions-Modell folgen (Gudjons 1994: 198), gehören neben dem klassischen und dem operanten Konditionieren auch weitere Ansätze, so z. B. die von Thorndike, Guthrie oder Hull. Dass das klassische Konditionieren zeitlich vor dem Behaviorismus angesiedelt ist, jedoch oft (z. B. bei Gudjons 1994) zu der Klasse der behavioristischen Theorien zugeordnet wird, sei an dieser Stelle angemerkt. Ich konzentriere mich auf das klassische und operante Konditionieren (und ihre jeweiligen Erweiterungen). Für einen einführenden Überblick, auch zur pädagogischen Rezeption des Behaviorismus, insbesondere der sogenannten Bestrafungs-Belohnungstradition, vgl. etwa Göhlich/Zirfas (2007: 19–24).

149 Bruner (2006) weist auch darauf hin, dass Pawlows Konzept der Konditionierung, das er in einer »frühen Werkphase« entwickelt hat, dem Assoziationismus zuzurechnen sei und dass Pawlows »spätere« Arbeiten (insbesondere das Konzept »Second Signal System«) eine Art linguistischen Konfigurationismus darstellten: Stimuli seien nicht bloße physische Inputs, sondern vielmehr in sprachliche Codes und Kategorien eingebettete Einheiten, d. h. kultureller Natur (vgl. Bruner 2006a: 224).

150 Darstellungen des klassischen Konditionierens finden sich z. B. bei Gudjons (1994: 198ff.), Weidenmann (1989: 998f.) und Edelmann (2000: 31ff.). Die folgende Darstellung lehnt sich an diese an.

Konditionieren‹ geht auf Skinner zurück. Als Synonyme für das operante Konditionieren haben sich die Bezeichnungen ›instrumentelles Konditionieren‹, ›operantes Lernen‹ und ›instrumentelles Lernen‹ eingebürgert. Im Gegensatz zum klassischen Konditionieren, bei dem der Reiz unabhängig von einer Reaktion erschien, entscheiden beim instrumentellen Lernen die Konsequenzen, die dem Reiz folgen, über das Auftreten des Verhaltens. Verhalten bzw. Lernen wird nach dem Erklärungsmuster des law of effect erklärt.¹⁵¹ Das Verhalten ist das Instrument, das die entsprechende Konsequenz hervorruft. Die Versuchsanordnung der berühmten ›Skinner-Box‹ besteht darin, dass das Verhalten des Versuchstiers durch Darbietung einer angenehmen Konsequenz (z. B. Futtergabe oder Lob) positiv oder durch Entzug einer unangenehmen Konsequenz negativ ›verstärkt‹ oder durch Darbietung einer unangenehmen Konsequenz positiv oder durch Entzug einer angenehmen Konsequenz negativ ›bestraft‹ wird.¹⁵² Ein durch Verstärkungsprozeduren aufgebautes Verhalten schwächt sich ab und tritt mit der Zeit mit der gleichen Auftretenswahrscheinlichkeit auf wie vor der Verstärkungsprozedur, wenn auf das Verhalten weder eine angenehme noch eine unangenehme Konsequenz folgt, d. h., wenn der Verstärker wegfällt (Löschung). Der Ansatz des instrumentellen Konditionierens hat v. a. in der Tierdressur, im sogenannten programmierten Lernen, in der Werbung und in der Verhaltenstherapie Anwendung gefunden. Er wurde um Erkenntnisse zur intermittierenden Verstärkung (das Verhalten wird nicht jedes Mal, wenn es gezeigt wird, belohnt, sondern nur in bestimmten Abständen), zum Aufbau ganzer Verhaltensketten und zur sogenannten Selbstverstärkung (Skinner 1953) erweitert.¹⁵³ Diese Annahme in Ansätzen von Selbstmanagement-Methoden auf dem Boden behavioristischer Axiome hat wiederum dazu geführt, dass ›Transfer‹ konzeptualisiert wurde als Übertragung von im Rahmen von Verstärkungsprozeduren Gelerntem auf andere Situationen. Das Verhalten wird in Situationen, die mit der Experimentalsituation (›Lernsituation‹) nahezu identisch sind, mit größerer Wahrscheinlichkeit gezeigt als in Situationen, die nur geringe Ähnlichkeiten mit der Lernsituation aufweisen. Die Transferproblematik wird heute nicht mehr (nur) unter dem bloßen Verhaltensaspekt diskutiert, sondern vornehmlich unter kognitions- und handlungstheoretischen Fragestellungen.¹⁵⁴

Es gab – insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren – Versuche, die behavioristische und die kognitionstheoretische bzw. handlungstheoretische Linie miteinander zu ›versöhnen‹. Ein Paradebeispiel hierfür sind Ansätze des ›Modelllernens‹ und hier insbesondere Banduras ›sozial-kognitive Lerntheorie‹.¹⁵⁵ Ebenso kann die Einführung des Konzepts der ›Selbstverstär-

151 Dieser Ansatz beschreibt daher »im Grunde keine Lernprozesse, sondern [...] die (experimentellen) Bedingungen für die Veränderung der Auftretenswahrscheinlichkeit eines Verhaltens« (Edelmann 2000: 67).

152 Edelmann definiert Strafe als die dem Verhalten folgende aversive Konsequenz. Er unterscheidet zwischen einem weiten lerntheoretischen Begriff der Bestrafung und einem engen pädagogischen Begriff der Bestrafung. Während unter Ersteren z. B. auch das Phänomen fällt, dass ein Kind, das an einen heißen Ofen fasst, dies nicht mehr (absichtlich) tun wird, rekuriert demgegenüber der pädagogische Bestrafungsbegriff auf die Absicht eines Bestrafenden, wie sie in entsprechenden ›Erziehungsmaßnahmen‹ (z. B. die sogenannte ›Auszeit‹, bei der das Kind aus dem Zimmer geschickt wird, oder das Schlagen) zum Ausdruck kommt. Ausführlicher, als dies hier möglich ist, befasst sich Edelmann mit Bestrafung und Löschung (vgl. Edelmann 2000: 89–97).

153 Skinners Erweiterung wurde z. B. von Kanfer oder Watson und Tharp aufgegriffen und als Teil von Selbstregulations- oder Selbstmanagement-Techniken konzeptualisiert (Skinner 1953: 285, Kanfer/Phillips 1970, Watson/Tharp 1975; zit. n. Holzkamp 1995: 94f.; Kanfer/Goldstein 1977; zit. n. Edelmann 2000: 73ff.).

154 Vgl. Abschnitt 2.3.1.

155 Wie oben bereits angedeutet, bereitet v. a. die Einordnung von Banduras sozial-kognitiver Lerntheorie Schwierigkeiten. Während Gudjons die Theorie den Theorien kognitiver Organisation zuschlägt (Gudjons 1994: 198) und hervorhebt, dass in Banduras Ansatz die menschliche Eigenaktivität und die kognitive Verarbeitung hervorgehoben werde (Gudjons 1994: 143), und während Edelmann (2000) sie dem Bereich ›Handeln und Problemlösen‹ zuordnet, betont Holzkamp (vgl. 1995: 90, 116f.), dass sie den Erklärungsrahmen der Reiz-Reaktions-Psychologie zwar erweiterte, jedoch nicht grundsätzlich aufzuheben vermochte. Eine ähnliche Sicht wie Holzkamp vertreten

kung durch Skinner (1953) als Versuch gedeutet werden, behavioristische Ansätze für die aufziehende kognitive Wende zu öffnen.

Unter der Bezeichnung »Lernen am Modell« werden unterschiedliche Lernarten zusammengefasst. Als wichtigster Ansatz gilt Banduras (mehrfach modifizierte) sozial-kognitive Lerntheorie. Hinsichtlich des Status von Theorien bzw. Konzepten des Lernens am Modell stellen sich terminologische und systematische Probleme, die in der einschlägigen Übersichtsliteratur (z. B. Gudjons 1994, 2008, Weidenmann 1989, Edelmann 2000) erfasst sind. Die Gleichsetzung der Termini »Lernen am Modell« und »Modelllernen« wird hierbei als unproblematisch angesehen. Anders verhält es sich mit den anderen Bezeichnungen, die sich eingebürgert haben. So weist z. B. Edelmann (2000: 188f.) darauf hin, dass Begriffe wie Imitationslernen, stellvertretende Verstärkung, soziales Lernen, Beobachtungslernen, stellvertretendes Lernen und Modelllernen von einigen Autoren synonym verwendet werden, von anderen hingegen nicht. Ein Quervergleich der Übersichtsliteratur liefert jedoch Hinweise für eine Sortierung (vgl. Edelmann 2000: 188–193, Holzkamp 1995: 88–117, Gudjons 1994: 198, 202f.; Weidenmann 1989: 1004f.): 1. Banduras sozial-kognitive Lerntheorie ist nicht identisch mit »der« Theorie des Modelllernens. Banduras Theorie gilt als die wirkmächtigste, die einige der genannten Konzepte des Lernens am weitreichendsten zusammengeführt hat. Eine einzige Theorie des Modelllernens gibt es nicht. 2. Der Terminus Modelllernen bzw. Lernen am Modell wird als Sammelbegriff für die verschiedenen anderen Konzepte (z. B. Beobachtungslernen, Imitationslernen) verwendet. Die Zusammenführung erfolgte in zwei Ausprägungen, in der Form eines eher verhaltenstheoretischen, behavioristischen Begriffs des Modelllernens und in Form eines eher an dem kognitionstheoretischen Denkraum anbindenden Begriffs des Modelllernens. 3. Vor allem im kognitionstheoretischen Denkraum (Bandura) nehmen Prozesse des Beobachtens eine zentrale Stellung ein, weshalb hier der »Lerntyp« Beobachtungslernen als zentral angesehen wird und mit Lernen am Modell häufig gleichgesetzt wird (z. B. Gudjons 1994, 2008, Weidenmann 1989). 4. Die anderen Begriffe (Imitationslernen, stellvertretende Verstärkung, stellvertretendes Lernen) haben den Status nachrangiger Konzepte, d. h. sie werden in der Regel unter dem Begriff des Modelllernens subsumiert.

Der kleinste gemeinsame Nenner aller Ansätze des Modelllernens besteht in der Annahme, »dass die Wahrnehmung eines Modells einen Beobachter »beeinflussen« kann« (Edelmann 2000: 189; vgl. Holzkamp 1995: 88), d. h. in der Annahme, dass der Beobachter (»Lernender«) eine Erfahrung nicht selbst machen, etwas nicht am eigenen Leib erfahren muss, um sein Verhaltensrepertoire zu erweitern, sondern dass sein Lernweg über die (direkte oder auch medial vermittelte) Beobachtung des Erfahrungsmachens anderer Individuen (»Modelle«) führt.

Eine orthodox-SR-theoretische Konzeption im Sinne eines Vorläufers für diese Sichtweise ist das Konzept des »Imitationslernens« (Miller/Dollard 1941; zit. n. Holzkamp 1995: 88). Orthodox-SR-theoretisch ist dieses Konzept deshalb, weil es das neue Verhalten des Beobachters als eine bloße Nachahmungsreaktion beschreibt. Zurecht hält es Edelmann (2000: 190) für nicht sinnvoll, bei einer solchen Erklärung von Modelllernen zu sprechen, denn es handelt

z. B. Göhlich/Wulf/Zirfas (2007: 11f.) und Faulstich (2006a: 298f.). Im Folgenden wird die holzkampsche Einteilung übernommen. Dies heißt nicht, den Beitrag der Ansätze des Modelllernens und v. a. Banduras Ansatz im Sinne von Bindegliedern zwischen behavioristischen und kognitivistischen Theorien oder von Ansätzen, die versuchen, Lernen in Abhängigkeit von Umwelteinflüssen *und* interner kognitiver Verarbeitung zu modellieren, zu negieren. Gleichwohl spricht einiges für die Annahme, dass die kognitive Wende keinen radikalen Bruch mit assoziationalistischen bzw. behavioristischen Prämissen nach sich gezogen hat, was wiederum bedeuten würde, dass im Kognitivismus Prinzipien des Reiz-Reaktions-Lernens erhalten blieben, die letztlich dazu führen, dass »Lernen im Kognitivismus« – der Annahme vom aktiven Lernen – faktisch entgegenlaufend – auch als reaktives Lernen konzipiert ist (vgl. Edelmann 2000: 30, Holzkamp 1995: 149).

sich hier um eine ausschließlich SR-theoretische Erklärung von Lernen, die lediglich den Begriff des Modells okkupiert und über den Mechanismus der ›direkten Verstärkung‹ einen direkten Kausalzusammenhang zwischen Verhalten von Modell und Verhalten von Beobachter suggeriert. Die Vermittlungsfunktion kognitiver Prozesse, die für alle folgenden Modelle des Modelllernens implizit oder explizit eine zentrale Rolle spielen, wird im Konzept des Imitationslernens ausgeblendet. Das Kernkonzept kognitiv erweiterter, jedoch der Tendenz nach SR-theoretischer Ansätze des Modelllernens ist das Konzept der ›stellvertretenden Verstärkung‹. Kognitiv erweitert ist der Ansatz deshalb, weil hier vorausgesetzt ist, dass der Beobachter über die Fähigkeit verfügt, ›im Kopf‹ die Situation durchzuspielen bzw. Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge herzustellen.

Die Konzepte des Imitationslernens und der stellvertretenden Verstärkung betonen verhaltenstheoretische Komponenten des Modelllernens stärker als kognitionstheoretische. Dieses Verhältnis kehrt sich in den folgenden Ansätzen insofern um, als eine zunehmende Konzentration auf die Rolle kognitiver Prozesse stattfindet.

Diese Entwicklung lässt sich auch bei dem wichtigsten Vertreter einer kognitiv orientierten Theorie des Modelllernens, Albert Bandura, nachzeichnen. Das Werk Banduras weist drei Phasen auf (vgl. z. B. Edelmann 2000: 191, Weidenmann 1989: 1004f.; Holzkamp 1995: 88–91, 99–102). In früheren Arbeiten erklärt Bandura Modelllernen behavioristisch (anhand des Konzepts der stellvertretenden Verstärkung). Ab etwa 1969 setzte er mit dem Konzept des ›Beobachtungslernens‹¹⁵⁶ einen markanten Wendepunkt in Theorien des Modelllernens (Bandura 1976). Ab 1977 nahm Bandura weitere Vorstellungen aus der Kognitiven Psychologie (insbesondere das Konzept der Wirksamkeitserwartungen) in seine Theorie auf und reduzierte behavioristische Annahmen (Bandura 1977a, b).

In seiner ›mittleren Phase‹ entwickelte Bandura die erste Stufe seiner sozial-kognitiven Lerntheorie (Bandura 1976; vgl. Edelmann 2000: 191ff.; Weidenmann 1989: 1004f.; Gudjons 1994: 202f.). ›Sozial‹ ist nach Auffassung Banduras Lernen aufgrund der Tatsache, dass der Mensch seine Umwelt beobachtet und mit ihr interagiert, »wobei die Umwelt ebenso auf die Person einwirkt wie die Person auf die Umwelt« (Weidenmann 1989: 1004). Anders in den mehr SR-theoretischen Konzepten des Modelllernens wird die zentrale Rolle vermittelnder kognitiver Prozesse betont:

Menschen lernen aufgrund von *Informationen* und das eigentliche Lernen besteht aus *zentralen Integrationsprozessen*. Diese heutige Auffassung von Modell-Lernen ist wesentlich dadurch gekennzeichnet, dass zwischen der *Anregung* des Verhaltens durch ein Modell und der *Ausführung* des Verhaltens durch den Beobachter *kognitive Prozesse* angenommen werden. (Edelmann 2000: 191; Herv. i. Orig.; ähnlich Gudjons 1994: 202)

In dem Perspektivenwechsel, den die sozial-kognitive Lerntheorie betreibt, liegt die zentrale Neuerung gegenüber ›reinen‹ SR-theoretischen Konzepten des Lernens: Da der Beobachter aufgrund seiner kognitiven Schemata Situationen kognitiv modellieren kann und antizipationsfähig ist, ist er in seinem Lernen nicht mehr darauf angewiesen, äußerlich verstärkt zu werden. Verstärkung ist keine notwendige Bedingung des Modelllernens mehr, sondern eine lediglich förderliche Bedingung des Modelllernens (Gudjons 1994: 203, Edelmann 2000: 192). Folglich wird bereits in der ersten Stufe der sozial-kognitiven Lerntheorie davon ausgegangen, dass ein Beobachter sich auch ›selbst bekräftigen‹ und so sein Verhalten regulieren kann (vgl. Weidenmann 1989: 1005).

156 Zu den vier Phasen des Beobachtungslernens (Aufmerksamkeit schenken, Speicherung des Modellverhaltens, Reproduktion des Verhaltens und motivationale Phase, in der ›entschieden‹ wird, ob das neuartige Verhalten beibehalten wird) vgl. z. B. einfürend Edelmann (2000: 192), Gudjons (1994: 203), Bandura (1976).

Die aufziehende kognitive Wende brachte weitere Umstellungen mit sich, die z. T. auch ins »Modelllernen«¹⁵⁷ eingingen: die Unterscheidung zwischen Aneignung und Ausführung, das Konzept der Motivation¹⁵⁷ sowie das Konzept der Erwartung.

Während in der Theorie des instrumentellen Konditionierens davon ausgegangen wurde, dass die Verhaltensänderung aufgrund von »am eigenen Leibe erfahrenen Konsequenzen«¹⁵⁸ erfolgte, galt die Verhaltensänderung im Konzept des Beobachtungslernens als Resultat »kognitiv repräsentierter Konsequenzen«: Die bestehenden kognitiven Schemata werden ergänzt und umorganisiert – der Organismus hat neue Verhaltenspotenziale erworben. Jedoch folgt hieraus das Problem, dass Lernen nicht mehr allein am gezeigten Verhalten – Edelman spricht von »offen ausgeführtem Verhalten« (2000: 192) – festgemacht werden kann: Denn mit dem Konzept des Beobachtungslernens sollte ja auch dann von Lernen gesprochen werden können, wenn ein bestimmtes Verhalten *nicht* gezeigt wird. Die sich hier anbietende Lösung bestand darin, 1. die Phase der Aufmerksamkeitszuwendung und die Behaltensphase zu einer Aneignungsphase (Akquisition) und die Reproduktionsphase sowie die motivationale Phase zu einer Ausführungsphase (Performanz) zusammenzufassen (Edelman 2000: 191), 2. das »eigentliche Lernen« an das Ende der Aneignungsphase zu legen (Edelman 2000: 191, Weidenmann 1989: 1005) und 3. den Antrieb zur Ausführung von Lernaktivitäten (»Motivation«) in einen »externen« und einen »internen« Teil aufzuspalten (»extrinsische« und »intrinsische« Motivation).

Die Ausdifferenzierung von Aneignung und Ausführung und von intrinsischer und extrinsischer Motivation geht zurück auf Elemente einer »kognitiven« Lerntheorie, die Tolman (1932) eingeführt hatte. Er unterschied zwischen »Lernen« und »Ausführung« (learning und performance) und führte die Vorstellung eines »selbständig motivierten Explorationsverhaltens« (Holzkamp 1995: 71; vgl. Holzkamp 1995: 69–78) ein.

Die Unterscheidung von Aneignung und Ausführung führte dazu, dass die orthodox-SR-theoretische Gleichsetzung von »Lernen« und »Verhaltensänderung« modifiziert werden musste: Mit dem Konzept des Beobachtungslernens wurde somit in gewisser Weise der »Ort« des Lernens »nach innen« verlagert. Zugleich hatte sich neben der Vorstellung, dass Lernaktivitäten als Folge außengesetzter Verstärkungen anzusehen seien, eine weitere Vorstellung etabliert, nämlich die Vorstellung, ein Mensch könne »von innen her« zu Lernaktivitäten bewegt werden (Konzept intrinsischer, im Gegensatz zu extrinsischer, Lernmotivation).¹⁵⁸

Aus den beiden eingeführten Differenzierungen ging eine Modellierung des Zusammenhangs von Aneignung/Lernen und Ausführung/Verhalten/Handeln¹⁵⁹ hervor, die für die Diskussion um »kognitive Lerntheorien« insgesamt folgenreich ist: Das eigentliche Lernen (Aneignung) ist die Voraussetzung für potenziell anderes Verhalten, und die Ausführung (nicht das Lernen) wird durch äußere oder innere »Verstärkungen« (SR-theoretische Terminologie) bzw. durch extrinsische oder intrinsische »Motivation« (kognitionstheoretische Terminologie) hervorgerufen oder »verursacht«.¹⁶⁰ Auf die Erläuterung motivationstheoretischer »Feinheiten«

157 Für eine neuere, an pädagogischen Leitideen orientierte Konzeption der Motivation vgl. z. B. Krapp (2006). Anders als manch andere Motivationskonstrukte fasst die »Person-Gegenstands-Theorie« (einführend: Krapp 2004, 2006) das individuelle Interesse (also auch Lern- und Lebensinteressen) als eine Beziehung der Person zu bestimmten Lern-Gegenständen. Thematische Gebundenheit und Entwicklungsoffenheit bleiben damit gewahrt. Dieser Ansatz eröffnet somit u. a. auch Bezüge zum Verlauf in der Lebensspanne und zur Dynamik des Motivationsgeschehens.

158 Metaphorisch gesprochen, öffnete diese Hinwendung zu »internen« Prozessen die »black box« und füllte eine Leerstelle der orthodox-SR-theoretischen Ansätze.

159 Ich vernachlässige hier die Prozesse der Wahrnehmung/Beobachtung und des Denkens.

160 Es kann mit einiger Sicherheit angenommen werden, dass die Behauptung, in (den Anfängen) der Motivationstheorie werde *immer* von Motivation im Sinne einer Art Ursache für Körperbewegungen gesprochen, nicht haltbar ist. Doch wurde diese Behauptung hier nicht aufgestellt. Vielmehr geht es mir darum – im Anschluss an bspw.

muss hier aus Platzgründen verzichtet werden. Für den grundbegrifflichen Zugang zu ›Lernen‹ entscheidend ist der Hinweis darauf, dass bei der Rede davon, jemand sei ›gewillt‹ etwas zu lernen und bei der Rede von intrinsischer und extrinsischer Motivation, von Leistungsmotivation, von Lernmotivation etc. immer die Gefahr besteht, ›den Willen‹ bzw. ›die Motivation‹ zu reifizieren, zu verdinglichen, zu naturalisieren. Die Folge hiervon ist, dass z. B., wenn ›neugierige‹, ›explorative‹, ›intrinsisch motivierte‹ Aktivitäten von Individuen aus einem ›Neugier- und Explorationstrieb‹ bzw. als Folge ›intrinsischer Motivation‹ ›erklärt‹ werden (vgl. für dieses Warnung z. B. Holzkamp 1995: 75–78).

Aus der Vorstellung Aneignung/Lernen → vermittelnde ›Ursache‹ → Ausführung ergibt sich die Frage, womit das Zustandekommen von Lernprozessen zu erklären ist. Im Rahmen seiner Darstellung ›kognitiver Erweiterungen der SR-Psychologie‹ weist Holzkamp darauf hin, dass sich schon Tolman (1932) diesem Problem stellte und als Lösungsvorschlag den Begriff der ›Erwartung‹ einführte – einen Begriff, ›der später geradezu zum Zentralkonzept der kognitiv erweiterten Lerntheorien werden‹ (Holzkamp 1995: 78) und das Verstärkungskonzept ablösen sollte.

Der Erwartungsbegriff wurde (erweitert bzw. differenziert) eingebaut in Konzepte wie ›Erfolgserwartungen‹ (Atkinson), ›Kontrollerwartungen‹ (Seligman) und ›Ergebnis- und Wirksamkeitserwartungen‹ (Bandura) sowie in sogenannten ›Erwartungs-Wert-Theorien‹ bzw. ›Erwartung-mal-Wert-Theorien‹, z. B. Rotters ›Erwartungs-Wert-Theorie‹ (vgl. Edelman 2000: 250–256, Holzkamp 1995: 78–87). Im verhaltenstheoretischen, kognitiv erweiterten Grundschemata ›steuert‹ die Erwartung (ggf. in Kombination mit einem Wert) die Aktivität. Der Vorteil des Modells bestand darin, dass der Außendeterminismus SR-theoretischer Ansätze relativiert werden konnte – d. h.: nicht der Reiz als physikalische Gegebenheit, sondern der vom Individuum interpretierte Reiz, die Einschätzung des Individuums, ist entscheidend für das Verhalten (vgl. Holzkamp 1995: 84f.). Im Ergebnis trat neben die bislang als außengesteuert angesehenen Aktivitäten die Klasse der innengesteuerten Aktivitäten.

Um jedoch zu einem ›Begriff des Lernens‹ zu kommen, muss an irgendeiner Stelle eine *Veränderung* unterstellt werden. Die Frage lautet, an welcher. Im orthodox-SR-theoretischen Denkraum wäre dies das Verhalten. Demgegenüber lässt sich für den diesen Rahmen erweiternden Zugang in Anlehnung an das Ursprungsmodell des Beobachtungslernens folgendes Schema erstellen: Erwartung → Behalten → Reproduktionsphase (Verhaltensexécution) → Erwartung → Behalten → ... Somit scheint die Stoßrichtung, in die die Lerntheorie mit dem Erwartungskonzept ging, eindeutig: Die Veränderung von Erwartungen und ihre kognitive Speicherung ist die Voraussetzung für Lernen und folglich für verändertes Verhalten.¹⁶¹ Von ›Stoßrichtung‹ wird hier deshalb gesprochen, weil in den Ansätzen nicht von einer *Veränderung* von Erwartungen ausgegangen wurde, sondern davon, dass die vorhandenen *Erwartungen* Lernen nach sich ziehen. Lernen und mithin Verhaltensänderung kann also stattfinden, wenn sich Erwartungen ändern, aber auch wenn sie sich nicht ändern. Es bleibt unerklärt, wann auf welche Prozesse hin die Verhaltensänderung stattfindet. Die Erklärungslücke besteht mithin darin, dass die Bestätigung von Erwartungen ebenso Lernen und Nicht-Lernen auslösen kann

Gethmann (2006: 227ff.) und Falkenburg (2006: 68f.) –, auf einen verbreiteten Sprachgebrauch hinzuweisen, dessen Kernproblematik in erster Linie darin besteht, Motivation nicht als lediglich notwendige Bedingung (unter anderen notwendigen Bedingungen) für eine Bewegung anzusehen, sondern als notwendige und hinreichende Bedingung.

161 Damit war freilich noch die Frage, an der sich so manche Diskussion in der jüngeren Handlungs- und Kognitionstheorie entzündete, nicht beantwortet: Die Frage danach, wie sich ›Wissen‹ in ›Handeln‹ umsetzt, d. h. nach dem, was oben als ›vermittelnde Ursache‹ zwischen Aneignung/Lernen und Ausführung bezeichnet wurde.

wie die Enttäuschung von Erwartungen Lernen und Nicht-Lernen. Somit erscheint in den genannten Erwartungs(-mal-Wert)-Theorien das Explanans indifferent gefasst.

In seiner »späten Phase« baute Bandura (1977a, b) seine sozial-kognitive Lerntheorie um, indem er bei den Erwartungen zwischen bloßen »Ergebnis-Erwartungen« (outcome expectancies) und »Wirksamkeits-Erwartungen« (efficacy expectancies) unterschied, wobei den »Selbstwirksamkeits-Erwartungen« (expectations of self-efficacy) besonderes Gewicht zukam.¹⁶² Der Ansatz fand u. a. Eingang in (verhaltens-)therapeutische Konzeptionen: Über Techniken der Selbstregulation (positive Selbstinstruktionen) und über Beobachtungslernen sollten die Voraussetzungen für eine Verhaltensmodifikation erworben werden (Weidenmann 1989: 1005; vgl. Holzkamp 1995: 100f., 109). Im Kern besteht der Lernvorgang in der erweiterten sozial-kognitiven Lerntheorie darin, dass sich Selbstwirksamkeits-Erwartungen verändern (insbesondere gestärkt werden) und so ein »realistischeres« oder differenzierteres Verständnis vom Zusammenhang zwischen eigenen Fähigkeiten und der fraglichen Situation ermöglicht wird, das ein verändertes Verhalten zu induzieren vermag.

Bei aller Kritik an behavioristischen Lerntheorien – manche menschliche Verhaltensweisen sind als Ergebnis von Konditionierungsprozessen bzw. von Konditioniertwerden oder Sich-konditionieren-Lassen *beschreibbar*. So lassen sich z. B. Biofeedback-Methoden als Lernen »aufgrund« positiver Verstärkung beschreiben (vgl. Edelmann 2000: 80ff.). Außerdem hat die Ausblendung psychischer Faktoren den Vorteil, dass die Erforschung von Lernen und die »objektiven«, messbaren bzw. quantifizierbaren Erfolgsmessungen (z. B. der Verhaltenstherapie) erleichtert werden (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 22). Die sozial-kognitive Lerntheorie stellt für Gudjons eine Weiterentwicklung gegenüber behavioristischen Ansätzen dar (1994: 143). Ferner liefere Banduras Theorie »zweifellos die brauchbarste Verhaltenstheorie« (Weidenmann 1989: 1005) für die Erziehungspraxis. Denn sie fasse den Organismus als »sensiblen Auswerter und Deuter von Verhalten anderer Personen« (Weidenmann 1989: 996) auf. Der Fortschritt gegenüber den »reinen« behavioristischen Lerntheorien bestand darin, dass jetzt erklärt werden konnte, »warum der Mensch in sehr ökonomischer Weise durch Beobachtung lernt« (Gudjons 1994: 202; ähnlich z. B. Kempf 1994 und Edelmann 2000: 189). Außerdem ist die Übernahme eines Modells nicht bloße Imitation auf einer »reinen« Verhaltensebene, sondern umfasst auch den Aufbau und Umbau kognitiver Schemata und Regelsysteme, die das Verhalten steuern (vgl. Gudjons 1994: 143). Es sei, insgesamt, nicht zu übersehen, dass sich der Reduktionismus behavioristischer Lerntheorien mit der einsetzenden »kognitiven Wende« gemildert habe (Weidenmann 1989: 997).

Einwände gegen behavioristische Lerntheorien im Speziellen und gegen den Behaviorismus (bzw. die aus russischer Reflexologie und amerikanischer Psychologie bestehende »objektive Psychologie« (Edelmann 2000: 32) und daran anschließend z. T. auch gegen ein positivistisches Wissenschaftsverständnis) im Allgemeinen, wurden von vielen Autoren vorgebracht (z. B. Holzkamp 1995, Seidel 2001, Held 2001a, Schraube 2001, Staeuble 2001, Bower/Hilgard 1983; grundlegend v. a. Taylor 1964).¹⁶³ Die Kritik kommt aus unterschiedlichen Richtungen, so z. B. aus dem »Nachfolgermodell« eines Kognitivismus, aus der Kritischen Psychologie (insbesondere Holzkamp), aus dem »subjektorientierten Strom« der Psychologie, der einem »naturalistischen Strom«, welcher den Behaviorismus umfasst, entgegensteht (vgl. Seidel 2001).

162 Banduras Ansatz nimmt attributionstheoretische Vorstellungen auf, hat Querverbindungen zu z. B. Theorien der Leistungsmotivation und weist Ähnlichkeiten mit, aber auch Unterschiede zu Rotters Locus of Control-Ansatz und Seligmans Konzept der »erlernten Hilflosigkeit« auf (vgl. z. B. Holzkamp 1995: 78–87, 94–110).

163 Ich beschränke mich hier auf einen allgemeinen Überblick. Generell kann gesagt werden, dass die Einwände gegen behavioristische Lerntheorien innerhalb und außerhalb der Psychologie formuliert wurden.

Ein häufig genannter Kritikpunkt ist, dass im Behaviorismus bzw. in behavioristischen Lerntheorien die Handlungs- und Reflexionsfähigkeit des Menschen von vornherein ausgeschlossen sei (Cursio 2006: 46; ähnlich Gudjons 1994: 202, Waldenfels 2000: 153–156), Holzkamp 1995: 57–68¹⁶⁴). Dies beinhaltet auch die Ausblendung der Intentionalität (Cursio 2006: 47) und der Sinnhaftigkeit von Handeln bzw. Lernen (vgl. Faulstich 2006a: 298f.).¹⁶⁵ Kritisiert wurde daher auch die Beschränkung auf beobachtbares Verhalten und die Zuordnung innerpsychischer Vorgänge zu einer nicht erforschbaren ›black box‹ (vgl. Gudjons 1994: 143, 202).

Bezogen auf das ›Menschenbild‹ bzw. ›Subjektmodell‹ wurde kritisiert, dass kein Raum für ein intentionales, planendes, Wissen einsetzendes Subjekt vorgesehen sei (Cursio 2006: 46), allgemeiner, dass das ›Subjekt‹ und sein ›Verhalten‹ umwelt determiniert und fremdbestimmt gefasst werde (z. B. Kempf 1994), sodass Aspekte wie Innensteuerung, Entscheidungsspielräume (vgl. etwa Faulstich 2006a: 298f.) oder schöpferisches Tun unterschlagen würden bzw. nicht erklärbar seien (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 10). Hieraus resultiere u. a. die Schwierigkeit, unerwartetes, kreatives Verhalten zu erklären (Göhlich/Zirfas 2007: 23, Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 10). Insgesamt werde ein »sehr mechanistisches Modell menschlichen Verhaltens und Lernens« gezeichnet (Gudjons 1994: 143), ein Modell, das ein ›Subjekt‹ zur Voraussetzung hat, welches umwelt determiniert sei (Cursio 2006: 46, Edelmann 2000: 33, Faulstich 2006a: 298f.).¹⁶⁶

164 Im Kern richtet sich Holzkamps Kritik an den experimentellen und theoretischen Arrangements behavioristischer Stimulus-Response-Psychologie (vgl. 1995: 57–68) gegen die SR-theoretische Grundbegrifflichkeit und gegen die manipulativen Tendenzen der SR-Psychologie. Die Begrifflichkeit der SR-Psychologie legt den Eindruck nahe, die Versuchsperson könne gar nicht anders als quasi-reflektorisch zu agieren. Der ›Trick‹, dessen sich die behavioristische SR-Terminologie bei der Modellierung der ›Lern-Situation bedient, besteht darin, dass aus dem Kosmos möglicher ›Ursachen‹ für das Verhalten/Handeln nur eine bestimmte Klasse von Ereignissen herausgenommen wird, nämlich Determinanten des Verhaltens/Handelns. Diese Setzung wird vom Experimentator/Beobachter vorgenommen und mit dem Verhalten der Versuchsperson in einen Wenn-Dann-Zusammenhang gebracht, d. h. in der SR-Terminologie bestimmt der Experimentator/Beobachter, was als ›Signal‹ und was als ›Signalisiertes‹ gilt, und es wird in einem weiteren Schritt angenommen, dass die Versuchsperson genau diese Interpunktion der Ereignisabfolge übernimmt. Daraus wiederum folgt, dass die Versuchsperson sich tatsächlich in der erwarteten Weise verhält.

165 Aus Sicht der Kritiker lässt sich formulieren: Wenn menschliches Lernen mitunter als ›Konditionierung‹ *erscheint*, dann deshalb, weil Menschen sich ›aus guten Gründen‹, ›bewusst oder ›intentional dafür entscheiden können, sich so zu verhalten (z. B. indem sie bestimmte Reize als Verstärker zu akzeptieren), dass bei einem Experimentator, d. h. vom Drittstandpunkt aus, der Eindruck erzeugt wird, es handle sich um Konditionierungsprozesse. An diesem Punkt stellt sich die Frage, ob es sich bei dem gezeigten Verhalten überhaupt noch um Verhalten im strengen Sinne (bewusstseinsunabhängig etc.) handelt oder ob nicht besser von ›Handeln‹ zu sprechen wäre. Der für den aktuellen Zusammenhang relevante Aspekt ist die Problematik, dass mit der Einbeziehung von Sinnzuschreibungen (durch den Lernenden, den Experimentator bzw. Beobachter) deutlich wird, dass sich fast nie mit Sicherheit behaupten lässt, Verrichtungen liefen ›einfach so‹, ›ohne (latenten) Sinn‹ ab (vgl. Hörning 2004a: 148).

166 Aus der Überbetonung des reaktiven Moments, bei gleichzeitiger Vernachlässigung des aktiven Moments (vgl. Gudjons 1994: 202), folgt u. a., dass im behavioristischen Denkansatz die prinzipielle Kontingenz menschlicher Lebenspraxis reduziert werden muss. So weist z. B. Edelmann im Rahmen seiner Darstellung des instrumentellen Lernens darauf hin, dass auf ›ein bestimmtes Verhalten [...] gleichzeitig unterschiedliche Konsequenzen folgen [können]‹ (Edelmann 2000: 96; Herv. i. Orig.); er illustriert dies mit dem Beispiel, dass ein Schüler mit seinem störenden Verhalten Aufmerksamkeit und Anerkennung ernten könne (positive Verstärkung) und zugleich auch mit Strafe durch den Lehrer rechnen könne, sodass ein Konflikt zwischen Beibehaltung und Unterlassung des fraglichen Verhaltens entstehe. Eine Grenze dieser Ausdeutung des Geschehens liegt darin, dass eine Reihe weiterer ›Konsequenzen‹ und ›Bedingungen‹ denkbar sind, welche die Modellierung des Lernens (aufeinander aufbauende Verhaltensakte bzw. Verhaltensketten) überlasten: Vielleicht ist der Lehrer ein tyrannischer Verfechter von ›Disziplin‹ und der Schüler führt ›einen gerechten Kampf?‹ Vielleicht fühlt sich der Lehrer schneller gestört als andere Lehrer? Vielleicht hat der Schüler andere Gründe für sein Verhalten?

Damit zusammenhängend werde der Vorzug einer exakten Beschreibung der Ergebnisse des Verhaltens und seiner Modifikation erkaufte um den Preis des Nicht-Wissens von den Vorgängen, die sich im Kopf abspielen (Reich 2005: 530); mehr noch, ganz allgemein gilt der Ansatz des Behaviorismus bzw. behavioristischer Lerntheorien als Paradebeispiel für einen reduktionistischen »Zugriff« auf den Menschen aus einer Drittperson- oder Außenperspektive (Cursio 2006: 46, Faulstich 2006a: 298f.). Mit Bezug auf das Lehr-Lern-Geschehen seien behavioristische Lerntheorien verkappte Lehrtheorien (vgl. Faulstich 2006a: 298f.) – ein Kritikpunkt, an dem sich auch die Kritik an den sogenannten Instruktionsansätzen bzw. der Instruktionslogik festmachen lässt (vgl. z. B. Faulstich 1999, Held 2001a).

Außerdem nehme die behavioristische SR-Psychologie eine Umdeutung deskriptiver Aussagen (»Menschen können sich vernünftigerweise in einer bestimmten Situation nur auf diese oder jene Weise verhalten«) in implizite Handlungsanweisungen an den psychologischen Forscher oder Erziehungspraktiker vor. Dieser »lerntechnologische Aspekt der SR-Theorie« (Holzkamp 1995: 63; Herv. i. Orig.) drücke ein Steuerungsinteresse aus. Angemerkt wurde ferner auch, dass angesichts der Bemühung um die Kontrolle des Verhaltens ethische Fragestellungen in den Hintergrund gedrängt worden seien (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 20). Daneben wurde die Frage aufgeworfen, ob und inwieweit aus Tierexperimenten gewonnene Resultate (»Gesetze«) zum Reiz-Reaktions-Lernen verallgemeinerbar (artspezifische Ausprägung des Lernens) und auf den Menschen übertragbar sind (vgl. Holzkamp 1995: 41–46, Gudjons 1994: 202). Schließlich wurde darauf hingewiesen, dass die »gesellschaftliche Seite der so zentralen Umweltbedingungen [...] nicht kritisch gesehen« (Gudjons 1994: 143) werde.

Die Kritik an den um Ideen aus der Kognitiven Psychologie erweiterten, jedoch der Tendenz nach weiterhin dem Stimulus-Response-Schema verhafteten lerntheoretischen Ansätzen, fällt insgesamt gemäßigter aus als die Kritik an »reinen« behavioristischen Ansätzen. Gewürdigt wurde z. B., dass Bandura, obwohl letztlich Behaviorist geblieben, versuchte, die Ausblendung des Innerpsychischen und des Sozialen im Behaviorismus zu beheben (Göhlich/Zirfas 2007: 22f.). Die Einführung des Erwartungskonzepts, die Relativierung des SR-theoretischen Außendeterminismus sowie die Umstellung auf eine kognitivistische Perspektive gestalteten die Sicht auf Lernen durchaus um. Doch geriet diese Sichtweise in Konflikt mit dem SR-theoretischen Denkrahen. Dieser wurde »gelöst, indem trotz aller kognitiver Erweiterungen der SR-theoretische Denkrahen »letztlich unangetastet« (Holzkamp 1995: 84; vgl. 1995: 84–87) blieb. Daraus resultierte wiederum der Versuch, »die zugestandenen kognitiven Prozesse doch wieder möglichst weitgehend außendeterministisch einzuschränken« (Holzkamp 1995: 85). Diese Einschränkungen wiederum zogen eine »Eliminierung« des Subjektes (Holzkamp 1995: 85; Herv. i. Orig.) nach sich, d. h., »menschliche Subjektivität [geriet; F.S.] im Prinzip zu einem bloßen Epiphänomen« (Holzkamp 1995: 117) und der SR-theoretische Denkrahen setzte universalisierend außendeterminierte Lernaktivitäten »nach wie vor als einzige Form menschlichen Lernens« (Holzkamp 1995: 117) an.

Holzkamp kritisiert beispielsweise an Banduras erweiterter sozial-kognitiver Lerntheorie – sowie in ähnlicher Struktur auch an Rotters Locus-of-Control-Ansatz und Seligmans Konzept der erlernten Hilflosigkeit –, dass trotz der Einführung des »Selbst-Konzepts der »Realitätszugang« des Individuums theoretisch einschränkt sei, weil (insbesondere aufgrund Banduras Konzentration auf das »Verlernen« von Phobien) von vornherein eine spezifische Fassung der zu überwindenden Problematik und der angebrachten Überwindungsmaßnahmen nahegelegt werde, sodass v. a. die Frage ob und in welcher Weise das Subjekt durch eigene Lernaktivitäten die Problematik und seine Lösungsmöglichkeiten modelliert, gar nicht erst abgebildet sei (vgl. Holzkamp 1995: 110f.). Diese Kritik hat Holzkamp zu dem Vorwurf verdichtet, die Ansätze

am Übergang zur kognitiven Wende modellierten den »Realitätsbezug des Subjekts als bloße Sichtweise unter Ausklammerung der Möglichkeit aktiver Welteinwirkung« (1995: 110). In dieser knappen Formel werden eine Reihe von Einwänden gegen die genannten Ansätze zum Ausdruck gebracht (vgl. Holzkamp 1995: 110–117). Die intendierte bzw. propagierte Relativierung des SR-theoretischen Außendeterminismus' wurde wieder rückgängig gemacht, v. a. indem es vor dem Hintergrund eines Interesses an ›Vorhersagen‹ (experimentell) sicherzustellen galt, dass die Individuen nur solche Erwartungen ausbildeten, die ›theoriekonform‹ waren. Es wurde somit, in anderen Worten, eine Widersprüchlichkeit erzeugt. Einerseits wurden den Versuchspersonen gemäß der Theorie bestimmte, experimentell sicherzustellende ›Freiheitsgrade‹ zugebilligt. Andererseits ergab sich aus der Logik SR-theoretischen Experimentierens (Verhalten als Konsequenz der hergestellten Umweltkontingenzen) zugleich, dass den Versuchspersonen faktisch nur gewisse Lernaktivitäten zugestanden wurden, d. h., andere Gründe (z. B. Handlungskonzepte) waren für ihr Verhalten/Handeln nicht von Relevanz. Den Versuchspersonen wurde die Möglichkeit verwehrt, andere als die ›erlaubten‹ Situationsdeutungen zu entwickeln, d. h., sie wurden dazu ›gezwungen‹ ihren eigenen ›Weltaufschluss‹ in Reiz-Reaktions-Kategorien zu fassen und alternative Deutungen entweder für sich zu behalten oder als ›inadäquat, unvernünftig oder desgleichen einzuschätzen. Diese Reduktion der Einsicht in den »sächlichen Bedeutungszusammenhang« (Holzkamp) bezog sich auch auf die Einschätzung des Versuchssettings selbst, d. h., den Versuchspersonen wurde auch die Möglichkeit verstellt, die Situation als eine experimentell hergestellte soziale Situation zu ›rahmen‹ und aktiv zu gestalten (z. B. indem die Versuchspersonen nicht die Möglichkeit hatten, Modellpersonen nach den Gründen für ihr Tun zu befragen). Ferner macht Holzkamp bei den Ansätzen die Tendenz aus, das Lernen auf die Veränderung von Erwartungen der Wirksamkeit und nicht auf die Veränderung der Wirksamkeit selbst zu beschränken, d. h. er weist darauf hin, dass die »wirklichen, realitätsverändernden Handlungen« (Holzkamp 1995: 116) des Individuums aufgrund der Beibehaltung der SR-theoretischen Sicht auf den Menschen nicht als Kriterium für ›Lernen‹ herangezogen wurden. Dieses Kriterium zuzulassen hätte letztlich auch nach sich gezogen, die ›Kontrolle‹ über die Experimentalsituation zu verlieren. Da dies nicht beabsichtigt war, wurden dem Individuum nur eine Sorte ›verhaltensleitender‹ Erwartungen zugebilligt, nämlich die ›objektiven‹, ›vernünftigen‹ Erwartungen. Ein handlungsfähiges Subjekt voraussetzende Erwartungen hätten den verhaltenstheoretischen Rahmen gesprengt, und sie wurden zu ›bloß subjektiven‹, realitätsentbundenen, die ›reale‹ Sachlage verkennenden Erwartungen, Desorientierungen, Vorurteilen, d. h. zu bloßen Sichtweisen, abgewertet.

Wie erwähnt werden menschliches Lernen, die Erfahrungen und die Subjektivität der Lernenden im SR-theoretischen Denkraum als von anderen Akteuren hergestellte Bedingungen abhängige Größen konzeptualisiert, sodass das Lernsubjekt zum Forschungsobjekt gerät (vgl. z. B. auch Holzkamp 1995: 13f.). Diese Kritik greift, folgt man Holzkamp, auch bei Skinners Konzept der Selbstverstärkung (Skinner 1953). Wenn man anzunehmen bereit ist, dass ein (menschlicher) Organismus »sich selbst konditionieren« kann (bzw. sich ›bewusst‹ konditionieren lassen kann) – und einige Tipps in Ratgeberliteratur, z. B. zum Promovieren, lassen sich als Anweisungen zur Selbstverstärkung verstehen¹⁶⁷ –, so handelt man sich an dieser Stelle die Folgefrage ein, wie dieser behavioristisch-objektivierende ›Rest‹ in sogenannten Selbstmanagement-Methoden mit einem Selbstbild des ›aktiven Lerners‹ zusammengehen soll. Der einzige Ausweg, der sich hier bietet, ist eine Doppelrolle des Experimentators und des Lernenden anzunehmen. Indem die Person sich zum Experimentator macht und die Experimentalsitua-

167 So rät beispielsweise Helga Knigge-Illner Promotionswilligen: »Stellen Sie sich Belohnungen in Aussicht.« (2002: 73); oder: »Seien Sie sich selbst ein guter Chef!« (Knigge-Illner 2002: 86).

tion modelliert, bettet sie die Experimentalsituation in einen Sinn- und Begründungszusammenhang ein. Sich konditionieren zu lassen bzw. sich selbst zu konditionieren generiert also einen Sinn- und Handlungszusammenhang, der weit über das reine Verhalten sowie den ursprünglichen orthodox-behavioristischen Denkrahmen hinausweist und eine höherstufige Form von Lernen im Sinne eines Handelns darstellt, das in verhaltenstheoretischem Vokabular nicht angemessen zu erfassen ist.

Lernen wird im Behaviorismus individualpsychologisch betrachtet und der (lernende) Mensch als sich verhaltender, einzelner Organismus gefasst. Im Hinblick auf die Konzeptualisierung des (lernenden) Menschen und von Sozialität gilt es somit abschließend festzuhalten, dass im Behaviorismus ontologischer Halt am Homo-clausus-Modell gefunden wird, was wiederum dazu führt, dass Sozialität nach dem vertrauten »Billardkugelmodell« interagierender Körper modelliert wird.

2.3 Kognitivismus und Rationalmodelle des Handelns

Anders als in behavioristischen Lernkonzeptionen, in welchen das Verhalten den ausschlaggebenden Referenzpunkt abgibt, beziehen sich kognitivistische Ansätze auf die »inneren« Prozesse der Symbol- bzw. Informationsverarbeitung sowie auf die – per definitionem »innengesteuerten« (vgl. z. B. Edelmann 2000: 196) – Handlungen. Man bekommt es folglich mit zwei Theoriebereichen zu tun: zum einen mit den »reinen« Kognitions- oder Informationsverarbeitungstheorien zum anderen mit bestimmten Handlungstheorien, welche zu den Rationalmodellen des Handelns gezählt werden können und sozusagen im Sinne von »Standardvorstellungen« des Handelns bzw. einer Handlung zu den »reinen« Kognitions- oder Informationsverarbeitungstheorien »passen«. In diesem Abschnitt werden daher, nach einem knappen Überblick über die »kognitive Wende«,¹⁶⁸ zunächst die Grundzüge der Modellierung von »Lernen« im Kognitivismus¹⁶⁹ und dann »zugehörige Standardvorstellungen« von Handeln bzw. einer Handlung überblicksartig dargestellt.¹⁷⁰ Dann wird ein Überblick über die wichtigsten geläufigen Kritikpunkte gegeben, die gegen kognitivistische Lern- bzw. Handlungskonzepte ins Feld geführt werden, wobei die von Theoretikerinnen und Theoretikern unterschiedlichster Couleur vorgebrachte Kritik am kognitivistischen Wissensbegriff und an der zugehörigen Vorstellung der »Regelbefolgung« den Schwerpunkt der Darstellung bilden. Schließlich wird ein Abriss der aus der genannten Kritik hervorgehenden Gegenmodelle zu Kognitivismus und Rationalmodellen des Handelns gegeben. Hierbei werden terminologische Spezifika und theoriesystematische bzw. disziplinäre Zuordnungen mit angegeben bzw. beibehalten, um dem Missverständnis vorzubeugen, die Unterschiede zwischen den Gegenmodellen würden eingeebnet. Gleichwohl geht aus der Darstellung auch hervor, dass die Gemeinsamkeiten zwischen den Gegenmodellen überwiegen, wobei die Bemühungen um einen anderen Begriff von »Wissen« (und damit zusammenhängend um andersartige Zugänge zu »Lernen« und »Handeln« und zum »Akteur«) das Zentrum bilden.¹⁷¹

168 Der Schwerpunkt der Darstellung liegt hierbei auf der kognitiven Wende in der Lernpsychologie.

169 Einen detaillierteren Überblick über Theorien kognitiven Lernens geben z. B. Bower/Hilgard (1983, 1984), Edelmann (2000), Gage/Berliner (1986), Gruber/Prenzel/Schiefele (2001: 126ff), Skowronek (1991). Zwei »prototypische« Varianten kognitiver Lerntheorien stammen von Aebli (1980, 1981) und Gagné (1969).

170 An der Transferthematik zeigt sich, dass die Trennung zwischen den beiden genannten Komponenten analytischer Art ist.

171 Die in den Gegenmodellen material ausgearbeiteten Wissensbegriffe sind damit Teil des in den Abschnitten 1.3 und 1.5 angesprochenen Berührungspunktes eines Motivs der Ausformulierung einer »relationalen Perspektive«

2.3.1 *Lernen im Kognitivismus*

Der Terminus ›kognitive Wende‹ steht v. a. für die in den 1960er Jahren manifest werdende Ablösung der bis dahin dominierenden behavioristischen Stimulus-Response-Psychologie durch die Kognitive Psychologie. Die kognitive Wende ist ein, wenn nicht *der* Bezugspunkt für die neuere (psychologische) Lerntheorie.¹⁷² Es fanden eine Abwendung vom Behaviorismus und eine Hinwendung zur Symbolverarbeitung, zum Innerpsychischen und zur Innensteuerung von Handlungen statt, wobei jedoch der (methodologische) Objektivismus sowie die Ablehnung einer introspektiv-spekulativ verfahrenen Bewusstseinspsychologie nach wie vor beibehalten wurde (Cursio 2006: 47, Reich 2005: 530).¹⁷³ Termini wie ›Information‹, ›Wissen‹, ›Repräsentation‹ und ›Erinnerung‹ wurden Bestandteile empirischer Erklärungen von Verhalten bzw. Handlungen (vgl. Cursio 2006: 24f.).

Als zwei wesentliche Wurzeln der Kognitiven Psychologie (und der kognitivistischen Lerntheorien) gelten die Arbeiten Tolmans und der Gestaltpsychologen (vgl. z. B. Gudjons 1994: 203f.; Holzkamp 1995). Diesen Arbeiten, die überwiegend in den 1930er und 1940er Jahren publiziert worden waren, war im Feld der Lerntheorie während der Dominanz des Behaviorismus wenig Aufmerksamkeit beschieden. Dies änderte sich mit dem Manifestwerden der kognitiven Wende in der Lernpsychologie, die mit Gagnés Arbeit zu den »Bedingungen des menschlichen Lernens« (1969) eingeläutet war. Es lässt sich festhalten, dass heute weite Teile des Nachdenkens über Lernen an Positionen und Begriffen der Kognitiven Psychologie orientiert sind (vgl. z. B. Krapp/Weidenmann 2001, Edelman 2000, Weidenmann 1989, Gudjons 1994).

Die Umstellung von behavioristischer Terminologie auf kognitionstheoretische Begrifflichkeiten¹⁷⁴ brachte u. a. ein anderes Menschenbild bzw. Subjektmodell zum Ausdruck. Der Mensch wird als Konstrukteur seiner Wirklichkeit, als aktiver, denkender, Ziele verfolgender, planender Akteur (Cursio 2006: 47), als »reflexiv-epistemologisches Subjekt« (Gro-

auf ›den Menschen‹, ›die Menschen‹ und ›die (soziale) Welt‹. Jedoch bedürfen sie – so wird in Abschnitt 6.2 argumentiert werden – der Versorgung mit ›passendem ontologischem Halt‹, um den erkenntnishinderlichen Rückfall in eine substanzialistische Konzeption zu vermeiden.

- 172 Während anfangs der 1990er Jahre Gudjons noch feststellen konnte, dass die kognitive Wende nicht zu übersehen sei (Gudjons 1994: 198), fehlt in der zehnten Auflage seines Studienbuchs (Gudjons 2008) diese Diagnose. Dort werden dann unter der Frage »Wie arbeitet unser Gehirn?« die neurobiologischen »Grundlagen der Gehirnforschung« im Abschnitt »Kognitives Lernen« abgehandelt (vgl. Gudjons 2008: 218–226), was als Indiz für eine Verbundbildung von neurowissenschaftlichen und kognitionspsychologischen Ansätzen verstanden werden kann (vgl. Abschnitt 2.4.2.1). Im Übrigen bezieht sich Gudjons Diagnose einer kognitiven Wende auf die Lernpsychologie. Sie gilt also nicht für den dieser Untersuchung unterlegten Begriff von Lerntheorie (Nachdenken über Lernen) sowie nicht für die Psychologie im Ganzen. Inwiefern das verstärkte Aufkommen naturalistischer, v. a. neurobiologischer, Erklärungen von ›Lernen‹ bereits das Prädikat ›Wende‹ verdient, sei an dieser Stelle offen gelassen.
- 173 Zur Geschichte der ›klassischen‹, d. h. behavioristischen (psychologischen) Lerntheorie und zu ›Vorboten‹ der kognitiven Wende vgl. auch Bruner (2006a, 1997: 112–116). Bruner zufolge ist in behavioristischer und kognitivistischer Lerntheorie (bzw. Theorie des Wissenserwerbs) die Frage nach dem ›Ich‹ kaum frag-würdig – der Ort, an dem es angesiedelt wurde, ist ›selbstverständlich‹ entweder im Außen oder im Kopf.
- 174 Im Gegensatz zu ›reinen‹ assoziationalistischen Theorien des Lernens betonen kognitivistische Theorien des Lernens die »Strukturierung durch Vernunft und Einsicht oder aktive Aneignung der Umwelt« (Gudjons 1994: 198). Eine Kritiklinie an kognitivistischen Theorien prominiert als Rationalismus-Vorwurf: Durch die einseitige Betonung von Einsicht (Waldenfels 2000: 166), durch die Annahme, die Einsicht ginge dem Handeln voraus und sie sei entsprechend nur noch anzuwenden (vgl. Waldenfels 2000: 152f.) erscheint in rationalistischen Ansätzen Lernen im Wesentlichen durch Einsicht überbestimmt (vgl. Waldenfels 2000: 156). In handlungstheoretischen Zusammenhängen laufen m. W. antirationalistische Argumente hauptsächlich unter der Überschrift einer Intellektualismuskritik (vgl. Abschnitt 2.3.3).

eben/Scheele 1977; zit. n. Weidenmann 1989: 969) verstanden. Dabei nahm man sich auch den Computer zum Vorbild: Der Lernende wurde entlang der Vorstellung interner Prozessoren als Steuerungszentrum modelliert (vgl. Cursio 2006: 49). Edelman bringt die Umorientierung auf die Formel eines Wechsels der Perspektive von einer »Außensteuerung« zu einer Perspektive der »Innensteuerung« (Edelman 2000; zum »neuen Menschenbild« vgl. Edelman 2000: 195f.).

Hinsichtlich »Lernen« erfolgte eine begriffliche Umorientierung, so etwa in der Abkehr von den Kategorien des Reizes und des Verhaltens und in der Zuwendung zu Konzepten wie Gedächtnis, Informationsverarbeitung, Wissenserwerb und Handeln bzw. Handlung (vgl. Holzkamp 1995). Mit dem Bezug auf »innere« Bedingungen für verändertes Verhalten bzw. Handeln ging es somit in der Kognitiven Psychologie darum, Wissen, Pläne,¹⁷⁵ Begriffe etc. zu erforschen. Darüber hinaus galt es, sich mit dem Zusammenhang zwischen Kognition und Aktion auseinanderzusetzen. In dieser Hinsicht dürfte es kein Zufall sein, dass eine verstärkte Rezeption und Konzeptualisierung handlungstheoretischer Konzepte in etwa zeitgleich mit der kognitiven Wende erfolgte.

In der Kognitionspsychologie wird »Lernen« in der Regel analog zum Computermodell als Informationsverarbeitung aufgefasst (Gudjons 1994: 197, Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 10f.). Der Akzent liegt auf der Veränderung im »Inneren« des Lernenden (vgl. Gruber/Prenzel/Schiefele 2001: 126f.; Edelman 2000: 113f.), wobei die Informationsverarbeitung bzw. das Lernen als »aktiver Prozess« gilt (Edelman 2000: 164–169).

Ferner wird die Auffassung vertreten, dass Lernen und Gedächtnis nicht voneinander zu trennen, sondern zwei Elemente des Informationsverarbeitungsprozesses seien:

Die Begriffe Lernen und Gedächtnis beschreiben nicht zwei unterschiedliche Erscheinungen. Wenn man von Lernen spricht, meint man schwerpunktmäßig die Prozesse der Aneignung und bei Gedächtnis mehr die Vorgänge der Speicherung und des Abrufs. Menschliche Informationsverarbeitung ist eine andere Bezeichnung für Lernen und Gedächtnis. (Edelman 2000: 277)¹⁷⁶

In der »computational view« (Bruner, z. B. 1996: 1) wird der menschliche Geist in Analogie zum Computermodell (Zielke 2004: 34) modelliert, d. h., im computational-repräsentationalen Modell des Geistes (Zielke 2004: 69) wird »Geist« als ein System gefasst, welches Informationen aufnimmt, speichert, verarbeitet und abrufen (Cursio 2006: 49). Hierbei stellt das Gehirn die physische Grundlage des informationsverarbeitenden Apparats oder Repräsentationssystems dar (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 24) und »Bedeutung« wird funktional als »reine Information« konzeptualisiert (shannonscher Begriff von »Bedeutung«; vgl. z. B. Zielke 2004: 34, 37f.).¹⁷⁷ Psychologische Termini wie »Pläne« oder »Ziele« werden im kognitiven Vokabular als Zustände kybernetischer Systeme, als Maschinenzustände, formuliert, was wiederum eine Übertragung des Regelkreismodells auf den Menschen (Miller/Galanter/Pribram 1960) erlaubt und im

175 Als Klassiker gilt v. a. das Buch von Miller/Galanter/Pribram (1960).

176 Klaus Holzkamp hat daher zurecht das Gedächtnis-Konzept als »kognitivistische Fassung des Lernproblems« (Holzkamp 1995: Abschnitt 2.3) bezeichnet.

177 Vgl. für einen Überblick über das »Paradigma der Informationsverarbeitung«, über Modelle der Wissensrepräsentation in der Kognitiven Psychologie z. B. Zielke (2004: 29–67). Zielke stellt ferner eine Einführung in den Konnektionismus (Zielke 2004: 127–139) sowie in den Computerfunktionalismus bzw. den Computationalismus bereit, hier insbesondere in Jerry Fodors »repräsentationaler Theorie des Geistes« (RTG; Fodor 1981; vgl. Zielke 2004: 75–105, 139f.), in der der menschliche Geist als computationales System betrachtet wird, das Zeichen allein aufgrund ihrer syntaktischen Eigenschaften verarbeitet oder manipuliert (Zielke 2004: 90–93), in der Kognition und Verhalten als strikt voneinander getrennte Entitäten erscheinen (Zielke 2004: 75) und in der mentale Zustände materieller Art sind, sodass sie Verhalten verursachen können (Zielke 2004: 86).

Gefolge davon die ›objektive‹ Beschreibung kausaler Abfolgen von Systemzuständen und ein naturwissenschaftliches Handlungsmodell in Aussicht stellt (vgl. Cursio 2006: 47f.).

Bezogen auf ›Lernen‹ wird der Informationsverarbeitungsprozess vornehmlich als ›Wissenserwerb‹ aufgefasst.¹⁷⁸ Terminologisch firmiert der Wissenserwerb als fortlaufender Aufbau von Wissen, als aktive Konstruktion von Wissen, als Aufbau kognitiver Strukturen, als Veränderung bzw. Modifikation von Wissensstrukturen bzw. Wissensrepräsentationen oder als aktiver und subjektiver Prozess der Bildung und Umstrukturierung kognitiver Strukturen oder Schemata¹⁷⁹ (vgl. Gruber/Prenzel/Schiefele 2001: 127f.; Steiner 2001: 203f.; Edelmann 2000: 113f., 279). Das aufgebaute bzw. erworbene Wissen wird als »Sachwissen« (Edelmann 2000: 280), explizites bzw. explizierbares »Faktenwissen«, d. h. »deklaratives Wissen« (Edelmann 2000: 115), »Knowing that« (vgl. Ryle 1969) oder »propositionales (Regel-)Wissen« bezeichnet. Entsprechend der Annahme, dass Lernen als Verknüpfung von äußeren Stoffstrukturen mit kognitiven Strukturen (vgl. Gudjons 1994: 207) oder als »Wechselwirkung des externen Angebots (z. B. eines Lehrenden) mit der internen Struktur (des Lernenden)« (Göhlich/Zirfas 2007: 24) zu begreifen ist, wird im Kognitivismus ferner meist davon ausgegangen, dass unter der Voraussetzung des Vorhandenseins bestimmter interner Fähigkeiten im Lernenden »spezifische ›äußere‹ Lernbedingungen (etwa sprachliche Anweisungen)« (Weidenmann 1989: 998) das Lernen erst ermöglichen.¹⁸⁰

Einen Schwerpunkt der Diskussion stellte bzw. stellt die Thematik des ›Transfers‹ dar (vgl. z. B. Steiner 2001, Detterman/Sternberg (1996); Edelmann 2000: 282). Selbst in ›informationstheoretisch gewendeten‹ Lerntheorien ist Transfer kein neues Thema (Steiner 2001: 195), die Ansätze reichen bis in die Anfänge der kognitiven Wende zurück (vgl. z. B. Weidenmann 1989: 1000ff.). Bei Transfer geht es, allgemein gesprochen, um einen »Gebrauch früher erworbenen Wissens« (Steiner 2001: 195), d. h. um die »Nutzung von früher gelerntem Wissen auf neue Inhalte oder neue Situationen« (Steiner 2001: 195). »Dabei, so hofft man, erhöht sich die Leichtigkeit des Lernens oder Problemlösens und der zeitliche Aufwand wird reduziert.« (Steiner 2001: 195)¹⁸¹

178 Edelmann unterscheidet vom Wissenserwerb den Prozess der Begriffsbildung (Edelmann 2000: 116–132). Beim Wissenserwerb unterscheidet er neun Gesichtspunkte, z. B. den Gesichtspunkt der Assimilation (Lernen deklarativen Wissens), wobei er auf das v. a. durch verbale Unterweisung induzierte Regellernen nach Gagné (1969), das sinnvolle und mechanische Lernen sowie das rezeptive und entdeckende Lernen nach Ausubel (1974) und auf das entdeckende Lernen nach Bruner (1970a, 1970b) eingeht (Edelmann 2000: 132–143). Ferner werden u. a. die Gesichtspunkte der inneren, geistigen Repräsentation von Wissen, der Vernetztheit des Wissens, des Ausmaßes des Aufbaus kognitiver Strukturen und der Motivation angesprochen (Edelmann 2000: 146–163). Insgesamt ist für Edelmann im kognitivistischen Modell von Lernen – je nach Schwerpunktsetzung – bezeichnend, dass Wissen durch unmittelbare Erfahrung oder sozial vermittelt (Bücher, Lehrer) erworben werden kann, dass es als Alltagswissen oder Expertenwissen auftreten und unterschiedlich bewusst oder explizit sein kann, dass der Wissenserwerb stark gelenkt sein (z. B. beim sinnvollen rezeptiven Lernen) oder auch relativ selbstgesteuert ablaufen kann und dass er von der Motivation beeinflusst ist (Edelmann 2000: 163f.). Hinzuweisen ist an dieser Stelle darauf, dass Bruners Konzeption des entdeckenden Lernens (Bruner 1970a, 1970b, vgl. z. B. auch Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 10f., Göhlich/Zirfas 2007: 25) zwar der kognitiven Wende zugerechnet werden kann, jedoch unter dem Vorbehalt, dass der Ansatz im Geiste des ursprünglichen Impulses der ›kognitiven Revolution‹ verfasst wurde (vgl. Bruner 1997; vgl. Abschnitt 2.3.3.1).

179 Ein Bezugspunkt für den Kognitivismus wie auch den Konstruktivismus ist das Werk Piagets, v. a. seine Theorie der inneren Schemata und der Theorie der Akkommodation bzw. Assimilation in einem Äquilibrationsprozess (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 24f.).

180 Für einen Überblick über die (konstruktivistische) Kritik an linearen ›Vermittlungsmodellen‹ vgl. Abschnitt 3.3.1 und Abschnitt 3.3.2.

181 Steiner unterscheidet genauer »Lerntransfer« und »Wissenstransfer« (2001: 204). Bei ersterem gehe es mehr um die Anwendung von Teilprozessen des Lernens, bei zweitem werde die Idee nahegelegt, dass auch Anteile des Produkts ›Wissen‹ verwendet würden. Da auch davon ausgegangen wird, dass sich erfolgreicher Wissenstransfer

Aus empirischen Untersuchungen geht jedoch hervor, dass Transfer oft *nicht* stattfindet (Steiner 2001: 195f.). Dieser Befund, dass Wissenserwerb nicht zwangsläufig zu veränderten Handlungen führt, wird als das Problem des »trägen Wissens« bezeichnet (z. B. Gruber/Renkl 2000, Reinmann-Rothmeier/Mandl 1996). Im Mittelpunkt des Interesses (pädagogisch-)psychologischer Forschung steht daher die Suche nach Bedingungen, die Transfer fördern bzw. verhindern (z. B. kognitive Aspekte wie die »Struktur des zu lernenden und zu transferierenden Wissens, aber auch personale Aspekte wie emotionale Nähe zum Gegenstand oder die Lernmotivation) (Steiner 2001: 196–199ff., Edelmann 2000: 282) und die Frage nach der Transferierbarkeit von Lernstrategien (Steiner 2001: 201, Edelmann 2000: 282). Weidenmann formuliert als »[p]ädagogische Konsequenzen« aus der Transferthematik:

Wenn das Lernen auf einen Beruf vorbereiten soll, muß der Unterricht soweit als möglich die späteren Arbeitssituationen simulieren (identische Elemente); bestimmte Techniken des Lernens und Problemlösens sollten erlernt und an vielen Anwendungsbeispielen geübt werden (identische Verfahren). (Weidenmann 1989: 1001)

Es handelt sich bei »dem Transferproblem« um ein wichtiges Problem, das innerhalb der kognitiven (Lern-)Psychologie noch nicht »gelöst« ist.¹⁸² Im Transferdiskurs werden unterschiedliche Teilprobleme thematisiert. Eines davon ist das sogenannte Kontext-Problem. Für Steiner (2001: 197ff.) besteht dies darin, dass zwischen zwei Situationen dann keine Analogien, d. h. gemeinsame Tiefenstrukturen, festgestellt werden, wenn die Situationen unterschiedliche »situative« Kontexte aufweisen. Diese Teildimension des Problems des »trägen Wissens« soll mit dem Ansatz des situierten, problemorientierten Lernens behoben werden (vgl. Glück 2005: 666f., Reinmann-Rothmeier/Mandl 1996, 2001). Rekuriert wird dabei auf »die« Theorie des »situierten Lernens« von Lave und Wenger (1991), in der der soziale Kontext an Gewicht für Lernen und Transfer gewinnt. Der soziale Kontext werde »als Information im *episodischen Gedächtnis* kodiert« und könne »angesichts einer neuen Zielaufgabe durchaus erinnert werden und somit zum Abruf von Vorwissen aus einer früheren Basisaufgabe führen, was dann seinerseits Transferprozesse auslösen« (Steiner 2001: 202; Herv. i. Orig.) könne.¹⁸³

2.3.2 Handlungstheoretischer Bezug: Problemlösen und Rationalmodelle des Handelns

Mit der Transferthematik eng verknüpft ist die Frage nach dem »Aufbau von Verbindungen zwischen Wissen und Aktivität« (Edelmann 2000: 279), d. h. dem »Lernen von Handeln und Problemlösen« (Edelmann 2000: 188–239). Allerdings verlagert sich hier der Fokus der Betrachtung von der wissentheoretischen Seite auf die praktische Seite des Geschehens. Man kann sagen, dass bei der Konzeptualisierung des Problemlöselernens das zur Problembewälti-

auch auf das Handeln auswirkt, hält z. B. Edelmann die »Prozeduralisierung«, d. h. die Überführung von Sachwissen (deklaratives Wissen) in Handlungswissen (prozedurales Wissen) für eine wichtige Art des Transfers (Edelmann 2000: 282).

182 Steiner referiert sechs Kritikpunkte an dem Konzept des Transfers (vgl. 2001: 197; ähnlich: Detterman 1996: 21f.). Bedeutsam ist insbesondere, dass die Transferthematik nicht in einen lerntheoretischen Rahmen eingebettet ist. Ferner ist die Frage offen, wie es zur Kodierung von Aufgabenmerkmalen kommt und aufgrund welcher Prozesse Analogien »entdeckt« werden.

183 Jean Lave widerspricht einer Subsumierung ihres Ansatzes unter »herkömmliche« kognitivistische Vorstellungen von Lernen und Transfer. Denn sie übt eine harsche Kritik an zentralen Annahmen kognitivistischer Fassungen von Lernen (vgl. z. B. Lave 1988: 23–44, 1991: 79f.; z. T. 1993, 1997a: 122; siehe auch Abschnitt 2.3.3). Im hier vorliegenden Fall könnte Lave etwa der Lesart, die Theorie des »situierten Lernens« eigne sich als Gegenmittel gegen das Transferhindernis »träges Wissen«, weil das Wissen nicht »im Kopf« verbleibe, entgegen: »Es war niemals (nur) im Kopf«. Für eine Einordnung der »Situiertheitsansätze«, die m. E. Laves Intention gerechter wird, vgl. Abschnitt 4.4.

gung erforderliche Wissen im Zentrum des Interesses steht. Wissen wird hierbei als ziel- oder zweckgerichtet aufgefasst (Zielke 2004: 62). So geht es beim Problemlösenlernen darum, eine Situationsanalyse und Zielanalyse vorzunehmen und neue Lösungsmöglichkeiten für ein Problem zu erkennen, wobei insbesondere der Wechsel zwischen verschiedenen Repräsentationsmodi (z. B. zwischen symbolisch-sprachlichem und bildhaft-ikonischem Repräsentationsmodus) förderlich für die Problemlösung¹⁸⁴ sei (Steiner 2001: 203f.).¹⁸⁵

Je mehr sich nun das Interesse von der (vorangehenden) kognitiven Bearbeitung eines (Handlungs-)Problems auf das ›tatsächliche‹ Handeln verschiebt, desto drängender werden bezüglich der kognitivistischen Modellierung des Lernens von Handeln zwei Fragen: die Frage nach dem zugrunde gelegten Wissenstypus und die Frage nach dem zugrunde gelegten Handlungsmodell. Im Gegensatz zu ›reinen‹ Theorien der Informationsverarbeitung, in denen das ›innere‹ Lerngeschehen von Interesse war, man sich entsprechend um das ›äußere‹, ›sichtbare‹ Geschehen nicht zu kümmern brauchte und folglich allein auf explizites bzw. explizierbares Faktenwissen rekurrieren konnte, erfordert die Erklärung von Handeln den Rekurs auf einen zusätzlichen Typus von Wissen – dies v. a. angesichts des Umstandes, dass wir mehr wissen, ›als wir zu sagen wissen‹ (Polanyi 1985: 14). Dieses Wissen wird als ›Handlungswissen‹ (Edelmann 2000: 280), als ›prozedurales Wissen‹, als ›Wissen, wie man etwas tut‹ oder auch als ›Fertigkeit‹ (z. B. Schreiben können, Multiplizieren können) bezeichnet und gilt als überwiegend implizites Wissen, das zu Beginn des Lernprozesses noch explizierbar sein kann, mit zunehmender Automatisierung der Handlung jedoch immer weniger bewusst wird (vgl. Edelmann 2000: 115).¹⁸⁶ Dabei geht man in kognitivistischen Modellen der Wissensrepräsentation davon aus, dass im kognitiven System deklaratives Faktenwissen (propositionales Wissen)¹⁸⁷ ›prozessualisiert‹ wird, d. h. in handlungsbezogenes Fertigkeitwissen (prozedurales Wissen) überführt wird. Leitend hierbei ist die (z. T. unausgesprochene bzw. von Kognitivismuskritikern freigelegte) Annahme, dass ›alles prozedurale Wissen notwendig irgendwann einmal in deklarativer Form vorgelegen hat oder sich ›hinter‹ dem gleichsam nur vorübergehend impliziten Wissen verbirgt‹ (Zielke 2004: 61). Auch nicht verbalisierbare prozedurale Wissensbestände basieren also – so die Annahme – letztlich auf propositionalen Wissensbeständen (Produktionsregeln) ›hinter‹ ihnen, und das ›Anwendungswissen‹ oder ›Know-how‹ hat in dieser Perspektive keinen besonderen Status, sondern ist sozusagen ein Abkömmling propositionalen Wissens.

Das in kognitivistischen Lernkonzepten vorherrschende Handlungsmodell ist, passend zum ziel- oder zweckgerichteten Wissensbegriff, im Großen und Ganzen teleologisch-utilitaristisch und insofern zu den Rationalmodellen des Handelns zugehörig. Nach einer Unterscheidung zwischen willenspsychologischen Modellen, bei denen die Entscheidung bzw. die

184 Vgl. für einen Überblick über Ansätze des Problemlösens (Problemlösen durch Versuch und Irrtum, durch Umstrukturieren, durch Anwendung von Strategien, durch Kreativität, durch Systemdenken) etwa Edelmann (2000: 209–223).

185 Ein anderer Erklärungsansatz besteht darin, regelbasierte Repräsentationssysteme zu modellieren, in denen neben Fakten (Bedingungswissen oder propositionales Wissen) auch explizite Regeln (Anwendungswissen oder prozedurales Wissen) enthalten sind, was letztlich, so die Annahme, zu einer effizienteren (gegenüber rein propositionaler Repräsentation) Einschränkung des Suchraums und einer Automatisierung des Abrufprozesses (von Anwendungswissen) und damit zu einer ziel- und zweckangemesseneren Lösung eines praktischen Problems führt (vgl. Zielke 2004: 62, 64f.).

186 Andere Bezeichnungen für den genannten Wissenstypus sind ›Knowing how‹, ›Wissen, wie‹ oder ›Können‹ (z. B. Ryle 1969) und ›praktisches Wissen‹ (z. B. Zielke 2004), wobei jedoch zu beachten ist, dass diese Termini einige grundlegende Distanzierungen von kognitivistischen Annahmen und Termini (wie z. B. dem des prozeduralen Wissens) transportieren sollen.

187 Vgl. für einen Überblick über Ansätze propositionaler Wissensrepräsentation Zielke (2004: 40–65).

Zielsetzung im Vordergrund stehen, und Modellen ›planvollen Handelns‹ bzw. handlungsregulatorischen Modellen, bei denen ein antizipatorisches Handlungskonzept bzw. die Handlungssteuerung im Vordergrund steht, definiert Edelmann ›Handeln‹ wie folgt:

Wenn man von Handeln spricht, meint man meist Aktivitäten mit einem »mittleren« Komplexitätsgrad. Der ideale Handelnde ist durch folgende Merkmale ausgezeichnet: autonomes Subjekt, Entscheidung über Alternativen, subjektiver Sinn, Intentionalität (Zielgerichtetheit), Bewusstheit, flexibles Handlungskonzept, Verantwortlichkeit, Wissenserwerb. Von Handeln sprechen wir, wenn möglichst viele dieser Merkmale sichtbar werden. (Edelmann 2000: 197)

Zu den willenspsychologischen Modellen zählt das »Rubikonmodell« Heckhausen/Gollwitzer/Weinert 1987, Gollwitzer 1991, Heckhausen 1989). Es weist vier Phasen einer Handlung/des Handelns¹⁸⁸ aus: In der prädezisionalen Motivationsphase findet eine Art Situationseinschätzung und Entscheidungsprozess statt, wobei u. a. die Kriterien der Realisierbarkeit (Erwartung) und Wünschbarkeit (Wert, Nutzen) herangezogen werden, um zu bestimmen, welcher Wunsch angestrebt werden soll (1). Ist die Entscheidung gefallen, ist der Rubikon überschritten; in der präaktionalen Volitionsphase wird ein Vorsatz gebildet, der den Wunsch konkretisiert (2). Es folgen die aktionale Volitionsphase, in der die Umsetzung in die Aktion, die zur Zielerreichung führen soll, geschieht (3), sowie die postaktionale Motivationsphase, in der die erzielten Handlungsergebnisse rückblickend evaluiert werden und ggf. vorausschauend Konsequenzen für zukünftiges Handeln gezogen werden (4) (vgl. Edelmann 2000: 197f.). In der Darstellung von Storch (2009) werden die vier Phasen mit »Motiv«, »Intention«, »präaktionale Vorbereitung« und »Handlung« bezeichnet. Der Rubikon liegt zwischen »Motiv« und »Intention«. Im sogenannten Züricher Ressourcen Modell (ZRM; vgl. z. B. Storch 2009: 215, Storch/Krause 2002) wurde als neue erste Phase die Kategorie der zunächst unbewussten Bedürfnisse ergänzt; ist ein Bedürfnis bewusst geworden, wird es in diesem Modell zum Motiv (Storch 2009: 215).

Zu den handlungsregulatorischen Modellen¹⁸⁹ gehören das kybernetische Modell der Handlungsregulation¹⁹⁰ über Rückkopplung in TOTE-Einheiten (Test-Operate-Test-Exit-Einheiten) nach Miller/Gallanter/Pribram (1960). Auch das Modell des Begründers der Handlungsregulationstheorie Hacker (1973, 1978) und Volperts Modell der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation (Volpert 1983), welches das Kernstück der sogenannten Handlungsregulationstheorie bildet (vgl. für einen Überblick z. B. Edelmann 2000: 199ff.; Greif 1994; vornehmlich kritisch: Holzkamp 1995: 152–173) gehören dazu. Volperts Ansatz, demzufolge ein rational planender Akteur eine Zielhierarchie hat und einen Handlungsplan bearbeitet, zählt explizit zu den rationalistischen Konzeptionen von Handeln (vgl. Volpert 2000: 274f.).¹⁹¹

188 Kaminski zufolge ist ›Handeln‹ eine »zielgerichtete, plangerecht ausgeführte Aktivität« und eine ›Handlung‹ »eine darin abgrenzbare Einheit« (Kaminski 1990a: 112). Kaminskis Unterscheidung scheint sich in der Lernpsychologie nicht etabliert zu haben. Zum Beispiel unterscheidet Edelmann (2000) nicht konsequent zwischen ›Handeln‹ und ›Handlung‹.

189 Diese Modelle können auch als »kybernetische Modelle der Handlungsregulation« bezeichnet werden (Holzkamp 1995).

190 Edelmann gibt ein Beispiel für ein vornehmlich auf dem kybernetischen Modell der Handlungsregulation aufgebautes »allgemeines Lehr-Lern-Modell«, demzufolge Lehrer und Schüler Daten austauschen und ihr Verhalten in einem Interaktionsprozess aussteuern (Edelmann 2000: 201–205).

191 Die Gegenüberstellung von Konzeptionen rational-planenden Handelns und Konzeptionen intuitiv-improvisierenden Handelns, welche auch einverlebte Könnensformen berücksichtigen (vgl. z. B. Neuweg 2001, 2005), hält Volpert für künstlich, d. h. Hybride seien der (empirische) Normalfall, doch sei die Gegenüberstellung ein »Hilfsmittel, um anderen komplexe Tatbestände besser veranschaulichen und erklären zu können« (Volpert 2000: 274). Vgl. für jüngere Ausführungen zur Handlungsregulationstheorie Volpert (1994, 1999).

Neben den genannten Handlungsmodellen schließen auch Handlungskonzepte, die mit »Erfolgs-erwartungen« (Atkinson), »Kontrollerwartungen« (Seligman) oder »Ergebnis- und Wirksamkeitserwartungen« (Bandura) arbeiten und z. B. in Rotters »Erwartungs-Wert-Theorie« ihren Niederschlag finden, implizit oder explizit an die Leitvorstellung des »homo oeconomicus« an, welcher sein Entscheidungsverhalten an einem Kosten-Nutzen-Kalkül ausrichtet. Gleiches gilt für Homans Austausch-Theorie oder Weiners Attributionstheorie (vgl. Edelmann 2000: 250–256).

Die Leitvorstellung des homo oeconomicus steht, neben der implizierten Handlungs-teleologie im Zentrum der Rationalmodelle des Handelns. In diesen unterliegen Handlungen aufgrund ihrer individuellen Intentionalität dem »Rational-choice-Prinzip« und die Handlungs-koordination zwischen »autonomen« individuellen Akteuren ist Ausdruck und Ergebnis wechselseitiger Nutzensabwägungen, die einer Logik der Ökonomie folgen. Entsprechend der utilitaristischen Tradition (insbesondere David Hume, Adam Smith, Herbert Spencer) eignet dem Bild des homo oeconomicus ein mit einer utilitaristischen Ethik verknüpftes menschliches Selbstverständnis an (Reckwitz 2004c: 303, 325). Hinsichtlich der Handlungskoordination orientieren sich Rational-Choice-Theorien an dem Diskurs der neuzeitlichen Vertragstheorien, also an der Frage, welche soziale Folgen individuelle Neigungen und Interessen haben (vgl. Reckwitz 2004c: 308).¹⁹² Soziales Handeln wird auf ein Individuum als Akteur, »als ein gegenüber seinen Sinnsetzungen selbständige und vorgängige Instanz« (Hörning 2004a: 142) zurückgeführt. Diese Vorstellung ist an das in sozialwissenschaftlichen Kontexten bevorzugt bemühte Standardverständnis sozialen Handelns nach Max Weber anschlussfähig. Weber definierte wie folgt:

Handeln« soll [...] ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. »Soziales« Handeln aber soll ein menschliches Handeln heißen, welches seinem Sinn nach auf das Verhalten *anderer* bezogen ist und daran in seinem Ablauf orientiert ist. (Weber 2009: 1)

Nach Weber ist soziales Handeln, dem üblichen Verständnis zufolge, »individuell« motiviertes, gezieltes, intendiertes bzw. beabsichtigtes, bewusstes Verhalten (gegenüber »bloßem« Verhalten), das durch die Orientierung an »anderen« zugleich »kontrolliert« und »bewertet« und somit »sozial« ist (vgl. z. B. Hörning 2004a, Reckwitz 2000a: 33).

In Rationalmodellen des Handelns wird Webers Modell in ein rationalitätstheoretisch zugespitztes Common-sense-Modell teleologischen Handelns überführt. Der Handelnde verfügt, so die Annahme, über eine Hierarchie von Präferenzen und vollständige Informationen über die Handlungsumwelt und wendet eine Maximierungsregel zur Bewertung und Auswahl der besten Option an (vgl. Reckwitz 2004c: 308f.; Joas 1996: 57, 60, Elster 1986: 1–33, Coleman 1990: 1–23). Im Anschluss an den aristotelischen oder praktischen Syllogismus (»Ich habe das Bedürfnis, dass *p*. Ich erwarte, dass *p* nur zu erreichen ist, wenn ich *q* tue. Ergo: Ich tue *q*.«; vgl. Reckwitz 2004c: 308, von Wright 2000: 36ff.) sind bewusste individuelle Zweck- bzw. Zielsetzungen das handlungskonstitutive (mentale) Sinnelement, und soziale Ordnung wird allein aus den Folgen des Handelns erklärt (Reckwitz 2004c: 306, 311; vgl. Reckwitz 2000a: 119–122, Hörning 2004a: 143).¹⁹³

192 Demzufolge erklärt der Kognitivismus soziales Handeln bzw. Handlungskoordination aus seinem Homo-oeconomicus-Modell heraus mit einfachen Regeln oder Interaktionsregeln, die die Akteure im Sinne regulativer Regeln (Searle) zur Verfügung haben (vgl. z. B. Sturma 2006c: 155–159).

193 Der primäre Erklärungsfaktor »Handlungspräferenzen« wird als gegeben angesehen. Handlungspräferenzen sind »given ends« (Coleman). Für einen ersten Überblick über Varianten jüngerer Theorien rationalen Handelns vgl. z. B. Diekmann (1999). Für Weiterentwicklungen von Rational-Choice-Theorien in Richtung einer Auseinander-

2.3.3 *Kritische Einwände*

Die wichtigste Stärke des Kognitivismus und mithin der Theorien kognitiven Lernens liegt im Sichtbarmachen der Bedeutung der wahrgenommenen und interpretierten Umwelt, des bedeutungskonstitutiven Charakters psychischer Funktionen und folglich der Frage nach der Wissensbasis von Handeln (vgl. Zielke 2006a: 150).

Es wurden jedoch auch eine Reihe von Schwächen ausgemacht, die teilweise eher lose miteinander verbunden sind, teilweise aber auch im Zusammenhang einer Kritik am kognitivistischen Wissensbegriff und an der Modellierung von Handeln als »Regelbefolgen« stehen und unter die Überschrift »Intellectualismus- bzw. Rationalismuskritik« gebracht werden können. Die Schwächen des Kognitivismus, v. a. in seiner computationalistischen Fassung, wurden innerhalb der Analytischen Philosophie des Geistes u. a. von John Searle und Hilary Putnam sowie in Form einer Intellectualismuskritik von Gilbert Ryle thematisiert (vgl. Zielke 2004: 70, 112–121, 141f.). Einwände gegen den Kognitivismus in der Psychologie wurden auch von der handlungstheoretisch ansetzenden Kulturpsychologie (insbesondere Jerome Bruner) und aus dem Sozialkonstruktivismus angebracht (insbesondere Kenneth Gergen) (vgl. z. B. Zielke 2006a). Ferner erfolgte eine in erster Linie als KI-Kritik formulierte Kritik des Kognitivismus durch Hubert L. Dreyfus (z. T. zusammen mit Stuart Dreyfus); sie stützte sich u. a. auf die Phänomenologien Merleau-Pontys und Heideggers (vgl. Zielke 2004: 122–127, 142f.). Mit Bezug auf die Modellierung von Handeln im Kognitivismus äußerten sich neben Ryle Pierre Bourdieu und Charles Taylor kritisch zu Rationalmodellen des Handelns. Für Bourdieu gilt, dass deren begriffliche Intellectualisierung des Handelns der »Logik der Praxis« nicht gerecht wird (vgl. z. B. Bourdieu 2001: 64–107, Reckwitz 2004c: 321). Taylor (z. B. 1985b) argumentiert gegen das rationalistische Bild des »disengaged subject«, d. h. gegen das Bild eines entkörperlichten Subjekts, das außerhalb der praktischen Handlungswelt situiert ist (vgl. Reckwitz 2000a: 478–522, Reckwitz 2004c: 321). Ein weiterer zentraler Ausgangspunkt der Kritik an der kognitivistischen Modellierung von Handeln ist, dass bezweifelt wird, ob Handeln (ausschließlich) als Regelbefolgen modelliert werden kann. Dieser Zweifel an der intellektualistisch-rationalistischen Fassung von Handeln bzw. des Zusammenhangs von Wissen und Handeln speist sich v. a. aus den Arbeiten Ryles, Wittgensteins, Bourdieus und Taylors. Weitere Quellen der Kognitivismuskritik stellen u. a. die Arbeiten von Jean Lave (z. T. zusammen mit Etienne Wenger) und Georg Hans Neuweg dar. Beide wenden ihre Einwände auch pädagogisch, wobei sich Laves Zugang u. a. aus der Ethnomethodologie speist und Neuwegs Hauptausgangspunkte in der ryleschen Intellectualismuskritik und in Polanyis Wissens- und Erkenntnistheorie bestehen.

setzung mit der rationalistischen Überzeichnung des Akteurs und eine Ausdehnung von Reichweite und Anwendungsbereich der Theorien vgl. z. B. Esser (1999, 2004) oder Elster (1999). Ferner wurden Konzepte wie das der »choices and constraints« (Elster), welches eine Fusion des zweckorientierten und normorientierten Modells darstellt (Reckwitz 2000a: 143; Fußn.), oder das der »bounded rationality« (Herbert A. Simon) entwickelt. Unter bestimmten Bedingungen (z. B. idealisierende Annahmen vom Akteur) konnten in diesen Modellen unintendierte Handlungsfolgen berücksichtigt werden, der Einfluss normativer Regeln auf das Verhalten der Akteure in das Theoriedesign aufgenommen werden oder Simulationen von Entscheidungssituationen (Varianten des Gefangen-Dilemmas) komplexer modelliert werden (Reckwitz 2000a: 651ff.).

2.3.3.1 Allgemein gehaltene Kritik

Die eher allgemein gehaltene Kritik, dass die Metapher vom ›kognitiven System‹ bzw. vom Gehirn als Informationen verarbeitendes und übertragendes ›System‹ in Analogie zum Computermodell irreführend ist, v. a. weil sie ›Geist‹ und ›Sinn‹ durch die reduktiven Konzepte ›Computer‹ und ›Information‹ ersetzt (Fischer 1997: 9), schlug sich in einer Kritik der theoretischen Grundannahmen des Kognitivismus bzw. Computationalismus (insbesondere: Wissensbegriff) und dessen Schlussfolgerungen (insbesondere: Modellierung von Handeln) nieder.

Im Folgenden bilden die Einwände bezüglich der theoretischen Grundannahmen den Schwerpunkt der Darstellung. Auch Einwände gegen die erkenntnistheoretischen, methodologischen und wissenschaftstheoretischen Prämissen des Kognitivismus wurden erhoben. So ist beispielsweise Ryles Kritik der cartesianischen »Zweiweltenlegende« nicht als Beitrag zur Methodologie der Psychologie gemeint (Ryle 1969: 452), sondern als Beitrag zur Kritik an den erkenntnistheoretischen Prämissen des Kognitivismus zu verstehen. Die Kritik am methodologischen Objektivismus des Kognitivismus konzentrierte sich v. a. darauf, dass die Einnahme der ›Drittpersonensperspektive‹ eine Vernachlässigung der ›Erstpersonensperspektive‹ nach sich zog, sodass die Intentionalität der Handelnden nicht voll erfasst wurde (z. B. Zielke 2004: 100f.; ähnlich Neuweg 2005).¹⁹⁴ Schließlich wurde die Wissenschaftsauffassung ›des‹ Kognitivismus bzw. ›der‹ jüngeren kognitivistisch beeinflussten Hauptströmung der westlichen Psychologie als universalistisch, eurozentristisch, positivistisch und empiristisch bezeichnet (vgl. z. B. Zielke 2006a: 154f., 163). In eine ähnliche Richtung geht die Szientismus- bzw. Technizismusdiagnose Laves, die, v. a. auf die behavioristischen, aber auch auf die kognitivistischen (psychologischen) Lerntheorien Bezug nehmend, feststellt, dass diese Theorien einem Pipeline-Modell einer (erzieherischen) Produktion von Humankapital im Sinne einer lehrzentrierten Verbesserungstechnologie das Wort reden (vgl. Lave 1997a: 121f., 125f.).

Die Zweifel an den Annahmen des Kognitivismus bzw. Computationalismus lassen sich auf eine Rekonstruktion des Verlaufs der kognitiven Wende beziehen. So kreisen etwa Bruners jüngere Arbeiten um die These, dass der ursprüngliche Impuls der ›kognitiven Revolution‹ der Psychologie darin bestand, ›Sinn und Bedeutung zu zentralen Kategorien psychologischer Forschung zu machen‹ (Fischer 1997: 9; vgl. Bruner 1997, 1996: 1–50, Cursio 2006: 25). Jedoch hat, so Bruner, im Fortgang der kognitiven Revolution eine Art Entfremdung von diesem ursprünglichen Impuls stattgefunden, indem dieser Impuls mit der Modellierung des menschlichen Geistes als einer Art Computer im Fortgang der kognitiven Revolution ins Gegenteil verkehrt wurde. Seine Kritik an der ›ersten‹ kognitiven Revolution bezieht sich folglich auf deren Informationsbegriff und die Tendenz zur Formalisierung und Dehumanisierung menschlicher Tätigkeit. Er plädiert für eine Auffrischung und Erneuerung der ursprünglichen Revolution entlang des Begriffs Bedeutung bzw. Sinn, welcher interaktiv hergestellt ist.¹⁹⁵

194 Auch Holzkamps Psychologie ›vom Subjektstandpunkt aus‹ kann in dieser Weise verstanden werden. Sie ist jedoch mehr als nur methodologisch gemeint, sondern setzt wissenschaftstheoretisch und v. a. grundbegrifflich an (vgl. z. B. Holzkamp 1995: 17–38). Dies schlägt sich z. B. in seiner »Kritik/Reinterpretation der handlungstheoretisch-kybernetischen Fassung des Lernproblems« (Holzkamp 1995: 152–173) nieder, in der er u. a. kritisiert, dass die diversen Modelle den Aspekt des Setzens von Handlungs- bzw. Lernzielen als sekundär modellierten, so dass letztlich das Subjekt des Handelns bzw. Lernens fremdgesetzte Ziele zu erreichen habe.

195 Zur Alternative, die Bruner anbietet (Kontextualismus bzw. Transaktionalismus), vgl. Abschnitt 4.4.

2.3.3.2 Die Kritik am vorausgesetzten Wissensbegriff

Nach Bruner hat die Emanzipation der psychologischen Theorien des Lernens vom Behaviorismus und seiner Kategorie des Verhaltens im Zuge der kognitiven Revolution, so wie sich diese in manchen Versionen des Computationalismus vollzogen hat, eben nicht zur Orientierung an der Kategorie des Sinns als dem zentralen Referenzpunkt des Handlungsbegriffs, sondern an der reduktiven Kategorie des (kognitiv/mental repräsentierten) Wissens bzw. der Information geführt. Bruner hält die Modellierung von Lernen als rein syntaktische Operationen für einen Irrweg (vgl. Bruner 1997: 21–30; auch: Bruner 1997: 112–116, 160f. und Bruner 2006a: 228).

Den wichtigsten Einwand gegen den Reduktionismus des Computationalismus bzw. Computerfunktionalismus brachte Searle (1984) vor: Semantik lässt sich nicht auf Syntax reduzieren. Searle wandte gegen die Formalitätsannahme des Symbolverarbeitungsansatzes ein, dass der menschliche Geist, anders als Computersysteme, über eine Art von Semantik verfügt, welche in syntaktischen Maschinen nicht nachgebildet werden kann. Das heißt, ein Regelprogramm kann menschlichen Geist nicht imitieren, da es keine Bedeutungen bzw. keinen Sinn generieren kann. Sprachliche Gebilde, kulturelles Wissen, Weltwissen, Alltagswissen – kurz: Semantik oder Bedeutung – kann/können nicht ohne Bedeutungsverlust in eine rein syntaktische Form überführt werden. Selbst wenn die Simulation gelingt, d. h. ein Computer oder ein »symbolverarbeitender Mensch« im chinesischen Zimmer¹⁹⁶ die korrekten Zuordnungen vornimmt, können wir nicht sicher sagen, er hätte die Bedeutung der »Texte« oder »Zeichen« verstanden (so etwa auch Euchner 2005: 56–60). Verstehen setzt, anders als Simulation oder Manipulation von Zeichensequenzen, ein Kenntnis von Bedeutungszusammenhängen voraus (so z. B. Gerstenmaier 2002: 165).

Der im Informationsverarbeitungsansatz vorausgesetzte Wissensbegriff enthält die Annahme, dass sich rein theoretisches Wissen »im Kopf« befindet (z. B. in Form von Schemata) (Zielke 2004: 66, 149), dass Kognition also ein »inside-the-head-phenomenon« (Cole 1991: 399) ist und dass Informationsverarbeitung darin besteht, dass Informationen aufgenommen, transportiert, transformiert und aufbewahrt werden und als Output an den auf die Umwelt einwirkenden Aktionen ablesbar sind (Cole 1991: 401). Daher wurde die Ansicht vertreten, dass Wissen im Kognitivismus substanzialistisch als »knowledge« gefasst sei (Lave/Wenger 1991: 53).

Einen weiteren Ausgangspunkt der Kognitivismuskritik stellt die Zurückweisung der Annahme dar, dass deklaratives Wissen (propositionales Wissen, Sachwissen; auch: theoretisches Wissen, knowing that) und prozedurales Wissen (Handlungswissen; auch: praktisches Wissen, knowing how) nicht grundlegend verschieden, sondern ineinander überführbar seien (z. B. Edelmann 2000: 115, 282). Vor allem Ryle (1969) postulierte einen grundlegenden Unter-

196 Ich setze die Kenntnis des von Searle 1980 publizierten Gedankenexperiments des chinesischen Zimmers (Searle 1984) hier voraus; vgl. für eine knappe Darstellung des Gedankenexperiments, für weitere Kritiken an und eine Darstellung von Fodors Repräsentationaler Theorie des Geistes im Sinne eines Prototyps des Symbolverarbeitungsansatzes z. B. Zielke (2004: 69–126). Ein Beispiel für die Rezeption von Searles Kognitivismuskritik bietet Sheppard (2001), der auch auf die Implikationen für die Bildungstheorie eingeht und u. a. feststellt, dass der auf »Information« enggeführte Bedeutungs- bzw. Wissensbegriff eine Engführung von Lehr-Lernprozessen auf bloßes Training mit sich führt. Für eine Kritik an Searles Position (inbes. Searle 1987, 1992), z. B. seines Intentionalitätskonzeptes vgl. z. B. Gebauer (2000), der der Grundannahme Searles, soziale Wirklichkeit würde aus geistigen Akten hervorgebracht, Bourdieus Ansatz entgegenhält, demzufolge soziale Wirklichkeit in materiellen Handlungen immer wieder erzeugt wird und zugleich vom Subjekt inkorporiert wird (vgl. z. B. auch Schneider 2000: 306, 323, Zielke 2004: 105–111, 140f.).

schied, eine unhintergehbare Differenz, zwischen den beiden Wissensformen und ging davon aus, dass knowing how dem knowing that nicht untergeordnet und auch nicht darauf reduzierbar oder rückführbar ist – auch z. B. nicht durch die Überführung expliziter bzw. explizierbarer ›Ausführungsregeln‹ in implizite, unbewusste ›prozedurale‹ Wissensbestände (vgl. z. B. Zielke 2004: 66, 71). Somit scheiterte der Kognitivismus auch daran, praktisches, implizites Anwendungswissen (gänzlich) ›darzustellen‹ – ein Teil der ›Regeln‹ blieb der Propositionalisierung entzogen, der besondere Status praktischen Wissens fand keine angemessene Entsprechung in den Modellen der Wissensrepräsentation (vgl. Zielke 2004: 25f., 65ff.). Gleiches gilt für kulturelles (Regel-)Wissen, das Wissen also, das wir meinen, wenn wir von der Qualität eines Tuns sprechen (z. B. gute oder weniger gute Reden zu halten) (vgl. Zielke 2004: 20). Dementsprechend wurde kritisiert, dass das ›Können‹ eines Individuums verkürzt als Epiphänomen innerer mentaler Strukturen gefasst sei,¹⁹⁷ dass Handeln zum Anhängsel einer im Prinzip bestimmbareren Wissensbasis gerate und dass intuitives Handeln nur mehr als unflexibles, bloßes Verhalten gedeutet werde (vgl. Neuweg 2005: 558).

Ferner zog die informationstheoretische Engführung eine Handlungs- und Alltagsferne, eine Marginalisierung des Alltagswissens und des Handlungsbegriffs sowie eine Degradierung sozialer bzw. kultureller Praktiken nach sich (Zielke 2006a: 150, Zielke 2004: 20f., 145). Bei dem Versuch, menschliches Erleben und Handeln allein über mentale Zustände und psychische Funktionen isolierter Individuen erklären zu wollen, geriet aus dem Blick, dass sich Inhalt *und* Form kognitiver Phänomene (z. B. der Erinnerung) erst aus ihrer Einbindung in kulturelle Praktiken und soziale Diskurse ergeben (Zielke 2004: 21). Auch für H. L. Dreyfus ist Heideggers Formel des ›In-der-Welt-Seins‹, auch Ryles Begriff des ›knowing how‹, nicht eine Frage der kognitiven Repräsentation, sondern des praktischen, kulturellen Umgangs- oder Hintergrundwissens. Dieses praktische (Common-sense-)Wissen, Alltags-Know-How bzw. background understanding könne im Modell des Repräsentationalismus nicht abgebildet werden (vgl. Zielke 2004: 123ff.; ähnlich im Anschluss an Taylor: Reckwitz 2000a: 492ff.).

2.3.3.3 Die Kritik am zugrunde gelegten Handlungsmodell: Intellektualismus- bzw. Rationalismuskritik

Die Betonung des Unterschieds zwischen theoretischem und praktischem Wissen fand auch Niederschlag in der Kritik am vorherrschenden Handlungsmodell des Kognitivismus, und zwar in Form einer Intellektualismus- bzw. Rationalismuskritik.

Diese hat ihren Ausgangspunkt in der von Bourdieu und von Wittgenstein hervorgehobenen Doppelbedeutung des Wortes ›Regel‹ (Bouveresse 1993: 41). Bourdieu und Wittgenstein unterscheiden »Regeln als real wirkende Sinnkriterien« (Reckwitz 2000a: 321), als die Praxis des Handelns lenkende Prinzipien (guidance by rule), und Regeln als vom (wissenschaftlichen) Interpreten zugeschriebene Regelmäßigkeiten im Sinne erklärender Hypothesen (fitting a rule) (vgl. Reckwitz 2000a: 321, Bouveresse 1993: 42f.). In ähnlicher Weise unterscheidet Elias zwischen Normiertheit und Strukturiertheit (Elias 2004: 78f.). Der entscheidende Vorwurf in Richtung von Ansätzen, die Handeln als Regelbefolgen auffassen, besteht nun darin, dass diese Ansätze Regelmäßigkeiten mit das Handeln lenkenden Prinzipien verwechseln und letztere im

197 Im Wesentlichen besteht der Ansatz darin, Strukturen und Prozesse des Geistes als autonom von der Handlungspraxis anzusehen und in ihrer immanenten Struktur und Gesetzmäßigkeit zu analysieren. Dies führt dann zu dem Modell, dass sich autonome mentale Regeln gleichsam automatisch anwenden und dass die Anwendung durch Anwendungsregeln geregelt ist (vgl. Reckwitz 2000a: 492ff.).

Sinne von »Handlungsursachen« sozusagen in den Handelnden hineinverlagern (vgl. Bouveresse 1993: 42f.; Bourdieu/Wacquant 1996: 127, Taylor 1993: 54f.).¹⁹⁸

Diese Verwechslung wird auch in Ryles Kritik der »intellektualistischen Legende«¹⁹⁹ thematisiert. Ryle bezeichnet es als »Dogma« bzw. den »Mythos« vom »Gespenst in der Maschine« (Ryle 1969: 13, 78–106), dass »Geist« als eigenständige Entität postuliert wird (Zielke 2004: 71). Die Annahme, dass »es ein abgetrenntes Feld von »psychischen Phänomenen« gäbe« (Ryle 1969: 444), hält er für eine Irrlehre. Er verneint ferner die »paramechanische Hypothese« (Ryle 1969: 19), dass Geist und Körper als Dinge angesehen werden, die mechanisch zusammenhängen. In der paramechanischen Hypothese gilt: »Geister sind Dinge, aber Dinge von anderer Art als Körper; geistige Vorgänge sind Ursachen und Wirkungen anderer Art als Körperbewegungen.« (Ryle 1969: 18) Im Bereich der Handlungserklärung wird, so Ryle, eine Kategorienverwechslung dadurch begangen, dass geistige und körperliche Ereignisse durch ein »und« miteinander verknüpft werden, obwohl sie nicht Begriffe desselben logischen Typs sind (Ryle 1969: 22), sodass zusätzliche mentale Sachverhalte postuliert werden, die nach Ryle in den Handlungen selbst liegen (vgl. Neuweg 2005). Außerdem bestreitet er, dass, wer handelt, aufgrund von Überlegung handelt (vorbereitende Schattenhandlung) und dass intelligentes Handeln die Einhaltung von Regeln verlangt, also Auswahl und Anwendung von handlungsleitenden Regeln ist (vgl. z. B. auch Radtke 1996: 61–89).²⁰⁰ Mentale Phänomene sind für Ryle aber keine geheimnisvollen Vorgänge »hinter« den beobachtbaren Handlungen. Mithin wird Handeln nicht von (zusätzlichem) theoretischem Fakten- und Regelwissen (knowing that) angeleitet oder gesteuert (Ryle 1969; vgl. Zielke 2004: 66, 71), und was dem Beobachter als Befolgen oder Anwenden von Regeln erscheint (Regelmäßigkeit), ist nicht das zweite Glied einer »Doppeloperation« (Ryle 1969: 56).

Damit zusammenhängend wird die Hypothese bestritten, dass sich Regeln von selbst anwenden. Zum einen können Regeln nie vollständig ihre Anwendungserfordernisse festlegen. Ob eine Situation die Anwendung der Regel erfordert, wird nicht durch die Regel selbst bestimmt (Bouveresse 1993: 51f., Greve 2002: 379). Wenn sie es täten, z. B. wenn irgendeine vorhandene Regel ohne Erwägung oder Auswahl sofort umgesetzt würde, wäre das Handeln (im Sinne von Regelbefolgen) selbst aus der Perspektive eines Intellektualisten nicht intelligent, sondern dumm (vgl. Ryle 1969: 34). Es wäre eine automatenhaft exekutierte Fertigkeit (vgl. Neuweg 2005: 557), es würde den Operationen einer »einfachen« Maschine gleichen (vgl. Taylor 1993: 48). Zum anderen resultiert aus der Vielzahl möglicher Anwendungsfälle das Erfordernis der Formulierung von Meta-Regeln, d. h. von Regeln, die die Anwendung von Regeln regeln, woraus sich ein Regressproblem ergibt. Dieses Problem bezeichnet den Umstand, dass, wenn einer Handlung ein Planen vorausgehen muss und Planen selbst eine Handlung ist, das Planen geplant werden muss usw. usf. Es geht Ryle zufolge auf die intellektualistische Annah-

198 Vgl. für Bourdieus Kritik am Regelbefolgungsansatz z. B. Bourdieu (1997: 71–76, 187f.). Auch für Wittgenstein ist Regelbefolgen als soziale Praktik beschreibbar, er spricht von »Gepflogenheiten«, »Gebräuchen«, »Institutionen« (Wittgenstein 1984: PU § 199). Für Wittgensteins Befassung mit Regeln siehe insbesondere die §§ 82ff., 186, 191–202, 207, 208, 213f., 218ff. in den »Philosophischen Untersuchungen« (Wittgenstein 1984; einführend auch Glock 2000: 294–300). Für Ähnlichkeiten zwischen Wittgensteins Kritik am Regelbefolgungsansatz und Merleau-Pontys Kritik am Regelbefolgungsansatz vgl. einführend Waldenfels (2000: 149f.).

199 Ryles Angriff auf die intellektualistische Legende wird u. a. nachgezeichnet von Neuweg (1998, 2000b, 2001, 2005), Allen (2000) und Reckwitz (2000a: 572, 578ff.).

200 Neuweg unterscheidet eine starke Fassung des Zusammenhangs mentaler und körperlicher Prozesse (dem Handeln gehen, im Unterschied zum Verhalten, bewusste Akte der Selbstinstruktion voran) und eine schwächere Fassung (zwar werden auch hier mentale Strukturen und Prozesse zusätzlich zum Agieren postuliert, aber sie müssen dem Akteur nicht unbedingt »bewusst« sein) (vgl. Neuweg 2005: 558f.). Meines Wissens geht Ryle v. a. gegen die starke Fassung vor.

me zurück, dass der Handelnde ›Maximen‹, ›Regeln‹, ›Vorschriften‹ oder dergleichen erwägen, erzeugen und auswählen muss, um in die Umsetzung gehen zu können, d. h., dass er »zuerst auf sich einreden [muss], bevor er zur Tat schreiten kann« (Ryle 1969: 32; vgl. z. B. Neuweg 2005: 559). Der Regress in intellektualistischen Theorien entsteht durch die Annahme einer von der Handlung/dem Verhalten losgelösten, eigenständigen kognitiven Instanz, die das Verhalten anleiten können soll (vgl. z. B. Zielke 2004: 71, 139). Das Bestreben, einer (äußerlich beobachtbaren) ›dummen‹ Verhaltensexekution eine Instanz zu unterstellen, die das Verhalten bzw. Handeln als ›intelligent‹ bezeichnenbar macht, hat Bourdieu als Irrtum »einen Gelehrten in die Maschine zu stecken« (Bourdieu 2001: 78) bezeichnet und Ryle als »Dogma vom Gespenst in einer Maschine«. Der ›Gelehrte‹ bzw. das ›Gespenst‹ firmiert in intellektualistischen Theorien als ›Wissensstrukturen‹, ›mentales Modell‹, ›Schema‹, ›Ziel-Bedingungs-Maßnahme-Einheit‹ oder eben als ›Regeln‹ im Sinne von handlungsleitenden Prinzipien.

Der zugrunde liegende Denkfehler ist – darin sind die Intellektualismus- bzw. Rationalismuskritiken identisch – der der Reifikation theoretischer Konstrukte: Indem beobachtete Regelmäßigkeiten nicht als zugeschriebene Eigenschaften behandelt werden, sondern zu tatsächlich im Akteur wirkenden handlungsleitenden Regeln (Schemata) erklärt werden, geraten sie zu vorgängigen ›Strukturen‹. Zum Zwecke der Handlungserklärung angenommene Konstrukte (z. B.: mentales Modell, Schema, Ziel-Bedingungs-Maßnahme-Einheit) mutieren zu tatsächlich existierenden, realen Entitäten mit Ding-Status (Neuweg 1998: 10–13, 2005: 559).²⁰¹ Durch diese naturalisierend-verdinglichende Fassung von mentalen Zuständen als ›psychisch reale‹ Entitäten oder ›Einheiten‹ im Gehirn erhalten Symbolsysteme den Status kausal wirksamer, materiell ›vorhandener Zustände‹ (vgl. Zielke 2004: 92–96).

Aus der auf Reifikation bzw. Verdinglichung beruhenden Selbstständigkeit der Einheiten bzw. Zustände ergibt sich das gravierende Folgeproblem der ›Subjektverdoppelung‹ bzw. das sogenannte ›Homunkulus-Problem‹: Dadurch, dass die in dem gewohnten Sprachspiel einer Person zugeschriebenen Ziele, Pläne, Absichten nun einem ›inneren System‹ zugeschrieben werden, entsteht der Eindruck, dass »noch ein zweites Subjekt, ein innerer Akteur« (Cursio 2006: 50; ähnlich Zielke 2004: 66, 71) existiert, der das Handeln von einer tieferen Ebene aus steuert. Bei dieser Verdoppelung des Intentionalitätszentrums im Sinne einer mystifizierenden Hineinverlegung des Subjektes in das informationsverarbeitende System (Holzkamp 1995: 134f.; ähnlich Cursio 2006: 50) wird entweder das ›eigentliche‹ Subjekt in die ›innere‹ Welt seiner programmsprachlichen Bedeutungsbezüge eingesperrt, ›weltlos‹ und letztlich aus der Wissenschaftssprache »eliminiert« (Holzkamp), d. h., es »führt mit Bezug auf mein eigenes Handeln wie mit Bezug auf meine Erfahrungsmöglichkeiten [...] *kein Weg hinaus in die wirkliche, historisch gewordene, von uns allen in unserer Lebenspraxis geteilte gesellschaftliche Lebenswelt*« (Holzkamp 1995: 149; Herv. i. Orig.). Oder das Subjekt bleibt verdoppelt vorliegend, d. h. sowohl als ›Person‹ wie auch als ›System‹ gefasst,²⁰² wobei letzteres im Sinne eines ›handelnden Mechanismus‹ oder Homunkulus der Ursprung »subjektverdoppelnde[r] Akte deliberierender Selbstinstruktion« (Neuweg 2005: 557; vgl. Neuweg 2000b) ist.²⁰³

201 Das »Pendeln zwischen Instrumentalismus und Realismus« findet sich nach Neuweg u. a. im Forschungsprogramm »Subjektive Theorien« (z. B. Groeben et al. 1988, Wahl 1981; vgl. Neuweg 2005: 559; Fußn. und Neuweg 2005: 566f.).

202 Diese Vermengung von Beschreibungssprachen – man redet von einem System mit Speichern etc. wie auch von einem intentionalen Subjekt, das sich Ziele setzt etc. – hat Herrmann (1982) als »Akteur-System-Kontamination« bezeichnet.

203 Diese Kritik blieb nicht unwidersprochen. So entgegnet etwa Gadenne (2000: 118–121), dass das Homunkulus-Problem nur bestehe, wenn man den internen Prozessen alle Fähigkeiten eines Handlungssubjekts zuschreibt. Die Kognitive Psychologie erkläre jedoch eine kognitive Fähigkeit funktional, d. h. über das funktionale, geordnete

In engem Zusammenhang mit der Kritik der Modellierung von Handeln im Kognitivismus stehen die Einwände gegen Rationalmodelle des Handelns. Angemerkt wurde, dass diese Modelle der sozialen Praxis ein Höchstmaß an Reflexivität zuschreiben und dass sie den Spezialfall, dass Ziele bzw. Normen/Werte explizite Sinnkriterien des Handelns seien, zum Normalfall erklären (z. B. Bourdieu 1997: 87–96).²⁰⁴ Ferner wurde eine Tendenz zur Überbetonung von Rationalität²⁰⁵ ausgemacht, die dazu führen kann, dass eine Residualkategorie des Nicht-Rationalen entsteht, dass die Dimensionen Zielorientierung, Spontaneität, Besonnenheit und Moralität gegeneinander ausgespielt werden (vgl. Joas 1996: 214f.) und dass eine differenzierte Beschreibung oder »Rehabilitation« der nicht-rationalen Seiten des Handelns erschwert wird (vgl. Straub/Werbik 1999b: 8). Auch die in den Handlungserklärungen der Kognitionswissenschaften erfolgte Reduktion von Sinn wurde angemerkt. Sie meinten, das Sinnverstehen der Akteure überspringen zu können, könnten daher keine sinnadäquaten Handlungserklärungen hervorbringen und böten stattdessen in naturalistischer Lesart eine »Infrastruktur des Geistes« an, welche Verhalten verursachen solle (Taylor 1983; vgl. Reckwitz 2000a: 240; Fußn.).

Die in dem übergreifenden Homo-oeconomicus-Modell bzw. zweckorientierten Handlungsmodell ebenfalls vorgenommene Reduktion von (subjektiv gemeintem) Sinn auf bloße, isolierte Handlungsabsichten (vgl. Reckwitz 2000a: 33, 2004c: 315) lässt Wünsche als von der Handlungspraxis separierte psychophysische Phänomene erscheinen, überspringt kurzerhand die »Verwurzelung der Handlungsziele in den kollektiven Sinnmustern des Hintergrundwissens, die strukturieren, was wirklich und erstrebenswert ist« (Reckwitz 2000a: 142; vgl. Hörning 2004a: 143, Bourdieu 1997: 87–96)²⁰⁶ und mündet mittelbar in einen sozialtheoretischen Atomismus ein (Taylor, z. B. 1985a; vgl. Reckwitz 2000a: 491).

Im Zusammenhang mit den Vorwürfen der Reduktion von Sinn und des sozialtheoretischen Atomismus wurde ferner kritisiert, dass die meisten Rationalmodelle einem Individualismus²⁰⁷ anhängen, welcher wiederum zur Folge hat, dass das Phänomen der Handlungskoordination nur schwer zu erfassen ist. Bei dem Versuch, »eine Psychologie des Menschen vom

Zusammenspiel von selbst (noch nicht bzw. nicht mehr) intelligenten Teilprozessen. Die Vielzahl der einzelnen Operationen und Prozesse erfolge nach Regeln, die der Gegenstand der Kognitiven Psychologie seien. Nur das Gesamtsystem der Operationen erscheine dem Beobachter als intelligent. Diese Argumentation vermag den Vorwurf der Subjektverdoppelung teilweise zu entkräften, indem nun nicht mehr davon gesprochen wird, dass ein Teilsystem etwas »tut« oder »sagt«, sondern davon, dass ein Systemzustand einen anderen »verursacht«, was darauf hinausläuft, dass es nun keinen handelnden Mechanismus mehr gibt, sondern nur noch einen Mechanismus (vgl. Gadenne 2000: 121, Cursio 2006: 51). Jedoch bleibt, so die Replik der Kritiker, auch ein hinreichend dummer Homunkulus ein Homunkulus, sodass das Problem lediglich verschoben, aber nicht gelöst wird (vgl. Cursio 2006: 51; Fußn.), d. h., die Erklärung einer Handlung einer Person durch rein kausale Abläufe oder Prozesse misslingt aufgrund dessen, dass nicht geklärt ist, inwiefern die als Pläne etc. gefassten Prozesse Pläne *des Handelnden* sind – denn sie laufen (per definitionem) gerade ohne sein Wissen ab (vgl. Cursio 2006: 51f.).

204 Bourdieus Kritik, die »scholastischen« bzw. »rationalistischen« Theorien des Handelns und des Sozialen folgten einer »Logik der Logik«, bezieht sich nicht nur auf Modelle in der Tradition utilitaristischer Handlungstheorie, sondern auch auf das Modell des homo sociologicus, auf den phänomenologischen Subjektivismus sowie den »logozentrischen« Strukturalismus (vgl. Reckwitz 2000a: 311–322).

205 Die Überbetonung von Rationalität geht u. a. ein in das Voraussetzen einer Präferenzen-Hierarchie des Akteurs sowie in die Prämissen, dass erfolgreiches Handeln auf der Basis vollständiger Informationen geschehe, sowie dass die Akteure eine Maximierungsregel befolgten (vgl. Reckwitz 2004c: 309).

206 In ähnlicher Weise geht auch Putnam davon aus, dass das, was eine Person glaubt oder wünscht, nicht allein davon abhängt, was in ihr vorgeht, sondern auch von ihrer Umgebung, ihrer Sprachgemeinschaft (vgl. Zielke 2004: 100).

207 Der Individualismus bringt neben einer Gefahr der subjektbezogenen Verengung in Form einer Verkürzung von Wissenserwerb auf den Aufbau bloß subjektiver, beliebiger, singulärer (Neu-)Konstruktionen auch mit sich, dass das Subjekt als bloße Repräsentationsfolie für extern Vorgegebenes erscheint (vgl. Arnold 1997a: 132f.).

Individuum her aufzubauen« (Bruner 1997: 31; ähnlich Cole 1991: 400) und mittelbar vom Ausgang bei individuellen Handlungen auf eine Beschreibung sozialer Institutionen und sozialen Wandels zu kommen (Emirbayer 1997: 284) können zwar einzelne, individuelle, Handlungsakte erklärt werden, jedoch gelingt die Lösung des hobbeschen Problems nur in dem Spezialfall, dass unter bestimmten Bedingungen sich Akteure auf ein gemeinsames Ziel einigen können, sodass aus divergenten individuellen Interessen kollektive Güter oder Orientierungen entstehen können (vgl. Reckwitz 2004c: 309f.). In Folge der Annahme, dass alle Handlungen zunächst monologisch sind, erscheint die Handlungskoordination als ein nachgelagerter Schritt (vgl. Taylor 1993: 51), sodass, wie erwähnt, die Frage, wie Akteure zu ihrem Wollen, zu ihren Zielen, ihren Überzeugungen, zu ihren Präferenzen kommen, im Rahmen der meisten Rationalmodelle ungeklärt bleibt (vgl. Reckwitz 2000a: 122, 141f., 651).

Außerdem wurde angemerkt, dass im Theorierahmen der meisten Rationalmodelle die Genese von Normen bzw. ›handlungsleitenden‹ Regeln nicht zureichend erklärt werden kann, da Normen bzw. ›handlungsleitende‹ Regeln weder ausschließlich ab ovo ›im Außen‹ des Akteurs vorliegen (vgl. Elias 2004: 78) noch als ausschließlich ›im Akteur‹ vorhandene ›private‹, internalisierte Werte angenommen werden können (vgl. Reckwitz 2000a: 128).²⁰⁸ Insbesondere

208 Der Vorwurf, dass die Genese von Normen bzw. Regeln zu wenig Beachtung findet, richtet sich gegen Handlungs- bzw. Sozialtheorien, die das Bild des ›homo sociologicus‹ (Dahrendorf 1977) in sich tragen. Die folgende Kurzdarstellung folgt Reckwitz (2004c; vgl. auch Reckwitz 2000a: 123–128). Abhängig von der Art, wie das Element des Normativen gefasst wird, werden hier zwei Grundmodelle unterschieden, zum einen das Modell, bei dem Handlungssteuerung durch ›Fremdzwang in Form sozialer, extern sanktionierter Erwartungen oder von Regeln außerhalb des Einzelnen ihren Ausgang nimmt (Durkheim 1992), ferner das Modell, demzufolge internalisierte kollektive Werte einen ›Selbstzwang‹ auf das einzelne Individuum ausüben (Parsons 1937) (vgl. Reckwitz 2004c: 309f.; Fußn.; Hörning 2004a: 143). Beide Modelle sind mit einer kantianischen Pflichtethik verknüpft (vgl. Reckwitz 2004c: 325), stehen in der neokantianischen Tradition und partizipieren dadurch auch am Diskurs der neuzeitlichen Vertragstheorien (kontraktualistische Problemstellung), die von Thomas Hobbes als Frage, wie sich aus einem Naturzustand egoistisch handelnder Subjekte eine friedliche soziale Ordnung entwickeln könne, auf den Begriff gebracht wurde (vgl. Reckwitz 2004c: 303, 307f.). Ihr Erklärungsanspruch bestand in der Offenlegung der Voraussetzungen für zweckorientiertes Handeln (vgl. Reckwitz 2004c: 315). Ihr Explanandum bestand in Handlungskoordination und sozialer Ordnung, d. h. in der ›Aufeinanderabgestimmtheit der Handlungen mehrerer, verschiedener Akteure, welche ›soziale Integration‹ ermöglicht‹ (Reckwitz 2004c: 309). Das eigentliche Handeln wurde als normfolgende Aktivität konzipiert (Reckwitz 2004c: 307). Als Explanans im Sinne handlungskonstitutiver (mentaler) Sinnelemente galt(en) soziale Normen, Sollensanweisungen, Sollensregeln bzw. eine normative Ordnung, die bestimmte Handlungen als sozial erwünscht oder verbindlich, andere als illegitim auswies(en) (Reckwitz 2004c: 306, 309, 317, Reckwitz 2000a: 33). Neben Bourdieus Kritik am ›legalistischen Formalismus‹ des Homo-sociologicus-Modells (vgl. z. B. Bourdieu 1979, Teil 2, Kap. 2) wurde festgestellt, dass das Problem der sozialen Ordnung auf das hobbesche Problem der Handlungskoordination zwischen Individuen eingeengt würden und so kollektive Handlungsmuster noch nicht erklärt seien (Reckwitz 2004c: 313). Bei Parsons sei das Ordnungsproblem reduziert auf die Frage, welchen Beitrag Individuen zum Erhalt einer Ordnung zu leisten haben (vgl. Giddens 1979: 217, Reckwitz 2004c: 316). Zudem sei nicht erklärt, wie die letzte Instanz der Normen entsteht, sondern Normen seien selbst erklärungsbedürftig, da immer schon vorausgesetzt (vgl. Reckwitz 2004c: 314f., 2000a: 138–142). Die Voraussetzungen, unter denen die Akteure normorientiert handeln, würden übergangen, d. h. jene Wissensstrukturen, die die Akteure zwingen und die es ihnen ermöglichen, ihre Welt auf eine bestimmte Weise zu sehen, werden nicht erklärt (Reckwitz 2000a: 132). Gleiches gelte für das, was für individuelle oder kollektive Akteure selbstverständlich oder erstrebenswert ist (internalisierte Wertorientierungen) (vgl. Reckwitz 2000a: 140f.). Außerdem wurde angemerkt, dass Handeln mit normorientiertem Handeln und ›Regeln mit regulativen Regeln im Sinne Searles gleichgesetzt würden, sodass die konstitutiven Regeln zu einer Residualkategorie geraten würden (vgl. Reckwitz 2000a: 33, 135–138, 141, Reckwitz 2004c: 315). Schließlich wurde die Leitdifferenz zwischen ›inneren‹ subjektiven Wünschen und ›äußeren‹ sozialen Erwartungen bzw. sozialem Zwang (insbesondere bei Durkheim deutlich erkennbar) als ›soziologischer Cartesianismus‹ (Grathoff 1989; zit. n. Reckwitz 2000a: 126; Fußn.) bezeichnet, was letztlich auf einen Dualismus zwischen dem Individuum und dem Sozialen hindeute (vgl. Coenen 1985: 72). Nicht zuletzt deshalb wurde die Figur des homo sociologicus als Figur

der letztgenannten Annahme wurde mit Bezug auf Wittgenstein entgegengehalten, dass Regelverstehen und Regelbefolgen als im unausgesprochenen Hintergrund erfolgende, »selbstverständliche« soziale Praxis konzipiert werden sollte (vgl. Taylor 1993: 48, Zielke 2004: 20, Reckwitz 1997b: 320). Denn Wittgenstein zufolge ist das Regelbefolgen bzw. das Vermögen, einer Regel zu folgen zum einen erlernt und zum anderen Bestandteil eines ständigen Gebrauchs, einer »Gepflogenheit« (Wittgenstein 1984: PU § 199; vgl. Taylor 1993: 53f.; Reckwitz 2000a: 517).

2.3.3.4 Weitere Kritikpunkte: Transmissionsmodell, Körpervergessenheit und impliziter ontologischer Halt am Modell des »homo clausus«

Die letzte Gruppe kritischer Einwände gegen kognitivistische Fassungen von Lernen und Handeln hängt mit den bislang genannten insofern zusammen, als diese Einwände jene Implikationen aufgreifen, die die übergreifende Konzeptualisierung des bzw. der Menschen und von Sozialität betreffen. Bezogen auf die Modellierung von Lehr-Lernprozessen in kognitivistischen Ansätzen haben Lave und Wenger neben der Kritik am »Instruktionsdenken«²⁰⁹ angemerkt, dass Lernen als in eigens dafür vorgesehenen Einrichtungen geschehender, abgetrennter Prozess konzipiert werde (Lave/Wenger 1991: 34f.; vgl. Lave 1997a: 123). Die Lokalisierung von Lernen in der Sondersituation Klassenzimmer blendet, so Lave und Wenger, erweiterte Bedeutungszusammenhänge, z. B. Schule als Institution mit bestimmten Funktionen, aus, verkürzt die Betrachtung von Lernen auf den unmittelbaren Klassenzimmerkontext und führt damit »Kontext« auf Instruktionkontexte eng, was v. a. in dem Term »Lernumgebung« zum Ausdruck kommt (vgl. Lave/Wenger 1991: 54f.). Je nach Betonung – entweder der kognitiven Prozesse »im« Individuum, bevorzugt von Kognitivisten, oder der Eigenschaften der das Individuum umgebenden Situation, bevorzugt von Sozialwissenschaftlern und Sozialwissenschaftlerinnen (vgl. Lave 1991: 80) – wird, so ein weiterer Vorwurf, Lernen nach einem, auf einer cartesianischen Sicht gründendem, »Transmissionsmodell« modelliert. Dieses Modell schließt an weitverbreitete Vorstellungen zur Reproduktion sozialer Ordnung an und presst Lernen in einen Ablauf »Transmission → Internalisierung → Reproduktion → Transmission«, wobei eine unproblematische Übertragung und Internalisierung von Kultur, Sitten, Gebräuchen, Werten, Regeln und Rollen auf bzw. durch den Einzelnen unterstellt wird (vgl. Lave 1997a: 120, 123). Bezogen auf den Grundtenor kognitivistischer Ansätze und mit dem Intellektualismus einhergehend wurde dem Kognitivismus ferner eine Körpervergessenheit attestiert. Es wurde festgestellt, dass die im Gedächtnis abgelegten Informationen körperentbunden (disembodied) seien (Lave 1997a: 122), dass der Leib als Instanz des Weltbezugs des Menschen in den allermeisten kognitivistischen Ansätzen keine Erwähnung finde (z. B. im Anschluss an Holzkamps »subjektwissenschaftliche Konzeption« (Holzkamp 1995) Faulstich/Grell 2005: 23f., Baldauf-Bergmann 2009: 115, Schaffter 2003b, mit Bezug auf Merleau-Ponty: Zielke 2004: 121f.), dass der eigene Körper als extramental, als Ding unter Dingen bzw. (physikalischer) Körper unter (physikalischen) Körpern gefasst werde und dass zwischen inneren mentalen Aktionen und äußeren nicht-mentalenen Aktionen unterschieden

des »übersozialisierten Akteurs« (im Gegensatz zum »untersozialisierten, eigeninteressierten Akteur in bestimmten Rationalmodellen des Handelns) bezeichnet (vgl. z. B. Jansen 2003: 19ff.).

209 Zum Diskurs über Instruktion vgl. Abschnitt 3.3.

werde (Reckwitz 2000a: 484–494).²¹⁰ Ferner wurde angemerkt, dass im Kognitivismus Emotionen vernachlässigt bzw. als Störung wahrgenommen werden (vgl. z. B. R. Arnold 2003).²¹¹

Nimmt man nun die vorgebrachten Kritikpunkte – insbesondere den Vorwurf des Individualismus bzw. sozialtheoretischen Atomismus, den Vorwurf der Vernachlässigung des praktisch-kulturellen (Umgangs-)Wissens und den Vorwurf der Aufspaltung zwischen einer ›inneren‹ oder ›privaten‹ Welt und einer ›äußeren‹ oder ›öffentlichen‹ Welt – in ihrem Zusammenwirken in den Blick, so scheint eine massive Kritik an der Konzeptualisierung des bzw. der Menschen und von Sozialität im Kognitivismus (und in Rationalmodellen des Handels), d. h. eine implizite Kritik an den ontologischen Hintergrundsannahmen durch.

Beispielsweise lässt sich dieses Ergebnis aus der Kritik an der (kognitivistischen) Internalisierungsannahme ableiten, derzufolge ›Lernen‹ im Sinne einer speziellen Art individueller und kurzfristiger mentaler Übung ein unproblematischer Absorptionsprozess von kulturell Gegebenem ist (Lave/Wenger 1991: 47, Lave 1997a: 122f.).²¹²

Die etablierte Dichotomie zwischen Innen (›individuell‹) und Außen (›sozial‹) arbeitet mit der Annahme vorkonstituierter Subjekte (vgl. Lave 1991: 67, Lave/Wenger 1991: 52–54). Zwar werden Menschen als Konstrukteure ihrer Wirklichkeit verstanden, jedoch mit einer Engführung auf isolierte Individuen, zudem entsprechend dem Leitbild des homo oeconomicus als zweckrational handelnde Menschen (vgl. z. B. Zielke 2006a: 151f., 155, 163, Zielke 2004, z. B. 146, 205). Entscheidend für die Sozialitätskonzeption ist hierbei, dass die Auffassung, Kognition sei ein ›In-the-head-Phänomen‹ die Unterscheidung zwischen ›individuell‹ und ›sozial‹ aufrechterhält (vgl. Cole 1991: 401; vgl. Lave 1991, Wertsch 1991), wobei die Sozialität von Kognition bzw. des Kognostizierenden oft als ›simply added on to the preexisting, individual processes‹ (Cole 1991: 401) erscheint.

In anderen Worten lautet die meist implizit bleibende Kritik an der Konzeptualisierung des bzw. der Menschen und von Sozialität im Kognitivismus (und in Rationalmodellen des Handels): Mit dem Ausgang beim isolierten Individuum im Sinne eines der physischen Denkform entnommenen ›homo clausus‹ (Elias), dessen Umzäunung die Haut darstellt, ist zugleich Sozialität nach dem vertrauten ›Billardkugelmodell‹ interagierender Körper Konzeptualisiert.

210 Reckwitz nimmt Bezug auf Taylors Kritik am ›disengaged subject‹ (Taylor 1985b); hingewiesen werden kann zudem auf die Ähnlichkeit zu Taylors Kritik am ›monologischen Subjekt‹ (z. B. Taylor 1993) und zu Ryles Cartesianismuskritik (Ryle 1969).

211 Hingewiesen werden kann an dieser Stelle auf (jüngere) Versuche innerhalb und außerhalb des Kognitivismus, die Rolle von Emotionen in Lernprozessen systematischer zu berücksichtigen, sich ihnen zuzuwenden und damit die Befreiung aus kognitivistischen Engführungen in Richtung auf ein ›ganzeheitlicheres‹ Verständnis des Lernenden zu betreiben (vgl. z. B. R. Arnold 2003: 58) Beispielsweise wurde unter Bezug auf, z. T. von gegensätzlichen Annahmen ausgehende, Autoren wie Antonio Damasio, Maja Storch, Manfred Spitzer, Maurice Merleau-Ponty darauf hingewiesen, dass Gefühle im Lernprozess als Indikatoren, als Signale fungieren (Glück 2005: 671–674). Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Wahrnehmung der Gefühle (konzeptualisiert als private Entitäten im Gegensatz zu öffentlich zugänglichen Emotionen) Hinweise auf die Richtung geben können, ›die aufgespürt werden muss, damit der gesamte Organismus sich wohl fühlt‹ (Glück 2005: 672). Für einen, sich von den genannten Ansätzen teilweise absetzenden Ansatz, Emotionen systematisch zu berücksichtigen vgl. Gieseke (2007).

212 Insbesondere konnten Phänomene des Erwerbs und Gebrauchs soziokulturellen Wissens nur unzureichend erklärt werden (vgl. Cole 1991: 404f.; Perret-Clermont/Perret/Bell 1991, Resnick 1991: 5f.). In einer anderen Forschungsrichtung – Lave (1991: 66f.) bezeichnet sie als ›interpretative view‹ – wurde die Trennung zwischen ›kognitiv‹ und ›sozial‹ abgemildert zugunsten einer Fokussierung auf Interpretationsprozesse und kooperative Problemlösungsprozesse (vgl. Cole 1991: 405f.; Perret-Clermont/Perret/Bell 1991).

2.3.4 *Gegenmodelle zum Kognitivismus und zu Rationalmodellen des Handelns*

Über die Kritik am Kognitivismus und an Rationalmodellen des Handelns hinaus wurden eine Reihe von Gegenmodellen entworfen. Sie wurden im Wesentlichen von den im vorangehenden Abschnitt genannten Kritikern entwickelt. Ihre gemeinsamen Themen sind im Großen und Ganzen ein anderer Begriff von Wissen (implizites Wissen, praktisches Wissen, Können, Knowing how, Alltagswissen), die Annahme, dass diese Wissensform einen von theoretischem Wissen grundlegend unterschiedenen Status hat, und eine andere Art der Befassung mit Handeln bzw. andere Art der Handlungserklärung.

Im Folgenden sollen einige der Gegenmodelle knapp vorgestellt werden. Es gibt viele Querverbindungen zwischen den Ansätzen und teilweise werden auch Anleihen untereinander genommen. Außerdem sind manche der Ansätze nicht nur als Alternativen zum Kognitivismus und zu Rationalmodellen des Handelns angelegt, sondern auch als Alternativen zu z. B. naturalistischen Ansätzen oder (struktur-)funktionalistischen Ansätzen. Der Übersichtlichkeit halber werden im Folgenden drei Cluster gebildet: 1. »psychologische Gegenmodelle«, 2. der mit einem zusätzlichen pädagogischen Fokus ausgestattete Ansatz der »tacit knowing view« (Neueweg), 3. die »Theorien sozialer Praktiken«. In Form eines Einschubes werden einige, das praktische Wissen bzw. das Können betreffende und in den Gegenmodellen z. T. aufgegriffene Stränge kurz erwähnt.

An dieser Stelle ist jedoch ein Hinweis notwendig und wichtig: Auch die Gegenmodelle bleiben hinsichtlich der ontologischen Hintergrundsannahmen (sowohl des Kognitivismus als auch ihrer selbst) weitestgehend stumm. Dies hat Folgen für die Rede vom »Akteur« und damit auch für die Sozialitätskonzeption: Auch wenn unter einem »Akteur« oder »Handelnden« alles andere als ein isoliertes Individuum verstanden wird, so tun nach meinem Dafürhalten die Gegenmodelle doch zu wenig dafür, ihre alternativen Gegenstandsentwürfe (»des Akteurs«, »des Individuums«, von »Sozialität«) außerhalb einer Ding- oder Substanzenontologie zu situieren. Dieses »Operieren ohne (expliziten) passenden ontologischen Halt« scheint mir die gemeinsame Lücke der Gegenmodelle zu sein. Sie bringt erstens, wie in Abschnitt 1.4 beschrieben, die Gefahr mit sich, dass der nicht-substantialistisch verstandene »Akteur« doch wieder nur in der physikalistischen Denkform gedacht werden kann. Infolgedessen besteht, zweitens, die Gefahr, dass auch die anders, nämlich relational, verstandene »Sozialität« dann doch wieder nur nach dem vertrauten »Billardkugelmodell« interagierender Körper aufgefasst werden kann.²¹³ Nun würde es deutlich zu weit gehen, alle hier vorgestellten Gegenmodelle jeweils konkret mit »passendem ontologischem Halt zu versorgen«. Dies ist im Rahmen dieser Untersuchung weder möglich noch ist es notwendig: Insbesondere aus den Kapiteln 6 und 7 wird hervorgehen, dass die Gegenmodelle an eine relationale Akteurs- und Sozialitätskonzeption anschlussfähig sind bzw. sich bereits in dem Motiv der Ausformulierung einer »relationalen Perspektive« auf »den Menschen«, »die Menschen« und »die Welt« berühren.

213 Vgl. für diesen »Mechanismus« auch Abschnitt 1.3, in dem am Beispiel der impliziten Sozialitätskonzeption bei Laucken (2003) beschrieben wurde, wie man auf eine interaktionistische Perspektive zurückgeworfen wird.

2.3.4.1 Psychologische Gegenmodelle: Sozialkonstruktivismus und handlungstheoretisch ansetzende Kulturpsychologie

Eine radikale Kritik am Kognitivismus wurde im Sozialkonstruktivismus Kenneth Gergens formuliert (Gergen 1994a, 1994b, 1997, 1999; vgl. Zielke 2004: 22, Zielke 2006a: 153). Diese im »Gestus der Abgrenzung« (Zielke 2006a: 155) vorgebrachte Kritik ist verbunden mit dem Anspruch, den Kognitivismus als leitendes Paradigma abzulösen (Zielke 2004: 26). Der Fokus liegt hier nicht auf der Erforschung psychischer Phänomene (Kognitionen, Emotionen etc.) an sich, sondern auf der sozialen Konstruktion und Transformation dieser Phänomene im alltäglichen Handeln. Dabei gelten die Diskurse und die soziale Praxis des Alltags als fundamental konstitutiv für den Gegenstand der Psychologie (Zielke 2004: 21), d. h., die Bedeutung und die Eigenheiten psychischer Phänomene gelten nicht als vorgegeben und in Diskursen bloß konsensuell (und kulturspezifisch) ausgehandelt, sondern als dort erst *generiert* (vgl. Zielke 2004: 21f.). Hierbei wird u. a. auf sprachpragmatische Figuren im Gefolge der Sprachphilosophie des späten Wittgenstein Bezug genommen und es werden poststrukturalistische, semiotisch-postmoderne Diskurs- und Sprachtheorien verarbeitet (vgl. Zielke 2006a: 156ff.).

Allerdings weist, Barbara Zielke zufolge, der sozialkonstruktivistische Ansatz eine Schwäche auf. Diese besteht in einer Tendenz, den Akteur, Intentionalität, agency, Subjektivität, die Konstruktionsleistungen, die leibliche Erfahrung, die materielle Umwelt zu ignorieren und infolgedessen das individuelle Selbst aufzulösen bzw. für die ›Person‹ oder die ›individuelle Psyche‹ in Diskursen und Texten keinen Platz zu haben (vgl. z. B. Zielke 2006a: 159ff., 170f.; Zielke 2004: 150, 330). Dies wiederum bedeutet auch, dass der Sozialkonstruktivismus den Handlungsbegriff nur schwer integrieren kann (vgl. Zielke 2004: 26). Zielke bringt diese kritischen Hinweise auf die Formel, dass der Sozialkonstruktivismus Gergens einen »entpersonalisierten und handlungsfernen, systemischen Praxisbegriff« (Zielke 2004: 297) bzw. einen »anonymen Praxisbegriff« (Zielke 2004: 299) habe.

Insgesamt kann für Zielke der Sozialkonstruktivismus als eine ernst zu nehmende Alternative zum Kognitivismus bzw. als ein sinnvoller Beitrag zur Überwindung kognitivistischer Verengungen (in der Psychologie) angesehen werden, wenn es ihm gelingt, »der soziokulturellen Basis von Wissen und Bedeutung gerecht zu werden, ohne dabei die psychologischen Fragen nach individuellen Erfahrungen, Kapazitäten, Fähigkeiten und Kompetenzen« (Zielke 2004: 26) auszublenden.²¹⁴

Eine andere psychologische Alternative zum Kognitivismus stellt eine handlungstheoretisch ansetzende Kulturpsychologie dar und hier insbesondere die Kulturpsychologie Jerome Bruners (Bruner 1997; vgl. einführend Zielke 2004: 310–332).²¹⁵ Bruners Kritik am Kognitivismus ist verbunden mit einem Plädoyer für eine Rückbesinnung auf die ursprünglichen Impulse der kognitiven Wende (Bruner 1997; vgl. Zielke 2004: 22, 2006a: 153, 158). Ferner gilt Bruners Interesse der ›Person‹, dem ›Akteur‹ und dabei besonders seinen Lernprozessen, seiner Handlungsfähigkeit (z. B. Zielke 2006a: 165) und seiner Einbettung in einen übersubjektiven, kultu-

214 Das sozialkonstruktivistische Theorieangebot spielt der vorliegenden Untersuchung eine untergeordnete Rolle. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der Sozialkonstruktivismus in toto nichts zu einer »relationalen Perspektive auf Lernen« beizutragen hätte. Er erscheint im Gegenteil durch die Fokussierung basaler Prozesse der Konstitution von Bedeutung und Wissen »in der (lebensweltlichen) Praxis« und die (zumindest implizit) enthaltene Konzeptualisierung des Menschen im Sinne einer »relational fundierte[n] Person« (Rothe 2006: 4) als eine anschlussfähige und bedenkenswerte Theorieoption (vgl. hierzu Abschnitt 7.1.1).

215 Ein weiterer Vertreter dieser Theorierichtung ist Michael Cole, von dessen Ansatz sich wiederum eine Verbindung zu tätigkeitstheoretischen Ansätzen (insbesondere den Arbeiten von Yrjö Engeström) sowie zu kulturtheoretischen Situietheitsansätzen (vgl. Abschnitt 4.4) ziehen lässt.

rellen Zusammenhang (vgl. z. B. Zielke 2004: 149f.). Dies verknüpft Bruner mit dem Bestreben einer Rehabilitation des Alltagswissens (vgl. Zielke 2004: 22, 145, Zielke 2006a: 150).

Unter Bezug auf Clyde Kluckhohn hält Bruner fest, dass Menschen nicht an ihrer Hautoberfläche enden (Bruner 1997: 31). Mit der ›Entstehung‹ von Kultur musste sich der Mensch nicht mehr nur der physischen Umwelt anpassen, sondern auch der Kultur, deren Produkt und Produzent er zugleich war (vgl. Bruner 1997: 30f.). Daher beschränkt sich für Bruner Individuogenese nicht auf die biologische Entwicklung. Um den Menschen verstehen zu können, muss, so Bruner (1997: 51), folglich bei den intentionalen Zuständen, die seine Erfahrungen und Handlungen formen, angesetzt werden und die Überlegung mit einbezogen werden, dass die Form der intentionalen Zustände durch die Teilhabe an den Symbolsystemen der Kultur verwirklicht wird, welche unsere Handlungen regeln (Bruner 1997: 56).²¹⁶ Im Rahmen von Bruners Betonung der konstitutiven Bedeutung der Kultur für eine Wissenschaft vom Mentalen bzw. vom Menschen (Bruner 1997: 30–38) werden Bedeutungen aufgrund der Teilhabe an einer Kultur zu öffentlichen und gemeinschaftlich geteilten Bedeutungen, die gemeinsam in einer Praxis interpretiert und interaktiv ausgehandelt werden (vgl. Bruner 1997: 31f.). Das Ansetzen beim ›Handeln‹ (im Gegensatz zum bloßen ›Verhalten‹; vgl. Bruner 1997: 38) impliziert auch den Einbezug der Gründe, die die Akteure für ihr Handeln benennen (vgl. Bruner 1997: 34f.).

Aufgrund der Annahme, dass die Kultur mehr als die Biologie den menschlichen Geist formt und durch die Situierung der dem Handeln zugrunde liegenden intentionalen Zustände in einem interpretativen System (Symbolsystem, Wissensordnung, kulturelles System) dem Handeln umfassendere Bedeutung verleiht, plädiert Bruner für eine Befassung mit dem ›Alltagshandeln‹ bzw. dem Ansetzen bei dem entscheidenden Merkmal einer Kulturpsychologie, welche sich mit dem geistigen Leben befasst, nämlich mit der »Alltagspsychologie« (oder »Alltagssozialwissenschaft« oder »gesunder Menschenverstand«) (Bruner 1997: 52f.). Thema ist hier u. a., wie Menschen ›sticken‹ und welche Arten situierten Handelns für eine Kultur zu erwarten sind (vgl. Bruner 1997: 53). Wichtig bei Bruners Darstellung der Alltagspsychologie (Bruner 1997: 51–80) als einem System, in dem Menschen ihre Erfahrungen und Transaktionen ihrer sozialen Welt sowie ihr Wissen darüber organisieren (Bruner 1997: 53), ist, dass ihr »Organisationsprinzip eher narrativer als begrifflicher Art ist« (Bruner 1997: 53). Bruner betrachtet daher die Frage, wie Erzählungen Erfahrungen organisieren. Ein Aspekt hierbei ist, dass sich ein spezifisches Bild der ›Person‹ bzw. ihrer Identität (inkl. der Brüche und Konflikte oder Widersprüche) sowie ihres Weltbezuges ergibt: Für die Alltagspsychologie ist die Person konstitutiv (Bruner 1997: 57), v. a. indem Überzeugungen und Wünsche uns selbst und anderen Menschen zugeschrieben bzw. aus dem Handeln abgeleitet werden (vgl. Bruner 1997: 56ff.); ferner schafft die Alltagspsychologie »auch eine Welt, die außerhalb unserer selbst liegt« (Bruner 1997: 57). Diese Trennung zwischen einer ›inneren‹ Welt der Erfahrung und einer davon autonomen ›äußeren‹ Welt²¹⁷ erzeugt, so Bruner, drei Ereignisklassen: 1. Ereignis-

216 Der von Bruner benutzte Begriff der ›Symbolsysteme‹ entspricht in etwa dem Begriff der ›Wissensordnungen‹ (Reckwitz), auf den in Abschnitt 2.3.4.4 knapp eingegangen wird.

217 Bruner beschreibt die dualistische Sichtweise der »Alltagspsychologie«. Seine Beschreibung entspricht in etwa der von Elias, wenn dieser die »spezifische Selbsterfahrung« (Elias 2004: 128) des (modernen, westlichen) Menschen als eines ›homo clausus‹ umreißt. Für Bruner selbst ist der Ansatz bei der »Alltagspsychologie« auch für die Methodologie bedeutsam (vgl. Abschnitt 7.1.1). Aber alle Alltagspsychologien enthalten für Bruner auch einen »Begriff eines tätigen Ich« (Bruner 1997: 59), welcher nicht auf ein autonomes inneres Sein abgestellt ist, sondern auf Erfahrungen in einer Welt der Bedeutungen und sozialen Bindungen, in die alle Menschen eingebunden sind (vgl. Bruner 1997: 59). Hans Rudi Fischer (1997) ist daher der Auffassung, dass in der Kulturpsychologie Bruners der Mensch als sinnerschöpfendes Wesen und Geist als interaktives System gefasst werde. Für Bruner selbst ist Bedeu-

se, die der Steuerung durch unser intentionalen Zustände unterliegen und für die wir ›verantwortlich‹ sind; 2. Ereignisse, die in den Bereich der ›Natur‹ fallen und für die wir nicht ›verantwortlich‹ sind, die wir nicht beherrschen können; 3. Ereignisse mit Mischung aus 1 und 2, deren Interpretation je nach den angelegten Kausalitätsmodellen in ein magisches oder ein szientistisches Denken führt (vgl. Bruner 1997: 58f.).

Insgesamt münden die sozialkonstruktionistischen und kulturpsychologischen Gegenmodelle für Barbara Zielke in eine »pragmatistische Wissenspsychologie«, die der »Vision einer alternativen, konstruktivistischen, soziopragmatisch fundierten (Wissens-)Psychologie« (Zielke 2004: 26) folgt und ein »neues Interesse an Sprache und Praxis« (Zielke 2004: 23) bzw. ein »neues Interesse an der ›Praxis‹« (vgl. Zielke 2004: 339–344) zum Ausdruck bringt.²¹⁸ Bei diesem Ansatz einer soziopragmatisch fundierten (Wissens-)Psychologie rücken v. a. die »sozialen Prozesse der Bedeutungskonstitution« (Zielke 2004: 23) sowie die Bezugnahme auf einen »nicht-kognitivistischen, auf sinn- und bedeutungsstrukturierten Handlungen ausgerichteten Wissensbegriff« (Zielke 2004: 24) in den Vordergrund. Anders als im substanzialisierenden Ansatz vorausgesetzt, befindet sich diesem Ansatz zufolge Wissen nicht ›im Kopf‹ (vgl. z. B. Bruner 1997, Zielke 2004: 102, 112, Zielke 2006a: 157). Vielmehr wird von einer »Verankerung kognitiver Prozesse in Tätigkeiten«, von einer »pragmatische[n] Bindung [des Wissens; F.S] an Handlungsvollzüge« ausgegangen (Zielke 2004: 66), wodurch die im Modus der Zustandsreduktion folgerichtige »Trennung zwischen dem Handelnden und seiner Tätigkeit« (Elias 2004: 120) tendenziell aufgebrochen wird und Wissen aufgrund der an das Alltagshandeln gebundenen ›Pragmatik der Bedeutung‹ eine intersubjektive oder soziale Dimension bekommt (vgl. Zielke 2004: 144, 146, 149f.).²¹⁹ Damit einhergehend wird der Blick auf ›Wissen‹ im Sinne eines (impliziten, praktischen) Regel- oder Anwendungswissens gelenkt (vgl. Zielke 2004: 146). Denn die Überzeugung, dass die Bedeutung psychischer Phänomene in Diskursen und Praktiken generiert wird (sozusagen ›zwischen‹ den Akteuren im Rahmen einer sozialen oder kulturellen Praxis) und dass psychische Phänomene in soziale Diskurse und kulturelle Praktiken eingebunden sind (vgl. Zielke 2006a: 151, 174, Zielke 2004: 21), setzt zugleich die Annahme, dass die Subjekte nolens volens an den Praktiken bzw. Diskursen teilhaben (vgl. Zielke 2006a: 157) und über ein »kulturelles Regelwissen« (Zielke 2006a: 158) oder »Umgangswissen« (Zielke 2006a: 150) verfügen (ähnlich auch Hörning 2001, 2004a: 149f.).²²⁰

tung öffentlich und nicht privat. Er nennt dies im Gegensatz zu einem isolierenden, individualistischen Modell des Geistes das »transaktionale Modell des Geistes« (Bruner 1997: 50).

- 218 Das »neue Interesse an der ›Praxis‹« findet sich, wie Zielke anhand von Bezugnahmen auf z. B. Ryle, Bourdieu, Wittgensteins Spätphilosophie und H. L. Dreyfus zeigt, u. a. auch in Ansätzen des Konstruktivismus, der Sprachpragmatik, der Analytischen Philosophie des Geistes, der Handlungstheorie, der soziologischen Phänomenologie, der Wissenssoziologie und der qualitativen Sozialforschung (vgl. Zielke 2004: 24).
- 219 Die beiden genannten Konsequenzen setzen freilich weitere Umstellungen voraus, die in Zielkes Rekonstruktionen (v. a. Zielke 2004) eine Randstellung einnehmen, jedoch für das volle Verständnis der Tragweite der psychologischen Gegenmodelle zum Kognitivismus relevant sind: einen Abschied vom teleologischen Handlungsbegriff sowie eine ›Passung der Konzeptionen von ›Sozialität‹ und ›des Handelnden‹.
- 220 Zielke gewinnt von hier aus »Kriterien für einen postkognitivistischen Wissensbegriff« (vgl. insbesondere Zielke 2004: 139–151). Dessen Kennzeichen sind u. a. polyvalente Symbole (die Sinn- und Bedeutungsstruktur der psychosozialen Praxis und ihrer Objektivationen sind immer aufs Neue auszuhandeln und nicht vollständig fixierbare Produkte der sozialen Praxis; Zielke 2004: 148f.), der intersubjektive oder soziale Charakter von Wissen (Zielke 2004: 149f.) sowie auf methodologischer Ebene eine Bevorzugung interpretativer, sinnverstehender Methoden (Zielke 2004: 148f.).

2.3.4.2 Das pädagogisch-psychologische Gegenmodell »tacit knowing view«

Ein weiteres Gegenmodell zum Kognitivismus und zu Rationalmodellen des Handelns wird von Neuweg als »tacit knowing view« bezeichnet (Neuweg 2005). In diesem »Gegenprogramm vor allem zum kognitivistischen Paradigma« (Neuweg 2005: 558) wird, zentriert um das Konzept des impliziten Wissens, eine Rehabilitierung des körperlichen, einverlebten, praktischen Wissens angestrebt. Jedoch nimmt Neuweg nicht den Weg, den Zielke mit ihrer Hinwendung zur Kulturpsychologie und ihrem Hinweis auf die »Praxistheorien« von Giddens und von Bourdieu (Zielke 2004: 339f.) einschlägt.

Die Perspektive speist sich aus verschiedenen Argumentationszusammenhängen. Zu nennen sind hier insbesondere die Erkenntnis- und Wissenstheorie Polanyis (Polanyi 1985; vgl. insbesondere Neuweg 2001; auch Neuweg 2000c, 2005) und Zweige der analytischen Handlungstheorie (insbesondere Ryle 1969; vgl. Neuweg 1998, 2000a, 2000b, 2001, 2005), ferner aber auch Wittgensteins »Philosophische Untersuchungen« (Wittgenstein 1984), im Bereich der Kognitionswissenschaft und KI-Forschung die Kritik an Fodors Repräsentationaler Theorie des Geistes (z. B. Suchman 1987, Searle 1984, 1987), Teile der (Lern-)Psychologie, die sich mit implizitem Lernen befassen (z. B. Reber 1967, 1993, Neuweg 2000c, Haider 2000), sowie Teile der Expertiseforschung (z. B. Schön 1983, 1987, Benner 1994) und der Organisationsforschung (z. B. Ortman 2003).

Neuweg stellt »cognitive view« und »tacit knowing view« (2001: 22f.) in einer Tabelle gegenüber (z. B. know-that versus know-how als Basis der Kognition, Wahrnehmung als analytisches, elementenhaftes, atomistisches Erfassen partieller Entitäten versus als synthetisches, holistisches Erfassen von Ähnlichkeiten, Lernen durch Beschreibung versus Lernen durch Bekanntschaft, Verwendung entpersönlichter Lernmedien versus Lernen in einer Meister-Schüler-Beziehung). Ferner weist der tacit knowing view die im Rahmen der »intellektualistischen Legende« (Ryle) üblichen Substanzzuschreibungen als

unfruchtbare Könnensverdoppelungen zurück und orientiert sich stattdessen am Verhalten, am Versuch, dieses Verhalten als Ausdruck menschlicher Verhaltensdispositionen und menschlicher Subjekthafigkeit zu verstehen, sowie an den Vorgängen im Bewusstsein der ersten Person (Neuweg 2005: 559).

In einer Fußnote präzisiert Neuweg, dass, ähnlich der phänomenologischen Befassung mit dem menschlichen Bewusstsein, es nicht um eine Erklärung des bloßen Verhaltens (behavioristisches Programm) gehe, sondern darum, zu »*verstehen*, was jemand tut« (Neuweg 2005: 559; Fußn.; Herv. i. Orig.) Die Akteure werden, nach Neuweg, als kompetente Personen angesehen; Verhalten lässt sich in dieser Perspektive dann als »sinnhaft« verstehen, wenn der »Interpret« oder »Beobachter« (z. B. der wissenschaftliche Experte) einen »Sinn für ...« hat, d. h. über eine »lebenspraktische Expertise« (Neuweg 2005: 559; Fußn.) verfügt, die der des Akteurs ähnlich ist (vgl. zum Verstehen von Humor etwa Ryle 1969: 66f.; Neuweg 2005: 559).

Die Beziehung zwischen Wissen und Können, Denken und Handeln wird im tacit knowing view »nicht als Ursache-Wirkungs-Beziehung und auch nicht als notwendig konsekutive Beziehung angesetzt« (Neuweg 2005: 560). Selbstinstruktionen und Instruktionen durch Fremde können keine Ursache für Handeln sein (vgl. Neuweg 2005: 561). Auf keinen Fall dürfe z. B. Regelwissen in das Subjekt hineinverlagert werden. Der tacit knowing view fasse mentale Entitäten bzw. Zustände (Wissen etc.) mehr als eine Disposition (Neuweg 2005: 560). Auch wenn die Möglichkeit nicht abgestritten wird, dass explizites Wissen und rationale Planung Voraussetzungen für eine flexible Praxis sind, so sind sie nach Neuweg (2005: 562) nicht deren einzige Erzeugungsprinzipien.

Neuewg beschreibt den im Anschluss an Michael Polanyi entwickelten Terminus ›tacit knowing‹ als einen Handlungstypus, der als Merkmal einen intuitiven Charakter aufweist und gleichzeitig hoch flexibel ist (vgl. Neuewg 2005: 262f.). Trotz des intuitiven Charakters – im Gegensatz zu Handeln, das auf analytischer Situationswahrnehmung und rationaler Handlungsplanung beruht – ist für Neuewg dieser Handlungstypus jedoch nicht automatenhaft (Neuewg 2005: 563). Verwandtschaften sieht er mit folgenden Konzepten: intuitives Handeln (Dreyfus/Dreyfus 1987), situiertes Handeln (Suchman 1987), Habitus (Bourdieu, z. B. 2001: 175) und knowing-in-action (Schön 1983) (vgl. Neuewg 2005: 262f.).

Vor dem Hintergrund des tacit knowing view werden für Neuewg drei Probleme der herkömmlichen, vom Kognitivismus geprägten Sicht thematisch. Erstens das »Explikationsproblem«: In welchem Maße können die erste oder die dritte Person das dem Können implizite Wissen explizieren? (Neuewg 2005: 557). Zweitens das »Instruktionsproblem«: Auf welchen Lernwegen kann ein Können erworben werden? (Neuewg 2005: 557, 566ff.). Drittens die Gefahr, dass vom Lehrenden ein »didaktischer Kategorienfehler« begangen wird, d. h. »Zielbeschreibung und Methode« (Neuewg 2001: 107) »Lernzielbeschreibungen« und »Lernwege« konfundiert werden (Neuewg 2005: 566; Herv. i. Orig.) (Neuewg 2005: 566; ähnlich Neuewg 1998: 15–20; ausführlich Neuewg 2001: 107–117).

Die ›Lösungen‹ der drei Probleme im tacit knowing view hängen eng miteinander zusammen. Das Explikationsproblem kann, so Neuewg (z. B. 2005: 564ff.), dadurch angegangen werden, dass ›subjektseitig‹ die sinnlich-leiblichen Fundamente menschlichen Wahrnehmens und Könnens und das im (prototypisch bei Experten entwickelten) Erfahrungswissen zu suchende ›Gespür‹ (z. B. für die Situation) und ›anforderungsseitig‹ die Komplexität und Instabilität der Situation bzw. Praxisfelder berücksichtigt werden. Im Anschluss an die Kritik am kognitivistischen Regelverständnis²²¹ geht Neuewg davon aus, dass Erfahrung und Sozialisation²²² nicht vollständig durch Instruktion zu ersetzen sind: Die Lücke zwischen konkreter Situation und abstrakten Regeln ist nicht zu schließen.²²³ Expertenhaftes Handeln erweise sich insgesamt als kontextsensitiv, ›situiert‹ und einzelfallbezogen und nur partiell in Regeln abbildbar (vgl. Neuewg 2005: 565). Hinsichtlich der Vermeidung der Konfundierung von Zielbeschreibung und Methode sowie der Lösung des Instruktionsproblems²²⁴ verlagert sich daher im tacit knowing view das didaktische Interesse (Neuewg 2005: 568; ausführlich Neuewg 2001: 245–252, 367–400). Es interessiert nun weniger das Lernen in unterrichtsähnlichen Situationen, das Lernen durch Beschreibung bzw. Mitteilung von Abstraktionen oder das Lernen mit entpersonalisierten Medien. Als wichtiger werden Vorstellungen wie »Lernen im Funktionsfeld²²⁵ oder in funktionsfeldähnlichen Lernumgebungen«, »Lernen durch Sozialisations-

221 Vgl. Abschnitt 2.3.3.3.

222 Vgl. für Neuewgs Rezeption der ›Situertheitsansätze, insbesondere des Ansatzes von Lave und Wenger (1991) vgl. Abschnitt 4.4.

223 Hieraus zieht z. B. Glück (anschließend an Polanyi und Ryle) den Schluss, dass implizites Wissen, verstanden als Fähigkeit oder Können, das sich im Vollzug zeigt, als eine ›intelligente Ausführung, der kein anderes Wissen vorausgeht (vgl. Glück 2005: 674), durch Vormachen und Nachmachen erworben werde (Glück 2005: 664). Denn Könnerschaft entstehe aus dem impliziten Wissen eines Menschen, nicht »Denken« sei die Ursache, sondern »unmittelbares, züiges, jedoch nicht automatisiertes Handeln«, das, nach Polanyi und gegen Kant und den Kognitivismus »in der Regel angemessen und erfolgreich oder auch nicht, optimierbar oder auch nicht zu verbessern« sei (Glück 2005: 675).

224 Vgl. zum Für und Wider von ›Instruktion‹ auch Abschnitt 3.3.

225 Vgl. hierzu etwa Rauners Einschätzung (2004a), der, wie Neuewg, die Arbeiten Polanyis (1985), Schöns (1983) oder Dreyfus'/Dreyfus' (1987) und Benners (1994) rezipiert: Die »arbeitsorientierte Wende in der Didaktik beruflicher Bildung« (Rauner 2004a: 2) bestand in einem Perspektivenwechsel. Dieser beinhaltete u. a. eine »Abkehr von einer fach- und wissenschaftssystematischen Didaktik (Rauner 2004a: 2), ein durch die Ausdifferenzierung

prozesse in Expertenkulturen«, »Lernen durch Bekanntschaft und Erfahrung«, »Lernen in Meister-Lehrling-Beziehungen« oder »Lernen durch komplexe Aufgabenstellungen und paradigmatische Fälle« (Neuweg 2005: 568) angesehen. Die »Einsicht in die unverzichtbare Rolle eigener Handlungserfahrungen« und das »Wissen um die Grenzen der Didaktisierung« (Neuweg 2005: 568) von Lernprozessen und -kontexten sind für Neuweg ausschlaggebend für das Interesse an »Bedeutung, Wirkmechanismen und Gestaltungsmöglichkeiten situiereten, impliziten, informellen und/oder inzidentellen Lernens« sowie mahnen – konstruktivistischen Ansätzen nicht unähnlich (Neuweg 2005: 568) – zu »didaktischer Bescheidenheit« (Neuweg 2005: 568).

In konzeptueller Hinsicht kommt Neuweg zu dem Ergebnis, dass im Unterschied zur kognitivistischen Herangehensweise »das Handeln selbst wieder zum Ausgangspunkt der handlungspsychologischen Theoriebildung« gemacht werden müsse (Neuweg 2005: 562). Allerdings stützt sich Neuweg sowohl in dieser Forderung als auch durchgängig in deren argumentativer Herleitung auf einen individualpsychologischen Begriff von »Handeln«. Auf der Basis dieser Prämisse – Handeln als Handeln einzelner Menschen – gelangt er maximal zu einem Interaktionismus, welcher Sozialität nach dem vertrauten »Billardkugelmodell« interagierender Körper konzeptualisiert. Mithin ist Neuwegs Alternative zum Kognitivismus und zu Rationalmodellen des Handelns darin eingeschränkt, dass sie »ohne passenden ontologischen Halt« operiert.

2.3.4.3 Einschub: Der Gedanke der Einbettung von Wissen in die Tätigkeit selbst

Während bei Neuweg »hinter« der individualpsychologischen Schwerpunktsetzung nur ansatzweise die soziale Dimension von Wissen und Handeln zu erkennen ist, ist bei den, u. a. von Zielke herausgearbeiteten, (wissens-)psychologischen Gegenmodellen zum Kognitivismus eine »Hinwendung zum Sozialen« angelegt, welche sich auf die Fokussierung der Einbettung von Wissen in von Anfang an als »sozial konzipierte Tätigkeiten«²²⁶ verdichten lässt. Diese Einbettung findet sich auch in folgenden Ansätzen wieder.

Auch wenn bei Gilbert Ryle allenfalls über seine »These, dass Psychisches nichts okkult Verborgenes, somit »Privates« sei, sondern sich von außen beobachten lasse« (Schneider 1998: 291) etwas über Sozialität zu erfahren ist, die Einbettung von Wissen in die Tätigkeiten selbst hebt er hervor (vgl. insbesondere Ryle 1969: 26–77). Für Ryle ist das, was in der intellektualistischen Legende »Geist« heißt, »nichts anderes als die Art und Weise der Organisation« von Handlungen (Zielke 2004: 71). Etwas intelligent zu tun ist jedoch nicht das Ergebnis einer Tätigkeit einer kognitiven Instanz hinter der Handlung, sondern eine Qualität, welche der Handlung selbst zu eigen ist (Zielke 2004: 71, 306). »Meine Handlung hat eine besondere Art oder Ausführung, nicht besondere Vorgänger.« (Ryle 1969: 36) Das im Handeln zum Ausdruck gebrachte Beherrschen einer Praxis bezeichnet Ryle als knowing how (Können). »Kön-

der Wissenskategorie (mit Hinwendung zum Konzept des impliziten oder praktischen Wissens) begründbares Aufgeben der »irreführenden« Gegenüberstellung von fachsystematischem und kasuistischem Lernen (Rauner 2004a: 26) sowie eine am Konzept der Domänenspezifität ausgerichtete Berufsbildungsforschung. Insgesamt scheint sich damit ein Trend in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion und der Lehr-Lern-Forschung den Weg gebahnt zu haben (vgl. z. B. Gruber 2000, Kohl/Molzberger 2005, Leutner 2000, Neuweg 2005, Rauner 2004a, 2004b), der in der Hinwendung zu Funktionsfeldern bzw. Konzepten des »Lernens am Arbeitsplatz« und ähnlichen Konzepten sowie zu einem neuen Wissensbegriff (praktisches, implizites etc. Wissen) besteht.

226 Diesem Aspekt wird in den Theorien sozialer Praktiken (vgl. Abschnitt 2.3.4.4), besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

nen‹ ist kein Ereigniswort, sondern ein Modalwort (Ryle 1969: 56), eine Disposition, ein Geflecht aus Neigungen, Gewohnheiten, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Anlagen. Wissen ist Handlungsdisposition, d. h. Dispositionen, sich unter bestimmten Umständen so und so zu verhalten (Ryle 1969: 37, 47–62, 147ff.; vgl. Cursio 2006: 20ff., Schneider 1998: 291, Zielke 2004: 73). Dispositionen sind bei Ryle erworbene Verhaltensmuster, die etwa in Verben wie ›wissen‹, ›anstreben‹ oder ›besitzen‹ ausgedrückt werden und zu unterscheiden sind von Ereignissen oder Episoden (z. B. ›aufwachen‹ oder ›prickeln‹) (vgl. Schneider 1998: 291). Indem Ryle das Hervorbringen von Denken und Wissen im Handeln thematisiert, Wissen also adverbial fasst (ähnlich auch Hörning 2004b: 19f.), Adverbien (gekonnt, intelligent, gut, geschickt, geplant, versiert etc.) nicht einer getrennten Denkhandlung zuordnet und diese von dem äußeren Akt trennt und womöglich diesen als Regelanwendung konzipiert, sondern die Adverbien als Signalisierungen der Beherrschung jener Praxis ansieht, auf die sie sich beziehen, vermag er intellektualistischen Auffassungen zu entgehen. ›Regelwissen‹ ist somit konstitutives Merkmal der Alltagspraxis. Es ist (implizites) Anwendungswissen oder Umgangswissen (vgl. Zielke 2004: 146, 150f.).

Wie Ryle ist auch Bourdieu (insbesondere Bourdieu 1997, 1998, 2001) daran gelegen, die Konfusion beim Gebrauch des Wortes Regel (handlungsleitend versus regelmäßig) zu vermeiden. Er zieht es daher vor, sich in Begriffen des Habitus oder der Dispositionen oder der Strategien auszudrücken (vgl. Bouveresse 1993: 43). Dispositionen sind für Bourdieu sozial erworben und sie sind generativ. Das Können im Sinne einer Disposition, die ›Logik der Praxis‹, die ›praxeologische Erkenntnisweise‹, die Intuitionen des ›praktischen Sinns‹, ›der Sinn für das Spiel‹ sind in Regelbegriffen nicht klar formulierbar, mithin durch eine rationale Rekonstruktion nicht (restlos) einzufangen (Bouveresse 1993: 47ff., Zielke 2004: 63f.). Der Begriff des Habitus, den Bourdieu zunächst im Anschluss an Erwin Panofsky entworfen hatte, hat sich bei Bourdieu mehrfach gewandelt (Schneider 1998: 222–225). Er kann grob unter die Generalformel gebracht werden, beim Habitus handele es sich um erworbene und generative Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata (vgl. z. B. Bourdieu/Wacquant 1996: 152ff., 159, Bourdieu 1979: 169f.). Dabei wirken Reckwitz zufolge die Unterscheidungssysteme des Habitus als evaluativ-affektiv besetztes und nicht nur kognitiv Wirklichkeit strukturierendes ›Erzeugungsprinzip‹ von Handeln bzw. Handlungszielen (vgl. Reckwitz 2000a: 327). Der Habitus ist ›inkorporiert‹ und muss ›als Eigenschaft des Körpers gedacht werden‹ (Reckwitz 2000a: 331). Entsprechend sind Akteure bei Bourdieu nicht tätig als reine Subjekte, als Träger von Geist, sondern als (kompetente) Körper, die in die Welt eingreifen, und Handeln ist bei Bourdieu nicht ein Anhängsel des Geistes oder des Bewusstseins (Idealismus) bzw. des äußeren Verhaltens (Materialismus) (vgl. Reckwitz 2000a: 330f.). Nach Reckwitz ist der bourdieusche ›praktische‹ oder ›soziale‹ Sinn ein know-how-artiges Wissen, das angibt, was in einem sozialen Feld der Fall ist (kognitive Dimension), wie im sozialen Feld gehandelt wird (methodische Dimension) und welches Wissen als normal gilt und wie man sich angemessen verhält (normative Dimension; Normalitätsfolie) (vgl. Reckwitz 2000a: 334f.; vgl. Hörning 2004b). Als vorbereusste, aus der Logik der Praxis erklärbare, im Handeln mitlaufende Interpretation oder Zuschreibung von Sinn ermöglicht der Praxissinn²²⁷ z. B., die Regelmäßigkeit von ›Verhalten‹ zu erkennen oder eine bestimmte Variante von Handeln als ›zielgerichtet‹ zu identifizieren. Bourdieu nennt dies, ein ›Gespür für das Spiel zu haben (Bourdieu 1998: 42; vgl. Meier 2004).

227 Bourdieus Begriff des Praxissinns hat Ähnlichkeit mit Giddens' Begriff des ›praktischen Bewusstseins‹. Giddens unterschied in einem ›Stratifikationsmodell‹ zwischen prinzipiell und unhintergebar unbewussten/r Motiven/Wahrnehmung (nicht explizierbar), praktischem Bewusstsein (nicht explizierbar) und diskursivem Bewusstsein (explizit bzw. leicht explizierbar) (vgl. Giddens 1997: 55–67).

Einen weiteren einflussreichen Ausgangspunkt für die Annahme, dass Wissen integral in Tätigkeiten eingebettet ist, bietet die Spätphilosophie Ludwig Wittgensteins. Mit der von Wittgenstein maßgeblich beeinflussten Betonung des Aspekts der praktischen Natur von Sprache und Wissen in der »pragmatischen Wende der linguistischen Philosophie« erfolgte eine Abwendung von einem Semantizismus (Sprache als Struktur) und eine Hinwendung zur pragmatischen Ebene (Sprache als Prozess) (vgl. Gröbl-Steinbach 2000: 29). Alles Wissen, alle Theorie, alle Erkenntnis sind für Wittgenstein »notwendig und unvermeidlich mit den konkreten Praxisbezügen von Handlungssubjekten als Teilnehmer an Lebensformen verbunden« (Gröbl-Steinbach 2000: 31). Dabei wendet sich Wittgenstein dem Vollzugswissen als Unterbau allen expliziten Wissens zu. Dieses Vollzugswissen hat für ihn keine mentale Innenseite oder Hinterbühne, »da er ja die Meinung vertritt, dass das Wissen, wie man der Regel folgt, in der Anwendung der Regel selbst liegt und nicht von entsprechenden mentalen Zuständen begleitet wird« (Gröbl-Steinbach 2000: 39f.). Anders ausgedrückt: Wittgensteins Ausgangspunkt sind Sprachspiele als Lebensformen, Weisen sinnhaften Sprechens und Handelns, wobei die Sinnhaftigkeit praktisch fundiert ist.²²⁸ Daher wird bei Wittgenstein z. B. nicht nach einer außerpraktischen Instanz gefragt, welche »intentionale Zustände« hat, sondern nach Sprachspielen, »innerhalb derer intentionale Zuschreibungen sinnvolle Züge sind« (Cursio 2006: 53). Ferner beruhen gemeinsame menschliche Handlungsweisen (Lebensformen) auf einem fraglos gültigen, selbstverständlichem, praktischen Wissen (gemeinsame Regeln, gemeinsame Bedeutungen), das im Gebrauch²²⁹ Angemessenheitskriterien vermittelt, d. h. vermittelt, wie in einer Situation angemessen oder kompetent gehandelt wird und was kompetentes Agieren ist. »Wissen« stellt sich daher nach Wittgenstein nicht als eine praxisentobene »Bewusstseinsstruktur« dar, sondern als *im* regelmäßigen Tun, *in* der Praxis (nur) existenter Bestandteil der Lebensform (vgl. Reckwitz 1997b: 320). Hierbei geht Wittgenstein davon aus, dass der Erwerb von (Vollzugs-)Wissen durch fraglose Übernahme und Nachahmung erfolgt (Gröbl-Steinbach 2000: 41).

Auch Taylor wendet sich, an seine Kritik am »monologischen Subjekt« anschließend, der praktischen Einbettung von »Wissen« in die Tätigkeit selbst zu, wobei er sich auf Wittgenstein bezieht (Taylor 1993). Ferner bezieht er sich auch auf Maurice Merleau-Pontys Phänomenologie und Martin Heideggers hermeneutisch-praxistheoretische Ontologie in »Sein und Zeit«. Im Rahmen dieser Untersuchung kann auf Taylors Werk nur hingewiesen werden. Eine instruktive Einführung, v. a. hinsichtlich der Konzeptualisierung von »Sozialität« bei Taylor, gibt Reckwitz (2000a: 478–522) Zwei Punkte an aus Reckwitz' Rekonstruktion sind erwähnenswert. Taylors Konzeptionen der »starke Wertungen« bzw. der »qualitativen Unterscheidungen« ähneln Bourdieus Konzeption des »praktischen Sinns«. In diesen Konzeptionen geht es Taylor darum, einen vorintellektuellen Sinn für das, was wichtig ist, was für den Akteur wichtig ist, hervorzuheben (Reckwitz 2000a: 505f.). Taylors Anschluss an Heideggers Begriff des »In-der-Welt-Seins« – verstanden als ein »Verhältnis praktischen Verstehens« (Reckwitz 2000a: 495) – setzt sich dabei in vier Punkte um (nach Reckwitz 2000a: 496): in Taylors Konzeption des Handelnden als »selfinterpreting animal; in die Annahme, dass Handelnde Interpretationen machend auf dem Boden eines Hintergrundwissens (background, framework) agieren (kognitives Element); in die Annahme, dass starke Wertungen und qualitative Unterscheidungen das Hinter-

228 Sprachspiele sind für Wittgenstein nur im Kontext mit nichtsprachlichen Aktivitäten, nur als eingebettet in eine Lebensform verstehbar (Glock 2000: 200). Zu den Begriffen Lebensformen und Sprachspiele vgl. einführend auch Glock (2000: 200–205 bzw. 325–330).

229 Zur Gebrauchstheorie der Sprache bzw. dem Bedeutungskonzept des späten Wittgenstein (meaning-as-use) vgl. auch Zielke (2004: 240–248).

grundwissen strukturieren (evaluatives Element); in die Annahme, dass Hintergrundwissen und Handlungsweisen – gekoppelt in (sozialen) Praktiken – sich wechselseitig konstituieren und dass Wissen sich in sozialen Praktiken ausdrückt.

In Anschluss an Heidegger und Ryle sowie an Bourdieus kultursoziologische Arbeiten setzt Hubert L. Dreyfus seine »Phänomenologie des Alltags-Know-How« (Dreyfus 1993: 659; zit. n. Zielke 2004: 143) der kognitivistischen bzw. computationalistischen Modellierung von Wissen entgegen (Dreyfus 1989, 1993; auch: Dreyfus/Dreyfus 1987). Für Dreyfus bilden Praktiken, in denen das Alltags-Know-How, ein kulturelles (Regel-)Wissen oder Hintergrundwissen, kulturelle Selbstverständlichkeitsstrukturen zum Ausdruck kommen, die Basis zur »kompetenten« Teilhabe an der kulturellen Praxis (vgl. Zielke 2004: 123ff.). Das Alltagswissen, der »gesunde Menschenverstand« (Dreyfus; zit. nach Zielke 2004: 127) oder das Umgangswissen sind für Dreyfus sozusagen die Voraussetzung für die »Möglichkeit, sich auf irgendeine Art leiblichen Daseins in der sozialen und materiellen Umgebung zu beziehen« (Zielke 2004: 126). Das »leibliche Vertrautsein« (Dreyfus) mit bzw. in der Welt ist jedoch für Dreyfus auch konstituierend für das Gebrauchs- oder Umgangswissen (Zielke) bzw. das »Vertrautheitswissen« (Dreyfus 1993: 665; zit. n. Zielke 2004: 126).²³⁰ Nach Zielke erlangen wir für Dreyfus »Wissen« »körperlich-handelnd« (Zielke: 2004: 126), was impliziert, dass »Intelligenz einen Körper braucht« (Dreyfus 1993: 658; zit. n. Zielke 2004: 127).²³¹

2.3.4.4 Theorien sozialer Praktiken

Beim dritten Gegenmodell zum Kognitivismus und den entsprechenden Rationalmodellen des Handelns handelt es sich um die Gruppe der bereits erwähnten »praxeologischen Kulturtheorien« bzw. »Theorien sozialer Praktiken« bzw. »Praxistheorien« bzw. »Versionen einer ›Praxeologie« (Reckwitz 2003a: 282; ausführlich: Reckwitz 2000a). Sie wurden schon als Ausdruck eines »Practice Turn in Contemporary Theory« bezeichnet (Schatzki/Knorr-Cetina/von Savigny 2001; vgl. Reckwitz 2003a, Hörning 2004a, Hörning/Reuter 2004a). Reckwitz konzentriert sich in der Rekonstruktion des Prozesses der »Transformation der Kulturtheorien« (Reckwitz 2000a) auf die (post-)strukturalistische und die sozialphänomenologische Theorielinie. Die erste Theorielinie beginnt bei Claude Lévi-Strauss und reicht über Ulrich Oevermann und Michel Foucault zu Pierre Bourdieu. Die zweite Theorielinie beginnt bei Alfred Schütz und reicht über Erving Goffman und Clifford Geertz zu Charles Taylor. Die Arbeiten von Bourdieu und Taylor markieren die jeweiligen Endpunkte der Entwicklung. Den beiden anderen Linien – der (post-)wittgensteinianischen sowie der (neo-)pragmatistischen Linie – räumt Reckwitz wenig Platz ein. Wollte man nun analog zu seiner Theorierekonstruktion die (post-)wittgensteinianische Linie rekonstruieren, müsste man sicherlich mit Ludwig Wittgensteins Spätwerk beginnen und Gilbert Ryles Philosophie miteinbeziehen. Insbesondere die

230 Auch Francisco Varela hat, worauf Zielke an anderer Stelle hinweist (Zielke 2004: 144), auf diese Verbindung hingewiesen, indem er das Alltagswissen als identisch mit unserer körperlichen und sozialen Geschichte bezeichnete (Varela 1990: 96f.).

231 Die Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit von Lernprozessen kam bisher stellenweise schon zur Sprache (z. B. bei dem Vorwurf der Körpervergessenheit an die Adresse kognitivistischer Positionen). Sie wird auch später immer wieder Thema sein. An dieser Stelle scheint mir jedoch schon ein Hinweis vonnöten: In phänomenologischen Ansätzen (z. B. dem von Dreyfus) ist »Leiblichkeit« ein wichtiges Konzept, das in aller Regel deutlich von dem Konzept »Körperlichkeit« abgegrenzt wird. Wenn nun davon die Rede ist, dass der Erwerb von Wissen »körperlich-handelnd« erfolge oder dass Intelligenz einen Körper brauche, so kann dies (z. B. im Falle von Dreyfus) an einem Übersetzungsproblem liegen oder aber auch auf einer problematischen Synonymsetzung (in diesem Falle durch Zielke).

Arbeiten von Georg H. von Wright, Theodore R. Schatzki und David Bloor dürften als Kernbestand einer jüngeren praxistheoretischen Perspektive, die in der Tradition wittgensteinianischen Denkens steht, angesehen werden. Die (neo-)pragmatische Linie der Praxistheorien wurzelt v. a. in den Werken von John Dewey und George H. Mead. In der jüngeren Zeit werden pragmatische Positionen insbesondere von Hilary Putnam, Richard Rorty und Hans Joas vertreten und könnten den Kernbestand des pragmatischen Strangs einer Theorie sozialer Praktiken bilden.

Abgesehen davon, dass die Theorien sozialer Praktiken eine »andere, neuartige Form der Handlungserklärung« (Reckwitz 2004c: 312) anbieten, offerieren sie (z. B. in Abgrenzung von Rationalmodellen des Handelns) andersartige Schwerpunktsetzungen im »Verständnis des Sozialen und des Handelns« (Reckwitz 2003a: 282). Das Konzept »Handlung« bzw. »Handeln« erfährt in den Theorien sozialer Praktiken eine, von den in kognitivistischen Lernkonzepten vorherrschenden Handlungsmodellen unterscheidbare, Wichtung. Der erste Schritt dieser Verschiebung besteht in der Bevorzugung des Konzepts »Handeln« gegenüber dem Konzept der »Handlung«. Eine Handlung kann als »eine in einer *sozial definierten Situation* auftretende, durch ein *Handlungsziel* gekennzeichnete *Einheit des Handelns*« (von Cranach/Kalbermatten 1994: 321; Herv. i. Orig.; ähnlich: Kaminski 1990a: 112) definiert werden. Der Begriff bezieht sich somit »punktuell auf einen einzigen Akt [...], der als intentionales Produkt eines Handelnden gedacht wird« (Reckwitz 2006: 38; vgl. Reckwitz 2004c: 321f.). Ohne die Unterteilung in einzelne Akte kann entsprechend unter »Handeln« »das *bewußt zielgerichtete* und *geplante, gewollte* und *von Emotionen begleitete, sozial gesteuerte* und *kontrollierte* Verhalten eines Handelnden (*Aktors*)« (von Cranach/Kalbermatten 1994: 321; Herv. i. Orig.), bzw. eine »zielgerichtete, plangerecht ausgeführte Aktivität« (Kaminski 1990a: 112) verstanden werden. Das Konzept »Handeln« bringt, stärker noch als das Konzept »Handlung« zum Ausdruck, dass die menschliche Tätigkeit in einem steten Fluss ist. Der zweite Schritt der Verschiebung bezieht sich auf eine Rücknahme des individualistischen Aspekts von »Handeln«, indem auf die Verflechtung zu »sozialen Praktiken« abgehoben wird. Praktiken sind demnach nicht einfache Aufsummierungen individueller Handlungen, vielmehr sind Handlungen und Handeln als Teil von »Netzwerken der Handlungsverflechtung« (Joas 1996: 343), von gemeinsamen Praxiszusammenhängen (Hörning 2004a: 144), einer sinnhaften sozialen Praxis, eines Lebensstils (Hörning 2004a: 149) aufzufassen. Handeln wird damit in praxistheoretischer Perspektive nicht im Rahmen eines »Hamlet-Modell[s]« (Hörning 2004a: 143) verstanden, welches voraussetzt, »dass unsere Handlungen weithin bewusst und sorgfältig abwägenden Entscheidungen entspringen« (Hörning 2004a: 143), sondern als Bestandteil sozialer Praktiken aufgefasst, aus denen es seinen Sinn, seine Struktur und seine Qualität bezieht: Menschliches Handeln wird nicht als »Konglomerat diskreter, intentionaler Einzelhandlungen, sondern als kontinuierliche Sequenz von Praktiken begriffen« (Reckwitz 1997b: 319).²³²

Eine Praktik ist damit weder identisch mit einer Handlung noch mit bloßem Verhalten: Praktiken enthalten in sich Handlungsakte, die wiederholt hervorgebracht werden, aber während das Konzept der »Handlung« sich punktuell auf einen einzigen Akt bezieht, der als intentionales Produkt eines Handelnden gedacht wird, ist eine Praktik von vornherein sozial und kulturell, eine geregelte, typisierte, von Kriterien angeleitete Aktivität, die

232 Mit indirektem Bezug auf die Frage nach der vermittelnden Instanz zwischen structure und agency halten Hörning und Reuter fest, dass Handeln aus praxistheoretischer Perspektive weder »als heroische Einzeltat, als theatrale Inszenierung oder als rationale Wahl dem Subjekt zuzuschlagen« noch »als systemerhaltende Kraft, als durchgängige Ausführung von Regeln und Normen aus den objektiven Strukturen heraus zu erklären« sei, sondern »als Scharnier zwischen dem Subjekt und den Strukturen angelegt« sei (Hörning/Reuter 2004b: 13). Insofern ist für Hörning und Reuter Praxis »zugleich regelmäßig *und* regelwidrig, sie ist zugleich wiederholend *und* wiederzeugend, sie ist zugleich strategisch *und* illusorisch« (Hörning/Reuter 2004b: 13; Herv. i. Orig.).

von verschiedensten Subjekten getragen wird. Wenn die Handlung per definitionem eine Intention impliziert, enthält die Praktik von vornherein einen Komplex von Wissen und Dispositionen, in dem sich kulturelle Codes ausdrücken (und die damit unter anderem *auch* typisierte Intentionen enthalten). (Reckwitz 2006: 38; Herv. i. Orig.)

In der eben genannten Definition sind alle wesentlichen Facetten des Konzepts ›soziale Praktiken‹ (vgl. insbesondere Hörning 2004a, 2004b, Reckwitz 2003a, 2004a, Schatzki 1996, 2002) enthalten. Die nachfolgenden Bestimmungen beziehen sich auf Teilaspekte des Konzepts.

Das Konstrukt der sozialen Praktik beruht auf der Repetitivität und übersituativen Dauerhaftigkeit einer sinntragenden latenten Verlaufsstruktur. Somit ist es eine gesellschaftliche Institutionalisierung, die auf einer akteursgebundenen Erfahrungsdimension aufruht (vgl. Schäffter 2008). Eine soziale Praktik wird verstanden als ein »temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings« (Schatzki 1996: 89), als »Nexus von Verhaltensmustern und Verstehensmustern« (Reckwitz 2000b: 169; Fußn.). Das Geflecht der Praktiken stellt sozusagen den gesellschaftlichen Prozess dar, der immer schon läuft, den sich die Partizipanden aneignen, den sie am Laufen halten und dabei auch (potenziell) transformieren (vgl. Hirschauer 2004: 73, Hörning 2004b: 27, Reckwitz 2004a: 43). Soziale Praktiken als »Muster gleichförmigen, öffentlich identifizierbaren Verhaltens oder als komplexe Systeme von Verhaltensmustern« existieren »über zeitliche wie räumliche Grenzen – und damit auch über die persönlichen Besonderheiten von Individuen – hinweg« (Reckwitz 2000a: 559). Dies auf der Basis, dass die einzelnen Akteure auf die Handlungsbezüge angemessen antworten können: Die Akteure müssen über ein sozial instituiertes »Antwortdispositiv« (Hörning 2004a: 144) verfügen, das implizit und inkorporiert ist.

Das Soziale besteht aus praxistheoretischer Perspektive aus den heterogenen, Raum und Zeit bindenden (Giddens), Netzwerken sozialer Praktiken (›fields of practices‹).²³³ Zentral ist hier die These,

dass das meiste, was Menschen tun, Teil bestimmter sozialer Praktiken ist und nicht jeweils intentionalem Handeln entspringt. Soziales Leben ist dann ein Geflecht eng miteinander verbundener Handlungspraktiken, in deren Vollzug die Handelnden nicht nur Routinen einüben und Gebrauchsweisen erlangen, sondern auch Einblick in und Verständnis für die Mithandelnden, die Sachwelt gewinnen. (Hörning 2004a: 142)

Soziale Praktiken (des Konsumierens, des wissenschaftlichen Diskurses, des Verhandels etc.) sind somit zum einen Ort des Sozialen und zum anderen Einheit der Analyse.²³⁴ Das Soziale stellt sich in praxistheoretischer Perspektive als Feld überlagerter und kombinierter Praktiken dar (Hybridität sozialer Praktiken) (vgl. Reckwitz 2003a, Reuter 2004):

Der »Ort« des Sozialen ist [...] nicht der (kollektive) »Geist« und auch nicht ein Konglomerat von Texten und Symbolen (erst recht nicht ein Konsens von Normen), sondern es sind die »sozialen Praktiken«, verstanden als know-how abhängige und von einem praktischen »Verstehen« zusammengehaltene Verhaltensroutinen,²³⁵

233 Vgl. z. B.: Schatzki (2001: 2): »The field of practices is the total nexus of interconnectet human practices.«

234 Vgl. zu Praktiken als Einheit der Analyse Abschnitt 7.1.1.

235 Als kleinste Einheit des Sozialen verlaufen soziale Praktiken »in relativ routinisierten Formen« (Hörning 2004a: 141), begründen »eine bestimmte Handlungsnormalität im Alltag« (Hörning 2004a: 141) und umfassen das Ingangsetzen und Ausführen von Handlungsweisen in einem »routinisierte[n] Strom der Reproduktion typisierter Praktiken« (Reckwitz 2003a: 294). Das heißt u. a.: »Durch häufiges und regelmäßiges Miteinandertun bilden sich gemeinsame Handlungsgepflogenheiten heraus, die sich zu kollektiven Handlungsmustern und Handlungsstilen verdichten und so bestimmte Handlungszüge sozial erwartbar machen.« (Hörning 2004a: 141) Wenn soziale Praktiken dergestalt als soziale Gepflogenheiten und Routinen, als »eingespielte Handlungsprozeduren, die immer schon in einer mehr oder weniger vertrauten Welt ablaufen« (Hörning 2004a: 144), verstanden werden, so ist wird damit auch implizit an die bereits erwähnte Spätphilosophie Wittgenstein angeschlossen. Gleichwohl können sie

deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte »inkorporiert« ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen »verwendeten« materialen Artefakten annehmen. (Reckwitz 2003a: 289)

Die repetitiven, von Akteuren in routinierter Form hervorgebrachten Praktiken (z. B. Reckwitz 2004c: 307) weisen dabei eine »Doppelstruktur von körperlichen Verhaltensmustern und Interpretationsweisen/Sinnmustern« (Reckwitz 2000a: 558) auf. Als

Komplex von kollektiven Verhaltensmustern und gleichzeitig von kollektiven Wissensordnungen (einschließlich Know-how- und Motivationswissen) sowie diesen entsprechenden Mustern von subjektiven Sinnzuschreibungen [...], die diese Verhaltensmuster ermöglichen und sich in ihnen ausdrücken (Reckwitz 2000a: 565; ähnlich: Reckwitz 2004c: 321),

sind soziale Praktiken im Sinne »routinisierte[r] Formen körperlicher »performances« und sinnhafter Verstehensleistungen« (Reckwitz 2004c: 318) der Ort des Zusammenhangs »von routinisierten körperlichen Verhaltensmustern, übersubjektiven Wissensschemata und routinisierten Sinnzuschreibungen« (Reckwitz 2000a: 559).

Ein Schwerpunkt der praxistheoretischen Perspektive – insbesondere in den Arbeiten von Reckwitz – liegt auf dem Zusammenhang zwischen kollektiven Sinnmustern und subjektiven und situativen Sinnzuschreibungen der Akteure, vor dessen Hintergrund die Handlungsfähigkeit der Akteure anders beschreibbar wird, als dies in naturalistischen Sozialtheorien oder in zweck- oder normorientierten Handlungsmodellen möglich ist. Im Theorierahmen der (praxeologischen) Kulturtheorien wird die (Sozial-)Welt als durch Bedeutungszuschreibungen sinnhaft produziert und reproduziert aufgefasst, wobei diese Bedeutungszuschreibungen auf der Grundlage kollektiver Wissensordnungen erfolgen (vgl. Reckwitz 2000a: 33). In diesem Verständnis sind Bedeutungszuschreibungen nie »nur subjektiv« und kollektive Wissensordnungen nie »ausschließlich übersubjektiv bzw. objektiv bzw. losgelöst von ihrer Verwendung im Handlungszusammenhang«. Wirklichkeit wird als »sinn- und bedeutungsstrukturiert«²³⁶ aufgefasst: Akteure beziehen sich in ihrem sinnhaften Verhalten (d. h.: Handeln) notwendig auf kollektive Wissensordnungen, die ihnen zum einen schon bei der »Auslegung« von »Welt« Bedeutungen nahelegen, ihre »subjektiven« Deutungen »ordnen« und die ihnen zum anderen nahelegen, welches Handeln diesen Bedeutungen »angemessen« ist. So entfalten sich »unauffällig im Zusammenhandeln mit anderen Handelnden gemeinsame *Kriterien und Maßstäbe*, die dem Handeln Richtung und Anschluss vermitteln« (Hörning 2004a: 148f.; Herv. i. Orig.; ähnlich Hörning 2004a: 142). Zugleich werden die kollektiven Wissensordnungen erst im Handeln »sichtbar und durch das Handeln verändert.«²³⁷ Auf diese Verhältnisbestimmung eines wechselseitigen Konstitutionszusammenhangs von Handeln und kollektiven Wissensordnungen beziehen sich – freilich mit unterschiedlichen Akzentuierungen und Begrifflichkeiten – z. B. auch Bourdieu

auch »intendierte« Handlungsakte umfassen. Soziale Praktiken sind situationsübergreifend und Handlungen prägend, anleitend und strukturierend.

236 Vgl. zu dieser Begriffsverwendung z. B. auch Daniel (1993: 84, 92f.), Zielke (2004).

237 An Fragen nach dem Status und dem »Ort« von Wissen, nach der Bedeutung von Wissensordnungen für Handeln sowie nach »Mechanismen« der Produktion, Reproduktion und Transformation von Wirklichkeit treffen sich Sozialkonstruktivismus, Wissenssoziologie und praxeologische Kulturtheorien (vgl. Knorr-Cetina 1989: 87f.; Berger/Luckmann 1980, Reckwitz 2000a: 147–169). Diese Forschungsrichtungen haben z. B. gemeinsam, dass sie Bedeutungen, die Menschen ihrer Welt und ihren eigenen Handlungen in dieser Welt verleihen, als Teile der »Gesellschaft« untersuchen und nicht als künstlich von ihr getrennte Einheiten (vgl. Daniel 1993: 84). Insofern geben die praxeologischen Kulturtheorien eine »sozialkonstruktivistische Wende« (Reckwitz 2004c: 315): Wie kommen Akteure dazu, etwas (bestimmte Ziele, Zwecke, Interessen etc.) für wünschenswert zu halten bzw. zu definieren, bestimmte Normen für situationsadäquat und legitim zu halten, bestimmte Überzeugungen für wahr zu halten? (vgl. Reckwitz 2004c: 315f.)

(1979, 1997) und Giddens (1997). Die »Wissensordnungen, die eine kognitiv-symbolische Organisation der Wirklichkeit betreiben« (Reckwitz 2004c: 306), »die den Verhaltensweisen eine nachvollziehbare Form geben« (Reckwitz 2000a: 565), können auch als kollektiv und implizit wirkende Sinnsysteme, »die jedem Einzelnen in ähnlicher Form subjektive und situative Sinnzuschreibungen nahe legen« (Reckwitz 2004c: 314) bezeichnet werden. Reckwitz nennt sie auch »kognitive Wissensordnungen« (Reckwitz 2004c: 312), »Wissensvorräte, kulturelle Codes, Deutungsmuster, kognitive Repräsentationen, Sinnhorizonte« oder »Differenzsysteme« (Reckwitz 2004c: 312). Sie können auch als »kollektive Wirklichkeitsmodelle« (Reckwitz 2004c: 313), als »Systeme kultureller Schemata«, als »Systeme von Unterscheidungen« (vgl. Reckwitz 2000a: 565ff.), als Ordnungen »kognitiver Sinnmuster, die ein System kultureller »Schemata« bilden (Reckwitz 2000a: 149), als im Handlungsgeschehen wirkende »implizite Unterscheidungsrastrer« (Hörning 2004a: 146) oder als »Rahmungswissen« (Hörning 2004b) bezeichnet werden.

Handelnde teilen kognitive Wissensordnungen, »die sie die Wirklichkeit synchron wahrnehmen und bewerten« (Reckwitz 2004c: 314) lassen, die bestimmte Verhaltensformen ermöglichen und andere als »undenkbar ausschließen (vgl. Reckwitz 2000a: 130). Wissensordnungen ermöglichen es den Akteuren, ihre Welt auf eine bestimmte Weise zu sehen (Reckwitz 2000a: 132). Sie können zudem als Wurzeln von Handlungszielen angesehen werden, da sie »strukturieren, was wirklich und erstrebenswert ist« (Reckwitz 2000a: 142; ähnlich auch Hörning 2004a: 143, Hörning 2004b: 23; vgl. Bourdieu 1997: 97–121). Der Begriff der Wissensordnung ähnelt, nach Reckwitz, dem Deutungsmusterbegriff (vgl. z. B. Dewe/Ferchhoff 1984), dem Terminus »symbolischer Code« (Eco 1991), dem Begriff der »Habitusschemata« (Bourdieu), Goffmans Begriff des »Rahmens« (Goffman 1980), Taylors Begriff der »qualitativen Unterscheidungen« sowie Schütz' Konzeption von Typisierungen und Deutungsschemata²³⁸ (vgl. Reckwitz 2000a: 149f.). Auf der Basis eines bedeutungsorientierten Kulturbegriffs wird Wissen als (sozial) geteiltes Wissen aufgefasst – dies z. B. indirekt bei Uwe Laucken, wenn dieser in seiner Konzeption »individualesemantischer und sozialesemantischer Verweisungszusammenhänge« die »semantische Denkform« und die zugehörige »Sozialpraxis« vorstellt (Laucken 2003: Kap. 7 und 8). Wenn Jürgen Straub die »Sinn- oder Bedeutungsstrukturen im Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten« zum einen als einen »praktische[n] Kontext« (Straub 1999b: 265; Herv. i. Orig.), in den die (Handlungen der) Akteure eingebettet sind und aus dem (nach Gibson 1979) Handlungs-Affordanzen resultieren, versteht und zum anderen auch als einen epistemischen Kontext, d. h. als semantischen Rahmen, der bestimmt, »was der Fall ist« und was als angemessenes Handeln gelten kann (vgl. Straub 1999b: 265), so ist dies ebenfalls als eine Konzeptualisierung von geteilten kollektiven Wissensordnungen zu verstehen.

Wenngleich nun repetitive körperliche Verhaltensweisen (Praktiken) »als Ergebnis der subjektiven Sinnzuschreibungen der Akteure verstanden werden, die wiederum auf kollektiven Sinnmustern aufbauen« (Reckwitz 2000a: 569), so sind sie aus praxistheoretischer Perspektive zugleich für die kollektiven Sinnmuster konstitutiv. Das heißt, es wird angenommen, dass die

238 Coenen (1985: 81–105) kommt, was die Einordnung des Konzepts der Typisierungen und Deutungsschemata beim späten Schütz betrifft, aus der Perspektive einer an Merleau-Ponty anschließenden Phänomenologie zu einer etwas anderen Einschätzung als Reckwitz: Zwar erkenne Schütz an einigen Stellen seines Spätwerks »die Fundiertheit der bewußten Aktivität des Ego in der vorprädikativen, passiven Erfahrung« an (Coenen 1985: 97), jedoch stelle er die dominierende Position des aktiven Ichs letztlich doch nicht in Frage, d. h. das egologische Primat sei aufrechterhalten worden (Coenen 1985: 98). »Statt eines kaum geahnten Ursprungs seines Selbst wurde so die Sozialität für das Ich ein Gegenüber, zu dem Stellung zu nehmen ihm möglich ist und worüber er [gemeint ist der primär autonome Akteur; F.S.] eine bestimmte Verfügungsmacht hat.« (Coenen 1985: 98)

kollektiven Sinnmuster allein in den subjektiven Sinnzuschreibungen existieren (vgl. Reckwitz 2000a: 569f.). Insofern wird in den meisten Theorien sozialer Praktiken das »Verhältnis zwischen einem übergeordneten »institutionalisierten« kulturellen Regel- und Signifikationssystem und dem situations- und kontextgebundenen Praxiswissen« in einem »dialektischen« Erklärungsmodus« (Schäffter/Gorecki 2005: 26) gefasst:

Praktisches Wissen wird als fluide, d. h. als ständig wandelbare intermediäre Struktur handlungsrelevanten Wissens konzipiert, die [...] aus konkreten Handlungszusammenhängen kollektiv als Prozess der Strukturierung (vgl. Giddens) hervorgeht und hierdurch die Grundlage für allgemeinere Regeln und Deutungsmuster bietet. Gleichzeitig knüpft sie an das vorgegebene Regelverständnis an und bewegt sich hierdurch notwendigerweise in dem Verständniskontext des bisher institutionalisierten Deutungsrahmens. (Schäffter/Gorecki 2005: 26)

Mit Bezug auf den späten Wittgenstein wird der in den sozialen Praktiken hergestellte Zusammenhang von praktischem Wissen und kultureller Rahmung (vgl. Hörning 2004a: 147–150) somit weder ausschließlich als direkte Regelbefolgung konzipiert noch ausschließlich im Sinne eines Rekurses auf bloße Verhaltensregelmäßigkeiten, »die sich einfach so (ohne latenten »Sinn«) herausbilden« (Hörning 2004a: 148). Daher geben Theorien sozialer Praktiken

den Bezug auf Normen nicht auf, aber sie sehen das Normative nicht ausreichend in der Form von expliziten oder zugeschriebenen Regeln und Deutungsschemata aufgehoben. Vielmehr gehen sie mit dem späten Wittgenstein davon aus, dass sich in den sozialen Praktiken implizite Normen herausbilden, die überhaupt erst die expliziten Regeln zur Wirksamkeit kommen lassen. (Hörning 2004a: 148)

Wie andere Gegenmodelle arbeiten die Theorien sozialer Praktiken damit auch mit einem differenzierten Verständnis von Regeln: Regeln, die die symbolischen Repräsentationen der Akteure und die Weise der Bedeutungszuschreibung regulieren und die Geordnetheit von Handeln sicherstellen, sind – in der Terminologie Searles (1992) – nicht bloß (explizite) regulative Regeln, also Handlungskriterien, die bestimmte Handlungsoptionen erlauben oder verbieten,²³⁹ sondern konstitutive Regeln, d. h. »solche, die definieren, welches (Handlungs-)Spiel überhaupt gespielt wird« (Reckwitz 2004c: 313). Dabei wird von einer Umsetzung symbolischer Ordnungen in know-how- und motivationales Wissen (vgl. Reckwitz 2000a: 572, 578ff.) ausgegangen. Vor allem sind die kollektiven Wissensbestände, die den Hintergrund für die Praktiken abgeben, nicht als praxisentobene Ideenwelten, sondern als ein »*know how* von Deutungsregeln der Akteure« aufzufassen (Reckwitz 1997b: 319; Herv. i. Orig.).

Ein Teil des Interesses gilt also auch in den Theorien sozialer Praktiken dem praktisch-interpretativen Wissen, das in der Praxis zum Einsatz kommt (Reckwitz 2004c: 323) und das als ein »Wissen-wie-etwas-zu-machen-ist« eine (weitestgehend unthematische) »Selbstverständlichkeitsstruktur« oder »Taken-for-granted-Struktur« aufweist. Als sozial geteiltes, »tacit knowledge« (Polanyi) sind die Muster bzw. Schemata des Wissens, diese Wissensordnungen jene Wissens-»Bestände«, auf deren Boden, die Akteure mögliche Bedeutungen zuschreiben. Sie haben handlungsermöglichenden wie auch handlungseinschränkenden Charakter (vgl. Reckwitz 2000a: 164f.). Es bedarf zudem bei der »Handlungssteuerung« keines Rekurses auf »subjektive Überzeugungen« – die Handlungen werden schlicht ausgeführt und führen sozusagen das sich in ihnen ausdrückende implizite Wissen mit. Das Wissen wird *im Vollzug* routinisiert eingesetzt im Sinne einer »Kompetenz der Akteure im Praxiszusammenhang« (Hörning 2004a: 144). Die Annahme, dass das praktische Wissen (weitestgehend) implizit ist und einem »praktischen Sinn« ähnelt, sowie die Annahme, dass explizites Aussagewissen »nicht als ein »theoretisches Denken« der Praxis zeitlich vorausgeht«, haben »zur Konsequenz, dass aus Sicht der Praxistheorie und im Gegensatz zum Mentalismus Wissen und seine Formen nicht »praxis-

239 Vgl. zum Regelbefolgen, z. B. zur Regressproblematik, auch Abschnitt 2.3.3.3 und Schäffter/Gorecki (2005: 25).

enthoben« als Bestandteil und Eigenschaften von *Personen*, sondern immer nur in *Zuordnung zu einer Praktik* zu verstehen und zu rekonstruieren sind« (Reckwitz 2003a: 293; Herv. i. Orig.).

Thematisch wird hier auch die ›Performativität‹ von Handeln (vgl. Reckwitz 2003a: 290, Hörning 2004b, Reckwitz 2004a). Der Grundgedanke besteht hierbei darin, dass sich im Vollzug einer sozialen Praktik ein gemeinsamer Bedeutungsrahmen konstituiert, innerhalb dessen die Körperbewegungen von den Akteuren als eine ›skillful performance‹ für die Akteure ›verständlich‹ werden. Dieser Rahmen intersubjektiver sozialer Verständlichkeit ist der Hintergrund für die wechselseitige ›Ausgestaltung und Manipulation normalen Handelns‹ (Hörning 2004b: 24), wobei weder verbale Kommunikation noch ›Kopräsenz‹ (Giddens 1997, z. B.: 37, 116f.) zwingend notwendig sind. Die Performativität des Handelns wird jedoch in Theorien sozialer Praktiken nicht intellektualistisch, dezisionistisch bzw. bewusstseinsphilosophisch enggeführt, sondern auf einem Begriff einer ›vorreflexiven Intentionalität des Körpers‹ (Joas 1996: 248f.) aufgebaut.²⁴⁰

Im Gegensatz zu ›mentalistischen‹ Ansätzen, in denen die mentalen Sinnelemente eine zentrale Stellung einnehmen und das praktische Handeln marginalisiert wird, behandeln Theorien sozialer Praktiken ›nicht das Mentale, sondern körperlich-materiale soziale Praktiken als Ort des Sozialen und des Wissens‹ (Reckwitz 2004c: 306) und betreiben eine ›Rehabilitierung des praktischen Handelns‹ (Reckwitz 2004c: 318), in deren Gefolge ein verstärktes Interesse am Routinecharakter des Handelns,²⁴¹ an der materialen Verankerung des Handelns im Körper bzw. der Körperlichkeit von Handeln, an einem praktischen Verstehen und einem als ›know how‹ gefassten Wissen zutage tritt (vgl. Reckwitz 2004c: 318f.). Eine soziale Praktik wird daher aufgefasst als ein ›Komplex aus regelmäßigen Verhaltensakten und praktischem Verstehen‹, der keine ›rein ideelle, sondern in einem spezifischen Sinne von vornherein eine ›materielle Struktur‹ hat (Reckwitz 2003a: 290).

Das Verständnis von ›Handeln‹ neigt sich in Theorien sozialer Praktiken weg von der Auffassung, Handeln sei zunächst ein Bewusstseinsprozess, hin zu dem Konzept der ›embodied agency‹ (Taylor, z. B. 1989; vgl. auch Taylor 1993: 50).²⁴² Entsprechend wird die Annahme infrage gestellt, das ›Selbst‹ sei etwas Vorgegebenes, etwas, das hinter der ›Applikation‹ des Hintergrundwissens stehe. Hierdurch rücken die in den Praktiken ausgedrückten ›Sinnmuster, die die Konstitution des ›Selbst‹ betreffen‹ (Reckwitz 2000a: 558), stärker in den Fokus des Interesses.

Abschließend ist zu sagen, dass in den Theorien sozialer Praktiken als drittem Cluster von Gegenmodellen zum Kognitivismus und den damit verbundenen Handlungsmodellen sozusagen eine weitere Bresche geschlagen wurde, die das Verständnis von ›Lernen‹ zu befruchten vermag. Durch die programmatische Zurücknahme des individualistischen Tenors in der Konzeptualisierung von ›Handeln‹, die Fokussierung von ›Sozialität‹ und ›Körperlichkeit‹ von Handeln (und mittelbar von Lernen) stellen diese Theorien einen Schluss der Forschungslücke der ›Körpervergessenheit‹ in den meisten Handlungstheorien (Joas 1996: 245) und in vielen Theorien des Lernens in Aussicht. Gleichwohl ist m. E. die Theorieentwicklung noch nicht hinreichend weitergetrieben. Dies gilt insbesondere in Bezug auf ein besseres Verständnis der Generalthese, dass praxeologische Kulturtheorien versuchen, den Zusammenhang von Wissen und

240 Vgl. hierzu auch Abschnitt 5.4.3.

241 Dabei wird davon ausgegangen, dass Routinen Kreativität ermöglichen (und umgekehrt; vgl. Joas 1996: Abschnitt 2.5 und 218–244, Reckwitz 2004c: 323f.). Somit sind Praktiken ›immer beides: Wiederholung *und* Neuerschließung‹ (Hörning 2004a: 145; Herv. i. Orig.).

242 Daneben wird eine Rehabilitierung der ›Materialität‹ von Artefakten (›Dinge‹) betrieben (vgl. Reckwitz 2004c: 323, Reckwitz 2002, Hirschauer 2004) – ein Aspekt, der in dieser Untersuchung jedoch nur am Rande thematisiert wird (vgl. Abschnitt 7.1.2).

Verhalten »jenseits des Musters einer Innen-Außen-Differenz« (Reckwitz 2004c: 321) zu fassen. Konkret scheint mir eine der Lücken darin zu bestehen, dass von »Körperlichkeit« die Rede ist, dieses Konzept sich jedoch nach meinem Dafürhalten allzu nahe an der physikalistischen Ontologie bewegt. In Kapitel 5 wird daher mit Bezug auf phänomenologische Traditionen auf die prä-reflexiven Leistungen des Leibes eingegangen, um zu einer Abkehr von einem ding-ontologischen Denken zu gelangen und sozusagen den Theorien sozialer Praktiken eine »passendere« ontologische Konzeption beizustellen. Dies kann m. E. aber erst auf dem Boden weiterer Vorarbeiten geleistet werden, insbesondere einer radikalen Umstellung der praxeologischen Programmatik enthaltenen Rede von *interagierenden* »Körpern« bzw. »Akteuren« auf eine relationale Fassung von »Akteuren«.

2.4 Neurowissenschaftliche, neurobiologisch-konstruktivistische und systemisch-konstruktivistische Ansätze

2.4.1 Einführung

Drei, oft in einem diskursiven Zusammenhang thematisierte sowie teilweise mit Anleihen untereinander operierende, Theoriekomplexe stellen einen weiteren Anlass dar, über Lernen nachzudenken. Die Rede ist von neurobiologischen, konstruktivistischen und systemtheoretischen Konzeptionen des Lernens.²⁴³

Seit einiger Zeit stehen neurowissenschaftliche Zugänge zu Lernen im Fokus der (erziehungswissenschaftlichen) Diskurse. Ich beschränke mich im Weiteren auf einen Überblick über neurowissenschaftliche Zugänge zu Lernen. Zurückgegriffen wird hierbei insbesondere auf den von Ullrich Herrmann herausgegebenen Sammelband »Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen« (Herrmann 2009a). Allgemeiner Stand der Dinge in den Diskussionen um neurowissenschaftliche Zugänge zu Lernen ist, dass bislang die Relevanz der (Ergebnisse der) Gehirnforschung für die praktische Pädagogik überwiegend angezweifelt wird (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 9). Zugleich scheinen die Biowissenschaften auf dem Weg zu sein, die neuen Referenzwissenschaften für Fragen zum Lernen zu werden (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 11; vgl. z. B. Reich 2005: 530f.). Insofern ist der Beitrag der Neurobiologie bzw. Neuropsychologie für die Optimierung von Lernprozessen noch nicht abzuschätzen (vgl. Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 8).

Dass in dieser Untersuchung den neurowissenschaftlichen Ansätzen kein eigenes, größeres, Kapitel zugewiesen wird, hat jedoch weniger darstellungsästhetische Gründe, sondern ist vielmehr thematisch begründet: Nach meinem Dafürhalten ist es derzeit der Normalfall, dass in »konstruktivistischen« bzw. »systemisch-konstruktivistischen« Ansätzen auch auf neurowissenschaftliche Ergebnisse und Befunde zurückgegriffen wird. So stelle z. B. vor einigen Jahren Gropengießer einem »alltagsweltlichen« Verständnis von Lehren und Lernen ein »professionelles«, vulgo: »neurowissenschaftlich-konstruktivistisches« (Gropengießer 2003), Verständnis gegenüber.

Auch Arnold hat neurobiologische, konstruktivistische und systemtheoretische »Blickweisen« zusammengeführt (z. B. Arnold 2007). Ich werde versuchen, diese »Musterlösung« in ihren Grundzügen darzustellen,²⁴⁴ womit indirekt auch auf ähnliche Ansätze (z. B. von Horst Siebert) verwiesen ist – Ansätze, auf die hier jedoch nicht näher eingegangen werden soll. Gleich-

243 In den Ansätzen sind z. T. die Grenzen zur Didaktik fließend.

244 Die Rezeption von Arnolds Ansatz erfolgt themenbezogen in den Abschnitten 2.4.3, 3.3.3 und 3.5.4.

ches gilt für kritische Stellungnahmen zu ›den‹ konstruktivistischen Ansätzen im Allgemeinen und zu ›älteren‹ Versionen im Besonderen, insbesondere zu radikalkonstruktivistischen Versionen (von Glaserfeld, von Foerster). Ob und worin diese Kritik ihre Berechtigung hat, steht nicht im Zentrum meines Interesses. Sie wird sozusagen nur als Randbemerkung zur Kenntnis genommen.

Interessanter finde ich vielmehr, welche Implikationen die gleichzeitige Anleihennahme bei der Systemtheorie, bei einem neurobiologischen Konstruktivismus²⁴⁵ und bei neurowissenschaftlichen Ansätzen hat. Bei dieser Betrachtung Arnolds ›Musterlösung‹ steht die Frage im Vordergrund, wo primär ›ontologischer Halt‹ gesucht wird. Der Kern der Antwort auf diese Frage sei vorweggenommen: Nach meinem Dafürhalten überwiegt bei Arnold (2007) die Bezugnahme auf eine physikalistische Ontologie, wobei sich die Bezugnahme insbesondere in der Konzeption ›des Lernenden‹ zeigt. Der Lernende firmiert bei Arnold, so meine These, zuvorderst als physischer Mensch, dessen Haut als Grenze zwischen dem ›Inneren‹ und dem ›Äußeren‹ (vgl. Elias 1997a: 52f.) fungiert. Gegenüber dieser, letztlich das ›(über)mächtige‹ Bild des ›homo clausus‹ reproduzierenden Konzeption ›des Lernenden‹ kann dann auch die von Arnold ebenfalls eingeführte ›systemische Perspektive‹ nicht gleichberechtigt stehen: Alles was bei Arnold (2007) auch als Hinweis auf eine ›relationale Perspektive‹ und auf eine alternative Subjekt- und Sozialitätskonzeption interpretierbar wäre, wird in das physikalistische Innen-Außen-Schema gepresst, sodass in der Folge ein sozialtheoretischer Dualismus reproduziert, über einen Interaktionismus nicht hinausgelangt sowie der Blick auf eine alternative (relationale) Konzeption ›des Lernenden‹ und von ›Sozialität‹ verstellt wird. Diese Problematik wurde bereits mehrmals angesprochen und wird auch später anhand anderer Ansätze aufgezeigt werden.

Allgemein kann zwar gelten, dass Konstruktivismus und Systemtheorie (in allen Varianten) die erziehungswissenschaftlichen Diskurse befruchtet haben – z. T. auch weil sie ›provokiert‹ haben (vgl. z. B. Heyting/Lenzen 1999). Da jedoch m. W. die Diskurse an keinem Punkt auf ein nachmetaphysisches Verständnis von ›Ontologie‹ hinausliefen (sofern überhaupt von ›Ontologie‹ die Rede war), gilt es nun hinsichtlich ›konstruktivistischer‹ und/oder ›systemtheoretischer‹ Ansätze eine Leitunterscheidung zu treffen. Es geht also darum, die Schnittebene zu finden, entlang derer an eine ›relationale Perspektive‹ anschlussfähige Ansätze von nicht anschlussfähigen geschieden werden können, sodass erstere für eine noch zu leistende Ausarbeitung einer ›relationalen Perspektive‹ potenziell verfügbar werden. Diese Schnittebene ist zu finden über die Frage, ob in dem, einem Ansatz inhärenten, gegenstandskonstitutiven Vokabular Anleihen bei der Biologie genommen werden oder nicht.²⁴⁶ Hierbei geht es nicht darum, dass Biotisches nicht beschreibbar oder nicht auf den (z. B. sozialwissenschaftlichen) Ansatz beziehbar wäre, sondern darum, welche ontologische Prämissen unterlegt werden – d. h. insbesondere, von welcher Konzeption ›des Lernenden‹ und ›der (Sozial-)Welt‹ ausgegangen wird.

245 Arnold (2007) nimmt sowohl auf den neurobiologischen Konstruktivismus Roths als auch auf den Maturanas Bezug. Die bis etwa Mitte der 1990er Jahre vorhandene Orientierung an älteren Versionen eines radikalen Konstruktivismus (von Glaserfeld, von Foerster; vgl. etwa Arnold/Siebert 1995) ist hingegen m. E. deutlich zurückgenommen. Für eine Darstellung der (metatheoretischen) Kernaussagen des neurobiologischen Konstruktivismus, der im Weiteren als ein Begründungsrahmen für Arnolds Konzeption geführt wird, vgl. insbesondere Abschnitt 1.1.3. Für den Begründungsrahmen, den der Konstruktivismus Maturanas (z. T. mit Varela) in der arnoldschen Konzeption darstellt, vgl. die folgenden Ausführungen. Auf ein Referieren von Maturanas Konstruktivismus werde ich dabei jedoch verzichten.

246 Ich verdanke den Grundriss dieser Idee dem ›ehemaligen Konstruktivisten‹ Siegfried J. Schmidt, der für seine Theorie der Geschichten und Diskurse (Schmidt 2003a) keine Anleihen bei der Biologie nimmt. Schmidts Ansatz wird in Abschnitt 7.1.2 als ein Beispiel für einen ›kulturwissenschaftlich informierten‹ Konstruktivismus knapp vorgestellt.

Es geht ferner nicht darum, Ansätze mit Anleihen bei der Biologie ein für alle Mal »abzuschreiben«, d. h., wenn sie ihre ontologische Grundlegung umstellen bzw. umzustellen vermögen, können sie evtl. an eine »relationale Perspektive« anschlussfähig werden.

Mit Bezug auf zwei Überblicksartikel (Knorr-Cetina 1989, Rustemeyer 1999) können folgende »Konstruktivismen« (bzw. »Systemtheorien«) unterschieden werden.²⁴⁷ Ansätze, die im beschriebenen Sinne Anleihen bei der Biologie nehmen, sind Spielarten eines aus Systemtheorie und Neurobiologie verschmolzener Konstruktivismus (z. B. von Glaserfeld 1987, 1996, 1997, von Foerster 1981, Maturana 1985, 1994, Maturana/Varela 1987, Roth 1987, 1996, 2003a; vgl. auch Rusch/Schmidt 1992). Dieser wird auch als kognitionstheoretischer (erkenntnistheoretischer) Konstruktivismus (Knorr-Cetina 1989: 88–91) oder als radikaler Konstruktivismus (vgl. z. B. Schmidt 1987, 1992) bezeichnet. Rustemeyer hat innerhalb des kognitionstheoretischen Konstruktivismus eine psychologische Variante, welche auf die in Piagets genetischer Erkenntnistheorie enthaltenen Begriffe »Assimilation« und »Akkommodation« (z. B. Piaget 1973) zurückgreift (von Glaserfeld; vgl. Rustemeyer 1999: 471ff.), kybernetische Varianten (z. B. von Foerster 1985; vgl. Rustemeyer 1999: 470f.) und Varianten eines neurobiologischen Konstruktivismus (Maturana, Roth; vgl. Rustemeyer 1999: 468ff.) unterschieden.

Im Mittelpunkt steht beim kognitionstheoretischen (erkenntnistheoretischen) Ansatz die Ablehnung von Korrespondenz- und Abbildtheorien, welche einen Zugang zu einer »transphänomenalen Realität« (z. B. Roth 1996: 316) unterstellen. Stattdessen wird – insbesondere im neurobiologischen Konstruktivismus – davon ausgegangen, dass das *Gehirn* Wirklichkeit im Sinne von »kognitiven Schemata« oder »neuronalen Repräsentationen«²⁴⁸ hervorbringt (konstruiert) und dass der ganze *Organismus* auf der Basis dieser »internen« Konstrukte agiert, wobei er an seine Umwelt »strukturell gekoppelt« ist.²⁴⁹ Diese Annahmen finden sich in unterschiedlicher Formulierung in anderen Varianten des aus Systemtheorie und Neurobiologie verschmolzenen Konstruktivismus. Festzuhalten an dieser Stelle ist lediglich, dass in den letzten Jahren die

247 Im Folgenden werden ausgewählte »Referenzansätze« dargestellt, die zudem auch nicht als einheitliche Theoriegebäude angesehen werden können. Ob »Konstruktivismen«, die sich auf diese beziehen (z. B. Müller 1996, Arnold 2007, Siebert 2000), kurzerhand subordiniert werden können, ist zu bezweifeln. Ein Beispiel für die Komplexität, die ein solcher »Konstruktivismus« annehmen kann, ist Arnolds Ansatz. Ferner vernachlässige ich den sogenannten neuen Konstruktivismus in der Pädagogischen Psychologie, der von einem Primat der Konstruktion ausgeht, jedoch auch Elemente aus Instruktionsansätzen übernimmt, auf diese Weise Instruktion und Konstruktion in ein komplementäres Verhältnis zu bringen sucht (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997) bzw. zwischen einer »puristischen«, kognitivistisch gefärbten Auffassung von Lehren und Lernen und einer »puristischen«, radikalkonstruktivistisch gefärbten Auffassung zu vermitteln sucht und so zu einer »pragmatischen« Auffassung gelangt (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Hierbei gilt für den »neuen« Konstruktivismus in der Pädagogischen Psychologie, dass sein Gegenstand nicht auf der erkenntnistheoretischen Ebene liegt, sondern auf der Ebene von »Prozessen des Denkens und Lernens handelnder Subjekte« (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001: 615).

248 Der Terminus »neuronale Repräsentation« hat, folgt man Spitzer (z. B. 2002: 49, 54f., 79–85), nicht die Bedeutung, dass äußere Bilder sozusagen ins Gehirn projiziert werden (abbildtheoretische, symbolistische Vorstellung). Stattdessen wird der Terminus gebraucht im Sinne von »Für-etwas-Stehen: Wenn ein Neuron (als Bestandteil eines neuronalen Netzwerks) aktiviert ist, dann bedeutet das für den wissenschaftlichen Beobachter und gewissermaßen auch für die funktionelle Einheit »Gehirn«, dass es einen Input (von anderen Neuronen bzw. von Sinneszellen) erhalten hat. Hierbei ist für das Gehirn dieses »Es-bedeutet« wiederum nur über die physisch realisierte Verschaltungsarchitektur zugänglich. Der wissenschaftliche Beobachter hingegen hat (nur) die Möglichkeit, die Aktivierungsmuster mit bildgebenden Verfahren »sichtbar zu machen« und sie so in eine symbolische Darstellungsform (z. B. in Form von Kartierungen; vgl. z. B. Spitzer 2002: 99–119) zu überführen. Die Wissensschemata werden dabei als Korrelate neuronaler Netze behandelt.

249 Ich sehe hier eine Schwierigkeit des neurobiologischen Konstruktivismus, der das Subjekt der Erkenntnis »als ein biologisches und physikalisches Objekt zu beschreiben« (Rustemeyer 1999: 473) sucht.

Diskussion über ›den‹ Konstruktivismus sich v. a. als Diskussion des neurobiologischen Konstruktivismus ausgestaltete.²⁵⁰

Ansätze, die keine Anleihen bei der Biologie nehmen, sondern sich v. a. mit den sozialen Konstruktionsprozessen befassen,²⁵¹ wurden m. W. im Hinblick auf lerntheoretische und didaktische Fragestellungen kaum diskutiert (vgl. Rustemeyer 1999: 475). Es handelt sich um:

1. Das empirische Programm des Konstruktivismus. Dieses ging u. a. aus der konstruktivistischen Wissenssoziologie der Naturwissenschaften (vgl. z. B. Knorr-Cetina 1984, Latour 1987), welche die soziale Konstruiertheit naturwissenschaftlicher Tatsachen in den Blick nahm, hervor. Dieser Konstruktivismusvariante ist insbesondere um die empirische Analyse der »Konstruktionsmaschinerie« (Knorr-Cetina 1989: 91) sozialer Wirklichkeit sowie der in sozialen Praktiken, situativen Handlungslogiken, habituellen Dispositionen, apparativen Voraussetzungen oder kulturellen Mustern gründenden Konstruktionsprozesse der Akteure zu tun. Hierbei steht nicht im Vordergrund, was die Wirklichkeit ist, und es wird auch nicht nach biologischen (z. B. neuronalen) Fundamentalstrukturen gesucht, sondern es interessiert die Frage *wie*, in welchen Prozeduren, Wirklichkeit generiert wird (vgl. Knorr-Cetina 1989: 91–95, Rustemeyer 1999: 474f.).

2. Den Sozialkonstruktivismus von Berger und Luckmann (Berger/Luckmann 1980). Dieser versucht »eine Klärung des ontologischen Status sozialer Realität durch Rekurs auf deren *Vorgeschichte*« (Knorr-Cetina 1989: 88; Herv. i. Orig.); hierbei erhält die Frage danach, »*wie* soziale Ordnung als kollektiv produzierte zustände kommt und den Menschen dabei als objektiv erfahrbare Ordnung gegenübertritt« (Knorr-Cetina 1989: 87; Herv. i. Orig.) besondere Aufmerksamkeit (vgl. Berger/Luckmann 1980: Kap. 2).²⁵²

3. Die neuere, vom kognitionstheoretischen Konstruktivismus beeinflusste Systemtheorie Luhmanns (z. B. Luhmann 1984, insbesondere aber 1988, 1990b). Diese soziologische Variante konstruktivistischen Denkens (vgl. Rustemeyer 1999: 473ff.) verzichtet darauf, das Subjekt der Erkenntnis »als ein biologisches und physikalisches Objekt zu beschreiben« (Rustemeyer 1999: 473). Sie interessiert sich folglich für eine »sinnhaft strukturierte und kommunikativ formierte Wirklichkeit, nicht eine materiell-biologische Fundamentalstruktur, die noch immer ein transzendentes Erklärungsschema für kognitive Strukturen anbietet« (Rustemeyer

250 Dies liegt auch daran, dass ein radikaler Konstruktivismus, wie er von Ernst von Glasersfeld und Heinz von Foerster formuliert wurde, kaum mehr vertreten wird und nach Arnold und Siebert auch kaum haltbar ist, da seine Prämisse, dass die äußere Welt kognitiv und sensorisch *völlig* unzugänglich sei, gegen das Viabilitätspostulat verstößt (Arnold/Siebert 2005: 58).

251 Ob bzw. inwieweit einzelne dieser Ansätze in der Konzeptualisierung von ›Sozialität‹ dann doch auf ein Homoclausus-Modell zurückgreifen, müsste genauer untersucht werden. Eine solche Betrachtung wird hier nicht angestellt.

252 Kritisch lässt sich einwenden, dass dieser genealogische Ansatz mit seinem Augenmerk auf den Prozess der Erhärtung (Objektivierung) *sozialer* Wirklichkeit darin einmündet, die, zwar gewordene und einem Wandel unterliegende, »objektive Wirklichkeit einer ›subjektiven Wirklichkeit‹ tendenziell gegenüber zu stellen und einen Aspekt der ›Verflüssigung objektiver Wirklichkeit durch Handeln‹ zu vernachlässigen. Hierdurch werden Berger/Luckmann u. a. dazu genötigt, gewissermaßen nachträglich eine Symmetrie zwischen den beiden Wirklichkeiten anzunehmen (vgl. etwa Berger/Luckmann 1980: 144f.) und ein ›interaktionistisches‹ Modell von Sozialisation (Internalisierung objektiver Wirklichkeit – Entäußerung in die objektive Wirklichkeit – Prozess der Objektivierung/Erhärtung in der objektiven Wirklichkeit – Internalisierung usw.; vgl. Berger/Luckmann 1980: Teil III) vorzuschlagen, das einen Subjektivismus-Objektivismus-Dualismus zur Voraussetzung hat. Eine Ursache für diese Tendenz könnte darin liegen, dass Berger/Luckmann trotz mancher Bezugnahmen auf Mead (1968) nicht wie bei diesem angelegt handlungstheoretisch (d. h.: zentriert um den ›social act‹) fortfahren, sondern die entscheidenden Prozesse als von ihrem Generierungszusammenhang abgelöst zu modellieren scheinen, sodass sich die Akteure mehr oder weniger der ›objektiven Wirklichkeit gegenüber sehen, sie über sich ergehen lassen müssen, sie mehr oder weniger lediglich exekutieren und reproduzieren.

1999: 473), und nimmt Kommunikation (nicht ›den Menschen‹) als Grundbegriff von Gesellschaftsbeschreibung (vgl. Rustemeyer 1999: 474). Dies bringt übrigens eine Unvereinbarkeit mit dem Konstruktivismus von Peter Hejl (z. B. 1987, 1992) zum Vorschein. Zwar fallen auch bei Hejl die Grenzen sozialer Systeme nicht mit denen lebender Systeme, deren Grenze sozusagen die Haut ist, in eins (vgl. Hejl 1987: 320) und Hejl fasst ›Individuen soziologisch‹ als ›Schnittpunkte‹ oder ›Berührungspunkte‹ sozialer Systeme‹ auf (Hejl 1987: 321; Herv. i. Orig.; ähnlich Hejl 1987: 335f., Fußn.). Aber indem Hejl ›Individuen‹ im Rahmen einer biologisch-physikalistischen Ontologie verfasst und z. B. darauf abhebt, dass sie sich in einer Art interaktiven Austausch auf ›soziale Systeme‹ ›beobachtend‹ beziehen können (vgl. Hejl 1987: 321–327), substanzialisiert er auch die sozialen Systeme und löst sich letztlich von der luhmannschen Perspektive, dass die System-Umwelt-Differenz (und auch die Systeme selbst) durch Operationen der Unterscheidung und Bezeichnung (ständig) hervorgebracht wird (vgl. Rustemeyer 1999: 473f.).

4. Den unter dem Namen ›Erlanger Konstruktivismus‹ bekannten Ansatz (z. B. Lorenzen 1974). Dieser hat die Entwicklung einer gemeinsamen Wissenschaftssprache zum Ziel.

2.4.2 Neurowissenschaftliche Ansätze

2.4.2.1 Neurowissenschaft als Begründungsinstanz und begründete Instanz

Bei derzeitigem Stand der Diskussion kann davon ausgegangen werden, dass neurowissenschaftliche Zugänge zum *Lehren* bis auf Weiteres nicht mehr zutage fördern werden, als ›einem guten Pädagogen ohnehin schon bekannt ist. Um dem Missverständnis vorzubeugen, bei ›neurodidaktischen‹ Ansätzen handle es sich um ein großangelegtes Ersetzungsprogramm, das die Eliminierung ›bewährten‹ pädagogischen Wissens zum Ziel habe, weisen Vertreter der Neurodidaktik regelmäßig darauf hin, dass diese Disziplin Bekanntes bestätigt (z. B. Roth 2003c: 20, 2004, 2009: 58, Herrmann 2009b: 10, Herrmann 2009c: 168). Oder es wird darauf hingewiesen, dass pädagogisches Handeln, das auf der neurowissenschaftlichen Perspektive gründet, zum Ziel haben könne, »durch die Förderung von Neugier und Interesse, von gespanntem Explorieren und Experimentieren« (Herrmann 2009b: 15) Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen zu schaffen: »Das pädagogische Credo der Neurodidaktik ist daher dasjenige aller Reformpädagogik seit mehr als 100 Jahren, [in; F.S.] den Worten von Maria Montessori: ›Hilf mir, es selbst zu tun!‹« (Herrmann 2009b: 15). Entsprechend gehe es mehr um »die Berücksichtigung derjenigen neuronalen Strukturen und Prozesse [...], die den Erfolg pädagogischer Interventionen begünstigen oder beeinträchtigen können« (Herrmann 2009b: 10). Daher stellt sich – zumindest für Herrmann – die Hirnforschung als Disziplin dar, die »alte pädagogische Wahrheiten« auf neue Weise *begründen* könne (Herrmann 2009b: 10; ähnlich Schirp 2009: 259), wobei die aus den ›Einsichten der bisherigen Gehirnforschung‹ abgeleiteten pädagogischen Empfehlungen mehr als *zusätzliche* Begründungen anzusehen sind und nicht als ›Handlungsanweisungen für Instrukturen‹ (Herrmann 2009c: 164). Insoweit also Voraussetzungen und Bedingungen fokussiert werden sollen, »die zu beachten sind, wenn Lernprozesse mit Aussicht auf Erfolg in Gang gesetzt oder gehalten werden sollen« (Herrmann 2009c: 164f.), wird die Dignität anderer, z. B. aus pädagogisch-didaktischer Forschung gewonnener, Erkenntnisse nicht prinzipiell infrage gestellt: Weder sei es der Anspruch der Neurodidaktik genau zu erklären, *wie* genau das pädagogische Handeln auszusehen habe (z. B. indem konkrete Unterrichtsmethoden entworfen werden), noch *mit welchem Ziel* Lernprozesse initiiert und in Gang gehalten werden sollen (Herrmann 2009c: 165).

Entsprechend hält auch Friedrich vor dem Hintergrund der Frage, inwiefern neurobiologisches Wissen altbekannte allgemeindidaktische Prinzipien bestätigen und vertieft begründen könne und inwieweit es die unterrichtliche Praxis und mittelbar die Fachdidaktiken verbessern oder modifizieren könne (Friedrich 2009: 272, 285; ausführlich Friedrich 2005), fest:

Eine »Neurodidaktik« allein vermag [...] nicht, eine eigenständige Didaktik oder gar Fachdidaktik zu begründen. Dazu sind neurobiologische Aussagen aus prinzipiellen Gründen für diese Gegenstandsbereiche zu unspezifisch. Versteht man allerdings sowohl die Allgemeine Didaktik als auch die Fachdidaktiken als Integrationswissenschaften verschiedener Wissenschaftsdisziplinen, vermag eine »Neurodidaktik« durchaus eine neue gewinnbringende Speiche im Rad der Didaktik darstellen. (Friedrich 2009: 285)

Folgt man nun Herrmanns Argumentation (2009b, 2009c), so ist im Hinblick auf *Lehren* die Tendenz festzustellen, dass (bei einer gleichzeitigen Abkehr von einem Instruktionsansatz) bestimmte Teile ›bewährten‹ pädagogisch-didaktischen Wissens nicht nur nicht delegitimiert werden, sondern darüber hinaus von ›der‹ Neurodidaktik gestützt werden sollen. Dies liegt in erster Linie daran, dass eine lückenlose Modellierung komplexer Lehr-Lern-Arrangements in *gehirnphysiologischen* Begrifflichkeiten in weiter Ferne liegt. (Ob sie prinzipiell unmöglich ist, sei hier dahingestellt.) Solange dies so ist, wird ›die‹ Neurodidaktik auf pädagogisches Wissen angewiesen sein, das andere (z. B. personale, ethische oder gesellschaftliche) Aspekte in den Vordergrund rückt.²⁵³ So gesehen sind die bewährten pädagogischen Wissens Elemente auch Legitimationsbasis für ›die‹ Neurodidaktik. Dies betrifft zum einen Fragen nach der konkreten ›Unterrichtsgestaltung‹. Zum anderen gewinnt eine Neurodidaktik sensu Herrmann einen ›strategischen Partner‹, der sich um die Festlegung von Bildungszielen und die Auswahl von Bildungsinhalten kümmern kann – Themenfelder also, für die sie sich (vorerst?) nicht für zuständig erklärt hatte.²⁵⁴

Hinsichtlich neurowissenschaftlicher Zugänge zu *Lernen* ist die Ausgangslage ähnlich wie bei den Zugängen zu *Lehren*. Auch hier versteht sich ›die‹ Neurodidaktik als Begründungsinstanz, auch hier greift sie auf ›gesichertes‹ Wissen anderer Disziplinen zurück, auch hier geht sie Verbünde mit anderen Disziplinen ein, namentlich mit der Kognitionspsychologie (vgl. z. B. Herrmann 2009b: 9) bzw. der kognitionspsychologisch geprägten Lernpsychologie und der empirischen Lehr-Lern-Forschung (vgl. z. B. Herrmann 2009c: 166–169). Ein Grund hierfür ist, dass die mit naturwissenschaftlichen Methoden arbeitende Neurobiologie »allein überhaupt nichts über Lernen sagen [kann], sondern nur etwas über morphologische, chemische und physikalische Gegebenheiten« (Grzesik 2009: 72).

Im Verbund mit empirischer Lehr-Lern-Forschung plädiert Herrmann (2009c) für einen induktiven Forschungsansatz (ähnlich für die empirische Lehr-Lern-Forschung Weinert 1996b). Dieser Ansatz steht im Gegensatz zu einem ›deduktiven‹ Forschungsansatz, bei dem (im Labor) ›allgemeines Grundlagenwissen‹ erzeugt wird, das es dann nur noch anzuwenden

253 Bei Herrmann (2009b: 9) findet sich der Hinweis, dass der Begriff ›Neurodidaktik‹ nicht ganz glücklich sei, weil ›Didaktik‹ mit der Begründung, der Auswahl und Anordnung von Lehrinhalten befasst sei, die Neurodidaktik aber mehr als ›Methodik‹, d. h. als Lehre von Lehr-Lern-Verfahren zu verstehen sei.

254 Ob das Angebot einer strategischen Partnerschaft, das ›die‹ Neurodidaktik macht, angenommen wird, ist durchaus offen. Eine möglicher Grund, dass das Angebot ausgeschlagen wird, könnte der Vorbehalt sein, dass eine gehirnphysiologische und eine personale Perspektive inkommensurabel seien. Ferner könnte der Einwand vorgebracht werden, dass grundsätzlich nicht von den Fragen nach Bildungszielen und Inhaltsauswahl abstrahiert werden sollte. Schließlich könnte auch mit dem Hinweis dankend abgewunken werden, dass sich ›die‹ Neurodidaktik gefälligst selbst um die genannten Fragen kümmern solle.

gelte.²⁵⁵ Der deduktive Forschungsansatz bringt nach Herrmann eine Alltagsuntauglichkeit mit sich. Nach Herrmann sollten vielmehr »anwendungsorientierte Fragestellungen [...] im Vordergrund stehen, aus deren Klärung sich dann allgemeine Erkenntnisse ergeben mögen« (Herrmann 2009c: 169). Hierzu sei ein Beispiel gegeben: Wenn eine induktiv vorgehende empirische Lehr-Lern-Forschung danach fragt, wie fehlende oder mangelnde Motiviertheit der Lernenden durch geeignete Instruktionsmaßnahmen ausgelöst oder substituiert werden kann und wie und in welchem Verhältnis intrinsische und extrinsische Motivationen für Lernprozesse sind, könnte eine neurowissenschaftliche Fragestellung dazu sein: »Wie reagiert das Gehirn mit unterschiedlichen Ausmaßen/Formen von intrinsischer/extrinsischer Motiviertheit bei unterschiedlichen Instruktionsmaßnahmen?« (Herrmann 2009c: 167).

Erwähnenswert sind hier zwei Punkte. Es stellt sich sogleich die Frage, ob die Vorstellung, dass Motiviertheit (zum Lernen) ausgelöst werden kann, überhaupt mit neurowissenschaftlichen Prämissen vereinbar ist. Darüber hinaus ist auch fraglich, ob und wenn ja, wie das Konzept »extrinsische Motiviertheit« in das neurowissenschaftliche Prämissengefüge eingepasst werden kann. Denn bei Herrmann – er zitiert hierbei Spitzer (2002: 193) – findet sich einige Seiten zuvor der Hinweis, dass Motivation »als solche« schulisch-unterrichtlich nicht zu erzeugen sei: »Daher lautet die Frage *nicht*: »Wie kann ich jemanden motivieren? Es stellt sich vielmehr die Frage, warum viele Menschen so häufig *demotiviert* sind!« [...]« (Herrmann 2009c: 162; Herv. i. Orig.). Vermisst habe ich bei Herrmann (2009c) eine Reflexion auf die eingesetzten Begrifflichkeiten (Motiviertheit/Motivation bzw. Gehirn/Mensch) und auf den latenten Widerspruch in den Prämissen.

Nun war Herrmanns Aufsatz mehr programmatischer als materialer Art. Herrmann ging es eher darum, den induktiven Forschungsansatz stark zu machen. Er reagierte damit auf den Vorwurf, dass neurowissenschaftliche Forschung zur Klärung oder Gestaltung von Rahmenbedingungen »guten Unterrichts« nichts beizutragen habe (z. B. Stern et al. 2005: 115f.; ähnlich Stern 2009: 121). Der Vorwurf war von der »etablierten« empirischen Lehr-Lern-Forschung vorgebracht worden, die zum einen von der Kognitions- bzw. Instruktionspsychologie geprägt ist und die zum anderen, so Herrmann, aufgrund ihres deduktiven Forschungsansatzes alltagsuntaugliche Forschungsergebnisse produziert hat. Auch wenn, wie beschrieben, zwischen neurowissenschaftlicher Forschung und empirischer Lehr-Lern-Forschung im Detail Dissens herrscht, so wird dennoch aufeinander Bezug genommen. So hat z. B. Stern darauf hingewiesen, dass die Forschungsmethoden der Gehirnforschung dazu beitragen könnten, Lehr-Lern-Prozesse besser zu verstehen (Stern 2009: 122).

Der Verbund von Neurowissenschaften und Kognitionspsychologie stellt sich strukturell gleich dar wie der Verbund von Neurowissenschaften und empirischer Lehr-Lern-Forschung. Auf der einen Seite wird von kognitionspsychologischer Seite betont, dass neurowissenschaftliche Ansätze schulische Lehr-Lern-Prozesse *prinzipiell* nicht vollständig erfassen könnten: Da im Gegensatz zum »privilegierten« (natürlichen) Lernen, das biologisch festgelegt sei und dessen Voraussetzungen neurowissenschaftlich beschrieben werden könnten, das »nicht-privilegierte« (schulische bzw. »schulisch organisierte«) Lernen Teil einer Kultur sei und somit seine Voraussetzungen Wissensvoraussetzungen, also wesentlich auf Inhalte bezogene Voraussetzungen seien, könnten nur kognitionswissenschaftliche und pädagogische Theorien diese Voraussetzungen angemessen beschreiben und die inhaltliche Gestaltung von Fördermaßnahmen ausarbeiten (Schumacher 2009; ähnlich Stern 2009). Auf der anderen Seite – und das

255 Dass die Möglichkeiten der Übertragung und Anwendung der unter Laborbedingungen gewonnen neurowissenschaftlichen Erkenntnisse beschränkt sind, wird z. B. von Schulze festgestellt (Schulze 2009: 57). Diese Aussage würde m. E. auch von Herrmann nicht bestritten werden.

wird m. W. auch von Kognitionspsychologen nicht bestritten – profitieren beide Seiten von einer Art Arbeitsteilung, derzufolge die Kognitionspsychologie für höhere kognitive Prozesse ›zuständig‹ ist und die Neurowissenschaften für elementare Lern- und Gedächtnisprozesse (vgl. Herrmann 2009b).

Sofern keine ›radikale‹, monistisch-naturalistische Erfassung von Lernprozessen im Sinne eines eliminativen Physikalismus (Churchland 1981) angestrebt wird, ist im »Verbund von naturwissenschaftlichen mit psychologischen Beobachtungen und Beschreibungen« (Grzesik 2009: 72) die Verbindung mit lernpsychologischen Theorien und Befunden besonders prominent (vgl. Schulze 2009: 56f.; Göhlich/Zirfas 2007: 12, 24). Beispielsweise wird nach Korrelationen zwischen neurobiologischen und (lern-)psychologischen Befunden gesucht, um sozusagen durch ein Aufeinanderbeziehen von neuronalen Prozessen bzw. Strukturen und psychischen Prozessen bzw. Funktionen zu einer Theorie des Wissenserwerbs zu kommen (vgl. z. B. Grzesik 2009: 71ff.). Darüber hinaus wird das »neuropsychische System« (Grzesik 2009: 77) auf seine Veränderung im Zusammenspiel mit einer Handlung bzw. einem Verhalten hin beobachtet und insofern z. B. auf kognitivistische Lerntheorien (inkl. der dort vorherrschenden Handlungsmodelle) beziehbar (vgl. Schulze 2009: 57, Grzesik 2009: 77, Göhlich/Zirfas 2007: 30f.).²⁵⁶

Wenn nun im Folgenden auf einige Grundzüge neurowissenschaftlicher Zugänge zu Lernen und Lehren näher eingegangen wird, so geschieht dies vor dem wie folgt strukturierten Hintergrund: Erstens sind diese Zugänge ihrem Selbstverständnis nach eine Begründungsinstanz für Lehr-Lern-Prozesse. Zweitens modellieren sie entsprechend den Zusammenhang von Lernen und Lehren auf ganz eigene Weise; insbesondere konzentrieren sie sich auf elementare Lern- und Gedächtnisprozesse und ziehen hieraus Schlussfolgerungen für ›höhere‹ Lernprozesse und die pädagogische Begleitung von Lernen. Drittens sind sie dort, wo sie aus sich heraus ›schwach‹ sind, auf Verbände mit und Wissen aus anderen Disziplinen angewiesen. Viertens präsentieren sie im Verbund mit anderen Disziplinen, insbesondere der Psychologie, im Sinne eines gegenstandskonstitutiven Vokabulars ein Bild ›des Lernenden‹, das vertraut ist und konsistent wirkt: Es handelt sich um ein Bild ›des Lernenden‹, das in der Metaphorik eines in einen ›physischen Kosmos‹ (Laucken 2003: 56) eingebetteten physischen Menschen verfasst ist, welche die Haut als Grenze zwischen dem ›Inneren‹ und dem ›Äußeren‹ (vgl. Elias 1997a: 52f.) zur Richtschnur hat. Deutlich wird dies u. a. am Verständnis von ›Sozialität‹, das in neurowissenschaftlichen Zugängen zu Lernen zum Ausdruck kommt.

256 So stellen z. B. Brand/Markowitsch (2009) Einteilungen des Gedächtnisses und die an Lern- und Gedächtnisprozessen beteiligten Hirnregionen vor. Dabei folgen sie dem Modell der Informationsverarbeitung, demzufolge neue Gedächtnisinhalte eingespeichert, dann konsolidiert und schließlich ins Langzeitgedächtnis abgelagert werden. Bei jedem Abruf aus dem Langzeitgedächtnis werden die abgelagerten Inhalte erneut eingespeichert (Re-Enkodierung) (Brand/Markowitsch 2009: 72). Dem Informationsverarbeitungsansatz entsprechend verstehen Brand/Markowitsch (2009: 69) unter ›Lernen‹ die »Bildung neuer Gedächtniseinheiten«. Der Bezug auf den Informationsverarbeitungsansatz – und damit auf ›den‹ Kognitivismus – ist allerdings insofern nur partiell, als von computationalistischen Vorstellungen dezidiert Abstand genommen wird. So wird verschiedentlich darauf hingewiesen, dass das Gehirn als selbstreferenziell (ab-)geschlossenes System Informationen intern prozessiert und dass Wissen im Gehirn neu geschaffen wird; diese Prämissen werden gegen die Vorstellung ins Feld geführt, dass ›Wissenspakete‹ direkt übertragen werden könnten (z. B. Roth 1992a, 1992b, 2009, Braun 2009).

2.4.2.2 Der Gegenstandsbereich »natürliches Lernen« und der Schluss auf schulisches Lernen und Lehren

Soweit sich die neurowissenschaftlichen Zugänge zu Lernen mit elementaren Lernprozessen befassen (Herrmann 2009b: 13), bedeutet Lernen »Modifikation synaptischer Übertragungsstärke« (Spitzer 2002: 146) bzw. »langfristig die Änderung kortikaler Repräsentationen« (Spitzer 2002: 183). Der Gegenstandsbereich der Neurobiologie ist der Mikrobereich der Nervenzellen in ihrer Struktur (Neuroanatomie) und ihrem (chemischen und physikalischen) Prozessgeschehen (Neurophysiologie) (Grzesik 2009: 71f.). Daraus abgeleitet ist der Anspruch der Gehirnforschung, Lernen dort beobachtbar zu machen, wo es sich hauptsächlich abspielt (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 8). Ihren Ausgangspunkt nimmt die neurowissenschaftliche Perspektive dabei von der Unterscheidung zwischen »privilegiertem« (»natürlichem«) Lernen und »nicht-privilegiertem« (»schulischem« bzw. »schulisch organisiertem«) Lernen (vgl. z. B. Stern 2009: 118, Schumacher 2009: 130, Herrmann 2009c: 148). Entlang der Zielvorstellung, dass Pädagogik und Neurowissenschaften voneinander lernen können (Herrmann 2009c: 148), werden aus neurowissenschaftlichen Forschungen und Erkenntnissen über »privilegiertes« Lernen Schlussfolgerungen für »nicht-privilegiertes« Lernen und seine pädagogische Unterstützung gezogen. Eine Aussage zum »privilegierten« Lernen ist z. B., dass das Gehirn immer lernt (z. B. Spitzer 2002: 11, 19, 451, Hüther 2009c: 200, 2010). Neurowissenschaftliche Forschungen, auf die Bezug genommen wird, handeln z. B. von dem Hippokampus als »Neuigkeitsdetektor« (Spitzer 2002: 34), vom limbischen System als eigentlichem Kontrolleur des Lernerfolgs (Roth 2009)²⁵⁷ oder von der Bedeutung von Aufmerksamkeit, Emotionen und Motivation für Lernen (Spitzer 2002: 141–195). Oder es wird davon ausgegangen, dass nicht zuletzt durch die Belohnungssysteme im Gehirn das (kindliche) Gehirn »sozusagen von Natur aus »lernsüchtig«« (Brand 2009: 134) sei. Ferner werden evolutions- und verhaltensbiologische Ansätze mit in die Überlegungen einbezogen, z. B. zur Neugier und zum Spielen (z. B. Sachser 2009).

In der biowissenschaftlichen Untersuchung von Hirnleistungen werden neuronale Aktivitäten mithilfe bildgebender Verfahren wie z. B. funktioneller Magnetresonanztomografie oder Positronenemissionstomografie untersucht. Bei diesen Verfahren werden Bildpunkte zu einer Gehirn-Abbildung, einem statistischen Konstrukt, verrechnet (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 8). Beispielsweise dienen die diagnostischen Verfahren der Bildung von Theorien über Ursachen von z. B. Dyslexie, Dyskalkulie oder Aufmerksamkeitsstörungen und es wird nach neuroanatomischen Korrelaten für solche Störungen gesucht (Jacobs/Hutzler/Engl 2009; vgl. z. B. auch Spitzer 2002: 247ff.). Als ein langfristiges Ziel des Einsatzes neurokognitiver (Forschungs-)Methoden gilt entsprechend, den Ursachen für den Erfolg oder Misserfolg von Interventionsmaßnahmen oder den Ursachen für Lernerfolg bzw. -misserfolg oder für Lernstörungen auf die Spur zu kommen (Jacobs/Hutzler/Engl 2009: 93).²⁵⁸

Den Sprung zum »nicht-privilegierten« Lernen bringt das folgende Zitat gut zum Ausdruck: »Das Gehirn arbeitet immer, d. h. Lernen findet ganztägig (und vermutlich sogar im Schlaf) statt. Das Lernen in der Schule sollte daher (für Schüler und Lehrer) genau so vergnüglich sein wie Lernen außerhalb der Schule.« (Braun 2009: 141)²⁵⁹

257 Da das limbische System alles, was mit einem geschieht, nach gut/vorteilhaft/lustvoll bzw. schlecht/nachteilig/schmerzhaft bewertet und Wiederholung bzw. Vermeidung anbahnt, wird es als die Quelle von Motiviertheit, Aufmerksamkeit und Lernlust bzw. deren Gegenteil angesehen (vgl. z. B. Roth 2009: 60ff.).

258 Für weitere Beispiele für den Einsatz bildgebender Verfahren vgl. Spitzer (2002).

259 Auch wenn in der neurowissenschaftlichen Zugangsweise – von populärwissenschaftlichen Darstellungen, in denen »Bildung« und »Lernen« tendenziell gleichgesetzt werden (z. B. Roth 2011, Seelbach 2011), einmal abgesehen – fast nur von »Lernen« und kaum von »Bildung« die Rede ist, so klingt m. E. an mancher Stelle die in der Pä-

Unter Bezug auf Konzeptionen des ›brain-based learning and teaching‹, allgemeiner, einer ›gehirngerechten Pädagogik‹ (v. a. Caine/Caine 1994, Kovalik/Olsen 2001; vgl. z. B. Braun 2009, Herrmann 2009c: 164f., M. Arnold 2002) werden eine Reihe von Thesen über ›nicht-privilegiertes‹ Lernen formuliert: »Schüler lernen effektiver, wenn sie Erfahrungen machen können, die vielfältig ihre Sinne ansprechen [...], wenn in den Lernprozess soziale Interaktionen einbezogen werden [...], wenn ihre Interessen und Ideen miteinbezogen und gewürdigt werden« (M. Arnold 2009: 190); »Schüler verstärken und erweitern ihr Lernen, wenn neue Muster mit dem vorhandenen Vorwissen verbunden werden.« (M. Arnold 2009: 190);

Schüler lernen effektiver, wenn durch Informationen und Erfahrungen begleitende Emotionen hervorgerufen werden [...], wenn ihnen ein Verständnis des Ganzen vermittelt wird, das die Details verbindet [...], wenn ihre Aufmerksamkeit vertieft wird und wenn zugleich Lernumgebungen geschaffen werden, die den Lernprozess [so; F.S.] unterstützen, dass die Aufmerksamkeit nicht abgelenkt wird [...], wenn sie Zeit haben, ihr eigenes Lernen zu reflektieren (M. Arnold 2009: 190f.);

»Schüler lernen effektiver durch Verknüpfungen von Informationen und Erfahrungen, die vielfältige Erinnerungswege zulassen.« (M. Arnold 2009: 192); »Schüler lernen effektiver, wenn ihre individuellen Unterschiede hinsichtlich Entwicklung und Reife, Kenntnissen und Fähigkeiten berücksichtigt werden.« (M. Arnold 2009: 192); »Schüler lernen effektiver in einer unterstützenden, motivierenden und herausfordernden Umgebung.« (M. Arnold 2009: 192); »Schüler lernen effektiver, wenn ihre einzigartigen individuellen Talente, Fähigkeiten und Fertigkeiten angesprochen werden.« (M. Arnold 2009: 192).

Zunächst mehr im Schnittbereich mit entwicklungstheoretischen Vorstellungen angesiedelt sind Überlegungen, die auf der Generalthese, dass das Gehirn als »Sozialorgan« anzusehen sei (z. B. Hüther 2009a: 43, 47), sowie auf den Forschungen zu Spiegelneuronen als neurobiologischer Basis für Beobachtungslernen bzw. Imitationslernen bzw. Lernen am Modell (Bauer 2009a: 54f., Bauer 2009b: 112, Hüther 2009c: 205) beruhen. Hier wird darauf rekuriert, dass das Kind in sozialen Beziehungen (z. B. durch Imitationslernen), in einer Gemeinschaft oder Gruppe lernt (z. B. Hüther 2009a, Hüther 2009c: 205) und dass frühkindliche Beziehungen zu Bezugspersonen und andere sozialen Interaktionen (Hüther 2009a: 43ff.) eine wesentliche Rolle für das weitere Lernen spielen. Entsprechend wird konstatiert, dass Vorbilder, Beachtung, Interesse, verständnisvolle Zuwendung, Sympathie, Anerkennung die Motivationssysteme des Gehirns aktivieren und soziale Ausgrenzung, Isolation, Beschämung sie hemmen (Bauer 2009b, ähnlich Spitzer 2002: 411ff., Hüther 2009a, 2009b, 2009c).

Beide genannte Zugangsweisen zur Übertragbarkeit auf ›nicht-privilegiertes‹ Lernen führen zu der Ansicht, dass es bei der Begleitung ›nicht-privilegierten‹ Lernens zunächst darum gehe, eventuelle Lernhemmnisse auszuräumen (Roth 2009: 68), ein Nachlassen von Lernlust und Neugier zu vermeiden (vgl. Herrmann 2009c: 148f.), eine entspannte Atmosphäre, in der Motivation, Neugier, Entdeckerfreude und Spiel nicht verhindert werden, zu schaffen (vgl. Herrmann 2009c: 149ff., 161f., Spitzer 2002: 181, 192f., Hüther 2009a). Man konzentriert sich dabei darauf, was sich (in der Schule) beeinflussen lässt (Roth 2009: 68). Das bedeutet, dass die Verhältnisse, unter denen Kinder aufwachsen (z. B. Elternhaus, Medienumwelt, peer groups; vgl. Hüther 2009a: 47f., Spitzer 2002) als nicht bzw. kaum beeinflussbar angesehen werden (Roth 2009: 68).

Bei der Gestaltung schulischer Lernprozesse gelte es darüber hinaus, Verunsicherung, Druck und Stress zu vermeiden, dabei aber bewältigbare Herausforderungen bereitzustellen

dagogik des Idealismus »angelegte Option, der schlechten Praxis der Lernschule die gute Theorie der Bildung gegenüberzustellen« (Göhlich/Zirfas 2007: 91) dennoch durch.

und so Unterforderung entgegenzuwirken (z. B. Hüther 2009a: 46ff., Hüther 2009b, Bauer 2009: 141, Herrmann 2009c: 161). Ein Mittel dabei ist, Anregung durch ein angemessenes Anforderungsniveau und eine Rückmeldung über Erfolg und Misserfolg (Roth 2009, Brand/Markowitsch 2009) sowie durch Lob und Belohnung, durch Vermeiden von Strafe (Braun 2009, Herrmann 2009c: 152f.), durch persönlichen Bezug und Alltagsrelevanz (Brand/Markowitsch 2009, Herrmann 2009c: 160f., Schirp 2003: 161) zu geben und für Abwechslungsreichtum und Reichhaltigkeit der Umgebung zu sorgen (Braun 2009: 139).

Hilfen für ein »vertiefendes, inhaltlich bedeutsames« Lernen (vgl. z. B. Roth 2009: 67) im Sinne eines von den neurowissenschaftlichen Zugängen angeleiteten effektiveren Lernens sind u. a. häufige, kürzere Übungszeiten und -formen, variationsreiche Wiederholungen, Einbettung der Inhalte in Kontexte wie z. B. Geschichten oder Beispiele (Brand/Markowitsch 2009, Herrmann 2009c: 157 nach Schirp 2003: 306), Strukturierungshilfen für ein besseres Anknüpfen an Vorwissen, Einspeicherhilfen wie etwa »Eselsbrücken« oder eine Strukturierung von einzuspeichernden Inhalten durch Klassifizierung (Brand/Markowitsch 2009, Roth 2009: 66f.). Entsprechend wird »Pauken«, also simples Auswendiglernen als problematisch empfunden (z. B. Roth 2009: 66f., Braun 2009: 136, 141, Hüther 2009a: 47).

Für die genannte Perpetuierung von Fernlust und Neugier werden insbesondere selbstorganisiertes Lernen bzw. Schüler-Selbstlern-Modelle, die das Lehrer-Instruktionsmodell, den fragend-entwickelnden Unterricht und den Frontalunterricht ersetzen (vgl. Herrmann 2009c: 148ff.), als Mittel der Wahl angesehen. Da das Gehirn auf Sozialverhalten ausgerichtet sei (z. B. Streben nach Anerkennung oder Zuwendung), wird dafür plädiert, von der Isolierung des Schülers in der Sitzordnung und bei der Leistungserbringung abzugehen und ein Leben und Lernen in Gruppen zu fördern (vgl. Herrmann 2009c: 162f.). Schließlich wird davon ausgegangen, »dass der Lehrer (oder die Lehrerin) der mit weitem wichtigste Faktor beim Lernen in der Schule« sei (Spitzer 2002: 411). Insbesondere heißt dies anzunehmen, dass Schüler am meisten von und bei einem motivierten Lehrer lernten (z. B. Roth 2009, Brand/Markowitsch 2009).

2.4.2.3 Vorläufige Bilanz zur Relevanz der (Ergebnisse der) Gehirnforschung für die Theoriebildung und zu ihrem ontologischen Halt

Wie bereits erwähnt gehen Vertreter neurowissenschaftlicher Zugänge bzw. »der« Neurodidaktik selbst davon aus, dass bislang keine neuen Ergebnisse zutage gefördert wurden. Doch hat dieses Zugeständnis offenbar die Zweifel an der Relevanz der (Ergebnisse der) Gehirnforschung für die praktische Pädagogik (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 9) nicht ausräumen können. Beispielsweise wies Becker (2006) darauf hin, dass bislang lediglich triviale Erkenntnisse produziert worden seien, wie z. B. diejenige, dass derjenige am besten lernt, der mit Freude dabei ist (Spitzer).²⁶⁰ Ferner seien die didaktischen Empfehlungen für eine »gehirngerechte Schule« bzw. ein »gehirngerechtes Lehren und Lernen« (Untertitel von Herrmann 2009a) z. T. altbekannt und sehr allgemeiner Art (z. B. Hinz 2005: 544, Reich 2005: 530, Faulstich 2006b).

Der Zweifel an der Relevanz der (Ergebnisse der) Gehirnforschung reicht aber noch tiefer, insbesondere dann, wenn (grundlagen-)theoretische Fragen aufgeworfen werden: Zäumen neuro- bzw. biowissenschaftliche Zugänge das Pferd von hinten auf, wenn sie ihren Ausgang bei den Neuro- bzw. Biowissenschaften nehmen und dann erst »auf die Pädagogik kommen«?

260 Vgl. z. B. auch Spitzer (2002: 139): »Wer beim Lernen aufmerksam, motiviert und emotional dabei ist, der wird mehr behalten.« Ähnlich verhält es sich mit der oben mehrfach vorkommenden Formel »Schüler lernen effektiver, wenn ...« (M. Arnolds (2009). Hier ist zu fragen, ob nicht auch Nicht-Schüler effektiver lernen, wenn ...

Wären sie nicht besser beraten, zunächst pädagogische Fragen zu stellen und dann erst flankierend auf den Beitrag der Neuro- bzw. Biowissenschaften zu einer originär pädagogischen Theorie des Lernens und Lehrens zu kommen? Eine Antwort auf diese beiden komplementären Fragen setzt offenbar voraus, eine Ahnung davon zu haben, was eine pädagogische Frage auszeichnen könnte. Sicherlich ist die Streuung möglicher Antworten sehr breit. Dennoch lässt sich als für den aktuellen Zusammenhang relevante Markierung die Perspektive von Strobel-Eisele/Wacker (2009b) herausgreifen. Strobel-Eisele/Wacker unterscheiden zwischen direkter und indirekter Erziehung (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 11). Erstere findet in formal didaktisierten Kontexten (z. B. Schule) statt, die zweite ist indirekt über soziale Kommunikation hergestellt. Ferner zeichnet die pädagogische Perspektive aus, dass sie »vom Erziehen auf das Lernen [schaut]«,²⁶¹ d. h., Lernen »im Zusammenhang mit seinen Voraussetzungen, mit erzieherischen Handlungen und Aspirationen [betrachtet]« (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 12). Da nun in neuro- bzw. biowissenschaftlichen Zugängen vornehmlich auf die Gestaltung schulischen Lernens und Lehrens geschaut und hierbei zuvorderst biologische Voraussetzungen fokussiert werden – Stichwort: ›gehirngerechte Schule‹ –, kann in diesen Zugängen nach Auffassung der Kritiker keine umfassende pädagogische Perspektive entwickelt werden.

Die Skepsis lässt sich wie folgt konkretisieren: Erstens scheint die neuro- bzw. biowissenschaftliche Perspektive Gefahr zu laufen, den Bedeutungshof des Terminus ›Anpassung an die Umwelt‹ zu unterschätzen. Aus einer pädagogischen Perspektive jedoch wird man sich auch fragen müssen, ob die ›Semantik der Anpassung‹ nicht auch immer wieder kritisch zu brechen ist. Ich nehme zur Verdeutlichung das Thema ›kritische Zeitfenster‹²⁶² zur Hand. Dieses wird oft zusammen mit dem Sprichwort »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr« (z. B. Pauen 2009: 40, Braun 2009: 140, Spitzer 2002: 240f.), seltener zusammen mit der abgeschwächten Variante »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr so schnell, so gut, so elegant, so virtuos« (Friedrich 2009: 274) zitiert. So ist etwa bei Braun (2009) die Rede davon, dass es gelte, aus den genetisch vorgeformten Entwicklungsprogrammen, d. h. den kritischen Zeitfenstern, das optimale Ergebnis herauszuholen (Braun 2009: 135). Kritische Entwicklungsfenster dürften nicht ungenutzt verstreichen, sondern müssten für die entsprechenden Fähigkeiten, wie z. B. den Spracherwerb, genutzt werden (Braun 2009: 135). »[D]ie Schule muss mit der Geburt beginnen, um bleibende und im weiteren Leben positiv nutzbare Spuren im Gehirn zu hinterlassen.« (Braun 2009: 136) Eltern und Erzieher sollten in den ersten Lebensjahren die »Entwicklung der limbischen Schaltkreise der Kinder über eine intellektuelle und emotionale Förderung« (Braun 2009: 143) optimieren. »Gerade diese frühe Phase muss dazu genutzt werden, die gehirnbioologische Basis für spätere Lernleistungen und sozio-emotionale Kompetenz zu bilden.« (Braun 2009: 143) Etwas vorsichtiger als Braun (2009) geht Pauen (2009) die Thematik an. Zum einen nimmt sie die Existenz kritischer Zeitfenster nicht einfach so hin, sondern hält fest, dass es Grund zu der *Annahme* ihrer Existenz gibt. Zum anderen entwickelt sie folgenden Plot: Angenommen, es ließe sich bestätigen, dass es eine lernsensible Phase für die Gesichterdifferenzierung gibt (also eine Phase, in der Kinder besonders gut lernen, Gesichter zu unterscheiden) und dass diese Phase genau bekannt ist. Von hier aus stellt sich für Pauen folgende Frage:

261 Die sich anschließende Thematik der Unterstützung von Lernprozessen zwischen ›Lernen-Lassen‹ und ›Lernen-Machen‹ wird in Abschnitt 3.3 thematisiert.

262 Kritische Zeitfenster sind Abschnitte in der Ontogenese, in denen das Kind bzw. das Gehirn besonders sensibel für bestimmte ›Umweltreize‹ ist, also ›lernsensible Entwicklungsphasen‹ oder ›lernsensible Phasen‹ (z. B. Pauen 2009: 33).

Sollte man deshalb alle Kinder zwischen fünf und neun Monaten regelmäßig mit Fotos fremdländischer Gesichter konfrontieren? Was hätten wir von einem solchen Training, wenn die betreffende Kompetenz später nicht wirklich gebraucht wird? Kinder sind in der Regel immer dann am besten an ihre Umwelt angepasst, wenn diese sich in den lernsensiblen Phasen so darstellt, wie sonst auch. Es gilt also sehr wohl abzuwägen, was man mit dem Wissen über kritische Zeitfenster macht. Dies ist eine Wertfrage – nicht alles, was lernbar ist, ist auch sinnvoll zu lernen. (Pauen 2009: 39f.)

Von Pauen erfährt man nun zwar nicht, wie sie abwägen würde. Und sie tut m. E. gut daran. Denn es ist in der Tat eine knifflige Frage, ob man kritische Zeitfenster verstreichen lassen darf oder nicht: Soll ich als ›Erziehender‹ meinem Hänschen die fremdländischen Gesichter vorenthalten, um seine Anpassung an, z. B., die mitteleuropäische Kultur zu optimieren? Nehme ich dafür in Kauf, dass Hans später nimmermehr so schnell, so gut, so elegant, so virtuos fremdländische Gesichter unterscheiden kann bzw. sich in deren Mimik zurechtfindet? Oder kann ich davon ausgehen, dass Hans die Kompetenz, fremdländische Gesichter zu unterscheiden sowieso nicht brauchen wird? Verallgemeinert und pointiert heißt dies u. a.: Soll Hänschen möglichst ›fit‹ für eine aktuelle Welt sein? Dies möglicherweise um den Preis, als Hans vielleicht nicht mehr ganz so ›fit zu sein, weil sich seine ›Umwelt‹ geändert hat und/oder er eine andere ›Umwelt‹ aufgesucht hat? Oder soll Hänschen lieber jetzt ›weniger fit‹ sein, und sich Hans dafür möglicherweise variabler auf neue ›Umwelten‹ einstellen können? Dies möglicherweise um den Preis, dass Hänschen jetzt so weit ins Hintertreffen gerät, dass er als Hans Mühe haben wird, den Vorsprung anderer ›fitter‹ ehemaliger Hänschen aufzuholen? Die skizzierte, latent (vulgär-)sozialdarwinistische, Problemstellung mag der Grund sein, warum sich Pauen (2009) einer Antwort enthält. Man vermag der Problemstellung nach meinem Dafürhalten nicht zu entrinnen, solange man die Frage, was sinnvoll ist zu lernen, in der ›Semantik der Anpassung‹ stellt. Diese gilt schon auf der Ebene der individualisierenden Ausdeutung und stellt sich dort als ›Problem für den Erziehungsberechtigten‹ dar. Es gilt auch auf der Ebene der Betrachtung von Populationen, und setzt sich dort um in Problemstellungen, die die Ausgestaltung von Schulkultur betreffen – aber nicht nur diese, sondern auch übergreifende gesellschaftliche Zusammenhänge. Um es kurz zu sagen: Pauen stellt also durchaus eine pädagogische Frage, nämlich die Frage nach der Beschaffenheit der ›Umwelt für das Kind‹, verfängt sich jedoch in der verkürzten funktionalistischen Perspektive, die aus der ›Semantik der Anpassung‹ resultiert. Von hier aus wird es, nebenbei bemerkt, erlaubt sein zu fragen, ob in ›der neuro- bzw. biowissenschaftlichen Perspektive eine tiefere Kenntnis des Feldes der Lerntheorie vorliegt. Beispielsweise ist die Distanzierung von Strafe deutlich als Distanzierung von behavioristischen Theorien lesbar. Eine Reflexion über die ›Verstärker‹ Lob und Belohnung bzw. auf die Grundproblematik des Konditionierens überhaupt habe ich jedoch in der von mir rezipierten Literatur vergeblich gesucht. Gleiches gilt für die Frage, ob in ›der neuro- bzw. biowissenschaftlichen Perspektive ein Sensorium für Semantik vorliegt. Zumindest in Brauns Aufsatz (2009) habe ich weder eine Distanzierung von den Begriffen ›Lernleistung‹ und ›optimieren‹ noch eine kritische Einordnung dieser Begriffe gefunden.²⁶³

Zweitens scheint sich die neuro- bzw. biowissenschaftliche Perspektive mit ihren abgeleiteten Empfehlungen zu ›direkter Erziehung‹ bzw. ›schulischem Lernen‹ für übergreifende gesellschaftliche Zusammenhänge nur insoweit zu interessieren, als diese als das ›Außen‹ von Schule und Lernender konzeptionalisiert werden. Die inhärente Gesellschaftlichkeit von Schule und der Lernenden scheint daher nur schwer erfassbar. Ebenso scheint ein Nachdenken

263 Die reduzierte Reflexion über den Begriffsgebrauch scheint mir mit dem ›selbstverständlichen‹ Gebrauch naturalistischer Redeweisen zusammenzuhängen. Vgl. hierzu auch unten in diesem Abschnitt und Abschnitt 3.5, in dem auf pädagogische Diskurse zu ›Autonomie‹ und ›funktionaler Subjektivität‹ eingegangen wird.

über die ›Funktion‹ von Lernkontexten und von Pädagogik nur in einer spezifischen Weise möglich. »Das Gehirn arbeitet immer, d. h. Lernen findet gantztägig (und vermutlich sogar im Schlaf) statt. Das Lernen in der Schule sollte daher (für Schüler und Lehrer) genau so vergnüglich sein wie Lernen außerhalb der Schule.« (Braun 2009: 141) Dieses Zitat enthält die Prämissen, dass Lernen außerhalb der Schule (überwiegend) vergnüglich sei und dass Lernen in der Schule (überwiegend) nicht vergnüglich sei (sonst müsste es ja nicht erst als vergnüglich eingefordert werden). Da das Gehirn immer lernt, fällt die Möglichkeit aus, dass in der Schule nicht gelernt wird. Beide Prämissen können durchaus angezweifelt werden. Erstere fußt auf der Universalisierung der These, Lernen im Spiel mache immer Spaß (vgl. Braun 2009: 134). Sie lässt z. B. außen vor, dass ich mich beim Spielen verletzen kann und daraus ›lerne‹, dass bestimmte Facetten besagten Spiels für mich nicht vergnüglich sein können, und vernachlässigt z. B. Lernkontexte wie etwa große Brüder, von denen ich ständig geärgert werde, was mich zu einem ›Daraus-Lernen‹ zwingt, was ich möglicherweise ebenfalls als wenig vergnüglich empfinde. Die zweite Prämisse unterschlägt, dass es auch beim schulischen Lernen zu Glücksmomenten kommen kann – und das gar nicht einmal so selten –, z. B. in meinem Lieblingsfach. Die braunsche Forderung funktioniert also nur dann so richtig, wenn ein hinreichendes Gefälle zwischen ›natürlichem‹ und schulischem Lernen aufgebaut werden kann. Dieses Gefälle gibt – zumindest bei den Beiträgen in Herrmann (2009a) – die Hintergrundfolie für Reformempfehlungen ab. Zurecht wird dabei darauf hingewiesen, dass ›Schule‹ lebendiger, schülerzentrierter etc. sein könnte und sollte, als sie es derzeit vielerorts ist. So plädiert z. B. Hüther für eine neue Schulkultur, eine »Beziehungskultur der Wertschätzung, Ermutigung und der Unterstützung, in der Vertrauen wachsen kann und Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, hochkomplexe Muster in ihren Gehirnen aufzubauen« (Hüther 2009c: 205). Dieses Plädoyer wird von Hüther gegen eine Zurichtung auf Leistung und Wettbewerbsfähigkeit hin gewendet (Hüther 2009b: 108). Ergänzt wird diese Konzentration auf die Schulkultur, diese Konzentration auf das, was beeinflussbar ist (Roth 2009: 68), von einem Hinnehmen der Verhältnisse, unter denen Kinder aufwachsen. Diese werden als nicht bzw. kaum beeinflussbar angesehen (Roth 2009: 68). Auch dagegen ist soweit nichts einzuwenden, setzte doch schon die Reformpädagogik bei einer Reform des Schulwesens an und nicht bei der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse. Außerdem kann man den neuro- bzw. biowissenschaftlichen Zugängen für folgende Hinweise durchaus Anerkennung zollen (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 32f.): den Hinweis auf die Notwendigkeit einer reich ausdifferenzierten Lernumwelt, den Hinweis auf die Beachtung individueller Lernpräferenzen und -geschwindigkeiten sowie den Hinweis auf den möglichen Nutzen einer frühen Lernförderung. Zu denken gibt jedoch die Zurückhaltung, sich auf ein Ziel bzw. Ziele für die Initiierung und Inganghaltung von (schulischen) Lernprozessen festzulegen (Herrmann 2009c: 165).²⁶⁴ Dies zu tun würde nämlich in the long run bedeuten, sich mit der gesellschaftlichen Funktion von Schule auseinanderzusetzen. Wenn eine Funktion (unter anderen) von Schule in einer Reproduktionsfunktion (vgl. Schäffter 2008, 2003a) besteht, so stünde die neuro- bzw. biowissenschaftliche Perspektive z. B. vor der Aufgabe, die Reproduktionsfunktion entweder begründet abzulehnen oder (bei teilweiser Anerkennung der Reproduktionsfunktion) sie mit den eigenen ›Reformgedanken‹ in Deckung zu bringen. Eine weitere Aufgabe bestünde in der Reflexion über die Rolle der Pädagogik. Insbesondere wäre dann auf die Kritik zu antworten, dass unter dem neuro- bzw. biowissenschaftlichen Einfluss die Pädagogik reduziert werden könnte auf eine Angebotsinstanz, der das ›lernende System‹ als ein ›Kleinunternehmer‹ die Bildungsangebote abnimmt oder eben nicht (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 33f.). Ferner wäre auf die Kritik zu reagieren, dass die Ergebnisse der

264 Eine Ausnahme bildet hier Spitzer (2002: Teil V).

Hirnforschung dazu herangezogen werden könnten, die Abschaffung von Bildungsangeboten zu legitimieren bzw. sich der pädagogischen Aufgabe überhaupt zu entledigen (vgl. Hinz 2005: 544).

Drittens scheint die neuro- bzw. biowissenschaftliche Perspektive die Reflexion über sich als gegenstandskonstitutives Vokabular noch nicht hinreichend betrieben zu haben. Mit Bezug auf die Frage, ob die auf Einsichten aus der bisherigen Gehirnforschung aufgebauten Prinzipien des ›brain-based learning and teaching‹ (Caine/Caine 1994) ein neuer Ansatz, Lernen zu denken, sei, wird einerseits die These vertreten, dass es sich nicht um eine neue Theorie des Lernens handle, sondern um den Versuch, neurowissenschaftliche Erkenntnisse für eine Verbesserung der Qualität des schulischen Lernens, nutzbar zu machen (vgl. Braun 2009: 144). Andererseits wird auch der Anspruch einer »Revision unserer Vorstellungen von Lernen ganz allgemein« (Herrmann 2009c: 148) formuliert. Gleichwohl also auch Lerntheorie betrieben wird, geht es für Herrmann und – wie angenommen werden kann – für andere Verfechter ›der Neurodidaktik primär um die Frage, ob bislang auf die Erkenntnisse der Gehirnforschung genügend Rücksicht genommen wurde, d. h. ob ihre Erkenntnisse Eingang in die Gestaltung schulischen Lehrens und Lehrens Eingang gefunden haben. Hierbei wird in der Regel davon ausgegangen, dass dem (noch) nicht so ist (z. B. Herrmann 2009c: 164). So wird weiter davon ausgegangen, dass das Wissen über Faktoren, die im Gehirn des Lernenden nachhaltig auf den Lernerfolg einwirkten, nicht in »fundierte Lehr- und Lernkonzepte eingegangen« (Roth 2009: 67) sei. Man wird abwarten müssen, wie hier die weitere Entwicklung ist.

Für wesentlich interessanter halte ich einen anderen Aspekt – einen Aspekt, der m. W. von Vertretern ›der Neurodidaktik bzw. der neurowissenschaftlichen Zugänge zu Lernen nicht ins Auge gefasst wird: den Aspekt der »Reflexivität der Beziehung zwischen Theorie und Praxis« (Rosa 1995: 69) bzw. der doppelten Hermeneutik (Giddens 1997: 49, 338, 429f.; 1984: Kap. 3). Wenn Lerntheorien (und damit auch die neurowissenschaftlichen Zugänge zu Lernen) – meinetwegen auch im weiteren Sinne – sozialwissenschaftliche Theorien sind, so haben sie auch Auswirkungen auf ihren Gegenstandsbereich und können diesen mitverändern. Eine Bewusstheit hierfür klingt nur scheinbar in einer Passage bei Herrmann an. Bezugnehmend auf Spitzer hält Herrmann fest, dass die Rede von ›brain-based learning‹ ungefähr so originell sei wie die Rede von ›brain-based football‹: »Lernen und Handeln findet immer im Gehirn statt, ohne Gehirn gibt es kein Lernen, auch keine Spielzüge auf dem Fußballplatz. Gleichwohl: Ein neuer Sprachgebrauch verändert den Blick auf die Sache, weil eine andere Sprache bewusstseinsverändernd wirkt.« (Herrmann 2009c: 164; Herv. i. Orig.)

Dadurch, dass die Rede von einem neuen Sprachgebrauch lediglich darauf bezogen wird, dass, neurowissenschaftlich fundiert, Umstellungen schulischen Lehrens und Lernens zu tätigen seien, dadurch, dass die ›Bewusstseinsveränderung‹ sozusagen lediglich den Lehrenden, den Schulleitungen und den Didaktikern nahegelegt wird, und dadurch, dass an keiner Stelle in Erwägung gezogen wird, die Lernenden selbst könnten sich die neurowissenschaftliche Perspektive zu eigen machen und auf diese Weise zu einem ganz anderen ›Selbstverhältnis‹ gelangen und entsprechend handeln, entgeht den Vertretern ›der Neurodidaktik bzw. der neurowissenschaftlichen Zugänge die Pointe des Gedankens der doppelten Hermeneutik gänzlich. Um diesen zu erfassen, müsste ›die Neurodidaktik bzw. müssten neurowissenschaftliche Zugänge zu Lehren und Lernen eben nicht bloß Einsichten der Gehirnforschung (von anderen) fordern, sondern vielmehr Einsicht in den Umstand gewinnen, dass ihr Ansatz ein gegenstandskonstitutives Vokabular darstellt.

Wenn es »die Lebensbedingungen insgesamt [...] und nicht die Lehrpläne [sind], die festlegen, was gelernt wird« (Spitzer 2002: 451), wenn die Lebensbedingungen im Sinne von Lern-

bedingungen sich in den vergangenen Jahren sehr stark verändert haben (Spitzer 2002: 450) und wenn man nicht weiß, »was ein Mensch im Jahr 2030 oder gar 2050 wissen und können muss, um sein Leben zu bewältigen« (Spitzer 2002: 452 unter Bezug auf Hartmut von Hentig), dann ist es sicherlich wichtig, sich bei der Auswahl von Inhalten an den Bedürfnissen und Interessen junger Menschen zu orientieren (Spitzer 2002: 452). Und es ist auch sicherlich in Ordnung, darauf zu vertrauen, dass wir uns ab einem gewissen Alter selbst unsere Lebensbedingungen aussuchen und sie mitgestalten (Spitzer 2002: 458).²⁶⁵ Doch ist dies nicht ausreichend, wenn unter ›Lebensbedingungen‹ bzw. ›Lernbedingungen‹ etwas Dynamisches verstanden wird, das – z. B. bei Spitzer (2002: 457) – als ›Kultur‹ den ›Lernenden‹ äußerlich ist (wohingegen die Biologie ihm innerlich ist), und wenn umgekehrt der ›Lernende‹ als etwas Statisches gefasst wird, das als biologisches System sich an seine ›Umwelt‹ anpasst.²⁶⁶ Einzubeziehen wäre z. B. die Frage, ob und wie ›Lernende‹, die sich die Sicht zu eigen gemacht haben, dass ihr Gehirn lernt (nicht aber sie als Person), in Beziehung zu ihrer ›Umwelt‹ stehen und wie sie auf sie verändernd Einfluss nehmen.²⁶⁷ Zu fragen wäre dann z. B.: Wenn es nicht abwegig ist anzunehmen, dass Lernende von der Schule eine ›Optimierung ihres Gehirns‹ erwarten, weil für sie der Gedanke selbstverständlich ist, dass man es »nur mit einem optimierten Gehirn zu etwas bringt« – welche Implikationen hätte diese Annahme für die Gestaltung schulischer Lehr-Lern-Prozesse?²⁶⁸

Kurz gesagt: Es kann von ›der‹ Neurodidaktik bzw. den neurowissenschaftlichen Zugängen zu Lernen und Lehren zwar nicht verlangt werden, Spekulationen über eine ungewisse Zukunft anzustellen. Eine Bewusstheit für die und einen verantwortungsvollen Umgang mit der Tatsache, dass Theorievokabulare auch die (gesellschaftliche) Realität verändern, die sie beschreiben, sollten jedoch nicht zu viel verlangt sein – zumindest nicht, solange der Anspruch verfolgt wird, die Praxis schulischen Lehrens und Lehren zu verbessern.

Der Zweifel an der Relevanz der (Ergebnisse der) Gehirnforschung äußerte sich, sozusagen an der Peripherie (grundlagen-)theoretischer Fragen, auch im Hinblick auf die zugrunde gelegte Theorie des Lernens. Der »Hiatus zwischen einer biowissenschaftlichen und einer pädagogischen Theorie des Lernens« (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 12) setzt sich hierbei u. a. darin um, dass biowissenschaftliche, respektive neurobiologische Erklärungen als Hintergrundtheorie lediglich Einsichten in sehr allgemeine Lerngrenzen und -möglichkeiten lieferten, bei Konkretisierung jedoch Einsichten zutage förderten, die in den Erziehungswissenschaften schon längst bekannt seien (vgl. z. B. Göhlich/Zirfas 2007: 11f.). Neurobiologische bzw. -

265 Spitzer nennt kein spezifisches Alter, es ist aber davon auszugehen, dass er es nicht vor Ende des Grundschulalters ansetzt und dass er davon ausgeht, dass der Grad der Mitgestaltung zunimmt.

266 Göhlich und Zirfas haben diese Modellierung auf die Formel gebracht, dass in neuro- bzw. biowissenschaftlichen Zugängen möglicherweise die biografische und kulturelle Variabilität des Zusammenspiels von Biologie und Kultur unterschätzt wird (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 32f.).

267 An dieser Stelle ist eine klärende Randbemerkung notwendig: Die skizzierte ›Person-Umwelt-Dynamik‹ ist sicherlich vereinfachend. Doch auch eine mögliche Korrektur in Richtung von Modellen komplexerer Art – beispielsweise durch die Abbildung vieler ›Person-Umwelt-Interaktionen‹ – kommt aufgrund des Festhaltens an einer physikalistischen Ontologie über einen Interaktionismus nicht hinaus.

268 Dass solche Fragen nicht an den Haaren herbeigezogen sind, zeigt z. B. die aktuelle und sicherlich noch eine Weile laufende Diskussion über das sogenannte ›Neuroenhancement‹. So war z. B. »Das optimierte Gehirn« das Titelthema des ›Magazins für Psychologie und Hirnforschung‹ ›Gehirn & Geist‹ (11/2009). In das geschilderte Gedankenexperiment spielt, nebenbei bemerkt, ein Reihe anderer Themen hinein, z. B. die Frage, wie Hirnforscher eine »vor begriffliche Bekanntheit des Menschen mit sich selbst« (so hat dies der Tübinger Philosoph Manfred Frank in einem Interview mit der ZEIT (27.08.2009, Nr. 36) ausgedrückt) in den Blick bekommen, ohne sie zugleich vorauszusetzen – ein Voraussetzen, das in der Alltagssprache durchaus insoweit unproblematisch ist, als man hier sagen kann, dass wir Hirne haben *und* Iche sind.

physiologische Grundlagen werden – ähnlich wie die von der empirischen Psychologie bzw. der Lernpsychologie gefundenen Lern-Gesetze bzw. Quasi-Gesetze – nicht grundsätzlich in Abrede gestellt, aber eher als notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingungen aufgefasst, als »Betriebsprämisse der Erziehung« (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 9; ähnlich Faulstich 2006a: 297f.). Ferner wurde darauf hingewiesen, dass der Bezug auf Korrelate kein lückenloser Beweis für die exakte Bestimmung von Gehirnprozessen und der Zuordnung zu Denkinhalten sei (vgl. Hinz 2005: 544). Außerdem seien die biowissenschaftlich begründeten Lerntheorien »notwendigerweise mechanistisch und assoziativ konstruiert« (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 12; ähnlich Göhlich/Zirfas 2007: 29). Zudem sei der Adressat der Pädagogik die Person und nicht die Gehirne:

Die der Pädagogik angemessene Perspektive auf den Menschen ist die personale Perspektive, diejenige Perspektive also, in der wir das Gegenüber als Person betrachten. Nehmen wir die naturalistische Perspektive der Hirnforschung ein, so sehen wir die Adressaten von Erziehung und Unterricht als Gehirne, die allenfalls kausal beeinflusst, aber nicht erzogen werden können. (Giesinger 2006: 95).

Damit zusammenhängend wurde auf »die Differenz zwischen subjektivem Erleben und individuellen Erfahrungen von Lernprozessen und der wissenschaftlichen Rekonstruktion von Hirnleistungen« hingewiesen (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 12): »Lernen kann gut und schlecht, bedeutsam und unwichtig, wertvoll und schlecht sein, neuronale Aktivitäten sind das nicht: Neuronale Lerntheorien machen »keinen Sinn.« (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 12; ähnlich Göhlich/Zirfas 2007: 30ff.; vgl. auch Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 8f. und Becker 2002: 714)

Das Stichwort ist hier also die Frage, ob sich (selbst die einfachen) Lernvorgänge auf Gehirnvorgänge reduzieren lassen (vgl. Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 9). Es wurde argumentiert, dass in der neurobiologischen Lesart Lernen letztlich »durch die Rückführung auf ein *materielles* Substrat« erklärt werde, d. h. in Form eines Reduktionismus, »der die Komplexität der Phänomene, auch des Lernens, in Einzelteile zerlegt« (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 12; Herv. i. Orig.; vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 12). Auf der Basis einer Annahme einer Korrelation von neuronalen Veränderungen und Erfahrung werde »von biographischen, kulturellen und historischen Semantiken abstrahiert« und Lernen »mit einer Verhaltensänderung und *nicht* mit einer Veränderung der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen und damit mit Bewusstseinsveränderungen, Intentionalitäten und Erkenntnissen in Verbindung gebracht« (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 13; Herv. i. Orig.).

Insgesamt wird man also die weitere Entwicklung abwarten und sich einstweilen mit dem Befund zufrieden geben müssen, dass die neuro- bzw. biowissenschaftlichen Zugänge potenziell für Pädagogik und Erziehungswissenschaften relevant sind.

Vor dem Hintergrund der in dieser Untersuchung im Vordergrund stehenden Frage nach hinter Theorien des Lernens stehenden ontologischen Prämissen, die sich in Konzeptionen »des Lernenden« und von »Sozialität« niederschlagen, ist abschließend noch festzuhalten, dass neuro- bzw. biowissenschaftliche Zugänge zu Lernen im Verbund mit anderen Disziplinen, insbesondere der Psychologie,²⁶⁹ im Sinne eines gegenstandskonstitutiven Vokabulars »den

269 Inwiefern der Verbund von Kognitiver Psychologie und Neurobiologie den Wechsel zwischen kognitiver und physiologischer Ebene ohne Probleme, insbesondere ohne das Problem der Vermischung unvereinbarer Erklärungsebenen mit der Folge, dass Pseudoerklärungen gegeben werden (Reich 2005: 530, 538), bewältigt, soll hier nur angerissen werden. Mit Klaus Holzkamp lässt sich das Problem der Vermengung von Erklärungsebenen als Generierungsmechanismus »(neuro)physiologisch-psychologische[?] Synkretismen« (Holzkamp 1995: 256) bezeichnen. Es entstehe ein Verwirrungszusammenhang in »neuropsychologischen« Diskurszusammenhängen, »indem man zwischen neurologischen und psychologischen Konzeptualisierungen hin und her springt und so Erklärungen von Erfahrungsgegebenheiten vortäuscht, indem man in die neurologische Bezugsebene überwechselt und umgekehrt« (Holzkamp 1995: 255f.). Nach meinem Dafürhalten ist die Gefahr einer »Gehirn-Person-Vermi-

Lernenden« im Rahmen des Homo-clausus-Modells fassen und an diesem ontologischen Halt suchen. Deutlich wird dies v. a. an der (verhaltens-)biologischen Rede von der ›Umwelt‹ des Lernenden, an die dieser sich anpasst (z. B. Pauen 2009, Sachser 2009). ›Sozialität‹ schließlich wird bestenfalls in den Grenzen eines Interaktionismus modellierbar. Sie ist mit dem Terminus ›sekundäre Sozialität‹ oder dem Terminus ›Geselligkeit‹ am besten bezeichnet.²⁷⁰

2.4.3 *Der systemisch-konstruktivistische Ansatz* (R. Arnold)

2.4.3.1 Metatheoretische Einführung

Wie in Abschnitt 2.4.1 angemerkt hat sich insbesondere Rolf Arnold um eine Zusammenführung neurobiologischer, konstruktivistischer und systemtheoretischer ›Blickweisen‹ bemüht. Es wird hierbei ein »systemtheoretisch bzw. – neuerdings auch – neurobiologisch informierter Blick« (Arnold: 2007: 39) gepflegt. Ferner knüpft sein Ansatz an reformpädagogische Konzepte und »an die kognitionspsychologischen Einsichten in die emergenten Eigenschaften des Denkens, Fühlens und Handelns der Subjekte an« (Arnold 2007: 31). Er greift bei der Konzeptualisierung seiner »systemisch-konstruktivistischen Didaktik« (Arnold 2007) auch auf ältere Publikationen, die z. T. mit Horst Siebert verfasst wurden, zurück.

Arnolds Konzeption weist im Großen und Ganzen drei thematische Stränge auf. Ein Strang besteht in der Konzeptualisierung von ›Lernen‹; hierbei greift Arnold v. a. auf neurobiologische und konstruktivistische Ansätze bzw. Leitgedanken zurück²⁷¹ und formiert sie zu einer, wenn man so will, Lerntheorie. Der zweite Strang hat die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen bzw., allgemeiner, das pädagogische und hier im Besonderen das didaktische Handeln zum Gegenstand; hierbei erfolgt die Schärfung der konstruktivistisch-systemischen Position unter Hinzuziehung systemtheoretischer Leitgedanken und in deutlicher Abgrenzung zu einer ›Einwirkpädagogik‹. Konzeptuell sind diese beiden ersten Stränge bei Arnold eng miteinander verwoben. Ein wichtiges Bindeglied ist hierbei der Begriff der ›Selbstreferenz‹, der sowohl im neurobiologisch-konstruktivistischen als auch im systemtheoretischen Begründungsrahmen Verwendung findet.²⁷² Allerdings ist im Zuge der neurobiologisch-konstruktivistischen Begründung primär vom Gehirn als autopoietisch geschlossenem und selbstreferenziellen ›System‹ die Rede, wohingegen in der systemtheoretischen Begründung sich ›lernende Subjekte‹ auf sich selbst beziehen. Durch diese Akzentverlagerung innerhalb des gesamten Begründungsrahmens gelingt es Arnold, an den üblichen Sprachgebrauch Anschluss zu finden und so, erstens, den lerntheoretischen Ansatz gewissermaßen (bildungs-)praktisch bzw. pädagogisch zu wenden, also ›von Lernen auf Bildung zu kommen‹. Zugleich kann er, zweitens, die Distanzierung von ›einwirkpädagogischen‹ Vorstellungen beibehalten und ›Bildung‹ auch als »Selbstbildung« auffassen (Arnold 2007: 86) sowie die Umriss der pädagogischen Unterstützung von Lernprozessen im Sinne der systemisch-konstruktivistischen Perspektive aufzeigen. Drittens ist es ihm möglich, ›Autonomie‹ gewis-

schung« nicht ganz von der Hand zu weisen. Für eine Sortierung der Erklärungsebenen vgl. z. B. Schumacher (2009) und Laucken (2003).

270 Vgl. zur ›sekundären Sozialität‹ bzw. ›Geselligkeit‹ Abschnitt 4.1.

271 Ein weiterer Anknüpfungspunkt sind kognitionspsychologische Leitgedanken, welche mit der neurobiologischen Perspektive kompatibel sind und welche einen Verbund mit dieser eingehen, wobei eine Abgrenzung zu computationalistischen Versionen des Kognitivismus erfolgt.

272 Für einen Überblick über weitere Schlüsselbegriffe wie z. B. ›Strukturdeterminiertheit‹ oder ›Viabilität‹ im Kontext der arnoldschen Konzeption siehe z. B. Arnold (2007: 69), aber auch meine weitere Rekonstruktion seines Ansatzes.

sermaßen konstruktivistisch-systemisch zu übersetzen und als »Selbstbeobachtung« zu fassen. Dieser letztgenannte Vorteil der Anbindung an den »üblichen Sprachgebrauch« stellt den dritten Strang in Arnolds Konzeption dar. Gleiches gilt für den zweiten Strang der Konzeption, sofern er von den pädagogischen Implikationen der systemisch-konstruktivistischen Perspektive handelt.

Die (lern-)theoretischen Grundzüge des zweiten Strangs werde ich sogleich zusammen mit dem ersten Strang der Konzeption darstellen. Bevor ich jedoch dazu übergehe, soll pointiert hervorgehoben werden, worin nach meinem Dafürhalten die Kernproblematik in Arnolds systemisch-konstruktivistischer Konzeption besteht: Durch die Anbindung an den »üblichen Sprachgebrauch« wird das sozialtheoretische Innen-Außen-Muster und infolgedessen auch der sozialtheoretische Dualismus zwischen »Individuum« und »Gesellschaft« reproduziert – eine Reproduktion, die auf dem impliziten Rekurs auf das Bild des »homo clausus« (Fassung von »Menschen« in Termini einer physikalistisch-substanzialistischen Sprache) beruht. Flankiert wird diese Problematik erstens von einem (lern-)theoretischen Individualismus, von dem aus »Sozialität« nur in Form eines »Interaktionismus« konzipierbar ist, und zweitens von einer Überbetonung erkenntnistheoretischer Fragestellungen bei gleichzeitiger »Weigerung«, ontologische Fragen zu stellen. Letztere Tendenz beruht m. E. vor allem darauf, dass für Arnold ontologische Fragen metaphysische Fragen sind und insofern »tabu« sind – eine Sichtweise, zu der wiederum die fehlende Unterscheidung zwischen einem erkenntnistheoretischen und einem ontologischen Realismus verleitet.

In metatheoretischer Hinsicht vertritt Arnold eine Kombination aus ontologischem Realismus und erkenntnistheoretischem Idealismus. Der Konstruktivismus geht in diesem Sinne davon aus, dass »der Mensch keinen unmittelbaren erkenntnismäßigen Zugang zur Wirklichkeit hat« (Arnold 2003: 51; vgl. Arnold 2007: 56, 62). Arnold versteht hier unter »Wirklichkeit« das, was Roth als »Realität« definiert hatte (z. B. Roth 1996: 316, 324f.). Der Konstruktivismus richtet sich daher gegen (klassische) Korrespondenztheorien der Wahrheit und geht vielmehr davon aus, dass Erkennen und Handeln lediglich »viabel sein können, jedoch nicht »wahr« (vgl. z. B. Arnold 2003: 52, 59). Diese Perspektive geht einher mit einer Kritik an der »neorealistischen Position«, die einer repräsentationistischen Erkenntnistheorie verhaftet, normativ und interventionistisch sei (Arnold 2005). Zum philosophischen Erkenntniszweifel bzw. zur Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie liefern nach konstruktivistischer Auffassung auch die Neurowissenschaften Begründungen (vgl. z. B. Arnold/Siebert 2005: 63).

Da der Konstruktivismus für Arnold in erster Linie eine Erkenntnistheorie, eine Auseinandersetzung mit dem Denken ist (Arnold 2007: 54), befasst er sich nicht explizit mit ontologischen Fragen. Implizit jedoch spricht er sie an, indem er sich wie Roth den »Konstruktionen« zuwendet, die in Roths Terminologie in der »phänomenalen Welt« bzw. »Wirklichkeit« (Roth 1996, z. B.: 324) beheimatet sind.²⁷³ In diesem Sinne plädiert Arnold dafür, »Wirklichkeit« als »subjektive Konstruktion« zu behandeln, »die man in ihrer Geprägtheit sowie ihrer Musterhaftigkeit [...] verstehen und mit der man sich vertraut machen kann« (Arnold 2007: 62). Entsprechend stelle sich der Konstruktivismus als eine Subjekttheorie bzw. Theorie des erkennenden Subjekts dar, deren Gegenstände »Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion durch Beobachtung, nicht die Wirklichkeit selbst« (Arnold 2003: 52) sei.

In methodologischer Hinsicht hat diese Sicht auf den Konstruktivismus als einer »Beobachtertheorie« die Konsequenz, dass man Hypothesen über Mechanismen von Musterbildungen aufstellt (vgl. Arnold 2005) und Wirklichkeit nicht im Streit bestimmt (z. B. Arnold 2007: 62) bzw. den »Kampf um die Realität« aufgibt (Arnold 2007: 57; ähnlich Arnold/Siebert

273 Zu einer möglichen Kritik an dieser Art von »Aufteilung« vgl. Abschnitt 1.1.2.2.

2005: 52f.). Da die Erschließung der Wirklichkeit »*metafaktisch*« durch die Berichte von Beobachtern« erfolgt (Arnold 2003: 52; Herv. i. Orig.), gilt es, Forschungs- und Lernprozesse auf die Konstruktion ›viabler Erklärungen‹ auszurichten und nicht auf ›wahre‹ Erklärungen, d. h. es wird kein privilegiertes Wirklichkeitsbezug in Anspruch genommen.

2.4.3.2 Lerntheoretische Eckpunkte

Auch die Entwicklung der lerntheoretischen Eckpunkte hat ihren Ausgang beim Konstruktivismus als einer Erkenntnistheorie. Hierbei wird – v. a. im Anschluss an Maturana – Kognition bzw. Erkennen als biologisches Phänomen zu fassen versucht, wobei Kognition als erfolgreiches (›viabiles‹) Handeln eines Organismus in seiner Umwelt und Erkennen als Prozess, in dem ein lebendes System seine Reproduktion organisiert, gefasst werden (vgl. Rustemeyer 1999: 468). In dieser Perspektive koinzidieren Leben, Erkennen und Lernen (Rustemeyer 1999: 469; vgl. Maturana/Varela 1987).

Eine wichtige Annahme in diesem Begründungszusammenhang ist, dass die Systeme »strukturdeterminiert« (Maturana, z. B. 1994) sind: Strukturveränderungen (›Lernen‹, ›Wissenserwerb‹, ›Veränderung von Bedeutungen‹ etc.) sichern das Überleben des Systems in seiner Umwelt, sie werden zwar durch »externe Wissensrepräsentanten, Wissenssymbolisierungen oder Wissensstrukturen – d. h. externe ›Zwecke‹ – ausgelöst, aber in der Art ihrer kognitiven Repräsentation nicht determiniert. Diese erfolgt vielmehr nach der Maßgabe der internen ›Zwecke‹.« (Arnold 1997a: 135)

Eng verknüpft mit der Annahme der Strukturdeterminiertheit ist die Annahme, dass kognitive und emotionale Systeme selbstreferenzielle, autopoietisch geschlossene Systeme sind. Selbstreferenzialität bedeutet in diesem Zusammenhang, dass letztlich Interaktion nur mit den eigenen Systemzuständen möglich ist (vgl. Arnold/Schüßler 1996a, 1996b, Schüßler 2005: 88f.). Autopoietische Geschlossenheit kann in diesem Zusammenhang verstanden werden als das Hervorbringen neuer (kognitiver und emotionaler) Strukturen aus diesen selbstbezüglichen Prozessen.

Nach meinem Dafürhalten ist es nun Arnold nicht daran gelegen, kognitive und emotionale Systeme, die sich theoretisch auf ihre Dynamiken, Funktionsweisen, Organisationsprinzipien usw. hin untersuchen lassen, ohne Bezug auf ein ›Trägersystem‹ zu betrachten. Dieses ›Trägersystem‹ ist in Linie mit den Gedanken Maturanas der (menschliche) Körper, der mit dem kognitiven und dem emotionalen System die funktionelle Einheit ›Organismus‹ bzw. ›einzelner Mensch‹ bildet. Hierbei gilt ferner, dass der ›einzelne Mensch‹ und sein Verhalten in der ihn umgebenden ›Umwelt‹ die primäre Einheit der Analyse bildet. In Linie mit neurowissenschaftlichen Ansätzen ist v. a. das Gehirn ›einzelner Menschen‹ das ›Trägersystem‹.

Auf diese Weise lässt sich der Gedanke der autopoietischen Geschlossenheit der Prozesse Wahrnehmung und Aneignung (vgl. Arnold 2007: 39, hier unter Bezug auf Roth 2003b) mit einer Konzeption ›des Lernenden‹ oder ›des erkennenden Subjekts‹ in Verbindung bringen. So stellen z. B. Arnold und Siebert fest, dass dem erkennenden Subjekt die Welt nicht unmittelbar erkennbar, sondern nur über seinen Wahrnehmungs- und Erkenntnisapparat zugänglich ist (vgl. Arnold/Siebert 2005: 52, Schüßler 2005: 88f.). Ähnlich zu verstehen ist die Auffassung, dass Lernende nur das wahrnehmen, was sie aufgrund ihrer inneren Systemik oder Strukturdeterminiertheit wahrnehmen können und dass Denken, Fühlen und Handeln in erster Linie eine Reaktion auf eigene interne Zustände sind (vgl. z. B. Arnold 2007: 39, 54–57, Siebert 2000). Zur Begründung dieser konstruktivistischen Annahmen, »dass wir sehen, was wir sehen (können)« (Arnold 2007: 56) und dass »der Mensch keinen Zugang zur Wirklichkeit erhalten

kann« (Arnold 2007: 57) nimmt Arnold u. a. auf die Hirnforscher Wolf Singer (2002) und Gerhard Roth (2003a) sowie auf Humberto Maturana (vgl. insbesondere Maturana 1985, 1994, Maturana/Varela 1987) Bezug, wobei er im Wesentlichen auf die neurobiologische Auffassung Bezug nimmt, dass der menschliche Kortex sozusagen nur in seiner eigenen Sprache und Welt agiert und ihm daher die sogenannte Außenwelt virtuell erscheint (vgl. Arnold 2007: 56–59).

Wie auch in neurowissenschaftlichen Ansätzen wird angenommen, dass »Wissen« kein Bestand, sondern eine Elaboration im Anschluss an den jeweiligen Wissens- und Kenntnisstand des Individuums« (Arnold 2007: 48) ist bzw. dass es sich um konstruierte Wirklichkeitsbeschreibungen (Arnold 2007: 44) handelt. »Wahrnehmen, Erkennen, Denken oder Lernen ist damit nicht einfach Speicherung bzw. Repräsentation von Symbolen, sondern ein spontan-kreatives Zusammenwirken (»Emergenz«) von bereits vorhandenen kognitiven Netzwerkstrukturen« (Arnold 1997a: 134). Das Subjekt wird dabei als »Wissensträger« (Arnold 2007: 49) fassbar. Hinzu kommt die Annahme, dass sinnhaften Konstruktionen von Wirklichkeit »das Handeln der Akteure motivieren, begründen und leiten« (Arnold 2007: 11).

Ein weiterer Bezugspunkt für diese auf individuelles Handeln ausgerichtete Perspektive ist Piagets Ansatz der Assimilation bzw. Akkommodation in einem Äquilibrationsprozess (u. a. Piaget 1973). Hierbei wird davon ausgegangen, dass Wahrnehmungen stets aktive Strukturierungs- oder Konstruktionsleistungen durch das erkennende Subjekt sind (vgl. Arnold 2007: 62), wobei das Subjekt auf Ereignisse in seiner Umwelt (»Perturbationen« oder »Irritationen«) entsprechend der eigenen, inneren Funktionslogik reagiert (vgl. Simon 1999, 2006, Arnold 2007: 61, 65) und das Neue in die bestehenden Deutungen integriert (Assimilation) oder die eigenen Wahrnehmungsschemata verändert (Akkommodation) (vgl. Arnold 2007: 61; ähnlich bereits Arnold/Schüßler 1996a, 1996b; vgl. auch Göhlich/Zirfas 2007: 24f.). In diesem Verständnis bewirkt die konstruierende Aktivität des lernenden Individuums seine »mentale Ausdifferenzierung« (Heyting/Lenzen 1999: 465). Angenommen wird hierbei ferner, dass die im Umweltkontakt bereits ausgebildeten Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster das Lernen stärker bestimmen als die an das Individuum »von außen« herangezogenen Anregungen (vgl. Arnold 2007: 39).

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: Basierend auf Annahme, dass kognitiv-emotionale Systeme selbstreferenziell und autopoietisch geschlossen sind, wird Lernen nicht als passiver Prozess der Informationsaufnahme gesehen, sondern als ein »aktiver, innengesteuerter Selektionsprozess« (Arnold 2007: 119), als ein aktiv-konstruierender Prozess (Arnold 2007: 119), als selbstgesteuerter Verarbeitungsprozess des Individuums (vgl. Arnold/Schüßler 1996a, 1996b). Im Zentrum stehen dabei weniger die kognitiven Strukturen selbst oder »an sich«, sondern es wird die »Entwicklung der Selbstlern- und Problemlösungsfähigkeiten« (Arnold 2007: 44) betont.

In eher praktisch-didaktisch orientierten Ansätzen gilt als Generalformel, dass unter Lernen in »konstruktivistischer« Perspektive ein aktiver, selbstgesteuerter, situativer, konstruktiver, vorrangig intrinsisch motivierter Vorgang zu verstehen ist, der über Konzepte wie Ko-Konstruktion, Verständigung oder Kooperation eine soziale Dimension bekommt und didaktisch gewendet werden kann (vgl. z. B. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, 2001, Göhlich/Zirfas 2007: 25ff.; Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 11).

In unserem Zusammenhang steht, wie gesagt, Arnolds Ansatz im Mittelpunkt des Interesses, vorrangig unter grundlagentheoretischen Gesichtspunkten. Zentral ist in dieser Konzeption das Verständnis des Konstruktivismus als Erkenntnistheorie, und demzufolge heißt Lernen »nicht, Vorgegebenes abbilden, sondern Eigenes gestalten« (Arnold/Siebert 1995: 89). Anstatt Lernen als ein Reagieren auf eine einsickernde objektive Realität zu konzipieren wird

es primär als ein Reagieren auf eine innere Systemik bzw. als ein Agieren im Rahmen oder auf dem Boden einer inneren Systemik verstanden (vgl. Arnold/Siebert 2005: 53).

Es ist hier auch nicht der Ort für eine Einschätzung, inwiefern eine Kritik an konstruktivistischen Ansätzen – eine Kritik, die sich z. T. gegen ›ältere‹ radikalkonstruktivistische Positionen (z. B. von E. von Glasersfeld, von H. von Foerster) richtete – zutreffend ist. Ich belasse es bei einem Hinweis auf einen Text von Arnold und Siebert, in dem diese versuchen, einige kritische Einwände – ins Feld geführt wurde u. a., dass ›der‹ Konstruktivismus einer Beliebbarkeit das Wort rede, eine Relativismustendenz aufweise, eklektizistisch sei, sowie von Realitätsverlust und Wahrheitsferne gekennzeichnet sei (vgl. z. B. Mitterer 1999, Minnameier 1997, Berzbach 2005b: 97f.; Pongratz 2003, 2005a, 2005b, 2010) – zu widerlegen (Arnold/Siebert 2005). Interessant für unseren Zusammenhang ist vielmehr, welche zusätzlichen Annahmen in einer systemisch-konstruktivistischen Konzeption arnoldscher Prägung gemacht werden, um über die Abwehr von Kritik hinaus die Perspektive zu konturieren. Von Bedeutung sind hierbei das Konzept der Viabilität, das Konzept der strukturellen Koppelung sowie der stärkere Bezug auf einen systemtheoretischen Begründungsrahmen.

Das Konzept der Viabilität (in etwa: ›Lebensdienlichkeit‹ oder ›Lebenspraktischsein‹) subjektiver Wirklichkeiten ersetzt das Konzept der ›Objektivität‹ (Arnold 2007: 57). Dies hängt in metatheoretischer Hinsicht natürlich mit der Distanzierung von einem erkenntnistheoretischen Realismus zusammen. Statt ›wahr‹ sind die Wirklichkeitskonstrukte nun Grundlage bewährter Denk-, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster, sie sich gattungsgeschichtlich, also im Laufe der Evolution, herausgebildet haben und ein »überlebenssicherndes Handhaben der umgebenden Natur« (Arnold 2007: 57 im Anschluss an Singer 2002; ähnlich auch Arnold/Siebert 2005: 62, Maturana/Varela 1987: 36) ermöglichen.

In individueller Hinsicht bedeutet dies, dass der Wissenserwerb ein pragmatisches Interesse zum Ausdruck bringt, »sich in einer unübersichtlichen, kontingenten und komplexen Welt zurechtzufinden« (Schübler 2005: 90), indem neue, viable Beschreibungen von Welt produziert werden. Der Prozess der Konstruktion von Wirklichkeit ist eine Beobachtung erster Ordnung (vgl. z. B. Arnold 2007: 62). Dem möglichen Vorwurf, dass es sich bei der konstruierten Wirklichkeit um die Welt eines Solipsisten handeln könnte, begegnen Konstruktivisten mit dem Hinweis darauf, dass in einer Beobachtung zweiter Ordnung die Viabilität der Deutungen erster Ordnung geprüft werden kann (vgl. Arnold 2007: 58, 62f.).

Viabilität von Konstrukten heißt darüber hinaus auch, dass die Konstrukte argumentativ schlüssig, empirisch und diskursiv überprüfbar sein müssen (Arnold/Siebert 2005: 62). Diese Überprüfbarkeit setzt jedoch voraus, dass dem Konzept der Viabilität subjektiver Wirklichkeiten eine »gewisse Korrespondenz zwischen unseren Konstrukten und den entsprechenden Objekten der Außenwelt« (Arnold/Siebert 2005: 58) unterlegt ist, wobei mit ›Außenwelt‹ keine transzendente Realität, sondern eine kollektiv geteilte, phänomenale Wirklichkeit (inkl. bestimmter Annahmen über ›Menschen, ›Objekte‹ etc.) gemeint ist. Dies birgt auch die Möglichkeit, unterschiedliche Deutungsweisen und Subjekt-Welt-Verhältnisse zu diskutieren: »Somit bleibt auch aus konstruktivistischer Sicht das Wechselverhältnis zwischen Subjekt und Welt – wie W. v. Humboldt es bezeichnet hat – die vorrangige Bildungs- und Lernherausforderung« (Arnold/Siebert 2005: 58).

Es entwickeln sich dieser Auffassung nach kognitive Systeme also »nicht vollständig losgelöst von der externen Realität« (Arnold 1997a: 134) und sie lernen auch nicht unabhängig von dieser. Vielmehr sind Lebewesen mit dem sie umgebenden Milieu über ›strukturelle Koppelung‹ (vgl. z. B. Maturana/Varela 1987: 85–90) verbunden. Nach Arnold/Siebert (2005: 59f.) ergibt sich hieraus die Möglichkeit, jenseits von erkenntnistheoretischem Subjektivismus (die

Welt als Konstruktion eines »monologischen Subjekts« und naivem Realismus bzw. wissenschaftlichem Objektivismus in der phänomenalen Wirklichkeit, innerhalb von »Variationen einer gemeinsamen Welt« (Rustemeyer 1999: 469), in einem Bereich sozial akzeptierter Wirklichkeiten, intersubjektive Wirklichkeitskonstruktion zu betreiben (vgl. auch Schüßler 2005: 92).²⁷⁴ Diese Perspektive wird auch von Maturana eingenommen, wenn er feststellt, dass Erklärungen als »Realitäten erzeugende« Aussagen gelten können, die von einem Zuhörer (als plausibel, richtig etc.) akzeptiert werden müssen und die kohärent sein müssen oder die abgelehnt werden und damit als inkohärent zurückgewiesen werden (vgl. Maturana 1994: 43). Hieraus zieht Maturana, ähnlich wie Wittgenstein, die Konsequenz, »Erklären« als Züge in »zwischenmenschlichen Erkenntnissspielen« aufzufassen (vgl. Maturana 1994: 48f.; Maturana/Varela 1987: 31–36, 257–270). Jedoch soll diese Gemeinsamkeit nicht über die Unterschiede zwischen Wittgensteins Philosophie der Lebensformen und Maturanas (und Varelas) Ansatz hinwegtäuschen. Während Maturana und Varela nach den (invarianten) »biologischen Wurzeln« des Erkennens, dem »gemeinsamen biologischen Erbe« (Maturana/Varela 1987: 261) suchen, ist Wittgenstein mehr an der historischen Praxis, an Formunterschieden und Formenwandel von Tätigkeiten interessiert und weniger an der biologischen Ausstattung des Menschen. Insofern kann gelten: »Wittgensteins Naturalismus ist [...] eher anthropologisch als biologisch« (Glock 2000: 201).²⁷⁵

Durch die Einbeziehung systemtheoretischer Gedanken in seine Konzeption einer »systemisch-konstruktivistischen Didaktik« (Arnold 2007: 80–101) verschiebt sich der Schwerpunkt in der Begründung des Ansatzes um ein weiteres Stück. Hatte sich Arnold zunächst noch vorwiegend mit den konstruktivistischen Grundlagen auf der Basis neurobiologischer Theorien (Arnold 2007: 54–79) befasst, um »die Biologie unserer Kognition« (Arnold 2007: 56) zu belegen, so wird nun u. a. unter Bezug auf Simon (2006) und auf Luhmann (z. B. 2004) auf den Gedanken abgehoben, dass »Systeme« autopoietisch geschlossen sind und selbstreferenziell agieren (Arnold 2007: 81). Hierbei werden »der systemische »Eigensinn« der Subjekte«, die »Innenlogik des Subjektes« (Arnold 2007: 30) sowie die »Aneignungslogiken der Subjekte« (Arnold 2007: 119) betont.²⁷⁶ So sprechen beispielsweise Arnold und Siebert von einem »systemtheoretisch informierten Subjektbegriff« (Arnold/Siebert 2005: 53).

2.4.3.3 Konzeptualisierung des (lernenden) Menschen und von Sozialität – Eine vorläufige Bilanz

Man beachte, dass nun nicht – wie bei einer »reinen« systemtheoretischen Sichtweise zu vermuten wäre – von psychischen, kognitiven, emotionalen oder sozialen »Systemen« gesprochen wird, sondern von »Subjekten«. Was jedoch aus der systemtheoretischen Perspektive übernom-

274 Vgl. Abschnitt 1.1.2.2. für die strukturell ähnliche Sichtweise Roths (1996: 351–362).

275 Zum Thema Anthropologie vgl. die knappen Ausführungen in Abschnitt 7.1.2.

276 Aufgrund der Annahmen, dass autopoietische Systeme bzw. »Lernende« nur perturbiert, aber nicht »gesteuert« werden können und dass sie über »strukturelle Koppelung« mit ihrer Umwelt verbunden (und somit erst irritierbar) sind, wird Lernen »nicht länger als individuelle Informationsaneignung und Verhaltensänderung angesehen, sondern in die komplexen Bezüge zwischen biologischen Gegebenheiten, soziokultureller Eingebundenheit sowie emotionaler und motivationaler Vorgänge eingebunden« (Arnold 2007: 65; vgl. Arnold: 64–69). Kurz gefasst bedeutet dies, dass davon ausgegangen wird, dass Lernen bzw. »der Lernende« in kooperative Bezüge oder Handlungs- und Anwendungskontexte eingebunden ist, aus denen die Lernenden durch ihre Interaktion mit anderen »irritierend« Erfahrungen machen können, die sie sozusagen »struktureldeterminiert intern verarbeiten«.

men wird, ist der Begriff der Kommunikation.²⁷⁷ Mit der Lenkung des analytischen Blicks auf die Kommunikation tritt zugleich »das zwischen den Subjekten sich konstituierende Soziale« (Arnold/Siebert 2005: 53; Herv. F.S.) in den Fokus des Interesses.

Arnold geht es mit dem Einbezug systemtheoretischer Gedanken zuvorderst darum, »zu einer Neubestimmung des lernenden Subjektes« (Arnold 2007: 123) zu kommen. Im Folgenden seien einige Kernaussagen aufgeführt, aus denen indirekt auch hervorgeht, welche sozialtheoretische Prämissen der Konzeption unterlegt sind.

Erstens wird gegen das Bild des von anderen völlig losgelösten Individuums Stellung bezogen. So konstatiert Arnold, dass sich Menschen aus ihrer jeweiligen inneren Logik heraus aufeinander bezögen, dass der Mensch »Einzeller und Teil sozialer Beziehungen« sei (Arnold 2007: 85), wobei sich diese beiden Aspekte ständig durchwirkten.²⁷⁸ Daher ist für Arnold z. B. selbst im Alleinsein der Einzelne kontinuierlich auf andere bezogen (z. B. über Erwartungen, Verantwortlichkeiten) (Arnold 2007: 85, 133). Gegen einen Individualismus, in dem ein lernendes System als (isolierter) Einzelner erscheint, führt Arnold die Auffassung ins Feld, »dass dieses lernende System selbst als Element übergreifender Systemkontexte, die es durchwirken und bestimmen, angesehen und erkannt werden muss« (Arnold 2007: 124). In anderen Worten: Das »Subjekt ist [...] nicht ›Individuum, sondern zugleich Schnittstelle verschiedener diachroner (historischer) und synchroner (aktueller) Dynamiken«; insofern sei es auch »Symptomträger der Pathologien der Systeme, in welche es eingebettet war und ist« (Arnold 2007: 123; Herv. F.S.).

Zweitens wird ein stärkerer Anschluss an systemtheoretisches Denken gesucht. Unter Bezug auf Watzlawick stellt Arnold fest, dass auch Verhalten bzw. Handeln, Schweigen und Nichthandeln Mitteilungscharakter hätten und daher Kommunikation seien (Arnold 2007: 91f.). Einerseits entsteht für Arnold aus wechselseitiger Kommunikation Gesellschaft (Arnold 2007: 92).²⁷⁹ Andererseits ist er der Auffassung, dass »die gesellschaftlich institutionalisierten Kommunikationsformen auch ihrerseits die Kommunikation [prägen], ohne dass die Akteure dieses Geschehen durchschauen; willentlich beeinflussen können sie es selten« (Arnold 2007: 92).²⁸⁰ Bezogen auf die Routinen und Kommunikationsmuster von Bildungsinstitutionen (Stichwort: ›heimlicher Lehrplan) plädiert Arnold dafür, nicht nur individuelle Kommunikationen in den Blick zu nehmen; der systemische Blick richte sich auch auf die »Grenzen des Systems, in dem das Individuum kommuniziert« (Arnold 2007: 93; Herv. F.S.)

In der Zusammenschau der ersten beiden Stränge der systemisch-konstruktivistischen Perspektive (exkl. der pädagogischen Implikationen) ergibt sich insgesamt folgendes Bild: Unter Bezug auf Maturana, Singer und Roth hält Arnold fest, dass es sich bei der neurobiolo-

277 Eine interessante Frage, der ich aber im Weiteren nicht nachgehen möchte, wäre, inwiefern der Begriff der Kommunikation in einer reduzierten Weise gebraucht wird. Die Leitfrage wäre hierbei: Geht es um Kommunikation zwischen präkonstituierten ›Systemen‹ oder um Kommunikation als konstitutiver Grundlage für ›Systeme‹?

278 Auch Maturana versucht zu zeigen, dass kein Widerspruch zwischen dem Sozialen und dem Individuellen besteht: Für ihn ist »das individuelle Wesen des Menschen notwendigerweise sozial und das soziale Wesen des Menschen notwendigerweise individuell« (Maturana 1987: 288). Indem bei Maturana allerdings Menschen als Komponenten sozialer Systeme betrachtet werden (Rustemeyer 1999: 469) (und z. B. der Wandel sozialer Systeme auf eine Veränderung durch Zu- und Abwanderung von Menschen zurückgeführt wird), tendiert dieser Ansatz zu einer Substanzialisierung sozialer Systeme und damit auch zu einer interaktionistisch-organismischen Ontologie (vgl. Maturana 1987: 292–295).

279 Arnold zitiert hier Luhmann (1981: 20): »Die Gesellschaft besteht nicht aus Menschen, sie besteht aus Kommunikation zwischen Menschen.«

280 Für eine knappe Darstellung dessen, was unter den o.g. »Dynamiken« bzw. den prägenden Einflüssen auf die Akteure (und ihre Kommunikation) verstanden wird, vgl. Abschnitt 3.5, in dem es um den Zugang zur Frage nach ›der Autonomie‹ gehen wird.

gischen Begründung des Konstruktivismus im Sinne einer Erkenntnistheorie um »unabweisbare Ergebnisse« handele, die »die Biologie unserer Kognition« (Arnold 2007: 56; vgl. z. B. Maturana/Varela 1987, Singer 2002, Roth 2003a) beschrieben. Mit dem Einbezug systemtheoretischer Gedanken löst sich Arnold tendenziell von einer naturalistischen Bestimmung »des Subjekts des Lernens« ab. Dieses ist nun nicht mehr »das Gehirn«, sondern es sind nun (einzelne) »Menschen« (z. B. Arnold 2007: 83, 85, 87, 97, 101), »Systeme« (z. B. Arnold 2007: 90), »Akteure« (z. B. Arnold 2007: 92), »lernende Systeme« (Arnold 2007: 120), »Lerner« (vgl. z. B. Arnold 2007: 105, 121), »Subjekte« (z. B. Arnold 2007: 121), »lernende Subjekte« (vgl. z. B. Arnold 2007: 123), »kognitiv-emotionale Systeme« (Arnold 2007: 118) oder »beobachtende Systeme« (vgl. z. B. Arnold 2007: 210). Hierbei verwendet Arnold den Terminus »System« nicht in luhmannscher Diktion (vgl. einführend etwa Krause 2001, Reese-Schäfer 2001), sondern eher in einer Weise, die an den »üblichen Sprachgebrauch« anschließt, welcher »Menschen« im Sinne von »Einzelmenschen« (Elias 1997a: 68), präsentiert, welche ein »Inneres« aufweisen und denen ein »soziales Außen« gegenübersteht. Ferner erfolgt der Einbezug neurowissenschaftlicher Begrifflichkeiten im weiteren Verlauf nur an einer Stelle, in der es darum geht, dass das Gehirn keine Abbilder »des Außen« konserviert, sondern gewissermaßen in seiner eigenen Sprache, Logik und »Systemik« (Arnold) operiert (vgl. Arnold 2007: 120f.). An dieser Passage wird besonders gut deutlich, wie Arnold den Übergang von einem naturalistischen in ein nicht-naturalistisches Vokabular bewerkstelligt: Er lässt sich nicht auf Ansätze ein, welche eine »vollständig physikalistische« Beschreibung von z. B. Lernen anstreben, sondern er bezieht sich von Beginn an auf neurophysiologische *Kognition*sforchung.²⁸¹ Diese Vorgehensweise erlaubt erstens, auf den »Verbund von naturwissenschaftlichen mit psychologischen Beobachtungen und Beschreibungen« (Grzesik 2009: 72) aufzusetzen. Zweitens wird es gerade durch dieses Aufsetzen auf jenen Verbund möglich, an den beschriebenen »üblichen Sprachgebrauch« anzubinden. Dieser Sprachgebrauch präsentiert jedoch den Menschen in der Metaphorik eines in einen »physischen Kosmos« (Laucken 2003: 56) eingebetteten physischen Menschen, welche die Haut als Grenze zwischen dem »Inneren« und dem »Äußeren« (vgl. Elias 1997a: 52f.) zur Richtschnur hat, kurzum: als »homo clausus«.

Aus der beschriebenen – und ich sehe mich gezwungen, dies so pointiert zu formulieren – Vermischung von Beschreibungssprachen resultieren zwei wichtige Fragestellungen, für die die arnoldsche Konzeption weitestgehend »blind bleibt«.

Welche »Ebene« soll letztlich im Vordergrund stehen, d. h., welche Beschreibungssprache oder welches gegenstandskonstitutives Vokabular und damit welche Konzeption von (lernenden) »Menschen« soll als Leitvorstellung dienen? Die Antwort auf diese Frage ist verhältnismäßig leicht: Sowohl in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht ist Arnolds Konzeption überwiegend einem sinnorientierten Vokabular verpflichtet, was sich insbesondere in den Aussagen zur Didaktik²⁸² widerspiegelt. Zentrale Bedeutung hat hierbei die von Arnold mit systemtheoretischen Grundlagen legitimierte Frage nach der Möglichkeit der pädagogischen Unterstützung einer Veränderung von »subjektiven« (Arnold) Wirklichkeitskonstruktionen unter Anerkennung der Prämisse, dass »Systeme bzw. »Menschen« etc. immer nur ihre »Selbstreferenz handhaben« (Luhmann 2004: 63; zit. n. Arnold 2007: 96) bzw. handhaben können. So gesehen hat die Konzeption mit ihrem Bezug auf systemtheoretische Grundlagen eigentlich das Potenzial, an eine relationale Konzeptualisierung des Menschen – sei es z. B. im Sinne

281 Zu dem, ihrem Anspruch nach, von einer abbildtheoretischen Vorstellung unterscheidbaren neurowissenschaftlichen Begriff »neuronaler Repräsentationen« im Sinne von Mustern aktivierter Neuronen vgl. z. B. Spitzer (2002, z. B. 49).

282 Für einen Überblick über (Arnolds) systemisch-konstruktivistische Didaktik vgl. Abschnitt 3.3.3.

einer Figur eines »weltverwobenen« bzw. »semantischen Menschen« (vgl. Laucken 2003: 169ff., 174) oder im Sinne des Begriffs des »Aktanten« (Schmidt 2003c) – Anschluss zu finden. Aber indem durch die Referenz auf die bzw. durch das Festhalten an der naturwissenschaftliche(n) bzw. physikalistische(n) Modellierung ›der Lernenden wie auch ›der Lehrenden‹ kein Bruch mit dem Bild des ›Menschen der physischen Denkform‹ erfolgt, wird der weltverwobene Mensch nur unzureichend in eine von ›Sinngrenzen‹ konstituierte Welt eingebettet, sondern vielmehr in eine Welt der Körper, eine Welt der physischen Denkform. Hier wiederholt sich also der ›Mechanismus‹, den ich z. B. in Abschnitt 1.3 am Beispiel der impliziten Sozialitätskonzeption bei Laucken (2003) beschrieben habe, der auch an anderen Konzeptionen nachweisbar ist und unter die Überschrift ›Operieren ohne (expliziten) passenden ontologischen Halt‹ gebracht werden kann.

Meines Erachtens ist Arnolds Ansatz (Arnold 2007) an eine ›relationale Perspektive‹ anchlussfähig. Allerdings wäre für eine widerspruchsfreie ›Bezugnahme‹ bzw. ›Integration‹ insbesondere folgende Umstellung in den Prämissen des Ansatzes erforderlich: Statt der Überbetonung der Erkenntnistheorie – Arnold hebt fast durchgängig auf die These ab, dass eine ›transphänomenale Realität‹ (Roth) unzugänglich ist, dass mithin keine ›Wahrheit‹ erreichbar ist (z. B. Arnold 2007: 54–59, 62f.) und dass es die cartesianische Trennung zwischen Innen und Außen (z. B. Arnold 2007: 59, 82f.) zu überwinden gilt – müsste zwischen erkenntnistheoretischen und ontologischen Dimensionen des ›Subjekt-Objekt-Dualismus‹ klarer unterschieden werden. Inwiefern eine solche striktere Unterscheidung helfen würde, den zweiten ›blinden Fleck‹ in Arnolds Konzeption, nämlich die Tendenz zu einer Unentschiedenheit in der Frage nach einem sozialtheoretischen Dualismus, zu beheben, sei im Folgenden ausgeführt.

Die zweite Fragestellung, für die die systemisch-konstruktivistische Didaktik Arnolds m. E. ›blind bleibt‹ ist eine zentrale Fragestellung der Sozialtheorie. Sie lautet: ›Steht dem ›lernenden Menschen‹ eine ›Gesellschaft‹ bzw. ein ›(soziales) Äußeres‹ gegenüber oder ist von einer ›integralen bzw. primären Sozialität‹ eines ›Aktanten‹ (Schmidt 2003c), eines ›weltverwobenen Menschen‹ (Laucken 2003) auszugehen?‹ Die Antwort auf diese Frage ist ungleich schwerer als die Antwort auf die erste Fragestellung. Dies liegt v. a. daran, dass bei Arnold (2007) die Frage nach dem sozialtheoretischen Dualismus nicht direkt angegangen wird. Man ist daher auf eine rekonstruierende Auswertung seines Buches angewiesen. Das Ergebnis der Auswertung wird von mir entsprechend ›vorsichtig‹ formuliert. Es lautet: Es lassen sich sowohl Belege dafür finden, dass Arnold (2007) einem sozialtheoretischen Dualismus das Wort redet, als auch Belege dafür, dass Arnolds Ansatz das Potenzial hat, ihn zu überwinden; allerdings gibt es eine leichte Tendenz dazu, dass einem sozialtheoretischen Dualismus gefolgt wird. Und um sogleich pointiert die ›Ursachen‹ für diese Tendenz zu benennen: Erstens nimmt Arnold den sozialtheoretischen Dualismus nicht direkt aufs Korn. Zweitens wird durch die Anbindung an den ›üblichen Sprachgebrauch‹ (Fassung von ›Menschen‹ in Termini einer physikalistisch-substantialistischen Sprache) an das Bild des ›homo clausus‹ angeschlossen, was einen – hier also Arnold (2007) – sozusagen immer wieder in die Bahnen einer Ding- oder Substanzenontologie zwingt und den sozialtheoretischen Dualismus sozusagen (re-)produziert.

Besonders deutlich wird dies an den Passagen, in denen Arnold die konstruktivistischen und systemtheoretischen Grundlagen (bildungs-)praktisch bzw. didaktisch wendet.²⁸³ Es herrscht – und dies ist zugleich das Fazit zu der Frage, ob Arnolds Konzeption letztlich einen sozialtheoretischen Dualismus als stillschweigende Prämisse mit sich führt, für die die Konzeption aber weitestgehend ›blind bleibt‹ – das sozialtheoretische Innen-Außen-Muster (innen

283 Ich beziehe mich v. a. auf die letzten zwei Drittel von Arnolds Buch. Zum ersten Drittel wurde bereits einiges gesagt und man vergleiche für weitere Aussagen zur systemisch-konstruktivistischen Didaktik Abschnitt 3.3.3.

die Deutungsmuster etc., »außen« die »soziale Umwelt«) dennoch vor, wobei letztlich implizit das Leitbild des physischen Menschen zwischen den Zeilen immer wieder Einzug hält, jenes Leitbild also, bei dem die Haut als Grenze zwischen dem »Inneren« und dem »Äußeren« fungiert. Zwar wird der Einzelne als Teil sozialer Beziehungen gesehen, zwar sollen die beiden Aspekte sich ständig durchwirken, zwar soll selbst im Alleinsein der Einzelne kontinuierlich auf andere bezogen sein (vgl. Arnold 2007: 85) und zwar sollen lernende Systeme bzw. Akteure als Elemente übergreifender Systemkontexte (und nicht isolierte Einzelne) sein (vgl. Arnold 2007: 124). Aber zugleich ist die Rede von eigenen inneren und äußeren Möglichkeiten (vgl. Arnold 2007: 86), von der von den Akteuren nicht (immer) durchschauten Prägung individueller bzw. mikrosozialer Kommunikationen durch gesellschaftlich institutionalisierte Kommunikationsformen (vgl. Arnold 2007: 92), von einem System, *in* dem das Individuum kommuniziert (vgl. Arnold 2007: 93), von Systemen, *in* die das Subjekt eingebettet ist (vgl. Arnold 2007: 123), von einem gesellschaftlichen Umfeld (vgl. Arnold 2007: 166), von Situationen bzw. Kontexten, *in* die Menschen eingebettet sind (vgl. z. B. Arnold 2007: 159) und von »inneren Systemiken« sowie »äußeren Systemiken« (z. B. Arnold 2007: 160)²⁸⁴.

Wenn also versucht wird, den »analytischen Blick auf die Kommunikation, d. h. auf *das zwischen den Subjekten sich konstituierende Soziale*« (Arnold/Siebert 2005: 53; Herv. F.S.) zu lenken, so kommt darin zugleich zum Ausdruck, dass hier präkonstituierte Subjekte im Sinne von Menschen der »physischen Denkform« »zuerst da sind«, was wiederum erstens bedeutet, dass ein Interaktionismus und mittelbar ein Substanzialismus nicht überwunden wird, und was zweitens nach sich zieht, dass die angestrebte Überwindung des Individualismus²⁸⁵ nicht gelingt.

284 Arnold diskutiert die inneren bzw. äußeren Systemiken unter dem Aspekt der Heteronomie. Vgl. hierzu Abschnitt 3.5.4.

285 Gegen »den« Konstruktivismus generell wendet z. B. Schüßler ein, dass Bedeutungskonstruktionen (z. B. Ziele oder Handlungsschemata) nicht ausschließlich beobachterabhängig, also subjektiv seien, sondern ebenso kontext-, sprach- und hierarchieabhängig, d. h. der Konstruktivismus ignoriere die gesellschaftliche Vermitteltheit von Wissen (Schüßler 2005: 92).

3 Erziehungswissenschaftliche Diskurse über Lernen und Lerntheorie und der darin ausgedrückte ontologische Halt

3.1 Vorbemerkung in eigener Sache: Der weite Weg zur Frage nach dem ontologischen Halt

Im Kapitel 2 dieser Untersuchung war es verhältnismäßig einfach, herauszuschälen, an welcher Konzeptualisierung des Menschen und von Sozialität die einzelnen Ansätze ontologischen Halt suchen. Dies lag erstens daran, dass jeweils, bei aller Streubreite im Detail, mit ›Lernen‹ ein einziger Objektbereich zur Diskussion stand. Zweitens können behavioristische und kognitivistische Lerntheorien als vornehmlich in der (Lern-)Psychologie beheimatet angesehen werden. Selbst für neurobiologisch-biowissenschaftliche und bestimmte Varianten konstruktivistischer Ansätze ist diese disziplinäre Zuordnung noch möglich (Verbund aus Neurowissenschaften und Kognitiver Psychologie).

Im zweiten Kapitel konnten also erziehungswissenschaftliche Perspektiven insofern mehr randständig thematisiert nebenher laufen, als sie für die Frage nach dem ontologischen Halt der bislang besprochenen Ansätze primär nur wenig beizutragen haben. Konkret gilt dies für (erziehungswissenschaftliche) Stellungnahmen zu Instruktionsansätzen (die man als Ausfluss kognitivistischen Denkens ansehen kann). Auch dass die Relevanz der (Ergebnisse der) Gehirnforschung für die praktische Pädagogik aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive derzeit angezweifelt wird (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 9), spielt für die Frage nach dem ontologischen Halt solange keine entscheidende Rolle, wie in den Diskursen nicht auf ontologische Fragen Bezug genommen wird. Insofern konnte der Zweifel an der Relevanz der (Ergebnisse der) Gehirnforschung als Stand der Diskussion konstatiert werden. Beim Konstruktivismus sensu Arnold (2007) schließlich konnte der lerntheoretische Strang von Arnolds Ansatz dargestellt und hinsichtlich der Frage nach dem ontologischen Halt ausgewertet werden. Die Themen ›Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen‹ und ›Bildung‹, wie sie bei Arnold konturiert werden, ließen sich dabei gut zurückstellen.

Wenn nun im Weiteren ›erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Perspektiven‹ aufgenommen werden, so rückt die Frage nach dem ontologischen Halt bzw. nach Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität zunächst etwas in den Hintergrund.²⁸⁶ Dies liegt v. a. daran, dass sich eine Reihe von Themen, die in ›erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Perspektiven‹ eine Rolle spielen, gewissermaßen dazwischenschieben, wenn man

286 Ganz verloren geht sie jedoch nicht, wie die Hinweise in Abschnitt 3.5.5 und Abschnitt 6.2 zeigen.

versucht, die Entfaltungsdynamiken erziehungswissenschaftlicher Diskurse wenigstens in Ausschnitten zu ihrem Recht kommen zu lassen. Im Folgenden wird daher, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, diesen Themen der nötige Raum gewährt.

3.2 Multiple Verweisungszusammenhänge – Anmerkungen zu ›Besonderheiten‹ in erziehungswissenschaftlichen Zugängen zu Lernen

3.2.1 *Zur Stellung erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu Lernen*

›Lernen‹ hat in den letzten Jahren Konjunktur (Faulstich 2006a, Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 6). Dies gilt sowohl für wissenschaftliche als auch für gesellschaftlich-politische Diskurse. In beiden Diskurszusammenhängen dominieren psychologische und neurowissenschaftliche Beiträge, sodass ›die‹ erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Perspektive eine Randstellung einnimmt (Göhlich/Zirfas 2007: 11) und die Erziehungswissenschaften ihren Status als Leitwissenschaft für Lernen eingebüßt haben (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 6)²⁸⁷. Allem Anschein nach ist in den letzten Jahren eine (Wieder-)Besinnung auf bzw. eine stärkere Bemühung um erziehungswissenschaftliche Bestimmungen von Lernen aufgekommen. Dies zeigt sich u. a. in einer Zunahme der Publikationen mit einem dezidierten erziehungswissenschaftlichen Blick auf Lernen (z. B. Strobel-Eisele/Wacker 2009a, Göhlich/Zirfas 2007, Göhlich/Zirfas/Wulf 2007, Künzli 2004). Im Vordergrund steht hierbei erstens die Abgrenzung von nicht-erziehungswissenschaftlichen – insbesondere neurowissenschaftlichen und psychologischen – Zugängen und, damit zusammenhängend, zweitens das Bemühen, ›Lernen‹ (wieder) zu einem ›einheimischen Begriff‹ (Herbart) zu machen (vgl. Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 7) und einen pädagogischen Lernbegriff zu revitalisieren (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 7) wobei z. T. Bezug auf ›die pädagogische Tradition‹ genommen wird.

Nach meinem Dafürhalten werden die Erziehungswissenschaften in nächster Zeit noch einige (Teil-)Perspektiven auf ›Lernen‹ und ›neue Lernbegriffe‹ beibringen, sodass die in Abschnitt 2.1 umrissene Begriffsvielfalt und Ordnungsproblematik sich noch vergrößern wird. Dies muss, um es nochmals zu betonen, keine Schwäche sein, sondern dürfte im Gegenteil die Reflexionsmöglichkeiten auf ›Lernen‹ erhöhen und insofern erkenntnisförderlich sein. Allerdings sollte m. E. gerade die fruchtbare ›Berufung auf die Tradition‹ mit einer Auseinandersetzung mit systematischen Fragestellungen einhergehen. Hierzu zählen u. a. Fragen zur Stellung von ›Lernen‹ zu anderen Grundbegriffen der Erziehungswissenschaften²⁸⁸ sowie metatheoretische, d. h. wissenschaftstheoretische, methodologische, erkenntnistheoretische und ontologische Fragestellungen, bei denen in dieser Untersuchung die letztgenannten im Vordergrund stehen. Eine weitere Herausforderung dürfte sein, die Differenzen zu ›nicht-erziehungswissenschaftlichen‹ Lernbegriffen zu markieren und zugleich deren Anregungspotenzial aufzunehmen. Da ferner die pädagogische Praxis selbst keine überhistorische und sozial kontextlose Größe darstellt, sich erheblich ausdifferenziert und eine Fülle neuer Begriffe von Lernen hervorgebracht hat (Schäffter 2008, Dehnbostel 2005) – und sie auch weiterhin hervorbringen wird, steht u. a. die (im weitesten Sinne ›empirische‹) Historisierung von Lernbegriffen und die (soziale) Kontextualisierung gesellschaftlich institutionalisierter ›Lernhandlungen‹ an (vgl. hierzu insbesondere Schäffter 2008). Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass die praktische (Er-

287 Ob die Erziehungswissenschaften je Leitwissenschaft für Lernen waren, kann angesichts des Umstands, dass bis vor nicht allzu langer Zeit ›Lerntheorie‹ und ›Lernpsychologie‹ fast schon synonym erschienen, bezweifelt werden.

288 Vgl. hierzu den Problemaufriss in Abschnitt 3.2.2.

wachsenen-)Bildung selbst Teil der Veränderungsprozesse ist, auf die sie sich bezieht. Folglich gilt es, auch ›Lernen‹ in sozialer und temporaler Hinsicht zu kontextualisieren.

Doch kehren wir zurück zur Bemühung um erziehungswissenschaftliche Bestimmungen von Lernen. Abgrenzungen von nicht-erziehungswissenschaftlichen Ansätzen werden zumeist damit eingeleitet, dass ›Lernen‹ bislang unterkomplex modelliert wird (Faulstich 1999: 258, Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 144). Von theoriebezogenen Einwänden abgesehen, kann auch darauf hingewiesen werden, dass unterkomplexe Modellierungen v. a. dann diagnostizierbar werden, wenn die pädagogische Aufgabe, Menschen in ihrem Lernprozess zu unterstützen als eine von einzelnen Theorien (z. B. kognitivistische Lerntheorien) oder ›gesellschaftlichen Tatsachen‹ (z. B. der aufziehenden ›Wissensgesellschaft‹) abgeleitete Größe behandelt wird – d. h., pointiert formuliert, wenn anscheinend nicht-erziehungswissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse lediglich auf pädagogische Fragestellungen und Situationen übertragen werden (vgl. z. B. Held 2001a) oder wenn eine ›Entpädagogisierung‹ pädagogischer Praxis betrieben wird (vgl. z. B. Kade 2005: 80). Aus diesen und ähnlichen Einschätzungen wird dann der Bedarf an einer »pädagogisch konzipierten Lerntheorie« (Tippelt 2004; vgl. Göhlich/Zirfas 2007) abgeleitet.

Konkret richtete sich in jüngerer Zeit die Abgrenzungsarbeit gegen bio- bzw. neurowissenschaftliche und psychologische Zugänge zu Lernen. Um die Abgrenzungsarbeit gegen psychologische Lerntheorien²⁸⁹ bzw. ›die‹ Lernpsychologie soll es im Folgenden gehen.

Offensichtlich verlief deren bisherige theoretische Zuarbeit zu Problemstellungen der Erziehungswissenschaften in unbefriedigender Weise. Eher zurückhaltend formulieren dies Göhlich/Wulf/Zirfas (2007: 11):

So wichtig es für die Pädagogik ist, die psychologischen Lerntheorien zur Kenntnis zu nehmen, so wenig können ihr diese genügen. Es fehlt der Blick auf die Qualität der Beziehung zwischen Mensch und Welt und auf die Möglichkeiten einer Verbesserung dieser Beziehung im Interesse beiderseitiger Weiterentwicklung. Eine pädagogische Lerntheorie zielt eben auf diese Zusammenhänge.

In ähnlicher Weise betont Gudjons, dass die Lernpsychologie verschiedene Gesetzmäßigkeiten erforscht hat,²⁹⁰ dass jedoch aus pädagogischer Perspektive zu fragen sei, ob Lernen »nicht auch entdeckend, problemlösend und sinnhaft« (Gudjons 1994: 197, Gudjons 2008: 211) sei. Ähnlich attestieren Strobel-Eisele und Wacker (2009b: 9f.) der Lernpsychologie einen restriktiven, objektivierenden Zugriff auf Lernen; demgegenüber betone die Pädagogik in ihrem subjektbezogenen Zugang die biografische und soziale Entwicklung sowie die ethische Perspektive (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 10).

Deutlich schärfer im Ton weist Peter Faulstich auf »Beschränktheiten der traditionellen Lerntheorie« hin (1999: 255f.). Die Prozesse menschlichen Lernens seien »wesentlich komplexer als sie in den traditionellen psychologischen Theorien unterstellt und modelliert werden« (1999: 258). Diese Diagnose treffe auch auf Lerntheorien in kognitivistischer Erweiterung, die

289 Im Wesentlichen bestehen die psychologischen Lerntheorien für Göhlich/Wulf/Zirfas (2007: 9ff.) aus behavioristischen und kognitivistischen Theorien. Hinzu kommt nach Göhlich und Zirfas, dass die Lernpsychologie nach wie vor behavioristisch geprägt sei, woran auch die kognitive Wende kaum etwas geändert habe (Göhlich/Zirfas 2007: 12f.). Zudem habe die letztlich behavioristische Psychologie z. B. die Gestalttheorie und Lewins Feldtheorie vereinnahmt (Göhlich/Zirfas 2007: 19).

290 Vgl. z. B. Edelmann (2000): Lernen ist nach Edelmann zunächst Gegenstand der Allgemeinen Psychologie und die »(meist experimentelle) Lernforschung untersucht *allgemeine Gesetzmäßigkeiten des Lernens* beim Menschen und bei Tieren« (Edelmann 2000: 276f.; Herv. i. Orig.). Die Lernpsychologie als Teilbereich der Pädagogischen Psychologie soll dementsprechend die Aufgabe der »Bereitstellung, Vermittlung und Anwendung psychologischen Wissens zur *Optimierung von Entwicklungsprozessen*« bzw. zur »Optimierung individuellen Verhaltens und Erlebens« erfüllen (Edelmann 2000: 277; Herv. i. Orig.).

zunehmend komplexer und differenzierter würden, zu. »Die Reinterpretation der Konzepte belegt, daß sie menschliches Lernen unterkomplex und perspektivenverschoben modellieren« (Faulstich 1999: 258). Zwar sei das mechanistische Reiz-Reaktions-Denken zurückgedrängt, aber die Grundzüge des behavioristischen, d. h. universalistischen, passivistischen und instruktivistischen Modells seien nach wie vor dominant, es herrsche ein instrumentalistischer Zugriff auf menschliches Lernen vor (Faulstich 2005a).

Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger (2006: 144) stehen der »psychologische[n] Definitionsmacht« über Lernen kritisch gegenüber und sehen die Gefahr, dass auch die erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffe Bildung und Erziehung auf psychologische (und soziologische) Erklärungsmuster reduziert werden (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 144). Um dieser Gefahr zu begegnen, erinnern sie an »philosophisch-pädagogische« Ansätze (z. B. Meyer-Drawe 2005) und stellen diese den psychologischen Ansätzen von Lernen gegenüber. Während der psychologische Lernbegriff kaum Anknüpfungspunkte zum Bildungsbegriff biete – v. a. weil hier der Lernprozess auf seine Resultate und auf seine Sachdimension verkürzt werde (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 125) – ließen sich aus der philosophisch-pädagogischen bzw. phänomenologischen Tradition heraus »Konturen eines bildungstheoretischen Lernbegriffs« (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 147) beschreiben (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 144–147).

Weniger gegen die Lernpsychologie als Disziplin gerichtet, sondern grundlegender gegen das gesellschaftlich wie wissenschaftlich vorherrschende (von lernpsychologischen Ansätzen jedoch maßgeblich beeinflusste) Verständnis von »Lernen« argumentieren Kristine Baldauf-Bergmann (2005, 2009) und Ortfried Schäffter (z. B. Schäffter 2003b). Als systematische Grenzen eines in traditionellen, v. a. lernpsychologisch dominierten, Lerntheorien reduzierten Verständnisses von »Lernen« nennen sowohl Baldauf-Bergmann (2009: 115) als auch Schäffter (z. B. 2003b) »Subjektvergessenheit«, »Kontextvergessenheit«, »Körpervergessenheit«, »Entwicklungsvergessenheit« und »Gesellschaftsvergessenheit«.

Baldauf-Bergmann (2005) möchte begründen, dass eine Reformulierung des Lernbegriffs unter den Bedingungen des gesellschaftlichen Strukturwandels erforderlich ist. Die Komplexität und Dynamik des gegenwärtigen Wandels von Lebens- und Arbeitszusammenhängen trifft, nach Baldauf-Bergmann, auf einen Lernbegriff, der ihnen nicht gerecht wird. Sie fordert (unter Bezug auf tätigkeitstheoretische Grundlagen) daher eine »strukturelle, systemische Praxis des Lernens«. Lernen in seiner Strukturdimension zu beschreiben setzt daher eine Ablösung von einem traditionellen Lernbegriff, der Grenzen aufweist,²⁹¹ voraus.

An anderer Stelle und mit Blick auf eine erwachsenenpädagogische Theorie lebenslangen Lernens in institutionstheoretischer Perspektive lotet Schäffter die Grenzen der Übertragbarkeit eines (lernpsychologisch dominierten) Verständnisses auf strukturelle Entwicklungsprozesse aus. In der Zusammenfassung von Einwänden²⁹² aus unterschiedlichen Teildisziplinen

291 Baldauf-Bergmann schließt hier insbesondere an Holzkamp (1995) an. Bei den drei Grenzen des traditionellen Lernbegriffs handelt es sich um die Reduzierung von Lernen und Lehren auf ein Lernen unter Bedingungen, um die Konzeptualisierung von Lernen ohne Bezug zum gesellschaftlichen Entwicklungsprozess sowie um die Konzeptualisierung von Lernen als individualisierter Praxis (vgl. Baldauf-Bergmann 2005: 88).

292 Hierbei werden unterschiedliche Perspektiven deutlich (vgl. Schäffter 2008): 1. Die innerhalb der Pädagogischen Psychologie vertretene Perspektive auf die mangelnde Praxisrelevanz bisher vorliegender Theorien des Lernens für pädagogisches Handeln (Riedel 1995, Held 2001a); 2. die Perspektive der phänomenologischen Erziehungswissenschaft (Rombach 1969, Meyer-Drawe 1982, 1983, 2003, 2005); 3. die konstruktivistische Perspektive (Schäffter 1995, Müller 1996, Arnold/Siebert 1985, Schmidt 2003b, Schüßler 2005, Siebert 1996, 1999, 2000); 4. die Perspektive der »Kritischen Psychologie« (Holzkamp 1987, 1991, 1995, 1996a, 1996b, vgl. Dreier 1999, Faulstich 1999, Ludwig 2000, 2002, 2005a); 5. eine Perspektive aus dem »biografischen Paradigma« heraus (z. B. Alheit 1993, Alheit/Dausien 2002, Herzberg 2004a, 2004b); 6. die Perspektive einer praxistheoretisch orien-

arbeitet er sechs Merkmale einer konzeptionellen Engführung der leitenden Vorstellung von Lernen heraus (vgl. Schäffter 2008):

1. Die *Engführung von Lernen auf individualpsychologische Ansätze* ruht auf einem methodologischen Individualismus, sodass die gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit von Lernprozessen, die Sozialität von Lernprozessen sowie kollektive Transformationsprozesse in sozialen Gruppen, Familien und Organisationen nicht lerntheoretisch rekonstruiert werden können.

2. Die *Beschränkung auf unterrichtliche Kontexte* instruierender Lehr-Lern-Arrangements und einer Lernforschung primär aus der Sicht von Lehrenden und ihres Interessenstandpunkts hat zur Folge, dass (lebenslanges) Lernen aus der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion konzeptualisiert wird und folglich als administrativ regelbares Steuerungsproblem gefasst wird.²⁹³

3. Der ständige kreative Wechsel zwischen alltagsgebundenen und formalisierten Lernkontexten wird aufgrund einer systematischen *Blindheit für den gesellschaftlichen Strukturbruch* zwischen alltagsgebundenen Lernkontexten und funktional didaktisierten Lernarrangements (vgl. Schäffter 2001a) nicht hinreichend berücksichtigt. Dies hat zur Folge, dass der Unterschied zwischen beiden Kontextuierungen und ein kompetenter Wechsel zwischen differenten Lernkontexten im Lebenslauf nicht hinreichend als transitorischer (Alheit 1993) oder transformativer Lernprozess (Mezirow 1997) erkennbar wird und pädagogisch konzeptionell unterstützt werden kann.

4. Die *Vernachlässigung des Akteursstandpunkts* bei der Konzeptualisierung von Lernen verstellt den Blick auf die Binnensicht eines Lernkontextes und seiner spezifischen Lernpraktiken (vgl. Ludwig 2000, 2002, 2005a). Dadurch wird die Unterscheidung zwischen einer Akteursperspektive subjektiv gedeuteter Erfahrungen und einer Akteursposition sozialstrukturell beschreibbarer Lebenslagen (vgl. Dreier 1999) unmöglich.

5. Eine *fehlende Prozess- und Entwicklungsorientierung* bringt eine mangelnde Berücksichtigung des aktiven Vollzugscharakters von Lernen zum Ausdruck und reduziert den Lernprozess auf sein Ergebnis.

6. Schließlich wird Lernen *intellektualistisch-kognitivistisch* eingeführt, sodass ein lerntheoretisches Verständnis der Bedeutung vorsprachlichen Handlungswissens (und dessen Wandels), von körpergebundenen Entwicklungsverläufen sowie der (bekanntlich »körpernahen«) Emotionen und ihres Zusammenhangs mit Lernen für Lernprozesse verstellt wird.

Baldauf-Bergmann und Schäffter gehen jedoch über die bloße Kritik hinaus. Aus Platzgründen kann hier nicht im Einzelnen auf ihre weitere Argumentationslinien eingegangen werden. Ich belasse es bei dem Hinweis, dass sowohl die Dissertation Baldauf-Bergmanns (Baldauf-Bergmann 2009) als auch die Arbeiten von Schäffter zur kulturwissenschaftlich fundierten Modellierung von Lernen als gefestigter sozialer Praktik (Schäffter 2008, 2010a) mit den in dieser Untersuchung angestellten Überlegungen zusammengeführt werden können.²⁹⁴

Insgesamt ist wohl davon auszugehen, dass die Unzufriedenheit mit nicht-erziehungswissenschaftlichen Konzeptualisierungen von Lernen von einer dort unzureichend betriebenen Aufnahme der pädagogischen Perspektive herrührt.²⁹⁵ Dies erschwert wiederum die erziehungswissenschaftliche Rezeption nicht-erziehungswissenschaftlicher Konzeptualisierungen

tierten Kulturtheorie und einer Theorie des Praxiswissens (Rauner 2004a, Wenger 1998, Lave 1988, 1991, 1993, Chaiklin/Lave 1993, Lave/Wenger 1991, Radtke 1996, Lompscher 2003, Wittpoth 2005a).

293 Holzkamp/Wetzel (1992) benennen hier als Missverständnisse die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse und den Lehr-Lern-Kurzschluss (vgl. Holzkamp 1995, 1996a).

294 Vgl. für eine erste Skizze vgl. Abschnitt 7.2.

295 Ähnlich scheint es sich im Übrigen mit den in den Erziehungswissenschaften »heimischen« Konzepten »Bildung« und »Erziehung« zu verhalten.

von Lernen. Es ist nun nicht so, dass in den Erziehungswissenschaften im Gestus der Abgrenzung verblieben würde und keine Alternativen zu einem ›Standard-Verständnis‹ von Lernen formuliert würden.²⁹⁶ Nehmen wir als Beispiel etwa den Ausblick auf einen Begriff überindividueller Lernens²⁹⁷ zur Hand:

Eine der vielleicht wichtigsten Vorstellungen, die wir wohl korrigieren müssen, ist die Überzeugung, Subjekte des Lernens zu sein. Anstelle der traditionellen individualpsychologischen Lerntheorien wird eine systemtheoretische »Ökologie des Geistes« (Bateson) treten, in der das Lernen von Menschen nur ein relativ kleines Element eines allgemeinen Lernprozesses der Evolution ist. (Treml 1996: 101)

Oskar Negt hat sich im Juni 1988 in einer öffentlichen Anhörung der Enquete-Kommission Bildung 2000 für einen neuen Lernbegriff ausgesprochen. Es ging ihm dabei nicht um ein individuelles, sondern um ein gesellschaftliches Lernen. Gegen Ende seines Statements fasst er die Tendenz seines Vortrags folgendermaßen zusammen:

Wir müssen irgendwie einen realitätsgesättigten Begriff von gesellschaftlichen Lernprozessen entwickeln, weil nur der operabel ist. [...] Es geht um die Realisierung eines Generationenvertrags mit der kommenden Generation, und das kann man nur tun, indem man so etwas wie die Entwurfsphantasie stärker berücksichtigt als die einzelnen Interessen und Einschränkungen, die sich aus der gegebenen Realität ergeben. (Negt 1988: 6)

Mit Bezug auf einen angemessenen Bildungsbegriff, um ein anderes Beispiel anzuführen, wird ein Teil von Negts Vision thematisiert. So gibt z. B. Wiltrud Gieseke eine Einschätzung der Diskurslage zur sogenannten ›Wissensgesellschaft‹ ab: »Es fehlt eine Neubewertung des Lernens, der Wissenserschließung am Rande des Arbeitsalltags als begleitende Kultur der Wissenspartizipation, der Kompetenzaneignung.« (Gieseke 2005: 24) Um das Szenario einer »depressive[n] Stressgesellschaft« (Gieseke 2005: 28) abzuwenden, gilt es, nach Gieseke, für eine ›Lerngesellschaft‹ im richtig verstandenen Sinne, die lernenden Individuen in den Blick zu nehmen und Lernen als gemeinsame beziehungsorientierte Entwicklung mit positiven Aussichten zu versehen (vgl. Gieseke 2005: 27f.).²⁹⁸ Auch kann man Böhmes Anregung aufnehmen, einen Bildungs- bzw. Lernbegriff zu entwickeln, der die (derzeitige) Dichotomie zwischen einem »Funktionswissen« und einem (vernachlässigten) »Bildungswissen«, die Dichotomie zwischen gesellschaftlich gewünschten, arbeitsmarktangepassten Qualifikationen und humanistischen Leitideen,²⁹⁹ welche mit dem Bildungsbegriff verknüpft seien, nicht nach einer Seite hin auflöst (z. B. in Richtung einer Restauration eines ›alten‹ Bildungsverständnisses), sondern der Bildung unter den Bedingungen der Moderne reformuliert (vgl. Böhme 2005). Diese Zielvorstellung teilen auch die Konstruktivisten Rolf Arnold und Horst Siebert, wenn sie formulieren, dass »auch aus konstruktivistischer Sicht das Wechselverhältnis zwischen Subjekt und Welt – wie

296 Eines der Motive, erziehungswissenschaftliche Konzeptualisierungen anzubieten, könnte sein, dass man sich nicht dem Vorwurf aussetzen möchte, den Gegenstand ›Lernen‹ preiszugeben. Dies wäre dann der Fall, wenn sich die Erziehungswissenschaften darauf verlassen würden, dass andere Disziplinen (insbesondere Psychologie und Soziologie) die Erziehungswissenschaften mit dem nötigen Hintergrundwissen versorgen, das es dann nur noch anzuwenden gilt, und dass andere Disziplinen das Thema ›aufbereiten‹. Ein anderes, vermutlich häufiger anzutreffendes Motiv ist, dem psychologischen Verständnis von Lernen ein spezifisch pädagogisches Verständnis beizustellen (z. B. Göhlich/Zirfas 2009: 144).

297 Vgl. auch Schäffter (2001a: 158; Fußn.): Er mahnt das Aufgreifen »kollektive[r] Aspekte lebensbegleitenden Lernens, die über einen subjektzentrierten, lernpsychologischen Ansatz hinausgehen«, an.

298 Dieser Argumentation strukturell ähnlich ist die Herangehensweise an die Lern- bzw. Bildungsthematik in der »emanzipatorischen«, respektive »kritischen« (Erwachsenen-)Bildung (vgl. z. B. Forneck 2002, 2004, 2005a, b, c, Pongratz 2005b, 2010).

299 Die Spannung zwischen dem ›Tüchtigmachen für die Gemeinschaft‹ und der ›Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit‹ findet sich schon bei Schliermacher (1957; vgl. Alheit 1993: 355).

W. v. Humboldt es bezeichnet hat – die vorrangige Bildungs- und Lernherausforderung« (Arnold/Siebert 2005: 58) bleibe.

Ein anderes Beispiel ist die, gegen die Randstellung eines pädagogischen Lernbegriffs (Göhlich/Zirfas 2007: 11) vorgehende, historisch-systematische und heuristische Aufgliederung von Lernen in die Dimensionen »Wissen-Lernen«, »Können-Lernen«, »Leben-Lernen« und »Lernen-Lernen« (Göhlich 2001, Göhlich/Zirfas 2007: 181–194, Göhlich/Zirfas 2009, Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 16–19), die mit ihrem Anspruch auf Ad-hoc-Plausibilität ebenso einen Ausblick auf eine andere Sichtweise auf Lernen gibt wie die inaugurierten »Konturen eines bildungstheoretischen Lernbegriffs« (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 147).

Es lässt sich als Zwischenbilanz festhalten: Je nachdem, wo der Hebel angesetzt wird, mündet – zumindest innerhalb der Erziehungswissenschaften – eine (Teil-)Kritik an bestimmten Auffassungen von Lernen in die Formulierung einer Alternative bzw. Ergänzung ein. Jedoch scheint hierbei vieles programmatisch angelegt zu sein und eine materiale Ausarbeitung oftmals noch ausstehen. Deutlich wird dies beispielsweise an der genannten, Ad-hoc-Plausibilität beanspruchenden, Aufgliederung von Lernen in »Wissen-Lernen«, »Können-Lernen«, »Leben-Lernen« und »Lernen-Lernen« (z. B. Göhlich/Zirfas 2007: 181–194).

Ein Grund hierfür könnte sein, dass »Lernen« noch nicht als Grundbegriff in den Erziehungswissenschaften »angekommen« ist. Auch wenn »Lernen« aufgrund seiner weitreichenden begrifflich-theoretischen Voraussetzungen ein Grundbegriff ist, stellt sich die Frage, ob er auch ein Grundbegriff der Erziehungswissenschaften ist bzw. sein sollte.

Wer, auf der einen Seite, geneigt ist, diese Frage mit Nein zu beantworten, könnte argumentieren, dass in der pädagogischen und philosophischen Tradition der Lernbegriff keine grundlegende Rolle gespielt hat (vgl. Faulstich 2008: 34) und dass sich die Pädagogik im Zuge der »realistischen Wende« der 1970er und 1980er Jahre von »Lernen« zurückzog, »Lernen« an die Psychologie abgab und, nun zur Erziehungswissenschaft transformiert, den psychologischen Begriff kognitiven Lernens inklusive dessen Fokussierung auf das schulische Lernen rezipierte (Reich 2005: 527f., 530, 537). Damit einhergehend schien mit der »realistischen Wende« der erziehungswissenschaftliche Grundbegriff »Bildung« insofern in eine Krise geraten zu sein, als er für eine (positivistisch-sozialwissenschaftlich) »gewendet« Erziehungswissenschaft inhaltlich als »Relikt vergangener Zeiten« erschien und allenfalls die Worthülle für die Umsetzung politischer Initiativen abgab.³⁰⁰ So gesehen – so könnte weiter argumentiert werden –, hätten die Erziehungswissenschaften genug mit dem (heute gewiss unter anderen Vorzeichen stattfindenden) Ringen um den Begriff der »Bildung« zu tun.³⁰¹ Sich darüber hinaus mit »Lernen« als dem Grundbegriff »Bildung« gleichgestellte Kategorie zu befassen würde die Lage bestenfalls unnötig, schlimmstenfalls ins Unendliche verkomplizieren und sei demzufolge nicht ratsam.

Auf der anderen Seite kann die Frage, ob »Lernen« ein Grundbegriff der Erziehungswissenschaften sei bzw. sein sollte, mit einem vorsichtigen Ja beantwortet werden: »Lernen« hat

300 Zum gesellschaftlich-politischen Kontext der realistischen Wende (Sputnikschock, »erste« Reform des Bildungswesens) vgl. z. B. Koring (1997: 42–55). Bernhard Koring kommt zu folgender Einschätzung: »Mit der realistischen Wende geriet die Erziehungswissenschaft in eine schwierige Situation, u. a. deshalb, weil ihre leitende Idee verlorengegangen war. Die Identität des Pädagogischen, seine Stellung und seine Aufgaben in der Gesellschaft waren fraglich geworden. Statt dessen verfügte sie über eine Vielfalt von empirischem Wissen, über psychologische und soziologische Theorien und Methoden und die entsprechenden Möglichkeiten einer empirisch fundierten Kritik der Praxis.« (Koring 1997: 55) Über dem angedeuteten Zusammenhang zwischen »äußerem Kontext« und »innerem Zustand« darf jedoch nicht vergessen werden, dass nahezu zeitgleich mit der realistischen Wende auch »Projekte geisteswissenschaftlicher Pädagogik« realisiert wurden, wie etwa Wolfgang Klafkis »bildungstheoretische Didaktik«.

301 Vgl. zum Ringen um das rechte Verständnis des Begriffs »Bildung« etwa Pongratz/Bünger (2008: 110).

auch in den Erziehungswissenschaften Konjunktur (Faulstich 2006a, Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 6). Dies liegt auch daran, dass angesichts der gesteigerten Lernerwartungen – in der ›Beschleunigungsgesellschaft‹ (vgl. Rosa 2005) scheint jeder lebenslang lernen zu müssen – auch die wissenschaftliche Erforschung von Lernen zugenommen hat (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 6; ähnlich: Nuissl 2006: 219f.). ›Lernen‹ ist zwar »modisch zu einem ›Trendterm‹ avanciert« (Faulstich 2008: 33), der im Sinne einer »Container-Kategorie« (Faulstich 2008: 33) ähnlich unbestimmt ist wie ›Bildung‹ (so etwa Lenzen 1997), aber nichtsdestotrotz fordert alleine die schiere Breite der erziehungswissenschaftlichen Diskurse über ›Lernen‹ dazu auf, den Begriff eingehender zu betrachten. Genaugenommen besagt diese Argumentation: ›Lernen‹ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaften anzusehen, mag vielleicht noch nicht üblich oder selbstverständlich sein, da sich die Erziehungswissenschaften in ihrer eigenen Tradition mit Bildung und Erziehung beschäftigen (Faulstich 2008: 33), jedoch ist man schlecht beraten, sich nur gestützt auf die Tradition oder das vermeintlich Selbstverständliche *nicht* mit ›Lernen‹ als erziehungswissenschaftlichem Grundbegriff zu befassen.

Mehr noch: Um die Besonderheit von ›Lernen‹ gegenüber ›Bildung‹ oder ›Erziehung‹ herausarbeiten und Verhältnisbestimmungen vornehmen zu können, *muss* m. E. ›Lernen‹ nachgerade als Grundbegriff behandelt bzw. gesetzt werden.³⁰² Andernfalls wäre ja die Frage nach dem Verhältnis der Begriffe zueinander nur eine rhetorische, d. h. zugunsten der Grundbegriffe ›Bildung‹ bzw. ›Erziehung‹ vorentschieden, sodass ›Lernen‹ nie gleichberechtigt neben ›Bildung‹ bzw. ›Erziehung‹ zu stehen käme. Dieser Ansatz, ›Lernen‹ gleichberechtigt zu behandeln, impliziert umgekehrt jedoch auch, das Verhältnis nicht zugunsten von ›Lernen‹ vorzuzuschneiden und z. B. den Begriff ›Bildung‹ durch ›Lernen‹ – oder beispielsweise auch Selbstorganisation, Emergenz und Autopoiesis (vgl. Lenzen 1997) – zu substituieren (vgl. Stojanov 2006: 19–25).³⁰³

Aus dem Bisherigen wird deutlich, dass die Rede von *Begriffen* des Lernens, der Bildung usw. insofern problematisch ist, als Aussagen vom Typus ›Lernen ist p‹, ›Bildung ist p‹ usw., also der Kern einer Definition eines Begriffs, in einer Objekttheorie ihren Platz haben. Da es jedoch ohnehin üblich ist, die Aussage vom Typus ›Lernen ist p‹ auf die Aussage zu erweitern, unter Lernen werde in bestimmten Ansätzen dies oder jenes verstanden oder es handle sich um einen bestimmten Begriff von Lernen – da also im Regelfall auf das Kleinarbeiten zu Aussagen vom Typus ›Lernen ist p‹ verzichtet werden kann –, kann auch für diese Untersuchung auf die Auffächerung in Aussagen vom Typus ›Lernen ist p‹ verzichtet werden. Zudem können Grundbegriffe auch mehr als Metaphern verstanden werden, deren Bedeutungshöfe sich sozusagen erst in der Draufsicht, im theorievergleichenden Blick erschließen lassen und insofern erkenntnisförderlich sind.³⁰⁴ Insofern ist ein konkretistisches Freilegen von Aussagen vom

302 Eine solche Setzung nehmen z. B. Göhlich/Zirfas (2007) und Göhlich/Wulf/Zirfas (2007) vor.

303 Vgl. für unterschiedliche Konstellationen erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe Abschnitt 3.2.2. Folgt man Ludwig (2005a), kann man davon ausgehen, dass der Zusammenhang von Lern- und Bildungsprozessen im wissenschaftlichen Diskurs nach wie vor wenig reflektiert wird (Ludwig 2005a: 328). Insofern stehen in bildungstheoretischen Diskursen, die auf der Basis eines normativen Bildungsverständnisses ablaufen, die Begründung von Bildungszielen und Bildungsgütern (Inhalten) und deren gesellschaftliche Relevanz im Mittelpunkt des Interesses. Dies beinhaltet zugleich einen Verzicht auf einen Begriff von Lernen bzw. eine Reduktion von Lernen auf eine individuell-kognitive Aktivität, die letztlich als Telos nur das Erreichen des vorgängig begründeten Bildungsziels zur Verfügung hat (vgl. Ludwig 2005a: 328f.). In lerntheoretischen Diskursen hingegen stehen, so Ludwig, individuell-kognitive Operationen im Mittelpunkt des Interesses (Ludwig 2005a: 328).

304 Vgl. hierzu etwa Joas (1996), demzufolge der Umgang mit Metaphern andere Herangehensweisen erfordert als der Umgang mit wissenschaftlichen Begriffen: »Er setzt zumindest die Bereitschaft voraus, das tastend umschriebene Phänomen als wirklich erfahrbar hinzunehmen.« (Joas 1996: 106) Ähnlich ist auch Keupp zu verstehen, wenn er Metaphern als vorläufige Annahmen, als gedankliche Hilfskonstruktionen mit heuristischem Wert

Typus ›Lernen ist p‹ zum einen nicht notwendig und zum anderen eher erkenntnishinderlich. Daher wurden und werden hier Lernbegriffe – dort wo ihr propositionaler Gehalt nicht eindeutig einer einzigen Theorie zuordenbar ist – mehr als Metaphern behandel.

Bezogen auf die Konturierung erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf ›Lernen‹ bedeutet dies, dass die derzeit zu beobachtende Konjunktur erziehungswissenschaftlicher Ansätze (bei gleichzeitig noch spärlicher materialer Ausarbeitung) möglicherweise unter guten Bedingungen für eine produktive (Wieder-)Ansiedlung von ›Lernen‹ in den Erziehungswissenschaften abläuft.

Was könnte eine Theorie des Lernens als ›erziehungswissenschaftlich‹ bzw. ›pädagogisch‹ qualifizieren? Hierauf gibt es sicherlich viele mögliche Antworten, d. h. ›Spezifika‹ pädagogischer Theorien des Lernens lassen sich nur schwer bestimmen. Ich beschränke mich auf folgende zwei Annäherungen:

Eine pädagogische Perspektive auf ›Lernen‹ kann als engagiertes Nachdenken über Lernen gefasst werden. Ausgangspunkt ist hier die pädagogisch-praktische Aufgabe, Menschen in einem (lebenslangen) Lernprozess zu unterstützen (vgl. z. B. Alheit 1993: 344, Faulstich et al. 2005: 9, Göhlich/Zirfas 2007: 7) – eine Aufgabe, die, so die allgemeine Lesart, der Flankierung in Form einer ›pädagogisch konzipierten Lerntheorie‹ (Tippelt 2004)³⁰⁵ oder eines ›angemessenen Lernbegriffs, welcher es ermöglicht, praktische Konzepte zu verorten‹ (Faulstich 1999: 254) bedarf. Hierbei ist der primäre Bezugspunkt für erziehungswissenschaftliches Nachdenken über Lernen nicht das Gehirn oder der sich verhaltende Organismus namens Mensch, sondern das menschliche Wesen in seiner ›Ganzheit‹. Folglich wird etwa betont, dass das pädagogische Kerngeschäft durch andere Disziplinen nicht zu ersetzen, Pädagogik nicht unter Hirnforschung subsumierbar ist (Reich 2005: 535). Zugleich gilt es, die Erkenntnisse anderer Disziplinen nicht zu ignorieren, sondern zu integrieren, d. h. zu fragen, ob und inwiefern diese Erkenntnisse Lernmodelle implizieren, ›die für die Pädagogik interessant, aufschlussreich und anschlussfähig sind und inwiefern diese Modelle auch ihre pädagogischen Grenzen haben‹ (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 11; vgl. Reich 2005: 535). Als Leitkriterien für pädagogische Relevanz gelten dabei v. a. Fragen nach den Inhalten, nach Bildung und nach verantwortungsvollem Umgang mit den Erkenntnissen (vgl. Reich 2005: 535). Der verantwortungsvolle Umgang umfasst auch die Reflexion über die Folgen eindimensionalen Effizienzdenkens (vgl. Reich 2005: 535).³⁰⁶ Ferner kann eine pädagogische Frage zu stellen heißen, in ›Realanalysen‹ (W. Gieseke) die Vielfalt von Lernprozessen aufzuschließen, d. h. zu fragen, *wie*

auszeichnet. Beispielsweise habe Freuds Metapher vom ›psychischen Apparat‹ diesen heuristischen Wert, sie könne jedoch ›ihren mechanisch-materialistischen Hintergrund nicht verleugnen, und dieser ist mit spezifischen Subjektvorstellungen verbunden, die benannt werden müssen‹ (Keupp 2001: 37). Deutlich wird an diesem Zitat auch, dass Vorstellungen von ›Lernen‹ via ihrer Fassung des ›Lernenden‹ zu Subjektvorstellungen querverbunden sind.

305 Tippelt schlägt sechs Lernprinzipien vor: aktiv sinnstiftendes, nutzungsbezogenes und erkenntnistheoretisches, abstrahierendes und automatisierendes, selbstständiges und angeleitetes, individuelles und kooperatives, inhaltliches und methodisches (d. h. auf Metakognitionen gerichtetes) Lernen (Tippelt 2004: 109). Daneben seien Methodenvielfalt, v. a. Gruppenlernmethoden, arbeitsintegriertes Lernen, Fernlehrmethoden, Lerntechnologien, Methoden des Selbstlernens in ›neuen Lernkulturen‹ wichtig (Tippelt 2004: 109) und Kompetenztypologien (intellektuelles Wissen, anwendungsfähiges Wissen, Lernkompetenz – d. h.: Fähigkeit zu selbstregulativem Lernen, Umgang mit neuen Medien, Kooperation mit anderen –, methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen, soziale Kompetenzen sowie Wertorientierung) von Relevanz. Zudem müssten traditionelle und multimediale Lernumgebungen adressatenorientiert definiert werden, neben Selbststeuerung auch tutorielle Begleitung implementiert werden (vgl. Tippelt 2004: 109). Schließlich müssten in einer pädagogischen Lerntheorie, nicht nur mikrodidaktische, sondern auch makrodidaktische Überlegungen (z. B. zu Bildungsprogrammen, Bildungsbedarf) angestellt werden (vgl. Tippelt 2004: 110).

306 Stichworte sind hier z. B. die Konzentration auf die Verwertbarkeit von Abschlüssen sowie die Gefahr der Reduktion von Lernen auf reines Qualifikationslernen.

gestaltete Wirklichkeit sich konkret realisiert und welche Wirkungen und Möglichkeiten (für den Akteur) sichtbar werden.³⁰⁷ Eine andere Variante pädagogischen Fragens wäre die Frage nach der »Autonomie in selbstgesteuerten Lernarrangements« (Springer 2005): Unter welchen Voraussetzungen ist Selbststeuerung überhaupt möglich? Wie wirkt sie sich langfristig auf die Lernenden aus? Ist Selbststeuerung immer fördernd bzw. wünschenswert? Welche Hintergrundannahmen leiten das Wünschenswerte an? Welche »Lernwiderstände« lassen sich aufdecken?³⁰⁸ Damit kann gelten:

Das der Pädagogik eigene Verständnis von Lernen blickt nicht nur auf den Lernenden, sondern auch auf die Welt, die gelernt wird. Lernen zu verstehen heißt aus pädagogischer Sicht immer, ein Verhältnis zwischen dem Lernenden und Welt als Möglichkeit der Weiterentwicklung dieses Verhältnisses zu begreifen. (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 7).

Es geht also um den »Modus, in dem die Welt für den Lernenden Umwelt ist« (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 9), um den »Blick auf die Qualität der Beziehung zwischen Mensch und Welt und auf die Möglichkeiten einer Verbesserung dieser Beziehung im Interesse beiderseitiger Weiterentwicklung« (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 11). Entsprechend wird ein pädagogischer Zugriff auf Lernen den mangelnden Bezug auf die Sinnhaftigkeit von Lernprozessen (z. B. in Biowissenschaften und Lernpsychologie) kritisieren (Göhlich/Zirfas 2007: 12f.; Gudjons 1994: 197) und auf diese Sinnhaftigkeit abheben. Diese Bezugnahme schlägt sich bei Göhlich/Zirfas (2007: 180) wie folgt nieder: »Lernen ist aus pädagogischer Sicht der erfahrungsreflexive, auf den Lernenden – auf seine Lebensfähigkeit und Lebensweise sowie auf seine Lernfähigkeit und Lernweise – sich auswirkende Prozess der Gewinnung von spezifischem Wissen und Können.« In der Einleitung zu ihrem Buch über Lernen fixieren Göhlich und Zirfas einen Arbeitsbegriff von Lernen, der im Wesentlichen mit dem oben genannten identisch ist:

Lernen bezeichnet die Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und die als dementsprechend begründbare Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden in seiner leiblichen Gesamtheit erlebbar sind; kurz gesagt: Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können. (Göhlich/Zirfas 2007: 17; i. Orig. kursiv)³⁰⁹

Eine weitere pädagogische Perspektive auf »Lernen« fasst Lernen als »einheimischen Begriff« (Herbart), der »durchaus elementarer als das Erziehen« (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 12) ist. Lernen gilt hier als »Existenzgrund für die Erziehung, nicht umgekehrt, aber ohne Erziehung wiederum kann es sich nicht entfalten« (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 12). Und die Erziehungswissenschaften werden als zuständig für Lernen *und* Erziehung angesehen. Hierbei wird von der Lernbedürftigkeit und -fähigkeit und von der Erziehungsbedürftigkeit³¹⁰ des Menschen ausgegangen (zusammengefasst in Herbarts Begriff der »Bildsamkeit«) (vgl. z. B. Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 11). Auch wenn mitunter Lernen zu kurz zu kommen scheint, indem sehr auf Erziehen bzw. Lehren fokussiert wird, so gilt in dieser Perspektive dennoch: »Die

307 In der normativen Dimension impliziert diese Variante des Stellens einer pädagogischen Frage, dass die Bildungsabsichten des Adressaten unhintergebar sind, also auch bildungspolitisch nicht »übergangen« werden sollten.

308 Vgl. z. B. Faulstich et al. (2005: 10–16).

309 Anzumerken ist, dass der von Göhlich und Zirfas präsentierte Lernbegriff doch sehr auf individuelles Lernen abzuheben und Sozialität in einer interaktionistischen Orientierung zu konzeptualisieren scheint.

310 Für eine knappe Diskussion der anthropologischen These von der »Erziehungsbedürftigkeit des Menschen«, welche die Annahme in sich trägt, dass der Mensch ein »Mängelwesen« (Gehlen) sei, vgl. Abschnitt 7.1.2.

Pädagogik schaut also [...] vom Erziehen auf das Lernen, betrachtet es im Zusammenhang mit seinen Voraussetzungen, mit erzieherischen Handlungen und Aspirationen.« (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 12; ähnlich Nuissl 2006: 220) Dies setzt auch eine Differenz von Erziehung und Lernen voraus (Prange 2005; vgl. Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 12). Ferner ist diese pädagogische Perspektive gekennzeichnet von einer Fokussierung der sachlichen Dimension, also der für Gesellschaft und Individuen bestandswichtigen Inhalte (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 8). Zugleich gilt: »Erst ein In-Beziehung-Setzen von Sache und Sozialität lässt Lernen als einen pädagogischen Zusammenhang erscheinen, über den der Lernende sich individualisieren und zum Subjekt des Lernens werden kann« (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 8). Interessant an dieser Perspektive auf Lernen ist darüber hinaus die Unterscheidung zwischen direkter und indirekter Erziehung (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 2009: 11), die entlang der Differenz didaktisiert/nicht-didaktisiert eine Art Abstufung von Sozialitätsformen mit Lernformen verknüpft. Bei der direkten Erziehung findet Lernen in formal didaktisierten Kontexten statt, wobei die pädagogische Einflussnahme auf bzw. die Förderung von Lernen mit einem Lernen im Sinne eines absichtlichen, bewussten Erwerbs von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen verknüpft wird. Lernen gilt hier als »absichtlicher, bewusster Erwerb von Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten« (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 11). Sozialität heißt hier im Klassenverband. Bei der indirekten Erziehung hingegen stehen Lernformen wie »natürliche[s], mimetische[s], leibliche[s], explorative[s], entdeckende[s], exemplarische[s], reflexive[s], informelle[s], ästhetische[s] Lernen und so weiter« (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 8) im Vordergrund. Sozialität wird hier sozusagen indirekt hergestellt über soziale Kommunikation, im Kontext der Sprache, im Kontext von gemeinsam geteilten und z. T. über Handlungen vermittelten Bedeutungen (vgl. Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 12, Scholz 2009).

Wie man es auch betrachtet – ein interdisziplinär³¹¹ tragfähiger Lernbegriff bzw. eine integrative Theorie, welche die vielen unterschiedlichen Facetten von »Lernen« zu beleuchten vermag, steht offenbar noch aus (vgl. Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 10). Dies muss kein Makel sein. In der Regel wird, zumindest in den Erziehungswissenschaften (z. B. Scholz 2009: 157), davon ausgegangen, dass der Grundbegriff »Lernen« keinem gehört« (Roland Barthes) und sich damit einem »Alleinvertretungsanspruch durch Einzeldisziplinen« entzieht (Bachmann-Medick 2006: 16). Diesem »Niemandland« galt und gilt hier das Hauptinteresse. Daher versuche ich, in Ablösung von der disziplinären Matrix und vom »Gängelband der »systematischen Theoriegeschichte«« (Bachmann-Medick 2006: 20), disziplindurchgreifende »Familienähnlichkeiten« (Wittgenstein) herauszustreichen.³¹²

311 Zu Begriffsvarianten von Interdisziplinarität und Transdisziplinarität vgl. z. B. Brand/Schaller/Völker (2004).

312 Diese Entscheidung bedeutet nicht, dass das Wissen um die Geschichte des Lernbegriffs ohne Bedeutung wäre. Vgl. z. B. für einen geschichtlichen Abriss des Lernbegriffs Faulstich (2006a: 299f.), Göhlich/Wulf/Zirfas (2007: 13–16), Göhlich/Zirfas (2007: 60–97) und Bruner (2006a). Ferner erscheint Bernd Weidenmanns Aussage, die einzelnen Ansätze ließen sich nur oberflächlich ordnen (Weidenmann 1989: 997) in einem anderen Licht. Da die Lösung weder darin bestehen kann, die Ansätze und Begriffe in ein enges Korsett einer Systematik zu pressen, noch darin, nicht zu ordnen, erscheint »oberflächliches« Ordnen nicht mehr als defizitäre, sondern als vernünftige Option. Aus Weidenmanns Text (1989) geht im Übrigen nicht hervor, welche Kriterien für nicht-oberflächliches Ordnen gelten und wie es folglich zu bewerkstelligen sei. Angesichts der Problematik, die eine »stringente« Systematisierung von Theorien des Lernens offenbar mit sich führt (vgl. Abschnitt 2.1), kann man nun umgekehrt auch fragen, inwieweit ein solches nicht-oberflächliches Ordnen wünschenswert ist. Schließlich kann auch darauf hingewiesen werden, dass disziplinäre Erkenntnisinteressen in lerntheoretische Fragestellungen eingehen. So ist bspw. anzunehmen, dass die »Muster des Theorieimportes« (Grell 2000) in einem pädagogischen Lernkonzept sich von dem Muster des Theorieimportes in einem eher an den Kognitionswissenschaften ausgerichteten Lernkonzept unterscheiden. Insofern ist Göhlich/Wulf/Zirfas (2007) darin zuzustimmen, dass für die Erziehungswissenschaften das Zur-Kennntnis-Nehmen von Lernbegriffen der Bezugswissenschaften notwendig ist. Jedoch ist –

3.2.2 Zur Lokalisierung von »Lernen« im Gefüge anderer erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe

Das Bisherige hat verdeutlicht, dass angesichts der Vielfalt von Lernbegriffen und der Facetten, die jeweils mitgeliefert werden, wenn von »Lernen« die Rede ist, »Lernen« schwierig im Gefüge erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe zu lokalisieren ist. Insofern kann gelten: Die Stellung von »Lernen« zu anderen Grundbegriffen der Erziehungswissenschaften und ihrer Bezugsdisziplinen – insbesondere »Entwicklung«, »Erziehung«, »Sozialisation« und »Bildung« – scheint ungeklärt.³¹³ Konkret zeigt sich dies darin, dass die Stellung dieser Begriffe untereinander schon in dyadischen Konstellationen (z. B. im Verhältnis von »Lernen« und »Bildung«) und erst recht in triadischen (z. B. »Lernen«, »Bildung« und »Sozialisation« oder »Erziehung«, »Bildung« und »Sozialisation«) oder noch komplexeren Konstellationen nicht widerspruchsfrei abbildbar ist.

Im Folgenden soll es daher nicht um eine »abschließende« Klärung »der« Begriffe gehen. Dies würde den Rahmen dieser Untersuchung bei weitem übersteigen. Außerdem stünde es im Widerspruch zu dem genannten Ansatz, Grundbegriffe eher wie Metaphern zu behandeln. Schließlich stünde es in einem eklatanten Widerspruch zu dem in dieser Untersuchung angewandten »Prinzip« einer perspektivischen Herangehensweise, welche insbesondere vor Kontingenzinvisibilisierung schützt. Die folgenden Ausführungen haben folglich vielmehr zum Ziel, einen Eindruck davon zu vermitteln, wie sich in sozialwissenschaftlichen Diskursen die Bedeutungshöfe der Grundbegriffe überschneiden können und wo diese Überschneidungen »problematisch« werden können.

Die Begriffe sind für den Gebrauch im »diskursiven Alltag« hinreichend voneinander abgegrenzt. Man kommt also mit den eingespielten Abgrenzungen durchaus zurecht. Somit kann gelten: Obwohl diese Grundbegriffe »weder in historischer noch systematischer Perspektive eindeutige Denotationen aufweisen«, so ist dennoch eine »graduelle definitorische Positionierung des Lernbegriffs« (Göhlich/Zirfas 2007: 14) möglich. So ist beispielsweise der Entwicklungsbegriff einerseits weiter als der Lernbegriff, wenn er z. B. die einzelnen Lernereignisse und Lernprozesse in einen übergreifenden Entwicklungsprozess integriert. Andererseits ist er enger als der Lernbegriff, wenn es nur um die Veränderung von Könnens- und Wissensstrukturen geht (Göhlich/Zirfas 2007: 16f.). Auch folgende Unterscheidung ist üblich: »Mit Lernen werden eher kleinere, zeitlich kurzfristige, inhaltliche Veränderungen bezeichnet, mit Entwicklung langfristige und umfassende« (Gruber/Prenzel/Schiefele 2001: 128). Oder es erscheint das werthaltige Konzept der Erziehung eher auf die Perspektive des Erziehenden und dessen Absichten und das wertneutrale Konzept Lernen mehr auf die Auseinandersetzungen des Lernenden mit den Aktivitäten der (pädagogischen) Umwelt abgestellt (vgl. Göhlich/Zirfas

um »einheimische Begriffe« (Herbart) bilden zu können – gleichfalls anzuraten, dass die Erziehungswissenschaften die eigenen Prämissen mitreflektieren. Die alleinige Berufung auf die »pädagogische Tradition« (z. B. »den« Bildungsbegriff, der ja auch niemandem gehört) dürfte jedenfalls erkenntnishinderlich sein. Bei der gegenstandsbezogenen Herangehensweise darf man sich auch nicht davon in die Irre führen lassen, dass z. B. in der Soziologie oder der Sozialisationstheorie lern- und bildungstheoretische Gedanken (etwa von Elias oder von Mead) nicht vordergründig lerntheoretisch, sondern unter der Sozialisationsthematik behandelt wurden (z. B. bei Joas 1996, bei dem Theorien des Lernens so gut wie gar nicht vorkommen, oder bei Wittpoth 1994, der Meads und Bourdieus Arbeiten hauptsächlich unter der Sozialisationsthematik abgehandelt hat). Am Rande bemerkt darf man sich auch nicht davon beeindrucken lassen, dass es zwar eine Lernpsychologie, aber keine »Bildungspsychologie«, und eine Bildungssoziologie, aber keine »Lernsoziologie« gibt. Dies impliziert freilich nicht, dass z. B. eine psychologische Rede von »Bildung« inexistent sei. Kurz: Man kann aus psychologischer bzw. soziologischer Literatur Informationen über Bildung bzw. Lernen ziehen, wenn man disziplinäre und thematische Grenzen nicht in eins setzt.

313 Es wäre eine interessante Fragestellung, ob und inwiefern die ungeklärte Stellung »des« Lernbegriffs mitverantwortlich für die Randstellung »des« pädagogischen Lernbegriffs (Göhlich/Zirfas 2007: 11) ist.

2007: 14). Oder: Der Bildungsgedanke impliziert, dass Sozialisation, gesellschaftliche Einflüsse, Modelle der Gesellschaftlichkeit »in eigenständiger gedanklicher Anstrengung durchschaut werden können und müssen, um ihnen und ihrer Dominanz nicht dauerhaft und widerstandslos ausgeliefert zu sein« (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 139).³¹⁴ Wie Göhlich/Zirfas (2007: 14–17) gezeigt haben, lassen sich durchaus gewisse Schwerpunktsetzungen herausarbeiten. Auch kann man die Begriffe gleichberechtigt nebeneinander stehen lassen und in Gebrauch nehmen.³¹⁵ Dass man sich hierfür keinen Vorwurf der Beliebigkeit oder des Eklektizismus einhandelt, hat wohl seinen Hauptgrund darin, dass im jeweiligen Diskurszusammenhang erstens andere Themen als die Klärung von Grundbegriffen im Vordergrund stehen³¹⁶ und dass man zweitens insbesondere darauf setzen kann, dass im Prinzip Einigkeit über die Bedeutung der Begriffe besteht. Man kann sich also beim Gebrauch der Begriffe darauf verlassen, dass das gemeinsame Hintergrundverständnis der Begriffe für den Diskurs ausreicht.³¹⁷

Sobald jedoch die Denotationen zwischen den Begriffen eindeutiger gemacht werden sollen, wird dieses Hintergrundverständnis thematisch und damit frag-würdig. Zum Tragen kommt hierbei insbesondere, dass das Bestreben, die Überschneidungen zu beseitigen, mit einer Reduktion des Bedeutungshofs des einen oder anderen Begriffs erkauft werden muss. Für einen Beginn lässt sich Fornecks Bestimmung der widersprüchlichen Aufgabe der Erwachsenenbildung aufgreifen: Sie bestehe aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive in der Förderung von Individuation *und* Vergesellschaftung durch eine »Individualisierung von Normen« *und* eine »Konfrontation von Individuen mit Normen« (vgl. Forneck 2002: 249ff.). Mit dem Term »Individuation und Vergesellschaftung« ist nun eine Thematik angeschnitten, die in den pädagogischen Diskursen freilich immer mitgedacht werden kann und oft genug auch mitgedacht ist. Die Rede ist von »Sozialisation«.³¹⁸ Dass Sozialisation ein »nicht dinghaft greifbarer Untersuchungsgegenstand«, sondern ein »wissenschaftliches Konstrukt« (Hurrelmann 2002a: 19) ist, darf als bekannt vorausgesetzt werden.³¹⁹ »Der« Sozialisationsbegriff ist also wie

314 Allerdings reaktiviert dieser Gedanke auch die Tendenz der idealistischen Pädagogik, sich dem Bildungsbegriff zuzuwenden und den Lernbegriff zu vernachlässigen (Göhlich/Zirfas 2007: 87) bzw. die in der Pädagogik des Idealismus »angelegte Option, der schlechten Praxis der Lernschule die gute Theorie der Bildung gegenüberzustellen« (Göhlich/Zirfas 2007: 91).

315 Diese gleichzeitige Verwendung unterschiedlicher Termini findet sich beispielsweise auch in der Rede von einer subjektorientierten Erziehungswissenschaft, die sich mit den Lernprozessen der *individuellen Akteure* befasst (Alheit/Dausien 2002: 569), in der Differenzierung zwischen subjektivem Erleben bzw. individuellen Erfahrungen und wissenschaftlicher Rekonstruktion von Hirnleistungen (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 12) oder in der Rede von der Aneignung von Welt durch den Menschen als (*individuelles*) *Subjekt* (Kade/Seitter 2007: 133).

316 Vgl. für Beispiele Abschnitt 3.4.

317 Zumindest gilt dies für bestimmte (Teil-)Disziplinen bzw. Diskursgemeinschaften.

318 Vgl. für einen ersten Überblick z. B. Bauer (2004) Beer (2002), Geulen (1991, 2004, 2005), Geulen/Zinnecker (2002), Grundmann (1999, 2004), Herrmann (1991), Hurrelmann (2002a, 2002b), Hurrelmann/Ulich (1991) oder Veith (2004a, 2004b, 2004c). Für eine erste Orientierung zum Thema »Erwachsenensozialisation« vgl. etwa Arnold/Kaltschmid (1986), Griese (1994), Wittpoth (1994) sowie, als jüngerer Beitrag, Weymann (2004). Auf den Diskurs zur »Selbstsozialisation« kann hier nur verwiesen werden (vgl. z. B. Zinnecker 2000, 2002, Bauer 2002, Krappmann 2002, Geulen 2002, Hurrelmann 2002b, Veith 2002). Mit Luhmann kann auf der Basis der Annahme der Selbstreferenzialität von Systemen festgehalten werden, dass Sozialisation nur als Selbstsozialisation, als »Eigenleistung des sozialisierten Systems« (Luhmann 1987: 60; zit. n. Arnold 2007: 118) gedacht werden könne. Nach meinem Dafürhalten besteht eine Herausforderung im Umgang mit dem Terminus »Selbstsozialisation« darin, das »Selbst« bzw. das »System« nicht zu substanzialisieren. Diese ding-ontologische Ausdeutung würde nämlich die sozialtheoretische Innen-Außen-Dichotomie heraufbeschwören und eine Pendelbewegung zwischen einem Subjektivismus und einem Objektivismus (in theoretischer wie in methodologischer Hinsicht) befördern.

319 Auch werden verschiedene disziplinäre Perspektiven auf Sozialisation unterschieden (Gruber/Prenzel/Schiefele 2001: 132f.): In soziologischer Perspektive geht es demnach v. a. um soziale Mechanismen, mit denen die Gesell-

›der‹ Lernbegriff theorieabhängig. Er soll kurz umrissen werden. Im Zentrum der neueren Sozialisationsforschung steht das Modell des »produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts« (Klaus Hurrelmann, z. B. 2002a). Die Persönlichkeit gilt als Schnittpunkt zwischen Gesellschaft und Organismus/Psyche.

Sozialisation bezeichnet den Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit in produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen (der »inneren Realität«) und mit der sozialen und physikalischen Umwelt (der »äußeren Realität«) (Hurrelmann 2002a: 7; vgl. z. B. Geulen 2005: 1409, Hurrelmann/Ulich 1991).

Sozialisation gilt hier als Gesamtprozess der (Aus-)Bildung zu einem sozial bzw. gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt (Göhlich/Zirfas 2007: 16, Gudjons 1994: 140). Dieser Sozialisationsbegriff hat die Vorstellung des Symbolischen Interaktionismus (Blumer, Goffman, Mead) in sich aufgenommen. Dort wurde, so die vorherrschende Rezeption, Sozialisation verstanden als »gemeinsames Wechselspiel von Vergesellschaftung und Individuation, bei dem die gesellschaftlichen Bedingungen die Bewußtseins- und Handlungsstrukturen des Menschen wohl beeinflussen, aber nicht determinieren« (Gudjons 1994: 151). In diesem Sinne ist der Prozess der Sozialisation – oft kurz gefasst als Prozess des Mitglied-Werdens in einer Gesellschaft – sowohl als (passives) Vergesellschaftet-Werden als auch als (aktives) Aneignen und Verändern aufzufassen (vgl. Hurrelmann/Ulich 1991: 6ff; Gudjons 1994: 140). Insofern steht der Sozialisationsbegriff gegen einseitig biologische Auffassungen (Entwicklung), gegen idealistische und individualistische Positionen (immanenter Reifungsprozess) und insbesondere gegen Positionen, die den Prozess der Sozialisation als ausschließlich von gesellschaftlichen (inkl. erzieherischen) Prozessen determiniert auffassen (vgl. Gudjons 1994: 140). Dieser bei Durkheim (Vergesellschaftung der menschlichen Natur) und Parsons (schrittweise Übernahme der Verhaltensmaßstäbe des sozialen System ins psychische System; Parsons 1951) entfaltete ältere deterministische Sozialisationsbegriff gilt mittlerweile als überholt. Aus den getroffenen Begriffspositionsbestimmungen hervorgehend, scheint es bei einer Relationierung von Lernen und Sozialisation nahe zu liegen, ein aktives Lernen und das Sozialisiert-Werden gegenüberzustellen. Doch läuft diese Strategie auf nichts anderes hinaus als auf die Reaktivierung des älteren Sozialisationsbegriffs. Man fällt folglich hinter den Reflexionsstand der Sozialisationstheorie zurück. Der umgekehrte Fall eines Zurückfallens hinter den Reflexionsstand ›der‹ Lerntheorie liegt z. B. vor, wenn Lernen im Grunde mit ›Konditioniert-Werden‹ oder ›Gewöhnung‹ gleichgesetzt wird, um den aktiven Charakter von Sozialisation hervorheben zu können.³²⁰ Auch schält sich bereits anhand der bisherigen Zusammenstellung die Erkenntnis heraus, dass Lernen, Bildung, Erziehung oder Sozialisation unter der Voraussetzung in ein Verhältnis von Überordnung bzw. Unterordnung zu bringen sind, dass ein Begriff und seine Hintergrundsannahmen als ›weitergehender‹ oder ›weiter‹ oder ›umfassender‹ angesehen und

schaft die Übernahme der vorherrschenden Werte, Normen und Verhaltenserwartungen sichert, in psychologischer Perspektive sind die Wege und Verlaufsschritte von Relevanz, über die die Entwicklung einer handlungsfähigen Persönlichkeit erfolgt, und in pädagogischer Perspektive stehen die Möglichkeiten zur Anregung und Beeinflussung der Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund.

320 Man kann im Übrigen auch den Beitrag behavioristischer Lerntheorien für die Sozialisationstheorie (vgl. Ulich 1991) insofern wertschätzen, als sie bei entsprechender Betrachtung dazu geeignet erscheinen, die passivischen Momente der Sozialisation zugewiesen zu bekommen. Oder man kann Entwicklung als einen, dem Lernen *und* der Sozialisation übergeordneten Begriff auffassen. Der ›Unterbegriff Sozialisation verweist hier auf ›den aktiven Umgang eines Individuums mit anderen Menschen und die dadurch erworbenen Verhaltens- und Erlebensmuster‹; und: ›Erziehung und Unterricht sind wieder Sonderfälle von Sozialisation, die sich in der Regel durch Intentionalität und zum Teil durch Professionalisierung von anderen Sozialisationsvorgängen abheben« (Edelmann 2000: 277).

ein anderer Begriff (oder mehrere Begriffe) und seine (ihre) Hintergrundtheorien dem ersten subordiniert werden.

Für Klaus Hurrelmann (2002a, 2002b: 16–19) ist Bildung die normative Zielsetzung des Sozialisationsprozesses. Bildung, Erziehung, Enkulturation und Reifung sind hier der Sozialisation untergeordnet. Das Hauptargument, das hier angeführt wird, ist, dass Sozialisation allen Impulsen auf die Persönlichkeitsentwicklung entspreche, unabhängig davon, ob diese beabsichtigt/geplant seien oder nicht. Damit stehen Bildung, Erziehung oder Reifung für die normative Zielsetzung von Sozialisation, sozusagen für die wünschenswerten Ergebnisse der Sozialisation. Auch bei Gruber/Prenzel/Schiefele (2001: 132) sind Entwicklung und Erziehung der Sozialisation untergeordnet. Demgegenüber ist nach Helmut Fend Bildung der weitere Begriff und der Sozialisation übergeordnet. Bildung wird hier verstanden als das Lernen der moralischen Ordnung einer Gesellschaft (vgl. Gudjons 1994: 166f.).³²¹ Eine eher vermittelnde Position nehmen Göhlich/Zirfas (vgl. 2007: 16) ein. Sie zeichnen das Bild einer Art Arbeitsteilung: Sozialisation erscheint als die Auseinandersetzung mit der historischen, materialen, sozialen/kulturellen Umwelt; Sozialisation bezieht sich eher auf die Strukturen und Muster in der reziproken Selbst-Welt-Beziehung, während Lernen bzw. Bildung eher die Subjektseite und die individuellen Erarbeitungs- und Verarbeitungsprozesse betont.

Einen etwas anderen Zugang zu der Thematik wählen Grundmann/Hoffmeister (2007). Zunächst gehen sie davon aus, dass die Begriffe unspezifisch verwendet würden, die Verhältnisse der Begriffe zueinander unklar seien und folglich eine Begriffsklärung erforderlich sei. Mit Bezug auf aktuelle Diskussionen in Sozialisations- und Bildungsforschung halten sie kritisierend fest, dass eine normative Ausdeutung von Bildungs- und Sozialisationsprozessen diese auf ihre Selektionswirkung verkürzt, d. h., Sozialisation und Erziehung für das Gelingen und Misslingen von Bildungsprozessen verantwortlich macht. Dies sei als eine politisch-ökonomisch motivierte Indienstnahme oder Funktionalisierung von Bildungsinhalten und Vermittlungspraxen aufzufassen. Korrekt sei hingegen die Auffassung von Bildung als einer spezifischen Sozialisationskultur. Ein solch weiter, »sozialisatorisch aufgeladener« (Grundmann/Hoffmeister 2007: 134), d. h. nicht nur funktionalistischer, Bildungsbegriff und der Begriff der Sozialisation deckten sich vielerlei Hinsicht (Grundmann/Hoffmeister 2007: 133). Bildung wird in dieser Lesart aufgefasst als die Befähigung zur Positionierung im Horizont des eigenen Wissens. Ein Sich-Bildender ist dann jemand, der aus seinem Wissen schöpft, es erweitert und seine soziale Kompetenzen erweitert (vgl. Grundmann/Hoffmeister 2007: 134). Dadurch entfalte sich idealtypisch ein emanzipatorisches Potenzial einer wissensbasierten Bildung der Entwicklung zu Selbstständigkeit bzw. Autonomie (vgl. Grundmann/Hoffmeister 2007: 134). In der Bildungsforschung geht es somit nach Grundmann/Hoffmeister um eine Abkehr von der strukturfunktionalistischen Bewertungslogik (Leistungsmessung etc.) und einer Hinwendung zu einer Perspektive, in der die »Kultivierung von sozialem Handlungswissen« (Grundmann/Hoffmeister 2007: 140), die für die Gesellschaft/Kultur in einem deskriptiven Sinne auch funktional ist, zu ihrem Recht kommt. Hierbei gilt es u. a. auch, die Qualität der sozialen Handlungszusammenhänge wieder in den Vordergrund zu rücken (vgl. Grundmann/Hoffmeister 2007: 138f.). Bezüglich der definitorischen Bestimmung der Begriffe sprechen Grundmann/Hoffmeister von einer »Begriffstriade ›Sozialisation – Bildung – Erziehung« (Grundmann/Hoffmeister 2007: 128). Diese Triade beziehe sich auf die »Gesamtheit der kulturellen Gestaltung und Weitergabe von kulturellem Wissen und persönlichen Hand-

321 Vgl. hierzu auch: Der »neuer« Bildungsbegriff umschreibt Bildung als »Veränderung oder Entwicklung von Menschen aufgrund von Sozialisation, Lernen und Erfahrungsverarbeitung« (Ruhloff, zit. n. Garz/Blömer 2002: 443).

lungsbefähigungen, die für die gesellschaftliche Teilhabe funktional und für die Entwicklung der Persönlichkeit förderlich sind« (Grundmann/Hoffmeister 2007: 128). Die Gemeinsamkeit der drei Begriffe besteht darin, dass sie auf den Erwerb von Fähigkeiten und Eigenschaften bezogen sind, die für ein geordnetes und sinnvolles Miteinander erforderlich sind (vgl. Grundmann/Hoffmeister 2007: 129f.). Bei ›Sozialisation‹ steht die soziale Gestaltung von verlässlichen Sozialbeziehungen und die intergenerationale Tradierung sozialen Handlungswissens (vgl. Grundmann/Hoffmeister 2007: 129f.) im Vordergrund, bei ›Bildung‹ die Kultivierung des Handlungswissens durch einzelne Individuen (vgl. Grundmann/Hoffmeister 2007: 129f.) und bei ›Erziehung‹ die Etablierung sozial erwünschter Eigenschaften von Menschen durch Einflussnahme von Bezugspersonen (vgl. Grundmann/Hoffmeister 2007: 129f.). In der Tat scheint in der Begriffsbestimmung von Grundmann/Hoffmeister (2007)³²² ein gangbarer Weg zu bestehen, die Begriffe aus einem blanken Gegensatzverhältnis zu lösen und in ein Verhältnis der Ergänzung zu bringen. Sie schaffen sozusagen die begrifflichen Grundlagen für Böhmes Anregung der Überwindung der Dichotomie zwischen einem »Funktionswissen« und einem »Bildungswissen« (Böhme 2005). Allerdings, so kann man kritisch anmerken, scheint eine *Begriffstriade* (vgl. Grundmann/Hoffmeister 2007: 128ff.), in welcher Sozialisation eine Art Mittelposition zwischen Erziehung (verstanden als Mittel gesellschaftlicher Reproduktion) und Bildung (verstanden als gesellschaftliche Transformation durch Individuen) einnimmt und als soziale Gestaltung von verlässlichen Sozialbeziehungen und als intergenerationale Tradierung sozialen Handlungswissens bestimmt ist, als Ganzes *ergebnisorientiert verfasst*. Dies zeigt sich an Termini wie funktional, förderlich, geordnet oder sinnvoll, die, auch wenn sie dezidiert als deskriptiv gemeint ausgezeichnet werden, dennoch eine Wertung enthalten, die die (empirische) Erforschung unvermeidlich normativ einfärbt, z. B. wenn die Kategorie der Autonomie oder Selbstständigkeit (bei ›Bildung‹) eingeführt wird, und einen damit nur sehen lässt, was vorab bereits als Ziel oder ›Sinn – allgemeiner: als Telos – des fraglichen Gesamtprozesses bestimmt ist.³²³

Doch soll hier die Frage nach der Vorgefasstheit der Begriffstriade in Ergebnisbegriffen lediglich genannt werden. Wichtiger ist im aktuellen Kontext der Hinweis darauf, dass Lernen so gut wie gar nicht erwähnt wird bzw. in welcher Weise es erwähnt wird (z. B. bei Hurrelmann 2002a, Grundmann/Hoffmeister 2007). Erkennbar wird erstens, dass bei diesem Zuschnitt der Begriffe ein Begriff von ›Lernen‹ überflüssig erscheint, da jene Phänomene, die einer der drei Begriffe nicht abdeckt, durch einen der beiden anderen bzw. durch beide Begriffe beschreibbar sind. Zweitens weist dies ›Lernen‹ unter der Hand den Status einer subordinierten Kategorie (unter ›Sozialisation‹, ›Bildung‹ oder ›Erziehung‹) zu: Es erscheint als die lediglich operative Dimension von z. B. Sozialisation, Bildung oder Erziehung, d. h. es lässt sich als Hilfskonstrukt dann einfach einführen oder unterstellen, wenn entweder der sozialisa-

322 Ähnlich Göhlich/Zirfas (2007) und Gruber/Prenzel/Schiefele (2001: 132ff.).

323 Eine knappe Darstellung dieses Gedankengangs findet sich z. B. bei Norbert Elias. In »(struktur-)funktionalistischen« Theorien (Parsons, Merton), so Elias, Termini wie »funktional« bzw. »dysfunktional« wertend gebraucht, d. h., es wird davon ausgegangen, dass Funktion die Aufgaben eines Teiles seien, die »gut für das Ganze seien, weil sie der Aufrechterhaltung eines bestehenden Ganzen dienen (Elias 2004: 81, 198, 137); damit zusammenhängend kritisiert Elias den teleologischen Gebrauch des Funktionsbegriffs (Elias 2004: 197f.). Diesem Begriffsbegriff setzt er einen anderen Begriff von »Funktion« entgegen. »Funktion« ist für ihn ein »*Beziehungsbegriff*« oder »*Relationsbegriff*« (Elias 2004: 81; Herv. i. Orig.), wobei er Wert darauf legt, unter Beziehung oder Relation nicht einen statischen Zustand zu verstehen, sondern ein dynamisches Geschehen: »jede Beziehung zwischen Menschen [ist] ein Prozeß« (Elias 2004: 82) – ein »*Verflechtungsprozeß*« (Elias 2004: 83; Herv. i. Orig.) interdependenten Akte von Menschen. Ferner weist Elias auf die Funktion hin, die ein »System« für seine »Elemente« hat (Elias: 2004: 137). Der Zusammenhang der Funktionen, welche die Menschen füreinander haben, ist für Elias »Gesellschaft« (Elias 2003).

tionstheoretische Blick auf Populationen oder der bildungs- und erziehungstheoretische Blick auf »das Subjekt« bzw. »den Educandus« an seine Grenzen stößt. In anderen Worten: Für »Lernen« bleibt nur der Bereich des unspektakulären Wissenserwerbs und kleinerer Verhalten- und Wertorientierungsänderungen.³²⁴ – Als *Grund*begriff findet »Lernen« keinen Platz.

Abschließend möchte ich auf einen Vorschlag zu sprechen kommen, der zwar auch keinen Platz für Lernen vorgesehen hat, jedoch die Möglichkeit des Ineinsdenkens »von historischem, gesellschaftlichem und individuellem Bildungsprozeß« (Welzer 1993: 45) eröffnet. Die Rede ist von Elias' impliziter Sozialisationstheorie, wie sie von Welzer (1993) umrissen wurde. Drei Punkte sind hierbei hervorzuheben. Erstens hat Elias' Ansatz das Potenzial, Lernen, Sozialisation und Bildung als Teile *eines* Prozessgeschehens auszuzeichnen. Dies jedoch nur, sofern sie jeweils als Beschreibungen von Facetten des Prozessgeschehens gefasst werden und nicht als anthropologische Fundamentalstrukturen. Zweitens distanziert sich der Ansatz von einem Substanzialismus und einem statischen Denken. Drittens stellt er eine Art Musterlösung für die in Abschnitt 7.2 skizzierte »relationale Perspektive auf Lernen« dar. Ausgangspunkt in Welzers Ausführungen ist ein Abstoßen von der im neueren Sozialisationsbegriff enthaltenen Wechselwirkungsannahme. Sozialisation wird hierbei als ein Wechselspiel zwischen Innen- und Außensteuerung, zwischen den substanzialistisch vorgegebenen Entitäten Mensch und Welt bzw. Individuum und Gesellschaft konzeptualisiert. Damit hat auch das Nachdenken über Sozialisation, ähnlich wie das Nachdenken über Lernen, eine wichtige Fragestellung zu bearbeiten, nämlich die Frage nach den vorausgesetzten begrifflichen Fassungen von »Individuum« und »Gesellschaft« und nach der Möglichkeit der Überwindung eines sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus. Auch wenn mit dem neueren Sozialisationsbegriff auf den ersten Blick nicht mehr nach dem Proprium und dem »Ort« eines die Persönlichkeit »zeugenden« Mechanismus gefragt wird, so stellt sich doch die Frage nach dem ungelösten Problem der Sozialisationstheorie. Dies besteht darin, dass Individualisierung und Sozialisierung als getrennte und substantielle Funktionen gedacht werden (Welzer 1993: 46). Dabei ruht dieses Denken auf dem Gegensatzpaar »Individuum« und »Gesellschaft« auf (vgl. Welzer 1993: 45, Elias 2003, 2004). Entsprechend liest Welzer Elias' Werk als eine implizite Sozialisationstheorie. Diese ist gegen die verdinglichende Auffassung von Individuum und Gesellschaft sowie gegen die Vorstellung von Vergesellschaftung gerichtet, die ein verflechtungsfreies Individuum vor Augen hat, dem eine Gesellschaft gegenübersteht, und die postuliert, dass Verflechtungen bzw. Beziehungen von den durch sie geprägten »Subjekten« »hergestellt« werden (vgl. Welzer 1993: 48–54). Der Sozialisationsprozess wird bei Elias hingegen »dialektisch« entfaltet – »und zwar nicht im Sinne einer wechselseitigen Vermittlung von getrennt gedachten Entitäten, sondern im Sinne eines gar nicht auf ein singuläres Subjekt reduzierbaren Sozialisationsprozesses« (Welzer 1993: 55; Herv. i. Orig.). Das heißt:

Sozialisation ist nicht ein Prozeß, in dem ein Mensch in einer Umwelt gebildet wird, sondern ein geschichtlich figurierter Prozeß, in dem ein handelndes Subjekt zusammen mit anderen handelnden Subjekten ein Beziehungsgeflecht bildet, das in ständiger Veränderung begriffen ist und im Akt dieser Veränderung alle beteiligten Personen verändert. (Welzer 1993: 55)

Nach Welzer wird in Elias' Ansatz deutlich, dass das Subjekt *prinzipiell* ein aktiver Realitätsverarbeiter ist und nicht erst dazu werden muss, wie es im Begriff des »produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts« (z. B. Hurrelmann 2002a) angelegt ist: »[W]eil es jenseits von Beziehungen das

324 Interessanterweise scheinen sich hier eine Reihe von theoretischen Vorentscheidungen zu ergänzen, so z. B. die eines philosophischen Lernbegriffs (Göhlich/Zirfas 2007: 34–42; vgl. Abschnitt 3.3.1) und die eines behavioristischen Lernbegriffs.

Subjekt nicht gibt und ohne Subjekt keine Beziehungen« (Welzer 1993: 56; Herv. F.S.). Entscheidend ist an diesem Wechsel zu einer relationalen Perspektive, an diesem »Perspektivenwechsel von der Substanztheorie zur Beziehungstheorie« (Welzer 1993: 55), dass die resultierende Theorie eine »Theorie der Veränderung von Beziehungen zwischen Menschen« (Welzer 1993: 56; Herv. i. Orig.) ist. Die Betonung liegt hierbei auf dem Prozessaspekt, geht es doch um die »unaufhörliche Veränderung des Beziehungsgeflechtes« (Welzer 1993: 55). Von hier aus ergibt sich dann forschungsprogrammatisch die Möglichkeit, »die Bildungsprozesse des Individuums, der Gesellschaft und der Geschichte strukturell in eins zu denken und unter dieser Voraussetzung zu erforschen« (Welzer 1993: 51; vgl. Elias 2003: 60).

3.3 Unterstützung von Lernprozessen zwischen »Lernen-Lassen« und »Lernen-Machen«

Eine der Aufgaben, wenn nicht die Hauptaufgabe von Pädagogik ist die Unterstützung von Lern- bzw. Bildungsprozessen. Dieser Aufgabe ist ein Spannungsverhältnis inhärent, das sich im Zusammenhang bildungstheoretischer Reflexionen auf die doppeldeutige Verwendungweise von »Bildung« zurückführen lässt. Einerseits kann Bildung »als Selbstverwirklichung und Selbstüberhöhung des Subjekts« (Stojanov 2006: 9) verstanden werden. Sie ist hier eine Art Selbstläufer (Stojanov 2006: 11). Andererseits gilt Bildung »als Praxis schulischer Unterweisung« (Stojanov 2006: 9). Im Zusammenhang lerntheoretischer Reflexionen baut sich das Spannungsverhältnis zwischen »Lernen« und »Lehren« auf. Im Folgenden soll unter der heuristischen Formel »Unterstützung von Lernprozessen zwischen Lernen-Lassen und Lernen-Machen« eine ähnliche Doppeldeutigkeit aufgegriffen und ein Überblick über wesentliche Diskurslinien gegeben werden.

Zunächst stellt sich die Frage, welche Leistungen Lerntheorien, zumal die klassischen Lerntheorien, und sogenannte instruktionspsychologische Ansätze, wie sie insbesondere in der Pädagogischen Psychologie entwickelt werden, für die pädagogische Praxis erbringen können und wie umgekehrt die pädagogische Praxis auf die Theoriebildung zurückwirkt.³²⁵

Erstens ist zu fragen, inwieweit Lerntheorien und (empirisch abgesicherte) Ansätze der Instruktion aus der Praktikerperspektive handlungsleitend, oder doch zumindest handlungsorientierend sein können (sogenanntes Technologieproblem). Einerseits dürfte Konsens darüber herrschen, dass pädagogisch-praktisch Tätige ein »Wissen über die Fragen [brauchen], wie sich Lernen vollzieht [...] und welche Interventionsstrategien und das heißt welches Verständnis von »Lehre« daraus resultieren« (Faulstich 1999: 254). Andererseits hat sich mittlerweile die Auffassung durchgesetzt, dass das Modell einer direkten Anwendung »allgemeiner« Lerntheorien als simplifizierende Zugangsweise an die Komplexität pädagogischer Praxis anzusehen ist (vgl. z. B. Riedel 1995, Held 2001a) und dass auch die Ergebnisse empirischer Lehr-Lern-Forschung »den praktizierenden Pädagogen nicht von der Aufgabe [befreien], die Konsequenzen lerntheoretischer Befunde im Zusammenhang seiner didaktisch-methodischen Entscheidungen originär zu reflektieren« (Schaub/Zenke 2000: 359). In anderen Worten: Lerntheorien und Instruktionsansätze können pädagogische Entscheidungen nicht präjudizieren, sie bieten je-

325 Die Diskussionen über den praktischen Nutzen von Theorien des Lernens im Besonderen und über das Verhältnis zwischen (pädagogischer) Theorie und Praxis im Allgemeinen (einführend z. B.: Benner 1978, 1980, Koring 1997, Oelkers 1984, Rösner 1989, Weniger 1952) füllen ganze Bibliotheken. Ihnen soll im Folgenden nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt werden.

doch eine Reflexionsfolie für pädagogisches Handeln (Weidenmann 1989: 1006–1009, Meyer 1987: 161).

Zweitens ist davon auszugehen, dass in der pädagogischen Praxis generierte bzw. verwendete Konzepte des Lernens einen Bedarf an wissenschaftlicher Bearbeitung erzeugen, d. h. die Theorie reagiert auf Entwicklungen in der pädagogischen, allgemein: gesellschaftlichen, Praxis und steht vor der (permanenten) Aufgabe, die an sie herangetragen Konzepte des Lernens im Sinne einer Reflexion über die Lehr-Lernpraxis und im Sinne einer Arbeit am Begriff zu integrieren. So konstatiert beispielsweise Dehnbostel eine »Entgrenzung und Pluralität von betrieblichen Lernkonzepten und Lernformen« (2005: 208), die vor dem Hintergrund einer (unterstellten) Entwicklung in Richtung auf eine Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft hin zu einem Bedeutungszuwachs der betrieblichen Weiterbildung führten. Daher betrachtet Dehnbostel die betriebliche Weiterbildung »als das zurzeit maßgebliche Innovationsfeld [...], von dem entscheidende Impulse zur Gestaltung und Erforschung der Weiterbildung insgesamt ausgehen« (2005: 209). So werden in Modellvorhaben und (kleineren) Forschungsprojekten mit Attributen wie »arbeitsplatznah«, »arbeitsintegriert«, »dezentral oder »prozessorientiert« versicherte Konzepte (des Lehrens und Lernens in) der betrieblichen Weiterbildung³²⁶ entwickelt bzw. adaptiert und weiterentwickelt. Dies zieht die Notwendigkeit nach sich, die Konzepte theoretisch zu fundieren und sie zu anderen Ansätzen des Lernens (z. B. Erfahrungslernen, konstruktivistische Ansätze) in Beziehung zu setzen (Dehnbostel 2005: 209).

3.3.1 Die Abstoßbewegung vom Lehr-Lehr-Kurzschluss und einem didaktischen Lernbegriff

Auf der »Angebotsseite« wissenschaftlicher Theoriebildung werden u. a. Fragen nach Stand und Entwicklungsbedarfen der Didaktik thematisch. Der folgende, grobkörnige, Überblick ist vorwiegend auf die Didaktik³²⁷ der Erwachsenenbildung, verstanden als Wissenschaft vom Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung (Faulstich 1997a: 8), bezogen.

Generell spielen sich didaktische Diskurse vor dem Spannungsfeld zwischen »Lernen-Machen« und »Lernen-Lassen« ab. Bezogen auf die Rolle des Lehrenden findet das Spannungsfeld Ausdruck in der Gegenüberstellung des Bildes des Lehrers als »Bildhauer« und des Bildes des Lehrers als »Gärtner«. In den jüngeren Diskussionen um Didaktik firmiert das Spannungsfeld als Spannungsfeld zwischen Instruktionsansatz und Aneignungsperspektive« (Faulstich 1999: 260), von (direkter) Instruktion³²⁸ und Konstruktion bzw. selbstgesteuertem Lernen usw.

326 Die angeführten Termini bezeichnen einen kleinen Anteil der Begrifflichkeiten, die im Kontext von u. a. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, betrieblicher bzw. beruflicher Weiterbildungsforschung, Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie verhandelt werden. Für einen Versuch, die Begriffe im Umkreis der Thematik »betriebliche Lernformen« typologisierend zu ordnen vgl. etwa Kohl/Molzberger (2005). Im Großen und Ganzen scheint man davon auszugehen, dass das Lernen im Arbeitsprozess weiter an Bedeutung gewinne und dass das »traditionelle« Aus- und Weiterbildungssystem dem steigenden Tempo der Veränderungen in der Arbeitswelt nicht mehr gewachsen sei (vgl. Bergmann et al. 2004).

327 Für eine Einführung in Grundfragen der Didaktik vgl. z. B. Ruf et al. (2008), Arnold (2007), Jank/Meyer (2002).

328 Für eine Kritik an Instructional-Design-Ansätzen vgl. z. B. Kaiser (2009). Kaiser hebt hervor, dass einige Instructional-Design-Ansätze den technologischen Aspekt deutlich überbetonen (vgl. Kaiser 2009: 6) und dass die Ansätze insgesamt zu den Themen didaktische Analyse und Unterrichtsplanung nur wenig Neues beizutragen haben (Kaiser 2009: 9).

Hierbei hat sich anscheinend, v. a. unter dem Einfluss konstruktivistischer Ansätze, das Gewicht in Richtung von Lernen-Lassen verschoben.³²⁹ Diese Verschiebung geht mitunter mit einer dezidierten Absetzbewegung einher, z. B. von der für »die Geschichte der Pädagogik selbstverständliche[n] Annahme«, »dass es das erziehende und belehrende Handeln von (erwachsenen) Subjekten sei, welches den Bildungsprozeß des Individuums determiniere« (Heyting/Lenzen 1999: 465), oder von einem Belehrungs- oder Instruktionsansatz, welcher Lernen als von Lehren verursacht begreift (vgl. z. B. Faulstich 1999: 260f.; Lave/Wenger 1991: 40f.).³³⁰ Dabei wird z. B. gefragt, wie selbstgesteuertes Lernen unterstützt werden kann bzw. welche Form eine pädagogische Unterstützung haben kann, die nicht dem Muster der Belehrung folgt.

Das geschilderte Szenario erzeugt, nebenbei bemerkt, einen Legitimationsdruck auf die pädagogische Theoriebildung. Die Frage lautet hier, wie eine pädagogische Theorie des Lernens beschaffen sein muss, um sich nicht von ›Lehren‹ zu verabschieden und zugleich ›Engagement‹ nicht mit ›Einwirkung‹ zu verwechseln.

Doch verweilen wir vor einer Darstellung von Variationen einer Hinwendung zum Lernen-Lassen kurz bei der Kritik an der Auffassung, Lernen sei durch Lehren verursacht. Die Kritik an der Modellierung des Zusammenhangs zwischen Lehren und Lernen »aus der Sicht des Lehrenden« (Riedel 1995: 449) hat Klaus Holzkamp (1995, 1996a, 1996b, Holzkamp/Wetzel 1992) auf den Punkt gebracht: Lernen werde oft als Belehrt-Werden bestimmt, die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements folge einer Steuerungsideologie, die einem experimental-logischen Verständnis von Wissenschaft entstamme.³³¹

Holzkamp hat hierfür den Begriff ›Lehr-Lern-Kurzschluss‹ geprägt. Der Lehr-Lern-Kurzschluss basiert auf einer suggestiven Verknüpfung von Lehren und Lernen und umschreibt die naive Unterstellung, dass Lehren ein Lernen der Belehrteten nach sich zieht, mithin, dass Lernen über Lehren steuerbar bzw. eine unabdingbare Voraussetzung für Lernen sei (vgl. z. B. Holzkamp 1995: 12–15, Riedel 1995, Arnold 2007: 31, Siebert 2005: 11). Lernen erscheint hier als eine vom Außenstandpunkt kontrollierbare Variable.

In ähnlicher Weise argumentiert Held in seinem Überblick über die Ausrichtung der Pädagogischen Psychologie. Er konstatiert eine Einengung der Aufgabenstellung der Pädagogischen Psychologie auf eine ›Educational Psychology‹, die ihren Schwerpunkt auf Schulpsychologie und ›Instructional Psychology‹ gelegt habe (vgl. Held 2001a: 132f.). »Nur noch das ›Lehren‹ gilt demnach als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie.« (Held 2001a: 133) Er

329 Auch Ansätze der ›Neuropädagogik‹ tendieren dazu, mehr auf das Lernen-Lassen zu fokussieren, insbesondere, wenn sie aus dem ›privilegierten‹ (natürlichen, nicht-schulischen) Lernen Schlussfolgerungen für das ›nicht-privilegierte‹ (schulische) Lernen und dessen pädagogische Begleitung ziehen.

330 Zweifel an der These von der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen und hier insbesondere an deren didaktischer Ausgabe, derzufolge »Lehren‹ [...] eine unbedingte Voraussetzung für ›Lernen‹ [sei]« (Arnold 2007: 31), wurde bereits in der Reformpädagogik geäußert. Dieser Zweifel mündete in eine Ablehnung linearer Beschleunigungsmodelle.

331 Auch Jean Lave hat in ihrer Kritik des auf einer Internalisierungsannahme beruhenden ›Transmissionsmodells‹ (vgl. Abschnitt 2.3.3.4) auf ein Interesse hingewiesen, universelle ›Lernmechanismen‹ lehr-technologisch zu implementieren (vgl. Lave 1997a: 122, Lave/Wenger 1991: 94–100). Bei der lehr-technologischen Perspektive, die einem Lehrcurriculum und nicht einem Lerncurriculum folgt (vgl. Lave/Wenger 1991: 96f.), gehe man davon aus, dass verbale Instruktion ein tieferes bzw. allgemeineres Verständnis ermögliche als Beobachtungs- und Imitationslernen (vgl. Lave/Wenger 1991: 105), dass Lehrer und Schüler mit der schulischen Praxis dasselbe Ziel verbänden und dass sie eine gleichförmige Motivation hätten (vgl. Lave/Wenger 1991: 113). Der holzkampsche Gedanke wird auch von Arnold und Siebert aufgegriffen: In ihrer Kritik an einer Didaktik, welche vom Außen her konzipiert ist, haben sie auf die ihr inhärente ›Zugriffslogik‹ hingewiesen: Bildung, Lernfortschritt, Individualisierung erscheinen gestaltbar und messbar, als Prozesse, in die per Input eingegriffen werden kann (Arnold/Siebert 2005: 55).

kritisiert, dass psychologisches Wissen bzw. Theorien und Ergebnisse der Psychologie einfach auf pädagogische Fragestellungen und Situationen zu übertragen versucht würde. Er greift ferner die Forderung auf, dass mehr empirisch-psychologische Forschung im pädagogischen Feld nötig sei. Auch dieses Programm sei zum Scheitern verurteilt, u. a. weil es nach dem vorherrschenden experimentellen Paradigma nur allgemeine Gesetzmäßigkeiten suche, sodass konkrete Kontextbedingungen pädagogischer Situationen und ihre gesellschaftlich-historische Voraussetzungen theoretisch beseitigt würden (vgl. Held 2001a: 134f.). Held konstatiert ein verkürztes Verständnis von Pädagogischer Psychologie, die sich nur als Instruktionspsychologie verstehe, deren Ziel die Steuerung von Lernprozessen sei und die als eine »Pädagogik für Psychologen« zu bezeichnen sei. Die Schwerpunktsetzung in der Pädagogischen Psychologie (z. B.: Erforschung der Gesetzmäßigkeiten menschlichen Lernens mittels Computersimulationen, der Bedingungen und Optimierbarkeit durch Laborexperimente, der Diagnose mit Tests) »blendet soziale, institutionelle, gesellschaftliche und adressatenspezifische Voraussetzungen ebenso aus wie Besonderheiten der Inhalte, um die es beim Lernen geht« (Held 2001a: 139). Insgesamt handelt es sich bei dem theoretischen Grundmodell der Pädagogischen Psychologie am Beginn des 21. Jahrhunderts für Held um das Modell einer »Einwirkungspädagogik bzw. um ein sehr einfaches didaktisches Modell, das weit hinter die Entwicklung der Pädagogik zurückfällt« (Held 2001a: 139). Es werde in dem Modell die Subjekthaftigkeit des Lerners ausgeschaltet (Held 2001a: 140): »Die Subjektvergessenheit der Instruktionspsychologie hat eine ihrer Wurzeln in dem quantitativ experimentellen Ansatz.« (Held 2001a: 142). »Neben der Subjektvergessenheit kann man der Instruktionspsychologie auch eine ›Gesellschaftsvergessenheit‹ vorwerfen, die ebenfalls mit der experimentellen Grundorientierung zusammenhängt.« (Held 2001a: 142) Auch die Lösung, die Pädagogische Psychologie für die Objektseite zuständig zu erklären, d. h. den Lerner als Objekt der Wissenschaft aufzufassen, und die Entwicklungspsychologie für die Subjektseite, ist für Held nur eine scheinbare Lösung (vgl. Held 2001a: 140f.).

Schäffter bringt den Lehr-Lern-Kurzschluss wie folgt auf den Punkt:

Die Unterstellung, daß das »Lernen« der erwachsenen Teilnehmer/innen unmittelbar über »Lehrtätigkeit« steuerbar sei, erweist sich praktisch und theoretisch als eine berufstypische »Selbstvereinfachung« von pädagogisch Tätigen, die hierdurch angesichts einer bedrohlichen Unüberschaubarkeit von Wirkungszusammenhängen überhaupt handlungsfähig bleiben. Ein solcher Reduktionismus ermöglicht zwar eine handlungsleitende Praxistheorie, ist aber aufgrund ihres normativen Erwartungsstils das Gegenteil von sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. (Schäffter 2001a: 159).

Die Alternative zu der instrumentalistisch-kausalistischen, Machbarkeitsillusionen verpflichteten, Verknüpfung von Lehren und Lernen (vgl. Grell 2006) geht demgegenüber den Weg, Lernen und Lehren als jeweils eigenständigen Tätigkeitsmodus aufzufassen, sie also in einem kontingenten Verhältnis zu belassen, und erst in einem zweiten Schritt aufeinander zu beziehen (vgl. Schäffter 1994). Arnold spricht aus einer »systemisch-konstruktivistischen« Perspektive von einer »relativen Entkoppelung von Lehren und Lernen« (Arnold 2007: 40). Schüßler spricht unter Bezug auf Kade (1997a) davon, dass Lernen und Lehren, Aneignen und Vermitteln füreinander kontingent, voneinander unabhängig sind (Schüßler 2005: 92).

Entscheidend ist dabei, dass der Lernende nicht einen Objektstatus zugewiesen bekommt, sondern dass das Verhältnis zwischen Lernen (im Sinne von Lernhandeln als bedeutungsbildender Umweltaneignung; Schäffter 1995, 2001a) wie auch Lehren (im Sinne von Lehrhandeln) subjektzentriert gefasst werden. In der sozialen Lehrender-Lernender-Beziehung handelt es sich dann um eine Subjekt-Subjekt-Beziehung zwischen »selbstinterpretierenden Akteuren« (Taylor 1975). Lerntheorie zu betreiben heißt dann z. B. in erster Linie *nicht*, zu fragen, wie

man andere dazu bringen kann zu lernen. Freilich stellt sich auch hier wieder die Frage nach dem Lernsubjekt.³³²

Die Vorstellung, Lehren und Lernen seien kausal verknüpft, hängt eng zusammen mit der »klassischen« (westlichen) Erkenntnistheorie³³³ und hier insbesondere mit deren zentralen Annahme, dass Wissen erlangt werden könne, welches »als notwendig, ewig und universell gelten kann« (Göhlich/Zirfas 2007: 35) und zu welchem ein »Kundiger« einem »Unkundigen« ver helfen kann. Diese Verkettung zeigt sich deutlich in zwei klar umrissenen und mehr oder weniger »exklusiv pädagogischen« Lernbegriffen, die einen Teil der »pädagogischen Tradition« ausmachen und zu einem Lehr-Lern-Kurzschluss neigen: Der »philosophische Lernbegriff« und der »didaktische Lernbegriff«.

Der philosophische Lernbegriff, wie er von Göhlich/Zirfas (2007: 34–42), umrissen wird, hat die Sinnhaftigkeit von Lernprozessen im Zentrum (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 13) und bezieht sich im Wesentlichen auf eine »Erkenntnistheorie bzw. eine Logik des Lernens« (Göhlich/Zirfas 2007: 34). Er ist auf den Erwerb von Wissen und Kenntnissen beschränkt und wird in seiner Gangstruktur (Aufnehmen/Aisthesis – Verknüpfen/Reflexion – Behalten/Gedächtnis) von Göhlich/Zirfas (2007) beschrieben. Der philosophische Lernbegriff entspricht im Wesentlichen dem, aus der pädagogisch-philosophischen Tradition sich speisenden und noch auszuarbeitenden, bildungstheoretischen Lernbegriff *sensu* Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger (vgl. 2006: 144–147). Dieser »bildungstheoretische Lernbegriff« weist den gravierenden Nachteil auf, dass mit dem Terminus »Bildung« auch die Ambivalenzen gegenüber der bildungstheoretischen Tradition in Kauf genommen werden müssten. Die bei Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger (2006) genannte phänomenologische Tradition wird deshalb hier, obgleich sie der pädagogischen Theoriebildung viele Anregungen verschafft hat – insbesondere die Arbeiten von Käte Meyer-Drawe sind hier zu nennen –, nicht dem Bereich der »Lernphilosophie« bzw. dem »didaktischen Lernbegriff« zugeordnet. Das heißt: Hier wird, wie bei Zirfas/Göhlich (2007), die Phänomenologie als eigenständige Quelle der Anregungen für das Nachdenken über Lernen behandelt und gesondert besprochen.³³⁴

Mit Bezug auf die genannte Gangstruktur, die Logik des Lernens nach der klassischen Erkenntnistheorie, sprechen Göhlich/Zirfas (2007), passender, vom »didaktischen Lernbegriff« bzw. vom »didaktischen Lernen«. Das didaktische Lernen ist ein Lernen »durch Lehren oder Unterrichten« (Göhlich/Zirfas 2007: 35), wobei im Wesentlichen der Erwerb von Wissen und Kenntnissen (Lernen) durch die Führung eines Anderen bzw. Kundigeren erfolgt. Fluchtpunkt hierbei ist ein (absolutes) Wissen, »das als notwendig, ewig und universell gelten kann« (Göhlich/Zirfas 2007: 35).

332 Zum Beispiel wäre hier nach der Fassung des Subjekts in Holzkamps subjektwissenschaftlicher Theorie des Lernens zu fragen. Diese Frage wird hier jedoch nicht weiter verfolgt. Auch in manchen Konzeptionen selbstorganisierten, selbstbestimmten, selbstgesteuerten bzw. selbstdirektiven Lernens wird gegen die kausalistische Verknüpfung von Lehren und Lernen vorgebracht, dass der Lerner sein Lernen aktiv steuere, wobei implizit unterstellt wird, dass er »seinen eigenen Bildungsprozess reflexiv und strategisch »im Griff« hat« (Alheit/Dausien 2002: 580).

333 Ein Überblick über die wesentlichen Kritikpunkte an der »klassischen (westlichen) Erkenntnistheorie« gibt Abschnitt 1.1.2.

334 Die wichtigste Anregung der phänomenologischen Perspektive auf Lernen besteht in einem Aufmerksam-Machen auf die Leiblichkeit, die Anfänge, die Prozessualität, die Sinnhaftigkeit und die Sozialität von Lernen (vgl. Zirfas/Göhlich 2007: 42–48; vgl. Abschnitt 5.4.4).

3.3.2 Die Hinwendung zum Lernen-Lassen aufgrund der Impulse konstruktivistischer Didaktiken

Die Abwendung von der Vorstellung des Lernen-Machens ging einher mit einer Hinwendung zur Vorstellung des Lernen-Lassens. Ab Ende der 1960er Jahre verstand man Didaktik als »Reflexion über Lernsituationen« (Siebert 2005: 10; vgl. Schüßler 2005: 90), sodass die »lehrzentrierte Didaktik [...] durch einen situationsspezifischen, lernorientierten Ansatz ersetzt« wurde (Siebert 2005: 11). Der eingeführte Perspektivenwechsel verdichtete sich ab etwa Anfang der 1980er Jahre in Formeln wie »Aneignung statt Vermittlung (J. Kade)«, »Ermöglichungsdidaktik (R. Arnold)«, Blended Learning, selbstgesteuertes Lernen, lebensbegleitendes Lernen, neue Lehr-Lernkulturen (vgl. Siebert 2005: 12). Siebert (2005: 12) sieht hier eine »didaktische Wende von der Lehre zur Gestaltung der Lernkontexte«, wobei als Konsens gelten könne, dass die »konstruktivistische Didaktik« hierzu wichtige Impulse gegeben habe.³³⁵

Für jede »konstruktivistisch« sich nennende Didaktik stellt sich – sofern sie nicht Didaktik auf Autodidaktik beschränkt und dann dem Vorwurf einer situativen Beliebigkeit (vgl. z. B. Hinz 2005: 548) kaum mehr etwas entgegenzusetzen hätte – hierbei das Ausgangsproblem, wie sozusagen vom Lernen zum Lehren zu kommen ist. Einerseits bleibt das Postulat bestehen, dass Lernen nicht per Einwirkung »gemacht« werden kann, sondern dass es durchgängig auf sich selbst zu beziehen, also vom Lehren abzukoppeln ist (vgl. Arnold/Siebert 2005: 54). Andererseits lebt Didaktik aber von der Koppelung – im Konstruktivismus von dem Konzept der strukturellen Koppelung (vgl. Arnold/Siebert 2005: 54). Daher geht man von einer »relativen Entkoppelung von Lehren und Lernen« (Arnold 2007: 40; Herv. F.S.) aus. Einerseits wandelt sich daher Didaktik zu einer »Beschreibungstheorie des lernenden Selbstbezugs von Subjekten« (Arnold/Siebert 2005: 54). Andererseits bleibt der »Anspruch der Sache« (Terhart 1999: 640) bestehen: Auch für eine konstruktivistische Didaktik geht es darum zu fragen, wie Lehre konzeptualisiert werden kann, obwohl jeder – in Linie mit dem überlebensutilitaristisch bestimmten Konzept der Viabilität – für sich selbst entscheidet, was passend ist (Schüßler 2005: 91). Hierbei stellt sich einer konstruktivistischen Didaktik insbesondere die Aufgabe, die Festlegung von Bildungszielen und die Auswahl von Bildungsinhalten zu integrieren, um den möglichen Vorwurf, der Konstruktivismus könne eigentlich pädagogisches Handeln gar nicht begründen bzw. legitimieren (vgl. Rustemeyer 1999: 475f.) zu entkräften.

Nach meinem Dafürhalten ist hier der Stand der Entwicklung, dass in konstruktivistischen Didaktiken seit geraumer Zeit das Spannungsproblem zwischen dem Prinzip der »didaktischen Selbstwahl« und der Vorstellung einer (evtl. bildungstheoretisch begründeten) curriculare Inhalts(vor)auswahl und »Lernzielbestimmung« (vgl. z. B. Schüßler 2005: 91) ernst genommen wird. Jenseits der Extrempositionen einer »überschießenden« Radikalisierung der Teilnehmerperspektive und einer an den »didaktischen Lernbegriff« (Göhlich/Zirfas 2007) ausgerichteten Didaktik zeichnen sich Ansätze ab, »den Konstruktivismus als einer reinen Erkenntnis- bzw. Lerntheorie bildungspraktisch zu wenden (z. B. Siebert 1999, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2009, Reich 2008, 2010a, 2010b). Ein möglicher Ausgangspunkt hierbei ist die Annahme, dass Individuen Wissen nicht jedes Mal aufs Neue konstruieren, sondern dass in Lehr-Lern-Prozessen auf bereits als (kulturell) legitimiertes bzw. anerkanntes Wissen zurückgegriffen wird, das in der Lehr-Lern-Situation gemeinsam in einem kommunikativen bzw. interaktiven Aushandlungsprozess (re-)konstruiert und damit legitimiert wird (Arnold/Schüßler 1996b, Reich 2010b: 45, 47; vgl. Schüßler 2005: 91f.; Hinz 2005: 550f.).

335 Eine ähnliche Einschätzung findet sich z. B. bei Schlutz (2005: 21). Für kritische Einwände gegen konstruktivistische Didaktiken vgl. etwa Terhart (2002).

Auf dieser Basis kann dann ›Lehren‹ als Strukturverknüpfung aufgefasst werden, als Vermittlung zwischen Aneignungswissen, über das der Lernende verfügt, und fachdidaktischem Strukturwissen, das ›in‹ den Lehrinhalten ›steckt‹ (vgl. Arnold 1997a: 132). Oder unter Lehre wird die ›Ermöglichung nachhaltiger Wissensverwurzelung in sich emergent entwickelnde kognitive Strukturen‹ (Arnold 1997a: 141) verstanden: ›Der Lehrende muß hierzu anregende Lernwelten arrangieren bzw. modellieren (Kösel 1993, 1996), in denen Inhalte nicht nur ausgewählt werden können, sondern diese auch gemäß der Maßgaben von didaktischer Analyse und didaktischer Reduktion aufbereitet und für Selbsterschließungsprozesse bzw. ›selfdirected learning‹ [...] gestaltet worden sind. Hierzu benötigt der Lehrende oder Facilitator ein fachdidaktisches Strukturwissen sowie methodische Kenntnisse zur Gestaltung ganz unterschiedlicher Aneignungssituationen‹ (Arnold 1997a: 141; i. Orig. kursiv). Oder der Begriff ›Vermittlung‹ wird weniger im Sinne von ›Übermittlung‹ gebraucht, sondern im Sinne von ›Verbindung‹. Hier geht es mehr um das ›Vermitteln unterschiedlicher Welten als soziale Praxis‹ (Kade 1997a: 36; zit. bei Arnold 2007: 46). Bezogen auf Wissensvermittlung spricht Arnold von einem ›Balanceprozess zwischen Eigensinnigem und Fremdsinnigem, in welchem subjektives und objektives Wissen in einem – notwendig offenen – Geschehen sich aufeinander beziehen‹ (Arnold 2007: 42). Hierbei ist subjektives Wissen ein Wissen, das in den subjektiven Erfahrungshorizont einer Person integriert ist, und objektives Wissen ein Wissen, das (möglichst nach wissenschaftlichen Standards) evaluiert und systematisiert ist (vgl. Arnold 2007: 42f.; ähnlich Arnold/Siebert 2005: 62). In diesem Verständnis wird Lehre als ›Begleitung bei der Konstruktion subjektiver Wirklichkeiten‹ aufgefasst (Arnold 2007: 84).

Die angesetzte bildungspraktische Wendung einer konstruktivistischen Erkenntnis- und Lerntheorie werde ich weiter unten am Beispiel der ›systemisch-konstruktivistischen Didaktik‹ Arnolds (Arnold 2007) etwas ausführlicher darstellen. An dieser Stelle gilt es festzuhalten, dass die Versuche, die Festlegung von Bildungszielen und die Auswahl von Bildungsinhalten zu fassen zu bekommen, nicht zu übersehen sind.³³⁶

Daher kann auch für konstruktivistische Didaktiken didaktische Forschung ›Relationierungsforschung‹ (Siebert 2005) sein. Diese untersucht Zusammenhänge ›zwischen Lehrenden, Lernenden, Lerninhalten und gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren‹ (Siebert 2005: 14), etwa indem der Zusammenhang von Lernaktivitäten und sozialen Milieus (vgl. z. B. Barz/Tippelt 2003, 2004, Barz 2000) bzw. Gesellschaftsstruktur (vgl. etwa Bremer 2004, 2005) untersucht wird. In den Blick kommen hier milieuspezifische Lerninteressen, Lernstile, Verwendungssituationen, Lernschwierigkeiten oder auch ›Passungen‹ von Lehrverhalten und Teilnehmerverhalten (vgl. Siebert 2005: 15).

Allerdings liegt bislang anscheinend das Leitmotiv einer konstruktivistischen Didaktik nicht so sehr in der Reflexion über die ›gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren‹ für Lernen bzw. Bildung, sondern mehr auf dem Perspektivenwechsel von der Wissensvermittlung zur Wissensaneignung sowie von einer Stoffdidaktik zu einer Subjektdidaktik (Siebert 2000). Dies kommt z. B. auch bei Arnold (2007) zum Ausdruck, wenn er als Gesamttrend oder ›Paradigmenwechsel‹ (Arnold 2007: 48) ein Verständnis von Didaktik als einer Subjektwissenschaft bzw. als ›Wissenschaft von der subjektiven Aneignung und Konstruktion von Kompetenz‹ feststellt (Arnold 2007: 49).³³⁷

336 Inwieweit dabei über Programmatiken hinausgegangen wird, steht hier nicht im Mittelpunkt des Interesses. Ferner sei dahingestellt, ob dadurch Kritiker zufrieden gestellt werden können, die einen stärkeren Bezug auf ›objektives, überprüfbares Wissen‹, ›Sachwissen‹ (gegenüber einem ›bloß subjektiven Wissen‹) oder erstrebenswerte Bildungsinhalte und -ziele fordern (vgl. z. B. Berzbach 2005a, 2005b, tendenziell auch Terhart 1999).

337 Nach Arnold speist sich dieser Trend aus drei Entwicklungen. Erstens aus der Annahme, dass Wissen ›kein Bestand, sondern eine Elaboration im Anschluss an den jeweiligen Wissens- und Kenntnisstand des Individu-

Ingeborg Schüßler hält den Konstruktivismus als Erkenntnis- und Lerntheorie für didaktisches Handeln nur für teilweise viabel (Schüßler 2005: 92), eben weil darin die Annahme gesellschaftlich vermittelter Sinnstrukturen fehle,

[...], mit Hilfe derer ich z. B. erkennen könnte, dass es bei der Unterscheidung von selbstbestimmtem und fremdbestimmtem Lernen nicht um verschiedene Lernprozesse geht, sondern um verschiedene gesellschaftlich normierte, funktionale Kontexte der Lernbeobachtung und Lernbestätigung [...] und dass das unterschiedliche Verhalten von Frauen und Männern in Seminargruppen möglicherweise weniger auf individuellen biographischen Erfahrungsmustern gründet, als auf gesellschaftlich vermittelten und verinnerlichten geschlechtsspezifischen Erwartungshaltungen in sozialen Interaktionen (Schüßler 2005: 90).³³⁸

Nach Schüßler impliziert dies auch, dass im Konstruktivismus eine aktive Veränderung der Umwelt des Lernenden ausgeklammert wird, dass der Lernende eine passive Rolle zugewiesen bekommt, dass Lernen lediglich zu einer Einstellungsänderung beim Lernenden gerät und dass die vom Individuum unabhängigen Lebensbedingungen sowie Machtverhältnisse aus dem Blick zu geraten drohen (vgl. Schüßler 2005: 91).

Ähnlich wie Schüßler argumentiert auch Ludwig. Zwar werde im Konstruktivismus für den Eigensinn der Subjekte sensibilisiert, jedoch könne, da die Konstruktionen letztlich individuelle, geschlossene Konstruktionen seien, das Problem der Vermittlung des Subjekts mit der gesellschaftlichen Umwelt nur benannt, aber dafür keine Handlungsoptionen angeboten werden (Ludwig 2005b: 76).

3.3.3 *Vertiefung anhand der systemisch-konstruktivistischen Didaktik (R. Arnold)*

Bei der Verschiebung des Interesses in Richtung eines Lernen-Lassens bekommt Lehren bzw. pädagogisches Handeln in (systemisch-)konstruktivistischen Ansätzen also eine andere Form (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 27). Anhand der systemisch-konstruktivistischen Didaktik Arnolds sei dies im Folgenden exemplifiziert.

Am Beginn der Argumentation steht eine Distanzierung von lehrzentrierten Vorstellungen. Arnold fordert einen Abschied von »linearen Vermittlungsmodellen«, von der »Perspektive der Außensteuerung bzw. der Steuerbarkeit« (Arnold 2007: 7; ähnlich Arnold 2003, 2005), von »intellektualistischen und linearen Legenden« (Arnold 2007: 212), von der Vorstellung, der Pädagoge sei eine Art Ingenieur (vgl. Arnold 2007: 8), von einer »Unterrichtstechnologie« (Arnold 2007: 10), von der Vorstellung, pädagogisches Handeln sei dem Ingenieurshandeln nachzubilden (vgl. Arnold 2007: 11). Er fordert einen Abschied von »erzeugungsdidaktischen« Vorstellungen, von einer Didaktik im Sinne einer Interventions- oder Vermittlungswissenschaft (vgl. insbesondere Arnold 2007: 30–36), von einer »Rezeptologie« mit ihren Wirkungsversprechen (vgl. Arnold 2007: 21, 116f.), die eine »ingenieurswissenschaftliche Mentalität des Machens und Herstellens« (Arnold 2007: 30) zum Ausdruck bringt.³³⁹

ums« sei (Arnold 2007: 48), zweitens aus einer an Klaus Holzkamps subjektwissenschaftlicher Theorie des Lernens (Holzkamp 1995) »abgeleiteten« Didaktik, welche sich an den »subjektiven Lernbegründungen« der lernenden Subjekte orientiert (z. B. Ludwig 2005a, 2005b, Faulstich/Grell 2005), drittens aus einem wachsenden Interesse an der Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit von Lernprozessen und in einem stärkeren Maße an Fragen der Rolle von Emotionen in Lehr-Lehr-Prozessen (vgl. z. B. Arnold 2007: 51ff., 93–101, 181–203).

338 In eine ähnliche Richtung geht die gegen Ansätze, die selbstgesteuertes Lernen in den Mittelpunkt des Interesses stellen, gerichtete Anmerkung, dass immer die Frage zu stellen ist, welche anderen »Steuerungsinstanzen« außer dem Selbst beim Lernen am Werke sind (z. B. Forneck 2002).

339 Auch erziehungswissenschaftliches Denken, zumal wenn es einem Maschinenmodell des Lernens bzw. einem interventionistisch-linearem (Ein-)Wirkungsmodell folgt, neigt für Arnold dazu, »die Intentionen der »zuständigen« Akteure grundsätzlich zu überschätzen« (Arnold 2007: 17).

Eine Didaktik im Sinne einer »Interventions- oder Vermittlungswissenschaft« (Arnold 2004a: 35) hält, so Arnold, Interventionen in die Wirkungszusammenhänge von Lehren und Lernen für möglich. Sie hat dabei einen »engen Vermittlungsbegriff« (Arnold 2007: 42f.) zur Grundlage, der »Vermittlung« als »Übermittlung« (von Informationen, Wissen etc.) fasst. Allerdings können Erziehungsmaßnahmen andere als die beabsichtigte Wirkungen haben. Hier gilt der oft zitierte Befund, dass »etwas gelernt wird, ohne dass gelehrt wurde, oder häufig etwas anderes gelernt wird, als gelehrt wurde, und weshalb oft etwas nicht gelernt wird, obgleich es gelehrt wurde« (Arnold 2007: 119; ähnlich bereits Arnold/Siebert 1995, Schäffter 2001a: 159f.)

Unter der Formel »Von der Vermittlungs- zur Ermöglichungsdidaktik« (Arnold 2007: 33–53; vgl. auch bereits Arnold 1996) wird sodann der nächste Schritt der Denkbewegung eingeleitet. Der Ansatz der »Ermöglichungsdidaktik« (z. B. Arnold 2007: 36), dessen Grundgedanken Arnold in Zusammenarbeit mit Siebert entwickelt hat (vgl. z. B. Arnold/Siebert 2006), fußt auf einem Verständnis, das Didaktik auch als »Aneignungswissenschaft« (Arnold 2007: 34) versteht, sich aber nicht darauf reduzieren lässt.

Die Hinwendung zu einer Lehre von der Ermöglichung von Lernen durch Begleitung von Lehr-Lern-Prozessen (vgl. insbesondere Arnold 2007: 30–36) findet auch ihren Niederschlag in einer »konstruktivistischen (Erwachsenen)Didaktik«, insbesondere darin, dass Lernen »Perturbationen« (z. B. in Form der Initiierung von »Rekonstruktionen« oder eigenen Lernprojekten durch das Angebot anderer Deutungen einer Situation) erfordert (vgl. Arnold 2007: 67–79).

Arnold skizziert an anderer Stelle eine »metafaktische Erwachsenenendidaktik«. Diese hebt sich von einer »kontrafaktischen Erwachsenenendidaktik« ab. Während letztere auf Lehren, Vermitteln und Führen abgestellt sei, sei erstere auf Lernen (das »Konstruieren, das Lernende ausführen, Mechanismen des Wiedererkennens und Anknüpfens), Aneignen (Weisen des Aneignens; pädagogische Muster, die Aneignung erleichtern oder erschweren) und Selbsttätigkeit (selbstgesteuert eingesetzte Selbstlernkompetenzen; für die Anwendung und Entfaltung der Kompetenzen hilfreiche Arrangements und Interventionen) abgestellt (vgl. Arnold 2003: 54). Diese Didaktik läuft auf eine »Didaktik der Emergenz« bzw. »der Beobachtung der Eigenbewegung der handelnden Systeme in Lehr-Lern-Prozessen« (Arnold 2003: 54) hinaus.³⁴⁰

Dem vermittlungsdidaktischen Denken setzt Arnold die Vorstellung entgegen, dass pädagogisches Handeln ein »wirkunsicheres systemisches Handeln« (Arnold 2007: 11, 13–32) ist. Da man Systeme nicht entwickeln kann, sondern sie sich lediglich selbst entwickeln können, geht der Ansatz davon aus, dass Erziehung, Bildung und Lernen der »Innenlogik des Subjektes« folgen, dessen Erfahrungen wertschätzen, den Lernenden begleiten und wirkunsicher intervenieren (vgl. Arnold 2007: 30). In einem nichttechnokratischen Sinne ist es eine »nichtinterventionistische Pädagogik« (Arnold 2007: 30), welche die Reflexivität des pädagogischen Handelns fördere, aber nicht unmittelbar anleite. Sie hält Interventionen für möglich, aber wirkunsicher (Arnold 2007: 32).

Arnold geht davon aus, »dass pädagogisches Handeln stets ein soziales Handeln ist. Als solches hat es mit den sinnhaften Konstruktionen von Wirklichkeit zu tun, die das Handeln der Akteure motivieren, begründen und leiten.« (Arnold 2007: 11) Arnold versucht »von den Dynamiken des Zielsystems her zu denken« (Arnold 2007: 32). Dabei geht er davon aus, dass Bildung, Erziehung und Lernen sozusagen im Zwischenfeld zweier Systemzusammenhänge

340 Unter dem Stichwort »Subjektverdoppelung« wurde bereits beim Überblick über die Einwände gegen den Kognitivismus (Abschnitt 2.3.3.3) auf die Problematiken der »Akteur-System-Kontamination« (Herrmann 1982) und der Vermischung von Beschreibungssprachen hingewiesen. Für die wechselnden Bezeichnungen von »Lernenden« bei Arnold – als »Systeme« bzw. »Menschen« etc. – vgl. Abschnitt 2.4.3.3.

(des Lernenden und des Lehrenden) stattfindet (vgl. Arnold 2007: 32) – Arnold spricht von »Koevolutionen«. Nach wie vor gilt jedoch die (lerntheoretische) Prämisse, dass beide Systeme »nur das vermögen, was sie vermögen« (Arnold 2007: 32). Daher legt Arnold einen Schwerpunkt auf die (reflektierte) pädagogische Initiierung, Begleitung und Unterstützung in der Beziehung zwischen Pädagogen und Lernern (vgl. Arnold 2007: 32). Eine Grundmaxime einer Erziehung, die der Wirkunsicherheit Rechnung trägt, ist für Arnold u. a., dass Erziehung auch »Fehler« macht, dass man nicht nicht erziehen kann, dass es Erziehungsvielfalt (statt mehr Dasselben) braucht (vgl. Arnold 2007: 22).

An einer Stelle spricht sich Arnold explizit dagegen aus, die Ermöglichungsdidaktik mit einer »Aneignungswissenschaft« gleichzusetzen. Letztere sieht Arnold der Gefahr ausgesetzt, die Didaktik »vollständig an die Subjektivität des Lerners« (Arnold 2007: 37) rückzubinden und dadurch u. a. die Aufgabe des Blicks auf Voraussetzungen für Aneignung, die Aufgabe der Förderung von z. B. Selbstlernkompetenzen sowie die Aufgabe der Strukturierung von Lehr-Lern-Prozessen aus dem Blick zu verlieren (vgl. Arnold 2007: 37). Anders als Jochen Kades Begründung des Prozesses der Systembildung des Pädagogischen durch die Leitdifferenz »vermittelbar/nicht vermittelbar« (Kade 1997a) hält der ermöglichungsdidaktische Zugang die Differenz »kompetenzbildend/nicht kompetenzbildend« für die eigentliche systembildende Differenz des Pädagogischen (Arnold 2007: 47). Arnold sieht im Konzept der »Aneignung« (vgl. z. B. Kade 1992, 1993a, 1993b, Kade/Seitter 1996) den normativen und interventionistischen Einschlag einer neorealistic Position beseitigt. Insofern schließt er sich hier Kade an (vgl. Arnold 2005: 43f.). Allerdings sei der Begriff der Aneignung selbst »realistisch kontaminiert« (Arnold 2005: 43). Arnold meint damit, dass der Begriff auf der einen Seite die »inneren«, »autonomen« (im Sinne von: autonom gegenüber einem »Außen«) Aneignungsleistungen gegen äußere Einflussnahmen (normative Dimension und interventionistische Dimension) stark macht. Auf der anderen Seite baue der Begriff der Aneignung aber noch auf einer tradierten Innen-Außen-Differenz (*erkennendes* Subjekt und ihm gegenüberstehende Außenwelt) auf; diese werde jedoch von systemisch-konstruktivistischen Ansätzen infrage gestellt.

Entsprechend der Differenz kompetenzbildend/nicht kompetenzbildend orientiert sich die Ermöglichungsdidaktik in der Frage nach den Inhalten weniger an einem klassischen Bildungskanon, sondern mehr an den Wissenskonzeptionen aus dem Kontext der arbeitsorientierten Kompetenzforschung (vgl. z. B. Rauner 2004b), sodass hier eher die Frage nach dem domänenspezifischen Wissen als Dimension beruflicher Entwicklung (Gerstenmaier 2004) in den Blick genommen wird (vgl. Arnold 2007: 48f.). Entsprechend rücken informelle und auto-didaktische Lernprozesse stärker in den Mittelpunkt des Interesses (Arnold 2007: 40), wobei in der Zieldimension die »Anbahnung von Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen, zur Kooperation und zur Problemlösung« (Arnold 2007: 45) eine wichtige Rolle spielt.

Die Forderung einer allgemeinen Hinwendung zu einer Kompetenzorientierung – u. a. mit dem Ziel einer Stärkung emotionaler, methodischer und sozialer Kompetenz sowie metakognitiver Kompetenzen (vgl. Arnold 2007: 108–113, 123; ähnlich z. B. Siebert 2000) – mündet in ein Modell ermöglichungsdidaktischen Handelns ein, das nach dem Modell des subsidiären Handelns mit seiner Schrittfolge Handlung – Reflexion – Analyse – Handlung organisiert ist (Arnold 2007: 113–117).

Auf der Basis des Postulats, dass Intervention nur wirkunsicher möglich ist, setzt die Ermöglichungsdidaktik im Wesentlichen dabei an, den Lernenden neue Deutungen zu ermöglichen, aus denen ein Andershandeln hervorgehen kann. Bereits im Ansatz des »Deutungslernens« (z. B. Arnold/Schüßler 1996a, 1996b) war dieser Gedanke vorhanden. Es geht bei dem Ansatz darum, dass Erwachsene Wissen erwerben, das sie in Beruf und Privatleben handlungs-

fähig macht bzw. erhält. Da jedoch über bloßes Anpassungslernen (Stichwort: »Lebenslängliches Lernen«) hinausgegangen werden soll, wird gefragt, was gelernt werden soll, welcher Art das Wissen ist (Arnold/Schüßler 1996b). Es geht um den Erwerb von »Deutungskompetenz« in einem Lernen, das die Veränderbarkeit und Gestaltungsmöglichkeit »der Verhältnisse« erschließt. Hierzu müssen im Sinne einer Distanzierung von dem Gewohnten bzw. Bekannten Deutungsmuster auch verändert, transformiert, aufgebrochen, geöffnet werden. Dies beinhaltet auch ein Erkennen der Differenz von Deutungsmustern (Arnold/Schüßler 1996b). In der praktischen Umsetzung des Ansatzes geht es darum, Gelegenheiten zu schaffen für das Erstellen eines gemeinsamen »Deutungspools«, für das Anknüpfen an vorhandene Erfahrungen, für das Zulassen multipler Perspektiven und differenter Erfahrungen, für die Anbindung von Neuem sowie für den Nachvollzug von und das Verständnis für die Deutungsmuster anderer (Arnold/Schüßler 1996b). Eine »Methode« hierbei ist, dass der Lehrende einen Reflexionsimpuls gibt und dass die Lernenden in Lernprojekten eine Selbstreflexion vornehmen (Arnold/Schüßler 1996b). Gegebenenfalls schließt sich eine Übung in neuem praktischem Handeln an. Der Pädagoge wird zum Ermöglicher, Facilitator bzw. Deutungshelfer, der »mäeutische« Fragetechniken einsetzt, eine vertrauensvolle Atmosphäre schafft und als Anbieter eines Steinbruchs fungiert, aus dem sich die Teilnehmer Stücke herausbrechen und zur Identitätsentwicklung und/oder -stabilisierung nutzen (Arnold/Schüßler 1996b).

Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass beim Ansatz des Deutungslernens noch von der Veränderbarkeit und Gestaltungsmöglichkeit »der Verhältnisse« die Rede ist. Erinnerung sei daran, dass der in den 1970er und 1980er Jahren geführte Deutungsmusterdiskurs unterschiedliche Sichtweisen zum Konstitutionsproblem, »d. h. zu der zentralen Frage nach dem Verhältnis von gesellschaftlicher Umwelt und subjektivem Bewusstsein« (Arnold 1983: 899) beinhaltete. In der systemisch-konstruktivistischen Didaktik Arnolds (Arnold 2007) kommt die Frage nach der Veränderbarkeit und Gestaltungsmöglichkeit »der Verhältnisse« m. E. nur noch am Rande vor, v. a. im Kontext des Themas »Schulentwicklung« durch z. B. Schulleitungen (Arnold 2007: 127–157). Dass aus neuen Deutungen der Lernenden auch ein Andershandeln resultieren kann, gehört, wie erwähnt, zu den Grundannahmen der Ermöglichungsdidaktik. Doch geht Arnold (2007) an keiner Stelle auf das Verhältnis von gesellschaftlicher Umwelt und subjektivem Bewusstsein oder darauf ein, dass verändertes Handeln oder gar veränderte soziale Praktiken im Grunde veränderte Gesellschaft bzw. Sozialität bedeuten. Folglich war auch der Gedanke, dass »Individuum« und »Gesellschaft« ontologisch nichts Verschiedenes sind (Elias 2003: 9) nicht zu finden. Dies hängt erstens damit zusammen, dass Arnold letztlich Bewusstseinsphänomene (Deutungsmuster »im« Lernenden) fokussiert, v. a. aber, zweitens, damit, dass bei Arnold das sozialtheoretische Innen-Außen-Muster (»innen« die Deutungsmuster etc., »außen« die »soziale Umwelt«) vorherrscht. Nun ist Arnold durchaus für die Dialektik von Individualität und Sozialität sensibilisiert. Dies kommt insbesondere in folgender Passage zum Ausdruck: Er fasst das lernende Subjekt als »Schnittstelle verschiedener [äußerer; F.S.] diachroner (historischer) und synchroner (aktueller) Dynamiken«, und dieses Subjekt ist für ihn auch »Symptomträger der Pathologien der Systeme, in welche es eingebettet war und ist« (Arnold 2007: 123). Jedoch wirkt das »Subjekt« mit seinen inneren und äußeren Systemen bzw. Dynamiken, die es prägen, relativ statisch – ein Eindruck, der auf das zugrunde gelegte Bild des physischen Menschen zurückzuführen ist.³⁴¹ Dass sich Arnold vom ursprünglichen Impuls des Deutungsmusteransatzes sehr weit entfernt hat, hat also hauptsächlich seinen Grund in den anderen Prämissen der systemisch-konstruktivistischen Didaktik. Ferner mag hineinspielen,

341 Vgl. zu den inneren und äußeren Systemen Abschnitt 3.5.4, zum Bild des physischen Menschen und dem sozialtheoretischen Innen-Außen-Muster Abschnitt 2.4.3.3.

dass es sich um einen mikrodidaktischen Ansatz handelt, in dem »gesellschaftliche Randbedingungen« eine nachgeordnete Rolle spielen. Erwähnt sei schließlich noch, dass Schüblers Kritik an konstruktivistischen Didaktiken (Schüler 2005: 91f.) noch eine größere Nähe zum ursprünglichen Impuls des Deutungsmusteransatzes ausdrückt.

In dem Ansatz der Ermöglichung neuer Deutungen geht es primär darum, Lehr-Lern-Arrangements zu gestalten und die Lernenden dort zu begleiten, wo sie »mit ihrer Weisheit am Ende sind« (vgl. Arnold 2005: 42). Eine pädagogische Aufgabe hierbei ist, das notwendig eigenaktive und eigensinnige »Lernen des Subjektes« (Arnold 2007: 67) bzw. die »begriffliche Konstruktionsleistung des Subjektes im Lernprozess« (Arnold 2007: 66) nicht mit den Mitteln einer Einwirk- oder Erzeugungsdidaktik zu steuern, sondern anregende Lernumgebungen zu schaffen, d. h. Lernumgebungen oder Situationen, in den der Lernende sein Vorwissen ergänzen oder umstrukturieren kann.

Es wird Alltagswissen reflektiert, um »Möglichkeiten zur Veränderung der bisherigen Deutung« (Arnold 2007: 24) einer Situation bei den beteiligten Akteuren zu eröffnen und damit auch »Möglichkeiten des Andersseins« (Arnold 2007: 24 im Anschluss an Watzlawick). Dabei wird das Muster bzw. die Logik der Deutungen, von Arnold (2007: 24) als »Systemiken« bezeichnet, im Anschluss an Luhmanns Begriff der Selbstreferenz als »autopoietisch geschlossen« angesehen, und Arnold fordert einen professionellen Umgang damit (vgl. Arnold 2007: 24) sowie mit dem »systemische[n] »Eigensinn« der Subjekte« (Arnold 2007: 30). Beispielsweise gilt es Hilfen zur Verknüpfung von Altem und Neuem anzubieten (vgl. Arnold 2007: 30).

Pädagogische Begleitung heißt für Arnold die Frage zu stellen, »wie das Gegenüber seine Selbstreferenzialität handhabt, wie Luhmann dies ausdrückt« (Arnold 2007: 90). Pädagogische Begleitung umfasst daher im Einzelnen insbesondere folgende Fragen: »Wie konstruieren Lernende »ihre« Wirklichkeiten?«, »Welche Wirkungsweisen von Systemiken wie z. B. biografische Situationen und Erfahrungen, die die Deutungsmuster und Sichtweisen der Lernenden geprägt haben, sind am Werk?«, »Wie können Anlässe didaktisch inszeniert werden, die es den Lernenden ermöglichen, aus bislang »bewährten« (jedoch unter Umständen »problematisch« oder »dysfunktional gewordenen) Mustern der Weltdeutung auszusteigen, neue Deutungsformen einzuüben und so »ihre« Wirklichkeit beständig zu transformieren?« (vgl. insbesondere Arnold 2007: 83, 86ff.).

Für Arnold gilt dabei, dass »Bildung [...] stets eine Weiterentwicklung und Differenzierung bewährter und vertrauter Deutungsmuster [impliziert]« (Arnold 2007: 87). Die Transformation von Deutungsmustern macht dabei den Kern des Bildungsgeschehens aus (Arnold 2007: 88). Da Deutungsmuster /Bedeutungszuweisungen für den Lernenden einen (latenten) Sinn haben und daher eine bestimmte Beharrlichkeit haben (sie sind funktional für die Lösung bestimmter Probleme), geht es, so Arnold, auch darum, die latente Funktionalität von Deutungsmustern/Bedeutungszuweisungen zunächst zu erkennen und anzuerkennen und dann gemeinsam mit dem Lernenden andere Lösungsformen (»funktionale Äquivalente«) ins Gespräch zu bringen, um die Gelegenheit zu schaffen, Bewährtes loszulassen, Altes neu sehen zu lernen, eine neue Perspektive auf ein Thema, einen Problemzusammenhang etc. einzunehmen (vgl. Arnold 2007: 90).

Wichtig hierbei ist, die »Aneignungslogiken der Subjekte zunächst zu respektieren und ihre Aneignungsaktivitäten zu fördern« und ihnen Gelegenheit zu geben, »aktiv, kooperativ und konstruktiv (im Sinne der Konstruktion ihres Wissens) sowie situativ (in ihren Lebens- und Anwendungskontexten) tätig zu sein« (Arnold 2007: 119). Arnold hält es (gegen eine mechanistische Vorstellung) für machbar, die Lernenden dabei zu unterstützen, entsprechend ihrer

eigenen Logik (Erfahrungen, Interessen, Möglichkeiten) mit ihren Kompetenzen weiterzukommen (Arnold 2007: 121). Dies sei möglich, weil auch Lernwiderstände als biografisch begründet und sinnvoll rekonstruierbar seien, da die konstruktivistische Sicht Lernen mit Identität, Kognitionen und Emotionen verbinde (vgl. Arnold 2003: 55ff.).

3.3.4 Die Perspektive der Instruktion

Für Edelman ist Pädagogik

weitgehend eine Bewusstseins-Pädagogik und Didaktik zielt schwerpunktmäßig auf rationale Steuerung von Lehr-Lern-Prozessen. Auch in der Pädagogischen Psychologie wird meist ein beabsichtigtes, relativ klar bewusstes, sprachliches Lernen untersucht. Weniger beachtet wird, dass auch ein beiläufiges, nur unvollständig bewusstes (parabewusstes), nichtsprachliches Lernen zu beobachten ist. (Edelman 2000: 283)

Deutlich dem kognitivistischen Paradigma verpflichtet begreift Edelman die »Korrespondenz von äußerer Lehrstoffstruktur mit der inneren kognitiven Struktur des Lerners« (Edelman 2000: 283) als eine Herausforderung für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. »Erfolgreich gelernt wird nur, wenn es dem Schüler gelingt, die äußerlich präsentierte Struktur der Information innerlich in eine adäquate Repräsentation zu überführen.« (Edelman 2000: 284) Lehr-Lern-Prozesse seien hochkomplexe Vorgänge. Es müssten Schülervariablen (z. B. Motivation, Alter, intellektuelle Leistungsfähigkeit) und Lehrervariablen (z. B. didaktische Kompetenz), Sachstruktur des Lehrstoffs – insgesamt also viele Faktoren – berücksichtigt werden. Es sei insgesamt noch weitgehend unklar, wie die von ihm beschriebenen »Lernprinzipien« einer kognitivistischen Lerntheorie (z. B. Begriffsbildung, Repräsentation, Assimilation) »im konkreten Unterricht zu realisieren« seien (Edelman 2000: 284; Herv. F.S.).

Edelman ordnet die »direkte Instruktion« interessanterweise unter dem Punkt »Neue Lernkonzepte« ein (Edelman 2000: 284ff.). Unter Instruktion werde in der Pädagogischen Psychologie die »präzise Beschreibung der Beeinflussung des Lernens« verstanden (Edelman 2000: 285). Im Anschluss an Glaser (1962) benennt Edelman als Kennzeichen der Instruktion: »Genaue Analyse der Instruktions- oder Lernziele«, »Analyse des Eingangsverhaltens des Lerners«, »Wahl und Begründung des Instruktionsverhaltens«, »Diagnose der Lernleistung« (2000: 285).

Ursprünglich aus dem Zusammenhang des sogenannten »programmierten Unterrichts« stammend, sind heute, so Edelman (2000: 285), die Begriffe Lehre, Unterricht und Instruktion fast gleichbedeutend. Der Unterschied zwischen Instruktion und direkter Instruktion scheint für Edelman darin zu bestehen, dass Instruktionsmethoden sowohl darbietende als auch erarbeitende und entdecken-lassende Unterrichtsformen umfassen, wohingegen unter die direkte Instruktion lediglich darbietende Formen (z. B. Vorlesung) fallen. »Unter direkter Instruktion (von: direktiv = anweisend, leitend) versteht man in der Psychologie ein stark von außen gesteuertes Lerngeschehen.« (Edelman 2000: 285)

»Die prinzipielle Wirksamkeit dieser Instruktionsmethode ist unbezweifelbar« (Edelman 2000: 285). Diese positive Bewertung fundiert er mit empirischen Ergebnissen (z. B. Maximierung von aktiver Lernzeit durch direkte Instruktion). Die direkte Instruktion werde jedoch »in der pädagogischen Diskussion völlig zu Unrecht diffamiert« (Edelman 2000: 286), denn: »Auch bei einer rezeptiven Lernhaltung ist der Schüler keineswegs passiv, sondern im höchsten Maße aktiv. Er muss nämlich den neuen Lernstoff in das Vorwissen assimilieren. Dies bezeichnet man auch als *sinnvolles Lernen*« (Edelman 2000: 286; Herv. i. Orig.).

Edelman behauptet, dass konstruktivistische Auffassungen von Lernen – er bezeichnet den Konstruktivismus als derzeit propagiertes »Reformkonzept« (Edelman 2000: 287) – meist

als Gegensatz zur direkten Instruktion, d. h. zu vorwiegend darbietenden Verfahren der Instruktion im Sinne eines »stark von außen gesteuerte[n] Lerngeschehen[s]« (Edelmann 2000: 285), konzeptualisiert würden. Die Gleichsetzung von Instruktion und direkter Instruktion, v. a. aber die Tatsache, dass Konstruktivismus und Instruktionsansatz in ein Gegensatzverhältnis gebracht würden und sich tendenziell ausschließen, hält er für »außerordentlich irreführend« (Edelmann 2000: 287). Eigentlich seien die Differenzen zwischen der direkten Instruktion und »der konstruktivistischen Lernphilosophie« (Edelmann 2000: 287) in der von konstruktivistischer Seite her konstruierten Ausschließlichkeit nur Scheinprobleme. Beide Ansätze stehen im Verständnis Edelmanns vielmehr in einer Art Ergänzungsverhältnis. Lernen und Lehren gehen, so Edelmann, von (objektivierten) abgeschlossenen Wissenssystemen *und* von subjektiven Konstruktionen der Lernenden aus, der Lernende ist *sowohl* passiv-rezeptiv *als auch* aktiv-steuernd, inhaltlich orientieren sich Lehren und Lernen *sowohl* an der Systematik wissenschaftlichen Wissens *als auch* an der Bedeutung, die ein Problem für den Lernenden hat (Systemorientierung *und* Problemorientierung bzw. Erwerb von Sachwissen *und* Anwendungsbezug), Adressaten der Lehre seien *sowohl* einzelne Lerner *als auch* kooperierende Lerner.

Rezeptiv ist sicherlich nicht gleichbedeutend mit passiv. Darauf weist auch schon der von Springer (2005) erhobene Befund hin, dass orientierende Hinweise das selbstgesteuerte Lernen unterstützen. Insofern ist Edelmann darin zuzustimmen, dass Instruktion per se weder gut noch schlecht ist. Allerdings ist seine Zurückweisung der Kritik an der Instruktion selbstwidersprüchlich. Einerseits sei im Modell der Außensteuerung der Lernende *vorwiegend* passiv, andererseits sei der instruierte Schüler »im höchsten Maße aktiv« (Edelmann 2000: 286; Herv. F.S.). Und wenn ein instruierter Lerner aber im höchsten Maße aktiv ist, dann ist er, laut Edelmann, innengesteuert (Edelmann 2000: 280). Kurz: Der instruierte Lerner ist sowohl aktiv als auch passiv, sowohl innengesteuert als auch außengesteuert. Dies bedeutet: Die Erkenntnis, dass »Instruktion wirkt« ist eine Legitimation für Lehrende. Aus der Perspektive der Lernenden lässt sich Instruktion nur unzureichend begründen. Und exakt gegen diese »Logik« der Instruktionslogik – z. B. dagegen, dass der Außenperspektive (des Beobachters bzw. des Instruktors) der methodische und unterrichtliche Primat eingeräumt wird, dass Lehren wie »Lernen-Machen« oder »Verursachen von Lernen« erscheint und dass der Lernende letztlich zum Objekt degradiert wird, dass der »Eigensinn« des Lernenden entweder nicht berücksichtigt oder als Teil eines hidden curriculum ausgezeichnet oder gar als zu überwindender »Lernwiderstand« angesehen wird – war die in Abschnitt 3.3.1 vorgestellte Kritik gerichtet.

3.3.5 Ausblick

Der Ansicht, dass Lernprozesse dann falsch beschrieben sind, wenn sie *entweder* als aktiv, selbstgesteuert etc. *oder* als passiv, fremdgesteuert etc. aufzufassen seien, kann nicht ernsthaft widersprochen werden. Es sei denn, man ist wie z. B. Arnold (2007) so konsequent, Fremdsteuerung im Sinne direkter Instruktion für prinzipiell unmöglich zu halten. Insofern überrascht es auch nicht, dass es Versuche gibt, »Instruktion« und »Konstruktion« in »pragmatischen« Lösungen zu verbinden bzw. in Balance zu bringen (z. B. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, Mandl/Kopp 2006). Wohin die Entwicklung geht, ist nach meinem Dafürhalten nach wie vor offen. Hier bleibt auch abzuwarten, welchen Einfluss die »Neuropädagogik« auf die Didaktik nehmen wird. Einstweilen lässt sich festhalten, dass eine Hinwendung zum Lernen³⁴² stattgefunden hat und zurzeit die (erwachsenen-)pädagogischen Diskurse dominiert.

342 Auch in der jüngeren Lehr-Lern-Forschung scheint ein stärkerer Fokus auf »Lernen« gelegt worden zu sein. Für einen ersten Überblick über Fragestellungen, Ansätze, Entwicklungen und offene Fragen vgl. für die Erwachse-

Die Hinwendung zum Lernen in der Didaktik der Erwachsenenbildung hat auch Ambivalenzen erzeugt. Gewarnt wird etwa vor einer Idealisierung des Lernens, die zu Lasten der empirischen Forschung und der Modellbildung geht, vor einer Polarisierung zwischen »natürlichem« und »institutionalisiertem Lernen, die die Vielfalt von Lernen verdeckt, oder vor einer »Blickverengung auf die Lernszene, wodurch ökonomische, organisatorische und makrodidaktische Veränderungen zu wenig Beachtung fänden (Schlutz 2005: 18). Außerdem resultiere aus der Fokussierung auf Lernen die Gefahr, Lehren mit normativen Belehrungsversuchen gleichzusetzen und einen Bedeutungsverlust des Lehrens zu riskieren (vgl. Schlutz 2005: 20).

Es wird ferner darauf hingewiesen, dass lerntheoretische Modelle und »ihre Didaktiken« auch verdeckte Entscheidungen über den Inhalt enthalten (Grotluschen 2005: 42). Daher wird dafür plädiert, sich (wieder) der Frage nach der Auswahl von Inhalten und der Legitimation von Zielen zuzuwenden und sich nicht darauf zu verlassen, dass die Teilnehmer schon kompetent und richtig auswählen; denn fraglich sei, ob Erwachsene tatsächlich »ganz allein« Inhalte wählen (vgl. Grotluschen 2005: 39). So wird denn auch aus einer »bildungstheoretischen« Perspektive vor einer »Tabuisierung des Lehrbegriffs« (Schlutz), vor einer Abwertung der Bedeutung professionellen-pädagogischen Handelns, vor einem Abschied aus der Auseinandersetzung mit Sinn- und Wertfragen und vor einem Rückzug aus der Aufgabe der Reflexion über die Inhalte gewarnt (vgl. z. B. Forneck 2004, Schlutz 2005, Reich 2005: 534f.).

Vereinfacht gesprochen stand und steht die (Erwachsenen-)Pädagogik damit vor der doppelten Aufgabe, »dem Lernen einen strukturellen Ort in der didaktischen Modellbildung zu geben« und zugleich Didaktik »nicht nur als Reflex auf Lernen zu konzipieren« (Schlutz 2005: 22).

Ein Schlüsselbegriff, der hier ins Spiel kommt, lautet »Subjektorientierung in der Didaktik« (vgl. z. B. Hinz 2005: 555–559), wobei mit dem Bezug auf »das Subjekt« die Frage nach der (Einschränkung der) Autonomie und der Selbstbestimmung »des Subjekts« angesprochen ist. Nach Hinz besteht in den didaktischen Diskursen Konsens darüber, dass ein biologischer Determinismus kritisch zu betrachten ist. Jedoch gelingt es, so Hinz, keiner der »subjektorientierten Didaktiken« (auch nicht den interaktionistischen³⁴³ Ansätzen) völlige Autonomie zu ermöglichen. Zum Beispiel stößt eine »subjektorientierte« Didaktik – sei sie »konstruktivistisch« oder »bildungstheoretisch« fundiert – dort an ihre Grenzen, wo »subjektive« Lernerwünsche mit sachlichen Strukturen von Inhalten bzw. fachwissenschaftlichen Logiken konkurrieren (Hinz 2005; vgl. auch Schüßler 2005: 88f.).

nenbildung z. B. (Siebert 2006a), Straka (2006), Wolf (2006), Arnold/Gómez Tutor (2006), Müller (2006), Kil/Wagner (2006) und für die »Unterrichtswissenschaft« bzw. die empirische Lernforschung etwa Hofer (2000), Niegemann (2000), Gruber (2000), Beck (2000, 2005), Weidenmann (2000), Weinert (2000). Impulse hierfür waren u. a. die Debatten über die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens anlässlich der Ergebnisse der PISA-Studien sowie die Erfolge der Neurowissenschaften bei der »Erklärung« von Lernen.

343 Als Paradebeispiel einer »interaktionistischen« oder »dialogischen« didaktischen Konzeption gilt Erhard Meuelers »emanzipatorische Didaktik. Meueler geht es darum, Identität als Resultat eines Selbstbezugs, in dem ich mir gegenüber bekannt geworden bin, als nicht-determinierte Subjektivität zu fassen (vgl. Meueler 1993: 71). Erwachsenenbildung in diesem Sinne hat ein empirisches, gegenwärtiges, unterdrücktes, verfremdetes Subjekt, das sie mit seinem nichtempirischen, zukünftigen, möglichen, aufgeklärten Subjekt unter der Frage der Weiterentwicklung »bekannt macht« (vgl. Forneck 2005c), zum Thema. Auf der Basis einer angenommenen Wechselwirkung von subjektproduzierender Gesellschaft und gesellschaftsproduzierendem Subjekt (Meueler 1993: 170f.) expliziert Meueler, bewusst fragmentarisch und vorläufig gehalten, 32 Annahmen zu einer subjektfördernden Erwachsenenbildung (Meueler 1993: 171–186), die in der Zieldimension u. a. von einer Hinführung zu der Einsicht, dass der Einzelne doch etwas ändern kann, einer Suche nach Freiräumen oder Handlungsspielräumen, einer Förderung von Eigen-, Gegen- und Andersdenken, einer Einsicht in die widersprüchliche Einheit von Vergesellschaftung und Individuation und einer Aktivierung von Lernprozessen geleitet ist.

Ferner bleibt die Frage klärungsbedürftig, was man sich unter »dem Subjekt«, an dem sich Didaktik orientiert, jeweils – z. B. in »konstruktivistischer« oder »bildungstheoretischer« Lesart – vorzustellen hat. Es geht dabei nach meinem Dafürhalten mittelbar zwar auch um die Frage, welche erziehungswissenschaftlichen bzw. didaktischen »Optionen bleiben, wenn aus der systemtheoretischen Demontage des [alteuropäischen; F.S.] Subjektbegriffs Konsequenzen gezogen werden« (Heyting/Lenzen 1999: 466). Auch mag es stimmen, dass Konstruktivismus und Systemtheorie »keinen Platz für subjektivistisches Erziehungspathos und erziehungswissenschaftliche Kausalitätsphantasien, deren Basis in der pädagogischen Wirkungsvermutung besteht« (Heyting/Lenzen 1999: 466), lassen. Doch erstens scheinen auch systemisch-konstruktivistische Konzeptionen, die versuchen, »den« Konstruktivismus als einer reinen Erkenntnis- bzw. Lerntheorie bildungspraktisch zu wenden, regelmäßig auf das Bild des physischen Menschen mit der Haut als Grenze zwischen dem »Inneren« und dem »Äußeren« zurückzugreifen. Dies habe ich am Beispiel von Arnolds systemisch-konstruktivistischem Ansatz ausgeführt. Und wenn ich richtig informiert bin, ist das auch bei anderen (systemisch-)konstruktivistischen Didaktiken (z. B. Siebert 1999, 2006b, 2007, 2008, 2009, Reich 2008, 2010a, 2010b) der Fall. Zweitens haben sich auch (i. w. S.) »bildungstheoretisch« fundierte Konzeptionen vom alteuropäischen Subjektbegriff gelöst. Ich werde, v. a. anhand Meuelers »emanzipatorischer Perspektive« (Meueler 1993), versuchen zu zeigen, dass (i. w. S.) »bildungstheoretisch« fundierte Konzeptionen auf theoretischer Ebene einen dialektischen Subjektbegriff zur Verfügung haben, jedoch im Zuge der bildungspraktischen Wendung ebenfalls auf das Bild des physischen Menschen mit der Haut als Grenze zwischen dem »Inneren« und dem »Äußeren« zurückgreifen und den sozialtheoretischen Innen-Außen-Dualismus reproduzieren. Insofern stellt sich die Frage, wie es (i. w. S.) »bildungstheoretisch« fundierte Konzeptionen »mit dem Subjekt halten wollen«. Die Frage des Nachdenkens »über Möglichkeiten des Erziehens und Unterrichts ohne emphatische Subjektannahme« (Heyting/Lenzen 1999: 466) ist also nicht nur auf »konstruktivistische« Konzeptionen zu beziehen, sondern potenziell auch auf andere didaktische Ansätze.³⁴⁴

3.4 Diskurse über neue Lernkonzepte

3.4.1 Vorbemerkungen

Die zunehmende Aufmerksamkeit für die Thematik Lernen in aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskursen spiegelt sich auch in Leitformeln wie z. B. informelles Lernen, selbstorganisiertes Lernen oder Lernen in der Wissensgesellschaft wider (vgl. Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 7). Ich bezeichne diese Leitformeln im Folgenden als »neue Lernkonzepte«, obwohl sie im Einzelfall eine gar nicht so kurze Geschichte aufweisen – wie z. B. das Konzept »selbstorganisiertes Lernen«. Auffällig ist in der Draufsicht, dass sich die Ansätze in Teilen überschneiden und ergänzen und auch wenig »kanonisiert« wirken. Im Weiteren wird v. a. die Thematisierung der Ansätze im erwachsenenpädagogischen Diskurs rekonstruiert.³⁴⁵

344 Eine »Umsetzung« der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung müsste im Sinne eines dritten Weges außerhalb der Spannung zwischen »Lernen-Lassen« und »Lernen-Machen« ansetzen und für eine »didaktisch« zu nennende Konzeption konkretisiert werden. Diese Umsetzung bleibt ein Desiderat.

345 Zunächst fällt hier auf, dass die Erwachsenenbildung sozusagen von Thema zu Thema springt (Wittpoth 2005b). Wittpoths Frage, ob der Gewinn an thematischer Aktualität den Preis einer mangelnden Systematisierung des Wissens und eines drohenden Verlusts des erwachsenenpädagogischen, thematischen Kerns wert ist, ist interessant, soll hier jedoch beiseite gelassen werden.

Die Diskussionen über die neuen Lernkonzepte lassen sich bezüglich der an die neuen Lernkonzepte geknüpften Erwartungen und der Vorbehalte gegenüber den neuen Lernkonzepten betrachten. Im Sinne einer heuristischen Zugangsweise unterscheide ich daher zwischen einer politisch-praktischen Perspektive und einer »bildungs!-theoretischen« Perspektive auf Lernen. Eine Lagerdiskussion – zwischen »Theoretikern neuer Lernkulturen« und »Bildungs!-Theoretikern« – soll jedoch nicht inauguriert werden. Vor allem die Gegenüberstellung von Rede (z. B.: »Diagnosen gesellschaftlichen Wandels legen einen Wandel der Lernformen nahe«) und Gegenrede (»engagierte pädagogische Antworten«) ist mehr als Idealtypus denn als Realtypus angelegt. Weder wird »Theoretikern neuer Lernkulturen« ein Mangel an (pädagogischem) Engagement noch »Bildungs!-Theoretikern« ein Mangel an analytischer Distanz unterstellt.

Im Wesentlichen wird bei dem Propagieren dieser neuen Konzepte scheinbar³⁴⁶ pragmatisch argumentiert: Ein Wandel der Lernformen erscheint notwendig. Dies läuft auf eine Ablösung des »alten«, bürgerlichen Bildungsbegriffs – oder doch zumindest auf seine Relativierung – hinaus. Außerdem wird es möglich, »Lernen« (und das »lernende Subjekt«) bildungspolitisch und ökonomisch in einer Weise zu rahmen, die es zugleich erlaubt, immer noch von »Bildung« zu sprechen.

Komplementär hierzu scheint eine »pädagogische Standardantwort« darin zu bestehen, zwar sowohl dem »alten« Begriff von Bildung kritisch gegenüber zu stehen als auch mittels einer Kritik an einem funktionalen Lern- bzw. Bildungsbegriff die Differenz zwischen funktionaler (Aus-)Bildung und der Idee von (geglückter) Bildung aufzumachen. Diese pädagogische Antwort wird hier als die Rede von »Bildung!« umschrieben, wobei das Ausrufungszeichen die appellative Dimension der Rede von »Bildung!« anzeigt, z. B. den Appell, den Begriff »Bildung!« bzw. die Idee von »Bildung!« nicht vorschnell aufzugeben.

3.4.2 *Neue Lernkonzepte*

Meist gehen aus politisch-praktischer Perspektive formulierte Wandeldiagnosen von einem Funktions- und Begriffswandel von »Lernen« aus. Dies hat Konsequenzen für die Möglichkeiten, Lernen pädagogisch zu unterstützen sowie für die institutionellen Bedingungen und Organisationsformen von Lernen und Lehren.

»Lernen wird zum Schlüssel der Lösung systemischer und lebensweltlicher Reproduktionsfragen und zur Triebkraft der gesellschaftlichen Entwicklung, aber auch zum Medium der sozialen Integration durch Verhaltensmodellierung« (Veith 2003b: 183). Lernen gilt als »Schlüssel zur Zukunft« (Erpenbeck 2003). Die Transformationsprozesse in den postindustriellen westlichen Gesellschaften – Stichworte: Globalisierung, technische Entwicklungen, die Umstrukturierung der Sozialsysteme, die Veränderung der Bedeutung der Arbeit, die gewandelte Funktion des Wissens in der Informationsgesellschaft, das Problematischerwerden klassischer Organisationen von Lehr-Lern-Settings im Sinne einer Dysfunktionalität der etablierten Bildungsinstitutionen, Folgen der »Individualisierung« (Ulrich Beck) und »reflexiven Modernisierung« (Anthony Giddens) – verlangen den individuellen Akteuren neue Kompetenzen ab und verlangen nach einer Neuordnung der Bildungssysteme sowie nach der Erforschung und Entwicklung neuer Bildungskonzeptionen zur Erschließung ökonomischer und kultureller Ressourcen (vgl. z. B. Alheit/Dausien 2002: 568–573).

346 Die Kritik an dem implizit normativen Gehalt der Konzepte stellt eine Grundfigur der Antwort »Bildung!« dar.

Im Einzelnen wird davon ausgegangen, dass lebenslanges, lebensbreites selbstgesteuertes³⁴⁷ Lernen mit einer Individualisierung des Lernens bzw. der Bildungswege einhergeht, welche von bildungspolitischen Strategien unterstützt wird bzw. zu unterstützen sei. Dabei gilt als Konsens, dass es für den Einzelnen und für Kollektive einen zunehmenden Lernbedarf gibt und dass Leitformeln wie »Erziehung zur Lernfähigkeit« oder »lebenslanges Lernen« eine »Umstellung von der bislang dominanten Ziel- und Wertproblematik zu den Problemen effektiven Lernens« (Prange 2007: 79) widerspiegeln.

Ferner nimmt das Konzept des lebenslangen Lernens den Anspruch der Ganzheitlichkeit von Bildung auf, wobei mitunter davon ausgegangen wird, dass die Aneignung von Welt, also Bildung, die Form des lehrbezogenen Lernens annehme (vgl. Kade/Seitter 2007: 137).³⁴⁸

Das bildungspolitische Konzept lebenslanges Lernen (vgl. z. B. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004) kann somit auch als »neue Form der Vergesellschaftung individueller Aneignung von Welt« (Kade/Seitter 2007: 139) aufgefasst werden, d. h. als ein gesellschaftliches, politisches Steuerungskonzept zur Beeinflussung und Lenkung von Lernentscheidungen von Individuen (z. B. durch Zertifizierungsmaßnahmen) (vgl. Kade/Seitter 2007: 139).

Im Rahmen der modernitätstheoretisch hergeleiteten Konzeption der »Wissensgesellschaft« wird davon ausgegangen, dass Wissen an Bedeutung gewinnt und »Wissensarbeit« an die Stelle industrieller Arbeit tritt. Hieraus resultieren veränderte Anforderungen an individuelle und kollektive Akteure. Gefragt seien z. B. Methoden-, Orientierungs- und Bewertungskompetenzen, höhere Eigenverantwortlichkeit, Urteilskraft, Gemeinschaftsfähigkeit, Verantwortung für nachhaltige Entwicklung, Kreativität und Innovationsfähigkeit (vgl. etwa Arbeitsstab Forum Bildung 2000). Aus soziologischer Perspektive spricht Willke (2001) davon, dass die aufziehende Wissensgesellschaft große Herausforderungen mit sich bringt. Insbesondere resultiere aus der gesellschaftlichen Entwicklung eine »Krisis des Lernens« (Willke 2001: 17): Man könne davon ausgehen, dass »das Lernen in der Wissensgesellschaft intensiver und kompakter sein wird, weil Wissen Erfahrung voraussetzt, Erfahrung Zeit braucht und Zeit zu einem gesteigert knappen Gut, ja zu einem Nadelohr der Wissensgenerierung avanciert« (Willke 2001: 17f.).

Es fällt auf, dass, stimmt man dem (primär) soziologischen Konzept der Wissensgesellschaft und der Perspektivenverschiebung auf das funktionale Erfordernis effektiven Lernens rückhaltlos zu, zugleich eine Differenz zwischen »modernem« Wissen und »antiquierter« Bildung aufgemacht wird. Dies zieht nach sich, dass implizit das »klassische« Bildungsverständnis vom

347 Für die Rezeption des Konzepts des selbstgesteuerten Lernens in der Lernpsychologie vgl. etwa einfühend Edelmann (2000: 286f.). Von einem handlungstheoretischen Modell ausgehend, in dem interne Einflüsse in der Person (Selbststeuerung) und externe Einflüsse (Fremdsteuerung) gegenübergestellt werden, kommt Edelmann zu dem Ergebnis, dass eigentlich »(fast) jeder Lernvorgang das Merkmal der Selbststeuerung« aufweise; in Ansätzen, bei denen der Gesichtspunkt der Selbststeuerung im Vordergrund steht, werde im Wesentlichen propagiert, »Lernen als *eigenverantwortliches, plamolles Handeln* zu begreifen« (Edelmann 2000: 287; Herv. i. Orig.). »Wenn Schüler das Lerngeschehen (teilweise) selbst steuern sollen, dann benötigen sie relativ allgemeine Lernstrategien sowie spezielle Arbeitstechniken. Diese *Schlüsselqualifikationen* müssen in Zukunft in stärkerem Maße gelehrt werden.« (Edelmann 2000: 287; Herv. i. Orig.)

348 Folgt man der Interpretation von Kade und Seitter, zeigt sich bereits die Ambivalenz, an der eine pädagogische Kritik des bildungspolitischen Konzepts des lebenslangen Lernens ansetzt: Einerseits wird mit der Programmatik ein Totalitätsanspruch formuliert (das Individuum in der lebenslangen und lebensbreiten Schülerrolle), andererseits soll der mit dem Bildungsbegriff verknüpfte Gedanke von Subversivität oder Widerständigkeit nicht aufgegeben werden. Damit steht das Konzept des lebenslangen Lernens im Spannungsfeld von Begrenzung und Öffnung/Entgrenzung bzw. Zwang und Ermöglichung (vgl. Kade/Seitter 2007: 139f.).

Wissen her kritisiert, ja Bildung durch Wissen ersetzt wird und dass ein den Diskurs strukturierender Hintergrund der »Entpädagogisierung von Bildung« (vgl. Kade 2005: 80) entsteht.

Ein weiteres neues Lernkonzept ist »informelles Lernen«. Eine erste Problematik besteht darin, dass dieser Terminus sehr unterschiedlich gebraucht wird. Das Folgende ist daher als einführender Überblick zu verstehen.³⁴⁹ Overwien (2007) fasst die EU-Debatte zusammen. Hier hat sich die Dreiteilung formales, nicht-formales und informelles Lernen durchgesetzt.³⁵⁰ Formales Lernen findet in Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen statt, es ist strukturiert, zertifiziert und aus der Sicht des Lernenden »zielgerichtet« (Overwien 2007: 123, 2005: 346). Nonformales bzw. nicht-formales Lernen findet nicht in Bildungseinrichtungen statt, ist in der Regel nicht zertifiziert, jedoch systematisch (Lernziele, Lerndauer, Lernmittel, Lernförderung) und aus der Sicht des Lernenden »zielgerichtet« (Overwien 2007: 123, 2005: 346). Informelles Lernen findet im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis, in der Freizeit statt, ist nicht strukturiert und wird in der Regel nicht zertifiziert; es kann zielgerichtet sein, ist »jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig)«. ³⁵¹ Die Praxis (z. B. Zertifikatvergabe) hält sich, so Overwien, jedoch nicht an die Definitionen, sodass diese Begriffsbestimmung problematisch wird (formale und informelle Lernprozesse fallen in eins). Straka kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: Die Unschärfe des Begriffs des informellen Lernens ziehe nach sich, dass es »an systematischen empirischen Befunden, die valide belegen, warum, wo, wann, wie und was unter informellen Bedingungen gelernt wird« (Straka 2004: 2), mangle.

Folgt man Overwiens Definitionen, so wird eine zweite Problematik erkennbar: Es handelt sich um einen Negationsbegriff, der nicht für sich allein zu stehen vermag: Bei der Bildung der Negationsbegriffe informelles Lernen bzw. nonformales Lernen wird von einem Lernen in Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen ausgegangen und der in diffuser Unbestimmtheit mitgedachte Gegenbegriff in einem zweiten Schritt im Sinne einer Residualkategorie »eingeholt« (vgl. Schäffter 2001a: 204). Die Bandbreite von Lernen ist damit zwar in einem formalen Sinne vollständig darstellbar,³⁵² jedoch ist der zweite Pol (informelles/nonformales Lernen) nur unter den Vorzeichen des ersten Pols (Lernen innerhalb von Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen) bestimmbar.

Eine dritte Problematik im Zusammenhang mit dem Negationsbegriff des informellen Lernens berührt die beiden genannten und besteht darin, dass seine Aussagekraft offenbar damit zusammenhängt, ob er positiv oder negativ besetzt ist. Im Falle der positiven Besetzung sind verschiedene Grade denkbar. Bei einer Idealisierung des informellen Lernens – etwa als

349 Einen Eindruck von der Begriffsvielfalt sowie einen Überblick über den Diskurs, die Begriffsgeschichte, Grundannahmen und Ergebnisse einer Reihe von internationalen und nationalen Studien zu (lebenslangem) informellem, non-formellem und formellem Lernen geben etwa Alheit/Dausien (2002: 566), Commission of the European Communities (2000), Dohmen (1996, 2001), Europäische Kommission (2001), Livingstone (1999), Overwien (2005, 2007), Schrader/Berzbach (2006) und Straka (2000, 2004). Zu Ansätzen und Befunden zu informellem Lernen (und Kompetenzentwicklung) im Zusammenhang mit bzw. im Bereich der Arbeit und zum informellen Lernen von Kindern, außerhalb der Schule vgl. z. B. Hungerland/Overwien (2004).

350 Die US-amerikanische Unterscheidung zwischen »informal education« (der Begriff geht vermutlich auf Dewey zurück) und »informal learning« übersetzt Overwien (2007: 119) als »informelle Bildung« (informal education) und »informelles Lernen«.

351 Lompscher (2003: 36) definiert informelles Lernen als »selbstorganisiertes, intentionales, unmittelbar auf die Arbeit bezogenes oder in der Arbeit vollzogenes Lernen« und unterscheidet davon formelle Bildung als eine obligatorische, und nonformelle Bildung als »Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen der verschiedensten Art«.

352 Allgemein wird, um das Spektrum des Lernens im Erwachsenenalter als Kontinuum unterschiedlicher Spielarten beschreiben zu können, meist auf Gegensatzpaare wie selbst- und fremdbestimmt, selbst- und fremdorganisiert, offen und veranstaltet, geplant und ungeplant, bewusst und latent zurückgegriffen (Schäffter 2001a: 202).

eine »natürliche« Lernform der Selbstaneignung ohne eine explizit pädagogisch-didaktische Aufforderung« (Kirchhof 2007: 736) – besteht die Gefahr, seine Schwächen zu übersehen. Außerdem könnte man hier zu der Ansicht neigen, dass formales Lernen »überflüssig« sei (Delegitimation formalen Lernens). In einem abgeschwächten Grad positiver Besetzung (so etwa tendenziell bei Resnick 1987, 1990), erscheint informelles Lernen als jene Lernform, der mehr Aufmerksamkeit zuteil werden soll.

So fasst z. B. Reischmann (1995), an dem Gegensatzpaar pädagogisch beabsichtigtes/pädagogisch unbeabsichtigtes Lernen ansetzend, das nicht-intentionale Lernen oder »Lernen en passant« dergestalt auf, dass es in nicht formal didaktisierten erwachsenenpädagogischen Kontexten stattfindet, jedoch eine »vergessene Dimension« in der Erwachsenenbildung sei. Werde es jedoch wahrgenommen, gelange man zu einem Konzept »lebensbreiter Bildung« (Reischmann 1995). Jedoch läuft Reischmanns Gegenüberstellung auf konzeptioneller Ebene darauf zu, dass die beiden Formen als sich gegenseitig ausschließend erscheinen und gegeneinander ausgespielt werden (Stichworte: In-Dienst-Nahme von Lernen en passant in formal organisierten Lernkontexten, alltagsweltliches Lernen scheint nur als funktionalisierte, instrumentalisierte Lernform versus subversives Unterlaufen oder Veralltäglichere der Didaktisierung). Lernen en passant erscheint als »Unfall«, als pädagogischen Intentionen entgegenlaufende Variante von Lernen.³⁵³ Reischmanns Argumentation mündet ein in eine Forderung nach einer »Entgrenzung« des institutionalisierten Lernens und nicht in die Möglichkeit einer Verschränkung zu höherstufigen, komplexen Lernformen (vgl. Schäffter 2001a: 210, 212). Die Forderung nach einer Entgrenzung des institutionalisierten Lernens verknüpft Reischmann (1995) damit, dass das Ignorieren des Lernens en passant die »Kehrseite der Professionalisierung« sei. Die Professionalisierung sei mit einer Einengung auf intentional-fremdorganisiertes Lernen (von Pädagogen intendiert und organisiert) einhergegangen.

Gegen Ersetzungssemantiken, die auf einer Idealisierung informellen Lernens (bei gleichzeitiger Delegitimation formalen Lernens) beruhen, wurde im Verlauf der weiteren Diskussion um informelles Lernen unter dem Schlagwort »Entgrenzung« von Lernen (und Erwachsenenbildung)³⁵⁴ argumentiert, dass das institutionalisierte Lernen nicht ersetzbar sei: »Als aus Bildungsinstitutionen *Freigelassener* ist der Lerner in diesen Feldern auch ein *Alleingelassener*« (Kaiser 2004: 73; Herv. i. Orig.). Hier wurde u. a. darauf bestanden, dass z. B. Weiterbildungsinstitutionen (auch) selbstreguliertes, informelles Lernens fördern sollten. Beispielsweise sollten Angebote zur Reflexion von Lernprozessen gemacht werden, inadäquate Lernstrategien korrigiert werden und Kriterien für die Urteilsbildung gefunden werden (vgl. Kaiser 2004: 74).

Unter der Frage nach den »Professionalisierungsgewinnen« betrachtet, ergibt sich anlässlich der Diskurse um informelles Lernen insgesamt eine verwickelte Situation: Wird vom Lernen ausgegangen, scheint der Konsens darin zu bestehen, dass informellem und formalem Lernen Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Problematisch wird die Lage jedoch, wenn Entgrenzungsforderungen als Angriff auf die erarbeitete Professionalisierung aufgefasst werden (können), da von einem Zusammenhang von Organisation von Lernen (als »pädagogische Leis-

353 Trotz dieser Tendenz läuft insgesamt Reischmanns Plädoyer für das Lernen en passant nicht auf eine Delegitimation des formal didaktisierten Lernens hinaus. Das formale Lernen (Lernen in Bildungseinrichtungen) erscheint bei ihm nicht als zu überwindende Schwundstufenform von Lernen, es wird nicht abgewertet.

354 Auf diesen Diskurs kann hier nur hingewiesen werden (vgl. z. B. Kade 1997b, Kade/Egloff 2004, Kaiser 2004). Nach Kade (1997b) gibt der Diskurs u. a. Hinweise auf die Dimension Ordnungskonzepte von Bildung (zentralistisch, institutions- und professionszentriert oder plural und offen), auf die normative Dimension (Bewertung von Lernformen) oder auf die Dimension gesellschaftlicher Erwartungen an Erwachsenenbildung als Teil des Bildungssystems. Kade kommt denn auch zu der Gesamteinschätzung, dass die Entgrenzung Ambivalenzen erzeugt habe.

tung) und Lernen ausgegangen wird. Lernen in Bildungseinrichtungen gerät hier zu einer »antiquierten«, zu überwindenden Form des Lernens. Mit der Ablehnung »fremdorganisierten Lernens« scheint das formale Lernen delegitimiert. Von hier aus scheint es nur einen Schritt zu Forderungen zu sein, Einrichtungen der Erwachsenenbildung für überflüssig zu erklären. Aus »berufsständischer« Perspektive betrachtet ist somit die Forderung nach einer Entgrenzung des Lernens zugleich als Deprofessionalisierungsstrategie interpretierbar. Um Professionalisierungsgewinne zu verteidigen, gilt es daher, informelles Lernen abzuwehren.

Die Verquickung der Dimensionen »Lernen« und »Organisation« von Lernprozessen in den Konzeptualisierungen von informellem, nicht-formalem und formalem Lernen scheint für die verwickelte Situation verantwortlich zu sein. Denn unter einem handlungstheoretischen Fokus betrachtet, werden hier verschiedene »Intentionalitätszentren« versucht unter der Kategorie Lernen zusammenzuzwingen. Es handelt sich hier um (bildungs-)politische Intentionen (Steuerung von Bildungs- und Lernprozessen über Strukturentscheidungen), (unterstellten) Intentionen von Lernern (Adressaten von Bildungsangeboten) und pädagogische Intentionen. Zum Beispiel ist der Ansatz von Reischmann (1995) insofern gelungen, als er zunächst vom Lernen ausgeht, wodurch dem Lernen eine gewisse Dignität zugeschrieben wird. Aber es stellt sich hier die Frage, ob nicht die – trotz der Belege, die Reischmann für die unterschiedlichen Lesarten informellen Lernens in der Erwachsenenbildung anführt – Verknüpfung von Lernen und pädagogischer Intention zu einer unangemessenen Typenbildung führt: Auf der einen Seite steht ein intentional-fremdorganisiertes Lernen, d. h. ein Lernen, das auf pädagogische Intentionen zurückgeht und dennoch ein aktives Tun von Lernern sein soll, ohne dass etwa die Intentionen der Lerner eine wesentliche Rolle spielten. Auf der anderen Seite steht ein inzidentelles Lernen en passant, bei dem von den Intentionen der Lerner ausgegangen wird und das als selbstgesteuert oder -initiiert erscheint (wobei aufgrund der Rückbindung an pädagogische Intentionen suggeriert wird, dass pädagogische Intentionen sozusagen diesem Lernen entgegenstehen).

Dieses Problem bei der Typenbildung lässt sich gut anhand der Begriffsbestimmung von informellem Lernen durch Steffen Kirchhof (2007) aufzeigen: Kirchhof hält in Anlehnung an Straka (2000) fest, Lernen sei »vom Prinzip her nicht spezifisch orts-, sondern stets personengebunden« (Kirchhof 2007: 738; Herv. F.S.). Nimmt man diese Aussage wörtlich, dürfte es keine Rolle spielen, ob Lernen in Bildungseinrichtungen erfolgt oder nicht. Freilich wäre durch dieses »Prinzip« die Unterscheidung von Lernen unter der Bedingung von Bildungseinrichtungen und von Lernen »unter Bedingungen, die nicht primär nach pädagogischen Zielsetzungen arrangiert sind (= informelles Lernen« (Straka 2000: 23) nur dann sinnvoll, wenn die Differenz »formell – informell« nicht in Ortsmetaphern erfolgen würde. Allerdings wird im Diskurs auf den Gebrauch der Ortsmetaphern nicht verzichtet: Formelles Lernen wird bestimmt als »Lernen unter der Bedingung von Schule, Bildungseinrichtungen, Unterricht oder allgemeiner unter pädagogischer Zielsetzung« (Straka 2000: 23), in anderen Worten, als Lernen in der Schule bzw. in Bildungseinrichtungen. Mitnichten wird somit die Kategorie der Ortsgebundenheit aufgegeben, wenn zwischen einem »natürlichen« (Kirchhof 2007: 736) informellen Lernen und einem »fremdgesteuerten« formellen Lernen unterschieden wird. Würde, anders gesagt, der Gebrauch der Ortsmetaphorik konsequent aufgegeben, drohte die Unterscheidung in sich zusammen zu fallen: Wenn der Ort des Lernens keine wesentliche Rolle mehr spielte – welche Gründe gäbe es dann dafür, die eine Lernform als »natürlichere« und die andere als »entfremdete« zu titulieren? Vielleicht nicht zuletzt deswegen bekommt bei Kirchhof das informelle Lernen vermeintliche Schützenhilfe, wenn »die pädagogische Intentionalität als Leitdifferenz zwischen formellem und informellem Lernen« ausgemacht wird und als entscheidendes

Merkmal für informelles Lernen »eben das Fehlen jeglicher *pädagogischer* Intention und Einwirkung« (Kirchhof 2007: 738; Herv. F.S.) bestimmt wird. Allerdings geht der Schuss in mehrerlei Hinsicht nach hinten los. Erstens wird »pädagogische Intentionalität« an die Person bzw. Rolle des Lehrers, allgemeiner, an ein »Einwirkmodell von Lehre, im Grunde also an »Erziehung gebunden, sodass pädagogisches Handeln im Sinne eines *Unterstützens* von Lern- und Bildungsprozessen (z. B. Alheit 1993: 344, Faulstich et al. 2005: 9) nur schwer vorstellbar scheint. Zweitens bleibt die Triebfeder für informelles Lernen zunächst insofern unterbestimmt, als seine Dignität bei Kirchhof weniger begründet als vielmehr vorausgesetzt wird: Lernen »im Alltag« oder in der »Lebenswelt« gilt ihm als »natürliche Lernform«, als »effektivste Art zu lernen« (Kirchhof 2007: 736). Sieht man, drittens, genauer hin, zeigt sich, dass das informelle Lernen als der Prozess bestimmt ist, »in dem der Mensch durch tägliche Erfahrung und die Prägung durch die Umwelt, Fertigkeiten und Haltungen erwirbt und akkumuliert« (Schließmann 2005: 7; zit. n. Kirchhof 2007: 738). Lernen geht hier nahezu in Sozialisationsprozessen auf. Viertens scheint, so Kirchhof, »der Lernort »Alltagswelt« und »Betrieb« dem Lernort Schule überlegen zu sein« (Kirchhof 2007: 747f.), doch stellt sich – selbst wenn dies der Fall sein sollte – sogleich die Frage, welche explizit nicht-pädagogischen Intentionalität(en) hier auf das informelle Lernen »einwirken«. Zwar mag das informelle Lernen sensu Kirchhof (2007: 748) »[u]nabhängig von pädagogischen Intentionen« sein, doch ob es gänzlich »intrinsisch motiviert oder »innengesteuert« ist, kann angesichts der Rede von der »Prägung durch die Umwelt« bezweifelt werden. Konsequenterweise erscheint dann bei Kirchhof, fünftens, pädagogische Intentionalität im Sinne eines »Einwirken-Wollens« – obgleich vorher eigentlich ausgeschlossen – wieder, und zwar im »Lernort »Alltagswelt« und »Betrieb«. Als ein »[a]ktives, selbstständiges und selbsttätiges Lernen« (Kirchhof 2007: 748) erscheint Lernen auf der Oberflächenebene als »eigensinnig, jedoch ist dies nur der Fall, weil von den Umwelteinwirkungen, die den Lernenden in diese Situation erst gebracht haben, abgesehen wird. Dies bedeutet, dass bei Kirchhof die von »fremden« Intentionen (mit-)strukturierten Lernorte Betrieb und Alltag in ihrem »Einwirken« nicht hinreichend konzeptualisiert werden. Im Übrigen wird bei Kirchhof kein Wort darüber verloren, dass »Selbsterziehung« oder »Autodidaktik« eine Art pädagogische Qualität haben. Dies kann als Indiz dafür gelesen werden, dass Kirchhof das formelle Lernen als Normalform von Lernen anerkennt. Schließlich wird, sechstens, darauf hingewiesen, dass in den Diskursen um informelles Lernen die Frage offen geblieben ist, »inwieweit informelles Lernen überhaupt pädagogisch aufgegriffen werden kann und darf, ohne den Eigensinn des Informellen zu konterkarieren oder Lebenswelten zu pädagogisieren« (Kirchhof 2007: 736). Für Kirchhof besteht die Lösung dieses Dilemmas in einer »[d]idaktische[n] Ermöglichungstriade zur Förderung und Integration informellen Lernens in der beruflichen Bildung«, bestehend aus der »Förderung kultureller Rahmenbedingungen«, der »Förderung (selbst-)reflexiver Verarbeitungsformen« und der »Verbindung von praktischer Erfahrung und theoretischer Analyse« (Kirchhof 2007: 748). Nun kann zwar die »Ermöglichungsdidaktik« (z. B. Arnold 1996, Arnold/Schüßler 2003, Arnold 2007: 36), auf die sich Kirchhof hier ohne weiteren Beleg bezieht, durchaus ernsthaft diskutiert werden, aber – und dies ist im aktuellen Zusammenhang der entscheidende Punkt – es handelt sich immer noch um eine Didaktik. Sie ist folglich das Ergebnis pädagogischer Bemühungen und Intentionen, sodass Kirchhofs Unterfangen, auf der Basis der Dichotomie zwischen informellem und formellem Lernen eine Didaktik für das informelle Lernen zu entwickeln in Selbstwidersprüche führt. Entweder ist informelles Lernen unabhängig von pädagogischen Intentionen – dann kann in einem deskriptiven Sinne »die« Pädagogik ohnehin nichts bewirken oder fördern bzw. dann soll in einem normativen Sinne »die« Pädagogik »anderen das Geschäft überlassen«. Oder »die« Pädagogik kann (und soll) sich

des informellen Lernens annehmen. Dann benötigt sie unter dem Gesichtspunkt der Legitimation einen entsprechenden ›Auftrag‹ und entsprechende Spielräume. Unter dem Gesichtspunkt der Tragfähigkeit ihrer Begriffe benötigt sie einen entsprechenden Unterbau, der ›pädagogische Intentionalität‹ nicht erst kategorisch ausschließt, um sie dann wieder hinzuzunehmen, wenn es ins Konzept passt, um den Preis, dass tendenziös zwischen natürlichem, unverfälschtem oder unverfremdetem Lernen und verfremdetem Lernen unterschieden wird. Dass beispielsweise eine strukturelle Schwäche eines Lernens in der Alltagswelt in der Überforderung der Lernenden liegt (Schäffter 2001a: 311), kann bei der Vor-Entscheidung, das Fehlen pädagogischer Intentionalität sei *per se* ein ›Qualitätsmerkmal, wohl kaum noch ins Auge gefasst werden. Streng genommen erzeugt im Übrigen die Akzeptanz der Möglichkeit pädagogischer Einflussnahme auf informelles Lernen auf der Basis der genannten Dichotomie die Negation dessen, was gerade gefördert werden soll: Wenn (pädagogische) Intentionalität das entscheidende Definitionsmerkmal für formelles Lernen ist und informelles Lernen durch das Fehlen der Intentionalität definiert ist, dann entschwindet einem das Informelle, sobald die (pädagogische) Intentionalität auf den Plan tritt. Denn fasst man den Terminus Intentionalität auf als ein ›Auf-etwas-gerichtet-Sein, so wird deutlich: Sobald jemand das informelle Lernen als Gegenstand zum Zwecke der Förderung ins Auge fasst (sei dieser Jemand nun ein Betrieb, die Pädagogik, die Erziehungswissenschaftlerin oder die Lernende selbst), ist dieser Jemand bereits pädagogisch tätig, sodass das fragliche Lernen ein formelles, jedoch nicht mehr ein informelles Lernen ist.

Bei Reischmann (1995) scheinen die Verknüpfung von Lernen und pädagogischer Intention sowie die Problematik der Typenbildung dazu zu führen, dass Mischformen, Überschneidungen der beiden Typen zu wenig Bedeutung zugemessen wird. So können z. B. selbstorganisierte learning projects in der betrieblichen Bildung oder formalisierte Weiterbildungs-Veranstaltungen als Teil alltagsweltlich strukturierter Bildungsangebote nicht angemessen konzeptualisiert werden (Schäffter 2001a: 208ff.).

Es scheint, als könnte das von Reischmann später eingeführte Konzept des »kompositionellen Lernens« (Reischmann 2004) dieser problematischen Vermischung entgegen. Das Konzept soll den Negationsbegriff ›in-‹ bzw. ›non-‹ ersetzen. Ausgehend von der Frage nach dem Locus of control (Lernende seien Herr ihres Lernens bzw. wollen es sein) konzeptualisiert Reischmann Lernen hier ohne die Komponente ›pädagogische Intention«. So handelt es sich bei dem kompositionellen Lernen um eine »Komposition aus Intention und Zufall, aus Selbstgesteuertem und Herangetragenem, aus Angebotenem und Zugestoßenem« (Reischmann 2004: 95). Die Mischformen von Lernen werden hier konsequent vom Lerner aus konzipiert.³⁵⁵

355 Vgl. für eine andere Konzeption, die konsequent beim Lernen und seinen ›Kontextuierungen‹ ansetzt, Schäffter (1999b, 2001a: 202, 212–312): Auf der Basis der Differenz System/Lebenswelt wird von Schäffter die Differenz und ein Strukturbruch zwischen alltäglich strukturierten und funktional ausdifferenzierten Lernkontexten herausgestellt. Dies hat den Vorteil, dass die Stärken und Schwächen der Lernformen in ihrer Eigenstruktur, d. h. noch ohne das Vorzeichen der pädagogischen Intention (vgl. hierzu schon Schäffter 1994), in den Blick kommen und dass Lehre als Unterstützungsleistung (unter anderen) für Lernprozesse konzipierbar ist. In didaktisch strukturierten Kontexten ist auch Nicht-Lernen möglich; seine Stärken liegen in der zeitlichen Strukturierung (Lernzeiten), der thematischen Strukturierung (Lernstoff), in der sozialen Strukturierung (Rollenklarheit). Das hat zur Folge, dass eine Emanzipation von alltagsgebundenem Lernen, im Sinne einer Freiheit von den »Netzen der Lebenswelt« (Waldenfels) möglich wird. Ein pädagogischer Grundgedanke bei der Distanzierung von der Alltagswelt besteht in der thematischen, temporalen und sozialen Unterbrechung (Dewey) oder Verzögerung (Dörpinghaus 2005) von Lernprozessen; dieses ›Muratorium‹ birgt die Möglichkeit eines Neuanfangs, eines Abschieds vom Modus des Mehr-Desselben (Watzlawick) in sich. (Vgl. zum ähnlichen Gedanken der Möglichkeit einer ›Lernschleife‹ Holzkamp 1995.)

Selbstverständlich lassen sich die genannten Probleme mit dem Negationsbegriff informelles Lernen nicht ohne weiteres unter *eine* Überschrift bringen. Dennoch zieht sich ein Thema durch die Diskurse, das als Anlass gedeutet werden kann, grundlagentheoretisch über Lernen nachzudenken. Es spricht einiges für die Beobachtung Dehnbostels (vgl. 2005: 212f.), dass in den Diskursen einerseits die betriebliche Weiterbildung, die »Anpassungsqualifikation«, das (informelle) Lernen am Arbeitsplatz als Resultat »nicht-pädagogischer« Interessen angesehen und folglich dem Bereich der Sozialisation zugeschlagen wurden. Diese Formulierung bringt die (auf einer negativen Besetzung des Terminus informelles Lernen beruhende) »pädagogische Antwort« auf (unterstellte) bildungspolitisch oder ökonomisch motivierte Programmatiken zur Förderung informellen Lernens auf den Punkt. Andererseits führt eine positive Besetzung des Begriffs zu der Einschätzung, dass es sich eine Gesellschaft im Wandel nicht leisten könne, auf das informelle Lernen seiner Mitglieder »zu verzichten«.

Entscheidend für diese Konstellation scheint, wie kompliziert sich die Verhältnisse im konkreten Diskurszusammenhang auch darstellen mögen, dass durch die Gegenüberstellungen »Bildung – Qualifikation« und »Erwachsenenbildung – betriebliche Weiterbildung« (vgl. Dehnbostel 2005: 212f.) das Nachdenken über Lernen auf einen Dualismus zwischen Handeln und Struktur referiert und dass dadurch der Dualismus reproduziert wird. Da, sozialtheoretisch betrachtet, der Dualismus zwischen Handeln und Struktur die »ontologische Ebene« (Giddens) betrifft,³⁵⁶ stellt sich beispielsweise bei der Formulierung »Lernen in ...« (»Lernen in einer Einrichtung«, »Lernen in einer Community of practice« etc.) die Frage nach ihren ontologischen Hintergrundsannahmen (z. B. Annahmen über das lernende Individuum).

Weitere Begriffe, mit denen direkt oder indirekt auf Diagnosen gesellschaftlichen Wandels und Wandels der Lernformen rekurriert wird, sind »Lernkultur« und »Kompetenz« bzw. »Kompetenzentwicklung«. Der Übergang zu den Diskursen um informelles Lernen ist dabei fließend, insbesondere in den von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ABWF) herausgegebenen Schriften, die im Rahmen des aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds geförderten Forschungs- und Entwicklungsprogramms »Lernkultur Kompetenzentwicklung« erschienen. Teil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms war das Projekt »Qualität-Entwicklungs-Management« (QUEM).

Mit dem Terminus »(neue) Lernkultur« bzw. »Lernkulturen« soll besonders hervorgehoben werden, dass ein gesellschaftlicher Umschlag »von der Belehrungs- zur Lernkultur« anstehe (vgl. Messerschmidt/Grebe 2003: 52).³⁵⁷ Es wird in unterschiedlichen Dimensionen differenziert. Man unterscheidet nach Lernposition bzw. Lernorten (z. B. Arbeit, soziales Umfeld), Lernprodukt (Lernresultate bzw. Wissen und Kompetenzen des Lernsubjekts) und Lernprozessen (z. B. auf welchen Wegen – fremd- bzw. selbstgesteuert und selbstorganisiert – gelernt wird) (Messerschmidt/Grebe 2003: 51). Oder man unterscheidet nach Lernprodukt (z. B. personale Eigenschaften, Kompetenzen), Lernumgebung (Bildungsinstitutionen, sonstige Kontexte, informell wie z. B. Arbeitsplatz oder Internet), Lernanlässen (wann und warum

356 Über den Umweg »der ontologischen Fragen« wird auch erkennbar werden, dass die Entwicklung von Versuchen zur Überwindung des Dualismus auch eine Auseinandersetzung mit »Intentionalität« und »Teleologie« nach sich zieht (vgl. z. B. Joas 1996: Abschnitt 3.1 und hier Abschnitt 5.4.2.1).

357 Allein die Nennung der Publikationen, die die Begriffe im Titel führen, würde einige Seiten füllen. Exemplarisch genannt seien (ohne dass hierbei die Einstellung zu den Termini abgebildet ist) Arnold/Schüßler (1998), Faulstich (1990), Krapf (1995), Schratz (1991), Sonntag (1996). Eine kurze Geschichte und eine Einführung in wesentliche Verwendungsweisen der Begriffe gibt das Heft 1/2005 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, z. B. der Beitrag von Meyer.

gelernt wird) und nach Art und Weise des Lernens (z. B. selbstorganisiert, fremdgesteuert) (Hilliger/Jäger/Uhlmann 2005).

Es ist sicher nicht zu viel gesagt, wenn man behauptet, dass in den letzten Jahren wohl kaum ein Begriff so viel Aufmerksamkeit erhalten hat wie »Kompetenz«. ³⁵⁸ Aus der Schlüsselqualifikationsdebatte hervorgegangen, hat eine breite Kompetenzdebatte eingesetzt (Tippelt 2004: 109). Der Perspektivenwechsel von der Qualifikation zur Kompetenz besteht darin, die »Kompetenzentwicklung des Einzelnen und von Gruppen im Arbeitszusammenhang als wichtigen Faktor einer neuen Lernkultur einzuschätzen« (Messerschmidt/Grebe 2003: 157) und diese neue Lernkultur sowie das selbstorganisierte Lernen, das den Einzelnen in seiner Arbeitsumwelt voranbringt und eine dauerhafte Beschäftigung sichert, zu stärken (vgl. Messerschmidt/Grebe 2003: 157f.). In den Kompetenzdiskussionen werden Themen wie »Selbstentfaltung«, »Selbstständigkeit«, »Selbstbestimmung«, »Selbsttätigkeit«, »Reflexion« und »Eigenverantwortung« (vgl. Veith 2003b: 181, Messerschmidt/Grebe 2003: 165) bewegt.

Unter »Kompetenzen« werden in erster Linie »Selbstorganisationsfähigkeiten« (Veith 2003b: 180) bzw. »Selbstorganisations-Dispositionen« (Veith 2003b: 222) verstanden, die den Einzelnen in den Stand versetzen, sich in »Eigenregie« auf permanente Umweltveränderungen einzustellen (vgl. Veith 2003b) und »selbstorganisiert Neues hervorzubringen« (Messerschmidt/Grebe 2003: 53).

Unter Kompetenzen sind Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen bezieht. Sie sind an das Subjekt und seine Befähigung zum eigenverantwortlichen Handeln gebunden. (Dehnbostel/Meister 2002: 11)

Insbesondere bestehen Kompetenzen in kognitiven Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Problemlösung sowie in den motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten zur Anwendung der Kompetenzen (vgl. Tippelt 2004: 109). Hergeleitet wird das Erfordernis bzw. die Diagnose einer »Kompetenzwende« aus dem weitestgehenden Konsens darüber, »dass die Veränderungen, die sich augenblicklich unter den allgemeinen Prämissen der Globalisierung in allen Lebensbereichen vollziehen die Einzelnen vor neue Herausforderungen in ihrer sozialen Handlungspraxis stellen« (Veith 2003b: 179).

Lernen und die Entwicklung von Kompetenzen erhalten eine Schlüsselstellung in der betrieblichen Bildungsarbeit und bekommen zugleich die Funktion zugewiesen, bzw. gelten als Mittel, gesellschaftliche Teilhabe, Mitgestaltung und Partizipation in veränderten Arbeitsstrukturen zu ermöglichen. Dabei wird auch betont, dass – trotz der (wünschenswerten) Verschiebung des Lernens in den »informellen« Bereich (insbesondere: die Arbeitswelt) – nicht eine Delegitimation von Schule und beruflicher Aus- und Weiterbildung (d. h.: »formeller« Bereiche) impliziert, sondern lediglich ein verändertes Aufgabenverständnis von beruflicher Bildung (vgl. z. B. Messerschmidt/Grebe 2003: 157, Veith 2003b: 223).

358 Für einen ersten Überblick unter historischen und systematischen Gesichtspunkten, für Definitionen, Begriffsgeschichte und Ansätze vgl. Veith (2003a, 2003b). Für einzelne Zugriffe auf die Thematik vgl. etwa Arnold (1997b), Baethge/Schiersmann (1998), Dehnbostel/Meister (2002), Erpenbeck/von Rosenstiel (2003: IX–XIII), Erpenbeck (1997), Faulstich (1997b), Kohl/Molzberger (2005), Messerschmidt/Grebe (2003), Lompscher (2003), Voncken (2005). Für eine (kritische) Einordnung des bildungspolitischen Konzepts »Kompetenz« in seinem Entstehungs- und Wertungszusammenhang vgl. Drexel (2002); nach Drexel wurde es in England und Frankreich als »Baustein eines neoliberalen Gesellschaftskonzepts« (Drexel 2002: 352) eingeführt. Sie rät für die deutsche Diskussion an, auch für Deutschland die Entstehungs- und Wertungszusammenhänge zu rekonstruieren und in einer kritischen Analyse zu prüfen, »ob dieses von außen importierte Konzept tatsächlich den Interessen von Betrieben und Arbeitnehmern – vor allem ihren mittel- und längerfristigen Interessen – und den Interessen der Gesellschaft entspricht, ob es nicht vielmehr andere Wege gibt, bestehende Probleme des Bildungssystems zu bewältigen« (Drexel 2002: 354).

Es lässt sich als Extrakt der kurzen Betrachtung festhalten – in groben Zügen und ohne jede Wertung: 1. Die Notwendigkeit zu lernen, zum Erwerb von Kompetenzen, im Sinne von personalen »Selbstorganisationsfähigkeiten«, ergibt sich aus neuartigen Herausforderungen an die Einzelnen (aufgrund des ständigen Wandels der Arbeitswelt in Zeiten der Globalisierung). 2. Angenommen wird offenbar, dass »Kompetenzen« eher in non- und informellen Kontexten erworben werden. 3. Es wird so der Eindruck vermittelt, dass z. B. das Lernen am Arbeitsplatz weniger mit (durch Pädagogen) didaktisierten Angeboten und mehr mit Prozessen der Enkulturation oder Sozialisation zu tun hat. 4. Trotz des Anforderungscharakters scheint in der Kompetenzdiskussion das »selbstorganisierte Lernen« – trotz der Gemengelage aus didaktisch-methodischen Handlungsformen, wie z. B. indirekten Selbstlernphasen und Formen direkter Instruktion (vgl. Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 13) – als erstrebenswerte Option oder Resource angesehen zu werden (v. a. im Gegensatz zu »fremdorganisierter« »Lehre«).

Ähnlich wie bereits beim »informellen Lernen« ausgeführt, lassen sich die Diskussionen um »Kompetenz« und »Kompetenzentwicklung« als Anlass deuten, nach ihren ontologischen Hintergrundsannahmen (z. B. Annahmen über das lernende, Kompetenzen erwerbende Individuum) zu fragen.

3.4.3 »Engagierte« pädagogische Antworten

Eine pädagogische Perspektive auf »Lernen« kann als engagiertes Nachdenken über Lernen gefasst werden, da sie von der Weiterentwicklung oder Verbesserung (der Qualität) des »Mensch-Welt-Verhältnisses« handelt (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 7, 11). Es ist davon auszugehen, dass nicht nur in den Erziehungswissenschaften, sondern auch in anderen Wissenschaften »engagiert« über Lernen nachgedacht wird. Allerdings scheint es sich beim engagierten pädagogischen Nachdenken über Lernen insofern um einen eigenen Denktypus zu handeln, als über die »engagierte Reflexion« hinaus der Aspekt des »Eingreifens« stärker im pädagogischen Selbstverständnis verankert ist, als dies in anderen Wissenschaften der Fall sein mag.³⁵⁹

Betrachtet man nun engagierte pädagogische Antworten auf Diagnosen gesellschaftlichen Wandels und des Wandels von Lernformen, so kann man zunächst auf einer ersten oberflächlichen Ebene Aussagen mit Schlagwortcharakter entsprechend schlaglichtartig anführen. Bezüglich des »selbstgesteuerten Lernens« wurde etwa darauf hingewiesen, dass es sich gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen verdanke und zugleich selbst ein Modernisierungsprozess im Bereich der Erwachsenenbildung und Weiterbildung sei (Forneck 2002: 255). Nimmt man nun an, dass ein Teil gesellschaftlicher Modernisierung einer Logik des ökonomischen Denkens folgt bzw. von dieser Logik geprägt ist, lässt sich die Programmatik eines lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens als eine Chiffre für eine »Kapitalisierung des Lebens« (Forneck 2005c: 125), für eine Ökonomisierung von Bildung (vgl. Strack 2004: 44f., Hufer 2005) lesen. Der Lernende werde zum »Entrepreneur seines eigenen Lebens« (Forneck 2005c: 125), Lernen stehe im Dienste einer »Selbstökonomisierung« (Forneck 2005c: 125). Für die Didaktik der Erwachsenenbildung bedeutet dies in dieser Interpretation, dass einzig der lernende Entrepreneur Angebote und Inhalte auswählt, und zwar nicht mehr nach inhaltlich-materialen, sondern nach ökonomischen, verwertungsbezogenen Gesichtspunkten. Dies wiederum zieht einen Bedeutungsverlust der »klassischen« Didaktik nach sich (vgl. Forneck

359 Auch wenn die brisanten Fragen »Erziehungswissenschaft oder Pädagogik?« und »Erziehungswissenschaft: Reflexions- oder Handlungswissenschaft?« (vgl. z. B. einführend Koring 1997) für das Folgende durchaus von Relevanz sind, da sie sich auf Diskurse über den »Status« der Erziehungswissenschaften und auf »Gütekriterien wissenschaftlicher Arbeit« beziehen, werden sie dennoch im Folgenden beiseite gelassen.

2005b: 325). Mit der Fokussierung auf selbstgesteuertes Lernen verabschiedet man sich von der »Sorge für die eigene Klientel« (Forneck 2005b: 324), die Didaktik ist nicht mehr um entwicklungsförderliche Inhalte und ihre adäquate Aneignung besorgt (Forneck 2005b: 325) und Erwachsenenbildung als Ganzes gerät zu einem Institut der »Selbststeigerung« (Forneck 2005b: 324), wobei sie ihre Legitimation nicht mehr aus einer gesellschaftlichen Utopie oder dem Gattungswesen Mensch, sondern aus dem Konstrukt des autopoietischen Systems³⁶⁰ bezieht (vgl. Forneck 2005b: 324).

Bezüglich des Konzepts des »lebenslangen Lernens« ist festzuhalten, dass sich die Klärungsbemühungen eher an dem bildungspolitischen Aspekt ausrichteten und weniger an dem Aspekt einer grundlagentheoretischen Fundierung von »Lernen im Lebenszusammenhang« (Baldauf-Bergmann 2005, 2009, Schäffter 2008). In anderen Worten: Im Zuge der bildungspolitischen Programmatiken wie lebenslanges, selbstorganisiertes, selbstgesteuertes Lernen oder »Lernkultur: Kompetenzentwicklung« (vgl. z. B. Erpenbeck 2003, Lompscher 2003, Messerschmidt/Grebe 2003, Veith 2003a, 2003b) wurde offenbar eine Grundlegung der Begrifflichkeiten, und hier insbesondere der Spezifika des Erwachsenenlernens (Gieseke 2005: 22), hintenan gestellt. Entsprechend fielen denn auch die »pädagogischen Antworten aus. Zum Beispiel nennt Helmut Strack »lebenslanges Lernen« einen »Abschreckungsbegriff«, der anzeige, dass der Bildungsbegriff verdrängt zu werden drohe (vgl. Strack 2004: 43f.).

Dieter Kirhhöfer ist der Auffassung, dass informelles Lernen (wie auch selbstorganisiertes Lernen und Lernkulturen) als ein »Hoffnungsbegriff« gehandelt wird (2003: 41). Statt »billige[r] Appelle an das Selbst des individuellen Lernalers« stehe eine lernförderliche Gestaltung der Umwelt als pädagogische Aufgabe bzw. Aufgabe von Gesellschaft und Staat auf der Aufgabenliste (Kirhhöfer 2003: 43). Konsequenterweise thematisiert er informelles Lernen dann v. a. aus der Perspektive einer humanontogenetischen Betrachtungsweise, bei der genetische, kognitive und mentale Vorstrukturierungen und ihr Einfluss auf Lernkompetenz, Selbstkonzept und Handlungsbereitschaft sowie die Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit der Umwelt in den Blick kommen (Kirhhöfer 2003).

Hinsichtlich der Einschätzung der Tendenzen in Richtung einer »Wissensgesellschaft« zeigt sich, dass sie »eine widersprüchliche Einheit von Professionalisierungschancen und Deprofessionalisierungstendenzen erzeugen« (Nittel 2005: 69). In einer kritischen Einstellung der Wissensgesellschaft gegenüber wird eine Kritik des Wissens vom Bildungsbegriff ausgehend formuliert. Die Diagnose der Wissensgesellschaft ruhe auf einer Verfallstheorie auf (z. B. Strack 2004: 43). Fragen nach der aktiven Aneignung, Interpretation und praktischen Umsetzung von Wissen würden vernachlässigt (vgl. Gieseke 2005: 21ff.), aber in den Wissenskonzepten werde »der bereits wissende, sich permanent alles aneignende, selbstaktive Mensch und die ort- und zeitunabhängige Wissensverarbeitung« (Gieseke 2005: 24) vorausgesetzt. Entwicklung und Lernen würden dem Selbstlauf überlassen, Bildungsprozesse ließen sich jedoch nicht beliebig rationalisieren und beschleunigen, da der aktive Selbstlerner nicht der Durchschnitt der Gesellschaft sei, sodass nicht nur Hochqualifizierte und ihr Lernen im Mittelpunkt der Bildungs Bemühungen stehen sollten (Gieseke 2005: 24).

Schließlich scheinen Begriffe wie »Lernkultur« oder »Kompetenzentwicklung« selbst auch ein Ausdruck oder Symptom gesellschaftlicher Entwicklungen zu sein (vgl. Veith 2003a, 2003b: 181) und die erziehungswissenschaftliche Verständigung über die gesellschaftliche Lage

360 Allerdings hat, wie Forneck (2005b: 324) angemerkt hat, Arnold (2004b, 2005) auf die Grenzen einer alleinigen Legitimation von erwachsenenpädagogischem Handeln über das autopoietische-System-Konzept hingewiesen (vgl. Arnold 2004b: 237, 240), da erwachsenenpädagogisches Handeln auch allopoietisch-steuern und zu reflektieren sei.

anzuleiten, wobei nicht immer deutlich wird, ob die Begriffe als analytische (theoretisch und empirisch) oder als normative Begriffe verwendet werden. So zog insbesondere der Kompetenzbegriff die Kritik auf sich, aus normativen Kompetenzanforderungsmodellen, d. h. vom Außenstandpunkt der Pädagogik bzw. des Betriebs abgeleitet zu sein (Ludwig 2002), indem die Aufgabenbeschreibung nicht als Entwicklungsaufgabe durch die Lernenden selbst formuliert worden war, sondern in Form von normativen Anforderungen kompetenten Handelns durch Experten oder Vorgesetzte an die Lernenden herangetragen wurde. So gesehen erscheint der mit dem Kompetenzbegriff verbundene Anspruch, sich auf das »lernende Subjekt und seine Fähigkeiten« zu beziehen, deshalb als nicht einlösbar, weil hier nach Auffassung der Kritiker »das Subjekt« vorab in verobjektivierender Weise reduziert wurde. Während ein deskriptiver Begriff von Kompetenz (Sach-, Methoden- und Selbstkompetenz) an den Bildungsbegriff anschlussfähig erscheint, gilt der normative Kompetenzbegriff den Kritikern insbesondere deshalb fragwürdig, weil er instrumentell verengt ist (vgl. z. B. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 143f.). Es lässt sich sogar sagen, dass der (normativ aufgeladene) Kompetenzbegriff die Rolle des (ebenfalls normativ aufgeladenen) klassischen Bildungsbegriffs übernommen hat und dessen »ökonomisierte Variante« darstellt (vgl. z. B. Vonken 2001), ohne indes dessen Anspruch der »Verklammerung« von Ich und Welt aufzugreifen, sodass er zugleich als funktionalistisch reduziertes Supplement des Bildungsbegriffs erscheinen muss (vgl. z. B. Brödel 2002: 45, Kirchhof 2007: 744f.).

Als Alternative schlägt z. B. Ludwig (2002) ein »empirisch orientiertes Kompetenzmodell« vor, bei dem vom Subjektstandpunkt im Sinne Klaus Holzkamps aus gefragt wird, ob und wie auf die Erweiterung der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit zielende Lernprozesse behindert und ermöglicht werden. Daneben stellt er ein Modell der Lernberatung im Sinne eines bildungspraktischen Modells der Beratung und Unterstützung der Lernenden bei Erweiterung der subjektiv-gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit vor. Insgesamt scheinen mehr Studien wie die von Veith (2003a, 2003b) wünschenswert. Zum Beispiel wäre es interessant – und für die pädagogische Theorie und Praxis folgenreich, weil prämissenklärend – zu wissen, wie die »Ressourcen für lernkulturelle Kompetenzentwicklungsprozesse« (Veith 2003b: 223) verteilt sind, welche Mechanismen hierbei wirken und an welchen Mechanismen Erziehungswissenschaften und Pädagogik direkt oder indirekt beteiligt sind (z. B.: Reproduktion von Ungleichheit der Ressourcenverteilung).

Bei systematischerer Betrachtung bringen »engagierte pädagogische Antworten auf Diagnosen gesellschaftlichen Wandels und des Wandels von Lernformen« den Leitgedanken »hinter den Antworten zum Ausdruck. Die Rede ist von »Bildung!«. Nun zeigt jedoch z. B. der Terminus »informelles Lernen« bzw. »informelle Bildung« an, dass sich die diskursive Realität sozusagen nicht nur nicht um diese nominalistische Begriffshierarchie gekümmert, sondern sie auch infrage gestellt hat. Freilich richtete sich dieses In-Frage-Stellen in erster Linie gegen eine bestimmte Variante »des« Bildungsbegriffs, nämlich gegen »den« »bürgerlichen« Bildungsbegriff, welcher mit einer Vorstellung von »Subjektivität« als »Innerlichkeit« verbunden ist. Jedoch darf dabei nicht übersehen werden, dass der bürgerliche Bildungsbegriff auch für die Rede von »Bildung!« als Negativfolie dient.

Stellt man nun die Frage zurück, in welchem Ordnungsverhältnis »Bildung«, »Sozialisation« und »Lernen« zueinander stehen, lässt sich festhalten, dass der neuere Bildungsbegriff das Element »Subjektivität« in den Kontext der Auslegung der geschichtlich-gesellschaftlichen Situation einrückt (vgl. z. B. Garz/Blömer 2002: 443f.). Um nun jedoch die spezifisch *pädagogische* Rede von »Bildung!« angemessen einordnen und in ihrer Ambivalenz thematisieren zu können, gilt es zunächst zu beachten, dass die Rede von »Bildung!« an der Bildungs*idee* festhält: »Im

Unterschied zum inhaltsneutral beschreibenden Begriff des Lernens enthält Bildung [...] prinzipiell Ideen des ›Humanum‹, mehr oder weniger differenzierte Vorstellungen des ›Guten, Wahren und Schönen‹ im Menschen« (Bender 2005: 338). So hat etwa das Bildungsziel ›autonome Entwicklung der Subjekte‹ im kantischen Sinne einer Selbstaufklärung, die Vorstellung von Bildung als der Freiheit von – bzw. der widerständigen, subversiven Befreiung von – einem Verwertungs- und Effizienzdenken nach wie vor einen hohen Stellenwert in der Erwachsenenbildung (vgl. Hufer 2005, Reich 2005: 528f.). Die Arbeit in der Erwachsenenbildung, so hofft man offensichtlich, werde nicht ganz absorbiert von Zwang zu Marktgängigkeit; vielmehr stecke im Bildungsgedanken noch die »Renitenz einer uneingelösten Utopie von Entfaltung und Mündigkeit« (Faulstich 2005b: 290).³⁶¹

Insgesamt scheint Konsens zwischen ›Theoretikern neuer Lernkulturen‹ und ›Bildungs!-Theoretikern‹ darin zu bestehen, dass der bürgerliche Bildungsbegriff obsolet ist.³⁶² Erstere scheinen dazu zu neigen, mit ›Lernen‹ auch Phänomene zu bezeichnen, die für ›Bildungs!-Theoretiker‹ bereits in den Bereich des neueren Verständnisses von ›Bildung‹ gehören. ›Bildungs!-Theoretiker‹ stellen dieser Ausweitung des Lernbegriffs ›Bildung‹ entgegen. Dabei scheint es für die ›bildungs!-theoretische‹ Position auch um die Frage zu gehen, ob ›der Bildungsbegriff aufzugeben oder weiterzuführen sei. Ohne dieser Frage nachfolgend im Detail nachgehen zu können, lässt sich bereits aus der genannten Literatur (z. B. Bender 2005, Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, Faulstich 2005b, Hufer 2005, Reich 2005) die Haltung ableiten, dass der Bildungsbegriff nicht aufgegeben werden sollte, sondern weiterzuführen sei. Dies ist offensichtlich in einem doppelten Sinne gemeint: Zum einen geht es darum, den Begriff weiterhin zu nutzen. Zum anderen geht es darum, ihn weiterzuentwickeln. Jedoch scheint ein Problem der Weiterentwicklung des Bildungsbegriffs darin zu bestehen, dass sie zugleich auf eine prinzipiell offene Zukunft hin entworfen sein soll und doch immer nur mit den Mitteln des derzeit Erkennbaren entworfen werden kann. Konkret wird dieses Dilemma z. B. an der Frage, auf welche (ferne) Zukunft die uneingelöste »Utopie von Entfaltung und Mündigkeit« (Faulstich 2005b: 290) treffen wird, d. h. vor allem, was ›Entfaltung und Mündigkeit‹ oder das ›Humanum‹ (Bender 2005: 338) *bedeuten werden* und in welchen gesellschaftlichen Verhält-

361 Wie sehr sich mitunter neuere Vorstellungen von Bildung an den ›älteren‹ Bildungsbegriff anlehnen, illustriert eine qualitative Befragung von rund 250 Absolvierenden und Studierenden der Erwachsenenbildung (vgl. Bender 2005). Bender konnte aus den Antworten fünf Dimensionen des Bildungsbegriffs gewinnen (Wissen, Erfahrung/Interesse, Urteil/Reflexion, Fähigkeiten, Werte/Moral) (Bender 2005: 339). Insofern hat der Bildungsbegriff unvermeidlich einen normativen Gehalt, über den sich trefflich streiten lässt (z. B. in der Konstruktivismusdebatte, in der Ahlheim-Arnold-Debatte in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2001/2002). Für Bender zeigen solche Diskurse ›gerade die Notwendigkeit, latent vorhandene Bildungs- und Subjektvorstellungen zum Gegenstand von Gesprächen oder Selbstvergewisserung zu machen‹ (Bender 2005: 338). Vom analytischen Wert der Untersuchung abgesehen, ist ein Ergebnis der Studie erwähnenswert: Die Befragten thematisierten überwiegend eine Seite des ›Subjekt-Gesellschaft-Verhältnisses‹, indem sie im Grunde davon ausgingen, dass gesellschaftliche Bedingungen dem (individuellen) (Bildungs-)Handeln nur wenige Hindernisse in den Weg legen (Bender 2005: 345); d. h.: ›Bildung wird in den Antworten insgesamt individualistisch ausgelegt, als Arbeit des Menschen an sich selbst. Das zugrunde liegende Subjektverständnis macht einen eher ›unpolitischen‹ Eindruck.« (Bender 2005: 345) Bender schließt daraus, dass offensichtlich das gebildete und das politische Subjekt von den Befragten als getrennt gedacht würden; von einer an Kant anschließenden Idee einer ›Befreiung des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit‹ bleibe nur noch die ›Selbstverwirklichung‹ übrig (Bender 2005: 345; Herv. i. Orig.). Unter Bezug auf Mittelstraß (2002) stellt Bender (2005: 345) fest, dass dieser, auf Selbstverwirklichung, auf Selbstbezüglichkeit reduzierte Begriff der Subjektivität einen Weltverlust markiert und damit einen Gegensatz zur Bildungsidee darstellt.

362 Die These, dass man der jeweils anderen Seite die verdeckte Verwendung des bürgerlichen Bildungsbegriffs zuschreibt, um in den Auseinandersetzungen einen Vorteil zu erlangen, mag womöglich als weit hergeholt erscheinen, gäbe jedoch eine legitime Fragestellung für eine detaillierte Diskursanalyse ab, denn es ginge hier u. a. um die Aufdeckung des Einsatzes von Macht im Diskurs. Für das Folgende spielt diese These jedoch keine Rolle.

nissen sich Bildung abspielen wird. Die Unterschiede zwischen einzelnen Bildungsbegriffen³⁶³ übergreifend, jedoch nicht nivellierend,³⁶⁴ kann der Hinweis auf die bleibende Aktualität »des Bildungsbegriffs (Kade/Seitter 2007: 134) als das Hauptanliegen der Rede von »Bildung« gelten. Hierbei gibt, explizit oder implizit, Wilhelm von Humboldts Bildungsbegriff den strukturierenden Hintergrund ab: »Bildung«³⁶⁵ bezeichnete bei Humboldt ein Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis, d. h. ein Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zu den Mitmenschen und zum Gesamt der Welt (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 10) bzw. die »weitestgehende Aneignung von Welt durch den Menschen als (individuelles) Subjekt« (Kade/Seitter 2007: 133). Mit diesem Begriffsverständnis scheint auch geklärt, was unter »Lernen« zu verstehen ist. Es wird als lehrbezogene Aneignung, als schulisches, organisiertes Lernen aufgefasst, d. h. sozusagen als die operative Dimension von Bildung angesehen (vgl. Kade/Seitter 2007). Dabei bleibt die Orientierungsfunktion von Bildung erhalten: Bildung gilt »als Formel zur Beschreibung des Ziels von Lernen« (Kade/Seitter 2007: 134), als ausdifferenziertes lehrbezogenes Lernen umgreifende und darüber hinausgehende, eigenständige Aneignung von Welt (vgl. Kade/Seitter 2007: 134). Der bürgerliche Bildungsbegriff gilt mittlerweile als überholt, da er (kontrafaktisch) die Vorstellung einer einheitlichen (deutschen) Kultur voraussetzte, Bildung bzw. Bildsamkeit sozial Privilegierten zusprach und damit die Entfaltung des Individuums als losgelöst von sozial-strukturellen Bedingungen konzipierte (vgl. z. B. Reich 2005: 529, Alheit 1993: 354). Der »alte, bürgerliche Bildungsbegriff stand unter dem Einfluss von Idealismus und Humanismus und spitzte die Vorstellung von »gelungener« Bildung auf das Ideal einer in Einsamkeit und Freiheit errungenen subjektiven Erlebnistiefe bzw. Individualität zu (Hurrelmann 2002a, 2002b: 16–19; vgl. z. B. Garz/Blömer 2002: 443f.). Wenn aber der bürgerliche Bildungsbegriff bei derzeitiger Diskurslage als überholt gelten kann, gilt es zu fragen, was mit der Rede von »Bildung« gemeint sein könnte. Der – um einen terminus technicus einzuführen – »neuere Bildungsbegriff« umschreibt Bildung als »Veränderung oder Entwicklung von Menschen aufgrund von Sozialisation, Lernen und Erfahrungsverarbeitung« (Ruhloff, zit. n. Garz/Blömer 2002: 443).³⁶⁶

3.5 Autonome Subjekte? – Anmerkungen zum Problem der Vergegenständlichung von Subjektivität

3.5.1 Einführung in die Problematik

Peter Faulstich kam in einem Beitrag in den »Hessischen Blättern für Volksbildung« auf »Schwierigkeiten mit der Lerntheorie in der Erwachsenenbildung« zu sprechen (Faulstich 1999). Die Diskussion um »selbstorganisiertes Lernen« bildete hierbei das Einstiegsszenario.

363 Vgl. für einen Überblick zu Bildungsbegriff und -idee etwa Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger (2006).

364 Auch hier geben Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger (2006) eine solide Einführung, so etwa zu Hegels Bildungsverständnis, das sich an der Denkfigur des »Im-Anderen-zu-sich-selbst-Kommens« ausrichtet, Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger (2006: 81–93) oder zu Nietzsches ästhetischer Konzeption von Bildung, das auf die Grundlage der leiblichen Existenz als Quelle von Bildung verweist (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 102f.), und zu Nietzsches Kritik der Bildung (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 95–104).

365 Für die geläufigen Begriffe formale, materiale, kategoriale, biografische und utopische Bildung bzw. theoretische, praktische und ästhetische Bildung vgl. etwa Göhlich/Zirfas (2007: 15); Bildung ist ferner, anders als der in dieser Hinsicht weitere Lernbegriff, mit Konzept der Kultur als Hochkultur verknüpft und in einem utopisch-empirischen Sinne mehr auf vage Bildungsmöglichkeiten bezogen und weniger auf kleinschrittige Veränderungsprozesse (Lernen) (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 15).

366 Insofern stellt die Relationierung von »Lernen«, »Bildung« und »Sozialisation« eine bleibende Herausforderung dar.

Angesichts der Konjunktur selbstorganisierten Lernens gebe es viele Anstöße über Grundbegriffe neu nachzudenken«, d. h. es solle zumindest, »auch wenn man sich der abgrundtiefen Frage, wer denn dieses ›Selbst‹ sei, das sich da ›organisiert‹, zunächst ausweicht« (Faulstich 1999: 254), geklärt werden, was man unter Lernen verstehe. Mit Schmidt könnte eine nicht-ausweichende Antwort auf die genannte Frage nach dem Selbst der Selbstorganisation lauten: Das »Selbst der Selbstorganisation entsteht, besteht und vergeht mit dem Prozess der Ordnungsbildung und *ist diesem Prozess nicht etwa materiell vorgeordnet*« (Schmidt 2003c: 138; Fußn.; Herv. F.S.).³⁶⁷

Nach meinem Dafürhalten ist es nun jedoch so, dass in erwachsenenpädagogischen Diskursen – Teile davon sollen im Folgenden im Mittelpunkt des Interesses stehen – Schmidts »prozessuale« Perspektive kaum aufgegriffen bzw. verfolgt wurde. Dies hat zur Folge, dass nach wie vor ein materiales Selbst »hinter« einem selbstorganisierten Lernen vermutet bzw. – allgemeiner – dass ein materiales Subjekt als Steuerungsinstanz von Lern- bzw. Bildungsprozessen angenommen wird. Dieses intuitive Konzept eines autonomen Subjekts hat dabei den Status einer pragmatischen Verkürzung (vgl. Arnold 2005: 44), weshalb ich im Folgenden auf ein Durchdeklinieren von Details in und Unterschieden zwischen unterschiedlichen »Subjektbegriffen« verzichte.

Stattdessen gehe ich folgendermaßen vor: Nach einer kurzen Einführung in die Thematik »Autonomie« rekonstruiere ich zwei Zugänge zu dieser Thematik, nämlich die im weiteren Sinne »bildungswissenschaftliche« Zugangsweise einer »kritisch-emanzipatorischen« Perspektive und die systemisch-konstruktivistische Zugangsweise Arnolds. Die erste Zugangsweise zur Autonomie-Thematik erfolgt vorwiegend in der Auseinandersetzung mit dem sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus, also mit der »konzeptuelle[n] Lücke zwischen dem Subjekt und dem sozialen Objekt« (Giddens 1997: 34), mit der »Kluft [...] zwischen Individuum und Gesellschaft« (Elias 2003: 50).³⁶⁸ Hierbei wird zuvorderst auf die Rolle einer »emanzipatorischen« Erwachsenenbildung abgehoben. Die zweite Zugangsweise setzt mit dem Konstruktivismus im Sinne einer Lern- und Erkenntnistheorie an, greift insofern zunächst eher den Aspekt kognitiver Autonomie auf, arbeitet sich von hier aus zur Thematik sozialer Autonomie vor, wobei sozusagen die »äußere Heteronomie« in eine »innere Heteronomie« verwandelt wird und sich als durch den Lernenden selbst bearbeitbar erweist.

Beiden Zugangsweisen ist gemeinsam, dass sie gegen die Vorstellung einer ahistorischen, abstrahierten, universalen »Autonomie an sich« vorgehen und eine gewisse Distanz zu normativ-substanzialistischen Bildungsbegriffen ausdrücken. Der Terminus »substanzialistisch«, wie er im Kontext der Kennzeichnung von Bildungsbegriffen verwendet wird, ist Teil eines konventionellen Begriffsgebrauchs und nicht zu verwechseln mit der Bedeutung, die ihm in dieser Untersuchung beigegeben ist. Ein normativ-substanzialistisches Bildungsverständnis hat nach Ludwig (2005a: 328) v. a. die Begründung von Bildungszielen und Bildungsgütern (Inhalten) und deren gesellschaftliche Relevanz im Mittelpunkt des Interesses zu stehen. Dies beinhaltet zugleich einen Verzicht auf einen Begriff von Lernen bzw. eine gleichzeitige Reduktion von Lernen auf eine individuell-kognitive Aktivität, die letztlich als Telos nur das Erreichen des vorgängig begründeten Bildungsziels zur Verfügung hat (vgl. Ludwig 2005a: 328f.). In lerntheoretischen Diskursen hingegen stehen, so Ludwig, individuell-kognitive Operationen im Mittelpunkt des Interesses (Ludwig 2005a: 328). So gesehen stehen die erste Zugangsweise, in der im Übrigen von der Frage nach den Bildungszielen und -inhalten nicht Abstand genommen,

367 Vgl. für eine relationale und damit antisubstanzialistische Perspektive auf »das Selbst« Abschnitt 7.1.1.

368 Exemplifiziert wird die »emanzipatorische« Perspektive in erster Linie anhand des Ansatzes von Meueler (Meueler 1993).

jedoch der Normativitätsaspekt kritisch gebrochen wird, und die zweite Zugangsweise, in der versucht wird, von Lernen auf Bildung zu kommen, fast schon in einem Ergänzungsverhältnis.³⁶⁹ Es gibt auch Indizien dafür, dass die beiden Zugangsweisen sich in the long run möglicherweise in einem Bildungsverständnis treffen könnten, das Ludwig als kritisch-reflexiv bezeichnet hat. Ein Kennzeichen kritisch-reflexiver Bildungsbegriffe ist, dass Bildung nicht mehr als »eine Beschaffenheit individueller Subjektivität verstanden« (Ludwig 2005a: 329) wird.

Vor dem Hintergrund der in dieser Untersuchung im Zentrum des Interesses stehenden Frage, an welcher Konzeptualisierung des Menschen und von Sozialität ontologischer Halt gefunden wird, werde ich, schließlich, zu zeigen versuchen, dass beide Zugangsweisen noch eine Gemeinsamkeit aufweisen: Sie münden in eine Vergegenständlichung von Subjektivität³⁷⁰ ein. Indem – freilich auf verschiedenen Wegen – bei beiden Zugangsweisen im Zuge einer bildungspraktischen Wendung sozusagen einen Ort für Subjektivität gesucht wird und hierfür lediglich eine physikalistische Ontologie zur Verfügung steht, laufen beide Zugangsweisen Gefahr, implizit an die intuitive physikalistische Konzeptualisierung »des Menschen« anzuschließen und das statische und dualistische Bild von »Subjekt« und ihm äußerlichem, »gesellschaftlichem Objekt«, also den sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus zu reproduzieren.³⁷¹

3.5.2 Zur Unterscheidung zwischen sozialer Autonomie und Autonomie des erkennenden Subjekts

Bekanntlich weist der Autonomiebegriff zwei Dimensionen auf. Als »soziale Autonomie« hat Autonomie den Gegenbegriff »Heteronomie« mit im Schlepptau. In dieser sozialtheoretischen Hinsicht geht es auch um Macht. In erkenntnistheoretischer Hinsicht ist es üblich, die Frage nach der »Autonomie des erkennenden Subjekts« zu stellen. Mit ins Spiel kommt hierbei z. B. die Frage, ob neuronale Aktivitäten das Bewusstsein determinieren oder umgekehrt (Materialismus-Idealismus-Diskussion).

Im Kontext der Diskussion um »den« Konstruktivismus in den Erziehungswissenschaften hatte Friede Heyting eine Rekonstruktion der erziehungswissenschaftlichen Schwerpunktsetzungen gegeben (Heyting 1999), die in unserem Zusammenhang hilfreich ist.

Nach Heyting wird das Subjekt in der Pädagogik »traditionell als nichtautonom, das heißt als sozial und kulturell prädestiniert verstanden. [...] Wenn in den Diskursen der Pädagogik dennoch von Autonomie die Rede ist, dann zumeist als utopische Zielvorstellung und insofern nur als »potentielle« Autonomie.« (Heyting 1999: 558) In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik betonte man den Gedanken, dass das menschliche Subjekt zu wahrer Erkenntnis fähig sei (Konzept der subjektiv-autonomen Erkenntnis; vgl. Heyting 1999: 558). Auch in der kritischen Pädagogik wurde an der erkenntnistheoretischen Autonomie des Subjekts festgehalten, der Blick jedoch stärker auf die gesellschaftliche Einbettung der Subjekte gelenkt (Heyting 1999: 558f.). In beiden Richtungen wurde davon ausgegangen, dass sich Subjekt und gesellschaftliches Objekt gegenüber stehen und in einem Verhältnis der Wechselwirkung zueinander stehen (Heyting 1999: 559). So gesehen ging man in geisteswissenschaftlicher und kritischer

369 Das besagte Ergänzungsverhältnis stellt eine analytische Kategorie dar, die sich zudem auf einen einzigen Themenbereich bezieht. Hinsichtlich anderer Themenbereiche scheint mir die Distanz zwischen den Ansätzen zu groß zu sein.

370 Vgl. für den Vorschlag, nicht in gegenständlicher Weise vom »Subjekt« (der Erkenntnis) zu reden, sondern von »Subjektivität« Schnädelbach (2003).

371 Im Falle von Arnolds systemisch-konstruktivistischer Didaktik wurde bereits ausführlich darauf eingegangen (vgl. Abschnitt 2.4.3.3). Ich beschränke mich daher im Folgenden auf die Thematisierung von »Autonomie« bei Arnold und auf die bildungspraktische Wendung, die in Arnolds Ansatz vorgenommen wird.

Pädagogik davon aus, dass das Subjekt über das kritische Potenzial verfügt, seine gesellschaftliche Einbindung zu »durchschauen« (vgl. Heyting 1999: 558f.). Nach Heyting (1999: 559f.) war eine der Leitvorstellungen Selbstbestimmung (autonomes Urteilen). Die Frage hierbei lautete: Wie kann aus Determination Autonomie erwachsen? Mit Bezug auf das klassische Bild des als Potenz vorausgesetzten Subjekts (vgl. Hellekamps 1996, Heyting 1999: 564) vertritt Heyting die Auffassung, dass aus Determination nur Autonomie erwachsen könne, wenn angenommen wird, dass ein »Keim« von Autonomie bereits vor allen determinierenden Einflüsse vorliege (vgl. Heyting 1999: 559–564). Entsprechend gestaltet sich die pädagogische Aufgabe – pointiert formuliert – wie folgt: Man bringt dem Individuum bei, sich »für die empfohlene Heteronomie, bzw. Orientierung auf die Gemeinschaft, autonom entscheiden« (Heyting 1999: 560) zu lernen. Nach meinem Dafürhalten sind an dieser Stelle zwei Anmerkungen angebracht. Erstens: Eine Überwindung des sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus setzt die Überwindung Gleichsetzung von »Struktur« mit »Zwang« (vgl. Giddens 1997: 78) bzw. das Infragestellen der Leitdifferenz von »inneren« subjektiven Wünschen und »äußeren« sozialen Erwartungen bzw. sozialem Zwang (vgl. z. B. Reckwitz 2000a: 125f.; Coenen 1985) selbst voraus. Von hier aus wird auch die Freilegung der Freilegung der Annahme von der autonomen Individualität des Handelnden (Individualautonomie), wie sie Joas (1996: Abschnitt 3.3) betrieben hat, besser verständlich. Zweitens: Eine Überwindung des sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus bedarf der deutlichen Distanzierung von Wechselwirkungsannahmen, die als Ausflüsse substanzialistischen Denkens³⁷² anzusehen sind.

Ferner geht Heyting zur Konturierung der »postsubjektischen« Perspektive auf den in Philosophie und systemtheoretischer Soziologie festgestellten »Tod des Subjekts« ein. Bezüglich der Frage nach sozialer Autonomie konstatiert sie einen »Verlust des *sozial-autonomen* Subjekts« (Heyting 1999: 558; Herv. i. Orig.), der in den Erziehungswissenschaften im Vordergrund stand. Der »Tod des *erkennenden* Subjekts« (Heyting 1999: 558; Herv. i. Orig.) sei hingegen von den Erziehungswissenschaften weniger beachtet worden. Aus dem »Tod des Subjekts« zieht Heyting einige Schlussfolgerungen. Zunächst gelte: »Damit wird jeder Gebrauch des Subjektbegriffs problematisch. Nicht nur das autonome, auch das heteronome Subjekt ist tot.« (Heyting 1999: 558) In erkenntnistheoretischer Hinsicht ist damit der Abschied vom Subjekt des Erkennens mehr als bereits eingeläutet (vgl. Heyting 1999: 560). Der »Tod« des Subjekts der klassischen Moderne bedeutet damit auch, dass es das Subjekt als Quelle oder Zentrum der Erkenntnis, den unbeteiligten Beobachter, nicht mehr gibt und dass die Unterscheidung zwischen erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt unmöglich ist (Heyting 1999: 560ff.). Eine Folge dieser Umstellungen ist, dass Letztbegründungen abgelehnt werden und stattdessen viele Perspektiven eingenommen werden (Heyting 1999: 561). An die Stelle eines Realismus trete ein »Pluralisierungskonzept«, demzufolge »Weltmodelle« oder »Vokabulare« (Rorty) oder »Diskurse« (Foucault) oder »Diskurs-Genres« (Lyotard) miteinander konkurrieren (Heyting 1999: 562).³⁷³

Abschließend möchte ich zwei Anmerkungen machen. Erstens: Wenn der Eindruck nicht täuscht, so hat die These vom »Tod des erkennenden Subjekts« auch in erziehungswissenschaftlichen Diskursen zunehmend Beachtung gefunden, allerdings eher indirekt über den Weg eines neurobiologisch fundierten Konstruktivismus.³⁷⁴ Zweitens: Auch wenn *das* Subjekt

372 Die unterschiedlichen Orientierungen wurden in Abschnitt 1.2 beschrieben. Die Rekonstruktion von Meuelers Ansatz (Meueler 1993) in den Abschnitten 3.5.3 und 3.5.5 soll zeigen, wie widerständig das substanzialistische Denken sein kann.

373 Vgl. für einen Überblick über weitere Diskurszusammenhänge im Umfeld der Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie mit dem Bild des »homo philosophicus« (Elias 1997a: 50) Abschnitt 1.1.2.1.

374 Vgl. für eine Einbettung in Diskurse über die Postmoderne z. B. Siebert (2000).

des Erkennens tot sein mag, eine nicht »nur« philosophisch-essayistische, also eine »wissenschaftliche« bzw. »empirische« Befassung mit unterschiedlichen »Subjekttheorien« und deren Implikationen bleibt nach meinem Dafürhalten aktuell. Sie wird jedoch jenseits »klassischer« Zugangsweisen erfolgen müssen – und tut dies bereits, wie etwa den Arbeiten von Reckwitz (2006, 2008a, 2008b) zu entnehmen ist.³⁷⁵

3.5.3 *Erster Zugang: Die Kritik an »funktionaler Subjektivität« aus »kritisch-emanzipatorischer Perspektive*

Die »kritisch-emanzipatorische« Perspektive³⁷⁶ als eine Variante der pädagogischen Antwort »Bildung« ist nicht nur als Kritik an »Theorien des Lernkulturwandels« zu verstehen, sondern zunächst und v. a. als Kritik an gesellschaftlichen »Trends«, die von den Theorien des Lernkulturwandels ja lediglich in eine begriffliche Fassung gebracht werden. Im Besonderen ist die Kritik erstens gegen eine auf einem funktionalistischen Verständnis von Lernen³⁷⁷ bzw. Bildung aufruhende gesellschaftliche Tendenz zur Reduktion von Lernen bzw. Bildung auf bloßes Anpassungs- bzw. Qualifikationslernen zu lesen. Zweitens wird kritisch auf die Funktion von Erwachsenenbildung reflektiert (vgl. z. B. Forneck 2005b, Meueler 1993: 161–169).

Wenn die Erwachsenenbildung, wie Forneck es formuliert hat, sich mit der Fokussierung auf selbstgesteuertes Lernen von der »Sorge für die eigene Klientel« (Forneck 2005b: 324) verabschiedet und ihre Didaktik nicht mehr um entwicklungsförderliche Inhalte und ihre adäquate Aneignung besorgt ist (Forneck 2005b: 325), so gerät die Erwachsenenbildung als Ganzes zu einem Institut der »Selbststeigerung« (Forneck 2005b: 324). Hier kommt übrigens deutlich eine Facette des Selbstverständnisses einer »kritischen« oder »emanzipatorischen« Erwachsenenbildung(stheorie) zum Ausdruck: Erwachsenenbildung muss es gewissermaßen darum gehen, auch jenen Menschen Möglichkeiten sich zu bilden bereitzustellen, die – aus den verschiedensten Gründen – (noch) nicht zu Selbststeuerung in der Lage sind. Dieser Zielhorizont enthält mindestens drei Implikationen. Erstens: Bildungseinrichtungen werden nicht nur als »restraining structures«, sondern auch als »enabling structures« aufgefasst (der Lerner wird nicht allein gelassen; vgl. Kaiser 2004: 73). Zweitens: Eine öffentlich finanzierte Weiterbildung muss erhalten bleiben (vgl. z. B. Gieseke 2005, Kirchhöfer 2006). Denn: »Bildung [...] ist ein Menschenrecht und muss daher eine gesellschaftliche Pflichtaufgabe bleiben, und die Bildungsrisiken dürfen nicht privatisiert werden« (Strack 2004: 45). Drittens: Erwachsenenbildung darf sich nicht darauf beschränken, als reine Vergesellschaftungsinstanz lediglich Wünsche nach marktgängiger Selbstoptimierung zu bedienen, sondern sie sollte im Sinne einer Ermöglichung

375 Vgl. Abschnitt 7.1.1.

376 Die folgende Rekonstruktion soll nicht den Eindruck erzeugen, bei der kritisch-emanzipatorischen Perspektive handele es sich um eine erwachsenbildnerische Schule. Vielmehr wird mit dem Terminus »Perspektive« eine Reihe miteinander verschränkter Teilperspektiven innerhalb der Erwachsenenbildung(stheorie) umrissen. Entsprechend werden im Folgenden ohne systematischen Anspruch die einzelnen Argumentationsfäden nur sehr lose miteinander verwoben.

377 Funktionalistische Lesarten finden sich u. a. in kognitionswissenschaftlichen Ansätzen wieder. Hierbei kann gelten: »Die kognitionswissenschaftliche Erklärung folgt funktionaler Erklärungslogik, auch dort, wo sie nicht mehr linear in Ursache-Wirkungs-Ketten denkt, sondern, wie in der Neurobiologie zunehmend, von Mustern und Konstellationen ausgeht.« (Rehmann-Sutter 1998: 201f.) Ältere funktionalistische Ansätze sind z. B. der verhaltenstheoretische Ansatz des Reiz-Reaktions-Lernens, Piagets entwicklungspsychologisches Assimilation-Akkommodation-Äquilibrations-Schema oder computationalistisch-wissenspsychologisch begründete Ansätze (vgl. Bender 1991). Nach Bender konzipieren sie Lernen als Folge unbeeinflussbarer Gesetzmäßigkeiten (äußere Reize, innere Strukturen, formallogische Mechanismen) und nicht als »freie und selbständige Wissensaneignung« (Bender 1991: 113) bzw. reflexive Verstandestätigkeit oder Einsichts- und Urteilsfähigkeit.

von Autonomie als (individuellem Bildungs-)Ziel auch die Fähigkeit zur kritischen Distanzierung von (verdeckten) gesellschaftlich institutionalisierten Heteronomien im Blick haben. Aus der Perspektive von ›Bildung‹ beschränkt sich somit das funktionalistische Lern- bzw. Bildungsverständnis weitestgehend auf das »Tüchtigmachen für die Gemeinschaft« (Schleiermacher), auf die Anpassung des Einzelnen an die gesellschaftliche Umwelt (vgl. Meueler 1993, Bender 1991: 113, Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 125f.), auf die ›Reproduktionsfunktion‹ (vgl. Schäffter 2003a, 2008) von Bildung bzw. Erziehung.

Die Figur der »funktionalen Subjektivität« (Meueler 1993: 92) bezeichnet hierbei jene Form der Subjektivität, die – zumindest für Meueler – den Normalfall des Alltagshandelns darzustellen scheint, die als eine Art ›Selbsterhaltungs- oder Überlebensstrategie³⁷⁸ ob des permanenten Anpassungsdrucks ausgelegt werden kann und der die Figuren ›Kritik‹, ›Verweigerung‹ und ›tätiger Widerstand‹ gegenüberstehen (vgl. Meueler 1993: 94f.). Bei der Frage, ob die funktionale Subjektivität den Normalfall des Alltagshandelns und -lernens darstellt, handelt es sich offensichtlich um eine empirische Frage, die im Weiteren nicht weiter verfolgt werden soll. Als Anlass über Lernen nachzudenken ist die Kritik an funktionaler Subjektivität indes hochrelevant, denn sie verweist – wiederum – auf die grundlegendere ›ontologische Frage‹ nach ›dem lernenden Subjekt und seinem Verhältnis zur Welt.

Man täte nun den Kritikern funktionaler Subjektivität Unrecht, wenn man ihr Motiv, die Bildungs*idee* ›zu retten‹ als Versuch deutete, den bürgerlichen Bildungsbegriff ›wiederzubeleben.³⁷⁹ In der Tat hat z. B. Erhard Meueler in seiner Absage an eine Subjektivität als einem universalen Maßstab herausgestellt, dass es neben der genannten funktionalen Subjektivität mehrere grundlegende ›Optionen, das Subjekt bzw. Subjektivität zu denken‹ gab und gibt (Meueler 1993: 8f.; Kap. 1; vgl. z. B. auch Meyer-Drawe 1990).

Aus Meuelers Darstellung (1993: 42–45) lassen sich drei Topoi in den Auffassungen vom Subjekt bzw. von Subjektivität herauschälen: 1. Das Subjekt als ›Souverän‹ hat gewissermaßen die Welt im Griff, seine Bildungsaufgabe ist die ›Selbstverwirklichung. 2. Das Subjekt ist der ›Untertan‹, seine Bildungsaufgabe ist die ›Unterwerfung unter die Verhältnisse. 3. Das Subjekt ist *zugleich* Souverän und Untertan (etwa bei Foucault), seine Bildungsaufgabe ist das tätige, aktive, handelnde Ausgestalten von Verhältnissen zu sich und zu anderen.³⁸⁰ Offenkundig bezieht sich die dritte Auffassung auf die Vorstellung einer dialektischen Einheit von Subjekt und (gesellschaftlichem) Objekt, von der ausgehend die beiden anderen Auffassungen als untaugliche Versuche aufgefasst werden, die Dialektik zugunsten der einen oder der anderen Seite einseitig aufzulösen (vgl. Meueler 1993: 83–86).

378 Auffällig ist hier eine gewisse konzeptuelle Nähe zu Klaus Holzkamps Konzept der »defensiven Lernbegründungen« (Holzkamp 1995).

379 Man täte vermutlich ebenso ›Theoretikern neuer Lernkulturen‹ Unrecht, wenn man ihnen pauschalisierend unterstellte, sie wollten die Bildungs*idee* ›verabschieden.

380 In diesem Sinne ist das Subjekt als »Konstrukteur seiner Selbst-Welt-Beziehung *und* als Produkt seiner gesellschaftlichen Erfahrung zu begreifen« (Keupp 2001: 46; Herv. i. Orig.). Der Mensch gilt hier als Gestalter und Produkt seiner gesellschaftlichen Lebensbedingungen. Der Mensch ist aber nicht absoluter Souverän, sondern ›unterwirft sich; er hat sich in eine immer schon gegebene ›machtstrukturierte‹ Welt ›einzugliedern‹ (vgl. Keupp 2001: 50); es ist von einer »reduzierte[n], begrenzte[n] oder preisgegebene[n] Souveränität« (Keupp 2001: 51) auszugehen. Nach Brüggem (2003) wandelt sich die Konzeption von Subjektivität. Nicht mehr die Rehabilitierung des Gedankens eines primär autonomen, quasi-absolutistischen Subjekts, wie er im deutschen Idealismus leitend war, gilt als Richtschnur, sondern die Akzeptanz der »Passivität des Ichs« (Brüggem 2003: 501). Zugleich führt diese Erkenntnis nicht eine Relativierung oder Einschränkung der Leistung der Subjektivität mit sich. – Käte Meyer-Drawe (2000) hat dies (unter Hinweis auf die Leiblichkeit des Menschen) als die Leistung eines ›untertänigen Souveräns‹ beschrieben.

Vor diesem Hintergrund lassen sich nun auch einzelne pädagogische Antworten, die auf »Bildung!« abheben, als Kritik an einer Generalisierung des »souveränen Subjekts« bzw. des »unterworfenen Subjekts« und einer entsprechenden Theorie und Praxis einer »affirmativen (Erwachsenen-)Bildung« umreißen: Mit dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens werde der Widerspruch zwischen Fremd- und Selbstbestimmung versucht aufzulösen; jedoch werde durch die Einführung von Unterstellungen wie Selbststeuerung oder Eigenverantwortlichkeit in einem Experimentalsetting eine paradoxe Situation erzeugt und der strukturelle Widerspruch nicht aufgelöst: Die Lerner sollen selbstgesteuert lernen, aber bitte nur das, was ihnen vorgegeben wird (Held 2001a: 140f.).³⁸¹ Dem Lerner als autopoietischem System werde Autonomie einerseits apriorisch unterstellt (Fähigkeit zur Selbstauswahl von Inhalten und Zeiten des Lernens), zugleich aber werde eine spezifische Nichtautonomie unterstellt, indem davon ausgegangen werde, dass die Fähigkeit zur Selbststeuerung (z. B. Metakognitionen) über Lernen erst erworben werden müsse, um sie in einer Logik der »Selbstökonomisierung« (Forneck 2005b: 325) als Kapital einsetzen zu können (vgl. Forneck 2005b, 2005c). Die Kritik richtet sich gegen ein Anschließen an einen emphatischen Subjektbegriff, der ein kompetent selbstlernendes Subjekt schon voraussetzt (vgl. Forneck 2002: 244). Bei einer Emphatisierung des Subjekts würden quasi-entelechische Kräfte eines natürlichen Lerninteresses unterstellt (Hinz 2005: 555);³⁸² darüber gehe die Bestimmung von Inhalten verloren, die Legitimation für Bildungsgegenstände werde von der Erwachsenenbildung auf den (begrenzten) Legitimationshorizont der Subjekte übertragen, Erwachsenenbildung drohe affirmativ zu werden, wenn sie sich unreflektiert an die Perspektive, die Wünsche etc. der Teilnehmer anpasse, sodass gesellschaftliche Facetten des Bildungsgegenstandes und Emanzipationschancen drohen verloren zu gehen (vgl. Ludwig 2005b, Forneck 2004).³⁸³ Auch ist Subjektentwicklung nicht identisch mit einer inneren substanziellen Kern voraussetzenden Selbstfindung oder einer auf die Durchsetzung des Eigenen zielenden Selbstverwirklichung (Meueler 1993: Kap. 2).

381 Eine ähnliche Kritik formulierten Holzkamp (1995), Wenger (1998) und Lave/Wenger (1991), indem sie darauf bestanden, dass ein »echtes, »expansives« kooperatives, soziales Lernen im Rahmen disziplinierender Kontexte – Holzkamp fasst mit Foucault Schule als »Disziplinaranlage« (vgl. Holzkamp 1995: 349–359) – als Regelverstoß erscheinen muss.

382 Hinz' Kritik richtete sich, anders als etwa Fornecks Einwurf, nicht gegen die Konzeption selbstgesteuertes Lernen, sondern gegen Holzkamps subjektwissenschaftliche Theorie des Lernens, insbesondere gegen die Annahme, dass man nicht gegen die eigenen Interessen handeln könne (Holzkamp). Hinz sieht bei Holzkamp eine Emphatisierung des (monologischen) Subjekts am Werk (vgl. Hinz 2005). Zwar ist m. E. Holzkamps »Lern-Buch« (Holzkamp 1995) in einem Punkt missverständlich, nämlich darin, dass der Begriff der »Intentionalität« zu wenig vor bewusstseinsphilosophischen Aspirationen geschützt wird. Jedoch ist das »Subjekt« bei Holzkamp primär und durchgehend als »gesellschaftliches Subjekt« konzipiert, sodass Hinz' Kritik unterm Strich nicht zutrifft.

383 Fornecks Kritik richtet sich indirekt gegen eine Vermischung von zwei Subjektvorstellungen im Konstruktivismus. Einerseits beziehen sich konstruktivistische Ansätze auf einen Subjektbegriff in der Tradition der Bewusstseinsphilosophie, andererseits auf das (biowissenschaftlich begründete) autopoietische System. Einen vielleicht typischen Fall, auf den diese Kritik zutreffen mag, stellt Kösel's Didaktik der »Modellierung von Lernwelten« (1993, 1996) dar. Aus der berechtigten Zurückweisung »einer mechanistischen Bildungsauffassung« (Kösel 1996: 89) leitet Kösel, konstruktivistisch konsequent, den Vorschlag der »Kontextsteuerung im Sinne von Organisationsentwicklung in Lernsystemen«, ergänzt um die »Hereinnahme humanistischer Konzepte in die Alltagsarbeit des Unterrichtens« (1996: 93) ab. Kösel verbindet in seiner »subjektiven Didaktik« den Konstruktivismus mit Theorie- und Methodenelementen verschiedener Herkunft – »Psychodrama, Erlebnispädagogik, Transaktionsanalyse, Nicht-direktive Gesprächsführung, Kommunikationstheorien, Themenzentrierte Interaktion, Systemische Interaktionstheorien, Neurolinguistische Programmierung und Gestaltpädagogik sowie körperorientierte Konzepte wie Biofeedback, Bioenergetik usw.« (Kösel 1996: 95). Diese »[g]lanzhaitliche[n] Konzepte vom Menschen« (Kösel 1993: 71) bilden eine wesentliche Grundlage von Kösel's »subjektiver Didaktik«. Vgl. zum Prinzip des Wechsels des ontologischen Referenzrahmens (und damit einhergehend: möglichen Kategorienverwechslungen in der Bestimmung des »Subjekts«) Abschnitt 2.4.3.3.

Kommen wir auf die Vorstellung einer dialektischen Einheit von Subjekt und gesellschaftlichem Objekt zurück. Hinsichtlich der Autonomie des sozialen Subjekts wird z. B. davon ausgegangen, dass Autonomie/Selbstbestimmung und Heteronomie/Fremdbestimmung untrennbar miteinander verbunden sind (Forneck 2005a: 1). Autonomie werde neben einem Leitprinzip von Erwachsenenbildung auch zur »Leitidee individuellen Handelns *und* staatlicher Verantwortung in der Erwachsenenbildung« (Otto 2005: 12; Herv. i. Orig.). Im Hinblick auf Selbstorganisation und -steuerung des Lernens bedeute Autonomie »Anspruch und Auftrag zugleich« (Otto 2005: 13). Autonomie unterliege als Anspruch der Forderung des Individuums nach Eigenverantwortung und Selbstbestimmung, als Auftrag sei sie Anforderung an die Gesellschaft und den Staat (Otto 2005: 13). »Nur wenn beides wirksam wird, kann Autonomie zurecht als Leitprinzip von Erwachsenenbildung gelten.« (Otto 2005: 13)

In den Argumentationen (z. B. von Forneck) findet sich ein Bezug zu Meuelers »kämpferischem Begriff der Selbstermächtigung«, wobei diese nicht als rigide Selbstdurchsetzung gedacht wird, sondern als eine auf solidarischer Wertschätzung beruhende Subjektivität (vgl. Meueler 1993: 8, 94f.). In diesem »dialektischen Subjektbegriff« ist das Subjekt »unterworfen und doch frei« (vgl. Meueler 1993: Kap. 2). Hier kommt die, wenn man so will, Dialektik zwischen Handlung und Widerfahrnis (vgl. Cursio 2006: 111) zwischen einer Erfahrung, die man aktiv erlangt (vgl. Bollnow 1968: 225f.), und einer Erfahrung, die man schmerzhaft erleidet (vgl. Bollnow 1968: 226ff.), zwischen einer, ein mehr instrumentelles Verhältnis zum eigenen Körper mitführenden, Fassung von Intentionalität und einer »passiven Intentionalität«, die Handlungsweisen erlaubt, »in denen der Körper intentional freigesetzt, losgelassen, nicht kontrolliert werden soll« (Joas 1996: 248) zum Ausdruck.

So fasst denn auch Meueler das Subjekt als den Triebimpulsen und äußeren Verhältnissen »unterlegen«, aber nicht ausgeliefert auf;³⁸⁴ denn zugleich bestehe die Herausforderung der Subjektwerdung in einem »Sich-Aufbäumen gegen Übermächtigung« (Meueler 1993: 9) unter immer neuen Bedingungen. Meueler leitet hieraus ab, dass man von den Ambivalenzen in der Subjektwerdung nicht absehen könne (Meueler 1993: 82). Wenn Subjekt und Objekt als »sich wechselseitig voraussetzende und sich ergänzende Begriffe verstanden« (Meueler 1993: 83) werden, als eine dialektische Einheit von Subjekt und Objekt, kommen »objektive« und »subjektive« Tatsachen als gestaltete (und nicht gegebene), als fortlaufend-dynamisch gestaltete (und nicht statische) Prozessgeschehen (und nicht als Entitäten) in ihrer Verflochtenheit oder Interdependenz in den Blick (vgl. hierzu und zum Folgenden Meueler 1993: 83–86).

Einer der Referenzautoren, den Meueler ins Spiel bringt, ist Elias. Mit der Betonung auf der Gemengelage von Struktur und Handeln, von Objektivierung und Subjektivierung opponiert Elias, so Meueler, gegen die »landläufige Vorstellung, die von der Moderne hervorgebrachte Lebensform des Individuums und die Gesellschaft seien zwei getrennt voneinander existierende Gegebenheiten« (Meueler 1993: 84) und damit gegen die sublimale Setzung des Subjekts als einzig realer Größe bzw. umgekehrt des Objekts/der Gesellschaft als einzig realer Größe (vgl. Elias 1997a: 46, 54, 2004: 127). Elias' Kritik am Homo-clausus-Modell war als eine zweifache zu verstehen: Die Kritik an der Vorstellung, der Mensch sei ein bereits gegebenes, zunächst für sich existierendes, vor-soziales, autonomes Wesen, das sich erst nachträglich zu seiner Umwelt in Beziehung setzt, war auch als Kritik an einer Verkehrung eines Idealtypus in

384 Vgl. hierzu auch Klaus Hurrelmanns Figur des »produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts« (z. B. Hurrelmann 2002a): In produktiver Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen (körperliche und psychische Grundmerkmale, d. h.: »innere Realität«) und mit der sozialen und physikalischen Umwelt (»äußere Realität«) geschieht die Verarbeitung von innerer und äußerer Realität und sozusagen im Produkt die »innengeleitete« Selbstorganisation der eigenen Wertvorstellungen und Handlungen.

einen Realtypus zu verstehen (vgl. Meueler 1993: 84). Spiegelbildlich ließ sich Elias' Kritik an Parsons (vgl. Elias 1997a: Einleitung) als eine Kritik an der Vorstellung verstehen, das ›Gegenüber‹ ›Gesellschaft‹ sei ein eigenständiges und abgeschlossenes Element. Elias setzte, so Meueler, diesen Vorstellungen entgegen, dass die Begriffe Individuum und Gesellschaft sich auf unterschiedliche, aber untrennbare Aspekte des gleichen Menschen bezögen: »Beide Gegebenheiten hätten den Charakter von Prozessen. Beide Aspekte unterlägen einem strukturierten Wandel.« (Meueler 1993: 84; vgl. Elias 1997a: 20)

Bei Meueler erhalten nun Elias' – wenn man sie denn so bezeichnen kann – Anthropologie und Sozialtheorie eine *empirisch-bildungspraktische Wendung*, wenn Meueler auf den Widerspruch abhebt, zugleich Täter und Opfer zu sein, zugleich im Stau zu stehen und der Stau zu sein (vgl. Meueler 1993: 85f.). Dieser Widerspruch ist für Meueler auflösbar, sofern er als »produktiver Widerspruch« (Meueler) gefasst werde. Es bedürfe »lediglich der Einsicht in diesen Widerspruch und der Entschlossenheit, selbst den Zirkel aufzulösen, um beispielsweise vom Auto auf die Bahn umzusteigen« (Meueler 1993: 85). Mit Bezug auf Theunissen (1982) plädiert Meueler dafür, das nach Auflösung, Bewegung, Fortschritt Drängende, das Unhaltbare, das Beunruhigende, das drängende Negative kritisch zu reflektieren und bewusst anzugehen. Als Gegenteil des produktiven Widerspruchs benennt Meueler (wiederum mit Theunissen 1982) den »ruinösen Widerspruch«, worunter er offenbar u. a. die Tendenz zu verstehen scheint, sich in einem ›Täter-Opfer-Spiel‹ für eine der beiden ›Rollen‹ zu entscheiden und damit sozusagen in dem ruinösen Spiel gefangen zu sein. Jedoch warnt Meueler auch vor dem Missverständnis, dass die »produktive« Auseinandersetzung mit dem fundamentalen Widerspruch ein Ergebnis oder ›Produkt‹ im Sinne eines Happy-Ends, einer Beruhigung in eins falle oder das Happy-End gar garantiere (vgl. Meueler 1993: 85f.). Meuelers Bildungskonzeption setzt nun folgendermaßen an: Eine einmal »geglückte« Antwort auf die Frage, wann man unter welchen Interessen zum Objekt gemacht worden sei, bzw., wann man jemanden anderen zum Objekt gemacht habe, hat sozusagen den ›Widerspruch an sich‹ nicht aufgehoben im Sinne von »beseitigt«, ihn jedoch dadurch, dass er »angenommen und produktiv verarbeitet« wurde, aufgehoben im Sinne von »auf höherer Stufe verfügbar gemacht«. In anderen Worten, für Meuelers Bildungskonzeption dürfte die Differenz zwischen »Bildung als Produkt« und »Bildung als Prozess« den entscheidenden Hintergrund abgeben: Bildung als Produkt kulminiert für Meueler in funktionaler Subjektivität. Demgegenüber bedeutet Bildung als Prozess bei Meueler »gelingende Subjektwerdung«. Mit Waldenfels geht Meueler davon aus, dass Subjekthaftigkeit in einem Wechselspiel von Anrede, Fragen, Antworten entstehe, also in einem dialogischen Prozess erfolgte, und da man mit anderen gemeinsam Gesellschaft herstelle, müsse man sich dem Aufrufen zur Verantwortlichkeit stellen (vgl. Meueler 1993: 97–105). Dies bezeichnet Meueler auch als »Bildung zum Subjekt« (Meueler 1993: Kap. 3). So verstanden sei Bildung einerseits Formung, Gestaltung, Beeinflussung und andererseits, in Wechselwirkung zu ersterer, Selbstdenken, Selbstbestimmung, Selbstaneignung (vgl. Meueler 1993: 156f.), d. h., die bloße Funktionalität sei zu übersteigen, neue Handlungsmöglichkeiten seien aufzuzeigen, individuelle Emanzipation sei mit der der gesamten Gesellschaft zu verknüpfen (vgl. Meueler 1993: 158ff.).³⁸⁵

Ähnlich wie bei Meueler bedeutet Bildung bzw. Subjektorientierung in interaktionstheoretischen, verständigungsorientierten Didaktiken (z. B. Schlutz 1985, Mader 1998) die Perspektive auf das Erschließen und kritische Reflektieren gesellschaftlich vorgegebener Bildungsgegenstände in einem Verständigungsprozess zwischen Lehrenden und Lernenden (Ludwig

385 Zur Fortsetzung der Rezeption von Meuelers Ansatz vgl. Abschnitt 3.5.5.

2005b: 76ff.).³⁸⁶ Im Kontext eines biografietheoretisch inspirierten Ansatzes formulieren Peter Alheit und Bettina Dausien: Eine pädagogisch interessierte Perspektive zielt »auf die Bedingungen und Möglichkeiten biographischen Lernens der Gesellschaftsmitglieder« (Alheit/Dausien 2002: 568); sie fordern ein »Ernstnehmen der lernenden Individuen«, also einen »analytische[n] Perspektivwechsel« (Alheit/Dausien 2002: 574); diese Betrachtungsweise setze »[...] – im Sinne einer subjektorientierten Erziehungswissenschaft – an den Lern- und Bildungsprozessen der individuellen gesellschaftlichen Akteure an« (Alheit/Dausien 2002: 569). In ähnlicher Weise formuliert Tippelt: »Eine pädagogische Konzeption von Lernen [...] muss die höher organisierten Prozesse der Verarbeitung, der Verknüpfung und Transformation von Lernprozessen in biographischen Erfahrungen berücksichtigen.« (Tippelt 2004: 108) Zur Unterstützung solcher Bildungs- und Lernprozesse bedürfe es des Abbaus von Lernbarrieren (z. B. Einkommensprobleme, Weiterbildungsängste) über Beratung oder Entwicklung »adresatenadäquater Angebotsformen des Lernens« (Tippelt 2004: 108); ferner bedürfe es nach wie vor Weiterbildungseinrichtungen, die in einer »beschleunigten« Gesellschaft den Individuen »entschleunigte«, abgeschirmte Räume der Aneignung, Auseinandersetzung, Verarbeitung und der Vorbereitung auf Handlungskontexte bieten (Gieseke 2005: 24), sodass »Veränderungen in der Gesellschaft durch soziales, individuelles, gruppenbezogenes Problembewußtsein« (Gieseke 2005: 25) in den Bereich des Möglichen kommen.

Hinsichtlich der Motive, Bildungsangebote wahrzunehmen und auch anzubieten gibt es zwei Optionen: Die Option einer affirmativen, bestehende Verhältnisse rechtfertigenden Weiterbildung und die Option einer kritisch-konstruktiven Weiterbildung, die (autonome) Urteils- und Handlungskompetenz zum Ziel hat (vgl. Heid 2000: 290, Bender 2005: 345f.). Mit dem stärkeren Akzent auf der Konzeptualisierung einer »emanzipatorischen, respektive »kritischen« (Erwachsenen-)Bildung bedeutet Bildung somit in etwa »freie und selbständige Wissensaneignung« (Bender 1991: 113), reflexive Verstandestätigkeit, Einsichts- und Urteilsfähigkeit. Hilfreich für den Einzelnen auf seinem Weg zum »eigentlichen Subjekt« sind eine Reihe von Fragen:

1. Welche Effekte hat die Situation, in der ich mich befinde, auf mich selbst? – Die Frage nach den *Machtwirkungen*. 2. Kann ich mich mit diesen Wirkungen einverstanden erklären oder nicht? – Die Frage nach der *Positionierung*. 3. Wie und wodurch kann ich mich den Regierungsversuchen von anderen entgegenstellen? – Die Frage nach dem *Widerstand*. 4. Wie kann ich jene Prozesse aktiv mitgestalten, die mich zu dem machen, wer ich bin? – Die Frage nach der *Partizipation*. 5. Wie kann ich schließlich solche Prozesse dazu nutzen, mir selbst eine Existenzform zu geben, nämlich jene, die ich mir gerne geben möchte? – Die Frage nach der *Selbstkonstituierung*. (B. Wieser 2004: 165; zit. n. Bender 2005: 346).

Zwar habe Weiterbildung einerseits eine Regierungsfunktion, d. h. die Aufgabe gesellschaftliche Problemlagen in individualisierte Entwicklung zu überführen und insofern einen Beitrag zur Realisierungshilfe der Vorstellung eines »gelungenen Lebens« zu leisten (Forneck 2005c: 124). Andererseits ist die Vorstellung einer Autonomie des Lernenden, seiner Fähigkeit zur Distanzierung von den an ihn herangetragenen Anforderungen (sowohl »objektiv-gesellschaftlich« als auch »subjektiv-wahrgenommenen«) ein Motiv einer »emanzipatorischen Erwachsenenbildung« (Forneck 2005c, unter Bezug auf Meueler 1993); Freiheit wird hier als das »Vermögen der Person gedacht, qua Aneignung einer kulturellen Identität sich selbst zu gestalten und diese vorgefundene Wirklichkeit weiterzuentwickeln« (Forneck 2005c: 126).

386 Ludwig zufolge liegen die Schwächen interaktionstheoretischer Didaktiken in der »diskurstheoretischen Rationalisierung des Verständigungsprozesses« (Ludwig 2005b: 78) und in dem In-den-Hintergrund-Treten der besonderen subjektiven Lernbegründungen und Lerninteressen gegenüber dem gesellschaftlich Allgemeinen, welches im Zentrum des Verständigungsinteresses liege (vgl. Ludwig 2005b: 78).

Für die emanzipatorische, kritische Erwachsenenbildung werden somit, kurz gesagt, auch »Macht« und »Disziplin« thematisch. Aus dieser Perspektive ist in jüngerer Zeit Lernen »zu einer ambivalenten Einrichtung geworden« (Forneck 2005c: 127). Denn im Kontext (politisch geförderter) Programmatiken lebenslangen Lernens oder einer lernenden Gesellschaft tue sich ein neuer diskursiver Horizont auf, der begleitet sei von einem Set von Strategien und Techniken des Regierens:

Diese [die neuen Strategien und Techniken; F.S.] etablieren ein erwachsenenpädagogisches Regime, welches die Art und Weise determiniert, in der etwas gesehen und in der etwas über Individuen gesagt werden kann. Gegenwärtig verändert sich deshalb auch die erwachsenenpädagogische Begrifflichkeit in einem Ausmaß, das historisch einmalig sein dürfte. (Forneck 2005b: 325)

Im Anschluss an Habermas und Foucault fordert Forneck daher eine Analyse von Signifikations-, Kommunikations-, Herrschaftstechniken sowie von Technologien des Selbst (Foucault/Rux/Martin 1993) im Bildungssystem (Forneck 2002: 255). Unter Technologien des Selbst sind Praktiken zu verstehen, die es Individuen ermöglichen, sich zu transformieren und einen bestimmten Zustand zu erlangen; als Techniken der Selbstsorge, als Techniken, die ihr Selbst in spezifischer Art neu hervorbringen und erhalten, sind diese nicht nur als Korrelat von Machtbeziehungen, sondern auch als Bildungsprozesse im Sinne einer Ermöglichung der Subjektivierung von Machtbeziehungen zu verstehen (vgl. Forneck 2002: 255).

In dieser Lesart bedeutet selbstgesteuertes Lernen auch selbstreflexives Lernen im Sinne einer (Mit-)Entwicklung von Praktiken, »in denen Menschen einen Bezug zu sich herstellen, der sich zwar aus den Beziehungen zwischen Modernisierungs- und Lernprozessen herleitet, aber nicht in diesen aufgeht« (Forneck 2002: 255). Dieses Aufgehen von Lern- in Modernisierungsprozessen und nicht die innerwissenschaftliche Diskussion beschert, so Fornecks These, dem selbstgesteuerten Lernen die aktuelle breite Resonanz, d. h. Theoriebildung und Legitimationsmuster sind Reflexe auf Modernisierungsimperative, welchen einen, die Gefahr der Deprofessionalisierung bergenden, Strukturwandel der Erwachsenenbildung bedingen.

Praktische Erwachsenenbildung und Didaktik können sich nicht aus der »Verstrickung mit der Macht« verabschieden, weil sie in das Geflecht (liberaler bzw. neoliberaler) Regierungskünste eingebunden sind, d. h. an einer Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien (Techniken der Selbst-Produktion) beteiligt sind (Forneck 2005b). Die These dieser Variante der (kritisch-emanzipatorischen) Perspektive auf »das selbstgesteuerte Lernen« lautet auf den Punkt gebracht: Bisherige Modernisierungsprozesse bzw. -gewinne in der Erwachsenenbildung werden sozusagen mit der Hypostasierung des kompetenten Selbstlernalers weggegeben (vgl. Forneck 2002: 247).

Somit besteht das Hauptmissverständnis in den Diskussionen um selbstgesteuertes bzw. selbstorganisiertes Lernen³⁸⁷ darin, dass die »Radikalisierung der Teilnehmerperspektive« (Berzbach 2005b: 99, kritisch gegen Arnold/Siebert 1995) die »Dialektik von Individuation und Sozialisation« (Forneck 2002: 251) einseitig aufhebt. Daher soll es in der erwachsenenpä-

387 Es ist nicht leicht, die Differenz zwischen den Begriffen »selbstorganisiertes Lernen« und »selbstgesteuertes Lernen« zu markieren. Aufgrund der Nachrangigkeit der Thematik für diese Untersuchung wurde bisher und wird im Folgenden die Differenz nicht vertieft. Nur so viel: Ein wesentlicher Unterschied scheint darin zu bestehen, dass sich der Terminus »selbstorganisiert« mehr auf die Infrastruktur von Lernmöglichkeiten bezieht (z. B. Bereitstellung von Lernangeboten durch die Lerner selbst), wohingegen der Terminus »selbstgesteuert« diesen Aspekt des (Lehr-)Lerngeschehens nur randständig bezeichnet und vielmehr auf den »Locus of control in der »Steuerung« des Lernaktes verweisen soll. Jedenfalls soll, darin liegt wohl die Attraktivität der Termini begründet, das aktive Moment des Lernens stärker betont werden (vgl. z. B. Göhlich/Zirfas 2007: 172, 45f.). Eine der ersten systematischen Arbeiten stellt die Publikation von Greif/Kurz (1996) dar, eine frühe Überblicksarbeit die Rezension von Schäffter (1998).

dagogischen Praxis nicht darum gehen, sich auf der Basis einer apriorischen Unterstellung³⁸⁸ eines autonomen Selbstlerner der Illusion hinzugeben, keine Macht auszuüben, sich affirmativ dem Selbstlerner anzudienen und damit eine Selbstaufhebung der Erwachsenenbildung zu mitzubetreiben (z. B. indem man sich auf interaktive Medien, auf die hypostasierten Selbstlernkompetenzen, auf die »Wünsche« der Teilnehmer verlässt). Zugleich gilt es, die Eingebundenheit der Erwachsenenbildung wie auch der Lerner in das Geflecht von Regierungskünsten zu reflektieren, ohne einseitig von einer Bedrohung, Unterdrückung, Verfremdung der Autonomie von Subjekten auszugehen (vgl. Forneck 2005b: 325f.). Die widersprüchliche Aufgabe der Erwachsenenbildung bestehe nun – im Anschluss an die genuine Frage, wie aus Determination Freiheit wird (Kant) – aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive in der Förderung von Individuation *und* Vergesellschaftung durch eine »Individualisierung von Normen« *und* eine »Konfrontation von Individuen mit Normen« (vgl. Forneck 2002: 249ff.).

3.5.4 *Zweiter Zugang: Autonomie als Selbstbeobachtung (R. Arnold)*

In seiner systemisch-konstruktivistischen Didaktik setzt Arnold aus der Warte des Konstruktivismus als einer Lern- und Erkenntnistheorie an (vgl. insbesondere Arnold 2005, 2007). Der Grundgedanke in Bezug auf die Autonomie-Thematik lautet sinngemäß: Die Abwendung von der autonomen Subjektleistung geht einher mit einer Hinwendung zu dem Gedanken, dass das lernende System via Selbstbeobachtung ein Wissen von seiner Eingebundenheit in Systemiken erwirbt. Der Gedanke einer ahistorischen, universalen »Autonomie an sich« wird dabei ebenso verworfen wie der Gedanke einer vorausgesetzten Autonomie des erkennenden Subjekts, die es nur zu entfalten gelte. Als Ersatz fungiert die Annahme der autopoietischen Geschlossenheit kognitiv-emotionaler Systeme, die aber strukturell an ihre Umwelt gekoppelt sind. Mit dem Konzept der Selbstbeobachtung wird dann versucht, auf »Bildung« zu kommen. Im Hinblick auf die Grundausrichtung von Arnolds Konzeption stehen m. E. drei Punkte im Vordergrund. Erstens mündet der Ansatz in eine Zurücknahme »des pädagogischen Impulses« ein, da Arnold offenbar davon ausgeht, dass die Pädagogik vorwiegend Teil einer Reproduktionskultur ist und Bildung vorwiegend als (individuelle) »Selbstaufklärung« formulierbar ist. In dieser Hinsicht nimmt Arnolds Konzeption eine deutliche Distanz gegenüber einer normativen Per-

388 Empirische Studien zur Autonomie in selbstgesteuerten Lernarrangements scheinen diese These zu stützen. Im Mittelpunkt einer Untersuchung zur Veränderung der Qualität des Lernens und Lehrens durch selbstgesteuerte Lernarrangements stand die Frage, »ob und wie erweiterte Autonomieoptionen im Umgang mit komplexen Selbstlernarchitekturen genutzt werden und welche Potenziale und Anforderungen« daraus für die Beteiligten (Lernende und Lehrende) resultieren (Springer 2005: 51). Die Untersuchung zeigte, dass die pädagogisch-programmatische Begründung für die Ausweitung selbstgesteuerten Lernens – selbstgesteuertes Lernen *per se* vergrößere die Autonomie der Lernenden – nicht stichhaltig ist. Vielmehr haben eine Reihe von Faktoren Einfluss auf den Umgang mit Autonomieoptionen. Beispielsweise scheint die Nutzung von Autonomieangeboten u. a. davon abzuhängen, wie, in welchem Maße Lernende mit der Situation »vertraut« sind, d. h. ob sie in der Lage sind, Autonomieoptionen überhaupt zu erkennen. Eine Herausforderung an die Lehrenden scheint darin zu bestehen, Lernende an die Situation heranzuführen bzw. die »Selbstlernarchitektur« entsprechend verschiedener Lernervoraussetzungen zu gestalten. Außerdem zeichnete sich ab, dass (auf unterschiedliche Weise bzw. in unterschiedlichen Ausprägungen) »die Prägung traditioneller Lehr-/Lernkultur auch in veränderten Lernarrangements als dominantes Deutungsmuster wirkt, das unbewusst das Verhalten auch in neuen Kontexten orientiert« (Springer 2005: 62). Lernerautonomie scheint folglich ein ambivalentes Verhältnis zwischen Potenzialen und Anforderungen (Lernerseite) zu erzeugen (z. B. Widerstände gegen die Zumutung der Autonomie zu evozieren) und zugleich neue Anforderungen an die Lehrenden (v. a. im Hinblick auf die professionelle Begleitung der Lernprozesse) zu formulieren. Eine didaktische Schlussfolgerung lautet folglich, dass neben inhaltlich-methodischen Reflexionen auch eine Reflexion über das Lernen in den Selbstlernarchitekturen selbst sinnvoll ist, so dass die Nutzung der Autonomieoptionen direkt thematisiert wird (vgl. Springer 2005).

spektive ein. Während die normative Perspektive sozusagen eine Autonomie ohne das Zutun der Pädagogik kaum möglich sieht, geht Arnold davon aus, dass nur eine begleitende oder irritierende, alternative Deutungen anbietende Pädagogik sinnvoll ist (keine »intervenierende« oder »aufklärende«). Zweitens steht Arnold nach meinem Dafürhalten auch einer Selbstoptimierungsperspektive kritisch gegenüber. Hier treffen sich Arnolds Konzeption und eine emanzipatorische Perspektive. Drittens geht Arnold offenbar davon aus, dass die Lernenden (pädagogisch begleitet) selber Einsicht in ihre Eingebundenheiten – zu denen auch internalisierte, ursprünglich von außen an sie herangetragene Erwartungen gehören – gewinnen können. Das pädagogische Geschehen verlagert sich dadurch mehr auf die Ebene konkreter Lehr-Lern-Situationen, sozusagen auf die Mikroebene der Interaktion zwischen Lehrendem und Lernenden.

Unter größerer Auflösung betrachtet stellt sich Arnolds Ansatz »Autonomie als Selbstbeobachtung« wie folgt dar. Den Anfang macht eine Kritik des »neorealistischen« (Arnold 2005) Ansatzes. Dieser gehe von einer (relativ homogenen) Subjekteigenschaft »Autonomie« aus – z. B. gegenüber Erwartungen, die von der sozialen Umwelt, zu der auch pädagogische Bemühungen gehören, in denen der Lerner lernen soll, sich zu emanzipieren (das bekannte Problem einer »Sei-spontan-Paradoxie«, hier: einer »Sei-autonom-Paradoxie«). Im neorealistischen Ansatz müsse (ein Mindestmaß an) Autonomie bereits vorausgesetzt werden, d. h. angenommen werden, dass der Lernende bereits eine Ahnung davon hat, was Autonomie für ihn bedeutet, bzw. dass er auch schon autonom ist. Erst dann kann man sich der Erweiterung von Autonomie widmen. Ignoriert werde dabei die »innerlich verbliebene Heteronomie« bzw. eine »heteronome Innerlichkeit« (Arnold 2005).

Zu dieser gelangt man, nach Arnold, über das Postulat, dass Erkennen von operational geschlossenen kognitiven und emotionalen Systemen geleistet wird. Es ermöglicht eine andere Sichtweise auf Autonomie. Sie erscheint nun als ein »emergentes«, kognitiv-emotionales Wirklichkeitskonstruktionsmuster (vgl. Arnold 2005). Anders ausgedrückt: Es sei eine Selbstbeobachtungsfrage, welche die eigenen inneren und äußeren Möglichkeiten seien und wer sie definiere; Arnold spricht hier von »Determiniertheit des »eigenen Wesens«« (Arnold 2007: 86). Bei alledem geht Arnold im Weiteren von folgender Annahme aus: »Mit Autonomie ist untrennbar die Heteronomie verbunden« (Förnecke 2005a: 1, zit. bei Arnold 2007: 160). Die Heteronomie ist eine zweifache: »Das Heteronome ist nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich« (Arnold 2007: 160).

Zum Teil lehnt sich Arnold bei der Beschreibung der (Genese der) inneren Heteronomie noch stark an die neurophysiologische Lesart an. Er geht davon aus, dass sich heteronome (äußerliche, fremde) »Wissensstrukturen« gewissermaßen in die Systemarchitektur einschreiben. Dies ist möglich, da System und Umwelt strukturell aneinander gekoppelt sind und das System perturbierbar ist. Das Ergebnis dieser Prozesse ist dann »innere Heteronomie« (vgl. Arnold 2005). Nach neurophysiologischer Lesart ist das Subjekt selbst ein Effekt der »Verschaltungsarchitektur« (Singer 2002: 92). Die Verschaltungsarchitekturen »stehen zwar für Autopoiesis, aber nicht für Autonomie« (Arnold 2005: 44),³⁸⁹

da in ihnen auch die heteronomen Beschränkungen eingelagert sind, die uns nicht nur meinen lassen, wir handelten selbstbestimmt, weil wir selbständig etwas entscheiden und tun, ohne die – teilweise überlieferten –

389 Vgl. hierzu auch Arnold/Siebert (2005: 60): »Autopoiese garantiert keine Autonomie des Subjekts, ist aber eine neurophysiologische Voraussetzung der Selbstständigkeit.« Das heißt, Autopoiese wird hier als notwendige, doch nicht hinreichende Bedingung für Autonomie bzw. autonomes Denken und Handeln begriffen. Ebenso ist für Arnold und Siebert die onto- und phylogenetische Entwicklung von Ich-Bewusstsein eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für komplexe Lernprozesse, d. h. Bildung (vgl. Arnold/Siebert 2005: 60f.).

gesellschaftlichen, familiendynamischen, traumatischen etc. Muster zu erkennen, die wir dabei rekonstellieren. Das autonome Subjekt ist – so betrachtet – voller Heteronomie und deshalb eine Illusion. Autonomie im ursprünglich aufklärerischen Sinne ist somit auf eine nach innen gerichtete – selbstreflexive – Vernunft angewiesen, durch welche der einzelne zum Beobachter seiner eigenen inneren Heteronomie wird – um nichts anderes ist es den vereinzelt Ansätzen emotionaler Kompetenzentwicklung zu tun, die sich in den letzten Jahren insbesondere im Kontext der Führungskräftequalifizierung entwickelt haben (Arnold 2005: 44).³⁹⁰

Auch spricht Arnold von einer »innere[n] Systemik des Lernenden« (R. Arnold 2003: 55). Unter inneren Systemiken werden hierbei Programme verstanden, »die unser Handeln hinter unserem Rücken bestimmen« (Arnold 2007: 160). Wenn ich Arnold hier richtig verstanden habe, handelt es sich bei den inneren Systemiken im Wesentlichen um früh angelegte und im weiteren Verlauf der Ontogenese ständig modifizierte Deutungsmuster. Arnold spricht an anderer Stelle davon, dass Gefühle »innere Programmierungen, d. h. früh im Sozialisationsprozess eingespurte Stellungnahmen zur Welt« (Arnold 2007: 96), seien. Oder: Emotionen seien »komplexe physiologische Programmierungen die – nach letztlich psychologischen sowie physiologisch-biochemischen Maßgaben – auch spontan in einer Person entstehen« (Arnold 2007: 97) und die Situationswahrnehmung sowie das Verhalten beeinflussen. Wichtig ist ferner die Annahme, dass emotionale Erfahrungen der frühen Kindheit durch die (familiäre) Umwelt bzw. in der Interaktion damit gemacht werden. Arnold bezeichnet dies als »emotionale Milieuprägungen« (Arnold 2007: 96; vgl. Arnold 2007: 93–101).

Zugleich gibt es auch äußere Systemiken. Hierfür führt er einen »Subjektbegriff ein, der m. E. als eine Hilfskonstruktion zu betrachten ist: »Dieses Subjekt ist zudem nicht »Individuum«, sondern zugleich Schnittstelle verschiedener diachroner (historischer) und synchroner (aktueller) Dynamiken.« (Arnold 2007: 123) Insofern ist es für Arnold auch »Symptomträger der Pathologien der Systeme, in welche es eingebettet war und ist« (Arnold 2007: 123). Die äußeren Systemiken umfassen sozusagen als Umwelt den Menschen. Sie sind es, »welche uns heteronom einschließen und bestimmen« (Arnold 2007: 160). Unterschieden werden bei den äußeren Systemiken diachrone Systemiken, unter denen intergenerational weitergegebene Erfahrungen, Leitmaximen und Gefühle (Arnold 2007: 160f.) sowie Herkunftskontexte (Arnold 2007: 85) verstanden werden, und synchrone Systemiken, welche in Form von (Fremd-)Steuerungsversuchen (z. B. »Führung«, »Lehren«) an ein System herangetragen werden (vgl. Arnold 2007: 169).

Obwohl eine unmittelbare Fremdsteuerung von Individuen – Arnold bezeichnet sie auch als »Gegenübersysteme« (Arnold 2007: 169) – ausgeschlossen ist, so wird dennoch davon ausgegangen, dass sich die äußeren Systemiken als »Fremde[s] im Eigenen« (Arnold 2007: 174)

390 An dieser Stelle scheinen im Hintergrund eine Reihe von Themen auf, die von Arnold m. W. nicht bearbeitet wurden und die hier nur in unsystematischer Weise genannt werden sollen: erstens das zum »psychophysischen Problem« transformierte »Leib-Seele-Problem«, wie es in der Analytischen Philosophie des Geistes diskutiert wird (vgl. z. B. Sturma 2006a); zweitens die Determinismus-Willensfreiheit-Diskussion (vgl. für einen ersten Überblick über diese Diskussion entlang des sogenannten Libet-Experiments: die mehr »deterministische Auffassung« (z. B. Singer 2002: 75f., Singer 2003, Roth 1996: 303–363, Singer et al. 2004), die Gegenposition (z. B. Laucken 2003: 422f., Seel 2002: 40), eine Re-Lektüre des Libet-Experiments (z. B. Libet 2004, Giesinger 2006: 100), die Position des Kompatibilismus, d. h. die Annahme, dass Determinismus und Willensfreiheit sich nicht ausschließen bzw. dass vereinbar sind (grundlegend z. B. Pauen 2004, ferner z. B. Giesinger 2006: 102–106, Roth 2003a: 498, Hinz 2005: 543)) und hier insbesondere die Frage nach der konzeptionellen Einbettung der »nach innen gerichtete[n] – selbstreflexive[n] – Vernunft« (Arnold 2005: 44) in einen »materialistischen Ansatz«; drittens die Frage nach der Umgehung des Homunkulusproblems in einer funktionalistischen Erklärung, wie sie in Neurobiologie und den Kognitionswissenschaften vorherrscht (vgl. z. B. Singer 2002, Gadenne 2000); viertens das Problem, das sich aus dem Hin-und-Her-Springen zwischen der Rede von »Systemen« und der Rede von »Subjekten« bzw. von ganzen Menschen im Sinne von Personen« ergibt (vgl. Abschnitt 2.4.3.3.).

niederschlagen, d. h. – sofern sie für den Lernenden anschlussfähig sind – sozusagen hereingenommen werden (intake) und sich mit den bestehenden inneren Systemiken »vermischen« bzw. in diese integriert werden und später dann als »Eigenes« sich darstellen können.

Insgesamt lässt sich für die neueren Aussagen von Arnold zur Autonomie-Thematik (Arnold 2007) als Zwischenfazit festhalten: »Die Eingebundenheit in Systemiken markiert die Grenzen unserer Freiheit. Wir sind nur begrenzt in der Lage zu tun, was wir wollen.« (Arnold 2007: 169) Arnold meint hierbei m. E. weniger, dass die inneren Systemiken im Sinne der neurophysiologischen Prozesse selbst die Grenzen der Freiheit markieren. Vielmehr macht Arnold die äußeren Systemiken als Hauptfaktor dafür aus, dass wir nicht in allen Fragen »Herr im eigenen Haus« sind. Insbesondere Kontexte, denen Lernende »verpflichtet« seien (biografische Erfahrungen und Situationen) wirken sich deutungsprägend aus (vgl. Arnold 2007: 85ff.). Und offenbar zählen auch die in innere Systemiken verwandelten ehemaligen äußeren Systemiken zu den die Freiheit einschränkenden, aber potenziell durch Selbstbeobachtung veränderbaren Systemiken.

Zur Konturierung der Formel »Autonomie als Selbstbeobachtung« ist eine Ergänzung notwendig. Folgt man Arnold (2005: 43f.), erscheinen die autopoietisch geschlossenen Systemprozesse insofern als autonom als sie unterhalb der Ebene des Bewusstseins ablaufen und dem, was gemeinhin als »Subjekt« bzw. »Selbstbewusstsein« bezeichnet wird vorgelagert sind. Die Folge dieser Sichtweise ist, dass Emotionen und Kognitionen als ein Effekt von Systemprozessen bzw. als Muster von Systemzuständen erscheinen. Lernen gilt auf einer unteren Ebene als Restrukturierungsprozess in autopoietischen kognitiven Systemen (vgl. Arnold 2007: 64). Im Rahmen dieser Beobachtung erster Ordnung, die sozusagen von selbst abläuft und die erst Bewusstsein darstellt bzw. aus der Bewusstsein emergiert, ist also noch kein Begriff von Autonomie im Sinne einer Distanzierung von der (biologisch fundierten) inneren Systemik enthalten (vgl. Arnold 2007: 59). Erst die Beobachtung zweiter Ordnung schafft diese Distanzierung im Sinne von »Selbstbewusstsein« bzw. einer »sich selbst beobachtende[n] Instanz« (Arnold 2007: 59). Erst durch diese »Beobachtung der Beobachtung« im Sinne eines Verstehens von und Vertrautmachens mit subjektiven Konstruktionen in ihrer Geprägtheit und Musterhaftigkeit und damit im Sinne eines Lernens auf einer höheren Stufe kann die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus bzw. die konstruktivistische Lerntheorie »praktisch werden (vgl. z. B. Arnold 2007: 62ff.). Insofern geht es einer konstruktivistisch oder »erkenntnistheoretisch informierten Pädagogik« um die »Förderung der Erkenntnisfähigkeit, da diese die Quelle aller Kompetenz ist« (Arnold 2007: 62).

Da, wie beschrieben, »äußere Systemiken« in die »inneren Systemiken« integriert werden, ist es aus dieser Perspektive eine Selbstbeobachtungsfrage, welche die eigenen inneren und äußeren Möglichkeiten seien und wer sie definiere. Arnold spricht in diesem Zusammenhang von »Determiniertheiten des »eigenen Wesens««, die es in einer reflexiven Beobachterposition einzunehmen gelte (Arnold 2007: 86). Letztlich kann von dieser Warte aus Arnold das genannte höherstufige Lernen als »Bildung« bezeichnen, wobei gilt, dass Bildung stets auch Selbstbildung sei (Arnold 2007: 86).

Gegen einen rein naturalistischen Standpunkt argumentierend geht Arnold ferner darauf ein, dass sich die »eigene Logik der kognitiv-emotionalen Systemik« in einem »Wechselspiel zwischen Anpassung und Widerstand« mit bzw. gegen erzieherische und sozialisatorische Ansprüche realisiert (Arnold 2007: 124). Daher hält Arnold Erziehung bzw. pädagogische Begleitung von Lern- bzw. Bildungsprozessen für notwendig.³⁹¹ Arnold geht hierbei davon aus, dass

391 Vgl. für die Auffassung, dass pädagogisches Handeln unter Anerkennung der Wirkunsicherheit pädagogischer Interventionen zu erfolgen habe, die Ausführungen in Abschnitt 3.3.3.

die pädagogische Begleitung von Lern- bzw. Bildungsprozessen ein Wissen über Wirkungsweisen von Systemen erfordert (Arnold 2007: 86). Dies umfasse zunächst ein Fragen danach, wie Menschen ihre Selbstreferenzialität handhaben (vgl. Arnold 2007: 96f.).

Da selbstreferenzielle Systeme – und als solche werden in einem systemisch-konstruktivistischen Verständnis sensu Arnold ›Menschen, ›Lernende‹ etc. aufgefasst – sich nicht unmittelbar von außen fremdsteuern lassen, sondern sozusagen auf an sie herangetragene Anforderungen und Aufforderungen (Fremdsteuerungsversuche) »nur zu ihren eigenen Bedingungen« (Arnold 2007: 173) reagieren bzw. zu reagieren vermögen, gibt es in diesem Verständnis eigentlich keine Fremdsteuerung bzw. es kommt auf den Umgang mit der Fremdsteuerung an.³⁹² Im Sinne eines ›Bildungsziels‹ einer ›Einübung in das systemische Sehen« (Arnold 2007: 125) geht Arnold davon aus, dass Erwachsene prinzipiell dazu in der Lage sind, reflexiv auf ihre ›individuellen Konstruktionsweisen« (Arnold 2007: 173) und die ›Modi ihrer Aneignung bzw. ihrer (berufs)biografischen Praxis« (Arnold 2007: 174) Bezug zu nehmen und diese Konstruktionsweisen und Modi selbst zu transformieren. Die pädagogische Unterstützung – systemtheoretisch gesprochen handelt es sich um ›Perturbationen‹ – gewinnt dabei u. a. die Gestalt, dass ›Angebote eines neuen Denkens und Handelns in den Erfahrungsraum des Subjektes« (Arnold 2007: 178) gerückt werden.³⁹³

3.5.5 Bilanz im Hinblick auf die Frage nach dem ontologischen Halt (Beispiele)

Nach Meueler lässt sich das Subjekt als ›Souverän‹ oder als ›Untertan‹ oder aber auch als ein *Zugleich* von Souverän und Untertan auffassen. Hier soll es um die dritte Auffassung gehen. Die Bildungsaufgabe des Subjekts als Souverän *und* Untertan (etwa bei Foucault; vgl. Meueler 1993: 42–45) ist das tätige, aktive, handelnde Ausgestalten von Verhältnissen zu sich und zu anderen. In diesem ›dialektischen Subjektbegriff‹ ist das Subjekt ›unterworfen und doch frei (vgl. Meueler 1993: Kap. 2). Auch wenn man nicht von den Ambivalenzen in der Subjektwerdung absehen könne (Meueler 1993: 82), so seien Subjekt und Objekt dennoch als ›sich wechselseitig voraussetzende und sich ergänzende Begriffe« (Meueler 1993: 83) zu verstehen, d. h.,

392 Gegen eine Gleichsetzung von Selbststeuerung mit ›Bildung‹ und Fremdsteuerung mit ›Erziehung‹ hält Arnold fest, dass es auch genügend Nachweise gebe, dass Fremdsteuerung nicht wirkt (Arnold 2007: 158). Er lenkt den Blick mehr auf die ›Wechselwirkung zwischen Fremd- und Selbststeuerung« (Arnold 2007: 158), wobei hier v. a. angenommen wird, dass letztlich die mehr oder weniger kompetente Selbststeuerung der Subjekte es ist, ›die darüber entscheidet, wie und wozu sie sich in bedrängenden oder anregenden Kontexten bewegen lassen« (Arnold 2007: 158f.). Schließlich will Arnold den Blick verstärkt auf das ›Bemühen um Selbststeuerung in Kontexten, in denen Fremdsteuerung wirkt, auf den ›Umgang mit der Fremdsteuerung gelenkt sehen (vgl. Arnold 2007: 159).

393 Auf Details einer systemisch-konstruktivistischen Theorie des Erwachsenenlernens sensu Arnold (und Siebert) kann hier nicht eingegangen werden. Ich beschränke mich auf folgende Hinweise: Arnold (2007) befasst sich mit den Teilbereichen ›Identitätslernen‹ und ›Transformationslernen‹. Vertieft wurde ferner im Sinne einer ›Weiterentwicklung der konstruktivistischen Erwachsenenbildung zu einer Didaktik der Transformation innerer Systemik die Rolle von Emotionen in Lernprozessen: Emotionen zeigen einem Lernenden gewissermaßen an, dass seine innere Autonomie und Heteronomie in einem labilen, fließenden Gleichgewicht sind; sie können als Indikatoren dienen und in pädagogischen Arrangements als eine Art Kompass genutzt werden (vgl. z. B. Arnold/Siebert 2005, Arnold 2005: 44, 2004a, 2007: 93–101). Schließlich löst m. E. Arnold (2007) das Problem der Körpervergessenheit in Theorien des Lernens, das v. a. in kritischem Bezug auf kognitivistische Ansätze benannt wurde (z. B. Faulstich/Grell 2005: 23f.; Lave 1997a: 122) sozusagen dadurch, dass er auf die enge Verbindung von Emotionen und physiologischen Prozessen hinweist. Hierdurch und durch den Rückgriff auf neurophysiologische Erklärungsmuster holt er den Aspekt der Körperlichkeit ein, allerdings in einer doch sehr reduzierten Weise. Zudem legt er einen deutlichen Schwerpunkt auf (kognitiv-emotionale) Deutungsmuster, sodass sein Ansatz insgesamt hinsichtlich des Aspekts der Körperlichkeit (und erst recht hinsichtlich des Aspekts der Leiblichkeit) recht dünn bleibt.

als eine dialektische Einheit von Subjekt und Objekt (Meueler 1993: 83–86). Somit kann man sich – unter Bezug auf Elias – von der landläufigen »Vorstellung, die von der Moderne hervorgebrachte Lebensform des Individuums und die Gesellschaft seien zwei getrennt voneinander existierende Gegebenheiten« (Meueler 1993: 84) verabschieden und ihr die Vorstellung entgegenstellen, dass sich die Begriffe Individuum und Gesellschaft auf unterschiedliche, aber untrennbare Aspekte des gleichen Menschen beziehen, beide den »Charakter von Prozessen« haben und beide »einem strukturierten Wandel« unterliegen (Meueler 1993: 84; vgl. Elias 1997a: 20).

Auf theoretischer Ebene hat Meueler den dialektischen Subjektbegriff und den Gedanken der Prozessualität von »Individuum« und »Gesellschaft« zur Verfügung. Aber die Begriffe (Subjekt bzw. Individuum und Gesellschaft), welche ja als sich »sich *wechselseitig* voraussetzende und sich ergänzende *Begriffe*« (Meueler 1993: 83; Herv. F.S.) gedacht sind, bekommen im Zuge einer empirisch-bildungspraktischen Wendung ein Eigenleben. Diese Hypostasierung der theoretischen Konstrukte führt dazu, dass die Ambi-Valenz, das Spannungsverhältnis in einen Widerspruch transformiert wird. Die Transformation zeigt sich u. a. an folgenden Punkten.

Erstens wird der Widerspruch als »produktiver Widerspruch«, d. h. normativ gefasst (vgl. Meueler 1993: 85f.). Dies mag für eine empirisch-(bildungs-)praktische Befassung unabdingbar sein und soll hier nicht weiter problematisiert werden – in anderen Worten: die Motive einer »emanzipatorischen Erziehungswissenschaft« werden hier nicht angezweifelt. Vielmehr kommt es darauf an zu zeigen, dass die Hypostasierung Meueler sozusagen dazu zwingt, dem »Individuum« und der »Gesellschaft« den Status von »Existenzen« zuzuweisen, welche »Macht besitzen«. Hierbei wird Macht als ein Ding behandelt und nicht als eine Struktureigentümlichkeit oder ein Prozessaspekt.³⁹⁴

Zweitens greift Meueler Elias' Gedanken, den Menschen *zugleich* als »Menschen im Singular« und als »Menschen im Plural« (Elias 2004: 126) aufzufassen, sowie den Gedanken der Betrachtung von »Menschen-als-Prozesse-der-Handlungsverflechtung« (vgl. Elias 2004: 139–145, 1997: 70–73 zum Begriff der Figuration) nicht auf, sondern entscheidet sich dafür, »die Gesellschaft als Umwelt des Individuums« (vgl. Elias 2004: 140) auszulagern. Damit erscheint es so, als seien Individuen ohne Gesellschaften und Gesellschaften ohne Individuen möglich (vgl. z. B. Elias 2004: 160).

Insgesamt betrachtet, fragt Meueler nach großen *gesellschaftlichen* Widersprüchen (z. B. Kapital vs. Arbeit, Ökologie vs. Ökonomie), die in einem dialektischen Denken – hier geschult an Einsichten der Kritischen Theorie, aber auch in der marxistischen Tradition – als »Ausdruck und Folge eines Streits zwischen gegensätzlichen Interessen, damit verknüpften Auffassungen und Gefühlen« (Meueler 1993: 86) thematisiert werden. Folglich geht es ihm um »das Innewerden, den Ausbau und die Ausweitung der Kompetenzen sozial handelnder *einzelner*, auf deren Kreativität, deren Bewußtwerdungsprozesse, auf deren Ideen, Kritik und oppositionelles Verhalten alle sozialen Zusammenhänge und Gemeinschaften angewiesen sind«, also um die »schöpferische Kraft des *einzelnen*, der seine Subjekthaftigkeit kämpferisch aus der Position totaler Vergesellschaftung heraus entwickelt« (Meueler 1993: 86; Herv. F.S.); dieser einzelne lässt sich nicht auf ein konsumierendes, produzierendes Wesen reduzieren, und wehrt sich gegen eine totale kommerzielle Überformung und Durchdringung seiner Lebenswelt (vgl. Meueler 1993: 86). Allerdings soll auch gelten, dass der Zusammenhang von Subjekt und Gesellschaft vom Einzelnen durch Handeln und Unterlassen produziert ist und dass der Produ-

394 Vgl. hierzu Elias (2004: 96–99): Macht als ein Ding, als einen Zustandsbegriff und nicht als einen Prozessbegriff zu begreifen führt dazu, dass eine Person oder eine »Überperson«, wie »Gesellschaft« oder »Natur« zur Macht hinzu erfunden werden muss; diese Person oder »Überperson« übt die Zwänge aus, denen jemand unterworfen ist.

zent auch Produkt und Objekt des Zusammenhangs ist (vgl. Meueler 1993: 86). Daher wandeln sich die produktiven Widersprüche, von denen die Rede war und die als (individuell wie kollektiv) sinnhaft-gedeutete Widersprüche handlungsrelevant sind, da sie Lernen, Reflexion etc. »veranlassen« können,³⁹⁵ unter der Hand in objektive bzw. gesellschaftliche Widersprüche.

Durch die Gegenüberstellung von überformender Marktgesellschaft und kreativem – kritischem, sich-verweigerndem, tätigen Widerstand leistenden (vgl. Meueler 1993: 94f.) – Individuum reproduziert Meueler³⁹⁶, kurz gesagt, jenes statische und dualistische Bild von »Subjekt« und »Objekt«, das er mit Elias infrage gestellt hatte. Meueler erfasst den »dialektischen Subjektbegriff« durchaus (vgl. Meueler 1993: 82–86), doch scheint er ihn bei dem Versuch ihn praktisch-empirisch zu wenden dualistisch auszulegen. Dies liegt nach meinem Dafürhalten zuvorderst an der intuitiven Bezugnahme auf die physikalistische Konzeptualisierung »des Menschen«, dem »die Gesellschaft« äußerlich ist. Meuelers Konzeption wird also, in anderen Worten, nach und nach wieder in die Bahn des sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus gezwungen. Dies lässt den Schluss zu, dass es unmöglich ist, die dialektische Einheit von Subjekt und gesellschaftlichem Objekt in Begriffen »des« Subjekt-Objekt-Dualismus zu bearbeiten.

Auch der Ansatz, Sozialisation bzw. den Prozess der Bildung des »sozial-autonomen Subjekts« ontogenetisch (z. B. unter Rückgriff auf Piagets Entwicklungstheorie) zu konzeptualisieren, gerät dann in Selbstwidersprüche, wenn in einer Reihung der Art »Vom-Organismus-über-das-Gehirn-zum-Subjekt« unterschiedlich komplexe, ontogenetisch aufeinanderfolgende Varianten des »System-Außenwelt-Verhältnisses« angenommen werden (z. B. Sutter 2003). Zwar kann gelten, dass die Fähigkeit zur Unterscheidung von »Subjekt« und »Objekt« ontogenetisch erst ausgebildet wird (Sutter 2003: 157), jedoch berechtigt dies nicht dazu, vom Sozialisanden so zu reden, als wäre er anfänglich in einem verhaltenstheoretischem Sinne ein Organismus und erst später ein »Subjekt«, denn diese Rede zieht die Frage auf sich, ab wann der Organismus als (handlungsfähiges) »Subjekt« anzusehen sei. In anderen Worten: Man gerät bei einer ontogenetischen Zugangsweise zur als Subjektbildung verstandenen Sozialisation in Schwierigkeiten, wenn man, eine bewusstseinsphilosophische Subjektkonzeption vor Augen, mit einer physikalistischen Ontologie beginnt.³⁹⁷

Hierzu noch ein drittes Beispiel: Bullinger/Nowak (1998) wollen mit den Konstrukten »Figuration« (Elias), »System- und Lebenswelt« (Habermas) sowie »Soziales Netzwerk« einen Zugang zur »Genese der komplexen gesellschaftlichen Strukturen verständlich machen und die gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen der Vergesellschaftungsformen der Individuen empirisch beschreiben und analysieren« (Bullinger/Nowak 1998: 42). Allerdings fassen sie ein »soziales Netzwerk« als »soziale Beziehungen zwischen *Individuen*« (Bullinger/Nowak 1998: 41; Herv. F.S.) auf und behaupten, Elias wolle mit dem Figurationsbegriff »die *Wechselwirkung* von Individuum und Gesellschaft mit ihren Interdependenzen in den Blick nehmen« (Bullinger/Nowak 1998: 39; Herv. F.S.). Ihnen geraten damit »Individuum« und »Gesellschaft« zu stati-

395 Vgl. zur Figur der Irritation als Lernanlass Schäffter (2001a). Diese ist auch »verwandt« mit der Figur der Negativität von Lernprozessen, etwa bei Dewey, Holzkamp und in der Tradition der phänomenalen Pädagogik.

396 Ähnlich z. B. Bender (2005)

397 Zur Alternative, die auf bewusstseinsphilosophische Annahmen verzichtet und von der Einbettung eines primär sozialen »Akteurs« in eine Handlungswelt ausgeht, vgl. Abschnitt 4.2. Angemerkt sei hier bereits: Zwar setzt Joas (1996), wie Sutter, auch mit einer genetischen Erklärung an, jedoch unter Bezug auf u. a. George H. Mead und mit anderen Vorzeichen: Während Sutters Ansatz die Annahme einer primären Autonomie des »Subjekts« bzw. der autonomen Individualität des Handelnden (Individualautonomie) zum Fluchtpunkt hat, geht Joas gegen eben diese Annahme eines vorsozialen, substantziellen Selbst vor. Die Annahme eines Eingebettetseins des »Akteurs« in eine Handlungswelt, welche von den »Akteuren« von Anfang an mitgestaltet wird, ist auch ein zentrales Motiv in den Arbeiten von Norbert Elias (1997a, 2004) (vgl. hierzu Abschnitt 4.3).

schen Objekten, die erst nachträglich zueinander in Beziehung treten, d. h. sie entfernen sich von Elias' Anspruch, der sein ganzes Werk als Thema durchzieht (z. B. Elias 1997a, 2003, 2004), »Individuum« und »Gesellschaft« nicht als zwei getrennte Entitäten, sondern als zwei Aspekte desselben Sachverhalts – der »Gesellschaft der Individuen« (Elias 2003) – zu sehen und »Sozialisierung und Individualisierung« als »verschiedene Namen für den gleichen Prozeß« (Elias 1986: 89) aufzufassen (vgl. auch Welzer 1993: 46).

Wie bereits angemerkt nähert sich Arnold in seiner systemisch-konstruktivistischen Didaktik (insbesondere Arnold 2007) nach der Distanzierung von der Figur des autonomen erkennenden Subjekts der Figur des sozial-autonomen Subjekts indirekt an, indem er sozusagen äußere, soziale oder gesellschaftliche Heteronomien zur inneren Angelegenheit des lernenden Systems macht. Hierbei greift Arnold implizit auf das sozialtheoretische Innen-Außen-Muster und die physikalistische Konzeption »des Menschen« zurück – ein Rückgriff, den ich in Abschnitt 2.4.3.3 bereits rekonstruiert habe.

Zweiter Teil: Einschluss

Es wird gesagt, dass eine Entdeckung
eine zufällige Begegnung
mit einem vorbereiteten Geist sei.
(Albert Szent-Gyorgi)

Der Einfall ersetzt
nicht die Arbeit.
(Max Weber)

4 Sozialität und Individualität im Verhältnis permanenter wechselseitiger Konstitution – Eine relationale Perspektive auf Lernen I

4.1 Einführung: Problem- und Erwartungshorizonte einer diachronen sozialtheoretischen Perspektive mit Fokus auf dem konstitutiven Zusammenhang von Sozialität und Individualität

Worin liegt der Nutzen eines genetischen Zuganges zur »sozialen Konstitution individueller Entwicklungs- und Bildungsprozesse« (Miller 1986: 5)? Was bringt uns ein Ansatz, der Individualität aus einer vorangehenden (primären) Sozialität heraus ableitet? Welchen Beitrag kann die doppelerspektivische Betrachtung von Psycho- und Soziogenese (vgl. Bonß 2001: 408) zu einer ›Theorie‹ von Lern- bzw. Bildungsprozessen leisten? Haben wir nicht schon mehr als genug Ansätze, die ein »Lernen der Gehirne« bzw. ein »Lernen eines (menschlichen) Individuums in seiner Ontogenese« (Treml 1996: 100) in den Blick nehmen, und einige wenige Ansätze, die »kollektive Lernprozesse« (Miller 1986) modellieren? Und überhaupt: Warum sollte man seine Hand zwischen Hammer und Amboss legen und ›individuelles und ›kollektives‹ Lernprozesse auf der Theorieebene als potenziell aufeinander beziehbar und auf ontologischer Ebene als *unauflösbar aufeinander bezogen* betrachten?

Die These, dass Individualität und Sozialität auf ontologischer Ebene unauflösbar aufeinander bezogen sind, macht einen Aspekt dessen aus, was ich als ›relationale Perspektive auf Lernen‹ bezeichne. Ein besseres Verständnis für diese Perspektive erschließt sich erst in der Zusammenschau der folgenden Abschnitte dieses Kapitels mit dem nächsten und v. a. mit dem siebten Kapitel dieser Untersuchung, in welchem versucht wird, die ›relationale Perspektive auf Lernen‹ weiter zu konturieren.

Der Terminus ›relational‹ wird so gebraucht, dass in synchroner Weise »von den Beziehungen her auf das Bezogene hin« (Elias 2004: 124) gedacht wird. Diese synchron-relationale Perspektive ermöglicht – verknüpft mit einer ›Ontologie der Seinsweisen‹ –, ein »Verständnis längerfristiger Prozesse, die Menschen auf der individuellen und auf der gesellschaftlichen Ebene *gleichzeitig* durchlaufen« (Elias 1997a: 49; Herv. F.S.). Mithin kann, so hoffe ich, aus dieser Untersuchung heraus dann auch das Schisma zwischen individuellem und kollektivem Lernen als potenziell überwindbar erfahren werden.

Die diachrone, genetische Perspektive einzunehmen hat, um auf die eingangs des Abschnitts gestellten Fragen Bezug zu nehmen, zwei Vorteile. Diese Perspektive stellt die Brücke zur synchron-relationalen Perspektive dar, hat also einen großen theoriestrategischen Nutzen.

Mehr noch: Wenn die synchron-relationale Perspektive sozusagen die diachrone, genetische Perspektive in die Richtung einer Konzeptualisierung des Menschen als einer »offenen Persönlichkeit« (Elias 1997a: 70) radikalisiert, also die »Überleitung vom Menschenbild des ›homo clausus‹ zu dem der ›hominis aperti‹« (Elias 2004: 135) forciert, so läuft sie zugleich immer noch Gefahr, ding-ontologisch ausgedeutet bzw. vom identitätslogischen Denken eingefangen zu werden. Die offene Persönlichkeit würde quasi wie ein ›homo clausus‹ mit Löchern erscheinen. Der prozessuale Charakter der offenen Persönlichkeit ginge folglich wiederum deutlich zurück. Die Prozesse auf gesellschaftlicher Ebene und auf individueller Ebene würden tendenziell auseinanderdriften.³⁹⁸ An dieser Stelle sieht man deutlich, wie widerständig das substanzialisierende Denken ist. Kurzum: Der erste Vorteil der diachronen, genetischen Perspektive erhält den Blick auf die *permanente* Konstitution von Individualität und Sozialität. Der zweite Vorteil der diachronen, genetischen Perspektive besteht darin, dass sie schon seit einiger Zeit vorliegt und dass sie als sozialtheoretische Perspektive sowohl gegen einen theoretischen Subjektivismus als auch gegen einen theoretischen Objektivismus ins Feld geführt werden kann.

Die diachrone, genetische Perspektive in einem engeren Sinne, also mit Bezug auf die Entstehung von Individualität aus Sozialität heraus, wird u. a. von Joas (1996, unter Bezug auf Mead) vertreten.³⁹⁹ Eine diachrone, genetische Perspektive, die m. E. eine synchron-relationale Komponente aufweist, findet sich in den Arbeiten von Elias.

In der Perspektive wird – auch wenn nur bei Elias (2003: 9, 2004: 136) und Giddens (1997: 270) explizit erwähnt – auf der ontologischen Ebene, der »Ebene der Ontologie der Sozialwissenschaften« (Giddens 1997: 270) angesetzt, um den sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus zu überwinden. Je nach Schwerpunkt liegt in den sozialtheoretischen Analysen der Fokus auf dem »Wesen menschlichen Handelns und der handelnden Person« oder der

398 Eine ähnliche Schwierigkeit stellt sich beim Thema »Zwischenleiblichkeit« (vgl. Abschnitt 5.3), die mit substanzialisierenden Termini verfehlt wird.

399 Im Weiteren wird nicht weiter auf die von Miller vorgenommene Gegenüberstellung von »genetischem Individualismus« und »genetischem Interaktionismus« (vgl. insbesondere Miller 1986: 15–22, 2006: 206–218) Bezug genommen. Miller setzt lerntheoretisch an und bringt den genetischen Interaktionismus (Durkheim, Mead, früher Piaget, Wygotski) gegen den genetischen Individualismus in Stellung. Dabei nähert er sich vornehmlich erkenntnistheoretisch, also eher in traditioneller Weise, einer Kritik an einer in der klassischen Erkenntnistheorie wurzelnden Theorie des Lernens, die ihren Ausgang bei monologischen Subjekten nimmt, an. Demgegenüber eröffnet Miller zufolge der genetische Interaktionismus die Möglichkeit, Lernprozesse als »dialogische Prozesse« (Miller 1986: 17; i. Orig. kursiv) zu fassen. Allerdings konzentriert sich Miller (1986, 2006) v. a. auf kognitive Lernprozesse, sodass die Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit von Lernen so gut wie keine Erwähnung findet. Der weitestgehende Verzicht darauf, die soziale Konstitution von Lern- bzw. Bildungsprozessen handlungstheoretisch zu fundieren, hängt auch mit den theoretischen Referenzen Millers zusammen: Miller geht zunächst v. a. argumentationstheoretisch vor (Miller 1986), später kombiniert er dies mit einer systemtheoretischen Herangehensweise (Miller 2006). Insgesamt münden Millers im Detail durchaus anregende Erörterungen zu Aspekten einer Theorie diskursiven und systemischen Lernens (Miller 2006: 195–290) in eine polarisierende »Analyse von Handlungs- und Systemstrukturen« (Grundmann 2006: 292) und in eine Gegenüberstellung von »individuellen Akteuren« und »Systemen« bzw. »Diskursen« ein. In anderen Worten: Nach meinem Dafürhalten lösen sich bei Miller die kollektiven Lernprozesse von ihrer konstitutiven Grundlage (z. B. Handlungen im Sinne von Meads »social act«) ab, wobei durch die Konzentration auf mentale bzw. kognitive Prozesse die Mentalismustendenz noch verstärkt wird. Am Endpunkt der Theoriekonstruktion Millers steht dann auch eine Gegenüberstellung von Lernen *in* Personen und von Lernen *in* Systemen (vgl. Friedman 2006: 317) bzw. von Lernen *im* Kollektiv und Lernen *eines* Kollektivs (Miller 1986: 32ff.). (Für eine Problematisierung der Verräumlichungsformel »Lernen in ...« vgl. auch Abschnitt 4.4.) Schließlich sind für Miller offenbar (soziale) Systeme bzw. Diskurse soweit »autonom«, dass er ihnen die Trägerschaft (agency) des Lernens zuschreiben kann (vgl. z. B. Miller 2006: 8f.). Kurzum: Aufgrund der grundlegend anderen Referenzen als den in dieser Untersuchung herangezogenen Ansätzen, aufgrund von Millers Tendenz zu einem substanzialisierenden Gebrauch des System- bzw. Diskursbegriffs und aufgrund der m. E. bei Miller nicht geleisteten Überwindung des Schismas zwischen individuellem und kollektivem Lernen werde ich im Weiteren Millers Ansatz nicht im Hinblick auf die Argumentation gegen einen sozialtheoretischen Individualismus einbeziehen.

»Interaktion und ihrer Beziehung zu Institutionen« (Giddens 1997: 30). Man befasst sich mit der Konstitution sozialer Strukturen im Handeln (vgl. Joas 1996: 347). Hierdurch wird (auch in synchroner Perspektive) das Verhältnis zwischen structure und agency bearbeitbar. In ontologischer wie in methodologischer Hinsicht wird darauf geachtet, »Handeln nicht einfach auf Struktur und umgekehrt Struktur nicht einfach auf Handeln zu reduzieren« (Giddens 1997: 358).⁴⁰⁰ Daher gilt menschliche Praxis als Scharnierstelle zwischen Subjekt und Struktur.⁴⁰¹

Aufgrund des Ansetzens bei der (fortlaufenden) praktischen Konstitution hat Joas Theorien, die »Individuierung selbst als Ergebnis der Sozialisation« (Joas 1991: 144) konzeptualisieren, als »handlungstheoretisch fundierte Konstitutionstheorien« (Joas 1996: 17) bezeichnet. Joas (1996) fasst die Arbeiten von Giddens, Bourdieu, Etzioni, jüngere Arbeiten in der Tradition des symbolischen Interaktionismus⁴⁰², Arbeiten von Collins, Touraine und Castoriadis unter diesem Sammelbegriff »Konstitutionstheorien« (Joas 1996: 336) zusammen und spricht ihnen das Potenzial zur Überwindung des sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus zu (vgl. Joas 1996: 336–346). Diese Theorien versuchen insgesamt »gesellschaftliche Prozesse aus dem Handeln der Gesellschaftsmitglieder zu begreifen« (Joas 1996: 337). Der Begriff »Konstitution« wird von Joas in Anlehnung an Giddens (1997) gebraucht, d. h. auf den Zusammenhang von Handlung und sozialer Ordnung bezogen (Joas 1996: 336f.; Fußn.). Als Themen der Sozialtheorie – und nicht wie z. B. bei Habermas in Anlehnung an Husserl als Themen der Erkenntnistheorie (vgl. Joas 1996: 336f.; Fußn.) – werden soziale Ordnung und sozialer Wandel als konstruiert und als kontingent aufgefasst (Joas 1996: 341). Obgleich der Ausgangspunkt der Theoriekonstruktion beim Handeln liegt, wird kein Verzicht auf makrosoziologische Theoriekonstruktionen geübt. Anders als etwa in (struktur-)funktionalistischen Ansätzen, die von einer normativen Integration der Gesellschaftsmitglieder ausgehen, ist die Vorstellung von »Netzwerken der Handlungsverflechtung« (Joas 1996: 343) leitend, von denen aus etwa auf die »ständige Reorganisation unserer Verhaltensgewohnheiten und Institutionen« (Joas 1996: 367) reflektiert wird.

Der Grundgedanke, dass Sozialität und Individualität wechselseitig füreinander konstitutiv sind, sich als zwei Aspekte des Menschen (als Einzelmensch *und* als Gattungswesen) zeigen (vgl. Altman/Rogoff 1987) und sich zunächst in einer diachronen, genetischen Perspektive aufzeigen lassen, zeigt sich in folgenden Aussagen, die zugleich in sozialtheoretischer Hinsicht

400 Mit Bezug auf die Thematik Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung weist z. B. Bremer (vgl. 2005: 55) darauf hin, dass praktische Prozesse, die von den Lernenden getragen werden, hinreichend Beachtung finden müssen. Auf der Basis von Bourdieus Theorie der Praxis und des Milieuansatzes mahnt er an, sich in der Qualitätsentwicklung nicht auf Strukturentwicklungsmaßnahmen allein zu verlassen, sondern den »Eigensinn der Akteure und ihre Rolle bei den Entwicklungsmaßnahmen zu berücksichtigen«, denn Strukturen seien nicht abstrahiert zu betrachten und »die Praxis der Akteure nicht strukturlos« (Bremer 2005: 60).

401 Vgl. auch die Ausführungen zur Bedeutungsverschiebung, die »Handeln« im Kontext der Theorien sozialer Praktiken erfährt (Abschnitt 2.3.4.4) sowie für eine Konzeptualisierung von Lernprozessen zwischen Subjekt und Struktur im Rahmen der Biografieorientierung z. B. Alheit (1993: 388–405). Hier wird Biografie als Gesellschaftlichkeit und Subjektivität in einem begriffen (Alheit 1993: 390). Soziale Strukturen werden nicht als außerhalb des Akteurs bestehend, sondern durch soziales Handeln aktualisiert aufgefasst (Alheit 1993: 391).

402 Vgl. z. B. auch die Rekonstruktion der Perspektive von Anselm Strauss durch Soeffner (1991). Bei Strauss werden soziale Welten als koordinierte Perspektiven angesehen, Gesellschaft entsteht im Handeln und die Teilhabe an einer sozialen Welt vollzieht sich im Handeln (Soeffner 1991: 6f.). Vom Handeln auszugehen impliziert bei Strauss, nach Soeffner, keinen Individualismus oder Kollektivismus. Denn: Viele soziale Handlungsgefüge werden »hergebracht von einer unterschiedlich großen Anzahl von Akteuren, ohne daß ein zentraler Planer oder Autor – ein zentrales Subjekt – auszumachen wäre: Unterschiedliche Subjekte mit unterschiedlichen Positionen, Aufgabenstellungen, Plänen, Hoffnungen, Gefühlen konstituieren für eine gewisse Zeit gesellschaftliche »Einheiten durch ihr Zusammenwirken.« (Soeffner 1991: 10)

eine anti-individualistische Stoßrichtung zum Ausdruck bringen. »Der Gedanke, dass ›fremde‹ Menschen einen integralen Anteil an der *Entstehung* der eigenen Individualität haben, erscheint heute beinahe als Schmälerung der Verfügung und des Besitzrechtes an sich selbst.« (Elias 2003: 86; Herv. F.S.)⁴⁰³ »Wenn man vom Habitus redet, dann geht man davon aus, daß das Individuelle und selbst das Persönliche, Subjektive, etwas Gesellschaftliches ist, etwas Kollektives. Der Habitus ist die sozialisierte Subjektivität.« (Bourdieu/Wacquant 1996: 159) Der Gedanke der »primären Sozialität« (Joas 1996: Abschnitt 3.3) richtet sich gegen die »Behauptung, das eigeninteressierte, autonome Individuum sei der natürliche Ausgangspunkt aller Sozialtheorie« (Joas 1996: 270).

Darüber hinaus deutet sich die Verbindung zu einer synchron-relationalen Perspektive an. In diesem gedanklichen Kontext heißt ›Konstitution‹ nicht, dass Individualität einmal entsteht und sich dann nicht mehr wandelt, sondern dass sie permanent an Sozialität gebunden bleibt. Dies kommt etwa bei Elias zum Ausdruck: »Der einzelne Mensch vermag nur ›Ich‹ zu sagen, weil und wenn er zugleich auch ›Wir‹ zu sagen vermag. Schon der Gedanke ›Ich bin‹ und erst recht der Gedanke ›Ich denke‹ hat das Dasein von anderen Menschen zur Voraussetzung und das Zusammenleben mit anderen – kurz, eine Gruppe, eine Gesellschaft.« (Elias 2003: 92). Ähnlich argumentiert Schnädelbach, wenn er sagt, dass sich nur im Kontext einer gemeinsamen Sprache, eines gemeinsam geteilten Hintergrundwissens, nur im Kontext eines ›Wir‹ von einem ›Ego, einem ›Ego cogito‹ sprechen lässt (vgl. Schnädelbach 2003: 70f.), sodass ›Inter-subjektivität [...] eine Bedingung von Subjektivität [ist] und umgekehrt« (Schnädelbach 2003: 70). Auch Rombachs Rede von der »Gleichzeitigkeit von Eigenbetrag und Getragensein« (Rombach 2003: 35) lokalisiert sich jenseits des sozialtheoretischen Individualismus: »Es ist gar nicht so, daß der Mensch zunächst für sich selber wäre und dann noch persönliche Beziehungen zu anderen Selbstheiten aufnehmen könnte, sondern er ist ursprünglicher in Beziehung zu anderen, als in Beziehung zu sich selbst.« (Rombach 2003: 64) Dieser Perspektive schließt sich auch eine sozialtheoretisch informierte Psychologie an.

In der Identitätsforschung wird am deutlichsten, wie bereits die Kategorie Individuum einen Rahmen aufspannt, in dem die Gesellschaft notwendigerweise bereits enthalten ist. Selbst die traditionsreichen Annahmen über das »innerste Wesen« des Individuums sind gesellschaftliche Konstruktionen und Produktionen. Das ist deshalb zu betonen, weil große Teile der Psychologie, der Zentraldisziplin des Individuums, in einem naturalistischen Missverständnis noch immer von der Annahme bestimmt sind, sie könnten Aussagen über das Individuum formulieren, die ahistorisch und universell gültig sind. (Keupp 2001: 39)

Keupp bettet diese Kritik an einer naturalistischen Psychologie in die Kritik an dem Mythos des ein für allemal kohärenten Selbst ein: »J. F. Herbart [...] hatte in aller Klarheit die Unsinnigkeit dieser Position benannt: ›Der Mensch ist Nichts außer der Gesellschaft. Den völlig Einzelnen kennen wir gar nicht.« (Werke VI, S. 20).« (Keupp 2001: 39) Ferner hat auch Marx die »Fiktion eines ungesellschaftlichen abstrakten Individuums benannt« (Keupp 2001: 39).

Aus einer phänomenologischen Perspektive, schließlich, kann ebenfalls eine Annäherung an das prä- und interpersonale Soziale (vgl. Meyer-Drawe 1983: 407) geleistet werden. Konstituierung von sozialem Sinn erfolgt hier nicht unter der »Maßgabe eines authentischen Inneren« (Meyer-Drawe 1983: 408). »Das Soziale zeigt sich in dieser phänomenologischen Perspektive [Merleau-Pontys; F.S.] als unhintergehbare Inter-Subjektivität im Vollzug« (Meyer-Drawe 1983: 415). Wichtig ist hierbei, dass das Soziale nicht die primordiale Größe ist.

403 Nach Joas ist die Annahme einer ursprünglichen Autonomie im Besitzindividualismus der westlichen Kultur tief verwurzelt (vgl. Joas 1996: 270).

Personalität und Sozialität stehen vielmehr im Verhältnis doppelseitiger Fundierung. Nur im Fundierten (Personalen) kann sich das Fundierende (Sozialität) bekunden, wie auch umgekehrt sich das Fundierte nur als spezifische Explikation des Fundierenden vollziehen kann. Diese ontologische Ambiguität ist unaufhebbar. (Meyer-Drawe 1983: 415f.)

Sozialer Sinn ist also nicht mehr Produkt eines monologischen Bewusstseins, sondern Produkt gemeinsamer Sinnbildungsprozesse und einer gemeinsamen Orientierung von Handeln »in der Durchkreuzung von Eigenem und Fremdem« (Meyer-Drawe 1983: 416). Entsprechend wird die Genese der Person zugleich auch als Genese sozialer Beziehung beschreibbar, als »Umorganisation inter-subjektiver Felder« (Meyer-Drawe 1983: 416). Auch Lernen und Lehren geschehen in den inter-subjektiven Feldern, sodass sie als Bestandteil eines Handlungszusammenhangs angesehen werden können (vgl. Meyer-Drawe 1983: 416f. und 1987: 255). Entsprechend steht bei einer phänomenologischen Beschreibung von Lernen der Lernvollzug innerhalb konkreter, sozial-historischer Aktionsfelder im Zentrum des Interesses.

Aus dem soeben Ausgeführten geht eine Absetzbewegung von einem theoretischen Subjektivismus, d. h. einem sozialtheoretischen Individualismus bzw. Atomismus hervor (vgl. z. B. Elias 2004: 144f.). Zugleich wird gegen einen Kollektivismus bzw. einen Funktionalismus oder einen Strukturalismus Stellung bezogen.⁴⁰⁴ In beiden Orientierungen werden »Individuen« bzw. »Gesellschaften« als selbstständige Entitäten betrachtet, die jeweils die andere Ganzheit »in ihrem Außen« haben, sich also gegenseitig ausschließen (vgl. z. B. Coenen 1985: 127).

Im Falle des sozialtheoretischen Atomismus erscheint eine »Gesellschaft« oder eine »soziale Einheit« (z. B. eine Organisation) aus »Individuen«, deren Grenze ihre Haut bildet, zusammengesetzt. In dieser aggregationistischen Vorstellung legt sich »das Soziale« wie eine Schale um das Individuum, und Menschen sagen zunächst zu sich »Ich« und schließen sich erst nachträglich und »per Entschluss« zu einem Verband zusammen (vgl. z. B. Elias 2003: 92, Elias 2004: 144f.). Anders als in der diachronen, genetischen Perspektive »primärer Sozialität« (Joas 1996) erscheint Sozialität als etwas, das erst nachträglich an die Individuen herantritt. Sie kann daher auch als »sekundäre Sozialität« bezeichnet werden und nimmt sich eher als »Geselligkeit« aus. Verdichten lässt sich diese Perspektive auf die Grundannahme: »Sozialität liegt nur dann vor, wenn andere Menschen anwesend sind«. Unter Bezug auf Goffman nennt Giddens diese Art von Anwesenheit in einer physischen Weise »Kopräsenz« (Giddens 1997, z. B.: 37, 116f.). Allerdings »besetzt« der Körper, so Giddens, nach Merleau-Ponty »Raum und Zeit nicht in derselben Weise, wie dies materielle Objekte tun« (Giddens 1997: 116). Merleau-Ponty unterscheidet nämlich zwischen zwei Vorstellungen (vgl. Merleau-Ponty 1966: 123–127). In einer physischen Denkweise kommen »Körper« nur positionsräumlich vor. Das heißt nur in Bezug auf das nackte metrische Maß euklidischer Räume und lediglich als Gegenstände unter anderen Gegenständen. Aus der phänomenologischen Perspektive Merleau-Pontys hingegen ist der »Leib«⁴⁰⁵ situationsräumlich situiert. Das heißt, dass Merleau-Ponty von einer unhintergehbaren praktischen, vorreflexiven »Vermitteltheit des Organismus Mensch und seiner Situationen« (Joas 1996: 232; Herv. F.S.), einem konstitutiven und nicht nur kontingenten Situationsbezug (Joas

404 Für einen knappen Überblick über methodologische Aspekte vgl. Abschnitt 7.1.1. Für die Thematisierung des sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus, insbesondere das ein »Verständnis längerfristiger Prozesse, die Menschen auf der individuellen und auf der gesellschaftlichen Ebene gleichzeitig durchlaufen« (Elias 1997a: 49) blockierende Bild des »homo clausus« vgl. Abschnitt 1.4.

405 Vgl. für die Unterscheidung zwischen Körper und Leib, auf die Giddens verzichtet, Kapitel 5.

1996: 235) ausgeht.⁴⁰⁶ So gesehen fordert eine Situation Handlungen heraus,⁴⁰⁷ ob nun andere Menschen physisch anwesend sind oder nicht.⁴⁰⁸

In lernungstheoretischer Hinsicht folgt die individualistische Auffassung der Vorstellung, dass das soziale Handeln ein »Spezialfall eines im Prinzip individuell vorstellbaren Handelns« (Joas 1996: 277) sei. Entsprechend werden soziale Zusammenhänge als Aggregationen individueller Handlungen aufgefasst (vgl. Joas 1996: 278). In lerntheoretischer Hinsicht prominieren kollektive Lernprozesse ebenfalls als Aufsummierungen individueller Lernprozesse (vgl. z. B. Miller 1986: 16f.). Von hier aus wird auch verständlich, warum es aus individualistischer Perspektive, die »das Soziale« als dem »Individuum« äußerlich betrachtet,⁴⁰⁹ irreführend erscheint, den Lernbegriff auf z. B. Organisationen anzuwenden (so z. B. Nussli 2006: 217): Offenbar kann sich ein Vertreter des theoretischen Subjektivismus »Kollektive« nur als verselbständigte Übersubjekte vorstellen, in denen die Individuen sozusagen verschwinden.⁴¹⁰

Folgt man der individualistischen Denkweise, so erscheinen »Kollektive« als verselbständigte Übersubjekte (vgl. Joas 1996: 318f.). Nach meinem Dafürhalten geht die Vorstellung, ein Individuum gehe in ein größeres Ganzes auf, auf die skizzierte intuitive vortheoretische Konzeption des »Individuums« zurück. Man geht (implizit) davon aus, dass »Kollektive« aus besagten »Individuen« zusammengesetzt seien. Zudem impliziert diese Sichtweise die Unterstellung, Sozialität sei höher anzusiedeln als Individualität. Und in der Tat laufen aus einer »strukturalistischen« bzw. »funktionalistischen« Denktradition heraus entwickelte Vorstellungen Gefahr, das Ganze (Kollektive, Systeme, Gesellschaft) seinen Teilen vorzuordnen.

Unter Rückgriff auf Nietzsches Bemühungen um eine »Wiedergewinnung des Dionysischen« (Joas 1996: 279), die Nietzsche-Rezeption sowie auf den an Durkheims religionssoziologische Arbeiten anschließenden Diskurs weist Joas auf die Ambivalenz einer »die Ich-Grenzen infrage stellenden Sozialität« hin (Joas 1996: 279; vgl. Joas 1996: 279–285): Eine die Ich-Grenzen überschreitende Kollektiverfahrung vermag im individuellen Erleben ein Changieren zwischen angsterregender Selbstentgrenzung⁴¹¹ und lustvoller Verschmelzung oder Selbstüberschreitung, zwischen einer Überwältigung des Ich und der »Verlockung« eines Aufgehens in einer Ganzheit (so etwa in Erfahrungen der sexuellen Ekstase, oder aber auch in Erfahrungen des »Aufgenommenseins in einer Masse«) hervorzurufen. Die die Ich-Grenzen überschreitende Kollektiverfahrung ist für Joas jedoch nicht »ein primitives oder irrationales Randphänomen der Sozialität, sondern die konstitutive Voraussetzung für jede affektgeladene soziale Bindung an andere Individuen, an Kollektive oder Werte« (Joas 1996: 284) und, mehr noch, ein »Argu-

406 In Abschnitt 5.4.2.1 wird die Auffassung aufgegriffen, dass »Wahrnehmung und Erkenntnis nicht der Handlung vorzuordnen, sondern als Phase des Handelns aufzufassen [sind; F.S.], durch welche das Handeln in seinen situativen Kontexten geleitet und umgeleitet wird« (Joas 1996: 232).

407 Der skizzierte Sachverhalt erinnert nicht zufällig an Gibsons Theorie der Angebote (affordances), derzufolge ein Moment von Eigenwahrnehmung in die Wahrnehmung von Umwelt eingeht und die reale Umwelt reziprok ausdrückt, was sie dem Lebewesen anbietet (vgl. Munz 1990: 140f.; Gibson 1979). In Gibsons Theorie der direkten Wahrnehmung (Gibson 1979) wird folglich die ökologische Umwelt »als ein Moment des Wahrnehmungsprozesses selbst konzeptualisiert« (Munz 1990: 139) und nicht als physikalische Ursache.

408 Bei der Rekonstruktion der »Situiertheitsansätze« (Abschnitt 4.4) werde ich zwischen zwei Sichtweisen unterscheiden: eine Sichtweise, derzufolge »Situiertheit letztlich heißt, dass Individuen sich einer Gemeinschaft gegenüber sehen (Vorstellung »sekundärer Sozialität«) sowie eine Sichtweise, die m. E. »Situiertheit« implizit als primäre Sozialität und Wahrnehmung als Phase des Handelns auffasst.

409 Vgl. für ein individualistisch angelegtes Rahmenkonzept für Lernen und Lerntheorien z. B. Illeris (2006).

410 Möglicherweise erklärt dies auch, dass es, cum grano salis, bei der Forderung nach der Entwicklung eines nicht-individualistischen Lernbegriffs (z. B. Tremli 1996) bzw. eines realitäts-gesättigten Begriffs von »gesellschaftlichen Lernprozessen« (z. B. Negt 1988) geblieben ist.

411 Die Grenze, die bei der Selbstentgrenzung infrage gestellt wird, ist m. E. die allzu vertraute Grenze zwischen dem »privaten Inneren« und dem »öffentlichen Äußeren«. Sie baut auf dem Bild des »homo clausus« auf.

ment gegen die Möglichkeit einer rein »strukturellen« Konzeption des Sozialen« (Joas 1996: 285). Insofern verfolgt Joas das Ziel, die Notwendigkeit zu plausibilisieren, in handlungstheoretischen Reflexionen nicht vor der genannten Ambivalenz zurückzuschrecken, sondern sie als Ausgangspunkt der Theoriebildung zu nehmen.

Inwiefern kann also sinnvoll, d. h. weder individualistisch-voluntaristisch noch kollektivistisch-deterministisch, von »kollektiven Akteuren« gesprochen werden? Anthony Giddens weist hier einen Ausweg, wenn er schreibt: »[A]lle Individuen, Wesen, denen eine körperliche Existenz zukommt, sind Handelnde.« (Giddens 1997: 278) Dieses Statement sollte nun nicht als Plädoyer für einen (theoretischen wie methodologischen) Individualismus interpretiert werden, denn soziale Kategorien (z. B. Normen oder Werte) lassen sich nicht (vollständig) auf Beschreibungen in der Form von Individuenprädikaten zurückführen (vgl. Giddens 1997: 277). Obwohl also Kollektive keine Akteure sein können, kann man, vorausgesetzt, man trifft eine geeignete begriffliche Vorkehrung, von Kollektiven als Akteuren bzw. von kollektiven Akteuren sprechen. Die Vorkehrung besteht darin, dass man einen kollektiven Akteur als eine »Kurzschriftbeschreibung von Entscheidungen« (Giddens 1997: 278) ansieht. In diesem Sinne ist z. B. eine Organisation nicht aus intuitiv und vorthoretisch gedachten Individuen »zusammengesetzt, sondern aus »Entscheidungen«. Für Giddens ist es daher wichtig,

sich darüber im Klaren zu sein, daß »Die Regierung hat beschlossen ...« oder »Die Regierung hat gehandelt ...« kürzliche Darstellungen sind, denn in einigen Fällen kann es sehr darauf ankommen, welche Individuen die Hauptinitiatoren oder -ausführenden, von welchen Entscheidungen (oder Unterlassungen) sind und was für Politiken daraus folgen. (Giddens 1997: 279)⁴¹²

Joas (1996: 302–306) präsentiert in der Rezeption von Forschungen über kollektives Handeln im Kontext von Theorien sozialer Bewegungen indirekt zu einem Begriff kollektiver Akteure, der dem von Giddens nahe kommt:

Die Aufmerksamkeit gilt einem kollektiven Handeln, das nicht aus vorfindbaren psychischen Dispositionen oder gesellschaftlichen Problemlagen abgeleitet werden kann, sondern in dessen Verlauf sich die Akteure erst zu dem bilden, was sie für die Bewegung darstellen. Bewegungen definieren erst die Probleme, auf die sie sich beziehen; sie erzeugen Motive und Identitäten, formen neue soziale Beziehungen und Gemeinschaften, geben Anlaß zu tiefgreifenden Identitätsveränderungen (Konversion und Regeneration), produzieren affektiv besetzte Symbole und hinterlassen symbolische Bindungen von biographiestrukturierender Kraft. (Joas 1996: 304)

4.2 Das Konzept der »primären Sozialität« menschlicher Handlungsfähigkeit

Die Arbeiten von Hans Joas, insbesondere seine Dissertation über Mead (Joas 2000), in der er Intersubjektivität nicht als auf sprachliche oder kontemplative Formen reduziert, sondern als praktisch fundiert ausweist (vgl. auch Joas 1980), und seine Überlegungen zur »Kreativität des Handelns« (Joas 1996), in denen er den bei Mead angelegten Gedanken der »primären Sozialität« des Handelnden mit gesellschaftstheoretischen Reflexionen verknüpft, verbinden zwei große Themenkomplexe: Handlungstheorie (inklusive einer Theorie des Akteurs) und Gesellschaftstheorie. Das begriffliche Scharnier zwischen Handlungstheorie und Gesellschaftstheorie bildet hierbei das Konzept der »primären Sozialität«. Es richtet sich gegen ein individualistisches Verständnis von Handeln und ermöglicht so einen Zugang zu einem »Verständnis von

412 Ähnlich wie Giddens argumentiert Elias in seiner relationalen Perspektive: In Beziehungsbegriffen zu denken habe den Vorteil, auch die »scheinbar unpersönlichen oder vielleicht sogar außermenschlichen« (Elias 2004: 138) Gebilde wieder so zu sehen, dass die Menschen in Erscheinung treten.

Prozessen kollektiven Handelns« (Joas 1996: 16). Im Speziellen richtet sich sein Konzept der »primären Sozialität« gegen die »Unterstellung einer *ursprünglichen* Autonomie des handelnden Individuums« im Modell des rationalen Handelns (Joas 1996: 270; Herv. F.S.) Die Betonung der »primären Sozialität« menschlicher Handlungsfähigkeit sei nicht gleichzusetzen mit der These, dass menschliche Handlungsfähigkeit ein für allemal erworben werde; vielmehr bedürfe die Handlungsfähigkeit von Individuen und Gruppen der »periodischen Neubelebung« (Joas 1996: 279). Joas grenzt sich damit ab von rein naturalistischen Reifungstheorien sowie von Vorstellungen von Sozialisation, welche eine homogene und statische soziale Ordnung voraussetzen, in die handlungsfähige Individuen und Gruppen nur einmal bzw. sukzessive »hineinsozialisiert« werden.

Für das Verständnis von Joas' Einschätzung von Meads Entwicklungspsychologie und der handlungstheoretischen Implikationen, die Joas aus der Mead-Interpretation ableitet, ist es zunächst hilfreich, die Grundbegriffe des »I«, »Me« und »Self« einzuführen (vgl. Mead 1968: 216–271, Joas 1999: 252f., Joas 1996: 273–279). Mead nimmt auf der Basis der anthropologischen Annahme, dass der Mensch dazu in der Lage ist, komplexe innerliche Repräsentationen des Verhaltens der Anderen zu bilden und damit an spezifisch menschlicher Kommunikation zu partizipieren, zwei »Instanzen« an: das »I« und das »Me«. Die Instanz des »I« gilt Mead als »Quell unantizipierter Spontaneitäten, die den Handelnden ebenso überraschen wie seine Partner« (Joas 1996: 202). Der Begriff des »I« bezeichnet das Prinzip der Spontaneität und Kreativität und zugleich die Triebausstattung des Menschen. Diesen denkt Mead »als ein Wesen mit »konstitutionellem Antriebsüberschuss« (Gehlen)« (Joas 1999: 253). Das »I« ist niemals ganz berechenbar (Mead 1968: 221), seine Reaktionen sind »mehr oder weniger unbestimmt« (Mead 1968: 219). Es ruft das »Me« hervor und reagiert auch darauf (Mead 1968: 221). Am »I« liegt es, dass keiner, auch man selbst nicht, vorhersagen kann, was man als nächstes tun wird (Mead 1968: 219). Es ist präsent, aber es »tritt nicht in das Rampenlicht« (Mead 1968: 217). Man kann das »I« nur als historische Figur erleben, sich bewusst machen (Mead 1968: 217f.). Auf das »I« ist der Umstand zurückzuführen, »daß wir uns niemals ganz unserer selbst bewußt sind« (Mead 1968: 217). Das »Me« als »Gruppe organisierter Haltungen« (Mead 1968: 230) bezeichnet die Vorstellung, die der andere von mir hat. Es ist vorstellbar als die Instanz, die die Erwartungen der anderen an mich bzw. an mein Verhalten sowie meine Erwartungen an mein Verhalten beinhaltet. Das »Me« als Niederschlag meiner Bezugspersonen in mir fungiert als Bewertungsinstanz. Es strukturiert die spontanen Impulse, drückt sich in handlungsleitenden Orientierungen aus und ist Element des entstehenden Selbstbildes. Das »Me« umfasst somit die Haltungen der anderen, die man selbst einnimmt und die die Reaktionen des »I« beeinflussen, aber nicht bestimmen, da das »I« nicht bestimmt oder »berechenbar« ist (vgl. Mead 1968: 219f.). »I« und »Me« sind also nicht identisch. »Sie sind getrennt und gehören doch zusammen.« (Mead 1968: 221) Sie sind im Prozess des Verhaltens getrennt, »gehören aber so wie die Teile eines Ganzen zusammen« (Mead 1968: 221). Das »Self« kann angesehen werden als das Produkt aus »I« und »Me«. Trete ich mehreren bedeutsamen Bezugspersonen gegenüber, entstehen aufgrund der divergierenden Erwartungen, die an mich herangetragen werden, verschiedene »Me«-Instanzen. Diese müssen zu einem einheitlichen Selbstbild synthetisiert werden, damit konsistentes Verhalten möglich wird. Bei gelingender Zusammenführung entsteht Ich-Identität – das »Self« – »als einheitliche und doch die Verständigung mit stufenweise immer mehr Partnern hin offene und flexible Selbstbewertung und Handlungsorientierung; zugleich entwickelt sich eine stabile, ihrer Bedürfnisse sichere Persönlichkeitsstruktur« (Joas 1999: 253). Hervorzuheben ist, dass das »Self« im Sinne Meads weder »angeboren« ist, noch dass es sich aufgrund von Reifungsprozessen lediglich zu entfalten hätte (vgl. Joas 1996: 275). Es entsteht aufgrund der

Vermittlungsprozesse zwischen »I« und »Me«, zwischen Triebimpulsen und sozialen Erwartungen. Das »Self« ist dynamisch und entwicklungs offen, denn zum einen ist das »I« nie ganz »stillgelegt«, zum anderen gilt es (im Regelfall) laufend neue Verhaltenserwartungen zu integrieren. Folglich ist das »Self« auf Interaktion angewiesen bzw. aufgebaut. Es ist von Anfang an, praktisch vermittelt, sozial. Insoweit Meads Ansatz gegen die Annahme gerichtet ist, ein substanzuell gedachtes vorsoziales inneres Selbst⁴¹³ müsse sich lediglich entfalten, ist der Ansatz »konstruktivistisch«. Denn »sogar der Umgang der Person mit sich selbst [wird bei Mead; F.S.] als Resultat sozialer Strukturen des Umgangs von Personen miteinander gedacht« (Joas 1996: 202). Zugleich ist die Person nicht bloßer Niederschlag sozialer Erwartungen. Meads Text kann somit als Beitrag zu einem nicht-individualistischen Begriff sozialen Handelns (vgl. Joas 1996: 274) gelesen werden. Die Absage an einen Individualismus verkehrt sich jedoch nicht in einen Holismus, denn die im Holismus betriebene Vorordnung des Ganzen vor den Teilen wird bei Mead ebenfalls infrage gestellt (vgl. Joas 1996 277ff.).

Die »soziale Grundlage der individuellen Handlungsfähigkeit« (Joas 1996: 271) ist der Kerngedanke des Konzepts der »primären Sozialität«. Der Bezug auf die soziale Grundlage individuelle Handlungsfähigkeit ist nicht neu (Joas 1996: 271ff.). Er findet sich u. a. in romantischen Vorstellungen von Liebe als Balance zwischen Anerkennung des Anderen als Anderem und Verschmelzung, in der Idee der Bildung des Ich in Auseinandersetzung mit Anderen bei Hegel und in Schellers Arbeiten zur »Sympathie« bzw. »Einfühlung«. Doch erst Mead ist nach Joas' Auffassung der »Klassiker der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Genese des Ich« (Joas 1996: 273). Als Ausgangspunkt seiner Rekonstruktion (ähnlich Joas 1999: 250ff., Joas 2000) wählt Joas Meads anthropologische »Theorie der Spezifika menschlicher Kommunikation« (Joas 1996: 274), in die Meads »Theorie der Identitätsbildung aus der Fähigkeit zur »Rollenübernahme«« (Joas 1996: 274; vgl. z. B. Mead 1968: 300ff.) eingebettet ist. Dabei nimmt Meads Begriff »social act« im Sinne einer »komplexe[n] Gruppenaktivität [...], deren Teile die individuellen Handlungen sind« (Joas 1996: 277f.) eine zentrale Stellung ein.⁴¹⁴

Meads anthropologische Theorie besagt in Joas' Zusammenfassung: Da der Mensch mögliche Antworten von Handlungspartnern innerlich repräsentieren und da er sie *als* Antworten auf sein eigenes Tun (Äußerungen und Handlungen) verstehen und antizipieren kann (role-taking),⁴¹⁵ kann er sein eigenes Verhalten auf das potenzielle Antwortverhalten seiner Handlungspartner abstimmen. Daraus und aus der Verwendung »signifikanter Symbole« in der menschlichen Kommunikation resultiert die spezifisch menschliche Fähigkeit zur Verhaltenskoordination über die gemeinsame Orientierung an Mustern wechselseitiger Verhaltenserwartungen. Diese Orientierung wiederum macht den Grundzug menschlicher Sozialität aus. Während tierische »Sozialverbände« ihr Verhalten allein auf der Basis angeborener, starrer Schemata koordinieren (Arbeitsteilung aufgrund von biologischer Spezialisierung im Körperbau bzw.

413 Joas bespricht auch andere Klassiker der Sozialisationsforschung, bei denen sich Material für eine Destruktion eines apriorischen Begriffs des Selbst findet: die Entwicklungspsychologie Piagets sowie die psychoanalytische Theorie Freuds (vgl. Joas 1996: 276f.).

414 Vgl. zum »social act« z. B. Mead (1968: 45f.), zur zentralen Stellung des Begriffs auch Brumlik (2004: 770f.; ähnlich Biesta 1999: 479): Eine handlungstheoretische Fundierung der Sozialwissenschaft nach Mead versteht jede (nicht nur sprachliche) Interaktion bereits als Handlung; daher wird Handeln als »wirkende Beziehung eines Lebewesens zu seiner Umwelt« (Brumlik 2004: 770), als Antwort (Biesta 1999: 479) aufgefasst. Da bereits nichtsprachliches Verhalten zur Umwelt und zu Gattungsgenossen als Handlung eingeführt wird, ist Intersubjektivität als biologisches Radikal vorausgesetzt (Brumlik 2004: 771). Dies hat zur Folge, dass individuelles Handeln »sinnvoll nur aus einem übergreifenden Umweltzusammenhang heraus verständlich« (Brumlik 2004: 771) ist.

415 Joas sieht den Begriff der »Rollenübernahme« (role-taking), verstanden als die Antizipation des situationsspezifischen Verhaltens eines Handlungspartners, als das Scharnier zwischen Meads Kommunikationstheorie und Entwicklungspsychologie an (Joas 1996: 275).

Regulation des Gruppenlebens über instinkthafte Verhaltensweisen in einer Dominanzhierarchie), stehen der Gattung Mensch »signifikante Symbole« für die Verhaltenskoordination zur Verfügung (vgl. Joas 1996: 274f.). Signifikante Symbole gehen als Produkte einer kulturellen Evolution⁴¹⁶ über die biologische Bedingung der Möglichkeit hinaus. Die Spezifik menschlicher Sozialität besteht für Mead nun darin, dass »individuelles, aber nicht naturhaft festgelegtes Verhalten ausdifferenziert und über wechselseitige Verhaltenserwartungen zu einer Gruppenaktivität integriert« (Joas 1999: 252) wird. Diese Form der Sozialität ruht auf »dem Grundgedanken einer gemeinsam-handelnd konstituierten Bedeutungsgleichheit« (Joas 1999: 252) auf. Die Fähigkeit zur Rollenübernahme wird von Mead als eine Art gattungsspezifische »Disposition« vorausgesetzt. Gemeint sind hier bestimmte biologische Voraussetzungen (u. a. der spezifische Bau des menschlichen Gehirns) für die menschliche Sozialität und für eine andere Art des Weltzugangs, nämlich ein *praktisches* Erschließen der Welt. Doch muss diese »rudimentäre« Rollenübernahmefähigkeit entfaltet werden (vgl. Joas 1996: 275). Im Zuge dieser Entfaltung entwickelt der Handelnde auch ein reflexives Verhältnis zu sich selbst. Dieses sieht Joas als »Voraussetzung wichtiger kognitiver Leistungen wie der Konstitution des permanenten Objekts« an (Joas 1996: 275). Es ist auch Voraussetzung für die Konstitution des Körperschemas und für moralische Urteilsfähigkeit. Daher kommt Joas zu dem Schluss, dass Mead zufolge die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten die »Bedingung kognitiven und moralischen Lernens« (Joas 1996: 276) sei.

Man könnte nun meinen, hierdurch erhaltene Lernen bzw. Bildung (im Sinne der Ausbildung und -formung eines Selbst- und Weltverhältnisses) neuerdings eine individualistische Konnotation. Nach meinem Dafürhalten ist dem nicht so. Dies liegt an dem anthropologischen Bezug, der durch Meads Theorien gegeben und der in der These der praktischen Erschließung der Welt zum Ausdruck kommt. Wenn Joas von der »fundierenden Rolle des Handelns anstelle der fundierenden Rolle des Bewußtseins« (Joas 1996: 192)⁴¹⁷ spricht, die den Ausgangspunkt des Programms der Philosophie des Pragmatismus darstelle, oder wenn er schreibt, dass die »Erschließung der Welt durch *den* Menschen [...] in seinem Handeln« (Joas 1996: 195; Herv. F.S.) geschieht, so meint er damit offenbar das Gattungswesen Mensch. Dieses erschließt sich durch den praktischen Bezug zur Welt neue Handlungsmöglichkeiten und reichert dadurch die Handlungsfähigkeit im Sinne möglicher anderer Handlungen einzelner Menschen an (vgl. Joas 1996: 196). Das reflexive Verhältnis des Handelnden zu sich selbst (Joas 1996: 275f.) und auch die Beziehung des Handelnden zu seinem Körper (Joas 1996: 269) sind in diesem Sinne nicht als etwas Privates aufzufassen, sondern von intersubjektiven Strukturen geprägt. Denn sie bilden sich in Kommunikationen (paraverbal-gestischer, verbaler, leiblicher bzw. körperlicher Art) erst heraus.⁴¹⁸ Somit zeichnet sich im Konzept der primären

416 Der Ausdruck »kulturelle Evolution« ist von mir.

417 Ähnlich wie Joas argumentiert z. B. auch Biesta, wenn er von einem Shift von Bewusstsein zur praktischen Intersubjektivität spricht: Intersubjektivität heißt im Pragmatismus, v. a. bei Mead, praktische Intersubjektivität. Sie vollzieht sich nicht zwischen vorsozial-autonom gedachten Subjekten, sondern sie fundiert Subjektivität (vgl. Biesta 1999: 476). Für Biesta impliziert dies eine »redefinition of the social« (Biesta 1999: 491). Nicht nur ließe sich die Emergenz von Subjektivität aus dem Sozialen erklären. Vielmehr bestehe das Soziale, grundlegender, in Kommunikation bzw. praktischer Intersubjektivität. In diesem Sinne gehe Mead hinter eine Position zurück, die in strukturalistischer Weise Subjektivität auf Soziales reduziert, und hinter eine Position, die Kommunikation als Austausch zwischen »monologischen Subjekten« konzipiert (vgl. Biesta 1999: 491). Das Soziale habe daher den Status einer emergenten Realität (Biesta 1999: 491).

418 Vgl. z. B. auch Seidel (2001): Von der Grundlage des amerikanischen Pragmatismus aus bestimmte Mead »das Bewusstsein als sozial konstituiert« (Seidel 2001: 88). »Für Mead entstehen Geist, Identität, Bewusstsein usw. überhaupt erst in der durch Sprache (im weiteren Sinn, beginnend bei der Geste) vermittelten Kommunikation und Interaktion der Menschen. Eine sprachliche Äußerung oder eine signifikante Geste verstehen impliziert, die

Sozialität: eine strukturelle Verbindung einer ontogenetischen mit einer phylogenetischen Erklärung von Handeln und Lernen ab, wenn die Entwicklung der Handlungsfähigkeit an die präreflexive, vortheoretische Interaktion, die dem Denken vorausgeht, gebunden wird (vgl. Biesta 1999: 484f.).⁴¹⁹

Die »in allem individuellem Handeln schon vorausgesetzte, auf individuelle Handlungen nicht reduzierbare Sozialität« (Joas 1996: 278) wird »selbst als spezifische *Weise* des Handelns und der Handlungskoordination beschrieben« (Joas 1996: 278; Herv. F.S.). Sie baut auf der Erkenntnis einer »Unreduzierbarkeit eines in aller Verständigung immer schon vorausgesetzten impliziten und holistisch strukturierten Hintergrundwissens und kollektiver Ordnungen wie der Sprache« (Joas 1996: 278) auf.⁴²⁰ Wenn bei Mead der soziale Charakter von Lernen und der soziale Ursprung von Denken (Biesta 1999: 477) betont wird,⁴²¹ wenn Interaktion nach Mead nicht als »exchange between self-conscious subjects«, sondern als »matrix of coordinated action« (Biesta 1999: 491) beschrieben wird, so wird davon ausgegangen, dass Handlungskoordination zugleich ständig auf einem vorreflexiven ›Verstehen‹ oder ›Interpretieren‹ aufruht (vgl. Biesta 1999: 491, Mertens 1994: 83). Das (interaktive) Handeln findet nach Mead auf der Basis wechselseitiger Interpretationsleistungen statt – es ist ein als *gemeinsames* Produkt der Interaktionspartner (vgl. Mertens 1994: 82f.). Meads Ausführungen zur Entstehung von Identität über symbolvermittelte Interaktion sind daher nur angemessen verständlich, wenn »seine grundlegende Intention, individuelle Handlungen als Teil eines übergreifenden, gesellschaftlichen Handlungszusammenhangs aufzufassen, mitgedacht« (Mertens 1994: 82) wird. Dieser Handlungszusammenhang im Sinne einer gemeinsam geschaffenen sozialen Welt (vgl. auch Mertens 1994: 85, English 2005: 55f.) ist eine Handlungswelt, in die zugleich kollektive Wissensordnungen eingeschrieben sind und sich durch den permanenten Handlungsvollzug einschreiben. Er erschließt sich nicht aus einer aggregativistischen Sichtweise, die Handlungen bloß aneinanderreihet und damit dazu tendiert, das im Handeln zum Ausdruck kommende geteilte Hintergrundwissen in eine vom Handeln abgetrennte ›geistige‹ Sphäre zu verweisen.⁴²²

Insgesamt zerstört somit Mead, so Joas, die »Annahme, Individualität sei über ihren biologischen Sinn hinaus vorgegeben« (Joas 1996: 276). »Individualität für den Handelnden selbst erweist sich dagegen als voraussetzungsreiches Entwicklungsergebnis, und Mead liefert Grundzüge einer Entwicklungshypothese unter dem Blickwinkel der *Entstehung* der Individualautonomie.« (Joas 1996: 276; Herv. i. Orig.) Alle Handlungsfähigkeit hat, so Joas, die Voraussetzung »einer nicht erst durch bewußte Intentionalität zustandekommenden, sondern dieser gegenüber vorgängigen, *primären Sozialität*, einer Struktur gemeinsamen Handelns also, welche

Haltung des Anderen mir selbst gegenüber einzunehmen. Denken etwa ist ein nach innen verlegtes Gespräch. Bewusstsein ist für Mead sozusagen nicht im Kopf des Einzelnen allein, sondern stets bei der Gesellschaft.« (Seidel 2001: 88)

419 Bei Elias erhält die Verbindung von Individuogenese und Phylogenese einen größeren Stellenwert als dies etwa bei einem Projekt der »fundamentale[n] Umstellung der Grundlagen verbreiteter Handlungstheorie« (Joas 1996: 213) vordergründig der Fall ist, die jedoch dennoch aufgewiesen werden kann.

420 Vgl. für das Konzept der kollektiven »Wissensordnungen, die eine kognitiv-symbolische Organisation der Wirklichkeit betreiben« (Reckwitz 2004c: 306), in Theorien sozialer Praktiken Abschnitt 2.3.4.4.

421 Vgl. hierzu nochmals Biesta: »meaning and thought are no individual possessions, but are at first and foremost of social and intersubjective nature« (Biesta 1999: 492).

422 Eine neuere anthropologische Theorie, die zum Zwecke der Erklärung menschlicher Kommunikation und Kooperation bei der Geste ansetzt, hat Tomasello vorgestellt (Tomasello 2009). Er bezieht sich u. a. auf Wittgensteins Philosophie der Lebensformen (z. B. Tomasello 2009: 15), nicht jedoch auf Mead. Erwähnenswert ist: Auch dieser Ansatz postuliert ein kollektiv geteiltes und praktisch ins Werk gesetztes Hintergrundwissen, eine kollektiv konstruierte Wirklichkeit, »an die wir alle glauben und in der wir gemeinsam handeln, so als ob es sie wirklich gäbe« (Tomasello 2009: 18).

zunächst in nichts anderem besteht als in der Interaktion unserer Körper.« (Joas 1996: 269; Herv. i. Orig.) So gesehen reicht nach Mead Gesellschaftlichkeit (Sozialität) bis ins Körperliche⁴²³ hinein (vgl. Mertens 1994: 83).

4.3 ›Figurationen‹ und ›homines aperti‹: Zwei Konzeptualisierungen aus relationaler Perspektive mit Relevanz für das Nachdenken über Lernen

Der konstitutive Zusammenhang von Sozialität und Individualität stellt auch im Werk von Norbert Elias einen zentralen Aspekt dar. Elias formuliert ihn im Rahmen seiner Figurations- theorie. Diese ist primär als eine Prozesstheorie des Sozialen angelegt (vgl. einführend z. B. Elias 1977, Elias 2004: 124, 162, Korte 2003: 326–329). ›Gesellschaft‹ ist in der Figurations- theorie, »weder eine Abstraktion von Eigentümlichkeiten gesellschaftslos existierender Individuen, noch ein ›System‹ oder eine ›Ganzheit‹ jenseits der Individuen [...], sondern vielmehr das von Individuen gebildete Interdependenzgeflecht selbst« (Elias 1997a: 71). Seinen Nieder- schlag findet diese Perspektive auch im Titel einer Schrift, die zeitgleich mit seinem zweibändi- gen Hauptwerk »Über den Prozeß der Zivilisation« veröffentlicht wurde, nämlich in dem Auf- satz »Die Gesellschaft der Individuen« (Elias 2003; orig. 1939). Die Gefahr, dass der Terminus ›Geflecht‹ bzw. der Begriff ›Gesellschaft der Individuen‹ räumlich-physikalisierend missver- standen werden, also einer statischen Sichtweise zum Opfer fallen könnte, hatte Elias selbst gesehen (Elias 2003: 54f.). Er konnte jedoch nach meinem Dafürhalten noch nicht mit einer – aus seiner Sicht – zufriedenstellenden Antwort aufwarten. Daher stellte er eine radikalere Dy- namisierung seines Figurationskonzepts, welche sich etwa in einer Umwidmung von ›Figura- tion‹ in ›Figurierung‹ oder ›figurieren‹ hätte niederschlagen können, zurück und verlagerte den Akzent seiner Analysen auf eine genetische Perspektive. Hierbei fasst Elias sowohl den Wandel menschlicher Individualstrukturen (Individuogenese) als auch den Wandel von Sozialstruk- turen (Soziogenese) als Teil *eines* langfristigen Prozesses auf (vgl. z. B. Elias 1997a: 12, 15).

Die Verknüpfung von ontogenetischer und phylogenetischer Betrachtungsweise könnte auf theoriesystematischer Ebene als eine Form von ›Anthropologie‹ bezeichnet werden.⁴²⁴ Jedoch scheint Elias' Ansatz, wie anhand der eliaschen Reserviertheit gegenüber dem Anlei- he-Nehmen bei der Biologie im Weiteren en passant deutlich werden sollte, nach meinem Dafürhalten besser als sozialtheoretischer Ansatz beschrieben. Der Grundgedanke dieses Ansatzes ist »der Gedanke, dass ›fremde‹ Menschen einen integralen Anteil an der Entstehung der eigenen Individualität haben« (Elias 2003: 86). Für Elias heißt das: »Die Gesellschaft ist nicht nur das Gleichmachende und Typisierende, sondern auch das Individualisierende« (Elias 2003: 90; i. Orig. kursiv). Bei dieser These handelt es sich um eine Variation des im vorigen Abschnitt beschriebenen Gedankens der ›primären Sozialität‹. Elias versucht deutlich zu ma- chen, dass Individualität »überhaupt nur dann und nur dadurch möglich [ist], daß ein Mensch in einem Verbande von Menschen, daß er in einer Gesellschaft aufwächst« (Elias 2003: 41). Wenngleich die über ›das Naturale‹ (Gene, Aussehen etc.) gegebene Individualität von Elias

423 Aus phänomenologischer Perspektive wurde darauf hingewiesen, dass Mead (insbesondere Mead 1968) die soziale Konstitution des Selbst zwar gegen introspektive, objektivistische und individualistische Reduktionen ins Feld geführt hat (Meyer-Drawe 1987: 263). Allerdings kommt aus phänomenologischer Perspektive bei Mead die Leistung präreflexiver und präpersonaler Leiblichkeit zu kurz, sodass Meads identitätstheoretische Arbeiten eine gewisse kognitive Verengung mit sich bringen (vgl. Meyer-Drawe 1987: 263, Berndt 2003, Abs. 14f.). Ich werde daher zwischen dem Aspekt der Körperlichkeit (nach Mead) und dem Aspekt der Leiblichkeit unterscheiden.

424 In Abschnitt 7.1.2 werde kurz auf die wesentlichen Argumente eingehen, die eine Distanz gegenüber ›der‹ Anth- ropologie begründet scheinen lassen.

nicht infrage gestellt wird, so ist sie nicht darauf beschränkt. Der Akzent liegt bei Elias mehr auf jener Individualität, die in ihrer Genese vom Verlauf der sozialen Beziehungsgestaltungen eines Menschen abhängig ist (vgl. Elias 2003: 41f.).

Im Folgenden wird im Durchgang durch einige Schwerpunkte in Elias' Werk – zu nennen sind hier insbesondere die von Elias eingeführte Ersetzung der Vorstellung der Mauer zwischen Innenwelt und Außenwelt durch die der Verflechtung (Elias 2003: 53f.) sowie die von Elias angestrebte »Überleitung vom Menschenbild des ›homo clausus‹ zu dem der ›homines aperti‹« (Elias 2004: 135) – Elias' Beitrag zu einer ›relationalen Perspektive auf Lernen‹ ausgelotet. Wie bereits erwähnt sehe ich die diachron-relationale und die synchron-relationale Perspektive in einem Ergänzungsverhältnis. Dieses deutete sich schon beim Konzept der ›primären Sozialität‹ an, kommt jedoch bei Elias deutlicher zum Vorschein. Insofern halte ich Elias' Ansatz für ein Brückenkonzept, mit dessen Hilfe das Ergänzungsverhältnis deutlich gemacht werden und eine ›relationale Perspektive auf Lernen‹ plausibel gemacht werden kann.⁴²⁵

An dieser Stelle ist es hilfreich, kurz auf die Rezeption von Elias' Ansatz einzugehen. Ich beschränke mich auf vier Anmerkungen. Erstens: Rezipiert und diskutiert wurde hauptsächlich seine Zivilisationstheorie (vgl. Elias 1997a: 59–66, Elias 2004: 131f.) und hier insbesondere seine These von der zunehmenden Trieb- und Affektkontrolle. Zweitens: Auch die Prozesstheorie des Sozialen wurde als solche wahrgenommen. Insbesondere fand der Figurationsbegriff Aufmerksamkeit (vgl. Korte 2003). Drittens wurde mitunter auf Elias' Kritik am Bild des ›homo clausus‹ Bezug genommen, so z. B. bei Keupp (2001: 39f.) und Meueler (1993: 82–86).⁴²⁶ Viertens: Die von Elias skizzierte Alternative des Bildes der ›homines aperti‹ wurde m. W. jedoch nicht zur Kenntnis genommen, was auch daran liegen mag, dass Elias diesen Terminus nur an einer Stelle gebraucht (Elias 2004: 135) und ansonsten mit den Begriffen ›Verflechtung‹, ›Interdependenz‹ und ›Figuration‹ versucht, eine andere Sicht auf die einem bzw. den Menschen inhärente Sozialität darzustellen. Dabei hat er m. E. zwar seine Kritik am Bild des ›homo clausus‹ deutlich formuliert, dann jedoch vorausgesetzt, dass die Kritik auch verstanden werde und dass er selber die Alternative der ›homines aperti‹ oder der offenen Persönlichkeit als ›Mensch‹ zugrunde legt. Dies führte dann dazu, dass die Kritik am Homo-clausus-Modell und die Figurationstheorie etwas auseinanderfielen. Mit anderen Worten: Mit der Konzentration auf die Figuration und die soziologische Perspektive hat m. E. Elias, die Alternative der ›homines aperti‹ voraussetzend, die Rezeption beeinflusst. Soziologen rezipierten v. a. seine Figurationstheorie. Dass aber die Kritik am Bild des ›homo clausus‹ bzw. die Alternative der ›homines aperti‹ mit der Figurationstheorie zusammengedacht wird, war bei dieser Konstellation nicht sichergestellt. Dies hatte zur Folge, dass Figurationen mitunter interaktionistisch gedacht wurden, wodurch die Gefahr gegeben war, in die ältere Philosophie der Gegenständlichkeit bzw. in die physikalisierende Sichtweise zurückzufallen und damit implizit doch wieder das Bild des ›homo clausus‹ vorauszusetzen.⁴²⁷

Bei Elias kommt dem Begriff der ›Figuration‹ eine herausragende Stellung zu: Mit einer sozialen Figuration wird das Beziehungsgeflecht von Akteuren erfasst, »die kraft ihrer elementaren Ausgerichtetheit, ihrer Angewiesenheit aufeinander und ihrer Abhängigkeit voneinander auf die verschiedenste Weise aneinander gebunden sind« (Elias 2004: 12). In der »elementaren[n] Gesellschaftsbezogenheit des einzelnen Menschen, seine[r] natürliche[n] Abgestelltheit

425 Für den Gebrauch des Begriffs ›Lernen‹ bei Elias vgl. weiter unten in diesem Abschnitt.

426 Vgl. für die Schwierigkeit, die Homo-clausus-Kritik vor dem Hintergrund des sozialtheoretischen Dualismus praktisch-empirisch zu wenden Abschnitt 3.5.5.

427 Ein Beispiel für diese Form der Verarbeitung der Figurationstheorie findet sich bei Bullinger/Nowak (1998) (vgl. Abschnitt 3.5.5).

auf ein Leben mit anderen Menschen« (Elias 2003: 40), in der »fundamentalen Bezogenheit jedes Menschen auf andere« (Elias 2004: 124), der »fundamentale[n] Gesellschaftlichkeit jedes menschlichen Individuums« (Elias 2004: 134) liegt für Elias der Ausgangspunkt der Konzeptualisierung der menschlichen Angelegenheiten. Er variiert dieses Thema an verschiedenen Stellen mit unterschiedlichen Akzenten. Mit Bezug auf die Autonomiethematik bedeutet der Ausgang bei der elementaren Sozialität, dass für Elias ein Mensch aufgrund des Ausgerichtetseins und Angewiesenseins auf andere Menschen, aufgrund der Tatsache, dass Menschen »durch unsichtbare Ketten an andere gebunden« (Elias 2003: 31) sind, nicht absolut und ursprünglich autonom sein kann, sondern »nur« relativ (vgl. Elias 1997a: 70). Daher »kommen Menschen, wenn man es so ausdrücken darf, nur als Pluralitäten, nur in Figurationen vor« (Elias 1997a: 70). An die Stelle der Vorstellung eines bar jeder Sozialität von anderen abgegrenzten »homo clausus« setzt Elias »ein Bild vieler interdependenter Menschen [...], die miteinander Figurationen, also Gruppen oder Gesellschaften verschiedener Art, bilden« (Elias 1997a: 70).

Mehr noch: Mit Elias kann man sich Menschen »nie als einzelne vorstellen [...], sondern immer nur als Menschen in Figurationen« (Elias 2004: 138). Dieses Zitat macht deutlich, dass der Ausgang bei der Interdependenz mit der Vorstellung einer nachträglich entstehenden »Geselligkeit« oder »sekundären Sozialität« unvereinbar ist. Elias nennt dies auch eine »unaufhebbar Einbettung jedes Ich in ein Wir« (Elias 2003: 93).

Um diese Einbettung zu veranschaulichen und um zugleich der Vorstellung vorzubeugen, dass hier keine Vorordnung des Ganzen vor die Teile am Werke ist, greift Elias auf die Metaphern des Spiels und des Tanzes zurück. Hierbei betont er auch, dass sich – handlungstheoretisch gesprochen – Verflechtung bzw. Figuration auf Handlungen bezieht.⁴²⁸ In Elias' Worten ist eine Figuration »das sich wandelnde Muster, das die Spieler als Ganzes miteinander bilden, also nicht nur mit ihrem Intellekt, sondern mit ihrer ganzen Person, ihrem ganzen Tun und Lassen in ihrer Beziehung zueinander« (Elias 2004: 142). Eine Figuration ist immer eine Figuration von Spielenden, d. h. keine entmenschlichte Entität, sei es auf der Ebene kleinerer (z. B. Stammisch, Dorfgemeinschaft), sei es auf der Ebene größerer Figurationen (z. B. Großstadt) (vgl. Elias 2004: 143).⁴²⁹ Eine Erklärung der Verflechtungen der Spielzüge in Form von objektivistisch fassbaren Ursachen-Wirkungen-Verkettungen oder in Form von subjektivistischen Handlungserklärungen aus Absichten heraus greifen für Elias zu kurz. Beispielsweise lasse sich der zwölfte Zug in einem Spiel »überhaupt nicht mehr in angemessener Weise mit Hilfe von Vorstellungen kurzer, einliniger Zusammenhänge erklären« (Elias 2004: 102); gleiches gelte für Erklärungen aus den Eigenarten des ziehenden Spielers, welcher als Urheber oder Ursache des Zuges gilt, heraus (vgl. Elias 2004: 102). Für Elias gilt es daher, die Akte von Spielern bzw. von Gruppen von Spielern nicht einzeln zu betrachten, sondern als »Fortsetzung der vorangegangenen Verflechtung und der erwarteten zukünftigen Verflechtung von Akten beider Seiten« (Elias 2004: 87). Den Spielprozess gilt es folglich nicht als bloße Häufung individueller Akte zu

428 »Ihre Handlungen sind interdependent.« (Elias 2004: 141) In methodologischer Hinsicht beugt Elias dabei einem dem theoretischen Individualismus korrespondierenden methodologischen Individualismus vor. Er referiert auf den Gesamtzusammenhang der Aktionen vieler Individuen, auf Netzwerke der Handlungsverflechtung (vgl. Joas 1996: 343), aus den bzw. denen sich der Sinn der Handlung jedes Einzelnen erst erschließt (vgl. Elias 2003: 33). Wenn Elias an anderer Stelle von einer gleichzeitigen, »relativen Autonomie der Prozessstrukturen, die sich aus der Interdependenz und Verflechtung von Handlungen vieler Menschen ergeben« (Elias 2004: 101 Herv. F.S.) spricht, also die »relative Autonomie der Verflechtungsprozesse gegenüber den Verflochtenen« (Elias 2004: 101) betont, so hebt er wiederum nicht auf das (struktur-)funktionalistische Gegenbild der Handlungserklärung ab. Vielmehr legt er – und das bedeutet nach meinem Dafürhalten »Figurationsanalyse« – in methodologischer Hinsicht den Beginn bei den Handlungsverflechtungen nahe. Vgl. auch Abschnitt 7.1.1.

429 Vgl. hierzu auch die Darstellung von Giddens' Konzeptualisierung kollektiver Akteure in Abschnitt 4.1.

betrachten. Ebenso wenig ist der einzelne Spieler, der das Spiel nie vollständig bestimmt und dem es nie völlig transparent ist, als isoliert zu betrachten: »Er macht seine Spielzüge zugleich aus und in einem Netzwerk interdependenter Spieler« (Elias 2004: 91). Zugleich ist der Spielverlauf nicht als außerhalb der Aktionen einzelner Spieler zu situieren, also auf den überpersönlichen Charakter des Spiels zu reduzieren – auch wenn dies den Spielern so erscheinen mag (vgl. Elias 2004: 95). Der Spielverlauf ergibt sich daher »gerade aus der ständigen Integrierung und aus der Verflechtung der Individuen« (Elias 2004: 103). Man kann sich folglich Spielfiguren und die Bilder des einzelnen Spielers von den Figurationen nicht als getrennt voneinander vorstellen: »Sie wandeln sich in funktionaler Interdependenz als zwei unlösbare Dimensionen des gleichen Prozesses. Man kann sie getrennt beobachten, aber nicht *als* getrennt betrachten.« (Elias 2004: 88; Herv. i. Orig.; ähnlich Elias 2004: 85). Wie beim Spiel verhält es sich auch mit gesellschaftlichen Tänzen (z. B. Menuett, Polonaise, Tango). Als bewegliche Figurationen interdependenter Menschen erleichtert die Metapher den Blick auf Familien, Städte usw. (vgl. Elias 1997a: 71). Ferner ist die Art, wie sich jeder Tänzer bewegt, nicht von den Bewegungen des einzelnen her zu verstehen, sondern nur von der Beziehung der Tänzer zueinander (vgl. Elias 2003: 38f.). In sozialtheoretischer Perspektive formuliert Elias das Bild der »Gesellschaft der Individuen« (Elias 2003) wie folgt: »[N]iemand wird sich einen Tanz als ein Gebilde außerhalb der Individuen vorstellen oder als eine bloße Abstraktion« (Elias 1997a: 71). Zwar können die Tanzfiguren von verschiedenen Individuen getanzt werden, aber nicht ohne Individuen, denn dann gäbe es keinen Tanz. »[W]ie jede andere gesellschaftliche Figuration ist eine Tanzfiguration relativ unabhängig von den spezifischen Individuen, die sie hier und jetzt bilden, aber nicht von Individuen überhaupt.« (Elias 1997a: 71)

In seinen zivilisationstheoretischen Ausführungen dynamisiert Elias den Begriff der Figuration weiter. Hierbei geht es ihm hauptsächlich um zwei miteinander eng verknüpfte Punkte. Erstens möchte er auf langfristige gesellschaftliche Prozesse aufmerksam machen und so der Abstraktion vom Werden, vom Prozesscharakter von Gesellschaften vorbeugen, wenn er auf die Wandlungen der Figurationen abhebt (vgl. Elias 1997a: 44, 51). Zweitens erschöpft sich für Elias der Wandel von Individualität nicht auf Reifung, Entwicklung oder Entfaltung eines im Kern vorgegebenen solitären Einzelnen. Denn aufgrund ihrer fundamentalen Sozialität, ihres ausschließlichen⁴³⁰ Vorkommens in Figurationen können Menschen in ihrem Wandel nur im Zusammenhang mit dem Wandel der Figurationen, die die Menschen zugleich hervorbringen bzw. tragen, in ihrer Individualität verstanden werden. »Individuum« und »Gesellschaft« stellen aus dieser Warte problematische Abstraktionen – besser: Stilllegungen – zweier Aspekte eines fortlaufenden Prozesses dar, nämlich von dem »Wandel *beider*, von dem Prozeß ihres *jeweiligen* Werdens und Gewordenseins« (Elias 1997a: 22; Herv. F.S.). Figurationswandel und Wandel der Persönlichkeitsstruktur der Menschen im Zuge der Figurationsänderung gehen somit für Elias unauflöslich miteinander einher (vgl. z. B. Elias 1997a: 72). Insofern kann Elias einen Zivilisationsprozess »als eine Wandelung der Individualstrukturen« (Elias 1997a: 73) bezeichnen.

Diese »Erweiterung der statischen in eine dynamische Sicht« (Elias 2003: 53) verknüpft Elias aufs Engste in seiner Zivilisationstheorie, deren konzeptueller Kern in dem Ineinander-verschränkt-Sein von Phylogenese und Ontogenese (anthropologischer Aspekt), von Soziogenese und Individuogenese (sozialtheoretischer Aspekt) und von Seinsweisen und Subjektivierungsweisen (ontologischer Aspekt) besteht. Sobald man, so Elias, »auch die eigene Gestalt und das eigene Selbstbewußtsein in dem größeren Zusammenhang des geschichtlichen Wer-

430 »Kopräsenz«, »Geselligkeit« oder »sekundäre Sozialität« (vgl. Abschnitt 4.1) stellt aus dieser Warte einen Spezialfall von Sozialität dar.

dens sieht«, wird sichtbar, dass sich der »Aufbau des Menschengeflechts und der Aufbau des Individuums zugleich in bestimmter Weise wandeln« (Elias 2003: 53).

Insoweit sich »der Typus der Individualitäten« (Elias 2003: 53; i. Orig. kursiv) wandelt, wandeln sich z. B. auch die Wünsche und die Trieb- und Denkmodellierung der Menschen (vgl. Elias 2003: 53). Aus dieser Perspektive wird auch deutlich, dass bei Elias und bei anderen Konstitutionstheoretikern (z. B. Bourdieu) die Leitdifferenz von »inneren« subjektiven Wünschen und »äußeren« sozialen Erwartungen bzw. sozialem Zwang (vgl. z. B. Reckwitz 2000a: 125f.) abgestreift wird. Ich halte daher etwa die Formulierung von Keupp, dass *in* den Individuen »Motivbündel kulturell verankert« würden (Keupp 2001: 43), was zu einem »Wollen des Gesollten« führe (Keupp 2001: 43) für missverständlich. Denn in Form einer den permanenten Wandel stilllegenden Wiederbelebung der sozialtheoretischen Innen-Außen-Grenze entlang des Bildes des »homo clausus« steuert sie auf eine Gleichsetzung von Sozialität mit äußerem Zwang zu, sodass die gesellschaftlichen Verhältnisse auf Zurichtungsinstanzen reduziert werden. Die Zurichtung lässt dann die Menschen wünschen, so handeln, wie sie zu handeln haben (vgl. Keupp 2001: 46). Besser – weil als analytische und weniger als normative Kategorie gefasst – trifft es die von Bourdieu als Dialektik von Feld und Habitus beschriebene Verklammerung von Sozialität und Individualität, mit der die scheinbare Privatheit von Wünschen dekonstruiert wird und die Keupp ebenfalls aufgreift: Der im Ineinander-mit-dem-Feld erzeugte Habitus ist »nicht nur einfach ein Mantel [...], der je nach Gelegenheit übergestreift, aber dann auch wieder abgelegt werden kann« (Keupp 2001: 43).

Die geschilderte Problematik zeigt einmal mehr die Beharrungskraft des Bildes des »homo clausus« und dass seine Überwindung mit den zur Verfügung stehenden verdinglichenden Sprach- und Denkmitteln alles andere als einfach ist.

Um dem Erkenntnishindernis des Homo-clausus-Bildes zu Leibe zu rücken, zeichnet Elias es als Ergebnis eines, wenn man so will, gesellschaftlichen Prozesses aus.⁴³¹ Die Selbsterfahrung des »homo clausus« ist für Elias ein »Typ der Selbsterfahrung, der für eine bestimmte Stufe in der Entwicklung der von Menschen gebildeten Figuren und der diese Figurationen bildenden Menschen selbst charakteristisch ist« (Elias 1997a: 59). Auf den ersten Blick scheint der Begriff »Selbsterfahrung« bei Elias mehr auf das Gattungswesen Mensch gemünzt. Doch wäre diese Interpretation nach meinem Dafürhalten verfehlt, da Elias sowohl einem »anthropologischen« als auch einem »geschichtsphilosophischen« Universalismus kritisch gegenüber stand. Dies zeigt sich daran, dass Elias seine Analysen in sozialer und in historischer Perspektive kontextualisierte, indem er sich auf westliche Gesellschaften in einer bestimmten Zeit beschränkte. Kurzum: Elias nahm die »Kontingenzperspektive« (vgl. Reckwitz 2004b) ein und zeichnete einen bestimmten Typus der Selbsterfahrung, die Selbsterfahrung des »homo clausus«, als einen Typus der Selbsterfahrung aus, der nicht naturgegeben ist. Hieraus folgt: Jede Selbsterfahrung der Menschen ist prinzipiell auch anders möglich.⁴³²

Bei seiner Destruktion des Homo-clausus-Bildes setzt Elias mit der Feststellung eines Schubes einer zunehmenden Individualisierung in der Renaissance ein. Dieser Schub ist gefasst als der

Übergang zum Erlebnis der Natur als Landschaft dem Betrachter gegenüber, der Übergang zum Erleben der Natur als Objekt der Erkenntnis, das von dem Subjekt der Erkenntnis wie durch eine unsichtbare Wand ge-

431 Hierbei ist daran zu erinnern, dass gesellschaftliche Prozesse nicht unabhängig »von Individuen überhaupt« (Elias 1997a: 71) ablaufen.

432 Für die Alternative des Bildes der »homines aperti« (Elias 2004: 135) in Elias' »soziologischer« Diktion und eine mögliche »lern- bzw. bildungstheoretische Wendung« des Bildes vgl. unten in diesem Abschnitt. Ich werde in Kapitel 7 versuchen, es mit den Gedanken anderer Theoretiker zusammenzubringen.

trennt ist, der Übergang zu der verstärkten Selbsterfahrung des einzelnen Menschen als eines ganz auf sich gestellten, von anderen Menschen und Dingen unabhängigen und abgeschlossenen Individuums (Elias 1997a: 65).

Man distanzierte sich also von der Selbsterfahrung, wie man vielleicht formulieren könnte, sich als Teil der Natur zu sehen (vgl. z. B. Elias 1997a: 60). Ihren Ausdruck fand dieser Prozess in einer Distanzierung von der »Spontaneität der unreflektierten Selbstzentriertheit des Denkens« (Elias 1997a: 61) und in einem komplementären »Dazwischentreten von Kontrollapparaturen« (Elias 1997a: 66) zwischen spontane Handlungsimpulse und Handlungsvollzug.⁴³³ Von hier aus war es dann, folgt man Elias, nur ein kleiner Schritt zur Verdinglichung der Distanzierungsakte zu einer »realen« Distanz:

[D]as, was als tatsächlich existierende, als trennende Distanz zwischen sich selbst und »anderen«, zwischen »Individuum« und »Gesellschaft«, zwischen »Subjekt« und »Objekt« erscheint, [lässt sich nun; F.S.] als Verdinglichung von eigenen, sozial eingebauten Distanzierungsakten [...] erkennen (Elias 2004: 132; ähnlich Elias 1997a: 63).⁴³⁴

Elias formulierte dieses Erkennen als Forderung: Es gelte, diesen Sachverhalt zu erkennen. Nach Elias ist es auf, wenn man so möchte, individueller Ebene

alles andere als einfach, die Einsicht in die Echtheit des Gefühls einer trennenden Mauer zwischen dem eigenen »Inneren« und der Welt »da draußen« mit der Einsicht in ihre Nichtvorhandenheit zu verbinden. *In der Tat bedarf es zu dieser Einsicht eines weiteren Schubes der Selbstdistanzierung.* (Elias 2004: 132; Herv. i. Orig.)

Und an anderer Stelle schreibt Elias: »Es ist ebenfalls nicht einfach, die eigene Vorstellungskraft so zu entwickeln, daß man *in Figurationen zu denken* vermag und überdies noch in Figurationen, zu deren normalen Eigentümlichkeiten es gehört, sich zu wandeln, manchmal sogar in einer bestimmten Richtung.« (Elias 1997a: 73; Herv. F.S.) Was meinte er damit? Wie fügt es sich in den Rest seiner Ausführungen ein? Und wie kann das Nachdenken über Lernen hier möglicherweise anschließen? Ich werde im Folgenden versuchen, Antworten auf diese Fragen zu formulieren. Meine These lautet hierbei: Elias kann nicht nur in seiner Kritik am Homoclausus-Modell und in seiner Figurationstheorie gefolgt werden, sondern mit kleinen Abstrichen auch zum Zwecke der Anleitung zu einer Variation des Nachdenkens über Lernen.

Elias' Ansatz kann weitergeführt werden. Die Weiterführung betrifft v. a. die Idee der sich langsam, über mehrere Generationen vollziehenden »Umorientierung des gesellschaftlichen Sprechens und Denkens« (Elias 2004: 18), d. h. die Idee eines »Umlernens[s] und Umdenken[s] vieler Menschen samt deren Gewöhnung an einen ganzen Komplex von neuen Begriffen oder von alten Begriffen in einem neuen Sinn« (Elias 2004: 18), kurz, die Idee der »Überleitung vom Menschenbild des »homo clausus« zu dem der »homines aperti«« (Elias 2004: 135; Herv. F.S.). Die Wei-

433 Auf eine gewisse Ähnlichkeit von Elias' Begriffen mit den meadschen Konzepten des I«, Me« und »Self« sei an dieser Stelle hingewiesen; z. B. können die Kontrollapparaturen, von denen Elias spricht, als Analogon zum meadschen »Me«, als soziale Erwartungsstrukturen verstanden werden, welche die spontanen Impulse »denken« oder – genauer – »strukturieren«. Es verwundert auch nicht weiter, dass Elias' These von der zunehmenden Trieb- und Affektkontrolle im Zentrum der Kritik stand und steht, so z. B. bei Hans Peter Duerr, der rund 70 Jahre nach Elias auf der Basis anderer empirischer Daten entgegenhalten kann, dass die Trieb- und Affektkontrolle nicht zugenommen hat (vgl. z. B. Duerr 2002). Es ist hier nicht der Ort, Partei für die eine oder andere Seite zu ergreifen. Vielleicht hat Elias seine Ergebnisse übergeneralisiert. Vielleicht missdeutet Duerr den Begriff »Zivilisation« als normativen oder teleologischen Begriff. (Elias fasste »Zivilisation« als deskriptiven und nichtteleologischen Begriff; vgl. Wild 2005: 228.) Ferner ist für die in dieser Untersuchung betrachteten Schwerpunkte in Elias' Werk nachrangig, ob in der Zivilisationstheorie ein impliziter »Geschichtsoptimismus« (Welzer 1993: 53) am Werke ist.

434 An dieser Stelle wird im Übrigen die in Kapitel 1 beschriebene Koexistenz von »homo clausus« und »homo philosophicus« deutlich.

terführung besteht in einer stärkeren Zurechnung des Umlernens, des Umdenkens und der Überleitung *zu den Menschen selber*. Dies lässt sich auf die Annahme verdichten, dass einzelne Menschen sich als »homines aperti« auffassen können und dadurch ihre Welt- und Selbstverhältnisse, ihre Weisen des In-der-Welt-Seins anders gestalten. Pointiert formuliert: *Ich kann lernen, mich und mein Lernen in Figurationen zu denken*. Meiner Auffassung nach ist die Weiterführung im Grunde bei Elias schon in Ansätzen enthalten. Vor allem sollte nach dem Bisherigen deutlich sein, dass das Umlernen »einzelner Menschen« nicht in bewusstseinsphilosophischer Selbstbespiegelung und qua Dezision erfolgt, sondern praktisch und als Ausdruck eines gesellschaftlichen Umorientierungsprozesses. Diesen Prozess bezieht Elias jedoch m. E. hauptsächlich auf die Entwicklung des (soziologischen) Vokabulars. Es hat den Anschein, als formuliere er das Lernen, in Figurationen zu denken auf ein Lernen von Soziologen. Diese sollen Einsicht in die »fundamentale Bezogenheit jedes Menschen auf andere«, die Einsicht in die »fundamentale Gesellschaftlichkeit jedes menschlichen Individuums« (Elias 2004: 134) gewinnen. Dieselbe Einsicht bei den anderen menschlichen Individuen als möglich zu betrachten steht bei Elias etwas im Hintergrund. Einige Passagen lassen jedoch den Schluss zu, dass Elias die Zurechnung des Umlernens, des Umdenkens und der Überleitung zu den Menschen selber ansatzweise im Blick hatte. Am deutlichsten wird dies in dem Grundargument (vgl. Elias 2003: 73–83), dass man sich und seine Handlungen als Teil des Menschengeflechts, als Teil eines geschichtlichen Stromes, den die Menschen »selbst bilden, ohne ihn zu beherrschen« (Elias 2003: 94; ähnlich Elias 2004: 61) begreifen kann. Weder impliziert dies ein Mitgerissen-Werden vom Strom noch ein Beherrschen des Stromes. *In lerntheoretischer Hinsicht besteht das Entscheidende an dieser Perspektive in der Möglichkeit der »beständige[n] Tuchfühlung«* (Elias 2003: 82; Herv. F.S.) *mit der Erfahrung der Interdependenz*.⁴³⁵ Damit einher geht quasi selbstverständlich eine tiefgreifende »Revision des herrschenden Selbstbewußtseins« (Elias 2003: 87), im Zuge derer die Sozialität des Psychischen, die Unterschiede in der Gestaltqualität der psychischen Steuerung eines Menschen im Vergleich zu der von anderen Menschen, die »Gestaltqualität seiner Selbststeuerung in Beziehung zu anderen Menschen und Dingen« (Elias 2003: 87) erfasst werden kann und in der die Reduktion der Individualität auf das Biotische infrage gestellt wird (vgl. Elias 2003: 87).⁴³⁶ Die Reflexion über das eigene Lernen expliziert dann die Haltung zu sich selbst und zu anderen (vgl. Elias 2003: 48).⁴³⁷ Diese Reflexion setzt voraus, sich »*seiner selbst als eines Menschen unter anderen gewahr zu werden*« (Elias 2004: 12; Herv. F.S.) bzw. werden zu können.⁴³⁸ In lerntheoretischen Worten ausgedrückt, *kann ich mich als einer unter anderen »homines aperti« ansehen*, d. h. mich als »offenen Menschen« (Elias 2004: 147), als offene und nicht als geschlossene Persönlichkeit (vgl. Elias 1997a: 70) betrachten. Hierbei gilt nach Elias: In der Kommuni-

435 Hierbei gilt nach wie vor: »Immer ist der einzelne Mensch durch seine Interdependenz mit anderen in ganz bestimmter Weise gebunden. Aber in verschiedenen Gesellschaften, in verschiedenen Phasen und Positionen der gleichen Gesellschaft ist der individuelle Entscheidungsspielraum verschieden geartet und verschieden groß.« (Elias 2003: 80)

436 Elias formuliert auch dies als Anforderung an die soziologische Theorieentwicklung (vgl. Elias 2003: 87). Meine Weiterführung gibt ihr eine heuristisch gemeinte lern- bzw. bildungstheoretische Wendung der Blickrichtung.

437 Vgl. hierzu auch Scholz (2009: 169, im Anschluss an Elias): »Man kann zu seiner Umgebung ganz unterschiedliche Haltungen einnehmen. Man kann sie zerstören wollen, erforschen wollen, gar nicht wahrnehmen wollen, genießen wollen [...]; aber auch unter der Haltung wahrnehmen, etwas über sie lernen zu wollen.«

438 In einer evolutionstheoretischen Perspektive geht Scholz davon aus, »dass Lernen erlernt ist, nämlich als Fähigkeit, bestimmte beobachtbare Veränderungen als Lernen zu interpretieren« (Scholz 2009: 161). Scholz versteht daher die menschliche Fähigkeit zu lernen als Ergebnis eines historischen Entwicklungsprozesses und vermeidet es so, pädagogischen Theorien von Lernen eine Metaphysik zugrunde zu legen (vgl. Scholz 2009: 163). Für Scholz hat sich aus evolutionstheoretischer Sicht (vgl. z. B. Scheunpflug 1999, 2001) »Lernen als ein besonderes Merkmal des Menschen in seiner Entwicklungsgeschichte herausgebildet« (Scholz 2009: 163).

kation, im praktischen Stellungnehmen zur Welt und zu den anderen, kann man sich ein Ich nur als eine Position unter anderen vorstellen.⁴³⁹ Man »kann sich kein ›Ich‹ vorstellen ohne ein ›Du‹, ein ›Er‹, oder ein ›Sie‹, ohne ein ›Wir‹, ›Ihr‹ und ›Sie‹« (Elias 2004: 133). Wenn ›ich‹ an ›mich‹ denke, schließt dies »den Gedanken an andere, an die anderen Positionen des Beziehungsgeflechtes« (Elias 2004: 134) mit ein.⁴⁴⁰ Schließlich kann ›ich‹ meine Stellungnahmen, meine Weisen des In-der-Welt-Seins als Ausdruck übergreifender Transformationsprozesse des »gesamten Menschengefüges« (Elias 2004: 67), der »gesamsgesellschaftlichen Figuration« (Elias 2004: 69), der »Veränderung der Figurationen, die die Menschen miteinander bilden« (Elias 2004: 69), der »Figurationen, die sich ständig wandeln« (Elias 2004: 73), der »Entwicklung der menschlichen Interdependenzketten« (Elias 2004: 74) deuten.

Ich breche an dieser Stelle die heuristischen Überlegungen mit einem kurzen Zwischenfazit ab: Vorläufig kann festgehalten werden, dass der Beitrag von Elias' Arbeiten für eine »relationale Perspektive auf Lernen« zum einen darin besteht, dass er uns auf der Ebene der Metatheorie mit einer alternativen Sozialitätskonzeption und einer alternativen Konzeption des Menschen versorgt hat, die es erlaubt, das Erkenntnishindernis des Bildes des »homo clausus« an vielen Stellen infrage zu stellen und uns doch nicht ohne passenden ontologischen Halt stehen zu lassen. Darüber hinaus erscheint eine »lerntheoretische« Weiterführung seiner Argumentation möglich. Der Terminus »relational« bezeichnet in diesem Zusammenhang dann eine Qualität des In-der-Welt-Seins, die aus dem »Wissen« um die eigene fundamentale Gesellschaftlichkeit resultiert und sich an der Art und Weise der »Beziehungsgestaltung« zeigt. Als »Lernen« würden sich dann u. a. unterschiedliche Arten der Beziehungsgestaltung beschreiben lassen. Ob diese Weiterführung nicht besser als »bildungstheoretische« qualifiziert wäre, möchte ich offen lassen.

Die Abstriche, die jedoch das Gesamtbild nicht wesentlich beeinträchtigen und durch die Markierung als Abstriche umschiffbar erscheinen, ergeben sich insbesondere aus folgenden Punkten:

1. Elias nimmt sehr langfristige und sozusagen sozial weit gespannte Kontexte in den Blick.⁴⁴¹ Mit einer höheren Auflösung können sie im Sinne einer Historisierung und sozialen Kontextualisierung dessen, was Lernen bedeuten kann, empirisch »heruntergebrochen« werden. Die »Gewöhnung an einen ganzen Komplex von neuen Begriffen oder von alten Begriffen in einem neuen Sinn« (Elias 2004: 18) firmiert dann als Gewöhnung an die neuen Begriffe bzw. die mit anderem Sinn versorgten Begriffe in »kleineren Komplexen«.

2. Damit zusammenhängend kann die Tendenz von Elias, Lernen aus seiner soziologischen Perspektive in einem reduzierten Sinn zu behandeln, kritisch hinterfragt werden. In erster Hinsicht erscheint Lernen unter Elias' prominierender soziologischer Perspektive auf Entwicklung und Wandel von Gesellschaften als mit soziokultureller Entwicklung oder Evolution synonym.⁴⁴² Eine Klarstellung wird z. B. von Scholz (2009) versucht, wenn dieser feststellt: »Lernen wird hier [bei Scholz; F.S.] verstanden als individueller Prozess, der Mitmenschen als kollektiv voraussetzt. Lernen ist im Sinne von Elias Ergebnis eines kollektiven kulturellen Lernprozesses.« (Scholz 2009: 167) Lernen sei (mit Elias 1997b) die Individualisierung sozialen Wissens, d. h. kollektiv geteilten Wissens (Scholz 2009: 164). Inwieweit mit die-

439 Dies kommt einem Gedanken der »Selbstdezentrierung« nahe.

440 Vgl. für eine Anschlussmöglichkeit an dieses »Mitdenken-des-Anderen« unter dem Aspekt der Anerkennung z. B. Stojanov (2006).

441 Vgl. etwa Elias (2003: 95): »Und so bewegt sich die menschliche Gesellschaft als Ganzes, so vollzog und vollzieht sich der gesamte geschichtliche Wandel der Menschheit: Aus Plänen wachsend, aber ungeplant.[.] Bewegt von Zwecken aber ohne Zweck.«

442 So z. B. auch bei Miller (2006: 199).

sem Klarstellungsversuch schon eine hinreichende Differenz zwischen Lernen und soziokultureller Entwicklung oder Evolution erreicht ist, muss an dieser Stelle offen gelassen werden.⁴⁴³ In weiterer Hinsicht erscheint Lernen unter Elias' prominierender soziologischer Perspektive als Teilbereich von Sozialisation. In dieser Reduktion wird Lernen tendenziell dualistisch eingeführt bzw. es gerät tendenziell in gefährliche Nähe dieser Engführung. Die Problematik zeigt sich an den Stellen, an denen Elias die Metapher vom Prägestock und der Münze bemüht, die den konventionellen Vorstellungen von getrennten Substanzen Vorschub leistet. Individualität und gesellschaftliche Bedingtheit sind für Elias nicht verschiedene getrennte Schichten, sondern

nichts als zwei verschiedene Funktionen der Menschen in ihren Beziehungen zueinander, von denen die eine nicht ohne die andere Bestand hat. Es sind Ausdrücke für die spezifische Aktivität des einzelnen Menschen in Beziehung zu seinen Mitmenschen und für seine Beeinflussbarkeit, seine Bildsamkeit und deren Aktivität, für die Abhängigkeit anderer von ihm und für seine Abhängigkeit von anderen, Ausdruck für seine *Prägefunktion* und für seine *Münzfunktion*. (Elias 2003: 91; Herv. i. Orig.)

Was Elias hier sagen will ist, dass der einzelne Mensch »Münze und Prägestock zugleich« (Elias 2003: 84) ist, dass jeder als verwobener, verflochtener Mensch aktiv zur Gestaltung des Geflechts beiträgt und zugleich davon nicht unbeeinflusst ist, dass Individualität und Sozialität untrennbar miteinander verschränkt sind (vgl. Elias 2003: 84). Zwar ist hier ohne weiteres Elias' nicht-dualistische Intention wiederzuerkennen. Aber es bleibt dennoch ein schaler Beigeschmack haften. Dieser ist m. E. darauf zurückzuführen, dass sich Elias mit der Destruktion des Bildes vom »homo clausus«, dessen Haut die Grenze zwischen dem »Inneren« und dem »Äußeren« (vgl. Elias 1997a: 52f.) darstellt, weit von einem Projekt der Integration »des Kreatürlichen« in seinen Ansatz entfernt hat. Dies drückt sich auch darin aus, dass er Themen, die sich im Umfeld von Kreatürlichkeit befinden, auf der Ebene der Theoriebildung sozusagen auf Wiedervorlage legte. Dies spiegelt sich in den folgenden Abstrichen wider.

3. Es gibt eine Stelle bei Elias, in der dieser direkt auf Lernen zu sprechen kommt (Elias 2004: 116ff.) und in der man einigermaßen enttäuscht zur Kenntnis nimmt, dass Lernen in einer ganz spezifischen Weise konzeptualisiert wird. Elias versteht unter Lernen im Wesentlichen eine »individuelle Erfahrung« (Elias 2004: 116), mit der Verhalten gesteuert wird. Ganz in Linie mit der Konzeption des Menschen als einem »Mängelwesen« (Gehlen) geht er dabei davon aus, dass das menschliche Lernen in viel höherem Maße die Verhaltenssteuerung bestimmt, als dies bei den Tieren der Fall ist, bei denen die Verhaltenssteuerung überwiegend von »eingeborenen Antrieben« (Elias 2004: 116) übernommen wird. Er schreibt: »[O]hne die Abstimmung der biologischen Organisation des Menschen auf Lernen läßt sich der spezifische Charakter des gesellschaftlichen Lebens der Menschen nicht verstehen« (Elias 2004: 117). Lernen ist für Elias also notwendig und der heranwachsende Mensch ist auf Lernen angewiesen. Voraussetzung hierfür ist eine relative Loslösung von biologischen Mechanismen (Elias 2004: 117), eine »relative Freisetzung von ungelernten Verhaltensmechanismen« (Elias 2004: 118), eine »konstitutionelle Angewiesenheit des menschlichen Kindes auf das Lernen von anderen Menschen« (Elias 2004: 118). Elias zieht sich also auf die Position zurück, dass die biologische Konstitution des Menschen eine der Bedingungen der Möglichkeit für Lernen ist. Er holt damit »das Kreatürliche« sozusagen formal ein. Allerdings stellen sich zwei Fragen: Warum hat Elias Lernen nur beim Kinde verortet? Mit der Generalthese, dass Menschen, egal ob Groß oder Klein, fundamental aufeinander angewiesen sind, wäre ja die Beschränkung von Lernen auf kindliches Lernen ohne weiteres thematisierbar gewesen und es wäre die nahelie-

443 Vgl. hierzu auch die knappen Überlegungen in Abschnitt 7.1.2.

gende Vermutung, dass Elias das ›Geprägt-Werden‹ mehr in der Kindheit und Jugend und das ›Prägen‹ mehr im Erwachsenenalter sieht, entkräftet gewesen. Warum gibt sich Elias damit zufrieden, den Aspekt der Körperlichkeit nur im Rahmen der These der zunehmenden Affekt- und Triebkontrolle im Zivilisationsprozess zu thematisieren? Es ginge m. E. zu weit, die Lücke in der Bezugnahme auf den Aspekt der Körperlichkeit als ›Rationalismus‹ oder ›kognitivistische Verengung‹ zu kritisieren. Denn dies hieße, die These der zunehmenden Kontrolle von Affekten und Trieben allzu wörtlich zu nehmen. Diese These ist nämlich nach meinem Dafürhalten nur im Kontext der übergeordneten Behauptung der Verdinglichung der Distanzierungsakte zu einer tatsächlichen Distanz (Elias 2004: 132; vgl. Elias 1997a: 63, 65) zu verstehen, eine Behauptung, die den Status einer analytischen Kategorie hat und weniger den einer empirischen. Insofern mag Elias zwar die Körperlichkeit nur am Rande thematisiert haben, er hat sie jedoch nicht als Defizit gefasst. Ihm kann damit, in anderen Worten, weder unterstellt werden, er hätte eine ›Philosophie des reinen Geistes‹ vor Augen, in der die Menschheitsentwicklung sozusagen auf eine entkörperlichte Existenz zustrebt, noch kann ihm unterstellt werden, er wolle im Sinne einer naiven naturphilosophischen bzw. -romantischen Vorstellung einer ›Rückkehr zur Einheit des Menschen mit der Natur‹ das Wort reden.

4. Für die randständige Behandlung von Lernen und von Körperlichkeit bei Elias gibt es eine einfache Erklärung. Er hatte die Begründung der relativen Autonomie der Soziologie (vgl. z. B. Elias 2004: 46ff.), eine wissenschaftstheoretische Fragestellung also, immer im Hintergrund mitzulaufen. Diese relative Autonomie auf der Wissenschaftsebene versuchte er über den Aufweis der relativen Autonomie ihres Gegenstandsbereiches zu erbringen:

Es gilt zu zeigen, wie und warum die Verflechtung interdependenter Individuen eine Integrationsstufe bildet, deren Zusammenhangsformen, deren Prozesse und Strukturen sich nicht ableiten lassen aus den biologischen oder psychologischen Eigentümlichkeiten der sie bildenden Individuen. (Elias 2004: 48).⁴⁴⁴

Elias nimmt an, dass auf verschiedenen Integrationsstufen, z. B. der Stufe physikalisch-chemischer Vorgänge, der Stufe der Organismen und der Stufe der Verflechtung eigentümliche Zusammenhangsformen, »spezifische Formen des Zusammenhangs«, bestimmte »Struktur- und Funktionstypen« existieren, »die von denen aller vorangehenden Integrationsstufen verschieden sind und die sich nicht auf sie reduzieren lassen, obgleich sie ontogenetisch mit ihnen ein einziges, wenn auch gegliedertes Entwicklungskontinuum bilden« (Elias 2004: 113). Und: »Letzten Endes beruht ja auch die relative Autonomie der biologischen gegenüber den physikalischen Wissenschaften und die der soziologischen gegenüber der biologischen auf dieser relativen Autonomie ihrer Gegenstandsgebiete im Verhältnis zueinander.« (Elias 2004: 113) Elias spricht sich mit der Formulierung relative Autonomie gegen jede Form von Reduktionsismen aus, propagiert keine »Spaltung des Universums in absolut zusammenhangslose Sphären« (Elias 2004: 112) und stellt die integrative Betrachtung gemeinsamer Gegenstandsbereiche, den Bezug von relativ weit auseinander liegenden Integrationsstufen, der zukünftigen Theoriebildung anheim. Er wendet sich daher im Sinne einer Abgrenzung gegen die Reduktion der Soziologie auf Biologie: Die »soziale Entwicklung der Menschheit« (Elias 2004: 115) sollte nicht aus der biologischen Evolution allein erklärt werden. Daher steht er dem Gebrauch von Analogien aus dem Bereich der Naturwissenschaften, insbesondere der Biologie und der Physik durchaus skeptisch gegenüber, weil er diese als Denkmittel für ungeeignet hält, die

444 Bezogen auf Lernen lohnt hier ein Blick auf den historischen Kontext, in dem Elias operierte. In dem Zeitraum, in den Elias' Publikationen fallen, wurde Lernen vornehmlich behavioristisch und mit der sich ankündigenden kognitiven Wende auch kognitivistisch – in beiden Fällen also vornehmlich von der Psychologie – behandelt. Elias' Befassung mit Lernen wird sich, abgesehen von der Tatsache, dass er Soziologe war, auch deshalb auf ein Zurücknehmen beschränkt haben.

Verflechtungszusammenhänge und ihre Ordnung zu beschreiben (Elias 2004: 112f.). Vielmehr gelte es, gesellschaftliche Wandlungen »ohne Rückgang auf biologische Theorien« (Elias 2004: 116) zu erklären. Entsprechend befasst er sich mit zwei näher beieinander liegenden Integrationsebenen. So weist er im Kontext der geforderten »Überleitung vom Menschenbild des ›homo clausus‹ zu dem der ›homines aperti‹« (Elias 2004: 135) darauf hin, dass sich der Begriff ›Individuum‹ auf »interdependente Menschen in der Einzahl« bezieht und der Begriff ›Gesellschaft‹ auf »interdependente Menschen in der Mehrzahl« (Elias 2004: 135). Auch wenn es für die wissenschaftliche Arbeit (kurzfristig) nötig sein sollte, Menschen in der Einzahl und Menschen in der Mehrzahl verschiedenen Spezialistengruppen (hier Menschen in der Einzahl den Psychologen, Menschen in der Mehrzahl den Sozialpsychologen und Soziologen) zuzuweisen, so legt Elias Wert darauf, dass sich »auf längere Sicht die Untersuchung von Menschen im Singular und von Menschen im Plural zwar unterscheiden, aber nicht trennen läßt – ebensowenig wie sich Menschen im Singular und Menschen im Plural trennen lassen« (Elias 2004: 136).

Insgesamt hat Elias m. E. mit der genetisch-diachronen Betrachtung des Zusammenhangs von Individualität und Sozialität die Grundlage für eine dynamische Sicht auf Lernen jenseits von Individualismus und von Kollektivismus eröffnet. Mit dem Begriff der ›homines aperti‹ hat er zudem eine begriffliche Brücke zwischen Einzel- und Mehrzahlmenschenswissenschaften gebaut, die lern- bzw. bildungstheoretisch anschlussfähig ist, weil sie von der zwischenmenschlichen Beziehung, der Relation selbst ausgeht, aus der heraus sich in einer Doppelperspektive auf interdependente Menschen in der Einzahl wie auf interdependente Menschen in der Mehrzahl blicken lässt. Die Integration oder Hinzunahme des dritten, des biologischen, Pfeilers in der Konzeptualisierung der ›bio-psycho-sozialen Einheit‹ ›Mensch‹, die transversale Betrachtung von Lernen auf den verschiedenen Integrationsstufen steht dadurch als weiterer Schritt der Theoriearbeit an. Diese transversale Betrachtung müsste nach meinem Dafürhalten eine weitere begriffliche Brücke schaffen, eine Brücke zwischen den ›homines aperti‹ und einem ›biologischen Begriff des bzw. der Menschen‹, ohne dabei ›den Menschen‹ gedanklich in voneinander getrennte Sphären zu ›zerlegen‹.

Thematisch wird hier schließlich auch das Verhältnis zwischen Natur und Kultur. Elias geht hierbei – in den Worten von Jerome Bruner – offenbar davon aus, dass

Kultur und die Sinnsuche innerhalb einer Kultur die eigentlichen Ursachen menschlichen Handelns sind. Das biologische Substrat, die sogenannten Universalien der menschlichen Natur, ist keine Ursache menschlichen Handelns, sondern bestenfalls eine seiner *einschränkenden Bedingungen* oder *Voraussetzungen*. (Bruner 1997: 39; Herv. i. Orig.)

Die Integrationsebene der Materialität, des Biotischen, wird m. E. bei Elias als eine Voraussetzung von Mensch-Sein nicht geleugnet, aber für das Soziale, das sich auf einer anderen Ebene als die Materie und das Organismische befindet, braucht es nach Elias andere Begriffe. Und um diese geht es ihm bei der Figurations- und der Zivilisationstheorie zuvorderst. Während noch 1970 (dem Jahr des Erscheinens der Schrift »Was ist Soziologie?«) Elias der Biologie den Zugriff auf die Sozialität der menschlichen Gattung sozusagen untersagte, scheint sich diese Haltung in seinem Spätwerk gelockert zu haben: Er stellt eine überscharfe Unterscheidung zwischen ›Natur‹ und ›Gesellschaft‹ in wissenschaftlichen Diskursen fest und er weist darauf

hin, dass die »Eigenart menschlicher Gesellschaften ja durch die *Natur* des Menschen« (Elias 1977: 132; Herv. i. Orig.) erst möglich gemacht worden sei.⁴⁴⁵

4.4 Mangelnder ontologischer Halt in soziokulturellen Situiertheitsansätzen von Lernen

Etwa Ende der 1980er Jahre kamen lerntheoretische Ansätze auf, die »das Transferproblem« mit einer Kritik an kognitiven (Lern-)Theorien verbanden. In der Folge weitete sich der Diskurs über Lernen über den engen Rahmen einer Kritik am Konzept des Transfers⁴⁴⁶ aus und es etablierte sich eine Gruppe von Ansätzen, die als »Situiertheitsansätze« bezeichnet wurden. Der Zentralbegriff lautete »situieretes Lernen«. Im Fortgang der Diskussion wurden auch das Konzept der »legitimen peripheren Partizipation« (Lave/Wenger 1991) an bzw. in einer »Community of practice« (z. B. Lave/Wenger 1991, Wenger 1998) thematisiert. Aus der weiteren Darstellung wird hervorgehen, welche Ansätze im Einzelnen ins Umfeld der Situiertheitsansätze gehören.

Ich möchte in diesem Abschnitt weniger eine Rekonstruktion der Ansätze erbringen, sondern vielmehr folgenden Gedanken als These in den Raum stellen: Insbesondere Jean Lave und Etienne Wenger (Lave/Wenger 1991, Wenger 1998) konzeptualisieren *implizit* Sozialität als primäre Sozialität sowie Lernende als »homines aperti«. Insofern wären ihre Arbeiten als ein Beitrag zu einer relationalen Konzeptualisierung von Lernen verstehbar. Lave und Wenger verzichteten jedoch weitestgehend darauf, wichtige, von ihnen im Weiteren dann als selbstverständlich vorausgesetzte, Begriffe zu klären bzw. ihre Hintergrundsannahmen prägnant zu explizieren.⁴⁴⁷ Zu nennen sind hier insbesondere »Sozialität«, »Partizipanden« und »relational«. Diese Begriffe sollten neu erklären, was unter Lernen zu verstehen sei, wurden jedoch so vage formuliert, dass jene Sozialtheorie des Lernens, die Lave und Wenger zu formulieren beanspruchten (vgl. Lave/Wenger 1991: 34f.; Wenger 1998: 4), jegliche Kontur verlor. In der Rezeption der Situiertheitsansätze in der deutschen Pädagogischen Psychologie wurde m. W. »relational« gar nicht rezipiert, die Sozialitätskonzeption von Lave und Wenger in Begriffen »sekundärer Sozialität« gelesen und schließlich ein Verständnis von Lernenden als »homines aperti« nicht erfasst, sodass der Ansatz von Lave und Wenger insgesamt vor dem Hintergrund des sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus ausgedeutet wurde.⁴⁴⁸ Ferner wurden Lave

445 Elias' Hinweis, es sei nötig, den Dualismus von Natur und Kultur zu überwinden, findet sich auch in dem posthum erschienenen Werk »The Symbol Theory« (vgl. Korte 2003: 328). Auf dieses Buch kann hier jedoch nicht näher eingegangen werden. Vgl. für eine knappe Darstellung der Natur-Kultur-Thematik Abschnitt 7.1.2.

446 Vgl. z. B. Greeno/Smith/Moore (1996: 99ff., 160f.); Lave (1988, 1991: 79f.); Holzkamp (1995: 487–491).

447 So schreibt z. B. Wenger, dass Lernen ein soziales Phänomen sei (vgl. Wenger 1998: 3–9). Im weiteren Verlauf seiner Darstellung verzichtet er jedoch auf einen Vergleich von Sozialitätskonzepten und öffnet so Tür und Tor dafür, dass man unter Sozialität verstehen möge, was man will. Lave fasst an anderer Stelle Lernen als »changing participation in changing social practices« (Lave 1997a: 121), ebenfalls ohne genauer auf Sozialitätskonzeptionen einzugehen. In ihrem viel zitierten Buch schließlich stellen Lave und Wenger fest, ihre Perspektive auf Lernen sei weder der subjektiven noch der objektiven Perspektive verpflichtet (vgl. Lave/Wenger 1991: 51), Lernen als sozialer Prozess (Lave/Wenger 1991: 29) sei integraler und untrennbarer Aspekt sozialer Praxis (Lave/Wenger 1991: 31), Lernen sei ein »integral part of generative social practice in the lived-in world« (Lave/Wenger 1991: 35) bzw. eine Dimension sozialer Praxis (Lave/Wenger 1991: 47) und Lernen und Wissen würden einen relationalen Charakter aufweisen (Lave/Wenger 1991: 33). An einer Stelle formulieren Lave und Wenger explizit, dass es sich bei dem Begriff der »Community of practice« um eine mehr intuitive Idee denn eine systematische Konzeption handle (Lave/Wenger 1991: 42).

448 Ich belasse es im Folgenden, nicht nur aus Platzgründen, dabei, einige zentrale Sätze aus den Arbeiten von Lave und Wenger, insbesondere aus Lave/Wenger (1991), schlaglichtartig anzuführen. Zum einen das Buch ist über

und Wenger als »konstruktivistische Autoren« wahrgenommen, eine Interpretation, die m. E. zu kurz greift. Kurzum: Indem sich Lave und Wenger auf eine Kritik an »dualistischen Lerntheorien« (z. B. Lave 1997a, Lave/Wenger 1991) vornehmlich unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten konzentrierten, ohne zugleich ihre Grundbegrifflichkeiten in einer alternativen Ontologie zu verankern, blieb diese Ontologie weitestgehend implizit bzw. »verborgen«. Dies hatte u. a. zur Folge, dass die Rezipienten sozusagen selbstverständlich davon ausgehen konnten, zwischen den »Partizipanden« bei Lave und Wenger und »individuellen Lernern« bestünde so gut wie kein Unterschied.

Zuvor möchte ich jedoch Laves und Wengers Ansatz mit Bezug auf Jerome Bruner (1997) als Ausläufer einer psychologischen Theorietradition auszeichnen, nämlich als einen Ausläufer der »kontextuellen Revolution« (z. B. Bruner 1997: 115).⁴⁴⁹ Diese findet, nach Bruner, in der Psychologie (insbesondere in der Kulturpsychologie) erst etwa seit Anfang der 1990er Jahre statt. Bis dahin habe die Psychologie vielversprechende Wege, die in den anderen Humanwissenschaften gegangen wurden, kaum aufgenommen und weiterentwickelt (vgl. Bruner 1997: 109–112). Hinsichtlich der Theoretisierung des »Ich« nennt Bruner als vielversprechende Wege »Antipositivismus, Transaktionalismus und Kontextualisierung« (Bruner 1997: 112), etwa bei Mead (1968) oder Wygotski (1971). Diese Orientierungen gewannen in der Psychologie erst wieder seit Ende 1980er Jahre Aufmerksamkeit in Situierteitsansätzen und Distribuierteitsansätzen. Das wesentliche Merkmal des Kontextualismus ist für Bruner, dass er – anders als Behaviorismus und Kognitivismus, welche die soziale Welt entweder in »irgendeiner positivistischen Urform »da draußen« (Bruner 1997: 115) oder »im Kopf« ansiedeln und welche menschliches Handeln auf Verhalten reduzieren oder mit Bezug auf ausschließlich intrapsychische Dispositionen oder Motive und dergleichen zurückführen (vgl. Bruner 1997: 115) – menschliches Handeln und Denken als »situiert« oder »distribuiert« auffasst (vgl. Bruner 1997: 114f.). Entscheidend für eine angemessene Erfassung oder Erklärung menschlichen Handelns, Denkens und nicht zuletzt Lernens ist für Bruner (1997: 115–124, 144f.), welche Konzeption vom »Ich« diesen Erklärungen zugrunde gelegt wird. Da es sich für Bruner bei dem »Ich« nicht um eine Substanz handelt, sondern um ein Konstrukt, geht eine Kulturpsychologie, wie er sie entwirft, auf die historisch und kulturell verschiedenen Konzeptionen von »Ich-Identitäten« in ihrer Genese ein, d. h. sie sucht den Prozess der Bedeutungskonstruktion, aus dem »Ich-Identitäten« und Lebensläufe hervorgehen, zu rekonstruieren, indem sie die kul-

weite Strecken sehr vage gehalten. Daher hätte die Alternative nur intensive Rezeption lauten können. Es war also eine Entscheidungsfrage, die hier zugunsten einer »dünnen« Rezeption ausfiel. Zum anderen ist mit der genannten These entlang der Leitfrage nach den Konzeptualisierungen von Sozialität und »des Lernenden« der wesentliche Kern des Ansatzes von Lave und Wenger erfasst und mit Blick auf die Rezeption in der Pädagogischen Psychologie herausgearbeitet.

449 Interessanterweise führt Bruner seinen Begriff der »kontextuellen Revolution« am Beispiel der jüngeren Geschichte des Lernbegriffs ein (vgl. Bruner 1997: 112–116, 160f.). Bei sehr freier Auslegung von Bruners Überlegungen kann man zu der These kommen, dass die Emanzipation der psychologischen Theorien des Lernens vom Behaviorismus und seiner Kategorie des Verhaltens im Zuge der kognitiven Revolution, so wie sich diese vollzogen hat, eben nicht zur Orientierung an der Kategorie des Sinns als dem zentralen Referenzpunkt des Handlungsbegriffs, sondern zur Orientierung an der Kategorie des (kognitiv/mental repräsentierten) Wissens bzw. der Information geführt hat. So betrachtet haben weite Teile des Nachdenkens über Lernen die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Lernprozessen mehr als 50 Jahre lang (von den 1930er bis in die 1990er Jahre hinein) verfehlt. Vor diesem Hintergrund bekommen Gudjons Frage, ob denn Lernen nicht auch sinnhaft sei (Gudjons 1994: 197), Holzkamps Diagnose, behavioristische und kognitivistische Theorien des Lernens seien von »Weltlosigkeit« gekennzeichnet (Holzkamp 1995: 181), Meyer-Drawes Kritik am Formalismus kognitivistischer Lerntheorien (vgl. Meyer-Drawe 1982) und auch Weidenmanns Diagnose, es fehle an einer handlungstheoretischen Konzeption von Lernen (Weidenmann 1989: 998) ebenso neuen Sinn wie die Arbeiten von Lave und Wenger (z. B. Lave/Wenger 1991).

turhistorischen Situationen betrachtet (vgl. Bruner 1997: 116, 124–145). Die »distributive« Auffassung des »Ich« und ihre Form der Handlungserklärung hat zum Ausgangspunkt, dass Handeln situiert ist, d. h. »in Kontinuität mit der kulturellen Welt verstanden werden« muss (Bruner 1997: 115). Sie fasst die Wirklichkeiten, die Menschen konstruieren, als soziale Wirk-Wirklichkeiten, d. h. als mit anderen ausgehandelt und unter allen verteilt, auf (Bruner 1997: 115) Die »Person« wird hierbei als in diese soziale Wirklichkeit eingebettet aufgefasst, nicht als statisches Ding konzeptualisiert, sondern als, wenn man so will, fluider »Schwarm von Partizipationen« (David Perkins, zit. n. Bruner 1997: 116). Das Ich wird »nicht nur in der Festung des unmittelbaren Bewußtseins, sondern ebenso in einer kulturhistorischen Situation« (Bruner 1997: 116) lokalisiert. Das Ich gilt nicht als im Kopf eingesperrter Kern des Bewusstseins oder als etwas, das alleine aus verhaltensmäßigen Reaktionen auf das Gegebene entstünde. Vielmehr gilt es als »interpersonal »distribuiert« und in seiner Bedeutung als aus den historischen Umständen bzw. der Kultur entstanden, zu deren Ausdruck es notwendig ist (Bruner 1997: 145). Wissen wird in dieser Perspektive als »im Netz der Kultur gefangen« (Bruner 1997: 122) begriffen, und das Ich bzw. die Person als »in ein Netz von Mitmenschen verwickelt« (Bruner 1997: 122).⁴⁵⁰ Die Kulturpsychologie im Sinne von Bruner knüpft an diese distributive Auffassung des Ich mit den Bedeutungen an, »durch die das Ich *sowohl* vom Individuum *als auch* von der Kultur definiert wird, an der das Individuum mitwirkt« (Bruner 1997: 124; Herv. i. Orig.). Sie begreift das Ich nicht einfach als »das Ergebnis kontemplativer Reflexion« (Bruner 1997: 124), sondern als in den Praktiken entstehend, »in denen »die Bedeutungen des Ich« hergestellt und angewandt werden« (Bruner 1997: 124). Das Forschungsinteresse richtet sich daher auf den Gebrauch von Bedeutungen in der Handlungspraxis (Bruner 1997: 125), auch und insbesondere auf die Bedeutung von Begriffen wie dem des Ich in unterschiedlichen kulturellen Kontexten (vgl. Bruner 1997: 126).⁴⁵¹

Vor diesem Hintergrund fällt es nun etwas leichter, einige Aussagen in Laves und Wengers Ansatz zu verstehen, selbst wenn dies im Folgenden eher als Belegsammlung angelegt ist. Lave und Wenger präsentieren eine historisch-kulturelle Theorie von Lernen (Lave/Wenger 1991: 32, 37).⁴⁵² Dieses ist ein Aspekt aller Tätigkeit (Lave/Wenger 1991: 38, Lave 1997a: 127). Unter Situietheit verstehen Lave und Wenger weniger Gedanken und Handlungen von Menschen als in Raum und Zeit lokalisiert (Lave/Wenger 1991: 32) oder als sozial in einem engen Sinne von Kopräsenz (vgl. Lave/Wenger 1991: 32f.), sondern eher eine allgemeine theoretische Perspektive (Lave/Wenger 1991: 33). Hierbei wird angenommen, dass jede Aktivität situiert ist, dass dabei die ganze Person beteiligt ist und dass Akteur, Aktivität und Welt einander wechselseitig konstituieren (Lave/Wenger 1991: 33). Wichtig ist hierbei die Annahme, dass die *Subjekte in der Praxis, in ihrem Weltbezug erst konstituiert* werden und dass Lernen, Denken und Wissen »relations among people engaged in activity in, with, and arising from the socially and culturally structured world« (Lave 1991: 67; Herv. i. Orig.) sind.⁴⁵³

Da die Welt als sozial konstituiert gilt, ist Lernen bei Lave und Wenger ein sozialer Prozess (Lave/Wenger 1991: 29), ein integraler und untrennbarer Aspekt sozialer Praxis (La-

450 Die Parallele zu Elias' Figurationstheorie, welche mit dem Begriff der Verflechtung arbeitet, ist hier deutlich zu erkennen.

451 Vgl. zur Kulturpsychologie Bruners auch Abschnitt 2.3.4.1.

452 In dem Ansatz fehlt eine Thematisierung der Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit von Lernen.

453 Das Leitthema Laves ist somit die permanente soziale Produktion, Reproduktion und Transformation von Welt, Wissen, Akteuren, Lernen etc. (vgl. Lave 1991: 67). Hinsichtlich der Situietheit bedeutet das für Lave, dass die *fortlaufende* Aktivität der Produktion oder Entwicklung der primäre Gegenstand sei; Kognition und Kommunikation seien hingegen sekundäre Gegenstände (vgl. Lave 1991: 67). Ähnlich formulieren dies aus tätigkeitstheoretischer Perspektive z. B. Engeström und Cole (1997: 306ff.).

ve/Wenger 1991: 31, 35, 47). Hieraus resultiert eine Verschiebung des analytischen Fokus' – weg vom individuellen Lerner hin zu Lernen als Partizipation an der sozialen Welt, weg vom Konzept des kognitiven Prozesses hin zu einer umfassenderen Sicht sozialer Praxis (vgl. Lave/Wenger 1991: 43). Lernen wird als »increasing participation in communities of practice« (Lave/Wenger 1991: 49) aufgefasst, die Person als »person-in-the-world«, als »member of a sociocultural community« (Lave/Wenger 1991: 52). Mit der relationalen Sicht (auf Lernen) gehen bei Lave/Wenger (vgl. 1991: 50ff.) einige Perspektivenverschiebungen einher.

Mit dem Begriff der Partizipation fokussieren sie die Relationen, Zusammenhänge, Beziehungen zwischen Personen, ihren Handlungen und der Welt. Durch ihren »praxeologischen«⁴⁵⁴ Zugang betonen sie die Interdependenz von Akteur und Welt, Tätigkeit, Bedeutung, Kognition, Lernen und Wissen sowie den sozial ausgehandelten Charakter von Bedeutung, welche im Vollzug der Praxis der »persons-in-activity« (Lave/Wenger 1991: 50f.) erzeugt wird. Partizipation als »key unit of analysis in a theory of social practice (which includes learning)« (Lave/Wenger 1991: 121) jenseits der Dichotomien von mentaler und körperlicher Tätigkeit, Kontemplation und Engagement, Abstraktion und Erfahrung (Lave/Wenger 1991: 52) umfasst die Annahme, dass sich die Person laufend in einem Gefüge aus sozialen Bezügen (»systems of relations«; Lave/Wenger 1991: 53) bewegt, die sie zugleich mit erschafft und verändert, wodurch sie selbst verändert wird (vgl. Lave/Wenger 1991: 53).⁴⁵⁵ Lave und Wenger fordern ein »theorizing about the social world as it is implicated in processes of learning« (Lave/Wenger 1991: 54). Die soziale Perspektive auf Lernen erlaube Einsicht in den dynamischen und problematischen Charakter von Lernprozessen und von Prozessen sozialer Reproduktion: Lernen sei nicht mehr als unproblematischer, von Ambivalenzen freier Prozess anzusehen (Internalisierungsthese, Assimilationsthese, Transferthese, Transmissionsthese), sondern als Beitrag zu sozialer Reproduktion und als Beitrag zu sozialem Wandel (vgl. Lave/Wenger 1991: 57, Lave 1997a: 127). Den Begriff der »Community of practice« fassen Lave und Wenger wie folgt auf: Es handele sich nicht um eine Gruppe, d. h., Kopräsenz sei nicht nötig (vgl. Lave/Wenger 1991: 98). Vielmehr wird eine Community of practice als »set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice« (Lave/Wenger 1991: 98) aufgefasst.⁴⁵⁶

Während sich anscheinend im angloamerikanischen Raum die Unterscheidung zwischen »soziokulturellen Situietheitsansätzen« auf der einen Seite – zu denen insbesondere die Arbeiten von Wertsch (Wertsch 1981, 1985, 1991, 1998, Wertsch/del Río/Alvarez 1995) und die von Lave gezählt werden (Lave 1988, 1991, 1993, 1997a, 1997b, Lave/Wenger 1991) – und »konstruktivistischen Situietheitsansätzen« auf der anderen Seite durchgesetzt hat (vgl. Packer/Goicoechea 2000, Stein 1998), zeichnete sich in der deutschen pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung ein anderes Rezeptionsmuster ab: Die anfangs auch hierzulande wahrgenommene Fokussierung eines Zusammenhangs von »Lernen« und »Identität«, wie sie »soziokulturelle Situietheitsansätze« vornahmen (z. B. Lave/Wenger 1991)⁴⁵⁷, mündete in eine

454 »In a theory of practice, cognition and communication in, and with, the social world are situated in the historical development of ongoing practice.« (Lave/Wenger 1991: 51)

455 Auf eine weitere Verschiebung im Fokus von Lave und Wenger kann hier nur hingewiesen werden: Statt der privilegierten Perspektive der Pädagogik als Quelle von Lernen verschieben sie den Fokus auf die Struktur sozialer Praxis selbst (vgl. Lave/Wenger 1991: 113). Lernen »must be understood with respect to a practice as a whole, with its multiplicity of relations – both within the community and with the world at large« (Lave/Wenger 1991: 114).

456 Sie fassen damit eine Community of practice mehr als Feld auf.

457 Vgl. Sfard/Prusak (2005) für eine kritische Stellungnahme zum diffusen Identitätsbegriff von Lave/Wenger (1991).

Tendenz ein, alle Situirtheitsansätze als »konstruktivistische Ansätze« aufzufassen. Beispielsweise unterscheiden Gerstenmaier und Mandl (1995) zwischen einer konstruktivistischen Richtung und einer anderen Richtung, die u. a. durch Anthropologie und Ethnomethodologie beeinflusst ist. Zu ersterer zählen sie, zurecht, den »radikalen Konstruktivisten« Clancey (Gerstenmaier/Mandl 1995: 874; vgl. Clancey 1993, 1995, 1997), zu letzterer Jean Lave (z. B. Lave 1991, Lave/Wenger 1991), Michael Cole (z. B. 1991, 1996), Barbara Rogoff (1984, 1990, 1991, Rogoff/Gardner 1984) und Lucy Suchman (1987, 1993). In letztgenannten Ansätzen würden *Individuen* im Rahmen einer *Community of practice* lernen, in der sich Identitätskonstruktionen herausbilden; die *Communities of practice* wiederum seien (bei Lave und bei Cole) in einen kulturellen Prozess eingebettet; Lave, Cole und Suchman verträten eine weniger radikale konstruktivistische Position als Clancey (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995: 874). Später unterscheiden z. B. Reinmann-Rothmeier/Mandl (2001) zwischen einer »puristischen«, kognitivistisch gefärbten Auffassung von Lehren und Lernen, einer »puristischen«, radikalkonstruktivistisch gefärbten Auffassung und einer »pragmatischen« Auffassung, welche auf einem »neuen« Konstruktivismus in der Pädagogischen Psychologie aufbaue, dessen Gegenstand nicht auf der erkenntnistheoretischen Ebene liege, sondern auf der Ebene von »Prozessen des Denkens und Lernens handelnder Subjekte« (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001: 615; vgl. auch 625–631). Sie ordnen im Zuge ihrer Systematisierung die Arbeiten von Lave, Rogoff und auch Resnick (1987, 1990, 1991) einer »Situating-Cognition-Bewegung« zu, die als Bestandteil jener »neuen konstruktivistischen Ansätze« anzusehen sei (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001).

Selbst wenn man in Rechnung stellt, dass es sich bei dem Text von Reinmann-Rothmeier/Mandl (2001) um einen Beitrag zu einem Lehrbuch zur Pädagogischen Psychologie handelt und dass folglich gewisse Vereinfachungen nicht zu vermeiden sind, fällt jedoch auf, dass der von Gerstenmaier und Mandl (1995) abgehandelte Sozialkonstruktivismus nicht erwähnt wird. Möglicherweise erklärt dieser Befund die Tendenz in der deutschen Pädagogischen Psychologie, alle Situirtheitsansätze als »konstruktivistische Ansätze« aufzufassen. Um diese These zu erhärten, müssten umfangreichere Untersuchungen angestellt werden. Ich beschränke mich hier auf eine Annäherung an diesen Themenkreis. Folgt man z. B. Renkl (2002), stellen »Situirtheitsansätze« eine Antwort auf die »traditionelle« (Renkl), am Informationsverarbeitungsansatz orientierte Lehr-Lern-Forschung dar. Zugleich haben auch Autoren, die die kognitive Perspektive einnehmen, Begriffe aus dem Situirtheitsansatz »assimiliert« (Renkl 2002: 597). Eine (grundlegende) Kritik am Informationsverarbeitungsansatz wurde formuliert von z. B. Lave (1988), Suchman (1987, 1993), Brown/Collins/Duguid (1989a, 1989b), Brown/Duguid (1991, 1996) und, aus der Perspektive der Neuropsychologie, Clancey (1993, 1995, 1997). Freilich gaben sich Vertreter der »traditionellen« Kognitiven Psychologie bzw. des Informationsverarbeitungsansatzes bzw. des Symbolverarbeitungsansatzes (darunter ein Pionier der KI-Forschung, Herbert A. Simon) nicht kampfflos geschlagen.⁴⁵⁸

Unter Bezug auf pädagogisch-psychologische Fragestellungen wurden im Zuge der Rezeption der Situirtheitsansätze v. a. folgende Ansätze diskutiert: die Arbeiten von Lave (1988, 1991), »Anchored Instruction« (Cognition and Technology Group of Vanderbilt 1990, 1991, 1993; vgl. Bransford et al. 1990), »Cognitive flexibility« (z. B. Spiro et al. 1991), »Guided Participation« (vgl. Rogoff 1990) und »Cognitive Apprenticeship« (z. B. Collins/Brown/Newman

458 Im »Educational Researcher« entfaltete sich 1989 eine rege Diskussion zwischen Palincsar (1989) und Wineburg (1989) auf der einen Seite und Brown, Collins und Duguid (1989b) auf der anderen Seite. Lesenswert ist ferner die von Norman (1993) instruktiv eingeleitete Diskussion in der Zeitschrift »Cognitive Science«, in der Vera und Simon (1993a, 1993b, 1993c) den Symbolverarbeitungsansatz gegen Vertreter des Situirtheitsansatzes (Agre 1993, Greeno/Moore 1993, Clancey 1993, Suchman 1993) verteidigten. Vgl. für die weitere Entwicklung einzelner Fragestellungen zu situierter Kognition z. B. Kirshner/Whitson (1997).

1989).⁴⁵⁹ Ferner wurden, auch im Kontext der Erwachsenenbildung, die Arbeiten von Wenger zu einer »Community of practice« (Wenger 1998, Wenger/McDermott/Snyder 2002) rezipiert (z. B. North/Franz/Lembke 2004, Mandl/Winkler 2004). Folgende »Merkmale« der Situiertheitsansätze lassen sich aus der pädagogisch-psychologischen Literatur gewinnen:

Wissen ist immer situiert; daher ist auch Lernen immer situiert. Wissen wird *durch das wahrnehmende Subjekt konstruiert*. Besonders wesentlich ist das in einer Gesellschaft geteilte Wissen; Lernen ist daher zunehmende Teilhabe an einer Expertengemeinde. Situiertes Wissen wird unter dem Anwendungsaspekt und damit unter dem Gesichtspunkt seiner Authentizität analysiert. (Mandl/Gruber/Renk 1995: 170; Herv. F.S.)

Einige Annahmen zum Lernen seien nur schwer empirisch zu prüfen; jedoch hätten sich (instruktionale) Ansätze zur Gestaltung von Unterricht nach den Prinzipien situierten Lernens entwickelt (vgl. Mandl/Gruber/Renk 1995, Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001: 622ff.). Leitlinien eines »pragmatischen«, problemorientierten Lehrens und Lernens seien u. a. die Lösung authentischer Probleme, die Ermöglichung von Lernen in einem sozialen Kontext im Sinne eines kooperativen Lernens und Problemlösens in Gruppen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001), insgesamt die Förderung von Selbststeuerung und Kooperation (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001: 631–644).⁴⁶⁰

Mithin scheint Konsens darüber zu herrschen, dass Lernen in einer Community of practice stattfindet, und zwar über Partizipationen an dem in der Gruppe distribuierten Wissen (Gerstenmaier 2000: 59). In den Worten von Reinmann-Rothmeier und Mandl sei Lernen nach Lave/Wenger (1991) aufzufassen »als Enkulturation oder Hineinwachsen in eine Gemeinschaft praktischer tätiger Menschen« (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001: 636). Es gilt jedoch auch: »Insgesamt weisen die Theorien der situierten Kognition darauf hin, daß Wissen möglicherweise nicht (in jedem Fall) am sinnvollsten als Entität in kognitiven Systemen zu interpretieren ist« (Renkl, 1994, S. 27) und es somit nicht ausreichend ist, Wissensphänomene nur aus einer kognitiven und systemtheoretischen Perspektive zu behandeln.« (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1996: 126) Denn:

Neben der aktuellen Umgebung verweist der Begriff der Situiertheit [...] auf historische und *gesellschaftliche Rahmenbedingungen*, die den *Einzelnen* vor bestimmte Handlungsanforderungen stellen und einen übergeordneten gesellschaftlich vermittelten Handlungszusammenhang vorgeben (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1996: 127; Herv. F.S.).

Die Situiertheitsansätze wurden in der Pädagogischen Psychologie nicht nur positiv aufgenommen. Weinert etwa überschreibt einen Beitrag mit »Für und Wider die »neuen« Lerntheorien«; die Situiertheitsansätze hält er für, z. T. modische, Trends, denen die pädagogisch-psychologische Forschung nicht unkritisch begegnen solle (vgl. Weinert 1996a). Die Theorien lassen, so Weinert, eine Verwandtschaft mit schulreformerischen Ideen aus dem beginnenden 20. Jahrhundert erkennen. Die theoretischen Ansätze, empirischen Belege und pädagogischen Programme ließen sechs Forschungsschwerpunkte erkennen, »die wiederum drei allgemeinen Prinzipien folgen« (Weinert 1996a: 4). Es handele sich um die Prinzipien »Entschulung des schulischen Lehrens und Lernens«, »De-Funktionalisierung des Lehrers und des Lehrens«

459 Vgl. für eine nähere Bestimmung der vier Ansätze sowie für jene Lesart von »situiertem Lernen, die sich in der deutschen Pädagogischen Psychologie durchgesetzt zu haben scheint, Gerstenmaier (1999, 2000), Gruber/Hawelka (2001) Mandl/Gruber/Renk (1995), Reinmann-Rothmeier/Mandl (1995, 1996, 1997, 2001).

460 Für die Erwachsenenbildung hat z. B. Arnim Kaiser den »situationsorientierten Ansatz« (Kaiser 1998) rezipiert und didaktische Folgerungen gezogen. Der Ansatz habe seine Schwäche überall dort, wo systematische, abprüfbar Wissensbestände erworben werden sollen, optimiere »dagegen Lernen überall dort, wo Inhalte auf Anwendung, auf Umsetzung, auf Handeln weitergedacht werden« (Kaiser 1998: 232), d. h. dort, wo dem Problem des »trägen Wissens« beizukommen versucht wird.

sowie »De-Individualisierung und Entsystematisierung des Lernens« (Weinert 1996a). Angesichts der »Janusköpfigkeit der aktuellen Lerntheorien« (Weinert 1996a: 10) votiert Weinert für eine »Kombination verschiedener Lehr-Lernmodelle« (Weinert 1996a: 10), ohne allerdings einen Weg aufzuzeigen, wie diese Kombination bewerkstelligt werden könnte. Edelmann konstatiert, Weinerts Aufsatz rezipierend, einen »absolut unübersichtliche[n] Forschungsstand« (Edelmann 2000: 286). Beck hält fest, dass die Lehr-Lern-Forschung nach wie vor deutliche Schwächen in der theoretischen Verankerung habe (Beck 2000). Der radikale Konstruktivismus und die Situietheitsansätze sind aus Becks Sicht zwei Strömungen mit systematischem Zusammenhang, die sich getrennt voneinander entwickelt haben und deren längerfristige Bedeutung noch nicht zuverlässig einzuschätzen ist (vgl. Beck 2000: 24f.). Das Konzept des *situated learning* habe »mittelalterliche Modelle der Meisterlehre wieder aufleben« lassen, »jetzt als »*cognitive apprenticeship*«, »*anchored instruction*« (Beck 2000: 25). Während der radikale Konstruktivismus erkenntnistheoretischen Tiefgang aufweise und an der kritisch-rationalen Verankerung der empirischen Lehr-Lern-Forschung rüttele, handele es sich bei den Situietheitsansätzen um modische Trends (vgl. Beck 2000: 25). In der nahezu fugenlosen Verbindung eines subjektivistischen Konzepts des radikalen Konstruktivismus mit dem »Programm situierten Lernens in authentischen Umgebungen« sei »in den Augen derjenigen, die im Zeichen eines kritischen Realismus und nomologisch inspirierten Empirismus ihre Hoffnung auf flexibel anwendbare *allgemeine* Lehr-Lern-Regularitäten gesetzt haben«, »eine unheilige Allianz« entstanden (Beck 2000: 25; Herv. i. Orig.). Demgegenüber sei die neurophysiologische Hirn- und KI-Forschung eine erfolversprechende Option, die es auch zu verfolgen gelte (vgl. Beck 2000: 26). Um der praktischen Wirkungslosigkeit der empirischen Unterrichtsforschung zu begegnen, gelte es, den potenziellen Abnehmern, d. h. den Praktikern, die Ergebnisse so aufzubereiten, dass sie auch verständlich, interessant und relevant erscheinen (vgl. Beck 2000: 27).

Offensichtlich gehen, insgesamt betrachtet, innerhalb der pädagogisch-psychologischen Perspektive die Meinungen über den theoretischen und praktischen Wert der Situietheitsansätze auseinander. Es gibt auch Anzeichen dafür, dass sich hierzulande die Auffassung durchgesetzt hat, alle Situietheitsansätze seien »konstruktivistisch«. Hinsichtlich der Gründe für diese Tendenz lässt sich eine These aufstellen, die es wert wäre, auf den Prüfstand gestellt zu werden: Vielleicht stand (weiten Teilen) der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung nur die Option offen, alle Situietheitsansätze als konstruktivistische Ansätze aufzufassen, weil nur der Konstruktivismus anschlussfähig war, in anderen Worten, weil die »disziplinäre Matrix« (Groeben 1986: 61; zit. n. Cursio 2006: 43) nicht auf die laveschen Kategorien ausgelegt war. Wenn diese These stimmt, hätte die Lehr-Lern-Forschung (wiederum) einen hohen Preis bezahlt: Die identitätsstiftende, nach innen wirkende einheitliche Rezeption von »fremden Theorieangeboten wäre durch ein von außen sichtbares Theoriedefizit erkaufte worden.

Unabhängig davon, ob diese These so stimmt – ein Muster zeichnet sich in der Rezeption der soziokulturellen Situietheitsansätze ab: Sie wurden im Theorierahmen einer individualistischen Psychologie ausgedeutet. Lernen gilt dann als »Enkulturation oder Hineinwachsen in eine Gemeinschaft praktisch tätiger Menschen« (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001: 636; Herv. F.S.) oder als »Lernen in einer Community of practice« (vgl. Gerstenmaier 2000: 59; Herv. F.S.) oder als »Lernen durch Sozialisationsprozesse in Expertenkulturen« (Neuweg 2005: 568; Herv. F.S.) oder als »Lernen in einer Praxisgemeinschaft« (z. B. Neuweg 2005: 568; Herv. F.S.). Hierbei indiziert die Rede von »Lernen in ...«, dass hier von einem Lernen einzelner Menschen gesprochen wird. Insofern sind die Lernenden als Teile einer Gruppe aufgefasst, zu der sie in »Wechselwirkung« stehen. Mit anderen Worten: Es wird von einem Gegen-

über von lernenden Individuen und sozialen Entitäten (Gruppe, Gemeinschaft; ggf. mit einer relativ homogenen Kultur) ausgegangen.

Vergleicht man diese Auffassung mit den Arbeiten von Lave, so springt ein wesentlicher Unterschied ins Auge: Während Lave die Annahme vertritt, dass die Subjekte in der Praxis *konstituiert* würden (vgl. Lave 1991: 67), wird in der Deutung von z. B. Mandl/Gruber/Renk Wissen »durch das *wahrnehmende Subjekt konstruiert*« (1995: 170; Herv. F.S.), was nach meinem Dafürhalten ein starkes Indiz für die Anbindung an das Bild des »homo clausus« ist. Dieser Eindruck wird gestützt von der Aussage, dass *Individuen*, im Rahmen einer Community of practice lernten (Gerstenmaier/Mandl 1995: 874).

»Situiertheit« heißt in der zweiten Sichtweise letztlich, dass Individuen sich einer Gemeinschaft gegenüber sehen (Vorstellung »sekundärer Sozialität«). Man vergleiche hierzu nochmals Reinmann-Rothmeier/Mandl (1996: 127; Herv. F.S.):

Neben der aktuellen Umgebung verweist der Begriff der Situiertheit [...] auf historische und *gesellschaftliche Rahmenbedingungen*, die den *Einzelnen* vor bestimmte Handlungsanforderungen stellen und einen übergeordneten gesellschaftlich vermittelten Handlungszusammenhang vorgeben.

Kurz gefasst wird in dieser Sichtweise Situiertheit⁴⁶¹ positionsräumlich (vgl. Merleau-Ponty 1966: 123–127) gedacht, nämlich als Situation-Handelnder-Komplex. Pointiert formuliert: Situiertes Lernen läuft im Lernenden ab, und dieser steckt in einer Situation, die wesentlich in Begriffen der euklidischen Geometrie verfasster Raum ist.

Demgegenüber bezieht sich der Terminus »situiertes Lernen« bzw. »situiertes Handeln« in der ersten Sichtweise auf den Prozess selbst. Der Terminus »Situiertheit« bezeichnet damit eine Situation-Handlungs-Relation. Deutlich wird dies z. B. bei Bruner, wenn dieser betont, dass der Terminus »situiertes Handeln« Handlungen bezeichnet, »die ebenso in einen kulturellen Rahmen eingebettet sind wie die wechselweise interagierenden intentionalen Zustände der Beteiligten« (Bruner 1997: 38). Auch wenn Bruners Sprachgebrauch nicht ganz unproblematisch ist, da die Beteiligten als »eingemauerte« Menschen missverstanden werden könnten, so ist dennoch hervorzuheben, dass Bruner von situiertem Handeln und nicht von situierten Akteuren spricht. Ähnlich formulieren Lave und Wenger eine Situation-Handlungs-Relation, in der Akteur, Aktivität und Welt einander wechselseitig konstituieren (Lave/Wenger 1991: 33).⁴⁶²

461 Für die Relevanz phänomenologischer Zugangsweisen zur »Situiertheit« des Menschen im Rahmen ökopyschologischer Fragestellungen vgl. z. B. Graumann (1990a) und Kruse (1990).

462 Vgl. auch Abschnitt 5.4.2.1 zum Unterschied zwischen kontingentem und konstitutivem Situationsbezug.

5 Der Leib als dreifache ›Umschlagstelle‹ – Eine relationale Perspektive auf Lernen II

5.1 Vorbemerkungen

Im Folgenden soll mit dem Konzept der Leiblichkeit, das v. a. in phänomenologischen Ansätzen eine tragende Rolle spielt, der mögliche Beitrag zu einer ›relationalen Perspektive auf Lernen‹ ausgelotet werden. In der Überschrift zu diesem Kapitel hätte ich lieber den Terminus ›Leiblichkeit‹ verwendet, um etwas Abstand zu einem substanzialisierenden Gebrauch des Terminus ›Leib‹ zu gewinnen bzw. um anzuzeigen, dass, wenn vom ›Leib‹ gesprochen wird, nicht ein ding-ontologisch verfasstes ›Etwas‹ gemeint ist. Da jedoch im Weiteren – etwa bei Waldenfels (2000, 2006) – überwiegend vom ›Leib‹ die Rede ist und da keine Verwirrung gestiftet werden soll, wird dieser Begriffsgebrauch beibehalten – allerdings ausdrücklich unter ›anti-substanzialistischen‹ Vorzeichen.

Ferner erscheint mir noch eine einführende Bemerkung zum phänomenologischen Denken notwendig. Man bekommt es hier mit dem Umstand zu tun, dass phänomenologisches Denken zwischen Philosophie und Wissenschaft angesiedelt ist. Die Phänomenologie kann in mancher Hinsicht auch als Übersetzungsinstanz angesehen werden, z. B. zwischen Gestalttheorie und Philosophie oder zwischen Handlungstheorie und Philosophie. Im Fokus des Interesses stehen im Folgenden phänomenologische Ansätze, die nach meinem Dafürhalten diese ›Übersetzungsleistungen‹ zu erbringen vermögen. Zu nennen sind hierbei insbesondere ›Phänomenologien‹, die auf Maurice Merleau-Pontys Arbeiten zurückgreifen, v. a. Arbeiten von Bernhard Waldenfels und Käte Meyer-Drawe.⁴⁶³ Ich werde allerdings weniger ausführliche Werkrekonstruktionen betreiben, sondern vielmehr versuchen, ›dichte Beschreibungen‹ zentraler Themen zu geben. Hierbei geben die Überlegungen von Waldenfels (2000, 2006) den roten Faden ab.

Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildet die von Husserl in den Ideen II (Biemel 1952) getroffene Feststellung, der Leib sei eine Umschlagstelle zwischen verständlichem Sinn und Naturkausalität (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 246–264 = Kap. VI: ›Der Leib als Umschlagstelle‹; Waldenfels 2006: 77, 89).

Für Waldenfels gilt, dass der Leib in drei Hinsichten als Umschlagstelle fungiert: 1. insofern Natur und Kultur ineinander übergehen (Waldenfels 2006: 89; ähnlich z. B. Waldenfels 2000: 247); 2. »insofern, als Eigenes sich in Fremdes, Fremdes sich in Eigenes verwan-

463 Vgl. für einen weiteren Überblick über Merleau-Pontys Phänomenologie z. B. Coenen (1985: 137–174).

delt« (Waldenfels 2006: 89); 3. insofern Tun und Leiden ineinander übergehen (Waldenfels 2006: 89). Die drei Hinsichten spiegeln die Hauptthemen dieses Kapitels wider.

Die These vom Ineinander von Natur und Kultur spaltet sich in zwei Teilaspekte auf. Der erste Teilaspekt wird in Abschnitt 5.2.2 ausführlicher behandelt.⁴⁶⁴ Im Rahmen dieser Vorbemerkungen gilt es festzuhalten, dass es um die Frage geht, wie über den Leib bzw. über Leiblichkeit gesprochen werden kann. Entscheidend ist hierbei, dass nicht gefragt wird, was der Leib *ist*, sondern was aus phänomenologischer Perspektive »Leib« *bedeuten kann*. Cum grano salis geht es m. E. Waldenfels v. a. darum, die begrifflichen Grundlagen für die Überwindung des Leib-Seele-Dualismus zu schaffen. In anderen Worten: Der erste Teilaspekt des Ineinander von Kultur und Natur spielt sich gewissermaßen auf der Ebene der Gegenstandskonstitution ab und umfasst das Anliegen, das Auseinanderfallen des Leibes in ein Naturding und ein Geistding rückgängig zu machen und einen »dritten Weg« anzubieten. Nach meinem Dafürhalten kann Waldenfels' Ansatz in diesem Punkt als Versuch einer Bestimmung der »leiblichen Seinsweise« und insofern als ontologische Unternehmung verstanden werden. Dies spiegelt sich u. a. in dem Titel »Das leibliche Selbst« (Waldenfels 2000) wider. Der erste Teilaspekt der These vom Ineinanderübergehen von Natur und Kultur im Leib bezieht sich so gesehen auf folgende Frage: »Wie vom Leib sprechen und wie nicht vom Leib sprechen bzw.: Wie den Leib erfassen und thematisieren?« (Waldenfels 2000: 254) Bei diesem Aspekt handelt es sich einerseits um einen Teilaspekt einer übergreifenden »kulturalistischen« Perspektive. Übergreifend in dem Sinne, dass nicht nur »naturalistische« Vokabulare kulturell »produziert« werden, sondern ebenso auch »(leib-)phänomenologische« Vokabulare. Aus dem gesamten Kapitel 5 sowie aus der »(Theorie-)Synopsis« in Abschnitt 7.1.1 wird, so hoffe ich, deutlich, dass die hier vorgestellte phänomenologische Perspektive Teil einer relationalen Sichtweise (z. B. auf Lernen) ist. Diese Sichtweise ist u. a. durch die Annahme einer relationalen Umwelt-Organismus-Beziehung gekennzeichnet. Andererseits hat Waldenfels zwar an verschiedenen Stellen auf Ähnlichkeiten zwischen »seiner« phänomenologischen Perspektive und anderen Ansätzen hingewiesen (z. B. zur Gestalttheorie; vgl. etwa Waldenfels 2000: 66ff.), dies jedoch nicht in systematisierender Absicht, sondern mehr punktuell und jeweils nur im Zusammenhang der Ausarbeitung einzelner Thematiken.

Ein wesentlicher Strang in Waldenfels' Argumentation ist der Versuch, sozusagen *vor* die cartesianische Spaltung in ein Körperding und ein Geistding (vgl. Waldenfels 2000: 256, Waldenfels 2006: 68ff.) zu gelangen. Zugleich erteilt er einer monistischen Lösung – in der Spielart eines Aufgehens des Leibes in der Totalität des Geistes bzw. in der Spielart eines (eliminativen) Physikalismus – eine Absage (vgl. Waldenfels 2006: 69f.). Vielmehr geht es ihm darum, »Leiblichkeit als ein Drittes« (Waldenfels 2000: 257) aufzuzeigen.

Hierbei gilt, dass dieses Dritte, dass der Leib nicht ein »drittes Etwas« ist, das als neutrales X im Hintergrund stünde und »das einmal als Leib einer Person und einmal als Körperding erscheint« (Waldenfels 2000: 251). Denn dann wäre es immer noch ein »Etwas, das sich von außen betrachten ließe.

Doch das Problem liegt darin, daß wir bei der leiblichen Erfahrung immer schon auf *einer* Seite stehen. Wir betrachten den Leib nie rein von außen, wir *sind* ja der Leib; [...]. Wir haben es immer schon mit einer Selbstdifferenzierung zu tun. Selbst wenn wir den Leib als Körper betrachten, so ist er ebenfalls daran beteiligt; er fungiert auf seiten des Beobachters [...]. Der Leib ist immer schon in unserem Rücken, wir können ihn nie so weit von uns wegrücken, daß wir sagen könnten: »Da drüben ist der Leib«. (Waldenfels 2000: 251; Herv. i. Orig.)

464 Der zweite Teilaspekt wird in dieser Untersuchung kurz gestreift; vgl. Abschnitt 7.1.2.

Die Unterscheidung erfolgt also nicht von außen, sondern der Leib »fungiert in der Unterscheidung selber« (Waldenfels 2000: 252; Herv. i. Orig.). Am Beispiel, dass man sich im Spiegel sieht, verdeutlicht Waldenfels, dass eine schiere Identität eines neutralen X in der phänomenologischen Perspektive auf eine »Selbstbezogenheit auf der Ebene der leiblichen Existenz« (Waldenfels 2000: 259) nicht vorkommt, sondern ein Moment der Nicht-Identität mit sich führt.

Leiblichkeit bedeutet also, daß wir auf uns bezogen sind, aber wer auf sich bezogen ist, ist nie identisch mit dem, worauf er bezogen ist, Sehen und Gesehenes und so auch die anderen Sinnesdarstellungen sind immer auf gewisse Weise gespalten. Dies unterscheidet das leibliche *Wer* von einem bloßen körperlichen *Was*. (Waldenfels 2000: 260; Herv. i. Orig.)

Im Abschnitt 5.2 werden die genannten Aspekte vertieft. Einstweilen gilt es festzuhalten, dass Waldenfels gegen ein identitätslogisches Denken und gegen damit einhergehende Substanzialisierungstendenzen argumentiert. Beide sind Bestandteile eines Monismus wie eines cartesianischen Dualismus (insbesondere den Leib-Seele-Dualismus), welche von Waldenfels (v. a. unter Rückgriff auf Merleau-Ponty) bezogen auf die Leiblichkeitsthematik kritisch betrachtet werden.⁴⁶⁵

Die Frage, wie angemessen vom Leib gesprochen werden kann (vgl. Waldenfels 2000: 254) führt Waldenfels mit dem Ziel ein, eine Unterscheidung von Substanzen oder Entitäten, die als »Etwas« in und aus sich selber existieren (vgl. Waldenfels 2000: 247ff.) ohne in ihrer Existenz aufeinander angewiesen zu sein (vgl. Waldenfels 2000: 244), durch »Sprechweisen« (2000: 248; i. Orig. kursiv), mit der Unterscheidung von »Gesichtspunkten« (2000: 249) zu ersetzen. Seine Darstellung ist m. E. daher als ein Beitrag zu einer übergreifenden »relationalen Perspektive« anzusehen. Waldenfels operiert sozusagen »vom Leib her«. Hierbei ist der Mensch als leibliches Wesen, der Mensch in seinem leiblichen In-der-Welt-Sein der Dreh- und Angelpunkt seiner Betrachtungen.⁴⁶⁶

Waldenfels belässt es allerdings nicht bei einer Kritik am cartesianischen Dualismus bzw. an monistischen Lösungen. Er bietet vielmehr »eine neue Sprache der leiblichen Erfahrung« (Waldenfels 2006: 71) an. Diese soll die »traditionelle Sprache des Bewußtseins« (Waldenfels 2006: 71) ersetzen bzw. einer Revision unterziehen. Im Rahmen einer »Philosophie am Leitfaden des Leibes«, wie Nietzsche sie ins Auge faßt und wie sie Waldenfels vor Augen hat, ist es erforderlich, »alte Worte wie ›Objekt‹, ›Subjekt‹ und ›Intersubjektivität‹ oder ›Logos‹ und ›Pathos‹ neu zu buchstabieren« (Waldenfels 2006: 70). Waldenfels konzentriert sich, neben der Thematisierung von »Leiblichkeit«, u. a. auf die »phänomenologischen Kernthemen der Intentionalität, des Selbstgewahrens und der Intersubjektivität« (Waldenfels 2006: 70).

Der erste Teilaspekt des Ineinanders von Natur und Kultur ist die Voraussetzung für die Thematisierung des zweiten Teilaspekts. Bei diesem zweiten Teilaspekt handelt es sich kurz gesagt um das methodologische Thema, welche (wissenschaftlichen) Erklärungsweisen oder -strategien dem »leiblichen Selbst« sozusagen gerecht werden. Von Relevanz ist hier insbesondere ein »dritter Weg« zwischen naturalistischen und bewusstseinsphilosophischen Ansätzen. Waldenfels widmet sich zwar nicht explizit der Differenz zwischen naturalistischen und bewusstseinsphilosophischen Ansätzen, sein Ansatz kann aber als »Keim eines dritten Wegs« bezeichnet werden. Der wesentliche Grund hierfür liegt darin, dass Waldenfels' Kurzformel des

465 Eine wichtige Rolle in Waldenfels' Ansatz (wie auch in anderen phänomenologischen Ansätzen) spielt der Leib als »fungierender Leib« (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 249).

466 Dies birgt ein Stück weit die Gefahr, als individualistische Konzeption missverstanden zu werden. Allerdings besteht m. E. durch das Konzept der »Zwischenleiblichkeit« (nach Merleau-Ponty; vgl. Abschnitt 5.3) eine Verbindung zur Bearbeitung des sozialtheoretischen Dualismus.

Ineinanders von Kultur und Natur hauptsächlich auf der Ebene der Gegenstandskonstitution greift und dass von da aus zügig auf den methodologischen Teilaspekt »geschlossen« wird. Deutlich wird dies z. B. an zwei Stellen. Bei der Befassung mit der Herkunft des cartesianischen Dualismus⁴⁶⁷ sucht er die »mittlere Position« (Waldenfels 2000: 255) zu gewinnen, derzufolge »der Leib oder das leibliche Ich auf die Welt bezogen ist« (Waldenfels 2000: 255f.). Das Ziel hierbei ist, die verabsolutierenden Denkweisen der »Naturalisierung« respektive der »Spiritualisierung« (Waldenfels 2000: 255) zu vermeiden. Im Kontext der Unterscheidung zwischen natürlichem und künstlichem Geschlecht (vgl. Waldenfels 2000: 361ff.) spricht er davon, dass die »Phänomenologie des Leibes oder des Leib-Körpers« (Waldenfels 2000: 361) eine mittlere Position zwischen Kulturalismus und Naturalismus biete. Auch hier bezieht er die husserlsche Rede vom Leib zwischen Geist und Natur bzw. Kultur und Natur mit ein (vgl. Waldenfels 2000: 361). Bedeutsam ist hierbei, dass er die cartesianische Unterscheidung zwischen dem Körper als bloßem Substrat und einem kulturellen Überbau (vgl. Waldenfels 2000: 361) infrage stellt. Dies lässt den Schluss zu, dass Waldenfels »Kultur« und »geistigen Überbau« synonym behandelt. Mithin kann man statt von einem »Ineinander von Kultur und Natur auch von einem »Ineinander von Geist und Natur« sprechen. Dies hat theoriestrategisch den Vorteil, dass Waldenfels' Ansatz parallel zu »kulturwissenschaftlichen« Ansätzen verläuft, die ebenfalls einen dritten Weg jenseits von Naturalismus und Bewusstseinsphilosophie im Blick haben. Eine Kernthese dieser kulturwissenschaftlichen Perspektive lautet (in aller gebotenen Kürze): »Natur«, »Kultur«, »Geist« sind Konstrukte, die »innerhalb« einer Kultur »produziert« werden.⁴⁶⁸ Die These vom Ineinanderübergehen von Natur und Kultur im Leib bezieht sich bei Waldenfels mithin auch auf die Frage, ob es so etwas wie eine »bloße Natur«, eine »Natur an sich« gebe, auf die sich dann z. B. die Naturwissenschaften beziehen könnten (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 253f.). Waldenfels lässt keinen Zweifel daran, dass er einer »kulturwissenschaftlichen« Sichtweise zuneigt, derzufolge »Natur« ein »durchaus kulturelles Produkt« (Waldenfels 2000: 253) ist; als bloße Natur trete sie »erst in einem ganz bestimmten methodischen Zusammenhang auf« (Waldenfels 2000: 253). In diesem methodischen Zusammenhang werde jedoch von lebensbedeutsamen Zusammenhängen, von der Natur, »die an meinem Erleben mitbeteiligt ist« (Waldenfels 2000: 254) abgesehen. Der Leib sei jedoch weder der Natur noch der Kultur eindeutig zuzuordnen. Im Sinne einer Ambiguität hat er für Merleau-Ponty eine »zweideutige Seinsweise« (Waldenfels 2000: 254). Bei Plessner (1961) ist diese Doppeltheit als »exzentrische Positionalität« des Menschen gefasst. Die Doppeltheit schließt zugleich ein »Körperhaben« und ein »Körpersein« ein. Für Plessner ist er weder allein Leib noch hat er allein einen Körper (vgl. Waldenfels 2000: 254).

Es ist insgesamt gut zu erkennen, dass die gegen die Vorstellung, es gebe eine »bloße Natur« in Stellung gebrachte These vom Ineinander von Natur und Kultur im Leib zunächst gegen eine naturalisierende Reduktion im Sinne einer bestimmten Erklärungsstrategie gerichtet ist. Als Gegenargument wird hierbei v. a. vorgebracht, dass die Unterscheidung zwischen Natur und Kultur innerhalb einer Kultur getroffen wird, mithin, dass auch die Naturwissenschaften und ihre Erklärungen einer historischen Stiftung entstammen (vgl. Waldenfels 2000: 252f.). Ferner wird anhand von Plessners Unterscheidung zwischen Körperhaben und

467 Vgl. auch Abschnitt 5.2.2.3.

468 Die Homologie der verschiedenen Ansätze kann hier nur angedeutet werden. Sie kristallisiert sich, so hoffe ich, aus dem Kapitel 5 und dem Kapitel 7 deutlicher heraus. Eine systematische Ausfaltung (ggf. inklusive einer »Unterfütterung« von Waldenfels' Ansatz mit einem anderen Kulturbegriff) muss jedoch späteren Arbeiten vorbehalten bleiben.

Leibsein deutlich, dass auch anthropologische Fragestellungen an dieser Stelle ins Spiel kommen.⁴⁶⁹

Der Abschnitt 5.3 spiegelt den zweiten Punkt von Waldenfels' Systematik wider. Waldenfels geht es hierbei nicht nur um den Leib »als Verbindung von Geist und Natur, von Animalität und Rationalität« (Waldenfels 2000: 365), sondern auch als ›Ort, an dem Eigenes und Fremdes artikulieren (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 365). Mit dem phänomenologischen, von Merleau-Ponty eingeführten, Konzept der »Zwischenleiblichkeit als Verschränkung von eigenem und fremdem Leib« (Waldenfels 2000: 284) ist, kurz gesagt, eine Spielart der Betrachtung von Sozialität angesprochen. Bei Waldenfels erscheint Zwischenleiblichkeit vornehmlich in dyadischen Zusammenhängen (also z. B. zwischen zwei ›Personen‹ bzw. ›Leib A‹ und ›Leib B‹). In gewisser Hinsicht liefert er dadurch die phänomenologischen Grundlagen für eine »mikrosoziologische« Bearbeitung des sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus. Der Abschnitt 5.4 widmet sich den Themen Wahrnehmung, Handeln, Intentionalität und Lernen, wobei sich u. a. zeigen wird, dass bestimmte phänomenologische und pragmatistische Ansätze darin übereinstimmen, die Wahrnehmung als Teil des Handlungsprozesses zu konzipieren.

Mit Bezug auf Waldenfels' Systematik möchte ich kurz zwei Punkte festhalten. Erstens: Das Ineinander von Tun und Leiden (vgl. Waldenfels 2000: 86) wird bei Waldenfels nicht nur auf ›Handlungstheorie‹ bezogen, sondern ist m. E. umfassender gemeint. Dies zeigt sich z. B. darin, dass Waldenfels' Auseinandersetzung mit ›Handeln‹, ›Wahrnehmung‹, ›Intentionalität‹ oder ›Lernen‹ an die Konzepte der Leiblichkeit und der Zwischenleiblichkeit rückgebunden bleiben. Deutlich wird dies z. B. bei der »Responsivität« (Waldenfels), wenn das Antworten in den Kontext von Leiblichkeit und Zwischenleiblichkeit eingebunden wird; »responsive Leiblichkeit« (Waldenfels 2000: 365) wird von Waldenfels als eine Verhaltens- und Erlebnisweise interpretiert, »die immer schon auf fremde Ansprüche antwortet« (Waldenfels 2000: 365). Zweitens: Nichtsdestotrotz können m. E. ohne größere Nachteile ›Handeln‹, ›Intentionalität‹ etc. ein Stück weit aus dem phänomenologischen Philosophiegebäude herausgelöst werden. Dies ist u. a. die Voraussetzung dafür, auf Parallelen zwischen der phänomenologischen Perspektive und anderen Perspektiven hinzuweisen, und zwar zum einen mit Blick auf Parallelen bei Partialtheorien (z. B. Theorien des Lernens) zum anderen mit Blick auf geteilte Hintergrundsannahmen (z. B. zur Sozialität).

Die Vorbemerkungen abschließend sei der Vollständigkeit halber nochmals darauf hingewiesen, dass der folgende Versuch, ›dichte Beschreibungen‹ phänomenologischer Betrachtungen ausgewählter Themen (z. B. ›Leiblichkeit‹, ›Zwischenleiblichkeit‹) zu geben in drei Hinsichten gerahmt ist und daher mehr einführenden Charakter hat. Erstens legt der thematische Nukleus dieser Untersuchung (Konzeptualisierungen von Sozialität und des Menschen) eine Auswahl bei der Rezeption phänomenologischer Betrachtungen nahe. Dies impliziert u. a., dass auf phänomenologisches Denken zurückgegriffen wird, ohne dass ihm im Detail gefolgt werden muss.⁴⁷⁰ Zweitens ermöglicht diese Perspektive auf ›phänomenologische Vokabulare‹ Bezüge zu anderen Vokabularen (z. B. zu pragmatistischer Handlungstheorie) herzustellen.⁴⁷¹

469 Sowohl die Frage, ob und wie ›Natur‹ und ›Kultur‹ als Gegeneinander oder als Ineinander zu konzipieren sind, als auch ›anthropologische Fragen‹ werden im Kontext dieser Untersuchung nur indirekt thematisiert. Allerdings sollte aus dem Bisherigen (vgl. z. B. Kapitel 1) und dem Folgenden (vgl. z. B. Kapitel 7) deutlich werden, dass m. E. einiges für eine ›kulturalistische‹ Betrachtungsweise spricht, die u. a. mit den Prämissen einer ›naturalistisch verfassten‹ Anthropologie bricht.

470 Entsprechend zurückhaltend werde ich mich mit dem Leib-Seele-Dualismus und mit philosophischen Strängen befassen. Ich beschränke mich im Wesentlichen auf eine Rekonstruktion einzelner Argumente.

471 Für den Versuch einer ›Synopsis‹ über relationale Ansätze und über zentrale Themen einer ›relationalen Perspektive‹ vgl. Kapitel 7.

Hieraus resultiert insgesamt, drittens, das Erfordernis, dass die Ausfaltung einzelner theoretischer wie thematischer Artikulationen (im Sinne von Querverbindungen) späteren Arbeiten vorbehalten bleiben muss.

5.2 Körperlichkeit und Leiblichkeit

5.2.1 *Annäherungen an »Körperlichkeit«*

Bevor ich mich damit befasse, welche Rolle dem Leib bzw. der Leiblichkeit in phänomenologischen Konzeptionen zugesprochen wird, möchte ich mich an das vergleichsweise »einfache« Thema der Körperlichkeit bzw. des Körpers herantasten. »Einfach« ist die Thematik aufgrund des Umstands, dass zu ihrer Betrachtung die gewohnten Bahnen substanzialistischen Denkens nicht unbedingt verlassen werden müssen. Zwar können diese Bahnen verlassen werden, doch setzt dies voraus, den Leib zunächst in seiner Doppeltheit als Körperding *und* als fungierender Leib (z. B. Waldenfels 2000: 248) zur Verfügung zu haben, um ihn dann in seiner Erscheinungsweise als Körperding (neu) betrachten zu können. Ist diese Voraussetzung nicht gegeben, wird die Leibthematik verfehlt, wie z. B. Seewald hervorhebt: »Die Hauptschwierigkeit entsteht durch jenes Mißverständnis, das den Leib mit dem Körper gleichsetzt und glaubt, die körperliche Aktivität sei das entscheidende Kriterium.« (Seewald 1992: 467, Fußn.)

Doch können auch der Körper bzw. die Körperlichkeit trotz einer eventuellen Thematisierung auf unterschiedliche Weise verfehlt werden. Ausgangspunkt ist auch hierbei Descartes, der den Körper als den sichtbaren Raum bewohnende »res extensa«, als einen »Körper unter Körpern« bestimmt, womit er einen physikalischen Begriff des Körpers (vgl. Laucken 2003) entwirft: »Unter Körper verstehe ich alles, was durch irgendeine Figur begrenzt, was örtlich umschrieben werden kann und einen Raum so erfüllt, dass es aus ihm jeden anderen Körper ausschließt« (Descartes; zit. n. Pazzini 2005: 887). Descartes spricht auch vom Körper als einer »Gliedermaschine« (vgl. Pazzini 2005: 887). Das cartesianische Programm den Menschen (physikalisierend) als Körper unter Körpern zu behandeln zog u. a. nach sich, dass der Körper einer Geometrisierung, Formalisierung, Instrumentalisierung und Disziplinierung unterworfen wurde (vgl. Pazzini 2005).⁴⁷²

Neben einer kritischen Bezugnahme auf ein Maschinendenken nach Descartes – z. B. hält Waldenfels fest, dass das leibliche Verhalten nicht in Form einer »Zusammenstückelung aus Maschinenteilen« (Waldenfels 2000: 138) zu begreifen sei – wurden insbesondere die Aspekte der Disziplinierung, Beherrschung und Instrumentalisierung des Körpers vielfach zum Abstoßpunkt für seine Wiedergewinnung genommen.⁴⁷³

Die kritische Auseinandersetzung erfolgt u. a. unter Bezug auf Foucaults und Elias' Arbeiten zu der Disziplinierung des Körpers. So geht etwa Holzkamp ausführlich auf die »Schule als »Disziplinieranlage« (Foucault)« (Holzkamp 1995: 349–359) ein. Nach Joas sind Foucaults und Elias' Arbeiten als Versuche verstehbar, die historische Entstehung eines instrumentalistischen Verständnisses zum Körper aufzudecken, sowie als Schritte zu einer »Kulturgeschichte des

472 Parallel zur Mathematisierung der Natur bzw. des Körpers verlief eine »Inthronisierung des Ich« (Waldenfels 2006: 68).

473 Für einen knappen Überblick über die Körperfeindlichkeit in der Geschichte der Pädagogik, v. a. über den Aspekt Disziplinierung des Körpers und des Lernens, sowie über Versuche, den Körper bzw. Leib in manchen reformpädagogischen Ansätzen aufzuwerten vgl. z. B. Göhlich/Zirfas (2007: 121f.).

rationalen Akteurs« (Joas 1996: 247; vgl. Joas 1996: 245ff.).⁴⁷⁴ Infrage gestellt wird hierbei auch die Ansicht, der Körper sei in einem Gegensatzverhältnis zum Verstand (zur Vernunft, zur Rationalität) zu denken (vgl. Pazzini 2005: 892).

Bezogen auf Thematisierungen des Körpers vermutet Joas, dass die Selbstverständlichkeiten eines cartesianischen Weltbildes dazu beitragen, dass man sich z. B. hauptsächlich mit körperlichen Störungen befasste oder mehr mit der Wahrnehmung des Körpers anderer Personen und weniger mit der Selbstwahrnehmung beschäftigte (vgl. Joas 1996: 257f.). Sofern der Körper wie etwa im (lerntheoretischen) Computationalismus oder auch in einem Verbund von Neurowissenschaften und Kognitionspsychologie thematisiert wird, aber keine zentrale Rolle einnimmt, da ›Informationsverarbeitung‹ oder ›das Gehirn‹ im Zentrum des Interesses steht, kann davon gesprochen werden, dass er marginalisiert oder ›vergessen‹ wird (z. B. Baldauf-Bergmann 2009: 115, Lave 1997a: 122, Schäffter 2003b, 2008).⁴⁷⁵ Die Vernachlässigung bzw. das Vergessen des Körpers betrifft nicht nur lerntheoretische Ansätze. Nach Joas kommt der Körper in den meisten (soziologischen) Handlungstheorien nicht explizit vor – und wenn, dann als ein Randphänomen (vgl. Joas 1996: 245). In marginalisierter Form erscheint z. B. der Körper als bloßes ausführendes Organ (vgl. Reckwitz 2004c: 322), als »beliebig verfügbares Instrument der reinen Intentionalität« (Joas 1996: 246).

Es mangelt auch in erziehungswissenschaftlichen Kontexten nicht an Forderungen nach einer »Wiederkehr des Körpers« (Pazzini 2005). Hier geht es u. a. darum, Wege zu suchen, den Körper in der Pädagogik wieder zum Thema werden zu lassen (vgl. z. B. Kösel 1993: 71–76, Pazzini 2005). Ein Gegenmodell zu einer marginalisierenden bzw. instrumentalisierenden Befassung mit dem Körper findet sich z. B. bei Pazzini.

Der Körper ist nicht nur Medium der Erziehung, sondern Voraussetzung jeglicher Erziehungsprozesse. Die körperliche Interaktion zwischen Mutter und Kind (auch schon pränatal) ist der erste »Erziehungsprozess«, die körperliche Interaktion das erste Medium der Erziehung und gleichzeitig Matrix aller weiteren Erziehung sowie »Urbild« von pädagogischen Vermittlungsprozessen. (Pazzini 2005: 885)

Einen anderen Ansatz umreißt etwa Gross (2003) im Anschluss u. a. an Phänomenologen (insbesondere Merleau-Ponty), an Gibsons »ökologische Theorie der Wahrnehmung« und an Arbeiten von Horst Rumpf. Menschliches Wahrnehmen und Lernen ist, Gross zufolge, in unserer Existenz als Körper-Wesen verwurzelt und von der unhintergehbaren Körperlichkeit abhängig. »Die menschliche Körper- und Sinnesgebundenheit stellt ein kognitives Potenzial dar, das so unersetzbar wie unverzichtbar ist« (Gross 2003: 509). Sie plädiert dafür, das »Körper-Sinn-Gefüge ernst zu nehmen als anthropologische Fundierung menschlicher Interaktion, Kommunikation und Erkenntnispotenziale« (Gross 2003: 486). Menschliche Kognition beginne »mit dem – und durch den – Körper und mit der körperlichen Interaktion mit einer Umwelt« (Gross 2003: 498).

Es gibt somit Gründe für eine eingehendere Beschäftigung mit dem Körper bzw. dem Leib. Ein Beitrag zum Rückgängigmachen der Marginalisierung bzw. Eliminierung des Körpers bzw. Leibes könnte darin bestehen, den Primärprozess anzuerkennen. Dies hieße u. a., davon auszugehen, dass z. B. Lernen und Wahrnehmung körper- bzw. leibgebunden sind und bereits auf der Ebene der »Interaktion unserer Körper« (Joas 1996: 269) oder der zwischen-

474 Zur Einmündung in die Beschreibung der ersten Ebene von sozialen Praktiken, der Ebene der kontinuierlichen und routinierten körperlichen Hervorbringung von Praktiken z. B. bei Goffman, Bourdieu, Taylor oder ›dem späten‹ Foucault vgl. z. B. Reckwitz (2000a: 306f., 560f.).

475 Zur Körpervergessenheit vgl. auch Abschnitt 2.3.3.4.

leiblichen Kommunikation stattfinden. Jedoch erfordert auch ein solcher Ansatz eine inhaltliche Unterfütterung.⁴⁷⁶

Eine Form der Unterfütterung hat Joas für die (soziologische) Handlungstheorie vorgelegt. Er sieht die »Notwendigkeit [...], das Verhältnis des Handelnden zum Körper als eine der zentralen Fragen der Handlungstheorie anzuerkennen« (Joas 1996: 251). Für Joas gibt es mindestens zwei mögliche Haltungen gegenüber dem Körper: Man könne sich instrumentell oder »wie eine Mutter« (Joas 1996: 269) zum Körper verhalten. Die Metapher des mütterlichen Verhältnisses zum eigenen Körper handelt u. a. davon, Signale des Körpers sensibel zu empfangen und wohlwollend aufzunehmen. Um zu einer solchen Haltung vorzudringen, gilt es für Joas, handlungstheoretisch betrachtet, zunächst, die »Problematik einer *instrumentalistischen Einschränkung* der Rolle des Körpers« (Joas 1996: 246; Herv. i. Orig.) zu erkennen, um dann »labile Gleichgewichte von Instrumentalisierung des Körpers und anderer, nicht-instrumenteller Beziehungen zum Körper« (Joas 1996: 247) thematisch werden lassen zu können. Hierbei kommt es m. E. Joas darauf an, das Kind nicht mit dem Bade auszuschütten, also die Möglichkeit der Körperkontrolle zu leugnen. Er plädiert daher für eine handlungstheoretische Befassung mit beidem: der Herausbildung der Körperkontrolle zum einen und der »Entwicklung der Fähigkeit zu ihrer Lockerung, d. h. mit der intentionalen Reduktion der Instrumentalisierung des Körpers« (Joas 1996: 247) zum anderen.

Hervorzuheben ist, dass Joas einen diachronen, (onto-)genetischen Zugang wählt, um die Unterstellung der Beherrschbarkeit des Körpers, die Annahme von der Körperkontrolle, die Unterstellung einer Instrumentalisierbarkeit des Körpers im Sinne einer »Einsetzbarkeit für die Zwecke des Handelnden« (Joas 1996: 245) als eine stillschweigende Voraussetzung in den meisten Handlungstheorien (Joas 1996: 245) herauszuarbeiten und eine Alternative anzubieten. Sein Weg zur Körperlichkeit führt im Großen und Ganzen über die Genese bzw. Konstitution des Körperschemas (Joas 1996: 245–263).

Um Joas' Weg über die Genese bzw. Konstitution des Körperschemas in seinen Artikulationen zu anderen Wegen nachzugehen und um eine weitere Begründung für eingehendere Beschäftigung mit dem Körper bzw. dem Leib zu geben, ist es hilfreich, sich die Architektur der »Grundzüge einer Theorie der Kreativität des Handelns« (Joas 1996: Kap.3) vor Augen zu führen. Das Kapitel über die Konstitution des Körperschemas (Joas 1996: Abschnitt 3.2) verbindet das Kapitel über primäre Sozialität (Joas 1996: Abschnitt 3.3) – die »in allem individuellem Handeln schon vorausgesetzte, auf individuelle Handlungen nicht reduzierbare Sozialität« (Joas 1996: 278) – mit dem Kapitel über Intentionalität (Joas 1996: Abschnitt 3.1).

An der Nahtstelle zwischen Genese bzw. Konstitution des Körperschemas und »primärer Sozialität« findet sich als Grundthese, dass das Körperschema in seiner Entstehung auf sozialer Bezogenheit aufbaut:

Wenn der eigene Körper dem Handelnden nicht unmittelbar gegeben ist, sondern nur über ein Körperschema, und wenn dieses Körperschema selbst Resultat eines intersubjektiven Konstitutionsprozesses ist, dann enthält alle Handlungsfähigkeit eine weitere stillschweigende Voraussetzung: nämlich die einer nicht erst durch bewußte Intentionalität zustandekommenden, sondern dieser gegenüber vorgängigen, *primären Sozialität*, einer Struktur gemeinsamen Handelns also, welche zunächst in nichts anderem besteht als in der Interaktion unserer Körper. (Joas 1996: 269; Herv. i. Orig.)⁴⁷⁷

476 Zur weiteren Annäherung an den Körper bzw. den Leib vgl. die weiteren Ausführungen in diesem Kapitel, z. B. zur Zwischenleiblichkeit (Abschnitt 5.3). Zur »rahmenden« Konzeptualisierung des »Zwischen« siehe insbesondere Abschnitt 7.1.1.

477 Den intersubjektiven Konstitutionsprozess rekonstruiert Joas mit Mead.

Soziale Bezogenheit bedeutet in dieser Fassung nicht ›sekundäre Sozialität‹ im Sinne eines Sich-bewusst-und-nachträglich-aufeinander-Beziehens, das präkonstituierte Entitäten (Subjekte oder ›Bewusstseinsseinheiten‹) erbringen. Vielmehr beruht diese Bezugnahme auf einer vorbewussten, präreflexiven oder vorprädikativen Leistung des Leibes, wie Merleau-Ponty dies formuliert (vgl. Joas 1996: 263). Joas bezeichnet diese Leistung auch als eine ›vorreflexive Intentionalität des menschlichen Körpers‹ (Joas 1996: 256). Hierfür ist, wenn man so will, ein funktionierendes Körperschema die Bedingung für ›kompetentes‹ Handeln, und Joas hebt entsprechend auf die ›Entwicklung der Selbstgegebenheit des Körpers für den Handelnden‹ (Joas 1996: 252), auf eine ›Entwicklungshypothese‹ (Joas 1996: 257) ab. Denn es gilt: »Die Möglichkeit der Körperbeherrschung ist eben nicht selbstverständlich. Sie wird selbst nur aufgrund bestimmter Eigenschaften menschlicher Körperlichkeit möglich und entwickelt sich im Prozeß der kindlichen Entwicklung.« (Joas 1996: 252)

Thematisch wird an dieser Stelle, bei der Frage nach den Eigenschaften menschlicher Körperlichkeit, auch die Frage, »welche biologischen Voraussetzungen beim Menschen vorliegen müssen, damit überhaupt Handeln möglich ist« (Joas 1996: 252). Für Joas gehört sie in den Bereich der anthropologischen Fundierung der Handlungstheorie, ein Thema, auf das er nur kurz eingeht (Joas 1996: 250–256). Er beginnt damit, dass die soziologische Theorie unter einem anthropologischen Defizit leide und streift dann u. a. Gehlens Anthropologie (Gehlen 1971). Nach meinem Dafürhalten läuft seine Darstellung erstens darauf hinaus, dass er für das Heranziehen von Theoremen aus einer von biologischen Ansätzen geprägten Anthropologie plädiert. Wichtiger erscheint mir, dass Joas, zweitens, in inhaltlicher Hinsicht von einem Schichten- oder Subtraktionsmodell Abstand nimmt.⁴⁷⁸ Deutlich wird dies an der Aussage, dass die vorreflexive Intentionalität des menschlichen Körpers nicht ein ›Relikt tierischer Verhaltensweisen [ist], auf dem sich eine reine Geistigkeit erhebt, sondern die für den Menschen typische Struktur des Verhältnisses zwischen Organismus und Umwelt‹ (Joas 1996: 256).

Joas stützt den Weg über die Genese bzw. Konstitution des Körperschemas auf einem weiteren Weg ab. Beide Wege wurden in Pragmatismus, Phänomenologie und Philosophischer Anthropologie beschritten und zeichnen sich in dem Aufzeigen der ›Begrenztheit eines aktivistischen Verständnisses von Handlung und eines instrumentalistischen Bezugs des Handelnden zu seinem Körper‹ (Joas 1996: 247) aus. Der Weg der Vermeidung bzw. Reduktion aktivistischer Untertöne führt ziemlich direkt zum Handlungsbegriff und dabei insbesondere zur Frage nach der Stellung der Wahrnehmung im Handlungsprozess sowie zur Kategorie der Intentionalität. Hier geht es dann u. a. um das Umschließen von ›Passivität, Sensibilität, Rezeptivität, Gelassenheit‹ (Joas 1996: 246) als Gegenmodell zu einer ›ununterbrochene[n] Aktivität als Hervorbringung einzelner Akte‹ (Joas 1996: 246).⁴⁷⁹

Die vorbewusste, präreflexive oder vorprädikative Leistung des Leibes (Merleau-Ponty) bzw. die ›vorreflexive Intentionalität des menschlichen Körpers‹ (Joas 1996: 256) stellt – so die Bilanz zur Architektur der ›Grundzüge einer Theorie der Kreativität des Handelns‹ (Joas 1996: Kap.3) – die konzeptuelle Verknüpfung zur Sozialtheorie, zur Anthropologie und zur Handlungstheorie her. Man könnte auch sagen: Alles dreht sich um den Körper bzw. den Leib.

Über die genannten thematischen und theoriesystematischen Nahtstellen hinaus deutet sich ein weiterer Punkt an. Wenn Joas von einer ›Struktur gemeinsamen Handelns‹ (Joas

478 Zum Absetzen von einem Schichtenmodell vgl. auch Abschnitt 7.1.2.

479 In Abschnitt 5.4 werde ich ausführlicher auf die einzelnen Facetten des (pragmatistischen bzw. phänomenologischen) Gegenmodells eingehen.

1996: 269) sowie von einer bestimmten »Struktur des Verhältnisses zwischen dem Organismus Mensch und seiner Umwelt« (Joas 1996: 246) spricht, so ähnelt das erstens dem, was Waldenfels als »gemeinsamen Weltbezug« (Waldenfels 2000: 286) bezeichnet hat, und zweitens scheint der Grundzug dessen auf, was ich hier vorläufig als »relationale Fassung des In-der-Welt-Seins« bezeichnen möchte.⁴⁸⁰

Was, nun, ist unter dem Körperschema zu verstehen und wie konzeptualisiert Joas die Genese bzw. Konstitution des Körperschemas? Ähnlich wie der Leib in phänomenologischen Konzeptionen ist der Körper zwar ein Ding unter den Dingen in der Welt, doch zugleich ist er von diesen radikal unterschieden (vgl. Joas 1996: 257). Zum Zwecke einer ersten Annäherung an diese Unterscheidung ist es hilfreich, zwischen »Körperschema« und »Körperbild« zu unterscheiden. Beide Begriffe »zielen auf die subjektive Gegebenheit des eigenen Körpers für den Handelnden« (Joas 1996: 257), die Frage lautet daher, in welcher Weise sich die Selbstgegebenheit oder Selbstwahrnehmung jeweils ausgestaltet.

Der wesentliche Unterschied liegt in Folgendem: Während das Körperbild eine »ursprünglich theoretische Einheit« (Waldenfels 2000: 115) darstellt, insbesondere »etwas Visuelles, das wir als Schema vor Augen haben« (Waldenfels 2000: 115), eine psychische Repräsentanz, die man sich innerlich vor Augen führen kann und die durch das Bewusstsein im husserlschen Sinne konstituiert ist (vgl. Joas 1996: 259, 263), ist im Anschluss an Merleau-Ponty (1966: 123–135) das Körperschema »eine praktische Einheit, die sich in Verrichtungen und im Handeln selber herstellt« (Waldenfels 2000: 115), »eine bestimmte Positur des Leibes, die durch wirkliche oder mögliche Aufgaben bestimmt ist« (Waldenfels 2000: 114), wobei die Konstitution durch den Leib vorbewusst, vor aller »rein geistigen« Reflexion erbracht wird (vgl. Joas 1996: 263). Im Falle des Körperbildes im Sinne einer optischen Repräsentation (Waldenfels 2000: 173) erscheint »Selbstwahrnehmung als *visuelle* Selbstwahrnehmung« (Joas 1996: 260; Herv. i. Orig.), im Falle des Körperschemas im Sinne eines motorischen Schemas (Waldenfels 2000: 173) erscheint Selbstwahrnehmung als im Handeln, fortlaufend und jeweils aufs Neue realisierte Selbstwahrnehmung.

Durch den Gedanken der fortlaufenden praktischen Hervorbringung des Körperschemas erhält die Definition des Begriffs »Körperschema« als »das Bewußtsein des Handelnden von der morphologischen Struktur des eigenen Körpers, seiner Teile und seiner Haltung, seiner Bewegungen und seiner Grenzen« (Joas 1996: 257; ähnlich indirekt Waldenfels 2000: 113f.) eine Dynamisierung, für deren Verständnis die Geschichte des Begriffs des Körperschemas hilfreich ist. Knappe begriffshistorische Darstellungen finden sich z. B. bei Joas (1996: 257–265) und bei Waldenfels (2000: 113ff.). Drei wesentliche Konzeptionen lassen sich nach Joas und Waldenfels unterscheiden. Den Beginn markierten die Arbeiten von Neurophysiologen Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts, v. a. die Arbeiten des englischen Physiologen Henry Head. Dieser brach mit den rein sinnesphysiologischen Vorstellungen des 19. Jahrhunderts und postulierte die Existenz eines nicht-bewussten Körperschemas, das er in Absehung von allen Bewusstseinsleistungen als ganzheitliche Wahrnehmung des Körpers in Form neuronaler Repräsentationen fasste.⁴⁸¹ Der deutsch-österreichische Psychiater Paul Schilder setzte

480 Zur Akzentuierung eines »In-der-Welt-mit-Seins«, die mit einer verstärkten Fokussierung des »Zusammenwirkens« einhergeht, vgl. Abschnitt 7.2.

481 Heads Ansatz ähnelt dem in den in Abschnitt 2.4.1 erwähnten Begriff der neuronalen Repräsentation sensu Spitzer (z. B. 2002: 49, 54f., 79–85). In moderner Terminologie würde wohl auch Head die Repräsentation als Resultat der physisch realisierten Verschaltungsarchitektur bezeichnen und Wissensschemata (hier: die Vorstellung, die man vom Körper hat, das Körperschema) als Korrelate neuronaler Netze behandeln. Freilich würde sich auch ihm das Problem stellen, dass das nachträgliche Korrelieren der beiden voneinander unabhängigen Bezugsglieder

sich in seinem Ansatz von physiologischem Reduktionismus und elementaristischer Assoziationspsychologie ab. Er bezog dabei die Frage nach dem phänomenalen Körpererleben und der psychischen Repräsentanz des Körperschemas mit ein. Ferner versuchte er, neben der kognitiven Seite der Körperwahrnehmung auch deren affektive Seite zu beleuchten, wodurch psychoanalytische Ansätze für ihn wichtig wurden. Auch näherte er sich der Gestalttheorie an, besonders in der Annahme, dass sie von der Ganzheitlichkeit des Körperbildes ausging. Bis hierher ist Schilders Ansatz durchaus noch ›visualistisch‹. Mit der Hinwendung zur Frage der Entstehung (der Ganzheitlichkeit) des Körperschemas näherte er sich einer dynamischen Sichtweise an. Von Bedeutung ist hierbei, dass Schilder die Trennung von Aktion und (passiver) Wahrnehmung sowie von Kognition und Affekt infrage stellte. Die Ausarbeitung in eine neue Konzeption des Körperschemas, das nicht als Abbild oder ahistorisches und statisches Gesamtbewusstsein gefasst ist, durch Schilder selbst fand jedoch nicht mehr statt. Diese wurde von Maurice Merleau-Ponty in Angriff genommen – v. a. am Beispiel des ›Phantomgliedes‹ sowie der Unfähigkeit mancher Kranker, Bewegungen wie die des Zeigens trotz intakter Motorik zu vollführen (Merleau-Ponty 1966).

Merleau-Ponty bettete die Thematik des Körperschemas in umfassende philosophische Fragestellungen ein. In deren Zentrum steht die Analyse des Leibes und – näher an der Thematik des Körperschemas – die ›Leiberfahrung‹ (Waldenfels 2000: 280) oder ›leibliche Erfahrung‹ (Waldenfels 2006: 70; Herv. i. Orig.), welche sich von der einem ›visualistischen‹ Ansatz verpflichteten ›Erfahrung des Leibes‹ (z. B. Waldenfels 2000: 280) deutlich absetzt.⁴⁸² Im Kapitel ›Die Intentionalität des Leibes‹ (Merleau-Ponty 1966: 165–169) spricht Merleau-Ponty von der Motorik als einer ›ursprüngliche[n] Intentionalität‹ (1966: 166): ›Das Bewußtsein ist ursprünglich nicht ein ›Ich denke zu ...‹, sondern ein ›Ich kann‹.‹ Dieser neue Begriff der Intentionalität hebt auf die präreflexiven Leistungen des Leibes ab, Intentionalität hat hier einen leibhaften, ›inkarnierten‹ Charakter (vgl. auch Joas 1996: 262f.).

Das Körperschema bedeutet in diesem dritten Ansatz [dem Ansatz Merleau-Pontys; F.S.] nicht mehr eine direkte visuelle Vorstellung von mir selbst, sondern eine Polarisierung der leiblichen Existenz auf etwas hin. Letzten Endes ist der Leib Ausdruck eines Zur-Welt-Seins meines eigenen Körpers. (Waldenfels 2006: 115)

Bei Merleau-Ponty wird die Thematik des Körperschemas von grundlegenden Themen überwölbt. Zuvorderst geht es ihm m. E. darum, die cartesianischen Dualismen im Allgemeinen und in den Forschungen zum Körperschema im Speziellen aus den Angeln zu heben. In dem genannten neuen Begriff der Intentionalität zeigt sich, wie Joas zutreffend und gelungen formuliert, der Grundgedanke seines weitab von empiristischer Empfindungspsychologie und rationalistischer Bewusstseinspsychologie liegenden Ansatzes, nämlich der Ansatz, ›daß das Problem des Verhältnisses von Geist und Körper, Intentionalität und Leiblichkeit für immer unlösbar bleibt, wenn es nicht von vornherein in anderer Weise, nämlich nicht-dualistisch gestellt wird‹ (Joas 1996: 262; Herv. F.S.). Kurzum: Merleau-Pontys Körperschema-Ansatz ist konzeptuell gebunden an seine Analyse des Leibes, und Joas nimmt dies auch zur Kenntnis, setzt dann aber eigene Akzente beim Körperschema-Ansatz.

Soweit es die ›Phänomenologie der Wahrnehmung‹ betrifft, besteht Merleau-Pontys Leistung für Joas u. a. darin, ›die von Schilder begonnene Theorie der Konstitution des Körperschemas in situationsbezogenen Handlungen‹ (Joas 1996: 264) weitergeführt und sie in

(Neuronales und Schemata) den ursprünglichen Zusammenhang nicht wiederherstellt (vgl. zu diesem Argument aus phänomenologischer Perspektive Abschnitt 5.2.2.2).

482 Zur Thematik der ›Selbstbezogenheit auf der Ebene der leiblichen Existenz‹ (Waldenfels 2000: 259) vgl. auch Abschnitt 5.2.2.2.

philosophischer Hinsicht vertieft zu haben. Ferner habe Merleau-Ponty die Integration von affektiven und kognitiven Dimensionen sowie den permanenten Wandel des Körperschemas (z. B. auch bei Krankheit) stärker als Schilder betont (Joas 1996: 264). In der »Phänomenologie der Wahrnehmung« habe sich Merleau-Ponty auch der Frage der »intersubjektiven Konstitution des Körperschemas« (Joas 1996: 264) angenähert. Dies v. a. in dem Abschnitt »Die Anderen und die menschliche Welt« (Merleau-Ponty 1966: 397–418), in dem die »Beziehung zum Anderen im vorsprachlichen Sinne und selbst im vorsprachlichen Stadium der kindlichen Entwicklung« (Joas 1996: 264) thematisiert wird. Für Joas gilt: »Nicht nur die Körperlichkeit, sondern die Verschränkung meiner Körpererfahrung mit meiner Erfahrung des anderen Körpers wird als Fundament aller Erfahrung freigelegt. Dies nennt Merleau-Ponty die »intercorporité.« (Joas 1996: 264) Aufgrund der tendenziellen Überschätzung visueller Erfahrungen, die eine Anlehnung an Lacans Konzept der Spiegel-Erfahrung bei der Erklärung der Entwicklung des Körperschemas gegeben ist, folgt Joas dieser Anlehnung in Merleau-Pontys Spätwerk nicht (vgl. Joas 1996: 265). Man kann auch sagen, dass Joas Merleau-Ponty auch in einem anderen Punkt nicht gefolgt ist, nämlich in der »philosophischen Vertiefung« der Körper- bzw. Leibthematik als ganzer.⁴⁸³

Sowohl Konvergenz als auch Divergenz werden an folgendem Zitat deutlich: »Der Einsatz beim wahrnehmenden Körper ist zwar nicht identisch mit einem pragmatistischen Programm einer Fundierung aller Wahrnehmung im Handeln, kommt diesem aber doch sehr nahe.« (Joas 1996: 262f.) Die Konvergenz besteht in der Annahme, dass das Körperschema praktisch realisiert wird.⁴⁸⁴ Die wesentliche Divergenz verläuft entlang der Differenz zwischen »Körper« und »Leib«. Auch wenn, wie oben bemerkt, Joas die Differenz zwischen dem Körper als ein Ding unter den Dingen in der Welt und dem Leib wohl zur Verfügung hat (vgl. Joas 1996: 257), besteht durch die Rede vom (wahrnehmenden) Körper dennoch die Gefahr, den vor der Spaltung in »Körperding« und »Geistesding« liegenden Zusammenhang wieder zu verdecken und damit die mit dem Terminus »Leib« verbundene Intention, »das Problem des Verhältnisses von Geist und Körper [...] von vornherein in anderer Weise, nämlich nicht-dualistisch« (Joas 1996: 262; Herv. F.S.) zu stellen, zu verlieren. Auch Formulierungen wie z. B. »Interaktion unserer Körper« (Joas 1996: 269) oder »intersubjektive [...] Konstitution des Körperschemas« (Joas 1996: 264), welche die Implikationen des Konzepts der »Zwischenleiblichkeit« zwar aufgenommen haben, aber durch eine gewisse Nähe zu einem physikalisierenden Sprachgebrauch verschleifen, bergen m. E. diese Gefahr. Im Hinblick auf konkrete Aspekte der praktischen Konstitution des Körperschemas könnte beispielsweise auch das Moment des Vorprädikativen oder Präreflexiven aus dem Fokus des Interesses rücken. Diese »Warnung« im Hinterkopf lässt sich dennoch gut auf das Ergänzungsverhältnis von Joas' und von Merleau-Pontys Ansatz bezüglich der Körperschema-Thematik hinweisen. Joas selbst hält fest, dass über die Genese des Körperschemas (im Rahmen der kindlichen Entwicklung) hinausgegangen werden müsse, z. B. auf die Umstrukturierung auf späteren Stufen (Krankheit, Adoleszenz, Alter, Schwangerschaft) (Joas 1996: 269). Mit Merleau-Pontys Betonung des Wandels des Körperschemas (vgl. Joas 1996: 264) ließe sich hier ansetzen. Ferner ließe sich mit Mer-

483 Nach meinem Dafürhalten liegt dies an Joas' Fokussierung der (soziologischen) Handlungstheorie und an seiner Anlehnung an die Philosophie des Pragmatismus. Die bisher rekonstruierten Querverbindungen sowie die in weiteren Abschnitten (z. B. Abschnitt 5.4) angedeuteten Schnittmengen sollten deutlich machen, dass hier kein Konkurrenzverhältnis, sondern ein Ergänzungsverhältnis vorliegt.

484 Eine weitere Konvergenz besteht in der »Hereinnahme« der Wahrnehmung in den Handlungsprozess; vgl. hierzu Abschnitt 5.4.

leau-Ponty bzw. mit einem Ansatz bei der Leiblichkeit nach unterschiedlichen ›Formen‹ von Körperschemata oder nach unterschiedlichen ›Leiberfahrungen‹ Ausschau halten.⁴⁸⁵

Die Genese bzw. Konstitution des Körperschemas entwickelt Joas (in leichter Absetzbeziehung von philosophischem Rüstzeug) im Anschluss an ein nachgelassenes Manuskript von Mead (Mead o. J.). Im Wesentlichen wird hierbei ein ontogenetischer Zugang zur Konstitution des Körperschemas präsentiert. Das Ziel von Joas ist, die Anknüpfungsmöglichkeit an Merleau-Pontys Gedanken der ›intercorporéité‹ zu erhalten, aber zugleich »konsequenter die vorsprachliche *Kommunikation* des Kindes zum Bestandteil einer Erklärung der Konstitution des Körperschemas« (Joas 1996: 265; Herv. i. Orig.) zu machen. Der entscheidende Punkt ist für Joas, dass, wenn die These von der Konstitution des Körperschemas im Anschluss an Mead und Merleau-Ponty zutrefte, »die Beziehung des Handelnden zu seinem Körper *selbst schon von intersubjektiven Strukturen geprägt*« (Joas 1996: 269; Herv. F.S.) sei. Das bedeutet, zugespitzt formuliert: Körperlichkeit und Sozialität sind sozusagen im Leib bzw. Körper aufs Engste miteinander verwoben.

Abschließend sei der Prozess der Konstitution des Körperschemas nach Mead kurz wiedergegeben (vgl. Joas 1996: 265–269). Angenommen wird, dass der Mensch primär sozial ist, dass er die Fähigkeit zur Rollenübernahme mitbringt, dass er auch schon ohne bewusste Kenntnis seiner Körpergrenzen kommuniziert und seine Körperteile am ›Umgang mit der Umwelt‹ erfährt, dass diese Kommunikation (auch und v. a.) vorsprachlicher Art ist und die Umwelt als sozial strukturierte erfahrbar macht. Der Prozess beginnt mit der Identifikation mit Objekten, wobei noch nicht zwischen Dingen und Personen unterschieden wird, in dem Sinne, dass das Kind beide gewissermaßen als »soziale Wesen« ansieht, denen es ein substantielles Inneres unterstellt (Übertragung einer aktiv wirkenden Substanz in die Objekte) und die es so als permanente Objekte erfährt. Dann entsteht die Fähigkeit der Hand-Augen-Koordination, die einmündet in ein Bewusstsein von dem eigenen Körper bzw. Leib (Selbstidentifikation). Im Weiteren werden in einem ›Desozialisierungsprozess‹ (Mead) unbelebte permanente Objekte als unbelebte qualifiziert und es wird der eigene Körper als ein belebter hiervon unterschieden. Ferner wird eine Unterscheidung zwischen der aktiven Identität des Handelnden als eines sozialen Wesens und dem Körper als einem nicht-sozialen, rein physischen Wesen eingeführt. Für Mead ist das der Punkt, an dem zwischen Körper und Geist unterschieden wird: »Die Trennung von Körper und Geist, die sich den Anschein gibt, selbstverständlich zu sein, ist Resultat eines Prozesses, in dem die unbelebten Objekte allmählich als solche erkannt werden« (Joas 1996: 268).

An den einzelnen ›Stationen‹ hebt Joas folgende Aspekte hervor. Mead bringe »das Problem der Einheit des Körpers mit der Frage nach der Konstitution des physischen Dings, des permanenten Objekts« zusammen (Joas 1996: 267). Ferner:

Hervorzuheben ist seine entscheidende Idee, die darin besteht, daß die Konstitution des permanenten Objekts schon elementare Strukturen der Rollenübernahme voraussetzt, nämlich Identifikation mit einer Person, und daß nur dies die Koordination von Hand und Auge und die Übertragung einer aktiv wirkenden Substanz in die Objekte ermöglicht. Für ihn bildet die Kooperation von Hand und Auge erst dann »Dinge«, permanente Objekte, wenn wir dem Objekt ein substantielles Inneres unterstellen, von dem der Druck ausgeht, den wir im Umgang als Widerstand des Objekts erfahren. (Joas 1996: 267)

485 Entfernt berührt ist hier ein weites Feld von Themen, z. B. der Aspekt, dass Menschen mit einer angeborenen körperlichen Behinderung ein Körperschema entwickeln dürften, das sich von »dem Körperschema anderer Menschen unterscheidet und sich im Verlauf der Lebensspanne in spezifischer Weise umstrukturiert. Ein anderer Aspekt wäre etwa die Entwicklung des Körperschemas bei (Leistungs-)Sportlern oder Musikern, die in jeweils besonderer Weise und z. T. schon im Kindesalter die Umstrukturierung ihres Körperschemas ›betreiben.

Die Unterstellung, Objekte hätten ein substanzielles Inneres, ist nach Mead mit der »primären Reflexivität unserer Bewegungen« (Joas 1996: 267) zu begründen. Hierbei handelt es sich nicht um eine Projektion kinästhetischer Empfindungen, sondern Mead betone, dass »der Organismus schon in die Struktur sozialer Interaktion eingebunden ist, wenngleich er noch kein Bewußtsein von den Grenzen zwischen sich und der sozialen oder physischen Welt hat« (Joas 1996: 268). Das heißt: »Die Körpereinheit erreichen wir selbst erst auf dem in sich sozialen Weg der Selbst-Identifikation.« (Joas 1996: 268)

5.2.2 *Der Leibkörper bzw. der fungierende Leib als ontologisch dichtester Ort im Kosmos⁴⁸⁶ – Stufen 1 und 2 der Annäherung an ›Leiblichkeit‹*

Im Gegensatz zu Ansätzen, die vom ›Körper‹ bzw. von ›Körperlichkeit‹ handeln, ziehen insbesondere phänomenologisch orientierte Pädagogen und Philosophen die Termini ›Leib‹ bzw. ›Leiblichkeit‹ vor. Für Phänomenologen, insbesondere Merleau-Ponty (vgl. z. B. Meyer-Drawe 1987, Coenen 1985: 175–202), ist der Leib der (primäre) Ort einer Sinnstiftung (vgl. Meyer-Drawe 1982: 518) und die Termini ›Leib‹ bzw. ›Leiblichkeit‹ sind aus phänomenologischer Perspektive besser, d. h. insbesondere in nicht-reduktionistischer Weise, geeignet, das Humanum zu erfassen (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 117). Dieser Anspruch setzt voraus, einen Standpunkt zu der Frage zu gewinnen, wie von ›Leib‹ bzw. ›Leiblichkeit‹ gesprochen werden kann, wie man sich ihnen annähern kann.

Nach Waldenfels gibt es drei Stufen, sich dem Leib bzw. dem Leibkörper anzunähern. Auf die erste Stufe, die Stufe der (ontologischen) Ambiguität, werde ich im Folgenden kurz eingehen. Die Beschreibung der zweiten Stufe, der Stufe des Selbstbezugs, braucht hingegen mehr Raum. Dies liegt u. a. daran, dass (v. a. unter Rückgriff auf Waldenfels 2000, 2006) versucht werden soll, die »Seinsweise des Leibes« (Waldenfels 2000: 257)⁴⁸⁷ hinlänglich deutlich zu umreißen. Auch wird so erst verständlich, warum auf der zweiten Stufe bereits eine Form des Selbstzugs greift. Ferner wird – in Form zweier ›Nachträge‹ – kurz auf Schwierigkeiten in der Begriffsbildung einzugehen sein. Die dritte Stufe der Annäherung an den Leib bzw. den Leibkörper handelt von einer weiteren Form des Selbstzugs. Hierbei geht es um die Annahme, dass die Anderen (im Sinne anderer ›Menschen‹) nicht nachträglich oder zusätzlich in meine Eigenheitssphäre eintreten, sodass ich mir nie ganz selber gehöre (Waldenfels 2000: 44). Die Beschreibung der dritten Stufe erfolgt in Abschnitt 5.3.2.

5.2.2.1 Erste Stufe der Annäherung: Ontologische Ambiguität

Die erste Stufe ist die Stufe der (ontologischen) Ambiguität. Hier ist der Leib zweideutig, d. h. »weder Geist noch Natur, weder Seele noch Körper, weder Innen noch Außen« (Waldenfels 2000: 42). In ähnlicher Weise formuliert auch Meyer-Drawe: »Unser Leib ist Vergangenheit und Zukunft zugleich. [...] Unser Leib ist der Prototyp ontologischer Ambiguität: Er ist weder nur Natur noch nur Geist, weder nur sedimentierte Vor-Geschichte noch nur Skizze des zukünftigen Verhaltens, weder nur Subjekt noch nur Objekt, weder Idee noch nur Faktum, we-

486 Die Rede vom Leibkörper als »ontologisch dichteste[m] Ort im Kosmos« findet sich bei Fischer (2006: 327).

487 Auch in der Perspektive einer phänomenologischen Erziehungswissenschaft (z. B. Rombach 1969, Buck 1969, Meyer-Drawe 1982, 1983, 2003, 2005) stellt »der Leib‹ bzw. »die Seinsweise des Leibes« eine Zentralkategorie dar. Wo sich entsprechende Belege anbieten, werde ich diese im Folgenden punktuell einbringen. Eine systematisierende Zusammenschau, in der u. a. auch Differenzen zwischen den Ansätzen herauszuarbeiten wären, kann hier jedoch nicht geleistet werden.

der nur ›Freiheit‹ noch nur ›Knechtschaft‹.« (Meyer-Drawe 1987: 144) Mit Bezug auf das Konzept der Zwischenleiblichkeit spricht auch Coenen von Ambiguität. Als leibliche Wirklichkeit habe die »Sozialität ihren Ort im Reich der Ambiguität«. »Der Sinn, den sie verwirklicht, ist inkarniert, er ist weder Ding noch Idee« (Coenen 1985: 236).

Allerdings ist die Rede vom zweideutigen Leib nicht ohne Schwierigkeiten und erfordert eine kurze Klarstellung. Die Sprache des Weder-Noch setzt eine traditionelle Begrifflichkeit bzw. traditionelle Unterscheidungen voraus, sodass sie für Waldenfels lediglich eine vorläufige Revision des Cartesianismus ermöglicht, sich jedoch noch nicht ganz vom Cartesianismus und seiner Sprache gelöst hat (vgl. Waldenfels 2000: 42f.).⁴⁸⁸ Pointiert formuliert lässt sich an dieser Stelle die These aufstellen, dass die Verwandlung der cartesianischen Substanzlehre in eine »Lehre von Gesichtspunkten und Einstellungen« (Waldenfels 2000: 250) nicht gelingen kann, solange an einem Substanzdenken festgehalten wird. In anderen Worten: Solange ›Geist‹ und ›Natur‹ in substanzialistischen Termini verfasst sind, der Leib aber weder das eine noch das andere sei, besteht die Gefahr, den Leib zwar als Drittes zu beschreiben, aber immer noch als eine Art Substanz. Eine Spielart der unvollständigen Ablösung von einer cartesianischen Substanzlehre wäre ferner die Annahme, dass der Leib eine Entität sei, in der sich ›Geist‹ und ›Natur‹ vermischen. Nach meinem Dafürhalten kann in diesem Sinne die Rede von der Ambiguität des Leibes in eine Sprache des ›Sowohl-als-auch‹ einmünden, die gleichwohl das substanzialistische Denken nicht abzuschütteln vermag. In diesem Falle erscheint – spiegelbildlich zur Sprache des ›Weder-noch‹ – der Leib als eine »bloße Vermischung von Geist und Körper im Leiblichen« (Meyer-Drawe 1987: 146). Nach Meyer-Drawe (unter Rückgriff auf Merleau-Ponty) ist dies ein Beispiel für »schlechte Ambiguität« (vgl. Meyer-Drawe 1987: 146). Ambiguität erscheint hierbei als schlechte Ambiguität, d. h. in Form einer Ambivalenz, einer Mischung, eines flachen Sowohl-als-auch, kurz: als Ambiguität, mit der man sich resignativ zufrieden gibt (vgl. Meyer-Drawe 1987: 17f.). Hingegen bedeutet ›gute Ambiguität‹ im Verständnis von Meyer-Drawe (wiederum im Anschluss an Merleau-Ponty) einen Verweis darauf, dass »etwas nicht mit sich selbst völlig identisch ist, daß es im lebendigen Vollzug nie jeweils das ist, was es war« (Meyer-Drawe 1987: 18). So gesehen fasst eine gute Ambiguität scheinbar heterogene Elemente zusammen (vgl. Meyer-Drawe 1987: 18), und Meyer-Drawes, scheinbar in der Sprache des Weder-noch verfasste Kennzeichnung des Leibes als Prototyp ontologischer Ambiguität sollte als Versuch der Beschreibung einer »existenziellen Dialektik« (Meyer-Drawe 1987: 144) verstanden werden. Analog ist Waldenfels' Ansiedelung der ontologischen Ambiguität als erster Stufe der Reflexion über den Leib als auf schlechte Ambiguität bezogen zu sehen.⁴⁸⁹

488 Für einen ersten Eindruck von den Grenzen, die ein cartesianisches Denken zieht, vgl. Abschnitt 5.2.2.3.

489 Die zweite Stufe der Annäherung an den Leib im Sinne von Waldenfels kann als Zwischenschritt zu einer Annäherung an »gute Ambiguität« verstanden werden und die dritte Stufe als Umschreibung »guter Ambiguität«. Ferner ist Meyer-Drawes Absage an eine Auffassung, dass etwas völlig mit sich identisch sein könne (Meyer-Drawe 1987: 18), der in Abschnitt 5.1 umrissenen Argumentation von Waldenfels (2000: 252, 259f.) gegen ein identitätslogisches Denken und gegen damit einhergehende Substanzialisierungstendenzen strukturell ähnlich.

5.2.2.2 Zweite Stufe der Annäherung: Selbstbezogenheit auf der Ebene der leiblichen Existenz als Selbstdifferenzierung – Der Leibkörper als Konstitutionszentrum der menschlichen Sphäre⁴⁹⁰

Die zweite Stufe der Annäherung an den Leib bzw. den Leibkörper ist der Selbstbezug, d. h. der Versuch, ihn von sich selbst her zu denken (Waldenfels 2000: 43), da er auf sich selbst (rück-)bezogen ist.⁴⁹¹ Auf dieser Stufe geht es u. a. um Sätze wie: »Ich habe einen Leib«, »Ich bin ein Leib« (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 246), genauer: darum, wie man sich auf das leibliche Selbst bzw. den Leib beziehen kann.

Nach Waldenfels sind zwei Arten, »Selbstbewusstsein« oder »Selbstgewahren« (z. B. Waldenfels 2006: 75) zu erfassen, maßgeblich: Ich kann mich in Form einer »geistigen Reflexion« (vgl. z. B. Waldenfels 2006: 75–78), die in der cartesianischen Tradition einer Subjektphilosophie steht (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 280, 2006: 78), auf »meinen Leib« beziehen. Oder ich gehe den Weg der »sinnlichen Reflexion« (Merleau-Ponty; vgl. Waldenfels 2000: 258f.), die nicht sensualistisch missverstanden werden darf, sondern als eine »leiblich-sinnliche Reflexion« (so z. B. im Index von Waldenfels 2000 ausgezeichnet) zu verstehen ist, als »Selbstbezogenheit auf der Ebene der leiblichen Existenz« (Waldenfels 2000: 259).⁴⁹²

Im Falle der Reflexion als geistigem Akt geht es um die »Erfahrung des Leibes« (z. B. Waldenfels 2000: 280, 2006: 70; dort z. T. kursiv), im Falle der leiblich-sinnlichen Reflexion um die »leibliche Erfahrung« (2006: 70; Herv. i. Orig.), die »Leiberfahrung« (2000: 280).⁴⁹³ Mithilfe der Reflexion als geistigem Akt wird, so Waldenfels' These in diesem Punkt, der infinite Regress nicht durchbrochen, solange von einem Geistesding, das sehend, aber nicht sichtbar ist, ausgegangen wird. Das, was im Sinne einer cartesianischen »res cogitans« (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 265) den Leib denkt, hat den Status eines körperlosen, »reinen Selbst« (Waldenfels 2006: 78). Für Waldenfels steht auch im Falle eines »sentio ergo sum«, einer Bestimmung der Selbsterfahrung über ein Empfinden, über ein »inneres Spüren« (2000: 268), über ein »unmittelbares Innesein« (2000: 277) oder über ein »affektives Betroffensein« (2000: 269) ein reiner Leib, ein Leib ohne Körper (2006: 78) hinter der Reflexion, die in diesem Fall nicht »kognitiver Art ist, sondern als reines Spürbewusstsein daherkommt.

Auf der zweiten Stufe der Annäherung an den Leib liegt für Waldenfels die Gefahr darin, ihn als ein affektives Subjekt zu denken, d. h. das cogito »in einen Bereich ursprünglichen Selbstempfindens« (2000: 43) zu verlagern und dem Selbst, der Eigenheitssphäre den Primat einzuräumen, d. h. dem Selbstbezug eine Eigenheit vorauszusetzen, »die nicht selbst als Diffe-

490 Die Formulierung »Selbstbezogenheit auf der Ebene der leiblichen Existenz« stammt von Waldenfels (2000: 259). Der Gedanke der Selbstdifferenzierung wird von Waldenfels an verschiedenen Stellen geäußert (z. B. 2000: 251, 283). Die Formulierungen »Leibkörper« und »Konstitutionszentrum der menschlichen Sphäre« finden sich bei Fischer (2006: 327).

491 Vgl. für den Selbstentzug bereits auf dieser Stufe der Annäherung an den Leib bzw. den Leibkörper, die sich sozusagen um das sogenannte Leib-Seele-Problem kreist, die Ausführungen am Ende dieses Abschnitts.

492 Waldenfels ergänzt an dieser Stelle (2000: 259), dass sich die sinnliche Reflexion nicht außerhalb von Raum und Zeit vollziehe. Dies ist v. a. als Absetzung von transzendentalphilosophischen Ansätzen zu verstehen und auch durchaus richtig. Allerdings sehe ich hier das Erfordernis, die Begriffe »Raum« und »Zeit« nicht als selbsterklärend vorauszusetzen. Anstatt also z. B. einer linearen Konzeption von Zeit zu folgen, könnte die Herausforderung darin bestehen, eine zur leiblich-sinnlichen Reflexion »passende« Zeitkonzeption in den Blick zu nehmen. Dies bleibt hier Desiderat. Für einen knappen Aufriss an heuristischen Ideen vgl. Abschnitt 7.1.2.

493 Während in der Rede vom Leibhaben die Leiblichkeit erst nachträglich reflexiv ins Spiel kommt, ist in der Rede vom Leibsein die Leiblichkeit »als vorausgesetzt bereits in reflexive Vollzüge eingegangen« (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 124). Insofern gilt der Leib aus phänomenologischer Perspektive als das Fundament aller reflexiven Akte (vgl. z. B. Meyer-Drawe 1987: 143–147).

renzbestimmung gefaßt wird« (Waldenfels 2000: 283). Waldenfels konzentriert sich, mit anderen Worten, auf die Gefahr der Hypostasierung eines affektiven Selbst im Sinne einer Entität. Die Kritik an dieser Perspektive, an einem Cartesianismus auf der Ebene des Empfindens (vgl. Waldenfels 2000: 272), entfaltet Waldenfels am Beispiel von Hermann Schmitz' Theorie des Leibes (vgl. Waldenfels 2000: 267–284), die einen »leibliche[n] Narzißmus« (Waldenfels 2006: 78) zum Ausdruck bringt. Die strukturelle Ähnlichkeit zu einem Cartesianismus auf der Ebene des Denkens besteht darin, dass von einer »inneren«, aus sich heraus existierenden Eigenheit ausgegangen wird (bei Schmitz nach Waldenfels der innerlich gespürte Leib; vgl. Waldenfels 2000: 268), neben der eine »res extensa« (Descartes), eine »äußere«, mit den Sinnen wahrnehmbare, sichtbare, aber selbst nicht sehende bzw. erkennende Instanz »Körperding« gesetzt wird (vgl. Waldenfels 2000: 268, 256f.). Dabei gilt auch, dass bei der geistigen bzw. »affektiven« Reflexion das Selbst, das im »Selbstbewusstsein« bzw. »Selbstgewahren« gesucht wird, bereits vorausgesetzt wurde (vgl. Waldenfels 2006: 76).⁴⁹⁴

Die leiblich-sinnliche Reflexion als ein »leibhaftiges Denken« (Waldenfels 2006: 83) nimmt einen anderen Weg. Für Waldenfels ist »Eigenheit immer als eine Differenz zum Fremden« (Waldenfels 2000: 283) zu fassen. »Eigenheit setzt immer schon eine Sphäre oder Instanz voraus, von der ich mich absetze.« (Waldenfels 2000: 283) An diesem Punkt befindet sich eine Querverbindung zur dritten Stufe der Annäherung an den Leib. Allerdings hieße das sofortige Weitergehen zur dritten Stufe, die Bestimmung des leiblichen Selbst als ein »Nicht-Ding« (Waldenfels 2006: 76) zu überspringen. Ich möchte daher im Folgenden den Ansatz umreißen, in dem der fungierende Leib bzw. der Leibkörper als »Konstitutionszentrum der menschlichen Sphäre« (Fischer 2006: 327) aufgefasst wird.⁴⁹⁵

Für Merleau-Ponty ist der Mensch nicht als »ein Psychismus, verbunden mit einem Organismus« (Merleau-Ponty 1966: 113) aufzufassen, sondern als ein »Kommen und Gehen der Existenz, die bald sich körperlich sein läßt, dann wieder in persönlichem Handeln sich zuträgt« (Merleau-Ponty 1966: 113).⁴⁹⁶ So gesehen tritt auch der menschliche Leib in verschiedener Weise auf und ist nicht identitätslogisch misszuverstehen. Zugleich kann er als der »Ort« verstanden werden, von dem aus Konstitution stattfindet. Unter »Konstitution« ist hierbei nicht eine Leistung eines reinen Selbst oder Bewusstseins zu verstehen, sondern es ist Bezug zu nehmen auf eine vor-bewusste, prä-reflexive, vor-prädikative Leistung des Leibes (vgl. Joas 1996: 263). Da das leibliche Selbst als ein Nicht-Ding nicht wie die Dinge gegenwärtig ist, entzieht sich ein Teil des Erlebens der Gegenwart einer zeitgleichen Reflexion (vgl. Waldenfels 2006: 76) und das Agieren geschieht vor der Reflexion.⁴⁹⁷

Waldenfels spricht vom »Denken des Leibes (der Genitiv im doppelten Sinne verstanden)« (Waldenfels 2000: 13). Bezogen auf das Denken »im« denkenden Leib trägt diese Formulierung dem Umstand der Präreflexivität insofern Rechnung, als das »leibliche Denken« als eine Bewegung aufgefasst wird, was sich bei Waldenfels u. a. in der Metapher »Gedankengänge«

494 Vgl. Abschnitt 5.3.2 für die sozialtheoretische Implikation, dass mit einem solchen selbst-ständigen Selbst die Fremdheit des Anderen vom Eigenen, von einer Eigenheitssphäre her abgeleitet wird.

495 Die Rede von einem Zentrum, von dem aus die Konstitution sich ereignet, birgt ein Stück weit die Gefahr, in ein substanzialisierendes und verräumlichendes Denken zurückzufallen. Diese Tendenz verliert sich jedoch, wenn der Gedanke der »exzentrischen Positionalität« (Plessner 1961) ins Spiel kommt bzw. wenn davon ausgegangen wird, dass der Selbstbezug nicht umfassend aus sich selbst heraus erfolgen kann, sondern ein Moment des Selbstentzugs (z. B. Waldenfels 2000: 44) in sich birgt, sodass in den Selbstbezug eine Bestimmung von woanders her mit eingeht.

496 In der Interpretation Göhlich's und Zirfas' ist für Merleau-Ponty der Mensch »keine äußerliche Verbindung von Geist und Körper im Sinne einer Subjekt-Objekt-Relation, sondern eine lebendige Einheit« (Göhlich/Zirfas 2007: 120).

497 Für handlungstheoretische Implikationen vgl. Abschnitt 5.4.

niederschlägt (Waldenfels 2000: 148f.; vgl. Waldenfels 2006: 83). Bezogen auf die Art, wie der Leib zu denken ist, geht es bei der Formulierung um den Versuch, ihn »begrifflich zu erfassen.«⁴⁹⁸ Bei Waldenfels ist hierbei ein wichtiger Aspekt, einen Zusammenhang aufzuweisen, der vor einer Art von Spaltung, einem Auseinandertreten von (zunächst) zusammengehörenden Momenten liegt (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 247, 323).⁴⁹⁹

In losem Anschluss an eine Formulierung Nietzsches hält Waldenfels fest: »Der Leib ist auf gewisse Weise alles, er ist an allem beteiligt« (Waldenfels 2000: 246). Sozusagen »im« Leib im Sinne einer Umschlagstelle zwischen Geist und Natur entscheidet sich, in welcher Weise er sich zeigt.⁵⁰⁰ Waldenfels spricht in diesem Kontext davon, dass der Leib als Medium fungiert, in diesem Medium werden Formen dessen, wie uns das Seiende gegeben ist, vermittelt (vgl. Waldenfels 2000: 247ff.). Als Medium fungiert der Leib als »Ort«, an dem Unterscheidungen getroffen werden. Daher spricht Waldenfels von »inneren Differenzierungen« (Waldenfels 2000: 246), von Differenzierungen oder Unterscheidungen, die innerhalb der Leiblichkeit selber getroffen werden (vgl. Waldenfels 2000: 246). Insbesondere das Unterscheiden zwischen Leib und Körper, das zu einer Differenz gerinnen kann, wird von Waldenfels als Selbstdifferenzierung aufgefasst (z. B. Waldenfels 2000: 251, 283).

Hier kommt der Begriff »fungierender Leib« ins Spiel. In erster Annäherung gilt der fungierende Leib als jener Leib, »der im Wahrnehmen, im Handeln, im Empfinden, in der Sexualität, in der Sprache usf. selbst eine bestimmte Leistung vollbringt, eine Funktion ausübt« (Waldenfels 2000: 42).⁵⁰¹ Für Waldenfels bedeutet »fungieren«, dass der Leib etwas leistet, eine Rolle spielt, Bedingung für etwas ist (Waldenfels 2000: 249; ähnlich 2000: 42). Zugleich gilt auch: »Der Leib ist das Medium, in dem eine Welt als solche auftritt.« (Waldenfels 2000: 249) So gesehen bedeutet der Begriff »fungierender Leib:« »[D]er Leib ist beteiligt an der Konstitution der Welt« (Waldenfels 2000: 254).⁵⁰² In dieser Hinsicht ist der Leib verstanden »als das Hier, von dem aus ich etwas wahrnehme, als Bewegungsorgan, als Wahrnehmungsorgan, als Inbegriff von Empfindungen« (Waldenfels 2000: 250). Er fungiert in dem Sinne, dass er »unser Körper ist, den wir erleben, den wir spüren, mit dem wir uns bewegen« (Waldenfels 2000: 15; Herv. i. Orig.). Als ein Grundphänomen (ähnlich wie die Zeit oder die Sprache) ist der Leib als fungierender Leib, nach Waldenfels, an der Konstitution anderer Phänomene immer beteiligt (Waldenfels 2000: 9). Wie bereits oben erwähnt wurde, »ist der Leib immer schon in unserem Rücken« (Waldenfels 2000: 251). Als nicht-neutrale Instanz ist der fungierende Leib an der Unterscheidung zwischen »Leib« und »Körper« beteiligt: »Er *fungiert* in der Unterscheidung selber.« (Waldenfels 2000: 252; Herv. i. Orig.) Waldenfels verwendet an diesem Punkt seiner

498 Für einige der Schwierigkeiten mit »dem« Leibbegriff vgl. Abschnitt 5.2.2.3.

499 Auf der dritten Stufe der Annäherung geht es um die Verschränkung von Eigenem und Fremdem »im« Leib (vgl. Abschnitt 5.3.2). Für die Bedeutung von Termini wie »Zusammenhang«, »Zwischen« oder »Schwelle«, die bei Waldenfels eine nicht unerhebliche Rolle spielen, vgl. Abschnitt 7.1.

500 Vgl. Abschnitt 5.1.

501 Man erkennt in den Formulierungen »im Wahrnehmen«, »im Handeln« etc. nach meinem Dafürhalten im Ansatz eine Hinwendung zu einer Sichtweise, die auf Vollzugsweisen fokussiert, d. h. mit Rombach, »das Sein« verbal nimmt (vgl. Rombach 2003: 100). In i. w. S. handlungstheoretischer Hinsicht kommt die Vollzugsperspektive u. a. im Begriff der »fungierenden Intentionalität« zum Ausdruck (vgl. Abschnitt 5.4.3).

502 Nochmals: »Konstitution« in der Metaphorik des Sehens, der Metaphorik klassischer Erkenntnistheorie, zu betrachten, wird m. E. der phänomenologischen Sichtweise nicht gerecht. »Welt« ist in dieser Hinsicht nicht als ein Gegenüber zu betrachten, auf das sich ein »Bewusstsein« oder dergleichen richtet. Für eine alternative Sichtweise, die im losen Anschluss an die von Heidegger geprägten Termini »In-der-Welt-Sein« und »Befindlichkeit« bzw. »Befinden« operiert und in der von einem Bezogensein, einer ursprünglichen Relation auszugehen ist, die mit dem Terminus »Ineinander von Welt und Leib« evtl. noch unzureichend bezeichnet ist, vgl. Abschnitt 5.3.1 und v. a. Abschnitt 7.2.

Darstellung die Formulierung: »Dieser *Leib* erscheint als *Leib* und als Körper.« (Waldenfels 2000: 250, 252; Herv. i. Orig.)⁵⁰³

Der Leib, der erscheint, die »Leiblichkeit als ein Drittes« (Waldenfels 2000: 257), der fungierende Leib, wurde und wird vielfach mit dem Doppelwort ›Leibkörper‹ bezeichnet.⁵⁰⁴ Hierbei mag die Erwägung eine Rolle spielen, dass das fragliche Dritte einen Namen bekommt. Sie steht m. E. jedoch nicht im Vordergrund der Motivlage. Vielmehr indiziert der Gebrauch des Terminus ›Leibkörper‹ bei Husserl, Scheler oder Plessner sowie (indirekt) bei Merleau-Ponty das Motiv, den vor der Spaltung in ›Leib‹ und ›Körper‹ bzw. ›Geist‹ und ›Natur‹ liegenden, jedoch verdeckten⁵⁰⁵ Zusammenhang wieder sichtbar werden zu lassen. Dieser Zusammenhang ist nicht über ein nachträgliches Korrelieren von ›Leib‹ und ›Körper‹ hergestellt, denn dies setzt eine Unabhängigkeit der beiden Bezugsglieder voneinander voraus (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 281f.). Waldenfels zeigt dies an Schmitz' Theorie des Leibes auf, in der eine der Prämissen darin bestehe, den erlebten oder gespürten Leib als einen reinen Leib im Sinne einer Binnensphäre zu konzeptualisieren. In der Folge existiere bei Schmitz der Leib als ein reiner Leib vor dem Körper, der analog als ›bloßer Körper‹ gefasst sei (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 281, Waldenfels 2006: 78). Demgegenüber konzeptualisiert Waldenfels den Zusammenhang, der im Begriff ›Leibkörper‹ zum Ausdruck kommt, mit Husserl, Scheler, Plessner und Merleau-Ponty dergestalt, dass ›Leib‹ und ›Körper‹ sich nicht unverändert lassen.

Zum einen bedeutet dies, dass »der Leib selber nicht mehr reiner Leib ist« (Waldenfels 2000: 281), dass die Körperlichkeit den Leib selber betrifft, dass der Leib nicht rein bei sich selbst ist (Waldenfels 2000: 281). In anderen Worten: »Das komplexe Wesen eines Leibkörpers schließt nicht nur den gelebten Leib ein, mittels dessen wir die Dinge wahrnehmen und manipulieren, in dem wir uns selbst ausdrücken und mit dem wir aufeinander einwirken, es schließt auch den physiologischen Apparat mit ein« (Waldenfels 2006: 82).⁵⁰⁶ »Unsere Leiblichkeit fundiert unsere objektive Existenz als Körper und unsere subjektive Existenz als Bewußtsein zugleich und in eins.« (Meyer-Drawe 1987: 145f.) Zum anderen bedeutet der konstitutive (vor einer Spaltung liegende) Zusammenhang zwischen Leib und Körper im Medium des Leibkörpers für Waldenfels im Anschluss an Husserl, dass der Leib stets auf sich rückbezogen bleibt. Dies hat z. B. zur Folge, dass der Leib als zugleich berührend und berührt gedacht mit dem leiblichen Hantieren Selbstveränderung mit sich bringt (vgl. Waldenfels 2000: 258f.).⁵⁰⁷

An diesem Punkt wird auch erkennbar, dass der Zusammenhang als dynamisches Geschehen aufgefasst werden kann, in dem sich mehrere Aspekte verklammern:

Statt des reinen Selbstbewusstseins (Transzendentaltheorie) oder des materiellen Kausalnexus (Naturalismus) wird als Ansatzpunkt der menschliche Leibkörper als Ort des Sich-Verklammerns verschiedener Schichten (anorganische, organische, seelische, geistige), damit als *ontologisch dichtester Ort im Kosmos* entdeckt und so als

503 Für eine weitere Beschreibung der Differenzierung zwischen Körper und Leib vgl. z. B. Gugutzer (2002).

504 In erster Linie sprechen Phänomenologen vom Leibkörper. Weitere Thematisierungen finden sich in der Philosophischen Anthropologie (vgl. z. B. Fischer 2006).

505 Nach Waldenfels bringt Descartes' ›cogito‹ zunächst durchaus eine Entdeckung mit sich, nämlich die Aufnahme dessen, der ›ich‹ sagt, in die Philosophie. Zur Verdeckung des fungierenden Ich, das sich nur im Vollzug, nur hier und jetzt agierend, ausdrückt und performativ zur Geltung kommt, ist es jedoch nicht weit. Die Verdeckung entsteht durch eine Substantivierung des fungierenden Ich in ein ›Ich überhaupt, in eine ›Ichheit, in ein Substantiv, in ein ›reines Ich‹ (vgl. Waldenfels 2000: 262ff.). Zu Waldenfels' Auffassung über die Entstehung des cartesianischen Dualismus vgl. Abschnitt 5.2.2.3.

506 Zum hieran anschließenden Aspekt, dass ›mir mein Leib nie ganz gehört, zum Aspekt des Selbstentzugs also, vgl. weiter unten in diesem Abschnitt.

507 Zum Leib als berührend und berührt, sehend und gesehen usw. siehe weiter unten in diesem Abschnitt. Auch hier kommt der Selbstentzug mit ins Spiel.

Konstitutionszentrum der menschlichen Sphäre (im sinnfreien Makrokosmos) rekonstruiert. (Fischer 2006: 327; Herv. F.S.)⁵⁰⁸

Nebenbei bemerkt zeigt dieses Zitat, dass die Rede vom Leibkörper bzw. vom fungierenden Leib auch als Beitrag zu einer ›Ontologie der Seinsweisen‹ verstanden werden kann. Wenn Waldenfels vom »Sein des Leibes« (2006: 70), von der »Seinsweise unseres Leibes« (2006: 79) oder von »Seinsweise des Leibes« (2000: 257) spricht, kann dies ebenso als ontologische Aussage verstanden werden, wie die Einschätzung Meyer-Drawes, Merleau-Ponty habe den Leib als ontologisches Fundament aufgewiesen (vgl. Meyer-Drawe 1987: 144).

Immer noch auf der zweiten Stufe der Annäherung an den Leib bzw. den Leibkörper möchte ich im Folgenden auf eine von zwei Formen des »Selbstentzugs« (Waldenfels) eingehen.⁵⁰⁹ Sie mündet zum einen nicht in einen Rückfall auf die erste Stufe der Annäherung ein. Zum anderen ist sie noch nicht auf der dritten Stufe der Annäherung – welche sich analog zur ›ontologischen‹ Rede vom (fungierenden) Leib bzw. vom Leibkörper als »sozialontologischer Rede«⁵¹⁰ begreifen lässt – anzusiedeln. Der Selbstentzug, von dem im Folgenden die Rede sein soll, spielt vor dem Hintergrund des Versuchs, den Zusammenhang vor dem Leib-Seele-Dualismus aufzuweisen. Obzwar auf der zweiten Stufe der Annäherung angesiedelt, zeigt sich an dieser Form des Selbstentzugs eine strukturelle Brücke zur dritten Stufe. Diese Brücke besteht in dem Gedanken, dass Selbstbezug nicht in ruhiger oder reiner Selbstaffektion bzw. Selbstreflexion aufgeht, sondern sozusagen von ›woanders her gestört wird. Waldenfels spricht von einer unaufhebbaren Fremdheit, die er als »ekstatische Fremdheit« fasst (Waldenfels 2006: 82). Entscheidend ist nach meinem Dafürhalten im aktuellen Darstellungskontext, dass es hierbei um folgenden Aspekt geht: Die Verfügung über den Leib bzw. den Leibkörper ist keine totale.⁵¹¹

Ich nehme als Einstiegspunkt zunächst einen Nebenzweig zur Hand, der sich bei Waldenfels (2000, 2006) findet. Bei Husserl findet sich die Unterscheidung zwischen einer personalistischen und einer naturalistischen Einstellung: »In der personalistischen Einstellung geht es um *jemanden*, in der naturalistischen Einstellung um *etwas*.« (Waldenfels 2000: 248; Herv. i. Orig.) Im Weiteren (z. B. Waldenfels 2000: 248–252, Waldenfels 2006: 76f.) variiert Waldenfels dann das Thema, dass der fungierende Leib bzw. der Leibkörper sich in ›Leib‹ und ›Körper‹ differenziert. Es findet, so Waldenfels, eine »Selbstverdoppelung« statt: »Der Leib verdoppelt sich selbst in Leib und Körperding.« (Waldenfels 2000: 251) Im Kontext der Beschreibung der

508 Nach meinem Dafürhalten ist die Rede von Schichten potenziell missverständlich und sollte durch eine Rede von ›Aspekten‹, ›Gesichtspunkten‹ oder ›Seinsweisen‹ ersetzt werden (vgl. z. B. Abschnitt 7.1). Anschlussfähig wäre auch eine Redeweise, derzufolge der Leib verschiedene Dimensionen der Erfahrung eröffnet (Meyer-Drawe 1987: 146) bzw. derzufolge Bewusstsein und Körper im Leib ein Geflecht bilden, sich Fremdes und Eigenes, Vergangenes und Zukünftiges, Materielles und Ideelles, Soziales und Individuelles im Leib durchdringen (vgl. Meyer-Drawe 1990: 153, Klika 2000: 296f.).

509 Zur zweiten Form des Selbstentzugs vgl. Abschnitt 5.3.2.

510 Vgl. Abschnitt 5.3.1.

511 Die »Seinsweise unseres Leibes« (Waldenfels 2006: 79) ist nach Waldenfels u. a. aufgespannt zwischen ›Pathos‹ und ›Response‹. Der Begriff ›Pathos‹ spiegelt wider, dass wir von etwas getroffen werden (vgl. z. B. Waldenfels 2006: 43), das außerhalb unserer Verfügung liegt, dass uns etwas widerfährt. Der Begriff ›Response‹ spiegelt wider, dass wir gewissermaßen immer Antworten geben (vgl. z. B. Waldenfels 2006: 34–67). Es ginge im Kontext dieser Untersuchung schon zu weit, wenigstens einen guten Teil der Facetten von Waldenfels' Ansatz zu rekonstruieren. Beispielsweise wäre dann näher auf die vier »Momente einer Antwortlogik« (Singularität, Unausweichlichkeit, Nachträglichkeit und Asymmetrie; vgl. Waldenfels 2006: 62–67) einzugehen sowie auf den Gedanken, dass diese Antwortlogik zu einer »neuen Form von responsiver Rationalität« (Waldenfels 2006: 62) führt. Ich hoffe jedoch, dass aus dem Abschnitt 5.4.2.2 wenigstens im Ansatz hervorgeht, dass Anspruch und Antwort, Pathisches und Aktives, Wahrnehmen und Handeln in ein »dynamischeres« Modell als das linear-kausale Modell eingefügt werden können.

Herkunft des cartesianischen Dualismus zwischen Geistesding und Körperding (Waldenfels 2000: 255ff.) kommt Waldenfels dann auf den hier relevanten Punkt zu sprechen. Während ein Geistesding (Descartes' ›res cogitans‹) sehend, aber nicht sichtbar und ein Körperding sichtbar, aber nicht sehend ist, ist der Leib sehend und sichtbar zugleich (Waldenfels 2000: 256f.).

Waldenfels ist es – nicht nur an dieser Stelle – wichtig, hervorzuheben, dass Leib und Körper sich nicht nachträglich zum Leibkörper vermischen (vgl. z. B. Waldenfels 2006: 84; ähnlich Meyer-Drawe 1987: 146). Denn dies hieße, die Spaltung zu akzeptieren. Vielmehr geht er davon aus, dass auf den zugleich sichtbaren und sehenden Leib bzw. Leibkörper zurückgegangen werden kann, einen Leib, der, vor der Spaltung liegend, auf die Welt bezogen ist (vgl. Waldenfels 2000: 256). Allerdings ist dies nur ein Zwischenergebnis: »Einerseits ist der Leib beides in eins: sehend und gesehen, hörend und gehört, berührend und berührt, sich bewegend und bewegt.« (Waldenfels 2006: 78f.), Empfindender und Empfundener (Meyer-Drawe 1987: 146). Diese Formulierungen, soweit sie auf Husserls Unterscheidung zwischen personalistischer und naturalistischer Einstellung zurückgehen, bedürfen eines ›Andererseits‹. Waldenfels stellt denn auch fest, dass für die einfache Unterscheidung zwischen den zwei Einstellungen gelte: Sie »unterhält immer noch einen allzu engen Kontakt mit dem angeblichen Leibbewußtsein und führt uns auf cartesianische Bahnen zurück« (Waldenfels 2006: 77).⁵¹²

Die Position des ›Andererseits‹, die sich nicht in das dualistische Schema einfügt, wird von Waldenfels in zwei sich ergänzenden Aussagen vertreten. Erstens fallen Sehender und Gesehenes bzw. Sichtbarer nicht in Form einer Koinzidenz zusammen: Zwar sieht man sich im Spiegel und trotzdem unterscheidet man sich von dem, was man im Spiegel sieht (Waldenfels 2000: 259f., 2006: 79). Gleiches kann vom sich bewegendem Leib gesagt werden (vgl. Waldenfels 2006: 80f.): Weder ist er bewegtes Objekt noch reines Bewegungssubjekt. Waldenfels schreibt hier u. a., man stoße hier »auf das Rätsel eines Wesens, das sich bewegt, aber nicht rein aus sich. Dieses Wesen nimmt teil an einer Bewegung und greift ein in eine Bewegung, die schon in Gang ist und unserer Initiative vorausliegt.« (Waldenfels 2006: 81)⁵¹³ Zweitens entzieht sich der Leib der Verfügung und er verfügt ebenfalls über uns (vgl. z. B. auch Meyer-Drawe 1990, Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006: 124). Waldenfels orientiert sich hier an der Formulierung »der Leib als Umschlagstelle«. Der Umschlag zeigt sich in unterschiedlichen »alltäglichen« Phänomenen, in denen der Leib »Züge eines Fremdkörpers« (Waldenfels 2006: 77) annimmt, sich entzieht, »sich selbstständig macht« (Waldenfels 2000: 282) oder »seine Funktion nicht mehr ausübt, die er normalerweise übernimmt« (Waldenfels 2000: 266). Hierzu gehören Müdigkeit (Waldenfels 2006: 77, 2000: 44, 266, 274), Verletzung (z. B. Waldenfels 2000: 266), Schwindelgefühle oder Lähmungen, z. B. im Kontext »lähmender Angst« (vgl. Waldenfels 2006: 83f.).⁵¹⁴ Ähnlich verhält es sich z. B. mit dem Einschlafen (vgl. Merleau-Ponty 1966: 196) oder dem Lachen (Plessner 1961).⁵¹⁵

512 In gewisser Hinsicht deutet sich bei den Vorbehalten gegen die husserlsche Unterscheidung zweier Einstellungen m. E. auch die Ahnung an, dass der ›Jemand, die ›Person‹ als ein ›homo clausus‹ (Elias) gefasst sein könnte.

513 An dieser Stelle zeigt sich eine gewisse Ähnlichkeit zum Verständnis von ›Handeln‹ bei Giddens (1997), das Joas als Eingreifen von körperlichen Wesen in den Fluss der Ereignisse umschrieben hat (vgl. Joas 1997: 19), sowie zu den Metaphern des Tanzes und des Spiels in Elias' Figurationstheorie (vgl. Abschnitt 4.3).

514 Waldenfels geht diese Phänomene nicht im Sinne einer medizinischen Symptombeschreibung an. Für eine lesenswerte literarische Auseinandersetzung mit den Mehrdeutigkeiten des leib-seelischen Zusammenhangs und der Vernetzung des Menschen mit seiner Umgebung, die auch medizinische Terminologie nicht scheut, hat jüngst Siri Hustvedt gesorgt (Hustvedt 2010).

515 Zur Relevanz der Überlegungen von Merleau-Ponty und Plessner im Hinblick auf Konzeptualisierungen von Intentionalität, die ein ›Geschehen-Lassen‹ versuchen mit aufzunehmen, vgl. Abschnitt 5.4.3.

Die »ekstatische Fremdheit« (Waldenfels 2006: 82), das Außer-sich-Geraten, die Erfahrung des Leibes, der »Züge eines Fremdkörpers« (Waldenfels 2006: 77) annimmt, resultieren, so das Fazit, für Waldenfels »aus einem Selbstbezug, der bestimmte Formen des Selbstentzugs einschließt« (Waldenfels 2006: 82): In der leiblichen Erfahrung ist man zugleich mit sich selbst verbunden und von sich abgeschnitten.⁵¹⁶

5.2.2.3 Die Sperrigkeit »des« Leibbegriffs und die Hartnäckigkeit des Körper-Geist-Dualismus – Zwei ergänzende Nachträge

In der bisherigen Darstellung wurde mehrmals erwähnt, dass in phänomenologischen Ansätzen – prototypisch bei Waldenfels (2000, 2006) – versucht wird, vor den Körper-Geist-Dualismus bzw. das sogenannte Leib-Seele-Problem zu gelangen. Wie z. B. an der Differenz zwischen Schmitz' Theorie des Leibes und Waldenfels' Ansatz deutlich wird (vgl. Waldenfels 2000: 267–284), zeichnen sich bereits innerhalb »der« Phänomenologie unterschiedliche Auffassungen von Leiblichkeit ab. Somit ist auch davon auszugehen, dass es nicht nur »eine neue Sprache der leiblichen Erfahrung« (Waldenfels 2006: 71) gibt, sondern viele. Nun ist Theorievielfalt nicht zwingend als Nachteil zu verstehen, sondern im Sinne einer Bereicherung von Sichtweisen auch als wünschenswert. Ferner ist es, grob gesprochen, nur eine Frage des Aufwandes (sowie der Belesenheit und des Vermögens zum »Zusammenschauen« unterschiedlicher Ansätze), die unterschiedlichen Theorien zu ordnen. Die beiden »Nachträge«, die ich in diesem Abschnitt einbringen möchte, sind nicht darauf angelegt, eventuelle Kon- und Divergenzen herauszuarbeiten oder zu behaupten. Vielmehr haben sie die Funktion, auf zwei Problembereiche aufmerksam zu machen, die sich nach meinem Dafürhalten regelmäßig zeigen (und auf absehbare Zeit regelmäßig zeigen werden), sofern man versucht, phänomenologische Ansätze zu rezipieren und für andere Unternehmungen fruchtbar zu machen.

Der erste Problembereich betrifft »den« Leibbegriff. Dieser ist, wie ich das hier bezeichnen möchte, sperrig. Er widersetzt sich einer leichtgängigen Verwendung, insbesondere in wissenschaftlichen Zusammenhängen. Ich meine hier weniger den Punkt, dass zwischen Philosophie und Wissenschaft zu unterscheiden wäre. Es geht mir vielmehr darum, dass phänomenologisches Denken, verstanden als »leibhaftiges Denken« (Waldenfels 2006: 83), offenbar, wie Coenen dies ausgedrückt hat, begriffliches Denken unterhöhlt (Coenen 1985: 236). So gesehen sind Leib und Leiblichkeit – insbesondere, wenn man Merleau-Ponty folgt (vgl. Seewald 1992: 67) – offenbar nur schwer auf den Begriff zu bringen. So spricht z. B. Seewald an, dass der Leibbegriff einen »Feldcharakter« aufweise (Seewald 1992: 482). Man kann der These der Sperrigkeit des Leibbegriffs eine Vermutung hinzufügen: Möglicherweise liegt hier ein Grund für die in wissenschaftlichen Texten gepflegte »Zurückhaltung« gegenüber dem Leibbegriff sowie für die »pragmatische« Entscheidung zugunsten der Termini »Körper« bzw. »Körperlichkeit« (z. B. bei Holzkamp 1995: 253 und Joas 1996). Zum Teil zeigt sich die Sperrigkeit des Leibbegriffs etwa auch darin, dass davon gesprochen wird, Leib und Körper würden sich nicht nachträglich zum Leibkörper vermischen (vgl. z. B. Waldenfels 2006: 84) oder es läge keine »bloße Vermischung von Geist und Körper im Leiblichen« (Meyer-Drawe 1987: 146) vor, ohne dass genau geklärt wäre, wie das Ineinander von Leib und Körper »aussieht«. Ähnlich verhält es sich evtl. mit der Auffassung, der menschliche Leib sei immer schon beseelt bzw. geistig, er sei als ein geistiger Leib zu verstehen (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 117). Diese Irritati-

516 Das Konzept der ekstatischen Fremdheit weist m. E. entfernte Ähnlichkeit mit dem meadschen Ik (vgl. Abschnitt 4.2) auf, gefasst als »Quell unantizipierter Spontanitäten, die den Handelnden ebenso überraschen wie seine Partner« (Joas 1996: 202).

onen verweisen nach meinem Dafürhalten weniger auf Inkonsistenzen innerhalb phänomenologischen Denkens, wie es z. B. bei Merleau-Ponty entfaltet ist. Vielmehr ist, so die These, davon auszugehen, dass die (cartesiansche) Substanzlehre bzw. ein substanzialistisches Denken mit unseren (westlichen) Sprachmitteln eng verbunden ist (vgl. Emirbayer 1997: 283), sodass noch einiges an Wegstrecke bei der Verwandlung der cartesianischen Substanzlehre in eine »Lehre von Gesichtspunkten und Einstellungen« (Waldenfels 2000: 250) zu gehen ist.

Dies führt uns zum zweiten Nachtrag, der Hartnäckigkeit des Körper-Geist- bzw. Leib-Seele-Dualismus. Ein Versuch, ihm beizukommen besteht darin, seine Herkunft zu beleuchten, um so bei der Suche nach Alternativen die entsprechenden Punkte zu kennen, die ihn zu vermeiden helfen. Diesen Weg ist z. B. Waldenfels gegangen. Nach Waldenfels (vgl. 2000: 255ff.) entsteht die Aufspaltung des (fungierenden) Leibes, der sehend und sichtbar zugleich ist und sich in Leib und Körper differenziert, dann, wenn aus dem Differenzierungsprozess eine manifeste Differenz entsteht.⁵¹⁷ Der Mechanismus hierbei ist, dass jeweils eine Gegebenheitsweise des Leibes verabsolutiert wird (und zugleich von der anderen Gegebenheitsweise abgesehen wird). In einem Fall besteht die Verabsolutierung in einer Naturalisierung zu einem geistlosen Körperding (sichtbar, nicht sehend). Im anderen Fall greift eine »Spiritualisierung« (Waldenfels 2000: 255) zu einem reinen, körperlosen Ich, zu einem Geistding (sehend, nicht sichtbar). Waldenfels bezeichnet dies auch als »doppelte Entleiblichung« (Waldenfels 2000: 264). Entscheidend ist nach meinem Dafürhalten, dass bei der Entstehung des Dualismus in beiden Fällen (bei Naturalisierung wie bei der Spiritualisierung), eine Substanzialisierung bzw. »Substantivierung« (Waldenfels 2000: 263) erfolgt, die den Leib als ein »Nicht-Ding« (Waldenfels 2006: 76), als ein nicht neutrales X (vgl. Waldenfels 2000: 251) in ein für sich allein stehendes »Etwas« verwandelt. Möglicherweise spielen hier die erwähnten begrenzten Sprachmittel eine Rolle, etwa in dem Sinne, dass sie u. a. dazu führen, dass Prozesse zu Zuständen reduziert werden.⁵¹⁸ Ferner kennzeichnen offenbar Fragen wie die, was der Leib denn sei, ein identitätslogisches Denken, das sucht, Prozesse fest-zustellen, sie zu identifizieren.⁵¹⁹ Dies zeigte sich auch vorhin, als ich feststellte, es sei nicht geklärt, wie das Ineinander von Leib und Körper aussehe. Mit Waldenfels lässt sich darauf dann z. B. antworten: Mit der Frage, was der Leib sei, wie er aussieht, wäre der Leib immer noch als (Körper- bzw. Geistesding bestimmt, als ein Etwas, das ich beschreibe (vgl. Waldenfels 2000: 42). Insofern lautet die These, dass offenbar nicht-identitätslogische, nicht-substanzialisierende Sprachmittel der Entwicklung harren. Angenommen, sie wären gegeben, könnte man die Auseinandersetzung mit dem Dualismus überspringen. Da sie noch nicht (in ausreichendem Maße) gegeben sind, gilt es einstweilen, dem »Zwang zum Identifizieren« Widerstand entgegenzusetzen. Somit lässt sich mit Waldenfels abschließend festhalten, dass der Dualismus nicht einfach übersprungen werden kann.⁵²⁰ Vielmehr muss Descartes' Position »berücksichtigt und umgemodelt werden, sonst kehrt sie wie alles Verdrängte unaufhörlich wieder« (Waldenfels 2006: 78) »Das Um- und

517 Für die ähnliche Argumentation bei Elias vgl. Abschnitt 1.4.

518 Zur Zustandsreduktion vgl. ebenfalls Abschnitt 1.4.

519 Zum identitätslogischen Denken vgl. auch die Vorbemerkungen in Abschnitt 5.1.

520 Vgl. z. B. auch die Kritik durch Schneider (1998) an Ryles Bearbeitung des Körper-Geist-Dualismus (Ryle 1969). Ryles Versuch, »die cartesianische Dichotomie von Körper und Geist als sprachphilosophisch erklärbare Verwirrung hinzustellen, die man durch die Einführung von Dispositionsbegriffen auflösen könne« (Schneider 1998: 291) werde in der Sekundärliteratur akzeptiert. Seine Argumentation sei aber nicht durchgehend zwingend. (Schneider 1998: 291): »Aus dem inkriminierten cartesianischen Modell kommt Ryle letztlich auch selbst nicht heraus.« (Schneider 1998: 142) Denn auf der einen Seite sei Ryle gegen bewusstseinstheoretische, introspektive Analysen. Auf der anderen Seite überprüfe er für seine Berichtigung der logischen Geografie des Wissens vom Geist seine Begrifflichkeit an der psychischen Realität. Hierzu müsse er dann die Selbstbeobachtung voraussetzen (vgl. Schneider 1998: 143ff.).

Neudenken des Leibes setzt einen gewissen Cartesianismus voraus, der zu unserer Kultur gehört« (Waldenfels 2000: 112). Oder:

Eine Theorie der Leiblichkeit kann nicht einfach so tun, als hätte es Descartes nie gegeben oder als könnten wir ohne weiteres wieder Griechen werden. Man kann zwar dorthin schauen, die Kontraste sehen und merken, daß bei uns etwas verlorengegangen ist, aber die Suche nach einer neuen Sprache kann unsere heutigen Probleme nicht einfach überspringen. (Waldenfels 2000: 112)⁵²¹

5.3 Sozialität als zwischenleibliches Geschehen

5.3.1 ›Zwischenleiblichkeit‹ als sozialontologische Kategorie – Zur verstärkten Akzentuierung der synchronen Perspektive auf Sozialität sowie die Seinsweise des Leibes

Sozialität kann sozialontologisch als ein zwischenleibliches Geschehen gefasst werden.⁵²² Dieser Satz bringt drei Punkte zum Ausdruck. Erstens: Gemäß eines phänomenologischen Zugangs, der hauptsächlich im Anschluss an Merleau-Pontys Denken erfolgt, verklammern sich in der »Seinsweise des Leibes« (Waldenfels 2000: 257) nicht nur Anorganisches und Organisches, Seelisches und Geistiges (vgl. Fischer 2006: 327; vgl. Abschnitt 5.2.2) bzw. Geist und Natur, Animalität und Rationalität (vgl. Waldenfels 2000: 365), sondern auch Fremdes und Eigenes, Vergangenes und Zukünftiges, Soziales und Individuelles (vgl. Meyer-Drawe 1990: 153). Mit anderen Worten: Im Anschluss an die bei Husserl entlehnte Formulierung vom ›Leib als Umschlagstelle‹ ist die Seinsweise des Leibes auch als ›Ort‹ der Verwandlung von Eigenem in Fremdes und von Fremdem in Eigenes betrachtbar (vgl. Waldenfels 2006: 89; ähnlich z. B. Waldenfels 2000: 365). Zweitens: Als *zwischenleibliches* Geschehen wird Sozialität im Bereich einer »vorpersonale[n] Anonymität vor jeder Reflexion« (Coenen 1985: 236) angesiedelt, in einem Zwischen, das gefasst ist als »soziale Atmosphäre, in der wir schon leben, bevor sich bestimmte Personen oder Individuen herauskristallisieren« (Waldenfels 2000: 286). Da mit dem Leibbegriff der vor der Spaltung in Körperding und Geistesding liegende Zusammenhang angepeilt wird, geht Sozialität als *zwischenleibliches* Geschehen ferner weder in Begegnungen von Körpern noch in ›Seelenverwandtschaften‹ auf. Drittens: Als *zwischenleibliches Geschehen* ist die soziale Seinsweise des Leibes dynamisch, v. a. ist sie gebunden an menschliches Tun, Lassen und Leiden, wie im Anschluss an die in Abschnitt 5.4 aufzugreifenden Konzeptionen von Handeln formuliert werden könnte.⁵²³

521 In dieser Hinsicht ist das Argument, dass ein ›Geist‹ dem Körper nicht einfach hinzugefügt wird (vgl. Waldenfels 2000: 150) und dass der Körper kein Exekutor von im Geist generierten Zielen ist (vgl. z. B. Taylor 1993: 50), sondern dass besser von einem ›verkörperten Geist‹ (embodied mind) zu sprechen ist (z. B. Waldenfels 2000: 150, vgl. etwa auch Yamaguchi 1997, Yuasa 1987), ein Zwischenschritt in der Überwindung des Körper-Geist-Dualismus.

522 Käte Meyer-Drawe fasst Sozialität in Form von Intersubjektivität bzw. Zwischenleiblichkeit ebenfalls ontologisch. Für sie ist »Inter-Subjektivität« eine »fundamentale ontologische Kategorie« (Meyer-Drawe 1987: 227). Sie befasst sich mit Sozialität, die für sie in genetischer und in ontologischer Hinsicht »fundierender Modus unserer Existenz« (Meyer-Drawe 1987: 229) ist, entsprechend phänomenologisch-genetisch und phänomenologisch-ontologisch (vgl. z. B. Meyer-Drawe 1987: 256). In anderen Worten, es besteht zwischen dem Grundansatz von Meyer-Drawe (1987) und der in diesem Abschnitt vertretenen Auffassung eine nicht geringe Nähe. (Der Frage, welchen Begriff von Ontologie Meyer-Drawe ihren Untersuchungen zugrunde legt, kann hier nicht nachgegangen werden. Dass sie gegen eine metaphysische Ontologie des Seins argumentiert, scheint verschiedentlich auf (z. B. Meyer-Drawe 1987: 256f).)

523 Die Formulierung ›Lassen‹ verweist u. a. auf den Begriff der ›passiven Intentionalität‹ nach Joas (1996), die Formulierung ›Tun‹ und ›Leiden‹ schließen an die Rede vom Leib als Umschlagstelle, an der Tun und Leiden inei-

Nach Waldenfels hat der Einzelne durchaus Eigenes, »aber dies Eigene [hat er; F.S.] immer in Abhebung von Fremdem. Das Individuum entstammt immer einem Differenzierungs-geschehen, es entsteht – wie Merleau-Ponty es mit strukturalen Begriffen sagt – durch Abwei-chung in einem Feld.« (Waldenfels 2000: 287f.). Wörter wie »herauskristallisieren« oder »Diffe-renzierung zeigen an, dass auch Waldenfels eine temporale bzw. genetische Perspektive ein-nimmt – auch und gerade im Hinblick auf die Individuogenese, wie aus dem Weiteren anhand einiger Belege deutlich werden dürfte. Gleiches gilt für die Auffassung, dass »ich den Anderen und die Andere in mir vorfinde und mich selbst in ihnen, bevor wir einander begegnen« (Waldenfels 2006: 90). Erkennbar wird damit der Anschluss an einen in Abschnitt 4.1 erwähn-ten Gedanken, dass sich nur im Kontext eines ›Wir‹ von einem ›Ego‹ sprechen lässt (Schnädel-bach 2003: 70f.), im engeren Sinne an ein Argument, das gegen den sozialtheoretischen Indivi-dualismus gerichtet ist: »Es ist gar nicht so, daß der Mensch zunächst für sich selber wäre und dann noch persönliche Beziehungen zu anderen Selbstheiten aufnehmen könnte, sondern er ist ursprünglicher in Beziehung zu anderen, als in Beziehung zu sich selbst.« (Rombach 2003: 64)

In der Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys wurde mit den Konzepten der ›Zwi-schenleiblichkeit‹ (intercorporité) und der ›Zwischenwelt‹ (intermonde) (vgl. z. B. Coenen 1985) nicht nur auf den Körper-Geist-Dualismus, sondern auch auf dualistische Fassungen von Sozialität und damit auf den sozialtheoretischen Dualismus reagiert. Die Zwischenleib-lichkeit ist auf einer präreflexiven Ebene lokalisiert, konstituiert eine Zwischenwelt, in der sich Eigenes und Fremdes durchdringen und die die Sozialität auf einer basalen Ebene enthält (vgl. z. B. Coenen 1985, Waldenfels 2000: 286). Sozialität selbst erscheint entsprechend als »zwi-schenleibliche« (Coenen 1985: 9): Es sind primär (immer schon) soziale Relationen, die sich im Tun in den Leib »einschreiben« bzw. auf ihn eindringen. In diesem Sinne gilt Sozialität vor dem Hintergrund der Leiblichkeit des menschlichen Daseins als eine »ursprüngliche Wirklich-keit« (Coenen 1985: 236). Im Hinblick auf den sozialtheoretischen Dualismus wird hierbei sowohl gegen einen Individualismus (theoretischer Subjektivismus) als auch gegen einen Hol-ismus bzw. Kollektivismus (theoretischer Objektivismus) Stellung bezogen (z. B. Waldenfels 2006: 121ff., Meyer-Drawe 1987: 13–16). Man sucht die Alternative von Individualismus und Holismus zu unterlaufen und sich in die Mitte zwischen die einseitigen Abstraktionen von subjektiv gemeintem Sinn und sozialer Determinierung zu begeben, denn diese gelten als ein-seitige Abstraktionen (Coenen 1985: 236). Infrage gestellt wird die Prämisse des Individualis-mus, derzufolge Einzelwesen sekundär zu anderen Einzelwesen in Beziehung treten (Walden-fels 2000: 287). Gleiches gilt für die Prämisse des Holismus, derzufolge der Einzelne nur Teil eines primär gegebenen Ganzen bildet (vgl. Waldenfels 2000: 287). Angemerkt sei, dass zumin-dest bei Waldenfels (insbesondere 2000, auch 2006) der Schwerpunkt auf einer Begründung einer Alternative zum Individualismus und indirekt zum Modell der »sekundären Sozialität«, wie ich es in Abschnitt 4.1 genannt habe, liegt. Ähnlich dem Konzept der »primären Sozialität« nach Joas (1996; vgl. Abschnitt 4.2) und ähnlich der Figurierungstheorie von Elias (z. B. 1997a; vgl. Abschnitt 4.3) geht Waldenfels zunächst die Thematik der Individuogenese bzw. der Indivi-duierung an. Die Kernthese lautet hierbei: »Es gibt keine fertigen Individuen, sondern nur Prozesse der Individuierung, die unserem leiblichen Selbst ein gewisses Maß an Anonymität auferlegen und ihm ein typisches Gepräge verleihen.« (Waldenfels 2006: 89) Neben der Betonung der Genese »des Individuums«, »des Einzelnen« oder »des (empirischen) Subjekts« klingt hierbei deutlich die These an, dass der Prozess der Individuierung nicht einmal erfolgt und

inander übergehen (Waldenfels 2006: 89), an und verweisen zugleich auf den Gedanken eines »Doppelge-sehen[s] von Pathos und Response« (Waldenfels 2006: 49).

dann abgeschlossen wäre, sondern dass er als fortlaufend anzusehen ist. Im Hinblick auf die Konzeptualisierung von Individualität und Sozialität resultiert hieraus das Erfordernis, eine genetische (diachrone) Betrachtungsweise, die den Status eines *sentizing* instruments jedoch behält, mit einer synchronen Betrachtungsweise zu stützen. Vereinfacht gesprochen besteht das Hauptanliegen hierbei darin, die Sozialität menschlicher Akteure als sich in ihrem Tun, Lassen, Erleiden etc. bekundend aufzufassen – auch in einem Tun, Lassen, Erleiden etc., das nicht durch die physische Anwesenheit anderer Akteure (»Kopräsenz«) gekennzeichnet ist.⁵²⁴

Das Schlüsselkonzept ist hierbei »Zwischenleiblichkeit«. Waldenfels setzt es v. a. von einem »traditionellen Egozentrismus [...], der auf einem allem und allen zugrundeliegenden *subjectum* beruht« (Waldenfels 2006: 85; Herv. i. Orig.), ab. Er plädiert, mit Merleau-Ponty, dafür, »die Intersubjektivität durch eine *Interkorporität*« (Waldenfels 2006: 85; Herv. i. Orig.) zu ersetzen.⁵²⁵ Nach Waldenfels wird mit dem Konzept der Intersubjektivität allzuleicht die Vorstellung reanimiert, »es gäbe zuerst ein selbstbezügliches Ich, und glücklicher- oder unglücklicherweise kämen dann auch noch Andere hinzu« (Waldenfels 2000: 316). Entsprechend gilt:

Das Problem der Intersubjektivität sollte man nicht so fassen, als gäbe es ein Subjekt und zudem noch andere Subjekte, sondern man müßte von dem Grundgedanken ausgehen, daß jemand nur zum Subjekt wird (wenn man dieses Wort überhaupt noch verwenden will), indem er auf seinesgleichen bezogen ist. (Waldenfels 2000: 316)

Über den genetischen Aspekt hinaus heißt »Auf-sinesgleichen-bezogen-Sein« vor dem Hintergrund der Leiblichkeit, dass der Leib *zugleich* auf sich selbst und auf den Anderen bezogen ist (vgl. Waldenfels 2000: 284). Entsprechend gilt somit insgesamt für Waldenfels: »Die Zwischenleiblichkeit, die Beziehung des eigenen auf den fremden Leib, läßt sich *synchron* in der Beziehung, in der ich aktuell lebe, betrachten, sie läßt sich aber auch *diachron* der Achse zeitlicher Abläufe zuordnen.« (Waldenfels 2000: 359; Herv. i. Orig.)⁵²⁶ Waldenfels nimmt an verschiedener Stelle auch Bezug auf Elias' Metaphern »Geflecht« bzw. »Verflechtung«, um das Ineinander von Diachronem und Synchronem im Konzept der Zwischenleiblichkeit zu verdeutlichen (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 287, 288, 2006: 88f.). Es geht ihm dabei nach meinem Dafürhalten v. a. um den Punkt, dass Eigenes und Fremdes in beiderlei Hinsicht ineinander verflochten sind. Die Verflochtenheit kann dabei u. a. am Fühlen, am Wahrnehmen oder am Handeln aufgezeigt werden: »Was wir fühlen, wahrnehmen, tun oder sagen, ist – wie in einem Tibetteppich – verwoben mit dem, was Andere fühlen, wahrnehmen, tun oder sagen.« (Waldenfels 2006: 89) So gesehen teilen wir, so Waldenfels mit Aristoteles und Platon, »unser Leben von vornherein mit Anderen« (Waldenfels 2000: 315; ähnlich z. B. Waldenfels 2000: 289).

Waldenfels vertieft den Gedanken der Verflochtenheit in verschiedenen Bereichen menschlichen Lebens, konzentriert sich jedoch auf den »gemeinsamen Weltbezug« (Waldenfels 2000: 286), also auf die »Frage, wie wir uns gemeinsam auf die Dinge in der Welt beziehen« (Waldenfels 2000: 286), auf »die gemeinsame Bezugnahme auf die Dinge« (Waldenfels

524 Entsprechend sieht etwa Coenen die Aufgabe, manifeste soziale Gestalten »im Ganzen zwischenleiblichen Lebens« (Coenen 1985: 237) zu erforschen. Einzubeziehen wäre hierbei auch eine andere Konzeption von Räumlichkeit, die Waldenfels als »gemeinsame Räumlichkeit« (Waldenfels 2000: 290) bezeichnet hat; Leitkriterium ist hier nicht die physische Anwesenheit, sondern die Möglichkeit, dort zu sein, »wo sich etwas Wichtiges abspielt« (Waldenfels 2000: 291), z. B. in Form der Anteilnahme am Leben, an den Nöten anderer (vgl. Waldenfels 2000: 290f.).

525 Intersubjektivität – oder Inter-Subjektivität, wie Meyer-Drawe (1987) den Begriff durchgängig schreibt, um dem Verdacht entgegenzuwirken, es ginge um eine »kollektivistische Tilgung von Subjektivität« (Meyer-Drawe 1987: 11; Fußn.) – ist dann Zwischenleiblichkeit (vgl. auch Meyer-Drawe 1987: 16f.; 133–155).

526 Mit Blick auf eine pädagogische Theorie sozialen Lernens verschränkt in ähnlicher Weise auch Meyer-Drawe die synchrone und die diachrone Dimension (vgl. Meyer-Drawe 1987: 256–264)

2000: 299). Entscheidend ist hierbei, dass »die Wahrnehmungswelt eine *Welt für uns alle* und nicht bloß für mich allein« (Waldenfels 2000: 292; Herv. i. Orig.) ist. Entgegen einem egozentrischen Modell (der Wahrnehmung), bei dem »eine Art von Besitzergreifung der Welt« (Waldenfels 2000: 293) vorausgesetzt ist, steht in diesem alternativen Modell die Welt anderen immer schon offen (vgl. Waldenfels 2000: 297), d. h. es wird davon ausgegangen, »daß Andere zum gleichen Gegenstand Zugang haben« (Waldenfels 2000: 294), dass ein (Wahrnehmungs-)Gegenstand mir nicht alleine gehört⁵²⁷ und dass »Wahrnehmung [...] ein offenes System [bewirkt], das immer mehr Möglichkeiten enthält als jene, die jeweils verwirklicht werden« (Waldenfels 2000: 294).⁵²⁸ Mit Bezug auf Merleau-Ponty (1984: 56) spricht Waldenfels von einer »Enteignung des Bewußtseins. Schon in der Wahrnehmung gilt: die Dinge gehören mir nicht.« (Waldenfels 2000: 294) Waldenfels setzt somit zunächst die »Zwischenleiblichkeit, d. h. diese ganze Sphäre des Zwischen [...] schon auf der Ebene der Wahrnehmung« (Waldenfels 2000: 293) bzw. auf der Ebene »der Erfahrung und der Wahrnehmung« (Waldenfels 2000: 299) an. Im Vordergrund steht hierbei das, was man als »*Kohabitation*, als ein gemeinsames Wohnen in der Welt bezeichnen« (Waldenfels 2000: 299; Herv. i. Orig.) kann.

Daneben streift Waldenfels verschiedentlich die Ebene »des Gesprächs oder des gemeinsamen Tuns, einer *Kooperation* im weiteren Sinne« (Waldenfels 2000: 299; Herv. i. Orig.). Auch hier gilt, dass »im Sprechen, im Antworten, im Hören selber etwas entsteht, das nicht dem Einzelnen zugerechnet werden kann« (Waldenfels 2000: 300; Herv. i. Orig.). Beispielsweise wird ein Dialog nicht nach dem informationstheoretischen Modell konzipiert (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 301): In diesem Modell ist der Sprecher aktiv in dem Sinne, dass er etwas aus sich heraus hervorbringt. Der Hörer ist lediglich passiv, und in einem Art Tauschvorgang wechselt man sich dann ab. Demgegenüber vollbringt der Dialog nach Merleau-Ponty eine Kooperation »in dem Sinne, daß die eigene Tätigkeit in sich selber schon durch fremde Mitwirkung, etwa durch die Erwartung des Hörers, durch den Einwand des Anderen, sogar durch einen *möglichen* Einwand geprägt ist« (Waldenfels 2000: 301; Herv. i. Orig.).

Ich unterbreche an dieser Stelle die Annäherung an das Konzept der Zwischenleiblichkeit und füge einige systematisierende Zwischenbemerkungen ein. Möglicherweise erscheinen der Leserin, dem Leser einige der oben genannten Punkte (z. B. die Aussage, dass Tun immer auch als gemeinsames Tun aufgefasst werden könne) nur locker mit dem Konzept der Zwischenleiblichkeit verbunden. Diese Einschätzung trifft nur bedingt zu. Im Kontext phänomenologischen Denkens, das v. a. an Merleau-Ponty anschließt, baut etwa Waldenfels (2000, 2006) einen Teil seiner Überlegungen auf der »Zwischenleiblichkeit als Verschränkung von eigenem und fremdem Leib« (Waldenfels 2000: 284–304) auf. Kurz gesagt besagt Zwischenleiblichkeit für Waldenfels, »daß Eigenes und Fremdes ineinander verflochten sind« (Waldenfels 2006: 88). Den Ausgangspunkt bilden hierbei seine Überlegungen zum »Selbstbezug im Fremdbezug« (z. B. Waldenfels 2000: 286), die im Abschnitt »Selbstbezug und Fremdbezug« (Waldenfels 2000: 265–284) entfaltet werden.⁵²⁹ Hierbei lautet die These, »daß der Eigenleib (und generell die Eigenheit) der Fremdheit nicht vorausgeht, sondern daß Eigenheit oder Selbstheit sich vielmehr im Bezug auf den Anderen, im Antworten auf das Fremde entwickeln« (Waldenfels 2000: 340). Ich werde im folgenden Abschnitt die Formel vom »Selbstbezug im Fremdbezug« rekonstruieren. Waldenfels verdichtet die Gleichzeitigkeit der Beziehung

527 Waldenfels streift an dieser Stelle die Thematik der Perspektivität (der Wahrnehmung), auf die hier nur hingewiesen werden soll (vgl. Waldenfels 2000: 293ff.).

528 Zum an diesem Zitat anklingenden Thema »Kontingenzt« vgl. auch Abschnitt 7.1.1.

529 Die Themen »Zwischenleiblichkeit und »Selbstbezug und Fremdbezug« sind in das übergreifende Kapitel »Eigenleib und Fremdleib« (Waldenfels 2000: 265–364) eingebettet.

auf den Anderen und des Leibes auf sich selbst (vgl. Waldenfels 2000: 284) unter Zuhilfenahme von Heideggers Ausdruck »Befindlichkeit« auf die These, dass ich »*mich mit Anderen in der Welt*« befinde (Waldenfels 2000: 285; Herv. i. Orig.). Bis hierher ist eine relative Nähe zum Konzept der Zwischenleiblichkeit im Verständnis von Waldenfels gut zu erkennen. An diesem Punkt kommt jedoch auch eine Lockerung der Bindung an das Konzept der Zwischenleiblichkeit ins Spiel, die für diese Untersuchung von darstellungsstrategischer Bedeutung ist. Im Wesentlichen verweist das Konzept der Zwischenleiblichkeit auf eine »anonyme Gemeinsamkeit, wie sie in der gemeinsamen Wahrnehmung oder im gemeinsamen Handeln zu finden ist« (Waldenfels 2000: 315). Das »Zwischengeschehen zwischen mir und Anderen« (Waldenfels 2000: 288) lässt sich entsprechend »auf allen Erlebnisstufen aufzeigen« (Waldenfels 2000: 288). Waldenfels geht dies u. a. mit seinem Konzept der responsiven Leiblichkeit an, und ich werde in Abschnitt 5.4 auf die Implikationen eingehen, die sich, u. a. nach Waldenfels, für die Konzeptualisierung von Wahrnehmung, Handeln und Lernen ergeben. Dass in Abschnitt 5.4 auch eine bestimmte Variante einer pragmatistischen Konzeptualisierung von Wahrnehmung und Handeln thematisiert wird, die eine Nähe zu Waldenfels' Ansatz aufweist, deutet bereits darauf hin, dass es für beide Ansätze einen (allgemeinen) gemeinsamen Bezugspunkt gibt. Diesen werde ich in Kapitel 7 zu umreißen versuchen. Ich greife dabei auch auf Ausführungen von Waldenfels zurück, insbesondere auf seine allgemein gehaltenen Überlegungen zu einem »Zwischen« im Sinne einer Sphäre der Differenzierung und zur Metapher der »Schwelle« (und ähnlichen Metaphern). Vor dem Hintergrund, dass m. E. bei den in Abschnitt 5.4 besprochenen Konzeptualisierungen von Wahrnehmung, Handeln und Lernen die Gefahr besteht, dass diese doch wieder individualistisch ausgedeutet werden könnten, werde ich in Abschnitt 7.2 einen Shift vom »In-der-Welt-Sein« zu einem »In-der-Welt-mit-Sein« thematisieren.

5.3.2 *Dritte Stufe der Annäherung an den Leib: Selbstbezug im Fremdbezug*

Auf der zweiten Stufe der Annäherung an den Leib ging es um die Selbstbezogenheit auf der Ebene der leiblichen Existenz als Selbstdifferenzierung. Auf der dritten Stufe geht es um Frage, wie sich Fremdbezug und Selbstbezug zueinander verhalten. Waldenfels sieht zwei Alternativen – »Selbstbezug *vor* dem Fremdbezug« oder aber »Selbstbezug *im* Fremdbezug« (Waldenfels 2000: 265; Herv. i. Orig.) – und er plädiert für die zweite.

Die Annahme, dass der Selbstbezug sich vor dem Fremdbezug realisiert – bezogen auf den Leib: dass der Leibbezug vor dem Körperbezug kommt – findet Waldenfels prototypisch entfaltet in Hermann Schmitz' Theorie des Leibes. Die Kritik an der dort u. a. vorfindlichen Betonung eines Bereichs »ursprünglichen Selbstempfindens« (Waldenfels 2000: 43) habe ich bereits bei der zweiten Stufe der Annäherung an den Leib umrissen.⁵³⁰ Ich konzentriere mich daher auf die Aspekte, die dort noch etwas im Hintergrund standen.

Das »Vor« lässt sich zunächst zeitlich verstehen. Beim Leib- oder Körperbezug wäre der spürende Leib, der Leib als inneres Erleben, sozusagen vor dem Körper da, auf den er sich dann nachher bezieht; der Selbstbezug wäre dem Fremdbezug im Sinne einer Genese vorgelagert. Wichtiger ist indes der strukturelle Prius, »in dem Sinne, daß der Selbstbezug *mich selbst* voraussetzt, während der Fremdbezug einen Selbstbezug schon voraussetzt« (Waldenfels 2000: 265; Herv. i. Orig.).

530 Vgl. Abschnitt 5.2.2.

[D]er Bezug zu den Anderen ließe sich nur von einem Selbst her denken, während das Selbst nicht wiederum relativ auf etwas anderes wäre. Ähnlich beim Leib- oder Körperbezug: der Körper als Außenseite würde in der Konsequenz den Leib voraussetzen, aber nicht umgekehrt. (Waldenfels 2000: 265f.)

Eine Konsequenz dieser Auffassung betrifft die Frage, wie ich Zugang zum Anderen bekommen kann und, allgemeiner, welchen Status die Anderen zugesprochen bekommen. Bereits die Frage nach dem Zugang zum Anderen baut auf einer allzu scharfen Trennung von Innen- und Außenraum auf und ist somit falsch gestellt: »Mit dieser Fragestellung fühle ich mich in meinem eigenen Innenraum eingesperrt und muß mir dann überlegen, wie ich den anderen draußen erreichen kann.« (Waldenfels 2000: 216)⁵³¹ Es stellt sich mir hier das Problem, wie ich von meinem Innenraum des Erlebens und Bewusstseins in die ›Außenwelt‹, wie ich »von meiner Eigenwelt zur Fremdwelt« (Waldenfels 2000: 216) gelangen kann, solange ich davon ausgehe, dass ich über mich selbst Bescheid weiß, dass ich bei mir selbst zu Hause bin und dass die anderen sich ausweisen müssen (vgl. Waldenfels 2000: 216). Nach Waldenfels ist die Prämisse einer Vorordnung des Eigenen, einer Privilegierung der Eigenerfahrung gegenüber der Fremderfahrung selbst schon fragwürdig: Wir können nicht selbstverständlich davon ausgehen, »wir seien uns selber vorweg bekannt und die Anderen kämen erst sekundär ins Spiel« (Waldenfels 2000: 217). Eine weitere Konsequenz der Auffassung ›Selbstbezug vor dem Fremdbezug‹ ist, so Waldenfels, dass ich – zumindest in Schmitz' Theorie des Leibes – den Anderen genauso spüre, ich wie ich z. B. Angst oder Behagen an mir selbst spüre. Der Andere wird (lediglich) am eigenen Leib gespürt (vgl. Waldenfels 2000: 272). Auch wenn diese Weise des Bezugs zum Anderen vorkommt, so ist sie dennoch nicht der einzige Weg, zu anderen zu kommen (vgl. Waldenfels 2000: 283). Waldenfels führt als Haupteinwand gegen Schmitz' Theorie denn auch an, dass die Differenz von Eigenem und Fremdem überspielt wird und dass eine Eigenheit vorausgesetzt wird, »die nicht selbst als Differenzbestimmung gefaßt wird« (Waldenfels 2000: 283). Die Eigenheit hat einen Status eines als unproblematisch vorausgesetzten Selbst, und alles Fremde kommt sekundär hinzu (vgl. Waldenfels 2000: 284). Jemand ist entsprechend »schon bei sich selbst [...], bevor er zum Anderen vordringt« (Waldenfels 2000: 284).⁵³² Sofern sich die Fremdheit des Anderen vom Eigenen her, auf dem Boden der Annahme einer prioritären Eigenheitssphäre, herleitet, entpuppt sich in diesem Modell der Andere als »*alter ego*«, das heißt strenggenommen als zweites Ich (Waldenfels 2006: 84f.; Herv. i. Orig.), als »Dublette des eigenen Ich« (Meyer-Drawe 1987: 20; ähnlich Meyer-Drawe 1987: 225). Sozialtheoretisch betrachtet ist insgesamt Waldenfels' Kritik am Modell eines Selbstbezugs vor einem Fremdbezug eine Kritik an dem Modell ›sekundärer Sozialität‹.

Das Modell »Selbstbezug *im* Fremdbezug« (Waldenfels 2000: 265; Herv. i. Orig.) hat zur Voraussetzung, dass Eigenheit als Differenz zum Fremden gefasst wird: »Eigenheit setzt immer schon eine Sphäre oder Instanz voraus, von der ich mich absetze« (Waldenfels 2000: 283; ähnlich Waldenfels 2000: 287f.). Entsprechend geht Waldenfels von einer »Fremdheit in mir« (Waldenfels 2000: 44) aus: »Die Anderen treten nicht zusätzlich in meine Eigenheitssphäre ein, sondern ich gehöre mir nie ganz selber.« (Waldenfels 2000: 44) Das Zusammengehen von Selbstbezug und Fremdbezug, wie sie auf der dritten Stufe der Annäherung an den Leib sich zeigt, ist nach Waldenfels immer auch von einem Selbstentzug geprägt: »Der Selbstbezug hat

531 Der Terminus ›eingesperrt‹ erinnert an die Figur des ›homo clausus‹. Waldenfels geht an anderer Stelle unter Bezug auf Ryle (1969) kurz darauf ein, dass Innen- und Außenerfahrung eine Parallelisierung von Innen- und Außenerfahrung voraussetzen (vgl. Waldenfels 2000: 276f.).

532 Waldenfels erteilt auch einem Modell eines Fremdbezugs vor dem Selbstbezug bzw. einem Allozentrismus eine Absage und zwar mit dem Argument, »daß wir niemals vom Anderen ausgehen können, ohne uns implizit auf uns selbst zu beziehen« (Waldenfels 2006: 88).

immer auch ein Moment des Selbstentzugs.« (Waldenfels 2000: 44; Herv. i. Orig.) Zum einen sind hier Phänomene wie etwa die bereits erwähnte Müdigkeit, die mich überkommt, angesprochen – Phänomene, bei denen »im Innen schon ein Außen auftritt« (Waldenfels 2000: 266). Zum anderen sind Phänomene angesprochen, die gegen die Annahme sprechen, es gebe ein »reines Selbst, dem nichts Fremdes beigemischt wäre« (Waldenfels 2000: 44), wobei die »Fremdheit inmitten meiner selbst« (Waldenfels 2006: 84) beginnt, was nach meinem Dafürhalten durchaus sozialtheoretisch verstanden werden kann. Waldenfels hat hierfür ein eingängiges Beispiel, nämlich die Namensgebung: Schon meinen Namen habe ich mir nicht selbst gegeben, sondern andere (vgl. Waldenfels 2000: 44, 280, 307f., Waldenfels 2006: 118f.). »In der Übernahme des Rufnamens liegt schon eine gewisse Art von Identifizierung, wir beginnen nicht mit Ich und Du, sondern sprechen von Anbeginn die Sprache der Anderen.« (Waldenfels 2000: 308).

Das Modell eines Selbstbezugs im Fremdbezug bedeutet ferner, dass »ich also zunächst einmal *in der Beziehung auf den Anderen auf mich selbst bezogen bin*: es gibt die Beziehung auf den Anderen, und gleichzeitig die Beziehung des Leibes auf sich selbst« (Waldenfels 2000: 284f.; Herv. F.S.).⁵³³ Oder: »[I]ch bin auf mich selbst bezogen, aber indem ich *immer auch schon* auf Anderes und Andere aus bin.« (Waldenfels 2000: 284; Herv. F.S.) Was in diesen Zitaten zum Ausdruck kommt, ist der Aspekt einer »primären Sozialität« (Joas 1996) im Sinne einer »ursprüngliche[n] Wirklichkeit« (Coenen 1985: 236), die so gesehen fundierend für Personalität ist:⁵³⁴ »Letzten Endes bezeugt unsere leibliche und leibhafte Erfahrung, daß ich den Anderen und die Andere in mir vorfinde und mich selbst in ihnen, bevor wir einander begegnen.« (Waldenfels 2006: 89f.) Knapp und thesenartig einzugehen gilt es dabei noch auf einige Punkte, die beleuchten, wie in der Formel vom Selbstbezug im Fremdbezug das Bezogensein auf Andere(s), allgemeiner: Relationalität, gefasst ist. Da Momente des Fremdartigen, des Fremden im Selbstbezug virulent sind (vgl. Waldenfels 2006: 29), beginnt Fremdheit im eigenen Haus (Waldenfels 2006: 28),⁵³⁵ sind wir niemals völlig bei uns (Waldenfels 2006: 118), ist das Ich ein Anderer und niemand einfach das, was er ist (Waldenfels 2006: 28). Waldenfels bringt an diesem Punkt auch Freuds Diktum ins Spiel, dass der Mensch nicht Herr im eigenen Haus ist: Der Andere kommt schon sehr früh ins Spiel (vgl. Waldenfels 2000: 217), Fremdheit beginnt »schon in meinem eigenen Leben und am eigenen Leib« (Waldenfels 2000: 284), es kommt der Andere mir in gewisser Hinsicht selbst zuvor (Waldenfels 2006: 85) und ich kann ihn mir nicht vom Leibe halten (vgl. Waldenfels 2006: 120). In Form einer »Fremdaffektion« (Waldenfels 2006: 85; Herv. i. Orig.) kommt der Andere auf mich zu, trifft er mich, stört er meine Intentionen, sodass meine Affekte, meine Handlungen etc. von woanders her ihren Ausgang nehmen und pathische Züge annehmen, die Züge eines »Allopathos, das vom Anderen ausgeht« (Waldenfels 2006: 91; Herv. i. Orig.; vgl. auch Waldenfels 2006: 85). Da die genannten Punkte nicht nur für mich zutreffen, sondern auch für den Anderen, kann gelten, dass wir gleichursprünglich, unse-

533 Wenn Waldenfels an anderer Stelle formuliert, dass der sich im Leib realisierende Selbstbezug nur im Fremdbezug, »also im Bezug auf einen anderen, fremden Leib zur Entfaltung« (Waldenfels 2000: 365) komme, so sind damit, so könnte man es hilfsweise ausdrücken, konkrete leibliche Begegnungen angesprochen, welche eine Reflexion über verschiedene Konzeptualisierungen, insbesondere von Wahrnehmung und Handeln erfordern, Reflexionen, die bei Waldenfels unter dem Begriff der »responsiven Leiblichkeit laufen (z. B. Waldenfels 2000: 365).

534 Hierzu vergleiche die Leserin, der Leser nochmals folgende Aussage: »Nur im Fundierten (Personalen) kann sich das Fundierende (Sozialität) bekunden, wie auch umgekehrt sich das Fundierte nur als spezifische Explikation des Fundierenden vollziehen kann.« (Meyer-Drawe 1983: 415f.; ähnlich auch indirekt Waldenfels 2006: 28)

535 Bezogen auf den sich bewegenden Leib geschieht leibliches Bewegen entsprechend nicht rein aus sich, sodass wir weder bewegte Objekte noch Bewegungssubjekte allein sind (Waldenfels 2006: 81). Ferner erscheint der Anfang von Lernen eher als »Erwachen und nicht »beabsichtigter« Akt (vgl. Meyer-Drawe 2003). Zum Zusammenspiel von Pathos und Response nach Waldenfels vgl. Abschnitt 5.4.2.2.

resgleichen und doch unvergleichlich sind (vgl. Waldenfels 2006: 85). Wichtig ist bei den nicht leicht zu verstehenden Aussagen zum Modell eines Selbstbezugs im Fremdbezug, dass weder das Eigene noch das Fremde, weder ›ich‹ noch ›der Andere‹ wie als in sich abgeschlossene, gegebene Monaden zu betrachten sind, die sich dann gegenüber treten, sondern dass sie in ihrer jeweiligen ›Eigenheit‹ (die im Falle des Anderen zur ›Fremdheit‹ wird), einem Zwischenbereich entstammen, der Eigenes und Fremdes in ihrer Verflochtenheit und zugleich Differenzierungsmöglichkeiten in jeweils Eigenes und Fremdes bereithält (vgl. Waldenfels 2006: 117f.; Waldenfels 2000: 286f.). Entsprechend gilt: »[A]m Anfang steht die *Differenz*« (Waldenfels 2006: 117; Herv. i. Original), d. h. ›fremd‹ und ›eigen‹ haben einen relationalen Charakter, der die Sphäre des Zwischen kennzeichnet. Das Zwischen »bedeutet nicht, dass es ein A und ein B und einen Zwischenraum zwischen beiden gibt, denn das Zwischen ist nicht das, was zwischen A und B ist, sondern dieses Zwischen bezeichnet die Sphäre, die allererst zur Ausdifferenzierung von A und B führt« (Waldenfels 2000: 286). Mit Bezug auf z. B. handlungstheoretische Fragestellungen ist das Zwischen der ›Ort, an dem sich etwas »zwischen mir und den Anderen abspielt, das seinen Ursprung nicht einseitig in mir hat, obwohl ich daran beteiligt bin« (Waldenfels 2006: 100; Herv. F.S.).⁵³⁶ Durch das Ineinander und die erhaltene Differenz (in Relation zueinander) sind Eigenleib und Fremdleib, A und B, weder vollständig disparat noch miteinander in Deckung (vgl. Waldenfels 2006: 117f.).⁵³⁷

5.3.3 *Zwischenleiblichkeit als präpersonale und präreflexive leibliche Bezogenheit in einer sozialen Sphäre des Zwischen – Schlussbemerkungen zum theoretischen Status des Konzepts*

In der bisherigen Darstellung kamen bereits einige Bestimmungen des ›Zwischen‹, wie es im Konzept der Zwischenleiblichkeit enthalten ist, zur Sprache. Insofern haben die nachfolgenden Ausführungen den Zweck, auf ausgewählte Punkte hinzuweisen.

Angesichts des Umstandes, dass der Leib in dreierlei Hinsicht als Umschlagstelle fungiert, d. h. ein Ineinander von Natur und Geist, von Eigenem und Fremdem sowie von Tun und Leiden (Waldenfels 2006: 89) bildet, erscheint ›Zwischenleiblichkeit‹ insgesamt als ein Konzept, das drei Theoriebereiche miteinander artikuliert: eine ›Theorie‹ des Leibkörpers, eine ›Theorie‹ der Sozialität und ›Theorien‹ der Wahrnehmung, des Handelns, der Intentionalität und auch des Lernens. Hierbei kann mit Waldenfels davon ausgegangen werden, dass die »Zwischenleiblichkeit, d. h. diese ganze Sphäre des Zwischen [...] schon auf der Ebene der Wahrnehmung« (Waldenfels 2000: 293) angesetzt werden kann. Allerdings gilt es zu beachten, dass ›Wahrnehmung‹ nicht in cartesianischer Tradition einer Subjektphilosophie gefasst wird, sondern, dass auf vor-bewusste, prä-reflexive, vor-prädikative Leistungen des Leibes (vgl. Joas 1996: 263) Bezug genommen wird. Wenn Waldenfels hervorhebt, dass »im Sprechen, im Antworten, im Hören selber etwas entsteht, das nicht dem Einzelnen zugerechnet werden kann« (Waldenfels 2000: 300; Herv. i. Orig.), so ist damit insbesondere der Vollzugscharakter von z. B. Handeln im Spannungsfeld zwischen Tun und Leiden angesprochen.

Im Feld des zweiten Theoriebereichs erscheint Sozialität als zwischenleibliches Geschehen. Waldenfels betont, dass die Zwischensphäre eine »Sphäre der Differenzierung« (Walden-

536 Vgl. auch Abschnitt 7.1.1.

537 Erinnt sei auch daran, dass Arnold (2007) sich auf ein Freud-Diktum bezog, indem er »äußere Systemiken« als Hauptfaktor dafür ausmachte, dass wir nicht in allen Fragen ›Herr im eigenen Haus‹ sind (vgl. Abschnitt 3.5.4). Nach meinem Dafürhalten geht in der Lesart von Arnold jedoch tendenziell der Aspekt einer fortlaufenden Differenzierung sukzessive verloren, sodass, anders als bei Waldenfels, die Differenzierung zur manifesten Differenz gerät und der Andere im Außen und das Eigene im Inneren lokalisiert wird.

fels 2000: 286) sei. Zwischenleiblichkeit erscheint als »soziale Atmosphäre, in der wir schon leben, *bevor* sich bestimmte Personen oder Individuen herauskristallisieren« (Waldenfels 2000: 286; Herv. F.S.). In genetischer Hinsicht geht es hierbei sozusagen um das Werden der Person oder, wenn man so will, des Subjekts (z. B. des sogenannten Handlungssubjekts) (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 316) sowie auch um Modelle der Bildung »informelle[r] Sozialität oder informelle[r] Gemeinsamkeit« (Waldenfels 2000: 292), sozialtheoretische Modelle also, die eine Ebene »gelebte[r] Gemeinsamkeit« (Waldenfels 2000: 291; i. Orig. kursiv), ansteuern, welche »der ausdrücklichen Gemeinschaftsbildung durch Vertrag oder Einführung von Regeln vorausliegt« (Waldenfels 2000: 291f.).

Doch kann m. E. über die genetische Perspektive hinausgegangen werden. Hier realisiert sich Sozialität als »*vorpersonale* Anonymität vor jeder Reflexion« (Coenen 1985: 236; Herv. F.S.) im »*gemeinsamen* Weltbezug« (Waldenfels 2000: 286; Herv. F.S.) auf der »Ebene der leiblichen Existenz« (Waldenfels 2000: 259) – pointiert formuliert: im Zusammenwirken leiblicher Wesen.⁵³⁸

Der Terminus »Präpersonalität« im Sinne einer »Präpersonalität des Zwischen« (Meyer-Drawe 1987: 221) bedarf dabei einiger weniger klärender Worte, die ich in Theseform vorbringe. Mit dem Begriff ist nicht gemeint, dass es keine »Personen« oder »Subjekte« gäbe. Man kann in der »personalistischen Einstellung« sensu Husserl (Waldenfels 2000: 248) jemanden durchaus zur Quelle oder zum Autor intentionaler Akte erklären (vgl. z. B. Waldenfels 2006: 73, 85). Hier geht es dann z. B. darum, jemandem (einer Person) *zurechnen*, was eigentlich »im Sprechen, im Antworten, im Hören selber [...] entsteht« (Waldenfels 2000: 300; Herv. i. Orig.). Insofern »gibt es« Personen bzw. Subjekte. Jedoch besteht in dieser Einstellung die Gefahr eines Anbindens an das Homo-clausus-Modell mit dem zugehörigen Modell »sekundärer Sozialität«. Demgegenüber heißt »Präpersonalität« eine Betonung eines Beteiligt-Seins als »Mit-Spieler, um die in Abschnitt 4.3 erwähnte Metapher des Spiels aufzugreifen. In waldenfelscher Diktion heißt Präpersonalität, den »passiven Vor-Status des sogenannten Subjekts hervorzuheben« (Waldenfels 2006: 73) und den »Akteur« entsprechend als »Patienten« (Waldenfels) zu bezeichnen, der auf leiblicher Ebene auf eine Anrede als »Respondent« (Waldenfels) antwortet. Diese Antwort beginnt nicht »in« der Person, sondern in der sozialen Sphäre der Zwischenleiblichkeit. Insofern »gibt es« in dieser Sphäre noch keine »Personen«. Das zugehörige Modell von Sozialität ist das einer »primären Sozialität« (im diachronen wie im synchronen Sinne). Und: Wenn man von »Menschen« reden wollte, die diese »Zwischenwelt« bevölkern, so wäre von »homines aperti« (Elias 2004: 135) in einem ganz spezifischen Sinne zu sprechen, nämlich von Menschen, die nur in Prozessen der Handlungsverflechtung, in Figuretionen (vgl. Elias 2004: 139–145, Elias 1997: 70–73, Joas 1996: 343) »existieren«. Im Hinblick auf die Konzeptualisierungen von Sozialität und des bzw. der Menschen bleibt vorerst festzuhalten, dass das Bild der »homines aperti« und das Konzept der Zwischenleiblichkeit zueinander passen.⁵³⁹

538 Den Aspekt des *Zusammenwirkens* werde ich in Abschnitt 7.2 hervorhebend aufgreifen. Vorausgesetzt ist hierbei das, was mit Wittgenstein als das Teilen einer Lebensform bezeichnet werden kann, ein Thema, das bei Waldenfels an zwei Stellen indirekt thematisiert wird. Einmal erfolgt dies im Kontext der Befassung mit Bedingungen der Möglichkeit für das Verstehen von Verhalten (im Sinne von »conduct«; vgl. hierzu auch Abschnitt 7.2) (Waldenfels 2000: 297), einmal im Kontext der Argumentation, dass im Gespräch sich ein »gemeinsamer Boden« (Merleau-Ponty, zit. n. Waldenfels 2000: 300) bildet.

539 Um abschließend eine weitere mögliche Denkrichtung anzudeuten, die den Denk- und Argumentationsrahmen dieser Untersuchung und möglicherweise auch unsere derzeit verfügbaren Denkmittel sprengt: Es wäre nur von Menschen *als* Prozessen zu sprechen. Die Idee, Menschen als Prozesse zu verstehen, steuert m. E. aber ein Stück weit auf metaphysisches Fahrwasser, auf eine Ontologie des Seins, zu, v. a. dann, wenn auch »die körperliche

5.4 Umstellungen in materialen Konzeptionen: Wahrnehmung, Handeln, Intentionalität und Lernen aus pragmatistischer und phänomenologischer Perspektive

5.4.1 Vorbemerkungen zur Vereinbarkeit bestimmter Varianten von Pragmatismus und Phänomenologie

Eine Phänomenologie, die sich v. a. am Denken Merleau-Pontys orientiert, sowie die theoretische Position einen Pragmatismus, die an den Amerikanischen Pragmatismus in der Ausprägung des Denkens von Dewey und Mead anknüpft, sind in einigen Punkten miteinander vereinbar. Konkret lassen sich v. a. an den Konzeptionen von Waldenfels (2000, 2006) und von Joas (1996) einige Gemeinsamkeiten aufzeigen. Ein erstes Indiz für die behauptete Vereinbarkeit ist bereits, dass Joas (1996) in seinen Ausführungen zum Körperschema explizit auf Merleau-Ponty Bezug nahm.⁵⁴⁰ Ein weiteres Indiz stellen die Ähnlichkeiten in der Konzeptualisierung von Sozialität dar.⁵⁴¹ Es zeichnete sich somit bereits in der bisherigen Darstellung deutlich ab, dass beide Ansätze in ähnlicher Weise eine Aufwertung der Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit sowie der (Genese von) Sozialität betreiben.

Weiterhin zeigt sich die Vereinbarkeit an der Art und Weise, welche (im weiteren Sinne) ›handlungstheoretische‹ Optionen in beiden Theoriesträngen gezogen werden. Auffallend sind hierbei v. a. Ähnlichkeiten in der Konzeptualisierung von Wahrnehmung (genauer: der Stellung der Wahrnehmung im Handlungsprozess), ›des‹ Handlungsprozesses, von Intentionalität sowie von Lernen.⁵⁴² Vorauszuschicken ist allerdings, dass Vereinbarkeit aufgrund diverser Ähnlichkeiten nicht Identität bedeutet. Nach Joas setzt z. B. Merleau-Ponty beim wahrnehmenden Körper ein; dies ist »zwar nicht identisch mit einem pragmatistischen Programm einer Fundierung aller Wahrnehmung im Handeln, kommt diesem aber doch sehr nahe« (Joas 1996: 262f.). Folgende Ähnlichkeiten seien an dieser Stelle genannt.⁵⁴³

Mit dem Bezug auf vor-bewusste, prä-reflexive, vor-prädikative Leistungen des Leibes (vgl. z. B. Joas 1996: 263) wird das Erfordernis erkennbar, dem »Aktivismus einseitiger Handlungstheorien« (Waldenfels 2006: 53) bzw. der in der (soziologischen) Handlungstheorie verbreiteten »Schlagseite zu einem *aktivistischen Verhältnis zur Welt*« (Joas 1996: 246; Herv. i. Orig.; vgl. Joas 1996: 245ff.) ein Gegengewicht zu geben. Bei Waldenfels ist dieses Gegengewicht

Seinsweise« darin Platz finden soll. Zumindest müsste eine Ausfaltung der Idee sich mit der Frage befassen, ob dieser Eindruck stimmt oder ob eine nicht-subordinierende Anbindung an eine nachmetaphysische ›Ontologie der Seinsweisen« (vgl. Abschnitt 1.3) erreichbar ist. Wenn in Abschnitt 7.1.1 auf relationale Konzeptualisierungen des Menschen Bezug genommen wird, so geht es dort daher zuvorderst darum, sie lose mit einer nachmetaphysischen ›Ontologie der Seinsweisen« zu verbinden.

540 Vgl. Abschnitt 5.2.1.

541 Vgl. insbesondere die Abschnitte 4.1 und 5.3.

542 Da bei Joas (1996) lerntheoretische Erwägungen eine sehr nachgeordnete Rolle spielen, erfordert der Versuch, die Ähnlichkeiten in Bezug auf die phänomenologische und die pragmatistische Konzeptualisierung von Lernen aufzuzeigen, eigentlich einen Rekurs auf andere pragmatistisch argumentierende Autoren. Zu nennen wäre hier insbesondere Dewey. Vgl. für knappe Darstellungen von Deweys, der Logik des Forschens nachgebildeten ›Lerntheorie‹ z. B. Göhlich/Zirfas 2007: 89ff., Faulstich 2005a). Ich werde aber hier und in Abschnitt 5.5.4 darauf verzichten, Deweys ›Lerntheorie‹ en detail zu rezipieren. Dies hat erstens Platzgründe. Zweitens reicht der Bezug auf ausgewählte Sekundärliteratur aus, einige Grundzüge einer ›pragmatistischen Lerntheorie nach Dewey‹ schlaglichtartig aufzuzeigen. Auch wenn eine Zusammenschau phänomenologischer und pragmatistischer ›lerntheoretischer‹ Ansätze somit im Kontext dieser Untersuchung nicht erfolgen kann, so verbleibt dennoch, drittens, als Ertrag die Hypothese, dass aufgrund der Ähnlichkeiten in den Hintergrundannahmen – Ähnlichkeiten, die entlang ›handlungstheoretischer‹ Themen aufzuzeigen versucht werden – es sich beim Thema ›Lernen‹ sehr wahrscheinlich ähnlich verhält.

543 Eine vertiefende Darstellung der wesentlichen Punkte erfolgt insbesondere in den Abschnitten 5.4.2 und 5.4.3.

das, so könnte man sagen, stärker zu berücksichtigende Element des Pathischen. Bei Joas stellt sich das Gegengewicht mit den »Ideen passiver Intentionalität und eines selber sinnhaften Verlusts der Intentionalität« (Joas 1996: 247) dar.⁵⁴⁴

Ferner präsentieren sowohl Waldenfels (insbesondere 2000) als auch Joas (1996) ein zyklisches Handlungsmodell, das von linearen Vorstellungen abzuheben ist. Anders als z. B. in intellektualistischen Modellen, die ein Abgetrenntsein des Erkennens vom Handeln (vgl. Joas 1996: 231) zur Prämisse haben, sodass im Standardverständnis (vgl. z. B. Glück 2005: 666ff., Mandl/Gerstenmaier 2000) von Handeln bzw. einer Handlung das Wissen dem Handeln vorausgeht,⁵⁴⁵ räumen die phänomenologischen Überlegungen des 20. Jahrhunderts der Wahrnehmung einen anderen Stellenwert in der Erkenntnis ein (Göhlich/Zirfas 2007: 36). Im Gegensatz zu einer teleologischen Deutung der Intentionalität des Handelns nimmt Joas an, dass »Wahrnehmung und Erkenntnis nicht der Handlung vorzuordnen, sondern als Phase des Handelns aufzufassen [sind; F.S.], durch welche das Handeln in seinen situativen Kontexten geleitet und umgeleitet wird« (Joas 1996: 232).⁵⁴⁶ Entsprechend gilt: »Die Setzung von Zwecken geschieht – in dieser alternativen Sichtweise – nicht in einem geistigen Akt *vor* der eigentlichen Handlung, sondern ist Resultat einer Reflexion auf die in unserem Handeln *immer schon* wirksamen, vor-reflexiven Strebungen und Gerichtetheiten.« (Joas 1996: 232; Herv. i. Orig.). In Anlehnung an den Begriff des Gestaltkreises (von Weizsäcker 1940) und an die Unterscheidung von Merkwelt und Wirkwelt (von Uexküll 1928) postuliert Waldenfels, dass Sensorium (der Bereich des Bemerkens) und Motorium (der Bereich des Bewegens und Bewirkens), Reiz und Wirkung nicht in Form einer vom Reiz zur Wirkung verlaufenden unilateralen Kausalität verbunden sind, sondern in Form einer zirkulären Kausalität, d. h. insbesondere, dass »Wirkungen, die ich durch mein Wirken erziele« (Waldenfels 2000: 371), selbst wieder zum Reiz werden, der mich bestimmt (vgl. Waldenfels 2000: 371). Insofern kann Waldenfels im Kontext seiner Rezeption von Kurt Goldsteins Arbeiten zum Zusammenhang von Greifen und Zeigen behaupten: »Sensorium und Motorium agieren immer als Ganzes« (Waldenfels 2000: 133).

Der Ort, an dem die »vor-reflexiven Strebungen und Gerichtetheiten« (Joas 1996: 232) wirken, an dem Sensorium und Motorium artikulieren, an dem Wahrnehmen und Verhalten (Bewegen) zirkulär angeordnet sind, ist für Joas der Körper und für Waldenfels der Leib. Dies führt zusammen mit der Konzeptualisierung der Wahrnehmung als Teil des Handlungsprozesses dazu, dass in beiden Ansätzen Intentionalität nicht mehr als »unkörperliches, rein geistiges Vermögen« (Joas 1996: 232) aufgefasst wird. Intentionalität wird nicht mehr enggeführt auf eine Intentionalität »unserer Urteile und willentlichen Stellungnahmen« (Merleau-Ponty 1966: 15).

Ferner werden – ich erwähne dies der Vollständigkeit halber – durch den Bezug auf den Leib und durch die Konzeptualisierung der Wahrnehmung als Teil des Handlungsprozesses in beiden Ansätzen eine Distanzierung von der klassischen Erkenntnistheorie sowie eine Infrage-

544 Joas' und Waldenfels' Aufmerksamkeit für »passivistische Momente« im Handeln und indirekt im Lernen zeichnen für eine Annäherung, die, folgt man Göhlich (2007: 191–195), bislang so noch nicht gegeben war. (Nach Göhlich heben Dewey mit dem Konzept des »learning by experience« und Bruner mit dem Konzept des »entdeckenden Lernens« (Bruner 1970a, 1970b) mehr den aktiven Aspekt des Erfahrungsmachens (und daraus zu lernen) hervor. Demgegenüber werde in der phänomenologischen Tradition (z. B. Buck 1969, Meyer-Drawe 2005) mehr der passive Aspekt betont.)

545 Vgl. auch Abschnitt 2.3.3.3.

546 Ich sehe hier eine gewisse Ähnlichkeit zu Deweys Konzept des »Organischen Zirkels«, das insbesondere als Gegenmodell zum Reiz-Reaktions-Paradigma aufzufassen ist (vgl. z. B. Dewey 1896). Im Konzept des Organischen Zirkels wird der Gesamtprozess der Handlungssequenz betont (vgl. Faulstich 2005a). »Empfindung«, »Reiz«, »Bewegung« etc. sind aus dem Handlungszusammenhang erst als solche verständlich und »Lernen ist dann die Herstellung der Koordination und Integration von Handlungen« (Faulstich 2005a: 531).

stellung der Trennschärfe zwischen Erkenntnistheorie und Handlungstheorie thematisch. Mit z. B. Faulstich (2005a: 532ff.) und Bauer (2005) lässt sich behaupten, dass die pragmatistische Handlungs- und Erkenntnistheorie, wie sie sich bei Dewey findet und auf die Joas (1996) punktuell zurückgreift, einen Angriff auf ein »Zuschauermodell des Wissens« (Reckwitz 2000a: 39) darstellt. Die von Dewey als ›Instrumentalismus‹ bezeichnete handlungsbezogene Auffassung von Erkenntnis (und Wahrheit) im Sinne einer »Erschließung der Welt durch den Menschen [...] in seinem Handeln« (Joas 1996: 195) setzt dem folgende Auffassung entgegen: »Denken ist ein Ordnen gemeinsamer und miteinander geteilter Erfahrungen, welche das Zusammenleben ermöglichen. Erfahrungen sind aber nicht nur bloße Anschauungen oder Wahrnehmungen, sondern immer schon gefüllt mit Bedeutungen, sie werden gemacht im aktiven Umgang mit einer Realität, in der handlungsleitende Interessen auch scheitern können. Wirklichkeit erschließt sich nicht durch die Rezeption durch die Sinne und nicht durch abstraktes Denken, sondern praktisch konstruktiv im Zusammenhang des Vollzugs von Handlungen.« (Faulstich 2005a: 534). Ähnliches lässt sich für einen phänomenologischen Ansatz sagen, der dem Denken Merleau-Pontys folgt. In diesem wird zwischen einer der klassischen Erkenntnistheorie verpflichteten »Erfahrung des Leibes« (z. B. Waldenfels 2000: 280) und einer »Leiberfahrung« (Waldenfels 2000: 280) unterschieden. Mit der Annahme der Leiberfahrung wird davon ausgegangen, dass es unmöglich ist, im Sinne einer Reflexions- oder Bewusstseinsphilosophie unser Sein gänzlich in ›Wissen‹ aufzulösen (vgl. z. B. Meyer-Drawe 1987: 134f.). Da Wahrnehmung und Bewegung in dem Sinne einen Kreis bilden, dass »die Wahrnehmung die Bewegung verändert und umgekehrt« (Waldenfels 2000: 83), erscheint Verhalten nicht als erst »sekundäre und nachträgliche Folge eines vorgängigen Registrierens« (Waldenfels 2000: 83). Entsprechend formuliert Waldenfels: »Wir müssen uns [...] davor hüten zu sagen: hier ist die Erkenntnistheorie und dort die Handlungstheorie, denn in der Wahrnehmung selber sind beiderseitige Aspekte immer schon verbunden.« (Waldenfels 2000: 82) In ähnlicher Weise formuliert Waldenfels einen »Zusammenhang zwischen der Empfindungslehre und der Erkenntnistheorie« (Waldenfels 2000: 99; vgl. Waldenfels 2000: 99–107). Unter anderem im Hinblick auf die, wie man sagen könnte, passende Erkenntnishaltung bedeutet der Rückgang zur Wahrnehmung »den Rückgang zu einer Welt, in der die Dinge noch vieles bedeuten können« (Waldenfels 2000: 106). Denn das »Erkennen bleibt [...] rückbezogen auf einen sinnlichen Prozeß der Gestaltbildung und der Strukturbildung mit all seinen Kontingenzen, Vieldeutigkeiten und Unabgeschlossenheiten« (Waldenfels 2000: 107).

Die Vorbemerkungen abschließend sei auf eine Konfliktlinie hingewiesen, die sich vor dem Hintergrund der Ähnlichkeiten in der Konzeptualisierung von Themen im ›handlungstheoretischen Umkreis‹ m. E. als eine scheinbare Konfliktlinie erweist. Es geht hier um den Vorwurf, der Pragmatismus betreibe eine Pädagogik der Anpassung. Vorgebracht wurde der Vorwurf u. a. von Meyer-Drawe (1982: 521f.). Er besteht im Kern darin, dass im pragmatistischen Verständnis eine Erfahrung additiv an die andere gereiht werde, der diesen Erfahrungen gemeinsame Horizont, das Bekannte, die Kriterien der Angemessenheit der Erfahrungen selbst bliebe(n) jedoch unangetastet. Somit bestünde Lernen lediglich in der Explizierung oder der Umstrukturierung von vorgängig als gültig und angemessen unterstellten Erfahrungsmöglichkeiten. In anderen Worten: Der Vorwurf lautet, dass im pragmatistischen Verständnis lediglich affirmativ und additiv gelernt werden könne – ein ›Umlernen‹ im Sinne der phänomenologischen Pädagogik sei jedoch ausgeschlossen.⁵⁴⁷ Dem kann entgegengehalten werden, dass Dewey v. a. in seinem ›Religionsbuch‹ (Dewey 1934) mit dem Begriff des ›adjustment

547 Vgl. zum Unterschied zwischen einem instrumentell gefassten einfachen Dazulernen im Gegensatz zu einem Lernen als Umlernen z. B. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger (2006: 125) und Schwarzer/Buchwald (2007).

eine Konzeption von ›Anpassung‹ vorgelegt hat, die der phänomenologischen Konzeption von Umlernen insofern ähnelt, als ›adjustment‹ als eine Art religiöser Konversionsprozess eine Neuorientierung in der Einstellung zur Welt impliziert und insofern eine Selbsttransformation mit sich führt. Hingegen bezeichnet der Terminus ›accomodation‹ die linearkausale ›Anpassung‹ des Subjekts bzw. Organismus an die (veränderte) Umgebung, was ungefähr einem bloßen Dazulernen entspricht, und der Begriff ›adaptation‹ steht für die einseitige Angleichung bzw. ›Anpassung‹ der Umwelt an den Organismus (vgl. Joas 1996: 209ff.; Bellmann 2005: 69f.; Bauer 2005).

5.4.2 *Wahrnehmung und Handeln*

5.4.2.1 Theorie situierter Kreativität, ›ends-in-view‹, konstitutiver Situationsbezug, Herausforderung durch die Situation, veränderte Auffassung von Wahrnehmung – Grundzüge einer pragmatistischen Sichtweise (H. Joas)

Wie bereits erwähnt wurde, verfolgt Joas (1996) das Anliegen, die stillschweigenden Prämissen der meisten (soziologischen) Handlungstheorien (Joas 1996: 245) freizulegen und jeweils eine Alternative anzubieten. Gegen die »Problematik einer *instrumentalistischen Einschränkung* der Rolle des Körpers« (Joas 1996: 246; Herv. i. Orig.) weist Joas auf »labile Gleichgewichte von Instrumentalisierung des Körpers und anderer, nicht-instrumenteller Beziehungen zum Körper« (Joas 1996: 247) hin.⁵⁴⁸ Gegen die »Behauptung, das eigeninteressierte, autonome Individuum sei der natürliche Ausgangspunkt aller Sozialtheorie« (Joas 1996: 270) bzw. gegen die »Unterstellung einer ursprünglichen Autonomie des handelnden Individuums« im Modell des rationalen Handelns (Joas 1996: 270) führt Joas den Gedanken der »primären Sozialität« ein.⁵⁴⁹

Bei der dritten stillschweigenden Voraussetzung – vorfindbar v. a. in Rationalmodellen des Handelns – handelt es sich um die Annahme vom teleologischen Charakter des menschlichen Handelns, die zu einer Gleichsetzung von Intentionalität mit Zweckorientierung führt (vgl. z. B. Joas 1996: 16). Joas stellt entsprechend die Frage nach der Berechtigung des Zweck-Mittel-Schemas für z. B. Handlungstheorie und die Theorie sozialer Ordnung (vgl. Joas 1996: 219f.). Er strebt die Entwicklung eines alternativen Verständnisses der Zwecksetzung und Zweckorientierung im menschlichen Handeln, d. h. eine Alternative zur teleologischen Deutung der Intentionalität des Handelns an: »Ein alternatives Verständnis der Zwecksetzung ist deshalb darauf verwiesen, die Intentionalität nicht länger als unkörperliches, rein geistiges Vermögen aufzufassen. Das Zweck/Mittel-Schema ist erst dann überwunden, wenn die aller bewußten Zwecksetzung vorausgehende praktische Vermitteltheit des Organismus Mensch und seiner Situation erkannt ist.« (Joas 1996: 232) Deutlich wird hierbei zum einen die Verbindung zur Frage der Körperlichkeit, auf die bereits eingegangen wurde. Zum anderen stellt sich die Frage, wie eine »nicht-teleologische Deutung der Intentionalität des Handelns« (Joas 1996: Abschnitt 3.1) konzeptualisiert werden kann.⁵⁵⁰

548 Vgl. Abschnitt 5.2.1.

549 Vgl. Abschnitt 4.2.

550 Nach meinem Dafürhalten wählte Joas den Negationsbegriff ›nicht-teleologisch‹, um die Option anzudeuten, dass eine teleologische Deutung der Intentionalität des Handelns neben der nicht-teleologischen Deutung stehen gelassen werden kann, sodass beide Deutungen für eine ›vollständigere‹ Beschreibung der Intentionalität des Handelns zur Verfügung stehen. Doch würde sich hierbei dann die Frage stellen, ob es sich bei der nicht-teleologischen Deutung lediglich um eine Ergänzung (und nicht um eine Alternative) handelt. Der Terminus ›nicht-teleologisch‹ ist aus zwei weiteren Gründen nicht unproblematisch. Zum einen bindet er die Alternativen (z. B. ›passive Intentionalität‹; vgl. Abschnitt 5.4.3) als Negationsbegriff an die kritisierte Auffassung. Zum anderen geht

Den Ausgangspunkt hierfür bietet eine Kritik am teleologischen Handlungsmodell. Dieses arbeitet, nach Joas, mit der Annahme, menschliches Handeln ließe sich am besten aus vorgefassten Zielen heraus verstehen (vgl. Joas 1996: 230f.). Hiermit verbunden sind die Annahmen, dass das menschliche Erkennen »im Sinne einer kontemplativen Beziehung eines erkennenden Subjekts zu einer Welt von Tatsachen« (Joas 1996: 230f.) aufzufassen sei und dass die Aufgabe des Erkennens als »Selektion und Ordnung dieser Tatsachen« (Joas 1996: 231) zu verstehen sei. Entsprechend ist dem zweckorientierten Modell und den westlichen Erkenntnistheorieannahmen gemeinsam, dass sie das Denken oder Erkennen als dem Handeln vorgängig konzipieren (vgl. Joas 1996: 231). Mit anderen Worten: Der Akt der Zwecksetzung geht dem Handeln voraus. Hieraus holt Joas die verborgene Annahme ans Licht, dass das menschliche Erkennen als vom Handeln unabhängig bzw. als sich davon unabhängig machen-könnend und -sollend gedacht sei (vgl. Joas 1996: 231). Joas spricht von einer »Abtrennung des Erkennens vom Handeln« (Joas 1996: 231). Nach Joas (1996: 231) setzen die verschiedenen Varianten von Handlungstheorien in den einzelnen Disziplinen verschiedene Akzente. Ob eindeutig definierte vorgefasste Intentionen, ob verinnerlichte Werte, die eindeutig auf Situationen beziehbar sein sollen, oder ob klar identifizierbare Motive – in allen Ansätzen würden diese Konstrukte als handlungsauslösend angesehen. Das heißt auch, dass sie alle »die cartesianischen Trennungen zwischen Ich und Welt, Geist und Körper« (Joas 1996: 231) in dem Sinne wiederholen, als Bestandteile einer Innenwelt auf eine Außenwelt einwirken sollen, wobei die Außenwelt aber von den Innenweltereignissen nicht beeinflusst wird (vgl. Joas 1996: 231f.). Bezogen auf Motive und Handlungspläne erscheinen Motive im teleologischen Deutungsschema als Ursachen von Handlungen und Pläne als vorgefasste Ablaufschemata (vgl. Joas 1996: 237). In Bezug auf Zwecksetzung und Zielbildung erscheinen im teleologischen Deutungsschema einzelne Akte als frei, ja fast schon willkürlich, in dem Sinne, dass der Entwurf der Zwecke und Ziele erfolgt, ohne dass die Welt diesen Prozess bzw. den Akteur beeinflusst (vgl. Joas 1996: 238).

Wie bereits oben erwähnt wurde, besteht die Alternative darin, »Wahrnehmung und Erkenntnis nicht der Handlung vorzuordnen, sondern als Phase des Handelns aufzufassen, durch welche das Handeln in seinen situativen Kontexten geleitet und umgeleitet wird« (Joas 1996: 232). Dies beinhaltet die Annahme, dass die Setzung von Zwecken »nicht in einem geistigen Akt *vor* der eigentlichen Handlung« (Joas 1996: 232; Herv. i. Orig.) erfolgt, sondern »Resultat einer Reflexion auf die in unserem Handeln *immer schon* wirksamen, vor-reflexiven Strebungen und Gerichtetheiten« (Joas 1996: 232; Herv. i. Orig.) ist. In ontologischer Hinsicht steht »hinter« dem alternativen Verständnis (der Intentionalität) von Handeln die Annahme einer praktischen »Vermitteltheit des Organismus Mensch und seiner Situation« (Joas 1996: 232).⁵⁵¹ Auf das Element der präreflexiven Strebungen wird etwas später einzugehen sein. An dieser Stelle gilt das vorrangige Interesse der Frage, mit welchen Konzepten Joas ein nicht-teleologisches Deutungsschema aufbaut. Zentral sind die ›Theorie situierter Kreativität‹ (inkl. einer veränderten Sicht auf ›routinisiertes Handeln‹), das Konzept der ›ends-in-view‹ (v. a.

die Unterscheidung zwischen einer modernen Auffassung von ›telos‹, die in die moderne (kausalistische) Deutung des Handelns eingelassen ist, und der antiken Vorstellung von ›telos‹, die, nach Joas, für das moderne Bewusstsein kaum nachvollziehbar ist und in etwa als »ins Handeln eingebaute[r] Reifungs- und Vollendungspunkte« (Joas 1996: 224) verstanden werden kann, tendenziell verloren. Die antike Vorstellung von ›telos‹ ähnelt m. E. in dem Punkt des »Ins-Handeln-ingebaut-Seins« dem pragmatistischen Handlungsmodell (siehe unten in diesem Abschnitt), und eine Aufrechterhaltung der Differenz zwischen den beiden Arten von ›telos‹ wäre insofern wünschenswert, als ein Vergleich zwischen antiker Vorstellung von ›telos‹ und von ›Zielen‹ in pragmatistischen Handlungsmodellen (evtl. in doppelter Differenz zur modernen Vorstellung von ›telos‹) leichter zu bewerkstelligen wäre.

551 Waldenfels (2000) geht, wie in Abschnitt 5.4.2.2 knapp gezeigt wird, von einer ähnlichen Konstellation aus.

Dewey 1949), der Ansatz bei einem »konstitutiven Situationsbezug, der ein »Herausgefordert-Sein« durch eine Situation impliziert, sowie die als theoretische Klammer fungierende veränderte Auffassung menschlicher Wahrnehmung.

Das Grundmodell der »situierten Kreativität, das sich bei Joas im Kontext seiner Rekonstruktion von »Metaphern der Kreativität« (Joas 1996: Kap. 2) findet, besagt grob gesagt: »Aus einer Problemspannung in Situationen entstehen neue Handlungsvarianten.« (Joas 1996: 205). Wichtig für das Verständnis von »situierter Kreativität« ist das Grundmodell des Handelns im Pragmatismus. Dieser stellt nach Joas als Ganzes, auf eine Formel gebracht, eine »Theorie situierter Kreativität« dar (Joas 1996: 197). Das Modell beinhaltet nach Joas (1996; ähnlich auch Hörning 2004a) sieben Komponenten. 1. Handeln wird im Pragmatismus »nach einem Modell *zyklisch* sich wiederholender Phasen gedacht« (Joas 1996: 190; Herv. F.S.). 2. Routinisiertes Handeln kann sozusagen als »Normalfalk gelten und stellt keine Schwundstufe eines prinzipiell rational zu denkenden Handelns dar. 3. Handlungsrouninen ruhen auf einem »unreflektierte[n] Glauben an selbstverständliche Gegebenheiten und erfolgreiche Gewohnheiten« (Joas 1996: 190) bzw. sind mit diesem Glauben verknüpft. 4. Aufgrund der »Widerständigkeit der Welt« (Joas 1996: 190) werden unreflektierte Erwartungen erschüttert und Handlungsgewohnheiten gestört, d. h. der gewohnheitsmäßige Handlungsablauf wird gestört. 5. Folglich setzt ein »realer Zweifel« (Peirce) beim Handelnden ein, der – im Gegensatz zu einem »cartesianischen Zweifel, welcher als »Zweifel-aus-Prinzip« oder als »Von-vornherein-Skeptizismus« (Joas 1996: 189) eines einsam zweifelnden Ichs umschrieben werden kann – das Erkennen in realen Problemsituationen verankert und auf der »Idee einer kooperativen Wahrheitssuche zur Bewältigung realer Handlungsprobleme« (Joas 1996: 189) aufbaut (vgl. Joas 1996: 189f.). 6. Infolgedessen wird der Handelnde dazu angeregt, seine Wahrnehmung zu hinterfragen, in der Wahrnehmung andere Aspekte der Wirklichkeit zu erfassen und die Handlung umzustrukturieren (vgl. Joas 1996: 190). 7. In dieser Re-Konstruktion bzw. Umstrukturierung von Wahrnehmung und Handlung besteht die »kreative Leistung des Handelnden« (Joas 1996: 190), da durch die veränderte Wahrnehmung sowie die umorientierte Handlung sozusagen etwas Neues in die Welt gekommen ist, nämlich »eine neue Handlungsweise, die sich stabilisieren und selbst wieder zur unreflektierten Routine werden kann« (Joas 1996: 190). Joas bezeichnet dieses Ende eines Handlungszyklusses als »Sedimentierung der neuen Handlungsweise als veränderte Routine« (Joas 1996: 191).

Der Aspekt der kreativen Veränderungen im Handlungsfluss, die aus der Verbindung von Routinen und kreativer Situationsbewältigung resultieren, erweist sich als ein Baustein einer Rehabilitation des alltäglichen Routinehandelns. Sogenannte »unreflektete« Handlungsgewohnheiten und kreative Leistungen sind damit in diesem Verständnis einem Gegensatzverhältnis entzogen und in einem wechselseitigen Konstitutionsverhältnis aufeinander bezogen: Kreative Leistungen gehen aus Handlungsgewohnheiten hervor, d. h. Handlungsgewohnheiten sind konstitutiver Hintergrund für die kreativen Leistungen. Zugleich gehen Handlungsgewohnheiten aus kreativen Leistungen hervor, d. h. kreative Leistungen sind konstitutiver Hintergrund für Handlungsgewohnheiten (vgl. insbesondere Joas 1996: 190, 287).⁵⁵² Insgesamt gilt für Joas in Bezug auf die Theorie situierter Kreativität: »Die Verankerung der Kreativität im Handeln erlaubt es, Kreativität gerade als Freisetzung für neue Handlungen aufzufassen.« (Joas

552 An der Rede von einer neuen »Handlungsweise, die sich stabilisieren und selbst wieder zur unreflektierten Routine werden kann« (Joas 1996: 190) ließe sich das Wort »kann« hervorheben, um anzuzeigen, dass aus einer Problemsituation eine neue Handlungsweise resultieren kann, aber eben nicht muss. Das heißt, es lässt sich auf die Situation auch mit Nicht-Lernen, mit einem Mehr-Desselben, mit Routine antworten – ohne dass die Routine (aus der Perspektive des Akteurs) deshalb per se nicht-intelligent wäre. Mit dieser Erläuterung ließe sich konzeptionell an den Gedanken des praktischen Wissens (vgl. Abschnitt 2.3.4) anschließen.

1996: 196) Das bedeutet u. a. auch, dass durch den praktischen Bezug zur Welt neue Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden und die Handlungsfähigkeit angereichert wird (vgl. Joas 1996: 196).

Mit Bezug auf Deweys Konzept der ›ends-in-view‹ geht Joas auf eine Veränderung der Rolle von Handlungszielen, -zwecken, -mitteln, -motiven und -plänen ein (Joas 1996: 226–230, 237ff.). Nach Joas versucht Dewey eine Erschütterung der scheinbaren Selbstverständlichkeiten der Kategorien Ziel/Zweck und Mittel in mehreren Schritten mittels der Kontrastierung eines Handelns, das außengesetzte Ziele verfolgt, mit einem sinndurchströmten Handeln. Der erste Schritt besteht hierbei in einer Unterscheidung von ›ends-in-view‹ und Ergebnissen von Handlungen. ›Ends-in-view‹ sind hierbei Ziele, die im *gegenwärtigen* Handeln in Sicht sind, d. h. als im Handeln antizipierbare Zukunftszustände aufzufassen sind (im Unterschied zu nicht-antizipierbaren Zielen). Sie stellen sich im Handeln ein, können revidiert werden oder auch aufgegeben werden und sind insofern Ziele, die für die Organisation gegenwärtigen Handelns relevant sind (vgl. Joas 1996: 229). Im zweiten Schritt wird eine reziproke Beziehung zwischen Zielen und Mitteln angenommen, d. h. die Mittel spezifizieren Ziele und beeinflussen so die Zielbildung; es findet ein »Wechselspiel zwischen Mittelwahl und Zielklärung« (Joas 1996: 227) statt. Nach Joas geht es auch darum, dass Mittel »den Spielraum möglicher Zielsetzungen« (Joas 1996: 227) erweitern. »Ends-in-view‹ sind deshalb nicht vorschwebende Zukunftszustände, sondern Handlungspläne, die das gegenwärtige Handeln strukturieren.« (Joas 1996: 227) Im Gegensatz zu vorschwebenden Zukunftszuständen im Sinne von außengesetzten Zielen sind die Ziele eines sinndurchströmten Handelns zu verstehen als tentative, durch die reziprok aufeinander bezogenen Mittel und Ziele strukturierte Auspendelungen zwischen Zielen, Mitteln und Folgen, die im Handlungsvollzug stattfinden (vgl. Joas 1996: 227f.). Joas zieht aus seiner Dewey-Rezeption das Fazit, dass weder sinnerfülltes noch routinisiertes, weder existenziell reflektiertes noch kreatives Handeln nach dem Zweck-Mittel-Schema zu denken ist, womit eine scheinbare Selbstverständlichkeit dieses Schemas dahin ist (Joas 1996: 230). Ferner resultiert für Joas aus dem nicht-teleologischen Deutungsschema eine Veränderung der Vorstellungen von der Rolle von Handlungsmotiven und Handlungsplänen. Sofern Intentionalität als »selbstreflexive Bewußtwerdung und Beurteilung vorreflexiver Quasi-Intentionen in konkreten Situationen zu denken ist, dann sind Motive und Pläne als Produkte solcher Reflexion aufzufassen und nicht als die real wirkenden Ursachen des Handelns« (Joas 1996: 237). Durch die Fundierung im Vor-Reflexiven ist keine Planung obligat, Pläne können in der Situation erzeugt und abgeändert werden, Pläne und Motive werden in der innersituativen Reflexion produziert (vgl. Joas 1996: 237f.). Es ändern sich auch die Vorstellungen vom Akt der Zwecksetzung und Zielbildung selbst (vgl. Joas 1996: 238ff.). Der Akt der Zwecksetzung wird »als Resultat der Situation« (Joas 1996: 238) aufgefasst. Eine Situation setzt den vorreflexiven Strebungen des Handelnden sozusagen einen ›Widerstand‹ entgegen und ›zwingt‹ gewissermaßen zur Reflexion und Zielsetzung bzw. zu einer (expliziten oder explizierbaren) Stellungnahme (vgl. Joas 1996: 238).

In der alternativen Deutung sensu Joas ändern sich auch Vorstellungen über die Handlungsregulation. Thematisch wird hier v. a. die Frage, wie der Situationsbezug konzeptualisiert wird (vgl. insbesondere Joas 1996: 235f.). »Jede Handlung findet in einer Situation statt.« (Joas 1996: 235)⁵⁵³ Im teleologischen Modell heißt dies nach Joas, dass der Situationsbezug nur kontingent ist, d. h., es gilt lediglich, die situativen Bedingungen und die Mittelverfügbarkeit zu prüfen und nur die Mittel einzusetzen, die für die Realisierung vorgefasster Intentionen rele-

553 Vgl. auch die in Abschnitt 4.4 skizzierte Unterscheidung zwischen Situations-Handlungs-Bezug und Situations-Handelnder-Bezug.

vant sind (vgl. Joas 1996: 235).⁵⁵⁴ Demgegenüber wird in der nicht-teleologischen Deutung der Situationsbezug als konstitutiv aufgefasst. Um handeln zu können, muss über die Angemessenheit bestimmter Handlungsweisen geurteilt werden. Nach Joas sind solche Angemessenheitsurteile bereits in unserer Wahrnehmung enthalten. Und da diese Teil des Handelns ist, sind die Angemessenheitsurteile in den Vollzug der Handlung eingelassen und legen nach Joas bestimmte Handlungen nahe (vgl. Joas 1996: 235).⁵⁵⁵ Joas setzt entsprechend den Begriff der Situation an die Stelle des Zweck-Mittel-Schemas als »erste Grundkategorie einer Handlungstheorie« (Joas 1996: 235). Er greift in diesem Kontext auf Dietrich Böhlers Verständnis von »Situation« als einer »Herausforderung« zurück (vgl. Joas 1996: 235f.). Bei Böhler ist das Verhältnis von Situation und Handlung als »quasi-dialogisch« konzipiert (Joas 1996: 236). Handlungen sind entsprechend Antworten auf Situationen.⁵⁵⁶ Situationen »widerfahren« uns. Der Gefahr, bei aller Nicht-Teleologie in das Gegenstück einer behavioristischen Reduktion zu fallen, begegnet Böhler mit dem Hinweis auf die »Idee eines wechselseitigen Voraussetzungsverhältnisses von teleologischer und quasi-dialogischer Handlungsregulation« (Joas 1996: 236). Dies deutet Joas als eine Verschränkung von Situationsbezug und Zielbezug: »Zieldispositionen« in Gestalt von Interessen, Normen, Wünschen weisen uns die Richtung in dem Sinne, dass ohne sie die Situation stumm bliebe. Der Ort der vagen Zieldispositionen ist nach Joas der Körper (vgl. Joas 1996: 236) und das Verhältnis von Situation und Handlung ist insgesamt weder als determinierend (Situationen determinieren Handlungen bzw. lösen Handlungen aus) noch in umgekehrter Richtung (Situationen sind der Ort der Exekution unserer Intentionen) einseitig aufzulösen (vgl. Joas 1996: 236).⁵⁵⁷

Als theoretische Klammer für die beschriebenen Implikationen des Perspektivenwechsels bezüglich handlungsbezogener Phänomene (vgl. Joas 1996: 232–244) fungiert eine »Veränderung unserer Auffassung von der menschlichen Wahrnehmung« (Joas 1996: 232f.).⁵⁵⁸ Wahr-

554 Der Terminus »Kontingenz« bezeichnet hier weniger die Möglichkeit, dass etwas immer auch anders der Fall sein kann, sondern schließt locker an den Begriffsgebrauch an, wie er v. a. im Ansatz des instrumentellen Lernens Verwendung fand. Dort bedeutet »Kontingenz« einen hohen Grad der Wahrscheinlichkeit, »mit der Umweltereignisse von einer bestimmten verhaltensweise der Person abhängen« (Edelmann 2000: 68). »Kontingenz« bezeichnet in diesem Verständnis, in anderen Worten, eine »starke« Verknüpfung zwischen einer Verhaltensweise und einer Konsequenz. Zum Beispiel erhöht die Konsequenz »ein Kind bekommt von der Erzieherin ein Bonbon« die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens »Betteln und Weinen«; umgekehrt verringert sich die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens »Betteln und Weinen«, wenn die Erzieherin das Kind ermahnt (vgl. Edelmann 2000: 68). Man könnte den Begriff »kontingenter Situationsbezug«, wie er von Joas eingebracht wird, entsprechend dergestalt umschreiben, dass es sehr nachrangig ist, in welche Situation das Handeln eingebettet ist, da die vorgefassten Intentionen das ausschlaggebende Kriterium sind.

555 Die Annahme eines konstitutiven Situationsbezugs ermöglicht es, auch scheinbar gewohnheitsmäßigen, routinisierten, repetitiven Handlungen eine »Vernünftigkeit« – eine »praktische Vernunft« (Bourdieu) – zuzusprechen, ohne dass diese Vernünftigkeit eine Schwundstufe einer theoretischen Vernunft ist.

556 Die Idee, dass Situationen zum »Antworten« auffordern, weist eine Ähnlichkeit mit Gibsons Konzept der Affordanz (Gibson 1979; vgl. z. B. Laucken 2003: 141ff.) sowie mit Waldenfelds' Ansatz der Responsivität (vgl. Abschnitt 5.4.2.2) auf. Ferner sei auch auf eine Stelle bei Emirbayer (1997) hingewiesen. Emirbayer zufolge ist agency in relationaler Perspektive eine Art »Herausgefordert-Sein durch« und ein »Reagieren auf die historisch gewordene und sich wandelnde Situation und insofern ein dialogischer Prozess. Sie sei sowohl pfadabhängig als auch situational eingebettet und sie bezeichne Antwortweisen auf Probleme (vgl. Emirbayer 1997: 294).

557 Entsprechend Böhlers »Idee eines wechselseitigen Voraussetzungsverhältnisses von teleologischer und quasi-dialogischer Handlungsregulation« (Joas 1996: 236) provozieren Situationen zwei Arten von »Antworten« (vgl. Joas 1996: 235). Die vertraute, teleologische »Antwort« besteht in einem aufmerksamkeitsgebundenen Antworten. Die quasi-dialogische »Antwort« stellt zudem ein routiniertes Antworten auf eine Situation dar. Ich vertiefte diesen Aspekt nicht weiter.

558 Die veränderte Sicht auf Wahrnehmung wurde auch in phänomenologischen Ansätzen in ähnlicher Weise behandelt, worauf Joas in einer Fußnote hinweist (Joas 1996: 233). Zu nennen ist hier v. a. Merleau-Ponty (1966). Vgl.

nehmung wird anders als im teleologischen Verständnis, in dem sie als außerhalb oder vor der Handlung stehend konzipiert ist, zu einem handlungsbezogenen Phänomen. Sie erscheint als »strukturiert von unseren Wahrnehmungsmöglichkeiten und Handlungserfahrungen« (Joas 1996: 233). Welt ist uns, so Joas, »im Modus möglicher Handlungen« (Joas 1996: 233) gegeben, d. h. nicht als Gegenüber einer Innerlichkeit und dies auch, wenn wir gerade keine Handlungsabsicht verfolgen (Joas 1996: 233). Joas zufolge ist Wahrnehmung auf eine praktische Verwertbarkeit im Kontext unserer Handlungen gerichtet und nicht auf ein Erkennen der Beschaffenheit der Welt als solcher. Das Erleben der Wirklichkeit erfolgt in unserer Wahrnehmung der Wirklichkeit nicht als subjektive Zurichtung, sondern wir erleben »die Wirklichkeit schlechthin« (Joas 1996: 233). Der Ausgangspunkt dieser Wahrnehmungskonzeption ist der Körper, das, was im erreichbaren »Bereich einer intentionalen Bewegung unseres Körpers« (Joas 1996: 233) liegt. Was weiter weg liegt (unerreichbar, unvertraut ist), werde zu einem objekthaften Gegenüber, wenn die handlungsbezogenen Erwartungen scheitern (vgl. Joas 1996: 233). Doch ändere der Sonderfall des objekthaften Gegenübers nichts an dem grundlegenden Verhältnis zur Wirklichkeit.⁵⁵⁹ Das Verhältnis bleibe eingebettet in eine durch unsere Handlungsfähigkeit erschlossene und vertraute Welt (vgl. Joas 1996: 233). Joas bezeichnet diese (anthropologische) Annahme über die menschliche Wahrnehmung als »Fundiertheit [der Wahrnehmung; F.S.] in intentionalen körperlichen Bewegungsfähigkeiten« (Joas 1996: 234), »in der Körperlichkeit des Menschen« (Joas 1996: 234).

5.4.2.2 Kontextualität der Wahrnehmung und Responsivität von Handeln – Grundzüge einer phänomenologischen Sichtweise (B. Waldenfels)

Waldenfels nimmt aus einer phänomenologischen Perspektive und unter teilweisem Rückgriff auf gestalttheoretische Ansätze eine Neubeschreibung von Wahrnehmung und Handeln vor. Ich werde im Folgenden zunächst auf die Hintergrundsannahme eines relationalen Organismus-Welt-Bezugs eingehen, wie sie Waldenfels zum Ausdruck bringt. Dann umreißt ich Waldenfels' These einer Prozessualität und Kontextualität von Empfinden und Wahrnehmen. Schließlich komme ich auf sein Konzept der Responsivität zu sprechen.

Ähnlich wie bei Joas (vgl. Joas 1996: 233 und Abschnitt 5.4.2.1) steht auch bei Waldenfels eine »Wirklichkeit, wie sie uns begegnet, wie sie sich für uns darstellt« (Waldenfels 2000: 56) im Fokus des Interesses und nicht eine Wirklichkeit an sich. Diesem Verständnis ist die Annahme einer relationalen Beziehung zwischen einem Organismus bzw. Lebewesen und seiner Umwelt unterlegt, wie sie etwa in Lewins Feldtheorie bzw. Lebensraumansatz (Lewin 1969, 1982) in der Formel zum Ausdruck kommt, dass menschliche Aktivität als eine Funktion von Person und Umwelt aufzufassen ist. Waldenfels formuliert dies auf verschiedene Weise. »Wir selbst verändern die Umwelt, in der wir uns orientieren.« (Waldenfels 2000: 371) Oder: »[D]er Orga-

hierzu die unten folgende Darstellung von Waldenfels' Ansatz, der vielfach auf Arbeiten von Merleau-Ponty zurückgreift, sowie Taylor (1986, 1989).

559 Zur (anthropologischen) These, dass der Mensch im Unterschied zu den meisten Tieren v. a. die Fernsinne nutze und daher seine Welt entsprechend um den Preis einer Vernachlässigung der Nahsinne bzw. der Kontaktsinne und des Körpers anders baue, vgl. auch Pazzini (2005). Zur Kritik an der »körperlosen« Simulation menschlichen Denkens durch Computerprogramme vgl. z. B. Dreyfus (1989). Joas streift auch das Thema einer multimodalen menschlichen Wahrnehmung (der Körper kann auf verschiedene Weisen wahrnehmen: z. B. Sehen und Tasten; je nach Problemlage ist eine der Modalitäten angemessener oder einfacher) und leitet daraus eine Art Sparsamkeitspostulat ab (eine einzige Modalität muss nicht angereizt werden, denn für praktische Zwecke, für das »Zurechtkommen in der Welt« ist der Wechsel einer Modalität bzw. das flexible Zusammenwirken der Sinne oft der einfachere Weg) (vgl. Joas 1996: 230f., 234).

nismus ist nur, was er ist, bezogen auf eine bestimmte Umwelt, und umgekehrt ist die Umwelt natürlich immer die Umwelt eines bestimmten Organismus« (Waldenfels 2000: 86). Entsprechend gilt für Waldenfels: »Eine Umwelt an sich gibt es nicht, deshalb kann in einer physikalisch-chemischen Betrachtung, die vom Organismus absieht, auch keine Umwelt vorkommen.« (Waldenfels 2000: 86) Statt auf eine Welt an sich zu rekurrieren, wird auf die Erfahrung, auf die »Art und Weise, wie die Dinge sich zeigen« (Waldenfels 2000: 56), auf die »Gestaltungen, in denen die Welt sich darstellt« (Waldenfels 2000: 56) reflektiert. Statt von einer fertig gegebenen Welt auszugehen, wird mit Merleau-Ponty von einer Art »Genealogie der Welt in der Erfahrung« (Waldenfels 2000: 62) ausgegangen. Statt von der Aufspaltung in einer bloß vorhandenen Welt der Dinge oder tatsächlichen Erscheinungen und einer Welt der Ideen auszugehen, erscheint »Welt als eine »Welt in statu nascendi« (Waldenfels 2000: 74) und an die Stelle der Annahme konstanter Gegebenheiten tritt die Annahme, dass die vorgeblichen Konstanzen gebildet werden (vgl. Waldenfels 2000: 74).

Auch wenn Waldenfels sich sichtlich scheut, von ontologischen Prämissen »seiner« phänomenologischen Perspektive zu sprechen (vermutlich, weil er mit »Ontologie« Metaphysik assoziiert), so expliziert er nach meinem Dafürhalten somit indirekt das, was in dieser Untersuchung unter Bezug auf Rombach (2003) als eine »Ontologie der Seinsweisen« bezeichnet wird. Zwei theoretische Bezugspunkte seines Ansatzes sind der Begriff des Gestaltkreises (von Weizsäcker 1940) und die Unterscheidung von Merkwelt und Wirkwelt (von Uexküll 1928).⁵⁶⁰ Den dritten Bezugspunkt für seinen auf eine Theorie der Leiblichkeit abgestellten Ansatz, Responsivität als »ein leiblich verankertes Grundverhältnis zur Wirklichkeit« (Waldenfels 2000: 372) zu konzipieren, stellt das Denken Merleau-Pontys dar. In unserem aktuellen Darstellungszusammenhang sind hier v. a. die Gedanken von Relevanz, dass die Motorik als eine »ursprüngliche Intentionalität« (Merleau-Ponty 1966: 166) aufgefasst werden kann und dass das Bewusstsein »ursprünglich nicht ein »Ich denke zu ...«, sondern ein »Ich kann« (Merleau-Ponty 1966: 166) ist, sodass Welt uns nach Merleau-Ponty »im Modus möglicher Handlungen« (Joas 1996: 233) gegeben ist.

Waldenfels' Ansatz kann auf folgende Grundaussage verdichtet werden: Denken, Empfinden, Wahrnehmen (Merken) und Handeln (Wirken) greifen ineinander.⁵⁶¹ Unter Bezug auf von Weizsäcker und von Uexküll heißt dies z. B., dass Merken und Wirken einen Kreislauf bilden: »Das Wirken verändert die Merkwelt, und das Merken beeinflusst wiederum das Einwirken auf die Dinge.« (Waldenfels 2000: 77) Unter Bezug auf Merleau-Ponty lässt sich »die Einheit von Motorik, Sensorik und Denken« als eine »leibliche Bewegung« (Waldenfels 2000: 148) fassen. Das Modell einer leiblichen Bewegung, »die *in eins* Bewegung und Bewußtsein dieser Bewegung ist« (Waldenfels 2000: 147; Herv. i. Orig.), stellt ein Gegenmodell zur cartesianischen Betrachtung, derzufolge eine Bewegung im Raum und eines davon unabhängigen Bewusstseins der Bewegung zu unterscheiden seien, dar. Bei Merleau-Ponty hat »die Bewegung selber [...] eine Bedeutung, eine Intentionalität« (Waldenfels 2000: 148), in anderen Worten: »Die Vorstellung dessen, was ich erfahre, ist immer schon durch die Bewegung mitbestimmt. Vorstellung und Bewegung, Merken und Wirken greifen [...] ineinander.« (Waldenfels 2000: 145) Bei Merleau-Ponty wird damit »auch das *Denken als eine Bewegung* gedacht« (Waldenfels 2000: 149; Herv. i. Orig.), in dem Sinne, dass es von vornherein mit einem »Können, mit einer

560 Vgl. für einen Bezug der beiden Begriffe auf »Lernen« etwa Schäffter (1993a).

561 Nach meinem Dafürhalten bietet das Modell auch die Möglichkeit, eine Konzeption von Emotionen abzubilden. Es deutet sich folgende Grundannahme an: Ähnlich wie Wahrnehmung oder Verhalten (im Sinne von »conduct«) entziehen sie sich einer Zuweisung in einen Bereich der »Innerlichkeit bzw. »Äußerlichkeit.

Bewegung, mit einem ›Sichumtun in der Welt‹ verbunden ist« (Waldenfels 2000: 149).⁵⁶² Das Ineinander von Empfinden, Wahrnehmen und Handeln bringt Waldenfels, cum grano salis, unter das Zusammenspiel von Pathos und Response. Er spricht von einem ›Doppelgeschehen von Pathos und Response‹ (Waldenfels 2006: 49) bzw. dem »Zweitakt von Pathos und Response« (Waldenfels 2006: 92). Dabei gilt auch hier, dass sich das Verhältnis von Handeln und Leiden einer Zuweisung in getrennte Sphären entzieht. Während sich bei Descartes Aktion und Passion dergestalt verteilen, dass die eine Seite etwas tut und die andere etwas erleidet, spielen im phänomenologischen Gegenmodell Handeln und Leiden ineinander (vgl. Waldenfels 2000: 86). Ebenso stehen Wahrnehmen und Empfinden außerhalb einer Gegensätzlichkeit von aktiv und passiv. Wie etwa das Einschlafen (vgl. Merleau-Ponty 1966: 249) ist das Wahrnehmen, die Sinnesqualität, weder eine Tätigkeit noch ein rein passiver Zustand: Wahrnehmen ›läßt sich überhaupt nicht in diese Gegensätzlichkeit von Aktiv und Passiv pressen, sondern bildet eine ganz bestimmte Existenzweise, in die ich gerate« (Waldenfels 2000: 85). Zugleich ist »in der Wahrnehmung bereits eine bestimmte Art der Kreation am Werk« (Waldenfels 2000: 71).

Auf das Empfinden und das Wahrnehmen sensu Waldenfels werde ich gleich zurückkommen, möchte aber zuvor in Form eines Einschubs versuchen, Waldenfels' Terminologie punktuell mit einer übergeordneten ›relationale Perspektive‹ heuristischer Weise zu verknüpfen. Wenn Waldenfels schreibt, dass zwischen Anspruch und Antwort eine ›Schwelle‹ liege, so verweist dies zum einen allgemein auf ein ›Zwischen‹, das in der ›relationalen Perspektive‹ eine wesentliche Rolle spielt.⁵⁶³ Konkret bedeutet ›Schwelle‹ im Kontext der waldenfelsschen Darstellung: Es bricht etwas ein (wie z. B. beim Staunen), etwas, »auf das ich antworte, ohne daß zwischen Antwort und Anspruch eine Synthese oder sonst eine vermittelnde Ordnungsinstanz aufträte. Die Schwelle verbindet, indem sie trennt.« (Waldenfels 2000: 372) Hinsichtlich der Frage nach Ordnungsinstanzen scheint hier eine weit gespannte Thematik auf. Wenn sozusagen der ›Sinn von Handeln‹ sich aus der Kontextualität von Handeln ergibt, so ist damit u. a. eine Nähe zum Kontextualismus Bruners (1997; vgl. auch Abschnitt 4.4) zu erkennen, der als Teil einer ›relationalen Perspektive‹ betrachtet werden kann.⁵⁶⁴

Ferner findet ein Perspektivenwechsel vom ›Dass‹, ›Was‹ und ›Wer‹ (der Erfahrung) zum ›Wie‹ statt. Bei Waldenfels heißt dies entsprechend, dass die Aufmerksamkeit über das ›Wie‹ der Erfahrung entscheidet, also die »Modalitäten der Erfahrung« (Waldenfels 2006: 101) betrifft. Hier interessieren dann u. a. bestimmte Aspekte der Organisationsweisen, in der uns die Dinge gegeben sind (vgl. Waldenfels 2000: 63). Die »Aufmerksamkeitskünste« (Waldenfels 2006: 105f.) beziehen sich dann z. B. auf das Sichtbarwerden und Hörbarwerden: Man stößt auf »Schwellen, die das Sichtbare vom Unsichtbaren, das Hörbare vom Unhörbaren scheiden« (Waldenfels 2006: 106; i. Orig. kursiv). Unter Bezug auf gestalttheoretische Ansätze, z. B. Wolfgang Köhlers Gestallexperimente, wird eine »neuartige Sichtweise« (Waldenfels 2000: 56)

562 Zum Rückgang bis an den Punkt, bevor die Spaltung in ein ›Körperding‹ und ein ›Geistesding‹ erfolgt, vgl. Abschnitt 5.2.2. Zur Idee, das (leibliche) In-der-Welt-Sein, die »praktische Vermitteltheit des Organismus Mensch und seiner Situation« (Joas 1996: 232) als ein In-der-Welt-mit-Sein zu formulieren, um die Sozialitätsdimension stärker zum Vorschein zu bringen, vgl. Abschnitt 7.2.

563 Für eine Vertiefung der Metapher der Schwelle sowie zu anderen Metaphern (z. B. Fuge), die für das ›Zwischen‹ stehen können, vgl. Abschnitt 7.1.1.

564 Einen Hinweis darauf, dass auch das Denken von Wrights und Wittgensteins eine ›kontextualistische‹ Note aufweist, gibt z. B. Cursio (2006: 118f.), wenn er, sich auf den Begriff der ›situierten Handlung‹ nach Bruner (1997: 114f.) beziehend, darauf hinweist, dass erst vor Hintergrund von Lebensformen bzw. Gepflogenheiten (im Sinne von Wittgenstein) Handlungen verstehbar werden; so gesehen ist eine ›Sphäre der Gemeinsamkeit‹ (Dilthey 1958: 146f., zit. n. Cursio 2006: 119) der konstitutive Hintergrund für ›individuelle‹ Handlungen (vgl. Cursio 2006: 118f.).

auf Empfinden und Wahrnehmung bzw. auf Gestaltung und Organisation der Wahrnehmung eingeführt. Diese Perspektive bezieht sich auf eine andere Art und Weise, Dinge, Menschen und Prozesse (z. B. Handeln) zu betrachten, zu erklären und zu beschreiben (vgl. Waldenfels 2000: 71). Nun interessieren weniger Konstanzen, sondern mehr die »Genealogie der Welt in der Erfahrung« (Waldenfels 2000: 62), die Bildung der vorgeblichen Konstanzen (vgl. Waldenfels 2000: 74), die Kulturabhängigkeit von Formen- und Gestaltbildungen, d. h. das Sehen-Lernen »in« einer Kultur und nicht vor aller Kultur (vgl. Waldenfels 2000: 75), allgemeiner, der Umstand, dass sehen (im Sinne von »erkennen«) zu lernen heißt, »daß man lernt Differenzen zu sehen, und das gilt für alles Lernen« (Waldenfels 2000: 68). So gesehen erlernt man »qualitative Unterschiede« (Waldenfels 2000: 177), Unterschiede, die in ihrem relationalen Gefüge Bedeutung gewinnen; so ist z. B. »der ältere Bruder nicht in der gleichen Weise Bruder wie der jüngere« (Waldenfels 2000: 177). Bezogen auf die wissenschaftliche Theoriebildung führt der Perspektivenwechsel zum »Wie«, zu »qualitativen Unterschieden« auf die Frage nach unterschiedlichen Seinsweisen oder Weisen des In-der-Welt-Seins sowie auf die Frage nach Möglichkeiten jenseits jener, »die jeweils verwirklicht werden« (Waldenfels 2000: 294), mithin zur Thematik der Kontingenz. Ferner führt die Annahme, dass Denkvorgänge und Bewegungsabläufe nicht im Sinne einer Schichtung angeordnet sind, sondern in einem Kreislauf (vgl. Waldenfels 2000: 196) zu der »anthropologischen« Frage, ob der Logos als »Zusatz zum Animalischen, das einer Unterschicht angehört« (Waldenfels 2000: 196) gefasst werden sollte oder doch besser dergestalt, dass »dieses Andere, spezifisch Menschliche [...] als andersartige Struktur, als andere Seinsweise zu fassen [ist]« (Waldenfels 2000: 196).

Waldenfels fasst Empfinden als einen Prozess (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 46, 78), d. h. in Abgrenzung von einer statischen Vorstellung von Empfindung (Empfindung als innerer Zustand oder »mental state«; vgl. Waldenfels 2000: 273, 275). Ferner geht er von einer Kontextualität von Empfinden und Wahrnehmen aus (insbesondere Waldenfels 2000: 45–62). Diese Sichtweise ist v. a. gegen ein nachträgliches Zusammenfügen distinkter Einzelempfindungsbausteine gerichtet, v. a. also gegen empiristische Ansätze.

Nach Waldenfels wird im Empirismus dekontextualisiert, d. h., »ohne Bezug auf eine strukturierte Umwelt« (Waldenfels 2000: 48) von punktuellen, isolierten Empfindungsdaten ausgegangen. Am Anfang steht die Wahrnehmung von isolierten Elementen oder Eigenschaften (vgl. Waldenfels 2000: 50). Bezogen auf das Sehen als ein Beispiel der Wahrnehmung liegt dem Empirismus die Annahme bzw. Supposition einer fertigen Welt zugrunde, »in der alles bestimmt ist« (Waldenfels 2000: 56). Von dieser Annahme her wird dann z. B. das Sehen interpretiert, sodass davon ausgegangen wird, dass man sich täuschen kann (vgl. Waldenfels 2000: 51f.); sich zu täuschen ist in dieser Perspektive ein Verfehlen der »wahren Welt«, welche durch eine physikalische Beschreibung beschreibbar ist (vgl. Waldenfels 2000: 56). Damit ist eine Wahrnehmung zugleich als »bloß subjektiv« ausgezeichnet. Bei der Wahrnehmung von Kippfiguren führt die Abstraktion von Kontexten, die Dekontextualisierung, dazu, dass konkrete Erfahrungskontexte, obgleich different, fälschlicherweise gleichgesetzt werden (Waldenfels vgl. 2000: 60f.). Die Differenz wird dann nachträglich eingefügt: »Der Fehler liegt dort: man beruft sich einfach auf die Daten und sagt: »Dann kommt noch etwas hinzu.« (Waldenfels 2000: 61) Insgesamt gilt für Waldenfels: »Der Grundfehler des Empirismus liegt darin, daß er vom Einfachen ausgeht, statt zu untersuchen, wie die Vereinfachung zustande kommt.« (Waldenfels 2000: 61)

Dagegen heißt in phänomenologischer Perspektive Empfinden »von vornherein: Bezogensein auf Anderes« (Waldenfels 2000: 46). Entsprechend wird von vornherein eine »Bezüglichkeit« (Waldenfels 2000: 76) mitgedacht. Analog tritt auch die Wahrnehmung immer in

einem bestimmten Zusammenhang auf (vgl. Waldenfels 2000: 45): Zu sagen, etwas habe Sinn, heißt (hier in der Sprache von Husserl), dass etwas, das in der Erfahrung auftritt, einen Zusammenhang bildet: es »bezieht sich auf anderes« (Waldenfels 2000: 70), es verweist auf anderes, sodass eine Gestalt im Sinne eines differenziellen Gebildes entsteht: »Die angeblichen Elemente sind von vornherein eingefügt in bestimmte Relationen, in das, was man Gestalt nennt.« (Waldenfels 2000: 50) Auch beim ›Selbstempfinden‹ (Bezug auf den Organismus) und beim ›Sichbewegen in der Welt‹ gehen Gestalttheorie und Phänomenologie der Wahrnehmung nicht von atomaren, vorgegebenen Sinnesdaten oder Reizen aus, sondern von einem Anfang beim Zusammenhang und den Differenzen (vgl. Waldenfels 2000: 76). Es geht bei der antiempiristischen Revision der Empfindungs- und Wahrnehmungslehre somit v. a. darum, »daß das Empfinden wieder in den Bereich des affektiven Empfindens und der Motorik eingegliedert wird« (Waldenfels 2000: 77).

Das »Doppelgeschehen von Pathos und Response« (Waldenfels 2006: 49) bzw. der »Zweitakt von Pathos und Response« (Waldenfels 2006: 92) bildet den Ausgangspunkt für Waldenfels' Konzeption von Responsivität, in der, grob gesprochen, Handeln als Antworten auf einen Anspruch gefasst wird (vgl. einführend auch Waldenfels 1999). Dabei ist zunächst von einer »Vorgängigkeit des Pathos, das uns überkommt« (Waldenfels 2006: 73; Herv. i. Orig.) und einer »Nachträglichkeit der Antwort, zu der wir aufgefordert sind« (Waldenfels 2006: 73; Herv. i. Orig.) auszugehen. Waldenfels formuliert dies auch so, dass ›Antwortlichkeit‹ einem Anspruch folgt und diesem nicht vorausgeht (Waldenfels 2006: 57, 2000: 368). Insofern ist Handeln immer nachträgliches Antworten. Allerdings gilt es darauf hinzuweisen, dass hierbei weniger ein zeitliches Nacheinander zweier getrennter Abläufe gemeint ist, sondern dass vielmehr ein Zusammenhang mitgedacht ist. Dieser Zusammenhang wird von Waldenfels in seiner Zeitlichkeit als eine Zeitverschiebung gefasst, wobei diese Zeitverschiebung ähnlich einer Schwelle »verbindet, was sie trennt, und trennt, was sie verbindet« (Waldenfels 2006: 74). Waldenfels bezieht Responsivität u. a. auf Reden, Sehen, Hören und Handeln, und z. B. das Hören ist auch responsiv (vgl. Waldenfels 2000: 378–384). Entsprechend beginnt Antworten bereits beim Hören (Waldenfels: 2000: 390). Waldenfels gibt an einer Stelle folgende Definition des (vorgängigen) Pathos: »Pathos bedeutet, daß wir von etwas getroffen sind, und zwar derart, daß dieses Wovon weder in einem vorgängigen Was fundiert, noch in einem nachträglich erzielten Wozu aufgehoben ist.« (Waldenfels 2006: 43) Nach meinem Dafürhalten wendet sich Waldenfels mit dieser Definition gegen eine Art Vereindeutigung der Welt, gegen ein Über-tünchen der »Bruchstellen der Erfahrung« (Waldenfels 2006: 43) und gegen eine ›Invisibilisierung von Kontingenzenz‹ (vgl. Reckwitz 2004b, Waldenfels 2000: 106f.) in Form naturalistischer oder teleologischer (Handlungs-)Erklärungen.⁵⁶⁵ In Bezug auf die Rolle des Leibes bei der Sinnbildung heißt dies auch, dass die Affektion durch ein Ichfremdes auf die Leistungen des Leibes⁵⁶⁶ zurückverweist und nicht in den Bereich des Wissens oder Wollens oder des sogenannten Bewusstseins (vgl. Waldenfels 2006: 74). Pathos hat so gesehen auch immer den Charakter einer Widerfahrnis (vgl. Waldenfels 2006: 72f.).⁵⁶⁷

565 Zur These, dass teleologische (Handlungs-)Erklärungen eine Art umgedrehter linearer Kausalismus sind, vgl. z. B. Falkenburg (2006).

566 Vgl. zum fungierenden Leib v. a. Abschnitt 5.2.2.2.

567 Wenn ich Waldenfels (2000, 2006) richtig verstanden habe, so beschränkt er das Pathos, das was uns zustoßt, die Widerfahrnis, nicht auf Phänomene wie z. B. das Träumen. Etwas anders, jedoch m. E. nicht in Widerspruch zu Waldenfels, scheint Cursio Widerfahrnis zu fassen, wenn er unter Widerfahrnis Phänomene leiblicher Erfahrung wie z. B. den Herzschlag, Schmerzen oder Träume fasst, die uns zustoßen, uns widerfahren, also ohne unser ›wiltliches‹ Zutun ablaufen (Cursio 2006: 111, 156f.). Die Widerfahrnis wird auch bei Bollnow (1968) thematisiert,

Das Konzept einer responsiven Leiblichkeit als einer Verhaltens- und Erlebnisweise, »die immer schon auf fremde Ansprüche antwortet« (Waldenfels 2000: 365), ist ferner angewiesen auf eine Unterscheidung zwischen »response« und »answer«. Bei einer »answer« werden, kurz gesagt, lediglich lösbare Rätsel gelöst, Rätsel also, die nichts Verwunderliches an sich haben;⁵⁶⁸ eine »answer« fügt sich in bestehende Ordnungsstrukturen (intentionaler Sinn oder kollektive Regel) ein; dadurch erscheint eine »Handlung« im Sinne von »to answer« als dekontextualisiert oder desituieret (vgl. Waldenfels 2000: 369). Demgegenüber bedeutet »response« ungefähr, dass ein responsives Handeln bzw. Responsivität »über Sinnhorizonte und Regelsysteme« (Waldenfels 2000: 369; ähnlich 2006: 58) hinausgeht; dies bedeutet, dass »response« eine Offenheit für einen sich im Antworten erst zeigenden Sinn für Neues, für Staunen, Verwundern etc. impliziert (vgl. Waldenfels 2000: 369f.), einen Sinn, der als der Zusammenhang bezeichnet werden kann, in den die »Antworten« eingebettet sind und aus dem sie ihren spezifischeren Sinn beziehen; so gesehen gilt: Responsivität »verändert das Gewicht unserer Worte und Taten insgesamt« (Waldenfels 2000: 369).

Nach Waldenfels verbindet sich Responsivität, das Eingehen auf das, was uns zustößt (Waldenfels 2006: 45), mit einem fremden Anspruch. Dieser stellt sich als Appell und Anspruchserheben in einem dar (vgl. Waldenfels 2000: 368f.).⁵⁶⁹ Die Kurzformel für den fremden Anspruch lautet in Bezug auf Wahrnehmung und Handeln: Wahrnehmungen setzen nicht mit einem Akt der Beobachtung ein, sondern heben mit einem Aufmerken an (Waldenfels 2006: 72), und Handeln (Reden und Tun) beginnt woanders (Waldenfels 2000: 375, Waldenfels 2006: 45). So gehen etwa Handlungen aus den Situationen hervor, aus dem, was uns, z. B. verlockend, angeht (im Sinne von auf uns zu tritt; vgl. Waldenfels 2006: 72). Eine andere Chiffre für das Aufmerken, von dem die Rede war, ist für Waldenfels (u. a. im Anschluss an Husserl), dass etwas ins Blickfeld kommt, mich anruft, mich überrascht, mich angeht, mir auf- oder einfällt, mir ins Auge fällt, mich aufhorchen lässt (z. B. Waldenfels 2000: 275, 380, 388f; Waldenfels 2006: 11, 41, 79). In Analogie zum Einschlafen oder Aufwachen erscheint das Aufmerken, die erste Antwort auf ein Fremdes (Waldenfels 2006: 92), als ein »Geschehen, an dem wir beteiligt sind, aber nicht als Urheber oder Gesetzgeber« (Waldenfels 2006: 99; Herv. i. Orig.). Dies bedeutet auch: »Schon die Wahrnehmung beginnt damit, daß mir etwas auffällt, auf das ich eingehe.« (Waldenfels 2000: 377) Dies setzt eine bestimmte Offenheit voraus: »Etwas fällt mir auf« heißt nicht: am Anfang steht ein Akt der Beobachtung, sondern in der Beobachtung versuche ich das, was mir auffällt, zu bestimmen, es einzukreisen.« (Waldenfels 2000: 388)

Wie die Wahrnehmung beginnt auch eine Handlung, nach Waldenfels, woanders und nicht »in mir in dem Sinne, dass ich die Macht über das Geschehen hätte. Unter Rückgriff auf einen Begriff aus der Gestaltpsychologie, dem Begriff der »Aufforderungscharaktere«, spricht Waldenfels (erweiternd) von »Aufforderungskomplexen«, um leibliche Responsivität zu erläutern (vgl. Waldenfels 2000: 372ff.; 2006: 99). Gemeint ist hiermit, dass die Dinge gewisserma-

z. B. wenn er von einer »Schmerzhaftigkeit der Erfahrung« (Bollnow 1968: 226ff.) und vom »Einbruch des Neuen« (Bollnow 1968: 233) in Erleben und Erfahrung schreibt.

568 Zu lösbaren Rätseln im Sinne von Puzzle-Spielen vgl. auch Kuhn (1976).

569 Der Begriff »Anspruch« weist unterschiedliche Facetten auf: »Was ich fremden Anspruch nenne, bedeutet beides in eins [Appell und Anspruchserheben; F.S.], sofern in der Art, wie mich jemand anspricht, bereits ein Anspruch auf eine Antwort liegt.« (Waldenfels 2000: 368) Eine Handlung kann als Antwort auf eine Bitte oder eine Aufforderung des Anderen verstanden werden (vgl. Waldenfels 2000: 366). »Der Anspruch ist nichts anderes als das, worauf ich antworte, wenn ich etwas Bestimmtes sage oder tue.« (Waldenfels 2000: 368) Ein Anspruch kann auch auf der Ebene des Blickens auftreten (z. B. in Form des Durch-Blicke-verletzt-Werdens; vgl. Waldenfels 2000: 368).

ßen auf uns zugehen, »uns etwas sagen möchten« (nach Merleau-Ponty 1996: 12), in dem Sinne, dass wir aufgefordert werden, etwas mit ihnen zu machen (vgl. Waldenfels 2000: 373f.). Im Gegensatz zu Handlungen, deren Ausgangspunkt ›in mir‹ liegt, die ich in Gang bringe, bei denen der Ausgangspunkt (wie er in klassischen Handlungstheorien angenommen wird) im Ziel der Handlung beginnt (dass die Tür sich öffnet), mag z. B. eine Tür an mich ›appellieren‹, sie zu öffnen (vgl. Waldenfels 2000: 374f. unter Bezug auf einen Begriff von Karl Bühler (›Handlungsininitien‹, anfängliche Handlungen) bzw. Husserl (›Aktanregungen‹)). »All dies deutet darauf hin, daß mein Handeln abhängt von der Art und Weise, wie die Dinge mir begegnen. Das Handeln beginnt mit der Aufforderung der Dinge, es beginnt außerhalb meiner selbst, so wie wir ›außer uns‹ geraten können, vor Freude oder vor Schrecken.« (Waldenfels 2000: 275) Von Bedeutung ist, dass mehrere Handlungsmöglichkeiten angeboten werden. Eine bestimmte Handlung ist nicht vorgeschrieben. Zum Beispiel kann man einen Ball gegen die Tür werfen, man kann sich anlehnen, an der Tür lauschen usw. (vgl. Waldenfels 2000: 375). In anderen Worten: Eine Situation legt mir Handlungen nahe, ohne mich in eine bestimmte Richtung zu zwingen – Waldenfels nennt dies die »Offenheit der Handlungssituation« (Waldenfels 2000: 375). Ähnlich wie Joas (1996) kommt Waldenfels auf den konstitutiven Situationsbezug, die Nicht-Stummheit der Situation und ein anderes Verständnis von Zielen zu sprechen. Die Auseinandersetzung des Lebewesens mit der Welt, eine Auseinandersetzung, an der die Dinge mitbeteiligt sind, hat für Waldenfels den »Charakter eines Quasi-Gesprächs, sofern Ziele sich erst in dieser Auseinandersetzung bilden und ihr nicht einfach vorausliegen« (Waldenfels 2000: 375). Dabei geben die Dinge weder fertige Lösungen vor, noch regiere ich durch Beschlüsse oder Entscheidungen die Auseinandersetzung. Es kommt auch ein kreatives Element ins Spiel, in dem Sinne, dass Ziele ausgehandelt werden, »da die Situation als offene Situation mehrere Möglichkeiten zuläßt und uns immer wieder nötigt, neue Antworten zu erfinden« (Waldenfels 2000: 375). Kurzum: Wie bereits oben beschrieben wurde, weisen die Dinge und die Handlungen über sich hinaus: Nichts ist einfach nur das, was es ist, sondern durch Aufforderungscharaktere werden vorhandene Gewohnheiten (auch im Sinne etablierter Sinnordnungen) durchbrochen. Waldenfels nennt dies »symbolischen Überschuss« (vgl. Waldenfels 2000: 376ff.).

Ein wesentliches Element des Duals von Pathos und Response ist nach meinem Dafürhalten, dass die, so könnte man sagen, Inter-aktion von Situation, Wahrnehmung und Handeln ihren Ursprung im Zwischen hat.⁵⁷⁰ Vor allem die Zuschreibung von agency zum ›Handlungssubjekt‹ wird hierdurch fraglich. Handlungen beginnen »nicht beim Subjekt und seinen Absichten, sondern bereits bei seiner Umgebung und den Handlungen und Aufforderungen anderer« (Cursio 2006: 119). Das ›Subjekt‹ wird zum Respondenten, zu jemandem, »der auf das antwortet, was ihn oder sie trifft« (Waldenfels 2006: 73). Da Auffallen und Aufmerken keine ›willentlichen Akte‹ sind, sondern uns überkommen (vgl. Waldenfels 2006: 42), durchbricht der fremde Anspruch den Zielkreis der Intentionalität, wie sie im teleologischen Deutungsschema gefasst ist (vgl. Waldenfels 2006: 59). Waldenfels bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: »Der Andere, das fremde Antlitz, der Blick, der mich betrifft, durchbricht mein Können.« (Waldenfels 2000: 392) So gesehen ist die »Fremdheit des Anderen [...] genau das, was meine Möglichkeiten durchbricht, in dem Sinne, daß meine Möglichkeiten durch den Anderen infrage gestellt werden« (Waldenfels 2000: 392).

570 Zum Ursprung im Zwischen vgl. Waldenfels (2006: 100). Sofern sich das Handeln nicht von seinem Ursprung ablöst, kann auch gesagt werden, dass die Inter-aktion von Situation, Wahrnehmung und Handeln auch ihren bleibenden Ort im Zwischen hat.

Im Kontext seiner als Fazit zur Thematik der Leiblichkeit bzw. des leiblichen Responseriums angelegten Ausführungen zum »Ethos der Sinne« (Waldenfels 2000: 388–393) deutet Waldenfels schließlich m. E. einen Übergang von einer bewusstseinstheoretisch enggeführten Theorie der Aufmerksamkeit (sich auf etwas zu konzentrieren) zu einer sozialphilosophisch erweiterten Theorie der »Achtsamkeit« (Waldenfels) an. Es geht hier um eine »Achtsamkeit, die man fremden Ansprüchen entgegenbringt und mit der man auf die Abwesenheit des Anderen antwortet« (Waldenfels 2000: 392).⁵⁷¹ Hierbei bedeutet »Abwesenheit des Anderen« etwas, »das sich mir entzieht, doch dieses Sichentziehende ist als solches gegenwärtig« (Waldenfels 2000: 392) »Ethos der Sinne bedeutet, daß wir bis in die Sinnlichkeit hinein von Anderem und von Fremdem in Anspruch genommen sind, und das hieße, daß der Eigenleib als solcher schon immer von Fremdheit gezeichnet ist. Leiblichkeit bedeutet einerseits jene Unfaßlichkeit des Selbst, daß ich mich vorfinde, daß ich auf mich bezogen bin und mich mir zugleich entziehe, eine Fremdheit an mir selbst, die im Spiegel und im Echo deutlich aufscheint und anklingt. In dieser Fremdheit zu mir selbst taucht andererseits die Fern-Nähe zum Anderen auf. Der Selbstbezug schreibt sich ein in einen Fremdbezug, der anderswo entspringt.« (Waldenfels 2000: 393; ähnlich Waldenfels 2006: 56f., 81)

5.4.3 Konsequenzen für die Konzeptualisierung von Intentionalität

In der bisherigen Darstellung klang verschiedentlich bereits an, dass die Umstellungen hinsichtlich »Wahrnehmung« und »Handeln« eine »passende« Konzeptualisierung von Intentionalität erfordern, einer Intentionalität, die mit der teleologischen Vorstellung bricht (pragmatistische Perspektive), bzw. einer Intentionalität, die der Leiblichkeitsthematik angemessen ist (phänomenologische Perspektive). Die pragmatistische und die phänomenologische Perspektive setzen dabei den Gedanken fort, ein Element des Passivischen oder Pathischen stärker zum Zuge kommen zu lassen. Die bisherige Darstellung enthielt bereits den ein oder anderen Hinweis auf die alternativen Intentionalitätskonzepte, sodass ich mich im Folgenden auf eine knappe Darstellung beschränken kann.

Den Ausgangspunkt für die (u. a. im Anschluss an Merleau-Ponty und Plessner entwickeln) »Ideen passiver Intentionalität und eines selber sinnhaften Verlusts der Intentionalität« (Joas 1996: 247) stellt der Gedanke dar, dass »die Intentionalität nicht länger als unkörperliches, rein geistiges Vermögen aufzufassen« (Joas 1996: 232) ist, die sich v. a. in der Setzung von Zwecken »in einem geistigen Akt vor der eigentlichen Handlung« (Joas 1996: 232; Herv. i. Orig.) erschöpft, sondern dass sie als »Resultat einer Reflexion auf die in unserem Handeln immer schon wirksamen, vor-reflexiven Strebungen und Gerichtetheiten« (Joas 1996: 232; Herv. i. Orig.) anzusehen ist. In dem »Akt« der Reflexion werden, so Joas, die unter unserer Aufmerksamkeit liegenden, vor-bewussten (aber potenziell reflexionsfähigen) Strebungen thematisch. Ihr Ort ist der Körper mit seinen Fertigkeiten, Gewohnheiten und Weisen des Bezugs auf die Umwelt. Der Körper bildet für Joas den Hintergrund aller bewussten Zwecksetzung, d. h. unserer Intentionalität. Entsprechend besteht die Intentionalität selbst »dann in einer selbstreflexiven Steuerung unseres laufenden Verhaltens« (Joas 1996: 232). Selbstreflexivität ist hier nicht als ein getrennter geistiger Vorgang gedacht, sondern ähnlich wie die »sinnliche Reflexion« bzw. die »leiblich-sinnliche Reflexion« als Ausformung der »Selbstbezogenheit auf der Ebene der leiblichen Existenz« (Waldenfels 2000: 259) als eine Art Leistung des Körpers, im Medium des Körpers und im praktischen Vollzug sich zeigend.

571 Ich sehe hier eine gewisse Nähe zu dem Konzept der Anerkennung des Anderen als Anderem (vgl. Abschnitt 7.1.1).

Die Deutung von Handlungen mit der Idee »passiver Intentionalität« bezieht sich auf Handlungsweisen, »in denen der Körper intentional freigesetzt, losgelassen, nicht kontrolliert werden soll« (Joas 1996: 248). Als Beispiel führt Joas die bereits mehrfach erwähnte Analyse des Einschlafens bei Merleau-Ponty an (Merleau-Ponty 1966: 249; vgl. Joas 1996: 248f.). Es geht bei der passiven Intentionalität darum, vorreflexive Intentionen des Körpers zuzulassen. Joas weist in diesem Kontext auf die Ähnlichkeit von Merleau-Pontys Analysen mit der Zwischenphase im Problemlösungsverhalten hin, die die Pragmatisten herausgestellt haben. Das gemeinsame Element besteht in der Idee eines Freisetzens für die »Einfälle und neuen Handlungsansätze, die sich aus der vorreflexiven Intentionalität des Körpers ergeben« (Joas 1996: 248f.). Die Deutung von Handlungen mit der Idee »eines selber sinnhaften Verlusts der Intentionalität« liegt dort vor, »wo körperliche Phänomene zum Indikator für uneingestandene Intentionen werden« (Joas 1996: 249). Als Beispiele führt Joas das Vor-Scham-Errotten, das Lachen und das Weinen an. Diese körperlichen Regungen würden von Verfechtern rationaler Handlungsmodelle nicht in Erwägung gezogen (vgl. Joas 1996: 249).⁵⁷² Demgegenüber lässt sich mit Plessner (1961) Lachen und Weinen als situativer Verlust der Intentionalität fassen (vgl. Joas 1996: 249f.). Es handelt sich hierbei um einen Verlust der Herrschaft über den Körper, der in einen Verzicht auf die Herrschaft über den Körper einmünden kann. In Situationen, die mehrdeutig sind, die Sinnzumutungen beherbergen (im Falle des Weinens), welche eine Integration in eine konsistente oder kontrollierte Handlung nicht erlauben, geht es hierbei v. a. um das Aufheben der reflexiven Distanz, die in der teleologischen Deutung von Intentionalität des Handelns vorausgesetzt ist (vgl. Joas 1996: 250). Sich dem Körper zu überlassen kann, allgemeiner formuliert, auch in eine Haltung des Loslassens einmünden.

Nach dem Bisherigen überrascht es nicht mehr, dass in einem an das Denken Merleau-Pontys anschließenden phänomenologischen Denken ›Intentionalität‹ und ›Leiblichkeit‹ aufs Engste miteinander verknüpft sind. Die »Intentionalität des Leibes« (Merleau-Ponty 1966: 165) ist eine »ursprüngliche Intentionalität« (Merleau-Ponty 1966: 166). Intentionalität hat bei Merleau-Ponty einen leibhaften, inkarnierten Charakter (vgl. auch Joas 1996: 262f.). Sie gründet in den Leistungen des Leibes, weshalb sie z. B. Meyer-Drawe als »fungierende Intentionalität« (Meyer-Drawe 1982: 513) bezeichnet hat.⁵⁷³ Ins Spiel kommt hierbei wiederum die mit einer Betonung des Präreflexiven einhergehenden Absetzbewegung von einer bewusstseinstheore-

572 Joas stellt auch die Frage danach, ob es zulässig sei, »innerhalb der Handlungstheorie die phänomenale Vielfalt menschlichen Handelns zur Geltung zu bringen« (Joas 1996: 250), d. h. insbesondere, ob Phänomene wie Einschlafen, Lachen oder Weinen überhaupt »Anspruch auf die Aufmerksamkeit der Handlungstheoretiker haben« (Joas 1996: 250). Eine Antwort auf diese Frage hängt natürlich zunächst davon ab, was man unter ›Handlung‹ oder ›Handeln‹ verstehen möchte (vgl. hierzu die Definitionsvorschläge in Abschnitt 2.3.4.4). So scheint z. B. Cursio (2006: 111, 156f.) zu zögern, Widerfahrnis-Phänomene als handlungstheoretisch relevante Phänomene zu betrachten. Eine gute Einführung in die Spannweite der Ausdeutungsmöglichkeiten von ›Handlung bzw. ›Handeln‹ gibt der Sammelband von Straub/Werbik (1999a). Für Esser, z. B., gehören die von Joas ins Feld geführten Phänomene wie Lachen oder Weinen nicht in das Feld der Handlungstheorie (Esser 1999). Mit der Differenzierung para-, peri-, kontra-, prä- und subintentionaler Aspekte des Handelns versuchen Brandstädter und Greve (1999) m. E., eine Mittelposition zwischen Theorien rationalen Handelns und z. B. dem Ansatz von Joas (1996) oder Waldenfels (z. B. 1999) zu finden. Inwiefern ihnen dies gelingt, kann hier nicht abschließend beurteilt werden. (Da sie auf ›individuelles Handeln‹ abstellen, fallen sie m. E. allerdings hinsichtlich der Sozialitätsthematik deutlich hinter den Reflexionsstand von Joas (1996) zurück.)

573 Bei Merleau-Ponty steht der Terminus »fungierende Intentionalität« im Kontext des Kapitels zur Zeitlichkeit (Merleau-Ponty 1966: 466–492), konkret in Merleau-Pontys Auseinandersetzung mit Husserls Zeitlehre (insbesondere Merleau-Ponty 1966: 474ff.). Der Aspekt der Zeitlichkeit spielt im Folgenden eine stark untergeordnete Rolle.

tisch enggeführten Reflexionslehre,⁵⁷⁴ weshalb Meyer-Drawe auch von einer »Intentionalität im Vollzug« (Meyer-Drawe 1982: 513) gesprochen hat. Fungierende Intentionalität bzw. Intentionalität im Vollzug ist nach Meyer-Drawe entsprechend eine Intentionalität, die in der Wahrnehmung und in aller Aktivität (motorisch, affektiv, sprachlich, kognitiv etc.) stets schon am Werk ist und insofern aller aktiven Sinnsetzung vorausgeht (vgl. Meyer-Drawe 1982: 518). Der Leib als »Ort einer Sinnstiftung« (Meyer-Drawe 1982: 518) ermöglicht eine präreflexive Sinnausbildung (Meyer-Drawe 1982: 517): »Nicht erst unsere intellektuellen Leistungen sind intentional strukturiert, sondern unsere Wahrnehmungen, unsere Bewegungen bilden gestalthaft, physiognomisch Sinn aus.« (Meyer-Drawe 1982: 515) Nach Merleau-Ponty ist die Wahrnehmung selbst schon »intentional verfaßt« (Meyer-Drawe 1987: 143), d. h., man nimmt immer etwas als etwas wahr, in seiner Vorstruktur, auch wenn es für das intellektuelle Bewusstsein noch vage erscheint (vgl. Meyer-Drawe 1987: 143). Der Beitrag des Präreflexiven ist damit, nach Meyer-Drawe, konstitutiv für Lernen bzw. Handeln,⁵⁷⁵ und zwar in dem Sinne, dass die präreflexive Sinnausbildung bereits in der Situation einsetzt (vgl. Meyer-Drawe 1982: 516).⁵⁷⁶

Mit etwas anderen Schwerpunkten, jedoch von Meyer-Drawes Ansatz nicht grundsätzlich abweichend, geht Waldenfels auf die Fassung von Intentionalität in der Phänomenologie ein. Intentionalität bedeutet hierbei, »daß sich *etwas als etwas* zeigt, daß etwas in einem bestimmten Sinn und in einer bestimmten Weise gemeint, gegeben, gedeutet, verstanden oder behandelt wird« (Waldenfels 2006: 34; Herv. i. Orig.; ähnlich Waldenfels 2000: 277, 367). Etwas zeigt sich z. B. als Tisch oder als Liebesbrief (vgl. Waldenfels 2006: 34), als Ablagefläche, als Tür, die geöffnet werden kann, an die man sich aber auch anlehnen kann. Wichtig ist hierbei der Punkt, dass nichts als solches gegeben ist (Waldenfels 2006: 35). Als Hintergrund zeigt sich eine Bedeutungslehre, die einen differenziellen Charakter hat, d. h., die Bedeutung von etwas verdankt sich einem Differenzierungsgeschehen (vgl. Waldenfels 2006: 35), und das Wörtchen »als« markiert, wie eine Fuge, zugleich, dass etwas Unverbundenes verbunden wird, eine Verbindung, die einen gebrochenen Zusammenhang jedoch nicht aufhebt oder auflöst (vgl. Waldenfels 2006: 35). Im Zuge der Bedeutungszuweisung wird etwas mit einer Bedeutung, einem Sinn verbunden (Waldenfels 2006: 35). Daher ist etwas, das erscheint, nicht vorher als dieses gege-

574 Auch der Bezug zur Sozialitätsthematik ist hierbei mitzudenken. So schlägt z. B. Coenen vor, das egologische und bewusstseinsphilosophische Modell, demzufolge Subjektivität v. a. in einer ich-zentrierten, aktiven, »bewussten« Intentionalität gründet, zugunsten einer leiblich fundierten Intentionalität zu relativieren, um die »ursprüngliche Erfahrung der Sozialität wiederzufinden« (Coenen 1985: 127). Bei der leiblich fundierten Intentionalität handelt es sich, nach Coenen, um eine vorprädikative Verbundenheit mit den Mitmenschen und der Welt, die einer aktiven Intentionalität nicht subordiniert ist, d. h. nicht instrumentell behandelt werden kann, sondern, umgekehrt, der Ursprung von »bewussten« Akten ist (vgl. Coenen 1985: 128) – Subjektivität gründet in dieser Perspektive in einem leiblichen Verhalten zur der Welt und zu den Anderen (vgl. Coenen 1985: 128).

575 Meyer-Drawe expliziert in ihrer Kritik an den Ansätzen von Ausubel und von Piaget (Ausubel 1974, Piaget 1975) den Preis, der für eine Vernachlässigung der präreflexiv und letztlich leiblich fundierten Intentionalität zu zahlen ist: Wenn das Vortheoretische, das Präreflexive pejorativ behandelt wird, indem es als eine Schwund- oder unreife Vorstufe eines rationalen oder erwachsenen oder desgleichen Zur-Welt-Seins angesehen wird, dann kann der Beitrag des Präreflexiven und Leiblichen zu Handeln, respektive Lernen gar nicht erst anerkannt werden (vgl. Meyer-Drawe 1992: 515ff.).

576 Das, was hier als Einsetzen einer präreflexiven Sinnausbildung in der Situation, in der Wahrnehmung und im Handlungsvollzug, der woanders beginnt (vgl. Waldenfels 2000: 375, Waldenfels 2006: 45), bezeichnet wird und von Waldenfels unter die Formel »Offenheit der Handlungssituation« (Waldenfels 2000: 375) gebracht wurde, kann auch in seiner pädagogischen Relevanz umrissen werden. So spricht z. B. Liebau davon, dass eine Situation, welche mit den zur Verfügung stehenden leiblichen Dispositionen nicht bewältigt werden kann, leibliche Anforderungen stelle; die Lernanlass kann sich, so Liebau, zufällig ergeben, aus Sozialisationserfahrungen bzw. -bedingungen hervorgehen, mehr oder weniger bewusst gesucht werden oder auch pädagogisch geplant, d. h. inszeniert, werden (vgl. Liebau 2007: 104f.).

ben (dies würde eine platonische Welt der Ideen voraussetzen), sondern es empfängt einen Sinn und wird damit z. B. sagbar oder wiederholbar. Waldenfels drückt dies so aus, dass eine »Umsetzung in Sinn, eine Sinnengewinnung« (Waldenfels 2006: 38) geschieht: Etwas *wird* zu etwas (vgl. Waldenfels 2006: 38). Gestalttheoretisch gesprochen handelt es sich um einen bevorzugten Sinn, der sich aus einem Verweisungszusammenhang heraushebt (Waldenfels 2006: 36f.) – so macht es etwa einen Unterschied, ob eine Pflanze als Heilkraut oder als Unkraut angesehen wird (vgl. Waldenfels 2006: 37). Intentionalität bezieht sich damit »auf die Art und Weise, *wie* ich etwas tue, etwas sage, erfahre« (Waldenfels 2000: 367; Herv. F.S.), also auf eine Grundbeschaffenheit, die in die Akte, die leibliche Bewegung eingelassen ist und in die Horizonte eines Handlungsfeldes eingebettet ist (vgl. Waldenfels 2000: 367).⁵⁷⁷ In Bezug auf die leibliche Erfahrung, die ihren Beginn bereits in der Wahrnehmung hat, zeigt sich auch hier, dass sich die »intentional verfaßte Erfahrung [...] weder innen noch außen« (Waldenfels 2006: 36) abspielt. Dadurch, dass der Leib »sehend und gesehen, hörend und gehört, berührend und berührt, sich bewegend und bewegt« (Waldenfels 2006: 78f.) in eins ist, wird die »idealistische oder empiristische Scheidewand zwischen Innen und Außen« (Meyer-Drawe 1987: 143) durchbrochen.⁵⁷⁸ Folglich fällt auch eine Distanzierung von einem bewusstseinstheoretisch enggeführten Intentionalitätsbegriff leichter. Dieser neigt bekanntlich einem Verständnis zu, Intentionalität als im Inneren gebildete Absicht, als einen Akt der Intentionalität zu fassen, der der leiblichen bzw. körperlichen Bewegung vorausgeht (vgl. Waldenfels 2000: 367). Somit bleibt dieser »rein geistigen« Reflexion, dem Richten der Aufmerksamkeit auf etwas, der präreflexive »Kern lebendiger Gegenwart« (Waldenfels 2006: 76) verschlossen. Sie verwandelt lediglich »die fungierende in eine explizite Intentionalität« (Waldenfels 2006: 75). Zielführender ist daher nach Waldenfels der Begriff der »Vor-Intentionalität«. Dieser besagt, »daß dieses *Etwas*, das als etwas aufgefaßt wird, nie völlig in den verschiedenen Auffassungen oder Deutungen aufgeht. Der gegenständlichen Auffassung geht immer etwas noch voraus, das kein Gegenstand ist, sondern allenfalls vergegenständlicht wird.« Das Sprechen über dieses Vorausliegende, über dieses Vorprädikative, über das Spüren des Leibes, »über das, was der ausdrücklichen Außenerfahrung vorausliegt« (Waldenfels 2000: 280) hält Waldenfels nur als Zurückblicken oder Zurückgehen oder Rückfragen für möglich (vgl. Waldenfels 2000: 278ff.). Da das ›Vor‹ mehr Möglichkeiten enthält, als später – genauer: im Handeln im Sinne des Antwortens auf einen fremden Anspruch – zum Zuge kommen (vgl. Waldenfels 2000: 279), bleibt jedoch eine vollständige Verwandlung leiblicher Erfahrungen in die direkte Aussprache nicht möglich. Dies hängt nach meinem Dafürhalten für Waldenfels zum einen mit einer zeitlichen Versetzung zusammen, zum anderen aber auch mit einer grundsätzlichen Nicht-Überführbarkeit, die sich v. a. aus dem Umstand ergibt, dass bereits beim Empfinden und Wahrnehmen ein Ich-Fremdes mit im Spiel ist (vgl. Waldenfels 2000: 274f.).⁵⁷⁹

577 Hier zeigt sich also auch bei der Intentionalität wieder die in Abschnitt 5.4.2 angedeutete Nähe zur ›relationalen Perspektive‹.

578 Nach Waldenfels verlagert sich das Interesse einer »differenziellen Bedeutungslehre« auf die Beschreibung von Grenzen und auf ihre Überschreitung, ohne sie aufzuheben (im Sinne von aufzulösen) (vgl. Waldenfels 2006: 36). Die im Kontext dieser Untersuchung immer mitgedachte und mitzudenkende Infragestellung der Haut als der Grenze des ›homo clausus‹ wird dadurch als eine alternative Beschreibungsform erschließbar, ohne dass die »quasi-natürliche« Grenze des ›homo clausus‹ (die Haut) als »nicht-existent« qualifiziert würde.

579 Meyer-Drawe zufolge fallen Vollzug und Reflexion nie in einer Koinzidenz zusammen (Meyer-Drawe 1987: 230, 231, 267).

5.4.4 *Zur Konzeptualisierung von Lernen unter Berücksichtigung der Leiblichkeit – Ausgewählte Aspekte zuzüglich einer »Warnung«*

5.4.4.1 Konzeptualisierungen von Lernen

Da »Leiblichkeit« ein oder sogar das Kernthema phänomenologischer Ansätze darstellt, beschränke ich mich im Folgenden auf einen Überblick über phänomenologische »lerntheoretische« Ansätze. Hierbei kann selbstredend nicht das ganze Spektrum dieser Ansätze abgedeckt werden. Schon eine Synopse über die Ansätze würde den Rahmen dieser Untersuchung sprengen. Sie müsste mindestens eine mehr oder weniger grobe Systematisierung phänomenologischer Ansätze enthalten, um »lerntheoretische« Aussagen sinnvoll verorten zu können. Ich konzentriere mich daher auf »Musterbeispiele« (vgl. Kuhn 1976: 199–203), ohne die hinter ihnen stehende disziplinäre Matrix oder andere »paradigmatische« Bestimmungsgrößen ins Auge zu fassen und ohne die Ansätze detailliert darzustellen. Mit anderen Worten, es stehen *Aspekte* ausgewählter phänomenologisch-lerntheoretischer Ansätze im Fokus des Interesses, insbesondere Aspekte, die eng an den Aspekt der Leiblichkeit anknüpfen.⁵⁸⁰ Diese Aspekte sind nach Göhlich/Zirfas (2007: 42) Prozessualität, Anfang und Alternität. Prozessualität und Anfang von Lernen sind v. a. als dezidierte Abgrenzung von finalistischen bzw. teleologischen Lernbegriffen zu lesen (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 43ff.). Sie werden im Folgenden kurz zur Sprache kommen.

Der Bezug auf den Aspekt der Alternität erschließt sich u. a. aus dem, was (z. B. in Abschnitt 5.3.2) zum Status »des Anderen« gesagt wurde, so z. B. daraus, dass der Andere, sofern er von einer vorgängigen Eigenheitssphäre ausgehend konzipiert wird, nur als »alter ego«, als »zweites Ich« (Waldenfels 2006: 85), als »Dublette des eigenen Ich« (Meyer-Drawe 1987: 20) fassbar wird, was sozialtheoretisch in ein Modell »sekundärer Sozialität« einmündet. Das Gegenmodell der Zwischenleiblichkeit, zu dem das Konzept »primärer Sozialität« passt, sei hier nochmals hervorgehoben. Es wird in phänomenologischen Ansätzen, die an das Denken Merleau-Pontys anschließen, ebenso vorausgesetzt wie der Bedeutungszuwachs, den die vorreflexive Wahrnehmung bei der Konzeptualisierung menschlicher Lernprozesse gewinnt (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 120).

In Bezug auf den Aspekt der Leiblichkeit kann nach Seewald (1992) von einem leiblichen Lernen gesprochen werden. Dabei lässt sich ein leibliches Lernen im engeren Sinne und ein leibliches Lernen im weiteren Sinne unterscheiden. Hintergrund für diese Unterscheidung ist die Frage, in welche Richtung die leibliche Wahrnehmung geht. Von einem leiblichen Lernen im engeren Sinne kann, nach Seewald, gesprochen werden, wenn die »Wahrnehmungs- und Erkenntnishaltung« (Seewald 1992: 485) »bewußt auf den Leib/Körper gerichtet« (Seewald 1992: 479f.) ist. Sofern aber Wahrnehmung und Erkennen vom Leib weg zeigen, liegt leibliches Lernen im weiteren Sinn vor; das Leibliche werde »in der natürlichen Zeigerichtung *vom Leib weg* im Lerngegenstand erlebt und erfahren« (Seewald 1992: 479; Herv. i. Orig.).⁵⁸¹ Nach meinem Dafürhalten besteht in dieser Konzeptualisierung von leiblichem Lernen eine gewisse Problematik darin, dass sie in einer Metaphorik des Sehens erfolgt. Dies birgt die Gefahr, dass

580 Vgl. für unterschiedliche, in den Bereichen Physiotherapie und Ergotherapie vorfindliche, Modularisierungen körper- bzw. leibbezogenen Lernens, die u. a. unter Bezug auf Plessners (1961) Konzept der »exzentrischen Positionalität« systematisiert werden können, Becker (2009).

581 An dieser Stelle weist Seewald in einer Fußnote auf die »bedeutungsstiftende Funktion des Leibes nach Polanyi« (Seewald 1992: 479, Fußn.) hin. Ferner sehe ich eine gewisse Nähe zu Meyer-Drawes Formulierung, dass der im Vollzug des auf einen Lerngegenstand gerichteten Lernens fungierende Leib unthematisch sei (vgl. z. B. Meyer-Drawe 1982).

Seewalds Lernkonzepte vor dem Hintergrund eines Gegenübers von erkennendem Selbst (›Subjekt‹) und erkanntem Leib bzw. Körper (›Objekt‹) ausgedeutet werden könnten. Selbst- und Leibbezogenheit würden dann nicht auf der Ebene der leiblichen Existenz gefasst,⁵⁸² sondern als ›geistige Reflexion‹, die in der cartesianischen Tradition einer Subjektphilosophie steht.⁵⁸³ Analog zum leiblichen Lernen unterscheidet Seewald zwischen einem *leiborientierten* Lernen im engeren Sinne und im weiteren Sinne, um die Umriss einer leiborientierten Pädagogik zu skizzieren. Seewald hätte m. E. auch von einem leiborientierten Lehren oder einem leiborientierten Unterricht sprechen können. Die folgenden Zitate machen dies deutlich. ›Lernen auf niedrigem symbolischen Niveau bedeutet, bei den präreflexiven Erfahrungen der Kinder anzusetzen, sie ernst zu nehmen und positiv zu bewerten; sie dagegen nicht im Hinblick auf das ›Richtige‹, ›Lernzielgerechtere‹ umzubiegen und abzuwerten.« (Seewald 1992: 476)

Zusammenfassend meint leiborientiert im engeren Sinne ein Lernen, bei dem der Leib/Körper in verschiedenen Dimensionen selbst erfahren und bewusst gemacht wird. Diese Erfahrungen können sich in verschiedenen präsentativen Medien ausdrücken, und sie können verbalisiert und bewusst gemacht werden. Leiborientiertes Lernen im engeren Sinne findet deshalb schwerpunkthaft in den präsentativ-symbolischen Fächern statt und ließe sich dort [...] curricular einbringen. (Seewald 1992: 485)

Hinsichtlich des leiborientierten Lernens im weiteren Sinne stellt Seewald fest,

daß leiborientiert im weiteren Sinne auf ein Lernen abzielt, das naive lebensweltliche Erfahrungen der Kinder aufgreift, wiederbelebt und bewusst macht. Es sind die Vorerfahrungen, die die Kinder normalerweise in die Schule mitbringen und in denen ein implizites leibliches Wissen enthalten ist. Dieses Wissen bildet den unverzichtbaren Ausgangspunkt schulischen Lernens. (Seewald 1992: 481)

Der Aspekt der Prozessualität kommt u. a. in der Unterscheidung zwischen additivem Dazulernen und, so könnte man sagen, ›transformierendem‹ Umlernen zum Ausdruck.⁵⁸⁴ Bei diesem Umlernen zieht der Akteur aus der ›Negativität der Erfahrung‹ nicht nur den Schluss, dass er etwas anders auszuprobieren habe (und damit Erfolg hat oder eben nicht). Vielmehr wandelt sich in phänomenologischer Auffassung beim Umlernen die »spezifische Weise des Zur-Welt-Seins des Lernenden, [...] sein Wahrnehmen, Denken und Handeln« – »Wer umlernt, wird mit sich selbst konfrontiert« (Meyer-Drawe 1982: 522). »Nicht nur gewisse Vorstellungen wandeln sich hier, sondern *der Lernende selbst wandelt sich*. Kraft dieser prinzipiellen Negativität ist das Geschehen des Lernens die Geschichte des Lernenden selbst.« (Buck 1969: 44; zit. n. Meyer-Drawe 1982: 522; Herv. F.S.) Bei Seewald ist, in ähnlicher Weise, davon die Rede, dass »Lernen eine Beziehungsform ist, die den Lernenden in Mitleidenschaft zieht« (Seewald 1992: 485). Bei Lernen handelt es sich demnach um einen

aktiven und produktiven Umstrukturierungsprozess [...], der vorangegangene Gefühlserfahrungen und Konflikte um die Einheits- und Trennungsthematik reaktualisiert. Lernen ist nach diesem Verständnis mehr als nur Informationsaufnahme, nämlich Umbau und Neuschaffung einer Beziehung zur Welt. (Seewald 1992: 487)

Wenn Meyer-Drawe schreibt, dass eine Veränderung des Verhaltens nie auf die rezeptive Seite beschränkt sei und dass das Kind in die Praxis eingreife (Meyer-Drawe 1987: 218), in dem Sinne, dass es die Praxis verändere, so drückt sie damit nicht nur aus, dass das Nachdenken

582 Vgl. Abschnitt 5.2.2.

583 Vgl. für eine Thematisierung der Differenz zwischen unmittelbarem Spüren bzw. Erleben mit dem Körper und distanzierender Betrachtung des Körpers, die von einer reflektierenden Stellung zum Körper ausgezeichnet ist, auch Becker (2009: 367).

584 Göhlich/Zirfas (2007: 46) greifen die Unterscheidung von Dazulernen und Umlernen auf. Sie unterscheiden zwischen einem einfachen Weiter- oder Umlernen innerhalb eines bereits etablierten Orientierungshorizontes und einem (Um-)Lernen, in dem ein neuer Verständnis-, Beurteilungs- und Handlungshorizont eröffnet wird.

über Lernen vom Kind auszugehen habe, sondern auch ein Verständnis des Organismus-Welt-Bezugs, das dem von Waldenfels (2000; vgl. Abschnitt 5.4.2.2) ähnlich ist. Deutlich wird insgesamt: Neben dem Aspekt der Prozessualität enthält die Unterscheidung von Dazulernen und Umlernen eine Aussage über die mitgedachte Relation von Lernendem und Welt.⁵⁸⁵

Hierbei ist auch von Bedeutung, dass keine Koinzidenz zwischen Vollzug (des Lernens) und Reflexion vorliegt (Meyer-Drawe 1987: 230, 231, 267). Der Blick auf die Prozessualität des Lernens setzt entsprechend eine »Anerkennung der privativen Nicht-Koinzidenz von Reflexion und Vollzug« (Meyer-Drawe 1987: 231) voraus, d. h. es ist von einer Diskontinuität des Lernvollzugs auszugehen (vgl. Meyer-Drawe 1987: 267f.). Ferner wird ein Kontingenzbewusstsein wichtiger, was sich u. a. darin niederschlägt, dass aus phänomenologischer Perspektive Vorbehalte gegenüber linearisierender oder glättender Beschreibungen von Lernprozessen in Form von »Erfolgsgeschichten« (bei denen letztlich die Zielerreichung das maßgebliche Kriterium darstellt) oder in Form von letztlich teleologisch gefassten scheinbar homogenen »Lernprozessbeschreibungen« geäußert werden.

Mit dem Aspekt der Leiblichkeit hängt der Aspekt des Anfangs zusammen. Aus der Auffassung heraus, dass Intentionalität (soweit sie leibliches Verhalten betrifft) als fungierende Intentionalität gefasst werden sollte,⁵⁸⁶ ergibt sich, dass der Anfang des Lernens eher als »Erwachen« zu denken ist und nicht als die Initiative eines zielorientierten Aktes (vgl. Meyer-Drawe 2003). Das Anfangen erfolgt ohne eigene Initiative, es ist mehr zulassend und antwortend und Passivität und Aktivität treffen sich in der Subjektivität (die als zugleich zugrunde liegend und als unterworfen gedacht wird) (vgl. z. B. Meyer-Drawe 2003: 509). An anderer Stelle kennzeichnet Meyer-Drawe das Anfangen als Widerfahrnis (vgl. Meyer-Drawe 2005: 31–34) und den Anfang von Lernen als nicht-initiativ, als eine »eine Antwort auf einen Anspruch« (Meyer-Drawe 2005: 34). Sie schließt damit erkennbar an Waldenfels' Konzeption⁵⁸⁷ an.

Der Aspekt der Alternität bzw. Sozialität kommt bereits in Meyer-Drawes Studien zur Sozialität und Leiblichkeit zur Sprache (Meyer-Drawe 1987). Nach Meyer-Drawe wird der Begriff der Intersubjektivität mit der Phänomenologie Merleau-Pontys dynamisiert: »Inter-subjektive Prozesse werden nicht mehr von ihrem (faktischen oder kontrafaktischen) Endzustand her interpretiert, sondern in statu nascendi.« (Meyer-Drawe 1987: 27; i. Orig. kursiv) Betrieben wird somit eine Aufwertung der Entstehung sozialen Sinns in der Kommunikation bzw. Interaktion, der Sinn in statu nascendi rückt ins Zentrum des Interesses (vgl. Meyer-Drawe 1987: 27).⁵⁸⁸ Erforderlich ist hierfür insbesondere ein radikaler Bruch »mit der Tradition egozentrierter sozialer Sinnbildung« (Meyer-Drawe 1987: 21; i. Orig. kursiv). Somit geht es Meyer-Drawe nicht um ein Individuum, das jenseits von situativen Kontexten platziert ist, sondern um die Sichtbarmachung des Individuums »in seinen konkreten Handlungsbezügen und Abhängigkeiten« (Meyer-Drawe 1987: 223). Relevant für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen sind m. E. insbesondere zwei Punkte. Erziehung, Lernen, Lehren und Bildung werden

585 Zur Fassung von Lernen als eine »Eingewöhnung in die Welt« vgl. weiter unten in diesem Abschnitt.

586 Vgl. Abschnitt 5.4.3.

587 Vgl. Abschnitt 5.4.2.2.

588 Mitsein wird damit anders als bei Heidegger gefasst. Dieser hatte Mitsein im Rahmen einer Ontologie thematisiert, die den Sinn von Sein überhaupt aufdecken will (vgl. Meyer-Drawe 1987: 27). Insofern deutet sich auch bei Meyer-Drawe (1987), der Alternative einer »Ontologie der Seinsweisen« (vgl. Abschnitt 1.3.) nicht unähnlich, eine Verschiebung des analytischen Interesses in dem Sinne an, als es auch Meyer-Drawe indirekt um Fragen nach der Bildung von Artikulationen und Subjektivierungsweisen sowie der Veränderung von sozialem Sinn bzw. von sozialen Praktiken, in denen sozialer Sinn »geboren« und verändert wird, zu gehen scheint.

als Prozesse konkreter Inter-Subjektivität gefasst (Meyer-Drawe 1987: 218).⁵⁸⁹ Dies bedeutet auch ein Absetzen von personalistischen und kollektivistischen Konzeptionen. Auf der einen Seite gilt: »Personalistische Konzeptionen von Bildung und Erziehung [...] muten dem Einzelnen zu viel zu« (Meyer-Drawe 1987: 15). Denn sie orientieren sich an einer »Idee der Subjektivität und nicht an der konkreten Praxis leiblicher Inter-Subjektivität« (Meyer-Drawe 1987: 225) und bestreiten die Gleichursprünglichkeit von Ich und Anderem (vgl. Meyer-Drawe 1987: 225). Auf der anderen Seite würde eine Überbetonung kollektivistischer Determinierung dazu führen, »individuale und sozial-situative Spontaneität« (Meyer-Drawe 1987: 16) zu demontieren (vgl. Meyer-Drawe 1987: 15f.).

Anschlussfähig an eine phänomenologische Perspektive auf Lernen – wenngleich nicht phänomenologisch zu nennen – ist m. E. der von Göhlich/Zirfas (2007: 10, 120–125) skizzierte Gedanke, Lernen als mimetischen bzw. mustermimetischen Vorgang aufzufassen. Göhlich und Zirfas nehmen in ihrer Skizze einer pädagogischen Praxis als Unterstützung leiblichen Lernens u. a. Bezug auf Habitustheorie und Praxeologie Pierre Bourdieus, auf die Arbeiten von Christoph Wulf und Gunter Gebauer (z. B. Wulf 2007, Gebauer/Wulf 1992, 2003, Wulf 2005), auf die phänomenologische Pädagogik (z. B. Meyer-Drawe) sowie auf Csikszentmihalyis Arbeiten zum sogenannten Flow-Effekt (Csikszentmihalyi 1992). Der Bezug zur Phänomenologie wird an der Auffassung deutlich, dass Lernen als »primär passives aktiv-passiv-Dual« (Göhlich/Zirfas 2007: 123) anzusehen ist, d. h. als ein Erleiden oder eine Widerfahrnis, wenn der Gegenstand des Lernens auf den Lernenden zurückwirkt (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 123). Unter Bezug auf Bourdieus Habitustheorie, bzw. den Begriff der Inkorporierung, stellen sie fest, dass der menschliche Körper immer schon das Soziale, Kulturelle, die Gesellschaft mit sich führt, denn im Individuellen lässt sich, nach Bourdieu, das Kollektive entdecken (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 120).⁵⁹⁰ Mimetisches bzw. mustermimetisches Lernen kann definiert werden als vorreflexiver, leiblicher Anschluss an kollektive Muster oder Weisen des Umgangs mit der Welt, wobei es sich nicht um bloße, geistfreie Imitation und Kopie handelt. Die pädagogische Unterstützung besteht hier u. a. in dem Anbieten von Handlungsmöglichkeiten im Sinne von Handlungs- und Praxismustern (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 120–124). Entscheidend ist, dass leibliches Lernen für Göhlich und Zirfas nicht als körperliches Lernen, das getrennt von Verstand, Geist oder Seele stattfände, missverstanden wird, sondern in einem »umfassenden, stets zugleich geistigen Sinne« (Göhlich/Zirfas 2007: 124) gemeint ist.

Waldenfels, schließlich, fasst Lernen – ausgehend vom Aspekt der Leiblichkeit (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 151) und einsteigend mit der Metapher des Sich-in-einem-Haus-Einrichtens (vgl. Waldenfels 2000: 167) – als ›Gewöhnung‹ bzw. als ›Eingewöhnung‹ in das In-der-Welt-Sein. Ein wichtiger Aspekt ist hierbei die Hintergrundsannahme des gestaltkreisförmigen Zusammenhangs von Merken und Wirken.⁵⁹¹ Bewegung und Perzeption, Wirken und Merken sind entsprechend nicht voneinander unabhängig zu betrachten. Daher gilt, dass Gewöhnung

589 Ähnlich fasst Biesta mit Bezug auf Meads Sozialitätskonzeption den sozialen Charakter von Erziehung bzw. Bildung dergestalt, dass z. B. der Inhalt nur in der (aktuellen) Interaktion bzw. Kommunikation existiert (vgl. Biesta 1999: 491f.).

590 Göhlich und Zirfas sind der Auffassung, dass der Habitusbegriff mit der Überbetonung des reproduktiven Moments die Gefahr des Determinismus mit sich führe, weshalb sie den Habitusbegriff mimesistheoretisch wenden, d. h. einerseits den Wiederholungsaspekt aufnehmen, aber andererseits hervorheben, dass mimetisches Handeln auch eigenständiges Handeln oder Bewegen sei (Göhlich/Zirfas 2007: 120f.). Dass mit dem Habitusbegriff eine deterministische Sichtweise bzw. eine Überbetonung der Reproduktion sozialer Ordnung drohe, wurde z. B. von Rieger-Ladich (2005) bestritten. Es handelt sich bei dieser Thematik um ein weit gespanntes Diskursfeld, das in seinen Ausfaltungen hier nicht beleuchtet werden kann.

591 Vgl. hierzu auch Abschnitt 5.4.2.2.

»ungleichen eine perzeptive Orientierung« (Waldenfels 2000: 171) bedeutet, d. h., dass das »Gewahren und Bemerkten in der Welt [...] mit einer motorischen Eingewöhnung« (Waldenfels 2000: 171) verbunden ist. Anders als im empiristischen Modell, bei dem man z. B. Farbe für Farbe lernt und so am Ende über aufzählbare Einzelfarben verfügt, greift hier ein strukturelles Modell, das z. B. in der Gestalttheorie Verwendung findet (vgl. Waldenfels 2000: 171). Lernen wird somit als »Erwerb perzeptiver Strukturen« (Waldenfels 2000: 171–180) betrachtbar. Es kann zugleich immer als Erwerb sowie als Ausübung von Gewohnheiten betrachtet werden, wobei auch das motorische Lernen subsumiert ist (vgl. Waldenfels 2000: 151, 166–171).⁵⁹² Lernen bzw. Ge-wöhnung als eine »Einverleibung von Strukturen« (2000: 166), als »Ausbildung *allgemeiner* Strukturen« (2000: 167; Herv. i. Orig.) heißt auch, generelle Fähigkeiten zu erwerben (vgl. Waldenfels 2000: 166f.), z. B. die »Fähigkeit, sich auf neue Situationen einzustellen« (Waldenfels 2000: 169). Vorausgesetzt ist hierbei immer auch ein Zusammenhang, aus dem Einzelfähigkeiten nicht herausgelöst werden können: »Lernen bedeutet [...] ein Erlernen bestimmter Strukturen, das Erlernen eines *Zusammenhangs* und nicht das An-dressieren von Einzelheiten Schritt für Schritt.« (Waldenfels 2000: 168; Herv. F.S.) Eine als gestalttheoretisch bezeichnenswerte These Waldenfels' lautet entsprechend, dass Bewegungen beim Bewegen, beim Tun als Gewöhnung erlernt werden und dass in eins perzeptive Gewohnheiten, Wahrnehmungsgewohnheiten über Erfassung von Strukturen, Gestalten, Zusammenhängen erlernt werden (vgl. Waldenfels 2000: 171).⁵⁹³ Ferner wird die Thematik der Reaktivierung einer erlernten Struktur unter neuen Bedingungen erkennbar (vgl. Waldenfels 2000: 167). In ähnlicher Weise wird Lernen als »eine Bereicherung und eine Neuordnung des Körperschemas« (Waldenfels 2000: 173) fassbar. Das im Lernprozess erworbene »Wissen« ist, nach Waldenfels, inkorporiert und praktisch. Als inkorporiertes Wissen steckt es – Waldenfels erläutert dies am Beispiel des Orgelspielens und unter Bezug auf Polanyis Begriff des »tacit knowledge« – in den Händen oder in den Füßen: »Der Leib ist geradezu der Inbegriff dessen, was »ich kann«, ohne daß ich es mir ausdrücklich vorstellen *muß*, und teilweise auch, ohne daß ich es mir ausdrücklich vorstellen *kann*.« (Waldenfels 2000: 169; Herv. i. Orig.) Als Gegenmodell zu einem rationalistischen bzw. intellektualistischen Ansatz wird Wissen als in sich praktisches Wissen angesehen, ein Wissen, »das *in* der Tätigkeit, *im* Sprechen oder Handeln selbst wirksam ist« (Waldenfels 2000: 170; Herv. F.S.), ein Wissen, das im Handeln erworben wird und sich darin bewährt: »Man lernt durch Tun und nicht dadurch, daß man ein Wissen anwendet. Man lernt,

592 Waldenfels spricht an einer Stelle auch vom Zusammenhang zwischen Kennen und Können, die wie das Motorische und das Sensorische zusammenhängen (vgl. Waldenfels 2000: 182).

593 Somit werden weder Einzelheiten oder Einzelschritte erworben noch ein allein intellektuell erfassbares Wissen, das es lediglich anzuwenden gilt (vgl. Waldenfels 2000: 170f.). Nach meinem Dafürhalten kann Waldenfels' Ansatz somit als Alternative zu empiristischen und rationalistischen Ansätzen gelesen werden. Der Ansatz hat auch eine gewisse Ähnlichkeit mit dem von Göhlich/Zirfas (2007: 39ff.) skizzierten Begriff »abduktives Lernen«, der in Anlehnung an Peirces »Methode« des abduktiven Schlussfolgerns (vgl. hierzu z. B. Reichertz 1993, 2003) konzeptualisiert ist. Göhlich/Zirfas heben mit dem Begriff im Wesentlichen darauf ab, dass Lernen (und Lehren) weder als Unterordnung des Besonderen unter das Allgemeine/eine allgemeine Regel (syllogistisch bzw. deduktiv) noch umgekehrt als Verlängerung des Besonderen in eine allgemeine Regel (induktiv) zu betrachten ist (sind), sondern als abduktiver Prozess. Ein Hauptmerkmal abduktiven Lernens ist, dass *im* Erkenntnisprozess, welcher gemäß der pragmatistischen Grundaussage durch eine Unverständlichkeit (Irritation) angestoßen wird, eine »neue Regel, ein neues Allgemeines« (Göhlich/Zirfas 2007: 39) entworfen wird. Die wichtigste Differenz des abduktiven Lernbegriffs zu den anderen philosophischen (speziell: empiristischen und rationalistischen) Lernbegriffen ist eine doppelte: Erstens erhält die Wahrnehmung eine andere Stellung im Erkenntnis- und Handlungsprozess, d. h. insbesondere, sie geht dem Handeln nicht voraus, sondern ist Teil des Handlungsprozesses (vgl. Abschnitt 5.4.2). Zweitens wird das neue, hypothetische Allgemeine in einem Interpretationsprozess, welcher Teil des Erkenntnisprozesses ist, als praktisches, sozial geteiltes Wissen verfasst und intersubjektiv performativ zur Geltung gebracht (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 40).

indem man etwas tut.« (Waldenfels 2000: 153; Herv. F.S.) So werden z. B. beim Orgelspielen- oder Autofahren-Lernen »Strukturen und Gestalten [erlernt], die einen bestimmten Bewegungsraum vorzeichnen, innerhalb dessen dann Modulationen möglich sind« (Waldenfels 2000: 170). So gesehen heißt Lernen zugleich, sich in einem Bewegungsraum (z. B. Orgelspielen) zurechtzufinden, sich in diesem Raum orientieren zu können: »Man lernt also Strukturen und Gestalten, man lernt, sich in einem Raum zurecht zu finden.« (Waldenfels 2000: 170)⁵⁹⁴ Allerdings wäre es, nach Waldenfels, verfehlt, Lernen als eine einmalige (Ein-)Gewöhnung, als Anpassung im Sinne einer Anpassung des Subjekts bzw. Organismus an die (veränderte) Umgebung und damit als un kreativen Prozess anzusehen. Vielmehr konzipiert Waldenfels indirekt die (Ein-)Gewöhnung als einen (ontogenetisch) fortlaufenden Prozess, der immer auch einen spontanen Aspekt (vgl. Waldenfels 2000: 205–209) aufweist bzw. aufweisen kann. Wichtiger als der Aspekt der Spontaneität ist m. E. die Annahme eines relationalen Organismus-Umwelt-Bezugs.⁵⁹⁵ Da der genannte ›Raum‹ als ein Bewegungsraum nicht statisch und da er kein Containerraum ist, sondern sozusagen durch die Bewegung erst ›erzeugt‹ wird (und umgekehrt diese ermöglicht), bedeutet Lernen immer auch eine Neuschöpfung in einem ganz spezifischen Sinne: »Im Lernen ändert sich die Welt, sie nimmt eine andere Bedeutung an.« (Waldenfels 2000: 167) Oder: »Zur Gewöhnung gehört zudem die Neuschöpfung, denn Lernen bedeutet nicht nur Anpassung an bestehende Strukturen, sondern auch deren Veränderung.« (Waldenfels 2000: 171)⁵⁹⁶ Mit anderen Worten, die Rede von ›Gewöhnung‹ bzw. ›Eingewöhnung‹ in das In-der-Welt-Sein bezieht sich insgesamt nicht auf sogenannte innere, subjektive Seelenvorgänge oder auf sogenannte äußere, objektive Verhaltensweisen, »sondern wir haben es bei der Eingewöhnung immer mit dem In-der-Welt-sein zu tun, mit unserem *Verhältnis* zu den Dingen« (Waldenfels 2000: 184; Herv. F.S.). Und: »Gewöhnung heißt, daß wir lernen, in der Welt zu wohnen, und daß überhaupt eine Welt für uns *entsteht*« (Waldenfels 2000: 184; Herv. F.S.), »daß in der Gewöhnung eine Welt *erworben* wird« (Waldenfels 2000: 181; Herv. i. Orig.). Schlussendlich gilt für Waldenfels auch: »Das In-der-Welt-sein will gelernt sein.« (Waldenfels 2000: 173)⁵⁹⁷ Anfügen lässt sich hier, dass es zur Vermeidung eines Rückfalls in eine (metaphysische und statische) Ontologie des Seins sinnvoller sein könnte, vom Lernen unterschiedlicher *Weisen* des In-der-Welt-Seins zu sprechen.⁵⁹⁸

594 Erkennbar ist hier eine Ähnlichkeit zu Lewins Begriff des »hodologischen Raums« (Lewin 1969).

595 Vgl. Abschnitt 5.4.2.

596 Zur Ähnlichkeit mit der Annahme eines wechselseitigen Konstitutionsverhältnisses zwischen Handlungsgewohnheiten und kreativen Leistungen in der ›Theorie situierter Kreativität‹ (Joas 1996) vgl. Abschnitt 5.4.2.1.

597 Auf den Begriff des ›medialen Lernens‹, wie er sich – entlang der transzendentalen Differenz zwischen Horizont und Faktum entwickelt – bei Rombach (1969) findet, soll hier nur hingewiesen werden. Rombach zufolge ist dieses Lernen von einem ein greifbares Verhalten übenden oder einem Kenntnisse erwerbenden Lernen im engeren Sinne (vgl. Rombach 1969: 6–11) zu unterscheiden. Als Erlernen eines grundsätzlichen Verhaltens, eines *Tätigkeitszusammenhangs*, der auf einer basaleren Ebene angesiedelt ist und in medialer Form eine *Schweise*, *Lebensweise* oder *Empfindungsweise* darstellt (vgl. Rombach 1969: 11ff.), ist mediales Lernen auf ein Ganzes, auf ein Ordnungsschema bezogen. Zum Beispiel geht es beim Rechnenlernen nicht mehr nur um das bloße Operieren mit intellektuell erfassbaren Zeichen und Formeln, sondern um Eingelassensein in ein Medium, um ein ›Gefühl für Zahlen und Mengen, aus dem heraus ein Umgehenkönnen mit Zahlen und Mengen erst hervorgeht (vgl. Rombach 1969: 11). In einer ganz grundlegenden Hinsicht ist mediales Lernen auch als ein ›alles durchgreifende[s] Grundverhalten«, als ein ›*existentielles Lernen*‹ (Rombach 1969: 14; Herv. i. Orig.) fassbar: Bei diesem geht es weniger um die Einübung einzelner Verhaltensweisen, sondern vielmehr um ein ›*Einlernen und Eingewöhnen in das Menschsein überhaupt*‹ (Rombach 1969: 14; Herv. i. Orig.).

598 Vgl. hierzu die knappe Skizze in Abschnitt 7.2.

5.4.4.2 Nachbemerkenngen zur Gefahr einer individualistischen Ausdeutung

Aus dem Beispiel der Konzeption von Lernen als ›Gewöhnung‹ bzw. als ›Eingewöhnung in das In-der-Welt-Sein‹ (Waldenfels 2000) im Sinne einer, wie man sie nennen könnte, *Inhabitation* lässt sich ein weiterer Hinweis gewinnen. Bei Waldenfels (2000) findet sich nur eine Stelle, in der indirekt darauf hingewiesen wird, dass aus phänomenologischer Perspektive auch die Thematik der »Kohabitation« (Waldenfels 2000: 299; Herv. F.S.) für die Konzeptualisierung von Handeln und Lernen von Relevanz ist. Es geht hierbei um ein »gemeinsames Wohnen in der Welt« (Waldenfels 2000: 299; Herv. F.S.). Waldenfels entfaltet die Thematik der Kohabitation im Kontext des Abschnitts »Zwischenleiblichkeit als Verschränkung von eigenem und fremdem Leib« (Waldenfels 2000: 284–304). Worauf es mir hier ankommt, ist der Punkt, dass Waldenfels das allgemeinere Thema ›Zwischenleiblichkeit‹ und damit auch nicht das allgemeinere Thema ›Sozialität‹ nicht auf ›Lernen‹ bezieht.⁵⁹⁹ Dies birgt die Gefahr, Waldenfels' ›lerntheoretischen‹ Ansatz als auf ›individuelles‹ Lernen beschränkt auszudeuten.⁶⁰⁰

Die Gefahr der individualistischen Ausdeutung stellt sich in ähnlicher Weise bei der Rezeption von Joas' pragmatistischen Ansatz (Joas 1996). Auch wenn eine lerntheoretische Wendung dieses Ansatzes – v. a. in dem Punkt der ›primären Sozialität‹ – noch zu leisten ist, so kann an dieser Stelle auf die genannte Gefahr hingewiesen werden.⁶⁰¹ Ähnlich wie Joas geht Hörning (2004b; ähnlich Hörning 2004a) von einem pragmatistischen Handlungsmodell aus. Stichworte sind folgende Annahmen: Wissen geht dem Handeln nicht voraus, sondern wird im Vollzug routinisiert eingesetzt und zugleich kreativ zu den situationalen Gegebenheiten in Bezug gesetzt und reflektiert; Denken und Wissen sind im Handeln lokalisiert; Routine, Irritation und Reflexion stehen in einem Verweisungsverhältnis, sodass die aus dem Handeln eine neue bzw. veränderte Routine entstehen kann (Aspekt der Kreativität); Handeln ist ein zyklischer Prozess; Handlungen sind Antworten auf Situationen, welche Fragen aufgeworfen haben (vgl. Hörning 2004b: 19f., 27–32). Allerdings sieht Hörning bei Joas' Begriff ›situierter Kreativität‹ (Joas 1996: 197) die Gefahr, dass er praktisches Wissen auf ein individuelles Lösungs- und Bewältigungswissen verkürze (vgl. Hörning 2004b: 32; Fußn.). Diese Kritik ignoriert jedoch m. E. erstens die unmittelbar vorhergehende Passage, in denen Joas Einwände gegen den Pragmatismus (u. a. den Einwand, ein individualistisches Handlungsmodell zu präsentieren) zurückweist (Joas 1996: 191–195), zweitens andere Texte von Joas (1999, 2000), in denen versucht wird, Missverständnisse in der Rezeption des Pragmatismus zu benennen und die Vorwürfe gegen den Pragmatismus zu entkräften, und drittens jene Teile in Joas' Buch zur ›Kreativität des Handelns‹, in denen auf die primäre Sozialität von Handeln, d. h. auf eine »Struktur gemeinsamen Handelns« (Joas 1996: 269; Herv. F.S.) sowie auf die Öffnung der Handlungstheorie zu makrosoziologischen Fragen eingegangen wird (Joas 1996: Kap. 4).

599 Waldenfels' Konzeption enthält hier somit ein Desiderat, das es (zumindest andeutungsweise) aufzugreifen gilt, nämlich das Desiderat, die lerntheoretischen Implikationen, die sich aus der Berücksichtigung der Zwischenleiblichkeit ergeben, noch stärker herauszuarbeiten.

600 Auf den von Waldenfels (2000, 2006) offerierten Theorierahmen bezogen, hieße dies, in anderen Worten, die ersten beiden Stufen der Annäherung an den Leib zu erklimmen, die dritte Stufe jedoch zu verfehlen.

601 Strukturell ähnelt das im Folgenden skizzierte Szenario der in Abschnitt 1.4 beschriebenen Rezeption von Bourdieus »Praxeologie« (Bourdieu 1979) durch Lave (1997a).

Dritter Teil: Anschluss

Jeden Tag, wenn ihr Sohn aus der Schule nach Hause kam,
fragte die Mutter ihn nicht: »Was hast Du heute in der Schule gelernt?«
Sondern sie fragte: »Hast Du heute eine gute Frage gestellt?«
(Eric Kandel)

6 Zwischenbilanz zu Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität – Die Wiederkehr des Verborgenen

6.1 Einführung in die Zwischenbilanz: Zwischen ontologischem Halt am substanzialistischen Modell des ›homo clausus‹ und am sozialtheoretischen Modell sekundärer Sozialität einerseits sowie relationaler Wendung andererseits

Ziel des Kapitels ist nicht, das Bisherige bis in den letzten Winkel zusammenfassend wiederzugeben, also den Darstellungs- und Argumentationsgang bis ins letzte Detail aufzuschlüsseln. Vielmehr sollen anhand eines bilanzierenden Durchgangs durch ausgewählte (lern-)theoretische Ansätze Konzeptualisierungen des (lernenden) Menschen und von Sozialität hervorgehoben werden (Abschnitt 6.2). Ferner soll die Frage aufgeworfen werden, ob als ›relational‹ bezeichnare Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität *allein* die Rede begründen, wir befänden uns in der Theorieentwicklung bereits in einem ›Relationalitätsparadigma‹ bzw. hätten einen ›relational turn‹ bereits vollzogen (Abschnitt 6.3). Zwei Punkte sind wesentlich.⁶⁰²

1. Da für die Bestimmung eines ›Paradigmas‹ oder eines einzigen, umwälzenden ›relational turn‹ nicht nur die Explikation ontologischer Hintergrundsannahmen vonnöten ist, sondern auch die Explikation von z. B. wissenschaftstheoretischen oder methodologischen Hintergrundsannahmen, können ›relationale‹ Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität, die sich von einer ›relationalen Ontologie‹ ableiten lassen, als Kategorien oder Teilbereiche eines solchen ›Paradigmas‹ oder ›turns‹ gefasst werden. Insofern liegt ein Ertrag der vorliegenden Untersuchung darin, ›relationale‹ Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität als Teilbereiche eines ›Relationalitätsparadigmas‹ oder eines ›relational turns‹ *verstehbar* gemacht zu haben. Angesichts der Vorbehalte, die man gegenüber dem (inflationären) Gebrauch der Begriffe ›Paradigma‹ und ›turn‹ bzw. gegen die Begriffe selbst haben kann,⁶⁰³ wurde und wird in der vorliegenden Untersuchung dem Terminus ›relationale Perspektive‹ der Vorzug gegeben. Die Untersuchung fügt sich damit in einen (methodologischen) Rahmen ein, der als Wechsel der ›Beobachterhaltung‹ vom ›Was‹ zum ›Wie‹ bezeichnet wurde.⁶⁰⁴ Entsprechend wurde und wird nicht gefragt, was ›Lernen‹ *ist*, sondern was ›Lernen‹ *bedeuten kann*. Gleiches gilt

602 Für Anschlussbetrachtungen vgl. Kapitel 7.

603 Vgl. hierzu Abschnitt 6.3.

604 Vgl. z. B. Abschnitt 1.1.3.

für »relationale« Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Eine »relationale Perspektive auf Lernen, den Lernenden und Sozialität« einzunehmen hat dann v. a. den Vorzug, dass »Neufokussierungen« (Bachmann-Medick 2006: 17) von »Altem« bzw. »Bekanntem« sowie Anknüpfungsmöglichkeiten an »Altes« bzw. »Bekanntes« und an »Neues« ebenso möglich sind wie notwendige Abgrenzungen.⁶⁰⁵

2. Diese – wie man sie nennen kann – Dualität von Abgrenzung und Anknüpfung betrifft auch die Mehrzahl der in dieser Untersuchung angeführten (lern-)theoretischen Ansätze, die im Hinblick auf ihre jeweilige Konzeptualisierung des (lernenden) Menschen und von Sozialität betrachtet wurden und werden.⁶⁰⁶ Die meisten erwähnten Ansätze können an eine »relationale Perspektive« anknüpfen. Beispielsweise bringen manche Ansätze das Anliegen einer Überwindung des Homo-clausus-Modells zum Ausdruck. Prototypisch findet sich dieses Anliegen bei Meuler (1993), sowohl auf der Ebene einer Theorie des Subjekts als auch in seiner »interaktionistischen« oder »dialogischen« didaktischen Konzeption. Auch Arnolds Ansatz kann – von einer Kritik an der tradierten Innen-Außen-Differenz von erkennendem Subjekt und ihm gegenüberstehender Außenwelt ausgehend – an eine »relationale Perspektive« anknüpfen (z. B. Arnold 2005, 2007). Anknüpfungsmöglichkeiten finden sich (in rudimentärer Form) bereits in Banduras »sozial-kognitiver Lerntheorie«, insofern sie das Motiv einer Aufweichung der Innen-Außen-Grenze »zwischen Organismus und Welt« enthält.

Im nächsten Abschnitt werden einige Ansätze mit Blick auf ihre Konzeptualisierung des (lernenden) Menschen und von Sozialität betrachtet. Herangezogen werden Ansätze, bei denen die Konzeptualisierungen des (lernenden) Menschen und von Sozialität relativ deutlich zu heben sind bzw. waren. Viele andere Lernkonzepte sind entsprechend nicht berücksichtigt. Zu nennen sind z. B. Ansätze, die ein »Lernen der Gesellschaft« zu fassen versuchen (vgl. Trembl 1996: 100f.), »Lernen im Betrieb«, »arbeitsbezogenes Lernen« und v. a. jene Ansätze (»informelles Lernen«, »selbstorganisiertes Lernen« etc.), die in Abschnitt 3.4 als »neue Lernkonzepte« bezeichnet und in heuristischer Weise im Rahmen der diskursiven Konstellation von Rede und Gegenrede zwischen »Theoretikern neuer Lernkulturen« und »Bildungs!-Theoretikern« gesichtet wurden. Die Nichtberücksichtigung in der Zwischenbilanz erklärt sich somit zum einen aus der in Abschnitt 3.4 gewählten Fragestellung, die einen voreiligen Schluss auf bei den neuen Lernkonzepten jeweils vorausgesetzte Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität nicht zuließ.⁶⁰⁷ Zum anderen – und in der Hauptsache – erklärt sich die Nichtberücksichtigung aus dem diskursiven Zusammenhang selbst, von dem nicht abgesehen werden kann: Die in den Lernkonzepten vorausgesetzten Konzeptualisierungen des (lernenden) Menschen und von Sozialität werden von anderen diskursiven Referenzen überlagert und beeinflusst. Zu nennen sind hier insbesondere bildungspolitische, bildungspraktische und professionsbezogene Fragen und Themenfelder.

605 Mit dem Terminus »notwendige Abgrenzungen« ist angedeutet, dass eine »relationale Perspektive« nicht mit einem Relativismus gleichzusetzen ist. Das heißt z. B.: Mit einem dezidierten Substanzialismus (etwa in der Variante eines eliminativen Physikalismus) bleibt eine »relationale Perspektive« inkommensurabel und trägt insofern »paradigmatische Züge«. Weiterführend könnte also durchaus versucht werden, ein »Relationalitätsparadigma« in seinen verschiedenen Dimensionen zu schärfen. Es wäre aber zu bedenken, dass dieses »Paradigma« in sich relational verfasst ist, d. h. u. a. auf Prozesse der Relationierung ausgelegt und damit dynamisch ist. Die Entfaltung dieses Gedankens muss jedoch späteren Arbeiten vorbehalten bleiben.

606 Zu etwaigen Differenzen bzw. Gemeinsamkeiten auf anderen Gebieten, z. B. auf methodologischem Gebiet, gibt das Folgende entsprechend der Grundanlage der Untersuchung keine detaillierte Auskunft.

607 Dies hätte zudem eine Differenzierung der Bedeutungen einzelner Lernkonzepte, also die Unterscheidung von Varianten eines Lernkonzepts, erfordert.

Es ist davon auszugehen, dass viele Ansätze an eine »relationale Perspektive« anknüpfbar sind; den genauen Nachweis müsste eine gezielte Re-Lektüre ergeben. Allerdings sollte der Aspekt der Abgrenzung nicht vernachlässigt werden. Der Bedarf hierzu ergibt sich v. a. aus dem erkenntnishinderlichen, substanzialistischen Modell des »homo clausus«. Meine These lautet hierbei: Der »homo clausus« erscheint als »Wiedergänger« und befördert ein Modell »sekundärer Sozialität,⁶⁰⁸ wenn in einem Ansatz implizit oder explizit ontologischer Halt am Homo-clausus-Modell gesucht wird oder wenn eine »relationale« Konzeptualisierung des Menschen und entsprechend ein Modell »primärer Sozialität« zwar implizit oder explizit vorliegen, jedoch an irgendeinem Punkt der Theoriekonstruktion nicht genügend gegen den Einbruch substanzialistischer Vorstellungen gesichert sind.

Der Schlussteil dieser Einführung in die Zwischenbilanz dient dazu, diese Grundthese und damit auch die Dualität von Abgrenzung und Anknüpfung zu umreißen. Hierzu wird die in Abschnitt 1.2 entworfene Orientierungsmatrix aufgegriffen und um einen Graubereich ergänzt, der im Sinne eines Arbeitsbegriffs als »relationaler Interaktionismus« bezeichnet und von einem »substanzialisierenden Interaktionismus« unterschieden wird. Der Verzicht auf eine Zuordnung einzelner Ansätze erfolgt aus zwei Gründen. Erstens sollen die Ansätze nicht in Schubladen gesteckt werden, bevor die Kriterien für die Einordnung entwickelt sind und eine Re-Lektüre der Ansätze erfolgt ist. Das heißt insbesondere: Die »empirischen« Fragen, welche Ansätze einem »relationalen Interaktionismus« oder einem »substanzialisierenden Interaktionismus« zuzuordnen sind, wie »nahe« bzw. »fern« sie jeweils einem »durchweg relationalen Ansatz« sind und ob sie folglich jeweils viele, wenige oder keine Anknüpfungsmöglichkeiten an eine »relationale Perspektive« bieten, werden zurückgestellt.⁶⁰⁹ Zweitens stand und steht in dieser Untersuchung die Reflexion über in wissenschaftlichen Vokabularen verwendeten »Denkmittel« (Elias; z. B. Elias 2003: 89, Elias 2004: 74) oder »Denkinstrumente« (Elias; z. B. Elias 2003: 54) – konkret: Konzeptualisierungen des (lernenden) Menschen und von Sozialität – im Vordergrund des Interesses. Die (modifizierte) Orientierungsmatrix hat daher zuvorderst den Status einer Reflexionsfolie, die dazu dient, »Erkenntnishindernisse« (Bachelard 1984: 46) zu markieren und damit einen Reflexionsstand auszuzeichnen, hinter den nicht zurückgefallen werden sollte. Zur Erläuterung wesentlicher Merkmale der (modifizierten) Orientierungsmatrix wird im Folgenden thesenartig auf andere Teile der Untersuchung zurückgegriffen.

Unter der Überschrift »Relationismus versus Substanzialismus« findet sich in Abschnitt 1.2 folgende Gegenüberstellung in Bezug auf den Aspekt der Gegenstandsauffassung.

Gegenstand	Orientierung	
	Relationismus	Substanzialismus
		Interaktionismus
»Mensch«		
»Welt«		
»Lernen«		
...		

Es ist davon auszugehen, dass Ansätze der Self-action-Orientierung in den modernen Wissenschaften in reiner Form kaum mehr vorkommen, sondern in interaktionistischen Orientierungen aufgegangen sind (Emirbayer 1997, Altman/Rogoff 1987). Unabhängig von dieser Annahme interessieren hier die Bereiche Relationismus und Interaktionismus.

608 Vgl. zum Modell »sekundärer Sozialität« Abschnitt 4.1.

609 Im Übrigen könnte die Zuordnung auch als »Selbstzuordnung« erfolgen.

Hervorzuheben ist zunächst die Grenze zwischen Relationismus und Substanzialismus bzw. Interaktionismus. Diese Grenze liegt allgemein darin, dass beim Relationismus »von den Beziehungen her auf das Bezogene hin« (Elias 2004: 124) gedacht wird, während im Substanzialismus von als zunächst unabhängig voneinander gedachten Einheiten, von gewissermaßen »atomistisch« gefassten Eigenheitssphären, ausgegangen wird. Während im Relationismus die »Elemente« aus dem Verlauf bzw. der Struktur einer Beziehung (im Sinne eines Prozesses) überhaupt erst hervorgehen können, also konstituiert werden, erscheinen die »Elemente« im Substanzialismus als »Billardkugeln«, die erst nachträglich zueinander in Beziehung treten.

Bezogen auf die Konzeptualisierung »des Menschen« und »der Menschen« wird im Relationismus vom Menschen als einer »relational fundierte[n] Person« (Rothe 2006: 4) bzw. von »homines aperti« (Elias 2004: 135) ausgegangen,⁶¹⁰ deren »Wesen« oder »Eigenheit« oder »Sein«, »verbal« genommen [soviel wie] Seinsvollzug, Seinsweise« (Rombach 2003: 100; Herv. F.S.) ist. Hingegen liegt dem Substanzialismus eine ding-ontologische, physikalistisch-substanzialistische Konzeptualisierung »des Menschen« und »der Menschen« vor – fassbar v. a. im Bild des »homo clausus« (Elias, z. B. 2004: 128; vgl. Abschnitt 1.4), das die Haut einzelner Menschen (Individuen) als die letztinstanzlich gültige Grenze zwischen »Innen« und »Außen« als Referenzpunkt nimmt, und »Sozialität« auf ein »Billardkugelmodell« interagierender Körper reduziert. Dabei erscheinen »Einzelmenschen« (Elias 1997a: 68) und »Mehrzahlmenschen«, »Individuum« und »Gesellschaft«, als ontologisch Verschiedenes (vgl. Elias 2003: 9), als »eingemauerte Individuen«, die einer »Gesellschaft«, gefasst als »Abstraktion von Eigentümlichkeiten gesellschaftslos existierender Individuen« (Elias 1997a: 71; ähnlich z. B., unter Bezug auf Marx, Keupp 2001: 39) oder als »System« oder »Ganzheit« jenseits der Individuen (Elias 1997a: 71), gegenübergestellt werden.

Bezogen auf in einem lerntheoretischen Ansatz vorausgesetzte ontologische Weltverhältnisse lassen sich Muster differenter Ordnungsbildungen einer »empirischen« Erfassung zugrunde legen. Diese Problematik wurde von Schäffter (1991) als Ordnungsbildungen im Verhältnis zwischen Eigenem und Fremden bearbeitet. Sie lässt sich, in loser Anlehnung an Schäffter, auf ontologische Kontexte von Konzepten des Lernens übertragen. Ist Eigenheit im Sinne eines kantischen a priori, eines Propriums eines substanzhaften Selbst die transzendente Voraussetzung, erscheint Lernen als Wachstum. Unter der Voraussetzung eines Gegenübers von (lernendem) Subjekt und gesellschaftlichem Objekt erscheint Lernen als subsumierendes Zurichten bzw. »Zugerichtetwerden durch die Gesellschaft«, das mit einem Modell autochtoner Selbstsozialisation, welches einen emphatischen Subjektbegriff mit sich führt, verbunden sein kann. Eine Variante ist das Modell eines expansiven Lernens durch Selbstveränderung (bei Piaget in der Verbindung von Assimilation und Akkommodation). Beide Formen folgen einem Interaktions- oder Billardkugelmodell der Wechselwirkung zwischen »subjektivem Innen« und »gesellschaftlichem Außen«. In einem relationalen Modell findet Lernen nicht mehr räumlich »innerhalb« eines Systems, Organismus etc. statt, sondern im Verhältnis zwischen System und Umwelt, die sich wechselseitig oder komplementär hervorbringen. Lernen ist gefasst als Konstitution eines »Zwischen«. ⁶¹¹

Während im Relationismus »Personalität und Sozialität [...] im Verhältnis doppelseitiger Fundierung« (Meyer-Drawe 1983: 415f.) stehen – »Nur im Fundierten (Personalen) kann sich

610 Ich nenne hier nur zwei Beispiele. Für eine Reihe weiterer, als »relational« verstehbare, Konzeptualisierungen des bzw. der Menschen vgl. Abschnitt 7.1.1.

611 Ein Beispiel für diese (radikal ökologische) Perspektive ist der Ansatz Batesons (1994), ein weiteres der in Abschnitt 5.4.2.2 unter dem Stichwort »Kontextualität der Wahrnehmung« umrissene Ansatz von Waldenfels, in dem von einer »Bezüglichkeit« (Waldenfels 2000: 76), von einem »Bezogensein auf Anderes« (Waldenfels 2000: 46) ausgegangen wird.

das Fundierende (Sozialität) bekunden, wie auch umgekehrt sich das Fundierte nur als spezifische Explikation des Fundierenden vollziehen kann.« (Meyer-Drawe 1983: 415f.) –, ist der Substanzialismus dem Zwang unterworfen, entweder dem einen oder dem anderen den Status einer primordialen Größe zuzuweisen, ein Zwang, der sich wiederum in das sozialtheoretische Innen-Außen-Muster umsetzt.

An diesem Punkt wird deutlich, dass die »Ebene der Ontologie der Sozialwissenschaften« (Giddens 1997: 270), mithin »(Sozial-)Ontologie«, und die Ebene der »Sozialtheorie« nicht nur zwei Einstiegsmöglichkeiten in dasselbe Problem, nämlich in das Problem der Konzeptualisierung »des Menschen« bzw. »der Menschen« und von Sozialität, darstellen, sondern, dass sie sich in derselben Frage ihren »Gegenstand« teilen.⁶¹² In diesem Sinne impliziert eine sozialtheoretische Unternehmung (sofern sie nicht »ontologisch blind« ist) immer auch eine Reflexion über den vorausgesetzten Gegenstand, mithin über die eigenen ontologischen Prämissen. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung kam dieses Verhältnis von »(Sozial-)Ontologie« und »Sozialtheorie« an mehreren Stellen zum Ausdruck.⁶¹³ Ein Beispiel aus Kapitel 4 ist Joas' Ansatz (Joas 1996). Auch wenn Joas nicht explizit von »(Sozial-)Ontologie« spricht, so wird dennoch die Prämisse deutlich, dass er gegen ein »substanthafes Selbst als Basis autonomer Individualität« (Kron 2010: 133) argumentiert und somit gegen eine ding-ontologische Bestimmung des »Akteurs«. Instruktiv ist auch die in Abschnitt 5.3.2 dargestellte phänomenologische Kritik (Waldenfels, Meyer-Drawe) an dem Modell des Selbstbezugs vor dem Fremdbezug, in dem Eigenheit den Status eines als unproblematisch vorausgesetzten Selbst bekommt, was in das Modell »sekundärer Sozialität« einmündet. Kurzum: Die »ontologische Frage« nach dem »Subjekt«, »Lernenden« etc. und die »sozialtheoretische« Frage nach »Sozialität« sind aufs Engste miteinander verknüpft. Diese Verknüpfung durchzieht als Subtext z. B. auch die Untersuchung von Rothe (2006).

Bei der Betrachtung von lern- und handlungstheoretischen Ansätzen lässt sich in dieser Hinsicht der Terminus »Interaktionismus« mittelbar auf sozialtheoretische und (sozial-)ontologische Prämissen beziehen. Letztere lassen sich auf Konzeptionen von »Sozialität« und »des Individuums«, »des Menschen«, »des Subjekts« usw. verdichten. Hieran wiederum ist die Frage anschließbar, welches »Subjektmodell« in erkenntnistheoretischer Hinsicht für einen Ansatz Pate steht. Während im Relationismus »das erkennende Subjekt« »relational verfasst« ist,⁶¹⁴ orientiert sich der Substanzialismus an einer der »Abarten« des »homo clausus« (Elias 1997a: 53), nämlich dem »homo philosophicus« (Elias 1997a: 50), auch bekannt als »monologisches Subjekt« (vgl. v. a. Taylor 1993: 49).⁶¹⁵

Das Homo-clausus-Modell verbindet damit verschiedene Fragebereiche. In der vorliegenden Untersuchung wurde dies – mit dem Schwerpunkt auf der Artikulation von ontologischem und sozialtheoretischem Fragebereich als Frage nach dem »ontologischen Halt« auf eine Kurzformel gebracht, eine Frage, die sich bei der Rekonstruktion ontologischer Hintergrunds-

612 Dies impliziert nicht, dass »(Sozial-)Ontologie« und »Sozialtheorie« identisch wären. Die Differenz ergibt sich z. B. aus anderen Fragestellungen – so muss etwa eine bestimmte Variante einer Sozialontologie nicht nach »sozialem Handeln« fragen – sowie aus den unterschiedlichen Beschreibungsformen.

613 Vgl. z. B. Abschnitt 5.3.1.

614 Eine genauere positive Bestimmung eines entsprechenden Subjektmodells bleibt im Kontext der vorliegenden Untersuchung desiderat. Eine Ausarbeitung könnte darin bestehen, das Konstrukt der »relational fundierte[n] Person« (Rothe 2006: 4) bzw. der »homines aperti« (Elias 2004: 135) unter Beachtung der diesem Menschen inhärenten Sozialität erkenntnistheoretisch zu wenden und dabei insbesondere die Infragestellung der Trennschärfe zwischen Empfindungslehre, Wahrnehmungstheorie, Erkenntnistheorie und Handlungstheorie (vgl. Abschnitt 5.4.1) zum Ausgangspunkt zu nehmen.

615 Vgl. für einen Überblick über die Kritik an der klassischen Erkenntnistheorie und dem damit verbundenen erkenntnistheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus Abschnitt 1.1.2.

annahmen für das Nachdenken über Lernen als fruchtbar erweist. Auf eine Rekonstruktion ist man, so lautete einer der Ausgangspunkte für diese Untersuchung, deshalb angewiesen, weil die Ontologie »hinter« einem Ansatz mitunter verborgen ist (»hidden ontology«; Parker/Goicoechea 2000), sodass immer die Gefahr gegeben ist, dass sich sozusagen eine »intuitive, vortheorietische Konzeption des ›Individuums« bzw. des Handelnden« (Giddens 1997: 277) bzw. des ›Lernenden« unter der Hand in die Grundarchitektur des Ansatzes einschleicht. Einer ähnlichen Gefahr sind auch Ansätze ausgesetzt, die mit einer relationalen Konzeptualisierung des bzw. der Menschen und/oder von Sozialität einsetzen bzw. diese (implizit oder explizit) zur Grundlage haben. Sie sind der Gefahr ausgesetzt, an einem Punkt der Theoriekonstruktion und oder im Zuge einer empirischen oder praktischen Wendung in einen Substanzialismus zurückzufallen. Ferner können sie der Gefahr ausgesetzt sein, dass ihre Konzeptualisierungen ding-ontologisch ausgedeutet werden. In anderen Worten: Ein Missverstehen eines ›im Ansatz relationalen Ansatzes« kann verschiedene Ursachen (auch in Kombination) haben. Die wichtigsten sind: 1. Der Ansatz ist selbst hinsichtlich seiner ontologischen und/oder sozialtheoretischen Prämissen unklar.⁶¹⁶ 2. Die Distanzierung vom Substanzialismus ist noch nicht hinreichend. 3. Eine Positivbeschreibung des relationalen Ansatzes ist nicht ›verständlich«, z. B. weil die Theoriekonstruktion zu ›großschrittgig erfolgt.⁶¹⁷

Im Ergebnis kann sich der Rückfall in einen Substanzialismus bzw. das Problem einer substanzialisierenden, ding-ontologischen Ausdeutung auf allen Ebenen des Subjekt-Objekt-Dualismus stellen. Ein Schluss, der im Kontext dieser Untersuchung gezogen wurde, lautet: Insbesondere dort, wo ontologische Prämissen einem intuitiven Hintergrundverständnis überlassen werden, also eine verborgene Ontologie am Werk ist, stehen die Chancen nicht schlecht, dass das »Denkmittel« (Elias; z. B. Elias 2003: 89, Elias 2004: 74) »homo clausus als Wiedergänger« die Leerstelle einnimmt. Dies muss nicht daran liegen, dass der betreffende Ansatz verkappt substanzialistisch verfasst ist oder dass der bzw. die Rezipient(en) eine ›verkürzende Lesart« pflegt (pflegen). Vielmehr scheinen hierfür unsere Sprachmittel Grenzen aufzuweisen (vgl. z. B. Elias 2004: 14–17). Zu nennen sind hierbei eine unzureichende Ablösung von einem substanzialisierenden Sprachgebrauch und von den tief verwurzelten Vorstellungen, die uns eine physikalistische, dingbasierte Ontologie nahelegt – eine unzureichende Ablösung, die von der Beharrungskraft des Homo-clausus-Modells zeugt und die insbesondere in den Mechanismen der Verräumlichung, der Zustandsreduktion und der Verdinglichung ihren Ausdruck findet.⁶¹⁸

616 Für ein Beispiel vgl. z. B. Abschnitt 4.4.

617 Als heuristische These lässt sich hieraus ableiten: Für einen relationalen Ansatz stellt sich eine doppelte Anforderung. Einerseits gilt es, die Distanzierung von einem substanzialistischen Denken mit der Hinwendung zu einer ›relationalen Perspektive« zu verbinden. Andererseits gilt es, die Aufgaben, die der Substanzialismus stellt, produktiv zu verarbeiten. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass der Relationalismus einen Substanzialismus zu verarbeiten vermag. (Die umgekehrte Verarbeitungsrichtung scheint jedoch eher nicht möglich.)

618 Vgl. Abschnitt 1.4.

Oben wurde der Relationismus als Gegenfolie zum Substanzialismus angeführt. Diese Grenze bleibt auch bei der Modifizierung der Orientierungsmatrix (Reflexionsfolie) unangestastet. Allerdings schiebt sich bei der Modifizierung zwischen einen substanzialisierenden Interaktionismus und einen Relationismus ein ›Graubereich‹ ein, wie die modifizierte Übersicht wiedergibt.

Gegenstand	Orientierung			
	Relationismus	<i>relationaler Interaktionismus</i>	<i>Substanzialismus</i>	
			<i>substanzialisierender Interaktionismus</i>	<i>Self-action</i>
›Mensch‹				
›Welt‹				
›Lernen‹				
...				

Dieser ›Graubereich‹ ist zum Relationismus hin offen. Dies soll zum Ausdruck bringen, dass hier der Ort für ›im Ansatz relationale Ansätze‹ ist. Hilfreich zur Kennzeichnung des ›Zwischen‹ ist hierbei das Bild der ›Schwelle‹: »Die Schwelle verbindet, indem sie trennt.« (Waldenfelds 2000: 372) Prototypisch greift die Schwelle bei allen Ansätzen, die das Konzept der ›Interaktion‹ in ihrem Grundbestand haben und insofern als ›beziehungsorientiert‹ verstanden werden können (Verbindungsfunktion). Zu unterscheiden ist dann zwischen der Art, wie ›Interaktion‹ bzw. ›Beziehung‹ durchdekliniert wird. Zur Wahl stehen hier die substanzialistische und die relationale Lesart, wie sie oben gekennzeichnet wurden. Im Falle eines substanzialisierenden Interaktionismus muss auf der Grenze zwischen Relationismus und Substanzialismus bestanden werden (Trennungsfunktion). Denn hier bedeutet ›beziehungsorientiert‹ nicht ›relational‹. Im Falle eines relationalen Interaktionismus mag einem entsprechenden Ansatz z. B. eine explizite Konzeptualisierung der »relational fundierte[n] Person« (Rothe 2006: 4) fehlen und den Ansatz damit den beschriebenen Gefahren des Rückfalls in einen Substanzialismus und des Ausgedeutetwerdens in Begriffen einer Ding-Ontologie aussetzen. Diese Gefahren sind jedoch bereits durch die (vorläufige, weil zu prüfende) Verknüpfung mit dem Relationismus gemindert. Eine Chance für die Weiterentwicklung des – im konstruierten Beispiel ›ontologisch blinden‹ – Ansatzes besteht dann darin, aus einem anderen relationalen Ansatz eine Konzeptualisierung des Menschen (probehälter) zu entnehmen und damit dem Ansatz ›passenden‹ ontologischen Halt zu verschaffen. In der Verknüpfung mit und der Fort- bzw. Umformulierung von bestehenden Theorieoptionen liegt somit, allgemein gesprochen, eine Chance für die Ausformulierung einer ›relationalen Perspektive‹.⁶¹⁹

619 Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sind hier zu nennen: Der Ansatz von Meueler (1993) und die Ansätze, die unter dem Stichwort ›Berührungspunkt eines Motivs der Ausformulierung einer relationalen Perspektive auf den Menschen, die Menschen und die (soziale) Welt‹ (Abschnitt 1.3 und Abschnitt 1.5) genannt wurden. Punkte, an denen die gezielte Fort- bzw. Umformulierung bestehender Ansätze einsetzen könnte, gehen andeutungsweise auch aus dem Durchgang durch die (lern-)theoretischen Ansätze in Abschnitt 6.2 hervor.

6.2 Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität in ausgewählten (lern-)theoretischen Ansätzen

In Behaviorismus und Kognitivismus wird Lernen individualpsychologisch gefasst.⁶²⁰ Ferner stellen beide Schulen in Bezug auf ihre Konzeptualisierung des (lernenden) Menschen zwei Seiten derselben Medaille dar: Sie finden ontologischen Halt am Homo-clausus-Modell, was wiederum dazu führt, dass beide Male das sozialtheoretische Modell »sekundärer Sozialität« zum Ausdruck gebracht wird. Im Behaviorismus wird der (lernende) Mensch als sich verhaltender Organismus gefasst, und das sogenannte Innenleben ist ohne explanativen Wert. Im Zuge der kognitiven Wende erfolgte eine Hinwendung zum Innenleben. Dies führte u. a. zu einer Einmündung in einen theoretischen Objektivismus (Annahme der Autonomie von Wissensstrukturen in »Lehrinhalten«) oder/und analog zu einer Einmündung in einen theoretischen Subjektivismus (Annahme »autonomer« kognitiver Mechanismen der Aneignung⁶²¹). Die Akzente verschoben sich mit der kognitiven Wende in Richtung auf das »reflexiv-epistemologische Subjekt« (Groeben/Scheele 1977; zit. n. Weidenmann 1989: 969), respektive das »kognitive System«. Im Kognitivismus sind, nach Laucken, die Menschen nach einem »Kognitionsblasenmodell« (Laucken 2003: 171) gedacht, d. h., metaphorisch gesprochen, als Blasen von Kognitionen, die in einer »materialiter wesensfremden Flüssigkeit« (Laucken 2003: 171) schweben. Die Komplementarität von Behaviorismus und Kognitivismus beruht auf einer allzu scharfen Trennung von »Außenraum« und »Innenraum« (vgl. Waldenfels 2000: 216), auf der Annahme einer »Scheidewand zwischen Innen und Außen« (Meyer-Drawe 1987: 143), sodass u. a. die Notwendigkeit einer Parallelisierung von Innen- und Außenerfahrung erzeugt wird (vgl. Waldenfels 2000: 276f.) und die soziale Welt entweder in »irgendeiner positivistischen Urform »da draußen« (Bruner 1997: 115) oder »im Kopf« angesiedelt wird. Bezogen auf das Subjekt-Welt-Verhältnis, auf das beim Kognitivismus geschlossen werden kann, hat z. B. Lave darauf hingewiesen, dass Subjekt und Welt nicht als sich wechselseitig bedingende Konstrukte, sondern als zwei unterschiedliche, voneinander getrennte Entitätstypen gefasst werden (vgl. Lave 1997a: 122).

Zwei Nebenbemerkungen zur Problematik einer »massiven« Innen-Außen-Grenze seien hier eingeflochten. Die erste Nebenbemerkung bezieht sich auf das, so könnte man es nennen, Übergangsfeld zwischen Behaviorismus und Kognitivismus, das anhand Edelmanns Unterscheidung zwischen Verhalten und Handeln⁶²² angegangen werden kann.

Von Verhalten soll gesprochen werden, wenn die Tätigkeit im wesentlichen von den tatsächlich auftretenden Konsequenzen gesteuert wird (*Außensteuerung*) und von Handeln soll die Rede sein, wenn eine Entscheidung zwischen Handlungsalternativen oder die Entwicklung eines antizipatorischen flexiblen Handlungskonzeptes im Vordergrund stehen (*Innensteuerung*). (Edelmann 2000: 196; Herv. F.S.)

Edelmann betont, dass das Verhältnis von Handeln und Verhalten nicht als Dichotomie, sondern als Kontinuum aufzufassen sei (Edelmann 2000: 196). So gelingt es ihm, das Konstrukt

620 Für Varianten der Konzeptualisierung von »Lernen« in Behaviorismus und Kognitivismus vgl. Abschnitt 2.2 bzw. 2.3.

621 Dies gilt insbesondere für den »computational view« (Bruner, z. B. 1996: 1).

622 Der Terminus »Verhalten« bezeichnet hierbei m. E. »behavior« (im Unterschied zu »conduct«; vgl. Abschnitt 7.2). Ferner favorisiert Edelmann augenscheinlich ein Rationalmodell des Handelns. (Für die Unterscheidung zwischen »Handlung« und »Handeln« vgl. Abschnitt 2.3.4.4.) Dieses Verständnis von Handeln ist ferner zu unterscheiden von »answer« und »response« (vgl. Abschnitt 5.4.2.2).

der Selbstverstärkung (Skinner 1953)⁶²³ und die Konstrukte des Selbstmanagements, der Selbstbestrafung und der Selbstkontrolle (z. B. Kanfer/Phillips 1970, Watson/Tharp 1975) als lediglich scheinbar paradox zu modellieren und ihre Zwischenstellung aufzuweisen. Er kommt u. a. zu der Einschätzung, die Selbstmanagement-Methoden nähmen eine Zwischenstellung zwischen instrumentellem Verhalten und planvollem Handeln ein:

Es geht jedoch auch hier im wesentlichen um die Organisation der Konsequenzen (Selbstverstärkung und Selbstbestrafung). Die *Außensteuerung* des Verhaltens durch Management der Konsequenzen kann, so paradox das klingt, auch vom Lerner selbst übernommen werden. (Edelmann 2000: 75; Herv. i. Orig.)

Mit Holzkamp (vgl. 1995: 94f.) kann man jedoch zu einer anderen Auffassung kommen. Der Kern von Holzkamps Kritik besteht darin, dass hier eine theoretische Schwierigkeit auftritt, die aus der »Verdoppelung des Individuums in den Akteur und das Objekt der Verstärkung« (Holzkamp 1995: 95) resultiert. Holzkamp kann in dieser Passage so verstanden werden, dass die Schwierigkeit darin besteht, dass das Individuum sich sozusagen selbst manipuliert, ohne zu »wissen«, dass es sich manipuliert. Die zweite Nebenbemerkung bezieht sich auf Edelmanns Rezeption von Kurt Lewins Formel, menschliche Aktivität (im Sinne von Reaktion, Verhalten, Denken, Handeln etc.) sei immer als eine Funktion von Person und Umwelt aufzufassen, sowie auf Edelmanns Rezeption von Gibsons ökologischem Ansatz der visuellen Wahrnehmung (Gibson 1979). Edelmann interpretiert Lewins Formel dahingehend, dass Person und Umwelt miteinander *interagierten* (vgl. Edelmann 2000: 277f.). Je nach Wichtung der »Faktoren« Person bzw. Umwelt könne eine menschliche Aktivität als Teilprozess einer Auseinandersetzung mit der Umwelt, als mehr außengesteuert oder als mehr innengesteuert verstanden werden; bei der Außensteuerung diene die Aktivität mehr der Anpassung an die Umwelt und sei in starkem Maße durch Umweltreize kontrolliert; bei der Innensteuerung gehe die Initiative mehr von der Person aus, und es stehe mehr eine aktive Gestaltung der Umwelt im Vordergrund (Edelmann 2000: 278). An Gibsons Ansatz hebt Edelmann hervor, dass kognitive Prozesse als Reaktion auf oder Wahrnehmung von Strukturen in der Umwelt verstanden würden (für Edelmann ist dies »situerte Kognition«) (vgl. Edelmann 2000: 114). Im Endeffekt ergänzen sich für Edelmann der Informationsverarbeitungsansatz und Gibsons Ansatz in der Erklärung kognitiver Prozesse: »Wissen ist das Ergebnis der *Interaktion* zwischen mentalen Strukturen und *der* Umwelt.« (Edelmann 2000: 114; Herv. F.S.) Diese beiden Passagen zeigen, kurz gesagt, dass Edelmann Lewins Ansatz wie auch Gibsons Ansatz in der Begrifflichkeit eines substanzialisierenden Interaktionismus auffasst: Individuen und ihre Kognitionen bzw. mentalen Strukturen erscheinen von einer »Umwelt an sich« umgeben, mit der sie wechselwirken.⁶²⁴ Ein anderes und angemesseneres Verständnis der beiden Ansätze müsste davon ausgehen, dass es für Lewin und Gibson eine »Umwelt an sich« nicht gibt (Waldenfels 2000: 86) und dass für beide Theoretiker Wahrnehmen und Handeln außerhalb einer Gegensätzlichkeit von aktiv und passiv stehen.⁶²⁵

Neurowissenschaftliche Ansätze beziehen sich nur indirekt auf den Menschen als »ganzen« Organismus, indem sie Vorgänge im Gehirn, in dem »Sinn« konstituiert werde, thematisieren. Von extremen Varianten eines reduktiven Materialismus abgesehen stellen sich m. W.

623 Skinner zufolge unterscheidet sich Selbstverstärkung von Fremdverstärkung lediglich darin, an welchem »Ort« die Verstärkungsbedingungen hergestellt werden. Im Falle der Fremdverstärkung werden sie vom Experimentator hergestellt, im Falle der Selbstverstärkung vom Individuum selbst.

624 Das Modell der Wechselwirkung zwischen Mensch und Umgebung findet sich auch in der Handlungsregulationstheorie (vgl. einführend z. B. Greif 1994: 88).

625 Vgl. hierzu auch die Rekonstruktion von Waldenfels' Hintergrundsannahme eines relationalen Organismus-Welt-Bezugs in Abschnitt 5.4.2.2.

neurowissenschaftliche Ansätze in der Regel als mit kognitionstheoretischen Ansätzen verbunden heraus. Insofern kann man sagen, dass die Neurowissenschaften den Platz des Behaviorismus eingenommen haben.⁶²⁶ Im Hinblick auf die Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität ist somit auch hier von einem Haltfinden am Homo-clausus-Modell und am Modell »sekundärer Sozialität« auszugehen. Dies bedeutet nicht, den potenziellen Beitrag der Neurobiologie bzw. Neuropsychologie für die Optimierung von *individuellen* Lernprozessen gering zu schätzen, wohl aber, ihn vor dem Hintergrund der genannten ontologischen und sozialtheoretischen Begrenzung kritisch zu lesen.⁶²⁷

Die unterschiedlichen Konstruktivismusvarianten lassen sich dahingehend unterscheiden, ob sie in ihrem gegenstandskonstitutiven Vokabular Anleihen bei der Biologie nehmen oder nicht.⁶²⁸ Im Folgenden sollen zwei Konstruktivismusvarianten betrachtet werden, die in unterschiedlichem Ausmaß diese Anleihen vornehmen.

Der neurobiologische Konstruktivismus Roths⁶²⁹ nimmt deutliche Anleihen bei der (Neuro-)Biologie. Philosophische Ausgangspunkte für diese Position sind die Kombination aus ontologischem Realismus und erkenntnistheoretischem Idealismus sowie die Kritik an der Innen-Außen-Differenz von erkennendem Subjekt und ihm gegenüberstehender Außenwelt sowie an einem erkenntnistheoretischen Realismus (vgl. insbesondere Roth 1996). Auf objekttheoretischer Ebene interessieren in diesem Konstruktivismus Vorgänge im Gehirn von Individuen, die, nach Roth, der »phänomenalen Welt« (Roth) angehören und die »Wirklichkeitsbereiche« (Roth) »der Welt des Körpers« und »der Welt unser geistigen und emotionalen Zustände« (Roth 1996: 314) bzw. der »mentalen Zustände und des Ich« (Roth 1996: 314, 316) bezeichnen. Der »Wirklichkeitsbereich« der »Außenwelt« (Roth 1996: 314) entspricht in etwa dem, was als »(soziale) Umwelt« bezeichnet werden kann. Nach meinem Dafürhalten geht Roths neurobiologischer Konstruktivismus zwei Verbände mit anderen Disziplinen ein, einen Verbund mit den Kognitionswissenschaften (v. a. Roth 1987, 1992a, 1992b, 1996) sowie einen Verbund mit den Neurowissenschaften, aus dem auch pädagogische Ableitungen vorgenommen werden (Roth 2003c, 2004, 2009). Aufgrund des vorherrschenden Verbunds »von naturwissenschaftlichen mit psychologischen Beobachtungen und Beschreibungen« (Grzesik 2009: 72) kann davon ausgegangen werden, dass im Hinblick auf die Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität auch hier ein Haltfinden am Homo-clausus-Modell und am Modell »sekundärer Sozialität« stattfindet.

Deutlich verwickelter sind die Verhältnisse im Falle des »Konstruktivismus« Arnolds. Dies zeigt sich bereits darin, dass Arnold von einer »systemisch-konstruktivistischen Didaktik« (Arnold 2007) spricht.⁶³⁰ Diese hat drei wesentliche (Begründungs-)Stränge: erstens den Strang einer »konstruktivistischen« Lern- und Erkenntnistheorie, in der v. a. auf neurobiologische und konstruktivistische Ansätze bzw. Leitgedanken zurückgegriffen wird; zweitens einen Strang, in dem die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen bzw. das pädagogische und hier im Besonderen das didaktische Handeln zum Gegenstand gemacht wird, wobei in deutlicher Abgrenzung zu

626 Zu Verbänden, die z. B. »die« Neurodidaktik mit Kognitionspsychologie (vgl. z. B. Herrmann 2009b: 9) bzw. kognitionspsychologisch geprägter Lernpsychologie und empirischer Lehr-Lern-Forschung (vgl. z. B. Herrmann 2009c: 166–169) eingeht, vgl. Abschnitt 2.4.2.1.

627 Möglicherweise führen die an die Anschaulichkeit bildgebender Verfahren und die Erklärungskraft des Computerfunktionalismus gekoppelten »Erfolge« der Neurowissenschaften sogar zu einer Verschärfung der Isolation des »homo clausus« (vgl. z. B. auch Zielke 2006a: 151, Laucken 2003: 19f.).

628 Vgl. Abschnitt 2.4.1.

629 Vgl. insbesondere Abschnitt 1.1.2.2.

630 Im Folgenden stehen Arnolds ältere Publikationen, die z. T. mit Horst Siebert verfasst wurden, nicht im Zentrum des Interesses. Für Detailinformationen zu Arnolds Ansatz vgl. insbesondere Abschnitt 2.4.3 und Abschnitt 3.5.4.

einer ›Einwirkpädagogik‹ systemtheoretische Leitgedanken hinzugezogen werden; drittens den Versuch, im Anschluss an den ›üblichen Sprachgebrauch‹ den lerntheoretischen Ansatz gewissermaßen (bildungs-)praktisch bzw. pädagogisch zu wenden, also ›von Lernen auf Bildung zu kommen‹, ›Bildung‹ auch als ›Selbstbildung‹ aufzufassen (Arnold 2007: 86) sowie die Umriss der pädagogischen Unterstützung von Lernprozessen im Sinne der systemisch-konstruktivistischen Perspektive aufzeigen. Das Motiv einer Zusammenführung neurobiologischer, konstruktivistischer und systemtheoretischer ›Blickweisen‹ im theoretischen Begründungsrahmen trifft sich so gesehen mit dem Motiv einer pädagogisch-praktischen Wendung dieses Begründungsrahmens. In Bezug auf die Konzeptualisierungen des (lernenden) Menschen und von Sozialität muss bilanzierend festgehalten werden, dass Arnolds Ansatz wie kein anderer der in dieser Untersuchung betrachteten Ansätze gewissermaßen zwischen einem substanzialisierenden Interaktionismus und einem relationalen Interaktionismus changiert – man könnte auch sagen: zwischen einem naturalistischen Vokabular und einem sinnorientierten, sozial- oder kulturwissenschaftlichen Vokabular ›zerrieben‹ wird. Arnolds Ansatz fällt, insgesamt betrachtet, bei der Konzeptualisierung des (lernenden) Menschen und von Sozialität an verschiedenen Stellen in das substanzialistische Homo-clausus-Modell und das Modell ›sekundärer Sozialität‹ zurück. Ein Grund hierfür ist z. B., dass bei der pädagogisch-praktischen Wendung ›ohne (expliziten) passenden ontologischen Halt‹ operiert wird. Die Anleihen bei der Biologie erweisen sich, obzwar von anderen theoretischen Begründungsrahmungen begleitet, als Hemmschuh für einen Übergang in den Bereich relationaler Ansätze (bzw. den Bereich von Ansätzen eines relationalen Interaktionismus). Zugleich birgt der Ansatz das Potenzial einer Anschlussfähigkeit an eine ›relationale Perspektive‹. Erforderlich hierfür wären zunächst der Bruch mit der naturwissenschaftlich-physikalischierenden Modellierung ›der Lernenden‹ (wie auch ›der Lehrenden‹) und das Einsetzen einer expliziten relationalen Konzeptualisierung des bzw. der lernenden Menschen in den Ansatz.⁶³¹

Im Einzelnen hängt die beschriebene übergreifende Problematik des Rückfalls in einen substanzialisierenden Interaktionismus, der in dem substanzialistischen Homo-clausus-Modell und dem Modell ›sekundärer Sozialität‹ seinen Ausdruck findet, mit folgenden Punkten zusammen:

1. Mit der Einschränkung auf die Darstellung ›des‹ Konstruktivismus als einer Lern- und Erkenntnistheorie (vgl. insbesondere Arnold 2005, 2007). Indirekt wird von Arnold eine Kombination aus ontologischem Realismus und erkenntnistheoretischem Idealismus vertreten. Dreh- und Angelpunkt ist jedoch die Kritik an der Innen-Außen-Differenz von erkennendem Subjekt und ihm gegenüberstehender Außenwelt. Diese Überbetonung der Erkenntnistheorie ist daran erkennbar, dass Arnold fast durchgängig auf die Thesen der Unzugänglichkeit einer ›transphänomenalen Realität‹ (Roth), mithin der Unerreichbarkeit von ›Wahrheit‹ (z. B. Arnold 2007: 54–59, 62f.) und des Erfordernisses der Überwindung der cartesianischen Trennung zwischen Innen und Außen (z. B. Arnold 2007: 59, 82f.) abhebt. Eine klare Unterscheidung zwischen erkenntnistheoretischen und ontologischen Dimensionen des Subjekt-Objekt-Dualismus unterbleibt jedoch.
2. Mit der Leerstelle einer ontologischen Fundierung des Ansatzes. Die Überbetonung erkenntnistheoretischer Fragestellungen geht entsprechend mit einer ›Weigerung‹ einher, ontologische Fragen zu stellen. Diese Tendenz beruht m. E. insbesondere darauf, dass für Arnold ontologische Fragen metaphysische Fragen und offenbar ›tabu‹ sind – eine Sicht-

⁶³¹ Das Folgende ist somit als eine kritische Würdigung von Arnolds Ansatz zu lesen. Konkrete Vorschläge für ›Umbauten‹ des Ansatzes können jedoch aus Platzgründen nicht detailliert unterbreitet werden.

weise, zu der die fehlende Unterscheidung zwischen einem erkenntnistheoretischen und einem ontologischen Realismus auch beiträgt. Im Ergebnis wird in dem Ansatz »ohne (expliziten) passenden ontologischen Halt« operiert.

3. Mit den unterschiedlichen Bezeichnungen für »den Lernenden«. Mit dem Einbezug systemtheoretischer Gedanken löst sich Arnold tendenziell von einer naturalistischen Bestimmung »des Subjekts des Lernens« ab. Waren »Lernende« in der naturalistischen Lesart noch als operational geschlossene kognitive und emotionale »Systeme« (vgl. z. B. Arnold 2005) bzw. »das Gehirn« als ein autopoietisch geschlossenes und selbstreferenzielles »System« betrachtet worden, sind es nun (einzelne) »Menschen« (z. B. Arnold 2007: 83, 85, 87, 97, 101), »Systeme« (z. B. Arnold 2007: 90), »Akteure« (z. B. Arnold 2007: 92), »lernende Systeme« (Arnold 2007: 120), »Lerner« (vgl. z. B. Arnold 2007: 105, 121), »Subjekte« (z. B. Arnold 2007: 121), »lernende Subjekte« (vgl. z. B. Arnold 2007: 123), »kognitiv-emotionale Systeme« (Arnold 2007: 118) oder »beobachtende Systeme« (vgl. z. B. Arnold 2007: 210). Gleichwohl bleibt der Bruch mit dem substanzialistischen Homo-clausus-Modell aus.
4. Mit dem Anschluss an den »üblichen Sprachgebrauch«. Sinnfällig ist hierbei, dass Arnold z. B. den Terminus »System« nicht in luhmannscher Diktion verwendet, sondern mehr in einer Weise, die an den »üblichen Sprachgebrauch« anschließt, welcher »Menschen« im Sinne von »Einzelmenschen« (Elias 1997a: 68), präsentiert, welche ein »Inneres« aufweisen und denen ein »soziales Außen« gegenübersteht. Durch die Anbindung an den »üblichen Sprachgebrauch« wird das sozialtheoretische Innen-Außen-Muster und infolgedessen auch der sozialtheoretische Dualismus zwischen »Individuum« und »Gesellschaft« reproduziert – eine Reproduktion, die auf dem impliziten Rekurs auf das Bild des »homo clausus« beruht.
5. Mit einer unvollständigen Überwindung des sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus. Es lassen sich sowohl Belege dafür finden, dass Arnold (2007) einem sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus das Wort redet, als auch Belege dafür, dass Arnolds Ansatz das Potenzial hat, ihn zu überwinden. Allerdings gibt es eine leichte Tendenz dazu, dass einem sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus gefolgt wird. Dies liegt zunächst daran, dass Arnold den sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus nicht direkt aufs Korn nimmt. Ferner schwenkt der Ansatz durch die Anbindung an den »üblichen Sprachgebrauch« immer wieder in die Bahnen einer Ding- oder Substanzenontologie ein und reproduziert so den sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus. Außerdem gelingt keine dezidierte Distanzierung vom sozialtheoretischen Innen-Außen-Muster (»innen« die Deutungsmuster etc., »außen« die »soziale Umwelt«). Zwar wird der Einzelne als Teil sozialer Beziehungen gesehen, zwar sollen die beiden Aspekte sich ständig durchwirken, zwar soll selbst im Alleinsein der Einzelne kontinuierlich auf andere bezogen sein (vgl. Arnold 2007: 85) und zwar sollen lernende Systeme bzw. Akteure als Elemente übergreifender Systemkontexte (und nicht isolierte Einzelne) sein (vgl. Arnold 2007: 124). Zugleich aber ist die Rede von eigenen inneren und äußeren Möglichkeiten (vgl. Arnold 2007: 86), von der von den Akteuren nicht (immer) durchschauten Prägung (individueller bzw. mikrosozialer) Kommunikationen durch gesellschaftlich institutionalisierte Kommunikationsformen (vgl. Arnold 2007: 92), von einem System, *in* dem das Individuum kommuniziert (vgl. Arnold 2007: 93), von Systemen, *in* die das Subjekt eingebettet ist (vgl. Arnold 2007: 123), von einem gesellschaftlichen Umfeld (vgl. Arnold 2007: 166), von Situationen bzw. Kontexten, *in* die Menschen eingebettet sind (vgl. z. B. Arnold 2007: 159) und von »inneren Systemiken« sowie »äußeren Systemiken« (z. B. Arnold 2007: 160). Kurzum: Wenn versucht wird, den »analytischen Blick auf die Kommunikation, d. h. auf *das zwischen den Subjekten sich konstituierende Soziale*« zu lenken (Arnold/Siebert 2005: 53; Herv. F.S.), so kommt

darin zugleich zum Ausdruck, dass hier präkonstituierte Entitäten »zuerst da sind«. Hier gehen also die Leerstellen einer ontologischen Fundierung und einer sozialtheoretischen Fundierung des Ansatzes Hand in Hand.

6. Mit einer Tendenz zu einem sozialtheoretischen Atomismus bzw. lern- oder bildungstheoretischen Individualismus. Mit dem Ansatz soll ein Individualismus überwunden werden. Dies zeigt sich u. a. in den Aussagen, dass der Einzelne als Teil sozialer Beziehungen anzusehen sei (vgl. Arnold 2007: 85), dass selbst im Alleinsein der Einzelne kontinuierlich auf andere bezogen sei (vgl. Arnold 2007: 85) und dass lernende Systeme bzw. Akteure als Elemente übergreifender Systemkontexte (und nicht als isolierte Einzelne) aufzufassen seien (vgl. Arnold 2007: 124). Ferner zeigt sich dieses Bestreben in der mit systemtheoretischen Grundlagen legitimierten Frage nach der Möglichkeit der pädagogischen Unterstützung einer Veränderung von »subjektiven« (Arnold) Wirklichkeitskonstruktionen unter Anerkennung der Prämisse, dass »Systeme« bzw. »Menschen« etc. immer nur ihre »Selbstreferenz handhaben« (Luhmann 2004: 63; zit. n. Arnold 2007: 96) bzw. handhaben können. Jedoch kommt es unter der Hand zu einem sozialtheoretischen Atomismus. Dies liegt v. a. daran, dass Arnold das Thema sozialtheoretischer Atomismus nicht angeht und den sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus und, allgemeiner, die Sozialtheorie nur indirekt thematisiert, sodass »eine dem Subjekt *inhärente* Sozialität« (Meyer-Drawe 1987: 12; Herv. F.S.) nicht Thema werden kann und sich das Modell »sekundärer Sozialität« im Subtext des Ansatzes ausbreitet. Offensichtlicher ist die Tendenz zu einem lern- oder bildungstheoretischen Individualismus. Diese Tendenz hängt mit der Orientierung am Konstruktivismus als einer Erkenntnis- und Lerntheorie und der entsprechenden Leerstelle einer ontologischen Fundierung zusammen. Die im Deutungsmusteransatz (vgl. Arnold 1983) noch deutlich und im Ansatz des Deutungslernens (vgl. Arnold/Schüßler 1996a, 1996b) noch gut sichtbare Frage nach dem Verhältnis von »gesellschaftlicher Umwelt« und »subjektivem Bewusstsein« interessiert hier anscheinend nur noch am Rande.⁶³² Zusammen mit der – eine intuitive, vortheorietische Konzeption »des Lernenden« befördernden – uneinheitlichen Bezeichnung für den lernenden Menschen resultiert hieraus, dass »Lernen bzw. »Bildung« gewissermaßen in den Lernenden hineinverlagert wird. Besonders deutlich wird dies an den Passagen zur »Beobachtung«. Der Ansatz ist, »die Biologie unserer Kognition« (Arnold 2007: 56) zu belegen (vgl. z. B. Maturana/Varela 1987: 263), wobei der Konstruktivismus im Sinne einer Erkenntnistheorie in Frontstellung zur klassischen Erkenntnistheorie die »Prozesse der Wirklichkeitskonstruktion durch Beobachtung, nicht die Wirklichkeit selbst« (Arnold 2003: 52) zum Gegenstand hat. Diese Beobachtung erster Ordnung – es handelt sich nach Arnold um »Bewusstsein« (Arnold 2007: 59) – ist sozusagen »für sich blind: Der Beobachter konstruiert eine viable Wirklichkeit, in der er agiert. Mit Einführung des Begriffs der Beobachtung zweiter Ordnung – es handelt sich nach Arnold um »Selbstbewusstsein« als sich selbst beobachtende Instanz« (Arnold 2007: 59) – wird m. E. die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus bzw. die konstruktivistische Lerntheorie erst praktisch wendbar. So kann Arnold z. B. die Beobachtung der Beobachtung im Sinne eines Verstehens von und Vertrautmachens mit subjektiven Konstruktionen in ihrer Geprägtheit und Musterhaftigkeit bezeichnen und als Ziel einer erkenntnistheore-

632 Ähnlich sind auch die kritischen Einwände von Schüßler oder Ludwig gegen »den Konstruktivismus als einer Erkenntnis- und Lerntheorie zu verstehen. Schüßler hat darauf hingewiesen, dass in diesem Konstruktivismus »die Annahme gesellschaftlich vermittelter Sinnstrukturen« (Schüßler 2005: 92) fehle; Ludwig hat eine stärkere Befassung mit dem »Problem der Vermittlung des Subjekts mit der gesellschaftlichen Umwelt« (Ludwig 2005b: 76) angemahnt.

tisch bzw. konstruktivistisch informierten Pädagogik die »Förderung der Erkenntnisfähigkeit« ausgeben, welche »die Quelle aller Kompetenz« sei (Arnold 2007: 62). Für Arnold ist es daher eine Selbstbeobachtungsfrage, welche die eigenen inneren und äußeren Möglichkeiten seien und wer sie definiere; dieses Einnehmen einer reflexiven Beobachterposition – v. a. zum Erkennen der »Determiniertheiten des ›eigenen Wesens« (Arnold 2007: 86) – stellt gewissermaßen den Nukleus konstruktivistisch gedachter Bildungstheorie dar, weshalb für Arnold Bildung stets auch »Selbstbildung« ist (vgl. Arnold 2007: 86). Bildung im Sinne einer Transformation subjektiver Wirklichkeit bzw. einer »Weiterentwicklung und Differenzierung bewährter und vertrauter Deutungsmuster« (Arnold 2007: 87) kann jedoch auch pädagogisch unterstützt werden, wobei pädagogische Begleitung oder Unterstützung u. a. heißt, den »Lernenden« neue Deutungsmöglichkeiten zu offerieren.⁶³³ Man beachte, dass zu Beginn der Terminus »Beobachtung« noch in luhmannscher Diktion verwendet wird (durch Beobachtung wird das System hervorgebracht; vgl. Krause 2001: 16, 208), dann jedoch sukzessive als eine Tätigkeit (unter anderen) »des lernenden Akteurs« erscheint. Mit anderen Worten: Der Konstruktivismus als eine »Beobachtertheorie« (z. B. Arnold 2003: 52; ähnlich Arnold 2005) wendet sich hier auf Beobachtungen bei einzelnen Menschen im Sinne von präkonstituierten Subjekten an, dringt jedoch nicht zu einer Beobachtung seiner selbst als ein gegenstandskonstitutives Vokabular vor. Die Unterscheidung von unterschiedlichen Subjektivierungsweisen sowie deren Bezug auf sozialstrukturelle Subjektordnungen muss damit auch unterbleiben.⁶³⁴ Ebenso wird die Ebene sozialtheoretisch fassbarer Kontexte institutionalisierter überindividueller Praktiken und kulturhistorischer Kontexte für »Lernen« nicht erreicht.

Einen von vornherein sozial- bzw. erziehungswissenschaftlichen Zugang, der ohne Anleihen bei der Biologie ansetzt, stellt Meuelers »emanzipatorische Perspektive« dar (Meueler 1993). Auf theoretischer Ebene hat Meueler einen »dialektischen Subjektbegriff« und den Gedanken der Prozessualität von »Individuum« und »Gesellschaft« zur Verfügung. Hierbei bezieht er sich explizit auf Elias' Auffassung, dass sich die Begriffe Individuum und Gesellschaft auf unterschiedliche, aber untrennbare Aspekte des gleichen Menschen beziehen: »Beide Gegebenheiten hätten den Charakter von Prozessen. Beide Aspekte unterlägen einem strukturierten Wandel.« (Meueler 1993: 84; vgl. Elias 1997a: 20) Im Zuge der empirisch-bildungspraktischen Wendung dringen jedoch das Homo-clausus-Modell und der sozialtheoretische Subjekt-Objekt-Dualismus in Meuelers Ansatz ein (vgl. insbesondere Meueler 1993: 84ff.; vgl. auch die Abschnitte 3.5.3 und 3.5.5). Dies ist ein Indiz dafür, dass die empirisch-bildungspraktische Wendung »ohne (expliziten) passenden ontologischen Halt« erfolgt ist. Zugleich scheinen in Meuelers Ansatz aufgrund der theoretisch fruchtbaren Ausgangslage eine Reihe möglicher Anknüpfungspunkte für eine »relationale Perspektive« zu liegen, wobei das probenhalber vorgenommene Einsetzen einer relationalen Konzeptualisierung des (lernenden) Menschen das Startmanöver ausmachen würde. Eine Re-Lektüre und punktuelle Umformulierung der empirisch-bildungspraktischen Aussagen Meuelers wären dann weitere Aspekte der Ausformulierung einer »relationalen Perspektive«.

Der letzte Abschnitt des Durchgangs durch unterschiedliche Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität ist auf sechs Ansätze bezogen. Es handelt sich um Ansätze, die das Motiv der Ausformulierung einer »relationalen Perspektive« mehr oder weniger deutlich zum Ausdruck bringen. Der pädagogisch-psychologische Ansatz Neuwegs (z. B. 2005) er-

633 Für eine Beschreibung dieses Strangs vgl. Abschnitt 3.3.3.

634 Vgl. für einen zur Selbstanwendung fähigen »Konstruktivismus« Abschnitt 7.1.2.

scheint hierbei als der Ansatz, der das Motiv am wenigsten zum Ausdruck bringt. Durch seine Verknüpfungen (z. B. zum Ansatz von Lave/Wenger 1991) ist Neuwegs Ansatz jedoch anchlussfähig. Der psychologische Ansatz Zielkes (2004, 2006a) zieht seine Anschlussfähigkeit u. a. aus der Anbindung an Bruners Kulturpsychologie (Bruner 1997), ist aber auch durch die instruktive Verarbeitung anderer Bezüge (z. B. durch die Rezeption phänomenologischer Ansätze) in einer eigenen Konzeption als eigenständiger Ansatz aufzufassen.⁶³⁵ Die anderen vier Ansätze wurden in dieser Untersuchung mehr (Waldenfels, Joas) oder weniger (Theorien sozialer Praktiken) intensiv dargestellt.

Die Ansätze sind aufgrund ihrer Konzeptualisierung des Menschen und von Sozialität von einer *relativ* hohen zu einer *relativ* geringen Gefahr des Rückfalls in das Homo-clausus-Modell und dem Modell »sekundärer Sozialität bzw. von einer *relativ* hohen zu einer *relativ* geringen Gefahr, ding-ontologisch ausgedeutet zu werden geordnet. Somit lautet, cum grano salis, für alle Ansätze die These, dass sie eines stärkeren ontologischen Halts bedürfen. Wichtig ist hierbei jedoch der Hinweis, dass alle Ansätze deutlich im Bereich eines relationalen Interaktionismus anzusiedeln sind und daher sowohl untereinander als auch für andere »relationale Ansätze« hochanschlussfähig sind. Auf der Basis der Annahme, dass der Relationalismus einen Substanzialismus zu verarbeiten vermag, können die Ansätze auch als produktive Verarbeitungen von Aufgaben betrachtet werden, die durch einen Substanzialismus bzw. einen substanzialisierenden Sprachgebrauch gestellt werden. Der z. B. bei Joas' Ansatz als potenziell problematisch identifizierte Sprachgebrauch weist so betrachtet auf mögliche »Vermittlungsleistungen« hin. Entsprechend liegt bei der geordneten Darstellung kein »Schlechter-besser-Ranking« vor.

Neuwegs Arbeiten zu implizitem Wissen und einem »tacit knowing view« sind als eine pädagogisch-psychologische Alternative zum Kognitivismus und zu Rationalmodellen des Handelns, als »Gegenprogramm vor allem zum kognitivistischen Paradigma« (Neuweg 2005: 558) aufzufassen (vgl. Neuweg 1998, 2000b, 2000c, 2001, 2005). Dabei hat er u. a. Arbeiten von Michael Polanyi, Donald A. Schön,⁶³⁶ Gilbert Ryle sowie von Hubert L. und Stuart E. Dreyfus in systematischer Weise für die pädagogisch-psychologische Theoriebildung und für die (Weiter-)Entwicklung didaktischer Ansätze erschlossen (vgl. insbesondere Neuweg 2001: 344–366) und eine Brücke zu (post-)wittgensteinianischen Denkfiguren sowie zu Pierre Bourdieus Habitus-theorie⁶³⁷ geschlagen (vgl. Neuweg 2005). Ferner hat Neuweg die »Situiertheitsansätze«⁶³⁸ aus pädagogisch-psychologischer bzw. didaktischer Sicht dahingehend rezipiert, dass sie wertvoll seien, jedoch weder »traditionelle« pädagogisch-psychologische bzw. didaktische Konzepte ersetzen sollten und könnten noch zu verwerfen seien (vgl. z. B. Neuweg 2005, 2001: 367–400; ähnlich z. B. Mandl/Gruber/Renkl 1995, Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Obwohl Neuweg insgesamt eine Reihe an Anknüpfungsmöglichkeiten an eine »relationale Perspektive« (indirekt) bereitstellt, besteht im »tacit knowing view« aufgrund des individualpsychologischen Zugangs zu Wissen die Gefahr, den sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus zu

635 Einen Einstieg in die Ansätze Neuwegs und Zielkes bietet der Abschnitt 2.3.4.

636 Nach Altrichter (2000) entwirft Schön eine »Epistemologie der Praxis«. Zentral sind dabei drei Handlungstypen für professionelles Handeln im Sinne von unterschiedlichen Aggregatzuständen von Handlung und Wissen: Wissen-in-der-Handlung (knowing-in-action), Reflexion-in-der-Handlung (reflection-in-action) und Reflexion-über-die-Handlung (reflection-on-action). Dies ermöglicht für Altrichter Lernen im Medium der Handlung zu fassen (bei gleichzeitiger Verbindung zur Kommunikation und Reflexion und Aufmerksamkeit für Spezifität der Handlungskontexte) (vgl. Altrichter 2000: 215, Argyris/Schön 1974). Die drei Handlungstypen spielen auch in Schöns Arbeiten zum Organisationslernen, insbesondere bei den Konzepten des single loop learning und des double loop learning eine Rolle (vgl. z. B. Argyris/Schön 1978, 1999).

637 Die Dialektik von Habitus und Feld (vgl. z. B. Gebauer 2000: 438–441, Neumann 2005) scheint Neuweg allerdings zu wenig zu berücksichtigen. Dadurch erhält das Habituskonzept eine individualistische Einfärbung.

638 Vgl. Abschnitt 4.4.

reproduzieren. Dies zeigt sich u. a. an der Konzeptualisierung von Handeln. Neuweg stellt heraus, dass »subjektseitig« der Akteur durch das Handeln denke und »objektseitig« bestimmte Umwelt- bzw. Situationsbedingungen Einfluss auf die Performanz von Könnern haben (vgl. Neuweg 2005: 263). Neuweg modelliert an dieser Stelle, in der er (u. a. im Anschluss an das Kompetenzstufenmodell von Dreyfus/Dreyfus 1987; vgl. ähnlich Benner 1994) den »intuitiven Modus«, in dem Könner ihr Handeln in einer Art des Auspendelns von Situationserfordernissen und eigenen Handlungszielen vornehmen (also situativ modifizieren) vor dem Hintergrund eines Innen-Außen-Musters. Zwar bleibt bei Neuweg der Gedanke der Gestaltbildung bzw. des Gestalterfassens erhalten (vgl. Neuweg 2005: 263). Somit könnte er an Konzeptionen, die das Verhältnis von Situation und *Handeln* als »quasi-dialogisch« modellieren,⁶³⁹ anbinden und damit auch an gestalttheoretische Argumentationslinien Anschluss finden. Dies hätte den Vorteil, dass das Handeln selbst »zum Ausgangspunkt der handlungspsychologischen Theoriebildung« (Neuweg 2005: 562) gemacht werden könnte. Stattdessen hebt Neuweg jedoch auf das Handeln einzelner Akteure ab und distanziert sich insofern nicht hinreichend von einer individualistischen Fassung von Handeln, in der ihm unter der Hand das Verhältnis von Situation und *Handlung* zum Verhältnis von »äußerer« oder »objektiver« Situation und *Handelndem* gerät. Gestützt wird Neuwegs Konzeptualisierung von Handeln von wissenschaftlichen Ausführungen. Das didaktische Interesse des »tacit knowing view« fällt dabei nicht mit einer Abwertung von Reflexions- und Abstraktionsleistungen in eins (ähnlich Gerstenmaier 1999: 245). So betont er u. a. die Bedeutung »des Wechselspiels von Analyse und Integration, des Zusammenspiels von implizitem und explizitem Arbeitsmodus und von wissenschaftlich-distanzierter und praktisch-eingebundener Weltbegegnung« (Neuweg 2001: ix) und die Bedeutung, die das »Lernziel Urteilskraft« hat (Neuweg 2001: 389–392). In seinem Interesse an dem intuitiv-improvisierenden Handeln und in der Weise, wie er es konzeptionalisiert hat (z. B. Neuweg 2005, 2001), kann Neuweg erstens sowohl einen Rationalismus (Handeln als Wissensapplikation oder Regelanwendung) als auch einen Behaviorismus (automatenhaftes Agieren, bloßes Verhalten) vermeiden und zweitens darauf hinweisen, dass ein Plädoyer für den Aspekt der Intuition (Know-how) nicht in einen »Intuitionismus« einmünden muss. Vielmehr vertritt Neuweg (vgl. 2005: 561–571) die Ansicht, dass die Intuition erst in einem (ständigen) Wechselspiel mit einer abstrahierenden Reflexion (Know-that) entsteht und sich in diesem Wechselspiel entfaltet.⁶⁴⁰

Der Ansatz einer »alternativen, konstruktivistischen, soziopragmatisch fundierten (Wissens-)Psychologie« (Zielke 2004: 26) bringt ein »neues Interesse an Sprache und Praxis« (Zielke 2004: 23) bzw. ein »neues Interesse an der »Praxis«« (vgl. Zielke 2004: 339–344) zum Ausdruck. Hier stehen die »sozialen Prozesse der Bedeutungskonstitution« (Zielke 2004: 23; Herv. F.S.) im Mittelpunkt des Interesses, was einen »nicht-kognitivistischen, auf sinn- und bedeutungsstruk-

639 Vgl. Abschnitt 5.4.2.1.

640 Als Beispiel dient Neuweg das »Hüttenkäsebeispiel«, das von Jean Lave geschildert und in der einschlägigen Literatur ausgiebig und kontrovers diskutiert wurde (Lave 1988: 158–168): Ein Teilnehmer an einem Weight-Watcher-Programm sollte drei Viertel von zwei Dritteln eines Bechers Hüttenkäse abmessen. Statt die Brüche zu multiplizieren, maß er mittels eines Bechers zwei Drittel Hüttenkäse ab. Dann formte er den Inhalt zu einem Kuchen, markierte darüber ein Kreuz und zweigte drei Viertel ab. Während das Lösungsverhalten des Teilnehmers von z. B. Brown/Collins/Duguid (1989a, 1989b) als kreative Leistung bezeichnet wurde, wiesen Kritiker (vgl. etwa Palincsar 1989, Wineburg 1989, Huber 2000) darauf hin, dass intellektuell-abstrahierendes Denken, das dazu befähigt, im Besonderen das Allgemeine zu erkennen und auf neue Situationen übertragen zu können (»Transfer«), weiterhin ein Ziel von pädagogischer Intervention sein solle. So kommt denn Neuweg auch zu dem Schluss: »Wer aus der Erfahrung keine Regel bezieht, aus dem Besonderen kein Allgemeines, aus dem Können kein Wissen, aus dem Prozess keine Struktur, der hat nicht gelernt. Aber wer nur dies tut, der lernt nicht mehr weiter.« (Neuweg 2005: 571)

turierten Handlungen ausgerichtetem Wissensbegriff« (Zielke 2004: 24) zur Voraussetzung hat. Zielkes Ansatz ist hierbei insbesondere anschlussfähig an eine handlungstheoretisch ansetzende Kulturpsychologie, z. B. an die Kulturpsychologie Bruners (z. B. Bruner 1997). In Bezug auf die Konzeptualisierung des Menschen (Akteurs) ist Zielke allem Anschein nach weder an einer Auflösung der ›Person‹ oder des ›Ich‹ oder des ›Akteurs‹ in einer Welt der Zeichen gelegen noch an einer bloß verhaltenstheoretischen Herleitung oder einer rein kognitivistisch-individualistischen Engführung der Konzeptualisierung des Menschen. Nach meinem Dafürhalten unterlegt Zielke der Konzeptualisierung des Menschen eine ›relationale Perspektive‹, diese Konzeptualisierung bleibt jedoch auf der einen Seite mehr implizit. Dies mag auch daran liegen, dass Zielke sich mit ontologischen Fragen nicht ausdrücklich befasst. Deutlich wird dies an einer Stelle (Zielke 2004: 145). Dort legt Zielke bei der Rekonstruktion der postkognitivistischen Psychologien (Sozialkonstruktivismus und Kulturpsychologie) deren epistemologische, theoretische und methodologische Argumente dar, d. h. von ontologischen Argumenten ist nicht die Rede, sie könnten jedoch zusammen mit wissenschaftstheoretischen und erkenntnistheoretischen Argumenten unter der Klasse ›theoretischer‹ Argumente mitgemeint sein. Damit wird die Frage nach der Konzeptualisierung des ›sozialen Akteurs‹ zur Aufgabe⁶⁴¹ und es stellt sich die Frage, wie ›individuelle‹ und ›soziale‹ Konstruktionen (vgl. z. B. Zielke 2006a: 167) in dem Konstrukt des sozialen Akteurs verbunden werden können. Hinsichtlich der Konzeptualisierung von Sozialität zeigt sich m. E. ebenfalls, dass Zielkes Ansatz bereits im Ansatz relational ist, was aber mehr implizit mitläuft. So könnte etwa die Vorstellung »Individuen sind Teil der Kultur, Kultur ist Teil des Individuums« (Zielke 2006a: 171; vgl. Zielke 2004: 326–330, 333) ›genauer‹ gefasst werden. Auf der anderen Seite zeichnet sich eine ›relationale Perspektive‹ weniger implizit ab, wenn Zielke darauf hinweist, dass Kultur nicht als ›äußeres‹ Handlungsfeld für letztlich autonome Individuen angesehen werden kann, sondern dass Individuen in Kultur eingreifen oder umgekehrt von ihr ›beeinflusst‹ werden (vgl. Zielke 2004: 329ff.). Zielke wendet sich entsprechend dem Handeln bzw. der Praxis zu, was v. a. ermöglicht, auf die Tätigkeiten und das implizite Alltags- oder Regelwissen zu blicken. Ferner versteht sie Sprache als intersubjektives Medium, innerhalb dessen die ›sinn- und bedeutungshaltigen Konstruktionen interaktiv hergestellt werden« (Zielke 2004: 150). So wichtig diese Schwerpunkte auch sind und so sehr sie indirekt von einem relationalen Interaktionismus zeugen – durch das Operieren ›ohne expliziten ontologischen Halt‹ und das ›folgerichtige‹ Umgehen der Thematik des sozialtheoretischen Innen-Außen-Musters wird, insgesamt betrachtet, die Gefahr eines Rückfalls in das Homo-clausus-Modell und das Modell ›sekundärer Sozialität‹ bzw. des Ausgedeutetwerdens in diese verräumlichenden Vorstellungen nicht vollends gebannt.

Am deutlichsten wurde die Problematik, die sich aus einem Implizitbleiben eine relationalen Konzeptualisierung des bzw. der Menschen und von Sozialität ergibt, an den soziokulturellen Situiertheitsansätzen, insbesondere an dem Ansatz von Lave und Wenger (Lave/Wenger 1991). Am Beispiel dieses Ansatzes wurde in Abschnitt 1.4 die Grundproblematik fehlenden ontologischen Halts von im Grunde relationalen Ansätzen umrissen; die ausführliche Darstellung des Ansatzes findet sich in Abschnitt 4.4.

Im Kontext von Theorien sozialer Praktiken wird nach meinem Dafürhalten eine relationale Konzeptualisierung des Menschen und von Sozialität vorausgesetzt.⁶⁴² ›Akteure‹ erschei-

641 Zielke deutet diesen Entwicklungsbedarf an anderer Stelle an (vgl. Zielke 2006a: 168).

642 Die folgende Charakterisierung folgt der Darstellung von Reckwitz (z. B. 2003a, 2004c, ausführlich 2000a, vgl. Abschnitt 2.3.4.4). Die von Reckwitz in die Theoriegruppe der Theorien sozialer Praktiken eingegliederte »neopragmatische Theorie von Hans Joas« (Kron 2010) wurde in der vorliegenden Untersuchung gesondert rezipiert.

nen nicht mehr als reine Subjekte, als Träger von Geist, sondern als kompetente Körper, die in die Welt eingreifen (vgl. z. B. Reckwitz 2000a: 330), als »körperlich-mentale Träger von Praktiken«, als »Schnittpunkte« der unterschiedlichen Sinnmuster unterschiedlicher Praktiken [...], die allesamt routinisiert von ihnen hervorgebracht werden« (Reckwitz 2000a: 632; Herv. i. Orig.). Soziale Praktiken im Sinne »routinisierte[r] Formen körperlicher »performances« und sinnhafter Verstehensleistungen« (Reckwitz 2004c: 318) drücken einen »Zusammenhang von routinisierten körperlichen Verhaltensmustern, übersubjektiven Wissensschemata und routinisierten Sinnzuschreibungen« (Reckwitz 2000a: 559) aus. Das Soziale besteht in praxistheoretischer Perspektive aus den heterogenen, Raum und Zeit bindenden (Giddens), Netzwerken sozialer Praktiken (»fields of practices«). Eine Festigung des Ansatzes als eines relationalen Ansatzes könnte, insgesamt betrachtet, bei einer stärkeren Distanzierung von einer substanzialisierend-physikalisierenden Sprache, die insbesondere an dem Terminus »Körper« zum Ausdruck kommt, sowie bei einer kritischen Reflexion der unterlegten Zeit- und Raumvorstellungen ansetzen.

Für Joas' Ansatz (Joas 1996) kann im Wesentlichen eine ähnliche Einschätzung wie für die Theorien sozialer Praktiken getroffen werden. Unterlegt ist eine relationale Konzeptualisierung des Menschen und von Sozialität. Unter anderem argumentiert Joas gegen die Annahme eines »substanzhaften Selbst als Basis autonomer Individualität« (Kron 2010: 133).⁶⁴³ Joas bezieht sich auf »den Körper« bzw. auf »Körperlichkeit«, sodass die Gefahr besteht, die relationalen Elemente des Ansatzes (im Zuge der Rezeption) zu verschleifen.⁶⁴⁴

Eine relationale Konzeptualisierung des Menschen und von Sozialität ist explizit einer Phänomenologie unterlegt, die v. a. an das Denken Merleau-Pontys anschließt und u. a. auch an gestalttheoretische Ansätze anknüpft.⁶⁴⁵ Die Konzeptualisierung des Menschen erfolgt hierbei »vom Leib her«. Sozialität wird als Zwischenleiblichkeit gefasst. Hinzu kommt die Hintergrundannahme eines relationalen Organismus-Welt-Bezugs.⁶⁴⁶ Allerdings stellt sich beim phänomenologischen Zugang das Problem der Sperrigkeit »des« Leibbegriffs.

6.3 Relationale Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität als Kategorien eines »Relationalitätsparadigmas« oder eines »relational turns«?

Es ist in wissenschaftlichen Diskursen mitunter von »Paradigmenwechseln«, von »Wenden« oder »turns« die Rede. Zum Beispiel werden Wenden »ausgerufen«, sie werden schlicht vollzogen, sie wurden vollzogen. Wenden können bzw. sollen eine oder mehrere wissenschaftliche Disziplin(en) betreffen, sie können bzw. sollen auf Objekttheorien oder Klassen von Theorien (z. B. Handlungstheorie, Lerntheorie) »durchschlagen«. Oder sie werden als einem Ansatz unterlegt vorausgesetzt. Sieht man von dem Fall ab, dass einer der drei Begriffe als bloßes Stilmittel eingesetzt wird – es wäre angemessener, in diesem Falle nicht von einem *Begriffsgebrauch*, sondern von einem *Wortgebrauch* zu sprechen –, stellt sich die Frage, welche »semantische Ladung« der Begriff aufweist. Es scheint daher die Rede von (paradigmatischen) »Wenden« bzw. »turns« und »Paradigmenwechseln« selbst voraussetzungsvoll.

Im Hinblick auf die Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität weist Joas' Ansatz (vgl. unten in diesem Abschnitt) Parallelen zu den Theorien sozialer Praktiken sensu Reckwitz auf.

643 Vgl. hierzu insbesondere Abschnitt 4.2.

644 Vgl. insbesondere Abschnitt 5.2.1.

645 Vgl. Kapitel 5.

646 Vgl. hierzu insbesondere Abschnitt 5.4.2.

Der vorliegenden Untersuchung ist in ihrem Subtext eine gewisse Distanziertheit gegenüber den Termini unterlegt. In Abschnitt 6.1 wurde bereits festgestellt, dass als »relational« bezeichnende Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität allein *nicht* die Rede begründen, wir befänden uns in der Theorieentwicklung bereits in einem »Relationalitätsparadigma« bzw. hätten einen »relational turn« bereits vollzogen. Das Hauptargument bestand hierbei darin, dass »relationale« Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität, die sich von einer »relationalen Ontologie« ableiten lassen, als Kategorien oder Teilbereiche eines solchen »Paradigmas« oder »turns« verstehbar gemacht werden können. Insofern ist die Distanziertheit als eine relative auffassbar. Weder war und ist das Ziel der Untersuchung, den unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Lernen, dem Menschen und von Sozialität in Form einer einfachen Ergänzung eine weitere Bedeutung hinzufügen, noch war und ist es das Ziel, einen »Paradigmenwechsel« zu inaugurieren. Ins Spiel kommt hierbei auch die Begründungsfigur einer Dualität von Abgrenzung und Anknüpfung.

Die relative Distanzierung bedarf einer Erläuterung. Diese setzt – unter Rückgriff auf Bachmann-Medick (2006) – mit einer Unterscheidung von drei Typen von »Wenden« an.

Der erste Typ von »Wenden« soll als »programmatische Wenden« bezeichnet werden. Unter dem Begriff sind Wenden zu verstehen, die für eine ganze Disziplin oder für ein Forschungsfeld ausgerufen werden. Sprachlicher Indikator für programmatische Wenden ist der Gebrauch des bestimmten Artikels (und des Singulars): Gesprochen wird von *einer* Wende *der* Erziehungswissenschaft, *der* Psychologie, *der* Lerntheorie usw. Flankiert wird diese Sprechweise mitunter durch den Zusatz, es handle sich um eine »paradigmatische« Wende. Weist die Ausrufung einer Wende einen *offensichtlich* präskriptiven Aspekt auf, so fordert sie andere Forscherinnen und Forscher dazu auf, sich doch in das Unvermeidliche zu fügen und die Wende mitzuvollziehen. Wollte man sich mit dieser Art der Propagierung von Wenden auseinandersetzen, müsste man wohl am besten die Elle des Politischen anlegen. Das intellektuelle Feld einer Disziplin wäre strukturiert als eine politische Arena: Arrivierte oder Beherrscher des Feldes wendeten »Konservierungsstrategien« an, Herausforderer oder Nachrücker wendeten »Subversierungsstrategien« an (vgl. Bourdieu 1993: 188, Bachmann-Medick 2006: 15). Die wissenschaftspolitische Dimension solcher »Wende-Diskurse« stellt einen wichtigen und lohnenden Gegenstand für empirische Forschungen dar, denn man gewinnt Erkenntnisse über historische, soziale und politische Bedingungsbeziehungen für Forschung, v. a. über Ursachen für eine bestimmte Verteilung von Forschungsressourcen (z. B. Ausstattung mit Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter, mit Geräten usw.).⁶⁴⁷

Verwickelter stellen sich die Verhältnisse beim zweiten Typus der Ausrufung von Wenden dar. Hierbei wird mit Kuhns »Paradigma«-Begriff operiert, sodass diese Wenden als »paradigma-

647 Für eine Diskussion dieser Variante der Rede von Wenden bezogen auf das Feld der Kulturwissenschaften vgl. z. B. Bachmann-Medick (2006: 13–16), bezogen auf die Psychologie vgl. z. B. Laucken (2003: 405–409, 262f.). Laucken zufolge implizieren solche Wechsel-Diagnosen, »dass man eine bestimmte Art der Forschung, die bislang betrieben worden ist, zukünftig unterlässt, um sie durch eine neue (innovative, moderne, fortschrittliche, erklärungs-mächtige, zukunftsweisende und dergleichen) Forschung abzulösen« (Laucken 2003: 405). Der Vollzug einer solchen Wende bringe eine »beachtliche (geistige) Verengungsgefahr« (Laucken 2003: 407) für ein Fach mit sich, wobei die Spezialisierung für den Bereich der Forschung noch angehen möge, in der Ausbildung zukünftiger Forscherinnen und Praktiker jedoch nichts zu suchen habe (vgl. Laucken 2003: 409). In anderen Worten, Laucken befürchtet, dass Studierende des betreffenden Fachs (hier: der Psychologie, die Laucken als ein inter- bzw. transdisziplinär angelegtes Fach ansieht) in eine bestimmte Denkweise sozialisiert werden, einen bestimmten Habitus erwerben, im Ergebnis verengt denken und zukünftig eine verengte (wissenschaftliche oder berufliche) Praxis betreiben (vgl. Laucken 2003: 405–409). Ferner weist Laucken darauf hin, dass die »expansive Ausbreitung der Neuropsychologie zu Lasten der Sozial- und Kulturpsychologie« (Laucken 2003: 263) in dem Sinne gehen könne, als eine neurowissenschaftlich gewendete Psychologie Ressourcen binden würde.

tische Wenden« bezeichnet werden können. Einerseits liegt der Gedanke nahe, dass die Rede von einem »Paradigmenwechsel« oder von einer »Revolution« nur eine Chiffrierung von Kolonialisierungsphantasien darstellen könnte. In diesem Falle müsste in der empirischen Analyse solcher Reden ihr latenter präskriptiver Sinn gehoben werden, um sie als Variante des ersten Typus' des Ausrufens programmatischer Wenden qualifizieren zu können. Andererseits sollten keinem der Autoren, die »paradigmatische Wenden« ausrufen, leichthin entsprechende Kolonialisierungsphantasien unterstellt werden, denn man kann durchaus von »paradigmatischen Wenden« sprechen, ohne wissenschaftspolitische Interessen zu verfolgen. Das Genre, in dem sich solche deskriptive Aussagen unterbringen lassen, sind theorie- bzw. wissenschaftshistorische Rekonstruktionen, in denen stattgehabte Entwicklungen einer Disziplin entlang »paradigmatischer Wenden« klassifiziert werden. Freilich werden solche Rekonstruktionen dann wiederum »frag-würdig, wenn sie als Belege für eine »wünschenswerte« Entwicklung instrumentalisiert werden, d. h. wenn sie für Prognosen über die Zukunft einer Disziplin eingesetzt werden. Die Begründung für diesen Vorbehalt ist im Paradigma-Begriff selbst zu suchen: Es ist davon auszugehen, dass in den Sozial- und Kulturwissenschaften ein nicht-präskriptiver Gebrauch des Paradigma-Begriffs aufgrund der Verfasstheit dieser Wissenschaften und ihrer Gegenstände kaum zu realisieren ist. Warum kann von dieser Annahme ausgegangen werden? Der Paradigma-Begriff Kuhns markiert, »was den Mitgliedern einer wissenschaftlichen Gemeinschaft, und nur ihnen, gemeinsam ist« (Kuhn 1977: 390). In dieser – von den älteren Fassungen des Paradigma-Begriffs leicht abweichenden (vgl. Kuhn 1976) – Definition von Paradigma kommt die »soziale Dimension von Paradigmen« (Rosa 1999: 14) zum Ausdruck. Hartmut Rosa spezifiziert an anderer Stelle (Rosa 1995) die begrenzte Anwendbarkeit von Kuhns Paradigmenkonzept in den Sozialwissenschaften. Kuhn postuliert »für die naturwissenschaftlichen Forschergemeinschaften weitestgehende Autonomie gegenüber der Gesellschaft« (Rosa 1995: 69). Demgegenüber »werden die krisenauslösenden Anomalien in den Sozialwissenschaften durch *gesellschaftliche Veränderungen* verursacht« (Rosa 1995: 69; Herv. i. Orig.).⁶⁴⁸ »Zugleich verändert sich auch die politische und soziale Wirklichkeit, also der Gegenstandsbereich selbst; mehr noch, sozialwissenschaftliche Theorien haben Auswirkungen auf ihren Gegenstandsbereich und können diesen mitverändern.« (Rosa 1995: 69)⁶⁴⁹ In ähnlicher Weise weist Doris Bachmann-Medick unter Rückgriff auf Zima (2004) und Strathern (1993) Kuhns Paradigma-Begriff für die Sozial- und Kulturwissenschaften zurück: Kultur- und Sozialwissenschaften seien wettstreitend konstruiert, d. h. Unterschiede in theoretischen Positionen korrespondierten immer mit differenten sozialen Interessen; daher könne in den Sozial- und Kulturwissenschaften von *einer einzigen* gemeinsamen Sicht der sozialen und kulturellen Welt nicht die Rede sein (Bachmann-Medick 2006: 17). In dieser Lesart erscheint insgesamt Kuhns Paradigma-Begriff in sozial- und kulturwissenschaftlichen Zusammenhängen unvermeidlich präskriptiv aufgeladen. Die Krux der Rede von wissenschaftlichen Revolutionen oder paradigmatischen Umschwüngen ist, dass sich wissenschaftliche Revolutionen lediglich ex post als solche identifizieren lassen und nicht voluntaristisch herbeigeführt werden können; d. h., sie können nur ausgerufen werden, wenn man Sein und Sollen verwechselt. Zum Beispiel ist die Auffassung Tremles (1996: 101), an die Stelle der traditionellen individualpsychologischen Lerntheorien werde eine systemtheoretische »Ökologie des Geistes« (Bateson 1994) treten, insofern unglücklich gewählt, als sie in Form einer »Ersetzungsprophezeihung« daherkommt.

648 Eine Folge hiervon ist, dass sich in den Sozialwissenschaften die Frage, ob ein Gegenstand noch adäquat beschrieben ist, stets aufs Neue stellt.

649 Vgl. zur Reflexivität der Beziehung zwischen Theorie und Praxis Rosa (1995: 69) und zur doppelten Hermeneutik Giddens (1997: 49, 338, 429f.; 1984: Kap. 3).

Überspitzt formuliert besagen der Paradigma-Begriff bzw. die Formel von einem paradigmatischen Turn und entsprechende Ersetzungssemantiken im Kern, dass ein Forschungsgebiet, z. B. Lerntheorie, »vom Kopf auf die Füße gestellt wird« – bis zum nächsten Turn. Die Problematik solcher Konvergenzrekonstruktionen besteht nicht in der Tatsache, *dass* sie sortieren und *dass* sie in einem unproblematischen Sinn von »Programmatik« gewisse Forschungsschwerpunkte setzen. Denn in dieser Variante wird die Fruchtbarkeit anderer Perspektiven nicht prinzipiell infrage gestellt. Vielmehr werden Konvergenzthesen dann problematisch, wenn sie auf Programmatiken zulaufen, die einen Endpunkt der Entwicklung in Aussicht stellen. Da nach dem Erreichen des Endpunkts ohnehin nichts Neues mehr komme, bräuchten andere mit ihren Bemühungen gar nicht erst fortzufahren.⁶⁵⁰

Wenden des dritten Typs finden in einer oder mehreren Disziplin(en) und/oder in einem oder mehreren Forschungsfeld(ern) statt. Nach Bachmann-Medick (2006) können sie im Unterschied zu einem einzelnen »Turn« als »turns« bezeichnet werden. Sprachlicher Indikator für diese Variante der Rede von Wenden sind »Unverbindlichkeitswörter«. Gesprochen wird von einer Wende *in* der Erziehungswissenschaft, *in* der Psychologie, *in* der Lerntheorie usw. Im Idealtypus dieser Rede von Wenden soll eine »Abkehr von »großen Erzählungen« und »Meisterparadigmen« (Bachmann-Medick 2006: 17) zum Ausdruck gebracht werden. In Ablehnung paradigmatischer Schwere wird dann etwa betont, dass nicht behauptet werde, die ganze Disziplin oder auch nur ein Großteil der Angehörigen dieser Disziplin hätten sich den fraglichen Wenden angeschlossen (z. B. Koring 1997: 10; Fußn.). Dieser Rede implizit ist die Auffassung, dass eine Wende nur im Zusammenhang mit anderen Wenden ihr Profil gewinnt. In ihrer Studie sucht Bachmann-Medick die »Strukturierung«, den »Kartierungshorizont« der Kulturwissenschaften abzustecken (Bachmann-Medick 2006: 20). Dabei beabsichtigt sie »keine retrospektive Rekonstruktion von Anfangs- und Endpunkten der Theorieentwicklung infolge eines einzigen, umwälzenden »Cultural Turn« (Bachmann-Medick 2006: 21), sondern sie sieht das Feld der kulturwissenschaftlichen Forschung und Diskussion als ein Feld »mit immer noch offenen Koordinaten« (Bachmann-Medick 2006: 21) an und ihr Interesse gilt den »Facetten vielfältiger *turns* [...] – Neuorientierungen, die auseinander hervorgehen und doch gleichzeitig in durchaus spannungsreicher Konstellation nebeneinander bestehen« (Bachmann-Medick 2006: 21). Was macht einen Turn zu einem turn? Bachmann-Medick fasst einen »Umschlag vom Untersuchungsgegenstand zur Analysekategorie« als wesentliches Merkmal der Verlaufsstruktur der Herausbildung eines turns auf (Bachmann-Medick 2006: 25ff.).

Von einem *turn* kann man erst sprechen, wenn der neue Forschungsfokus von der Gegenstandsebene neuartiger Untersuchungsfelder auf die Ebene von Analysekategorien und Konzepten »umschlägt«, wenn er also nicht mehr nur neue Erkenntnisobjekte ausweist, sondern selbst zum Erkenntnismittel und -medium wird. (Bachmann-Medick 2006: 26; Herv. i. Orig.)

»So werden beispielsweise »Ritual«, »Übersetzungen« oder »Raum« von Forschungsgegenständen zu Analysekategorien, mit denen dann auch Phänomene erfasst werden können, die ursprünglich nicht den traditionellen Gegenstandsbereich im engeren Sinn gehören.« (Bachmann-Medick 2006: 26) Unter Rückgriff auf Welsch (1997) führt Bachmann-Medick weiter aus: »Ein solcher konzeptueller Sprung durch *turns* ist deshalb so wirkungsmächtig, weil er zumeist mit der Transformation von zunächst *beschreibenden* Begriffen in *operative* Begriffe, eben in wirklich-

650 Ein klassisches Beispiel aus der Soziologie ist Parsons (1937) »Konvergenzthese«, die besagt, dass die Werke der Soziologen Weber, Durkheim, Pareto und des Ökonomen Marshall unter dem Gesichtspunkt einer Handlungstheorie konvergieren würden, d. h. sich eine gemeinsame handlungstheoretische Position – die einer normorientierten Handlungstheorie – herauschäle, welche, und das ist in unserem Zusammenhang entscheidend, den Endpunkt der Theorieentwicklung darstelle (vgl. Joas 1996: 21, Reckwitz 2000a: 646f.).

keitsverändernde Konzepte, einhergeht.« (Bachmann-Medick 2006: 26; Herv. i. Orig.) Der konzeptuelle Sprung ist nach Bachmann-Medick nicht das Ergebnis eines einfachen Erreichens einer ›kritischen Masse‹ – ein solches Verständnis steht wohl eher der von ihr abgelehnten kuhnschen Theorie der Struktur wissenschaftlicher Revolutionen nahe. »[E]ntscheidend sind vielmehr die theoriebildenden Mikroereignisse, die eine Wendung überhaupt erst vorbereiten und die dann aktiv verstärkt oder auch ausgeblendet werden« (Bachmann-Medick 2006: 27). Bachmann-Medick beschreibt an dieser Stelle eher vage, was ›theoriebildende Mikroereignisse‹ sind, jedoch kann vermutet werden, dass unter ihnen zum einen das zu verstehen ist, was Hartmut Rosa als Veränderungen der politischen und sozialen, respektive kulturellen Wirklichkeit, also des Gegenstandsbereichs selbst, bezeichnet hat (vgl. Rosa 1995: 69). Zum anderen sind es vermutlich innerwissenschaftlich stattfindende Ketten von Aushandlungsakten, in denen über die Leistungskraft von Kategorien und Konzepten, die durch einen ›anhebenden‹ turn zur Diskussion gestellt werden, verhandelt wird, wobei als Kriterium für die Leistungskraft nicht nur das einer besseren Beschreibung von Wirklichkeit angesetzt wird, sondern das ihrer ›wirklichkeitsverändernden Potenz‹ (vgl. Bachmann-Medick 2006: 26f.). Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage verwundert es nicht, dass Bachmann-Medick nach dem Durchgang durch einzelne turns (›interpretative turn‹, ›performative turn‹, ›reflexive turn/literary turn‹, ›postcolonial turn‹, ›translational turn‹, ›spatial turn‹, ›iconic turn‹), die nach Auffassung von Bachmann-Medick den ›linguistic turn‹ verarbeitet und modifiziert haben (vgl. z. B. Bachmann-Medick 2006: 388, 33–43), zu dem Ergebnis kommt, dass ›cultural turns‹

nach (Übersetzungs-)Begriffen und Konzepten [suchen], mit denen die Kulturwissenschaften das (auch von ihnen selbst) Verdrängte wieder einholen können und mit denen sie sich in Aushandlungsbeziehungen mit den Sozial- und Naturwissenschaften ebenso hineinbegeben wie in die Auseinandersetzung mit den Wirklichkeitsverhältnissen selbst (Bachmann-Medick 2006: 384).

Bachmann-Medicks Plädoyer für eine Hinwendung der Kulturwissenschaften zu anderen Wissenschaften, zu interkulturellen Wissenssystemen und zu sozialen Handlungs- und Wirklichkeitsbezügen (vgl. Bachmann-Medick 2006: 383–400) kann bis zu einem gewissen Grad gelesen werden als ein Hinweis auf Koordinaten für eine ›Wendex‹ der Kulturwissenschaften.⁶⁵¹ Jedoch wäre es verfehlt, Bachmann-Medick hier Inkonsequenz vorzuwerfen, denn die Koordinaten, die sie angibt, sind keine ›geschlossenen‹, sondern ›offene‹ Koordinaten, d. h. sie können selbst Bestandteil von turns werden. So kommt denn Bachmann-Medick im Wesentlichen zu dem Schluss, dass cultural turns »auf einen gemeinsamen Grundzug kulturwissenschaftlicher Forschung« (Bachmann-Medick 2006: 383), *hinweisen*, der u. a. charakterisiert ist als »Öffnung von Seinsbehauptungen zu prozessbezogenen Sichtweisen« (Bachmann-Medick 2006: 383), als ein Bewusstsein für das Problematischwerden von Authentizitätsbehauptungen, als ein Verweisen auf »das Gemachte und Konstruierte von Erfahrung, Geschichte, Geschlecht, Identität und Kultur«, als »Ablehnung von Dichotomien und binären Systemen«, als »Abkehr von Essenzialisierungen« (Bachmann-Medick 2006: 383). »Diese Ablehnung von Polarisierungen zugunsten von Überlappungs- und Übersetzungsverhältnissen zieht sich quer durch alle *turns* und Disziplinen.« (Bachmann-Medick 2006: 383) Ein ›pragmatisches Ausloten‹ verschiedener turns, so wie sie Bachmann-Medick (2006) auffasst, geht solchen Überlappungen, Übersetzungen und Verlagerungen nach. Hierbei gewinnt man Ausgangspunkte für das Überdenken zentraler Kategorien einer Disziplin bzw. eines interdisziplinären Forschungsfel-

651 Hier kann auf die harsche Kritik an Bachmann-Medicks Buch durch Lars Allolio-Näcke (2007) nur hingewiesen werden. Selbst wenn sie (in Teilen) gerechtfertigt sein sollte – den heuristischen Wert von Bachmann-Medicks Buch schmälert sie nicht.

des (vgl. Bachmann-Medick 2006: 21). Dies erfordert einen Durchgang durch die metatheoretische (wissenschaftstheoretische, methodologische, erkenntnistheoretische, ontologische)⁶⁵² Ebene. Am Ende solcher Rekonstruktionen stehen (vorläufige) Feldbeschreibungen, die nicht an der »Vorstellung zielorientierter oder gar teleologischer Konvergenzbewegungen« (Bachmann-Medick 2006: 20) ausgerichtet sind. Doris Bachmann-Medick bringt für die Kulturwissenschaften eine pragmatische, dezidiert »anti-programmatistische«, Haltung treffend zum Ausdruck. Aufgrund der spezifischen Verfasstheit der (Sozial- und) Kulturwissenschaften sei es »unmöglich, von einem bestimmten ›Weltbild‹ der Kulturwissenschaften zu sprechen, das sich vielmehr aufsplittet oder [...] zusammensetzt aus den verschiedenen *turns*« (Bachmann-Medick 2006: 17). Die »Richtungswechsel« oder »Wenden« in der Forschungslandschaft der Kulturwissenschaften zeigen, so Bachmann-Medick, keine Unumkehrbarkeit (vgl. Bachmann-Medick 2006: 17).

Niemals handelt es sich um vollständige und umfassende Kehrtwendungen eines ganzen Fachs, sondern eher um die Ausbildung und Profilierung einzelner Wendungen und Neufokussierungen, mit denen sich ein Fach interdisziplinär anschlussfähig machen kann. Es kommt zum Methodenpluralismus, zu Grenzüberschreitungen, eklektizistischen Methodenübernahmen – nicht jedoch zur Herausbildung eines Paradigmas, das ein anderes, vorhergehendes vollständig ersetzt. (Bachmann-Medick 2006: 17f.)

Diese Sichtweise habe den Vorteil, »dass man pragmatischer versuchen kann, durchaus verschiedene *turns* auf ihre Anwendbarkeit hin auszuloten« (Bachmann-Medick 2006: 18). Dies wirft die Frage auf: Ist das postmoderne Motto des »anything goes« die Leitvorstellung eines solchen »pragmatischen« Verhältnisses zur Forschungslandschaft der Kulturwissenschaften? Folgt man Bachmann-Medick, so ist diese Frage schlicht falsch gestellt: »Diagnosen einer ausdrücklichen Gegenbewegung der *turns* zu paradigmensorientierter, d. h. einheitstheoretisch ausgerichteter Forschung« (Bachmann-Medick 2006: 18) implizieren noch nicht, dass die Forschungslandschaft – hier: die der Kulturwissenschaften – nicht strukturiert wäre. Dieser Strukturiertheit gilt Bachmann-Medicks Interesse. Die einzelnen *turns* – die »systematischen Leitvorstellungen« (Bachmann-Medick 2006: 21) – und ihre Fragehorizonte bilden Bachmann-Medicks Ausgangspunkt ihrer Erkundung des interdisziplinären Forschungsfeldes Kulturwissenschaften, d. h. sie rollt ihren Gegenstand von den *turns* in den Einzeldisziplinen, von den jeweiligen »Rändern« her auf (vgl. Bachmann-Medick 2006: 19). Sie geht davon aus, dass sich *turns* und Perspektivenwechsel durch »transdisziplinäre Übersetzungsprozesse« zwischen Theorien, methodischen Einstellungen und Forschungsansätzen ausdifferenzieren (vgl. Bachmann-Medick 2006: 20), d. h. dass »die *turns* mit ihren transdisziplinären Vokabularen und konzeptuellen Fokussierungen »übersetzt« werden, und zwar in die Methoden der einzelnen Disziplinen hinein« (vgl. Bachmann-Medick 2006: 21).

Der vorliegenden Untersuchung ist der erste Typ von »Wenden« nicht unterlegt, da er das Motiv der Abgrenzung oder Einhegung deutlich überbetont. Der zweite Typ könnte bei erster Betrachtung infrage kommen, denn die bisherigen Ausführungen enthielten systematisierende,

652 Hier ist ein Beispiel sinnvoll: Bezogen auf das Feld »der Lerntheorie ist es mittlerweile ein Gemeinplatz, dass eine »kognitive Wende in der Lerntheorie vollzogen ist (für einen Überblick vgl. Abschnitt 2.3.1). Die stärkere Gewichtung der »Innensteuerung« (Edelmann 2000: 196) bei der Konzeptualisierung von Lernen und Handeln im Zuge der kognitiven Wende klingt aus heutiger Sicht selbstverständlich. Jedoch unterscheidet sich »der« Kognitivismus in (mindestens) einem Punkt nicht von dem Behaviorismus, nämlich in seiner Referenz auf das Bild des »homo clausus«. In anderen Worten: Im Zuge der kognitiven Wende mag sich das Blatt in epistemologischer und methodologischer Hinsicht gewendet haben – in ontologischer Hinsicht hat es das nicht. Vgl. auch Abschnitt 6.2.

historisierende und kontextualisierende Elemente.⁶⁵³ Bei näherem Besehen zeigt sich jedoch ein deutliches Abstand-Halten von Projekten, die einzelne Ansätze am »Gängelband der »systematischen Theoriegeschichte« (Bachmann-Medick 2006: 20) führen, aus (punktuellen) »Konvergenzen« einen umwälzenden »turn« oder ein »Paradigma« zusammenweben (vgl. Bachmann-Medick 2006: 21) und daher trotz einer Öffnungsbewegung Gefahr laufen, »gewonnenes Terrain« schulenbildend abzustecken und einzuhegen.⁶⁵⁴ Wenn die vorliegende Untersuchung schon »in terms of turns or paradigms« gekennzeichnet werden soll, dann ist ihr die semantische Ladung des dritten Typs von »Wenden« unterlegt.⁶⁵⁵ Zunächst sind relationale Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität dann vorausgesetzte »Gegenstände« oder Kategorien eines »Relationalitätsparadigmas« oder eines »relational turns« im Sinne von »Erkenntnisob-»Erkenntnisobjekte[n]« (Bachmann-Medick 2006: 26; Herv. i. Orig.). Dieser Aspekt wurde in der vorliegenden Untersuchung unter der Formel »ontologischer Halt« abgehandelt. Zugleich sind relationale Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität dann auch »Erkenntnismittele« (Bachmann-Medick 2006: 26; Herv. i. Orig.) oder »Denkmittele« (Elias; z. B. Elias 2003: 89, Elias 2004: 74; Herv. F.S.). Dieser Aspekt wurde indirekt unter den Themen »Gefahr des Rückfalls in einen Substanzialismus« und »dingontologisch Ausgedeutetwerden« angesprochen. An dieser Stelle wird ein Schnittbereich zwischen Ontologie und Methodologie erkennbar. In der vorliegenden Studie wurden Ontologie und Methodologie einem Bereich der Metatheorie zugeordnet. Der Hauptgrund hierfür liegt im Ansatz bei den Hintergrundsannahmen von Theorien. Statt von »Metatheorie« hätte auch von »Grundlagentheorie« gesprochen werden können. Dieser Terminus ist jedoch nach meinem Dafürhalten etwas stärker mit »forschungspraktischen« Zusammenhängen assoziiert als der Terminus »Metatheorie«, weshalb er im Kontext der vorliegenden Studie weniger Verwendung fand. Wesentlich ist im aktuellen Zusammenhang, dass nach Bachmann-Medick (2006) das vormalige Erkenntnisobjekt im Zuge eines turns zu einem Erkenntnismedium wird, d. h. in methodischer Hinsicht und folglich in der Reflexion über Methoden im Besonderen und den Forschungsprozess im Allgemeinen (Methodologie) zu berücksichtigen ist.⁶⁵⁶ Im Falle eines »relational turn« hieße dies z. B., die an Forschungsprozessen Beteiligten als »relational fundierte Person[en]« (Rothe 2006: 4) zu fassen, die ihnen inhärente Sozialität miteinzubeziehen und den Blick auf »epistemische Maschinerien der Wissenserzeugung« (Knorr-Cetina 2002: 13) zu legen. In der vorliegenden Untersuchung wurden und werden methodologische Aspekte nur am Rande thematisiert.⁶⁵⁷ Erkennbar wurde dennoch, dass relationale Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität in dem Sinne als theoriebildende »Mikroereignisse« (Bachmann-Medick 2006: 27) verstehbar sind, dass sie Auswirkungen auf methodologische Grundentscheidungen haben. Hierbei gilt es schließlich einen weiteren Punkt zu betonen. Die vorliegende Untersuchung kann »in terms of turns or paradigms« als Ausdruck des dritten Typs von »Wenden« aufgefasst werden und fügt sich entsprechend ein in eine Vielzahl von Neufokussierungen und Wenden, nicht jedoch in

653 Ein Beispiel für ein systematisierend-kontextualisierendes Vorgehen ist die Unterscheidung von Konstruktivismus-Varianten entlang der Frage, ob und inwieweit Anleihen bei der Biologie genommen werden. Ein Beispiel für eine historisierend-kontextualisierende Herangehensweise ist die kurze Darstellung der kognitiven Wende (in der Lernpsychologie).

654 Vgl. hierzu die Stellungnahme in Abschnitt 1.5.

655 Zur implizierten Distanzierung vom Gedanken eines inter- oder transdisziplinär gültigen »Weltbildes« vgl. Abschnitt 1.3.

656 Methodologie beinhaltet damit u. a. die Frage danach, wie Wissen und Erkenntnis organisiert sind, d. h. welche Position Forschende einnehmen, welche Regeln für ein konsistentes Forschungsverhalten gelten und wie die methodisch kontrollierte Erzeugung von wissenschaftlichem Wissen abläuft.

657 Für einige erste Anknüpfungspunkte vgl. Abschnitt 7.1.1. Eine Untersuchung, die eine Variante »relationaler Methodologie« enthält, hat Hildegard Schicke vorgelegt (Schicke 2011).

ein »Relationalitätsparadigma« oder *einen* »relational turn«. Zur Vermeidung dieses möglichen Missverständnisses wird in der Studie, wie erwähnt, dem Terminus »relationale Perspektive« der Vorzug gegeben. Dies legitimiert, nebenbei bemerkt, zum einen den Verzicht auf eine Diskussion der Frage, wo der Unterschied zwischen »Paradigmenwechsel« und »Paradigmenwandel« liege. Zum anderen entzieht sich die Untersuchung als Ganzes, wie man es ausdrücken könnte, dem Zwang, sie in historisierender und/oder systematisierender Spielart »diagnostizierend« zu vermessen. – Pointiert formuliert: Als Ausdruck relationalen Denkens spielt die Untersuchung mit dem Gedanken von »Zonen der nächsten Entwicklung« (Wygotski 1971), in denen sich abzeichnet, dass »alte« Ordnungen oder Unterscheidungen nicht mehr recht tragen wollen und »neue« Ordnungen oder Unterscheidungen in ihrer Tragfähigkeit zwar »ahnbar«, insofern verfügbar und zugleich noch nicht konkret fassbar sind. Zonen der nächsten Entwicklung sind somit sozusagen eine Exemplifizierung einer »Sphäre des Zwischen« (Waldenfels 2000: 293), in der es gerade auf Schattierungen, auf Nuancen, auf das Zwielficht (vgl. Waldenfels 2000: 304) ankommt.⁶⁵⁸

658 »Fassbarkeit« heißt in diesem Zusammenhang nicht, ein Telos »absoluter Erkenntnis« zu erreichen. Insofern kann man sich Zonen der nächsten Entwicklung, um im Bild zu bleiben (und bei allen Vorbehalten, die einer Metaphorik des Sehens entgegenzubringen sind), als »wandernde Schatten« vorstellen, sodass es auch weiterhin ein fruchtbarer Ansatz bleibt, die Aufmerksamkeit auf das »Wie« der Ordnungen und Unterscheidungen zu legen.

7 ›Wir können auch anders‹ – Eine relationale Perspektive auf Lernen III

Der Ausdruck ›Wir können auch anders‹ schließt an die Formulierung Merleau-Pontys an, dass das Bewusstsein ursprünglich nicht ein »Ich denke zu ...«, sondern ein »Ich kann« sei (Merleau-Ponty 1966: 166), und nimmt daher – im Term ›können‹ – insbesondere eine Absetzbewegung von einer bewusstseinstheoretisch enggeführten Reflexionslehre auf.⁶⁵⁹ Der Ausdruck ›Wir können auch anders‹ gibt Merleau-Pontys Formulierung in zwei Punkten eine Akzentuierung bei. Mit dem Ersetzen des Terms ›Ich‹ durch den Term ›Wir‹ wird der Sozialitätsaspekt⁶⁶⁰ ins Spiel gebracht, was v. a. als Gegenmittel gegen die Gefahr individualistischer Engführungen bei der Konzeptualisierung von ›Lernen‹ verstehbar ist. Mit dem Term ›auch anders‹ kommt der Gedanke ins Spiel, dass alles auch immer anders sein kann (Kontingenz), sodass sich ein »Spielraum von Möglichkeiten« (Waldenfels 2000: 148f.) eröffnet.

Die drei Aspekte von ›Wir können auch anders‹ sind auf zwei Ebenen beziehbar. Entsprechend hat dieses Schlusskapitel zwei Abschnitte. Auf der Ebene der Metatheorie geht es mir um die Gemeinsamkeiten oder wesentlichen Merkmale eines ›relationalen Ansatzes‹ im Sinne einiger netzwerkartig organisierter Prämissen, die sich in unterschiedlichen Ansätzen wiederfinden lassen bzw. (implizit) aneinander anknüpfen. Ferner sollen die einzelnen Ansätze, die im bisherigen Verlauf der Untersuchung erwähnt wurden und die im Folgenden (z. T. nochmals) erwähnt werden – z. B. die ›Familie‹ eines zur Selbstanwendung fähigen Konstruktivismus, der keine Anleihen bei der Biologie nimmt, Bruners kulturpsychologischer Ansatz (Bruner 1997) oder die »praxeologischen Kulturtheorien« bzw. »Theorien sozialer Praktiken« (Reckwitz 2003a: 282; ausführlich: Reckwitz 2000a) nicht in das Korsett einer ›Systematik‹ gepresst werden. Dies würde m. E. die potenziell erkenntnisförderlichen Differenzen zwischen den Ansätzen verwischen. Vielmehr stehen Anschlussmöglichkeiten im Mittelpunkt des Interesses, die sich sozusagen in den Vordergrund schieben. Kurzum: Im Abschnitt 7.1 steht v. a. ein Netzwerk aus Ansätzen und Themen im Zentrum der Aufmerksamkeit, das in dem Sinne auf einer ›übergeordneten‹ Ebene angesiedelt ist, als es auf Elemente eines Begründungs- oder

659 Die Absetzbewegung kam v. a. in Kapitel 5 der vorliegenden Untersuchung zur Sprache. Sie zeigt sich z. B. an der andersartigen Fassung von ›Intentionalität sowie in der Bezugnahme auf ein praktisches Wissen, also ein Wissen, »das *in* der Tätigkeit, *im* Sprechen oder Handeln selbst wirksam ist« (Waldenfels 2000: 170; Herv. F.S.), sodass auch der Vollzug von ›Lernen‹ thematisch wird: »Man lernt durch Tun und nicht dadurch, daß man ein Wissen anwendet. Man lernt, *indem* man etwas tut.« (Waldenfels 2000: 153; Herv. F.S.)

660 Vgl. zum Sozialitätsaspekt insbesondere Kapitel 4 und Abschnitt 5.3.

Referenzrahmens für Partialtheorien abstellt. Ins Spiel kommen hierbei auch »Korollarien«⁶⁶¹ von »relationalen« – also in einem ganz spezifischen Sinne »beziehungsorientierten« – Ansätzen.⁶⁶² In Abschnitt 7.2 wird auf der Ebene von Partialtheorien angesetzt. Hierbei steht – die Elemente eines relationalen Begründungs- oder Referenzrahmens voraussetzend – der Versuch im Vordergrund, »Lernen« als »relationale Kategorie« zu umreißen.

Ich möchte den weiteren Ausführungen noch einige Bemerkungen zu ihrer Funktion im Kontext dieser Untersuchung und zu ihrem Reichweitenanspruch voranstellen. Die Konturierung einer »relationalen Perspektive auf Lernen III« stellt den Versuch dar, den ersten Konturierungen (Kapitel 4 und 5) nicht einfach eine dritte Sammlung von Ideen hinzuzufügen, sondern sie auf einer höheren Stufe integrativ zu verarbeiten. Insofern stellt sich der Untertitel des Kapitels als nicht ganz passend dar. Dennoch ist er geeigneter als andere mögliche Untertitel. Vor allem soll der Ausdruck »relationale Perspektive auf Lernen III« zum Ausdruck bringen, dass mit dieser Untersuchung nicht bis zu einer »relationalen Lerntheorie« im Sinne eines ausgearbeiteten Theoriegebäudes vorgedrungen wird. Dies gilt weder für die Ebene aller metatheoretischen Prämissen einer solchen »Theorie« noch für eine »relationale Theorie des Lernens« im Sinne einer »Objekt- bzw. Partialtheorie«. Ich könnte es mir an dieser Stelle nun leicht machen und feststellen, dass die Aufgabe der Ausarbeitung einer »relationalen Lerntheorie« weiteren Arbeiten vorbehalten bleiben müsse.⁶⁶³ Dieses Festhalten an dem Ideal eines ausgearbeiteten theoretischen Rahmens, eines Rahmens, der im Übrigen auch eine konzeptionelle (Ab-)Schließung oder gar Abschottung impliziert, hieße jedoch, die Stärke des Konturierens von Perspektiven und die Stärke der Präsentation eines Netzwerks von heuristisch gefassten Anknüpfungsmöglichkeiten kleinzureden. In Übertragung von Granovetters Rede von der »Stärke schwacher Verbindungen« (Granovetter 1973) auf die weiteren Ausführungen zu den netzwerkartig organisierten Themen und Ansätzen einer »relationalen Perspektive« und die Untersuchung als Ganzes liegt der mögliche Ertrag der Ausführungen gerade in der Offenheit für Neues im Sinne einer leichteren Anknüpfungsmöglichkeit für »verwandte« Ansätze.⁶⁶⁴

7.1 Anknüpfungspunkte auf der Ebene der Metatheorie und bei theoretischen und thematischen Korollarien

7.1.1 *Metatheoretische Anknüpfungspunkte*

Ein erster Gedanke bezieht sich auf das »Zwischen« – in »beziehungsorientierter« Begrifflichkeit auf die Relationierung der Relata. Die erste Herausforderung besteht hierbei in einer stärkeren Distanzierung von der Vorstellung, beim Zwischen handle es sich um einen (physikalischen) Raum zwischen vorgelagert existenten Entitäten (z. B. zwei »Personen« oder »Subjekt« und es

661 Die »Korollarien« sind »Anthropologie, das Verhältnis von »Natur« und »Kultur«, »Evolution«, »Artefakte«, »Raum« und »Zeit«.

662 Vgl. für die Differenzierung zwischen »Relationismus« und »Interaktionismus« insbesondere die Abschnitte 1.2 und 6.1 der vorliegenden Untersuchung.

663 Ob dies geschieht und wer sich dieser Aufgabe annimmt, wird sich zeigen.

664 Das Kriterium »neue« ist natürlich relativ. Die drei Aspekte von »Wir können auch anders«, beispielsweise, sind für sich genommen schon länger bekannt. Sie wurden m. W. jedoch bislang noch nicht unter die Formel »Wir können auch anders« gebracht. Eine ähnliche Kreation von »neuem Wissen« wäre z. B. die Fassung von »Eckpunkten einer relationalen Theorie des Lernens«, die weitere zentrale Themen einer »relationalen Perspektive auf Lernen« auf den Begriff bringen und als eine Art »Prototheorie« Themen aufgreifen würde, die im Kontext der vorliegenden Untersuchung den Status von Desideraten haben.

umgebende ›Gesellschaft‹). Diese Distanzierung geht einher mit dem verstärkten Blick auf den Prozessaspekt des Zwischen.⁶⁶⁵ Das Zwischen kann dann gefasst werden als eine »Sphäre der Differenzierung« (Waldenfels 2000: 286). Hierbei werden die Pole nicht als vorab schon feststehend betrachtet, sondern das Zwischen wird als eine Dimension gefasst, »die die Bedingung der Wirklichkeit von Polarisierungen allererst schafft« (Meyer-Drawe 1987: 31). In den Blick kommen somit Prozesse der Relationierung, die die Relata erst in ihrer ›Eigenheit‹ hervorbringen, wobei diese Eigenheit »immer schon eine Sphäre oder Instanz voraus[setzt], von der ich mich absetze« (Waldenfels 2000: 283). Das Eigene konturiert sich somit in Abhebung vom Fremden (vgl. Waldenfels 2000: 287). Die Prozesse der Relationierung können auch als ›Interpunktionen⁶⁶⁶ gefasst werden. Der dynamisierende oder prozessualisierende Zugang zum Zwischen kommt in unterschiedlichen Ansätzen zum Ausdruck. Bei Norbert Elias wird das Zwischen im Sinne einer Sphäre der Differenzierung im Bild der ›Verflechtung‹ (bzw. des ›Geflechts⁶⁶⁷ oder der ›Figuration‹) aufgegriffen, bei Helmuth Plessner mit dem Bild der ›Verschränkung‹ (vgl. Waldenfels 2000: 287). Weitere Zugänge finden sich etwa bei Martin Buber und Martin Heidegger. Nach Waldenfels geht bei Buber »das Zwischen dem Ich und dem Du voraus« (Waldenfels 2000: 286) und bei Heidegger »ist der Bezug zum Sein eine Sphäre des Zwischen« (Waldenfels 2000: 286).⁶⁶⁸ Ferner kann das Zwischen, wie Waldenfels hervorhebt, mit Merleau-Ponty (1994) mit der Figur des ›Chiasmus‹ gefasst werden: Die Kreuzungsstelle des griechischen Buchstaben Chi (χ) gehört weder zu der einen Linie noch zur anderen (Waldenfels 2000: 286). Weitere Bilder für das Zwischen als einer Sphäre der Differenzierung sind das Bild der ›Umschlagstelle‹ (z. B. Waldenfels 2006: 89), das Bild der ›Artikulation‹ (von lat. articulatio = Gelenk), das Bild der Fuge und das Bild der ›Verweisung⁶⁶⁹. Schließlich erscheint das Zwischen als ›Schwelle, die ›verbindet, indem sie trennt‹ (Waldenfels 2000: 372), als ein »Niemandland, eine Grenzlandschaft, die zugleich verbindet und trennt« (Waldenfels 2006: 110), und zwar in dem Sinne, dass das, was »sich zwischen uns abspielt [...] weder jedem einzelnen noch allen insgesamt [gehört]« (Waldenfels 2006: 110). Um an dieser Stelle nicht neuerlich in eine verräumlichende Vorstellung und einen damit assoziierten vergegenständlichenden Begriffsgebrauch zurückzufallen, gilt es, sich den Prozessaspekt des Zwischen in Erinnerung zu rufen. So gibt z. B. Waldenfels den Hinweis, dass »*Etwas*, das als etwas aufgefaßt wird, nie völlig in den verschiedenen Auffassungen und Deutungen aufgeht« (Waldenfels 2000 277; Herv. i. Orig.) und dass einer gegenständlichen Auffassung etwas vorausgeht, »das kein Gegenstand ist, sondern allenfalls vergegenständlicht wird« (Waldenfels 2000 277). Bei

665 Für einen ersten Zugriff auf den Unterschied zwischen einer verräumlichenden und einer prozessualisierende Zugangsweise zum Zwischen vgl. auch den Schlussteil von Abschnitt 5.3.2 sowie den Abschnitt 5.3.3.

666 Mit Bezug auf Bateson (1994) lassen sich Interpunktionen als Prozesse der Generierung von Unterschieden, die einen Unterschied machen, auffassen. Thematisierbar wird ferner die »Autokonstitutivität von Setzung und Voraussetzung« (Schmidt 2003a: 28 im Anschluss an Hegel). (Auf die Anschlussfrage nach dem ›Beobachten‹ als einem doppelten Differenzierungsprozess, der als dreistellige dynamische Relation gefasst werden kann, kann hier lediglich hingewiesen werden (vgl. Schmidt 2003a: 28ff.)

667 Zum von Elias selbst problematisierten statischen Charakter von Bildern wie ›Geflecht‹ oder ›Netz‹ vgl. weiter unten in diesem Abschnitt.

668 Eine Bezugnahme auf Bubers Dialogphilosophie hätte auch den von Meyer-Drawe eingebrachten Hinweis zu diskutieren, dass Bubers Dialogphilosophie zwar das Zwischen hoch einschätze, aber zwischen dem ontologischen Primat der Person und dem des Zwischen schwanke (vgl. Meyer-Drawe 1987: 215, 221). In ähnlicher Weise wäre Meyer-Drawes Distanzierung von Heideggers Ansatz einer Ontologie, die den Sinn von Sein überhaupt aufdecken will und entsprechend das ›Mitsein‹ tendenziell statisch auffasst, zu diskutieren (vgl. Meyer-Drawe 1987: 27).

669 In zeittheoretischer Hinsicht wird die Verweisung (nach vorne und nach hinten) als ›Übergang‹ beschreibbar (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 295f.).

Waldenfels artikuliert diese Dynamisierung mit dem zugrunde gelegten Konzept der Kontextualität der Wahrnehmung und dem Konzept der Responsivität, bei Joas mit dem Gedanken, dass uns Welt »im Modus möglicher Handlungen« (Joas 1996: 233; Herv. F.S.) gegeben ist. Wenn derart davon ausgegangen wird, dass immer »mehr Möglichkeiten im Spiel [sind] als jene, die sich verwirklichen« (Waldenfels 2000: 294; Herv. i. Orig.), so zeigt sich hier die Verknüpfung zum Gedanken, dass alles auch immer anders möglich ist (Kontingenz).⁶⁷⁰

Der Gedanke des Zwischen im oben beschriebenen Sinne wird im Rahmen einer »universalen Relationstheorie« (Schaaf 1956, 1965, 1966, 1974, Leisegang 1969, 1972, Leisegang/Niebel 1974, Drechsel 2000, 2009a, 2009b, Plenge 1930) im Sinne einer Befassung mit philosophischen Grundlagen als weiter fassbare Thematik erkennbar. Sie geht weit über den Denkrahmen der vorliegenden Untersuchung hinaus und kann als mögliche (weitere) Hintergrundtheorie hier lediglich genannt werden. Eine mögliche Verbindung zwischen dem Gedanken des Zwischen im oben beschriebenen Sinne und einer »universalen Relationstheorie« wird deutlich erkennbar in der grundlagentheoretisch angelegten »Philosophie der Beziehung« von Julius Schaaf: »Die Beziehung eint, indem sie trennt und trennt, indem sie eint.« (Schaaf 1965: 13; ähnlich Schaaf 1966: 284) Schaaf betreibt in Bezug auf Relationalität eine Radikalisierung. Dies wird an folgendem Zitat deutlich:

Alles was ist, ist Beziehung und alles was nicht ist, ist ebenfalls Beziehung. Die Beziehung ist das Absolute selbst, und nur sie kann rechtens als das Absolute begriffen werden [...], die immer wieder gesuchte Universalmethode der Philosophie [kann] nur die relationstheoretische sein. (Schaaf 1965: 3)

Die Rede vom »Absoluten« ist mit philosophischen Traditionen verknüpft, denen gegenüber in der vorliegenden Untersuchung Vorbehalte entgegengebracht wurden, und zwar in Form einer Distanzierung von der klassischen Ontologie des Seins. Das In-Bezug-Setzen von »universalen Relationstheorie« und den in dieser Untersuchung herangezogenen philosophischen Hintergrundtheorien stellt daher eine Herausforderung für die weitere Schärfung einer »relationalen Perspektive« dar.⁶⁷¹

Im Kontext der vorliegenden Untersuchung ist die Anknüpfung an den Gedanken des Zwischen als einer Sphäre der Differenzierung über die oben angesprochenen Verweisungen hinaus in weiteren Hinsichten möglich.

Im Rahmen einer nachmetaphysischen »Ontologie der Seinsweisen«, wie sie in Abschnitt 1.3 im Anschluss an Rombach (2003) dargestellt wurde, führt der Weg »vom Einen und vom Sein zu den vielen Seinsweisen« (Rombach 2003: 102). Seinsweisen stellen sich dabei zunächst als »Regionen« dar. Hierbei stellt sich wiederum die Aufgabe, statischen und verräumlichenden Vorstellungen entgegenzuwirken. Dies geschieht über die Betonung des Wandels der Regionen bzw. Seinsweisen. Allerdings geschieht dieser Wandel nicht unabhängig von den Menschen, sondern »im Menschen und durch den Menschen, im Werk und durch das Werk, in der Wirklichkeit und durch die Wirklichkeit« (Rombach 2003: 110). Hervorzuheben ist hierbei der konstitutive Zusammenhang von »Mensch« und »Wirklichkeit«. Er realisiert sich *in* der Teilhabe an einer Seinsweise, *im* jeweiligen Modus des Wirklichkeitsvollzugs, *in uno actu*. Konstitution und Wandel von Subjektivität sowie Konstitution und Wandel der jeweiligen

670 In einem anderen Theoriezusammenhang betont Schmidt, dass Setzungen im Sinne von Entscheidungen Kontingenz konstituieren, »weil sie angesichts anderer Möglichkeiten selektiv sein müssen« (Schmidt 2003a: 28).

671 Zu thematisieren wird hierbei u. a. sein, inwiefern die in Abschnitt 6.1 bestimmte Differenz zwischen einem Substanzialismus (in dem zunächst unabhängig voneinander gedachte Einheiten oder Substanzen nachträglich zueinander in Beziehung gesetzt werden) und einem Relationismus (bei dem »von den Beziehungen her auf das Bezogene hin« (Elias 2004: 124) gedacht wird) nicht als antinomisches, sondern als dialektisches Verhältnis zu fassen ist – eine Aufgabe, die bei Schaaf (z. B. 1966) strukturell bereits vorgedacht ist.

Seinsweise sind somit nicht ohne einander zu denken (vgl. z. B. Rombach 2003: 105). Die Vielzahl möglicher Seinsweisen impliziert entsprechend eine Vielzahl möglicher ›Subjektivitäten‹.

An dieser Stelle zeigt sich eine Anknüpfungsmöglichkeit an Projekte kultur- und sozialwissenschaftlicher Subjektanalysen bzw. Subjektivierungsanalysen, wie sie Reckwitz umrissen hat (vgl. Reckwitz 2008a, 2008b). Subjektanalysen bzw. Subjektivierungsanalysen im Sinne materialer Analysen setzen (den Begriff) ›Subjekt‹ als ›sensitizing instrument‹ ein (Reckwitz 2008a: 10f.). Die Basis hierfür ist eine Verschiebung des Interesses weg von der Subjektphilosophie bzw. von einer *Theorie* des Subjekts, hin zu Subjekt- bzw. Subjektivierungs*analysen*. Mit dem Begriff der Subjektivierung wird das Subjekt nicht als einfach ›vorhanden‹ vorausgesetzt, sondern als an den *Prozess* seiner »permanenten kulturellen Produktion« (Reckwitz 2008a: 10) gebunden angesehen. Das Interesse gilt nun den »Subjekt*kulturen*« (ebd.) im Sinne von Diskursen und Praktiken, in denen »Subjekt*formen*« (ebd.) und »Subjekt*ordnungen*« (ebd.), verstanden als »komplexe Konstellationen von typisierten Personen« (ebd.), produziert werden. Ins Zentrum des Interesses rückt damit Subjektivität »als ein Produkt historisch spezifischer kultureller (und psychischer) Subjektivierungsformen« (Reckwitz 2008b: 78; ähnlich Reckwitz 2008a: 16). Sofern man sich hierbei auf ›psychische Aspekte‹ bezieht, ist damit nicht eine eigene Schicht einer Subjektivierungsform gemeint, die auf Prozesse identifizierender Selbstinterpretation »in« den Akteuren (im Sinne eines Mentalismus) reduzierbar wäre; vielmehr interessiert mehr die Dimension eines präreflexiven, körperlich verankerten ›Selbstverständnisses‹ und dessen Ausformungen (vgl. Reckwitz 2008a: 5, 2008b: 79f.). In Bezug auf ›kulturelle Räume‹ wird ferner davon ausgegangen, dass diese als Klassifikationssysteme, als Differenzsysteme von Abgrenzungen und Unterscheidungen angesehen werden können (Reckwitz 2008a: 19f.). Somit zeigt sich auch hier, auf der Ebene der materialen Analyse, eine Anknüpfungsmöglichkeit an das Zwischen als einer Sphäre der Differenzierung.⁶⁷²

An dieser Stelle verschränkt sich, wenn man sie so nennen kann, eine relationale Beschreibungstheorie, mit der relationalen Konzeptualisierung des Menschen und von Sozialität, mithin mit ontologischen bzw. sozialtheoretischen Theoriesträngen. Aus ›relationaler Perspektive‹ wird »eine dem Subjekt inhärente Sozialität« (Meyer-Drawe 1987: 12) bzw. eine »dezentralisierte Subjektivität« (Meyer-Drawe 1987: 12) thematisch. Hierbei wird davon ausgegangen, dass »jemand nur zum Subjekt wird (*wenn man dieses Wort überhaupt noch verwenden will*), indem er auf seinesgleichen bezogen ist« (Waldenfels 2000: 316; Herv. F.S.). Deutlich wird somit zunächst eine Absetzbewegung von der Annahme einer »unkritischen Vorherrschaft eines sich selbst vollständig durchschaubaren Selbstbewußtseins« (Meyer-Drawe 1987: 13). Die ›Dezentrierung des Subjekts‹ wird jedoch nicht rhetorisch verkürzend als ›Tod des Subjekts‹ dargestellt. Vielmehr erscheint das Subjekt »in seiner Form als abhängig von gesellschaftlich-kulturellen Strukturen, die ihm nicht äußerlich sind und in deren Rahmen es seine Gestalt jeweils wechselt: Sprachspiele, symbolische Ordnungen, psycho-soziale Konstellationen und technisch-mediale Strukturen« (Reckwitz 2008a: 13). In diesem Sinne ist das Subjekt »ein Korrelat wechselnder Subjektivierungsweisen« (Reckwitz 2008a: 13). Der Rückzug auf *das* autonome, einheitliche Subjekt im Sinne einer »Transzendentalie mit Eigenschaften, die ihm a priori, d. h. *vor aller Erfahrung*, zukommen« (Reckwitz 2008a: 13; Herv. F.S.), der Rückzug auf eine »universale

672 In einem differenztheoretischen Sinne erscheinen Wissen und Macht als »feldspezifische Relationen von Möglichkeitsprofilen« (Rustemeyer 2005: 20) – »selbst das kleine Kind hat seine Trümpfe« (Elias 2004: 131). Eine weitere Querverbindung unter anderen (vgl. Reckwitz 2008a, 2008b), die sich hier andeuten lässt, besteht in Foucaults Begriff der Gouvernementalität und in seinem Konzept der Technologien des Selbst. (Beispiele einer Rezeption der beiden Konzepte finden sich z. B. bei Pongratz (2005b: 35), Forneck (2005a, 2005b, 2005c); zu weiteren Rezeptionslinien vgl. Witte (2005).)

Struktur des ›Subjekts‹ (Reckwitz 2008a: 13), der Rückzug auf die »Unterstellung einer *ursprünglichen* Autonomie des handelnden Individuums« (Joas 1996: 270; Herv. F.S.) bleibt jedoch auf der Ebene der relationalen Beschreibungstheorie versperrt. Stattdessen werden ›Subjekte‹ an den Praktiken und Diskursen festgemacht, an denen sie teilhaben und die sie ins Werk setzen.

Mit Elias, Rombach und Reckwitz kann dann in sozialtheoretischer Wendung z. B. in der Tanz-Metapher davon gesprochen werden, dass eine Tanzfiguration (als gesellschaftliche Figuration bzw. Seinsweise) entsprechende Tänzer (Subjektivierungsform) hervorbringt und zugleich ihrer bedarf. Ähnlich ist auch Joas zu verstehen, wenn er darauf hinweist, dass soziale Bewegungen erst die Probleme definieren, auf die sie sich beziehen, und dass sie Motive, Identitäten und affektiv besetzte Symbole erzeugen (vgl. Joas 1996: 304).⁶⁷³ Da soziale Akteure Praktiken und Diskurse ins Werk setzen und sich darin als »kompetente Akteure« gewissermaßen wiederfinden, erscheinen Praktiken und Diskurse als Ort einer bedeutungsbildenden Konstruktion sozialer Wirklichkeit und als Medium für Selbstbeschreibungen⁶⁷⁴ oder Arten der Subjektkonstruktion. Margret Somers bezeichnet dies als »ontological narratives«:

These are the stories that social actors use to make sense of – indeed, to act in – their lives. Ontological narratives are used to define who we are; this in turn can be a precondition for knowing what to do. This ›doing‹ will in turn produce new narratives and hence new actions; the relationship between narrative and ontology is processual and mutually constitutive. Both are conditions of the other; neither are a priori. (Somers 1994: 618)

Im Sinne von gesellschaftlich vorfindlichen »Selbstbeobachtungsnetzwerken« (Stäheli 1998: 334) enthalten Praktiken und Diskurse somit gewissermaßen auch Angebote für Subjektkonstruktionen, auf die sich soziale Akteure beziehen können und die sie ins Werk setzen. Nach Keupp ist ›das Subjekt‹ als »Konstrukteur seiner Selbst-Welt-Beziehung *und* als Produkt seiner gesellschaftlichen Erfahrung zu begreifen« (Keupp 2001: 46; Herv. i. Orig.). Im Gefolge der im sozialen Konstruktivismus betriebenen Befreiung des Subjektmodells der Psychologie »aus den Fesseln eines naiven Realismus« (Keupp 2001: 46), der Dekonstruktion der Vorstellung einer naturalen Beziehung des Menschen zur Umwelt und der Entkrustung der scheinbaren Sicherheit »eines pseudo-naturalistischen Gegenstandsverständnisses« (Staeuble 2001: 31) wird »ein Subjektverständnis möglich, das dem Individuum einen aktiv-gestaltenden Status (zurück-)gibt« (Keupp 2001: 47). Hierbei ist es jedoch nicht beliebig, wie sich ›Subjekte‹ konstruieren: Sie können sich zwar zu ihrer Welt (symbolisch) in Beziehung setzen, doch schlagen sich auch gesellschaftliche Gegebenheiten in den Selbstkonstruktionen nieder, drücken sich darin aus, sind darin enthalten (vgl. Keupp 2001: 47).

Kurzum: Es kann somit behauptet werden, dass die Figur des autonomen, einheitlichen Subjekts als einer Subjektivierungsform im westlichen Denken weiterhin vorfindliche Grundfigur darstellt, die in unterschiedlichen Variationen gesellschaftlich zum Ausdruck gebracht wird bzw. als Leitfolie für ›verwandte‹ Subjektivierungsformen dient. Insofern ist, pointiert formuliert, das autonome, einheitliche Subjekt alles andere als tot.

Eine empirische Frage, die sich hier anschließen lässt und die mit Reckwitz (2008a: 10) als Teilfrage kulturwissenschaftlicher Subjektivierungsanalysen, von Analysen von Subjektkulturen, Subjektformen und Subjektordnungen bezeichnet werden kann, lautet, wie Seinsweisen einen gesellschaftlichen Strukturwandel zum Ausdruck bringen, d. h. auch, welche weitere Subjektivierungsformen sich in Resonanz mit historischen, soziokulturellen Veränderungen

673 Ein theoretischer Kontext für die Behandlung sozialer Phänomene »am Leitfaden der Konstitution der kollektiven Akteure« (Joas 1996: 304) ist der Symbolische Interaktionismus.

674 So stellt z. B. Heyting fest, dass Menschen sich und andere immer noch beschreiben (Heyting 1999: 563).

herausbilden. Ob die im Folgenden in losem Zusammenhang genannten relationalen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität gesellschaftlich vorfindbar sind, wird hier als Desiderat behandelt. Sozialpsychologisch gesehen sind »Einstellungsänderungen [...] nicht eine Sache des Einzelnen, sondern sie ereignen sich sozial« (Rothe: 2006: 240). Dies gilt auch im Hinblick auf eine »Einstellungsänderung hin zu einem relationalen Menschenbild« (Rothe: 2006: 240) und im Hinblick auf eine als kollektiver Lernprozess bezeichnbare »Überleitung vom Menschenbild des ›homo clausus‹ zu dem der ›homines aperti‹« (Elias 2004: 135). Eine empirische Analyse solcher Umorientierungen, die auf Vorarbeiten zurückgreifen könnte (z. B. Reckwitz 2006), steht, in anderen Worten, nicht im Fokus des Interesses. Die Konzeptualisierungen werden entsprechend auf der Ebene einer relationalen Beschreibungssprache behandelt. Sie drücken, cum grano salis, Variationen der Thematik einer »dem Subjekt inhärente[n] Sozialität« (Meyer-Drawe 1987: 12) bzw. einer »dezentralisierte[n] Subjektivität« (Meyer-Drawe 1987: 12) aus und haben das Motiv einer Neuziehung der Innen-Außen-Grenze im Sinne eines Ausgehens vom Zwischen als einer Sphäre der Differenzierung gemeinsam. Weitere Desiderate einer ›relationalen Perspektive‹ werden im Zuge der Darstellung an geeigneter Stelle angesprochen.

In der Zusammenfassung zu den Ausführungen über den Menschen als Konstrukteur seiner selbst und seiner Welt hält Keupp u. a. theseartig fest:

Der Mensch ist nicht biologisch in der Welt verortet, sondern muss sich selbst beheimaten. Der Mensch [kann; F.S.] als symbolisierungsfähiges und -abhängiges Wesen [angesehen werden; F.S.]. Der symbolisierungsfähige Mensch ist kein monologisches, sondern ein interaktives Subjekt. (Keupp 2001: 50)

Hieran ist z. B. die kulturtheoretische »›distributive‹ Auffassung des Ich« Bruners⁶⁷⁵ anschlussfähig. Sie setzt damit ein, dass, Kuckholm zufolge, Menschen nicht an ihrer Hautoberfläche enden (Bruner 1997: 31). Die ›Person wird hierbei als in diese soziale Wirklichkeit eingebettet aufgefasst, als fluider »Schwarm von Partizipationen« (David Perkins, zit. n. Bruner 1997: 116)⁶⁷⁶ und das Ich wird »in einer kulturhistorischen Situation« (Bruner 1997: 116) lokalisiert. Es gilt als interpersonal distribuiert und in seiner Bedeutung als aus den historischen Umständen bzw. der Kultur entstanden, zu deren Ausdruck es notwendig ist (Bruner 1997: 145). Das Ich bzw. die Person erscheint als »in ein Netz von Mitmenschen verwickelt« (Bruner 1997: 122). Das Ich wird ferner nicht einfach als »das Ergebnis kontemplativer Reflexion« (Bruner 1997: 124) angesehen, sondern als in den Praktiken entstehend, »in denen ›die Bedeutungen des Ich hergestellt und angewandt werden« (Bruner 1997: 124).

Die Fassung des Menschen als ein »symbolisierungsfähiges und -abhängiges Wesen« (Keupp 2001: 50) schließt mittelbar an die Figuren des ›animal symbolicum‹ (Ernst Cassirer), des ›homo significans‹ (Roland Barthes) und an das hermeneutische Konzept des ›selfinterpreting animal‹ (Charles Taylor) an (vgl. z. B. Reckwitz 2000a: 194).⁶⁷⁷ Bei Taylor sind Menschen im Sinne von »selbstinterpretierenden Akteuren« (Taylor 1975) in einem »sozialen Universum« (Welzer 2006: 259) beheimatet, dessen Hauptmerkmal Sinnstrukturen sind, welche durch den Wirklichkeitsvollzug dieser selbstinterpretierenden Akteure produziert, reproduziert und transformiert werden. Hierbei werden diese Sinnstrukturen nicht als in mentalistischer Manier ab-

675 Vgl. Abschnitt 4.4.

676 Nach meinem Dafürhalten lassen sich die sogenannten soziokulturellen Situirtheitsansätze (z. B. Lave/Wenger 1991; vgl. Packer/Goicoechea 2000), in denen ein Stück weit – so die in Abschnitt 4.4 aufgestellte These – ohne expliziten ontologischen Halt operiert wird, gut an Bruners Konzeption anschließen, sodass z. B. die Konzeptualisierung von »persons-in-activity« (Lave/Wenger 1991: 50f.) eine bessere Kontur gewinnt.

677 Auch die Figur des ›epistemischen Subjekts‹ im Verständnis von Straub (1999b) entspricht in etwa der Figur des ›selfinterpreting animal‹.

grenzbares »Ensemble kollektiver Sinn- und Deutungsschemata« (Hörning 2004a: 150) aufgefasst, sondern als kollektiv geteiltes Hintergrundwissen konzeptionalisiert, das immer auch inkorporiert (embodied; vgl. z. B. Taylor 1989) ist. Entsprechend entwirft Taylor die Figur der »engaged agency« (Taylor 1985b; vgl. auch Reckwitz 2000a: 511f.) und führt das Bild des »integrierten Akteurs« ein (vgl. insbesondere Taylor 1993: 51ff.).⁶⁷⁸

Dieses Bild deckt sich mit der Konzeptualisierung des Akteurs in den praxeologischen Kulturtheorien (Theorien sozialer Praktiken), zu denen Reckwitz (2000a, 2003a) auch den Ansatz von Taylor zählt. Das »Subjekt« wird hierbei nicht mehr anhand von Eigenschaftsmerkmalen bestimmt, die ihm vor aller Praxis zukämen, sondern die praxeologische »Struktur des Subjekts als eines lose gekoppelten Bündels von Wissensformen« (Reckwitz 2003a: 295) fasst die Akteure als »körperlich-mentale Träger von Praktiken« (Reckwitz 2000a: 632) und damit »als »Schnittpunkte« der unterschiedlichen Sinnmuster unterschiedlicher Praktiken [...], die allesamt routinisiert von ihnen hervorgebracht werden« (Reckwitz 2000a: 632; Herv. i. Orig.). Bezug genommen wird hierbei auf einen »nicht-kognitivistischen, auf sinn- und bedeutungsstrukturierten Handlungen ausgerichteten Wissensbegriff« (Zielke 2004: 24), in dem das Konzept des (impliziten) praktischen Wissens eine zentrale Rolle spielt. Ferner steht der »Zusammenhang von routinisierten körperlichen Verhaltensmustern, übersubjektiven Wissensschemata und routinisierten Sinnzuschreibungen« (Reckwitz 2000a: 559; Herv. F.S.) im Mittelpunkt des Interesses.

Die Konzeptualisierung von Akteuren »als »Schnittpunkte« der unterschiedlichen Sinnmuster unterschiedlicher Praktiken« (Reckwitz 2000a: 632) oder als »Kreuzungspunkt[e] unterschiedlicher Verhaltens/Wissenskomplexe sozialer Praktiken« (Reckwitz 2003a: 296) – von sozialen Praktiken, die durchaus heterogen, nicht aufeinander abgestimmt und z. T. sich widersprechend sein können (vgl. Reckwitz 2003a: 296) – erinnert dabei nicht zufällig an Simmels Bestimmung des Individuums als Kreuzungspunkt sozialer Kreise (Simmel 1992; vgl. Reckwitz 2003a: 296, Reckwitz 2000a: 632; Fußn.)

Eine ähnliche, wenngleich m. W. theoriehistorisch und -systematisch nicht an Simmels Soziologie anbindende, Konzeptualisierung bietet der Ansatz Bourdieus, an dem v. a. die Dialektik von Habitus und Feld (vgl. z. B. Gebauer 2000: 438–441, Neumann 2005) hervorgehoben werden muss. In feldtheoretischer Weise wird hierbei das Individuum nicht als ein Partikel, sondern als »Ausgeburt des Feldes« (Bourdieu/Wacquant 1996: 138) betrachtet. Ähnlich wie in Lewins Feldtheorie (Lewin 1982) gilt dabei zunächst dem Aspekt der Konstitution das Interesse: »[I]n field theory, explanation stops at the constitution of the field.« (Martin 2003: 12) Insofern ist Bourdieus Ansatz im Sinne eines Erklärungsmodells für individuelle Handlungen wie auch für soziale Praktiken weder an einem Urgrund subjektiver Intentionalität noch an dem Einzelnen externen, übergeordneten Regelsystemen interessiert, sondern an den durch die Akteure in ihrem Wirklichkeitsvollzug erzeugten Netzwerken verknüpfter Feldspannungen. Diese drücken sich gewissermaßen im Habitus aus: »Wenn man vom Habitus redet, dann geht man davon aus, daß das Individuelle und selbst das Persönliche, Subjektive, etwas Gesellschaftliches ist, etwas Kollektives. Der Habitus ist die sozialisierte Subjektivität.« (Bourdieu/Wacquant 1996: 159) Der Habitus

678 Taylor greift hierzu auf das Beispiel des Tanzens zurück. Es ist für Taylor ein dialogisch-koordiniertes Handeln, eine Art Choreografie, mit einem Rhythmus, einem bestimmten Fluss; im Sinne einer gemeinsamen Praxis, die auf geteilte Bedeutungen zurückzugreifen vermag, ist die »Interaktion« nicht auf Face-to-Face-Situationen beschränkt und schon gar nicht an individuelle Eigenschaften gebunden, sondern in einen größeren Zusammenhang eines sozialen Raums eingebettet.

gibt dem Akteur eine generierende und einigende, konstruierende und einteilende Macht zurück und erinnert zugleich daran, daß diese sozial geschaffene Fähigkeit, die soziale Wirklichkeit zu schaffen, nicht die eines transzendentalen Subjekts ist, sondern die eines sozial geschaffenen Körpers, der sozial geschaffene und im Verlauf einer räumlich und zeitlich situieren Erfahrung erworbene Gestaltungsprinzipien in die Praxis umsetzt. (Bourdieu 2001: 175)⁶⁷⁹

Bourdieu konzeptualisiert damit konsequent das Bild eines »in der Gesellschaft engagierten Subjekts« (Gebauer 2000: 442). Dieses verinnerlicht, so Gebauer, aufgrund der Vermittlungsleistung des Körpers (Inkorporierung) die Gesellschaft, welche ihrerseits durch die (materiellen) Handlungen der Subjekte im Sinne einer gemeinsamen sozialen Praxis (Gebauer 2000: 434f.) immer wieder von neuem (und auch auf neue Weise) erzeugt wird. Durch die Einverleibung des Sozialen erscheint die handelnde Person als Subjekt und Objekt einer »sozialen Mimesis« (Gebauer 2000: 438; vgl. Gebauer/Wulf 1992, 2003). Gesellschaft entsteht für Bourdieu entsprechend aus »höchst differenzierten und komplexen Wechselwirkungen von Institutionen, Feldern, Handlungen, Subjekten und Habitus« (Gebauer 2000: 441).⁶⁸⁰

Eine deutliche Betonung der »dem Subjekt inhärente[n] Sozialität« (Meyer-Drawe 1987: 12) bzw. des Gedankens einer »dezentralisierte[n] Subjektivität« (Meyer-Drawe 1987: 12) findet sich im Anschluss an das Denken Merleau-Pontys. Hierbei meint der Gedanke der Dezentralisierung eine Distanzierung von einer klassischen Bewusstseinsphilosophie. Für Meyer-Drawe zeigt sich (nach Merleau-Ponty) die ambiguoise Struktur unserer Existenz in Wortgebilden wie z. B. »non-egologisches Ego« oder »exzentrisches Subjekt« (Meyer-Drawe 1987: 18f.). Ambiguität ist hierbei als »gute Ambiguität« gefasst. Gute Ambiguität besagt im Verständnis von Meyer-Drawe (im Anschluss an Merleau-Ponty), dass »etwas nicht mit sich selbst völlig identisch ist, daß es im lebendigen Vollzug nie jeweils das ist, was es war« (Meyer-Drawe 1987: 18), und dass »eine angeblich identische Sache im Erfahrungsprozeß selbst etwas anderes wird« und zwar im Sinne einer »Reliefbildung innerhalb eines Gewebes (un tissu) oder eines Geflechts (un entrelacs)« (Meyer-Drawe 1987: 18). Konkret schlägt sich dies in folgender Vorstellung nieder: »Denken wir z. B. über das Ich nach, so wird im Vollzuge dieses Denkens – je mehr ich mich dem, was ich als Ich thematisiere, nähere – deutlich, daß ich das Ego nicht verstehen kann, ohne seine Sozialität zu sehen.« (Meyer-Drawe 1987: 18) Mit Bezug auf den Leibbegriff Merleau-Pontys und das Konzept der Zwischenleiblichkeit nach Merleau-Ponty hält Meyer-Drawe fest: »In unserer realfaktischen Koexistenz fungiert eine Verwobenheit von Ich und Nicht-Ich, von Anderem und Nicht-Anderem. In dieser Struktur unserer Inter-

679 Vgl. zum Habitusbegriff bei Bourdieu z. B. Kraus/Gebauer (2002) und Rieger-Ladich (2005). Für Westermayer (2005: Abs. 17) ist der Habitus der »Vermittler zwischen Struktur und Praxis«. Er umfasst, so Westermayer, eine Art motivational-evaluatives Wissen, das darüber entscheidet, welches Handeln angemessen ist. In ähnlicher Weise bestimmt Meier (2004: 61f.) Bourdieus Grundintention: Es gehe Bourdieu nicht um die bloße (routinisierte) Ausführung einer Praktik als solcher, sondern um die (routinisierte) Auswahl einer Praktik, um die Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Praktik oder Strategie (der Handlung), um das Wann und das Wie von Praktiken, um die Unterschiede zwischen Praktiken.

680 Hervorzuheben ist hierbei, dass »Felder« ebenso wenig mit »Gesellschaft« oder »dem Sozialen« gleichgesetzt werden wie »Habitus« mit »dem Individuellen«. So gesehen sind »Feld« und »Habitus« als Begriffspaar anzusehen (vgl. Wittpoth 2005a: 32). Ebenso liegt das Konzept der »Einverleibung« oder »Inkorporierung« vor einer verräumlichenden Innen-Außen-Vorstellung. Dies hilft, das Missverständnis zu vermeiden, der Habitusbegriff lege eine ein für allemal festgelegte, in Prozessen primärer Sozialisation erworbene »Struktur« fest und eine mechanistische Vorstellung von Lernen im Sinne eines schlichten Eintrichterns nahe (vgl. z. B. Bourdieu 2001: 210, 331, Rieger-Ladich 2005). Ferner gelingt es mit dem Verständnis von »Habitus« als »sozialisierte Subjektivität« (Bourdieu/Wacquant 1996: 159), Distanz zu der Vorstellung zu gewinnen, der bar sozialer Einbettung existierende einzelne Mensch habe ein ihm äußerliches »Milieu« gegenüber (vgl. z. B. Elias 2004: 139f.). So kann auch eine Verbindung von Milieukonzept und Habituskonzept (z. B. Bremer 2004, 2005) die Falle vermeiden, den Habitus gewissermaßen zu individualisieren.

Subjektivität gründen die spezifischen Ausprägungen von Sozialität« (Meyer-Drawe 1987: 30).⁶⁸¹ Die Verwobenheit von Anderem und Nicht-Anderem hat Waldenfels unter die Formel »Selbstbezug *im* Fremdbezug« gebracht (Waldenfels 2000: 265; Herv. i. Orig.; vgl. Abschnitt 5.3.2) Das Konzept der Zwischenleiblichkeit lässt sich mit Waldenfels und Meyer-Drawe als präpersonale und präreflexive leibliche Bezogenheit in einer sozialen Sphäre des Zwischen bezeichnen (vgl. Abschnitt 5.3.3).

Eine Verbindung zwischen einer am »Leib« ansetzenden phänomenologischen Perspektive, die zugleich auf den Gedanken einer relationalen Organismus-Umwelt-Beziehung zurückgreift (vgl. Abschnitt 5.4.2.2), und einer entsprechenden Raumkonzeption scheint mit dem Terminus »Leibsubjekt« möglich:

Vor aller philosophischen und wissenschaftlichen Beschäftigung mit Raum und Bewegung und jede dieser Beschäftigungen fundierend erfahren wir den Raum als ein Ensemble von Wegen und Richtungen, von Orten und Bereichen, die nach Voreinander und Nebeneinander, nach Nähe und Ferne, nach Erreichbarkeit und Zugänglichkeit für uns artikuliert, d. h. also auf uns als Leibsubjekte bezogen sind. (Kruse 1990: 314)

Anschlussfähig ist hier auch der phänomenologische Umweltbegriff (mit Taylor). »Umwelt« ist dabei als »intentionale Umwelt« gefasst. Entsprechend »konstituiert sich Sinn jeweils in der *Situation* als der Grundeinheit intentionaler Person-Umwelt-Interaktion« (Graumann 1990a: 97; Herv. i. Orig.) und die »durch die intentionale Person-Umwelt-Relation konstituierte Situation ist immer eine perspektivisch strukturierte Situation« (Graumann 1990a: 99).⁶⁸² Graumann geht andernorts auf die auf Marx und Hegel zurückzufolgende »Person-Umwelt-*Dialektik* des Aneignungsbegriffs« (Graumann 1990b: 125; Herv. i. Orig.) der kulturhistorischen Schule (v. a. bei Leontjew) ein. Die Aneignung der »Umwelt« durch den Menschen als Gattung oder als Individuum verändert auch den Menschen – der wirkende⁶⁸³ Mensch wird ein anderer (vgl. Graumann 1990b: 125):

In der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt sucht der Mensch, sie sich zu assimilieren, ihr seinen Stempel aufzudrücken, um sich in ihr wiederfinden zu können. Dadurch aber, daß der Mensch sich im Verhältnis zu einer bestimmten Umwelt realisiert, verändert er sich selbst durch das, was er im Prozeß der Aneignung hervorbringt und »seine« Umwelt ihm abverlangt. Ähnlich dem phänomenologischen Ansatz verlangt das streng genommene Konzept der Aneignung, den Menschen von »seiner« Umwelt, die Umwelt von »ihren« Menschen her zu verstehen. (Graumann 1990b: 128f.)

In ähnlicher Weise argumentiert Markard in Form einer sozialtheoretischen Wendung. »Umwelt« sei nicht als »Inbegriff unmittelbarer Reizeinwirkung« (Markard 1990: 121), sondern »in ihrer systematischen Eigenständigkeit als gesellschaftliche, (re)produzierte Lebenswelt des Menschen« (Markard 1990: 121f.) zu fassen. Es gelte, nicht äußerliche Lebensumstände zu sehen, sondern »das Psychische selbst von Grund auf aus dem Vermittlungszusammenhang zwischen gesellschaftlicher und individueller Lebensgewinnung begrifflich und methodisch aufzuschließen« (Markard 1990: 122).

681 Meyer-Drawe zeichnet indirekt die Extreme »Individualismus« und »Kollektivismus« als Verfallsformen aus: Diese zeigen sich als »entfremdende Vereinseitigung eines Grundzugs dieser fundamentalen Verflechtung« (Meyer-Drawe 1987: 30)

682 In der pragmatischen Theorie von Joas sind in ähnlicher Weise die »aller bewußten Zwecksetzung vorausgehende praktische Vermitteltheit des Organismus Mensch und seiner Situation« (Joas 1996: 232) und die Situation als »erste Grundkategorie einer Handlungstheorie« (Joas 1996: 235) zwei wichtige Ausgangspunkte. Vgl. Abschnitt 5.4.2.1.

683 Eine Querverbindung zu Meads Ansatz zeigt sich am Begriff des »social act: Handeln wird hierbei als »wirkende Beziehung eines Lebewesens zu seiner Umwelt« (Brumlik 2004: 770) und als »sinnvoll nur aus einem übergreifenden Umweltzusammenhang heraus verständlich« (Brumlik 2004: 771) aufgefasst.

Keupp und Weber suchen von hier aus einen ›dialektisch‹ zu bezeichnenden Subjektbegriff auf. Hierbei wird davon ausgegangen, dass

die objektive Gegebenheit von gesellschaftlichen Verhältnissen, Strukturen und Institutionen nicht als unveränderbare Bedingung menschlicher Lebensführung zu denken [ist; F.S.], sondern als eine von Menschen geschaffene und zu verändernde Bedingung. Die unter den gesellschaftlichen Bedingungen handelnden Subjekte wären aber ebenfalls als aktiv und passiv gleichzeitig zu denken: Handelnd verändern sie die Verhältnisse und damit sich selbst, gleichzeitig erleiden sie diese. (Keupp/Weber 2001: 675)

Es gelte, den Widerspruch auszuhalten, die gesellschaftlichen Verhältnisse als (von Menschen) produzierte und die Menschen als Ensemble dieser Verhältnisse zu denken (vgl. Keupp/Weber 2001: 675, Weber 1996).

Die Begriffe ›Umwelt‹, ›intentionale Umwelt‹, ›Lebenswelt‹ und ›Welt‹ sind, jeder für sich, voraussetzungsvoll. Sie können hier keiner abschließenden Klärung zugeführt werden. Allerdings deutet sich zwischen ›Umwelt‹ und ›Welt‹ eine Unterscheidungsmöglichkeit an. Unter Rückgriff auf Sellars (1997) und McDowell (1996) differenziert Stojanov zwischen einer partikularen Umwelt im Sinne eines Raums der Naturkausalität, der Faktizität und einer universellen, intelligiblen Welt im Sinne eines Raums der faktizitätstranszendierenden Gründe (vgl. Stojanov 2006: 31f.). Wichtig ist hierbei, dass, nach Stojanov, ›Bildung‹ im Sinne eines Sich-Öffnens-für-die-Welt »zugleich in faktisch-sozialen Verflechtungen des Einzelnen, in den konkreten, ihm vorgegebene Umwelten seines Aufwachsens statt[findet]« (Stojanov 2006: 32), sodass von einer Artikulation der beiden Wirklichkeitsbereiche ausgegangen wird. Eine ähnliche Unterscheidung trifft Waldenfels unter Bezug auf die von Scheler im Kontext der Unterscheidung zwischen Mensch und Tier vorgenommenen Bestimmung von Welt und Umwelt (vgl. Waldenfels 2000: 199f., Scheler 1978). ›Umwelt‹ heißt hier, dass Verhalten im Bereich vorhandener, vorgegebener Strukturen gefangen bleibt. Hingegen bedeutet ›Welt‹, zwar nicht, dass alles möglich wäre, sondern, »daß *mehr* möglich ist, als wirklich ist« (Waldenfels 2000: 199f.; Herv. i. Orig.), sodass eine Distanznahme zur Wirklichkeit (im Sinne von faktisch-sozialen Verflechtungen sensu Stojanov) impliziert ist (vgl. Waldenfels 2000: 200).

Die Referenz auf eine sinn- und bedeutungsstrukturierte Welt formuliert Laucken, wenn er im Zuge der Behandlung der »semantischen Denkform« unter Bezug auf Gibsons Wahrnehmungstheorie (Gibson 1979) den »weltverwobenen Menschen« bzw. den »semantischen Menschen« und »Wahrnehmung als Partizipation und Kopräsenz semantischer Konstellationen« fasst (Laucken 2003: 169–175). Er formuliert dies als Bedarf: »Gebraucht wird der Entwurf eines Menschen, der individualsemantisch weltverwoben lebt und der sozialsemantisch (direkt oder vermittelt) mit anderen Menschen verknüpfbar ist.« (Laucken 2003: 171; i. Orig. kursiv)⁶⁸⁴ Semantische Fakten sind, nach Laucken, nicht nur im Innenleben, sondern auch in Texten, Theorien, institutionellen Gegebenheiten und in mitmenschlichen Handlungen, sogar in terrestrischen Gegebenheiten (z. B. Objekten, Artefakten) auffindbar (vgl. Laucken 2003: 171f.) und »Menschen leben stets als semantische Konstellationen, die jeweils ein bestimmtes real existentes Mensch-Umgebungs-Gefüge ausmachen« (Laucken 2003: 172; i. Orig. kursiv). Erforderlich ist hierzu eine Trennung von vertrauten Vorstellungen von Wahrnehmung (»Gucklochmodell des Wahrnehmens«, »exorepräsentationale Wahrnehmungstheorien«; Laucken 2003: 172f.), d. h. insbesondere eine Distanzierung vom Festmachen der Wahrnehmung an der Metaphorik des Sehens bzw. von dem Bezug auf die Fernsinne. Stattdessen geht eine Hinwendung zu Nahsinnen (Fasten, Ergreifen etc.) mit einer stärkeren Betonung des

684 Zur Problematik der implizit dualistischen Sozialitätskonzeption, die letztlich als eine Variante des Gewinnens mangelnden ontologischen Halts verstehbar ist, vgl. Abschnitt 1.3.

Umstands einher, dass der Mensch sich handelnd mit Objekten in Beziehung setzt (vgl. Laucken 2003: 172; vgl. Pazzini 2005). Mit Gibson (1979) lässt sich das leibliche Handeln betonen sowie die Ansicht, dass der Mensch stets »zugleich handlungs-, leib- und wahrnehmungsbezüglich verbunden« (Laucken 2003: 173) mit seiner Umwelt ist. Entsprechend werden »Partizipationstheorien des Wahrnehmens (mit endorepräsentationalen Anteilen)« (Laucken 2003: 173; Herv. i. Orig.) gefordert. Da die Gleichsetzung von »res cogitans« mit der Innenwelt und von »res extensa« mit der Außenwelt unterlaufen wird, wird davon ausgegangen, dass der

semantische Mensch [...] in einem durch und durch semantisch artikulierten und strukturierten Kosmos [lebt]. Er ist der Welt, in der er lebt, stets handelnd, leiblich und wahrnehmend verwoben. Es gibt keine semantische Haut, die ihn ein für alle Mal umschließt und abgrenzt. Er existiert stets als sich wandelnde Konstellation von Einheiten und Beziehungen. (Laucken 2003: 174)

In einem sinntheoretischen Zusammenhang und als Konsequenz aus einer »Umschrift des Modells des Wissens« (Rustemeyer 2005: 16)⁶⁸⁵ erscheinen Objekte *und* Subjekte des Wissens nicht länger als Sein und Denken, sondern als »feldrelative Zuschreibungen« (Rustemeyer 2005: 16), als »zeitlich, symbolisch, sozial und kulturell markierte Formen sinnhafter Verweisungen« (Rustemeyer 2005: 16; Herv. F.S.). In dieser Fassung von »Menschen« wird, in anderen Worten, auf naturalisierende Denkmittel verzichtet. »Menschen« erscheinen als in einem Prozess eines fortlaufenden »semiotischen Flusses« (Wiley, zit. nach Emirbayer 1997: 297) durch »Interpunktionen« (Bateson) generierte »Einheiten.«⁶⁸⁶ Nach Lemke entstehen sie entsprechend in dem Moment, in dem sie beobachtet werden, indem eine Unterscheidung getroffen wird (vgl. Lemke 1997: 47): »Individuals, as organisms, as social subjects, as personal identities, are constructs and products of the activity of a larger self-organizing system, the community and its semiotic ecology; they are not pre-given, natural units of analysis or organization.« (Lemke 1997: 47). Klärend fügt Lemke hinzu: Während Organismen und Individuen entlang der Kontinuität der Körper als identisch identifiziert werden, verhält es sich mit der Kontinuität der sozialen Person anders. Somit erscheint die Vermischung von »Organismus« und »sozialer Person« zu dem hybriden Gedanken des »Individuums« als problematisch (vgl. Lemke 1997: 46f.). Die Alternative Lemkes besteht in einem »ecosocial systems model« (Lemke 1997: 47). In diesem sind »not things or people, but processes and practices« (Lemke 1997: 47) die primäre Einheit der Analyse.

Die Beschreibung von »Menschen« als »Formen sinnhafter Verweisungen« (Rustemeyer 2005: 16) ist zum einen an die Figur des »Beobachters« im Sinne Luhmanns anschlussfähig, also an die Vorstellung, dass sich »Systeme« selbst durch die sequentielle Praxis ihres Unterscheidens erzeugen. Indirekt besteht somit auch eine Anschlussfähigkeit an den Begriff des »Aktanten«, wie er von Schmidt (z. B. 2003c) gebraucht wird. Ferner besteht eine mögliche Querverbindung zum Terminus »Aktant«, wie er in der »symmetrischen Anthropologie« von Latour Verwendung findet (vgl. z. B. Latour 1998).⁶⁸⁷

Eine Querverbindung bietet der in den Diskurs um Theorien sozialer Praktiken von Hirschauer eingebrachte Begriff der »Partizipanden sozialer Prozesse« (Hirschauer 2004: 73). Unter Partizipanden versteht er »alle Entitäten, die auf eine für sie spezifische Weise in den Vollzug von Praktiken involviert sind« (Hirschauer 2004: 74). Es sind »Entitäten [...], die an

685 Rustemeyer setzt sich vom klassischen Repräsentationsmodell des Wissens, das von der Idee einer »Strukturhologie zwischen Denken, Begriff und Sache« (Rustemeyer 2005: 14) ausgeht, ab und schlägt vor, Wissen »als eine operative Differenz« (Rustemeyer 2005: 13) zu formulieren (»funktionale Auffassung von Wissen als einer Differenzform«; Rustemeyer 2005: 14).

686 Deutlich wird hierbei eine Nähe zu feldtheoretischen Vorstellungen.

687 Rustemeyer (2005) bezieht sich insbesondere auf Luhmann.

Praxis teilhaben und in ihre Dynamik verwickelt sind: Menschen und andere Lebewesen, Körper, Textdokumente, Artefakte und Settings« (Hirschauer 2004: 74).

Unter Bezug auf Foucault fasst Walkerdine das Subjekt als spezifisch historische Form des Menschen und nicht als universale und transhistorische Kategorie: »[T]he discursive practice is the place in which the subject is produced«; das Subjekt »is not the same thing as an actual person«; »the child is a sign created within discursive practices. This is what Foucault meant by subject« (Walkerdine 1997: 63; vgl. Walkerdine 1989, 1988).

In dem Abschnitt »Das Subjekt als Text« führt Kraus aus: »Der Mensch als Gestalter berichtet nicht nur mit der Sprache, er gestaltet sich und seine Welt mit ihr und in ihr, ja er wird von ihr gestaltet. Und das geschieht nicht nur singular, sondern immer in der Bezogenheit auf andere Menschen.« (Kraus 2001: 240) Für Kraus ist Menschsein nur dialogisch zu denken. Der Gegensatz zwischen Sprache und Handeln sei aufgehoben, Sprache sei Handeln (Austin: wir tun Dinge mit Worten) (vgl. Kraus 2001: 240f.). Vor diesem Hintergrund ist eine methodische Neuorientierung notwendig. Man muss sich klar machen, »dass ›meaning making‹ (Bruner) nicht in einem Individuum passiert, welches dem Wissenschaftler sodann darüber Auskunft gibt, vielmehr wird vor unseren Ohren und Augen in der Interaktion gemeinsam Sinn konstituiert. Die Äußerungen von ›Probanden‹ verweisen nicht auf etwas dahinter Liegendes, Verstecktes, sie sind vielmehr der Ort, an dem Sinnkonstruktion geschieht. Insofern ist das dialogische Geschehen der Ort der Konstituierung eines dialogischen Selbst« (Kraus 2001: 242).

Die Bruchstelle zwischen einem als universale und transhistorische Entität gefassten ›Subjekt‹ und einem in einem sinntheoretischen Zusammenhang prozessual bestimmten, ›dialogischen‹ oder ›relationalen‹ Selbst zeigt sich deutlich an der Frage, ob dem Sozialkonstruktivismus Kenneth Gergens (1994a, 1994b, 1997, 1999)⁶⁸⁸ ein »entpersonalisierte[r] und handlungsferne[r], systemische[r]« (Zielke 2004: 297) bzw. ein »anonyme[r] Praxisbegriff« (Zielke 2004: 299) unterlegt sei. Diese kritische Anfrage an den Sozialkonstruktivismus im Allgemeinen und an die sozialkonstruktivistische Konzeptualisierung eines relationalen Selbst im Besonderen lautet, kurz gefasst, Gergen eliminiere das Individuum, das individuelle Selbst werde aufgelöst, für die Person oder die individuelle Psyche sei in Diskursen und Texten kein Platz geschaffen (vgl. z. B. Rothe 2006: 44, Zielke 2006a: 159ff., 170f.; Zielke 2004: 150, 330).⁶⁸⁹ Im Kontext der vorliegenden Untersuchung kann keine ›fertige Lösung‹ dieser Frage, die im Übr-

688 Vgl. zum Sozialkonstruktivismus auch Fuchs (2001) und Jacob (2004). Der Frage nach dem relationalen Selbst bei Gergen geht Michaeler (2005) nach. Dachler/Hoskins (1995) schlagen vor, den sozialen Konstruktivismus bzw. Sozialkonstruktivismus als ›relationalen Konstruktivismus‹ zu bezeichnen.

689 Rothe rezipiert Gergen unter der Fragestellung, ob es Gergen gelinge, Relationalität theoretisch zu fassen, ohne das Individuum zu eliminieren (vgl. Rothe 2006: 41–44). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass es ihm nicht gelinge. Die Wiedervorlage von Rothes Frage im Kontext einer Synopse über eine übergreifende ›relationale Perspektive‹ hätte damit zumindest der Frage nachzugehen, welche Varianten der Fassung von Relationalität miteinander und inwieweit verträglich sind. Auf dem Feld der Handlungserklärungen hat Reckwitz die Gefahr der Auflösung des Akteurs in Diskursen und Texten unter dem Begriff der »Illusion des autonomen Diskurses« (Dreyfus/Rabinow 1982; zit. n. Reckwitz 2003b, 2000a: 285) bzw. der »Illusion der autonomen Sinnmuster« (Reckwitz 2003b: 175) abgehandelt. Er spricht auch von textualistischen Modellen des Sozialen (Reckwitz 2004: 304f.). Diese laufen, so Reckwitz, Gefahr, den Akteur sozusagen in autonomen Diskursen bzw. Texten aufzulösen, da sie das Soziale jenseits von subjektivem Geist und von Körpern verorten und auf die Ebene von Texten, Kommunikation oder Zeichensequenzen verlagern. Textualistische Ansätze sind für Reckwitz Luhmanns Theorie autopoietischer kommunikativer Systeme (Luhmann 1984; vgl. auch Reckwitz 2000a: 284–291, 469–476, Reckwitz 1997b), das Frühwerk Foucaults (Foucault 1990; vgl. Reckwitz 2000a: Abschnitt 5.3, Reckwitz 2003b: 172–177) und (Elemente von) Geertz' ›Kultur-als-Texte-Ansatz (vgl. Reckwitz 2000a: 445ff., 469–476, 581–588). Ob Reckwitz möglicherweise ›Texte‹ zu wörtlich genommen hat und dadurch Anknüpfungsmöglichkeiten an eine ›relationale Perspektive‹ (die evtl. auch nur im Detail gegeben sein könnten) weggegeben hat, kann an dieser Stelle nur als Frage aufgeworfen werden.

gen evtl. auch auf die Frage nach dem Status, den Luhmanns Systemtheorie »der Person« einräumt, übertragen werden könnte, angeboten werden. Im Sinne einer ersten heuristischen Idee könnte die vertiefende Befassung mit der Thematik wie folgt ansetzen. Möglicherweise sind »die individuelle Person« etc. und »das relationale Selbst« zwei verschiedene »Entitäten«, die ihren Stand in unterschiedlichen Vokabularen haben. Erstere ist tendenziell mehr substanzialistisch verfasst bzw. entstammt einem substanzialisierenden Sprachgebrauch.⁶⁹⁰ Die zweite ist als Beziehung gefasst und gilt als integraler Bestandteil einer sinn- und bedeutungsstrukturierten Welt. Sie entstammt einem Differenzierungsgeschehen im Sinne des Treffens relevanter Unterscheidungen durch Interpunktionen.⁶⁹¹

Unter Bezug auf Bruner (1997) ließe sich festhalten, dass diese Unterscheidungen in der Kultur getroffen werden, unter Bezug auf die oben mit McDowell (1997) bzw. Stojanov (2006) genannte Bestimmung von »Welt« als intelligibel in der »Welt«. Dies würde bedeuten, dass sowohl »das relationale Selbst« als auch »die individuelle Person« zunächst Beschreibungen sind. Da sie in der »menschlichen Kultur« getroffen werden, wären sie auch als Selbstbeschreibungen konzeptualisierbar. Als Prozessaspekte von, wie man sagen könnte, »Unterscheidungshandeln« »existieren« sie nur im Unterscheiden. Aus praxistheoretischer Perspektive gelten sie als Schnittpunkte von Prozessverläufen, als Produkte kulturell- und historisch-spezifischer Praktiken, in deren Vollzug sie nur existieren. In diesem Sinne kann nichts an den Akteuren »vorpraktisch vorausgesetzt werden: weder Reflexivität noch Innerlichkeit, weder Interesse noch Begehren« (Reckwitz 2004a: 44). Diese Perspektive ist damit gegen eine Reifikation von Kategorien (z. B. von Geschlecht als einem naturalen, fixen, psychischen Kern einer Person), im Speziellen gegen die Annahme eines »substanzihaften Selbst als Basis autonomer Individualität« (Kron 2010: 133) gerichtet. Solche Kerne, Essenzen oder Substanzen sowie die Differenzen zwischen ihnen werden prozessualisiert (vgl. Hörning/Reuter 2004b: 9, 11, Hirschauer 2004: 74, Emirbayer 1997, Altman/Rogoff 1987, Dewey/Bentley 1949, Reckwitz 2003a: 285).⁶⁹² Das relationale Selbst wie auch die individuelle Person treten nur als »historische Akteure« (Reichardt 2004: 132) auf. Als Prozesskategorie ist mit Schmidt z. B. »das Selbst ein Endpunkt von Selbstbeschreibungen. So gilt z. B.: Das »Selbst der Selbstorganisation entsteht, besteht und vergeht mit dem Prozess der Ordnungsbildung und ist diesem Prozess nicht etwa materiell vorgeordnet« (Schmidt 2003c: 138; Fußn.). Zusammen mit dem Feld an Unterscheidungen, aus denen es sich durch Unterscheidungen hervorhebt – vgl. hierzu nochmals Martin (2003: 12): »[I]n field theory, explanation stops at the constitution of the field.« –, ist es, um einen Gedanken von Ryle aufzugreifen, systematisch flüchtig (vgl. Ryle 1969: 264–269).⁶⁹³ Eine Herausforderung für eine übergreifende »relationale Perspektive« (hier im Sinne einer Relationierung von Relationierungen oder von Relationierungsprozessen) besteht damit darin,

690 Vgl. zur Hypostasierung theoretischer Konstrukte (Reifikation) und zum Mechanismus der Verdinglichung auch Abschnitt 1.4. Thematisch wird damit nicht nur, ob es sich bei der Universalie des »reflexiven Subjekts« um eine vorgebliche Universalie handelt, sondern auch, inwieweit Interessen, Motive, Emotionen oder Triebe substanzialistisch gefasst werden (vgl. Reckwitz 2003a: 295f.).

691 Vgl. zu Unterschieden, die in ihrem relationalen Gefüge Bedeutung gewinnen (»qualitative Unterschiede«; Waldenfels 2000: 177), Abschnitt 5.4.2.2.

692 Zum Beispiel argumentiert Emirbayer gegen die Naturalisierung (Reifikation) und gegen die Universalisierung historisch gewordener, kulturspezifischer Unterscheidungen, die lediglich eine mögliche Konfiguration/figuration der Relationen darstellen (vgl. Emirbayer 1997: 309).

693 Pointiert formuliert sollte dann z. B. das Selbst der Selbstbeobachtung nicht in den Kopf einzelner Menschen im Sinne von präkonstituierten »Subjekten« (Homo-clausus-Modell) verlagert werden – vgl. hierzu z. B. die Bilanz zur systemisch-konstruktivistischen Perspektive Arnolds (Abschnitt 6.2) –, sondern vielmehr, mit Luhmann (2004) gesprochen, an die Weise der Handhabung von Selbstreferenz gebunden werden.

einerseits kontingenzbewusst problematische Substanialisierungen zu vermeiden und andererseits, sozusagen, interpunktieren zu müssen.

Ferner kann an dieser Stelle auf die Artikulation zweier Kreise verwiesen werden. In erkenntnistheoretischer Hinsicht (erster Kreis) ist die Distanzierung vom Gedanken einer »Erkenntnis, die nie in ihren vollen Selbstbesitz gelangt« (Meyer-Drawe 1987: 19), zunächst ein Abstoßpunkt, der aber im Sinne einer bloßen Negation verlassen werden muss und sozusagen nach der positiven Bestimmung einer Alternative ruft. Diese alternative Erkenntnistheorie würde zunächst, nach Meyer-Drawe, dem Zwang entgehen, die »Andersheit des Anderen« (Meyer-Drawe 1987: 19) gewaltsam in eine Art von reiner Identität bar jeglicher Bezogenheit zu überführen (Artikulation). In sozialtheoretischer bzw. ontologischer Hinsicht (zweiter Kreis) wird es zunehmend schwerer, in Referenz auf ein absolutes Ich in Selbststand (vgl. z. B. Rothe 2006: 74–77) den Anderen als »*alter ego*«, das heißt strenggenommen als zweites Ich (Waldenfels 2006: 84f.; Herv. i. Orig.), als eine »Dublette des eigenen Ich« (Meyer-Drawe 1987: 20; ähnlich Meyer-Drawe 1987: 225) zu fassen.⁶⁹⁴ Entsprechend kommt zunehmend eine Perspektive in den Blick, in der ein »In-sich-und-vom-Anderen-her-Sein« (Rothe 2006: 75) im Sinne eines Ausgehens von einer Gleichursprünglichkeit die zentrale Referenz bildet. Von hier aus kann der Andere als gleichursprünglicher Partner gefasst (z. B. Waldenfels 2006: 85, Meyer-Drawe 1987: 225) und die »Angewiesenheit des Einen auf den Anderen« (Rothe 2006: 216) betont werden. Dies führt dann zur Figur der Anerkennung des Anderen als Anderem.⁶⁹⁵ Da, nach z. B. Waldenfels, zugleich von einem »Ineinander von Fremdem und Eigenem«, von einer »Fremdheit in mir« (Waldenfels 2000: 44) auszugehen ist,⁶⁹⁶ sowie davon, dass »ich mich selbst von anderswoher wahrnehme« (Waldenfels 2006: 87), wird auch der Weg einer »Domestizierung der Andersheit des Anderen« (Meyer-Drawe 1987: 32) zunehmend »frag-würdig.«⁶⁹⁷ Der Ausgang bei einer Gleichursprünglichkeit, bei »den vorpersonalen Bezügen unserer Existenz« (Meyer-Drawe 1987: 19) impliziert jedoch nicht eine Absage an »Individualität: Sowohl der Eine wie auch der Andere sind uneresgleichen und doch unvergleichlich (vgl. Waldenfels 2006: 85), »Relationalität ist gewissermaßen der Garant der Einmaligkeit jeder Person« (Rothe 2006: 219). Selbstständigkeit und Relationalität, die »individuelle Person« und das »relationale Selbst« schließen sich nicht aus, sofern sie von vornherein relational begriffen werden. Das heißt, die Relata (Selbstständigkeit/individuelle Person und Relationalität/relationales Selbst) sind »notwendig verschieden voneinander und auch notwendig aufeinander bezogen« (Rothe 2006: 219). Weder fallen sie in Symbiose ineinander noch fallen sie in Absolutsetzung auseinander, weder sind sie dasselbe noch haben sie nichts miteinander zu tun (vgl. Rothe

694 Vgl. hierzu insbesondere Abschnitt 5.3.2 und Abschnitt 5.3.3.

695 Sozialmoralische oder sozialetische Fragestellungen des Anerkennungsdiskurses stehen im Folgenden nicht zur Diskussion. Ferner kann auf den Diskurs, in dem Denkfiguren von Hegel (z. B. Dialektik von Selbstbehauptung und Anerkennung, Herr-und-Knecht-Verhältnis) eine zentrale Rolle spielen, hier nur verwiesen werden. (Vgl. insbesondere Honneth (1992) und Nothdurft (2007); für erziehungswissenschaftliche Zusammenhänge vgl. z. B. Borst (2003), Schäffter (2009), Stojanov (2006).)

696 Der Ausgang bei einer Eigenheit, die ihren Status als Eigenheit nicht einem Differenzierungsgeschehen, sondern einem Selbststand verdankt (vgl. Waldenfels 2000: 283, 287f.), würde, vereinfacht gesprochen, auch die Eigenheit ärmer machen.

697 Eine Rolle spielen hierbei Ambiguität (vgl. oben in diesem Abschnitt), Opazität und Kontingenz (vgl. unten in diesem Abschnitt). Sie verhindern, so Meyer-Drawe, »eine vollständig rationale Aufklärung unserer sozialen Realität« (Meyer-Drawe 1987: 19). Opazität im Sinne einer Verflochtenheit von Seinsweisen und Subjektivierungsweisen, die nie ganz durchschaubar ist, »gründet in den vorpersonalen Bezügen unserer Existenz« (Meyer-Drawe 1987: 19). Das Aufhebenwollen der Opazität – auch des Anderen und meiner selbst – macht auch eine domestizierende Tendenz »erzieherischer Interventionen« sichtbar: »Indem ich jemanden im Hinblick auf bestimmte Ziele erziehe, blende ich seine anderen Möglichkeiten aus.« (Meyer-Drawe 1987: 217)

2006: 219). In beiden Fällen wäre nicht mehr von einer Relation im Sinne einer konstitutiven Differenz zu sprechen. Da »jede Relation als solche schon grundsätzlich über sich hinaus[weist]« (Rothe: 2006: 220), also auf ein Drittes verweist, spricht Rothe von einer »triadisch bestimmten Relationalität« (z. B. Rothe 2006: 238).⁶⁹⁸ Auch wenn in dieser Frage noch viel Klärungsarbeit zu verrichten ist – relationales Selbst und individuelle Person, Relationalität und Selbstständigkeit erweisen sich aus triadisch-relationaler Perspektive als Relation.

Von hier aus wird darüber hinaus verständlich, dass möglicherweise die oben angesprochene kritische Gergen-Rezeption durch Zielke (2004) und Rothe (2006) immer noch zu nahe an einer intuitiven, als Ausfluss eines erkenntnistheoretischen wie auch ontologischen bzw. sozialtheoretischen Innen-Außen-Musters fassbaren Denkweise entlangläuft. Rothe und Zielke stehen einem individuumszentrierten Modell äußerst skeptisch gegenüber. Zugleich haben sie sich von diesem Modell dahingehend nicht ausreichend distanziert, als sie die darin enthaltene Vorstellung, ein Individuum gehe in ein größeres Ganzes auf,⁶⁹⁹ unangetastet lassen. Es geht an dieser Stelle nicht darum, Gergen zu verteidigen, sondern auf einen »Mechanismus« hinzuweisen. Dieser wird bei Rothe an einer Stelle deutlich, nämlich dort, wo sie resümierend festhält, dass Gergen zwischen einem Individualismus und einem sozialen Determinismus als zwei Positionen einer Dichotomie oszilliere (Rothe 2006: 49). Die Dichotomie zwischen Individualismus und sozialem Determinismus bindet jedoch stark an ein substanzialisierend-verräumlichendes Denken an und mithin werden sozusagen insbesondere die oben genannten ontologischen bzw. sozialtheoretischen Distanzierungsleistungen zunichte gemacht. »Struktur« wird nun doch wieder tendenziell mit »Zwang« gleichgesetzt (vgl. Giddens 1997: 78), subjektive Wünsche scheinen ihren Ort im »Inneren« zu haben und das Soziale in Form von z. B. sozialen Erwartungen scheint als im »Äußeren« beheimatet (vgl. z. B. Reckwitz 2000a: 125f.).

Es deuten sich in Bezug auf die vertiefende Befassung mit einer »relationalen Perspektive« weitere metatheoretische Anknüpfungsmöglichkeiten an.

Die Vertiefung wäre zunächst von vornherein transdisziplinär in dem Sinne, dass sie sich in einem Feld von Vorläufertheorien und potenziell anknüpfbaren Theorieoptionen bewegt. Ein Beispiel hierfür ist die Verarbeitung der Gestalttheorie (z. B. Wertheimer, Köhler, Duncker) und der Feldtheorie Lewins in der Kognitiven Psychologie (vgl. z. B. Frey 1994: 60ff.),⁷⁰⁰ aber auch in leibphänomenologischen Zugängen (z. B. Waldenfels 2000).⁷⁰¹ Diese wiederum eröffnen die Option, Merleau-Pontys Philosophie und das Gebiet der Sozialtheorie zu verknüpfen.⁷⁰² In mehr anthropologischen Denkszusammenhängen ginge es z. B. um die Frage

698 Von hier aus ergeben sich reichhaltige Anschlussmöglichkeiten, auf die hier nur hingewiesen werden kann und die im Zuge einer ausführlichen Betrachtung einer »relationalen Perspektive« herangezogen werden können. Theorien der triadischen Beziehung verarbeiten insbesondere die Figur des Dritten (siehe u. a.: Albert/Greshoff/Schützzeichel 2010, Breger/Döring 1998, Bedorf 2003, Bedorf/Fischer/Lindemann 2010, Esslinger et al. 2010, Lindemann 2006, 2010, Waldenfels 1997). Roth's Bezug auf Richard von Sankt-Viktors Trinitätslehre (vgl. Rothe 2006, Richard von Sankt-Viktor 1980) verweist auf relationale Theorieansätze zur Trinitätslehre (siehe u. a.: Breuning 1990, Grenz 2001, Splett 1990). Theorien einer dreiwertigen Logik dürften sich auf dem Gebiet der Epistemologie als ergiebig erweisen (siehe u. a. Jahraus/Ort 2003, Klagenfurt 1995, Ort 2007).

699 Vgl. hierzu Abschnitt 4.1.

700 Ähnlich plädiert Zielke dafür, sich mit psychologischen Vorläufertheorien (z. B. Boesch's Kulturpsychologie, Kellys Theorie der personalen Konstrukte; vgl. Zielke 2004: 183–196) oder Lewins Feldtheorie auseinanderzusetzen (vgl. Zielke 2006a: 168f.; Zielke 2004: 155–200), um die dort teilweise angelegte Konzeptualisierung der soziopragmatischen Dimension kulturellen Wissens aufzugreifen (vgl. Zielke 2004: 26, 155ff.).

701 Vgl. Abschnitt 5.4.2.2.

702 Vgl. z. B. die Abschnitte 5.3 und 4.1.

nach der Relationierung von »Integrationsstufen« (Elias 2004: 113) und um die Frage nach dem Verhältnis zwischen Natur und Kultur.⁷⁰³

Die Vertiefung hätte sich u. a. auch mit dem auseinanderzusetzen, das Emirbayer (1997: 304f.) im Kontext netzwerktheoretischer Überlegungen als »Problem der Entitäten« bezeichnet hat. Ferner wäre unter Bezug auf die oben genannte »universale Relationstheorie« (Schaaf, Leisegang, Drechsel, Plenge) z. B. zu konkretisieren, wie sich »die individuelle Person« und »das relationale Selbst« und auf allgemeiner Ebene »Substanz- und Prozessaspekt« aufeinander beziehen lassen. Dies verweist auf das Erfordernis der Suche nach einer zu einer »Ontologie der Seinsweisen« – und allgemeiner: einer relationalen Ontologie – »passenden« Erkenntnistheorie. Diese setzt sich zunächst von einer dualistischen Erkenntnistheorie ab, in der ein »Erkenntnissubjekt« einer »erkannten Welt« im Sinne eines »Erkenntnisobjekts« gegenübersteht. Als anschlussfähig erweist sich hierbei ein phänomenologischer Ansatz beim Leib.⁷⁰⁴ Hier erfolgt die »erkennende« Unterscheidung nicht von außen, sondern als leiblich-sinnliche Reflexion: Der Leib »fungiert in der Unterscheidung selber« (Waldenfels 2000: 252; Herv. i. Orig.), weshalb Waldenfels u. a. von einer »Leiberfahrung« (Waldenfels 2000: 280) oder »leibliche[n] Erfahrung« (Waldenfels 2006: 70; Herv. i. Orig.) im Unterschied zu einer »Erfahrung des Leibes« (z. B. Waldenfels 2000: 280) spricht, in welcher der Leib als Objekt eines erkennenden Selbstbewusstseins eigenen Stands erscheint. Der Ausgang beim Leib als dem »Fundament aller reflexiven Akte« (Meyer-Drawe 1987: 143; Herv. i. Orig.) hingegen setzt beim »leibhaftiges Denken« (Waldenfels 2006: 83), beim präreflexiv fungierenden Wahrnehmungsprozess (vgl. Meyer-Drawe 1987: 143), beim als einer Bewegung gefassten »Denken« an (vgl. Waldenfels 2000: 148f.; Waldenfels 2006: 83). Hierbei wird von der »Einsicht in die Undurchdringlichkeit der Realität« (Meyer-Drawe 1987: 19) im Sinne einer Annahme der Unmöglichkeit einer exakten Erkenntnis ausgegangen, denn diese »Opazität [...] gründet in den vopersonalen Bezügen unserer Existenz« (Meyer-Drawe 1987: 19). Entsprechend verhindern Ambiguität, Opazität und Kontingenz unseres Existierens »eine vollständig rationale Aufklärung unserer sozialen Realität« (Meyer-Drawe 1987: 19). Dieses Ausgehen bei einer »Erkenntnis, die nie in ihren vollen Selbstbesitz gelangt« (Meyer-Drawe 1987: 19) muss aber nicht in einen resignativen Irrationalismus einmünden, sondern hat mit dem Reflektieren auf Weisen des »konkreten Zur-Welt-Seins« (Meyer-Drawe 1987: 19), in denen das Reflektieren oder Denken selbst beheimatet ist, reichlich Material zur Verfügung, um unterschiedliche Rationalitäten aufspüren zu können. Eine Querverbindung zum phänomenologischen Ansatz beim Leib wird im pragmatistischen Ansatz von Joas (1996), der verschiedentlich auf Merleau-Pontys Denken zurückgreift, deutlich. Zentral ist hierbei der Gedanke, dass uns Welt »im Modus möglicher Handlungen« (Joas 1996: 233) gegeben ist und nicht als Gegenüber einer Innerlichkeit: Die »Erschließung der Welt durch den Menschen geschieht [...] in seinem Handeln« (Joas 1996: 195; Herv. F.S.). Im vierten Kapitel der »Meditationen«, das mit »Körperliche Erkenntnis« überschrieben ist, setzt Bourdieu beim von körperlich situierten Akteuren vollzogenen praktischen Begreifen an (Bourdieu 2001: 165–209). Wesentlich ist hierbei die Annahme, dass die Beziehung zur Welt »eine Beziehung der Präsenz in der Welt, des in der Welt Seins im Sinne des der Welt Angehörens, ja des von ihr Besessenseins [ist], eine Beziehung, in der weder Akteur noch Gegenstand als solche definiert ist« (Bourdieu 2001: 180). Bourdieu geht aus von einer »Immanenzbeziehung zu einer Welt, die nicht als Welt wahrgenommen wird, nicht als Gegenstand, der sich einem seiner selbst bewußten Wahrnehmungssubjekt als Schauspiel oder als auf einen Blick

703 Vgl. Abschnitt 4.3 und auch Abschnitt 7.1.2.

704 Vgl. insbesondere Abschnitt 5.2.

erfaßbare Vorstellung darbietet« (Bourdieu 2001: 182).⁷⁰⁵ Ferner besteht eine Querverbindung zu dem, was Fried »relationale Epistemologie« genannt hat:

Die relationale Epistemologie nimmt [...] Abstand vom absoluten Geltungsanspruch von Wissen und Erkennen. Mit der *relationalen Vorstellung von Erkenntnisprozessen* soll die Möglichkeit geschaffen werden, menschliche Verhaltensweisen aus Beziehungen heraus zu verstehen. *Die Abkehr von anderen Individuen als Objekte steht hierbei im Mittelpunkt:* Wissen und Erkennen sind soziale Produkte. Kommunikation versetzt Individuen in eine »Beziehungsdomäne« und nicht in eine einseitige Objektbeziehung mit anderen Individuen. (Fried 2005: 54; Herv. i. Orig.)

Mit Blick auf den Wandel von Seinsweisen, Subjektivierungsweisen und Erkenntnisweisen stellt sich die Beachtung der Dynamik und Vielgestaltigkeit »menschlicher Verhältnisse« als eine Herausforderung dar. Dabei wird, wie oben erwähnt, davon ausgegangen, dass der »Ort«, an dem Seinsweisen, Subjektivierungsweisen und Erkenntnisweisen artikulieren, die Vollzugswirklichkeit sozialer Praxis ist. Das »Selbst« erscheint als »Produkt der Anwendung kollektiver Wissensordnungen in den Praktiken« (Reckwitz 2000a: 537). Die Selbstinterpretationen, die in Form eines »doing self« stattfinden, sind in ein kognitiv-evaluatives Hintergrundwissen eingebettet und historisch und kulturell variabel (vgl. Reckwitz 2000a: 538f.). Die »Sinnmuster, die die Konstitution des »Selbst« betreffen« (Reckwitz 2000a: 558) im Sinne eines »doing self« erscheinen damit weniger als kompakte Tatsachen oder als mentale Innenstrukturen, sondern als temporalisierte und praktische Vollzugswirklichkeiten (vgl. Hirschauer 2004: 73). Gegen eine individualisierende und substanzialisierende Sichtweise geht es nach Elias darum, einen »Bruch mit dem Denken in einzelnen isolierbaren Substanzen« (Elias 2003: 38; i. Orig. kursiv) herbeizuführen und den »Übergang zu einem Denken in Beziehungen« (Elias 2003: 38; i. Orig. kursiv) zu bewältigen. Die Metapher hierfür ist die des Geflechts: Weder ist das Ganze ohne die Fäden noch sind die Fäden ohne das Netz zu betrachten (vgl. Elias 2003: 54). Allerdings ist das Bild noch eine räumliche und statische Metapher (vgl. Elias 2003: 54). Das Erfordernis, »in Relationen zu denken« (Elias 2003: 44), ist damit vor die Herausforderung gestellt, die Dynamik der »Verflechtungserscheinungen« zu erfassen (vgl. z. B. Elias 2003: 45). Es geht hierbei um den Blick auf ein Geflecht in dauernder Bewegung, auf den Blick auf ein »unaufhörliches Weben und Absterben von Beziehungen« (Elias 2003: 55). In Bezug auf die Konzeptualisierung des Menschen setzt Elias sich dezidiert vom Homo-clausus-Modell ab und lenkt die Perspektive stattdessen auf ein Bild von »Menschen im Plural« (Elias 2004: 131) im Sinne relativ offener interdependenter Prozesse, sodass »Beziehung« die Form einer nie endenden Bezogenheit annimmt (vgl. Elias 2004: 131). Der Verflechtungsprozess ist also in seiner Struktur nicht zu begreifen, wenn man ihn als Abfolge isolierter Akte betrachtet (vgl. Elias 2004: 83). Nach Elias ist entsprechend sozialer Wandel nicht auf Veränderungen in der »Natur« außerhalb des Menschen oder im »Geist« einzelner Menschen oder von Menschengruppen zurückführen, sondern als Wandel der Form des menschlichen Zusammenlebens, als Ausdruck einer »Umlagerung in der Struktur der menschlichen Beziehungen« (Elias 2003: 43) zu beschreiben (vgl. Elias 2003: 70ff.). Entsprechend betont er, dass die Denkgewohnheiten einer Epoche und ihre Entwicklung selbst ein Aspekt »der Entwicklung der gesellschaftlichen Strukturen« (Elias 2004: 45; i. Orig. kursiv) sind.⁷⁰⁶ Neben der nie endenden Bezogenheit betont Elias

705 Praktisches Begreifen sensu Bourdieu wird damit nicht mehr an ein erkennendes Bewusstsein in der Fassung eines transzendentalen Bewusstseins (wie z. B. bei Husserl) gebunden. Somit wird praktisches Begreifen als an das Konzept des Vollzugs von Seinsweisen anknüpfbares Konzept verstehbar.

706 Elias betont daher auch, dass die heute als »rationale Denkweisen« qualifizierten Denkweisen uns ebenso selbstverständlich (der Natur zugehörig, als selbstverständliche Mitgift der Natur) erscheinen, dass vergessen wird, dass diese Selbstverständlichkeitsunterstellung auch für die früheren Denkmaßstäbe galt (vgl. Elias 2004: 44f.).

auch: »Der einzelne Mensch ist kein Anfang, und seine Beziehungen zu anderen Menschen haben keinen Anfang.« (Elias 2003: 55) Er distanziert sich hierbei vom statischen Bild einer Gesellschaft von Erwachsenen und lenkt den Blick auf eine Fassung von Individualität, die nur aus dem Beziehungsschicksal, »nur im Zusammenhang mit dem Aufbau der Gesellschaft, in der er [der einzelne, erwachsene Mensch; F.S.] heranwuchs« (Elias 2003: 47) zu verstehen ist: »So in der Tat wächst der Einzelne aus einem schon vor ihm vorhandenen Geflecht von Menschen heraus und in ein Geflecht von Menschen, das er selbst mitbildet, hinein.« (Elias 2003: 55) Sogar Arten des Alleinseins, der Innerlichkeit sind hier als aus der Geschichte der Bezogenheiten verstehbar (vgl. Elias 2003: 55f.). Zur Erleichterung des Umdenkens von statischen Begriffen wie »Ego«, »System«, »Individuum« oder »Gesellschaft« hin zu »weit beweglicheren Vorstellungen« (Elias 2004: 96) hat Elias die Metapher des Spiels und der Tänze gebraucht.⁷⁰⁷ Diese Metaphern helfen, »den statischen Gebrauch des Begriffs der Beziehung zu korrigieren, und daran zu erinnern, daß alle Beziehungen – wie etwa menschliche Spiele – Prozesse darstellen« (Elias 2004: 98).⁷⁰⁸ Unter Bezug auf Mead hat Welzer im Abschnitt »Sozialisationstheorie als Figurationstheorie« (also auch unter Bezug auf Elias) ebenfalls den Aspekt hervorgehoben, dass sich die Akteure im Prozess des Vollzugs einer gemeinsamen Praxis ändern, da sich durch die Praxis die Beziehung herstellt und ändert: »Dieser Prozeß ist von Anbeginn an zirkulär.« (Welzer 1993: 57) Das »historisch und gesellschaftlich bestimmte und zugleich individuelle Beziehungsschicksal« (Welzer 1993: 56) ist hierbei im Sinne einer Doppelstruktur gefasst. Bei Mead sind Handlung und Erfahrung zugleich sozial und individuell. Das ›I‹ produziert einen kontingenten Handlungsbeitrag, der das ›Me‹ bzw. die Relation zwischen ›Me‹ und ›I‹ (Self) verändert und der die soziale Situation und die Erfahrung(smöglichkeiten) aller anderen verändert. In der gemeinsamen Praxis fallen somit ›innere‹ und ›äußere‹ Vergesellschaftung, Handlungsbedingungen und -folgen, zusammen. In anderen Worten: Die spezifische Konfiguration sozialer Räume produziert ein einzigartiges ›Subjekt‹, das gemeinsam mit anderen einzigartigen ›Subjekten‹ (über die Hereinnahme des anderen in sich selbst, in sein ›Me‹) eine soziale Situation herstellt und im Vollzug der gemeinsamen Wirklichkeit auch die Handlungsbedingungen für zukünftige Handlungen ändert (vgl. Welzer 1993: 56f.).

Ferner wird sich eine ›relationale Perspektive‹ weniger der ›faktischen‹ als vielmehr der ›möglichen‹ Welt zuwenden. Angesprochen ist hiermit die systematische Berücksichtigung des Aspekts, dass immer alles anders sein kann. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung wurde die Berücksichtigung von Kontingenz indirekt auf Lernen bezogen. Nicht was ›Lernen‹ ist, sondern was ›Lernen‹ ›bedeuten kann‹ wurde versucht in Bezug auf die unterschiedlichen wissenschaftlichen Ansätzen zugrunde gelegten Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität herauszuarbeiten. Die Analyse konnte dabei von der Unschärfe und Vieldeutigkeit des Begriffs ›Lernen‹ sowie davon profitieren, dass die einzelnen Begriffe aufeinander verweisen und in Theorien produziert werden. Da sie keine natürliche Klasse darstellen, sondern auf grundlagentheoretische Vorannahmen verweisen, schien ›Begriffsarbeit‹ der angemessene Zugang.⁷⁰⁹

707 Vgl. Abschnitt 4.3.

708 Zur Kritik an einem statischen und substanzialisierenden Denkstil vgl. Abschnitt 1.4. Einen Schritt weiter führt die Kritik an der Vorstellung, ein Mensch durchlaufe einen Prozess: Es »ist viel sachgerechter, wenn man sagt, der Mensch ist ständig in Bewegung; er durchläuft nicht nur einen Prozeß, er *ist* ein Prozeß.« (Elias 2004: 127; Herv. i. Orig.) Die Frage, inwiefern diese Idee einer ›radikalen Prozessualisierung des Menschen‹ theoretisierbar ist, ohne in metaphysisches Fahrwasser zu geraten, wurde in einer Fußnote am Ende von Abschnitt 5.3.3 bereits als Desiderat aufgeworfen.

709 Vgl. für eine ähnliche, in thematisch anderen Zusammenhängen realisierte Vorgehensweise Perler (2011).

Doch lässt sich Kontingenz auch auf eine ›lebenspraktische‹ Ebene beziehen. Ausgegangen werden kann dabei davon, dass diese Kontingenz in der Situiertheit unserer Existenz gründet und nicht durch noch so viel Anstrengung des Begriffs aus der Welt zu schaffen ist (vgl. Meyer-Drawe 1987: 19). Es gilt also, sie sozusagen zu ›umarmen‹, sie immer in dem Sinne in Betracht zu ziehen, als alles immer anders sein kann.

Von mehr erkenntnistheoretischer Seite her bringt Waldenfels – unter Bezug auf Merleau-Pontys Formulierung, dass das Bewusstsein ursprünglich ein ›Ich kann‹ ist (Merleau-Ponty 1966: 166) – die Berücksichtigung von Kontingenz ins Spiel. Gegen die dualistische Sichtweise führt er Folgendes ins Feld: »Also nicht: ›ich denke *etwas*, ich bin ein Subjekt, ein Denkender, der *etwas* denkt, sondern das Denken selbst ist ein ›ich kann‹, das Möglichkeiten und auch Unmöglichkeiten in sich schließt.« (Waldenfels 2000: 148) Und: »Alles, was ich tue, bewegt sich bereits in einem Spielraum von Möglichkeiten.« (Waldenfels 2000: 148f.)⁷¹⁰ In Anlehnung an Robert Musil unterscheidet Waldenfels zwischen einem Wirklichkeitssinn⁷¹¹ und einem Möglichkeitssinn, der auf ein Bewusstsein, eine Ahnung oder ein Gefühl hinweist, dass die Wirklichkeit und die Dinge anders sein könnten (vgl. Waldenfels 2000: 199).⁷¹² Kurzum: »Der Möglichkeitssinn spielt mit dem Gedanken, daß die Welt, ich selber oder der Andere auch anders sein könnten.« (Waldenfels 2000: 204)

Von hier aus umreißen Göhlich/Zirfas auch den Kern einer Theorie inter- bzw. transkulturellen Lernens. Dieser besteht darin, dass Lernen als eine Antwort auf eine Irritation, auf eine Widerfahrnis fassbar ist. Die Widerfahrnis erfolgt durch ein Fremdes bzw. Anderes und verlangt nach einer Antwort, »die das Eigene infrage stellt« (Göhlich/Zirfas 2007: 135) – »Das Fremde wird in der Erfahrung zum Ausdruck einer *möglichen Welt* (Musil); die Fremdheitserfahrung *dekonstruiert die ontologische Statik*, weil mit ihr Möglichkeitsspielräume verknüpft sind.« (Göhlich/Zirfas 2007: 126; Herv. F.S.)

Auch lässt sich hier ein Hinweis Straubs (1999b: 280) einbringen: Handeln sei (partiell) etwas Kontingentes, es sei nicht auf ein einziges So-Sein festgelegt, es könnte auch immer anders stattfinden – kurz: Handlungen seien von Kontingenz infiziert.

Mit Meyer-Drawe lässt sich auch an die Vorstellung Anschluss gewinnen, unsere konkrete Existenz weise einen »kairologischen Grundzug« (Meyer-Drawe 1987: 19) auf. Dieser besteht in der Kontingenz. Im rechten Augenblick scheinen hier sozusagen neue Möglichkeiten auf, Möglichkeiten, die beim Ausgang bei einem Voranschreiten aus der Vergangenheit in eine Zukunft (lineares Zeitmodell) nicht angelegt sind. In einer Art Rekursivität (nicht-lineares Zeitmodell bzw., im Sinne eines Näherungsbegriffs, zirkuläres Zeitmodell) flechten sie sich als ein ›Anderskönnen‹ in den Wirklichkeitsvollzug ein.

An dieser Stelle kann eine weitere Idee formuliert werden: Wenn ein ›Eine-andere-Seinsweise-ins-Werk-Setzen‹ andere ›Menschen‹ hervorzubringen vermag (wobei es zugleich auf diese konstitutiv bezogen ist), dann gewinnt die in Abschnitt 4.3 unter Bezug auf Elias' Idee der »Überleitung vom Menschenbild des ›homo clausus‹ zu dem der ›homines aperti‹« (Elias 2004: 135) als lerntheoretische Fragestellung nach der Möglichkeit des Denkens in sich wandelnden Figurationen eine ›Wir-Perspektive‹ hinzu: Aus einem ›Ich kann auch anders‹ wird ein

710 Zum Menschen als ›Möglichkeitswesen‹ vgl. auch Dalferth/Hunziker (2011).

711 Der Wirklichkeitssinn entspricht ungefähr einer Orientierung an und in einem Raum der Faktizität (vgl. Stojanov 2006: 31f.).

712 An dieser Stelle ist eine Bemerkung angebracht. Waldenfels handelt den Möglichkeitssinn unter dem Aspekt ›Freiheit‹ ab (insbesondere Waldenfels 2000: 201ff.). Ihren Hauptaspekt sieht er in der Möglichkeit der Umordnung oder Umgestaltung von Situationen, Ordnungen, Regeln etc. Nach meinem Dafürhalten gebraucht er den Terminus »Freiheit nicht vor dem Hintergrund der Frage nach der Autonomie des Subjekts, sondern bezieht ihn auf die Möglichkeit, gewohnte Ordnungen, Setzungen, Prämissen usw. kontingent zu setzen.

›Wir können auch anders‹. Dies könnte auch als »Selbstdistanzierung« (Elias 2004: 132) oder als »Selbstdezentrierung« im Sinne einer Bedingung für überindividuelle Lernprozesse bezeichnet werden.

Auf methodologische und erklärungs-theoretische Anknüpfungspunkte, auf die bei der Konturierung einer »relationalen Perspektive« zurückgegriffen werden könnte, kann im Kontext der vorliegenden Untersuchung lediglich hingewiesen werden. Dies hängt zuvorderst mit der Konzentration auf ontologische und sozialtheoretische Aspekte zusammen. Hinweise auf mögliche methodologische und erklärungs-theoretische Anknüpfungspunkte fielen somit, salopp formuliert, quasi nebenbei an. In der gesichteten Literatur fanden sich, in anderen Worten, Hinweise auf, wie man sagen könnte, (Um-)Orientierungen, die im Folgenden überblicks-artig dargestellt werden sollen.⁷¹³ Eine Ergänzung um weitere anschlussfähige Positionen, eine systematisierend-synoptische Darstellung dieser Positionen sowie die Anbindung von »Methodendiskussionen« stellen somit weitere Desiderate für die Konturierung einer »relationalen Perspektive« dar.

Im Kontext des Diskurses um Theorien sozialer Praktiken (vgl. z. B. Reckwitz 2003a) bzw. handlungstheoretisch fundierte »Konstitutionstheorien« (Joas 1996: 17, 336) hat Hörning unter Bezug auf Wittgenstein (1984: PU § 66) eine Maxime ausgegeben: »Beginn mit den Praktiken – »denk nicht [...], sondern *schau*, ob ihnen etwas gemeinsam ist« (Hörning 2004b: 22; Herv. i. Orig.). Soziale Praktiken werden damit zum (neuen) Zentrum der Kulturanalyse (vgl. Reckwitz 2000a: 560). Im Zentrum des Interesses steht das netzwerkartige Zusammenwirken der Akteure (vgl. Kron 2010: 143) im Sinne von »Netzwerken der Handlungsverflechtung« (Joas 1996: 343). Aus einer kulturpsychologischen Perspektive hat Cole festgehalten, dass für die kognitiv-psychologische Forschung die Einheit der Analyse, die als Rekonstruktion eines Strukturierungsverlaufs, die Tätigkeiten und ihre Organisation in einem kulturspezifischen Setting seien (vgl. Cole 1991: 406–414). Er hebt hierbei hervor, dass auch Forschungsmethoden (selbst Tests) kulturspezifische Aktivitätsformen seien (Cole 1991: 414). Aus mehr ökologischer Perspektive fasst Lemke (1997) die Hinwendung zu den Praktiken: »In an ecosocial systems model, the primary units of analysis are not things or people, but processes and practices.« (Lemke 1997: 47) Hierbei wird die soziale Person als durch Bedeutungen definiert aufgefasst, die in den Praktiken, den Performanzen, den Bewegungen verkörpert sind (vgl. Lemke 1997).⁷¹⁴ Ferner gelte es, auf die Interdependenzen zwischen Praktiken, Tätigkeiten und Communities of practice zu blicken, um die Dynamik ökosozialer Systeme zu verstehen (Lemke 1997: 49).

Nach Giddens bezieht sich, allgemein, die sozialwissenschaftliche Analyse auf »Phänomene, die bereits sinnhaft konstituiert sind« (Giddens 1997: 338). Im Sinne einer sozialwissenschaftlich fundierten Hermeneutik richtet sich dann das Interesse u. a. auf das, »was Akteure schon wissen müssen, um sich in den täglichen Aktivitäten des gesellschaftlichen Lebens »zu-rechtfinden« zu können« (Giddens 1997: 338). Der Ansatz bei den sozialen Praktiken – z. B. gefasst als »routinisierte Formen körperlicher »performances« und sinnhafter Verstehensleistungen« (Reckwitz 2004c: 318) – gestaltet sich hierbei als Blick auf den »Zusammenhang von routinisierten körperlichen Verhaltensmustern, übersubjektiven Wissensschemata und routinisierten Sinnzuschreibungen« (Reckwitz 2000a: 559; Herv. F.S.).

713 Die vorgenommene Clusterbildung dient allein dem Zweck, die Lesbarkeit zu verbessern. Die Cluster sind somit als vorläufig anzusehen.

714 Lemkes Konzeption impliziert für Engeström und Cole, »that we are a species of boundary crossers« (Engeström/Cole 1997: 307).

Damit geht der Blick gewissermaßen auf den Bereich *zwischen* ›structure‹ und ›agency‹. Deutlich wird dies insbesondere an der Frage, von welchen methodologischen Orientierungen man sich hierbei distanziert. Zum einen findet eine Absetzung von einem methodologischen Individualismus bzw. methodologischen Subjektivismus statt, zum anderen eine Distanzierung von einem methodologischen Objektivismus.⁷¹⁵ Die erste Absetzbewegung stellt in Frage, dass von dem einzelnen, von anderen Menschen im Prinzip abgetrennten, ›eingemauerten‹ Menschen und mithin von einem atomistischen Gesellschaftsbild auszugehen sei, wenn man Gesellschaft und sozialen Wandel verstehen möchte; vielmehr wird davon ausgegangen, dass man ›den Einzelnen nur aus und in seinem Zusammenleben mit anderen verstehen‹ (Elias 2003: 91) kann. Entsprechend gelten gesellschaftliche Veränderungen als nicht (allein) auf das Wirken einzelner Personen und auf einzelne, distinkte Handlungen⁷¹⁶ ›relativ mächtiger‹ Spieler rückführbar (vgl. z. B. Elias 2004: 74, 162–168).⁷¹⁷ Die Verflechtung der Spielzüge, der Wandel der Figurationen vieler interdependenter Spieler wird, so Elias, dann unzureichend beschrieben, wenn allenfalls zur Kenntnis genommen wird, dass beabsichtigte Interaktionen unbeabsichtigte Folgen haben (vgl. Elias 2004: 99). Denn hierbei wird verdeckt, dass ›jeder beabsichtigten Interaktion unbeabsichtigte menschliche Interdependenzen zugrunde liegen‹ (Elias 2004: 99). Elias zufolge lassen sich Handlungen nur in ihrem Zusammenwirken, nur ›im Rahmen des Spielverlaufs verstehen und erklären‹ (Elias 2004: 100), nicht jedoch, wenn man sie für sich allein betrachtet. Die zweite Absetzbewegung besteht in einer Distanzierung von (struktur-)funktionalistischen Handlungserklärungen und Erklärungen sozialen Wandels. Geschichte und Dimensionen dieser Erklärungsklasse sind einigermaßen komplex. Eine erste Sortiermöglichkeit ist also angezeigt. Unterschieden werden können in erster Näherung ein, wie man ihn nennen kann, psychologischer Funktionalismus,⁷¹⁸ eine ›structural sociology‹ (z. B. Peter Blau),⁷¹⁹ der Strukturfunktionalismus Parsons' (z. B. Parsons 1937, 1951), ein ›älterer‹ soziologischer Funktionalismus (Merton)⁷²⁰ sowie ein ›neuerer‹ soziologischer Funktionalismus.⁷²¹ Die nachfolgend aufgeführten kritischen Anfragen an (struktur-)funktionalistische Erklärungsmuster von Gesellschaft bzw. sozialem Wandel verstehen sich hierbei ähnlich ›orientierend‹ wie obige Hinweise zum methodologischen Individualismus.⁷²² Der sozialtheoretische (Struktur-)Funktionalismus ›erklärt nicht sinnhaftes Handeln, sondern Ursache-Wirkungs-Ketten zwischen Handlungsmustern und ihren unintendierten Folgen‹ (Reckwitz 2000a: 112). Die Erklärung erfolgt über ›consequence laws‹ (G. A. Cohen), d. h. aus den Fol-

715 Reckwitz spricht an einer Stelle von einer subjektiven Perspektive, die v. a. auf individuelle Verstehensakte abhebt, im Unterschied zu einer objektiven Perspektive, die übersubjektive Codes fokussiert (vgl. Reckwitz 2000a: 556–564). Sonderfälle, die hier vernachlässigt werden sollen, sind ›naturalistische Erklärungen‹ (z. B. Soziobiologie und ›Naturalisierungsprojekte des Geistes‹; vgl. für einen ersten Überblick z. B. Reckwitz 2000a: 655–659) sowie Erklärungsmuster für Gesellschaften bzw. sozialen Wandel, die Anleihen bei evolutionstheoretischen Ansätzen nehmen.

716 Zur Unterscheidung zwischen Handlung, Handeln und Praktik vgl. Abschnitt 2.3.4.4.

717 Elias' Position kann auch als eine Absage an einen Voluntarismus rationalistischer Handlungstheorien verstanden werden (vgl. Joas 1996: 324).

718 Im psychologischen Funktionalismus werden z. B. kognitive Fähigkeiten funktional erklärt. Einen ersten Überblick geben etwa Beckermann (2001), Seidel (2001) und Falkenburg (2006).

719 In der strukturalen Soziologie Blas werden soziale Strukturen, d. h. beobachtbare Regelmäßigkeiten, auf der Ebene von Verhaltensmustern und Ressourcenverteilungen analysiert (vgl. Reckwitz 2000a: 113).

720 Auf Merton geht m. W. der Begriff der nicht intendierten Handlungsfolgen zurück (Merton 1936).

721 Für einen ersten Überblick über funktionalistische Denkfiguren in der Soziologie etwa in der Systemtheorie Luhmanns oder im ›Neo-Funktionalismus‹ Alexanders vgl. z. B. Joas/Knöbel (2004).

722 In anderen Worten: Es geht um eine Absage an eine methodologische Orientierung, die sich einem Funktionalismus *völlig* verschreibt. Dies impliziert nicht, dass ›gegenstandsbezogen‹ funktionale Erklärungsmuster Verwendung finden können.

gen werden die Ursachen für das Handeln rekonstruiert (vgl. Reckwitz 2000a: 113). Nach Emirbayer gelten hierbei nicht Individuen, sondern selbstständige, dauerhafte, kohärente Einheiten wie ›Gesellschaften‹, ›Strukturen‹ oder ›soziale Systeme‹ als Quellen des Handelns (vgl. Emirbayer 1997: 285). Treibende Kräfte für sozialen Wandel sind hier nicht Individuen, sondern mit emergenten Eigenschaften ausgestattete Einheiten. Als eine Herausforderung erscheint hierbei, die analytisch gewonnenen Systeme im Sinne semantischer Einheiten nicht substanzialistisch zu deuten. Ferner besteht die Gefahr, gesellschaftliche Entwicklungen in Richtung eines Zubewegens in Richtung auf eine ›bessere‹ soziale Ordnung hin auszudeuten bzw. bestehende gesellschaftliche Strukturen in Absehung von ihren Entstehungsbedingungen zu konzeptualisieren. Außerdem besteht eine Tendenz dazu, die sinnhafte Konstitution der Wirklichkeit auszublenden und die Bedeutungszuschreibungen der Akteure als epiphänomenal zu übergehen (vgl. Reckwitz 2000a: 491f.). Schließlich besteht, wie Giddens (1997: 342–352) unter Bezug auf eine Studie von Willis (Willis 1979) ausgeführt hat, die Gefahr, das Handeln der Akteure auf seine Funktion der Erfüllung funktionaler Erfordernisse zu reduzieren; Handeln scheint damit lediglich der Systemerhaltung und -reproduktion dienlich, der Terminus ›Funktion‹ erhält dann eine ›teleologische Qualität‹ (vgl. Giddens 1997: 350); von den Intentionen der Akteure wird so weit abstrahiert, dass diese Intentionen nur noch insofern von Belang sind, als sie ›Systemerfordernisse‹ bedienen, also ›funktional‹ sind.⁷²³

Einen Weg, handlungstheoretisch die Begrenzungen der beiden genannten Orientierungen zu umschiffen und ihre Stärken zu nutzen, hat Joas (1996: 336ff.) skizziert. Joas vertritt die Position handlungstheoretisch fundierter »Konstitutionstheorien« (Joas 1996: 17, 336). Diese Theorien versuchen, »gesellschaftliche Prozesse aus dem Handeln der Gesellschaftsmitglieder zu begreifen« (Joas 1996: 337). Aus dem Handeln zu begreifen, heißt nicht, anzunehmen, mikro- und makrosoziale Prozesse seien als *vollständig* intendiert aufzufassen. Vielmehr weichen, so Joas, Handlungsergebnisse und -intentionen im Regelfall voneinander ab, und unintendierte Handlungsfolgen sind daher nicht »vereinzelte Betriebsunfälle des Handelns, sondern der unausweichliche Regelfall« (Joas 1996: 337). Ferner können auch eintretende intendierte Handlungsfolgen weitere Folgen nach sich ziehen und sogar den ursprünglichen Intentionen widersprechen oder auch zuwiderlaufen. Der Anspruch funktionalistischer Handlungserklärungen liegt darin, die unintendierten Folgen systematisch ins Kalkül zu ziehen – und hier liegt auch ihr Nutzen (Joas 1996: 338). Allerdings erscheinen unintendierte Handlungsfolgen allzuleicht »als Beiträge zur latenten Erfüllung von Funktionsnotwendigkeiten eines sozialen Systems« (Joas 1996: 338). Zudem werden im Funktionalismus tendenziell bestimmte Handlungsfolgen als nicht-legitim ausgeschlossen, bzw. es sind in keiner funktionalen Erklärung alle Folgen abbildbar, sodass Joas zu der Einschätzung kommt, dass eine umfassende Voraussicht von den Handelnden zu verlangen oder sie zu unterstellen eine lähmende Überforderung darstellt (vgl. Joas 1996: 337f.).⁷²⁴ Im Unterschied (insbesondere) zum Funktionalismus machen die Konstitutionstheorien daher den Versuch, »alle ungeplante Systematizität in einer durchschaubaren Weise auf die Handlungen von Akteuren zu beziehen« (Joas 1996: 338).

723 Laucken (2003: 197ff.) zeichnet funktionales Erklären in evolutionsbiologischen Denksammenhängen als »bequeme Redeweise« aus; aus an einzelnen Fällen extrahierten Funktionen oder Zwecken würden anspruchsvolle Hypothesen über »Zweckmäßigkeit« abgeleitet; dies reiche bis hin zu Nützlichkeitsfantasien (z. B. die eigentliche, wesentliche Bestimmung des Menschen sei, seine Gene möglichst effektiv weiterzutragen) und alle anderen Funktionen würden, z. T. kontrafaktisch oder empirisch nicht belegbar, dem vorab ausgemachten Nutzen untergeordnet.

724 Demgegenüber wird im methodologischen Individualismus versucht, auch die Handlungskoordination über die Intentionen der Akteure zu erklären. Jedoch stören hier ständig neue Handlungsfolgen das Gefüge (vgl. Joas 1996: 338).

Der Nachteil des Begriffs ›Handlung‹ besteht nun darin, dass er im Zwischenbereich *zwischen* ›structure‹ und ›agency‹ mehr auf der ›agency‹-Seite lokalisiert scheint und eine individualistische Ausdeutung nahelegt.⁷²⁵ Dies motiviert dazu, soziale Praktiken als neue Einheit der Analyse zu nehmen. Soziale Praktiken als »temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings« (Schatzki 1996: 89) sind als »Nexus von Verhaltensmustern und Versteheismustern *beschreibbar*« (Reckwitz 2003b: 177; Herv. i. Orig.). Die »Sozialwelt stellt sich als aus sozialen Praktiken zusammengesetzt dar« (Reckwitz 2003b: 178) und soziale Praktiken haben eine, vom *konkreten* Akteur unabhängige, kollektive Existenz (vgl. Reckwitz 2003b: 178). Erklärungsstrategisch heißt eine Handlung zu verstehen sie als Teil einer sozialen Praktik zu verstehen. Handeln wird somit als Bestandteil sozialer Praktiken aufgefasst, aus denen es seinen Sinn, seine Struktur und seine Qualität bezieht.⁷²⁶ Die ›lebenspraktische‹ Teilhabe an einer sozialen Praktik, das Verstehen einer Praktik und das Hervorbringen einer Verhaltensweise, die als Variante einer Praktik aufzufassen ist, setzen die Vertrautheit mit der Praktik voraus (vgl. Reckwitz 2003b: 218, Schatzki 1996: 12). In dieser Lesart muss die Fähigkeit, ›angemessene‹, ›passende‹ etc. Körperbewegungen hervorzubringen und sie bei anderen Personen als solche zu verstehen, in einer Art Enkulturationsprozess erworben werden (vgl. Reckwitz 2003b: 178f.; Schatzki 1996: 18), wobei nach Schatzki (1996) weder ›pures‹ Verhalten noch ›pures‹ Wissen erworben wird, sondern Verhaltensmuster *und* diese organisierende Versteheismuster.

Dies alles hat zur »Konsequenz, dass aus Sicht der Praxistheorie und im Gegensatz zum Mentalismus Wissen und seine Formen nicht ›praxisentoben‹ als Bestandteil und Eigenschaften von *Personen*, sondern immer nur in *Zuordnung zu einer Praktik* zu verstehen und zu rekonstruieren sind« (Reckwitz 2003a: 293; Herv. i. Orig.).⁷²⁷ Zum Zwecke der Handlungserklärung wird somit »letztlich nicht Bezug auf die Wissensinhalte, die die Akteure im einzelnen vertreten, sondern auf die *Muster*, die diesem Wissen zugrunde liegen und damit die Basis dafür bieten, was im einzelnen zum Wissensinhalt werden kann« (Reckwitz 2000a: 164; Herv. i. Orig.) Bezug genommen. Das Interesse verlagert sich u. a. hin zu den repetitiven, von den Akteuren in routinierter Form hervorgebrachten Praktiken, zur »Doppelstruktur von körperlichen Verhaltensmustern und Interpretationsweisen/Sinnmustern« (Reckwitz 2000a: 558), zu partikularen und lokalen Wissensordnungen und zur öffentlichen Mobilisierung von Bedeutungselementen in Symbolen (vgl. Reckwitz 2000a: 558). Zentral sind hierbei »Sinnmuster, die die Konstitution des ›Selbst‹ betreffen« (Reckwitz 2000a: 558).⁷²⁸

725 Vgl. hierzu auch Abschnitt 5.4.4.2.

726 Auf der Ebene konkreter Methoden kommen u. a. interpretative Mittel des Sinnverstehens (z. B. ethnografische, konversationsanalytische, diskursanalytische Verfahren, interpretative Mittel der Auswertung) zum Einsatz (vgl. z. B. Zielke 2004: 148f., 315, 324f.), dies jedoch nicht im Sinne eines Verstehens von Abläufen im Inneren, sondern als Verstehen von ›Logiken der Praxis‹ (nach Bourdieu). Die Rekonstruktion von Praktiken erfolgt, wie dies Reckwitz (2003a: 298f.) und Hörning/Reuter (2004a) bezeichnet haben, mit einem quasi-ethnologischen Blick auf die Praktiken und im Sinne von ›dichten Beschreibungen‹ der Praktiken.

727 Im Fokus des Interesses stehen nicht mehr innere, im Kopf des Einzelnen befindliche, kognitive Prozesse und Strukturen oder Konstruktionen einer äußeren Wirklichkeit (vgl. Reckwitz 2004c: 321), »nicht das Mentale, sondern körperlich-materiale soziale Praktiken als Ort des Sozialen und des Wissens« (Reckwitz 2004c: 306). Somit wird auch ein implizites Regelwissen, ein Know-how, ein praktisches Wissen thematisch. Dieses Wissen wird im Handlungs- bzw. Wirklichkeitsvollzug reproduziert *und* ggf. verändert. Es ist nicht als eine Eigenschaft der Akteure, ein Bestand ihres Bewusstseins, aber auch nicht ein Bestandteil überindividueller Regelstrukturen (mentalistische Varianten) zu betrachten (vgl. Reckwitz 1997b: 321).

728 Dieser Aspekt wurde zu Beginn dieses Abschnitts 7.1.1 unter der Frage nach dem Zusammenhang von Seinsweisen gefasst. ›Akteure‹ sind daher nur ›relational, in ihren Handlungszusammenhängen, von den sozialen Praktiken her zu verstehen. Ferner bestimmt sich individuelles Verhalten nicht aus vorab quasi-natural gegebenen Persönlichkeitseigenschaften, sondern aus der jeweiligen Praktik. Im Übrigen impliziert die Betonung der Körper-

Als ein Beispiel für ein Einsetzen bei den Praktiken gilt Bourdieus ›praxeologischer‹ Ansatz. Zu nennen ist hierbei neben den Begriffen des Habitus und der Dispositionen⁷²⁹ sein Konzept des praktischen Verstehens. Hierin ist die subjektive Perspektive des Teilnehmerverstehens nicht epiphänomenal und eine objektive Perspektive unbewusster Sinnsysteme wird infrage gestellt. Bourdieu formuliert vielmehr eine ›Theorie des Zusammenhangs von körperlichem Verhalten, praktischem Verstehen, Handlungszielen und übersubjektiven, historisch-spezifischen Sinnmustern‹ (Reckwitz 2000a: 311; Herv. F.S.).

An dieser Stelle kommt wieder der Gedanke der Verflechtung zum Zuge. Für Elias ist die ›unaufhebbare Einbettung jedes ›Ich‹ in ein ›Wir‹‹ (Elias 2003: 93) auch der Grund, warum sich aus den vielen Handlungen, Zwecken und Plänen ›immer von neuem etwas ergibt, das so, wie es ist und wird, von keinem Einzelnen geplant, bezweckt oder geschaffen worden ist‹ (Elias 2003: 93). ›Das In- und Gegeneinander der Aktionen, der Zwecke und Pläne vieler Menschen ist selbst nichts Beabsichtigtes und nichts Geplantes und letzten Endes als Ganzes auch niemals planbar.‹ (Elias 2003: 93; ähnlich z. B. Welzer 1993: 43)⁷³⁰ Im Hinblick auf eine empirische Befassung mit Handeln, dem Sozialen und dem ›Individuum‹ löst sich damit der Blick von zerlegenden Verfahren eines Trait-Ansatzes (vgl. Altman/Rogoff 1987), von einem Verfahren also, das, nach einzelnen Faktoren, Bedingungen oder Variablen suchend und somit Prozesse und Beziehungen verdinglichend, ›selbst genau den Zusammenhang und seine Bewegung im ersten Schritt schon zerstört hat‹ (Welzer 1993: 47). Stattdessen gilt die Aufmerksamkeit dem ganzen sozialen Geschehen, dem Zusammenleben der interdependenten ›Individuen‹ (vgl. Welzer 1993: 43, 58f.), das sich nach Welzer und Elias (vgl. Welzer 1993: 43, Elias 2003: 26f.) als ein ›Ineinander-Handeln innerhalb von Beziehungen‹ (Welzer 1993: 43) darstellt. Hierbei kann auch von einem ›Prinzip der Veränderung von Handlungsbedingungen durch Handeln‹ (vgl. Welzer 1993: 44, Welzer 2006: 268) ausgegangen werden. Einzelne Handlungen und Handlungsfolgen sind damit als Teil eines Figurationsgeschehens auffassbar, das den Ausgangspunkt der Überlegungen darstellt (vgl. Welzer 1993: 47f., 50f.).

Diese Umsetzung einer Beziehungstheorie in empirische Untersuchungen erfordert eine dynamisch-relationale Betrachtung von sozialen Prozessen (vgl. Welzer 1993: 51, 53, 55, 59).⁷³¹

lichkeit von Handeln und der Materialität der Artefakte nicht, dass Handeln auf nicht-sinnhaftes Verhalten zu reduzieren sei (vgl. Reckwitz 2004c: 324) oder dass der Mensch als eine Art Maschine konzeptualisiert wird (vgl. Ryle 1969: 451). Auch der umgekehrte Fehler muss nicht begangen werden. Der Mensch braucht durch die Behauptung, er sei ein ›sinnsuchendes‹ Wesen (vgl. z. B. Bruner 1997: 39), nicht zu einem ›geistigen‹ Wesen ›erhoben‹ oder in ein ›leeres Universum von Zeichen‹ (Giddens 1997: 35) aufgelöst zu werden (vgl. Reckwitz 2004c: 324f.).

729 Zu Ryles Plädoyer, Handlungen nicht durch Rekurs auf mentale Ursachen oder Schattenhandlungen zu erklären, sondern auf das Geflecht der im Handeln zum Ausdruck kommenden und mit dem Handeln untrennbar verknüpften Dispositionen (Neigungen, Gewohnheiten, Fertigkeiten, Anlagen und Fähigkeiten) zu blicken vgl. v. a. Ryle (1969: 47–62), Ziele (2004: 72f.) und den knappen Überblick in Abschnitt 2.3.4.3.

730 So sind für Elias Taten und Werke der einzelnen ›eingewoben‹ in das gesellschaftliche Geflecht, das wiederum die Einzelhandlungen in ihrem Aussehen umformt, was als nicht-intendierte Gestalt von Handlungen erscheint (vgl. Elias 2003: 93f.). In anderer Terminologie erscheinen Handlungen als ›Antworten‹ und Praktiken als Antwortmuster (vgl. Waldenfels 2000, 2006; vgl. Abschnitt 5.4.2.2). In Bachtins Dialogismus sind Äußerungen, die in einem dynamischen Geflecht von Äußerungen gemacht werden, Glieder einer Kette oder eines Netzwerks von Kommunikationen (vgl. Emirbayer 1997: 300f.). – Es braucht nach meinem Dafürhalten nicht viel, um ›Äußerungen‹ nicht nur als sprachliche Äußerungen zu fassen, sondern auch als ›Handlungen‹. Dies würde den Weg zu einer ›Handlungshermeneutik‹ ebnen, die m. E. in narratologischen Ansätzen (vgl. weiter unten in diesem Abschnitt) bereits mitgedacht ist.

731 Die Operationalisierung eines dynamisch-relationalen Modells ist nicht leicht (Welzer 1993: 53), jedoch z. B. im Rahmen der Beschreibung biografischer Wandlungsprozesse, wie sie Welzer (1993) angegangen hat, möglich. Einen weiteren, möglichen Weg der nicht-individualistischen Handlungserklärung hat der Sozialpsychologe Welzer in seiner ›Täterstudie‹ aufgezeigt (Welzer 2006), indem er drei Kreise als von vornherein aufeinander bezogen

Hierbei ist eine wesentliche Herausforderung, sich nicht lediglich nachvollziehend und damit mit geringem Erklärungswert dem Figurationsgeschehen zu nähern (vgl. Joas 1996: 345f.). Zugleich gilt es zu beachten, dass die Rückkehr zu einem »Intentionalismus« wie auch zu einem »Funktionalismus« ein relationales Verständnis sozialer Prozesse blockiert (vgl. Welzer 2006: 87).

Als ein Beispiel für eine anschlussfähige relationale Forschungsstrategie, die sich mit sozialen Figurationen im Sinne von »patterned social relationships« (Emirbayer 1997: 298) oder »Prozessen-in-Relationen« (H. C. White; vgl. Emirbayer 1997: 298f.) befasst, kann die Netzwerkforschung angesehen werden.⁷³² Sie hat sich nach meinem Dafürhalten von ihrem anfangs gegebenen formalistisch-mathematisierenden, dem Funktionalismus nahen, Grundansatz ebenso distanziert wie von einer auf »Personen« oder »Gruppen« fokussierenden, dem substanzialisierenden Interaktionismus nahestehenden, additiven Herangehensweise. Entsprechend der Annahme, dass Netzwerke wie intermediäre Instanzen wirken, zielt sie auf das Zwischen zwischen individueller Mikro- und gesellschaftlicher Makroebene (vgl. Keupp 1990: 503f.), bezieht aber in jüngerer Zeit auch kulturtheoretische Gedanken mit ein (vgl. hierzu insbesondere Fuhse/Mützel 2010).⁷³³

Forschungsmethodologisch lässt sich (z. B. im Rahmen von Biografieforschung) auch an die Phänomenologie narratologisch rekonstruierbarer Konstitution sozialer Wirklichkeitsstrukturen (Schapp 2004) sowie an andere narratologische Ansätze anknüpfen. Entsprechend der von Wittgenstein vorgenommenen Erweiterung des sprachphilosophischen Kontextualismus⁷³⁴ werden in narratologischen Ansätzen »Narrationen« nicht mehr auf »Texte«, »mündliche Erzählungen«, »Interviewäußerungen« etc. enggeführt, sondern auch als Ausdruck des Kontextes einer Sprachgemeinschaft oder Lebensform verstehbar. Von hier aus ergibt sich die Möglichkeit, Narrationen als in Handlungs- und Lebensbezüge eingebettet und wirklichkeitskonstitutiv aufzufassen und umgekehrt auch »Handlungen« als Narrationen zu deuten (vgl. z. B. Bruner 1997: 72–80; ausführlich Bruner 1998, 2004, 2006).⁷³⁵

konzeptualisierte: den Kreis einer gesellschaftlichen Deutungspraxis, den Kreis der sozialen Situation (im Sinne von gemeinsam »geschaffenen« und »ausgestalteten« Handlungsräumen) und den individuellen Kreis von »Einzelhandlungen« (vgl. Welzer 2006: 16f.).

732 Vgl. einführend z. B. Jansen (2003), Keupp (1990), Straus (2001), Emirbayer (1997), mit Bezug auf Lernen und Weiterbildung z. B. Schäffter (2002, 2004) und Jütte (2002, 2005).

733 Für einen Überblick über Netzwerke und Netzwerktheorie vgl. auch White (2008), Holzer/Schmidt (2009), Castells (2010). Im Übrigen stellt sich m. E. in der Netzwerkforschung auf grundlagentheoretischer Ebene nach wie vor die Aufgabe, das Problem der Grenzziehung oder Interpunktion zu beachten: Welche Cluster von Praktiken sollen aus dem Fluss der Ereignisse ausgegliedert werden, wenn ein nicht mehr darstellbares »Milchstraßennetzwerk« (Keupp) vermieden werden soll? (vgl. Emirbayer 1997: 303f., Keupp 1990: 503). Ferner gilt es, der Naturalisierungsgefahr, die durch ein substanzialisierendes und verräumlichendes Denken gegeben ist und sich z. B. als Verwechslung von »Knoten« im Sinne von »Aktanden« mit konkreten »Personen« zeigen kann, gewahr zu sein (vgl. hierzu Emirbayer 1997: 305, 307).

734 Im erweiterten Kontextualismus haben Wörter nicht mehr nur im Kontext eines Satzes ihre Bedeutung, sondern Sätze werden als »Zug« im Kontext eines »Spiels der Sprache« angesehen, und das Sprechen einer Sprache gilt als Teil einer Tätigkeit oder Lebensform (Wittgenstein 1984: PU § 23).

735 Narrationen organisieren Erfahrung durch Schaffung eines Rahmens (framing) für die Segmentierung (Bruner) oder Interpunktion (Bateson) von Ereignissen (vgl. Bruner 1997: 72–75). Sie sind auf den Kontext ihres Gebrauchs angewiesen bzw. in ihrem Gebrauch verankert, und zwar nicht nur kognitiv, sondern auch performativ (vgl. Bruner 1997: 76–80). Diese »systemische Auffassung des kulturellen Schaffens von Bedeutungen« (Bruner 1997: 81) ist nicht an nackte Referenz an »Wahrheitsbedingungen« (Bruner 1997: 79), sondern an praktisch fundierte »Glücksbedingungen« (Bruner 1997: 79) gebunden. Für einen ersten Überblick über die »narrative Handlungserklärung« (in der Psychologie) vgl. auch Bruner (1997: 124–144), Gergen/Gergen (1986), Laucken (2003: 324–336), Straub (1999a, 1999b).

Der in ›relationaler Perspektive‹ vollzogene Ansatz bei den unterschiedlichen Seinsweisen und Subjektivierungsweisen, bei den sozialen Praktiken, die Ort von Selbstbeschreibungen und Selbstaussdruck sind, bei den Sprachspielen bzw. Lebensformen berücksichtigt zwei zusammenhängende Aspekte: den Aspekt der doppelten Hermeneutik (Giddens 1997: 49, 338, 429f.; 1984: Kap. 3) bzw. der ›Reflexivität der Beziehung zwischen Theorie und Praxis‹ (Rosa 1995: 69) und den Aspekt der Kontingenzrevisibilisierung, z. B. wenn es darum geht, die unterschiedlichen Seinsweisen (und Subjektivierungsweisen) aufeinander zu beziehen. Wie etwa in der Soziologie (vgl. z. B. Nassehi 1999: 359f.) gilt es hier, die Erziehungswissenschaften als Teil des Geschehens aufzufassen. Wissenschaft als Theorieprojekt und als in forschungspraktischen Zusammenhängen realisierte Praxis ist in diesem Sinne nicht in Abstraktion von ihrem gesellschaftlichen und historischen Kontext zu betrachten (vgl. z. B. Keupp/Weber 2001: 676). Thematisch für eine reflexiv angelegte Wissenschaft werden hierbei der Bezug auf die ›eigenen Bedingungen ihrer theoretischen Erkenntnis‹ (Hörning/Reuter 2004b: 14), die ›reflexive Durchdringung der eigenen Konstrukte‹ (Keupp/Weber 2001: 664) und Vokabulare sowie der Einbezug des Umstandes, dass der Forscher keinen privilegierten Zugang zu seinem ›Gegenstand‹ hat.⁷³⁶ Letzteres heißt in ›relationaler Perspektive‹, anzunehmen, dass der Forscher nicht als außenstehender Beobachter fungiert, sondern als Aspekt des Geschehens (vgl. Altman/Rogoff 1987: 33–37) gewissermaßen durch die Beobachtung in das Feld interveniert. Dies ist nicht nur auf die Mikrostrukturen einzelner Forschungsvorhaben⁷³⁷ zu beziehen, sondern grundsätzlicher als Wirkung gegenstands- und wirklichkeitskonstitutiver Vokabulare zu fassen. Das System wissenschaftlicher Forschung im Sinne eines relationalen Bestandteils der gesellschaftlichen Wirklichkeit, welche sich im Zuge des Forschungsprozesses mit verändert, kann entsprechend als ›performativer Eingriff in das Netz der Selbstbeobachtung eines Praxisfeldes‹ (Schäffter 2010b: 37) gefasst werden. Dies gilt nicht nur für Sozialforschung im eng verstandenen Sinne, sondern z. B. auch für die Erziehungswissenschaften in dem Sinne, dass erziehungswissenschaftliche Forschung die Wirklichkeit mit schafft, die sie voraussetzt. So betrachtet sind auch erziehungswissenschaftliche Konzepte wirklichkeitskonstitutiv. Zugleich sind Einsichten und Produkte, die Wissenschaft hervorbringt, ›nie nur ein Produkt von Wissenschaft‹ (Brüggen 2003: 502) allein. Vielmehr ist in ›relationaler Perspektive‹ davon auszugehen, dass in einem Praxisfeld, das von ›selbstinterpretierenden Akteuren‹ (Taylor 1975) getragen und ins Werk gesetzt wird, Wirklichkeitskonstitution stattfindet, die wiederum an Selbstbeschreibungen rekonstruierbar ist. Relevant wird an dieser Stelle auch der Umstand, dass es sich bei den Selbstbeschreibungen nicht um ›bloß subjektive‹ Konstrukte handelt, sondern dass sie auch in ihrem Zusammenhang mit ›structure‹ betrachtet werden müssen. Dabei ist, wie Stäheli (1998) herausgearbeitet hat, nicht einseitig davon auszugehen, dass soziale Strukturen der Subjektformation vorausgehen und ihr äußerlich sind. Vielmehr ist auch die ›konstitutive Rolle von Beschreibungen für das durch sie Beschriebene‹ (Stäheli 1998: 315) ins Kalkül zu ziehen. Es kommen somit auch Semantiken und in einem Praxisfeld zum Ausdruck gebrachte Selbstbeschreibungen und Subjektivierungsformen in den Blick, die als ›Vorwegnehmen‹ oder ›preadaptive advances‹ implizit bereits anhebender gesellschaftlicher Strukturentwicklungen verstehbar sind, noch bevor sie sich als eine Art gesellschaftsweit verbindliche soziale Strukturen (vgl. Stäheli 1998: 320, Schäffter 2010b: 11) oder als gefestigte Institutional-

736 Zur Kritik an der Annahme eines privilegierten god's point of view vgl. z. B. Nagel (1986). Zur resultierenden Hinwendung zu wirklichkeitskonstitutiven Vokabularen vgl. Abschnitt 1.1.3.

737 In Bezugnahme auf Mikrostrukturen von Forschung setzt sich eine reflexive Sichtweise u. a. in die Frage nach methodischen Merkmalen hermeneutischer Forschung, die von einem Anteilnehmen am Forschungsgegenstand ausgeht, um (vgl. z. B. Rittelmeyer 2003: 545–548).

formen bemerkbar machen.⁷³⁸ In anderen Worten zusammengefasst: Das Verhältnis von wissenschaftlicher Theorie und gesellschaftlicher Praxis stellt sich als eingebettet in eine selbstreferenzielle Prozesslogik dar (Schäffter 2010b: 37). »Gegenstände« wie »Lernen« oder »Lernende« werden z. B. in pädagogischen Praxisfeldern mit einer bestimmten Bedeutung aufgeladen, wobei man sich auch wissenschaftlicher Konzepte bedient, die wiederum – neben anderen für das Praxisfeld relevanten Referenzen – die Bedeutung der »Gegenstände« abwandeln. Dies ist wiederum u. a. rekursiv für die Gegenstandskonstitution in wissenschaftlichen Vokabularen insofern von Relevanz, als nicht selbstverständlich von der überzeitlichen Gültigkeit wissenschaftlicher Konzepte (z. B. »des Lernenden«) ausgegangen werden kann. Folglich ist die wechselseitige Resonanz von wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Beschreibung in Rechnung zu stellen. Methodologisch lässt sich hierbei z. B. bereits an den etwa in den *science studies* (klassisch z. B.: Knorr-Cetina 1984, 1991, Latour/Woolgar 1981, Latour 1987) bzw. den *science and technology studies* (vgl. einführend Schraube 2001) verfolgten Gedanken anschließen, dass wissenschaftliche Konzepte als soziale Konstruktionen sowie Wissenschaft und Technik als soziale Prozesse aufzufassen sind, die »allein aus [ihrer; F.S.] materiellen, kulturellen und gesellschaftlichen Verwobenheit heraus angemessen verstanden werden« (Schraube 2001: 437) können. Mit ihrem Interesse an der sozialen und kulturellen Vermitteltheit der Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis wird damit auch die »Annahme eines sozialkonstruktivistischen Wissenschaftsverständnisses« (Schraube 2001: 437) fundiert. Mit dem Blick auf die sozialen Prozesse der Wirklichkeitskonstitution stehen – wie bereits im »frühen« empirischen Programm des Konstruktivismus, bei dem die Frage leitend ist, wie und in welchen Prozeduren Wirklichkeit generiert wird (vgl. Knorr-Cetina 1989: 91–95, Rustemeyer 1999: 474f.) – auch in jüngeren Arbeiten »epistemische Maschinerien der Wissenserzeugung« (Knorr-Cetina 2002: 13) im Mittelpunkt des Interesses. Ferner interessieren hierbei auch Subjektivierungsweisen. Es werden »die Erzeuger von Erkenntnis selbst als Komponente und Produkte der entsprechenden Maschinerien angesehen, die ihre spezifische Ausprägung mitbestimmen; was betrachtet wird, sind die Praktiken, die für eine solche Ausprägung konstitutiv sind.« (Knorr-Cetina 2002: 23)

Was im Mittelpunkt steht, sind [...] die Erzeugungssysteme selbst, aus denen Wahrheitseffekte entstehen – und das mit diesen Erzeugungssystemen verbundene Verständnis des Empirischen, die Konfiguration von Objekten und Apparaturen, die Konstruktion des epistemischen Subjekts sowie die Rolle des Labors. (Knorr-Cetina 2002: 23)

Außerdem kommt stärker in den Blick, dass wissenschaftliche Vokabulare weniger als normativer, sondern vielmehr als kritisch-analytischer Rahmen fungieren (vgl. Ha 2004: 228). Schließlich wird daran erinnert, dass (in qualitativer Sozialforschung) der eigene Konstruktivismus einzuholen ist (vgl. Meuser 2003).⁷³⁹

Die Berücksichtigung von doppelter Hermeneutik bzw. der wechselseitigen Resonanz von wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Beschreibung lässt den Schluss zu, dass Theorie und Praxis der (Erwachsenen-)Bildung an der Entstehung und dem Wandel gesellschaftlicher In-

738 Eine u. a. institutionalisierungstheoretisch begründete Herangehensweise an Lernen, auf die hier nur hingewiesen werden kann, bieten die Arbeiten von Schäffter (z. B. 1999b, 2001a, 2001b, 2008, 2010a).

739 Unter der Voraussetzung, dass Wissen nicht als im Kopf der Einzelnen befindlich konzeptualisiert, sondern in den Praktiken und im Handeln verortet wird, bestehen auch Anknüpfungsmöglichkeiten an das wissenschaftstheoretische Konzept der »Relationierung von Wirklichkeiten« (vgl. Dewe 1997, 1998). Beispielsweise könnten Forschungen im pädagogischen Praxisfeld als Konstitutionsfeld einer gemeinsamen Praxis aufgefasst werden, in der »Lernen« und »Lehren« vor dem Hintergrund der differentiellen Selbstbeschreibungen und Gegenstandsauffassungen eine eigene Textur gewinnen.

stitutionalformen des Lernens und Lehrens beteiligt sind. Darüber hinaus werden Begriffe wie z. B. ›Lernkultur(en)‹, ›informelles Lernen‹, ›Kompetenzentwicklung‹, ›selbstgesteuertes Lernen‹ oder auch ›gehirngerechtes Lernen‹ als Teilbereiche gesellschaftlicher Selbstbeschreibung verstehbar. Hierbei werden in wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen und Programmatiken bewegte ›Bildungsleitsemantiken‹ (Veith 2003a) und die jeweiligen Diskursverläufe als Symptome gesellschaftlicher Umorientierungen in ihrer Zeittypik interpretierbar (vgl. z. B. Veith 2003a, 2003b).⁷⁴⁰ Ein erster Schritt hierzu ist der Anspruch relationaler Forschung, Kontingenz nicht auszuschalten (vgl. hierzu z. B. Nassehi/Saake 2002, Reckwitz 2004b), sondern sie zu revisibilisieren. Dies kann z. B. mit der Frage, was ›Lernen‹ bedeuten kann geschehen. In ähnlicher Weise wird Kontingenz berücksichtigt, wenn es um das Aufeinanderbeziehen unterschiedlicher Seinsweisen (und Subjektivierungsweisen) geht.

Ins Spiel kommt hier zunächst die Abwendung von ›Warum-notwendig-Fragen‹ (Covering-law-Modell), die mit einer Hinwendung zu ›Wie-ist-es-möglich-Fragen‹ einhergeht (vgl. insbesondere Straub 1999b: 272, Laucken 2003: 389). Bei letztgenanntem Fragetypus wird z. B. darauf verzichtet, die psychische Realität *gegenständlich* in der physischen Denkform unterzubringen zu wollen (vgl. z. B. Laucken 2003: 64f.).⁷⁴¹ Hieraus ergibt sich eine Absage an jegliche Form des Reduktionismus, etwa in naturalistischer Spielart (z. B. reduktiver oder eliminativer Physikalismus) oder auch in der Spielart eines reduktiven oder eliminativen ›Mentalismus‹ bzw. ›Psychologismus‹, demzufolge etwa physische Phänomene *letztlich* als mentale Phänomene zu begreifen seien. Beide Reduktionismen sehen sich insbesondere dem Einwand ausgesetzt, dass das, was nachträglich ›eliminiert‹ werden soll, logisch vorausgesetzt werden muss, d. h. in die Formulierung des Explanandums bereits eingegangen ist (vgl. Bieri 1993, Brüntrup 1996, Cursio 2006: 114; Fußn.; Laucken 2003: 33, 305, Reckwitz 2000a: 107–112).⁷⁴²

In ontologischer Hinsicht gelten also sowohl ein materialistischer Monismus als auch idealistischer Monismus als reduktionistisch (Grzesik 2009: 74). Die Annahme, ›die Realität‹ bestehe nicht aus zwei (oder mehr) distinkten Sphären, sondern aus einer einzigen, erweist sich damit als nicht haltbar. Gleiches gilt für einen ontologischen Dualismus. Bevor man sich nun in Richtung eines ontologischen ›Pluralismus‹ bewegt, gilt es innezuhalten und zu fragen, was

740 Aus den Thematisierungsweisen (z. B. von ›Lernen‹) lassen sich dann z. B. auch Schlüsse auf im Hintergrund mitlaufende Wissenschaftsverständnisse ziehen. Unterschiedliche wissenschaftliche Beschreibungen von z. B. ›Lernen‹ geben damit u. a. auch Auskunft über Steuerungsinteressen und Begründungsmuster (vgl. z. B. Holzkamp/Wetzel 1992, Holzkamp 1995, Galliker 1997: 23). Sie sind ferner als Selbstbeschreibung der Wissenschaften verstehbar.

741 Gemäß Lauckens Denkformansatz (vgl. Abschnitt 1.3) können Einheiten aus einer Denkform als Erkenntnis*mittel* in unproblematischer Weise in einer anderen Denkform Verwendung finden. ›Wie-ist-es-möglich-Fragen‹ zeugen daher mehr vom Interesse an ›Erkenntnissen über Beziehungen zwischen und Koordinierungen von Einheiten, die unterschiedlichen Gegenstandsmodi zugehören‹ (Laucken 2003: 389). Der entdifferenzierenden, reduktionistischen, einen Gegenstand einer anderen Denkform ›zerstörenden‹ Tendenz von ›Warum-notwendig-Fragen‹ wird somit mit ›Wie-ist-es-möglich-Fragen‹ entgegengetreten (vgl. Laucken 2003: 374f.).

742 Vor allem der Diskurs zum naturalistischen Reduktionismus ist nahezu unüberschaubar. Kritisch wurde etwa ins Feld geführt, dass in Projekten einer Naturalisierung des menschlichen Geistes durch eine ontologische Reduktion eine ›Entanthropomorphisierung der Natur‹ (Falkenburg 2006: 46; Herv. i. Orig.) betrieben werde (vgl. auch Falkenburg 2006: 61–68). Das Projekt einer Physikalisierung des Geistes wurde auch als erster Schritt eines Programms ›futuristischer life sciences‹ (Euchner 2005: 41) angesehen. Popper (1996: 130ff.) nannte das Vorhaben einer vollständigen naturwissenschaftlichen Erklärung des menschlichen Geistes einen ›Schuldscheinmaterialismus‹ oder ›versprechenden Materialismus‹. Nach Gutmann (1996: 365ff.) wäre bei einer anthropologischen Reduktion der Mensch ausschließlich Naturwesen und nicht mehr Kulturwesen. Den beispielhaft angeführten Formen der Reduktion liegt, so lautet offenbar der Konsens, der dritte ›naturalistische Fehlschluss‹ (Hartmann 2006) zugrunde: ›Eliminativisten‹ räumen den Gegenständen der physischen Denkform (Laucken) den ontologischen Primat ein und verbannen andere Seinsmöglichkeiten in eine Scheinwirklichkeit (vgl. Hartmann 2006: 110f.).

hierbei unter ›Ontologie‹ bzw. ›ontologisch‹ verstanden werden soll. Nach meinem Dafürhalten steht die Frage, ob von einem ontologischen Monismus, einem ontologischen Dualismus oder einem ontologischen Pluralismus auszugehen sei, deutlich in der Tradition eines Verständnisses von Ontologie als einer metaphysischen Disziplin. Vor dem Hintergrund einer nachmetaphysisch gefassten ›Ontologie der Seinsweisen‹ und mit Bezug auf Wittgensteins Sprachspielansatz erweist sich jedoch die Suche nach dem Urgrund ›des Seins‹ als Bearbeitung von Scheinproblemen. Wenn also in ›relationaler Perspektive‹ nach der Möglichkeit gefragt wird, Seinsweisen im Sinne von Seinsmöglichkeiten (und Subjektivierungsweisen) aufeinander zu beziehen, so geht es dabei nicht darum, nach dem ›Wesen mentaler Zustände‹, nach dem ›Wesen biologischer Zustände‹, nach dem ›Wesen des Psychischen‹, nach dem ›Wesen des Künstlerischen‹ usw. zu fragen und diese aufeinander zu beziehen, sondern den Blick auf verschiedene *Beschreibungsweisen* (Vokabulare) und *Aspekte* ›der menschlichen Sphären‹ – in anderen Worten: auf die Beschreibung von Seinsweisen und Seinsvollzugsformen in ihrem Zusammenspiel (vgl. Rombach 2003: 53, 100) sowie die »Subjektformen« (Reckwitz 2008a: 10; Herv. i. Orig.) oder »Subjektivierungsweisen« (z. B. Reckwitz 2008a: 13, Reckwitz 2008b: 77; Herv. F.S.) in Kenntnis der kontingenten historisch-gesellschaftlichen Konfiguration – zu lenken.

Insbesondere das Aufeinanderbeziehen von naturalistischen und sinnorientierten bzw. ›kulturalistischen‹ Vokabularen erscheint hierbei als eine Grundherausforderung. In Bezug auf die Beschreibung von Lernen wäre hierbei schon viel gewonnen, wenn statt von ›Ebenen‹ oder ›Stufen‹ (des Lernens) von ›Aspekten‹ oder ›Dimensionen‹ (des Lernens) gesprochen würde. Erstere Redeweise findet sich an verschiedenen Stellen und in verschiedenen Zusammenhängen. So war bereits in Abschnitt 4.3 im Zusammenhang der Rezeption von Elias' Figurations-theorie von verschiedenen »Integrationsstufen« (Elias 2004: 113) die Rede. Eine ebenenförmige Konzeptualisierung findet sich auch bei Faulstich (2006a) unter dem Thema »Emergenz des Lernens« (Faulstich 2006a: 300f.). Für Faulstich ist »der Stellenwert von Lernen in seiner besonderen Bedeutung für die Entwicklung der Gattung Mensch nur zu begreifen in phylogenetischer Rekonstruktion sich überlagernder Entwicklungsniveaus« (Faulstich 2006a: 301). Faulstich unterscheidet verschiedene Emergenzebenen, nämlich eine Ebene der unbedingten Reflexe (organismisch), eine Ebene der bedingten Reflexe (die Gedächtnis voraussetzt), eine Ebene der Symbolverarbeitung durch Denken sowie eine Ebene, in der individuelles Handeln und Denken in gesellschaftliche Zusammenhänge einbezogen ist; diese letztgenannte Ebene ist für Faulstich die die Besonderheit menschlichen Lernens stiftende Ebene;⁷⁴³ sie ist von einer »Reflexivität auf die eigene Situation im sozialen Kontext« (Faulstich 2006a: 302) gekennzeichnet. Faulstichs Ansatz erinnert zunächst an Batesons »logische Kategorien von Lernen und Kommunikation« (Bateson 1994: 362–399), ist jedoch im Unterschied dazu weniger als Reflexionsmodell, sondern vielmehr als Gegenstandstheorie angelegt. Dies birgt die Gefahr, dass die durch Unterscheidungen erzeugten Differenzen zu scheinbar ›realen‹, im ›Gegenstand selbst vorfindlichen Differenzen werden, die zudem als hierarchische Stufungen missverständlich sind. Demgegenüber könnte die Rede von ›Aspekten‹ oder ›Dimensionen‹ (des Lernens), so unscharf dies im Zusammenhang der Erwähnung netzwerkartig organisierter Prämissen formuliert sein mag, die Offenheit für die »Vielfalt in der Einheit« (Holzapfel 2002: 184)⁷⁴⁴

743 »Entscheidendes Spezifikum menschlichen Lernens ist der Anstoß von sinnhaftem Handeln durch individuell aufgenommene Bedeutsamkeit.« (Faulstich 2006a: 302)

744 Holzapfel bezieht das Leibkonzept der Integrativen Bewegungs- und Leibtherapie (Hilarion Petzold) als einen Beitrag für eine integrative Bildungskonzeption ein und betont insbesondere die antihierarchische Stoßrichtung, die mit Petzolds Ansatz gegeben ist. Es geht Holzapfel um »die Beachtung der *Einheit* der Ebenen von Fühlen, Wahrnehmen, Ausdrücken und reflexiven Verstehens und Begreifens, aber zugleich auch [um; F.S.] die Respek-

oder für die »Vielfalt von Rationalitäten« (Waldenfels 2000: 179), für einen »Polymorphismus« (Waldenfels 2000: 179) für eine »Vielförmigkeit in bezug auf Gestaltungen und Strukturen« (Waldenfels 2000: 179) ermöglichen. Körpernahe, implizite Wissensformen (z. B. im Sinne von Polanyi 1985), kognitive Dimensionen von Lernen, soziale Dimensionen (durchaus im Sinne von primärer Sozialität, also z. B. im Sinne einer zwischenleiblichen Dimension) usw. wären in ihrer Aspekthaftigkeit und bezogen auf den Wirklichkeitsvollzug unterscheidbar.⁷⁴⁵

7.1.2 *Theoretische und thematische Korollarien*

Am Ende des vorigen Abschnitts schien indirekt eine »Randbedingung« für das Nachdenken über Lernen auf, nämlich die Frage nach der »anthropologischen Fundierung« von Lernen bzw. einer »relationalen Perspektive auf Lernen«. Das Gebiet der Anthropologie kann im Kontext dieser Untersuchung nur gestreift werden. Dies hat zum einen Platzgründe. Wichtiger sind jedoch, zum anderen, zwei weitere Punkte, die thesenartig eingeführt seien. Erstens ist mit Meyer-Drawe (1987: 227–230) davon auszugehen, dass sich die Befassung mit einer »primordialen Sozialität« (Meyer-Drawe 1987: 229), einer »Inter-Subjektivität« im Sinne einer »fundamentale[n] ontologische[n] Kategorie« (Meyer-Drawe 1987: 227), in einem Bereich bewegt, »der der anthropologischen, soziologischen und psychologischen Theoriebildung vorausgeht« (Meyer-Drawe 1987: 230). Dies bedeutet u. a., dass der Gedanke der »primären Sozialität« und das Konzept der »Zwischenleiblichkeit« als sozialontologische Kategorien⁷⁴⁶ anthropologischen Reflexionen vorgeordnet sind. Zweitens erscheint ein guter Teil »der« Anthropologie, wenn man es so ausdrücken darf, von der Biologie dominiert und damit mit einer Nähe zum Homoclausus-Modell belastet. Die in der vorliegenden Untersuchung etablierte Distanz zur Anthropologie ist entsprechend auch inhaltlich begründet.⁷⁴⁷ Nachfolgend sollen einige wenige ergänzende Bemerkungen zu dieser Distanzierung gegeben werden.

Die beiden, eng zusammenhängenden, anthropologischen Grundfragen »Was ist *der* Mensch?« und »Was ist *ein* Mensch?« (Wessel 1998: 18), also die Frage nach dem Menschen als Gattungswesen und als konkretes Individuum, stehen immer mit im Raum, wenn von Lernen die Rede sein soll. Aus der Perspektive einer Ontologie der Seinsweisen oder der Seinsmöglichkeiten tendiert diese Formulierung zu einem Universalismus und identitätslogischen Denken, d. h. insbesondere, dazu, »das Wesen der bzw. des Menschen« in ahistorischer Weise und in Abstraktion von ihrer bzw. seiner Sozialität fassen zu wollen. Die Kritik an einer ahistori-

tierung und Berücksichtigung der *eigenständigen* »Natur« (Differenz) der jeweiligen Ebenen von Lernen und Bildung« (Holzapfel 2002: 184; Herv. i. Orig.).

745 Beispielsweise sind Empfinden, Erleben, Erfahren, Erfahrungswissen und Wissen, wie sie in Schäffters »Eisberg-Modell des Lernens« (Schäffter 2001a: 159–166) erwähnt werden, in ihrer Aspekthaftigkeit verstehbar, d. h. insbesondere, jeweils in kognitiver, sozialer, körperlicher usw. Dimensionierung (und in spezifischen »Mischungsverhältnissen«) beschreibbar.

746 Vgl. Kapitel 4 und Kapitel 5, dort insbesondere Abschnitt 5.3.1.

747 Das Aufeinanderbeziehen von Biotischem und Sozialem und das gegen Ende des vorigen Abschnitts erwähnte sowie in den Abschnitten 4.2 und 4.3 angedeutete Erfordernis, naturalistische und sinnorientierte bzw. »kulturalistische« Vokabulare im Rahmen einer anthropologischen Fundierung der »relationalen Perspektive auf Lernen« aufeinander zu beziehen, bleiben damit noch zu leistende Aufgaben. Für die soziologische Handlungstheorie hat Joas die Aufgabe umrissen. Er stellt zunächst fest, dass die klassische und gegenwärtige soziologische Theorie an einem anthropologischen Defizit leide (vgl. Joas 1996: 251f.) und formuliert dann diese Lücke als eine Herausforderung. Die Schließung der Lücke könnte sich, so Joas, u. a. an der Frage abarbeiten, welche biologischen Voraussetzungen vorliegen müssen, damit Handeln überhaupt möglich ist (Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit menschlichen Handelns) (vgl. Joas 1996: 252). Diese Frage ist auf die Frage nach der anthropologischen Fundierung von Theorien des Lernens übertragbar.

schen Sichtweise kann z. B. auf einen Aufsatz von Scholz (2009) zurückgreifen. Scholz argumentiert auf der Basis der (postempiristischen) Annahme, dass Vokabulare gegenstandskonstitutiv sind (Scholz 2009: 161),⁷⁴⁸ gegen die Enthistorisierung von »Menschsein« in einer biologisch fundierten pädagogischen Anthropologie, die mit der Annahme der Erziehungsbedürftigkeit und -möglichkeit arbeitet (vgl. Scholz 2009: 163). Entsprechend vertritt er den Ansatz einer historischen Anthropologie, der wissenschaftliche Aussagen darüber erlaubt, wie über Menschen gesprochen wird (vgl. Scholz 2009: 163). Anschlussfähig ist hier auch – z. B. unter Bezug auf Elias (1997a, 1977; vgl. auch Lindemann 2001) – der Gedanke, »Sozialität« anthropologisch nicht als Epiphänomen zu betrachten, sondern sie in Sinne einer »anthropologischen Kategorie« als eine konstitutive Bedingung von »Menschsein« zu fassen (vgl. z. B. Göhlich/Zirfas 2007: 125–135).⁷⁴⁹ Dabei gilt es jedoch, biotisch-organismische Aspekte nicht in Abrede zu stellen, sondern sie anzuerkennen (vgl. z. B. Kösel 1993, Pazzini 2005, Brüggem 2003: 501).⁷⁵⁰ Bei der Frage, wie dies zu bewerkstelligen wäre, kommen in erster Näherung zwei Themenfelder in den Blick.

Das erste Themenfeld kreist um die These von der »Erziehungsbedürftigkeit des Menschen«. Sie gilt als ein wesentlicher Baustein der pädagogischen Anthropologie, unter der Strobel-Eisele und Wacker die Befassung mit den »Vorgegebenheiten des Menschen als Naturwesen [F.S.: sic!] und den grundlegenden Voraussetzungen des lernenden Subjekts« (Strobel-Eisele/Wacker 2009b: 13) verstehen. Die These von der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen trägt die Annahme in sich, dass der Mensch (als Gattungswesen) ein »Mängelwesen« (Gehlen) sei und dass jeder einzelne Mensch am Beginn seiner Entwicklung »unfertig« sei (vgl. Arnold 2007: 14). Folgt man nun zunächst Arnolds Kritik an dem Ausgangspunkt »Mängelwesen« für die Legitimation einer Theorie des Lernens und Lehrens bzw. einer Theorie der Bildung und Erziehung, so erscheint die Erziehungsbedürftigkeitsthese zumindest als diskussionswürdig. Arnold bezieht sich in seiner Kritik auf Huisken (1991). Für diesen stellt die Erziehungsbedürftigkeitsthese eine der »Grundlügen der Pädagogik« dar, denn sie pflege eine Lesart, »die letztendlich das Fortbestehen der wissenschaftlichen Disziplin »Pädagogik« legitimiert und garantiert« (Arnold 2007: 15). Arnold hebt an dieser Stelle, die Teil seiner Argumentation gegen lineare Vermittlungsvorstellungen ist, darauf ab, dass die Erziehungsbedürftigkeitsthese sozusagen dazu eingesetzt werde, das Machtgefälle zwischen Erzieher (dem Stärkeren) und dem Educandus (dem Schwächeren) als naturgegebenes Faktum darzustellen und dadurch das kritische Hinterfragen der Legitimation erzieherischen Handelns zu unterlaufen bzw. zu verhindern (vgl. Arnold 2007: 14f.). Auf der Basis der Erziehungsbedürftigkeitsthese sind somit für Arnold pädagogisches bzw. erzieherisches Handeln sowie die Erziehungswissenschaften nicht zu legitimieren. Entsprechend versucht Arnold eine »andere Pädagogik« (vgl. Arnold 2007: 11) zu umreißen, in der Erziehung bzw. pädagogisches Handeln stärker von den »Zielsystemen« (z. B. den Wirklichkeitskonstruktionen und Handlungen der Lernenden) her entwickelt wird (vgl. z. B. Arnold 2007: 32). Er kommt dadurch der allgemeinen Leitformel, dass Lern- und Bildungsprozesse pädagogisch unterstützt werden können (und sollen), näher – eine Leitformel, die m. E. als Konsens moderner Pädagogik und Erziehungswissenschaft gelten

748 Vgl. zur Hinwendung auf gegenstandskonstitutive Vokabulare Abschnitt 1.1.3.

749 Zur Kritik, in Gehlens Anthropologie (insbesondere Gehlen 1971) sei die Sozialität des Handelns nur unzureichend berücksichtigt, vgl. Joas (1996: 255; Fußn.) und ausführlich Honneth/Joas (1980).

750 Diese Tendenz ist, nach Joas, auch in Gehlens Anthropologie auszumachen (vgl. Joas 1996: 253ff.). Sie gleiche das menschliche Handeln nicht ans tierische Verhalten an, frage stattdessen »nach den organismischen und evolutionären Entstehungsbedingungen der Spezifika menschlichen Handelns« (Joas 1996: 253). Wie bei Dewey und bei Piaget erfolge in Gehlens Anthropologie ein »Bruch mit instinkthafter Verhaltensregulation« (Joas 1996: 253) und zugleich ein Ausschluss der »Reduktion auf Reiz-Reaktions-Schemata« (Joas 1996: 253).

kann und die auch ›Methoden der Vermittlung‹ oder der ›direkten Instruktion‹ umschließt, sofern diese (vom Lernenden her und in der Situation) begründet verwendet werden und nicht einfach, weil ›man es immer schon so gemacht hat‹, weil ›das Mängelwesen Lernender es nicht besser weiß‹ oder dergleichen. Jedoch kommt man mit Arnolds Argumentation vom Regen in die Traufe. Statt Lehren oder Erziehen mit der Erziehungsbedürftigkeitsthese zu legitimieren, geht Arnold (2007) von einer anderen Mängeldiagnose aus, nämlich, zugespitzt formuliert, von folgender Annahme: Wenn man sich die Gehirne nur gut entwickeln lässt, so braucht es keine Erziehung oder Bildung oder praktische Pädagogik. Pädagogisches Handeln begründet Arnold damit, dass alternative Deutungen eine Horizonterweiterung oder dergleichen ermöglichen, was wiederum m. E. nichts anderes heißt, als dass sie erweiterungsbedürftig sind. Wohlwollend betrachtet ist sein Ansatz somit insgesamt affirmativ, d. h. die bestehenden ›Verhältnisse‹ einfach hinnehmend. Kritisch betrachtet ist der Ansatz diesbezüglich tendenziell unkritisch. Hier greift entsprechend der Einwand Schüßlers, der Konstruktivismus als Erkenntnis- und Lerntheorie sei für didaktisches Handeln nur teilweise viabel, weil darin die Annahme gesellschaftlich vermittelter Sinnstrukturen fehle (vgl. Schüßler 2005: 90ff.). Schüßler hat mit dem Einwand darauf hingewiesen, dass im Konstruktivismus als Lern- und Erkenntnistheorie keine kulturtheoretische Ebene zur Verfügung steht und keine Aussage über Lehre gemacht werden kann. Die Frage, was an die Stelle der These von der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen treten könnte bzw. durch welche Komponenten sie ergänzt werden könnte, ist also zumindest auf Wiedervorlage zu legen.

Das zweite Themenfeld, das bei dem Versuch, biotisch-organismische Aspekte anzuerkennen, in den Blick kommt, dreht sich um die Frage, welchen Status sie (im Verhältnis zu z. B. Sozialität) bei (pädagogisch-)anthropologischen Unternehmungen zugewiesen bekommen. Nach meinem Dafürhalten hat die Rede von den »Vorgegebenheiten des Menschen als *Naturwesen* und den grundlegenden Voraussetzungen des lernenden Subjekts« (Strobel-Eiseler/Wacker 2009b: 13; Herv. F.S.) ein problematisches Schichtenmodell, das mit einer Subtraktionslogik verbunden ist, zur Grundlage. Nach Welzer (1993) ist die Distanzierung von einem Schichtenmodell und einem Verständnis von ›Anthropologie‹ erforderlich, demzufolge die letzte und entscheidende ›Ur-Sache‹, der letzte und entscheidende ›Ur-Grund‹ für das Handeln von Menschen im Singular und Menschen im Plural (Elias) in der ›Natur des Menschen‹ oder in dem archaischen Erbe ›des‹ Menschen liegt. Denn dieses Verständnis impliziert die Annahmen, dass Handeln auf Verhalten reduzierbar sei, dass der Firnis der Zivilisation dünn sei und sich bei Wegfall zivilisatorischer Schranken, eben dieses Erbe Bahn breche (vgl. Welzer 2006: 48, 80, 258f., 274). So scheint der Versuch, durch Subtraktion des ›nachträglich Aufgepfropften‹ die Authentizität sozusagen freizulegen, als der Versuch, den Menschen von seiner ›Kultur‹ zu befreien, d. h. den ›ursprünglichen, natürlichen‹ Zustand herbeizuführen, wobei sich allerdings sogleich die Frage anschließt, worin der Kern oder das Wesen des Menschen über seine reine biotische Verfasstheit hinaus besteht. Man erhält hier, unschwer zu erkennen, die Grundproblematik substanzialistischen Denkens bzw. die Grenzen der Subtraktionslogik vor Augen geführt: Die ›materialistische Subtraktion‹ (man ziehe alles Nicht-Biotische ab, um zum ›Humanum‹ zu gelangen) und die ›idealistische Subtraktion‹ (man ziehe alles Biotische ab, um zum ›Humanum‹ zu gelangen) verhalten sich spiegelbildlich zueinander, bringen jedoch ›Natur‹ und ›Kultur‹ in einen dualistischen Gegensatz, der durch noch so viele Iterationen nicht zu überwinden ist.⁷⁵¹ In anderen Worten: Schichtenmodell und Subtraktionslogik spielen

751 Ein interessantes Gedankenexperiment findet sich bei Teilhard de Chardin (1963): »Versuchen wir nach und nach alles von uns abzustreifen, was wir *socialiter* empfangen haben« (de Chardin 1963: 123), Wissenschaft, Industrie, Landwirtschaft, Sprache, kurz: jeden menschlichen Einfluss – Wo käme man an? Was bliebe als ›nacktes Huma-

biotisch-organismische Aspekte und andere Aspekte gegeneinander aus. Zudem fördern sie die Tendenz, »die Körpermechanismen einem Bereich des Animalischen [zuzuordnen; F.S.], die bewußten Akte dagegen dem speziell Humanen, dem Symbolischen und den »höheren Leistungen« (Waldenfels 2000: 141) vorzubehalten.⁷⁵²

Als eine weitere »Randbedingung« für das Nachdenken über Lernen erweist sich der weit gespannte Fragebereich nach dem Verhältnis von »Natur« und »Kultur«. Auch diesen werde ich im Folgenden nur streifen. Zuvor sei jedoch eine kurze »Positionsbestimmung« vorgenommen. Der nachfolgende Überblick eignet sich nach meinem Dafürhalten für die Kennzeichnung einer »relationalen Perspektive auf Lernen«, weil er aus einer kulturtheoretischen Warte heraus erfolgt. Hierbei wird, cum grano salis, davon ausgegangen, dass im Sinne eines »doing culture« die wesentlichen Unterscheidungen in der Kultur getroffen werden (vgl. Hörning/Reuter 2004a; Schäffter/Gorecki 2005: 23ff.).

Aus phänomenologischer Perspektive hat dies Waldenfels auf den Punkt gebracht, als er feststellte, dass die Unterscheidung zwischen Natur und Kultur in der Kultur getroffen wird (Waldenfels 2000: 189). Er geht von einem Ineinander von Kultur und Natur aus.⁷⁵³ Natur und Kultur seien »schon auf der Ebene der Empfindung ineinander verflochten« (Waldenfels 2000: 89). So fasst er z. B. neurologische Prozesse nicht als isolierte Eigenschicht auf, sondern als »immer schon kulturell durchformt« (Waldenfels 2000: 189).

Mittlerweile hat sich (z. B. in der jüngeren Philosophie des Geistes) die Auffassung durchgesetzt, dass ein Dualismus zwischen einer physisch-natürlichen Welt und einer davon distinkten kulturell-sozialen Welt obsolet ist (vgl. Bieri 1993, Brüntrup 1996, Reckwitz 2000a: 107–112). Entsprechend wird die traditionelle Unterscheidung von materieller »Basis« und ideologischem »Überbau« (Marx) im kulturtheoretischen Theorierahmen abgestreift und durch die Relation von Wissensordnungen und Verhaltensmustern ersetzt (vgl. Reckwitz 2000a: 152, 161–168). Mit Bruner kann sogar von einer Umkehr der traditionellen Beziehung zwischen Natur und Kultur gesprochen werden (vgl. Bruner 1997: 52). Bruner möchte entgegen der Sicht, »Kultur sei eine Art »Überbau« der biologisch determinierten menschlichen Natur [und; F.S.] die *Ursachen* des menschlichen Verhaltens lägen im biologischen Substrat« (Herv. i. Orig.) zeigen, dass

Kultur und die Sinnsuche innerhalb einer Kultur die eigentlichen Ursachen menschlichen Handelns sind. Das biologische Substrat, die sogenannten Universalien der menschlichen Natur, ist keine Ursache menschlichen Handelns, sondern bestenfalls eine seiner *einschränkenden Bedingungen* oder *Voraussetzungen*. (Bruner 1997: 39; Herv. i. Orig.)

In ähnlicher Weise hält Lave an einer Stelle fest, dass »Natur« genauso sozial generiert sei wie »Nachmittagstee« (vgl. Lave 1991: 67). Anschlussfähig ist auch die Perspektive Coles: »I believe

num« übrig? Reine Natur? Reine Körperlichkeit? Reines Bewusstsein? Und Teilhard de Chardin setzt das Experiment fort: Baute man von der Erziehung aus die Hüllen nach, zöge man sie wieder an, so wird deutlich, dass viele Einzelschritte, Taten der Menschheitsgeschichte notwendig waren und sind, die das jetzige Sein erklären. Teilhard de Chardin zieht folgenden Schluss: »Erkennen wir also an: die Menschheit ist, in ihrem jetzigen Zustand und Funktionieren betrachtet, organisch nicht von dem Zuwachs zu trennen, den die Erziehung in ihr langsam angehäuft hat und verbreitet.« (de Chardin 1963: 124)

752 Vgl. zu einem Schichtenmodell auch Waldenfels 2000: 196, 144f., 147). Zur erkennbaren Alternative eines Kreismodells, in dem von vornherein integrativ und nicht additiv oder zerlegend gedacht wird, vgl. Abschnitt 5.4.2.2.

753 Vgl. auch Abschnitt 5.1.

it is crucial to emphasize that the two analytic categories we label *individual* and *social* are constituted in a unique medium – human culture.« (Cole 1991: 411; Herv. i. Orig.)⁷⁵⁴

Hilfreich ist an dieser Stelle ein Überblick über verschiedene Kulturbegriffe. Jäger unterscheidet einen erfahrungs- und mentalitätsgeschichtlichen, einen kultursemiotischen, einen kommunikationshistorischen und einen praxeologischen Zugriff auf ›Kultur‹ (Jäger 2004; vgl. auch Sommer 2005).⁷⁵⁵ Die folgende Darstellung von vier Kulturbegriffen erfolgt nach Reckwitz (1997b: 319, Fußn.; 2004b: 3–8, 2000a: 64–90). Der normative Kulturbegriff bildete sich in der Aufklärung aus und reichte bis in die Kulturkritik des 19. und 20. Jahrhunderts hinein. Kultur, im Sinne der bürgerlichen Kultur, wird hierbei wertend verstanden als moralisch oder zivilisatorisch ausgezeichnete Lebensform (vgl. Reckwitz 1997b: 319, Fußn.; Reckwitz 2004b: 4f.; Reckwitz 2000a: 65–72). Der holistische Kulturbegriff (Reckwitz 1997b: 319, Fußn.) wird auch als totalitätsorientierter Kulturbegriff bezeichnet (Reckwitz 2000a: 72–79, Reckwitz 2004b). Von Herder ausgehend und sich bis in heutige ›cultural studies‹ fortsetzend wird bei diesem Ansatz das Kulturkonzept entuniversalisiert, historisiert und kontextualisiert. Kultur erscheint hier nicht mehr als ausgezeichnete, sondern als eine historisch-spezifische gesamte oder umfassende Lebensform eines Kollektivs. Das Kollektiv (und seine Kultur) wird in Differenz zu anderen Kollektiven und deren Kultur angesehen. ›Kulturen‹ und ›Gesellschaften‹ werden miteinander identifiziert, sie erscheinen als nach innen homogen und nach außen geschlossen. ›Kultur‹ bezeichnet zudem das, was vom Menschen hergestellt und nicht ›Natur‹ ist, und der Mensch wird als ›kulturbedürftig‹ gefasst (z. B. in der Philosophischen Anthropologie Gehlens; vgl. Reckwitz 2004b: 5f.). Mit dem differenzierungstheoretischen Kulturbegriff wird Kultur deskriptiv gefasst als ›gesellschaftlich differenziertes Teilsystem, in dem in institutionalisierter Form Kunst, Bildung und Wissenschaft situiert sind‹ (Reckwitz 1997b: 319, Fußn.). Reckwitz bezeichnet diesen (z. B. in Parsons' Soziologie funktionalistisch umgedeuteten) Kulturbegriff auch als ›sektoralen Kulturbegriff‹ (vgl. Reckwitz 2004b: 6; vgl. auch Reckwitz 2000a: 79–84). Der sinn- und wissensorientierte Kulturbegriff (Reckwitz 1997b: 319, Fußn.) bzw. bedeutungsorientierte Kulturbegriff (Reckwitz 2004b: 7f.; vgl. Reckwitz 2000a: 84–90), wie er insbesondere in den Theorien sozialer Praktiken Verwendung findet, fasst Kultur als sozialen Praktiken und ihren Produkten zugrunde liegende analytische Dimension. Es wird davon ausgegangen, dass in praxisanleitenden Wissensstrukturen auf Dauer gestellte Bedeutungen Kultur erzeugen. Kultur erscheint – in losem Anschluss an Cassirer – als ›sozial geteiltes Wissen‹, als ›sozial geteilte Bedeutungen‹, die den sozialen Praktiken zugrunde liegen (vgl. Reckwitz 1997b: 319, Fußn.).

Mit Bezug auf den letztgenannten Kulturbegriff, der als sinn- und bedeutungsorientierter Kulturbegriff bezeichnet werden kann, wird davon ausgegangen, dass die Produktion von kulturellem Sinn ›im *gemeinsamen* Handeln‹ (Hörning/Reuter 2004b: 13; Herv. i. Orig.) erfolgt. ›Im Gegensatz zu früheren Ansätzen, die einer Substanialisierung, Totalisierung und Territorialisierung von Kultur Vorschub leisteten, wird jetzt *Kultur als Prozess, als Relation, als Verb* verstanden.« (Hörning/Reuter 2004b: 9; Herv. F.S.) ›Statt Kultur als Mentalität, Text oder Bedeutungsgewebe kognitivistisch zu verengen, oder sie als fragloses Werte- und Normensystem

754 In ähnlicher Weise versteht Liebau Menschen als ›natürlich-kulturelle Doppelwesen‹ (Liebau 2007: 103) und weist auf die ›Gleichzeitigkeit von absoluter Einzigartigkeit und absoluter Gesellschaftlichkeit‹ (Liebau 2007: 103) hin.

755 Zum ›semiotischen Kulturbegriff‹, der, der Tradition des Strukturalismus folgend, in Teilen zu einem ›Symboluniversalismus‹ (Reckwitz 2004b: 8) tendieren mag, weil er eine ›holistisch‹ strukturierte, binnendifferenzierte und ›dynamische‹ Sphäre des Kulturellen annimmt, die aufgrund ›evolutionär wirkender‹ Codes als relativ autonom und als ›alle menschlichen Kulturen überwölbend‹ erscheint, vgl. z. B. Posner/Schmauks (2005) und Kramer (2005).

strukturalistisch zu vereinnahmen, wird in anti-mentalisticser Weise von *Kultur als Praxis* gesprochen.« (Hörning/Reuter 2004b: 10; Herv. i. Orig.)⁷⁵⁶ Hörning (2004a) spricht auch von »Kultur als doppelseitige[m] Repertoire«:

Zum einen besteht Kultur aus Repertoires an kulturellen Wissens- und Bedeutungsbeständen, die in vielfältigen Formen (Symbolen, Ritualen, Modelle, Codes, Texten, Artefakte, Regelwerke, Technologien) aufgezeichnet, gespeichert und innerhalb und zwischen den gesellschaftlichen Gruppen und Generationen selektiv übertragen werden. [...] Zum anderen besteht Kultur aus Repertoires an praktischem Wissen und interpretativem Können, die erst die kulturellen Wissens- und Bedeutungsbestände in der Praxis zur Wirkung bringen. (Hörning 2004a: 146)

Kultur und Handeln sind, so Straub aus handlungs- und kulturpsychologischer Perspektive, wechselseitig voneinander abhängig. Kultur ist eine Art Medium für Handeln, ein »Handlungsfeld« (Straub), und zugleich ein Produkt von Handeln (vgl. Straub 1999a: 164).⁷⁵⁷

Die oben eingeführte Sicht, dass Natur und Biotisches im Sinne von – z. B. neurobiologischen – Fundamentalstrukturen nicht dem Kulturellen vorausgehen, sondern umgekehrt von der Kultur her zu denken sind (Waldenfels, Bruner, Lave), mündet in »relationaler Perspektive« in das Erfordernis ein, naturalistische und kulturalistische Vokabulare aufeinander zu beziehen – ein Vorhaben, das wiederum nur in der Kultur realisiert werden kann. Dies ist, wie erwähnt, als ein Desiderat anzusehen. Allerdings lässt sich ein Zwischenschritt auf diese Aufgabe hin kenntlich machen. Dieser Zwischenschritt besteht in der dezidierten Abgrenzung von naturalistischen, insbesondere neurowissenschaftlichen, Beschreibungen von Lernen sowie von Konstruktivismusvarianten, die Anleihen bei der Biologie nehmen.⁷⁵⁸

Das Hauptargument für diese Abgrenzung ist ihre Annahme einer Schichtung zwischen materiellem Unterbau (Natur) und immateriellem Überbau (Kultur), die in die beschriebene Subtraktionslogik einmündet. Ferner sind Ansätze, die Anleihen bei der Biologie nehmen, offenbar nicht zu einer Selbstanwendung fähig. Ich konzentriere mich bei der folgenden Skizze auf Varianten eines Konstruktivismus, der Anleihen bei der Biologie nimmt und stelle diesem dann eine Variante eines zur Selbstanwendung fähigen Konstruktivismus gegenüber, welcher an die »relationale Perspektive« anschlussfähig scheint und insofern auch als »kulturwissenschaftlich informierter« Konstruktivismus« benannt werden könnte.

Seinem Erklärungsanspruch nach versucht der neurobiologisch fundierte Konstruktivismus zwischen der Skylla eines naiven Realismus bzw. wissenschaftlichen Objektivismus und der Charybdis eines erkenntnistheoretischen Subjektivismus hindurchzuschiffen. Der Ansatz hierbei ist, dass wissenschaftliche Erklärungen in der »phänomenalen Welt« (Roth 1996, z. B. 316, 324) beheimatet werden. Hierbei gilt, dass sie als Konstrukte argumentativ schlüssig, empirisch und diskursiv überprüfbar sein müssen (vgl. Arnold/Siebert 2005: 62). Oder es wird festgestellt, dass alles Wissen »letztlich auf Anerkennung von etwas Vorgegebenem« gründe (Roth 1996: 353) bzw. dass Erklärungen als Züge in »zwischenmenschlichen Erkenntnispielen«

756 Die Perspektive auf »Kultur als Praxis« findet sich auch bei Knorr-Cetina. Der Blick geht hierbei hin zu Ordnungen und Dynamiken kollektiver Handlungsketten (vgl. Knorr-Cetina 2002: 19–22).

757 Sichtbar wird hier ein Punkt, der an dieser Stelle nur als Desiderat aufgeworfen werden kann. Die Frage, inwiefern die Renaissance des Kulturbegriffs in den Erziehungswissenschaften (Reich 2005: 529) ganz oder in Teilen mit einer »relationalen Perspektive« vereinbar ist, wird sich mit der Frage auseinanderzusetzen haben, welcher Kulturbegriff jeweils als Bezugspunkt dient. Für z. T. unterschiedliche erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf »Kultur« und Bezugnahmen auf »Kulturwissenschaft« vgl. z. B. Bollenbeck (1996), Brumlik (2006), Herzog (2001), Löwisch (1989), Mollenhauer (1991), Treml (2003), Wimmer (2002). Zur Diskussion der Frage, ob in den Erziehungswissenschaften ein paradigmatischer Wandel im Sinne eines cultural turn im Gange ist, vgl. z. B. Baldauf-Bergmann (2009: 175–183).

758 Vgl. auch Abschnitt 2.4.1.

aufzufassen seien (vgl. Maturana 1994: 48f.; Maturana/Varela 1987: 31–36, 257–270). Erkennbar ist hier der Versuch, Anschluss an Wittgensteins Sprachspielansatz zu gewinnen. Bei Roth erfolgt dies explizit (Roth 1996: 351–362), z. B. wenn darauf abgehoben wird, dass das vorgegebene, gesicherte Wissen im Sinne hinreichend plausibler, konsistenter, kohärenter Annahmen zu verstehen ist, die intersubjektive Geltung haben und auch nur unter bestimmten Umständen gelten sowie historisch wandelbar sind (vgl. Roth 1996: 357). Jedoch wird m. E. im neurobiologisch fundierten Konstruktivismus ›Sprache‹ verkürzt auf ›Kommunikation‹ zwischen präkonstituierten Subjekten im Sinne von Menschen der physischen Denkform, welche als ›zuerst da seiend‹ angesehen werden. Damit schlagen, wie im Rahmen dieser Untersuchung anhand von Arnolds »systemisch-konstruktivistischer Perspektive« (insbesondere Arnold 2007) aufgezeigt wurde, die Orientierung am Homo-clausus-Modell und der damit zusammenhängende sozialtheoretische Subjekt-Objekt-Dualismus wiederum durch. Der tiefere Sinn von Wittgensteins Ansatz, nämlich der Gedanke, dass im Medium der Sprache die Vermittlung von Denken und Gedachtem, von Denken und Sein, von Denkformen und Wirklichkeitsstrukturen stattfindet, wobei das Medium »seinerseits mit praktischen Formen der Weltaneignung verwoben« (Rustemeyer 1999: 479) ist, wird jedoch im neurobiologisch fundierten Konstruktivismus nicht nachvollzogen.

Elaborierter setzen Maturana und Varela an, wenn sie schreiben, dass die Erkenntnis der Erkenntnis verpflichte: Diese Sichtweise »verpflichtet uns dazu zu sehen, daß die Welt sich nur ändern wird, wenn wir anders leben« (Maturana/Varela 1987: 264).⁷⁵⁹ Hierbei wird menschliches Erkennen als wirksames Handeln gefasst, auf einer biologischen Basis, doch gelebt in einer »kulturellen Tradition« (z. B. Maturana/Varela 1987: 261).⁷⁶⁰ Ferner ist ›Welt‹ nicht *die* Welt, sondern *eine* Welt, die zusammen mit anderen (in Koexistenz) hervorgebracht wird (Maturana/Varela 1987: 263f.) – genauer: eine sprachliche Welt, »die wir zusammen mit anderen menschlichen Wesen erschaffen« (Maturana/Varela 1987: 254). Maturana und Varela lassen sich nach meinem Dafürhalten und in erster grober Näherung auch so verstehen, dass diese gemeinsam geschaffene Welt als ›Kultur‹, als sinn- und bedeutungsstrukturierte Welt gemeint ist. Die Engführung auf ›Sprache‹ sollte sich bei einer reformulierenden Detailanalyse als das kleinere Problem darstellen. Wenn ihr Ansatz aber Anschluss an eine kulturwissenschaftlich-relationale Perspektive finden soll, muss m. E. die Bezugnahme auf die (invarianten) »biologischen Wurzeln« (Maturana/Varela 1987: 261) des Erkennens, auf die biologische Grundlage (von Kultur) aufgegeben werden.

Rustemeyer etwa kommt zu folgendem Zwischenergebnis:

Konstruktivisten laufen Gefahr, die interessante Frage, wie Wirklichkeit von wem mit welchen Konsequenzen beschrieben wird und worin die Leistungsfähigkeit einer wissenschaftlichen Beschreibung besteht, aus dem Blick zu verlieren. Über qualitative Differenzen von Beschreibungen einer konkreten Welt sagt die Behauptung einer neurobiologischen Fundamentalstruktur der Kognition noch nichts aus. (Rustemeyer 1999: 480)

Demgegenüber betonen Theorievorschläge neuzeitlicher Philosophie und der Kulturwissenschaften (z. B. die Phänomenologie von Merleau-Ponty, Cassirers Theorie der symbolischen Formen, die pragmatische Theorie der Bedeutung bei Peirce oder Wittgenstein, die wissenssoziologischen Rekonstruktionen kollektiver Denkformen bei Mannheim, Fleck oder Bourdieu) die Erfassung »differentielle[r] Ordnungsbildungen hinsichtlich ihrer Strukturtypik, Genese und Folgen« (Rustemeyer 1999: 480). Es interessieren hierbei Konstruktionen in ihrer Spezifik

759 Auf die ›Ethik‹, die für Maturana und Varela aus den konstruktivistischen Prämissen resultiert, wird hier nicht eingegangen; vgl. hierzu z. B. Maturana/Varela (1987: 264–268) oder Maturana (1987: 300ff.).

760 Offen gelassen werden muss an dieser Stelle, ob Maturana und Varela einen mehr intuitiven Kulturbegriff oder z. B. einen holistischen Kulturbegriff verwenden.

(Rustemeyer 1999: 481), d. h. »konkrete, nicht abstrakte Ordnungen, zu denen auch wissenschaftliche Forschungszusammenhänge gehören« (Rustemeyer 1999: 480). Sie werden in ihrer Differenz beschrieben und es wird insofern in der Sache »konstruktivistisch gearbeitet« (Rustemeyer 1999: 480).

Pointiert formuliert und in die hier vertretene Perspektive übersetzt bedeutet dies insgesamt: Es gelingt dem neurobiologisch fundierten Konstruktivismus u. a. nicht, an die kulturwissenschaftlichen Analysen von »Subjektformen« (Reckwitz 2008a: 10; Herv. i. Orig.) oder »Subjektivierungsweisen« (z. B. Reckwitz 2008a: 13, Reckwitz 2008b: 77; Herv. F.S.) anzuschließen. Gleiches gilt für den Gedanken der »Lebensformen« (Wittgenstein), der impliziert, dass in unterschiedlichen Modi des Wirklichkeitsvollzuges sowohl Seinsweisen als auch »Subjektformen« (Reckwitz 2008a: 10; Herv. i. Orig.) »produziert« werden (vgl. Elias 2004: 33), welche füreinander wechselseitig konstitutiv sind. Der Weg, den »der« Konstruktivismus nehmen sollte und der mit der in dieser Untersuchung favorisierten Perspektive übereinstimmt, bestünde u. a. darin, z. B. die Neurobiologie und sich selbst als eine Sprachspielvariante oder gegenstandskonstitutives Vokabular auszuzeichnen.⁷⁶¹

Diese Selbstanwendung gelingt einem, keine Anleihen bei der Biologie nehmenden, »kulturwissenschaftlich informierten« Konstruktivismus. Ein Prototyp für diese Art von Konstruktivismus ist die Theorie der »Geschichten und Diskurse« des ehemaligen Konstruktivisten Schmidt (vgl. z. B. Schmidt 2003a, 2003b, 2003c), die im Folgenden in einigen Eckpunkten umrissen sein soll.⁷⁶²

Schmidt bezieht soziologische, kultur- und medienwissenschaftliche Aspekte ein. Insofern bleibt er nicht auf einer epistemologischen Ebene stehen. Dies erlaubt die Anwendung der Theorie auf sich selbst (vgl. Schmidt 2003c: 135f., 138). Ein Hauptanliegen Schmidts besteht in einer Überwindung dualistischen Philosophierens. Er suchte dies über eine »Verschiebung des Startmanövers von Objekten zu Prozessen und deren Bedingungen« (Schmidt 2003a: 144) zu erreichen. Damit hat er sich von den Ansprüchen konstruktivistischen Denkens nicht verabschiedet, sondern nur von naturalistischen Spielarten des Konstruktivismus. Der Wechsel, den Schmidt vollzogen hat, kann verstanden werden als eine Wendung des Konstruktivismus in eine Beschreibungstheorie, die um ihre Kontingenz erzeugende Kraft weiß (vgl. Schmidt 2003a: 151) und die daher den wechselseitig konstitutiven *Zusammenhang* von »Wirklichkeitsmodellen«⁷⁶³ und »Kulturprogrammen« (Schmidt), von »Denkform« (Laucken) und gemeinsamer sozialer Praxis zu ihrem Ausgangspunkt macht, wobei sie »ihren Gegenstand« (den Menschen und sein Handeln) nicht in ein Universum der Zeichen auflöst oder auf die Effekte der Wirkung neuronaler Aktivität reduziert.

Beim Gebrauch des Begriffs der »Beobachtung« folgt Schmidt im Wesentlichen Luhmanns Begriffsgebrauch. Er nutzt den Beobachtungsbegriff als Heuristik für eine Theorie der Beschreibung von Lernprozessen (vgl. Schmidt 2003b). Schmidt unterscheidet ein Lernen als Beobachtung erster Ordnung, d. h. als im Vollzug der Operation des Unterscheidens für sich

761 Vgl. zu letztgenanntem Argument auch den Schlussteil von Abschnitt 1.2.2.2.

762 Eine weitere Variante eines »kulturwissenschaftlich informierten« Konstruktivismus stellen die Arbeiten von Knorr-Cetina dar (vgl. insbesondere Knorr-Cetina 2002).

763 »Wirklichkeit« bezeichnet Schmidt als »semantischen Raum«, in dem Handlungen und Kommunikationen stattfinden, ja diesen erst hervorbringen und reproduzieren, aber zugleich auch, um überhaupt stattfinden zu können, ihn zur Voraussetzung haben (vgl. Schmidt 2003c: 138–141). Auf den ersten Blick scheint Schmidts Ansatz zu einem »Semantizismus, um nicht zu sagen: einem »Mentalismus«, zu neigen, d. h. das Phänomen der Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit von Lernen und Handeln zu vernachlässigen, wenn er (Schmidt 2003a, für Lernen: Schmidt 2003b) die kognitiven Aspekte des Treffens von Unterscheidungen sehr betont. Er weist jedoch an einer Stelle auf den Aspekt der Leibgebundenheit hin (Schmidt 2003a: 146).

blinde Prozesse, die auf einer basalen, elementaren Ebene der Konstituierung einer System-Umwelt-Differenz stattfinden (vgl. Schmidt 2003b: 43). Lernen und Verlernen sind hier als »Veränderungen von Unterscheidungen« (Schmidt 2003b: 48), und Nichtlernen ist als »Aufrechterhaltung von Unterscheidungen« (Schmidt 2003b: 48) aufgefasst. Schmidt legt Wert auf die Unterscheidung zwischen Vollzug und Beschreibung bzw. Erklärung. Lernen sei immer nur ex post, d. h. in Form einer Rekonstruktion »erklärbar« (vgl. Schmidt 2003b: 44). Als Beobachtung zweiter Ordnung (die als Selbstbeobachtung und als Fremdbeobachtung möglich ist) richtet sich die Erklärung auf Wie-Fragen, d. h. insbesondere auf die Frage, wie unterschieden wird (vgl. Schmidt 2003b: 44f.). Nach Schmidt finden die Lernprozesse (er nennt diese Veränderungen von Unterscheidungen auch »Lernbeobachtungen«; Schmidt 2003b: 42) im »Rahmen einer spezifischen *Beobachtungs-* und *Kommunikationsordnung*« (Schmidt 2003b: 42; Herv. i. Orig.) statt. Schmidt thematisiert die »Herstellung von Ordnung« (Schmidt 2003b: 47) wie folgt. Die ›Aktanten‹ verfügen über ›Wirklichkeitsmodelle‹, definiert als

das aus Handeln und Kommunikation hervorgegangene und durch Praxis und Kommunikation systematisierte kollektive Wissen der Mitglieder einer Gemeinschaft, das über geteilte Erwartungen und Unterstellungen [...] deren Interaktionen koordiniert und Aktanten von Geburt an durch den (bzw. im) gemeinsamen Bezug auf solche Modelle kommunalisiert (Schmidt 2003b: 43; vgl. auch Schmidt 2003a).

Das »für eine Gesellschaft relevante Programm akzeptabler und damit erfolgreicher *Bezugnahmen* auf Wirklichkeitsmodelle, also das Programm der semantischen Verknüpfung von Kategorien und semantischen Differenzierungen, ihrer affektiven Gewichtung und moralischen Bewertung« (Schmidt 2003b: 44; Herv. i. Orig.) bezeichnet Schmidt als ›Kultur‹. Diese enthält spezifische »Kulturprogramme« (z. B. Schmidt 2003b: 44), z. B. ›Lernkultur‹. Auf diese Weise gelingt es Schmidt insgesamt, die im neurobiologischen Konstruktivismus ausgeblendete »Annahme gesellschaftlich vermittelter Sinnstrukturen« (Schübler 2005: 90) in den Vordergrund zu rücken und »ein Verständnis für die Konstruktionsmechanismen gesellschaftlicher Tatsachen« (Schübler 2005: 90) zu entwickeln – ein Konstruktionsprozess, an dem im Sinne der beschriebenen »Reflexivität der Beziehung zwischen Theorie und Praxis« (Rosa 1995: 69) auch wissenschaftliche Vokabulare beteiligt sind.

Abschließend seien vier Themenfelder knapp angesprochen. Ihre Relevanz für eine ›relationale Perspektive auf Lernen‹ ergibt sich v. a. aus dem Spannungsfeld zwischen Substanz- und Prozessperspektive. Die systematische Bearbeitung jedes Themenfeldes muss späteren Arbeiten vorbehalten bleiben. Sie könnte auf die in heuristischer Weise aufgezeigten Fragen bzw. Herausforderungen eingehen, müsste jedoch mit einiger Sicherheit auch andere, in den jeweiligen Diskursen aufgeworfene, Fragen aufgreifen.

Das erste Themenfeld betrifft die Frage nach dem Verhältnis von und der Differenz zwischen biologischer Evolution und soziokultureller Evolution sowie die Frage nach dem Verhältnis von Lernen und Evolution (vgl. z. B. Miller 2006: 270–280).⁷⁶⁴ Bei der Verhältnisbestimmung von biologischer und soziokultureller Evolution kann davon ausgegangen werden, dass erstere eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für letztere ist (Popper 1996). Dies lässt, aus mehr biologischer Sicht, den Schluss zu, dass die kulturelle Dimension die den Menschen prägende Kraft ist, sodass etwa Bildung und Erziehung als Ausdruck von Kulturprozessen gelten können, welche wiederum in ihrer Entwicklung als ›evolutionär‹ beschrieben werden können (vgl. z. B. Scheunpflug 1999: 65). Hierbei wird dann davon ausge-

764 Beim Verhältnis zwischen Lernen und Evolution ist m. E. in aller Regel das Verhältnis zwischen Lernen und soziokultureller Evolution gemeint. Wird Lernen zur biologischen Evolution ins Verhältnis gesetzt, kommt u. a. das Feld der Epigenetik (dem in jüngerer Zeit wieder eine gewisse Aufmerksamkeit geschenkt wird) ins Spiel.

gangen, dass die Kulturfähigkeit aus der biologischen Evolution beschreibbar ist (vgl. Scheunpflug 1999: 66). Im Hinblick auf die zugrunde gelegte Erklärungsstrategie wird allerdings die Frage thematisch, ob und inwieweit im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Evolutionstheorie eine begriffliche Kontinuität zwischen biologischer und soziokultureller bzw. sozialer oder soziostruktureller Evolution unterstellt werden kann (vgl. z. B. Giddens 1997: 286ff.). Damit zusammenhängend stellt sich auch die Frage, ob und inwieweit in Form von Analogiebildungen Mechanismen, die im Rahmen einer Erklärung biologischer Evolution tragfähig erscheinen – insbesondere der Mechanismus der ›Anpassung‹ (vgl. hierzu z. B. Giddens 1997: 288–292) –, auf die Erklärung soziokultureller Evolution übertragen werden können. Das Spektrum reicht hierbei von einer rein nachvollziehenden Beschreibung soziokultureller Evolutionsprozesse über die Nutzung schwacher Analogien bis hin zur Bildung starker Analogien. Im Rahmen von Analogiebildungen stellt sich die Frage, ob ein Analogieschluss bereits eine Beweisführung ist (vgl. Giddens 1997: 330), ob die Analogien bei genauerer Betrachtung zusammenbrechen (vgl. Miller 2006: 272f.) und ob die Differenzen zwischen biologischer und soziokultureller Evolution eingeebnet werden (vgl. z. B. Bellmann 2005: 70–74). Man kann auch allgemein sagen, dass der Erklärungswert nachvollziehender Beschreibungen gering ist und dass mit zunehmendem Erklärungsanspruch auch die Gefahr zunimmt, sich auf unilineare Verkürzungen (z. B. in Form einer »world-growth-story«; Giddens 1997: 331), auf eine Verkehrung einer evolutionären in eine historische Notwendigkeit (vgl. Giddens 1997: 332) sowie auf einen Missbrauch eines Reflexionsangebots zu normativen Zwecken (vgl. Scheunpflug 1999: 68f.) zuzubewegen.⁷⁶⁵ In Bezug auf Lernen, das als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das Überleben der Spezies Mensch und deren Evolution gefasst werden kann (Gudjons 1994: 197) und daher nicht mit ›Leben‹ gleichzusetzen ist (vgl. Scholz 2009), ist nach meinem Dafürhalten die Situation ebenfalls ungeklärt. Insbesondere wenn Lernen nicht gänzlich als mitlaufend und epiphänomenal konzeptualisiert, sondern auch als ›intentional‹ angesehen wird, ist es ein entscheidender Faktor der soziokulturellen Evolution (neben anderen Faktoren) und nicht nur ein randständiger Aspekt (vgl. Miller 2006: 273, 277). Hierbei ist einigermaßen offen, wie groß sein Beitrag zur soziokulturellen Evolution einzuschätzen ist. Als Grundorientierung kann hierbei gelten, dass Lernprozesse zu den Bedingungen für soziokulturellen Wandel gehören und eine offene Zukunft erhalten sollen (vgl. Miller 2006: 280), sodass sie »im Unterschied zu einer blinden Evolution [...] ein offenes Auge für die sozialen Differenzen dieser Welt« (Miller 2006: 280) erfordern.

Das zweite Themenfeld betrifft die Frage nach dem ontologischen Status von Artefakten. Sie stellt sich, *cum grano salis*, v. a. als Frage, ob Artefakte wie menschliche Akteure aufgefasst werden können und ihnen somit ›strukturell‹ gleichgestellt sind oder nicht. Die Frage wurde u. a. im Kontext des Diskurses um die Theorien sozialer Praktiken bewegt (vgl. z. B. Reckwitz 2003a: 298, Reckwitz 2002, Schatzki 2001: 10–13, Schatzki 2002), greift aber auch über diesen Kontext hinaus (vgl. einführend z. B. Schatzki/Knorr-Cetina/Savigny 2001). Der Spannungsbogen lässt sich gut entlang der Frage entwickeln, wie Artefakte an sozialen Praktiken partizipieren. Im Rahmen einer anthropozentrischen Perspektive, die menschliche Akteure ins Zentrum des Interesses rückt, gelten Artefakte (z. B. Konsumgüter, Werkzeuge, Computer) lediglich als Instrumente, die von Menschen in Gebrauch genommen werden. Diese Perspektive

765 Neben der in einem normativen Biologismus (und mehr noch in einem Sozialdarwinismus) gegebenen Gefahr, dass vorschnell Handlungsanleitungen abgeleitet werden und dass Sein und Sollen verwechselt werden (vgl. Scheunpflug 1999: 66ff.), ist bei der Parallelisierung biologischer und soziokultureller Evolution auch die Gefahr gegeben, ›Fortschreiten‹ mit ›Fortschritt‹ (im moralischen Sinne) zu verwechseln (vgl. Giddens 1997: 288). Dies gilt insbesondere, wenn die einem älteren oder naiven Evolutionismus inhärente teleologische Annahme eines letzten Zwecks (vgl. z. B. Joas 1996: 360ff.) nicht aufgegeben wird.

wird z. B. von Hörning vertreten (Hörning 2001). Nach meinem Dafürhalten wurzelt diese Perspektive in einer ›klassisch‹ handlungstheoretischen Position und ist ein Stück weit einem ›herkömmlichen Sprachgebrauch‹ insofern verhaftet, als sie von Menschen im Sinne von Organismen ausgeht und diese als ›Subjekte‹ fasst. Demgegenüber handeln, insbesondere in Latours Actor Network Theory bzw. symmetrischer Anthropologie (Latour 1998, 2001a), die Dinge und Artefakte gewissermaßen mit. Als ›Aktanten‹ (Latour) oder ›Partizipanden‹ (Hirschauer 2004) gefasst,⁷⁶⁶ beschränkt sich die Rolle von Artefakten nicht auf ein In-Gebrauch-genommen-Werden, das das In-der-Welt-Sein der Menschen nicht wesentlich beeinflussen würde,⁷⁶⁷ sondern ihnen wird eine wesentliche Rolle im Erkenntnisprozess zugemessen und sie werden gewissermaßen den Menschen gleichgestellt (vgl. M. Wieser 2004).⁷⁶⁸ Als integrale, konstitutive Bestandteile der Praktiken sind Artefakte als hybride Objekte, als Quasi-Objekte, als nicht-menschliche Aktanten weder der Sphäre einer eigenständigen Sphäre des Materiellen noch einer eigenständigen Sphäre des Kulturellen zuzuschlagen, sondern als Teil von Naturen-Kulturen-Komplexen aufgefasst (vgl. Latour 1998, Abschnitt 3 und 4, sowie Reckwitz 2002: 207–214).⁷⁶⁹ Sie sind eine der Voraussetzungen dafür, dass bestimmte Praktiken, so wie sie sind, durchgeführt werden können (vgl. Reckwitz 2004c: 323, 2002: 208f., 212). Mitgedacht ist hierbei ein Wechsel von der Perspektive der Intersubjektivität auf die Perspektive der ›Interobjektivität mit der materialen Kultur‹ (Reckwitz 2004c: 323; vgl. Knorr-Cetina 1997, Latour 1996, 2001b). Artefakte werden interpretiert von menschlichen Akteuren, doch setzt die Interpretation eine Art praktische Vertrautheit mit ihrer Materialität voraus. Vor allem wenn man unter Artefakten nicht nur die Gegenstände selbst (z. B. Computer) versteht, sie also konkretistisch fasst, sondern auch ihren medialen Charakter in Betracht zieht, kommen weitere Fragestellungen und Forschungsgebiete in den Blick. Zu nennen sind hier techniksoziologische Fragestellungen, die u. a. auch die Frage nach dem Mensch-Maschinen-Verhältnis in grundlagentheoretischer Weise stellen (vgl. z. B. Kaeser 2004, Schulz-Schaeffer 1999, Schulz-Schaeffer 2004, Rammert/Schulz-Schaeffer 2002) und hierbei etwa auch die Ambiguitäten thematisieren, die mit der Möglichkeit der Erweiterung oder auch der Ersetzung menschlicher Handlungsmöglichkeiten verbunden sind (vgl. z. B. Kaeser 2004: 378–381, Euchner 2005). Ein weiteres Feld von Anknüpfungsmöglichkeiten, auf das hier nur hingewiesen werden kann, stellen medientheoretische Fragestellungen (z. B. nach einem Bedeutungswandel der Begriffe ›Akteur‹ oder ›Sozialität‹ in den Social Media) dar.

Das dritte und das vierte Themenfeld sind ›Raum‹ und ›Zeit‹. Wie bereits am Ende von Abschnitt 1.3 erwähnt, stellt sich hierbei die Herausforderung, Konzeptualisierungen von Raum und Zeit zu sichten und zu verarbeiten, die zu einer ›relationalen Konzeptualisierung des Menschen‹ und von ›Lernen‹ besser ›passen‹ als die Vorstellungen einer euklidischen Geometrie bzw. als lineare Zeitvorstellungen. Die im Folgenden kursorisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit angesprochenen Ansätze könnten als mögliche Startpunkte für die Bearbeitung dieser Desiderate der ›relationalen Perspektive‹ fungieren.

766 Vgl. hierzu auch Abschnitt 7.1.1.

767 Vgl. hierzu auch den Gedanken der ›Aufforderungskomplexe‹ (Waldenfels), demzufolge im Rahmen der leiblichen Responsivität das Handeln außerhalb des Handelnden, von woanders her, im Zwischen beginnt (Abschnitt 5.4.2.2).

768 Die ›sozialphilosophische‹ Frage, ob diese Perspektive ›posthumanistisch‹ und damit mit einer ›humanistischen‹ Perspektive nicht ohne Weiteres in Einklang zu bringen sei (vgl. hierzu etwa Schatzki 2001: 10f.), soll an dieser Stelle nur aufgeworfen werden.

769 Bei den hybriden Quasi-Objekten handelt es sich weder um Dinge noch um Subjekte, sondern um ›sinnige Verschmelzungen, in denen sich die Spuren der beiden Komponenten Natur und Gesellschaft vermischen‹ (Latour 1998: 71; vgl. Straus 2001: 296).

Im Hinblick auf eine passende Konzeptualisierung von Raum kann zunächst eine Absetzbewegung konstatiert werden. Diese besteht in der Abkehr von einem Containermodell des physikalischen Raums (vgl. z. B. Löw 2001, Schroer 2008), von der Vorstellung vom Raum als einem leeren »Raumschema mit Punkten und Linien« (Waldenfels 2000: 109), von der Vorstellung vom Raum als einem homogenen, metrischen Raum (vgl. Waldenfels 2000: 116f.). Andersartige, anschlussfähige Konzeptualisierungen von Raum finden sich z. B. in der phänomenologischen Philosophie, in ökopyschologischen, sozialgeografischen, soziologischen und sozialpädagogischen Diskurszusammenhängen (vgl. z. B. Kruse/Graumann/Lantermann 1990, Kessl/Reutlinger 2007, 2009, Schroer 2008). Nach meinem Dafürhalten lassen sich diese Umbauten mittelbar in eine Vorstellung einbauen, derzufolge im Wirklichkeitsvollzug Raum, Zeit und Akteure konstituiert werden. Hierbei besteht eine Aufgabe darin, »konstruktivistische« und »materialistische« Ansätze raumtheoretisch in einem relational-materialen Raumbegriff zu vermitteln (Kessl/Reutlinger 2009). In Bezug auf mögliche, anschlussfähige Konzeptualisierungen von Raum lassen sich, *cum grano salis*, drei Akzentsetzungen herausarbeiten. Die erste Akzentsetzung besteht in der Fassung von Raum als einem »Handlungsraum«, den man sich jedoch nicht als zunächst leeren physikalischen Raum als »Ort« oder »Platz« vorstellen sollte, der unabhängig sowie vor den ihn bevölkernden »Lebewesen« wäre oder in dem sich »Akteure im Sinne von Partikeln« bewegten, sondern der als »gelebter Raum« sich als »Je-Platz«, als Raum, an dem etwas »an seinem Platz« ist (Waldenfels 2000: 109; Herv. i. Orig.), als »*Topos*« (Waldenfels 2000: 109; Herv. i. Orig.) vorstellen kann. Diese (topologische) Sichtweise kommt u. a. in Lewins Konzept des »hodologischen Raums« (Lewin 1969) vor: »Raum als Grundlage und Korrelat menschlichen Verhaltens wird *konstituiert* durch Bewegungen in bestimmten Richtungen und über bestimmte Distanzen zu Objekten hin oder von ihnen weg. Diese – nicht nur räumlichen – Bewegungen (Lewin: Lokomotionen) finden ihre Entsprechung in Lewins Charakterisierung des Lebensraums als »hodologischem« Raum [...], der immer schon durch »Wege« ausgezeichnet ist.« (Kruse 1990: 314; Herv. F.S.) Hierbei besteht auch eine Querverbindung zu phänomenologischen Konzeptualisierungen⁷⁷⁰ von Raum:

Vor aller philosophischen und wissenschaftlichen Beschäftigung mit Raum und Bewegung und jede dieser Beschäftigungen fundierend erfahren wir den Raum als ein Ensemble von Wegen und Richtungen, von Orten und Bereichen, die nach Voreinander und Nebeneinander, nach Nähe und Ferne, nach Erreichbarkeit und Zugänglichkeit für uns artikuliert, d. h. also auf uns als *Leibsubjekte* bezogen sind. (Kruse 1990: 314; Herv. F.S.)

Im Konzept des »Bewegungsraums« (Waldenfels 2000: 170) kommt der Gedanke zum Ausdruck, dass sich eine »leibliche Selbstbewegung [...] einen Raum schafft, ohne daß dieser eigens vorgestellt wird« (Waldenfels 2000: 110).⁷⁷¹ Anschlussfähig ist auch das (ökopsychologische) Konzept des »gelebten Raums« (Kruse 1990). Dieser ist, nach Bollnow (1990), »inhomogen, diskontinuierlich und anisotrop« (Kruse 1990: 314) und v. a. durch Bewegungen konstituiert (vgl. Kruse 1990: 314). Er ist unterteilbar in einen »orientierten Raum« (an dem sich ein

770 Nach Nießeler (2003) fasst die phänomenologische Philosophie den Raum als sozialen Raum und bezieht ihn somit auf Zwischenleiblichkeit (Nießeler 2003: 45). Dies ist ein theoretisch gehaltvoller Grundansatz. Jedoch müsste bei der Ausarbeitung eines solchen Ansatzes darauf geachtet werden, die Gestaltung pädagogischer Räume, die Nießeler als »Kultivierung der Umgebung« (Nießeler 2003: 48) im Sinne einer Verbesserung bestehender Räume und also vor dem Hintergrund eines normativen Kulturbegriffs konzeptualisiert, nicht zu sehr mit normativen Hintergrundsannahmen zu belasten. Vielmehr würde es gelten, diese Hintergrundsannahmen konsequent auszuzeichnen.

771 Vgl. zum »Bewegungsraum« sensu Waldenfels auch Abschnitt 5.4.4.1. Waldenfels benutzt auch die Begriffe »Tätigkeitsraum« (vgl. Waldenfels 2000: 116f.) und »gelebter Raum« (vgl. Waldenfels 2000: 118f.), in dem auch das »Zeigefeld der Sprache« und die »Zeigegebärde« (Waldenfels 2000: 119) eine Rolle spielen.

›Wahrnehmungsraum‹ und ein ›Handlungsraum‹⁷⁷² unterscheiden lassen) und in einen ›gestimmten Raum‹⁷⁷³ (vgl. Kruse 1990: 314–319). Zurückgreifen ließe sich ggf. auch auf von Dürckheims Unterscheidung zwischen einem objektiven Weltraum, welcher sich in einen tatsächlichen Raum (messbare Größe), einen Wesensraum (Anmutungsqualitäten) und einen Zweckraum (Nutzungshinweise) differenzieren lässt, und einem persönlichen Raum, der in einen Handlungsraum,⁷⁷⁴ einen Selbstraum und einen persönlichen Lebensraum differenzierbar ist; hierbei wird angenommen, dass die beiden Räume miteinander verzahnt sind und als ›potentielle Gerichtetheiten eines *den Raum lebenden* Subjekts‹ (Göhlich/Zirfas 2007: 99; Herv. F.S.) aufzufassen sind (vgl. von Dürckheim 1932). Im Unterschied zu von Dürckheim fasst Schultz-Gambard im Anschluss an William Stern den ›persönlichen Raum‹ als isotrop und sich also mehr an der euklidischen Geometrie orientierend auf; er geht davon aus, dass es in diesem Konzept schwer ist, sich diesen Raum nicht als eine feste Zone oder Blase um den Körper vorzustellen (vgl. Schultz-Gambard 1990: 325). Anders als der Begriff ›persönlicher Raum‹ meint der Begriff ›personaler Raum‹ »die perspektivisch strukturierte, anisotrop dimensionierte gelebte Räumlichkeit personaler Erfahrung« (Schultz-Gambard 1990: 325). Abgesehen von der Bearbeitung der unterschiedlichen Bedeutungshöfe der soeben genannten Begriffe müsste m. E. eine ›relationale Perspektive‹ über eine gewisse Tendenz zu einer ›Individualisierung‹ bei Konzepten des Handlungsraums hinausgehen. Hierbei könnte die zweite Akzentsetzung von Nutzen sein. Bei dieser erscheint Raum als ›sozialer Raum‹ oder als ›Sozialraum‹. In dieser Perspektive kann Raum – bzw. Räumlichkeit – aufgefasst werden als Ergebnis menschlichen Handelns (vgl. z. B. Kessl/Reutlinger 2009), das jedoch von vornherein als ein ›Ineinander-Handeln innerhalb von Beziehungen‹ (Welzer 1993: 43) oder als ›Zusammenwirken‹ (z. B. Soeffner 1991: 10) verstanden werden sollte. Dieses Zusammenwirken spielt sich, wie erwähnt, aus ›relationaler Perspektive‹ in einem Zwischen im Sinne einer ›Sphäre der Differenzierung‹ (Waldenfels 2000: 286), zwischen ›structure‹ und ›agency‹ ab. So betrachtet können soziale Räume auch an den *Arten* des Wirklichkeitsvollzuges (vgl. Elias 2003: 54) an verschiedenen Varianten des Zusammenspiels von Seinsweisen und Seinsvollzugsformen (vgl. Rombach 2003: 53, 100) festgemacht werden. Zur stärkeren Betonung der Sozialität von Räumlichkeit kann auch die Begrifflichkeit ›soziale Praktik‹ verwendet werden (vgl. z. B. Löw 2001, Löw/Steets/Stoetzer 2007). Hier erscheinen Räume als Ergebnisse von sozialen Praktiken, die

772 Göhlich/Zirfas (2007: 98f.) zufolge unterschied Bollnow in seiner allgemeinen Raumanthropologie zwischen einem mathematischen und einem erlebten Raum. Letzterer ist der Raum, wie er für den Menschen da ist. Dass bei Bollnow der Handlungsraum als etwas Späteres, Abgeleitetes erscheint und (aus pädagogischer Sicht) nicht als ›inszenierter Raum‹ erscheint (Göhlich/Zirfas 2007: 98f.), stellt eines der Desiderate einer pädagogischen Anthropologie des Lernraumes dar (Göhlich/Zirfas 2007: 98).

773 Der Begriff ›gestimmter Raum‹ geht auf Binswanger zurück. Er ist »als Korrelat eines gestimmten Subjekts die ursprünglichste Weise des In-der-Welt-Seins vor jedem reflexiven Gerichtetsein« (Kruse 1990: 318). Das Raumerleben erfolgt hier nicht in Eigenschaften (z. B. der Farbe, Formen, Größen), »sondern in seinem Ausdrucksgehalt, seinen Anmutungsqualitäten, seiner Atmosphäre« (Kruse 1990: 318). »Im Gegensatz zum aktiven Wahrnehmen und Erkennen befindet sich hier das Subjekt im Zustand eher pathischen Gewahrens, »qualitativen Innenseins« (von Dürckheim 1932)« (Kruse 1990: 318). Eigene Gestimmtheit und Gestimmtheit des Raumes werden in ähnlichen synästhetischen Begriffen beschrieben (vgl. Kruse 1990: 318). »Der gestimmte Raum ist unzentriert und richtungslos (atrop). Anders als im orientierten Raum kommt hier dem Leibsubjekt kein ausgezeichnetes Zentrum zu. Als gestimmter Leib ist das Subjekt zwar *im* gestimmten Raum, aber nicht an einer bestimmten fixierbaren Stelle.« (Kruse 1990: 318; Herv. i. Orig.)

774 Speziell beim Handlungsraum geht von Dürckheim davon aus, dass sich der Raum im Vollzug einer Handlung ›aktiviert, d. h. anders als der vorgefertigte Zweckraum *im* Handlungsvollzug erst als Raum konstituiert (vgl. Göhlich/Zirfas 2007: 100).

miteinander ein Gewebe bilden.⁷⁷⁵ Die dritte Akzentsetzung besteht in der Verbindung von materialistischer und konstruktivistischer (vgl. Kessler/Reutlinger 2009) bzw. poststrukturalistischer (vgl. Schroer 2008) Perspektive. In den Blick kommt hierbei der Aspekt der symbolischen Ordnung von Räumen, mithin der Aspekt, dass die im Wirklichkeitsvollzug »erzeugten« sozialen Räume in kontingenter Weise geordnet sind, was wiederum die Akte des Ordnen und der Herstellung von Ordnung in den Vordergrund des Interesses rückt. Anschlussfähig ist hierbei u. a. der beschriebene sinn- und bedeutungsorientierte Kulturbegriff, denn hebt dieser doch u. a. auf die Prozesse der Bedeutungsbildung (z. B. in Form von »sense-making«) ab. Ferner deutet sich bei der *Verbindung* von materialistischer und konstruktivistischer Perspektive auch die Möglichkeit an, Lernen als in Artefakten (im Sinne von Latours »Aktanten«) verbundene Prozesse der Aneignung und Entäußerung zu fassen: Die Entäußerung materialisiert sich und wirkt auf den Konstruktionsprozess zurück.⁷⁷⁶ Bei der Fassung der Verbindung von Aneignung und Entäußerung muss m. E. zur Vermeidung von Missverständnissen hervorgehoben werden, dass es sich hierbei nicht um eine Art von Aneignung-Entäußerung-Aneignung-usw.-Sequenz handelt. Dies anzunehmen, hieße nach meinem Dafürhalten, in das Innen-Außen-Muster zurückzufallen. Die in Abschnitt 7.2 im Anschluss an die Kurzdarstellung der Eckpunkte einer »integrativen Verhaltenstheorie« (Waldenfels 2000: 217) vorgenommene Kurzbeachtung des Phänomens »Ausdruck« lässt u. a. deutlich werden, dass »Entäußerung« nicht als Emanation gefasst werden sollte,⁷⁷⁷ sondern angemessener als »Innenseite« eines Verhaltens, das im Zwischen seinen »Ort« hat.

Auf die Möglichkeit einer für eine »relationale Perspektive« passende Konzeptualisierung von Zeit kann hier nur sehr allgemein hingewiesen werden. Ähnlich wie bei der Konzeptualisierung von Raum besteht der erste Schritt in einer Distanzierung. Im Falle der Konzeptualisierung von Zeit wird man sich deutlich von der Vorstellung einer »außerhalb« von Handeln bzw. Praktiken existierenden, unabhängigen, objektiven Dimension namens Zeit distanzieren und Zeit mehr als »integrale Einheit des Wirklichkeitsvollzugs« betrachten (vgl. z. B. Altman/Rogoff 1987: 9f., 16f.). Fasst man wie etwa Anselm Strauss Zeit und Raum als Ausdrucksformen der Bewegung, als im Handeln entstehende und »verkörperte Perspektiven« (Soeffner 1991: 6), erscheint nun Zeit nicht mehr als eine Maßeinheit, sondern als »Verknüpfung individueller Lebenszeiten zu einer sozialen, interaktiv und intersubjektiv koordinierten Zeit« (Soeffner 1991: 12). Diese Art von Zeit

ist nicht in Zeitintervalle auflösbar, sondern nur in Handlungseinheiten. »Sequential order« ist die von den Handelnden in der *sozialen Zeit* hervorgebrachte Ordnung der koordinierten Handlungsabläufe. Strauss verlegt nicht das Handeln in eine bestimmte Zeit, sondern umgekehrt die Zeit in Handeln, Erleben, Wahrnehmen und Erfahren. (Soeffner 1991: 12; Herv. F.S.)

Auch hier gilt es nach meinem Dafürhalten, »sozial« und »individuell« nicht vor dem Hintergrund des dualistischen Innen-Außen-Schemas zu fassen. Dies bedeutet u. a. einen Verzicht auf einen Dualismus von »äußerer«, objektiver Zeit – im Sinne einer physikalischen Zeitkonzeption einer linear-irreversiblen Weltzeit (vgl. Friese 1993) oder einer homogenen Zeit (vgl. Waldenfels 2000: 124f.) – und »innerer«, subjektiver Zeit bzw. subjektivem Zeiterleben. Im Sinne eines Verbindens von physikalischer Zeit und »kulturell variierenden Zeitschematisie-

775 Zum »sozialräumlichen« Konzept des sozialen Raumes bei Bourdieu als einem Theoretiker einer Theorie sozialer Praktiken vgl. einführend z. B. Mein/Rieger-Ladich (2004).

776 Den Hinweis auf die Verbindung von Aneignung und Entäußerung verdanke ich Ortfried Schöffter (persönliche Mitteilung).

777 Pointiert formuliert: Ein Emanationismus findet seinen Halt in der physikalisierend-verräumlichenden Annahme, »innen« sei dort, wo die Grenze des »homo clausus« verläuft, also an der Haut.

rungen« (Joas 1997: 20), im Sinne einer Vermittlung von kontextloser und kontextueller Zeit (vgl. Joas 1997: 17–22) dürfte es, ähnlich wie bei der Verbindung von materialistischen und konstruktivistischen bzw. poststrukturalistischen Raumvorstellungen, weniger um ein Gegenüber-Ausspielen gehen, als vielmehr um die Beschreibung von Ordnungen der Zeiten in ihrer Vieldeutigkeit und Vielfältigkeit sowie in ihrem Zusammenspiel (vgl. Friese 1993: 333ff.). Auch werden hierbei die »unterschiedlichen Modi der Verzeitlichung« (Bourdieu 2001: 287f.) bei der in sich sozialen ›Produktion von Zeit‹ (vgl. Bourdieu 2001: 265ff.) thematisch. Mit Göhlich/Zirfas (vgl. 2007: 106–111) lässt sich, zur Illustration, z. B. auf einen Makel in Rousseaus »Pädagogik des Verweilens« hinweisen. Einem rigiden Zeitreglement im Gefolge einer linearen Zeitkonzeption lässt sich zunächst die Maxime von Jean-Jacques Rousseau entgegenhalten, dass es beim Lernen darum gehe bzw. gehen solle, Zeit zu verlieren. Rousseaus »Pädagogik des Verweilens« setzt jedoch in Absehung von der objektiven Zeit bei der »natürliche[n] Eigenlogik des Lernens« (Göhlich/Zirfas 2007: 108), bei der »Eigenzeit des Kindes« (Göhlich/Zirfas 2007: 108) an. Die Schwierigkeit dieser, auf einer »Anthropologie des Natürlichen« (Göhlich/Zirfas 2007: 110) fundierten Pädagogik des Verweilens mit ihrer Orientierung an ›Präsenz‹ und an der Annahme eines »unmittelbare[n] Gefühl[s] der Authentizität, des Beisich-selbst-Seins« (Göhlich/Zirfas 2007: 111) ist, dass sie als der Versuch erscheint, »der Herrschaft der Zeit ins Zeitlose und die Ewigkeit zu entkommen« (Göhlich/Zirfas 2007: 111).⁷⁷⁸ Auf der anderen Seite erscheint ›Verweilen, sofern es außerhalb des Dualismus zwischen Fremd- und Eigenzeit gefasst und in eine Konzeptualisierung von Zeit eingebettet ist, bei der Zeit vorrangig als etwas gedacht wird, »das durch Praktiken der Zeit hergestellt wird und nicht unabhängig von Menschen und ihrer Sozialität besteht« (Dörpinghaus 2005: 565), als eine wesentliche Zeitstruktur von Bildungsprozessen, als »Verzögerung« (Dörpinghaus) oder »Unterbrechung« (Dewey).⁷⁷⁹ Hierbei interessieren v. a. mögliche (*Ordnungs-*)*Verhältnisse* von nicht-linearen und linearen Zeitpraktiken (vgl. Dörpinghaus 2005: 573)⁷⁸⁰ sowie der Umstand, dass Zeit gelernt werden muss (Göhlich/Zirfas 2007: 106). Schließlich lässt sich an zeittheoretische Vorstellungen Anschluss gewinnen, die mit dem Begriff des ›Kairos‹ (vgl. z. B. Waldenfels 2000: 109f.) verbunden sind: Ähnlich wie z. B. im topologischen Verständnis von Raum ergibt

778 Anders als Rousseau hat Schleiermacher (u. a. 1957) nicht ein anthropologisches Zeitmodell entworfen und dann daraus »pädagogische Maximen« abgeleitet. Vielmehr hat – nach Göhlich/Zirfas (vgl. 2007: 111–114) – Schleiermacher einem anthropologischen Zeitmodell, das die Endlichkeit und Begrenztheit des menschlichen Lebens und das Irreversibilität, Entstehung und Verfall impliziert, ein pädagogisches Zeitmodell beigelegt, das Reversibilität, Wiederholbarkeit und geplante Weiterentwicklung des Erreichten durch Lehren und Lernen fokussiert. Er schaffte dadurch »das Ineinander der Endlichkeit des Menschen und der Unendlichkeit der Gattung« (Göhlich/Zirfas 2006: 112; Fußn.) und verbindet somit die ontogenetische mit der phylogenetischen Entwicklung, »die glückliche Gegenwart« mit »der glücklichen Zukunft«, das »Spiel (welches die maßgebliche »individuelle« Größe ist) mit der ›Übung‹ (welche die maßgebliche »generationsübergreifende« Größe ist). Bei Schleiermacher sind nun die beiden ›Temporalitäten‹ bzw. »temporalen Horizonte« (Göhlich/Zirfas) – die des Kindes und die des Erziehers – nicht in einer festen, linearen Abfolge in Lern- und Zeitquanten gebracht, sondern wechselseitig, jedoch flexibel miteinander verschränkt.

779 Bildung als Verzögerung darf, folgt man Dörpinghaus (2005), nicht als (unnötiger) Aufschub oder Verschleppung (miss)verstanden werden, denn in Kategorien von ›Aufschub‹ zu denken, gehört in den Bereich »linearer Zeitpraktiken« (Dörpinghaus). Aufgeschoben ist, wie man so schön sagt, dann eben nicht aufgehoben: Das Zukünftige schiebt sich gewissermaßen in den aktuellen Prozess des Lernens oder der Bildung und versieht ihn mit den Vorzeichen der Wertbarkeit – man ist gezwungen seine Bildungszeiten auch »sinnvoll zu nutzen«.

780 Dies gilt m. E. auch für die Betrachtung von Beschleunigung und Entschleunigung (vgl. einführend Göhlich/Zirfas 2006: 115ff.; Dörpinghaus 2005; ausführlich Rosa 2005; für die Erwachsenenbildung z. B. Schäffter 1993b, 2001a, 2001c, Schmidt-Lauff 2008) sowie die Diskurse zur sogenannten Halbwertszeit des Wissens, der Verdichtung der Arbeitszeit, der Zwangsentschleunigung derer, die ausschließlich Freizeit haben, oder der sogenannten Qualitätszeit.

sich ein günstiger Augenblick im Verlauf des Wirklichkeitsvollzugs. Durch die Möglichkeit, dass immer alles anders sein kann (Kontingenz), ist hierbei für den »kaiologischen Grundzug« (Meyer-Drawe 1987: 19) des Wirklichkeitsvollzugs gewissermaßen typisch, dass er nicht »folgerichtig« (im Sinne einer Linearität) ist. Vielmehr sind vor dem Hintergrund der Möglichkeiten von »Ungleichzeitigkeiten in der Gleichzeitigkeit« sowie von »Gleichzeitigkeiten in der Ungleichzeitigkeit« auch »Vorwegnahmen« (vgl. Stäheli 1998) möglich.⁷⁸¹

7.2 Lernen als relationale Kategorie – Eine Skizze

»Lernen« als relationale Kategorie zu fassen, seine Konzeptualisierung in einen grundlagentheoretischen relationalen Begründungs- oder Referenzrahmen einzubetten, kann auf verschiedene Weise – d. h. insbesondere: unter Einbezug diverser Theorieangebote – geschehen. Die folgende Skizze umreißt einen möglichen Weg der Konturierung einer »relationalen Perspektive auf Lernen«. Die Skizze hat das Gesamt der vorliegenden Untersuchung als Hintergrund, setzt mit einer abstrakten Annäherung an »basic assumptions« bzw. Kernmerkmale eines relationalen lerntheoretischen Ansatzes ein und verschränkt hierbei zwei foci: das Ansetzen beim Aspekt des Zusammenwirkens und das Ansetzen beim Aspekt der gesellschaftlichen Institutionalisierung.

In theoriesystematischer Formulierung verschränken sich hierbei eine mehr »handlungstheoretische« und eine mehr »gesellschaftstheoretische« Blickweise im Feld der Sozialtheorie. Insofern kann eine »relationale Theorie des Lernens« immer auch als eine »Sozialtheorie des Lernens« oder als »sozialtheoretische Fassung von Lernen« angesehen werden. Die beiden Blickweisen treffen sich jedoch, wenn sie als »relational« gelten sollen, vor dem sozialtheoretischen Subjekt-Objekt-Dualismus, d. h. insbesondere: Sie liegen außerhalb einer individualistischen wie auch einer kollektivistischen Sichtweise.⁷⁸² Beide Blickweisen bringen die Annahme zum Ausdruck, dass Lernen als relationale Kategorie im »Zwischen« beginnt, sich dort ereignet und dort endet. Da das Zwischen im Sinne einer »Sphäre der Differenzierung« (Waldenfels 2000: 286) fassbar ist, ist in beiden Blickweisen Lernen als *in sich* dynamisch aufgefasst.⁷⁸³ »Veränderung« als »das generelle Explanandum aller Lerntheorien« (Weidenmann 1989: 996) tritt somit nicht erst nachträglich hinzu, sondern sie ist in das soziale Beziehungsereignis selbst eingelassen.⁷⁸⁴

Im Weiteren wird der Aspekt des Zusammenwirkens etwas ausführlicher dargestellt als der Aspekt der gesellschaftlichen Institutionalisierung. Dies erklärt sich hauptsächlich aus den Schwerpunktsetzungen der vorliegenden Untersuchung, z. B. aus der Referenz auf phänomenologische Ansätze zur Leiblichkeit, und impliziert in keinsten Weise, dass mit dem Aspekt des Zusammenwirkens das letzte Wort im Rahmen einer »relationalen Perspektive auf Lernen« gesprochen wäre. Der Aspekt der gesellschaftlichen Institutionalisierung wurde insbesondere von Schäffter (z. B. Schäffter 2001a, 2008, 2010a) im Zuge einer Konturierung einer erwachse-

781 Zum Beispiel sind m. E. auch »Zonen der nächsten Entwicklung« (Wygotski 1971) »kaiologisch« verstehbar.

782 Vgl. hierzu auch Abschnitt 4.1.

783 Vgl. Abschnitt 7.1.1.

784 Für die »empirische« Befassung mit Lernen als relationaler Kategorie setzt dies u. a. ein Kontingenzbewusstsein und, so könnte man sagen, ein Gefühl für Interpunktionen voraus. Entsprechend sind z. B. Historizität, Biografizität und Kontextualität (vgl. hierzu Schäffter 2008) sozialer Praktiken als Kategorien gesellschaftlicher Selbst- und Fremdbeobachtung zu fassen und Lernen als Begriff wird nicht universalisierend auf eine Bedeutung bzw. einige wenige Bedeutungen reduziert, sondern differenzierend gefasst, d. h. in seiner Vielfalt und Vielschichtigkeit begreifbar.

nenpädagogischen Theorie lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens und seiner pädagogischen Infrastruktur herausgestellt. Beide Aspekte mitsamt ihrer theoretischen Referenzen sind jedoch nicht nur komplementär, sondern auch aufs Engste miteinander verwoben.⁷⁸⁵ Das entscheidende Stichwort ist ›Relationalität‹.

Kernmerkmale eines relationalen lerntheoretischen Ansatzes sind zunächst eine Abkehr von einem ding-ontologischen⁷⁸⁶ Verständnis des jeweiligen Forschungsgegenstandes (z. B. des Menschen als ›homo clausus‹ (Elias)), eine Abkehr von einer Sichtweise, in der Lernen als ›in‹ den ›Individuen‹ oder ›Subjekten‹ verortet und auf individuelles Verhalten reduzierbar erscheint, sowie eine Abkehr von dem Gedanken der ›sekundären Sozialität‹.

Lernen im ›Zwischen‹ zu lokalisieren und damit im Sinne einer ›Positivbeschreibung‹ zu fassen, die eben nicht als bloße Negation eines anderen Ansatzes daherkommt und an diesen gebunden bliebe, kann demgegenüber u. a. heißen,

- Lernen allgemein im Zwischen anzusiedeln,
- es als von vornherein dynamisch anzusehen,
- mit dem Gedanken zu spielen, »daß die Welt, ich selber oder der Andere auch anders sein könnten« (Waldenfels 2000: 204),⁷⁸⁷
- Vollzugswirklichkeiten in den Blick zu nehmen, d. h. z. B. einen Ansatz bei den Seins- und Subjektivierungsweisen⁷⁸⁸ zu verfolgen und Wissen und Bedeutung als in das Tun und in bedeutungsbildende soziale Praktiken eingelagert zu begreifen,
- Lernen als soziales Beziehungsereignis zu begreifen, das in unterschiedlichen Praktiken realisiert werden kann und in institutionalisierten sozialen Praktiken, gesellschaftlich auf Dauer gestellt werden konnte,
- Lernen in ein Feld der Gestalt- und Strukturbildung einzubetten, in der unterschiedliche Weisen des In-der-Welt-Seins zum Zuge kommen,⁷⁸⁹

785 Im Kontext der Forschungsgruppe ›Lernen in gesellschaftlicher Transformation‹ (Kristine Baldauf-Bergmann, Malte Ebner von Eschenbach, Karen Götz, Claudia Gorecki, Birgit Hilliger, Margit Jordan, Franz Schaller, Orfried Schäffter, Hildegard Schicke, Mandy Schulze, Susanne Tauchert) wird versucht, diese Verwobenheit in den Hintergrund von ›Relationalität‹ einzubetten, sowohl auf der Ebene von Partialtheorien (z. B. Theorien des Lernens, Theorien pädagogischer Organisation, Sozialtheorie) als auch auf der Ebene der Metatheorie (z. B. Methodologie, Wissenschaftstheorie, Ontologie) herauszuarbeiten und die Entwicklung und Begründung pädagogisch relevanter Partialtheorien inter- bzw. transdisziplinär anschlussfähig zu gestalten. Beispielsweise übergreift eine relationale Theorie pädagogischer Organisation eine betriebsförmige Engführung und setzt sie in Beziehung zu gesellschaftlichen Institutionalformen lebenslangen Lernens sowie zu deren Bildungsformaten und zur gesamtgesellschaftlichen Funktion pädagogischer Praktiken. Oder: Im Kontext einer relationalen Wissenschaftstheorie wird Erwachsenenpädagogik als Institutionalisierung eines reflexiven Mechanismus innerhalb einer sich transformierenden Wissensgesellschaft ausdeutbar. Oder: In methodologischer Hinsicht erlaubt eine relationale Perspektive die Gestaltung eines Begründungsrahmens, in dem unter Berücksichtigung der doppelten Hermeneutik (Giddens; vgl. Abschnitt 7.1.1) das Theorie-Praxis-Verhältnis in Bezug auf das Problem lernförderlicher und lernhaltiger Forschungsformate gefasst werden kann. Angeschlossen wird hierbei u. a. an Schäffters Überlegungen zum ›Strukturbruch zwischen alltagsgebundenem und institutionalisiertem Lernen‹ (Schäffter 2001a: Kap. 6), zu den Stärken und Schwächen von Lernen in der Alltagswelt bzw. von Erwachsenenlernen im pädagogischen Funktionssystem (Schäffter 2001a: Kap. 7, insbesondere 311f), generell zur ›Transformationsgesellschaft‹ und zu einer Theorie der Institutionalisierung von Lernprozessen (z. B. Schäffter 1994, 1999a, 1999b, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2003a, 2003b, 2008, 2010a, 2010b).

786 Vgl. etwa für eine Kritik an einer ding-ontologischen Subjekt-Objekt-Trennung Fuchs (2001).

787 Zum ›Möglichkeitssinn‹ vgl. z. B. Waldenfels (2000: 199, 204) und Abschnitt 7.1.1, zum ›Kontingenzbewusstsein‹ vgl. Reckwitz (2004b) und z. B. Abschnitt 1.1.3.

788 Vgl. Abschnitt 7.1.1.

789 Vgl. hierzu Rustemeyer (2005: 16), der sich von der traditionellen Zuschreibung von ›Bildung‹ an die ›Menschen‹ bzw. der Vorstellung, ›Bildung‹ finde ›in‹ den Menschen statt, absetzt. In diesem Sinne sind auch ›Kompetenzentwicklung‹, ›selbstgesteuertes Lernen‹, ›lebenslanges Lernen‹, ›Lernkultur(en)‹ usw. keine Begriffe, die an den

- Lernen damit als »Prozesskategorie« zu fassen, d. h. als dynamischen Bestandteil eines gesellschaftlichen Strukturwandels zu verstehen und von hier aus pädagogische Unterstützungsleistungen zu betrachten,⁷⁹⁰
- Lernen an Prozesse der Bedeutungsbildung im Sinne eines sense-making anzuknüpfen, die in einem sozialen Raum stattfinden,
- von einem relationalen Mensch-Welt-Bezug auszugehen, der immer auch gemeinsamer Weltbezug⁷⁹¹ ist,
- entsprechend relationale Konzeptualisierungen des bzw. der Menschen zu wählen (z. B. »homines aperti« sensu Elias),⁷⁹²
- Gedanken wie dem der »primären Sozialität«, dem der dem »Subjekt« inhärenten Sozialität, dem der fundamentalen Gesellschaftlichkeit des Individuums oder dem der Zwischenleiblichkeit⁷⁹³ Raum zu verschaffen und schließlich
- Weisen des In-der-Welt-Seins als Ausdruck und zugleich Motor übergreifender Transformationsprozesse des »gesamten Menschengefüges« (Elias 2004: 67), der »gesamts-gesellschaftlichen Figuration« (Elias 2004: 69), der »Veränderung der Figurationen, die die Menschen miteinander bilden« (Elias 2004: 69), der »Figurationen, die sich ständig wandeln« (Elias 2004: 73), der »Entwicklung der menschlichen Interdependenzketten« (Elias

einzelnen Lerner zu adressieren wären. In ähnlicher Weise wird, nebenbei bemerkt, auch »Lehre« nicht mehr auf individuelles Lehrverhalten reduziert, sondern als zu übergreifenden sozialen Praktiken zuordnenbar und darin Gestalt findend erkennbar.

790 Von hier aus werden u. a. eine Berücksichtigung der sich ständig wandelnden gesellschaftlichen (sozial-strukturellen) Konstitutionsbedingungen menschlichen Handelns und die Betrachtung des Wandels dieser Konstitutionsbedingungen sowie der Prozesse der Institutionalisierung von sozialen Praktiken des Lehrens und Lernens als Ausdruck und dynamischer Bestandteil gesellschaftlichen Strukturwandels möglich (vgl. z. B. Schäffter 2008). Die Strukturentwicklung spezifischer entstehender Lernkontexte und ihnen adäquater Praktiken des Lehrens und Lernens erscheint hierbei als historischer Prozess, und erst aus dem Prozess heraus bestimmt sich, was Lernen bedeutet. Lernen wird in diesem Sinne kontingenzsensibel wahrgenommen. Daran anschließend sind innerhalb des Bildungssystems semantische Formen pädagogischer Selbstbeschreibungen entwickelbar, die sich als adäquat erweisen, um Strukturveränderungen des Lernens überhaupt wahrzunehmen, systematisch zu fördern und neuartige pädagogische Handlungsspielräume zu eröffnen. In theoretischer Hinsicht lässt sich mit dem Gedanken der »gemeinsamen Tätigkeit« bzw. des »Tätigkeitssystems« als einer relationalen Verschränkung gefestigter sozialer Praktiken (»doing culture«, »doing difference« usw.), wie er in einem den Aspekt der gesellschaftlichen Institutionalisierung betonenden Ansatz (z. B. Schäffter 2001a, 2008, 2010a) vorkommt, auch an tätigkeitstheoretische Ansätze (vgl. z. B. Engeström 1987 1999, Engeström/Cole 1997, Engeström/Miettinen/Punamäki 1999, Wertsch 1981, 1985, 1991, 1998, Wertsch/del Río/Alvarez 1995; vgl. z. B. auch Langemeyer 2006) anschließen. Über die Arbeiten von Michael Cole (1991, 1996) ist eine Verbindung zur Kulturpsychologie (z. B. Bruner 1997) möglich. Ferner findet man über den Referenzpunkt der Kulturhistorischen Schule (Wygotski, Leontjew u. a.; vgl. z. B. Lompscher 2003, Baldauf-Bergmann 2009), aber auch direkt, Anschluss an Holzkamps Kritische Psychologie und seine Theorie des Lernens (Holzkamp 1983, 1987, 1991, 1995, 1996a, 1996b). Holzkamp stützt sich in Teilen seines »Lern-Buchs« (1995) auf Schriften von Lave (Lave 1988, Lave/Wenger 1991). Umgekehrt wurde Holzkamps »Kritische Psychologie« (1983) von z. B. Lave/Wenger (1991) rezipiert (vgl. z. B. P. Arnold 2003, Dreier 1999, Osterlund 1996). Ferner setzte anscheinend vor einigen Jahren in der Erwachsenenbildung eine verstärkte Rezeption der Arbeiten Holzkamps ein (vgl. etwa Ludwig 2000, 2005a, 2005b, Faulstich 1999, 2005a, 2006a: 300–305, Faulstich/Ludwig 2004). Dabei scheint sich abzuzeichnen, dass Holzkamps Konzeptualisierung von Lernen als gesellschaftlich vermittelt und seine Konzeptualisierung des Menschen bzw. des »Lernsubjekts« als gesellschaftlichem Wesen (vgl. insbesondere Baldauf-Bergmann 2009 und auch Ludwig 2005a: 330–335, Ludwig 2005b: 78f; Dreier 1999, Held 1997: 14) – Konzeptualisierungen, die sich somit für eine »relationale Perspektive auf Lernen« als anschlussfähig erweisen –, nicht ohne Weiteres gegen »individualistische Lesarten« immun ist (vgl. z. B. Arnold 1997a, Faulstich 1999: 261).

791 Vgl. z. B. Waldenfels (2000: 286).

792 Vgl. Abschnitt 4.3 und Abschnitt 7.1.1.

793 Vgl. insbesondere Kapitel 4 und Abschnitt 5.3.

2004: 74) zu verstehen bzw. sie als Bestandteile von Umorientierung »des gesellschaftlichen Sprechens und Denkens« (Elias 2004: 18) zu deuten und

- somit an die Vorstellung Anschluss zu finden, dass die »Überleitung vom Menschenbild des ›homo clausus‹ zu dem der ›homines aperti‹« (Elias 2004: 135) im Sinne einer »beständige[n] Tuchfühlung« (Elias 2003: 82) mit der Erfahrung der Interdependenz von den Menschen selber verstärkt zugrunde gelegt wird.

In Abschnitt 4.3 wurde der letztgenannte Punkt als »lerntheoretisches Gedankenspiel« gefasst, dass ich mich als einer unter anderen ›homines aperti‹, d. h. als »offenen Menschen« (Elias 2004: 147) ansehen kann, dass ich mich selbst »als einen Menschen unter anderen und im Spiel mit anderen wahrzunehmen« (Elias 2004: 131; ähnlich Elias 2004: 12) vermag. Diese Alternative zum Bild des ›homo clausus‹⁷⁹⁴ ist zugleich eine spezifische Selbsterfahrung, ein spezifisches Selbstbild des bzw. der Menschen (Elias).⁷⁹⁵ Als eine Selbstbeschreibung oder als ein Selbstverständnis, das in der Art und Weise des Wirklichkeitsvollzugs, des Vollzugs der Seinsweise⁷⁹⁶ zum Ausdruck kommt, und geschichtlichen Wandel »im Menschen und durch den Menschen, im Werk und durch das Werk, in der Wirklichkeit und durch die Wirklichkeit« (Rombach 2003: 110) ins Werk setzt, ruht dieses ›Wir können auch anders‹ auf dem Gedanken auf, »daß die Welt, ich selber oder der Andere auch anders sein könnten« (Waldenfels 2000: 204).

Zwei Anmerkungen sind an dieser Stelle notwendig. Erstens: Es ist eine empirische Aufgabe, z. B. Praktiken bzw. Felder von Praktiken zu »identifizieren«, in denen das beschriebene alternative Selbstverständnis zum Ausdruck kommt und performativ zur Geltung gebracht wird.⁷⁹⁷ Zweitens: Der skizzierte »lerntheoretische« Zusammenhang kann m. E. als Nexus zwischen gesellschaftlicher Institutionalisierung und Zusammenwirken gefasst werden. Entsprechend ist die nachfolgende Skizze von Zusammenwirken, die unter losem Rückgriff auf phänomenologische Ansätze erfolgt, nicht als individualistische oder interaktionistische Konzeptualisierung misszuverstehen.

Der Aspekt des ›Zusammenwirkens‹ kann mit sprachlichen Mitteln herausgehoben werden: Indem von der auf Heidegger zurückgehenden Rede vom ›In-der-Welt-Sein‹ zu einer Rede vom ›In-der-Welt-mit-Sein‹ gewechselt wird⁷⁹⁸ und indem Tätigkeiten mit dem Präfix ›syn-‹ oder dem Präfix ›mit-‹ versehen werden, wird eine zentrale Annahme eines relationalen Ansatzes in den Vordergrund gerückt, nämlich die Annahme eines Bezogenseins im Zwischen. Anders als im Egozentrismus geht man hierbei davon aus, dass im Tun, im Hören, im Sehen, im Fühlen, im Antworten usw. »selber etwas entsteht, das nicht dem Einzelnen zugerechnet

794 Vgl. zum Homo-clausus-Modell Abschnitt 1.4. Die Distanzierung von diesem Modell kommt bei Elias an einer Stelle gut zum Ausdruck, auch wenn sie auf den ersten Blick individualistisch wirkt: »Und erst wenn der Einzelne aufhört, in dieser Weise von sich allein aus zu denken, wenn er aufhört, die Welt zu betrachten wie jemand, der aus dem ›Inneren‹ seines Hauses auf die Straße ›draußen‹, auf die Häuser sich ›gegenüber‹ sieht, wenn er statt dessen – mit einer neuen kopernikanischen Wendung seines Denkens und seines Gefühls zugleich – vermag, auch sich selbst und das eigene Gehäuse im Zuge der Straßen, im Gesamtzusammenhang des bewegten Menschengeflechts zu sehen, dann erst verblaßt langsam das Empfinden, er sei ›innen‹ etwas allein für sich und die anderen seien etwas durch einen Abgrund von ihm Getrenntes, eine ›Landschaft‹, eine ›Umwelt‹, eine ›Gesellschaft ihm gegenüber.« (Elias 2003: 85f.)

795 Das Selbstbild ist nicht als mentales Innenbild zu verstehen.

796 Vgl. zur Philosophie der Seinsweisen Abschnitt 1.3.

797 Gewarnt werden muss hierbei vor einer Verwechslung von Sein und Sollen. Diese läge m. E. dann vor, wenn das Selbstverständnis des »menschlichen Menschen« (Rombach 2003: 89), der die »Menschheit nicht nur um sich weiß, sondern sich als sie und sie als sich zu leben, zu sehen und zu genießen versteht« (Rombach 2003: 88) zur normativen Leitvorstellung für eine zukünftige gesellschaftliche Realität erhoben würde.

798 »Mit-Sein« ist hierbei nicht »fundamentalontologisch« gemeint.

werden kann« (Waldenfels 2000: 300). Weltbezug ist in diesem Sinne immer *gemeinsamer* Weltbezug (vgl. Waldenfels 2000: 286). Waldenfels bezeichnet dies auch als »Kohabitation«, d. h. als »gemeinsames Wohnen in der Welt« (Waldenfels 2000: 299) – einer »Welt für uns alle und nicht bloß für mich allein« (Waldenfels 2000: 292; Herv. i. Orig.).⁷⁹⁹ Mit dem Fokus auf das »Zwischengeschehen zwischen mir und Anderen« (Waldenfels 2000: 288) erscheint etwa ein Gespräch, ein Dialog und auch (nach Bachtin) eine Rede als ein Polylog, als mir nie ganz allein gehörend, sondern als durch das Mitwirken anderer konstitutiv mitbestimmt (vgl. Waldenfels 2000: 299–303, 355f.).⁸⁰⁰ Ausgehend vom Zwischen erscheint ferner Empfinden von vornherein als Mitempfinden, Handeln als Synergie, Zusammenwirken oder Kooperation,⁸⁰¹ Spielen als Zusammenspielen, Entscheiden als Mitentscheiden,⁸⁰² Sehen als Synopsis, in der etwas zusammenkommt, das nicht allein von mir stammt (vgl. Waldenfels 2000: 288–296).⁸⁰³

Von hier aus lässt sich bereits auf »verhaltenstheoretischer Ebene« ansetzen, wie dies Merleau-Ponty in seinem Buch »Die Struktur des Verhaltens« (Merleau-Ponty 1976) herausgestellt hat. Es handelt sich hierbei um eine »integrative Verhaltenstheorie« (Waldenfels 2000: 217), in der »Verhalten« nicht als bloßes »behavior«, das jeglicher Sinnzusammenhänge entledigt wäre, gefasst wird, sondern als »conduct«, d. h. als »bedeutsames Verhalten, das sich auf etwas richtet und strukturiert ist« (Waldenfels 2000: 297) und das, da es einer »gemeinsamen Lebensform angehört« (Waldenfels 2000: 297), verstehbar ist.⁸⁰⁴ Der Begriff »Struktur« verweist nach Reckwitz (1997a: 10ff.) und Waldenfels (z. B. Waldenfels 2000: 369; ähnlich Waldenfels 2006: 58) darauf, dass Verhalten im Sinne von conduct weder ausschließlich aus einer Orientierung an »kollektiven« Regelsystemen noch ausschließlich aus einer Orientierung an einem »individuellen« Sinnhorizont verstehbar ist. Damit verweist der Strukturbegriff zum einen auf eine Art Wiedererkennbarkeit, die zur Voraussetzung hat, dass Verhalten bzw. soziales Handeln als zeitlich übergreifend und kollektivbezogen verständlich gemacht werden kann. »Struktur des Verhaltens« besagt in diesem Sinne, dass Verhalten ein »typisches Moment« innewohnt, das aus einer Perspektive der Beobachtung zweiter Ordnung erschlossen werden kann. Zum anderen werden hierdurch subjektive Sinnzuschreibungen nicht restlos ausgetrieben.⁸⁰⁵ Mit anderen Worten, mit dem Terminus »Struktur des Verhaltens« wird ein Raum des »Zwischen« betreten, z. B. ein »Zwischen«, das sowohl einen Strukturdeterminismus als auch einen Voluntarismus als vereinseitigende Abstraktionen erscheinen lässt.⁸⁰⁶ Der Ansatz bei der Verstehbarkeit von

799 Für eine ausführlichere Darstellung des Bezogenseins im Zwischen aus phänomenologischer Perspektive vgl. Abschnitt 5.3.1 und 5.3.3. Im Übrigen lässt sich sagen, dass diese Perspektive über die Annahme eines relationalen Welt-Organismus-Bezugs an andere Theorieoptionen anschlussfähig ist (vgl. insbesondere Abschnitt 5.4.1 und Abschnitt 5.4.2.2).

800 Vgl. auch den in Abschnitt 5.4.2.2 hervorgehobenen Unterschied zwischen »answer« und »response«.

801 Zur verwandten Perspektive auf den »social act« (Mead) vgl. Abschnitt 4.2.

802 Waldenfels skizziert den Entscheidungsprozess als in sich sozialen Prozess (vgl. Waldenfels 2000: 303). Er nähert sich damit einer Sichtweise an, die (nach Wittgenstein) als Entscheiden im Handeln bezeichnet werden kann (vgl. hierzu Bouveresse 1993: 51f.).

803 An dieser Stelle deutet sich auch eine Anschlussmöglichkeit an Traditionsbestände humanistischer Pädagogik an, z. B. an Bubers dialogisches Prinzip zwischenmenschlicher Begegnung.

804 Zur implizierten Infragestellung der auf einer allzu scharfen Trennung zwischen Innen- und Außenraum aufruhenden Annahme, »wir seien uns selber vorweg bekannt und die Anderen kämen erst sekundär ins Spiel« (Waldenfels 2000: 217) vgl. Abschnitt 5.3.2.

805 Vgl. zur »Doppelstruktur von körperlichen Verhaltensmustern und Interpretationsweisen/Sinnumustern« (Reckwitz 2000a: 558), die in sozialen Praktiken zum Ausdruck kommt, auch Abschnitt 2.3.4.4.

806 Erkennbar ist hierbei eine Ähnlichkeit zu Giddens' Konzeption der »Strukturierung« (Giddens 1997), in der von einem sich wechselseitig spannungsvoll konstituierenden »sozialen Raum« zwischen agency and structure ausgegangen wird. Hierbei ist hervorzuheben, dass beide Pole sich komplementär hervorbringen, in dem Sinne, dass durch Prozesse der Struktur**bildung** eine »emergente Ordnung« hervorgerufen wird. Bezogen auf die Frage der Re-

Strukturen des Verhaltens bedeutet in diesem Zusammenhang ferner, Strukturen weder im Innen noch im Außen (des Menschen bzw. einzelner Menschen), weder im Eigenen noch im Fremden zu verorten, sondern als außerhalb dieser Gegensätze stehend aufzufassen (vgl. Waldenfels 2000: 219, 222). Den (leiblichen) »Ausdruck als Realisierung von Sinn« (Waldenfels 2000: 222) aufzufassen bedeutet aus dieser Perspektive, Ausdruck nicht als ein Nachaußentreten oder Nachaußenbringen von etwas innerlich Vorgefertigtem und Fertigem anzusehen (vgl. Waldenfels 2000: 222). Gegen einen solchen Emanationismus lässt sich, nach Herder, auch sprachlicher Ausdruck nicht als »die bloße Transposition eines ›innerlich‹ schon feststehenden Ausdrucksgehalts in eine ›äußerlich‹ wahrnehmbare Ausdrucksform« (Joas 1996: 119) auffassen. Ebenso wird künstlerischer Ausdruck von Herder nicht im Innen-Außen-Schema betrachtet – d. h. als eine »bloße Entäußerung eines innerlich geformten Gebildes [...], dem *im Akt des Ausdrucks* selbst nichts mehr hinzugefügt würde« (Joas 1996: 122; Herv. F.S.). Vielmehr wird der sich ausdrückende Mensch von seinem Ausdruck immer wieder überrascht und findet den Zugang zu seinem ›Innenleben‹ erst durch Reflexion über das eigene Ausdrucks-geschehen (vgl. Joas 1996: 119). Nach Merleau-Ponty ist davon auszugehen, dass sich das Ausgedrückte im Ausdruck selbst realisiert (vgl. Waldenfels 2000: 222, 224) und dass das leibliche Verhalten »immer schon eine öffentliche Seite« (Waldenfels 2000: 240) hat.

Die weitere Ausarbeitung einer ›relationalen Perspektive auf Lernen wird sich – ob in ihr die oben ausgeführte Skizze aufgegriffen wird oder nicht – mit einem Desiderat zu befassen haben. Pointiert formuliert geht es hierbei um die Frage, ob und, wenn ja, wo, d. h. an welchen Punkten der Konzeptualisierung, nicht besser von ›Bildung‹ die Rede wäre. In dieser Hinsicht steht, in anderen Worten, auch die Bearbeitung des Schnittbereichs zwischen Lern- und Bildungstheorie im Rahmen der Konturierung eines relationalen Ansatzes an. Erforderlich wird hierbei – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und stringente Theoriesystematik – die Betrachtung einer Reihe weiterer Ansätze und Themen. Im Rahmen einer sozialtheoretischen Fassung lebensbegleitenden Lernens steht eine Bezugnahme auf eine bildungstheoretisch erweiterte Sozialtheorie gesellschaftlicher Anerkennungsverhältnisse an. Diese kann auf der Grundlage von Hegels Jenaer Sozialphilosophie und z. B. im Anschluss an Arbeiten von Axel Honneth (z. B. 1992) und Krassimir Stojanov (2006) geschehen.⁸⁰⁷ Nach Stojanov, etwa, findet Bildung im anerkennungstheoretischen Sinn als Entwicklung des Selbst- und Weltbezuges des Einzelnen statt. Dabei werden partikulare, situierte Kontexte (›Umwelt‹), die Lern- oder Sozialisationsprozesse ermöglichen und erfordern, überschritten, indem sie einer transformierenden, intersubjektiven Verbindung von Selbst- und Wirklichkeitsvorstellungen zugeführt werden (vgl. Stojanov 2006: 162f.).⁸⁰⁸ ›Bildung‹ als ›Welterschließung‹ eröffnet in diesem Verständnis neue ›Sinnmöglichkeiten‹. Diese eröffnen sich jedoch auch aus dem »der Pädagogik eigene[n] Verständnis von Lernen« (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 7), das »ein Verhältnis zwischen dem Lernenden und Welt als Möglichkeit der Weiterentwicklung dieses Verhältnisses zu begreifen« (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007: 7) sucht. Einbezogen werden könnte ferner – wie auch bei Stojanov (2006) geschehen – Marotzkis strukturelle Bildungstheorie (Marotzki 1990), in der Batesons Lernstufenkonzept (Bateson 1994) verarbeitet wurde. Aufgegriffen werden könnte ferner

produktion und des Wandels sozialer Ordnung ist hierbei ferner zu betonen, dass die Entscheidung darüber, ob bestehende Ordnungen in der entstehenden Ordnung fortgeschrieben oder verändert werden, wiederum ein Problem der Beobachtung zweiter Ordnung darstellt. Auf entsprechende soziale Praktiken des Unterscheidens, auf soziale Praktiken eines ›doing difference‹ kann hier nur schlaglichtartig hingewiesen werden (vgl. z. B. Neckel 1993).

807 Vgl. zu Hegels Bildungskonzeption des ›Im-Anderen-zu-sich-selbst-Kommen‹ auch Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger (2006: 81–93).

808 Vgl. zur Differenz zwischen ›Umwelt‹ und ›Welt‹ bei Stojanov (2006) Abschnitt 7.1.1.

die (phänomenologische) Unterscheidung zwischen ›Dazulernen‹ und ›Umlernen‹.⁸⁰⁹ Da letztgenannter Lernform ein ›transformatives Moment‹ zu eigen ist, wären von hier aus auch Differenzen zwischen ›translativen‹ und ›transformativen‹ Lernprozessen (vgl. Gremmler-Fuhr 2006) bzw. Bildungsprozessen (vgl. Koller 2007, Mezirow 1997), zwischen ›kontextgebundenem‹ und ›transformativem‹ Lernen (z. B. Schäßter 2010b) herauszuarbeiten.⁸¹⁰

Ob man nun von ›Bildung‹ oder von ›Lernen‹ spricht – in einer leicht moralisierenden Form ausgedrückt lässt sich aus dem Ausgang beim Zwischen als einer Sphäre der Differenzierung eine Haltung zu Lernen bzw. Bildung ableiten. Ich borge mir hierzu ein Wort von Klaus Prange (2007: 87):

Keiner ist für alles verantwortlich und soll auch nicht so tun, als könne oder wolle er das. Aber alle sind dafür verantwortlich, dass jeder sich auf Zeit und auf Widerruf bildet und bilden kann. Dies schließt den Verzicht auf endgültige Erkenntnis und ›letzte Dinge‹ ein. Das gilt auch für den Umgang miteinander.

809 Vgl. Abschnitt 5.4.4.1.

810 Eine Leitunterscheidung könnte entlang der Differenz zwischen einer Entwicklungsziele generierenden ›Bildung‹ (transformatives Lernen) und einem präformierte, vorgegebene etc. Ziele nachvollziehenden ›einfachen Lernen‹ verlaufen.

Literatur

- Agre, Philip E. (1993): The symbolic worldview: reply to Vera and Simon. *Cognitive Science* 17 (1), S. 61–69.
- Albert, Gert; Greshoff, Rainer; Schützeichel, Rainer (Hrsg.) (2010): Dimensionen und Konzeptionen von Sozialität. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Alheit, Peter (1993): Transitorische Bildungsprozesse: das »biographische Paradigma« in der Weiterbildung. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): *Weiterbildung und Gesellschaft: Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland*. 2., erw. Aufl. Bremen: Universität Bremen (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung, 17), S. 343–417.
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 565–585.
- Allen, Richard (2000): Knowing how and knowing that: a polanyian view. In: Neuweg, Georg H. (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion: ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck [u. a.]: Studien-Verl., S. 45–63.
- Allolio-Näcke, Lars (2007): Turn, turn, turn around – bis die Konturen verschwimmen. Review Essay: Doris Bachmann-Medick (2006). Cultural turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften [42 Absätze]. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55675; Rowohlt's Enzyklopädie). *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 9 (1), Art. 26. URN urn:nbn:de:0114-fqs0801266 [07-04-2011].
- Altman, Irwin; Rogoff, Barbara (1987): World views in psychology: trait, interactional, organismic, and transactional perspectives. In: Stokols, Daniel; Altman, Irwin (Hrsg.): *Handbook of Environmental Psychology*. Bd. 1. New York [u. a.]: Wiley, S. 7–40.
- Altrichter, Herbert (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg, Georg H. (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion: ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck [u. a.]: Studien-Verlag, S. 201–221.
- Anscombe, Gertrude E. M. (1957): Intention. Oxford: Blackwell.
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2000): Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen: vorläufige Leitsätze des Forum Bildung. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung (Materialien des Forum Bildung, 5). URL <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band05.pdf> [07-04-2011].
- Arendt, Hannah (1979): Vom Leben des Geistes. Bd. 1: Das Denken. München [u. a.]: Piper.
- Argyris, Chris; Schön, Donald A. (1974): Theory in practice: increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, Chris; Schön, Donald A. (1978): Organizational learning: a theory of action perspective. Reading, Mass. [u. a.]: Addison-Wesley.
- Argyris, Chris; Schön, Donald A. (1999): Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arnold, Margret (2002): Aspekte einer modernen Neurodidaktik: Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München: Vögel (Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg: Philosophisch-erziehungswissenschaftliche Reihe, 67).
- Arnold, Margret (2009): Brain-based learning and teaching – Prinzipien und Elemente. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 182–195.
- Arnold, Patricia (2003): Kooperatives Lernen im Internet: qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Münster [u. a.]: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 23).
- Arnold, Rolf (1983): Deutungsmuster: zu den Bedeutungselementen sowie theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs. *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (6), S. 893–912.
- Arnold, Rolf (1996): Weiterbildung: ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München: Vahlen.
- Arnold, Rolf (1997a): Die Emergenz der Kognition: Skizze über Desiderata der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): *Entraditionalisierung der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: Dt. Inst. für Erwachsenenbildung (Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachse-

- nenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Beiheft zum Report), S. 130–143.
- Arnold, Rolf (1997b): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung: neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster [u. a.]: Waxmann (Kompetenzentwicklung, 1997), S. 253–307.
- Arnold, Rolf (2003): Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 26 (3), S. 51–61.
- Arnold, Rolf (2004a): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit: Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 44).
- Arnold, Rolf (2004b): Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen: Anmerkungen zur Undenkbarkeit und den Paradoxien eines erwachsenenpädagogischen Interventionismus. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39).
- Arnold, Rolf (2005): Autonomie und Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 55 (1), S. 37–46.
- Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich: eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer-Verl. (Systemische Pädagogik).
- Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia (2006): Emotionen in Lernprozessen Erwachsener. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29 (1), S. 37–47.
- Arnold, Rolf; Kaltschmid, Jochen (Hrsg.) (1986): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung: Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M. [u. a.]: Diesterweg.
- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (1996a): Deutungslernen – ein konstruktivistischer Ansatz lebendigen Lernens. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 5), S. 184–206.
- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (1996b): Deutungslernen in der Weiterbildung – zwischen biographischer Selbstvergewisserung und transformativem Lernen. *Grundlagen der Weiterbildung* 7 (1), S. 9–14.
- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik: erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 35).
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 4).
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst (2005): Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Eklektizismus, Realitätsleugnung und Beliebigkeit? In: Baldauf-Bergmann, Kristine; Küchler, Felicitas von; Weber, Christel (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis: Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Ortfried Schöffler*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 43), S. 52–66.
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst (2006): Die Verschränkung der Blicke: konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 46).
- Ausubel, David P.; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen (1974): *Psychologie des Unterrichts*. 2 Bände. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Bachelard, Gaston (1984): *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes: Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp Wissenschaft, Weißes Programm).
- Bachmann-Medick, Doris (2006): *Cultural turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55675; Rowohlt's Enzyklopädie).

- Baethge, Martin; Schiersmann, Christiane (1998): Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster [u. a.]: Waxmann (Kompetenzentwicklung, 1998), S. 15–87.
- Baldauf-Bergmann, Kristine (2005): Lernen im Kontext von Strukturveränderungen: Impulse für einen Wandel des Lernbegriffs. In: Baldauf-Bergmann, Kristine; Küchler, Felicitas von; Weber, Christel (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis: Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Otfried Schöffler*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 43), S. 84–100.
- Baldauf-Bergmann, Kristine (2009): Lernen im Lebenszusammenhang: der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. Berlin: Lehmanns Media (International cultural-historical human sciences, 31).
- Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- Bandura, Albert (1977a): Social learning theory. Englewood Cliffs, N. J. [u. a.]: Prentice-Hall (Prentice-Hall series in social learning theory).
- Bandura, Albert (1977b): Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84 (2), S. 191–215.
- Barker, Roger G. (1968): Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press.
- Barker, Roger G. (1978): Habitats, environments, and human behavior. San Francisco [u. a.]: Jossey-Bass (The Jossey-Bass social and behavioral science series).
- Barz, Heiner. (2000): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied [u. a.]: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung).
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (2003): Bildung und soziale Milieus: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (3), S. 323–340.
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 3 Bände. Bielefeld: Bertelsmann (DIE-spezial).
- Bateson, Gregory (1994): Ökologie des Geistes: anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 571).
- Bauer, Joachim (2009a): Kleine Zellen, große Gefühle – wie Spiegelneurone funktionieren. Die neurobiologischen Grundlagen der »Theory of Mind«. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 49–57.
- Bauer, Joachim (2009b): Erziehung als Spiegelung: die pädagogische Beziehung aus dem Blickwinkel der Hirnforschung. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 109–115.
- Bauer, Ullrich (2002): Selbst- und/oder Fremdsocialisation: zur Theorieebate in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22 (2), S. 118–142.
- Bauer, Ullrich (2004): Keine Gesinnungsfrage: der Subjektbegriff in der Sozialisationsforschung. In: Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hrsg.): *Sozialisationstheorie interdisziplinär: aktuelle Perspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 20), S. 61–91.
- Bauer, Walter (2005): Rezension zu Dewey, John (2002): Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900–1994). Zürich: Verl. Pestalozzianum (John-Dewey-Reihe, Bd. 1) und zu Dewey, John (2002): Wie wir denken. Zürich: Verl. Pestalozzianum (John-Dewey-Reihe, Bd. 2). *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 81 (1), S. 107–111.
- Beck, Klaus (2000): Zur Lage der Lehr-Lern-Forschung – Defizite, Erfolge, Desiderate. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 28 (1), S. 23–29.
- Beck, Klaus (2005): Ergebnisse und Desiderate zur Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 101 (4), S. 533–556.

- Becker, Heidrun (2009): Entwurf einer Theorie des körper- und leibbezogenen Lernens am Beispiel von Therapieansätzen aus der Ergotherapie und Physiotherapie. Dissertation. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, publiziert am 23.09.2010. URN urn:nbn:de:kobv:11-100177024 [07-04-2011].
- Becker, Nicole (2002): Perspektiven einer Rezeption neurowissenschaftlicher Erkenntnisse in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (5), S. 707–719.
- Becker, Nicole (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beckermann, Ansgar (2001): Analytische Einführung in die Philosophie des Geistes. 2., überarb. Aufl. Berlin [u. a.]: de Gruyter (De-Gruyter Studienbuch).
- Bedorf, Thomas (2003): Dimensionen des Dritten: sozialphilosophische Modelle zwischen Ethischem und Politischem. München: Fink (Phänomenologische Untersuchungen, 16).
- Bedorf, Thomas; Fischer, Joachim; Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2010): Theorien des Dritten: Innovationen in Soziologie und Sozialphilosophie. München: Fink (Übergänge, 58).
- Beer, Raphael (2002): Vom realitätsverarbeitenden zum realitätserzeugenden Subjekt: eine philosophische Fundierung der Sozialisationstheorie. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22 (4), S. 408–421.
- Bellmann, Johannes (2005): Selektion und Anpassung: Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. Weinheim [u. a.]: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 49), S. 62–76.
- Bender, Walter (1991): Der funktionalistische Lernbegriff psychologischer Herkunft. In: Ders.: *Subjekt und Erkenntnis: über den Zusammenhang von Bildung und Lernen in der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Dt. Studien-Verl. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, 11), S. 112–119.
- Bender, Walter (2005): Bildung ohne Subjekt? Subjekt ohne Bildung? Eine qualitative Studie zum Bildungsverständnis von Erwachsenenbildner/innen. *Hessische Blätter für Volksbildung* 55 (4), S. 337–346.
- Benner, Dietrich (1978): Theorie, Technik, Praxis: zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle. In: Blankertz, Herwig (Hrsg.): *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft: vom 8. – 10. 3. 1978 in der Universität Tübingen*. Weinheim [u. a.]: Beltz (Beiträge zum Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 6), S. 13–22.
- Benner, Dietrich (1980): Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (4), S. 485–497.
- Benner, Patricia (1994): Stufen zur Pflegekompetenz. Bern [u. a.]: Huber.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer (Fischer-Taschenbücher, 6623).
- Bergmann, Bärbel et al. (Hrsg.) (2004): Arbeiten und Lernen. Münster [u. a.]: Waxmann (Edition QUEM, 17).
- Berndt, Thorsten (2003): »Auf den Leib gekommen.« Fortschritte in der phänomenologisch-soziologisch fundierten Identitätstheorie. Rezensionssatz zu Gugutzer, Robert (2002): Leib, Körper und Identität: eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität [21 Absätze] *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 4 (3), Art. 12. URN urn:nbn:de:0114-fqs0303101 [07-04-2011].
- Berrenssem, Hanjo (2005): Poststrukturalismus. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften*. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 184–187.
- Berzbach, Frank (2005a): Die Ethikfalle: pädagogische Theorierezeption am Beispiel des Konstruktivismus. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Berzbach, Frank (2005b): Der neue Jargon normativer Pädagogik: empirische Befunde zum Normativitätsproblem konstruktivistischer Erwachsenenendidaktik. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 28 (1), S. 95–101.
- Bezzel, Chris (2000): Wittgenstein zur Einführung. 4., überarb. Aufl. Hamburg: Junius.
- Bialas, Wolfgang (2001): Geschichtswissenschaft. In: Keupp, Heiner; Weber, Klaus (Hrsg.): *Psychologie: ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55640; Rowohlt's Enzyklopädie), S. 413–423.

- Biemel, Marley (Hrsg.) (1952): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Buch 2: phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution. Den Haag: Nijhoff (Husserl, Edmund; Husserliana: gesammelte Werke, 4).
- Bieri, Peter (Hrsg.) (1993): Analytische Philosophie des Geistes 2., verb. Aufl. Bodenheim: Athenäum Hain Hanstein (Neue wissenschaftliche Bibliothek).
- Biesta, Gert J. J. (1999): Redefining the subject, redefining the social, reconsidering education: George Herbert Mead's Course on Philosophy of Education at the University of Chicago. *Educational Theory* 49 (4), S. 475–492.
- Böhme, Gernot (1997): Atmosphäre: Essays zu einer neuen Ästhetik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1927).
- Böhme, Günther (2005): Zur Aktualität eines Bildungsbegriffs in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 55 (4), S. 300–308.
- Bohnsack, Ralf (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4), S. 550–570.
- Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch, 2570).
- Bollnow, Otto Friedrich (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 14 (3), S. 221–252.
- Bollnow, Otto Friedrich (1990): Mensch und Raum. 6. Aufl. Stuttgart [u. a.]: Kohlhammer.
- Bongaerts, Gregor (2007): Soziale Praxis und Verhalten – Überlegungen zum Practice Turn in Social Theory. *Zeitschrift für Soziologie* 36 (4), S. 246–260.
- Bonß, Wolfgang (2001): Soziologie. In: Keupp, Heiner; Weber, Klaus (Hrsg.): *Psychologie: ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55640; Rowohlt's Enzyklopädie), S. 403–413.
- Borst, Eva (2003): Anerkennung des Anderen und das Problem des Unterschieds: Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (1995): Hypothesengewinnung und Theoriebildung. In: Dies.: *Forschungsmethoden und Evaluation*. 2., vollst. überarb. und aktual. Aufl. Berlin [u. a.]: Springer, S. 327–367.
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. *Bios* 3 (1), S. 75–81.
- Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1872).
- Bourdieu, Pierre (1997): Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1066).
- Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft: zur Theorie des Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1985).
- Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen: zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2002): Ein soziologischer Selbstversuch. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2311).
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bouveresse, Jacques (1993): Was ist eine Regel? In: Gebauer, Gunter; Wolf, Christoph (Hrsg.): *Praxis und Ästhetik: neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1059), S. 41–56.
- Bower, Gordon H.; Hilgard, Ernest R. (1983): Theorien des Lernens. Bd. 1. 5., veränd. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Bower, Gordon H.; Hilgard, Ernest R. (1984): Theorien des Lernens. Bd. 2. 3., veränd. Aufl. Stuttgart: Klett.

- Brand, Frank; Schaller, Franz; Völker, Harald (Hrsg.) (2004): Transdisziplinarität: Bestandsaufnahme und Perspektiven. Beiträge zur THESIS-Arbeitstagung im Oktober 2003 in Göttingen. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen.
- Brand, Matthias; Markowitsch, Hans J. (2009): Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive: Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gebirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 69–85.
- Brandstädter, Jochen; Greve, Werner (1999): Intentionale und nichtintentionale Aspekte des Handelns. In: Straub, Jürgen; Werbik, Hans (Hrsg.): *Handlungstheorie, Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl., S. 185–212.
- Bransford, John D. et al. (1990): Anchored instruction: why we need it and how technology can help. In: Nix, Don; Spiro, Rand (Hrsg.): *Cognition, education and multimedia: exploring ideas in high technology*. Hillsdale, N. J. [u. a.]: Erlbaum, S. 115–142.
- Braun, Anna Katharina (2009): Wie Gehirne laufen lernen oder: »Früh übt sich, wer ein Meister werden will« Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung »Neuropädagogik«. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gebirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 134–147.
- Bredenkamp, Jürgen (1998): Lernen, Erinnern, Vergessen. München: Beck (C. H. Beck Wissen, 2100).
- Breger, Claudia; Döring, Tobias (Hrsg.) (1998): Figuren der/des Dritten: Erkundungen kultureller Zwischenräume. Amsterdam [u. a.]: Rodopi (Internationale Forschungen zur allgemeinen und vergleichenden Literaturwissenschaft, 30).
- Bremer, Helmut (2004): Milieus, Habitus soziale Praxis und Lernen. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39), S. 263–274.
- Bremer, Helmut (2005): Habitus, soziale Milieus und die Qualität des Lebens, Lernens und Lehrens. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 28 (1), S. 55–62.
- Breuning, Wilhelm (Hrsg.) (1990): Trinität: aktuelle Perspektiven der Theologie. Freiburg i. Br. [u. a.]: Herder (Quaestiones disputatae, 101).
- Brödel, Rainer (2002): Relationierung zur Kompetenzdebatte. In: Siebert, Horst (Hrsg.): *Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele?* Frankfurt a. M.: Dt. Inst. für Erwachsenenbild. (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 49), S. 39–47.
- Bronfenbrenner, Urie (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, Lenelis; Graumann, Carl-Friedrich; Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): *Ökologische Psychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verl.-Union, S. 76–79.
- Brown, John S.; Collins, Allan; Duguid, Paul (1989a): Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18 (1), S. 32–42.
- Brown, John S.; Collins, Allan; Duguid, Paul (1989b): Debating the situation: a rejoinder to Palincsar and Wineburg. *Educational Researcher* 18 (4), S. 10–12.
- Brown, John S.; Duguid, Paul (1991): Organisational learning and Communities-of-Practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science* 2 (1), S. 40–57.
- Brown, John S.; Duguid, Paul (1996): Stolen knowledge. In: McLellan, Hilary (Hrsg.): *Situated learning perspectives*. Englewood Cliffs, N. J.: Educational Techn. Publ., S. 47–56.
- Brüggen, Friedhelm (2003): Stichwort: Hermeneutik – Bildung – Wissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4), S. 480–504.
- Brumlik, Micha (2004): Symbolischer Interaktionismus. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression – Interdisziplinarität*. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rowohlts Enzyklopädie, 487), S. 764–781.
- Brumlik, Micha (2006): »Kultur« ist das Thema: Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (1), S. 60–68.
- Bruner, Jerome S. (1970a): Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf: Pädagogischer Verl. Schwann (Sprache und Lernen, 4).

- Bruner, Jerome S. (1970b): Entwurf einer Unterrichtstheorie. Düsseldorf: Pädagogischer Verl. Schwann (Sprache und Lernen, 5).
- Bruner, Jerome S. (1996): The culture of education. Cambridge, Mass. [u. a.]: Harvard Univ. Press.
- Bruner, Jerome S. (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Heidelberg: Auer.
- Bruner, Jerome S. (1998): Vergangenheit und Gegenwart als narrative Konstruktionen. In: Jürgen Straub (Hrsg.): *Erzählung, Identität und historisches Bewusstsein: die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Erinnerung, Geschichte, Identität, 1), S. 46–80.
- Bruner, Jerome S. (2006a): A short history of psychological theories of learning. In: Ders.: *In search of pedagogy: the selected works of Jerome S. Bruner*. Bd. 2. London [u. a.]: Routledge (World library of educationalists series), S. 222–229.
- Bruner, Jerome S. (2006b): Culture, mind, and narrative. In: Ders.: *In search of pedagogy: the selected works of Jerome S. Bruner*. Bd. 2. London [u. a.]: Routledge (World library of educationalists series), S. 231–236.
- Brüntrup, Godehard (1996): Das Leib-Seele-Problem: eine Einführung. Stuttgart [u. a.]: Kohlhammer.
- Buck, Günter (1969): Lernen und Erfahrung: zum Begriff der didaktischen Induktion. 2., verb. Aufl. Stuttgart [u. a.]: Kohlhammer.
- Bullinger, Hermann; Nowak, Jürgen (1998): Soziale Netzwerkarbeit: eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2004): Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: BLK (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 115).
- Caine, Renate N.; Caine Geoffrey (1994): Making connections: teaching and the human brain. Menlo Park, Calif. [u. a.]: Addison-Wesley.
- Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen: neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Schulpädagogik, 34).
- Castells, Manuel (2010): The information age: economy, society and culture. Band 1: The rise of the network society. 2. Aufl. Malden, Mass. [u. a.]: Wiley-Blackwell
- Chaiklin, Seth; Lave, Jean (Hrsg.) (1993): Understanding practice: perspectives on activity and context. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press (Learning in doing).
- Chardin, Pierre Teilhard de (1963): Soziale Vererbung und Fortschritt. In: Ders.: *Die Zukunft des Menschen – Pierre Teilhard de Chardin*. Olten [u. a.]: Walter, S. 46–50.
- Churchland, Patricia S. (1986): Neurophilosophy: toward a unified science of mind and brain. Cambridge, Mass. [u. a.]: MIT Press (Computational models of cognition and perception).
- Churchland, Paul M. (1981): Eliminative materialism and propositional attitudes. *The Journal of Philosophy* 78 (2), S. 67–90.
- Clancey, William J. (1993): Situated action: a neuropsychological interpretation (Response to Vera and Simon). *Cognitive Science* 17 (1), S. 87–116.
- Clancey, William J. (1995): A tutorial on situated learning. In: Self, John (Hrsg.): *Proceedings of the International Conference on Computers and Education (Tainan)*. Charlottesville: AACE, S. 49–70.
- Clancey, William J. (1997): Situated cognition: on human knowledge and computer representations. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press (Learning in doing).
- Coenen, Herman (1985): Diesseits von subjektivem Sinn und kollektivem Zwang: Schütz, Durkheim, Merleau-Ponty; phänomenologische Soziologie im Feld des zwischenleiblichen Verhaltens. München: Fink (Übergänge, 5).
- Cognition and Technology Group of Vanderbilt (1990): Anchored instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher* 19 (6), S. 2–10.
- Cognition and Technology Group of Vanderbilt (1991): Technology and the design of generative learning environments. *Educational Technology* 31 (5), S. 34–40.
- Cognition and Technology Group of Vanderbilt (1993): Anchored instruction and situated cognition revisited. *Educational Technology* 33 (3), S. 52–70.

- Cole, Michael (1991): Conclusion. In: Resnick, Lauren B.; Levine, John M.; Teasley, Stephanie D. (Hrsg.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, D. C.: American Psychological Association, S. 398–417.
- Cole, Michael (1996): *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge, Mass. [u. a.]: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Coleman, James S. (1990): *Foundations of social theory*. Cambridge, Mass. [u. a.]: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Collins Allan; Brown, John S.; Newman, Susan E.: (1989): Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: Resnick, Lauren B. (Hrsg.): *Knowing, learning, and instruction: essays in the honour of Robert Glaser*. Hillsdale, N. J. [u. a.]: Lawrence Erlbaum Associates, S. 453–495.
- Commission of the European Communities (2000): A memorandum on lifelong learning – Commission Staff Working Paper. URL <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> [07-04-2011].
- Cranach, Mario von; Kalbermatten, Urs (1994): Soziales Handeln. In: Frey, Dieter; Greif, Siegfried (Hrsg.): *Sozialpsychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. 3. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz PVU, S. 321–325.
- Cszikszentmihalyi, Mihaly (1992): *Flow: das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cursio, Michael (2006): Intentionalität als kulturelle Realität: Wittgensteins Philosophie der Psychologie im Kontext von analytischer Philosophie des Geistes und empirischer Psychologie. Frankfurt a. M. [u. a.]: Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 20, Philosophie; 699).
- Dachler, H. Peter; Hosking, Dian-Marie (1995): The primacy of relations in socially constructing organizational realities. In: Hosking, Dian-Marie; Dachler, H. Peter; Gergen, Kenneth J. (Hrsg.): *Management and organizations: relational alternatives to individualism*. Aldershot [u. a.]: Avebury.
- Dahrendorf, Ralf (1977): *Homo sociologicus: ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. 15. Aufl. Opladen: Westdt. Verl. (Studienbücher zur Sozialwissenschaft, 20)
- Dalferth, Ingolf U.; Hunziker, Andreas (Hrsg.) (2011): *Seinkönnen: der Mensch zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit*. Tübingen: Mohr Siebeck (Religion in philosophy and theology, 54).
- Damasio, Antonio R. (2004): *Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: List (List-Taschenbuch, 60443).
- Daniel, Ute (1993): »Kultur« und »Gesellschaft«: Überlegungen zum Gegenstandsbereich der Sozialgeschichte. *Geschichte und Gesellschaft* 19 (1), S. 69–99.
- Davidson, Donald (1990): Handlungen, Gründe und Ursachen. In: Ders.: *Handlung und Ereignis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 895), S. 19–42.
- Dehnbostel, Peter (2005): Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenen Lernen: Erwachsenenbildung im betrieblichen Kontext. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 28 (1), S. 208–214.
- Dehnbostel, Peter; Meister, Jörg (2002): Einleitung: Essentials und Überblick. In: Dehnbostel, Peter; Elsholz, Uwe; Meister, Jörg; Meyer-Menk, Julia (Hrsg.): *Vernetzte Kompetenzentwicklung: alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin: Ed. Sigma, S. 11–27.
- Detterman, Douglas K.; Sternberg, Robert J. (Hrsg.) (1996): *Transfer on trial: intelligence, cognition, and instruction*. Norwood, N. J.: Ablex Publ. Corp.
- Detterman, Douglas K. (1996): The case for the prosecution: transfer as an epiphenomenon. In: Detterman, Douglas K.; Sternberg, Robert J. (Hrsg.) (1996): *Transfer on trial: intelligence, cognition, and instruction*. Norwood, N. J.: Ablex Publ. Corp., S. 1–24.
- Dewe, Bernd (1997): Die Relationierung von Wirklichkeiten als Aufgabe moderner Erwachsenenbildung – wissentheoretische und konstruktivistische Beobachtungen. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): *Erwachsenenbildung in der Moderne: Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen*. Opladen: Leske + Budrich (Studien zu Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 9), S. 70–90.
- Dewe, Bernd (1998): Der wissentheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 48 (3), S. 240–250.

- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried (1984): Deutungsmuster. In: Kerber, Harald; Schmieder, Arnold (Hrsg.): *Handbuch Soziologie: zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rowohlt's Enzyklopädie, 407), S. 76–81.
- Dewey, John (1896): The reflex arc concept in psychology. *Psychological Review* 3 (4), S. 357–370.
- Dewey, John (1934): A common faith. New Haven: Yale Univ. Press. (The Terry Lectures).
- Dewey, John (1949): Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig [u. a.]: Westermann.
- Dewey, John; Bentley, Arthur F. (1949): Knowing and the known. Boston: Beacon Pr.
- Diekmann, Andreas (1999): Homo ÖKOnomicus: Anwendungen und Probleme der Theorie rationalen Handelns im Umweltbereich. In: Straub, Jürgen; Werbik, Hans (Hrsg.): *Handlungstheorie: Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl., S. 137–181.
- Dilthey, Wilhelm (1958): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften (= Gesammelte Schriften / Bd. 7). 2., unv. Aufl. Stuttgart: Teubner [u. a.].
- Dohmen, Günther (1996): Das lebenslange Lernen: Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF publik).
- Dörpinghaus, Andreas (2005): Bildung als Verzögerung: über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. *Pädagogische Rundschau* 59 (5), S. 563–574.
- Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas; Wigger, Lothar (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: Wiss. Buchges (Grundwissen Erziehungswissenschaft).
- Drechsel, Paul (2000): Die Logik der Relation »Rb. In: Drechsel, Peter; Schmidt, Bettina; Gözl, Bernhard (Hrsg.): *Kultur im Zeitalter der Globalisierung: von Identität zu Differenzen*. Frankfurt a. M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 39–70.
- Drechsel, Paul (2009a): Philosophie des Relationskonzepts und der Geometrischen Algebra [Manuskriptfassung]. URL <http://www.drechsel-science.de/Startseite-Philosophie-der-Relation-und-geometrischen-Algebra.pdf> [07-04-2011].
- Drechsel, Paul (2009b): Erkenntnistheorie, Geometrische Algebra und Logik, Relationsphilosophie [Manuskriptfassung]. URL <http://www.drechsel-science.de/GA-Philosophie-Logik-Relation-2010.pdf> [07-04-2011].
- Dreier, Ole (1999): Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines* 1 (1), S. 5–32. URL <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/outlines/article/view/3841/3335> [07-04-2011].
- Drexel, Ingrid (2002): Das Konzept von Kompetenz und die Interessen der gesellschaftlichen Akteure: Erfahrungen aus dem europäischen Ausland. In: Dehnbostel, Peter; Elsholz, Uwe; Meister, Jörg; Meyer-Menk, Julia (Hrsg.): *Vernetzte Kompetenzentwicklung: alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin: Ed. Sigma, S. 339–355.
- Dreyfus, Hubert L. (1989): Was Computer nicht können: die Grenzen künstlicher Intelligenz. Frankfurt a. M.: Athenäum (Athenäums Taschenbücher, 123).
- Dreyfus, Hubert L. (1993): Was Computer noch immer nicht können. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 41 (4), S. 653–680.
- Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. (1987): Künstliche Intelligenz: von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo, 8144; rororo-Computer).
- Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (1982): Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics. Brighton: Harvester Press.
- Duerr, Hans Peter (2002): Der Mythos vom Zivilisationsprozess. Band 5: Die Tatsachen des Lebens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch, 3671).
- Dürckheim, Karlfried von (1932): Untersuchungen zum gelebten Raum. *Neue Psychologische Studien* 6 (4), S. 387 – 480.

- Durkheim, Émile (1992): Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1005)
- Eco, Umberto (1991): Einführung in die Semiotik. München: Fink (UTB, 105).
- Edelmann, Walter (2000): Lernpsychologie. 6., vollst. überarb. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz PVU.
- Eikenbusch, Gerhard (2010): Was wissen wir über ›Lernen?‹ Einführung in die Serie. *Pädagogik* 62 (1), S. 41.
- Elias, Norbert (1977): Zur Grundlegung einer Theorie sozialer Prozesse. *Zeitschrift für Soziologie* 6 (2), S. 127–149.
- Elias, Norbert (1986): Figuration. In Schäfers, Bernhard (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Opladen [u. a.]: Leske + Budrich (Uni-Taschenbücher: Soziologie, 1416).
- Elias, Norbert (1997a): Über den Prozeß der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 158).
- Elias, Norbert (1997b): Arbeiten zur Wissenssoziologie. Band 2: Über die Zeit. 6. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 756).
- Elias, Norbert (2003): Die Gesellschaft der Individuen. In: Schröter, Michael (Hrsg.): *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 974), S. 15–98.
- Elias, Norbert (2004): Was ist Soziologie? 10. Aufl. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verl. (Grundfragen der Soziologie).
- Elster, Jon (1999): Wissen und Reichweite rationaler Handlungserklärung. In: Gosepath, Stefan (Hrsg.): *Motive, Gründe, Zwecke: Theorien praktischer Rationalität*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer: Forum Wissenschaft; Philosophie, 13223), S. 57–75.
- Elster, Jon (Hrsg.) (1986): Rational choice. Oxford: Blackwell (Readings in social and political theory).
- Emirbayer, Mustafa (1997): Manifesto for a relational sociology. *American Journal of Sociology* 103 (2), S. 281–317.
- Engeström, Yrjö (1987): Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Yrjö (1999): Lernen durch Expansion: zehn Jahre danach. In: Ders.: *Lernen durch Expansion*. Marburg: BdWi-Verl. (Internationale Studien Tätigkeits-theorie, 5), S. 9–24.
- Engeström, Yrjö; Cole, Michael (1997): Situated cognition in search of an agenda. In: Kirshner, David; Whitson, James A. (Hrsg.): *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, N. J. [u. a.]: Lawrence Erlbaum Associates, S. 301–309.
- Engeström, Yrjö; Miettinen, Reijo; Punamäki, Raija-Leena (Hrsg.) (1999): Perspectives on activity theory. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press. (Learning in doing).
- English, Andrea (2005): Negativität der Erfahrung, Pragmatismus und die Grundstruktur des Lernens: erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung des Pragmatismus von Peirce, James und Mead für Deweys Theorie der reflective experience. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. Weinheim [u. a.]: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 49), S. 49–61.
- Erpenbeck, John (1997): Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster [u. a.]: Waxmann (Kompetenzentwicklung, 1997), S. 309–316.
- Erpenbeck, John (2003): Schlüssel zur Zukunft: Theorie und Geschichte kompetenzbasierter Lernkultur. *QUEM-Report* 82, S. 5–10.
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (2003): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung: erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. IX–XL.
- Esser, Hartmut (1999): Die Optimierung der Orientierung. In: Straub, Jürgen; Werbig, Hans (Hrsg.): *Handlungstheorie, Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl., S. 113–136.
- Esslinger, Eva; Schlechtriemen, Tobias; Schweizer, Doris; Zons, Alexander (Hrsg.) (2010): Die Figur des Dritten: ein kulturwissenschaftliches Paradigma. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1971).

- Euchner, Walter (2005): Der künstlich verbesserte Mensch und die »künstliche Intelligenz« – Vorgesichte und aktuelle Diskussion. *Leviathan* 33 (1), S. 40–68.
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen: Mitteilung der Kommission. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften (Dokumente / Kommission der Europäischen Gemeinschaften; 2001,678).
- Falkenburg, Brigitte (2006): Was heißt es, determiniert zu sein? Grenzen der naturwissenschaftlichen Erklärung. In: Sturma, Dieter (Hrsg.): *Philosophie und Neurowissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1770), S. 43–74.
- Faulstich, Peter (Hrsg.) (1990): Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München: Lexika Verl. (Lernen – Arbeiten – Weiterbildung).
- Faulstich, Peter (1997a): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: Dt. Inst. für Erwachsenenbildung (Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Beiheft zum Report), S. 7–10.
- Faulstich, Peter (1997b): Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster [u. a.]: Waxmann (Kompetenzentwicklung, 1997), S. 141–196.
- Faulstich, Peter (1999): Schwierigkeiten mit der Lerntheorie in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 49 (3), S. 254–262.
- Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung: Begründungen lebensentfaltender Bildung. München [u. a.]: Oldenbourg (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik).
- Faulstich, Peter (2005a): Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (4), S. 528–542.
- Faulstich, Peter (2005b): Editorial: Trotz alledem: Bildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 55 (4), S. 289–290.
- Faulstich, Peter (2006a): Lebenserfahrungen als Lernvoraussetzungen. *Hessische Blätter für Volksbildung* 56 (4), S. 296–306.
- Faulstich, Peter (2006b): Gehirngerecht Lernen? *Hessische Blätter für Volksbildung* 56 (4), S. 356–359.
- Faulstich, Peter (2008): Lernen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55692; Rowohlt's Enzyklopädie), S. 33–57.
- Faulstich, Peter et al. (Hrsg.) (2005): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung: empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Faulstich, Peter; Grell, Petra (2005): Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, Peter et al. (Hrsg.) (2005): *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung: empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen*. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 18–93.
- Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39).
- Fischer, Hans Rudi (1997): Vorwort zur deutschen Ausgabe von Jerome Bruners »Acts of Meaning«. In: Bruner, Jerome S. (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Heidelberg: Auer, S. 9–11.
- Fischer, Joachim (2006): Philosophische Anthropologie: ein wirkungsvoller Denksatz in der deutschen Soziologie nach 1945. *Zeitschrift für Soziologie* 35 (5), S. 322–347.
- Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre von Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 312).
- Fodor, Jerry A. (1981): Representations: philosophical essays on the foundations of cognitive science. Brighton: Harvester Pr. (Harvester Studies in cognitive science, 13).
- Foerster, Heinz von (1981): Observing systems, Seaside, Calif.: Intersystems Publ.

- Foerster, Heinz von (1985): Sicht und Einsicht: Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig [u. a.]: Vieweg (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie; 21).
- Forneck, Hermann J. (2002): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), S. 242–261.
- Forneck, Hermann J. (2004): Der verlorene Zusammenhang: eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. *Hessische Blätter für Volksbildung* 54 (1), S. 4–14.
- Forneck, Hermann J. (2005a): Editorial: Autonomie und Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 55 (1), S. 1–4.
- Forneck, Hermann J. (2005b): Der machtlose Weiterbildner. *Hessische Blätter für Volksbildung* 55 (4), S. 320–327.
- Forneck, Hermann J. (2005c): Das »unregierte« Subjekt: Lernen in der Weiterbildung. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 28 (1), S. 122–127.
- Foucault, Michel (1990): Archäologie des Wissens. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 356).
- Foucault, Michel; Rux, Martin; Martin, Luther H. (1993): Technologien des Selbst. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Frey, Dieter (1994): Kognitive Theorien in der Sozialpsychologie. In: Frey, Dieter; Greif, Siegfried (Hrsg.): *Sozialpsychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. 3. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz PVU, S. 50–67.
- Fried, Andrea (2005): Relationaler Sozialkonstruktivismus. In: Weik, Elke; Lang, Rainhart (Hrsg.): *Moderne Organisationstheorien. Teil 1: Handlungsorientierte Ansätze*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: Gabler, S. 52–62.
- Friedman, Victor J. (2006): Die strukturelle Verbindung von individuellen Handlungen und systemischem Lernen. In: Miller, Max: *Dissens: zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens*. Bielefeld: Transcript-Verl. (Sozialtheorie), S. 311–315.
- Friedrich, Gerhard (2005): Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik: eine Untersuchung zur Bedeutung von Theorien und Konzepten des Lernens, besonders neurobiologischer, für die allgemeindidaktische Theoriebildung. Frankfurt a. M. [u. a.]: Lang.
- Friedrich, Gerhard (2009): »Neurodidaktik« – eine neue Didaktik? Zwei Praxisberichte aus methodisch-didaktischem Neuland. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 272–285.
- Friese, Heidrun (1993): Die Konstruktionen von Zeit: zum prekären Verhältnis von akademischer Theorie und lokaler Praxis. *Zeitschrift für Soziologie* 22 (5), S. 323–337.
- Fuchs, Stephan (2001): Against essentialism: a theory of culture and society. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Fuhrer, Urs (1990): Person-Umwelt-Kongruenz. In: Kruse, Lenelis; Graumann, Carl-Friedrich; Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): *Ökologische Psychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verl.-Union, S. 143–153.
- Fuhse, Jan; Mützel, Sophie (Hrsg.) (2010): Relationale Soziologie: zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss. (Netzwerkforschung, 2).
- Gadenne, Volker (2000): Gibt es unbewusste Schlüsse? In: Neuweg, Georg H. (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck [u. a.]: Studien-Verlag, S. 111–129.
- Gage, Nathaniel L.; Berliner, David C. (1986): Pädagogische Psychologie. 4., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz PVU.
- Gagné, Robert M. (1969): Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover [u. a.]: Schroedel (Beiträge zu einer neuen Didaktik; Reihe A: Allgemeine Didaktik).
- Galliker, Mark (1997): Lernen im raum-zeitlichen Kontext: Bemerkungen zu Problemen der Lernpsychologie auf der Grundlage von Wittgenstein. *Forum Kritische Psychologie* 38, S. 18–34.
- Garz, Detlef; Blömer, Ursula (2002): Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 441–457.
- Gebauer, Gunter (2000): Die Konstruktion der Gesellschaft aus dem Geist? Searle versus Bourdieu. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52 (3), S. 428–449.

- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (1992): *Mimesis: Kunst – Kultur – Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rowohlts Enzyklopädie, 497).
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (2003): *Mimetische Weltzugänge: soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen*. Stuttgart: Kohlhammer (Ursprünge des Philosophierens, 7).
- Geertz, Clifford (1987): *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 696).
- Gehlen, Arnold (1971): *Der Mensch: seine Natur und seine Stellung in der Welt*. 9. Aufl. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Geißler, Karlheinz A. (2005): Hat das lebenslange Lernen ein Ende? Eine Zumutung. In: *Die Österreichische Volkshochschule* 218 (1), S. 2–12.
- Gergen, Kenneth J. (1994b): *Toward transformation in social knowledge*. 2. Aufl. London [u. a.]: Sage Publ.
- Gergen, Kenneth J. (1994a): *Realities and relationships: soundings in social construction*. Cambridge, Mass. [u. a.]: Harvard Univ. Press.
- Gergen, Kenneth J. (1997): The place of the psyche in a constructed world. *Theory and Psychology* 7 (6), S. 723–746.
- Gergen, Kenneth J. (1999): *An invitation to social construction*. London [u. a.]: Sage Publ.
- Gergen, Kenneth J.; Gergen, Mary M. (1986): Narrative form and the construction of psychological science. In: Sarbin, Theodore R. (Hrsg.): *Narrative Psychology: the storied nature of human conduct*. New York [u. a.]: Praeger (Praeger special studies), S. 22–44.
- Gerstenmaier, Jochen (1999): *Situierendes Lernen*. In: Perleth, Christoph; Ziegler, Albert (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder*. Bern [u. a.]: Huber, S. 236–246.
- Gerstenmaier, Jochen (2000): Die Theorie situierter Lernumgebungen – eine neue pädagogische Theorie. In: Hamburger, Franz; Kolbe, Fritz-Ulrich; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität: Festschrift für Volker Lenhart zum 60. Geburtstag*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 54–64.
- Gerstenmaier, Jochen (2002): Philosophische Bildungsforschung: Handlungstheorien. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 155–168.
- Gerstenmaier, Jochen (2004): Domänenspezifisches Wissen als Dimension beruflicher Entwicklung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): *Qualifikationsforschung und Curriculum: Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation: Forschungsberichte, 25), S. 135–163.
- Gerstenmaier, Jochen; Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (6), S. 867–888.
- Gethmann, Carl F. (2006): Die Erfahrung der Handlungsurheberschaft und die Erkenntnisse der Neurowissenschaften. In: Sturma, Dieter (Hrsg.): *Philosophie und Neurowissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1770), S. 215–239.
- Geulen, Dieter (1991): Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, 4., völlig Neubearb. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 21–54.
- Geulen, Dieter (2002): Subjekt, Sozialisation, »Selbstsozialisation«: einige kritische und einige versöhnliche Bemerkungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22 (2), S. 186–196.
- Geulen, Dieter (2004): Ungelöste Probleme im sozialisationstheoretischen Diskurs. In: Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hrsg.): *Sozialisationstheorie interdisziplinär: aktuelle Perspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 20), S. 3–20.
- Geulen, Dieter (2005): Sozialisation. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend – Zeugnis*. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rowohlts Enzyklopädie, 55488), S. 1409–1416.
- Geulen, Dieter; Zinnecker, Jürgen (2002): Quo vadis Sozialisation? Einführung in eine kontroverse Ortsbestimmung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22 (2), S. 115–117.
- Gibson, James J. (1979): *The ecological approach to visual perception*. Boston [u. a.]: Houghton Mifflin.

- Giddens, Anthony (1979): Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis. London [u. a.]: Macmillan.
- Giddens, Anthony (1984): Interpretative Soziologie: eine kritische Einführung. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl. (Campus-Studium, 557).
- Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 3. Aufl. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl. (Theorie und Gesellschaft, 1).
- Gieseke, Wiltrud (2005): Lernen in der Wissensgesellschaft: neue institutionelle Selbstinterpretationen der Erwachsenenbildung. *Forum Erwachsenenbildung* H. 3, S. 20–27.
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen; Band 9: Grundlagen und Theorie).
- Giesinger, Johannes (2006): Erziehung der Gehirne? Willensfreiheit, Hirnforschung und Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (1), S. 97–109.
- Glaser, Robert (1962): Psychology and instructional technology. In: Ders. (Hrsg.): *Training research and education*. Pittsburgh: Univ. of Pittsburgh Press, S. 1–30.
- Glaserfeld, Ernst von (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig [u. a.]: Vieweg (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie; 24)
- Glaserfeld, Ernst von (1996): Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Glaserfeld, Ernst von (1997): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, Paul (Hrsg.): *Die erfundene Wirklichkeit: wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. 9. Aufl. München [u. a.]: Piper (Serie Piper, Bd. 373), S. 16–39.
- Glock, Hans-Johann (2000): Wittgenstein-Lexikon. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Glück, Gerhard (2005): Implizites Wissen und Können: ein neuer und vergessener Anstoß zum Kompetenzerwerb in der Lehrerbildung. *Pädagogische Rundschau* 59 (6), S. 663–681.
- Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse: ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 329).
- Göhlich, Michael (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen: eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. Weinheim [u. a.]: Beltz (Pädagogische Anthropologie, 12).
- Göhlich, Michael (2007): Aus Erfahrung lernen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 191–202.
- Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2007): Pädagogische Zugänge zum Lernen: eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 7–19.
- Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2007): Lernen: ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (2009): Leben Lernen: zur Rekonstruktion eines pädagogischen Diskurses. In: Strobel-Eisele, Gabriele; Wacker, Albrecht (Hrsg.): *Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft: Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 31), S. 144–156.
- Gollwitzer, Peter M. (1991): Abwägen und Planen: Bewußtseinslagen in verschiedenen Handlungsphasen. Göttingen [u. a.]: Hogrefe, Verl. für Psychol. (Motivationsforschung, 13).
- Granovetter, Mark S. (1973): The strength of *weak* ties. *The American Journal of Sociology* 78 (6), S. 1360–1380.
- Grathoff, Richard (1989): Milieu und Lebenswelt: Einführung in die phänomenologische Soziologie und die sozialphänomenologische Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Graumann, Carl-Friedrich (1990a): Der phänomenologische Ansatz in der ökologischen Psychologie. In: Kruse, Lenelis; Graumann, Carl-Friedrich; Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): *Ökologische Psychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verl.-Union, S. 97–104.
- Graumann, Carl-Friedrich (1990b): Aneignung. In: Kruse, Lenelis; Graumann, Carl-Friedrich; Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): *Ökologische Psychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verl.-Union, S. 124–130.
- Greeno, James G.; Moore, Joyce L. (1993): Situativity and symbols: response to Vera and Simon. *Cognitive Science* 17 (1), S. 49–59.

- Greeno, James G.; Smith, David R.; Moore, Joyce L. (1996): Transfer of situated learning. In: Detterman, Douglas K.; Sternberg, Robert J. (Hrsg.) (1996): *Transfer on trial: intelligence, cognition, and instruction*. Norwood, N. J.: Ablex Publ. Corp., S. 99–167.
- Greif, Siegfried (1994): Handlungstheoretische Ansätze. In: Frey, Dieter; Greif, Siegfried (Hrsg.): *Sozialpsychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. 3. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz PVU, S. 88–98.
- Greif, Siegfried; Kurz, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1996): *Handbuch selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen [u. a.]: Hogrefe, Verl. für Psychol. (Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management).
- Grell, Frithjof (2000): Muster des Theorieimportes in der Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 76 (4), S. 407–424.
- Grell, Petra (2006): Lernen lernen durch Reflexion über Lernen. *Hessische Blätter für Volksbildung* 56 (4), S. 348–355.
- Gremmler-Fuhr, Martina (2006): Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter: Entwicklung eines Orientierungskonzepts für die Anleitung und Unterstützung relationaler Lernprozesse. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Grenz, Stanley J. (2001): *The social god and the relational self: a trinitarian theology of the imago dei*. Louisville [u. a.]: Westminster John Knox Press (The matrix of Christian theology).
- Greve, Jens (2002): Bedeutung, Handlung und Interpretation: zu den Grundlagen der verstehenden Soziologie. *Zeitschrift für Soziologie* 31 (5), S. 373–390.
- Greve, Jens; Schnabel, Annette; Schützeichel Rainer (Hrsg.) (2008): *Das Mikro-Makro-Modell der soziologischen Erklärung: Zur Ontologie und Metatheorie eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Griese, Hartmut M. (1994): Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 83–97.
- Gröbl-Steinbach, Evelyn (2000): Wissen und Praxis in der pragmatischen Sprachphilosophie Wittgensteins. In: Neuweg, Georg H. (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion: ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck [u. a.]: Studien-Verl., S. 27–43.
- Groeben, Norbert (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie: wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen: Francke.
- Groeben, Norbert et al. (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte (1977): *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts: Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild*. Darmstadt: Steinkopff (Psychologie und Gesellschaft, 4).
- Gropengießer, Harald (2003): Lernen und Lehren – Thesen und Empfehlungen zu einem professionellen Verständnis. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 26 (3), S. 29–39.
- Gross, Sabine (2003): Lern-Erkundungen: über Wahrnehmung, Lernsubjekte und Lernwelten. *Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 43 (4), S. 487–512.
- Grotlüschen, Anke (2005): Die didaktische Lücke bei der »didaktischen Selbstwahl«. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 28 (3), S. 37–45.
- Gruber, Hans (2000): Lehr-Lern-Forschung: den Erwerb komplexer Kompetenzen müssen wir lehren und lernen. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 28 (1), S. 38–43.
- Gruber, Hans; Hawelka, Birgit (2001): Lerntheoretische Ansätze und ihre Bedeutung für die neuen Medien. *Hessische Blätter für Volksbildung* 51 (4), S. 293–302.
- Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Schiefele, Hans (2001): Pädagogisch-psychologische Konzepte der Veränderung. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch*. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz PVU, S. 125–133.
- Gruber, Hans; Renkl, Alexander (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, Georg H. (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion: ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck [u. a.]: Studien-Verlag, S. 155–174.

- Grundmann, Matthias (Hrsg.) (1999): Konstruktivistische Sozialisationsforschung: Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit).
- Grundmann, Matthias (2004): Intersubjektivität und Sozialisation: zur theoretischen und empirischen Bestimmung von Sozialisationspraktiken. In: Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hrsg.): *Sozialisations-theorie interdisziplinär: aktuelle Perspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 20), S. 317–344.
- Grundmann, Matthias (2006): Sozialisationstheoretische Anmerkungen zu Max Millers Entwurf einer Theorie systemischen Lernens. In: Miller, Max: *Dissens: zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens*. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 291–301.
- Grundmann, Matthias; Hoffmeister, Dieter (2007): Die Verwobenheit von Sozialisation und Selektion: eine kritische Bestimmung des Verhältnisses von Sozialisation, Bildung und Erziehung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27 (2), S. 128–142.
- Grzesik, Jürgen (2009): Auf dem Wege zu einer Theorie für das komplexe System des menschlichen Lernens durch die Verbindung von neurologischen und psychologischen Annahmen. In: Strobel-Eisele, Gabriele; Wacker, Albrecht (Hrsg.): *Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft: Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 31), S. 70–97.
- Gudjons, Herbert (1994): Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch. 2., durchges. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch. 10., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gugutzer, Robert (2002): Leib, Körper und Identität: eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden: Westdt. Verl.
- Ha, Kien Nghi (2004): Hybridität und ihre deutschsprachige Rezeption: zur diskursiven Einverleibung des »Anderen«. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 221–238.
- Hacker, Winfried (1973): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie: psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten. Berlin: Dt. Verl. der Wiss.
- Hacker, Winfried (1978): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie. 2., überarb. Aufl. Bern [u. a.]: Huber (Schriften zur Arbeitspsychologie, 20).
- Haider, Hilde (2000): Implizites Wissen: Anmerkungen aus der Perspektive der experimentellen Psychologie. In: Neuweg, Georg H. (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion: ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck [u. a.]: Studien-Verl., S. 175–197.
- Hartmann, Dirk (2006): Physis und Psyche: das Leib-Seele-Problem als Resultat der Hypostasierung theoretischer Konstrukte. In: Sturma, Dieter (Hrsg.): *Philosophie und Neurowissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1770), S. 97–123.
- Heckhausen, Heinz (1989): Motivation und Handeln: mit 52 Tabellen. 2., völlig überarb. und erg. Aufl. Berlin [u. a.]: Springer.
- Heckhausen, Heinz; Gollwitzer, Peter M.; Weinert, Franz E. (Hrsg.) (1987): Jenseits des Rubikon: der Wille in den Humanwissenschaften. Berlin [u. a.]: Springer.
- Heid, Helmut (2000): Qualität der Argumente, mit denen das Erfordernis lebenslangen Lernens begründet wird. In: Harteis, Christian; Heid, Helmut; Kraft, Susanne (Hrsg.): *Kompendium Weiterbildung: Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 289–296.
- Hejl, Peter M. (1987): Konstruktion der sozialen Konstruktion: Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Band 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 636), S. 303–339.
- Hejl, Peter M. (1992): Die zwei Seiten der Eigengesetzlichkeit: zur Konstruktion natürlicher Sozialsysteme und zum Problem ihrer Regelung. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Band 2: Kognition und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 950), S. 167–213.

- Held, Josef (1997): Kooperatives Lernen – ein Neuanatz in der Lernforschung? *Forum Kritische Psychologie* 38, S. 4–17.
- Held, Josef (2001a): Pädagogische Psychologie. In: Keupp, Heiner; Weber, Klaus (Hrsg.): *Psychologie: ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55640; Rowohlts Enzyklopädie), S. 132–146.
- Held, Josef (2001b): Einzelfallmethode. In: Keupp, Heiner; Weber, Klaus (Hrsg.): *Psychologie: ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55640; Rowohlts Enzyklopädie), S. 256–266.
- Hellekamps, Stephanie (1996): Selbsterschaffung und Bildsamkeit: bildungstheoretische Überlegungen zu Rortys Konzept des »Creation of the Self«. *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (5), S. 767–779.
- Herrmann, Theo (1982): Über begriffliche Schwächen kognitivistischer Kognitionstheorien: Begriffsinflation und Akteur-System-Kontamination. *Zeitschrift für Sprache und Kognition* 1 (1), S. 3–14.
- Herrmann, Ulrich (1991): Historische Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. 4., völlig Neubearb. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 231–250.
- Herrmann, Ulrich (Hrsg.) (2009a): Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Herrmann, Ulrich (2009b): Neurodidaktik – neue Wege des Lehrens und Lernens. In: Ders. (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 9–16.
- Herrmann, Ulrich (2009c): Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision schulisch organisierten Lehrens und Lernens: Aspekte und Chancen einer gemeinsamen interdisziplinären Erfolgsgeschichte. In: Ders. (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 148–181.
- Herzberg, Heidrun (2004a): Biographie und Lernhabitus: eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt am Main [u. a.]: Campus-Verl. (Biographie- und Lebensweltforschung, 1)
- Herzberg, Heidrun (2004b) Lernhabitus und Milieu als zentrale Dimensionen bei der Untersuchung lebenslanger Lernprozesse. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 27 (1), S. 38–44.
- Herzog, Walter (2001): Das Kulturverständnis der neueren Erziehungswissenschaft. In: Appelsmeyer, Heide; Billmann-Mahecha, Elfriede (Hrsg.) *Kulturwissenschaft: Felder einer prozessorientierten wissenschaftlichen Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 97–124.
- Heyting, Frieda (1999): Erziehung zwischen Kunst und Liebe: Überlegungen zu einer »postsubjektischen« Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (4), S. 557–568.
- Heyting, Frieda; Lenzen, Dieter (1999): Editorial: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (4), S. 465–466.
- Hilliger, Birgit; Jäger, Armin; Uhlmann, Michael (2005): Lernkultur: Möglichkeiten und Grenzen von Veränderungsprozessen in Unternehmen und Weiterbildungseinrichtungen. In: Baldauf-Bergmann, Kristine; Küchler, Felicitas von; Weber, Christel (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis: Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Ortfried Schäffler*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 43), S. 172–186.
- Hindrichs, Gunnar (2008): Das Absolute und das Subjekt: Untersuchungen zum Verhältnis von Metaphysik und Nachmetaphysik. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Hinz, Renate (2005): Subjektorientierung als neuronal gesteuerte Differenz? Reflexionen über Neukonzeptionierungen didaktischer Positionen. *Pädagogische Rundschau* 59 (5), S. 539–561.
- Hirschauer, Stefan (2004): Praktiken und ihre Körper: über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript-Verl., S.73–91.
- Hofer, Manfred (2000): Schule: vom Lernort zur »intermediären« Institution. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 28 (1), S. 10–15.
- Holtgrewe, Ursula (2000): »Wer das Problem hat, hat die Lösung.« Strukturierung und pragmatische Handlungstheorie am Fall von Organisationswandel. *Soziale Welt* 51 (2), S. 173–190.

- Holzappel, Günther (2002): Leib, Einbildungskraft, Bildung: Nordwestpassagen zwischen Leib, Emotion und Kognition in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holzer, Boris; Schmidt, Johannes F. K. (Hrsg.) (2009): Theorie der Netzwerke oder Netzwerk-Theorie? Stuttgart: Lucius & Lucius (Soziale Systeme; 15,2).
- Holzcamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt [u. a.]: Campus-Verl.
- Holzcamp, Klaus (1987): Lernen und Lernwiderstand: Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. *Forum Kritische Psychologie* 20, S. 5–36.
- Holzcamp, Klaus (1991): Lehren als Lernbehinderung? *Forum Kritische Psychologie* 27, S. 5–22.
- Holzcamp, Klaus (1995): Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main [u. a.]: Campus-Verl.
- Holzcamp, Klaus (1996a): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß: Interview zum Thema »Lernen«. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 5), S. 21–30.
- Holzcamp, Klaus (1996b): Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung – Einführung in die Hauptanliegen des Buches. *Forum Kritische Psychologie* 36, S. 113–131.
- Holzcamp, Klaus; Wetzel, Konstanze (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Braun, Karl-Heinz; Wetzel, Konstanze: *Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln: Bericht von der 6. internationalen Ferien-Universität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien*. Marburg: Verlag für Arbeit und Gesellschaft (Studienbibliothek der kritischen Psychologie, 1), S. 91–113.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, Axel; Joas, Hans (1980): Soziales Handeln und menschliche Natur: anthropologische Grundlagen der Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main [u. a.]: Campus-Verl. (Campus-Studium, 545: Kritische Sozialwissenschaft).
- Hörning, Karl H. (2001): Experten des Alltags: die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weiler-swist: Velbrück Wissenschaft.
- Hörning, Karl H. (2004a): Kultur als Praxis. In: Jaeger, Friedrich; Liebsch, Burkhard (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe*. Stuttgart [u. a.]: Metzler, S. 139–151.
- Hörning, Karl H. (2004b): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung: ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 19–39.
- Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (2004a): Doing culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (2004b): Doing culture: Kultur als Praxis. In: Dies. (Hrsg.): *Doing culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 9–15.
- Huber, Günter L. (2000): Was wird aus dem situativen Wissen, wenn die Situation sich ändert? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14 (1), S. 8–9.
- Hufer, Klaus-Peter (2005): Der Eigensinn der Autonomie: von der Bedeutung, der Bedeutungslosigkeit ... und der Wirkung einer Idee. *Hessische Blätter für Volksbildung* 55 (1), S. 65–71.
- Huisken, Freerk (1991): Kritik der Erziehung. Band 1: Die Wissenschaft von der Erziehung: Einführung in die Grundlügen der Pädagogik. Hamburg: VSA-Verl.
- Hungerland, Beatrice; Overwien, Bernd (Hrsg.) (2004): Kompetenzentwicklung im Wandel: auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss.
- Hurrelmann, Klaus (2002a): Einführung in die Sozialisationstheorie. 8., vollst. überarb. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz (Beltz-Studium: Kultur und Gesellschaft).
- Hurrelmann, Klaus (2002b): Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender, aber kritischer Kommentar. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22 (2), S. 155–166.
- Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (1991): Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Dies. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, 4., völlig neubearb. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 3–20.
- Hustvedt, Siri (2010): Die zitternde Frau: eine Geschichte meiner Nerven. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Hüther, Gerald (2009a): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns: welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 41–48.
- Hüther, Gerald (2009b): Die Ausbildung von Metakompetenzen und Ich-Funktionen während der Kindheit. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 99–108.
- Hüther, Gerald (2009c): Für eine neue Kultur der Anerkennung: Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in der Schule. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 199–206.
- Hüther, Gerald (2010): Wie funktioniert das Lernen im Kopf? Erkenntnisse der Neurobiologie über Lernprozesse. *Pädagogik* 62 (4), S. 40–45.
- Illeris, Knud (2006): Das »Lerndreieck«: Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann (DIE spezial), S. 29–41.
- Jacob, Susanne (2004): Soziale Repräsentationen und relationale Realitäten: theoretische Entwürfe der Sozialpsychologie bei Serge Moscovici und Kenneth J. Gergen. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Jacobs, Arthur M.; Hutzler, Florian; Engl, Verena (2009): Fortschritte in der neurokognitiven Lern- und Gedächtnisforschung. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 86–96.
- Jäger, Friedrich (2004): Historische Kulturwissenschaft. In: Jäger, Friedrich; Straub, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2: Paradigmen und Disziplinen*. Stuttgart [u. a.]: Metzler, S. 518–545.
- Jahraus, Oliver; Ort, Nina (Hrsg.) (2003): Theorie – Prozess – Selbstreferenz: Systemtheorie und transdisziplinäre Theoriebildung. Konstanz: UVK-Verl.-Ges. (Theorie und Methode).
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. 5., völlig überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jansen, Dorothea (2003): Einführung in die Netzwerkanalyse: Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. 2., erw. Aufl. Opladen: Leske + Budrich (UTB, 2241).
- Joas, Hans (1980): Praktische Intersubjektivität: die Entwicklung des Werkes von George Herbert Mead. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 765).
- Joas, Hans (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1248).
- Joas, Hans (1997): Einführung: eine soziologische Transformation der Praxisphilosophie – Giddens' Theorie der Strukturierung. In: Giddens, Anthony: *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. 3. Aufl. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl. (Theorie und Gesellschaft, 1), S. 9–23.
- Joas, Hans (1999): Pragmatismus und Gesellschaftstheorie. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1018).
- Joas, Hans; Knöbl, Wolfgang (2004): Sozialtheorie: zwanzig einführende Vorlesungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1669).
- Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung: Analyse lokaler Institutionenlandschaften. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Jütte, Wolfgang (2005): Methodische Überlegungen zu Netzwerkanalysen. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 28 (2), S. 41–50.
- Kade, Jochen (1992): Erwachsenenbildung und Identität: eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. 2. Aufl. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Kade, Jochen (1993a): Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? *GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung* 4 (4), S. 233–235.
- Kade, Jochen (1993b): Emanzipatorische Erwachsenenbildung – aber aus welcher Sicht? *GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung* 4 (6), S. 315–316.
- Kade, Jochen (1997a): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen – im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im*

- Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1344), S. 30–70.
- Kade, Jochen (1997b): Entgrenzung und Entstrukturierung: zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, Karin (Hrsg.): *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung.* Frankfurt a. M.: Dt. Inst. für Erwachsenenbildung (Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Beiheft zum Report), S. 13–31.
- Kade, Jochen (2005): Bildung, Wissen und das Pädagogische im Kontext der Wissensgesellschaft. In: Baldauf-Bergmann, Kristine; Küchler, Felicitas von; Weber, Christel (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis: Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Otfried Schöffler.* Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 43), S. 67–83.
- Kade, Jochen; Egloff, Birte (2004): Institutionalierungsformen der Erwachsenenbildung: Entgrenzung und Begrenzung lebenslangen Lernens. *GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung* 15 (2), S. 49–52.
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (1996): Lebenslanges Lernen – mögliche Bildungswelten: Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen: Leske + Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 10).
- Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (2007): Lebenslanges Lernen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens.* Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 133–141.
- Kaeser, Eduard (2004): Autonome Artefakte – ein Testfall für die Autonomie des Menschen? *Soziale Welt* 55 (4), S. 369–388.
- Kaiser, Arnim (1998): Situationsorientierter Ansatz in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 48 (3), S. 225–232.
- Kaiser, Arnim (2009): Viel Lärm um nichts Neues. *Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* 20 (5), S. 6–9.
- Kaiser, Ruth (2004): Chancen formal organisierten Lernens: Grenzen der Entgrenzung. *GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung* 15 (2), S. 71–74.
- Kaminski, Gerhard (1990a): Handlungstheorie. In: Kruse, Lenelis; Graumann, Carl-Friedrich; Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): *Ökologische Psychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen.* München: Psychologie Verl.-Union, S. 113–118.
- Kaminski, Gerhard (1990b): Behavior-Setting-Analyse. In: Kruse, Lenelis; Graumann, Carl-Friedrich; Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): *Ökologische Psychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen.* München: Psychologie Verl.-Union, S. 154–159.
- Kanfer, Frederick H.; Goldstein, Arnold P. (Hrsg.) (1977): Möglichkeiten der Verhaltensänderung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Kanfer, Frederick H.; Phillips, Jeanne S. (1970): Learning foundations of behavior therapy. New York [u. a.]: Wiley (Series in psychology).
- Kempf, Wilhelm (1994): Soziales Lernen. In: Frey, Dieter; Greif, Siegfried (Hrsg.): *Sozialpsychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen.* 3. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz PVU, S. 326–329.
- Kempf, Wilhelm (1999): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Konkretem in der subjektwissenschaftlichen Forschung. In: Straub, Jürgen; Werbik, Hans (Hrsg.): *Handlungstheorie, Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs.* Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl., S. 93–109.
- Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian (2007): Sozialraum: eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In: Mörchen, Annette; Tolksdorf, Markus (Hrsg.): *Lernort Gemeinde: ein neues Format der Erwachsenenbildung.* Bielefeld: Bertelsmann (EB-Buch, 29), S. 195–204.
- Keupp, Heiner (1990): Soziale Netzwerke. In: Kruse, Lenelis; Graumann, Carl-Friedrich; Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): *Ökologische Psychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen.* München: Psychologie Verl.-Union, S. 503–509.

- Keupp, Heiner (2001): Das Subjekt als Konstrukteur seiner selbst und seiner Welt. In: Keupp, Heiner; Weber, Klaus (Hrsg.): *Psychologie: ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55640; Rowohlt's Enzyklopädie), S. 35–54.
- Keupp, Heiner; Weber, Klaus (2001): Zur Zukunft der Psychologie als Wissenschaft und Handlungsfeld. In: Dies. (Hrsg.): *Psychologie: ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55640; Rowohlt's Enzyklopädie), S. 660–681.
- Kil, Monika; Wagner, Sina (2006): Entwicklungsarbeiten zum Fragebogen »Organisation und Teilnehmende« [OrTe]: ein Instrument zur Erfassung von Erwartungen an Lehre, Lernen und Organisation in der Weiterbildung. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29 (1), S. 63–74.
- Kirchhof, Steffen (2007): Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung in der Pflege – neue Impulse für die Pflegedidaktik. *Pflegewissenschaft* 9 (12), S. 736–749.
- Kirchhöfer, Dieter (2003): Informelles Lernen in der Ontogenese. *Zeitschrift für Humanontogenetik* 6 (1), S. 41–51.
- Kirchhöfer, Dieter (2006): Lernen in sozialen Kontexten. *Hessische Blätter für Volksbildung* 56 (4), S. 324–330.
- Kirshner, David; Whitson, James A. (1997): Editors' introduction to »Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives«. In: Dies. (Hrsg.): *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, N. J. [u. a.]: Lawrence Erlbaum Associates, 1–16.
- Klagenfurt, Kurt (1995): Technologische Zivilisation und transklassische Logik: eine Einführung in die Technikphilosophie Gotthard Günthers. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1166).
- Klika, Dorle (2000): Identität – ein überholtes Konzept? Kritische Anmerkungen zu aktuellen Diskursen außerhalb und innerhalb der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3 (2), S. 285–304.
- Knigge-Illner, Helga (2002): Der Weg zum Dokortitel: Strategien für die erfolgreiche Promotion. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl. (Campus concret, 64)
- Knorr-Cetina, Karin (1984): Die Fabrikation von Erkenntnis: zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Knorr-Cetina, Karin (1989): Spielarten des Konstruktivismus. *Soziale Welt* 40 (1/2), S. 86–96.
- Knorr-Cetina, Karin (1991): Die Fabrikation von Erkenntnis: zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Rev. und erw. Fassung, 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Knorr-Cetina, Karin (1997): Sociality with objects: social relations in postsocial knowledge societies. *Theory, Culture and Society* 14 (4), S. 1–30.
- Knorr-Cetina, Karin (2002): Wissenskulturen: ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1594).
- Kohl, Matthias; Molzberger, Gabriele (2005): Lernen im Prozess der Arbeit: Überlegungen zur Systematisierung betrieblicher Lernformen in der Aus- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 101 (3), S. 349–363.
- Koller, Hans-Christoph (2007): Probleme einer Theorie transformativer Bildungsprozesse. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript-Verl. (Theorie bilden, 7), S. 69–81.
- Köring, Bernhard (1997): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie: ein didaktisches Arbeitsbuch für Studierende und DozentInnen. Donauwörth: Auer (Reihe Bildung und Erziehung).
- Korte, Hermann (2003): Norbert Elias. In: Kaesler, Dirk (Hrsg.): *Klassiker der Soziologie. Band 1: Von Auguste Comte bis Norbert Elias*. 4. Aufl. München: Beck (Beck'sche Reihe, 1288), S. 315–333.
- Kösel, Edmund (1993): Die Modellierung von Lernwelten: ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau: Laub.
- Kösel, Edmund (1996): Modellierung von Lernwelten: eine Möglichkeit für lebendiges Lehren und Lernen. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 5), S. 88–104.

- Kovalik, Susan; Olsen, Karen D. (2001): *Exceeding expectations: a user's guide to implementing brain research in the classroom*. Federal Way, WA: Books for Educators.
- Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2002): *Habitus*. Bielefeld: Transcript-Verl. (Einsichten).
- Kramer, Jürgen (2005): Cultural studies. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften*. Stuttgart [u. a.]: Metzler (Sammlung Metzler, 351), S. 10–13.
- Krapf, Bruno (1995): *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur: Erhebungen, Experimente, Analysen und Berichte zu pädagogischen Denkfiguren*. 4., nachgeführte und überarb. Aufl. Bern [u. a.]: Haupt.
- Krapp, Andreas (2004): Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische Grundkategorie im Spiegel der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Faulstich, Peter; Ludwig, Joachim (Hrsg.) (2004): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39), S. 275–287.
- Krapp, Andreas (2006): Lebens- und Lerninteressen Erwachsener. *Hessische Blätter für Volksbildung* 56 (4), S. 307–316.
- Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.) (2001): *Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch*. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz PVU.
- Krappmann, Lothar (2002): Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22 (2), S. 178–185.
- Kraus, Wolfgang (2001): Text. In: Keupp, Heiner; Weber, Klaus (Hrsg.): *Psychologie: ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55640; Rowohlts Enzyklopädie), S. 239–248.
- Krause, Detlef (2001): *Luhmann-Lexikon: eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann*. 3., neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB für Wissenschaft, 2184).
- Kron, Thomas (2010): Die neo-pragmatische Theorie von Hans Joas. In: Ders.: *Zeitgenössische soziologische Theorien: zentrale Beiträge aus Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss., S. 133–155.
- Kruse, Lenelis (1990): Raum und Bewegung. In: Kruse, Lenelis; Graumann, Carl-Friedrich; Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): *Ökologische Psychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verl.-Union, S. 313–324.
- Kruse, Lenelis; Graumann, Carl-Friedrich; Lantermann, Ernst-Dieter (1990): *Ökologische Psychologie: zur Einführung*. In: Dies. (Hrsg.): *Ökologische Psychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verl.-Union, S. 1–13.
- Kuhn, Thomas S. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. 2., revidierte und um d. Postskriptum v. 1969 ergänzte Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 25).
- Kuhn, Thomas S. (1977): Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigma. In: Ders.: *Die Entstehung des Neuen: Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 389–420.
- Künzli, Rudolph (2004): Lernen. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 620–637.
- Lamnek, Siegfried (1993): *Qualitative Sozialforschung*. Band 1: Methodologie. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Psychologie Verl.-Union.
- Langemeyer, Ines (2006): Contradictions in expansive learning: towards a critical analysis of self-dependent forms of learning in relation to contemporary socio-technological change. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 7 (2), Art. 12. URN urn:nbn:de:0114-fqs0601127 [07-04-2011].
- Latour, Bruno (1987): *Science in action: how to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Latour, Bruno (1996): On interobjectivity. *Mind, culture, and activity* 6 (4), S. 228–244.
- Latour, Bruno (1998): *Wir sind nie modern gewesen: Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Fischer: Forum Wissenschaft; Figuren des Wissens, 13777).
- Latour, Bruno (2001a): *Das Parlament der Dinge: für eine politische Ökologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Edition Zweite Moderne).

- Latour, Bruno (2001b): Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. *Berliner Journal für Soziologie* 11 (2), S. 237–252.
- Latour, Bruno; Woolgar, Steve (1981): *Laboratory life: the social construction of scientific facts*. 2. Aufl. Beverly Hills [u. a.]: Sage (Sage library of social research, 80).
- Laucken, Uwe (1999): Begriffe des Handelns: ontische und funktionale Differenzen. In: Straub, Jürgen; Werbik, Hans (Hrsg.): *Handlungstheorie, Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl., S. 49–73.
- Laucken, Uwe (2003): *Theoretische Psychologie: Denkformen und Sozialpraxen*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Univ.
- Lave, Jean (1988): *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press, S. 3–32.
- Lave, Jean (1991): Situating learning in communities of practice. In: Resnick, Lauren B.; Levine, John M.; Teasley, Stephanie D. (Hrsg.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, D. C.: American Psychological Association, S. 63–82.
- Lave, Jean (1993): The practice of learning. In: Chaiklin, Seth; Lave, Jean (Hrsg.): *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press (Learning in doing), S. 3–32.
- Lave, Jean (1997a): On learning. *Forum Kritische Psychologie* 38, S. 120–135.
- Lave, Jean (1997b): The culture of acquisition and the practice of understanding. In: Kirshner, David; Whitson, James A. (Hrsg.): *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, N. J. [u. a.]: Lawrence Erlbaum Associates, S. 17–35.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press (Learning in doing).
- Leisegang, Dieter (1969): Die drei Potenzen der Relation. Frankfurt a. M.: Heiderhoff (Eidos, 2).
- Leisegang, Dieter (1972): Dimension und Totalität: Entwurf einer Philosophie der Beziehung. Frankfurt a. M.: Heiderhoff (Eidos, 26).
- Leisegang, Dieter; Niebel, Wilhelm F. (Hrsg.) (1974): *Philosophie als Beziehungswissenschaft: Festschrift für Julius Schaaf*. 22 Beiträge. Frankfurt a. M.: Heiderhoff.
- Lemke, Jay L. (1997): Cognition, context, and learning: a social semiotic perspective. In: Kirshner, David; Whitson, James A. (Hrsg.): *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, N. J. [u. a.]: Lawrence Erlbaum Associates, S. 37–55.
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (6), S. 949–968.
- Leutner, Detlev (2000): Blick zurück und nach vorn: Trends der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 28 (1), S. 30–37.
- Lewin, Kurt (1969): *Topologische und Vektorpsychologie* (= Band 3 der Kurt-Lewin-Werkausgabe; herausgegeben von Carl-Friedrich Graumann). Bern [u. a.]: Huber [u. a.].
- Lewin, Kurt (1981): *Wissenschaftstheorie I* (= Band 1 der Kurt-Lewin-Werkausgabe; herausgegeben von Carl-Friedrich Graumann). Bern [u. a.]: Huber [u. a.].
- Lewin, Kurt (1982): *Feldtheorie* (= Band 4 der Kurt-Lewin-Werkausgabe; herausgegeben von Carl-Friedrich Graumann). Bern [u. a.]: Huber [u. a.].
- Libet, Benjamin (2004): Haben wir einen freien Willen? In: Geyer, Christian (Hrsg.): *Hirnforschung und Willensfreiheit: zur Deutung der neuesten Experimente*. Frankfurt a. M. (Edition Suhrkamp, 2387), S. 268–289.
- Liebau, Eckart (2007): Leibliches Lernen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 102–112.
- Lindemann, Gesa (2001): Die reflexive Anthropologie des Zivilisationsprozesses. *Soziale Welt* 52 (2), S. 181–198.
- Lindemann, Gesa (2006): Die Emergenzfunktion und die konstitutive Funktion des Dritten: Perspektiven einer kritisch-systematischen Theorieentwicklung. *Zeitschrift für Soziologie* 35 (2), S. 82–101.
- Lindemann, Gesa (2010): Die Emergenzfunktion des Dritten – ihre Bedeutung für die Analyse der Ordnung einer funktional differenzierten Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie* 39 (6), S. 493–511.

- Livingstone, David W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. *QUEM-Report* 60, 65–91.
- Lompscher, Joachim (2003): Was wir vom Lernen kulturhistorisch wissen: Lernkultur Kompetenzentwicklung – aus kulturhistorischer Sicht. *QUEM-Report* 82, S. 27–44.
- Lorenzen, Paul (1974): Konstruktive Wissenschaftstheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 93).
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1506).
- Löw, Martina; Steets, Silke; Stoetzer, Sergej (2007): Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie. Opladen [u. a.]: Budrich (UTB, 8348).
- Löwisch, Dieter-Jürgen (1989): Kultur und Pädagogik: eine Einführung. Darmstadt: Wiss. Buchges. (WB-Forum, 44)
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen: Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Ludwig, Joachim (2002): Kompetenzentwicklung – Lerninteressen – Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, Peter; Elsholz, Uwe; Meister, Jörg; Meyer-Menk, Julia (Hrsg.): *Vernetzte Kompetenzentwicklung: alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin: Ed. Sigma, S. 95–110.
- Ludwig, Joachim (2005a): Bildung und expansives Lernen. *Hessische Blätter für Volksbildung* 55 (4), S. 328–336.
- Ludwig, Joachim (2005b): Modelle subjektorientierter Didaktik. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 28 (1), S. 75–80.
- Luhmann, Niklas (1981): Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat. München [u. a.]: Olzog (Analysen und Perspektiven, 8/9).
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme: Grundriße einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1987): Soziologische Aufklärung. Band 4: Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen: Westdt. Verl.
- Luhmann, Niklas (1988): Erkenntnis als Konstruktion [Vortrag im Kunstmuseum Bern, 23. Oktober 1988]. Bern: Benteli (Um 9).
- Luhmann, Niklas (1990a): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1990b): Soziologische Aufklärung. Band 5: Konstruktivistische Perspektiven. Opladen: Westdt. Verl.
- Luhmann, Niklas (1992): Beobachtungen der Moderne. Opladen: Westdt. Verl.
- Luhmann, Niklas (1995): Soziologische Aufklärung. Band 6: Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdt. Verl.
- Luhmann, Niklas (2004): Systeme verstehen Systeme. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Niklas Luhmann: Schriften zur Pädagogik* Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1697), S. 48–90.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 391).
- Mader, Wilhelm (1998): Interaktionelle Erwachsenenbildungstheorie. *Hessische Blätter für Volksbildung* 48 (3), S. 211–224.
- Magerski, Christine (2005): Die Wirkungsmacht des Symbolischen: von Cassirers Philosophie der symbolischen Formen zu Bourdieus Soziologie der symbolischen Formen. *Zeitschrift für Soziologie* 34 (2), S. 112–127.
- Mandl Heinz; Gerstenmaier, Jochen (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen [u. a.]: Hogrefe, Verl. für Psychol.
- Mandl, Heinz; Gruber, Hans; Renkl, Alexander (1995): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim [u. a.]: Beltz PVU, S. 167–178.

- Mandl, Heinz; Kopp, Birgitta (2006): Lehren in der Weiterbildung aus pädagogisch-psychologischer Sicht: Sechs Leitprinzipien didaktischen Handelns. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann (DIE spezial), S. 117–128.
- Mandl, Heinz; Winkler, Katrin (2004): Potenziale für Lernmöglichkeiten: Lernprozesse in Communities. *GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung* 15 (3), S. 111–115.
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Wolff, Kurt H.: *Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk / Karl Mannheim*. Berlin [u. a.]: Luchterhand (Soziologische Texte, 28), S. 91–154.
- Markard, Morus (1990): Kritische Psychologie. In: Kruse, Lenelis; Graumann, Carl-Friedrich; Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): *Ökologische Psychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verl.-Union, S. 119–123.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Dt. Studien-Verl. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, 3).
- Martin, John L. (2003): What is field theory? *American Journal of Sociology* 109 (1), S. 1–49.
- Maturana, Humberto R. (1985): Erkennen – die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit: ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. 2., durchges. Aufl. Braunschweig [u. a.]: Vieweg (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, 19).
- Maturana, Humberto R. (1987): Biologie der Sozialität. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 636), S. 287–302.
- Maturana, Humberto R. (1994): Was ist Erkennen? München [u. a.]: Piper.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis: die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. München: Goldmann (Goldmann-Buch, 11460).
- McDowell, John Henry (1996): Mind and world: with a new introduction. Cambridge, Mass. [u. a.]: Harvard Univ. Press.
- Mead, George H. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mead, George H. (o. J.): Manuskript ohne Titel, beginnend mit »The human individual has part of his self the physical organism«, University of Chicago, Mead-Papers, Box 1, Folder 4.
- Meier, Michael (2004): Bourdieus Theorie der Praxis – eine »Theorie sozialer Praktiken«? In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 55–69.
- Mein, Georg; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): Soziale Räume und kulturelle Praktiken: über den strategischen Gebrauch von Medien. Bielefeld: Transcript-Verl. (Kultur und soziale Praxis).
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter (Phänomenologisch-psychologische Forschungen, 7).
- Merleau-Ponty, Maurice (1976): Die Struktur des Verhaltens. Berlin [u. a.]: de Gruyter (Phänomenologisch-psychologische Forschungen, 13).
- Merleau-Ponty, Maurice (1984): Das Auge und der Geist: philosophische Essays. Durchges., u. um eine ausführl. Bibliogr. erw. Neuausgabe. Hamburg: Meiner (Philosophische Bibliothek, 357).
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): Keime der Vernunft: Vorlesungen an der Sorbonne 1949 – 1952 [Herausgegeben von Bernhard Waldenfels]. München: Fink (Übergänge, 28).
- Mertens, Wolfgang (1994): Symbolischer Interaktionismus. In: Frey, Dieter; Greif, Siegfried (Hrsg.): *Sozialpsychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. 3. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz PVU, S. 81–87.
- Merton, Robert K. (1936): The unanticipated consequences of purposive social action. *American Sociological Review* 1 (6), S. 894–940.
- Messerschmidt, Rolf; Grebe, Regina (2003): Historische Lernkulturen: von der erzieherischen Lehrkultur zur selbst organisierten Lernkultur? *QUEM-Report* 82, S. 45–178.
- Meueler, Erhard (1993): Die Türen des Käfigs: Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Meuser, Michael (2003): Konstruktivismus. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung: ein Wörterbuch*. Opladen: Leske + Budrich (UTB, 8226), S. 102–104.
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden. Band 1: Theorieband. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Meinert, A. (2005): Stichwort: alte oder neue Lernkultur? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (1), S. 5–27.
- Meyer-Drawe, Käte (1982): Phänomenologische Bemerkungen zum Problem menschlichen Lernens. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 58 (4), S. 510–524.
- Meyer-Drawe, Käte (1983): Spielraum der Kommunikation: zu einer phänomenologischen Konzeption inter-subjektiver Erfahrung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 59 (4), S. 403–418.
- Meyer-Drawe, Käte (1987): Leiblichkeit und Sozialität: phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität. 2. Aufl. München: Fink (Übergänge, 7).
- Meyer-Drawe, Käte (1990): Illusionen von Autonomie: diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): »Ästhetische Emanzipation« Suchbewegungen. In: Dietrich, Cornelia; Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Bildung und Emanzipation: Klaus Mollenbauer weiterdenken*. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verl., S. 43–48.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4), S. 505–514.
- Meyer-Drawe, Käte (2005): Anfänge des Lernens. In: Benner, Dietrich (Hrsg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. Weinheim [u. a.]: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, 49), S. 24–37.
- Mezirow, Jack (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 10).
- Michaeler, Matthias (2005): Das relationale Selbst bei Gergen: ein erfolgreiches Selbst oder ein Selbst für Erfolgreiche? *Psychologie & Gesellschaftskritik* 29 (2), S. 27–51.
- Miller, George A.; Gallanter, Eugene; Pribram Karl H. (1960): Plans and the the structure of behavior. New York [u. a.]: Holt, Rinehart, and Winston.
- Miller, Max (1986): Kollektive Lernprozesse: Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit).
- Miller, Max (2006): Dissens: zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Miller, Neal E.; Dollard, John (1941): Social learning and imitation. New Haven: Yale Univ. Press.
- Minnameier, Gerhard (1997): Die unerschlossenen Schlüsselqualifikationen und das Elend des Konstruktivismus. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 93 (1), S. 1–29.
- Mittelstraß, Jürgen (2002): Bildung und ethische Maße. In: Nelson, Killius; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2289), S. 151–170.
- Mitterer, Josef (1999): Realismus oder Konstruktivismus? Wahrheit oder Beliebigkeit? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (4), S. 485–498.
- Moebius, Stephan (2008): Handlung und Praxis: Konturen einer poststrukturalistischen Praxistheorie. In: Moebius, Stephan; Reckwitz, Andreas (Hrsg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1869), S. 58–74.
- Mollenhauer, Klaus (1991): Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verl.
- Müller, Florian H. (2006): Interesse und Lernen. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29 (1), S. 48–62.
- Müller, Klaus (Hrsg.) (1996): Konstruktivismus: Lehren – Lernen – ästhetische Prozesse. Neuwied [u. a.]: Luchterhand (Pädagogik: Theorie und Praxis).
- Müller, Kurt, R. (2003): Außen- und Subjektstandpunkt: der Lerner – ein Variablenbündel oder ein Individuum? *GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung* 14 (2), S. 74–77.
- Munz, Christian (1990): Ökologischer Realismus und ökologische Wahrnehmungspsychologie. In: Kruse, Lenelis; Graumann, Carl-Friedrich; Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): *Ökologische Psychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verl.-Union, S. 138–142.

- Musfeld, Tamara (2001): Gender. In: Keupp, Heiner; Weber, Klaus (Hrsg.): *Psychologie: ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55640; Rowohlt's Enzyklopädie), S. 54–70.
- Nagel, Thomas (1986): *The view from nowhere*. Oxford [u. a.]: Oxford Univ. Press.
- Nagl, Ludwig (1998): *Pragmatismus*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl. (Reihe Campus: Einführungen, 1095).
- Nassehi, Armin (1999): Die Paradoxie der Sichtbarkeit: für eine epistemologische Verunsicherung der (Kultur-)Soziologie. *Soziale Welt* 50 (4), S. 349–362.
- Nassehi, Armin; Saake, Irmhild (2002): Kontingenz: methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie* 31 (1), S. 66–86.
- Neckel, Sighard (1993): *Die Macht der Unterscheidung: Beutezüge durch den Alltag*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl. (ZeitSchriften).
- Negt, Oskar (1988): Plädoyer für einen neuen Lernbegriff. *Zweiwochendienst: Bildung, Wissenschaft, Kulturpolitik* 4 (21), S. 5–6.
- Neumann, Sascha (2005): Aufgeklärte Pädagogen: Die Erziehungswissenschaft und das geistige Erbe Pierre Bourdieus. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 81 (3), S. 345–351.
- Neuweg, Georg H. (1998): Wissen und Können: zur berufspädagogischen Bedeutung psychologischer und didaktischer Kategorienfehler. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 94 (1), S. 1–22.
- Neuweg, Georg H. (Hrsg.) (2000a): *Wissen – Können – Reflexion: ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck [u. a.]: Studien-Verl.
- Neuweg, Georg H. (2000b): Können und Wissen: eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: Ders. (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion: ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck [u. a.]: Studien-Verl., S. 65–82.
- Neuweg, Georg H. (2000c): Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 28 (3), S. 197–217.
- Neuweg, Georg H. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2. Aufl. Münster [u. a.]: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 311).
- Neuweg, Georg H. (2005): Der tacit knowing view: Konturen eines Forschungsprogramms. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 101 (4), S. 557–573.
- Niegemann, Helmut M. (2000): Lehr-Lernforschung in den 90er Jahren: Multimedia, Schulen ans Netz, TIMSS – und was sonst? *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 28 (1), S. 4–9.
- Nießeler, Andreas (2003): Zwischen Wirklichkeit und Utopie: pädagogische Räume als Ordnungsräume. *Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 43 (1), S. 45–60.
- Nittel, Dieter (2005): Der Beitrag der »Wissensgesellschaft« zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. *Der Pädagogische Blick* 13 (2), S. 69–79.
- Norman, Donald A. (1993): Cognition in the head and the world: an introduction to the special issue on situated action. *Cognitive Science* 17 (1), S. 1–6.
- North, Klaus; Franz, Michael; Lembke, Gerald (2004): *Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften: communities of practice (= QUEM-Report 85)*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung, e.V.
- Nothdurft, Werner (2007): Anerkennung. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart [u. a.]: Metzler, S. 110–122.
- Nuissl, Ekkehard (2006): Vom Lernen Erwachsener: empirische Befunde aus unterschiedlichen Disziplinen. In: Ders. (Hrsg.): *Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann (DIE spezial), S. 217–232.
- Oelkers, Jürgen (1984): Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. *Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 24 (1), S. 19–39.
- Oorschot, Jürgen van; Allolio-Näcke, Lars (2006): Plädoyer gegen den Luxus des Missverstehens: zur Debatte zwischen Carl Ratner und Barbara Zielke um den Sozialen Konstruktivismus Kenneth J.

- Gergens [46 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 7 (2), Art. 17. URN urn:nbn:de:0114-fqs0602175 [07-04-2011].
- Ort, Nina (2007): Reflexionslogische Semiotik: zu einer nicht-klassischen und reflexionslogisch erweiterten Semiotik im Ausgang von Gotthard Günther und Charles S. Peirce. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Ortmann, Günther (2003): Regel und Ausnahme: Paradoxien sozialer Ordnung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 2293).
- Ortmann, Günther; Sydow, Jörg; Windeler, Arnold (1997): Organisation als reflexive Strukturierung. In: Ortmann, Günther; Sydow, Jörg; Türk, Klaus (Hrsg.): *Theorien der Organisation: die Rückkehr der Gesellschaft*. Opladen: Westdt. Verl. (Organisation und Gesellschaft), S. 315–354.
- Osterlund, Carsten S. (1996): Learning across contexts: a field study of salespeople's learning at work. Risskov: Psykologisk Institut, Aarhus Univ. (Psychologisk Skriftserie 21, 1).
- Otto, Volker (2005): Autonomie als Prinzip: zur Geschichte des Autonomiebegriffs in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 55 (1), S. 5–15.
- Overwien, Bernd (2005): Stichwort: informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (3), S. 339–355.
- Overwien, Bernd (2007): Informelles Lernen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 119–130.
- Packer, Martin J.; Goicoechea, Jessie (2000): Sociocultural and constructivist theories of learning: ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist* 35 (4), S. 227–241.
- Palincsar, Anne-Marie S. (1989): Less charted waters. *Educational Researcher* 18 (4), S. 5–7.
- Parsons, Talcott (1937): The structure of social action: a study in social theory with special reference to a group of recent European writers. New York [u. a.]: McGraw Hill (McGraw-Hill Publications in sociology).
- Parsons, Talcott (1951): The social system. Glencoe, Ill.: The Free Press [u. a.].
- Pauen, Michael (2004): Illusion Freiheit? Mögliche und unmögliche Konsequenzen der Hirnforschung. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Pauen, Sabina (2009): Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung: Modethema oder Klassiker? In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gebirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 31–40.
- Pazzini, Karl-Josef (2005): Körper. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend – Zeugnis*. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rowohlts Enzyklopädie, 55488), S. 885–894.
- Perler, Dominik (2011): Transformationen der Gefühle: philosophische Emotionstheorien 1270–1670. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Perret-Clermont, Anne-Nelly; Perret, Jean-François; Bell, Nancy (1991): The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. In: Resnick, Lauren B.; Levine, John M.; Teasley, Stephanie D. (Hrsg.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, D. C.: American Psychological Association, S. 41–62.
- Piaget, Jean (1973): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 6).
- Piaget, Jean (1975): Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien [u. a.].
- Plenge, Johann (1930): Zur Ontologie der Beziehung. Münster i. W.: Staatswiss. Verl.-Ges.
- Plessner, Helmuth (1961): Lachen und Weinen: eine Untersuchung nach den Grenzen menschlichen Verhaltens. 3. Auflage. Bern [u. a.]: Francke (Sammlung Dalp, 54).
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 543).
- Pongratz, Ludwig (2003): Zeitgeistsurfer: Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Pongratz, Ludwig A. (2005a): Untiefen im Mainstream: zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Wetzlar: Büchse d. Pandora.
- Pongratz, Ludwig A. (2005b): Kritische Erwachsenenbildung: Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 28 (1), S. 34–40.

- Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung: Analyse und Anstöße. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Pongratz, Ludwig A.; Büniger, Carsten (2008): Bildung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rowohlt, 55692; Rowohlts Enzyklopädie), S. 110–129.
- Popper, Karl R. (1996): Teil I von Karl R. Popper. In: Popper, Karl R.; Eccles John C.: *Das Ich und sein Gehirn*. Unveränd. Taschenbuchausg., 5. Aufl. München [u. a.]: Piper (Piper, 1096).
- Posner, Roland; Schmauks, Dagmar (2005): Kultursemiotik. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften*. Stuttgart [u. a.]: Metzler (Sammlung Metzler, 351), S. 119–121.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn [u. a.]: Schöningh.
- Prange, Klaus (2007): Lernen ohne Weltbild: zur Funktion der Erziehung im Zeitalter der Globalisierung. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 79–87.
- Putnam, Hilary (1981): Reason, truth and history. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press.
- Putnam, Hilary (1999): Repräsentation und Realität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1394).
- Quante, Michael (2006): Ein stereoskopischer Blick? Lebenswissenschaften, Philosophie des Geistes und der Begriff der Natur. In: Sturma, Dieter (Hrsg.): *Philosophie und Neurowissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1770), S. 124–145.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können: Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 8).
- Rammert, Werner; Schulz-Schaeffer, Ingo (Hrsg.) (2002): Können Maschinen handeln? Soziologische Beiträge zum Verhältnis von Mensch und Technik. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl.
- Ratner, Carl (2005): Epistemological, social, and political conundrums in social constructionism [33 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 7 (1), Art. 4. URN urn:nbn:de:0114-fqs060142 [07-04-2011].
- Rauner, Felix (2004a): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. Bremen: ITB (ITB-Forschungsberichte, 14).
- Rauner, Felix (Hrsg.) (2004b): Qualifikationsforschung und Curriculum: Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld: Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation: Forschungsberichte, 25).
- Reber, Arthur S. (1967): Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 6, S. 855–863.
- Reber, Arthur S. (1993): Implicit learning and tacit knowledge: an essay on the cognitive unconscious. New York [u. a.]: Oxford Univ. Press [u. a.] (Oxford psychology series, 19).
- Reckwitz, Andreas (1997a): Struktur: zur sozialwissenschaftlichen Analyse von Regeln und Regelmäßigkeiten. Opladen: Westdt. Verl.
- Reckwitz, Andreas (1997b): Kulturtheorie, Systemtheorie und das sozialtheoretische Muster der Innen-Außen-Differenz. *Zeitschrift für Soziologie* 26 (5), S. 317–336.
- Reckwitz, Andreas (2000a): Die Transformation der Kulturtheorien: zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Reckwitz, Andreas (2000b): Der Status des »Mentalen« in kulturtheoretischen Handlungserklärungen: zum Problem der Relation von Verhalten und Wissen nach Stephen Turner und Theodore Schatzki. *Zeitschrift für Soziologie* 29 (3), S. 167–185.
- Reckwitz, Andreas (2002): The status of the »material« in theories of culture: from »social structure« to »artefacts«. *Journal of the Theory of Social Behavior* 32 (1), S. 195–217.
- Reckwitz, Andreas (2003a): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2003b): Die Krise der Repräsentation und das reflexive Kontingenzbewusstsein: zu den Konsequenzen der post-empiristischen Wissenschaftstheorien für die Identität der Sozialwissen-

- schaften. In: Bonacker, Thorsten; Brodacz, André; Noetzel, Thomas (Hrsg.): *Die Ironie der Politik: über die Konstruktion politischer Wirklichkeiten*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl., S. 85–103.
- Reckwitz, Andreas (2004a): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken: zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 40–54.
- Reckwitz, Andreas (2004b): Die Kontingenzperspektive der »Kultur«: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, Friedrich; Liebsch, Burkhard (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen*. Stuttgart [u. a.]: Metzler, S. 1–20.
- Reckwitz, Andreas (2004c): Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In: Gabriel, Manfred (Hrsg.): *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 303–328.
- Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt: eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne bis zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Reckwitz, Andreas (2008a): Subjekt. Bielefeld: Transcript-Verl. (Einsichten).
- Reckwitz, Andreas (2008b): Subjekt/Identität: die Produktion und Subversion des Individuums. In: Reckwitz, Andreas; Moebius, Stephan (Hrsg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1869), S. 75–92.
- Reckwitz, Andreas; Moebius, Stephan (Hrsg.) (2008): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1869).
- Reese-Schäfer, Walter (2001): Niklas Luhmann zur Einführung. 4. Aufl. Hamburg: Junius-Verl. (Zur Einführung, 205).
- Rehmann-Sutter, Christoph (1998): Über Relationalität: was ist das »Ökologische« in der Naturästhetik? In: Hauskeller, Michael; Rehmann-Sutter, Christoph; Schiemann, Gregor (Hrsg.): *Naturerkenntnis und Natursein: für Gernot Böhme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1869), S. 191–210.
- Reich, Eberhard (2005): Kultur und Kognition: impliziert die moderne Hirnforschung eine Neukonstituierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. *Pädagogische Rundschau* 59 (5), S. 527–538.
- Reich, Kersten (2008): *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 4., durchges. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz (Pädagogik und Konstruktivismus).
- Reich, Kersten (2010a): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* 6., neu ausgestatt. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz (Pädagogik und Konstruktivismus).
- Reich, Kersten (2010b): Erfinder, Entdecker und Enttarnen von Wirklichkeit: das systemisch-konstruktivistische Verständnis von Lernen und Lehren. *Pädagogik* 62 (1), S. 42–47.
- Reichardt, Sven (2004): Praxeologie und Faschismus: Gewalt und Gemeinschaft als Elemente eines praxeologischen Faschismusbegriffs. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 129–153.
- Reichertz, Jo (1993): Abduktives Schlußfolgern und Typen(re)konstruktion. In: Jung, Thomas; Müller-Dooch, Stefan (Hrsg.): *»Wirklichkeit« im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 258–282.
- Reichertz, Jo (2003): Abduktion. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung: ein Wörterbuch*. Opladen: Leske + Budrich (UTB, 8226), S. 11–14.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (1995): Lernen als Erwachsener. *GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung* 6 (4), S. 193–196.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (1996): Wissen und Handeln: verschiedene Perspektiven, Wechselbeziehungen und der Einfluß der Situation. *GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung* 7 (3), S. 122–127.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (1997): Lernen im Erwachsenenalter: Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, Franz E.; Mandl, Heinz: *Psychologie der Erwachsenenbildung* (= Enzyklopädie der Psychologie / in Verbindung mit der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, hrsg. von Carl F. Graumann und Niels Birbaumer; Themenbereich D: Praxisgebiete-

- te; Ser. 1: Pädagogische Psychologie; Bd. 4). Göttingen [u. a.]: Hogrefe, Verl. für Psychol., S. 355–403.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch*. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz PVU, S. 601–646.
- Reischmann, Jost (1995): Lernen »en passant« – die vergessene Dimension: die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. *GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung* 6 (4), S. 200–204.
- Reischmann, Jost (2004): Vom »Lernen en passant« zum »kompositionellen Lernen«: Untersuchung entgrenzter Lernformen. *GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung* 15 (2), S. 92–95.
- Renkl, Alexander (1994): Träges Wissen: die »unerklärliche« Kluft zwischen Wissen und Handeln. München: Ludwig-Maximilians-Univ., Inst. für Pädagog. Psychologie und Empir. Pädagogik (Forschungsbericht, Lehrstuhl Prof. Dr. Heinz Mandl, 41).
- Renkl, Alexander (2002): Lehren und Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 589–602.
- Resnick, Lauren B. (1987): Learning in school and out. *Educational Researcher* 16 (9), S. 13–20.
- Resnick, Lauren B. (1990): Literacy in school and out. *Daedalus* 119 (2), S. 169–185.
- Resnick, Lauren B. (1991): Shared cognition: thinking as social practice. In: Resnick, Lauren B.; Levine, John M.; Teasley, Stephanie D. (Hrsg.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, D. C.: American Psychological Association, S. 1–20.
- Reuter, Julia (2004): Postkoloniales doing culture. Oder: Kultur als translokale Praxis. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 239–255.
- Richard von Sankt-Viktor (1980): Die Dreieinigkeit. Einsiedeln: Johannes-Verl. (Christliche Meister, 4)
- Richter, Horst-Eberhard (2006): Die Krise der Männlichkeit in der unerwachsenen Gesellschaft. Gießen: Psychosozial-Verlag (Edition psychosozial).
- Riedel, Klaus (1995): Lehr-/Lernforschung: In: Haft, Henning (Hrsg.): *Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung*. Stuttgart [u. a.]: Klett-Cotta (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 2), S. 445–453.
- Rieger-Ladich, Markus (2005): Weder Determinismus, noch Fatalismus: Pierre Bourdieus Habitustheorie im Licht neuerer Arbeiten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 25 (3), S. 281–296.
- Ritsert, Jürgen (1998): Was ist wissenschaftliche Objektivität? *Leviathan* 26 (2), S. 184–198.
- Rittelmeyer, Christian (2003): Was kennzeichnet hermeneutische Forschung? Am Beispiel einer historischen Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4), S. 532–549.
- Ritzer, George (1990): *Metatheorizing in sociology*. Lexington, Mass. [u. a.]: Lexington Books Heath (Lexington Books series on social theory).
- Rogoff, Barbara (1984): Introduction: thinking and learning in social context. In: Rogoff, Barbara; Lave, Jean (Hrsg.): *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Mass. [u. a.]: Harvard Univ. Press, S. 1–8.
- Rogoff, Barbara (1990): *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York [u. a.]: Oxford Univ. Press.
- Rogoff, Barbara (1991): Social interaction as apprenticeship in thinking: guided participation in spatial planning. In: Resnick, Lauren B.; Levine, John M.; Teasley, Stephanie D. (Hrsg.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, D. C.: American Psychological Association, S. 349–364.
- Rogoff, Barbara; Gardner William (1984): Adult guidance of cognitive development. In: Rogoff, Barbara; Lave, Jean (Hrsg.): *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Mass. [u. a.]: Harvard Univ. Press, S. 95–116.
- Rombach, Heinrich (1969): Anthropologie des Lernens. In: Willmann-Institut (Hrsg.): *Der Lernprozess: Anthropologie, Psychologie, Biologie des Lernens*. Freiburg i. Br.: Herder (Handbücher des Willmann-Instituts: Pädagogik), S. 3–46.
- Rombach, Heinrich (1981): *Substanz, System, Struktur: die Ontologie des Funktionalismus und der philosophische Hintergrund der modernen Wissenschaft*. 2 Bände. 2., unveränd. Aufl. Freiburg i. Br. [u. a.]: Alber.

- Rombach, Heinrich (1988): *Strukturontologie: eine Phänomenologie der Freiheit*. 2., unveränderte Aufl. mit einem Nachwort zur Neuausgabe. Freiburg i. Br. [u. a.]: Alber.
- Rombach, Heinrich (2003): *Die Welt als lebendige Struktur: Probleme und Lösungen der Strukturontologie*. Freiburg i. Br.: Rombach-Verl. (Rombach Wissenschaft / Reihe Philosophie, 5).
- Rombach, Heinrich (o. J.) Versuch einer Selbstdarstellung. URL: <http://josef-doebber.heimat.eu/Ro-Selbstdarstellung.pdf> [07-04-2011]
- Rorty, Richard (1981): *Der Spiegel der Natur: eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rorty, Richard (1989): *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (1995): Paradigma und Wertbeziehung: zu Sinn und Grenzen des Paradigmenkonzepts in den Sozialwissenschaften. *Logos* (Neue Folge, 2), S. 59–94.
- Rosa, Hartmut (1999): Lebensformen vergleichen und verstehen: eine Theorie der dimensional Komensurabilität von Kontexten und Kulturen. *Handlung, Kultur, Interpretation* 8 (1), S. 10–42.
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung: die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard (1987): Erkenntnis und Realität: das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 636), S. 229–255.
- Roth, Gerhard (1992a): Kognition: die Entstehung von Bedeutung im Gehirn. In: Krohn, W.; Küppers, G. (Hrsg.): *Emergenz: die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 984), S. 104–133.
- Roth, Gerhard (1992b): Das konstruktive Gehirn: neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: Krohn, W.; Küppers, G. (Hrsg.): *Emergenz: die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 984), S. 277–336.
- Roth, Gerhard (1996): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. 5., überarb. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard (2003a): *Fühlen, Denken, Handeln: wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Neue, vollst. überarb. Ausg. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1678).
- Roth, Gerhard (2003b): *Aus der Sicht des Gehirns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, Gerhard (2003c): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 26 (3), S. 20–28.
- Roth, Gerhard (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (4), S. 496–506.
- Roth, Gerhard (2009): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 58–68.
- Roth, Gerhard (2011): *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rothe, Friederike (2006): *Zwischenmenschliche Kommunikation: eine interdisziplinäre Grundlegung*. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Ruf, Urs et al. (2008): Didaktik und Unterricht. In: Faulstich-Wieland, Hannelore; Faulstich, Peter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft: ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55692; Rowohlts Enzyklopädie), S. 130–156.
- Rusch, Gebhard; Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (1992): *Konstruktivismus: Geschichte und Anwendung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1040).
- Rustemeyer, Dirk (1999): Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (4), S. 467–484.
- Rustemeyer, Dirk (2005): Transformationen pädagogischen Wissens: Pädagogik als Einheit der Differenz von Person und Kultur. In: Kade, Jochen; Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel: Beiträge zum Lernen Erwachsener*. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen: Grundlagen & Theorie, 6), S. 13–22.
- Ryle, Gilbert (1969): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, 8331–36).

- Sachser, Norbert (2009): Neugier, Spiel und Lernen: verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 19–30.
- Sandkühler, Hans Jörg (1990): Epistemologischer Materialismus und Dialektik: Zur Onto-Epistemologie ideeller Entitäten. In: Pasternack, Gerhard (Hrsg.): *Philosophie und Wissenschaften: Zum Verhältnis von ontologischen, epistemologischen und methodologischen Voraussetzungen der Einzelwissenschaften. Beiträge des Symposiums »Philosophie und Wissenschaften« in Bremen vom 4. bis 7. Oktober 1988*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Lang, S. 223–240.
- Schaaf, Julius J. (1956): Grundprinzipien der Wissenssoziologie. Hamburg: Meiner.
- Schaaf, Julius J. (1965): Beziehung und Idee: eine platonische Besinnung. In: Flasch, Kurt (Hrsg.): *Parusia: Studien zur Philosophie Platons und zur Problemgeschichte des Platonismus. Festgabe für Johannes Hirschberger*. Frankfurt a. M.: Minerva-Verl., S. 3–20.
- Schaaf, Julius J. (1966): Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In: Henrich, Dieter; Wagner; Hans (Hrsg.): *Subjektivität und Metaphysik: Festschrift für Wolfgang Cramer*. Frankfurt a. M.: Klostermann. S. 277–289.
- Schaaf, Julius J. (1974): Hinweisende relationstheoretische Bemerkungen zu Wittgenstein. In: Röttges, Heinz; Scheer, Brigitte; Simon, Josef (Hrsg.) *Sprache und Begriff: Festschrift für Bruno Liebrucks*. Meisenheim am Glan: Hain, S. 52–66.
- Schäffter, Ortfried (1991): Modi des Fremderlebens: Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Ders. (Hrsg.): *Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen: Westdt Verl., S. 11–42.
- Schäffter, Ortfried (1993a): Lernen als Passion: leidenschaftliche Spannungen zwischen Innen und Außen. In: Heger, Rolf-Joachim; Manthey, Helga (Hrsg.): *LernLiebe: über den Eros beim Lehren und Lernen*. Weinheim: Dt. Studien Verlag, S. 291–321.
- Schäffter, Ortfried (1993b): Die Temporalität von Erwachsenenbildung: Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (3), S. 443–462.
- Schäffter, Ortfried (1994): Bedeutungskontexte des Lehrens und Lernens. *Hessische Blätter für Volksbildung* 44 (1), S. 4–15.
- Schäffter, Ortfried (1995): Bildung als kognitiv strukturierende Umweltaneignung: Überlegungen zu einer konstruktivistischen Lerntheorie. In: Kunstmann, Karin; Faulstich, Peter; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE 1994*. Frankfurt a. M.: DIE, S. 55–62.
- Schäffter, Ortfried (1998): Das Selbst als Joker: neuere Literatur zum Thema »Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung«. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1), S. 134–140.
- Schäffter, Ortfried (1999a): Pädagogische Konsequenzen der Transformationsgesellschaft: didaktische Modelle in zielbestimmten und zieloffenen Veränderungsprozessen. *QUEM-Bulletin* 3, S. 8–11.
- Schäffter, Ortfried (1999b): Implizite Alltagsdidaktik: lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogik: zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 18), S. 89–102.
- Schäffter, Ortfried (2000): Didaktisierte Lernkontexte lebensbegleitenden Lernens: Perspektiven einer allgemeinen Didaktik lebensbegleitenden Lernens. In: Becker, Susanne; Veelken, Ludger; Wallraven Klaus P. (Hrsg.): *Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 74–87.
- Schäffter, Ortfried (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft: zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 25).
- Schäffter, Ortfried (2001b): Lernkontext und Wissensdifferenz: zur Transformation des »Lerngegenstands« im Zuge seiner Institutionalisierung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 51 (2), S. 128–141.
- Schäffter, Ortfried (2001c): Transformationsgesellschaft: Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und*

- Zeitdiagnose: Theoriebeobachtungen*. Bielefeld: Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 39–68.
- Schäffter, Ortfried (2002): In den Netzen der lernenden Organisation: ein einführender Gesamtüberblick. In: Bergold, Ralph; Mörchen, Annette; Schäffter, Ortfried (Hrsg.): *Treffpunkt Lernen: Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen*. Band 2: *Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung: Orientierungshilfen für institutionelle Suchbewegung – ausgewählte Beiträge aus projektinterner Fortbildung und drei bundesweiten Fachtagungen*. Recklinghausen: Bitter (EB-Buch, 24), S. 87–103.
- Schäffter, Ortfried (2003a): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft: institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): *Ermöglichungsdidaktik: erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 35), S. 48–62.
- Schäffter, Ortfried (2003b): Resümee – Sozialtheorie des Lernens [Unveröffentlichtes Manuskript zu dem Seminar »Lernen von Erwachsenen: Merkmale, Prinzipien und Untersuchungsergebnisse«]. Berlin: Humboldt-Universität, S. 1–4.
- Schäffter, Ortfried (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken: institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens: Differenzierung der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen: Grundlagen & Theorie, 1), S. 29–48.
- Schäffter, Ortfried (2007): Methodentriangulation und das Problem der Inkommensurabilität differenter Denkformen: Kommentar zum Beitrag von Dr. Sabine Schmidt-Lauff. In: *Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivenverschränkung: Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007*. Berlin: Abt. Erwachsenenbildung, Weiterbildung der Humboldt-Universität. (Erwachsenenpädagogischer Report, 11), S. 102–109.
- Schäffter, Ortfried (2008): Lebenslanges Lernen im Prozess der Institutionalisierung: Umriss einer erwachsenenpädagogischen Theorie des Lernens in kulturtheoretischer Perspektive. In: Herzberg, Heidrun (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen: theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Lang, S. 67–90.
- Schäffter, Ortfried (2009): Die Theorie der Anerkennung: ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In: Mörchen, Annette; Tolksdorf, Markus (Hrsg.): *Lernort Gemeinde: ein neues Format der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann (EB-Buch, 29), S. 171–182.
- Schäffter, Ortfried (2010a): Institutionalformen für das lebenslange Lernen: Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms. In: Dollhausen, Karin; Feld, Timm C.; Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (VS research: Theorie und Empirie lebenslangen Lernens), S. 293–316.
- Schäffter, Ortfried (2010b): Forschungsprogramm: Institutionalisierung sozialer Praktiken in Prozessen gesellschaftlicher Transformation [Unveröffentlichtes Manuskript]. Berlin: Humboldt-Universität.
- Schäffter, Ortfried; Gorecki, Claudia (2005): Interkulturelle Kompetenz in der Umweltwirtschaft: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung [Unveröffentlichtes Manuskript]. Berlin: Humboldt-Universität.
- Schäffter, Ortfried; Schicke, Hildegard (2009): »Erfahrung« in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung: kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse. In: Göhlich, Michael; Weber, Susanne M.; Wolff, Stephan (Hrsg.): *Organisation und Erfahrung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Organisation und Pädagogik, 7), S. 103–114
- Schapp, Wilhelm (2004): In Geschichten verstrickt: zum Sein von Mensch und Ding. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Klostermann (Seminar Klostermann, 10).
- Scharfe, Martin (2002): Menschenwerk: Erkundungen über Kultur. Köln [u. a.]: Böhlau.
- Schatzki, Theodore R. (1996): Social practices: a Wittgensteinian approach to human activity and the social. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press.

- Schatzki, Theodore R. (2001): Introduction: practice theory. In: Schatzki, Theodore R.; Knorr-Cetina, Karin; Savigny, Eike von (Hrsg.): *The practice turn in contemporary theory*. London [u. a.]: Routledge, S. 1–14.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The site of the social: a philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park, Pa.: Pennsylvania State Univ. Press.
- Schatzki, Theodore R.; Knorr-Cetina, Karin; Savigny, Eike von (Hrsg.) (2001): *The practice turn in contemporary theory*. London [u. a.]: Routledge.
- Schaub, Horst; Zenke, Karl G. (Hrsg.) (2000): *Wörterbuch Pädagogik*. 4., grundl. überarb. und erw. Auflage. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Scheler, Max (1978): *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Bern [u. a.]: Francke.
- Scherer, Andreas Georg (2002): Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? Wissenschaftstheoretische Bemerkungen zum kritischen Umgang mit Organisationstheorien. In: Kieser, Alfred (Hrsg.): *Organisationstheorien*. 5. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 1–37.
- Scheunpflug, Annette (1999): Evolutionäres Denken als Angebot für die Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (1), S. 59–71.
- Scheunpflug, Annette (2001): *Biologische Grundlagen des Lernens*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schicke, Hildegard (2011): *Organisationsgebundene pädagogische Professionalität: Initiierter Wandel – Theoretisches Konstrukt – Narrative Methodologie – Interpretation*. Opladen & Farmington Hills, MI: Budrich UniPress Ltd. DOI <http://dx.doi.org/10.3224/86388002> [05-12-2011]
- Schirp, Heinz (2003): Neurowissenschaften und Lernen: was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Unterrichtsgestaltung beitragen? *Die Deutsche Schule* 95 (3), S. 304–316.
- Schirp, Heinz (2009): Wie »lernt« unser Gehirn Werte und Orientierungen? Neurodidaktische Zugänge zur Entwicklung wertorientierter Erfahrungen und Kompetenzen. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gebirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 246–260.
- Schleiermacher, Friedrich (1957): *Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826 (= Band 1: Pädagogische Schriften / Friedrich Schleiermacher, herausgegeben von Erich Weniger)*. Düsseldorf [u. a.]: Küpper.
- Schließmann, Fritz (2005): *Informelles Lernen an interaktiven Chemie-Stationen im Science Center*. Aachen: Shaker (Berichte aus der Pädagogik).
- Schlutz, Erhard (1985): Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (5), S. 563–576.
- Schlutz, Erhard (2005): Didaktischer Epochenwechsel? Klärungsbedarfe zur Weiterentwicklung des didaktischen Denkens, mit Blick auf ein DFG-gefördertes Forschungsvorhaben. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 28 (3), S. 18–26.
- Schmid, Michael (1982): *Theorie sozialen Wandels*. Opladen: Westdt. Verl.
- Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (1987): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 636).
- Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.) (1992): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Band 2: Kognition und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 950).
- Schmidt, Siegfried J. (2003a): *Geschichten & Diskurse: Abschied vom Konstruktivismus*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55660; Rowohlts Enzyklopädie)
- Schmidt, Siegfried J. (2003b): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 26 (3), S. 40–50.
- Schmidt, Siegfried J. (2003c): Subjekte: Aktanten zwischen kognitiver Autonomie und sozialer Orientierung. In: Grundmann, Matthias; Beer, Raphael (Hrsg.): *Subjekttheorien interdisziplinär: Diskussionsbeiträge aus Sozialwissenschaften, Philosophie und Neurowissenschaften*. Münster: Lit-Verl. (Individuum und Gesellschaft, 1), S. 135–153.
- Schmidt-Lauff, Sabine (2008): *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter: Interdisziplinäre und empirische Zugänge*. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Schmitz, Hermann (1998a): *Der Leib, der Raum und die Gefühle*. Ostfildern vor Stuttgart: Ed. Tertium (Arcaden).

- Schmitz, Hermann (1998b): Situationen und Atmosphären: zur Ästhetik und Ontologie bei Gernot Böhme. In: Hauskeller, Michael; Rehmann-Sutter, Christoph; Schiemann, Gregor (Hrsg.): *Naturerkenntnis und Natursein: für Gernot Böhme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1869), S. 176–190.
- Schnädelbach, Herbert (2003): Subjektivität erkenntnistheoretisch oder: über das Subjekt der Erkenntnis. In: Grundmann, Matthias; Beer, Raphael (Hrsg.): *Subjekttheorien interdisziplinär: Diskussionsbeiträge aus Sozialwissenschaften, Philosophie und Neurowissenschaften*. Münster: Lit-Verl. (Individuum und Gesellschaft, 1), S. 59–77.
- Schneider, Hans J. (2000): Was heißt »Explizitmachen impliziten Regelwissens«? *Handlung, Kultur, Interpretation* 9 (2), S. 306–323.
- Schneider, Norbert (1998): Erkenntnistheorie im 20. Jahrhundert: klassische Positionen. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 9702).
- Scholz, Gerold (2009): Lernen als kommunikative Haltung: Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff. In: Strobel-Eisele, Gabriele; Wacker, Albrecht (Hrsg.): *Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft: Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 31), S. 157–171.
- Schön, Donald A. (1963): *Displacement of concepts*. London: Tavistock Publ.
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic book.
- Schön, Donald A. (1987): *Education the reflective practitioner*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass (The Jossey-Bass higher education series).
- Schrader, Josef; Berzbach, Frank (2006): Lernen Erwachsener – (k)ein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung? In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann (DIE spezial), S. 9–27.
- Schratz, Michael (1991): *Bildung für ein unbekanntes Morgen: auf der Suche nach einer neuen Lernkultur*. Ausgewählte Schriften. München: Profil (Bildung, Arbeit, Gesellschaft, 6).
- Schraube, Ernst (2001): Wissenschafts- und Technikforschung. In: Keupp, Heiner; Weber, Klaus (Hrsg.): *Psychologie: ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rowohlt, 55640; Rowohlt's Enzyklopädie), S. 434–441.
- Schroer, Markus (2008): Raum: das Ordnen der Dinge. In: Moebius, Stephan; Reckwitz, Andreas (Hrsg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1869), S. 141–157.
- Schultz-Gambard, Jürgen (1990): Persönlicher Raum. In: Kruse, Lenelis; Graumann, Carl-Friedrich; Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): *Ökologische Psychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verl.-Union, S. 325–332.
- Schulz-Schaeffer, Ingo (1999): Technik und die Dualität von Ressourcen und Routinen. Zur sozialen Bedeutung gegenständlicher Technik. *Zeitschrift für Soziologie* 28 (6), S. 409–428.
- Schulz-Schaeffer, Ingo (2004): Regelmäßigkeit und Regelmäßigkeit: die Abschirmung des technischen Kerns als Leistung der Praxis. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 108–126.
- Schulze, Theodor: Annäherung an eine Theorie komplexer und längerfristiger Lernprozesse. In: Strobel-Eisele, Gabriele; Wacker, Albrecht (Hrsg.): *Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft: Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 31), S. 56–69.
- Schumacher, Ralph (2009): Hirnforschung und schulisches Lernen. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 124–133.
- Schüller, Ingeborg (2005): Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik: zur Problematik der Übertragung konstruktivistischer Erkenntnisse in didaktische Handlungsmodelle – theoretische und praktische Reflexionen. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 28 (1), S. 88–94.
- Schütz, Alfred (1932): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien: Springer.

- Schwab-Trapp, Michael (2003): Diskursanalyse. In: Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung: ein Wörterbuch*. Opladen: Leske + Budrich (UTB, 8226), S. 35–39.
- Schwarzer, Christine; Buchwald, Petra (2007): Umlernen und Dazulernen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 213–221.
- Searle, John R. (1984): *Minds, brains, and science*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press (BBC Reith Lectures, 1984).
- Searle, John R. (1987): *Intentionalität: eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Searle, John R. (1992): *Sprechakte: ein sprachphilosophischer Essay*. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 458).
- Seelbach, Torsten (2011): Gehirnforschung: Wie funktioniert Lernen? Bildung besser gestalten.. *Weiterbildung: Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends* 22 (3), S. 32–35.
- Seewald, Jürgen (1992): Leib und Symbol: ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München: Fink (Übergänge, 23).
- Seidel, Reiner (2001): Methodisches Denken in der Psychologie. In: Keupp, Heiner; Weber, Klaus (Hrsg.): *Psychologie: ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55640; Rowohlt's Enzyklopädie), S. 70–94.
- Sellars, Wilfrid (1997): *Empiricism and the philosophy of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Sfard, Anna; Prusak, Anna (2005): Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher* 34 (4), S. 14–22.
- Sheppard, Shelby L. (2001): Does mind matter? Education and conceptions of mind. *Educational Theory* 51 (2), S. 243–258.
- Siebert, Horst (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus: eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied [u. a.]: Luchterhand (Pädagogik: Theorie und Praxis).
- Siebert, Horst (2000): Postmoderne und konstruktivistische Lernkonzepte. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*. Systemstelle 5.180. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, Horst (2005): Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 28 (3), S. 9–17.
- Siebert, Horst (2006a): Lernforschung – ein Rückblick. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29 (1), S. 9–14.
- Siebert, Horst (2006b): *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: konstruktivistische Perspektiven*. 2., überarb. Aufl. Augsburg: ZIEL (Grundlagen der Weiterbildung).
- Siebert, Horst (2007): *Vernetztes Lernen: systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit*. 2., überarb. Aufl. Augsburg: ZIEL (Grundlagen der Weiterbildung).
- Siebert, Horst (2008): *Konstruktivistisch lehren und lernen*. Augsburg: ZIEL (Grundlagen der Weiterbildung).
- Siebert, Horst (2009): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. 6., überarb. Aufl. Augsburg: ZIEL (Grundlagen der Weiterbildung).
- Simmel, Georg (1992): *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung (= Band 11: Gesamtausgabe / Georg Simmel, herausgegeben von Otthein Rammstedt)*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 811).
- Simon, Fritz B. (1999): *Die Kunst, nicht zu lernen und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik ...* 2. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Simon, Fritz B. (2006): *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl-Auer (Carl-Auer Compact).
- Singer, Wolf (2002): *Der Beobachter im Gehirn: Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1571).
- Singer, Wolf (2003) *Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1596).
- Singer, Wolf et al. (2004): »Das Manifest«: elf führende Neurowissenschaftler über Gegenwart und Zukunft der Hirnforschung. *Gehirn und Geist* 6, S. 30–37.

- Skinner, Burrhus F. (1953): Science and human behavior. New York [u. a.]: Macmillan.
- Skirbekk, Gunnar; Gilje, Nils (1993a): Geschichte der Philosophie: eine Einführung in die europäische Philosophiegeschichte mit Blick auf die Geschichte der Wissenschaften und die politische Philosophie. Bd 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch, 2168).
- Skirbekk, Gunnar; Gilje, Nils (1993b): Geschichte der Philosophie: eine Einführung in die europäische Philosophiegeschichte mit Blick auf die Geschichte der Wissenschaften und die politische Philosophie. Band 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch, 2168).
- Skowronek, Helmut (1991): Lernen und Lerntheorien. In: Roth, Leo (Hrsg.): *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis*. München: Ehrenwirth, S. 183–193.
- Soeffner, Hans Georg (1991): »Trajectory« – das geplante Fragment: die Kritik der empirischen Vernunft bei Anselm Strauss. *BIOS* 4 (1), S. 1–12.
- Somers, Margaret R. (1994): The narrative constitution of identity: a relational and network approach. *Theory and Society* 23 (5), S. 605–649.
- Sommer, Roy (2005): Kulturbegriff. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften*. Stuttgart [u. a.]: Metzler (Sammlung Metzler, 351), S. 112–114.
- Sonntag, Karlheinz (1996): Lernen im Unternehmen: effiziente Organisation durch Lernkultur. München: Beck (Innovatives Personalmanagement, 7).
- Spiro, Rand J. et al. (1991): Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology* 31 (5), S. 24–33.
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg [u. a.]: Spektrum, Akad. Verl.
- Splett, Jörg (1990): Leben als Mit-Sein: vom trinitarisch Menschlichen. Frankfurt a. M.: Knecht.
- Springer, Angela (2005): Autonomie in selbstgesteuerten Lernarrangements? Empirische Ergebnisse zum autonomen Lernen in komplexen Selbstlernarchitekturen. *Hessische Blätter für Volksbildung* 55 (1), S. 51–64.
- Staeuble, Irmgard (2001): Psychologie als Disziplin und Profession aus wissenschaftstheoretischer Sicht. In: Keupp, Heiner; Weber, Klaus (Hrsg.): *Psychologie: ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55640; Rowohlt's Enzyklopädie), S. 17–35.
- Stäheli, Urs (1998): Die Nachträglichkeit der Semantik: zm Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik. *Soziale Systeme* 4 (2), S. 315–339.
- Stein, David (1998): Situated learning in adult education. *ERIC Digest* 195. URL <http://www.ericdigests.org/1998-3/adult-education.html> [07-04-2011].
- Steiner, Gerhard (2001): Lernen und Wissenserwerb. In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch*. 4., vollst. überarb. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz PVU, S. 137–206.
- Stern, Elisabeth (2009): Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lern-Forschung. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 116–123.
- Stern, Elisabeth et al. (2005): Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven. Berlin [u. a.]: BMBF, Referat Publ., Internetred. (Bildungsreform, 13).
- Stojanov, Krassimir M. (2006): Bildung und Anerkennung: soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Storch, Maja (2009): Hausaufgaben! Oder lieber nicht? Wie mit somatischen Markern Selbststeuerungskompetenz gelernt werden kann. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.): *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. 2., erw. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 207–227.
- Storch, Maja; Krause, Frank (2002): Selbstmanagement – ressourcenorientiert: Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell ZRM. Bern [u. a.]: Huber.
- Strack, Helmut (2004): Von Göttern, Zwergen und Menschen: zur Dekonstruktion von Leitbegriffen der Weiterbildungsdebatte. *Forum Erwachsenenbildung* H. 1, S. 42–46.
- Straka, Gerald A. (2000): Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen): Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen*. Münster [u. a.]: Waxmann (Kompetenzentwicklung, 2000), S. 15–70.

- Straka, Gerald A. (2004): Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. Bremen: ITB (ITB-Forschungsberichte, 15).
- Straka, Gerald A. (2006): Vermitteln lerntheoretisch betrachtet. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29 (1), S. 15–26.
- Strathern, Marilyn (1993): Ein schiefes Verhältnis: der Fall Feminismus und Anthropologie. In: Rippl, Gabriele (Hrsg.): *Unbeschreiblich weiblich: Texte zur feministischen Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Zeit-Schriften, 11797), S. 174–195.
- Straub, Jürgen (1999a): Handlung, Interpretation. Kritik: Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie. Berlin [u. a.]: de Gruyter (Perspektiven der Humanwissenschaften, 18).
- Straub, Jürgen (1999b): Narrative Handlungserklärungen im Licht einer pragmatisch-epistemischen Erklärungstheorie. In: Straub, Jürgen; Werbik, Hans (Hrsg.): *Handlungstheorie, Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl., S. 261–283.
- Straub, Jürgen; Werbik, Hans (Hrsg.) (1999a): Handlungstheorie, Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl.
- Straub, Jürgen; Werbik, Hans (1999b): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): *Handlungstheorie, Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl., S. 7–23.
- Straus, Florian (2001): Netzwerkanalyse. In: Keupp, Heiner; Weber, Klaus (Hrsg.): *Psychologie: ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo, 55640; Rowohlt's Enzyklopädie), S. 276–302.
- Strobel-Eisele, Gabriele; Wacker, Albrecht (Hrsg.) (2009a): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft: Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 31).
- Strobel-Eisele, Gabriele; Wacker, Albrecht (2009b): Einleitung. In: Strobel-Eisele, Gabriele; Wacker, Albrecht (Hrsg.): *Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft: Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, 31), S. 6–16.
- Sturma, Dieter (Hrsg.) (2006a): Philosophie und Neurowissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1770).
- Sturma, Dieter (2006b): Zur Einführung: Philosophie und Neurowissenschaften. In: Ders. (Hrsg.) (2006): *Philosophie und Neurowissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1770), S. 7–19.
- Sturma, Dieter (2006c): Ausdruck von Freiheit: über Neurowissenschaften und die menschliche Lebensform. In: Sturma, Dieter (Hrsg.): *Philosophie und Neurowissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1770), S. 187–214.
- Suchman, Lucy (1987): Plans and situated actions: the problem of human-machine communication. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Suchman, Lucy (1993): Response to Vera and Simon's situated action: a symbolic interpretation. *Cognitive Science* 17 (1), S. 71–75.
- Sutter, Tilmann (2003): Systemtheorie und Subjektbildung: eine Diskussion neuerer Perspektiven am Beispiel des Verhältnisses von Selbstsozialisation und Ko-Konstruktion. In: Grundmann, Matthias; Beer, Raphael (Hrsg.): *Subjekttheorien interdisziplinär: Diskussionsbeiträge aus Sozialwissenschaften, Philosophie und Neurowissenschaften*. Münster: Lit-Verl. (Individuum und Gesellschaft, 1), S. 155–183.
- Sydow, Jörg et al. (2003): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung: ein Mehrebenenphänomen. In: Sydow, Jörg et al.: *Kompetenzentwicklung in Netzwerken: eine typologische Studie*. Wiesbaden: Westdt. Verl., S. 14–47.
- Taylor, Charles (1964): The explanation of behaviour. London: Routledge & Kegan Paul (International library of philosophy and scientific method).
- Taylor, Charles (1975): Erklärung und Interpretation in den Wissenschaften vom Menschen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Theorie).

- Taylor, Charles (1983): The significance of significance. In: Mitchell, Sollance; Rosen, Michael (Hrsg.): *The need for interpretation: contemporary conceptions of the philosopher's task*. London [u. a.]: Athlone Press [u. a.], S. 141–169.
- Taylor, Charles (1985a): Philosophical papers. Band 2: Philosophy and the human sciences. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Taylor, Charles (1985b): Self-interpreting animals. In: Ders.: *Philosophical papers. Band 1: Human agency and language*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, S. 45–76.
- Taylor, Charles (1986): Leibliches Handeln. In: Métraux, Alexandre; Waldenfels, Bernhard (Hrsg.): *Leibhaftige Vernunft: Spuren von Merleau-Pontys Denken*. München: Fink (Übergänge, 15), S. 194–216.
- Taylor, Charles (1989): Embodied agency. In: Pietersma, Henry (Hrsg.): *Merleau-Ponty: critical essays*. Lanham [u. a.]: Univ. Press of America (Current continental research, 553), S. 1–21.
- Taylor, Charles (1993): To follow a rule ... In: Calhoun, Craig; LiPuma, Edward; Postone, Moishe (Hrsg.): *Bourdieu: critical perspectives*. Cambridge: Polity Press, S. 45–60.
- Taylor, Charles (1994): Quellen des Selbst: die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht: Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (5), S. 629–666.
- Terhart, Ewald (2002): Konstruktivismus und Unterricht: eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. 2. Aufl. Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung Kettler (Curriculumentwicklung NRW).
- Theunissen, Michael (1981): Der Andere: Studien zur Sozialontologie der Gegenwart. 2. Aufl. Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- Theunissen, Michael (1982): Selbstverwirklichung und Allgemeinbildung: zur Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins. Berlin [u. a.]: de Gruyter.
- Tippelt, Rudolf (2004): Basiselemente einer pädagogisch konzipierten Lerntheorie: Lernen ist für Pädagogen keine »Blackbox«. *GdWZ: Grundlagen der Weiterbildung* 15 (3), S. 108–110.
- Tolman, Edward C. (1932): Purposive behavior in animals and men. New York [u. a.]: The Century Co. (The Century psychology series).
- Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tremml, Alfred K. (1996): Lernen. In: Krüger, Heinz-Hermann; Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Band 1: Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. 2., durchges. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 93–102.
- Tremml, Alfred K. (2003): Pädagogik und Kultur: Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft. In: Müller, Klaus E. (Hrsg.): *Phänomen Kultur: Perspektiven und Aufgaben der Kulturwissenschaften*. Bielefeld: Transcript-Verl. (Kultur und soziale Praxis), S. 157–170.
- Tuchman, Barbara (1984): Die Torheit der Regierenden: von Troja bis Vietnam. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Uexküll, Jakob von (1928): Theoretische Biologie. Berlin: Springer.
- Ulich, Dieter (1991): Zur Relevanz verhaltenstheoretischer Lern-Konzepte für die Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. 4., völlig neubearb. Aufl. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 57–75.
- Vanberg, Viktor (1975): Die zwei Soziologien: Individualismus und Kollektivismus in der Sozialtheorie. Tübingen: Mohr (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften, 17).
- Varela, Francisco J. (1990): Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik: eine Skizze aktueller Perspektiven. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 882).
- Veith, Hermann (2002): Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22 (2), S. 167–177.
- Veith, Hermann (2003a): Kompetenzen und Lernkulturen: zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungsleitsemantiken. Münster [u. a.]: Waxmann (Edition QUEM, 15).
- Veith, Hermann (2003b): Lernkultur, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation: begriffshistorische Untersuchungen zur gesellschaftlichen und pädagogischen Konstruktion von Erziehungswirklichkeiten in Theorie und Praxis. *QUEM-Report* 82, S. 179–229.

- Veith, Hermann (2004a): Die Subjektbegriffe der modernen Sozialisationstheorie. In: Grundmann, Matthias; Beer, Raphael (Hrsg.): *Subjekttheorien interdisziplinär: Diskussionsbeiträge aus Sozialwissenschaften, Philosophie und Neurowissenschaften*. Münster: Lit-Verl. (Individuum und Gesellschaft, 1), S. 9–35.
- Veith, Hermann (2004b): Zum Wandel des theoretischen Selbstverständnisses vergesellschafteter Individuen. In: Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hrsg.): *Sozialisationstheorie interdisziplinär: aktuelle Perspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 20), S. 349–370.
- Veith, Hermann (2004c): Sozialisationstheorie. URL <http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindheitsforschung-Sozialisationstheorie.pdf> [07-04-2011]
- Vera, Alonso H.; Simon, Herbert A. (1993a): Situated action: a symbolic interpretation. *Cognitive Science* 17 (1), S. 7–48.
- Vera, Alonso H.; Simon, Herbert A. (1993b): Situated action: reply to reviewers. *Cognitive Science* 17 (1), S. 77–86.
- Vera, Alonso H.; Simon, Herbert A. (1993c): Situated action: reply to William Clancey. *Cognitive Science* 17 (1), S. 117–133.
- Vielmetter, Georg (1999): Postempiristische Philosophie der Sozialwissenschaften: eine Positionsbestimmung. In: Reckwitz, Andreas; Sievert, Holger (Hrsg.): *Interpretation, Konstruktion, Kultur: ein Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften*. Opladen [u. a.]: Westdt. Verl., S. 50–66.
- Volpert, Walter (1981): Sensumotorisches Lernen: zur Theorie des Trainings in Industrie und Sport. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Fachbuchh. für Psychologie, Verl.-Abt. (Reprints Psychologie, 20).
- Volpert, Walter (1983): Das Modell der hierarchisch-sequentiellen Handlungsorganisation. In: Hacker, Winfried; Volpert, Walter; Cranach, Mario von (Hrsg.): *Kognitive und motivationale Aspekte der Handlung*. Bern [u. a.]: Huber, S. 38–58.
- Volpert, Walter (1994): Wider die Maschinenmodelle des Handelns: Aufsätze zur Handlungsregulationstheorie. Lengerich [u. a.]: Pabst.
- Volpert, Walter (1999): Wie wir handeln – was wir können: ein Disput zur Einführung in die Handlungspsychologie. 2., überarb. und aktual. Aufl. Sottrum: Artefact-Verl. Weber (Innovatop: Buchreihe Positionen, 1).
- Volpert, Walter (2000): Der Held von Caputh oder die Handlungsformen beim Anwenden. In: Neuweg, Georg H. (Hrsg.): *Wissen – Können – Reflexion: ausgewählte Verhältnisbestimmungen*. Innsbruck [u. a.]: Studien-Verl., S. 265–276.
- Vonken, Matthias (2001): Von Bildung zu Kompetenz: die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriff oder die Rückkehr zur Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 97 (4), S. 503–522.
- Vonken, Matthias (2005): Handlung und Kompetenz: theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.
- Vygotskij, Lev S. (1978): *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass. [u. a.]: Harvard Univ. Press.
- Wahl, Diethelm (1981): Psychologisches Alltagswissen im Unterricht. In: Fietkau, Hans-Joachim; Görnitz, Dietmar (Hrsg.): *Umwelt und Alltag in der Psychologie*. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 67–90.
- Waldenfels, Bernhard (1980): Das Problem der Leiblichkeit bei Merleau-Ponty. In: Ders.: *Der Spielraum des Verhaltens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 311), S. 29–54.
- Waldenfels, Bernhard (1997): Der Anspruch des Fremden und die Rolle des Dritten: interkulturelle Diskurse. In: Ders.: *Studien zur Phänomenologie des Fremden. Band 1: Topographie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1320), S. 110–130.
- Waldenfels, Bernhard (1999): Symbolik, Kreativität und Responsivität: Grundzüge einer Phänomenologie des Handelns. In: Straub, Jürgen; Werbik, Hans (Hrsg.): *Handlungstheorie, Begriff und Erklärung des Handelns im interdisziplinären Diskurs*. Frankfurt a. M. [u. a.]: Campus-Verl., S. 243–260.
- Waldenfels, Bernhard (2000): *Das leibliche Selbst: Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1472).
- Waldenfels, Bernhard (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Walkerline, Valerie (1988): *The mastery of reason: cognitive development and the production of rationality*. London [u. a.]: Routledge.

- Walkerdine, Valerie (1989): *Counting girls out*. London: Virago (Virago education series).
- Walkerdine, Valerie (1997): Redefining the subject in situated cognition theory. In: Kirshner, David; Whitson, James A. (Hrsg.): *Situated cognition: social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, N. J. [u. a.]: Lawrence Erlbaum Associates, S. 57–70.
- Watson, David; Tharp, Roland (1975): *Einübung in Selbstkontrolle: Grundlagen und Methoden der Verhaltensänderung*. München: Pfeiffer (Leben lernen, 13).
- Weber, Max (2009): *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie* (= Band 24, Abt. 1: Gesamtausgabe / Max Weber, herausgegeben von Wolfgang Schluchter). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weidenmann, Bernd (1989): Lernen – Lerntheorie. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2: Jugend – Zeugnis*. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rowohlt's Enzyklopädie, 55488), S. 996–1010.
- Weidenmann, Bernd (2000): Perspektiven der Lehr-Lern-Forschung. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 28 (1), S. 16–22.
- Weinert, Franz E. (1996a): Für und Wider die »neuen Lerntheorien« als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 10 (1), S. 1–12.
- Weinert, Franz E. (1996b): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: Weinert, Franz E.; Mandl, Heinz: *Psychologie der Erwachsenenbildung* (= Enzyklopädie der Psychologie / in Verbindung mit der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, hrsg. von Carl F. Graumann und Niels Birbaumer; Themenbereich D: Praxisgebiete; Ser. 1: Pädagogische Psychologie; Bd. 2). Göttingen [u. a.]: Hogrefe, Verl. für Psychol., S. 1–48.
- Weinert, Franz E. (2000): Lehr-Lernforschung an einer kalendarischen Zeitwende: im alten Trott weiter oder Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten? *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 28 (1), S. 44–48.
- Weizsäcker, Victor von (1940): *Der Gestaltkreis: Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. Leipzig: Thieme.
- Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. *Universitas* 52 (607), S. 16–24.
- Welzer, Harald (1993): *Transitionen: zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Ed. diskord.
- Welzer, Harald (2006): *Täter: wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden*. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Learning in doing).
- Wenger, Etienne; McDermott, Richard; Snyder, William M. (2002): *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Weniger, Erich (1952): Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Ders.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis: Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Weinheim/Bergstr.: Beltz, S. 7–22.
- Wertsch, James V. (Hrsg.) (1981): *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, N. J.: Sharpe.
- Wertsch, James V. (Hrsg.) (1985): *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press.
- Wertsch, James V. (1991): A sociocultural approach to socially shared cognition. In: Resnick, Lauren B.; Levine, John M.; Teasley, Stephanie D. (Hrsg.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, D. C.: American Psychological Association, S. 85–100.
- Wertsch, James V. (1998): *Mind as action*. New York [u. a.]: Oxford Univ. Press.
- Wertsch, James V.; del Río, Pablo; Alvarez, Amelia (Hrsg.) (1995): *Sociocultural studies of mind*. Cambridge [u. a.]: Cambridge Univ. Press (Learning in doing).
- Wessel, Karl-Friedrich (1998): Humanontogenetik – neue Überlegungen zu alten Fragen. *Humanontogenetik* 1 (1), S. 17–40.
- Westermayer, Till (2005): Rezension zu Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (2004): *Doing culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript-Verl. [37 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 7 (2), Art. 10. URN urn:nbn:de:0114-fqs0602101 [07-04-2011].

- Weymann, Ansgar (2004): Individuum – Institution – Gesellschaft: Erwachsenensozialisation im Lebenslauf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Hagener Studententexte zur Soziologie).
- White, Harrison C. (2008): Identity and control: how social formations emerge. 2. Aufl. Princeton, N. J. [u. a.]: Princeton Univ. Press.
- Whitehead, Alfred North (1979): Prozeß und Realität: Entwurf einer Kosmologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wieser, Bernhard (2004): Was ist kritische Bildung? In: Lenz, Werner; Sprung, Annette (Hrsg.): *Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge*. Münster: Lit-Verl. (Arbeit – Bildung – Weiterbildung, 1), S. 149–166.
- Wieser, Matthias (2004): Inmitten der Dinge: zum Verhältnis von sozialen Praktiken und Artefakten. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing culture: neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript-Verl., S. 92–107.
- Wild, Reiner (2005): Zivilisationstheorie. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Grundbegriffe der Kulturtheorie und Kulturwissenschaften*. Stuttgart [u. a.]: Metzler (Sammlung Metzler, 351), S. 227–228.
- Willis, Paul (1979): Spaß am Widerstand: Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Willke, Helmut (2000): Systemtheorie. Band 1: Grundlagen – eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. 6., überarb. Auflage. Stuttgart: Lucius & Lucius (Uni-Taschenbücher, 1161).
- Willke, Helmut (2001): Die Krisis des Wissens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 26 (1), S. 3–26.
- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft: programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar et al. (Hrsg.): *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1), S. 109–122.
- Windeler, Arnold; Sydow, Jörg (2004): Strukturierung von Kompetenzen in Netzwerken [Unveröff. Manuskript]. Berlin: Techn. Univ.
- Wineburg, Samuel S. (1989): Remembrance of theories past. *Educational Researcher* 18 (4), S. 7–10.
- Wirth, Uwe (Hrsg.) (2002): Performanz: zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1575).
- Witte, Egbert (2005): Michel Foucault im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (2), S. 326–331.
- Wittgenstein, Ludwig (1984): Tractatus logico-philosophicus: Tagebücher 1914–1916. Philosophische Untersuchungen (= Bd. 1 Werkausgabe / Ludwig Wittgenstein). Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 501).
- Wittgenstein, Ludwig (1994): Vermischte Bemerkungen: eine Auswahl aus dem Nachlaß (herausgegeben von Georg Henrik von Wright). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wittpoth, Jürgen (1994): Rahmungen und Spielräume des Selbst: ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluß an George H. Mead und Pierre Bourdieu. Frankfurt a. M.: Diesterweg (Themen der Pädagogik).
- Wittpoth, Jürgen (2005a): Autonomie, Feld, Habitus: Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. *Hessische Blätter für Volksbildung* 55 (1), S. 26–36.
- Wittpoth, Jürgen (2005b): Heute hier, morgen dort ... Wandel und Reflexivität in der Erwachsenenpädagogik. In: Baldauf-Bergmann, Kristine; Kuchler, Felicitas von; Weber, Christel (Hrsg.): *Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis: Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Otfried Schöffler*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 43), S. 17–27.
- Wohlwill, Joachim F. (1990): Stimuluszentrierter Ansatz. In: Kruse, Lenelis; Graumann, Carl-Friedrich; Lantermann, Ernst-Dieter (Hrsg.): *Ökologische Psychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verl.-Union, S. 131–137.
- Wolf, Gertrud (2006): Der Beziehungsaspekt in der Dozent-Teilnehmer-Beziehung als Ressource und Determinante lebenslangen Lernens. *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29 (1), S. 27–36.
- Wright, Georg Henrik von (2000): Erklären und Verstehen. 4. Aufl. Berlin: Philo.
- Wulf, Christoph (2005): Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: Transcript-Verl.

- Wulf, Christoph (2007): Mimetisches Lernen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim [u. a.]: Beltz, S. 91–101.
- Wulf, Christoph; Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2001): Grundlagen des Performativen: eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verl.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Wygotski, Lew S. (1971): Denken und Sprechen. 3., korr. Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer (Conditio humana).
- Yamaguchi, Ichiro (1997): Ki als leibhaftige Vernunft: Beiträge zur interkulturellen Phänomenologie der Leiblichkeit. München: Fink (Übergänge, 31).
- Yuasa, Yasuo (1987): The body: toward an eastern mind-body theory. Albany, N. Y.: State Univ. of New York Press (SUNY Series in Buddhist studies).
- Zielke, Barbara (2004): Kognition und soziale Praxis: der Soziale Konstruktivismus und die Perspektiven einer postkognitivistischen Psychologie. Bielefeld: Transcript-Verl.
- Zielke, Barbara (2006a): Sozialer Konstruktivismus und Kulturpsychologie: eine vergleichende Analyse in der Perspektive einer pragmatistischen Handlungspsychologie. *Handlung, Kultur, Interpretation* 15 (1), S. 150–178.
- Zielke, Barbara (2006b): Not »Anything goes«: a critical assessment of constructionism and its misinterpretation. A comment on Carl Ratner's »Epistemological, social, and political constructionism« [21 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 7 (1), Art. 27. URN urn:nbn:de:0114-fqs0601275 [07-04-2011].
- Zima, Peter V. (2004): Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Tübingen [u. a.]: Francke (UTB, 2589).
- Zinnecker, Jürgen (2000): Selbstsozialisation: Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 20 (3), S. 272–290.
- Zinnecker, Jürgen (2002): Wohin mit dem »strukturlosen Subjektzentrismus«? Eine Gegenrede zur Entgegnung von Ullrich Bauer. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22 (2), S. 143–154.