

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 heraufziehende noch nicht institutionell gesichert ist. Es sind solche überraschungsreichen Schwellenerfahrungen mit einer »Ordnung im Zwielficht«, 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 *essenzialistischen* 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« 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 Zwielficht. 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 entwickelt, 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 Hintergrundsannahmen 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 »Großzählung« 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 auf tut 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 empiristischer 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 entfaltenen 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 substanzielle 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 Untersuchung 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 Schöffter