

Ortfried Schöffter

Juli 2013

Version 14 vom 30.06.2013

Die Kategorie der Relationalität

Der paradigmatische Kern und Felder einzelwissenschaftlicher Forschung

Gliederung

I: Der paradigmatische Kern

1. Lernen in gesellschaftlicher Transformation

2. Begriffshistorische und philosophiegeschichtliche Vorklärungen

Exkurs 1: Hypostatische Abstraktion

3. Die Relationsphilosophie in Anschluss an Julius Schaaf und Dieter Leisegang

Exkurs 2: Das Iterationsverdikt bei Schaaf

3.1 Die drei Potenzen der Relation nach Dieter Leisegang

Exkurs 3: Iteration bei Leisegang

4. Die Historizität emergenter Relationalordnungen bei Paul Drechsel

Exkurs 4: Iteration bei Drechsel

5. Der „semiotic turn“: Die triadische Kategorienlehre von Charles Sanders Peirce

Exkurs 5: Iteration bei Peirce

6. Das Konzept der Figuration bei Norbert Elias

Exkurs 6: Iteration unterschiedlicher Syntheseniveaus

7. Biosemiotik: Biologische Zeichenlehre nach Jacob von Uexküll und Gregory Bateson

Exkurs 7: Iteration logischer Kontextstufen des Lernens

8. Die Figur des Dritten: Die dreiwertige Logik bei Gotthard Günther

Exkurs 8: Iteration logischer Reflexionsstufen

9. Die Strukturontologie von Heinrich Rombach

Exkurs 9: Iteration von der Substanz über System zur Struktur

10. Der paradigmatische Kern einer relationallogischen Rahmentheorie

11. Die Genese der relationalen Logik als Geschichte von Grenzgängern

II: Einzelwissenschaftliche Anwendungsfelder

1. Einführender Überblick

1.1 Erste Konsequenzen für die Beurteilung von relationalen Forschungsansätzen

1.2 Das bisherige Spektrum relationaler Forschungsansätze

2. Beispielfall 1: Relationale Soziologie

3. Beispielfall 2: Sozialtheorien des Raums

4. Eckpunkte eines Programms relationaler Weiterbildungsforschung

4.1 Eine kulturwissenschaftliche Neubestimmung in der Bildungsforschung

4.2 Relationalität, eine pistemologische Grundkategorie

4.3 Der paradigmatische Kern relationaler Weiterbildungsforschung

4.4 Relationale Gegenstandsbestimmung

4.5 Relationale Theorieansätze des Lernens

4.6 Lehren als ein relationales Feld

4.7 Eine relationale Theorie der Entwicklung

4.8 Relationale Ansätze gesellschaftlicher Institutionalisierung

5. Das relationale Feld des Forschungsprogramms

Literatur

Anhang: Bibliographie zu relationallogischen Forschungsansätzen

1. Einführung: Lernen in gesellschaftlicher Transformation.

Wenn Weiterbildungsforschung den methodologischen Herausforderungen einer „Transformationsgesellschaft“ (vgl. Schäffter 2001a, 2001b) im Sinne von „Veränderungsforschung“ in Richtung auf eine Bestimmung von „Zukunftskompetenzen“ (vgl. Arnold 2009; 2012) gerecht werden will, so hat sie Anschluss zu finden an den poststrukturalistischen Diskurs und seine dekonstruktivistischen Ansätze. (Moebius/Reckwitz 2008) In ihnen ist schon seit längerem die Abkehr von einer „substanstheoretisch“ bzw. „essentialistisch“ gefassten, hin zu einer „relationalen“ Bestimmung des Forschungsgegenstands ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Dies gilt abgesehen von der Soziologie (Emirbayer 1997; Fuhse 2008) und Organisationstheorie (Dachler/Hosking 1995; Gergen 1992) bereits für eine große Zahl weiterer relationaler Ansätze¹, angefangen bei der Sozialgeographie und ökologischen Theorie des Sozialraums über die Transkulturalität in den Literatur- und Sprachwissenschaften bis hin zu Philosophie und Theologie. Hierzu bereits einen systematisierenden Literaturüberblick² zu geben, würde den Rahmen dieses Werkstattpapiers sprengen und ist einer späteren Monographie³ vorbehalten.

Daher beschränke ich mich nach einer begriffshistorischen und philosophiegeschichtlichen Vergewisserung eines „**paradigmatischen Kerns**“ im Teil I zunächst im Teil II exemplarisch auf die Soziologie und Sozialgeographie, um dann abschließend für die **Weiterbildungsforschung** den erforderlichen paradigmatischen Wandel von einer substanziellen hin zu einer relationalen Gegenstandsbestimmung in seinen konzeptuellen Eckpunkten zu verdeutlichen. Im Ergebnis wird das schließlich zur **Skizzierung eines Rahmenprogramms relationaler Weiterbildungsforschung** führen.

Abgerundet und material unterstützt wird das working paper schließlich in seinem Anhang mit einer aktuellen **Bibliographie zu relationallogisch angelegten Forschungsansätzen** in den sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen, die Anspruch auf weitgehende Vollständigkeit erhebt und daher bereits für sich allein eine gesonderte Lektüre wert ist.

¹ Zum relationalen Denken in der kulturhistorischen Schule Vygotskijs vgl. Jantzen (2011); zur korrelativen Konzeptualisierung von „Lehre“ als systemischer Funktion im Kontext sozialer Praktiken vgl. Schäffter, 2007, S. 10f.).

² Vgl. im Anhang die Bibliographie zu relationallogischen Forschungsansätzen sowie die thematische Einführung in den Teil II dieses working paper

³ Arbeitstitel: Relationalität. Erkundung einer kulturwissenschaftlichen Denkform zur Bildungsforschung in gesellschaftlicher Transformation.

Bei dem **ersten Teil** handelt es sich um den Versuch einer wissenschaftsgeschichtlich orientierten Rekonstruktion relational-logischer Theorieansätze anhand einer Auswahl ihrer wichtigsten Vertreter. Am Material der in Form einer kompilativ exzerpierend vorgestellten Skizze wissenschaftstheoretisch exemplarischer Zugänge lassen sich schließlich sowohl der Grundbegriff als auch einige ihrer theoretischen Prämissen im Sinne eines **paradigmatischen Kerns** resümierend herausarbeiten. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt wird bereits erkennbar, dass sich in der **Rekonstruktion der "Genealogie" Familienähnlichkeiten in der Theoriebildung** herauschälen, an denen sich schließlich recht divergente Positionen zu einer übergreifenden „Allgemeinen Theorie der Relation“ vernetzen lassen. Keine der Teiltheorien verfügt allerdings für sich bereits über eine alle Aspekte konsistent subsumierende Struktur. Dies gilt einerseits diachron bei den unterschiedlichen Schritten der Ausdifferenzierung, vor allem aber auch synchron hinsichtlich des jeweils präferierten Grades an mathematisch relationalogischer Formalisierung. Hier scheint ein immer neu aufbrechendes Schisma zwischen zwei divergenten Denkschulen noch nicht überbrückt.

Die **Genese eines universellen Relationsbegriffes** läuft dabei aufgrund der vielfältigen Vernetzung ihrer unterschiedlichen Zugänge keineswegs auf eine zielgerichtete Entwicklung in Richtung auf ein paradigmatisch zu verstehendes „Musterbeispiel“ (Thomas Kuhn) hinaus, sondern erscheint eher als die abwechslungsreiche Abfolge von Konstrukten, die aus je spezifischen historischen und disziplinären Kontexten erklärbar sind. Deren Geltungskriterien und folglich eine hierbei rekonstruierbare **relationstheoretische Konstante** dieser Entwicklung stellt die phänomenale Grundlage dar, die schließlich zur Formulierung einer **Allgemeinen Theorie der Relation** führen könnte. Leitmotivisch wird das jeweils vorfindliche Steigerungsverhältnis eines iterativen Übergangs zur logisch nächst höheren emergenten Ordnung als ein durchgehender roter Faden quer zu den verschiedenen Theorieansätzen beobachtbar. Durch diesen Bezug wird eine Ebene differentiellen Vergleichs quergelegt. Im Rahmen einer bezugnehmenden Zusammenschau bislang getrennter Teilperspektiven wird es schließlich möglich, nicht nur gemeinsame Schnittstellen zu identifizieren, sondern die verschiedenen Zugänge in ihrer Kontrastierung wechselseitig zu profilieren und damit in ihren jeweiligen Stärken, aber auch begrenzenden Engführungen zu erkennen. Somit stellt der hier vertretene Ansatz den **Versuch einer theoretischen Selbstanwendung** dar, bei dem die Kategorie der Relationalität selber als ein **relationales Feld** wissenschaftlicher Gegenstandsbestimmung aufgefasst und produktiv gemacht werden kann.

Von wissenschaftshistorischem Interesse der im Folgenden ansatzweise rekonstruierten Genealogie einer Relationaltheorie ist zudem die von Jürgen Mittelstrass⁴ eingeführte Unterscheidung zwischen einer **faktischen** und einer **normativen Genese**.

„Nach Jürgen Mittelstrass – in Anlehnung an Paul Lorenzen – sollen faktische Genesen „als Wirkungszusammenhänge aufgefasste historische Entwicklungen“ sein, normative (kritische) Genesen „unter heuristischen Gesichtspunkten ‚konstruierte‘ **Gründegeschichten**“. In der Gründegeschichte soll die Genese derjenigen Zwecke rekonstruiert werden, durch die das wissenschaftliche Handeln gerechtfertigt wird.“⁵

„Wissenschaftsgeschichte als Gründegeschichte betrifft die Abhängigkeit historischer Entwicklungen von praktischen Orientierungen (Handlungsregeln, Zielen) und die in ihnen eingeschossenen Ansätze zu einem begründungsorientiertem, d.h. vernünftigen Aufbau von Wissenschaft. Historische Rekonstruktionen, die unter heuristischem Rekurs auf normative Genesen Beurteilungen faktischer Genesen enthalten, dienen insofern dem Ziel einer Reorganisation der bestehenden wissenschaftlichen Praxis unter dem Gesichtspunkt ihrer konstruktiven Begründung.“⁶

„Statt ausschließlich historisch-deskriptiv (**faktische Genese**) vorzugehen, soll also ein normativer Teil (**normative Genese**) eine Kritik des geschichtlichen Verlaufs erlauben. Die **faktische Genese** soll aufzeigen, was aufgrund der Quellenlage über die in Frage stehende Situation gesagt werden kann, in der **normativen Genese** wird die faktische zweckrational beurteilt.

Nun gehören aber die historisch angeführten Begründungen zur faktischen Genese. Die zweckrationale Beurteilung aber kann auf zweierlei Art erfolgen, indem zum einen das **Wissen der Zeit** oder unser **heutiges Wissen** als Folie dient. Es soll entsprechend eine historisch-normative von einer *normativ-kritischen* Perspektive unterschieden werden.“⁷

Nach Hanekamp folgt hieraus eine Trias von faktischer, historisch-normativer und normativ-kritischer Genese⁸

Zielbestimmung:

Aufgrund des entschieden legitimatorisch angelegten Begründungszusammenhangs des Arbeitspapiers handelt es sich vor dem Hintergrund dieses Unterscheidungsvorschlags um den Versuch, eine **normativ-kritische Genese** einer auf Weiterbildungsforschung

⁴ Mittelstrass, Jürgen (1974): Prolegomena zu einer konstruktiven Theorie der Wissenschaftsgeschichte. In: Ders.: Die Möglichkeit von Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 106-144

⁵ Hanekamp, Gerd (1997): Protochemie. Vom Stoff zur Valenz. Würzburg: Königshausen & Neumann; S. 94

⁶ Mittelstrass 1974, S.144

⁷ Hanekamp 1997, S. 95

⁸ Hanekamp 1997, S. 95, Fußn. 156

anwendbaren **relationaltheoretischen Denkform**⁹ aus dem Netzwerk der bisher vorliegenden relational-logischen Ansätze abzuleiten, die allerdings keinerlei historisch-normative Ansprüche erheben kann.

2. Begriffshistorische und philosophiegeschichtliche Vorklärung¹⁰

2.1 Begriffshistorischer Zugang

Nach Chr. von Wolzogen (1992) lassen sich begriffshistorisch **zwei grundlagentheoretisch konträre Positionen** bei der Bestimmung von Relationalität unterscheiden: nämlich einer substanzialistischen und einer relationalen. Diese Zugänge führen zu der **Differenz einer „externen“ und einer „internen“ Relation**.

- bei einer externen, **substanzialistisch gefassten Sicht** geht man von vorfindlichen, einer Relation bereits **vorgegebenen Elementen** aus, die mit einander in Beziehung gesetzt werden und hierdurch erst **nachträglich** zu Relata werden. Die „Dinge“ gehen in dieser Sicht in ihrem „Selbststand“ einer sie nachträglich erst verbindenden Relation voraus. Im Rahmen einer konsequent substanzialistischen Ontologie kann hierbei auch die Relation selbst nur substanzialistisch gedeutet werden und erscheint hierbei als ein „**ens minimum**“¹¹
- bei einer konsequent „**nicht-essentialistischen**“, **also relationalen Sicht** konstituieren sich die Relata in ihrer Substanzialität erst aus ihrem jeweiligen Beziehungsverhältnis heraus. **Die Relation geht aus dieser Sicht gewissermaßen konstitutiv den „Dingen“ voraus**. Dies kommt vor allem in Netzwerkkonzepten oder ähnlich korrelativ gefassten Beziehungsstrukturen (bspw. im relationalen Sprachkonzept von Ferdinand de Saussure) zum Ausdruck.

2.2 Philosophiegeschichtlicher Zugang

Folgt man weiterhin dem Eintrag von Christian von Wolzogen im Historischen Wörterbuch der Philosophie¹² zu „Relation im 20. Jahrhundert“, so verblieben die Relationen im Strukturalismus der analytischen Philosophie in Übereinstimmung mit dem common sense weiterhin als „Gegenstände“ **abgewertet**. Die Relationen waren in der Form „von ‚Struktur‘ über ‚Syntax‘, ‚Semantik‘, ‚Pragmatik‘ bis hin zu ‚Kompetenz‘ und ‚Performanz‘“ (S. 603) als Beziehungsverhältnis **unreflektiert** und damit verdinglicht.

Philosophiegeschichtlich betrachtet, kommt man auch im Rahmen einer Klärung des Relationsbegriffs nicht daran vorbei, die europäische Geistesgeschichte bis auf Aristoteles

⁹ Zum Begriff der Denkform vgl. Laucken, Uwe (2003): Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen. Oldenburg: biss

¹⁰ vgl. Wolzogen, Christoph von (1992): Eintrag Relation im 20. Jahrhundert. In: Ritter, Joachim/ Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 8, Darmstadt: WBG, S. 602- 606

¹¹ Vgl. Gasché, Rudolphe (1999): Of Minimal Things. Studies on the Notion of Relation. Stanford, California: Stanford University Press

¹² Vgl. Fußnote 3: Wolzogen 1992

zurückzugehen und von ihm ausgehend zur genaueren Vergewisserung die bekannten Stationen von der Stoa¹³, des Augustinus, über die mittelalterliche Scholastik des Thomas von Aquin bis hin zum neuzeitlichen Dualismus bei Descartes und seiner substanzialistischen Unterscheidung zwischen **res intensa** und **res extensa** in ihren ontologischen Hintergrundsannahmen zu befragen.

Von Wolzogen hebt hervor, dass es trotz wiederholter impliziter Versuche in der Stoa oder bei Thomas von Aquin letztlich die „**Marburger Schule des Neukantianismus**“ war, die schließlich mit ihrem „**expliziten Denken des Relationalen**“ erstmals das Stadium der Latenz¹⁴ zu überschreiten vermochte. Für **Paul Natorp** tritt „die Relation an die Spitze aller Logischen Erwägung“¹⁵; „Denken heißt überhaupt Beziehen, und zwar als Prozess der Vereinigung des zugleich Geschiedenen, Differenzierung des zugleich Geeinten“¹⁶.

Natorp kritisiert die „Vorstellung, ... als ob zu der erst unabhängigen Setzung der Relata die Relation ... hinterher hinzutrete“ und betont: „Die Relation ist nicht die Relation zwischen Absoluten.“¹⁷

Insofern ist sie „Quelle“¹⁸ von allem was ist: „**Durch die Relation müssen die Termini erst im Denken gesetzt sein, nicht durch die Termini die Relation.**“¹⁹

Auch sein Schüler **Ernst Cassirer** unterstreicht, dass wir „nur durch die **Kategorie der Beziehung hindurch zur Kategorie der Dinge** gelangen“ können, unterscheidet aber explizit zwischen Substanz und Funktionsbegriff.²⁰

In eben diesem Sinne definiert Natorp später Substanz als ‚**Relations-Grundlage**‘, hält aber weiter an ihrem ‚**Relations-Charakter**‘ fest,²¹ den er nun durch die letzte Zuspitzung des durch die Relation eingeleiteten Prozesses ... auf das letzte Individuale²², - das ‚letzte Beziehungszentrum‘²³ - kennzeichnet, mit der alle bloße ‚Verhältnismäßigkeit ... überboten‘ werden soll zur ‚**Einzigung**‘²⁴, deren ‚Ergebnis freilich ‚zuletzt **Relation ohne Relata**‘ ist,

¹³ Löbl, Rudolf (1986): Die Relation in der Philosophie der Stoiker. Würzburg: Königshausen & Neumann sowie Amsterdam: Rodopi

¹⁴ Wolzogen, Christian von (1988): Pünktliche Bilanz? Cohen, Natorp und der Neukantianismus in neuer Sicht. In: Philosophische Rundschau 35, , 15-32, hier: 26

¹⁵ Natorp, Paul (1914): Über Platos Ideenlehre. S.31

¹⁶ Natorp, Paul (1921): Die logischen Grundlagen des exakten Wissens. S. 67, 26

¹⁷ Natorp, Paul (1911): Philosophie, ihr Problem und ihre Probleme, S. 50,52

¹⁸ Die log. Grundlagen S.46

¹⁹ Die log. Grundlagen S. 39

²⁰ Cassirer, Ernst (1969): Substanzbegriff und Funktionsbegriff. S. 407

²¹ Natorp, Paul (1958): Philosophische Systematik. S. 160, 159

²² S. 229

²³ S. 194

²⁴ S. 231

„in welcher **alles bloß Besondere** ... völlig **eingeschmolzen ist in die Totalität der Wechselbezüglichkeit**“²⁵.

Aus der heutigen Sicht einer universellen Relationstheorie scheint Natorp in seiner wissenschaftshistorisch erklärbaren überpointierten Gegenposition zum Substanzialismus seiner Zeit mit dem Konzept der „autonomen Relation“ jedoch in die **Gefahr eines Panrelationismus** zu geraten²⁶.

Eine wissenschaftshistorisch folgenreiche Konstellation

Eine hoch interessante und dabei besonders für die Historiographie der Mathematik fruchtbare Schnittstelle tat sich in den zwanziger, dreißiger und vierziger Jahren des 20. Jahrhunderts zwischen den Neukantianern der Marburger Schule einerseits und der Phänomenologie andererseits auf: In den sich wechselseitig überschneidenden, aber intergenerationell konkurrenten Einflussbereichen zwischen Paul Natorp, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Ernst Cassirer und mittelbar auch Nikolai Hartmann²⁷ bildete sich ein bislang historisch erst ansatzweise erforschter **relationslogischer Diskurs** zur philosophischen **Gegenstandsbestimmung**²⁸ von Fachwissenschaften am Beispiel der Mathematik heraus. Diesem diskursiven Zusammenhang ließe sich auch die kontroverse Position von Julius Schaaf gegenüber dem substanzialistischen Relationsverständnis von Nikolai Hartmann und seiner Zurückweisung des iterativen Konzepts der „Relation einer Relation“ zuordnen.²⁹ (Die zunächst noch wirkungsmächtige substanzialistische Deutung von N. Hartmann wird schließlich auch von Georg Lukacs übernommen, was schließlich auch einen Teil der grundlagentheoretischen Differenzen zu Ernst Bloch und daraufhin zu Hans Heinz Holz erklären könnte.)

²⁵ S. 222

²⁶ Dies ist im Rahmen des Werkstattpapiers weiterhin nur als eine heuristische Ausgangsposition zu betrachten, die noch einer genaueren Absicherung bedarf.

²⁷ Hartmann, Nikolai (1940): Der Aufbau der realen Welt. Grundriss der allgemeinen Kategorienlehre. Berlin: Walter de Gruyter, vgl. auch die kritische Analyse in: Kanthack, Katharina (1962): Nikolai Hartmann und das Ende der Ontologie. Berlin: Walter de Gruyter

²⁸ Vgl. Schäffter, Ortfried: working paper Eine relationale Perspektive auf den Forschungsgegenstand. An ihm wird die Relevanz der damaligen Diskurse um die Gegenstandsbestimmung der Einzelwissenschaften für das Programm relationaler Weiterbildungsforschung verdeutlicht.

²⁹ Schaaf, Julius, Jacob (1955): Über die Plurirelationalität von Beziehungen. In: Zeitschrift für philosophische Forschung Band IX, S. 251-156

Die raumtheoretische Diskurslinie³⁰

Bezieht man in diesem Zusammenhang auch die von Edmund Husserl angeregten Arbeiten Oskar Beckers zur Geometrie³¹ und damit „Das Begründungsproblem der Geometrie als Wissenschaft der räumlichen Ordnung“³² gewissermaßen als **raumtheoretische Nebenlinie** in die Rekonstruktion dieses mehrschichtigen Diskurses ein, so wird eine wissenschaftsphilosophische Schaltstelle beobachtbar, an der eine **kontrapunktische Gegenbewegung**³³ mit der damals politisch vorherrschenden organizistisch substantziellen Denkform kontrastiv zusammentrifft. Folgt man hierbei der Einschätzung von Susanne Rau, so hatte diese Differenz erheblichen Einfluss auf die nachfolgende Entwicklung eines nicht-essentialistischen, d.h. sozialtheoretisch relationalen Raumkonzepts in der Nachkriegszeit ab Mitte der fünfziger Jahre des vorigen Jahrhunderts.

Aus der Perspektive einer historischen Raumforschung³⁴ repräsentiert die **geopolitische Linie**, die von dem substanzialistischen Raumverständnis bei Friedrich Ratzel über Karl Haushofer hin zum faschistischen „Lebensraumkonzept“ verlief, somit keineswegs *„die gesamte Geschichte des Raumes und der sich dieses Gegenstands annehmenden Wissenschaften Deutschlands der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dies zeigten zeitgleiche Entwicklungen in der Physik (Albert Einstein), die Weiterentwicklung der nicht-euklidischen Geometrien, die Diskussionen um Raumanschauung und Raumerfahrung in der Philosophie (Edmund Husserl, Oskar Becker), aber auch die Ratzel-Rezeption in den USA und in Frankreich.“*³⁵

*„Dennoch zeigt diese Geschichte die fatalen Auswirkungen auf, die ein raumdeterministischer Ansatz haben kann, insbesondere wenn er politisch instrumentalisiert wird und der Raum zu einem Subjekt stilisiert wird, welches Ansprüche formulieren kann, oder wenn ihm metaphysische Kräfte zugeschrieben werden.“*³⁶

Die konfliktverschärfende, wenn nicht sogar konflikterzeugende Wirkung substanzialistischer Wirklichkeitsbeschreibungen ist nicht unbedingt nur auf bewusste politische

³⁰ Diesen Bezug verdanke ich der noch in Arbeit befindlichen Untersuchung von Malte Ebner von Eschenbach zu einem relationstheoretischen Reframing von Migrationsbewegungen im Kontext der Weltgesellschaft.

³¹ Vgl. Janich, Peter (2002): Oskar Becker und die Geometriebegründung. In: Gethmann-Siefert, Annemarie/Mittelstraß (Hrsg.): Die Philosophie und die Wissenschaften. Zum Werk Oskar Beckers. München: Fink, S. 87-108; Hier finden sich auf forschungsmethodologischer Ebene auch Bezüge zur Diagrammatik, wie sie später unter Bezug auf Charles S. Peirce in unsere Forschungsgrundlagen eingeführt wird.

³² So lautet der Artikel von Paul Lorenzen von 1961 in: Philosophie Naturalis 6, 415-431

³³ Mit diesem Begriff nehmen wir hier bereits das Modell des weiter unten eingeführten Strukturmodells wechselseitiger Verzahnung vorweg.

³⁴ Die raumtheoretische „Nebenlinie“ unserer Genealogie wird sich später im Anwendungsfeld einer sozialräumlichen Denkform von hoher pädagogischer Relevanz erweisen.

³⁵ Rau, Susanne (2013): Räume. Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen. Frankfurt/New York: Campus, S.38

³⁶ Ebd. (kursiv und gefettet durch OS)

Instrumentalisierung zurückzuführen, sondern gewissermaßen die logische Konsequenz eines sozialdarwinistischen Weltbildes, wonach natürlicherweise „die Dinge sich im Raume stoßen“, weil schlicht kein Platz mehr ist, wo sich bereits ein anderer befindet. Diese **substanzielle Sicht auf die Welt** wird aber nicht einer sich produktiv überlagernden Kommunikationsstruktur gerecht. Sie gilt überdies nicht für gelungene figurative Netzwerke, die auf Überlagerungen, Interferenzen oder auf hybride Mehrwertigkeit geradezu angewiesen sind. Hier scheitern substanzialistisch verengte Wirklichkeitsbeschreibungen grandios an ihrer Unterkomplexität. Eine **relationale Denkform** unterscheidet sich demnach fundamental von einer sich „realistisch“ gebenden geopolitischen Deutung, wie sie auf der Basis einer ding-ontologischen Weltansicht nur deshalb dem common sense³⁷ als selbstverständlich erscheinen muss, weil dabei ihre latenten Dominanzansprüche invisibilisiert bleiben und nicht ideologiekritisch aufgedeckt werden.

Dies kommt in der folgenden historischen Charakterisierung von Eva Horn sehr anschaulich zum Ausdruck³⁸:

„Das geopolitische Denken in Deutschland fasst von Anfang an Freund oder Feind mit gleicher theoretischer Emphase. In dem Maße, wie die Grenze nach innen eine möglichst homogene, organische Gemeinschaft umschließt, schließt sie diese nach außen gegen einen als radikal Anderen definierten Feind ab. Schon Friedrich Ratzel, der Begründer der politischen Geographie in Deutschland, verknüpft seine **Theorie der Grenze** mit einem Modell des Staates als Organismus. Die Grenze ist dessen Außenhaut, an der Stoffwechsel stattfindet, die peinlichst gegen Verletzung geschützt werden muss und die sich mit dem Wachsen des Staats- und Volkskörpers natürlicherweise ausdehnt. Grenzkriege sind damit die **natürliche Folge** staatlicher Entwicklung, Expansion ein Zeichen der Lebenskraft (Ratzel 1903: 150, 605, 381). Karl Haushofer, Vater der deutschen Geopolitik und Vordenker nationalsozialistischer Expansionspläne, knüpft an dieses **Organismus-Modell des Staats** an. Wie die Wände eines Druckbehälters erzeugen Grenzen unnatürlich den inneren Überdruck („Volksdruck“) eines prosperierenden, aber räumlich beengten Volkes. Haushofer hat einen „elastischen“ Grenzbegriff: Grenzen sind nicht die Linien, die das Staatsterritorium markieren, sondern sie werden erweitert zu „Zonen mehr oder weniger lebenswichtiger Interessen, Rechte, Unternehmungen“, die man, so Haushofer etwas drohend, „leicht

³⁷ Hier wurde bewusst der historisch weniger belastete angelsächsische Begriff gewählt und nicht der des „gesunden Menschenverstands“, um zu signalisieren, dass die essentialistische Denkform nicht notwendigerweise deckungsgleich mit bestimmten historischen Epochen zu sein scheint.

³⁸ Vgl. dazu auch: Schäffter, Ortfried: Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Ders. (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1991, S. 11-42 URL: http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/III_19_Modi_des_Fremderlebens.pdf

ahnungslos verletzen kann." (Haushofer 1979: 550, vgl. Diner 1993) Das Raumdenken der deutschen Zwischenkriegszeit kennzeichnet so eine doppelte Bewegung: nach innen die Vorstellung von einem organisch anwachsenden, bodenverhafteten und homogenen Volkskörper, der sich sozial, ethnisch, kulturell und politisch zu einer Totalität organisiert. Nach außen die Idee einer zugleich undurchdringlichen („wehrhaften“) und beweglichen Grenze, einer Grenze, die über die Grenzlinie hinweg ausstrahlt in ein Feld des Einflusses oder der möglichen Annektion. Die Rede von der „totalen Mobilmachung“, die Forderung nach absoluter funktionaler Integration aller ökonomischen, militärischen, kulturellen und sozialen Energien in einem Akt, „durch den das (...) Stromnetz des modernen Lebens durch einen einzigen Griff am Schaltbrett dem großen Strome der kriegerischen Energie zugeleitet wird" (Jünger 1930: 14), verkoppelt in ihrer expliziten Kriegsbezogenheit diese beiden Seiten zu einem einzigen Phantasma: wehrhafte Totalität³⁹ (Horn 2006: 240)

Kehren wir nun unter Absehung der verschiedenen wissenschaftshistorischen Nebenlinien **disziplinärer Gegenstandskonstitution** in unserer historischen Rekonstruktion wieder zu unserem Ausgangspunkt der mehrfachen Verzweigung im Umkreis von Husserl zurück: Insgesamt schälen sich in dem Dreieck zwischen Paul Natorps Konzeption der „autonomen Relation“⁴⁰; Nikolai Hartmanns substantieller Ontologie⁴¹ und Beckers „Mathematischer Existenz“ in geradezu exemplarischer Weise all die Erkenntnishindernisse und Ressentiments heraus, von denen noch heute die Rezeption relationslogischer Forschungsansätze in den unterschiedlichsten Teildisziplinen geprägt werden. Hierbei ging es zunächst vordergründig um die Differenzlinie zwischen einem wechselseitig wenig anschlussfähigen **mathematisch-formallogischen** und einem (transzendental)**philosophisch existentialen Verständnis** von Relationalität.

Als grundlegende **onto-epistemologische Problematik** gelangt dies bereits im Umkreis der Husserl-Schüler als eine scheinbare Unvereinbarkeit zwischen formaler mathematisierter Logik und dem „geisteswissenschaftlichen“ Sprachspiel philosophischer Denkformen zum Ausdruck. Gotthard Günther kommt eine Generation später aus einer ähnlichen

³⁹ Horn, Eva (2006): Partisan, Siedler, Asylant. Zur politischen Anthropologie des Grenzgängers, in: Eigmüller, Monika; Vobruba, Georg (Hrsg.): Grenzsoziologie. Die politische Strukturierung des Raumes. VS Verlag, Wiesbaden, 239-249, hier S. 240

⁴⁰ Vgl. die Studie von Wolzogen, Christoph, von (1984): Die autonome Relation. Zum Problem der Beziehung im Spätwerk Paul Natorps. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorien der Relation. Würzburg: Königshausen & Neumann.

⁴¹ Von Wolzogen spricht hier von seiner substanzialistischen Gegenüberstellung der Relata zur Relation sogar von einem „Rückfall in eine Metaphysik des ‚Seins‘: (von Wolzogen (1992) S.603

wissenschaftstheoretischen Problemlage heraus zu folgender kritischen Beurteilung dieser Kontroverse:

„Um es kurz und bündig auszudrücken: Wissenschaft ist immer Naturwissenschaft, und Logik ist immer Natur-(Seins)Logik. Eine abstrakte Logik der Geschichte, aufgebaut auf mathematisch symbolischer Methode, ist ein Unding. Hierin sind sich Kierkegaard, Dilthey, Spengler, die sogenannte Lebensphilosophie und der moderne Existenzialismus durchaus einig. Das Gespenst einer „Logik der Geisteswissenschaften“ ist von seinen eigenen Propheten nie so ganz ernst genommen worden. Hätte man es wirklich ernst gemeint, was man predigte, so wäre der erste Schritt in der Richtung eines solchen neuen Systems des Denkens eine Formalanalyse der Hegelschen Logik gewesen. Aber es ist bezeichnend, dass eine solche nie ernsthaft versucht worden ist. Vielleicht an stärksten tritt der antilogische Charakter der gegenwärtigen Philosophie bei Heidegger auf. Hier geht argumentative Diktion und Terminologie ganz in eine solipsistische Poetik über.“⁴²

Als Mittler dazwischen personifizierte der oben bereits im Zusammenhang seiner Geometrietheorie erwähnte Oskar Becker in offenkundiger Ambivalenz gewissermaßen stellvertretend die bis heute noch zu beobachtbaren Rezeptionsprobleme zwischen relationallogischer und geistes- bzw. kulturwissenschaftlicher Theoriebildung. Gethmann liefert hierzu eine recht plastische Verortung:

„Becker, wie Heidegger Jahrgang 1889, wurde 1918 gleichzeitig mit Heidegger Husserls Mitarbeiter und wurde von Husserl mit der Arbeit an der phänomenologischen Fundierung von Geometrie und Mathematik betraut, während Heidegger sich mit Anthropologie und Religionsphilosophie befassen sollte. Das **Zwillingsphänomen** setzte sich fort: 1927 wurde das Ergebnis beider in den vorgesehenen Feldern im selben *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung* (herausgegeben von Edmund Husserl) veröffentlicht: Von Heidegger erschien sein epochales Werk *Sein und Zeit*, von O. Becker sein weniger bekanntes Buch *Mathematische Existenz*.“⁴³

„Becker führt in *Mathematische Existenz* unter Vernachlässigung von Luitzen Brouwer mentalistischer Erkenntnistheorie die Diskussion zwischen Formalismus und Intuitionismus auf die ontologische Kernfrage nach dem Existenzbegriff zurück: Gemäß der Auffassung des Formalismus heißen mathematische Gegenstände existent, die zum Thema einer mathematischen Theorie gemacht werden und in dieser Theorie widerspruchsfrei fungieren können“⁴⁴. Demgegenüber sind für den Intuitionismus mathematische Gegenstände existent,

⁴² Günther, Gotthard (1978): *Idee und Grundriß einer nicht-aristotelischen Logik*. Die Idee und ihre philosophischen Voraussetzungen. Zweite, durchgesehene und erw. Aufl. Hamburg: Meiner, S. 20

⁴³ Gethmann, Carl Friedrich (1999): *Husserl und der logische Intuitionismus*. In: Janich, Peter (Hrsg.): *Wechselwirkungen. Zum Verhältnis von Kulturalismus, Phänomenologie und Methode*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 55-76; hier S. 57

⁴⁴ Becker, Oskar (1973): *Mathematische Existenz*. Untersuchungen zur Logik und Ontologie mathematischer Phänomene. Tübingen: Niemeyer, S.29

„die von einem festgelegten Ausgangspunkt aus mit bestimmt umschriebenen Mitteln konstruiert werden können“⁴⁵: Der Streit zwischen Formalismus und Intuitionismus lässt sich daher auf die Alternative des Verständnisses von Wahrheit als ‚Widerspruchsfreiheit‘ oder aber ‚Konstruierbarkeit‘ kondensieren.⁴⁶

Carl Friedrich Gethmann untersucht in einem umfassenden Forschungs- und Editionsprojekt⁴⁷ in dem hier angedeuteten wissenschaftshistorisch relevanten Feld die Bedeutung des Werks von Oskar Becker. Er verweist dabei hinsichtlich seiner wirkungsgeschichtlichen Folgen auf einen engen Kontakt zu Paul Lorenzen und damit letztlich zur sogenannten Erlanger Schule um Kamlah, Lorenzen und Kambartel, die schließlich in den „Methodischen Kulturalismus“ um Peter Janich⁴⁸ einmündete. Er fasst zusammen: „Becker war ferner der erste, der Lorenzens Überlegungen zur „Protophysik“ kritisch würdigte. Es führt somit eine gut belegte historische Genealogie von Husserl über Becker zu Lorenzen.“⁴⁹

Hinsichtlich der auch für unser Forschungsprogramm bedeutsamen Kontroverse um eine wissenschaftliche Gegenstandsbestimmung von Mathematik lässt sich dieser Diskurs somit als ein wichtiger Zwischenschritt in einem historischen **Übergang von einer substanziellen hin zu einer relational gefassten Gegenstandskonstitution** deuten, der analog auch in Bezug auf andere Disziplinen, wie der Chemie⁵⁰ Anwendung fand.

Gerd Hanekamp führt unter dem Erkenntnisinteresse einer disziplinären Gegenstandsbestimmung in expliziter Anlehnung an Peter Janich hierzu den **Begriff einer „Protochemie“** ein: „Der Teil der speziellen Wissenschaftstheorie der Chemie, der sich mit dem normativen Fundament beschäftigt, heiße Protochemie. Dazu gehört die Einführung der Grundbegriffe wie z.B.: des Stoff- und Substanzbegriffs oder des Begriffs der chemischen Reaktion genauso wie die Einführung der grundlegenden Messgrößen wie Masse und Temperatur.“⁵¹ Von Interesse für die hier verfolgte Fragestellung ist, dass bei Hanekamp für die **Gegenstandsentwicklung auch bei der Chemie** eine analoge Veränderungsrichtung rekonstruiert wird, nämlich „vom Stoff zur Valenz“. Trotz wissenschaftstheoretischer

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Gethmann a.a.O. S. 64

⁴⁷ Vgl. auch: Gethmann-Siefert/Mittelstrass, Jürgen (Hrsg.) (2002): Die Philosophie und die Wissenschaften. Zum Werk Oskar Beckers. München: Fink

⁴⁸ Vgl. Janich, Peter (Hrsg.) (1999): Wechselwirkungen. Zum Verhältnis von Kulturalismus, Phänomenologie und Methode. Würzburg: Königshausen & Neumann

⁴⁹ Gethmann a.a.O. S. 58

⁵⁰ Zum Übergang von einer substanziellen hin zu einer relationalen Gegenstandsbestimmung chemischer Elemente vgl. : Cahn, Ralph, M.: Historische und philosophische Aspekte des Periodensystems der chemischen Elemente. Hyle Publikations URL: <http://www.hyle.org/publications/books/cahn/cahn.pdf>
Vgl. auch Logbucheintrag zu Gaston Bachelards Epistemologie des Nein und seine Verweise auf die Geschichte der Chemie.

⁵¹ Hanekamp, Gerd (1997): Protochemie. Vom Stoff zur Valenz. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 53

Vorbehalte gegenüber einer historischen Rekonstruktion einer „faktischen Entwicklung“, die auf theoretischen Deutungen einer „normativen Genese“⁵² beruht, bietet er resümierend die folgende These an:

„Es hat sich gezeigt, dass die Differenzierung zwischen Phänomenebene und der Ebene der theoretischen Konstrukte adäquat ist, die **Wissenschaftsgeschichte des Valenzbegriffs** zu rekonstruieren. Wir können nämlich zeigen, dass ein ontologisches Valenzkonstrukt zu Problemen führt, die aus der Vermengung der beiden Ebenen herrührt. Unser Konzept ist daher wissenschaftshistorisch bestätigt.“⁵³

„Valenz“ erweist sich hierbei als eine **relationale Deutungsperspektive**, als ein heuristisches Konstrukt, das in seiner hypostatischen Abstraktion“ (Peirce)⁵⁴ nicht abermals substantialisierend reifiziert werden darf:

„Jedes Atom einer chemischen Struktur, die im Rahmen eines atomistischen Konstrukts formuliert wird, ist an einer bestimmten Anzahl von Bindungen beteiligt. Die **Zahl dieser Bindungen** wollen wir Valenz im engeren Sinne nennen. Statt also Valenz als **Eigenschaft eines Atoms** einzuführen ... beziehen wir uns immer auf eine **bestimmte Struktur** und damit auf ein bestimmtes Konstrukt.“⁵⁵ Valenz erweist sich nach Hanekamp als eine **relationale Kategorie auf der Ebene einer Beziehung dritter Potenz**, bei der vermieden werden sollte, auf eine „realistische Lesart dieses Konstrukts“⁵⁶ zurückzufallen

Vergleichbares ließe sich möglicherweise auch hinsichtlich der **Geschichte der Mathematik** formulieren:

„Wie die mathematischen Begriffe im Laufe der historischen Entwicklung sich wandeln, so auch der Begriff von der Mathematik. Der von uns vorgetragene hat seine Ausprägung eigentlich erst um die Jahrhundertwende gefunden. Das, was ihn vom klassischen, eigentlich schon durch PLATON, EUDOXOS, EUKLID ausgebildeten Begriff der Mathematik am deutlichsten unterscheidet, ist seine Bedeutungsleere. Denn den klassischen Mathematikern waren die mathematischen **Entitäten** Wirklichkeiten (dies beruht wohl wesentlich darauf, dass der beschriebene Tatbestand, etwa der **Anschauungsraum**, und das der Beschreibung dienende mathematische Schema, der dreidimensionale Euklidische Raum, identifiziert

⁵² Mittelstrass, Ernst (1974): Prolegomena zu einer konstruktiven Theorie der Wissenschaftsgeschichte. In: Ders. (Hrsg.): Die Möglichkeit von Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 106-144

⁵³ Hanekamp 1997, S.215

⁵⁴ Vgl. den nachfolgenden Exkurs

⁵⁵ Hanekamp 1997, S. 230

⁵⁶ Hanekamp 1997, S. 235, Fußn. 266, vgl. auch S. 236 seine Zurückweisung von Kutzelnigg, der „Strukturformeln als Abbildungen“ aus einem „realistischen Verständnis“ heraus läse, „was wir als theoretisches Konstrukt rekonstruiert haben.“

wurden); über sie werden ‚wahre‘ Aussagen gemacht. Die moderne Mathematik dagegen versucht nur noch richtige Aussagen über Dinge zu machen, die **allein durch ihre Beziehungen untereinander** charakterisiert sind⁵⁷. Es ist dies mit Einschränkung der Fortschritt von KANT zu HEGEL; die Alten suchten nach dem „Ding an sich“, während wir das Wesen der mathematischen Dinge in ihrem „Sein-für-anderes“ sehen und HEGELs Meinung zu der unsrigen machen: „Die Dinge heißen an sich, insofern von allem „Sein-für-Anderes“ abstrahiert wird, das heißt überhaupt insofern sie ohne alle Bestimmung, als Nichts gedacht werden.“⁵⁸ Hinzu kommt, dass in dieser Entwicklung und dies vor allem in seiner Orientierung an dem phänomenologischen Lebensweltbezug⁵⁹ und an der handlungstheoretischen Orientierung Hugo Dinglers bereits eine noch implizit bleibende Wendung hin zu einem pragmatischen Verständnis des wissenschaftlichen Gegenstands beobachtbar wurde, das sich nicht allzu weit von Peirce‘ Konzept der „hypostatischen Abstraktion“⁶⁰ zu befinden scheint.

„Der für das mathematische Schließen - (...) - entscheidende Punkt der **hypostatischen Abstraktion** ist darin zu sehen, dass allein auf diese Weise mathematische *Gegenstände* entstehen, auf die in der **diagrammatischen Repräsentation**⁶¹ eines Theorems dann mit Indices hingewiesen werden kann.“⁶²

Exkurs 1: Hypostatische Abstraktion

Auf dem Wege einer hypostatischen Abstraktion wird es möglich, „Objekte des Denkens“ zu erzeugen und diese damit zum Gegenstand eines kontrollierten Nachdenkens zu machen, in dem es als Objekt unabhängig wird und auf andere Objekte anwendbar verstanden werden kann⁶³. „Der abstrahierte Begriff, der dieselbe Eigenschaft als Allgemeinbegriff fasst, ist nun selbst als **ens rationis** ein Gegenstand, dessen Beziehungen zu wirklichen Gegenständen

⁵⁷ Man kann die eine Seite dieses Gegensatzes auch dahingehend charakterisieren: der klassischen Mathematik ist nur das „Wirkliche“ möglich, während für die moderne alles „Mögliche“ Wirklichkeit hat.

⁵⁸ Reinhold Baer (2001): Hegel und die Mathematik. S. 3

http://www.vordenker.de/ggphilosophy/baer_hegel_math.pdf

⁵⁹ Janich, Peter (1999): Kulturhöhe und prädiskursiver Konsens: Zur lebensweltlichen Konstitution von Wahrnehmungsgegenständen. In: ders.: (Hrsg.): Wechselwirkungen. Zum Verhältnis von Kulturalismus, Phänomenologie und Methode. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 187-205

⁶⁰ Vgl. Hoffmann, Michael H.G. (2005): Erkenntnisentwicklung. Ein semiotisch-pragmatischer Ansatz. Frankfurt a.M.: Klostermann, S. 179 ff.

⁶¹ Zur epistemologischen Funktion des diagrammatischen Bildes vgl. Stjernfelt, Frederik (2007): Diagrammatology. An Investigation on the Borderlines of Phenemology, Ontology, and Semiotics. Dordrecht/Heidelberg etc.: Springer; sowie: Bauer, Matthias/ Ernst, Christoph (2010): Diagrammatik. Einführung in ein kultur- und medienwissenschaftliches Forschungsfeld. Bielefeld: transcript

⁶² Hoffmann a.a.O. S. 180

⁶³ Vgl. Pape, Helmut (2004): Kreative Interpretationen. Denkerfahrungen und die Identität abstrakter Gegenstände. In: Mattenklott, Gert (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste. Epistemische, ästhetische und religiöse Formen von Erfahrung im Vergleich. Sonderheft des Jahrgangs 2004 der Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft. Hamburg: Meiner S.19-30, hier S. 23f.

weiter bedacht, geprüft du interpretiert werden können.“⁶⁴ Das begriffstheoretische Konzept der hypostatischen Abstraktion geht auf Charles Sanders Peirce zurück und erhält für die nachfolgende Rekonstruktion der relationslogischen Theorieentwicklung einen hohen Erklärungswert, weil an der „diagrammatischen“ Struktur dieser Form von Gegenstandsbestimmung ein entscheidender Unterschied zu den Hypostasen der Beziehungen erster und zweiter Potenz festgemacht werden kann. Er soll nun in Rückgriff auf die bereits herangezogene Monographie von Michael Hofmann an dieser Stelle über eine ausführliche und verdeutlichende Zitation erklärt werden:

„Peirce weist darauf hin, dass es sinnvoll wäre, ‚alles Theorematische Schließen in das Nicht-abstraktionale und das Abstraktionale zu unterteilen‘. Dabei geht er von einem Begriff der „Abstraktion“ aus, den er an dem Ort als „**hypostatische Abstraktion**“ bezeichnet. In „Essence of Mathematics“ kritisiert er die Logiker seiner Zeit, eigentliche Abstraktion, die für ihn allein „hypostatische“ Abstraktion ist, mit dem zu verwechseln, was er „**abhebende**“ **Abstraktion** nennt, bei der wir etwas unberücksichtigt lassen um uns etwas anderem zuzuwenden. „In der Geometrie z.B. ‚heben‘ wir die Form von der Farbe ‚ab‘“, oder wenn wir von „weißen Dingen“ sprechen, dann sehen wir von den Unterschieden dieser Einzeldinge ab. Dagegen versteht er unter dem für seine Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie zentralen Begriff der „hypostatischen Abstraktion“ eine zunächst ziemlich schlicht aussehende Operation, die er gern an einem von Moliere in dessen *Malade Imaginaire* mit beißendem Spott bedachten Beispiel deutlich macht: Ein Kandidat der Medizin antwortet auf die Prüfungsfrage nach dem Grund, warum Opium die Menschen zum Schlafen bringt mit der klugen Feststellung: „Weil in ihm eine einschläfernde Kraft ist“. Trotz der scheinbaren Lächerlichkeit der Antwort, die sich daraus ergibt, dass der Kandidat „anstelle einer Erklärung einfach durch die Einführung einer Abstraktion die Prämisse umformt und eine **abstraktes Nomen** an die Stelle eines **konkreten Prädikates** setzt“ sieht Peirce den entscheidenden Schritt realisiert: Was zunächst eine „reine Transformation der Sprache“ zu sein scheint, habe sich ihm bei seiner „Analyse des Schließens in der Mathematik ... als ein essentieller Teil fast jeden hilfreichen Schrittes“ erwiesen.“⁶⁵

„Der für das mathematische Schließen - (...) - entscheidende Punkt der **hypostatischen Abstraktion** ist darin zu sehen, dass allein auf diese Weise mathematische *Gegenstände* entstehen, auf die in der diagrammatischen Repräsentation eines Theorems dann mit Indices hingewiesen werden kann.

⁶⁴ Pape 2004, S. 24

⁶⁵ Hoffmann a.a.O. S. 179f.

Eine **hypostatische Abstraktion** ist für Peirce zunächst ziemlich trivial die Umformung einer Aussage wie „x ist rot“ in „x besitzt Röte“, die Verwandlung „eines Prädikats in ein Subjekt ... abhebende Abstraktion schafft Prädikate, **Hypostatische Abstraktion schafft Gegenstände.**“ Der Kern dieser Umformung besteht darin, dass hier ein Prädikat „hypostasiert“, d.h. „vergegenständlicht“ und **zu einem Objekt gemacht wird, das erst als solches betrachtet** werden kann. (Hervorh. OS)

Eine hypostatische Abstraktion ist derjenige „Prozess, durch den wir einen Gedanken als ein Ding auffassen, ein interpretierendes Zeichen zu dem Objekt eines Zeichens machen.“⁶⁶

„Unabhängig davon, ob das so Gewonnene Realität oder Fiktion ist, so ist solche **Substantiierung doch die Voraussetzung** dafür, dass etwas zu einem **Gegenstand** in einem Diagramm, und damit zum *Mittel* für weitergehender Verallgemeinerungsprozesse werden kann. So erinnert Peirce an „alle ‚**symbolischen**‘ **Methoden**, in denen auf Operationen operiert wird.“⁶⁷ Hypostatische Abstraktionen werden somit zur **Ausgangsbedingung der Mathematik und Fundament seiner Gegenstandsbestimmung** erklärt.

3. Die Relationsphilosophie in Anschluss an Julius Schaaf und Dieter

Leisegang

Aus der bisherigen Darstellung könnte im ersten Argumentationsschritt zunächst der Eindruck entstanden sein, dass es sich bei dem **Übergang von der substanziellen zu einer relationalen Gegenstandsbestimmung** um eine linear unumkehrbare Entwicklung weg von einer defizienten und hin zu einer optimierten Methodologie handeln würde. Ein derartiges Missverständnis ist besonders in Handlungswissenschaften wie der Pädagogik zu befürchten, wo epistemologische Erkenntnisdimensionen gern zu normativen Prinzipien pädagogischen Handelns umdefiniert⁶⁸ werden. Die aktuelle Dissertation von Franz Schaller: „Eine relationale Perspektive auf Lernen“ (vgl. Schaller 2012, S. 345) kommt in diesem Zusammenhang sehr entschieden zu dem Ergebnis, dass jede der (z.B. in der relationalen Soziologie Emirbayers oder auch der Sozialgeographie Benno Werlens) unterschiedenen Perspektiven auf den Forschungsgegenstand jeweils differenten „ontologischen

⁶⁶ Hoffmann a.a.O. S.180

⁶⁷ Hoffmann a.a.O. S. 181

⁶⁸ Exemplarisch hierfür sind die Kategorienfehler bei der Normativität einer „konstruktivistischen Didaktik“ (vgl. Siebert 1994).

Hintergrundannahmen in ihren Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität“ verpflichtet seien. Jede Sicht auf den hierdurch konstituierten Forschungsgegenstand könne daher innerhalb ihrer axiomatischen Voraussetzungen seinen legitimen Eigensinn beanspruchen. Wissenschaftstheoretisch und professionell problematisch werde es daher erst dann, wenn diese Hintergrundannahmen in der Latenz gehalten und stillschweigend als metaphysische Gegebenheiten vorausgesetzt würden. Das träfe allerdings immer auch dann zu, wenn der besonderen Relationalität eines Forschungsgegenstands ontische Gegebenheit unterstellt würde. Möglicherweise gerät die zunächst sympathisch erscheinende Programmatik eines „Lernens in Beziehung“ bei Künkler (2011) genau in diese Falle. Im Sinne einer wichtigen Konsequenz aus seiner Studie warnt Schaller demzufolge davor, sich emphatisch aus einem **überschwänglichen Übergang** zu einem relationalen Paradigma heraus abermals in eine dichotome Gegensätzlichkeit gegenüber substanziellen Deutungen zu verstricken. Der Gefahr einer „**relationistischen**“ **Verabsolutierung** und damit in eine panrelationalistische Dekonstruktion ist in einigen disziplinären Ansätzen der Kultur- und Sozialwissenschaften bereits kaum zu übersehen. Gegen sie wendet sich wohl die Formulierung eines Artikels⁶⁹ des Soziologen Alexander-Kenneth Nagel: „Substantiiert du noch oder relationierst du schon?“ in ihrer polemisch stilisierten Geste der Entlarvung. Trotz aller historischen Verdienste, die sich der soziologische Netzwerkdiskurs um die Überwindung einer Verdinglichung des Sozialen und um die Dekonstruktion eines naiven Realismus erworben hat, ist er offenbar über das Ziel hinausgeschossen. Um nun die relationale Sozialtheorie vor dem freien Fall in einen **dekonstruktivistischen Relativismus**⁷⁰ der „Dezentrierung“ zu bewahren, wird eine theoretische „Rehabilitierung der materiellen Basis“ erforderlich.

Um die **materiale Dimension** relationaler Strukturbildungen nicht als obsolet zu erklären, sondern weiterhin **transformationstheoretisch** bewahren zu können,⁷¹ bietet es sich daher an, wieder auf einen in den Sozial- und Kulturwissenschaften noch weitgehend unbeachtet gebliebenen theoretischen Diskurs in Anschluss an die Relationsphilosophie von Julius Jacob Schaaf⁷² und Dieter Leisegang zurückzukommen (vgl. Schaaf 1965, 1966, 1974; Leisegang 1969, 1972; Leisegang/Niebel 1974; Engelmann 1974; v. Wolzogen 1984, v. Wolzogen 1994)

⁶⁹ Nagel, A. (2012): Substantiiert du noch oder relationierst du schon? Eine Momentaufnahme zur Selbstfindung der deutschen Netzwerkforschung. In: Soziologische Revue, H. 2, S. 133–145

⁷⁰ Gemeint sind hier Ansätze einer „Dezentrierung des Subjekts“, eines Verzichts auf die Kategorie des „Humanen“ in der soziologischen Systemtheorie, der „Akteursperspektive“ in strukturalistischen Ansätzen oder „materieller Raumordnungen“ in der Sozialgeographie.

⁷¹ Dieser Aspekt sollte als ein Gesprächsangebot an konstruktivistische Ansätze empirischer Weiterbildungsforschung betrachtet, kann hier jedoch nicht genauer ausgeführt werden.

⁷² Vgl. von Wolzogen (1994): Bezüge sind das Leben: Zum 100. Geburtstag von Julius Schaaf (1.Okt. 1910 - 3. März 1994) URL: <http://www.denkberatung.de/>

Hierbei geht es um die „relationale Einheit“⁷³ von „Verbinden und Trennen“. In der Kategorie der Relation sieht Schaaf einen philosophischen Grundbegriff: „Alles was ist, ist Beziehung, und alles was nicht ist, ist auch Beziehung. Die Beziehung ist das Absolute selbst“ (Schaaf 1965, S. 3). Dabei unterscheidet er zwischen „äußeren“ (ontologischen), ihre Träger (Substanzen) *nachträglich verbindenden* Relationen, und „inneren“ (logischen), ihre Relata *erst erzeugenden* Relationen und betont, dass weder äußere („extern relations“) noch innere Relationen („intern relations“) dem wahren Wesen des Relationalen gerecht werden; denn es sei jeder Beziehung eigen, dass sie, *indem sie eint, zugleich trennt, und indem sie trennt, zugleich eint*. Diese Parallelität (oder Gleichursprünglichkeit) von Einheit und Differenz, den Extremalmomenten der Relation, nennt Schaaf „transzendente Relation“: das „einzig und schlechthin Beziehungslose“ (Schaaf 1965, S. 17), das – von Wolfgang Cramer als „außen“ bezeichnet – als das „Übergegenständliche par excellence“ die „Totalität alles Seienden, des Wirklichen und des Unwirklichen bedeutet“ (Drechsel 2012).

Dieter Leisegang vertiefte diesen Ansatz, indem er darauf hinwies, dass jede Beziehung sich letztlich als transzendente ausweist. Deshalb spricht er von den „drei Potenzen der Relation“ und betont, dass „die grundlegenden Charakteristika der Beziehung erster und zweiter Potenz, Trennung und Einheit, Differenz und Identität, selbst als Beziehungen nicht aufrechterhalten werden können“ (Drechsel 2012).

Exkurs 2: Das Iterationsverdikt bei Schaaf

Für die weitere Rekonstruktion des Verlaufs der Theorieentwicklung ist es hilfreich, sich an dieser Stelle der Position zu vergewissern, wie sie Julius Schaaf aus seiner Relationstheorie heraus gegenüber dem Konzept der Iteration vertreten musste.

Schaafs Erkenntnisinteresse ist weitgehend durch die kontinentale Philosophiegeschichte geprägt und setzt sich dabei in seinem Absolutsetzen von Relationalität selbstbewusst von der **Kantschen Kategorienlehre** ab, in der Relation nur eine neben insgesamt sechs Kategorien ist. Folgenreich ist für den hier skizzierten theoriegeschichtlichen Zusammenhang Schaafs **Zurückweisung einer "Relationierung von Relation"** und einer daraus folgenden **Iteration**.

⁷³ „Relationalität“ wird somit als eine übergeordnete Kategorie eingeführt, die im Rahmen einer Mehrebenenanalyse verschiedene Dimensionen in Beziehung zu setzen vermag.

An prominenter Stelle⁷⁴ finden sich folgende Formulierungen:

„Schien es zunächst so, als ob die beanspruchte **Realitätsgeltung des Beziehungseins** nur einen unerheblichen Bruchteil der Wirklichkeit betreffen könne, so sehen wir jetzt, dass mit der erwiesenen stellvertretenden Geltung der Monade für die ganze Wirklichkeit das Argument nichts Geringeres enthält, als den prinzipiellen, weil schlechterdings universalen, **alles Faktische umfassenden Beziehungscharakter des gesamten Realseins** zu demonstrieren. In der Konsequenz dieses Sachverhalts haben sich dann in der Tat auch **alle Fach- d.h. Wirklichkeitswissenschaften** nach und nach als **methodische Inbegriffe von Beziehungsgefügen** herausgestellt.“⁷⁵

„Diese seine **Absolutheit** tritt noch prägnanter hervor, wenn wir zudem auf die immer wieder bemerkte **Beziehungslosigkeit des Allgemeinen**, auf dessen **Arelationalität** reflektieren. Das Allgemeine an bzw. in den Dingen, welches deren Prädikation und damit ihre Denkbare ermöglicht, ist das jederzeit und überall **mit sich selbst Identische**, welches gerade deshalb als **Träger**, als Fundament von Beziehungen in Betracht kommt und deshalb nie und nimmer relational sein kann. Wenn irgendwo, so findet nämlich hier der **Grundsatz** Anwendung, dass **Beziehungen sich nicht selbst wieder auf Beziehungen** beziehen können, *quia sic esse abire in infinitum*. Hieraus ergibt sich, dass **Wesen und Beziehung** kontradiktische Gegensätze bilden und dass ferner das nicht-wirkliche Wesen Absolutheitscharakter besitzt.“⁷⁶

„Wir sahen, dass die inneren Beziehungen **Bedingungen der Möglichkeit des Gegenstandes** sind, insofern also selber **übergegenständlich** sein müssen, genauso wie die äußeren Beziehungen.

Das **Übergegenständliche** ist die Gesamtheit und die Gemeinschaft aller Prinzipien, denen gemäß die Beziehungen innerlich und äußerlich partizipieren.“⁷⁷

„Aus den bisher entwickelten Prämissen können wir rein formal folgern: das Übergegenständliche wird dasjenige sein müssen, was allen Beziehungen, inneren und äußeren als **Bedingung ihrer Möglichkeit** zugrunde liegt, es wird also dasjenige sein müssen, was jegliche Beziehung zur Beziehung macht, mit einem Wort, das **Beziehungsein** als solches.“

⁷⁴ Schaaf, Julius (1965): Beziehung und Idee. Eine platonische Besinnung. In: Kurt Flasch (Hrsg.): Parusia. Studien zur Philosophie Platons und zur Philosophiegeschichte des Platonismus. Frankfurt/Main: Minerva, S.3-20

⁷⁵ Schaaf 1965, S. 10

⁷⁶ Schaaf 1965, S. 12

⁷⁷ Schaaf 1965, S. 16

„Das Übergegenständliche ist also und damit schließt sich der Kreis unserer Betrachtungen wiederum, in der Tat **Einheit schlechthin** und **Unterschiedenheit schlechthin** zugleich und damit eben nichts anderes als das **Beziehungsein schlechthin**, womit unsere Grundthese von der Seite des Inhalts her erneut als bestätigt gelten kann.

Noch eine weitere und wichtige Konsequenz können wir gleich aus der Analyse der Übergegenständlichkeit ziehen, indem wir nämlich darauf reflektieren, dass gerade das **Beziehungsein selbst das einzig und schlechthin Beziehungslose** ist, gemäß dem Grundsatz nämlich, dass sich Beziehungen nicht auf Beziehungen beziehen können, erst recht also **nicht auf das Beziehungsein selbst**, entdecken wir in ihm das schlechthin **Unbezügliche**, das Absolute.⁷⁸

Die entscheidende Entdeckung von Schaaf besteht somit in der komplementären Vollzugsstruktur eines oszillierenden „verbindenden Trennens und trennenden Verbindens“, die eine diesen Teiloperationen von Austauschrelationen logisch übergreifende Ordnung darstellt und von ihm als „Übergegenständlichkeit“ konzeptualisiert wurde. Aufgrund seines transzendentalphilosophischen Zugangs zur Kategorie der Relationalität wird diese zwar in ihrer internen Iterativität bestimmungsfähig, hinsichtlich ihres kategorial übergegenständlichen „Beziehungseins“ jedoch verabsolutiert. Bei Schaaf findet sich daher in seiner transzendentalphilosophischen Bestimmung von Relation als Totalität eine analoge Verkürzung vor, wie sie sich auch in der Konzeption des sozialen Feldes bei Kurt Lewin beobachten lässt. Ihre Stärke zeigt sich zunächst in der Entdeckung interner Relationen, aus denen letztlich das Feld hervorgeht und hierbei uno actu seine Elemente konstituiert. Andererseits wird das soziale Feld als emergente Ordnung in dieser theoretischen Fassung ausschließlich aus der Perspektive der Elemente und somit gewissermaßen „von unten her“ wahrgenommen. Es bildet hierdurch in seiner emergenten Ordnung eine in sich von anderen abgeschlossene Totalität, die zumindest feldtheoretisch keine weitere Iteration zulässt⁷⁹. Soll das Feld nun in gruppensystemischer Anwendung über seine interne Relationsstruktur hinaus mit einem es übergreifenden sozialen oder kulturellen Kontext in Beziehung gesetzt werden, so ist ein feldtheoretischer Deutungshorizont zu überschreiten und man sieht sich gezwungen, die Referenztheorie zu wechseln. Ähnlich scheint es sich bei dem Konzept der „Übergegenständlichkeit“ bei Schaaf zu verhalten. Sie stellt gewissermaßen den als absolut

⁷⁸ Schaaf 1965, S.17

⁷⁹ In der Geschichte der angewandten Gruppendynamik führte dieser Hiatus zu folgenreichen Entwicklungsproblemen, denzufolge schließlich die soziale Gruppe nicht mehr auf der Ebene dritter Potenz als emergente Ordnung mit logisch höherstufigen Systemen in Beziehung gesetzt wurde, sondern zum Medium individueller Persönlichkeitsentwicklung reduziert und somit für therapeutische Intervention professionell instrumentalisiert wurde.

erfahrenen Deutungshorizont einer Vollzugsstruktur des „verbindenden Trennens und trennenden Verbindens“ dar, die sich aufgrund ihres transzendentalen Charakters einer hypostatischen Abstraktion ontologisch zu widersetzen scheint. Insofern unterscheidet sich Schaafs Konzeption grundlegend von der zeichentheoretisch gefassten Vollzugsstruktur bei Peirce, bei der die jeweils erreichte Ordnung abermals zum Ausgang einer neuen Relationierung gemacht werden kann. Die Bedeutung eines unüberschreitbaren Horizonts erhält die übergegenständliche Totalität jedoch nur aus der Perspektive der Teiloperationen, also aus der Einseitigkeit des trennenden oder verbindenden Operationen, während sich „von oben gesehen“ die nun erreichte Ordnung selbst wiederum mit anderen Relationsgefügen in Beziehung setzen ließe. Diese Möglichkeit wird allerdings sowohl in Lewins Feldtheorie als auch in Schaafs kategorialer Konzeptualisierung der Relation als Übergegenständlichkeit eines beziehungslosen Absoluten abgeschnitten. Damit manövrieren sich beide Theorien auf ihre Weise in eine fatale Sackgasse.

3.1 Die drei Potenzen der Relation nach Dieter Leisegang

Ungeklärt und weitgehend kontrovers geblieben ist gegenwärtig noch, ob die Untersuchungen des Doktoranden von Schaaf, Dieter Leisegang, mit seinem Deutungsansatz „Die drei Potenzen der Relationalität“, vor allem aber mit seiner nachfolgenden Schrift zu „Dimension und Totalität“ einen Ausweg aus einer derartigen Abschließung gefunden oder zumindest vorbereitet zu haben, wie dies schließlich Drechsel⁸⁰ in Fortsetzung dieser Genealogie nachzuweisen versuchte. Unbestritten ist jedenfalls, dass Leisegang mit seiner Potenzenlehre eine Stufenfolge anbietet, in der die beiden ersten Stufen in einer wechselseitigen dualen **Austauschrelation** stehen, während die dritte Potenz offenbar den Status einer beide Stufen übergreifend steuernden asymmetrischen **Ordnungsrelation** übernimmt. Insofern bietet Leisegangs Rekonstruktion der Schaafschen Relativitätstheorie ein über diese hinausweisende, wenn auch noch implizit bleibende „**Figur des Dritten**“. Inwieweit seine dimensionale Konzeptualisierung der Relation dritter Potenz allerdings bereits im einem Peirce'schen Verständnis als hypostatische Abstraktion und hierbei als eine historisch fundierte und kontextgebunden empirische Relationsordnung verstanden werden darf, bleibt zunächst noch umstritten. Von nicht geringer Bedeutung ist dies allerdings für die später skizzierte Argumentation von Paul Drechsel. Zunächst aber zur Potenzenlehre von Dieter Leisegang.

⁸⁰ Drechsel, Paul (1978): Probleme einer systemtheoretischen Kulturdarstellung. Diss. Mainz.

Relationalität lässt sich analog zu Dewey und Bentley⁸¹ oder der Kategorienlehre von Peirce auch nach Dieter Leisegang in drei Ebenen differenzieren, auf denen sie eine jeweils besondere Beziehungsstruktur aufweist:

Relation erster Potenz: eine Ebene „äußerer Beziehung“ zwischen eigenständigen, voneinander unabhängigen ding-ontologischen Elementen. Es handelt sich um eine „Verbindung im Modus der Trennung“ – um ein „trennendes Verbinden“.

Auf der substanziellen Ebene 1. Potenz geht es um ein antonymes Beziehungsverhältnis im Sinne eines ding-ontologisch gefassten Gegensatzes. Es bezieht sich auf zwei von einander unabhängige Entscheidungen des Verbindens und Trennens, bzw. eines Ausschließens und Einschließens und bewegt sich auf der beobachterunabhängig fassbaren Ebene einer Wahl zwischen Separation und Integration.

Relation zweiter Potenz: eine Ebene „innerer Beziehung“, bei der die beteiligten Elemente aus einer korrelativen Beziehung zu den anderen Elementen konstitutiv hervorgehen. Es handelt sich um eine Verbindung im Modus wechselseitiger Komplementarität.“

Auf der Ebene einer Relation zweiter Potenz geht es um das beidseitig reziproke Wechselspiel eines "verbindenden Trennens". In einer korrelativen Beziehung wird der jeweilige Gegenbegriff konstitutiv benötigt, damit sich eine Eigenheitssphäre überhaupt in ihrem besonderen Bedeutungshorizont konstitutiv bestimmen und grenzbildend auf Dauer stellen kann.

Relation dritter Potenz: Sie bezeichnet eine den beiden Potenzen übergeordnete „Synopsis des Trennens und Verbindens“ (vgl. Drechsel 2012). Nach Paul Drechsel (2000) kann sie die Form einer identitätslogischen oder differenzlogischen Ordnungsstruktur erhalten und bietet so eine übergreifende Bedingung der Möglichkeit zur Differenzbildung, auf der sich die besondere Formation einer Relationierung im Sinne einer kulturell gefestigten Differenzlinie herausbildet. Er charakterisiert die Relation dritter Potenz daher als „**Bedingung der Erscheinungsform ihrer Momente ‚Einen‘ und ‚Trennen‘**“ (Drechsel 2000, S. 45). „Zeigt sich die Relation erster Potenz als *konstituiert*, da sie von nachträglicher Natur ist, die Relation zweiter Potenz als *konstituierend*, so muss die Relation dritter Potenz als *konstituierend und konstituiert zugleich* sein“ (ebd., S. 46).

Die dritte Ebene emergenter Ordnungsbildung bietet die Möglichkeit zu fragen, wer die "Macht der Unterscheidung" hinsichtlich welcher der möglichen Differenzlinien und ihrer Inklusionshorizonte für welche sozialen Gruppen oder schutzbedürftige Lebewesen in seinem performativen Handeln legitimerweise für sich in Anspruch nehmen und politisch durchsetzen kann.

⁸¹ Dewey, J./Bentley, A.F. (1949): *Knowing and the Known*. Boston

Die Relation 3. Potenz bezeichnet nämlich gerade das **dauernde Ineinandersein**, die stetige gegenseitige Fundamentierung der beiden ersten Potenzen, deren Unwahrheit sich nur im totalen gegenseitigen Ausschluss etabliert, dem Behaupten des Vorrangs vor dem je anderen, zumal ein solcher Vorrang, wie nachgewiesen wurde, stets nur das Vorspiel zur völligen Vernichtung des gegenteiligen Moments darstellt (vgl. Leisegang 1969,79).

In dieser Formulierung findet sich die Dichotomie zwischen den sich gegenseitig noch ausschließenden (substantialistischen und relationistischen) Zugängen wissenschaftlicher Gegenstandsbestimmung wieder, wie sie überwiegend noch in den Einzeldisziplinen als „Übergang“ von einem Paradigma zum nächsten verhandelt werden, ohne wie Leisegang alle Relationen als transzendente Beziehungen und damit als Potenzen zu betrachten. Möglicherweise bietet Leisegang 1969 in seiner Frankfurter Dissertation: „Die drei Potenzen der Relation“ und in der 1972 nachfolgenden Schrift: „Dimension und Totalität. Entwurf einer Philosophie der Beziehung“ eine philosophische Scharnierstelle im Übergang von einer transzendentalphilosophischen Denkform hin zu einem pragmatisch, handlungstheoretischen Ansatz. Hinweise darauf lassen sich seiner Deutung der Relation dritter Potenz und seiner differenzierenden Auseinandersetzung mit dem dimensional gedeuteten Begriff der Totalität entnehmen. Es wird nun thesenhaft auszuführen und zu belegen sein, wie sich Leisengangs Bestimmung des Absolutum einer Beziehung dritter Potenz aus heutiger Sicht als **Vollzug einer emergenten Ordnung** darstellt, deren nun erreichter logischer Status nicht auf die Teilkomponenten der Hypostasen ersten und zweiter Potenz zurückgeführt werden kann. Obwohl Leisegang aufgrund seiner Nähe zu Schaaf noch keinen Bezug zum Konzept der Iteration herstellen konnte, bereitete er gewissermaßen mit dem Konzept der Totalität die strukturelle Ordnung des Vollzugs zum Gegenstand und damit im Sinne einer „hypostatischen Abstraktion“ auf. Eine gewisse Nähe lässt sich bereits an dieser Stelle zu dem weiter unten relationaltheoretisch noch genauer ausgewerteten Kybernetiker **Gotthard Günther** herstellen. Aus der hegelianisch bewusstseinstheoretischen Sicht der von ihm entwickelten formallogischen Reflexionsstufen charakterisiert auch er die **Problematik der Totalität**, wie sie von Leisegang als Beziehungsstruktur dritter Potenz erfahren wird, als eine „**introszendente Unendlichkeit**“, auf die wiederum in ihrer Gesamtheit eines unabschließbaren Prozesses reflektiert werden muss, um nicht einer unabschließbaren Iteration anheimzufallen:

„In dieser Idee der Totalität der introszendenten Unendlichkeit einer vor jedem Zugriff in immer tiefere Schichten der Reflexion zurückweichenden Subjektivität reflektiert das Selbstbewusstsein auf sich selbst und definiert das Ich als totale Selbstreflexion.“⁸²

Gotthard Günther führt zur Kennzeichnung der Ordnungsstruktur den Begriff der „definierten Totalität“⁸³ ein, mit dem Leisegangs „Beziehung dritter Potenz“ letztlich einen reflexionsfähigen Gegenstandscharakter erhalten könnte.

Exkurs 3: Iteration bei Leisegang

Beziehung dritter Potenz ließe sich somit im Gegensatz zu Schaafs Verdikt einer iterativen Relation auf die vorangegangene Relation bei Leisegang bereits als „hypostatische Abstraktion“ lesen, nämlich aus einen „**Ort des Denkens**“, der im Sinne einer Voraussetzung der inneren und äußeren Beziehungsformen nun abermals zum Gegenstand einer übergeordneten Relation gemacht werden kann. Mit seiner Konzeptualisierung von Relation als einer Stufenfolge von drei „Potenzen“ und somit ihrer jeweiligen Möglichkeiten der Welterschließung macht Leisegang die Beziehungsstruktur dritter Potenz bereits de facto einer derartigen Gegenstandsbestimmung zugänglich. Eine solche abstrahierende Form von Hypostatisierung darf allerdings nicht mit den Hypostasen der ersten und zweiten Potenz verwechselt werden, sondern bietet als Gegenstandsbestimmung nur den Ausgang für einen logisch höherstufigen **Schritt der Iteration** im Sinne eines **Mittels für nachfolgende Verallgemeinerungsprozesse**. Sie stellt damit keine „Relation der Relation“ dar, sondern eine Relation zwischen den auf der Ebene einer **Vollzugsstruktur** erst erkennbaren **Relationsordnungen**, nämlich zwischen komplementären „hypostatischen Abstraktionen“ auf einer jeweils höheren Ebene.

Mit einem derartigen Konzept emergenter Relationsordnung ließe sich schließlich der bewusstseinstheoretische, transzendentalphilosophische Ansatz von Schaaf /Leisegang mit dem pragmatistisch-handlungstheoretischen von Charles S. Peirce zu einem relationslogischen **Konstrukt der Iteration** widerspruchsfrei verknüpfen. Wesentlich für den „Vollzug“ der emergenten Ordnung einer Beziehung dritter Potenz ist zudem, dass sie selbst „*uno actu*“ zur Bedingung der Möglichkeit eben der Operationen des Trennens und Verbindens gerät, aus denen heraus sie sich zu konstituieren vermag. Zwischen den drei Potenzen besteht somit eine sich prozessual hervorbringende Wechselbeziehung. Darin

⁸² Günther, Gotthard (1976): Metaphysik, Logik und die Theorie der Reflexion. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Band I, Hamburg: Meiner, S. 57 (27)

⁸³ Günther a.a.O., S. 41

unterscheidet sich Leisegangs Potenzenlehre von dem Hegelschen dialektischen Dreischritt. Leisegang formuliert dies in seiner Dissertation wie folgt:

„Die nächst höhere Dimension gilt der nächst niedrigen als Individuationsprinzip. Andererseits muss die Beziehung dritter Potenz selbst als die Möglichkeit der Hypostasierungen ... angesehen werden. Nur unter ihrer Voraussetzung sind einseitige, unausgewogene Verhältnisse überhaupt denkbar.“⁸⁴

Liest man nun Leisegangs philosophische Auseinandersetzung mit der Kategorie der Totalität als Strukturmerkmal der Beziehung dritter Potenz vor dem Verständnishintergrund einer seitdem erfolgten Theorie-Entwicklung emergenter Ordnungsbildung, so bestätigt sich rückblickend seine Klage über das ihm damals verfügbare begriffliche Instrumentarium⁸⁵:

„Das Quälende dieser **Reflexion über die Totalität** besteht darin, dass in bezug auf die Sprache und Denken sich an der Grenze ihrer Leistungsfähigkeit befinden; dass das synoptisch Erschlossene sich eben jedem positiven Zugriff aufgrund seiner eigenen Struktur (nämlich als Totalität) letztendlich doch entzieht. Jeder Griff nach dieser Totalität ist ein Griff in ihr vorher allererst entleertes Inneres. Jeder Begriff der von ihm gewonnen werden kann, ist dergestalt ein Begriff „von unten“, ein „Infiniertes“ oder Gleichnis.“⁸⁶

Aus heutiger Sicht stellt sich dem Leser die Frage, ob sich Leisegang mit der von ihm eher tentativ erahnten Erkenntnis einer rekursiven Vollzugsordnung herumschlug, die heute als „autopoietischer Prozess“ konzeptualisiert werden kann, für die ihm jedoch in den sechziger Jahren noch keine zureichende begrifflichen Mittel bereitstanden und er zudem auf weitgehend andere Referenztheorien hätte rekurrieren müssen, als sie sein damaliger philosophischer Hintergrund bereitstellen konnte. Diese Vermutung erhärtet sich, wenn man die wissenschaftlichen Gutachten seiner Doktorväter Julius Schaaf und Theodor W. Adorno heranzieht, die beide die Untersuchung von Leisegang überraschenderweise übereinstimmend in einem konventionell normalisierenden Gestus ausschließlich als philosophiegeschichtliche Bestandsaufnahme abhaken und hierdurch seine über Schaaf hinausweisenden Auseinandersetzungen nicht zu würdigen verstehen, bzw. souverän darüber hinwegzusehen vermögen.⁸⁷

Aus Sicht des heutigen Lesers bemühte sich Leisegang daher, wie bereits vor ihm andere „unzeitgemäße“ Denker, mit Hilfe eines sprachlich noch unzureichendem Begriffsinventars,

⁸⁴ Leisegang 1969, S. 79

⁸⁵ Ähnlich wie bei den sprachlichen Problemen der Darstellung komplexer selbstreferentieller Relationierungen auf mehreren Emergenzebenen, wie man sie bei Hegel, aber auch bei Heidegger antrifft, lassen sich wohl auch die beklagten Grenzen der sprachlichen Darstellung bei Leisegang auf das Fehlen eines formalisierten Logik-Kalküls zurückführen, das manche der geradezu abenteuerlichen verbalen Formulierungskünste erspart.

⁸⁶ Leisegang 1969, S. 82 (gefettet OS)

⁸⁷ Vgl. den dokumentierenden Logbucheintrag Ebner von Eschenbach zu den Leisegang-Gutachten

die übergegenständliche „Totalität“ einer Beziehung dritter Potenz als eine höherstufige Vollzugsordnung kategorial zu fassen, die in ihrem Verlauf eben die Elemente hervorbringt, aus denen sich ihr Zustandekommen „autopoietisch“ konstituiert.

Zukünftig wird diese Deutung noch genauer zu überprüfen sein. Ganz im Sinne eines „Leisegang revisited“ erscheint uns ein erneutes Lesen auch der seiner Dissertation nachfolgenden Studie „Dimension und Totalität“⁸⁸ unter dem Gesichtspunkten einer autopoietischen Theorie emergenter Ordnung erforderlich zu werden.

Um diesen Punkt vorerst abzuschließen, werden als Belege für unsere Deutung von Leisengangs **Konzeptualisierung von Totalität** einschlägige Textstellen aus seiner Dissertation⁸⁹ herangezogen, in denen ein zunächst transzendentalphilosophisch gefasster **Totalitätsbegriff** nun im Sinne einer praktischen **Vollzugsordnung** zwar als Gegenstand einer weitergehenden Verallgemeinerung, nicht aber substanziell gefasst wird und dies als „philosophischer Ort, als Ort der Sprache, des Wissens, als Sein, als Verkörperung“. Diese **Bemühung um eine Verallgemeinerung** ließe sich als Scharnierstelle zum pragmatistischen Konzept einer hypostatischen Abstraktion interpretieren.

(1) Beobachterperspektive

„Der **philosophische Ort** der Relation dritter Potenz hat sich **nämlich als der der Philosophie selbst** gezeigt: von ihm aus (etwa **als Ort** der Sprache, des Bewusstseins, des Wissens etc.) kann beobachtet werden: er selbst entzieht sich jeder Beobachtung, insofern er als *Ganzes* **nicht gehabt** werden kann, aber nur als dieses *ganz er selbst ist*.“⁹⁰

(2) Haben und Sein

„Übergegenständlichkeit und Überdenkbarkeit der Beziehung dritter Potenz (und das meint des Relationalen überhaupt) machen deutlich, dass die transzendente Relation keine Beziehung zu Subjekt und Objekt *hat*, sondern die Subjekt-Objekt-Beziehung selbst *ist*. Die Relation dritter Potenz ist selbst nicht relativ, sie ist das Arelationale schlechthin oder, wie Schaaf sagt, ‚das Absolute‘“.⁹¹

⁸⁸ Leisegang, Dieter (1972): Dimension und Totalität. „Entwurf einer Philosophie der Beziehung“. Frankfurt a.M.: Heiderhoff

⁸⁹ Leisegang, Dieter (1969): Die drei Potenzen der Relation. Diss. Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt a.M.

⁹⁰ Leisegang 1969, S. 68

⁹¹ Leisegang 1969, S. 70

(3) Verkörperung des Vollzugs

„Die Beziehung dritter Potenz ist nun ihrerseits selbst jenes Miteinander von Konstituens und Konstitutum, denn sie ist in einem: konstituiert und konstituierend.

Für ‚Wohlgefallen‘ wurde oben der treffendere und die wirklichen Tatbestände präziser umschreibende Ausdruck ‚**Einstellung**‘ gewählt, insofern der ‚Prozess‘ der Beziehung dritter Potenz nicht nur ein Spiel der Meinungen, sondern die **objektiven Momente des ‚Vollzugs‘ selbst verkörpert**. Dieser **Vollzug** aber ist seinerseits keine relative Bewegung, denn er ist Totalvollzug, also stellt er vielmehr reinen Selbstvollzug dar.“⁹²

(4) Die übergeordnete Vollzugsordnung dritter Potenz als „Schieber“

„Andererseits muss die Beziehung dritter Potenz selbst als die Möglichkeit der Hypostasierungen (...) angesprochen werden. Nur unter ihrer Voraussetzung sind einseitige, unausgewogene Verhältnisse überhaupt denkbar. Das unmittelbare „bei der Welt sein“, das Einsein mit der „Aussenwelt“ der natürlichen Einstellung und dem gegenüber die völlige Distanzierung von dieser und schließliche Auflösung ihrer Elemente in Funktionen, Relationen, in Subjektivität schlechthin, bilden die gleichsam ins geltungstheoretische Nacheinander gebrachten (an ihnen selbst aber synchronen oder wie Schaaf sagt, parallelen) Momente der Beziehung dritter Potenz. Graphisch lässt sich diese Bewegung annähernd in der **Form eines Schiebers** aufzeigen, der als Zeichen für selbst untotale Vollzugssubjekte steht, und je nach Bedürfnis oder Neigung eben mehr nach der einen oder nach der anderen Seite des Subjekt-Objekt Verhältnisses gerichtet ist.“⁹³

„Es sind in Ansehung dieses Schiebers die verschiedensten Einstellungen möglich. Jedes Wissensgebiet, jede Wissenschaft erfordert in diesem Schieber eine ihr gemäße spezifische Einstellung. Setzen wir nun für das Subjekt den Ausdruck „Einen“ und für das Objekt den Ausdruck „Trennen“, so ergeben sich bei der Einstellung (1) die Grundcharakteristika der Beziehung zweiter, bei der Einstellung (2) diejenigen der Beziehung erster Potenz, während **die gesamte Figur** dem Wesen der Beziehung dritter Potenz Rechnung tragen würde.“⁹⁴

Kommentar zu (4):

Leisegang fasst hier in der technischen Metapher eines different einstellbaren Schiebers die Totalität des Vollzugs einer Beziehung dritter Potenz als eine kontextabhängige je spezifische Vollzugsordnung, die wiederum selbst mit anderen Vollzugsordnungen in Beziehung gesetzt

⁹² Leisegang 1969, S. 81

⁹³ Leisegang 1969, S. 79

⁹⁴ Leisegang 1969, S. 80

werden kann. Drechsel wird darauf Bezug nehmend seinerseits nicht nach differenten Wissensordnungen, sondern abermals im Wechsel von Verbinden und Trennen zwischen identitäts- gegenüber differenzlogischen Vollzugsordnungen unterscheiden.

(5) Dimensionale Ordnung

„Nur von der jeweils höheren Dimensionalität aus betrachtet, gerinnen die niederen Dimensionalitäten zu Gegenständen. Die Gegenstände der sinnlich wahrnehmbaren Außenwelt erweisen sich als Kristallisationen, als Querschnitte eines Bündels von Dimensionalitäten, deren unendliche Mannigfaltigkeiten wieder unendliche Mannigfaltigkeiten garantieren.“⁹⁵

4. Die Historizität emergenter Relationalordnungen bei Paul Drechsel

Paul Drechsel⁹⁶ setzt anders an, wenn er Leisegangs dimensionale Deutung der Beziehung dritter Potenz als **Kategorie der Totalität** im Sinne von „**Übergegenständlichkeit**“ strukturevolutionär in eine **historische Relationsordnung** transformiert.

Bei ihm stoßen wir auf das Konzept **emergenter Ordnungsbildung**, die auf immer höheren Ebenen die ihnen jeweils zugrundeliegenden iterierend reflektiert.

Eine offensichtlich als „hypostatische Abstraktion“ (Peirce) gefasste Vollzugsordnung kann diese selbst wiederum zum Gegenstand einer Relationierung auf höherem Niveau und damit zum Ausgang eines iterativen Prozesses von immer neuen Beziehungsordnungen dritter Potenz genutzt werden. Dieser über Schaaf/Leisegang grundlagentheoretisch weit hinausgehende Schritt wird nur dadurch möglich, dass die Vollzugsordnung dritter Potenz auf ihrem jeweils erreichten Emergenzniveau in den Deutungszusammenhang einer sich epochal ausweitenden Strukturentwicklung gestellt wird. Sie unterliegt in ihrer Iteration wiederum einer relationalen Logik, wonach die jeweils erreichten Zwischenzustände evolutionstheoretisch in ihrer **strukturevolutionären Historizität** kontingent gesetzt werden können.

Drechsel schließt somit zunächst weitgehend an die drei Potenzen von Schaaf/Leisegang an, verbindet jedoch den Vollzug der Relation dritter Potenz mit der strukturevolutionären Deutung einer sogenannten **Drechsel/Pauw-Kurve**⁹⁷, mit der sich aus einer

⁹⁵ Leisegang 1969, S. 89

⁹⁶ Auch Drechsel stellt seine Texte als „work in progress“ als downloads auf seiner privaten website im open access zur Verfügung: URL: <http://www.drechsel-science.de>

⁹⁷ <http://drechsel-science.de/webseiten/dp-kurve.htm> (letzter Aufruf 13.05.2013)

metatheoretischen Sicht auf formale relationslogische Beziehungsstrukturen problembezogene Übertragungen auf kulturwissenschaftliche und sozialtheoretische Anwendungsbereiche wie z.B. der Entwicklungslogik beim Herausbilden von Gesellschaftsformationen herleiten lassen⁹⁸. Insofern stellt Drechsel mit diesem Entwicklungsschritt ein transdisziplinäres Instrumentarium zur Verfügung, auf das unter sehr unterschiedlichen Problemzusammenhängen der Transformationsforschung zurückgegriffen werden kann und das daher von erheblicher Bedeutung für eine relationale Gegenstandsbestimmung im Programm relationaler Weiterbildungsforschung sein wird.

Entscheidend bleibt im Zusammenhang einer relationslogisch gefassten Entwicklungstheorie jedoch die Unterscheidung der drei Potenzen eines Beziehungsverhältnisses und seiner Hypostasen. Noch kaum verstanden scheint in den unterschiedlichen Anwendungsbereichen dabei der transformative Übergang im Strukturbruch zwischen den Hypostasen der ersten und zweiten Potenz hin zur Vollzugsordnung dritter Potenz⁹⁹. Hier besteht die Gefahr, die Beziehung dritter Potenz wiederum substanziell und nicht als einen prozessualen Vollzug zu konzeptualisieren. Hierdurch würde eine relationallogische Strukturanalyse abermals auf die hypostasierenden Beschreibungen erster oder zweiter Potenz zurückfallen und nicht hinreichend der Iteration einer strukturell zunehmenden Komplexität gesellschaftlicher Formationen folgen, wie sie sich auf der „rechten Seite“ seiner struktur-evolutionären „DP-Kurve“ verdeutlichen lässt.

Exkurs 4: Iteration bei Drechsel

Aus der Sicht, wie sie Drechsel mit der Iteration sich in ihrer Komplexität steigernden gesellschaftlicher Formationen und relationalen Ordnungsgefügen anbietet, erhält die philosophische Klärung der drei Potenzen in ihrer Beschreibung der Beziehung dritter Potenz einen universellen Charakter. Ihm zufolge lässt sich die Stufenfolge der drei Potenzen auf jeder Iterationsstufe einsetzen, wobei dann die erste Potenz die hypostatische Abstraktion des je erreichten Relationengefüges und die dritte Potenz die Emergenz einer höherstufigen Ordnung kennzeichnen. Die von Schaaf/Leisegang als „Totalität“ bestimmte emergente

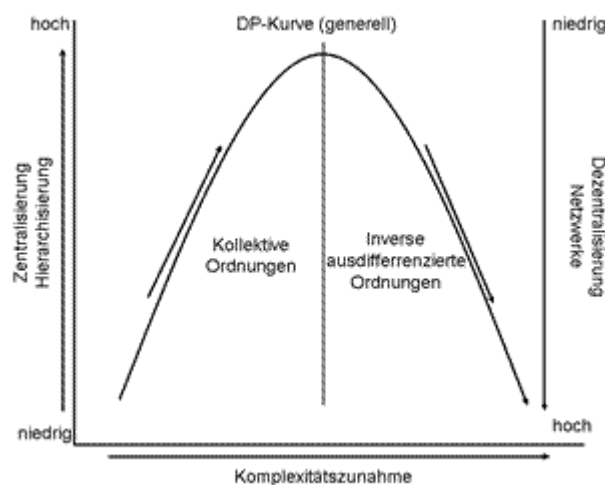
⁹⁸ URL: <http://www.drechsel-science2.de/gesellschaftsformationen/> (letzter Aufruf 13.05.2013)

⁹⁹ Drechsel vertritt hierzu die Auffassung, dass man „von oben nach unten denken“ sollte, d.h. von der emergenten Ordnung aus auf die sie konstituierenden und erst aufgrund dieser Ordnung fungierenden Elemente. Dies entspricht der Auffassung von Leisegang, der betont, dass die Differenz zwischen Trennen und Verbinden erst im Sinnhorizont der Totalität einer Beziehung dritter Potenz möglich wird: „Nur von der jeweils höheren Dimensionalität aus betrachtet, gerinnen die niederen Dimensionalitäten zu Gegenständen.“ Auch Schaaf geht von einer Ordnungsleistung aus, wenn er betont: „das Übergegenständliche wird dasjenige sein müssen, was allen Beziehungen, inneren und äußeren als Bedingung ihrer Möglichkeit zugrunde liegt.“

Ordnung dritter Potenz erfüllt daher in ihrer relationslogischen Allgemeinheit hinsichtlich ihrer empirischen Anwendbarkeit auf kulturwissenschaftliche und sozialtheoretische Problemfälle eine konstitutive Funktion.

Sie erst bildet im kontitutiven Spannungsgefüge zwischen „verbindendem Trennen“ und „trennendem Verbinden“ als konstituierende Ordnung 0 überhaupt erst die Voraussetzung für die Iteration hin zu „Operationen Erster Ordnung“, die dann auf der nun nachfolgenden Emergenzebene erst möglich werden. Auf deren Entwicklungsniveau wird die Relationierung zwischen identitätslogischen und differenzlogischen Operationen zur Voraussetzung einer weiteren Entwicklungsdynamik. Im Folgenden zitiere ich Paul Drechsel aus URL:

<http://drechsel-science.de/texte-kultur/Antweiler-Universalien-vollstaendig.pdf>



<http://drechsel-science.de/webseiten/dp-kurve.htm>

Mit dieser Glockenkurve hätte man idealtypisch ein Grundgerüst einer Theorie der Universalitäten¹⁰⁰ vorliegen, die sowohl die Universalien Antweilers und die Universalitäten Lintons einschließen als auch auf acht Idealtypen von Gesellschaftsformationen und Kulturen basieren, die die gesamte bekannte kulturelle Vielfalt aller Gesellschaftsformationen abdecken.¹⁰¹ Die Glockenkurve beinhaltet je kollektivistische und individualistische Idealtypen, die je zur politischen Zentralisierung (**linke Seite**) oder zur politischen Dezentralisierung (**rechte Seite**) streben. Diese Kurve habe ich DP-Kurve genannt. Das schöne daran ist, dass diese acht Idealtypen von Gesellschaftsformationen und Kulturen in je unterschiedlicher Weise psychische, kulturelle, soziale, ökonomische und politische

¹⁰⁰ Aus drucktechnischen Gründen muss auf Farben verzichtet werden, was wegen der Graustufen die Anschaulichkeit reduziert, und besonders die nachfolgenden Grafiken betrifft. Deshalb habe ich neben den Symbolen für die Gesellschaftsformationen Farbbezeichnungen eingetragen. Die Symbole als auch ihre Farben wurden dem Buch von Don Beck ‚Spiral Dynamics,‘ (1978) entnommen, welches für ein tieferes Verständnis meiner Theorie der Universalitäten empfohlen wird.

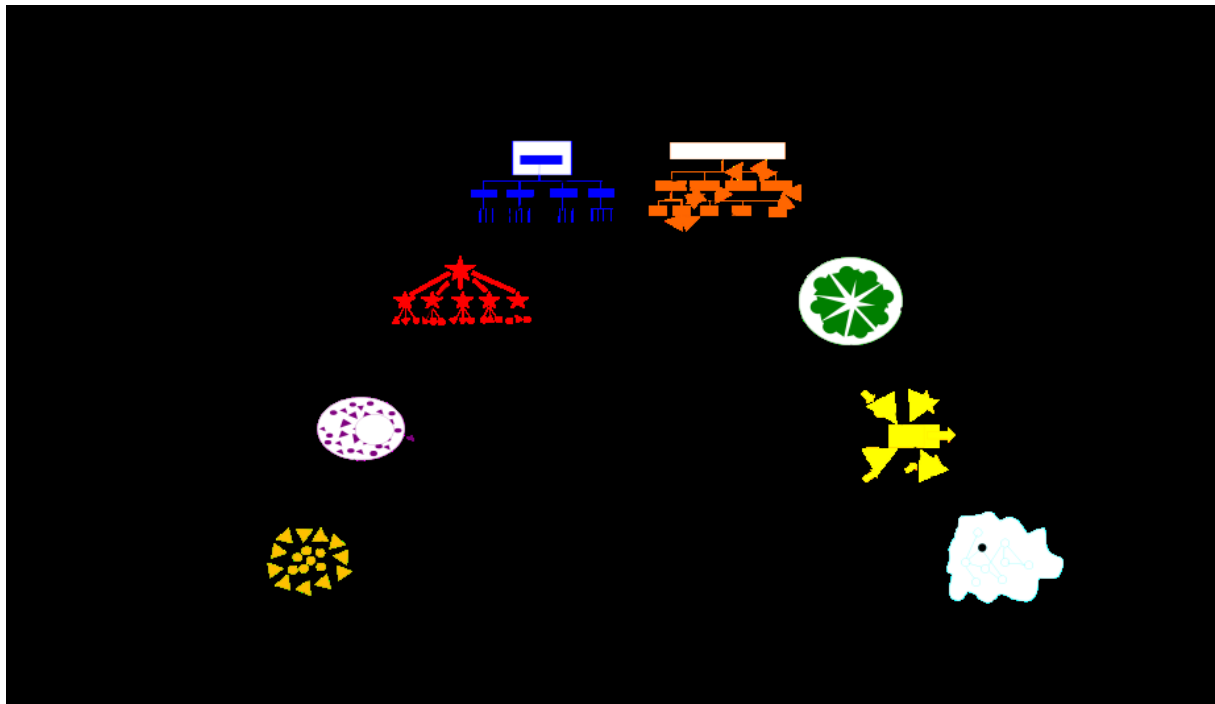
¹⁰¹ Derartige idealtypische Klassifikationen sind in den Sozialwissenschaften gegenwärtig nicht mehr en vogue, doch das ist kein Maßstab für ihre theoretische Relevanz. Die Typenbezeichnungen der rechten Seite der Glockenkurve sind der Organisationslehre entlehnt. Alle acht Typen werden u.a. im Rahmen des St. Galler Managementmodells im Buch von Gomez Zimmermann zur Organisationslehre ausführlich dargestellt. Man gerät schon ins Grübeln wenn man sieht, mit welcher Unbefangenheit die Betriebswirtschaft und Managementwissenschaft mit diesen sozio-politischen Organisationstypen umgeht.

Dispositionssysteme ausdrücken.¹⁰²Man sollte diese DP-Kurve jedoch derart verstehen, dass sich die Idealtypen zum einen evolutionär entwickeln mussten, also ihre Phylogenese voraussetzen, zum anderen aber auch gegenwärtig in einer undurchschaubaren Gemengelage aller acht Idealtypen vorliegen, ihre Ontogenese. Dies möchte ich anhand zweier Grafiken verständlich machen:

Phylogenese der idealtypischen Universalitäten = Gesellschaftsformationen und Kulturen

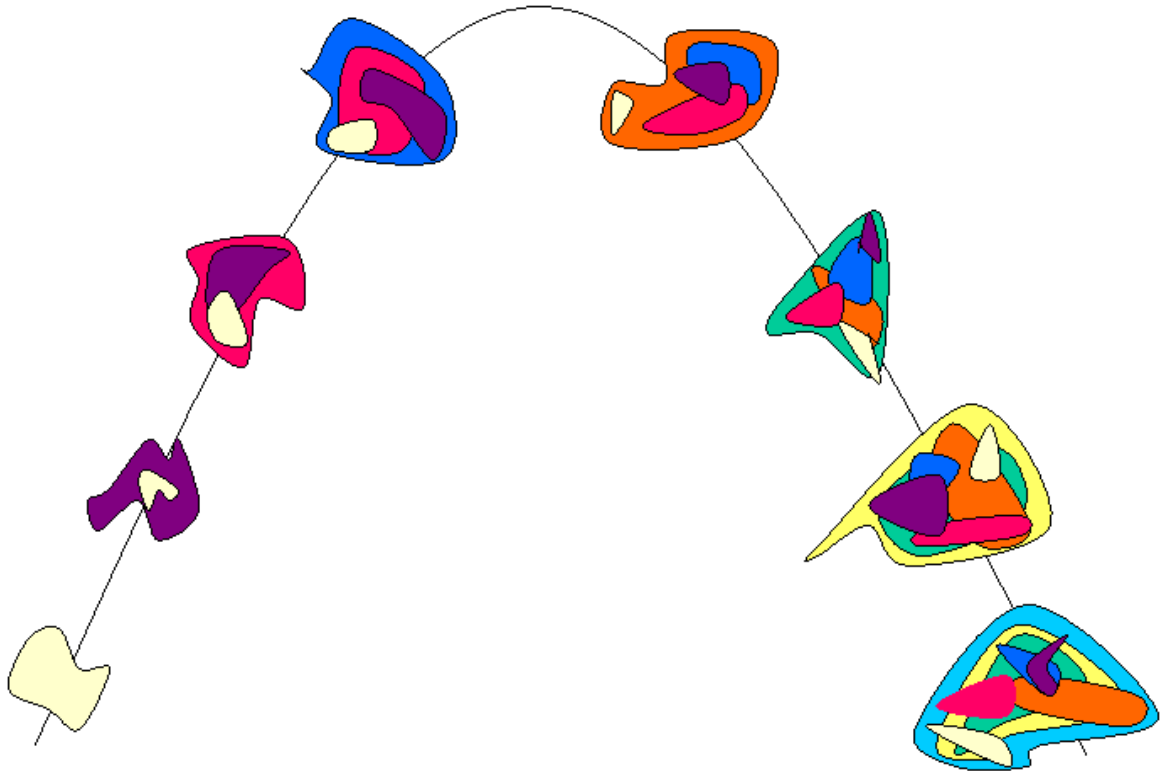
Hierbei kann deutlich werden, wie sich die Gesellschaftsformationen bei zunehmender Komplexität (Merkmalszunahme) auseinander entwickelten, hierbei aber nicht überwinden, sondern frühere Formen als Erbe mitnahmen. Der gegenwärtige Zustand dieser Evolution der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“, führte zu folgender Ontogenese:

Ontogenese der idealtypischen Universalitäten = Gesellschaftsformationen und Kulturen:

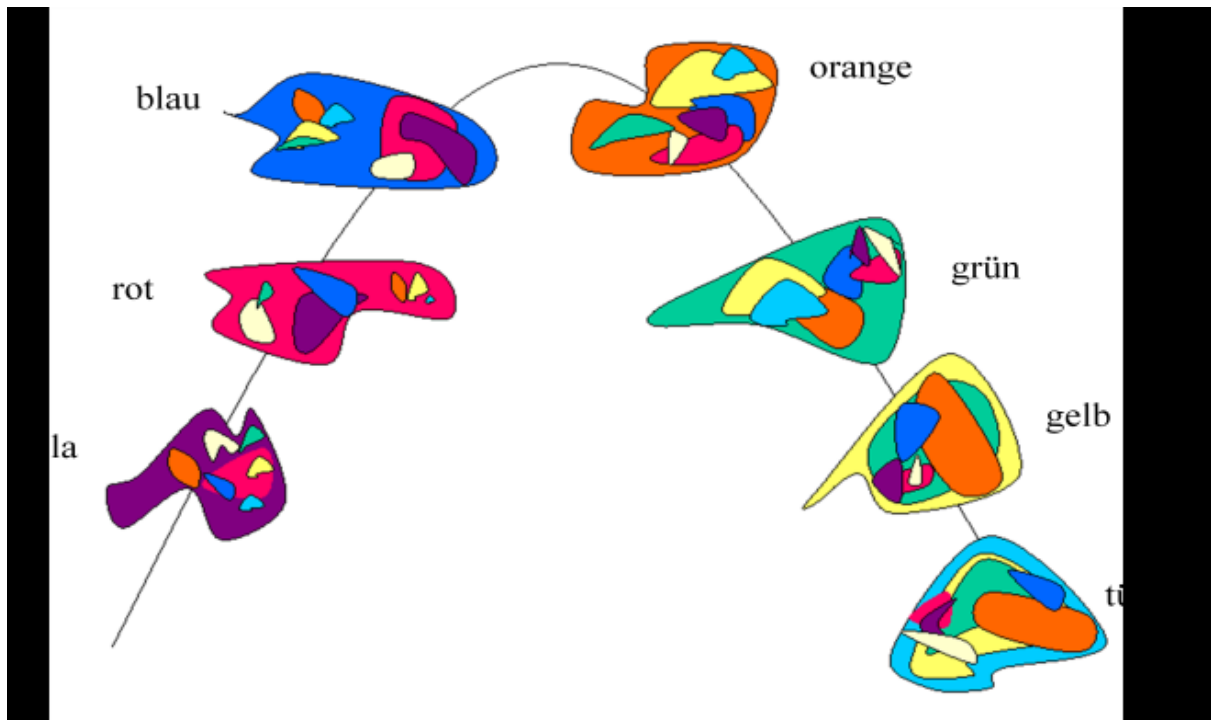


¹⁰² Drechsel-Pauw Kurve, weil ich sie vor Jahren mit meinem Freund Henk Pauw, Professor für Social Anthropology der Nelson Mandela Metropolitan University in Port Elizabeth, Südafrika, entworfen habe

Phylognese der idealtypischen Universalitäten = Gesellschaftsformationen und Kulturen



Den einfachsten Typ der Hordenformation habe ich nicht eingefügt, da er mit keinen höheren Komplexitätsstufen verträglich ist. Diese Ontogenese der Gesellschaftsformationen und Kulturtypen besagt, dass jede gegenwärtige Nationalkultur aus einer Gemengelage aller phylogenetisch entwickelten Gesellschaftsformationen und Kulturtypen besteht, jedoch in unterschiedlicher Dominanz eines jeweiligen Idealtyps, die als ‚Leitkultur‘ operiert. Hier macht dieses Konzept einen Sinn, wenn man die Definition von Kultur bei Siegfried J. Schmidt übernimmt: Kultur ist das Programm von Gesellschaft! Diese Leitkulturen erscheinen in der phylogenetischen Abfolge ihrer Farben. Übertragen auf gegenwärtige Nationalstaaten und ihre Kulturen befinden sich die entwickelten westlichen Gesellschaften alle auf der rechten Seite der DP-Kurve, während sich die Kulturen der Semiperipherien und Peripherien auf der linken Seite der DP-Kurve befinden. Die Kulturen der rechten und linken Seite der Kurve befinden sich gewiss im ‚Clash of Cultures,‘, wie sich jede Gesellschaftsformation in internen ‚Clash of subcultures,‘ unterschiedlichen Ausmaßes und unterschiedlicher Qualität befindet. Amerika der ‚One Hundred Percent American,‘ – etwa



Typ 7 oder gelb - löst diese multikulturellen Probleme gewiss anders als z. B. Deutschland – Typ 5/6 oder orange/grün.

Jetzt muss man sich nur noch fragen, weshalb so viele Menschen aus allen möglichen Gesellschaftsformationen und Kulturen der Typen 1-6 nach Amerika auswandern wollen, aber kaum ein Amerikaner umgekehrt in die Gesellschaftsformationen und Kulturen unterhalb seines Komplexitätszustandes auswandern würde. Und man frage sich weiter, weshalb es in Amerika kaum einen Clash of Cultures gibt. Die Antwort ist einfach: Weil jeder Einwanderer, egal von woher, offiziell und inoffiziell in kürzester Zeit zu einem Amerikaner im Sinne Lintons gemacht wird. Doch was wäre, wenn sich alle Menschen und Kulturen der Welt auf die Komplexitätsstufe des Idealtyps 7 und 8 hin entwickelt hätten, etwa derart



Wir wären alle so etwas wie die ‚One Hundred Percent American,‘ und es gäbe die Formationen und Kulturen mit geringer komplexen Leit-Kulturen nicht mehr! Das wäre gewiss tragisch für die Wissenschaft der Ethnologie; doch die zieht es ja heute schon allerorten in die Fachbereiche für Geschichtswissenschaft. Ihre ‚Kulturen,‘ würden aber noch als Subkulturen in hochkomplexen Leitkulturen existieren, wie jetzt schon in Amerika. Aber wozu benötigte man hierbei noch Universalien, wenn man doch schon in Universalitäten schwimmt?

Man sollte sich deshalb fragen, weshalb sich gerade die Wissenschaft der Ethnologie derart ausgiebig der Universalienfrage widmet, wo sie sich doch vom Fach und seinem begrenzten Objektsbereich bevorzugt mit Gesellschaften der linken Seite der DP-Kurve der Idealtypen 1

und 2 befasst, also Horden und Stämmen, und evtl. frühen Staaten. Die Ethnologie befasst sich mit den einfachsten Kulturen der sog. Dritten Welt, oder den Peripherien der Weltwirtschaft. Sollen diese Gesellschaftsformationen und Kulturen Maßstab der hochkomplexen modernen Gesellschaften sein? Ihnen fehlt doch die Hyperkomplexität der Moderne, ansonsten wären sie doch schon alle Amerika – oder, gnädig formuliert, zumindest im kulturellen Zustand Deutschlands! Da es den Ethnien der Ethnologen an der Universalität im Sinne Lintons mangelt, kann sich die Wissenschaft der Ethnologie nur mit dem kleinsten gemeinsamen Nenner, eben den Universalien befassen. Die Gesellschaftsformationen der Volkskundler und Soziologen sind ihnen im Zuge der akademischen Arbeitsteilung versperrt! Angesichts dieser Ausgangslage kann man sich den Weihrauch ersparen, der in Abschnitt... in folgenden Worten daherkommt: „Dieser Aufsatz soll als Beitrag zu einer Anthropologie dienen, die einen kleinsten gemeinsamen Nenner für das Gespräch zwischen denjenigen Wissenschaften abgeben kann, die sich mit dem Menschen befassen. Anthropologie fasse ich auf als...Frage nach den Möglichkeiten des Menschen – und nach seinen Grenzen im Menschenmöglichen.“ Meine Gegenfrage: Wo sind denn diese ‚Menschen-Möglichkeiten,‘ bei Antweilers Universalien zu erkennen oder zu finden? Doch Linton offeriert sie in seinem Artikel: ‚One Hundred Percent American,‘.

* **Hier endet die Zitierung aus URL:** Paul Drechsel: *“Wie universal sind die ‚Universalien im Kontext kultureller Vielfalt?’“*

Ein verdeutlichendes Beispiel:

Am Beispielfall einer „ontologischen“ Differenzlinie zwischen **„Die Politik“ versus „Das Politische“** lässt sich das in Anschluss an Oliver Marchart¹⁰³ wie folgt konzeptualisieren: Auf der Ebene dritter Potenz wird die Relationierung nicht nur in ihrer Oszillation zwischen innerer und äußerer Beziehung, also zwischen „Verbinden und Trennen“ auf Dauer gestellt, sondern auf dieser Ebene wird nun auch die ihr jeweils **zugrundegelegte Form der Unterscheidung** zwischen A und B um Sinne einer **Differenzlinie** thematisch. Die Kontingenz der spezifischen „politischen Differenz“ erscheint erst auf der Ebene 3. Potenz als historisch und kontextgebundene soziale Ordnungsstruktur, die Geltung beansprucht. Aus der Position 3. Potenz wird diese Differenzlinie als **politische Ordnung** institutionalisiert und legitimiert.

Identitätslogisch erfolgt das durch die Betonung einer komplementären Figur der inneren Beziehung als *beziehungstiftendes Gemeinwesen*,

differenzlogisch durch die antagonistische Figur der äußeren Beziehung als *Freund/Feind-Verhältnis*.

Marchart¹⁰⁴ ordnet dem eine „arendtianische“ und eine „schmittianische“ Traditionslinie zu und leitet daraus eine **assoziative** und eine **dissoziative** Ordnungsbildung „des Politischen“

¹⁰³ Marchart, Oliver: Die politische Differenz: Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

¹⁰⁴ „Die politische Differenz“ 2.Kapitel, S. 32-42

ab. Je nach Ordnungsbildung erhält entweder die zweite oder die erste Potenz eine Vorrangstellung für die emergente Ordnung „des Politischen“. Dies hat weitreichende Folgen für eine Sozialtheorie der Gesellschaft

Im komplementären Vollzug einer Kombination von „Operationen Erster Ordnung“ assoziativer oder dissoziativer Ordnungsstrukturen¹⁰⁵ emergiert schließlich eine weitere höherstufige Ebene der „Operationen Zweiter Ordnung“, die sich Drechsel zufolge als ein relationales Wechselspiel zwischen differenten, sich aber komplementär bedingenden **Ordnungsfigurationen** (z.B. Rhizom und Struktur) manifestieren. Der Vollzug der Relation dritter Potenz zwischen den Operationen Zweiter Ordnung verdeutlicht Drechsel am Beispiel der sich globalisierenden Weltgesellschaft und dem sich hierbei manifestierenden „Syntheseniveau“ (Elias), das gegenwärtig als Übergang von Phänomenen, die mit dem Präfix „-inter“ hin zu denen, die mit dem Präfix „-trans“ bezeichnet werden. Beispiel hierfür wäre der Übergang von „**inter**kulturell“ zu „**trans**kulturell“ oder von „internationalen“ Beziehungsgefügen hin zu „transnationalen“ Ordnungen. Analoge Übergänge ließen sich für nahezu alle Differenzlinien beschreiben und daran gesellschaftlich relevante Konflikte bei ihrer Transformation von der Problemdefinition auf der Ersten Ordnung hin zu der noch zu entwickelnden Definition auf der Zweiten Ordnung festmachen. Insofern bietet das Iterationsmodell eine fruchtbare Heuristik für die Diagnose gesellschaftlicher und kultureller Konflikte.

In der Schrift *„Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität zu Differenzen.“*¹⁰⁶ wird dies wie folgt beispielhaft verdeutlicht:

*„Das Differenzkonzept führte demnach zu einem universellen Paradigma autopoietischer Systeme, wobei die realen Gesellschaften wie **berührungslose Kugeln** nebeneinander aufgereiht erscheinen. **Zwischen** diesen Ganzheiten als modernen Industriegesellschaften bestehen wiederum radikale Differenzen. Diese sind nirgendwo – von Beck abgesehen - in die modernen Gesellschaftstheorien eingegangen.“ (Vergleich der radikal-konstruktivistischen Systemtheorie mit der Monadentheorie von Leibnitz)*

Heute, im Zeitalter der Globalisierung, bildet sich gegenüber der monadischen Modernisierung etwas neues heraus. Die systemidentisch ihre Differenzen organisierenden Nationengebilde lösen sich auf, d.h. die ehemals nur internen Differenzen der

¹⁰⁵ Vgl. dazu als Beispiel unseren Logbucheintrag Zur politischen Differenz „der Politik“ und „des Politischen“

¹⁰⁶ Paul Drechsel u.a. Kultur im Zeitalter der Globalisierung Von Identität zu Differenzen. Frankfurt/Main:IKO Verlag 2000, S. 12 (Fettung durch OS)

*„Ausdifferenzierungen‘ beginnen frei zu ‚floaten‘. Die Differenzen zwischen den Nationengebilden, die zunächst eine bloße ‚Trennung‘ der Systeme beinhalteten und nur in den zuvor erwähnten ‚Regenschirm‘-Gebilden Eingang fanden, beginnen nun die systematischen Gesellschaftsformationen zu durchdringen, ohne deren Trennungen oder Differenzen völlig aufzulösen.“ ... „Theoretisch ist diese Freisetzung von Differenzen und die fast schon komplementäre **Umkehr der Differenzbeziehungen** zwischen den Nationen nicht einfach zu verstehen.“*

Kommentar:

Dies lässt sich im hier gegebenen Zusammenhang folgendermaßen kommentieren:

Die system-konstituierenden **internen Differenzen** verändern sich in relationaler Abhängigkeit mit den neuen **Formationen eines Trans-**, zu denen sich die **externen** Differenzen zwischen den Systemen auf der Ebene dritter Potenz verändert haben. Die Transformation der Kontextbedingungen getrennter Einheiten steht daher in einem komplementären Bezug zu den Veränderungen im systemübergreifenden Ordnungssystem. Man könnte also sagen, dass die autopoietischen Nationalkulturen nicht mehr essentialistisch als **Inter-Relationen** autonom getrennter Einheiten gefasst werden können, sondern dass sich auf einer Ebene dritter Potenz eine **trans-kulturelle** Ordnung herausbildet, durch die sich der Integrationsmodus auf den Ebenen erster und zweiter Potenz mit verändert. Die besondere **Ordnungsbildung des Trans-kulturellen** bildet somit keinen additiven Aggregatzustand der bislang noch substanziell oder relationistisch beobachtbaren Einheiten. Durch ihr relationales Zusammenspiel von Identität und Differenz bietet sie vielmehr eine **emergente Ordnung** für neuartige substanzielle Einheitsbildungen sowie für andere Formen systeminterner Relationierungen auf den tieferen Ebenen.

Die hier zusammenfassend skizzierte Iterationsfolge wurde von Drechsel aus der formalen Grundlage naturwissenschaftlich mathematischer Relationallogik abgeleitet und erhebt bei ihm den universellen Anspruch auf **meta-wissenschaftliche Geltung**, die weit über die hier angedeutete Anwendung auf kulturwissenschaftliche Problemfelder der globalen Entwicklung hinausgeht. Aufgrund der hohen Formalisierung des relationstheoretischen Ansatzes lässt er sich fraglos auch auf weitere Anwendungsfelder übertragen. Voraussetzung hierfür ist allerdings eine Methodologie relationaler Gegenstandsbestimmung, wie sie in der Forschungsgruppe bereits in ersten Ansätzen entwickelt und diskutiert wird.

- So verwendet **Beate Richter** in ihrer Dissertation zum Thema: „*Bildung relational denken. Eine strukturtheoretische Begriffspräzisierung anhand von Robert Kegans strukturaler Entwicklungstheorie*“ Drechsels iteratives Stufenmodell für die Rekonstruktion von Kegans „Entwicklungsstufen des Selbst“, um hierbei seine Begriffsarchitektur relationstheoretisch transparent werden zu lassen und dabei die von ihm an Fallbeispielen beschriebenen Übergangskrisen operationell präziser bestimmen zu können.

- **Paul Drechsel** wiederum arbeitet gegenwärtig jenseits seiner ursprünglichen ethno-soziologischen Forschungen an der Übertragung seines Iterationsmodells auf eine quantenphilosophische Fragestellung.

- Für die in diesem Arbeitspapier im Vordergrund stehende Programmatik einer „**Relationalen Weiterbildungsforschung**“ wäre noch zu überprüfen, ob das Iterationsmodell dazu beitragen kann, eine relationallogisch angelegte **Theorie transformativer Lern- und Bildungsprozesse** in der Weise zu konzeptualisieren, dass mit ihr die bisher übliche Reifizierung sozialer Ordnungsgefüge dritter Potenz erklärt und daher methodisch überwunden werden kann. Die Theorien zum „**kollektiven Lernen**“ einschließlich einer Vielzahl „**organisationspädagogischer**“ Forschungsansätze bewegen sich bisher noch auf der konstitutiven Ebene 0 einer Hypostase erster oder zweiter Potenz oder bleiben, falls sie die emergente Ordnung dritter Potenz überhaupt theoretisch zu konzeptualisieren vermochten, der identitätslogischen Hypostasierung eines kollektiven Subjekts verhaftet. Mit der nun vorliegenden relationslogischen Heuristik lassen sich derartige Engführungen theoretisch erklären, um daran anschließend Ansätze einer relationalen Konstitution des Forschungsgegenstands auf einer institutionstheoretisch höheren Ebene emergenter Ordnungsbildung methodologisch reflektiert entwickeln.

5. Der „semiotic turn“:

Die triadische Kategorienlehre von Charles Sanders Peirce

Ein kaum zu unterschätzendes Erkenntnishindernis bei der Rezeption der Peirceschen relationallogischen Semiotik in den Sozial- und Kulturwissenschaften beruht wohl auf einer noch verbreiteten disziplinären Zuordnung seiner Theorie zu den linguistisch orientierten Sprach- und Literaturwissenschaften. Hierdurch kann die onto-epistemologische Fundierung der Zeichentheorie zunächst nicht erkannt werden und hinreichende Berücksichtigung finden. In Abgrenzung gegenüber der in Anschluss an Wittgenstein üblich gewordenen Rede von der „Unhintergebarkeit der Sprache“ (linguistic turn) sieht der Philosoph **Johannes Heinrichs** darin einen „folgenreichen Fehlschluss: Vernunft als wesentlich zeichenvermittelte und

sprachliche anzuerkennen, bedeutet nicht, Sprache als Inbegriff von Sinn-überhaupt anzusetzen, sondern : *für Zeichen und Sprache den transzendentalen Ursprung und Ort ausfindig zu machen, um sie von solcher Bewusstseinstheorie oder Sinnanalyse her zu rekonstruieren.*¹⁰⁷

Heinrichs stützt sich in seiner Zurückweisung der panlinguistischen Position von Karl-Otto Apels „Transzendentalpragmatik“ auf folgende Argumentation von **Heinz Paetzold** (1982): „Blickt man mit durch Cassirer geschulten Augen auf Apels Ansatz, so sieht man, dass eine auf Sprache konzentrierte Philosophie eine Engführung darstellt. Cassirer geht es um die Universalität der Erfahrung. Aus seiner Sicht ist Sprache zwar eine wichtige, durch keine andere substituierbare symbolische Form, die mit anderen Formen Ligaturen eingehen kann. Die Wissenschaften vermag man sich wenigstens nicht ohne Beteiligung der Sprache zu denken. Cassirer betont auch hier des öfteren, dass das wissenschaftliche Denken, etwa das der Mathematik, nicht vollständig von der Sprache her erhellt werden kann (...)“¹⁰⁸. Das entscheidende Argument gegen die Kopplung der Philosophie mit Sprachproblemen aus der Perspektive Cassirers lautet: Die Klärung von ‚Sinn‘ kann nicht ausschließlich von der Sprache her erfolgen. Wahrnehmungsprozesse – sagen wir: solche des Gesichtsfeldes – sind nicht hinlänglich am Leitfaden der Sprache zu explizieren. Sie weisen stets den kontingenten Einschlag des Leibes auf. Gleichwohl sind sie nicht ungerichtet. Sie haben eine interne Ordnungs- und Verlaufsstruktur.“¹⁰⁹

Auch **Klaus Oehler** gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass der Begriff des Zeichens allgemeiner sei, als der Begriff der Sprache. Er hebt in Abwehr gegenüber einer linguistischen Subsumierung der Semiotik unter die Sprach- und Literaturwissenschaften hervor: „Es gibt heute keinen Begriff, der die Beziehung der Menschen zur Welt und der Welt zum Menschen allgemeiner zu bestimmen vermag als der der Begriff des Zeichens. Die Thematisierung der Welt geschieht schon seit langem unter dem **Aspekt der Relationalität** und nicht mehr nach der **Substantialität**.“¹¹⁰

„Das ist der Grund, warum die formale Semiotik die formale Ontologie der Tradition abgelöst hat und weiter ablösen wird. Dieser denkgeschichtliche Vorgang lässt von vornherein

¹⁰⁷ Heinrichs, Johannes (2004): Das Geheimnis der Kategorien. Die Entschlüsselung von Kants zentralem Lehrstück. Berlin: MAAS, S. 242 (Kursiv im Original)

¹⁰⁸ Vgl. hierzu oben die Hinweise auf sprachliche Darstellungsgrenzen bei Leisegang; aber auch unten auf das Konzept der Diagrammatik und des epistemischen Bildes bei Peirce.

¹⁰⁹ Paetzold; Heinz (1982): Ernst Cassirer und die Idee einer transformierten Transzendentalphilosophie. In: Kuhlmann; Wolfgang/ Böhler, Dietrich (Hrsg.): Kommunikation und Reflexion. Zur Diskussion der Transzendentalpragmatik. Antworten auf Karl-Otto Apel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.124-156, hier S. 143f.

¹¹⁰ Oehler, Klaus (1995): Sachen und Zeichen. Zur Philosophie des Pragmatismus. Frankfurt a.M.: Klostermann, S. 94

erwarten, dass sich wesentliche Bestimmungsstücke der klassischen Ontologie modifiziert in der Semiotik wiederfinden.“¹¹¹

„Die überragende Stellung der Peirceschen Semiotik beruht auf ebendieser Universalität, die auf einer semiotischen Kosmologie und Noologie bis hin zu einer semiotischen Erkenntnistheorie und Interaktionslehre mit direkten praktischen Bezügen und empirischer Applikabilität reicht.“¹¹²

John Dewey arbeitet in seiner Auseinandersetzung mit der behavioristischen Umdeutung der Peirce'schen Zeichentheorie durch Charles Morris den Unterschied zwischen einer linguistischen und einer gewissermaßen objekttheoretischen Dimension heraus. Im Rahmen seiner Argumentationsstrategie, Peirce gegen eine unzutreffende Rezeption über Peirce's Originaltexte zu verteidigen, greift er zur Verdeutlichung des Unterschieds zwischen einer linguistischen und einer universellen Zeichentheorie auf die (hier noch später zu verdeutlichende) **Differenz zwischen Thirdness und Secondness** zurück:

*„Linguistic signs, constituting thought and conferring generality, continuity, law, are **cases of Thirdness**. They have of themselves **no reference to “things”**. Such connection as they can have is, accordingly, dependent upon the intervention of another factor. This factor (called **Secondness** by Peirce) is of a radically different sort from Thirdness. It is particularity as against generality; brute interruption as against continuity; contingency as against law. As respects the difference between **indexical signs** as cases of Secondness and **linguistic signs** as cases of Thirdness the following passage is both representative and conclusive:“¹¹³*

In dem nun folgenden Peirce-Zitat wird der Widerstandscharakter einer „Gegen-ständlichkeit“ als konstitutives Merkmal einer doppelseitig verursachten **Erfahrung von objektiver Realität** im Sinne einer Perzeption von beobachtungsunabhängiger Vorgegebenheit betont. Daher sei ihre perzeptive Wirkung auf den Wahrnehmenden überwältigend größer als seine Wirkung auf den Gegenstand. Peirce kommt abschließend zu folgender Definition:

„The **idea of other**, of not, becomes a very pivot of thought. To this element I give the name of **Secondness**.“¹¹⁴ Angesprochen wird somit die bei Emibeyer als „Billard-Modell“

bezeichnete **substanzielle Interaktionsbeziehung**.

Zusammenfassend lässt sich die Position von John Dewey dahingehend beschreiben, dass sich die Zeichentheorie von Peirce über die Sprache hinaus auf die **gesamte Welt**¹¹⁵, also auch auf die natürliche Objektwelt beziehen lässt. Ihre Differenzlinie setzt er **kategorial** an dem

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Oehler, Klaus (1981): Idee und Grundriss der Peirceschen Semiotik. In: Krampen, Martin/ Oehler, Klaus/ Posner, Roland/ Uexküll, Thure von (Hrsg.): Die Welt als Zeichen. Klassiker der modernen Semiotik. Berlin: Severin und Siedler, S.15-50, hier S. 31

¹¹³ Dewey, John (1946): Peirce' Theory of Linguistic Signs, Thought, and Meaning. In: Journal of Philosophy 43, S. 85-95, hier S. 90 (gefettet durch OS)

¹¹⁴ Zit. nach Dewey, 1946, S. 90, Fußn. 12 (gefettet OS)

¹¹⁵ Hieraus erklärt sich der programmatisch gemeinte Titel: „Die Welt als Zeichen“ des Sammelbands von Oehler, Posner und Uexküll.

Unterschied zwischen **Thirdness** und **Secondness** und **zeichentheoretisch** zwischen **linguistic signs** und **indexical signs** an.

In dem nun folgenden Abschnitt werden in Rückgriff auf die deutschsprachige Peirce-Rezeption die für unser Forschungsprogramm zentralen semiotischen **Theoriebausteine** zusammenfassend referiert. Dabei wird herausgearbeitet, inwieweit die Semiose als universeller triadischer Zeichenprozess¹¹⁶ zum unverzichtbaren Bestandteil des „paradigmatischen Kerns“ einer allgemeinen Relationstheorie gerechnet werden sollte.

Aus der Fülle möglicher Aspekte werden gewissermaßen als resümierender **Überblick drei relationstheoretische Zugänge** zu Peirce in Form einer Kompilation einschlägiger Texte hergestellt, nämlich über:

- die Kategorienlehre
- die Semiose als ein universeller Zeichenprozess
- die semiotische Erkenntnistheorie

5.1 Die Kategorienlehre von Charles S. Peirce

Oehler (1981) betont die konstitutive Verbindung von Semiotik und der kategorialen Relationenlogik. Er hebt hervor, „dass Peirces Überlegungen zum Zeichenbegriff von Anfang an in direkter Verbindung mit seinen logischen Untersuchungen und der Entwicklung seiner Kategorienlehre stehen. Insonderheit waren es seine Forschungen zur Relationenlogik, die schon in dieser frühen Phase seine semiotischen Studien maßgeblich mitbestimmten. Aber auch das Umgekehrte ist wahr, dass seine Ausarbeitung einer Relationenlogik von seinen semiotischen Vorstellungen mit beeinflusst wurde.“ (S. 19)

(1) Als Einstieg lassen wir Peirce selbst in der deutschen Übersetzung durch Helmut Pape¹¹⁷ zu Worte kommen:

„*Erstheit* ist das, was so ist, wie es eindeutig und ohne Beziehung auf irgendetwas anderes ist. *Zweitheit* ist das, was so ist, wie es ist, weil eine zweite Entität so ist, ohne Beziehung auf etwas Drittes.

¹¹⁶ Unberücksichtigt bleibt hierbei der kritische Einspruch von Johannes Heinrichs (2004): Das Geheimnis der Kategorien, der aus einer handlungstheoretischen Akteursposition heraus als vierte Kategorie eine „Sigmatik des Bezeichnens“ einführt, bei der auch die vehement vorgetragene „Errettung“ von John Dewey aus der Übergriffigkeit einer behavioristisch, handlungstheoretischen Fehlrezeption durch Charles Morris herangezogen werden müsste. (Vgl. Dewey, 1946)

¹¹⁷ Peirce, Charles, S. (1983): Phänomen und Logik der Zeichen. Herausgegeben und übersetzt von Helmut Pape. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Drittheit ist das, dessen Sein darin besteht, dass es eine Zweitheit hervorbringt.

Es gibt keine Viertheit, die nicht bloß aus Drittheit bestehen würde.“¹¹⁸

(2) In einem **zweiten Klärungsschritt** greifen wir auf die **ontologisch orientierte Deutung** der Kategorienlehre durch **Michael Hofmann**¹¹⁹ anhand einer Kompilation von zentralen Aussagen zurück:

„Kategorien“ sind für Peirce nicht – wie bei Aristoteles – „Aussageweisen“, sondern es sind – so würde ich sagen – *Weisen, wie uns etwas gegenwärtig* ist. Deshalb werden sie nach Peirce in der Phänomenologie untersucht.¹²⁰ Peirce geht davon aus, dass es allein **drei Kategorien** gibt, die **alle möglichen Weisen bezeichnen, wie uns etwas gegenwärtig sein** kann. In diesem Sinne sind sie absolut grundlegend für Peirce **Erkenntnistheorie** wie auch für seine **Semiotik**. Beiden geht die Kategorienlehre systematisch voraus, wobei für die Kategorien höchste Allgemeinheit angestrebt wird. Um Missverständnisse zu vermeiden, nennt Peirce seine Kategorien später einfach „Erstheit“, „Zweitheit“ und „Drittheit“ (Firstness, Secondness, Thirdness). Etwas kann uns entweder „erstheitlich“, „zweitheitlich“ oder „drittheitlich“ gegenwärtig sein, eine andere Möglichkeit gibt es nicht.

* **„Erstheit** ist diejenige Seinsweise von etwas, die in seinem positiv so Sein, wie es **ohne Bezug auf irgendetwas anderes** ist, besteht. **Das kann nur eine Möglichkeit sein.**“¹²¹

„Wir sprechen Erstheit natürlicherweise draußen gegebenen Gegenständen zu, das heißt, wir setzen voraus, dass sie Fähigkeiten **in sich selbst** haben, die bereits aktualisiert sein können oder aber nicht, oder die möglicherweise oder aber nie aktualisiert werden können, obgleich wir von solchen Möglichkeiten nichts wissen können, **solange sie nicht aktualisiert sind.**“
(*Erstheit meint somit Potentialität*)

* **Zweitheit:** „Wenn uns etwas zweitheitlich erscheint, dann bedeutet dies die Erfahrung von **Aktualität.**“

„Man könnte sagen, dass eine zweitheitliche Erfahrung eine **Erfahrung reiner Widerständigkeit** ist, ohne Erkenntnis von etwas „als“ etwas. Das heißt alle begrifflichen

¹¹⁸ Peirce 1983, S. 55

¹¹⁹ Hoffmann, Michael, H.G. (2005): Erkenntnisentwicklung. Ein semiotisch-pragmatischer Ansatz. Frankfurt a.M.: Klostermann, S. 41-43

¹²⁰ Ausführlich vgl. Baltzer (1994): Erkennen als Relationengeflecht. Kategorien bei Charles S. Peirce. Paderborn: Schöningh

¹²¹ „Firstness ist the mode of being which consists in its subject’s being positively such as regardless of aught else.

und theoretischen Momente, alles Allgemeine ist hier ausgeschlossen; es geht allein um **zweistellige Relationen**, die durch nichts Drittes vermittelt sind.

(Erst in der Vermittlung einer Kontextstruktur der Drittheit wird Zweitheit zum faktischen Gegenstand)

* **Drittheit:** „die Seinsweise, die in dem Faktum *besteht*, dass zukünftige Fakten von Zweitheit erwartungsgemäß eine bestimmten **allgemeinen Charakter** annehmen werden, die nenne ich eine Drittheit.“

„Wesentlich für Drittheit ist der Charakter der „Gesetzmäßigkeit“¹²² **Drittheit bestimmt jeweils die aktuelle Fälle von Zweitheit**, zum Beispiel dann, wenn etwas regelmäßig *als* etwas Bestimmtes wahrgenommen wird. Für Peirce ist solche Drittheit „real“. Die Realität der Drittheit erweist sich, oder wie Peirce hier sagt, besteht in nichts anderem als der **Bestimmung zukünftiger Fakten** von Zweitheit.

Alles was uns gegenwärtig ist, ist uns in der Form einer dieser drei Kategorien oder einer Mischung aus diesen gegenwärtig.

Bei der **Analyse solchen Gegenwärtigseins** ist allerdings eine **gewisse Perspektivität** zu beachten: „Was für die eine Person drittheitlich sein mag, kann für eine andere allein ein Fall von Zweitheit sein, usw.“

(3) In einem dritten Schritt des einführenden Überblicks geben wir die **zeichentheoretisch** orientierte Charakterisierung der Kategorien durch **Alexander Mehler** wieder:

„Zur Spezifikation der drei Relate des Zeichens entwickelt Peirce (1991c: 43) **eine Ontologie** in Anlehnung an die Unterscheidung von **monadischen, dyadischen und triadischen Relationen** (vgl. Oehler 1993: 56)¹²³:

„1. Zunächst definiert Peirce **Erstheit als die Kategorie der monadischen Relationen** bzw. Qualitäten. Dies ist die Kategorie jener Phänomene, die **weder intern, noch extern in Bezug auf andere Phänomene strukturiert** sind. Dabei handelt es sich um Phänomene (Peirce spricht von Empfindungsqualitäten), **die ohne Bezug auf Anderes so sind wie sie sind**.
2. Peirce definiert **Zweitheit als die Kategorie der dyadischen Relationen**. Dies ist die Kategorie jener Phänomene, die als Zweites **durch ihren Bezug auf ein Erstes** so sind, wie sie sind. **Zweitheit ist die Kategorie von Aktion und Reaktion, von Reiz und Reflex**, von Kontext und einseitiger Adaptation. Es ist allgemeiner formuliert die Kategorie der

¹²² So ließe sich auch von einer die Zweitheit übergreifenden regulativen Ordnung sprechen, aus der ihre Relation antizipierbar festgelegt erscheint.

¹²³ Oehler, Klaus (1993): Charles Sanders Peirce. München: Beck

Gegenüberstellung bzw. Bezugnahme zweier Entitäten, Objekte oder Phänomene ohne ein vermittelndes Drittes (etwa in der Form eines Gedächtnisses).

3. Schließlich definiert Peirce **Drittheit als die Kategorie der Vermittlung bzw.**

Repräsentation. Es handelt sich dabei um die **Kategorie aller Phänomene, die so sind, wie sie sind, indem sie als ein Drittes (d.h. als ein Medium) zwischen einem Ersten und einem Zweiten vermitteln.** Peirce nimmt an, dass Drittheit nur mit Hilfe **triadischer, nicht-dekomponierbarer Relationen** zustande kommt und dass Drittheit identisch mit der **Kategorie der Zeichen** ist.¹²⁴

5.2 Die Semiose als ein universeller Zeichenprozess

Ausgangspunkt bildet ein recht alltagsnahes und daher plausibles Verständnis:

*„Ein Zeichen oder **Repräsentamen**, ist etwas, das für jemanden in einer gewissen Hinsicht oder Fähigkeit für etwas steht. Es richtet sich an jemanden, d.h., es erzeugt im Bewusstsein jener Person ein äquivalentes oder vielleicht ein weiter entwickeltes Zeichen. Das Zeichen, welches es erzeugt, nenne ich den **Interpretanten**¹²⁵ des ersten Zeichens. Das Zeichen steht für etwas, sein **Objekt**.“¹²⁶*

„Ein **Zeichen oder Repräsentamen** ist alles, was in einer solchen **Beziehung zu einem Zweiten** steht, das **sein Objekt** genannt wird, dass es fähig ist **ein Drittes, das sein Interpretant** genannt wird, dahingehend zu bestimmen, in derselben **triadischen Relation** zu jener Relation auf das Objekt zu stehen, in der es selbst steht. Dies bedeutet, dass der **Interpretant selbst ein Zeichen** ist, das ein Zeichen desselben Objekts bestimmt und so fort ohne Ende.“¹²⁷

Den Kern dieser Definition bildet der Begriff der **triadischen, nicht in dyadische Beziehungen dekomponierbaren Relation zwischen drei Relaten**: dem Zeichenmittel oder Repräsentamen, dem Zeichenobjekt und dem Interpretanten. Kennzeichnend für diesen Zeichenbegriff ist die Auffassung, dass eine **triadische Zeichenrelation** kein statisches, relationales Artefakt ist, sondern **Relationen gleicher Art** hervorruft. Auf den ersten Blick handelt es sich hierbei um eine **zirkuläre Definition**: ein Zeichen ist unter anderem dadurch

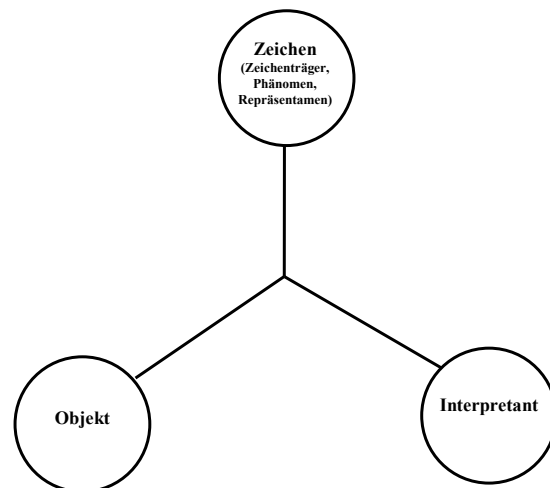
¹²⁴ Zitiert nach Mehler, Alexander: Artifizielle Interaktivität. Eine semiotische Betrachtung: URL: http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-92292-8_6#page-1 S. 112

¹²⁵ Mit dieser Definition ist gesagt, dass es sich beim Interpretanten abermals um ein „erzeugtes“ Zeichen handelt. Semiose erweist sich damit als ein iterativer Zeichenprozess und nicht als ein kommunikativer Interaktionsgeschehen.

¹²⁶ Hoffmann, Michael, H.G. (2005): Erkenntnisentwicklung. Ein semiotisch-pragmatischer Ansatz. Frankfurt a.M.: Klostermann; S. 40

¹²⁷ Mehler a.a.O. S. 111

definiert, dass es Zeichen gleicher Art hervorruft. Tatsächlich integriert diese relationale Auffassung den **Prozesscharakter von Zeichen**, deren genus proximum in der Art ihrer zirkulären Konstitution gesehen wird. Peirce thematisiert somit Zeichen nicht aus der Perspektive ihres synchronen Systemzusammenhangs, sondern aus der **Sicht ihres Zustandekommens bzw. ihres „Zeichenwerdens“**¹²⁸



5.2.1 Gefahr einer behavioristischen Fehlrezeption des Interpretanten

Peirce verfolgte das philosophische Ziel, das dualistische Modell der binären Repräsentation einer als „real“ vorausgesetzten Welt durch ein ihr entsprechendes Zeichen zu überwinden und es durch das skizzierte triadische Modell eines dynamischen Zeichenprozesses („Semiose“) zu ersetzen. Kurt Walter Zeidler weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich diesem Ziel bisher eine „**Übermacht“ substantieller Denkformen** entgegenstellte, „da sich sowohl die strukturalistische Standardinterpretation der Saussureschen Semiologie¹²⁹ wie auch die behavioristische Umdeutung der Peirceschen Semiotik durch Charles W. Morris wiederum strikt am **Dualismus von Zeichen und Bezeichnetem** orientieren.“¹³⁰

„Die philosophische Vermittlungsproblematik, von der Peirce bei seiner Definition der triadischen Zeichenrelation ausging, wird mithin von Morris in eine Analyse faktischer

¹²⁸ Ebd.

¹²⁹ Zur Kritik dieser Standardinterpretation siehe auch Christian Stetter, Peirce und Saussure. In: Kodikas 1 (1979), S. 124-148.

¹³⁰ Zeidler, Kurt, Walter (2000): Prolegomena zur Wissenschaftstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann; S. 47 (gefettet OS)

Vermitteltheiten – in die (behavioristische) Analyse physikalischer oder psychischer Aktionen „zwischen zwei Objekten“ (Peirce) – aufgelöst¹³¹, ...“

„Der Interpret(ant) wird von Morris offenbar im Sinne des empiristischen bzw. behavioristischen Reiz-Reaktions-Schemas als bloßer *Rezipient* verstanden, der die „Impulsschemata des Zeichens mittels (naturisch oder sozial festliegenden) Responsschemata *exekutiert*.“¹³²

Demgegenüber betont Dewey in seinem Versuch einer „Befreiung“ der Peirce’schen Theorie aus einer Vereinnahmung durch Morris¹³³ zum **Zeichenaspekt** des Interpretanten in unmittelbarem Rückgriff auf Peirce’s Schriften: „*there is 'that effect on some interpreter in virtue of which the thing in question is a sign to that interpreter' viz., the interpretant.*“¹³⁴

Der Terminus „interpretant“ entspräche daher dem Begriff „*meaning*“, to denote the intended interpretant“¹³⁵ Als prozessualer Zeichenaspekt bewegt er sich somit auf der Ebene der Bedeutungsbildung und nicht der sozialen Interaktion.

Kommentar:

Mit dieser für die Rezeptionsgeschichte folgenreichen Fehlinterpretation von Morris, bzw. aufgrund einer borniert nostrifizierenden Zurichtung eines relationallogischen Zeichenverständnisses durch die substantialistische Denkform des Strukturalismus und Behaviorismus wird man auf ein **charakteristisches Erkenntnishindernis** aufmerksam, das wohl die gesamte relationallogische Theoriebildung leitmotivisch begleitet, nämlich auf einen ständigen Sog zurück in den dominanten mainstream einer interaktionstheoretischen Deutung leibhaftig handelnder personaler Akteure. Bei Peirce jedoch wird der **Interpretant** gerade nicht als personal zu fassender **Interpret**, sondern prozessual als ein, die Semiose bedeutungsgenerierend steuernder, **Zeichenaspekt** konzeptualisiert. Eine handlungstheoretische Konkretisierung unterliegt somit fraglos einer „fallacy of misplaced concreteness“¹³⁶, also schlicht einem **Kategorienfehler**, durch den die Zeichentheorie wieder

¹³¹ Auf diese Morrissche Fehlinterpretation des Peirceschen Ansatzes wies bereits **John Dewey** hin: „*Die in Frage stehende Fehlinterpretation besteht in der Umwandlung des Interpretanten wie er von Peirce verwendet wird in einen personalen Zeichenbenutzer oder Interpreten* Im Gegensatz dazu ist der Interpretant, laut Peirce, immer und, notwendigerweise ein anderes *sprachliches Zeichen* – oder besser eine *Menge solcher Zeichen*. (Dewey, John (1946): Peirce’s Theory of Linguistic Signs, Thought, and Meaning. In: Journal of Philosophy 43, S. 87)

¹³² Zeidler, 2000, S. 48 (kursiv im Orig.)

¹³³ “it is especially important to **rescue** Peirce’s theory by reference to Peirce’s own writings before an *Ersatz* takes place of what Peirce actually held.” (Dewey, 1946, S. 85) (gefettet OS)

¹³⁴ Ebd. (gefettet OS)

¹³⁵ Dewey, 1946, S. 87 Fußn. 6

¹³⁶ Alfred North Whitehead (1925): Science in the Modern World. Lowell Lectures. New York: Pelican Mentor Books

auf eine **Beziehung erster Potenz** zurückgeworfen wird. Eine ähnliche Problematik findet sich u.a. auch in der formalen Soziologie von Georg Simmel¹³⁷, wenn er die „Figur des Dritten“ rollentheoretisch in differente Positionen (Vermittler, Nutznießender, Sündenbock) personifiziert und gerade hierdurch die **triadische Figuration** als emergente Ordnungsstruktur in ihrer Dynamik aus dem Blick verliert.

5.2. Gefahr der Verwechslung des Zeichenträgers mit der gesamten Zeichenrelation

Michael Hoffmann macht darüber hinaus auf eine terminologische **Unschärfe beim Relatum „Zeichen“** aufmerksam, das unterschiedliche Benennungen erfährt als: Zeichenträger, Mittel, Zeichenmittel, Repräsentamen etc. Auch hierdurch besteht die **Gefahr eines Kategorienfehlers**, d.h. eine irrtümliche Gleichsetzung der materialen Grundlage des Relatum als **Zeichenträger** mit dem gesamten Zeichenprozess höherer Ordnung. (nach Leisegang wäre das eine hypostasierende Gleichsetzung der Beziehung 1. Potenz mit der Beziehungstotalität 3. Potenz)

Hoffmann formuliert: „Bevor wir nun den Peirceschen Zeichenbegriff genauer differenzieren, ist auf eine **terminologische Unschärfe** hinzuweisen, die bei Peirce selbst und dann auch immer wieder in der Fachliteratur anzutreffen ist: Auf der **einen Seite** ist ein „Zeichen“ gemäß unserer Abbildung...¹³⁸ und der dort gegebenen Definition *ein Relatum* in einer dreistelligen Relation; auf der **anderen Seite** zielt Peirce Differenzierung von „Zeichenklassen“ aber nicht auf eine Klassifikation dieses einen Relatums, wie dieser Begriff es nahelegen würde, sondern auf eine Klassifikation *triadischer Relationen*. Das hat in der Literatur dazu geführt, dass man den Begriff „Zeichen“ auf die oben dargestellte triadische Relation *im ganzen* angewendet hat, und dann – um Ambivalenzen zu vermeiden – die Position, die in meinen Abbildungen den Namen „Zeichen“ trägt, „Mittel“ oder „Zeichenmittel“ nennt. Da Peirce aber selbst diese Unterscheidung nicht macht, verwende ich den Begriff „Zeichen“ wie dargestellt für das eine Relatum, und unterscheide davon die **triadische Zeichenrelation**. Differenziert werden im Folgenden deshalb nicht, wie Peirce sagt, „Zeichenklassen“, sondern „**Zeichenrelationsklassen**“ oder kurz Zeichenrelationen. Auf der ontologischen Grundlage der drei Basiskategorien differenziert Peirce Zeichen im Hinblick auf ihren *Mittelbezug* des materiellen Zeichenträgers (Erstheit), *Objektbezug* des „Gegen-stands“ (Zweitheit) und *Interpretantenbezug* der sozialen Bedeutungsbildung. Diese (Haupt-)Triade ist in ihrer Relation wiederum intern dadurch iterierbar, dass jede der drei

¹³⁷ Simmel, Georg (1908): Simmel, Georg: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung.

¹³⁸ Diese Abbildung ist hier oben wiedergegeben

Kategorien im Rahmen eines Zeichenprozesses wiederum unter den Aspekten der Erstheit, Zweitheit und Drittheit in insgesamt **Trichotomien** als Subzeichen untergliedert werden kann. Im Folgenden wird die nun mögliche formale Ausdifferenzierung in Zeichenklassen verdeutlicht:

1. Es gibt **drei Kategorien**, mit denen alle Phänomene klassifiziert werden können: Ein Phänomen ist entweder eine Erstheit, oder eine Zweitheit oder eine Drittheit.
2. Wir müssen zwischen dem Ersten, Zweiten und Dritten Korrelatum einer **triadischen Relation** unterscheiden.
3. Jedes **Korrelatum** kann seinerseits mit Hilfe der drei Kategorien unterteilt werden, es bildet eine **dreigliedrige Einheit**, eine **Trichotomie**

„Zeichen sind durch **drei Trichotomien** aufteilbar. Mit Hilfe von 2 und 3 werden die folgenden drei Trichotomien unterschieden:

	Mittelbezug	Objektbezug	Interpretantenbezug
Erstheit	Qualizeichen	Icon	Rhema
Zweitheit	Sinzeichen	Index	Dicent
Drittheit	Legizeichen	Symbol	Argument

Tabelle 1: drei Trichotomien¹³⁹

(1) Erläuterung Peirce

Lassen wir zur Verdeutlichung der Haupttriaden durch drei Trichotomien an dieser Stelle wieder Charles Sanders Peirc in der deutschen Übersetzung von Helmut Pape zu Wort kommen:¹⁴⁰

„Zeichen sind durch drei Trichotomien aufteilbar; **erstens** unter dem Gesichtspunkt ob das Zeichen selbst eine bloße Qualität, ein aktual Existierendes oder ein allgemeines Gesetz ist; **zweitens** danach, ob die Relation des Zeichens zu seinem Objekt darin besteht, dass das Zeichen an sich selbst eine bestimmte Beschaffenheit hat oder ob sie in einer existentiellen Relation des Zeichens zu jenem Objekt besteht oder in seiner Relation zu einem Interpretanten; **drittens** danach, ob sein Interpretant es als Zeichen der Möglichkeit oder als Zeichen des Tatsächlichen oder als Zeichen der Vernunft darstellt.

¹³⁹ Entnommen aus: http://www.jorge-bogarin.homepage.t-online.de/Deutsch/Zeichen_Klassifikation.html

¹⁴⁰ Peirce, Charles S. (1983): Phänomen und Logik der Zeichen. Herausgegeben und übersetzt von Helmut Pape. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 123-126 (Nummerierung und Bezeichnungen der Zeichenklassen wurden von mir hinzugefügt)

(1. **Mittelbezug**) Gemäß der **ersten Unterteilung** kann man ein Zeichen ein *Qualizeichen*, ein *Sinzeichen* oder ein *Legizeichen* nennen.

- Ein *Qualizeichen* ist eine Qualität, die ein Zeichen ist. Es kann nicht wirklich als Zeichen fungieren, ehe es nicht verkörpert ist, doch die Verkörperung hat mit seinem Zeichencharakter nichts zu tun.
- Ein *Sinzeichen* (wobei die Silbe sin in der Bedeutung von „nur einmal vorkommen“ aufgefasst wird, wie singular, simpel, Lateinisch:semel usw.) ist ein aktual existierendes Ding oder Ereignis, das ein Zeichen ist.
- Ein *Legizeichen* ist ein Gesetz, das ein Zeichen ist. Ein solches Gesetz ist normalerweise von Menschen aufgestellt. Jedes konventionelle Zeichen ist ein ein Legizeichen (aber nicht umgekehrt):

(2. **Objektbezug**) Gemäß der **zweiten Trichotomie** kann man ein Zeichen als ein *Ikon*, einen *Index* oder ein *Symbol* bezeichnen.

- Ein *Ikon* ist ein Zeichen, das sich auf das von ihm denotierte Objekt lediglich aufgrund von Eigenschaften bezieht, die es selbst besitzt, gleichgültig, ob ein entsprechendes Objekt wirklich existiert oder nicht.
- Ein *Index* ist ein Zeichen, das sich auf das von ihm denotierte Objekt bezieht, indem dieses Objekt faktisch auf es einwirkt.
- Ein *Symbol* ist ein Zeichen, das sich auf das von ihm denotierte Objekt aufgrund eines Gesetzes bezieht, das gewöhnlich in einer Verbindung allgemeiner Vorstellung besteht, die dadurch in Kraft tritt, dass sie bewirkt, dass das Symbol als sich auf jenes Objekt beziehend interpretiert wird.

(3. **Interpretantenbezug**) Nach der **dritten Trichotomie** kann ein Zeichen ein *Rheme*, ein *Dicizeichen* oder *Dikent-Zeichen* (das heißt eine Proposition oder Quasi-Proposition) oder ein *Argument* genannt werden.

- Ein *Rheme* ist ein Zeichen, das für seinen Interpretanten ein Zeichen der qualitativen Möglichkeit ist, das heißt, es wird so verstanden, dass es die und die Art eines möglichen Objekts repräsentiert. Vielleicht kann jedes Rheme etwas an Informationen vermitteln, doch wird es nicht in dieser Weise interpretiert.
- Ein *Dikent-Zeichen* oder *Dicizeichen* ist ein Zeichen, das für seinen Interpretanten ein Zeichen der aktuellen Existenz ist.
- Ein *Argument* ist ein Zeichen, das für seinen Interpretanten ein Zeichen eines Gesetzes ist.

(2) Erläuterung Oehler¹⁴¹

„Die drei Aspekte der Zeichentriade – der Zeichenaspekt, der Objektaspekt, der Interpretantenaspekt – lassen sich jeder für sich in drei Untergliederungen zerlegen.

¹⁴¹ Oehler, Klaus (1981): Idee und Grundriss a.a.O., S. 23f.

- Der **Zeichenaspekt** gliedert sich in 1. das Qualizeichen, 2. das Sinzeichen und 3. das Legizeichen, wobei das *Qualizeichen* sich auf die sinnliche Qualität, seine punktuelle wahrnehmbare Erscheinung (zum Beispiel „grün“) bezieht, das *Sinzeichen* dagegen auf die individuelle Gegebenheit eines Zeichens (zum Beispiel ein bestimmtes Verkehrsschild in einer bestimmten Straße) und das *Legizeichen* auf den generellen Typus eines Zeichens (zum Beispiel das Wort „Baum“).

- In Bezug auf ihre **Beziehungen zu ihren Objekten** lassen sich Zeichen einteilen in 1. Ikon, 2. Indices und 3. Symbole. Ein *Ikon* ist ein Zeichen, das mit seinem wirklichen oder fiktiven Objekt eine Ähnlichkeit aufweist, zum Beispiel ein Bild, ein Schema, ein Diagramm. Ein *Index* ist ein Zeichen, das nicht in einer abbildenden, sondern in einer realen Beziehung zu seinem Objekt steht, als Hinweis oder Anzeige, zum Beispiel ein Wegweiser, ein Wetterhahn, ein Zeigestock, ein Symptom einer Krankheit. Ein *Symbol* ist ein Zeichen, das von seinem Objekt nur in dem Sinne bestimmt ist, das es so interpretiert wird, also von Ähnlichkeit oder physischer Verbindung mit seinem Objekt unabhängig ist, zum Beispiel eine Fahne.

- Hinsichtlich seiner **Beziehungen zu seinen Interpretanten** kann ein Zeichen entweder 1. ein Rhema, 2. ein Dicent oder 3. ein Argument genannt werden. Diese Einteilung korrespondiert mit der alten Einteilung in Term, Proposition und Argument, ist aber so modifiziert, dass sie auf Zeichen generell anwendbar wird. Ein *Rhema* ist jedes Zeichen, das weder wahr noch falsch ist, zum Beispiel einzelne Wörter. Ein *Dicent* ist ein Zeichen, das der Übersetzung in eine Aussage fähig ist. Ein *Argument* ist ein Zeichen, dessen Vernunftnotwendigkeit erkannt wird.

Auf der Grundlage dieser so in drei **Trichotomien** untergliederten **Zeichentriade** lassen sich durch **Kombination Hauptklassen von Zeichen** bilden, die wiederum als geordnete Triaden je ein Element aus dem Zeichen-, dem Objekt- und dem Interpretantenaspekt enthalten.“

(3) Empirischer Erkenntnisgewinn der Kombinationslehre:

Mit seiner, zunächst pedantisch wirkenden, Kombinationslehre wird von Peirce eine Strategie verfolgt, mit der sich das strukturelle Schisma überbrücken ließe, das immer wieder als zentrale Schwäche bei der Entwicklung einer Allgemeinen Relationstheorie wirksam wird. Dabei geht es um die Unvermittelbarkeit zweier Extrempositionen: Auf der einen Seite die Tendenz zu möglichst hoher formallogischer Abstraktion in mathematisierten Kalkül und auf der anderen Seite der Wunsch zur inhaltlichen Anwendung auf die zunehmende Komplexität relationaler Gefüge in immer weiteren wissenschaftlichen Problemfeldern, die mit dem bisherigen Begriffsinventar und dem Vokabular philosophischer Sprachspiele offensichtlich

gescheitert¹⁴² sind. Die bisherige Schwäche der relationslogischen Forschungsansätze zeigt sich vor allem daran, dass sich zu jeden der zunächst idealtypisch zu verstehenden Positionen in der Forschungspraxis spezifische habituelle Profile herauszubilden pflegen, die miteinander nicht mehr kommunikationsfähig sind. Nur Persönlichkeiten mit Doppelkompetenz sind hier in der Lage zwischen beiden Denkformen zu vermitteln und sie für einander fruchtbar zu machen.¹⁴³

Erforderlich wird daher ein konkretisierender Zwischenschritt über den sich beide Seiten verbinden lassen. Dies versucht Peirce mit einem konsequenten Herunterbrechen seiner formallogischen Systematik der Zeichentheorie auf eine konkrete Ebene ihrer empirischen Beobachtung. Johann Heinrichs greift dies wie folgt auf:

„Peirces Kombinatorik ist im Grundgedanken wertvoll und zukunftsweisend. Nicht umsonst richten sich die Hoffnungen auf sie, dass sie endlich mehr Überführung des Logischen ins konkret Erlebbar und Wahrnehmbare leisten möge. In dieser Hoffnung hat es Gerd Hansen in der ... Untersuchung *Gegenstandsbezogene Handlung als Zeichenprozess* unternommen, die zehn nach Peirce möglichen oder zulässigen Kombinationen nicht nur zu nennen, sondern als logische Möglichkeiten zu veranschaulichen.“¹⁴⁴

„Aus diesem Bild lassen sich nun folgende Zeichenklassen entnehmen, die vom Interpretanten- bis zum Mittel-Bezug geordnet sind. Die zehn Klassen sind so numeriert, dass im Interpretantenbezug die Generierung vom Rhema über das Dicent zum Arument abzulesen ist. Damit wird der Generierung von der ersten über die zweite zur dritten Begegnungsebene vom Interpretanten her entsprochen.

- 1) rhematisch-ikonisches Qualizeichen
- eine materielle Beschaffenheit, die als abbildende bzw. imitierende Beschaffenheit *logisch weder wahr noch falsch* ist
- 2) rhematisch-iconisches Sinzeichen
- eine situationsbedingte einmalige Erscheinungsform, die als abbildende oder imitierende Beschaffenheit *logisch weder wahr noch falsch* ist
- 3) rhematisch-indexikalisches Sin-Zeichen
- eine situationsbedingte, einmalige Erscheinungsform, die als hinweisende Materialität *logisch weder wahr noch falsch* ist

¹⁴² Beim Lesen der häufig geradezu verzweifelt anmutenden Sprachakrobatik bei Hegel, Heidegger und daran anschließend bei Natorp, Schaaf oder Leisegang aber auch bei Bateson stellt sich daher oftmals die Frage, ob eine Aussage, die rekursiv über mehrere Reflexionsstufen iteriert, nicht transparenter in Form eines logischen Kalküls gefasst und sich auf dieser Grundlage schließlich in empirische Problemfälle rückübersetzen ließen. An eben solcher Scharnierfunktion fehlt es gegenwärtig.

¹⁴³ Auf diesen intermediären Wissenschaftlertypus wird weiter unten am exemplarischen Beispiel von Gotthard Günther noch in strukturtheoretischer Deutung zurückgekommen.

¹⁴⁴ Heinrichs, Johannes (2004): *Das Geheimnis der Kategorien. Die Entschlüsselung von Kants zentralem Lehrstück*. Berlin: MAAS, S.258

- 4) rhematisch-iconisches Legi-Zeichen
- eine gesetzmäßige Eingordnetheit, die als abbildende bzw. imitierende Beschaffenheit *logisch weder wahr noch falsch ist*
- 5) rhematisch-indexikalisches Legi-Zeichen
- eine gesetzmäßige Eingordnetheit, die als hinweisende Materialität *logisch weder wahr noch falsch ist*
- 6) rhematisch- symbolisches Legi-Zeichen
- eine situationsbedingte Eingordnetheit, die als hinweisende Beziehung *als Aussage wahr oder falsch ist*
- 7) dicentisch-indexikalisches Sin-Zeichen
- eine situationsbedingte einmalige Erscheinungsform, die als materieller Hinweis *als Aussage wahr oder falsch ist*
- 8) dicentisch-indexikalisches Legi-Zeichen
- eine gesetzmäßige Eingordnetheit, die als konventionell bestimmte Eingordnetheit *als Aussage wahr oder falsch ist*
- 9) dicentisch-symbolisches Legizeichen
- eine gesetzmäßige Eingordnetheit, die als konventionell bestimmte Eingordnetheit *als Aussage wahr oder falsch ist*
- 10) argumentisch-symbolisches Legi-Zeichen
- eine gesetzmäßige Eingordnetheit, die als konventionell bestimmte Eingordnetheit als Aussage notwendig wahr oder falsch ist.¹⁴⁵

¹⁴⁵ Jansen, Gerd (1978): Gegenstandsbezogene Handlung als Zeichenprozess. Ein werkdidaktisches Unterrichtsprinzip. Ahrensburg, S. 91f.

Trichotomien	Erstheit	Zweitheit	Drittheit
1. Modus der Erfassung des Zeichens selbst	1.1 Qualizeichen (Potizeichen)	1.2 Sinzeichen (Aktizeichen)	1.3 Legizeichen (Famizeichen)
2. Präsentationsmodus des unmittelbaren Objekts	2.1 deskriptiv	2.2 designativ (denominativ)	2.3 kopulativ
3. Seinsmodus des dynamischen Objekts	3.1 abstraktiv	3.2 konkretiv	3.3 kollektiv
4. Relation des Zeichens zu seinem dynamischen Objekt	4.1 Icon	4.2 Index	4.3 Symbol
5. Präsentationsmodus des unmittelbaren Interpretanten	5.1 hypothetisch	5.2 kategorisch	5.3 relativ
6. Seinsmodus des dynamischen Interpretanten	6.1 sympathetisch	6.2 schokierend	6.3 gewohnt
7. Relation des Zeichens zu seinem dynamischen Interpretanten	7.1 suggestiv	7.2 imperativ	7.3 indikativ
8. Natur des normalen Interpretanten	8.1 saturierend	8.2 praktisch	8.3 pragmatisch
9. Relation des Zeichens zu seinem normalen Interpretanten	9.1 Rhema	9.2 Dicent	9.3 Argument
10. Relation des Zeichens zu seinem dynamischen Objekt und seinem normalen Interpretanten	10.1 Sicherheit durch Instink	10.2 Sicherheit durch Erfahrung	10.3 Sicherheit durch Denken

Tabelle 3: Zehn Trichotomien¹⁴⁶

„Peirce's Zehn Zeichenklassen haben sich als Mittel zur Klassifikation von Zeichen bewährt, aber sie waren nur ein erster Schritt; eine Erweiterung und Präzisierung dieses semiotischen Instrumentariums durch eine größere Anzahl von Zeichenklassen die aus einer entsprechend größeren Anzahl von Trichotomien entstehen sollten wurde bald nötig. Die von Max Bense zu diesem Zweck eingeführte Große Matrix wurde in den letzten Jahren von den Stuttgarter Semiotikern mehr oder weniger ausführlich behandelt. Wie ich bereits in anderen Arbeiten betonte (s. BOGARIN 1987 und BOGARIN 1991), herrscht leider im Kreise der Stuttgarter Semiotiker noch keine Entscheidung darüber, wie mit Hilfe dieser neuen Matrix Zeichenklassen generiert werden sollten. Außerdem wurde die andere wichtige Alternative, die von Peirce erstellten Liste von zehn Trichotomien und 66 Zeichenklassen, in Stuttgart nicht sehr intensiv untersucht. Dagegen stehen wichtige Aufsätze wie die von WEISS & BURKS (1945), LEIB (1953), SANDERS (1970) und HOUSER (1991). Unabhängig davon, welchen Ansatz verfolgt wird, ist eine genaue Untersuchung der Prinzipien zur Bildung von Zeichenklassen unabdingbar.“¹⁴⁷

¹⁴⁶ Entnommen aus: http://www.jorge-bogarin.homepage.t-online.de/Deutsch/Zeichen_Klassifikation.html

¹⁴⁷ Ebd.

5.3 Die semiotische Erkenntnistheorie bei Peirce

Aus der Vielzahl möglicher Einzelaspekte werden in der nachfolgenden Übersicht über die erkenntnistheoretische Bedeutung der Zeichentheorie drei besonders hervorstechende Merkmale unterschieden:

- das Zeichen als Medium der Erkenntnisentwicklung
- das Ikon-Zeichen als Möglichkeit diagrammatischer Objekterkenntnis
- Abduktion als kreativer Zugang zur Wirklichkeit

(1) Der Zeichenprozess als Erkenntnisentwicklung

„Wenn man ... die Lösung des Erkenntnisproblems in einer Theorie der *Erkenntnisentwicklung* sieht, dann ist man sofort mit folgendem Problem konfrontiert ...: Wie kann der Übergang von einer Entwicklungsstufe zur nächsten erklärt werden, wenn die nächste Stufe gerade dadurch definiert ist, dass sie Elemente enthält, die weder aus den auf der vorangehenden Stufe gegebenen Erkenntnismittel abgeleitet werden können, noch auch induktiv aus der Erfahrung zu erschließen sind? Platon, auf den diese später als „**Paradoxie des Lernens**“ bekannt gewordene Frage zurückgeht, hatte sie im *Menon* aus der Perspektive des Noch-nicht-Wissens formuliert: **Wie kann man etwas suchen, von dem man noch nicht einmal weiß, was es ist?** (Men. 80d ff.). Die Paradoxie besteht darin, dass, was man nicht weiß, was man sucht, man auch nicht wissen kann, was man suchen soll.“¹⁴⁸

„Es gibt zwei klassische Ansätze, mit dieser **Paradoxie des Lernens** umzugehen, die ich hier unter den Stichworten „Apriorismus“ und „Induktivismus“ diskutiere: ...“

„Beide Ansätze führen allerdings zu ernst zu nehmenden Problemen, die wie ich zeigen will, ein Dilemma bilden. Als wegweisend wird sich dann jedoch Aristoteles Bemühung um eine Vermittlung dieser beiden komplementären Ansätze herausstellen, für die er im Rahmen seiner Diskussion so genannter „**rhetorischer Argumente**“ eine Art Vorläuferkonzept der Peirceschen **Diagrammatisierung** entwickelt.“¹⁴⁹

„Peirce hat das Konzept der Diagrammatisierung offenbar ausgehend von Reflexionen zu der Art der Tätigkeit entwickelt, wie sie für die Mathematik spezifisch ist. Im Anschluss an Kant entwickelt er eine Philosophie der Mathematik, welche im Gegensatz zu den heute vorherrschenden Strömungen die mathematische *Praxis* und den *Erkenntnisgewinn* in der Mathematik in den Mittelpunkt stellt, und nicht die „Grundlagen“ der Mathematik.“¹⁵⁰

¹⁴⁸ Hoffmann 2005, S.10

¹⁴⁹ Ebd.

¹⁵⁰ Ebd. (kursiv i.O.)

Michael Hoffmann bringt die Komplexität erkenntnistheoretischer Zusammenhänge zusammenfassend in vier Merkmalen auf den Punkt:

„Der Grundgedanke der **semiotischen Erkenntnistheorie** kann ... zunächst darin gesehen werden,

- dass erstens „Zeichen“ als die Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis verstanden werden, dass also Zeichen zwischen Erkenntnisgegenstand und zu Erkennendem *vermitteln*;
- dass zweitens jederzeit Erkenntnisermöglichende „innere Zeichen“ in ihnen entsprechenden „äußeren“ Zeichen repräsentiert werden können, so dass solche Erkenntnisbedingungen in wahrnehmbaren Zeichen selbst zum Gegenstand einer reflektierenden Betrachtung werden können;
- dass drittens jedes äußere Zeichen, das uns als Kulturgut irgendwann zum ersten Mal gegenübertritt, zu einem „inneren“ Zeichen und damit zu einem Erkenntnismittel werden kann;
- und dass viertens die Möglichkeit der Erkenntnisentwicklung als die Entwicklung von Zeichen und Darstellungsmöglichkeiten konzeptualisiert werden kann. Dieser letzte Punkt wird dann im Zentrum unserer Diskussion „diagrammatischen Schließens“ stehen.“¹⁵¹

(2) Diagrammatik in der Erkenntnisentwicklung

„Vor dem Hintergrund der Bedeutung, die Kant für Peirce gehabt hat, könnte man fast sagen, dass dessen **semiotische Entwicklungstheorie** ein Versuch darstellt, Kants Ansatz auf der Basis des **Begriffs „schematischen“ oder „diagrammatischen Schließens“** neu zu formulieren. Dabei verändert sich aber mehr als nur das, was als eine Verlagerung des Schwerpunkts fassbar wäre. Wesentlich ist zunächst, dass Peirce sich von der Kantischen Bemühung um „reine“ Erkenntnisformen verabschiedet und den **Rekurs auf ein Apriori** durch seinen **evolutionären Ansatz** ersetzt, also durch die Orientierung an der Frage der *Erkenntnisentwicklung*. Außerdem stellt die Diagrammatisierung für Peirce eine *konkrete Tätigkeit* dar. **Diagramme und Schemata sind für ihn sichtbare Gegenstände** und gerade nicht allein transzendente Bedingungen, die „in Gedanken“ existieren als „Regel der Bestimmung unserer Anschauung gemäß einem gewissen allgemeinen Begriffe“. Der Wert diagrammatischen Schließens liegt für Peirce gerade darin, dass mit Diagrammen *experimentiert* werden kann, so dass man aus der Beobachtung dessen, was dabei geschieht, etwas *lernen* kann.“¹⁵²

¹⁵¹ Hoffmann, Michael, H.G. (2005): Erkenntnisentwicklung. Ein semiotisch-pragmatischer Ansatz. Frankfurt a.M.: Klostermann, S. 37f.

¹⁵² Hoffmann, Michael, H.G. (2005): Erkenntnisentwicklung. Ein semiotisch-pragmatischer Ansatz. Frankfurt a.M.: Klostermann, S. 8

Der Erkenntnisprozess erklärt sich hierbei aus einer „**Diagrammatischen Ikonizität**“¹⁵³:

„Für Peirce ist das Diagramm eine Unterklasse ikonischer Zeichen. Innerhalb der dreistelligen Zeichenkonzeption, die Peirce im Laufe seines Lebens vielfach überarbeitet hat, erscheint die Diagrammatik als ein Problem der Ikonizität. Nach Peirce sind ikonische Zeichen solche Zeichen, die ihren Objekten gegenüber Ähnlichkeit behaupten, indexikalische Zeichen sind dagegen mit ihren Objekten kausal verbunden und symbolische Zeichen haben eine Bedeutung, die durch Gewohnheit (habit) und Konvention geregelt wird.“¹⁵⁴

„Ikonizität ist bei Peirce *pragmatisch* begründet. Es kommt Peirce darauf an, was man mit Zeichen tun kann. Deshalb sind die Zeichen für Peirce auch „Medien“. Nach Peirce repräsentieren Ikonen ein Objekt nicht nur, sondern sie konfigurieren das Objekt in einer bestimmten Art und Weise. Interessant sind Ikonen sowohl in Hinblick auf die (*ästhetische Art und Weise, wie sie ein Objekt darstellen*), als auch im Hinblick auf die (*logischen Schlussfolgerungen, die aus dieser Konfiguration heraus über das Objekt abgeleitet werden können*) – also auf das, was über ein Objekt dank eines Zeichens gewusst werden kann. Im Fall der ikonischen Zeichen bedeutet das: Ein Ikon bildet nicht einfach ein Objekt ab. *Ein Ikon ist vielmehr eine in sich schlüssige Regel, mittels derer man sich ein Bild von dem Objekt machen kann.*“¹⁵⁵

Die Tatsache, dass die diagrammatische Ikonizität die inneren Funktionsprinzipien eines Objekts und damit die Logik eines Gegenstands erkennbar werden lässt, „unterstreicht die pragmatische Fundierung von Peirce’ Zeichenbegriff: Das Diagramm-Ikon entwirft *in der Darstellung* eine Hypothese über den Gegenstand, indem es auf andere Wissensbestände zurückgreift. Mittels des Diagramms wird eine These entwickelt, die das Wissen über das Objekt entwickelt. Diagrammatische Ikonizität ist daher nicht abbildende, sondern *entwerfende Ähnlichkeit*. Wie in vielen konstruktivistischen Deutungen dieses Gedankens hervorgehoben worden ist, stellt das Diagramm das Objekt im Sinne der Formulierung einer Hypothese über das Objekt erst her.“¹⁵⁶

¹⁵³ Bauer, Matthias/ Ernst, Christoph (2010): Diagrammatik. Einführung in ein kultur- und medienwissenschaftliches Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, S. 41f. (kursiv i.O.)

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ Bauer/Ernst 2010, S. 42f. (kursiv i.O.)

¹⁵⁶ Bauer/Ernst 2010, S. 44 (kursiv i.O.)

(3) Abduktion

Wir zitieren zum Einstieg zunächst aus Wikipedia¹⁵⁷:

„Peirce ..., der wie Popper von einem grundsätzlichen **Fallibilismus** ausging, betrachtete auf der Grundlage seiner abduktiven Deutung der Wahrnehmung das Wissen nicht statisch, als einen Zustand oder eine Tatsache, sondern als einen Prozess. Während bei Popper die Logik der Forschung untersucht wurde, stand bei Peirce die Logik der Entdeckung (logic of discovery) im Fokus.

In der Sprache der Logik lässt sich die Abduktion so beschreiben :

„Die überraschende Tatsache C wird beobachtet; aber wenn A wahr wäre, würde C eine Selbstverständlichkeit sein; folglich besteht Grund zu vermuten, daß A wahr ist.“

– Peirce: Collected Papers (CP 5.189)

Nicht eine bekannte Regel steht am **Anfang**, sondern ein überraschendes Ereignis, etwas, was ernsthaften Zweifel an der Richtigkeit eigener Vorstellungen aufkommen lässt. Dann kommt es im **zweiten Schritt** zu einer Unterstellung, einer Als-ob-Annahme: wenn es eine Regel A gäbe, dann hätte das überraschende Ereignis seinen Überraschungscharakter verloren.

Entscheidend ist nun für die Bestimmung der Abduktion, dass **nicht die «Beseitigung der Überraschung»** das Wesentliche an ihr ist, sondern die Beseitigung der Überraschung **durch «eine neue Regel A»**. Beseitigen ließe sich eine Überraschung auch durch die Heranziehung bekannter Regeln. Aber das wäre keine Abduktion. Die Regel A muss erst noch gefunden bzw. konstruiert werden; sie war bisher noch nicht bekannt, zumindest nicht zu dem Zeitpunkt, als das überraschende Ereignis wahrgenommen wurde. Hätte die Regel bereits als Wissen vorgelegen, dann wäre das Ereignis nicht überraschend gewesen. Im zweiten Teil des abduktiven Prozesses wird also eine bislang noch nicht bekannte Regel entwickelt. Der dritte Schritt erbringt dann zweierlei: zum einen, dass das überraschende Ereignis ein Fall der konstruierten Regel ist, zum anderen, dass diese Regel eine gewisse Überzeugungskraft besitzt.

Exkurs 5: Iteration bei Peirce

Dadurch dass Klaus Oehler die triadisch verfasste Semiotik von Pierce in den Deutungszusammenhang der klassischen Ontologie stellt, wird erkennbar, dass der Zeichenprozess ein „dynamisches Ereignis“ darstellt, das in seinem Vollzug von der

¹⁵⁷ <http://de.wikipedia.org/wiki/Abduktion>

Potentialität einer Firstness bis zur Bedeutungsbildung der Thirdness einer iterativen Steigerung unterliegt. Er fasst dies wie folgt zusammen:

„Die Semiose ist die Kooperation, die zwischen dem Zeichenträger, dem Zeichenobjekt und dem Zeicheninterpretanten stattfindet und so eine triadische Zeichenrelation herstellt. Was sich dabei in den Semiosen der verschiedenen Zeichenklassen jeweils ereignet, ist, ausgedrückt in den Termini der traditionellen Ontologie, der Übergang von Potentialität zu Aktualität, von der relativen Unbestimmtheit zur relativen Bestimmtheit; relativ deshalb, weil es im endlichen Bereich des Menschen weder eine absolute Unbestimmtheit noch eine absolute Bestimmtheit gibt. Und so wie in der traditionellen Ontologie der Zustand der Aktualität unter einem veränderten Gesichtspunkt wieder ein Zustand der Potentialität¹⁵⁸ in bezug auf ein weiteres, anderes Ziel werden kann, so in der Semiotik der Zustand relativer Zeichenbestimmtheit des Interpretanten Ausgangspunkt eines weiteren Zeichenprozesses, in dem die Produkte der vorgängigen Interpretation nun als Mittelbezüge fungieren. **Peirce hat diesen Vorgang Iteration genannt.**“¹⁵⁹

Michael Hoffmann hingegen spricht in diesem Zusammenhang von einer **Dynamisierung des Kant'schen Schema-Begriffs**:

„Semiotisch findet diese „Dynamisierung“ Kants zum Beispiel in Peirces Begriff der „hypostatischen Abstraktion“ ihren Ausdruck, mit dem er einen Prozess bezeichnet, in dem Verallgemeinerungen zu neuen Zeichen, und damit zu neuen Erkenntnismitteln „vergegenständlicht“ werden:

*„Jene wundervolle Operation der hypostatischen Abstraktion, durch welche wir entia rationes zu erschaffen scheinen, die nichtsdestotrotz manchmal real sind, liefert uns das Mittel, Prädikate von Zeichen, die wir denken oder durch die wir denken, in Subjekte zu verwandeln, an die wir denken. Wir denken also an das Gedanken-Zeichen selbst und machen es zum Objekt eines anderen Gedankenzeichens. Daraufhin können wir die Operation der hypostratischen Abstraktion wiederholen und aus diesen zweiten Intentionen dritte Intentionen ableiten.“*¹⁶⁰

¹⁵⁸ Im Rahmen des hier entwickelten Forschungsprogramms wird dies im Algorithmus einer „relationalen Gegenstandsbestimmung“ als methodische **Übernahme einer Kontingenzzperspektive** operationalisiert.

¹⁵⁹ Oehler; Klaus (1995): Das Zeichen als dynamisches Ereignis. In: ders.: Sachen und Zeichen. Zur Philosophie des Pragmatismus. Frankfurt a.M.: Klostermann. S.95 (Hervh. OS)

¹⁶⁰ Peirce 1906 SEM III. 161 zit. nach Hoffmann 2005, S.36f.

6. Das Konzept der Figuration bei Norbert Elias

1. Ontologische Hintergrundannahmen: homo clausus versus homo apertus
2. Die Figurationstheorie
3. Die Iteration aufsteigender Syntheseniveaus

In construction

Exkurs 6: Iteration unterschiedlicher Syntheseniveaus

In construction

#

7. Biosemiotik: Biologische Zeichenlehre nach Jacob von Uexküll und Gregory Bateson

In construction

Exkurs 7: Iteration logischer Kontextstufen des Lernens

In construction

8. Die Figur des Dritten: Die dreiwertige Logik bei Gotthard Günther

“Um einen neuen echten Formalismus an die Stelle eines alten zu setzen, muß man vorerst ein neues ontologisches Wirklichkeitsbild besitzen. ... Der umgekehrte Weg ist nicht möglich.”
Gotthard Günther¹⁶¹

Ähnlich wie Oskar Becker, Paul Drechsel und Charles S. Peirce stellt auch Gotthard Günther in seiner Persönlichkeit als Wissenschaftler, vor allem aber in seiner Forschungsleistung ein „missing link“¹⁶² dar, und dies zwischen den zunächst unverbunden erscheinenden Entwicklungen einer mathematisch formalisierten Relationslogik einerseits und der entschiedenen Abwendung von einer „Substanzenontologie“¹⁶³ hin zu einer nachmetaphysischen „Ontologie der Seinsweisen“¹⁶⁴. Kennzeichnend für diese wissenschaftlichen Kompetenzprofile scheint eine historisch und transdisziplinär **mobile Lebenslage** zu sein, aufgrund der sie sich begriffshistorisch und philosophiegeschichtlich in einem intermediären Überschneidungsbereich innerhalb des „relationallogischen Hiatus“ produktiv zu bewegen vermögen: Neben historisch-biographischen und personenspezifischen

¹⁶¹ Zit. nach: <http://www.philognosie.net/index.php/course/lessonview/1103/>

¹⁶² Vgl. oben 5.2 (3) Empirischer Erkenntnisgewinn der Kombinationslehre:

¹⁶³ Drechsel, Paul (2009): Philosophie des Relationskonzepts und der Geometrischen Algebra.URL:

<http://drechsel-science.de/Startseite-Philosophie%20der%20Relation%20und%20geometrischen%20Algebra.pdf>

¹⁶⁴ Rombach, Heinrich (2003): Die Welt als lebendige Struktur. Probleme und Lösungen der Strukturontologie. Freiburg i.Br.: Rombach Verl., S. 17

Faktoren der jeweiligen wissenschaftlichen Sozialisation sagt das intermediäre Profil der Protagonisten allerdings auch viel über ein **sachliches Schisma in der Entwicklung der Logik**¹⁶⁵ aus, die in einem engen **relationalen Wechselverhältnis** mit der Wissenschaftsgeschichte der Mathematik¹⁶⁶ steht:

„Derzeit präsentiert sich die Logik in zwei Gestalten, die sich auch in der Organisation der Wissenschaft manifestieren: **mathematische und philosophische Logik**. Die mathematische Logik zeichnet sich, zumindest ihrem Selbstverständnis nach, durch jeglichen Verzicht auf Metaphysik und Ontologie us. Ihr Ziel ist die präzise und operationale Darstellung formalisierter und axiomatisierter Aussagen. Aber, fragt Gotthard Günther, ist die mathematisierte Logik wirklich frei von jeglicher Metaphysik? Seine Antwort lautet eindeutig „nein“. In ihrem Wesen sei die mathematische Logik auf Grund der von ihr getroffenen, aber nicht ausgesprochenen Annahmen nach wie vor der Metaphysik und Ontologie verhaftet. Günther sieht die heutige mathematische Logik als Kondensat der klassischen abendländischen Metaphysik von Plato bis zu Kant.“¹⁶⁷

„Seit Kant und Hegel ist das Bild der dieser Logik zugrundeliegenden klassischen Metaphysik gebrochen. Während das Denken des Seins bislang Hauptmotiv war, so folgt nun das **Denken des Denkens** als Leitfigur. Dem klassischen Denken entsprach die Welt als ‚mit sich selbst identischer, objektiver, der Reflexion unmittelbar gegebener, irreflexiver Realzusammenhang‘¹⁶⁸ **Das ‚transklassische‘ Denken ist die Reflexion auf das klassische**. Im Gegensatz zum letzteren ist nicht mehr das Sein das Thema, sondern die Reflexion. War der Denkgegenstand bisher nicht selbstdenkend – das Sein war ja bloß dem Denken entgegengesetzt – so richtet sich nun das Denken auf den **Denkprozess** selbst. Das führt, wie Hegel zeigt, zu einer völlig anderen Metaphysik. Dieser Schritt wurde von der formalen Logik nicht mitvollzogen. Ohne sich dessen bewusst zu sein, bleibt sie ... dem Denken des Seins verhaftet.

An diesem Sachverhalt setzt Gotthard Günther mit seinem Projekt einer ‚transklassischen‘ Logik an. Wenn es möglich ist, die klassische Logik, sei es in Gestalt der mathematischen oder der philosophischen, als Essenz der klassischen Metaphysik darzustellen, dann ist die Frage berechtigt, ob sich nicht aus einer unterschiedlichen Metaphysik, etwa der Hegels eine

¹⁶⁵ Vgl. Hrachovec, Herbert: Gotthard Günthers Geltung, oder die Grenzen der Geduld: „Ein wirklich einprägsames Beispiel für die Inkompatibilität von Methode ebenso wie Sachorientierung bietet dagegen die Opposition zwischen dem deutschen Idealismus und der von Frege initiierten mathematischen Logik der Gegenwart.“ URL: <http://de.scribd.com/doc/55084267/Gotthard-Gunther-oder-die-Grenzen-der-Geduld>

¹⁶⁶ Vgl. oben 2.2 die Querverbindung zwischen den Logischen Untersuchungen Husserls zu Luitzen Brouwer mit Oskar Becker als Scharnier

¹⁶⁷ Klagenfurt, Kurt (1995): Zivilisation und transklassische Logik. Eine Einführung in die Technikphilosophie Gotthard Günthers. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 35f. (gefettet OS)

¹⁶⁸ Günther, Gotthard (1976): Beiträge zu einer operationsfähigen Dialektik, Bd. 1, Hamburg: Meiner, S. 151

andere Logik abstrahieren lässt. Warum sollte, da auch die Mathematisierung der klassischen Logik zu einem operationalen, effizienten Kalkül die wesentlichen Eigenheiten der zugrundeliegenden Metaphysik bewahrte, sich nicht auch eine operationsfähige, axiomatisierte und formale Logik ergeben, die auf einer Metaphysik im Sinne Hegels aufbaut. Das Projekt ist nicht bloße Spekulation, sondern durch die Entwicklung der Künstlichen-Intelligenz-Forschung zu einem konkreten Problem geworden.“¹⁶⁹

Kommentar:

*Aus einer relationstheoretischen Sicht bekommt man es am exemplarischen Beispiel Gotthard Günthers in dieser Phase der Theoriegenese mit einer **Verzwirnung**¹⁷⁰ von drei **Entwicklungssträngen** zu tun: Die fortschreitende disziplinäre Entwicklung einer hoch formalisierten Relationslogik wird in eine korrelative Beziehung gesetzt mit einer philosophiegeschichtlich einschneidenden Transformation der bisherigen metaphysischen Hintergrundannahmen, deren gesellschaftshistorischer Anlass wiederum in unübersehbaren und empirisch beschreibbaren technologischen Veränderungen bestand. Damit die **Potentialität**,¹⁷¹ die sich im Zuge historischen Umbruchs über eine latente „Zone der nächsten Entwicklung“ hinaus schließlich auch als **Aktualität** manifester Veränderungen praktisch auszuwirken vermag, bedarf es spezifischer Akteursgruppen, die über die erforderliche **Übergangskompetenz** verfügen, wie sie bereits von Robert E. Park in seinem strukturtheoretischen Konzept des „marginal man“¹⁷² herausgearbeitet wurde. Eine Genealogie zur Genese einer Allgemeinen Relationstheorie wird darauf zurückzugreifen haben.*

In der hier angezielten **Genealogie** einer sich rückblickend zunehmend deutlicher herauschälenden „Allgemeinen Relationstheorie“ wird an theoriestrategisch wichtigen Übergängen somit so etwas wie eine **rekursive Selbstanwendung der Theorie** zur Erklärung ihres eigenen Entstehungsprozesses erforderlich: Die meisten, vor allem aber die zentralen Vertreter befinden sich folglich in der nicht immer komfortablen Sitzhaltung „zwischen den Stühlen“ und repräsentieren in ihrer Persönlichkeit eben genau das, was sie auch theoretisch umtreibt: eine „Figur des Dritten“

Was dies nun für den „Stellenwert“ von Gotthard Günther in der sich mit ihm fortsetzenden Genealogie der Theoriegenese bedeutet, wird in folgenden Schwerpunkten zu skizzieren sein:

- Cybernetic Ontology: Die Metaphysik der Kybernetik
- Die Theorie der Reflexion
- Dreiwertige Logik: Die proemiale Relation des Kontextwechsels

¹⁶⁹ Klagenfurt 1995, S.37

¹⁷⁰ Vgl. Schäffter, Ortfried (2013): working paper: Verzwirnung als Relationierung von Struktur und Prozess

¹⁷¹ Zum ontologischen Verhältnis zwischen Potentialität und Aktualität vgl. den Logbucheintrag zur Potenz/Akt-Theorie.

¹⁷² Park, Robert, E. (1928): Human Migration and the Marginal Man. In: The American Journal of Sociology, Vol. 33, No.6, 881-893. URL: <http://zonecours.hec.ca/documents/H2010-1-2334891.park28marginalman.pdf>

- Wirklichkeit als Poly-Kontextualität

8.1 Cybernetic Ontology: Die Metaphysik der Kybernetik

In der Genealogie intermediär vermittelnder Persönlichkeiten zwischen einem ontologischen Reframing philosophischer Traditionsbestände und ihrer Verschränkung mit einem formallogisch mathematisierten Kalkül nimmt Gotthard Günther neben Charles S. Peirce eine besonders prägnante Rolle ein. Er verbindet mit der Entwicklung einer mehrwertigen Logik und gleichzeitig davon angeleitet im Rahmen der historisch gerade entstehenden Kybernetik eine relationale Perspektive auf das Verhältnis zwischen Mensch und Maschine. Hierdurch legt er neuartige ontologische Grundlagen für eine **nicht-essentialistische Technikphilosophie**. In ihr löst sich das Verständnis von menschlicher Intelligenz von dem cartesischen dualistischen Gegenüber der *res intensa* und *res extensa* und damit auch von der Grundannahme, dass Intelligenz notwendigerweise nur auf der Basis von menschlichem Bewusstsein entstehen kann.

Günther warnt indes vor einer Mythologisierung der Maschine:

„Dies darf allerdings nicht so verstanden werden, als ob sich in der Theorie der „mechanical brains“ eine neue Variante des Vulgärmaterialismus entwickelte und die Absicht darauf hinginge, die Dichotomie von Geist und Materie mittels neuer technischer Mittel aufzuheben. Eine solche Idee würde einen verhängnisvollen Irrtum darstellen.

Die kybernetische Kritik geht vielmehr in genau die entgegengesetzte Richtung. Es wird betont, dass die traditionelle Unterscheidung von einfacher Subjektivität und antithetischer Objektivität zu grob und zu primitiv sei. Die bisherige Annahme der klassischen Metaphysik, dass sich das Wesen der Wirklichkeit und speziell der menschlichen Existenz aus zwei, metaphysischen Realitätskomponenten, nämlich Materialität und Spiritualität, erklären lasse, beruhe auf einem Irrtum. Denn, ganz gleichgültig wie man jenen urphänomenalen Gegensatz auch interpretiere – etwa als Subjekt und Objekt, als Sein und Denken, als Tod und Leben.usw. – stets bliebe ein, heute exakt definierbarer, Bereich von Phänomenen übrig, die sich weder auf der physisch –materiellen, noch auf der subjektiv-spirituellen Seite unterbringen lasse.“¹⁷³

„Die Informationstheorie rechnet insoweit mit zwei inversen Transzendenzen. Einmal der **objektiven Transzendenz** des materiellen Dinges und außerdem mit der **subjektiven Introszendenz** des Selbstbewusstseins.“¹⁷⁴

¹⁷³ Günther, Gotthard (1963): Das Bewusstsein der Maschinen. Baden-Baden. AGIS, S. 21

¹⁷⁴ Günther, Gotthard, 1963, S. 22

Günther verweist auf den kybernetischen Informationsbegriff und zitiert zur „Abgrenzung gegen den Materialismus Norbert Wiener: „Information is information, not matter or energy. No materialism which does not admit this can survive at the present day.“¹⁷⁵

„Wir haben deshalb nach kybernetischer Auffassung mit drei protometaphysischen Komponenten unserer phänomenologischen Wirklichkeit zu rechnen. **Erstens** dem gegenständlich transzendenten Objekt. **Zweitens** der Informationskomponente. Und **drittens** dem subjektiv introszendenten Selbstbewusstsein.“¹⁷⁶

Klaus Oehler fasst Günthers historische Bedeutung in folgender Würdigung zusammen:

„Günthers Metaphysik der Kybernetik ist die reife Frucht einer fünfzigjährigen Beschäftigung mit dem Denken des Deutschen Idealismus, besonders mit dem Denken Hegels und des **schicksalshaften Zusammentreffen** des Emigranten mit der eben erst entstandenen Theorie der Kybernetik in Amerika. Aus dieser **Synthese** entwickelten sich im Denken Günthers Einsichten, die weit in die Zukunft der Menschheit vorverweisen.“¹⁷⁷

Mit der Kybernetik und der Entwicklung einer nicht-substanziell, sondern relational gefassten Konzeptualisierung von „Information“ ließen sich spezifische kognitive Teiloperationen, wie Erinnerung, Vergessen, Spontanität und insgesamt intelligente prozessuale Schrittfolgen in formalisierbare Algorithmen fassen, die damit nicht allein einer humanen Sphäre des „Geistigen“ vorbehalten blieben.

„Die Kybernetik sieht sich daher gezwungen, zwischen Geist und Materie, zwischen Subjekt und Objekt einen dritten Bereich anzuerkennen. Daraus ergibt sich die Forderung an den Logiker, die zweiwertige Logik durch eine dreiwertige Logik zu ersetzen, Was Information ist, lässt sich nur sagen in **Komplexen** von zweiwertigen Urteilen. Das **Zusammenspiel** zweiwertiger Urteile lässt sich aber formallogisch nur beherrschen, wenn man einen mindestens **dreiwertigen Kalkül** besitzt.“¹⁷⁸

Vor der historisch epochalen Konfrontation mit dem Auftreten reflexiver Prozesse in technischen Apparaturen wurde die bisherige Trennung zwischen einem substanziellen Verständnis des Materiellen als das „reflexionslos Seiende“ und dem menschlichen Subjekt als reflexives Bewusstsein in diesem dichotomen Gegensatz problematisch geworden und ließ sich zumindest in der bisherigen Form philosophisch nicht mehr aufrechterhalten. Was in der

¹⁷⁵ Wiener, Norbert (1948): *Cybernetics, or Control and Communication in The Animal and The Machine*. New York

¹⁷⁶ Günther 1963; S. 24 (gefettet OS9)

¹⁷⁷ Oehler, Klaus (1995): *Gotthard Günthers Metaphysik der Kybernetik*. In: ders.: *Sachen und Zeichen. Zur Philosophie des Pragmatismus*. Frankfurt a.M.: Klostermann, S. 220-224, hier: S. 224 (gefettet durch OS)

¹⁷⁸ Oehler 1995, S.220 (gefettet durch OS)

nun eingetretenen historischen Übergangszeit schmerzlich fehlte, „war eine umfassende Besinnung auf die Konsequenzen, die sich aus der neuen Theorie der Kybernetik für das Selbstverständnis des Menschen ergeben. Gotthard Günther hat auf der Grundlage einer universellen philosophischen Bildung dazu Stellung genommen.“¹⁷⁹

Kommentar:

*Mit dieser historischen Situationsbeschreibung trifft man am Fall Gotthard Günthers auf das Muster einer historischen Übergangskrise, die im Rahmen einer Allgemeinen Relationstheorie als „Verzwirnung“¹⁸⁰ unterschiedlicher Entwicklungsverläufe gedeutet wird: die gesellschaftliche Entwicklung einer Informationstechnologie löst eine Krise der bisher gesellschaftlich vorherrschenden Episteme aus. Strukturevolutionär gedeutet handelt es sich um die Ungleichzeitigkeit eines Wandels von „Gesellschaftsstruktur und Semantik.“ (Diskrepanz zwischen Technologieentwicklung und philosophischer Selbstbeobachtung) Diese Diskrepanz führt zur Kontingenz der bisherigen ontologischen Hintergrundannahmen und eröffnet dadurch den epochalen Möglichkeitsraum einer „Zone der nächsten Entwicklung“. Ihr herrscht der liminale Schwellenzustand¹⁸¹ eines Zwilichts der Ordnungen vor, in dem die nun kontingent gewordene Episteme **nicht mehr** und die neu zu gewinnenden Denkformen **noch nicht** handlungsleitende Gültigkeit beanspruchen dürfen. Ein so beschriebener historischer Epochenbruch bietet Günther den Möglichkeitsraum zur Entwicklung paradigmatisch neuartiger Denkformen.*

Um seinen historischen Beitrag nachvollziehend würdigen zu können, greife ich auf eine längere Zitation aus Oehlers Aufsatz zurück:

„Gotthard Günthers Grundlegung einer Metaphysik der Kybernetik geht von der Erkenntnis aus, dass das System der Rationalität, auf dem bisher die abendländische Wissenschaft beruht, zu eng ist. Für das erweiterte System der Rationalität sind aber **viel weiterreichende Kalkültechniken** erforderlich.“¹⁸² „Die Lösung zu diesem Problem liegt nach Günther in der Einsicht, dass mehrwertige Systeme nichts anderes als **Stellenwertsysteme**¹⁸³ der klassischen Logik sind.“¹⁸⁴ Unter „Stellenwert“ ließe sich daher im Dezimalsystem bei einer mehrstelligen Zahl zwischen der Stelle der Einer, Zehner, Hunderter usw. unterscheiden, wobei je nach Positionierung in der Reihe der betreffenden Zahl einer anderer „Stellenwert“ im dezimalen Gesamtsystem zukommt.

Nach Gotthard Günther wird im Rahmen eines **Stellenwertsystems** daher die Perspektivierung eines subjektiven Standorts berücksichtigt, so z. B. ob es sich um ein Ich-Subjekt oder ein Du-Subjekt handelt. Er formuliert das folgendermaßen:

¹⁷⁹ Oehler 1995, S. 221

¹⁸⁰ Ausführlich in: Schäffter, Ortfried (2013): working paper: Verzwirnung als Relationierung von Struktur und Prozess

¹⁸¹ Vgl. Turner, Victor (1989): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt/New York: Campus

¹⁸² Oehler 1995, S. 222

¹⁸³ vgl. Logbucheintrag Begriff Stellenwertsystem

¹⁸⁴ Oehler 1995, S. 222

*„Jedes Einzelsubjekt begreift die Welt mit derselben Logik, aber es begreift sie **von einer anderen Stelle im Sein**. Die Folge davon ist: insofern, als alle Subjekte die gleiche Logik benutzen, sind ihre Resultate gleich, insofern aber, als die Anwendung von unterschiedlichen ontologischen Stellen her geschieht, sind ihre Resultate verschieden. Dieses **Zusammenspiel von Gleichheit und Verschiedenheit** in logische Operationen wird durch die Stellenwert-Theorie der mehrwertigen Logik beschrieben.“¹⁸⁵*

Oehler fasst zusammen:

„Fassen wir also die menschliche Person als ein universelles System auf, dann operiert die klassische Logik an verschiedenen Systemarten, von denen jede einen eigenen systematischen Stellenwert im Gesamtsystem besitzt. Ein solches System lässt sich beliebig erweitern, wenn man den Menschen zum Beispiel innerhalb des Sozialzusammenhanges betrachtet, in dem er lebt. Auch dieser **größere Zusammenhang** arbeitet wieder nach den Gesetzen der klassischen Logik. Aber diese Funktionsweise der klassischen Logik im Sozialzusammenhang hat wieder einen neuen und **umfassenden Stellenwert**.

Es lässt sich nun ein Stellenwertsystem im Sinne einer Netzwerktheorie ausarbeiten, das zeigt, wie sich die Funktionsweisen der verschiedenen logischen Systeme **gegenseitig bedingen** und wie sie voneinander teilweise **abhängig oder unabhängig** sind. Jedem der systematischen Orte, in dem die klassische Logik funktioniert, wird nun ein transklassischer Wert zugeordnet. Auf diese Weise kommt die transklassische **Theorie der mehrwertigen Logik** zustande.“¹⁸⁶

8.2 Die Theorie der Reflexion

„Die Situation der informationstheoretischen und kommunikationstechnischen Analysen impliziert, dass neben den beiden traditionellen, klassischen Komponenten von reiner Subjektivität und reiner Objektivität eben noch jene ihnen absolut ebenbürtige dritte stipuliert werden muss, der wir hier tentativ das Kennwort „Reflexionsprozess“ oder einfach „Prozess“ zulegen wollen. Denn Prozess ist weder ein objektives Ding, noch ist es ein Subjekt. Im ersten Fall fehlt ihm die Eigenschaft der echten Gegenständlichkeit, im zweiten aber die der Ichhaftigkeit. Die dritte Komponente wird -...- methodisch dadurch gewonnen, dass von der ursprünglich klassischen Komponente der Subjektivität gewisse Elemente abgespalten werden, von denen sich positiv nachweisen lässt, dass sie nicht spiritueller Natur sein können.“¹⁸⁷ Als Beispiel werden technisch wiederholbare Abläufe genannt.

¹⁸⁵ Günther, Gotthard (1980): Das Problem einer trans-klassischen Logik. In: Ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Dritter Band. Hamburg : Meiner S.73-94, hier: S. 87 (gefettet OS)

¹⁸⁶ Oehler 1995, S. 222-223

¹⁸⁷ Günther, Bewusstsein der Maschinen, 1963, S. 36 (gefettet OS)

„Die transzendente Autonomie jener neuen Region aber gründet sich in der Erfahrung, dass die Kybernetik die Sicht auf eine dritte Transzendenz frei legt, nämlich die spezifische **Transzendenz des Prozesses**.“¹⁸⁸

„In anderen Worten: der **Reflexionsprozess**, resp. die **Information**, verfügt über eine arteigene Transzendenz. Eine Transzendenz besitzen aber heißt einen unerreichbaren Grund haben. Wir verfügen also jetzt über drei Gestalten eines solchen Unerreichbaren¹⁸⁹: **Erstens** die objektive Unerreichbarkeit des Ansichts, **zweitens** die subjektive Unerreichbarkeit der Innerlichkeit, wozu nun jetzt noch jene **dritte Unerreichbarkeit** kommt, die uns lehrt, dass Subjekt und Objekt einander auch in der Mitte nicht vollkommen begegnen können. Sie laufen aufeinander zu, ohne sich je erreichen und in eine Identität zusammenzufließen. Gerade darin aber bestätigt sich die metaphysische **Selbständigkeit des Reflexionsprozesses**. Er steht unter einem unendlich fernen regulativen Prinzip, das weder der Objekt- noch der Subjektseite angehört.“¹⁹⁰

Mit der Einführung einer reflexiven Position des Dritten „erhält das klassische Identitätsprinzip eine zwar völlig veränderte, aber dafür reichere und tiefere Gestalt.“¹⁹¹

„Jetzt aber haben wir mit einem solchen kybernetisch interpretierten Dritten zu rechnen. Damit fällt die ursprüngliche metaphysische Identität fort. In ihre Stelle treten drei zweiwertige Identitätsprinzipien von relativer Gültigkeit, die wir als

- a) Seinsidentität
- b) Reflexionsidentität
- c) Transzendentalidentität

bezeichnen wollen. Diese drei Termini sind in der folgenden Weise zu interpretieren. Das kybernetische Schema liefert uns, wie bereits gesagt, die drei Grundkomponenten:

Objekt	Reflexionsprozess	Subjekt ¹⁹²
--------	--------------------------	------------------------

„Auf Grund dieser **Trinität** sind nun **drei Identitätsrelationen** möglich.

Erstens die von „Objekt“ und „Reflexionsprozess“. Wir haben dieselbe „*Seinsidentität*“ genannt. Sie entspricht am allerehesten dem alten, absoluten Identitätsprinzip, allerdings mit

¹⁸⁸ Ebd.

¹⁸⁹ Damit ist wohl so etwas gemeint wie „notwendige Voraussetzungen“, bzw. „Bedingungen der Möglichkeit“.

¹⁹⁰ Günther, 1963, S. 37

¹⁹¹ Günther, 1963, S. 38

¹⁹² Ebd. (gefettet OS)

der Reservation, dass mit dieser Identitätssetzung ein Reflexionsrest als unbewältigt zurückbleibt. Dieser Überschuss wird durch die Chiffre „Subjekt“ angezeigt.

Die **zweite** Identitätsrelation kann zwischen Reflexionsprozess und Subjekt etabliert werden. Sie führt zum Begriff der *Reflexionsidentität*. Auch hier bleibt ein Überschuss zurück, der in der Gleichsetzung nicht mit aufgeht. Er wird diesmal durch die Chiffre „Objekt“ indiziert.

Die **dritte** Identitätssetzung kann zwischen Objekt und Subjekt erfolgen. Durch sie kommen wir zur Konzeption der Transzendentalidentität. Wie in den vorangehenden beiden Fällen ist auch diese Identitätssetzung nicht absolut im Sinne der klassischen Metaphysik. Denn auch jetzt bleibt ein unbewältigter Rest zurück. In dieser Situation ist es der weder als „Objekt“ noch als „Subjekt“ zu designierende **Reflexionsprozess**.¹⁹³

„Das bedeutet aber, dass für unsere Reflexion drei Identitätsdifferentialie existieren. **Erstens**, das zwischen Ding und dem Ich, das das Eigene ist. **Zweitens** zwischen dem eigenen Ich und einbem beliebigen anderen, das für uns immer ein Du ist. Nun wissen wir aber auch mit der gleichen Evidenzkraft, mit der wir uns selbst von der Dingwelt distanzieren, dass das Du, obwohl es in unserer Dingwelt als eine objektive Größe auftritt, sich selbst ebenfalls von den Gegenständen und Ereignissen dieser Welt als personelle Identität absetzt, wie wir es tun. Es existiert außer den beiden bisher angeführten noch ein **drittes** Identitätsdifferential. Nämlich das zwischen dem Du und den Objekten.

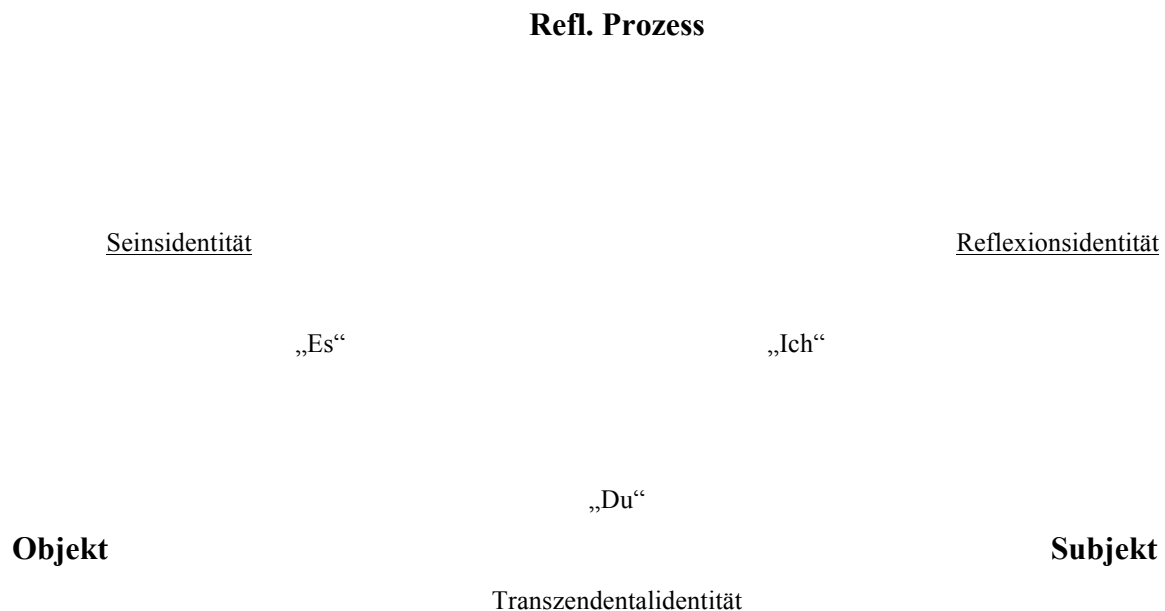
Auf diese Weise ergibt sich eine ontologische Interpretation unserer drei Identitätsbegriffe.¹⁹⁴

- **Seinsidentität:** „An dieser Identität ist nur die reine Objektkomponente und der mechanisierbare Prozess beteiligt. Das Subjekt jedoch oder die Innerlichkeit, ist in diesem Identitätsverhältnis nicht involviert.“ Reine Innerlichkeit = ausgeschlossenes Drittes
- **Reflexionsidentität:** „Sie stellt das Subjekt dar, „das in seiner eigenen Reflexion selbstbeschossen ruht.“ „Das bloße Objekt, das dem Ich ganz unvermittelt gegenübersteht, ist als das Andere und Fremde an dieser Identität nicht beteiligt.“
- **Transzendentalidentität:** „Es wird hier die reine auf sich selbst bezogene Innerlichkeit der Subjektivität dem existenten Objekt in der Welt gleichgesetzt. Transzendentalidentität also konstituiert das Du, wie es uns in der objektiven Wirklichkeit begegnet.

¹⁹³ Günther, 1963, S. 39

¹⁹⁴ Günther, 1963, S. 41

„Das folgende Schema gibt eine Übersicht über die drei auf dieser **Reflexionsbasis** möglichen Identitätsprinzipien:



„Damit enthüllt sich uns auch die tiefere transzendente Bedeutung der Kybernetik.

Subjektivität überhaupt ist uns in unserer Erfahrung in **zwei Gestalten** gegeben. **Erstens** als unser eigenes seelisches Leben und **zweitens** als Fremdseelisches. Zugänglich aber ist uns jene reine Subjektivität nur in der intimen Privatheit des eigenen Ichs. Das andere Ich jedoch ist uns so fern und in seiner ihm allein eigenen Innerlichkeit so unerreichbar wie das Jenseits selbst. Jene seelische Distanz zwischen Ich und Du wird von uns zwar als Faktum erlebt, aber ihr Wesen bleibt unverstanden.“¹⁹⁵

(1) Wertverhältnisse

„Das dreimalige Auftreten der klassischen ontologischen Thematik in dem neuen System stellt eine Reflexion derselben dar; d.h. es gibt zwei Bewusstseinsstufen, auf denen „Sein“ erlebt werden kann. **Erstens** die naive zweiwertige Reflexion, in der das Seiende als ein anderes, transzendentes Bewusstseinsfremdes vom Ich erlebt wird. Hegel hat diese unmittelbare, selbstvergessene Reflexion höchst treffend die **Reflexion-in-Anderes** genannt.

¹⁹⁵ Günther, 1963, S. 42f.

Zweitens aber kann das Bewusstsein auf sich selbst als existierenden Gegensatz zu diesem Sein reflektieren. Dazu ist aber folgendes notwendig:

1. dass die ursprüngliche Thematik „Sein“ festgehalten wird,
2. dass das Bewusstsein sich als Reflexion von derselben absetzt
3. dass eine weitere Reflexion den Gegensatz von 1. und 2. reflektiert.

„Hegel, der diesen theoretischen Sachverhalt als erster mit durchdringender Klarheit gesehen und versucht hat, ihn für die Logik fruchtbar zu machen, nennt den hier dargestellten Bewusstseinszusammenhang: die Reflexion-in-sich-und-Anderes. Das volle theoretische Bewusstsein hat also 1. einen Gegenstand (Sein, Anderes), 2. weiß es sich im Gegensatz dazu, und 3. ist es ein Wissen um den inversen Spannungszustand zwischen Nicht-Ich und Ich.“¹⁹⁶

(2) Reflexion als objektiver Prozess

„Es gibt eine Gestalt der Reflexion, die weder im Ich noch im Du lokalisiert ist, sondern die erst im Es, d.h. im Gegenstand auftritt.“¹⁹⁷

„Die klassische Philosophie entwickelte in selbstvergessener Hingabe an das Objekt die Theorie einer irreflexiven, sich selbst genügsamen und ausschließlich mit sich selbst identischen Seins.

Erst mit der dreiwertigen Logik wird es möglich zu zeigen, dass der **Reflexionsprozess** etwas ist, was nicht ausschließlich mit Subjektivität, Innerlichkeit und Ichhaftigkeit gekoppelt ist, sondern dass er ebenfalls eine Variante von objektiver, physischer (messbarer) Existenz auftreten muss, wenn geistiges Leben und intelligente Kommunikation von Ich zu Ich möglich sein soll.

Jener Reflexionsüberschuss, der über die subjektive Spannweite von „Ich“ und „Du“ hinausfließt und sich in der gegenständlichen Existenz eines dinglichen und objektiven Seins konstituiert, ist das Thema der Kybernetik.“¹⁹⁸

(3) Der Begriff der Materie

von einer dingontologischen hin zu einem dialektischen Verständnis

S. 96

„Der Idealismus gewinnt bis zu seinem Endprodukt in Hegels **Theorie des objektiven Geistes** immer mehr an **gegenständlicher Seinsthematik**. Er verliert immer mehr an abstrakter Idealität und nimmt „**materielle**“ **Wirklichkeitsbezüge** an. Umgekehrt vergeistigt

¹⁹⁶ Günther, 1963, S. 62

¹⁹⁷ Günther, 1963, S. 71 (im Orig. kursiv)

¹⁹⁸ Günther, 1963, S. 84f.

sich der ältere Materiebegriff immer mehr. **Er wird „dialektisch“**. Der vordialektische Materiebegriff gehört, wie Hegel sagt, einer **„ungebildeten Reflexion“** an. Das Thema der Wissenschaft ist, „dass das an und für sich Seiende **gewusster Begriff**, der Begriff als solcher aber das an und für sich Seiende ist“¹⁹⁹. Daraus aber folgt, wie es einige Zeilen weiter heißt, dass die „Materie vielmehr der reine Gedanke, somit die **absolute Form** selbst ist.“ Es überrascht darum auch nicht, wenn Hegel an anderer Stelle von der „Gediegenheit“ der Materie spricht.

Der Unterschied zwischen dem älteren Materiebegriff und dem einer transzendentalen Dialektik ist subtil, aber von enormem metaphysischem Gewicht. Für die klassische Tradition besteht eine ganz klare **Ungleichheit zwischen Form und Materie**. Die Materie als solche besitzt keine Wirklichkeit sui generis. Sie ist **bloße Möglichkeit, Potentialität** (...). „Nie existiert ein Stoff ohne alle Form, wohl dagegen ein selbständiges Formprinzip.“²⁰⁰

S. 97

Denn die Hierarchie der Materialitäts- und Formstufen gipfelt schließlich in der aristotelischen ..., d.h. der **Form der Form**, die ganz auf sich selbst steht und die die Materialität nicht mehr als Stütze ihres absoluten Seins braucht. Zutreffend sagt E. von Aster von diesem absoluten und göttlichen Seinsgrund: „Als ewig, unbewegt und unveränderlich ist es reine Form ohne Materie.“ Der ältere klassische Materiebegriff, der auch heute noch in der Form des **undialektischen Vulgärmaterialismus** sein Wesen treibt, zeichnet sich also dadurch aus, dass der Materie die Fähigkeit zur Selbstreflexion abgesprochen wird. Weil sie selbst **keine Reflexion** hat, kann sie sich in der reinen Form nicht behaupten. Sie ist **vorübergehendes Mittel**²⁰¹ in dem Prozess, in dem das Sein sich seiner totalen Reflexion bemächtigt hat, und bevor die letzte Stufe in der Selbstverwirklichung der Welt erreicht ist, tritt die Materie vom metaphysischen Schauplatz des Geschehens ab. Sie war ja nie im eschatologischen Sinn wirklich, weil sie, sich nach Ansicht der älteren Autoren nicht selbst zum Inhalt haben konnte. Sie war nur der **knetbare Stoff** für die allmächtige Form. Von der Form aber galt, dass sie als **Form der Form** sich selbst auch **als Inhalt** besaß. Form bedeutete Spontanität, Macht und Licht, Stoff war gleichbedeutend mit Passivität, Ohnmacht und Finsternis. Für die klassische Tradition des Denkens stand die metaphysische Unebenbürtigkeit von Form und Stoff ganz außer Frage.

¹⁹⁹ Hegel, (Meiner) III, S. 30f. (1923)

²⁰⁰ K. Vorländer, Geschichte der Philosophie, Leipzig 1919, S. 129

²⁰¹ Hier treffen wir auf die substantialistische Medientheorie von Medialität als formbares Wachs. (vgl. „Mensch als Medium“ und die anthropologische Bildungstheorie der Formbarkeit bei Benner) OS

Mit Hegel setzt sich endgültig der **dialektische Materiebegriff** durch. Zwar beginnt die Große Logik noch mit dem Begriff des „reflexionslosen Seins“, aber das Denken stößt sich sofort von ihm ab, weil es sich in der Reflexion als völlige Unbestimmtheit – Hegel sagt als „das reine Nichts“ – ausweist. In einer solchen Bestimmungs- und Inhaltslosigkeit kann sich das Bewusstsein nicht halten, weil es zu seiner Selbstkonstitution immer ein bestimmtes Etwas als „das Andere“ braucht, das es als Inhalt fasst. Nun verbirgt sich hinter der Formel Sein = Nichts die klassische Konzeption der Materie.

S. 98

Die **handgreifliche Materialität** des Seins, d.h. das Seiende als Einzelnes, hat nur ein **empirisch-vorläufiges** Dasein. Metaphysisch betrachtet ist Materie wesentlich Nichts. Abgesehen von ihrer trügerischen Vordergrundsexistenz ist sie maya (Indien) oder das Böse (Plotin). In jedem Fall aber Negation.

Das sind alles noch **naive Seinsurteile** (Hegel spricht von „*unmittelbarer Reflexion*“), mit denen sich das Denken dem **metaphysischen Problem der Materialität** nähert. Sein wird hier ganz unbefangen mit der dem Denken vorgelagerten unabhängigen Objektivität gleichgesetzt. Diese Gleichsetzung aber zwingt zu einer *Entscheidung*. **Objektivität** ist objektiv nur kraft ihrer Eindeutigkeit und sich selbst genügsamen **reflexionsfreien Identität**. Nun ist die Formel Sein – Nichts aber doppeldeutig! Und Doppeldeutigkeit meint Reflexion. *Diese* Reflexion muss also abgeschnitten, bzw. stillgelegt werden (Hegel sagt „fixiert“), wenn sich das Bewusstsein des Sinnerlebnisses „Sein“ bemächtigen will. Die Doppeldeutigkeit der heterologischen Formel Sein=Nichts, in der Sein als Universalprädikat von Nichts oder umgekehrt Nichts als Universalprädikat von Sein auftreten kann, wird deshalb durch die Tautologie Sein - Sein ersetzt.

S. 99

Da nun aber die Reflexion beides ist, sowohl **stilles Abbild** (mit tiefer Doppeldeutigkeit der Relation zwischen Bild und Abgebildetem) als auch **lebhaftes Motorik** des Bewusstseins als Willens, verfällt das klassische Denken durch seine ganze Geschichte hindurch immer wieder dem Schicksal, sich für einen der möglichen **beiden Aspekte der Reflexion** - den abbildenden oder den motorischen – entscheiden zu müssen. Und es muss sich entscheiden, weil es **zweiwertig** denkt! **Es kann nicht beide Formeln gleichzeitig akzeptieren**. Sie stellen absolute Kontradiktionen dar.

So schwankt die Geistesgeschichte des sich in seinem Dasein orientierenden Menschen in allen Hochkulturen zwischen einer **Zweiweltentheorie** von Diesseits und Jenseits und einem ontologischen Monismus hin und her. Je subtiler das Denken wird, desto verschlingen sich die beiden Motive in einer praktisch unendlichen Mannigfaltigkeit von vorläufigen Lösungen.

.....

S. 99-100

Demgegenüber verhält es sich mit Hegel nun so. Seine Philosophie erscheint inhaltlich als ein großartiges Résumé der bisherigen Geschichte des menschlichen Geistes auf der bis dato erreichten Bewusstseinsstufe der Reflexion. Systematisch muss es aber als ein erster konsequenter Versuch gedeutet werden, im theoretischen Denken den **Schwebezustand des Reflektierens zwischen konkurrierendenfixierten Systemen permanent aufrecht zu erhalten**. Bezeichnenderweise ist bei Hegel keine metaphysische Konzeption „falsch“. Sie ist immer nur „**einseitig**“. Aber im Rahmen einer solchen Einseitigkeit ist sie wahr bzw. ein Moment im Wahren. Dass Hegel seine Absicht, die Reflexion als lebendigen Prozess, unabhängig von ihrer Fixierung an ein bestimmtes Objekt, zum Ausgangspunkt seines Denkens zu machen, nicht geglückt ist, zeigt der Streit der sich befehdenden Hegelschulen. Die gegensätzliche Interpretation seines Systems als objektiver Idealismus und dialektischer Materialismus ist ausreichendes Zeugnis dafür, dass die Vertreter beider Deutungen die **Aufhebung der klassischen Asymmetrie von Form und Stoff** in Hegels Dialektik übersehen.

S. 102

Die Kühnheit Hegels besteht nun darin, dass er die dem Denken vorausgehende, sich als Materialität manifestierende Gegenständlichkeit des Seins **selbst als Reflexion** auffasst²⁰². Stoff und Form sind bei ihm einander vollkommen ebenbürtig (wenigstens soweit die Grundlage der Dialektik in Frage kommt). Sie sind logisch dasselbe. Reflexion und Irrerflexivität bilden ein reines Umtauschverhältnis.²⁰³

Das bedeutet, dass es ganz gleichgültig ist, ob wir sagen: „*die Materie hat die Eigenschaft der Reflexion*“ (dialektischer Materialismus) oder ob wir formulieren: „*der Geist hat die Eigenschaft der Materialität*“ (objektiver Idealismus).

S.103

²⁰² In der Manifestation seiner materiellen Vergegenständlichung kommt der Weltgeist zu sich, findet gewissermaßen der Prozess der zielgenerierenden Strukturbildung zu sich selbst.

²⁰³ Hier wäre der Iterationsprozess von semiotischer Zeichenbildung ein Beispiel.

Hegels Worte drücken lediglich den nüchternen Tatbestand aus, dass er den Versuch macht, den Reflexionsprozess, den wir als Denken erleben, unabhängig vom Denken eines erlebenden, individuellen Subjekts, „eines endlichen Geistes“ zu beschreiben.

Es ist offensichtlich, dass, wen der Mensch sich an ein so gigantisches Projekt macht, er die **Isolierung seiner privaten Subjektivität aufgeben** muss.

Im weiteren Argumentationsverlauf folgt unter (4) die Stufenfolge der Ablösung von einem naiven Realismus hin zu einer tätigkeitstheoretischen Deutung des Mensch-Welt-Verhältnisses, in der Gotthard Günthers **Theorie der Reflexionsstufen** bereits anklingt

(4) Eine historische Schrittfolge der Reflexion auf die Welt²⁰⁴

„Wo immer sich die Reflexion mit der Welt beschäftigt, geht sie unvermeidlich denselben Gang.

- Das **naive Bewusstsein** glaubt, dass seine Erlebnisbilder die Objekte so abzeichnen wie sie sind
- Im nächsten Schritt kommt dann die Reflexion zu dem Ergebnis: unsere Vorstellungen **stimmen** mit dem Vorgestellten in gewissen Bestimmungen **überein**, in anderen nicht (Theorie der primären und sekundären Sinnesqualitäten)(
- Auf der folgenden Stufe wird dann die **Idee eines Übereinstimmungsverhältnisses** überhaupt abgelehnt, und man spricht von Form und zu formendem Material – „die Gegenstände müssen sich nach unserer Erkenntnis richten“, wie es in der Vorrede zur zweiten Auflage der „Kritik der reinen Vernunft“ heißt.
- Von da ist es nur noch ein kleiner Schritt zur **Leugnung eines bewußtseinsunabhängigen Dinges²⁰⁵** an sich. Dieser **Zweifel an der Realität der Außenwelt** ist eine konstitutionelle Eigenschaft der in subjektives Bewusstsein eingeschlossenen Reflexion.²⁰⁶
- Aber diese Skepsis gegenüber der Realität wird in der **Handlung** sofort und restlos aufgelöst. Indem wir mit unseren Händen nach den Dingen greifen, überzeugen wir uns davon, dass die Dinge „außerhalb“ von uns existieren. *Ebenso wie das kontemplative Bewusstsein an unheilbarer Skepsis krankt, so ist das sich in Handlungen bestätigende Bewusstsein unfähig an der objektiven,*

²⁰⁴ Günther, 1963, S. 103-107

²⁰⁵ So bspw. im „radikalen Konstruktivismus“ (OS)

²⁰⁶ Bei Norbert Elias wäre dies das Modell des „homo clausus“.

bewusstseinsunabhängigen Welt zu zweifeln. Dass das Ding, das wir technisch betasten, bearbeiten und verändern, nur in unseren Bewusstseinsakten seine Existenz haben soll, ist vom **praktischen Standpunkt** aus vollkommen sinnlos.

- Der **handelnde Wille** bietet uns eine zuverlässige Brücke von der Innenwelt zur Außenwelt. Es hat daher einen tiefen Sinn, wenn Marx in den Thesen über Feuerbach sagt: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden *interpretiert*, es kommt aber darauf an, sie zu *verändern*.“ (11.These) Marx sieht richtig, dass es auf dem von Hegel erreichten Niveau des Philosophierens eine **Epoche der menschlichen Geistesgeschichte abgeschlossen** ist, und dass ein Fortgang nur in einer neuen Richtung möglich ist.
- Mit Hegel hat ein Entwicklungsprozess des menschlichen Bewusstseins seinen unwiderrufflichen Abschluss gefunden, in dem sich die **Reflexion** nur mit sich selbst und dem von ihm erzeugten *Spiegelbild* der Welt beschäftigte. Da das Denken sich sicher im Besitze dieses Spiegelbildes wusste, vergaß es darüber das Realproblem der Welt als einer dem **Bewusstsein undurchdringlichen Kontingenz**. Der Kontakt mit ihr, der im **weitesten Sinn des Wortes immer technisch**²⁰⁷ ist, wurde nicht mehr zum **Reiche des Geistes** gerechnet.
- Die **Gebilde des objektiven Geistes** – also solche historische Institutionen wie Wissenschaft und Kunst, oder solche Sozialstrukturen wie Großstädte und Staaten beginnen eine **Eigengesetzlichkeit** zu zeigen, die der Lenkung durch das klassische Bewusstsein des Menschen immer mehr zu entziehen. Je vollkommener und je subtiler diese sich selbst tragende Reflexion geworden ist, desto mehr hat sie den Kontakt zur Wirklichkeit verloren. Marx sieht mit überraschender Klarheit, dass aus dem klassischen Reflexionsbegriff das Bewusstseinsphänomen²⁰⁸ des **Willens, der wirklich etwas tut**, ausgeschlossen ist. ...
- Diese Philosophie zieht das **Problem des realen technischen Willens**, der sich seinerseits als der Herr erweist und die bloße theoretische Reflexion absetzt und überflüssig macht, nicht ernsthaft in den Bereich ihres Denkens.
- Für den **dialektischen Materialismus** aber ist das Objekt nur potentiell Subjekt. Wirkliche Subjektivität, die antwortet, wird es erst dadurch, **dass das Material bearbeitet und verändert** wird. Verändert in dem Sinne, dass der Mensch aufhört,

²⁰⁷ Hier zeigt sich Gotthard Günther in seiner **Philosophie der Technik**, in der er menschlich intendierte Veränderungen der Materie dem „Reiche des Geistes“ zuordnet.

²⁰⁸ Irritierend ist, dass Günther weiterhin **bewusstseinstheoretisch** argumentiert und sich gerade im Kontext des „objektiven Geistes“ nicht hinreichend deutlich **sozialtheoretisch** positioniert. Hierdurch kann u.U. der Begriff des „Willens“ individualistisch fehlgedeutet werden.

sich ein Bild seiner selbst nur in Gedanken zu machen, und dass er die Arbeit auf sich nimmt, sich selbst, die **Wiederholung seines Wesens im Material** zu rekonstruieren. **Das ist der Sinn der Kybernetik**²⁰⁹. Um noch einmal die Worte von Marx zu gebrauchen: in der kybernetischen Technik wird der Gegenstand „als sinnlich-menschliche Tätigkeit, Praxis“, also „subjektiv“, d.h. als mögliches Subjekt und Ebenbild des Menschen aufgefasst; und dieser Auffassung folgt die technische Haltung, die ihn in diesem Sinne umbildet.

8.3 Dreiwertige Logik: Die proemiale Relation

In diesem Abschnitt orientiere ich mich in meiner exzerpierenden Kompilation relevanter Aussagen an

Sütterlin, Petra (2009: Dimensionen des Denkens. Dreiwertige Logik erklärt auf der Basis von Gotthard Günther. Philognosie GbR Norderstedt: Books on Demand S. 56

„Die Verbindung zwischen Relator und Relatum nennt Gotthard Günther das **proemiale Verhältnis**, da es der symmetrischen Umtauschrelation und der Ordnungsrelation vorangeht und deren gemeinsame Grundlage bildet. Das proemiale Verhältnis stellt eine tiefere Fundierung der Logik bereit, aus dem die klassischen Relationen (Umtausch und Ordnungsrelation) hervorgehen.“

„Die hier vorgestellte **Unterscheidung von Umtausch- und Ordnungsrelation** ist ungemein wichtig, da sie einen wesentlichen Aspekt eines aus den Restriktionen der Zweiwertigkeit befreiten Systems darstellen. Wenn Reflexion noch etwas anderes sein soll, als die iterative Reflexion dessen, was bereits »ist«, und dessen, was bereits bekannt ist, dann muss es andere Reflexionsrelationen geben als die symmetrische der isomorphen Umtauschrelation. Die Unterscheidung zwischen Kognition und Volition ergänzt diese beiden Reflexionsrelationen um zwei verschiedene subjektive Haltungen dem Sein gegenüber.“²¹⁰

S. 57

„Das **Proemialverhältnis** konstituiert jede Relation als solche. Damit ist es die Basis, auf der sich Umtausch- und Ordnungsrelation vollziehen kann. Das Proemialverhältnis wird von der Proemialrelation geregelt. Sie überführt Relata in Relatoren und umgekehrt. Dies jedoch

²⁰⁹ Heute sagen wir dazu „künstliche Intelligenz“ (KI)

²¹⁰ Ort, Nina (2007): Reflexionslogische Semiotik. Zu einer nicht-klassischen und reflexionslogisch erweiterten Semiotik im Ausgang von Gotthard Günther und Charles S. Peirce. Weilerswist: Velbrück, S. 145

nicht innerhalb einer Relation, sondern zwischen Ebenen höherer und niedriger logischer Komplexität. Die Proemialrelation gehört zur Ebene der kenogrammatischen Strukturen, die vor der Belegung mit Werten liegt und eine neue Möglichkeit darstellt.“

S. 59 „Zusammengefasst:

- Das proemiale Verhältnis besagt, dass der Relator von höherer logischer Ordnung ist, als die Relata.
- Die proemiale Relation erlaubt einen Umtausch von Relator und Relata.
- Aus dem proemialen Verhältnis folgt, dass dies nur in Bezug auf unterschiedliche logische Ebenen, in Bezug auf verschiedene Relationen möglich ist.

Zitat Gotthard Günther

„Was eine Proemialrelation einführt, ist eine heterarchische Verbindung zwischen Stoff und Form und folglich zwischen Subjekt und Objekt und deshalb auch zwischen Wollen und Erkennen. Aristoteles beanspruchte, dass Materialität – seine Hyle – die alleinige Potentialität sei, die sich nur dadurch verwirklichen kann, dass sie Form annimmt. Die Proemialrelation jedoch impliziert, dass wir gleichermaßen berechtigt sind, Form als eine bloße Potentialität aufzufassen, die mit Inhalt gefüllt werden muss, um Realität zu werden.“²¹¹

8.4 Wirklichkeit als Poly-Kontextualität

(1) Nutzen wir als ersten einführenden Überblick zunächst den einschlägigen **Wikipedia-Eintrag**²¹²:

„Die von Gotthard Günther entworfene **Polykontextualitätstheorie** stellt eine formale Theorie dar, die es ermöglicht, komplexe, selbstreferentielle Prozesse, die charakteristisch für alle Lebensprozesse sind, nicht-reduktionistisch und logisch widerspruchsfrei zu modellieren. In seinen Arbeiten entwirft er einen **parallel-vernetzten Kalkül**, den er als Polykontexturale Logik (PKL) in die Wissenschaft einführt.

Die grundlegende Idee dieses Kalküls ist es, einzelne **Logiksysteme**, die er als Kontexturen bezeichnet, über neue, von ihm eingeführte Operatoren vermittelnd miteinander zu verknüpfen. Die PKL zeichnet sich durch Distribution und **Vermittlung verschiedener logischer Kontexturen** aus, wobei innerhalb einer Kontextur – also **intra-kontextural** – alle Regeln der klassischen Aussagenlogik strikt gelten, während **inter-kontextural** – also zwischen den Kontexturen – neue Operationen, die es klassisch nicht gibt, eingeführt werden.

²¹¹ Gotthard Günther: Kognition und Volition http://www.vordenker.de/ggphilosophy/e_und_w.pdf S. 28f.

²¹² https://de.wikipedia.org/wiki/Gotthard_G%C3%BCnther

Damit wird es möglich, selbstreferentielle Prozesse logisch widerspruchsfrei nicht nur zu modellieren, sondern auch prinzipiell einer Implementierung zuzuführen.

Für die Distribution und Vermittlung der logischen Kontexturen wird eine spezielle **prä-logische Theorie** benötigt, die Günther unter dem Namen **Morphogrammatik** eingeführt hat. Günther wies die morphogrammatische Unvollständigkeit der klassischen Aussagenlogik nach und stieß damit auf die Notwendigkeit, den kenogrammatischen Unterbau der Logik prinzipiell zu erweitern, um eine Generalisierung der Logik vollziehen zu können. Die sich daraus ergebende kenogrammatische Theorie, die **Kenogrammatik**, stellt dabei eine **Theorie dieser Leerstellengebilde** dar.

In der Günther'schen Konzeption bildet die Kenogrammatik den Notationsrahmen der Morphogrammatik sowie der Polykontexturalen Logik.

Die Kenogrammatik stellt einen Bereich des Formalen dar, der allen klassischen Logik- und Formkonzeptionen **vorangeht**. Sie bedeutet eine **Strukturtheorie, die noch nicht durch die Differenz von Form und Inhalt** belastet ist. In ihr ist insbesondere das logische und semiotische Identitätsprinzip nicht gültig.

Die Polykontexturalitätstheorie umfasst sowohl die PKL als auch Morpho- und Kenogrammatik und stellt die Basis für eine standpunktabhängige Systemtheorie, eine Theorie der Qualitäten oder allgemein für eine **Theorie der Subjektivität** dar.

(2) Polykontexturales Denken

In diesem Abschnitt stütze ich mich auf die einführende Interpretation von *Sütterlin, Petra (2009: Dimensionen des Denkens. Dreiwertige Logik erklärt auf der Basis von Gotthard Günther. Philognosie GbR Norderstedt: Books on Demand*

S.61f. Kontextur

„Eine Kontextur ist ein zweiwertiger Strukturbereich, d.h. eine zweiwertige Logik (wahr/falsch oder Ja/Nein). Einer Kontextur sind durch ihre Zweiwertigkeit strukturelle Grenzen gesetzt, denn in ihr gilt das Prinzip des ausgeschlossenen Dritten (tertium non datur). Ihre Inhaltskapazität und Aufnahmefähigkeit ist jedoch unbegrenzt. Beispielsweise kann die Kontextur grün/nicht-grün verallgemeinert werden zu Farbe/nicht-Farbe. Diese

Verallgemeinerung unter je höherem Gesichtspunkt²¹³ kann unendlich fortgesetzt werden. Und diese infinite Reihe ermöglicht inhaltlich eine immer detailliertere Differenzierung: die Inhaltskapazität und Aufnahmefähigkeit ist unbegrenzt. „Eine Kontextur ist in ihrer Einzigkeit absolut universal und zugleich nur eine Einzelne unter Vielen. Das Konzept der Kontextur ist nur sinnvoll im Zusammenspiel mit qualitativer Vielheit, also nur als Polykontexturalität.“ (Gotthard Günther)

Jeder Mensch lebt in seiner Wahrheit und drückt diese mit seinen Worten aus. Oberflächlich betrachtet könnte man dabei an Relativismus, Perspektivismus, Subjektivismus, Nihilismus usw. denken. Doch das entspricht nicht der trans-klassischen Logik: alle Kontexturen sind wahr – jede Kontextur ist zweiwertig und innerhalb jeder Kontextur gelten die Wahrheitskriterien. Jeder Mensch begreift die Welt mit derselben Logik, aber er begreift sie von einer anderen Stelle im Sein. Benutzen alle Menschen dieselbe Logik, aber von unterschiedlichen ontologischen Stellen, sind ihre Resultate verschieden.“

S. 62

„Polykontexturalität ist ein System von Kontexturen, die unendlich erweiterbar sind und deren struktureller Reichtum damit beständig wächst. Solche Kontexturen können sich gegenseitig überlappen und durchdringen.“

„Zwei Kontexturen stehen sich jedoch diskontextural gegenüber, d.h. es gibt *innerhalb* einer Kontextur keine Möglichkeit und Mittel die Kontextur zu verlassen.²¹⁴ **Diskontexturalität** ist der **strukturelle Abbruch, der zwischen zwei Kontexturen** besteht.“

S. 63

„Dennoch können wir von einer Struktur in eine andere wechseln. Um diesen Strukturwechsel vollziehen zu können, hat Gottfried Günther einen zusätzlichen Operator eingeführt, die Transjunktion. Diese haben wir bereits kennengelernt als **Rejektion**²¹⁵.

Transkontexturalität²¹⁶ ist der Übergang oder Wechsel von einer Kontextur in eine andere

²¹³ Wir unterscheiden im Weiterbildungssystem einer Gesellschaft zwischen drei Kontexturen eigener Logik bei alltagsgebundenem, funktional didaktisiertem und transitorischem Lernen, innerhalb derer wiederum spezifische Handlungskontexte beobachtbar werden, die trotz inhaltlicher Differenzen der Logik der jeweiligen Kontextur unterworfen sind

²¹⁴ Deshalb ist es unmöglich, innerhalb einer Kontextur funktional didaktisierten Lernens alltagsgebundene Lernkontexte zu arrangieren

²¹⁵ Sütterlin a.a.O., S. 42 „... die Rejektion verwirft die gesamte angebotene Alternative, sie bricht aus dem Wechselspiel aus und verortet die Alternative als Ganzes neu. Sie ist deshalb von der klassischen Negation grundverschieden.“ Die Rejektion reflektiert somit auf eine Beziehungsordnung und nicht auf eines der Relata

²¹⁶ Zum Beispiel der Übergang von Kontexten alltagsgebundenen Lernens in die Kontexturalität funktional didaktisierter Lehr/Lern-Kontexte. (OS)

Kontextur von höherer Komplexität. Damit sind die verschiedenen Kontexturen miteinander vermittelt und stehen nicht isoliert nebeneinander.²¹⁷«

„Eine Kontextur wird zugunsten einer anderen verlassen, doch damit wird nicht das Universum verlassen.“

„Das Universum ist ein unendliches System sich gegenseitig komplementierender und durchdringender Elementar-Kontexturen, die sich zu höheren strukturellen Einheiten zusammenfassen, die wir Verbundkontexturen²¹⁸ nennen (Gotthard Günther). Alle Kontexturen bilden eine Einheit, das Universum ist ein Ganzes, eine Einheit von Kontexten, eine Verbundkontextur.“

Exkurs 8: Iteration logischer Reflexionsstufen (Modell der R-Stufen)

In construction

9. Die Strukturontologie von Heinrich Rombach

In construction

Exkurs 9: Iteration von der Substanz über System zur Struktur

In construction

²¹⁷ Dies meint, dass bereits durch den Wechsel die andere Kontextur mit der früheren ins Verhältnis gesetzt wird und damit als Bestandteil eines umfassenderen Zusammenhangs verstanden werden muss. (OS)

²¹⁸ In unserem Beispiel wäre dies das Weiterbildungssystem mit den drei Kontexturen: alltagsgebundenes – funktional didaktisiertes – transitorisches Lernen im Kontextwechsel.

10. Der paradigmatische Kern im Herausbilden einer relationallogischen Rahmentheorie

In der bisher thesenhaft rekonstruierten begriffshistorischen Entwicklung bekommt man es mit vier Schritten eines begriffserweiternden, bzw. -präzisierenden Übergangs zu tun

10.1 Versuch zu einer Genealogie der Theorieentwicklung

- (1) **Paul Natorps** anti-essentialistische Wendung hin zum Konzept der „autonomen Relation“, hinter das die spätere Entwicklung bei Heidegger, Hartmann u.a. wieder in substantielle Fassungen „zurückfiel“.
- (2) **Julius Jacob Schaafs** Wiederaufnahme eines kategorial gefassten, nicht-essentialistischen Relationskonzepts, das er in Rückgriff auf Johannes Rehmkes „Grundwissenschaftlicher Philosophie“ entwickelte und abgesehen von seinem philosophischen Anspruch auf „Letztbegründung“ auch wissenssoziologisch fundierte. Als Doktoranden von Julius Schaaf wurden an der Johann Wolfgang Universität Frankfurt von Dieter Leisegang (1969), Jörg Engelman (1974), Christoph von Wolzogen (1984) und Rudolf Löbl (1986) einschlägige Dissertationen geschrieben, die noch immer auf ihre Rezeption in den betreffenden Fachwissenschaften warten.²¹⁹
- (3) **Dieter Leisegang** stellte einen dimensional Steigerungszusammenhang zwischen den von Schaaf unterschiedenen Beziehungsformen her, in dem jeder der Relationen eine transzendente Bedeutung zuerkannt wurde und damit jede eine „Potenz“ im Sinne eines je ausschöpfbaren Möglichkeitsraumes zugeschrieben wurde. Mit dem Steigerungsverhältnis zwischen der Beziehung erster und dritter Potenz geht einerseits die **konstitutive** Bedeutung der Beziehung zweiter Potenz, die **material fundierende** Bedeutung der Beziehung zweiter Potenz, vor allem aber der **emergente Charakter** der Beziehung dritte Potenz, die damit über den Schritt einer „Synthese“ der Hegelschen Dialektik hinaus wies. Leisegangs systematischer Verweisungszusammenhang der drei Potenzen begründet somit den **paradigmatischen Kern relationallogischer Strukturanalyse**. Inwieweit sein Ansatz als ein impliziter aber unbewusster Nachvollzug der Kategorienlehre von Peirce angesehen werden kann, wird meines Wissens in der Literatur bisher (noch) nicht diskutiert.

²¹⁹ Vgl. Schäffter, Ortfried (2013): Literatur zu relationalen Forschungsansätzen. Abschnitt 1 c

10.2 Kommentar zu einem möglichen Theorienvergleich:

Es besteht eine auffällige Parallelität zwischen den Peirceschen Kategorien und den drei Potenzen von Beziehungsverhältnissen bei Schaaf/Leisegang. Entscheidend wirken sich allerdings ihre Bedeutungsdifferenzen aufgrund der je unterschiedlichen Referenztheorien und onto-epistemologischen Grundannahmen aus. Hieran ließen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede ableiten, was hier jedoch noch nicht erfolgen kann. Es stellt sich dabei auch die Frage, inwieweit es zu diesem Theorienvergleich überhaupt bereits einschlägige Untersuchungen gibt.

An dieser Stelle lässt sich zunächst nur thesenhaft konstatieren, dass

- im transzendentalphilosophischen Diskurs von Schaaf/Leisegang in Übereinstimmung mit Natorp eine **Philosophie der Relationalität** explizit ausgearbeitet vorliegt, in der Relation selbst als eine eigenständige („autonome“) Kategorie zum Gegenstand der Untersuchung gemacht wird.
- im semiotischen Diskurs zu Peirce in den Kategorien fraglos ein **relationallogisch aufgebautes Beziehungsgefüge** zur ontologischen Grundlage erklärt wird, ohne dabei jedoch die Relation selbst kategorial zu fassen und differenziert zu untersuchen.

Da **Schaaf** Relationalität in ihrer Kategorialität zum philosophischen Forschungsgegenstand erhebt, erscheint schließlich die Beziehung dritter Potenz aufgrund ihrer Totalität als „Übergegenständlichkeit“, als das absolut „Unbezügliche“, auf das nicht mehr reflexiv als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung Bezug genommen werden kann.

Peirce hingegen hat in der Kategorie der Drittheit **kein relatum**, sondern bereits einen relationalen Zeichenprozess und damit ein Relationengefüge zum theoretischen Gegenstand. Analog zu Drechsel geht auch Peirce „von oben aus“.²²⁰

Das Relationengefüge eines Zeichenprozesses unterscheidet sich in ihrer jeweiligen triadischen Ordnung von anderen und kann daraufhin mit ihnen ins Verhältnis gesetzt werden. Der relationsphilosophische Zugang von Schaaf stellt daher in Hinblick auf eine mögliche Übertragbarkeit auf kulturwissenschaftliche Anwendungsfelder eine Sackgasse dar. Man bekommt es bei Schaaf mit einem ähnlichen strukturtheoretischen Hiatus zu tun, wie er zwischen feldtheoretischen und die sie kontextierenden systemtheoretischen Ansätzen noch immer unüberbrückbar besteht und bei empirischen Untersuchungen einen wenig eleganten Theorie-Switch erforderlich macht. Inwieweit und wo dies von Leisengangs Steigerungsverhältnis der

²²⁰ Drechsel pers. Mitteilung: 27.05.13: „Also man sollte von oben ausgehen. Dann wird naturphilosophisch auch klar, weshalb im Außer der klassischen Partikelphysik das Innen als Feld bei Einstein erscheint, und im Innen der Quantenphysik das Außen als Fermionen oder Materie erscheint. Es liegen also gedoppelte Ordnungen vor.“

drei Potenzen durch sein Dimensionenkonzept überwunden werden konnte, bleibt dabei noch klärungsbedürftig.

10.3 Der Sprung in die Iteration von Vollzugsordnungen dritter Potenz

- (4) **Paul Drechsel** wiederum macht das Konzept der emergenten Vollzugsordnung einer Beziehung dritter Potenz zum Gegenstand einer relationalen Beziehung auf der je höheren Ebenen emergenter Ordnungsbildung und führt damit die drei Potenzen Leisegangs in einen iterativen Entwicklungsverlauf über. Anders ausgedrückt: erst durch Drechsels sozial-evolutionären Ansatz wird nun die Historizität und Kontextualität einer Beziehung dritter Potenz im Sinne emergenter Ordnungsbildung überhaupt metatheoretisch fassbar. Dies macht eine bisher nur formal ansetzende relationslogische Philosophie erst transdisziplinär auf unterschiedliche Anwendungsfelder gegenstandstheoretisch übertragbar. Sie lässt sich im Rahmen einer Transformationsgesellschaft im Kontext einer sich „globalisierenden Weltgesellschaft“, aber auch auf eine universell zeichentheoretisch gefasste Wissenschaftstheorie anwenden.
- (5) Der letztgenannte Aspekt wird allerdings erst dann zugänglich, wenn der in der **Iteration** vorausgesetzte, latent aber immer mitlaufende Bezug zur Semiotik von **Charles Sanders Peirce**, zur dreiwertigen Logik von **Gotthard Günther**, zur Figurationstheorie von **Norbert Elias** und zur ökologischen Biosemiotik bei **Jacob von Uexküll** und **Gregory Bateson** explizit hergestellt wird. Diese bislang noch implizit bleibenden Bezüge werden wohl die zukünftig anstehenden, aber bislang noch nicht geleisteten weiteren Entwicklungsschritte hin zu einer **Allgemeinen Theorie der Relationalität** prägen und sind daher im Programm einer Relationalen Weiterbildungsforschung im Rahmen der Gegenstandskonstitution Anwendung finden. Erst in einer **abduktiv** wechselseitigen Auseinandersetzung mit diesen wissenschaftsphilosophischen Grundlagen als **paradigmatischen Kern** werden sich **relationale Forschungsansätze** in den kulturwissenschaftlichen und sozialtheoretischen Anwendungsfeldern herausbilden.

11. Die Genese der relationalen Logik als Geschichte von Grenzgängern

Wie von Hans-Peter Duerr in seinem Buch „Traumzeit: Über die Grenzen der Zivilisation“ metaphorisch gefasst, sitzt der Grenzgänger rittlings auf dem Zaun („hag“) und verfügt erst dadurch über den Sinn beider abgetrennter Relevanzsysteme „Kontexturen“. Dies erhöht

allerdings die Seriosität von Grenzgängern nicht unbedingt. Zwar „kennt nur, wer den Zaun überschreitet, ... die Bedeutung der Dinge innerhalb des Zaunes“²²¹, jedoch ist ein „Grenzgänger des Wissens ... weder von dieser noch von der ganz anderen Welt. Er ähnelt vielmehr der Hexe „hagazusassa“, die auf dem Zaune sitzt, die beide Welten trennt.“²²² In strukturhermeneutischer Deutung ließe sich daraus generalisierend ableiten, dass „Lernen im Feld paradigmatischen Wandels“²²³ nur aus einer derartigen Position des „Betwixt and Between“²²⁴ möglich wird, weil nur sie die Konstitutionsbedingung zum Kontextwechsel bietet.

Analog hierzu wird das hier skizzierte theorieinterne Schisma auch aus einer selbstorganisierten Forschungsgruppe und ihrem Projekt „Technologische Zivilisation und transklassische Logik“ berichtet.²²⁵ In einer gemeinsamen Publikation unter dem kollektiven Autorennamen „Kurt Klagenfurt“ wird über eine **Spaltung in zwei Interessenrichtungen** hinsichtlich des Güntherschen Programms berichtet. Zum einen hält man Günthers Ansatz auf der Theorieebene als „formalen Apparat“ insoweit abgeschlossen, dass er auf seine Übertragung auf inhaltliche Vorhaben wartet und zum anderen wird die Auffassung vertreten, dass die polykontexturale Logik in ihrer „formalen Darstellung“ noch unzureichend entwickelt sei und man sich daher zunächst „um eine präzise und verständliche Formulierung der formalen Grundlagen der Güntherschen Theorien bemühen“²²⁶ wird.

„Neben diesen beiden kontroversen Standpunkten wird zusätzlich eine weitere Meinung vertreten: Der Formelapparat von Günthers Logik sei zwar wichtig und nicht zu übergehen, *inhaltlich* weitaus interessantere Probleme lassen sich aber auf Basis seiner Philosophie – was wesentlich wichtiger ist – (zumindest) deskriptiv beschreiben und diskutieren. Günther als Philosoph, insbesondere als **Technikphilosoph** steht dabei im Mittelpunkt des Interesses. Die Faszination, die seine Philosophie ausübt, führt zu neuen inhaltlichen Fragestellungen, vernachlässigt aber die formal-logische Seite seines Ansatzes.“²²⁷

²²¹ Duerr, Hans-Peter (1978): Traumzeit: Über die Grenzen der Zivilisation. Frankfurt: Syndikat S. 94f. Dies Erfordernis gilt auch für den radikalen Fundamentalisten der verabsolutierten Innensicht, wenn es gilt; Ketzer und „Abweichler“ zu enttarnen. Dies wurde auch von Dostojewski in seinem „Großinquisitor“ eindrucksvoll analysiert.

²²² Duerr a.a.O. S. 119, vgl. dazu auch Bastian, Till: Der Blick, die Scham, das Gefühl: Eine Anthropologie des Verkannten.S. 15

²²³ Vgl. Hilliger, Birgit (2012): Paradigmenwechsel im Feld strukturellen Lernens. Konsequenzen für die Herausbildung von Lernkulturen in der Transformationsgesellschaft. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress

²²⁴ Mahdi, Luise, Carus/ Foster, Steven/ Little, Meredith (Hrsg.): Betwixt & Between: Patterns of Masculine and Feminine Initiation. La Salle, Illinois: Open Court

²²⁵ Kurt Klagenfurt (1995): Zivilisation und transklassische Logik. Eine Einführung in die Technikphilosophie Gotthard Günthers. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 137

²²⁶ Klagenfurt 1995, S. 138

²²⁷ Ebd. (gefettet OS)

An der Schilderung dieser Kontroverse wird wie unter einem Schlaglicht das **strukturelle Schisma** nachvollziehbar, wie es wohl in den bisherigen Phasen der Theorie zwischen sehr unterschiedlichen Akteursgruppen wiederholt in Erscheinung getreten ist. Dieser offensichtliche Antagonismus wird sich daher wiederum nur relationaltheoretisch als eine korrelativ zu deutende Problematik differenztheoretisch bearbeiten lassen.

11.1 Tendenz zu kosmologischen Deutungen

Über die esoterisch anmutenden Schriften von Gernot Brehm²²⁸ zu Gotthard Günther sowie ähnliche Diskurse im Internet zu Heinrich Rombach wird man zudem noch auf einen weiteren Aspekt aufmerksam, der sich unterschwellig als Roter Faden durch die gesamte Genealogie der Theoriegenese hindurch zu ziehen scheint: Bei eigentlich allen prominenten Vertretern einer relationaltheoretischen Neuorientierung gibt es einen unübersehbaren Anteil an "**kosmologischer Vision**", der mehr oder weniger stark ausgeprägt ist. Das rückt den gesamten Ansatz emergenter Ordnungsbildung relationslogischer Beziehungsgeflechte auf einem sich iterativ steigenden Syntheseniveau in die Nähe von **grenzwissenschaftlichen Theoremen**, die immer in Gefahr geraten können, vom disziplinären Mainstream exkludiert zu werden.

Eine besondere Bedeutung bzw. den Charakter einer Schnittstelle erhalten unter diesem Gesichtspunkt die **theologischen Spielarten** relationallogischer Theorieansätze und dabei ihr sicherlich nicht ganz ungetrübtes Verhältnis zu den kulturwissenschaftlichen Formen der **Säkularisierung trinitarischer Lehren**. Es wird in diesem Zusammenhang zu untersuchen sein, welchen Status relationaltheoretische Theoreme in der Theologie erhalten, d.h. in welchem Verhältnis sie zu den disziplinären Mainstreamdiskursen stehen.

11.2 Die Grenzüberschreitungen im einzelnen

Den Aspekt der Grenzüberschreitung zu kosmologisch-spirituellen Weltdeutungen gilt es somit systematischer auszuleuchten, denn er wäre eine Erklärung für manche bisher noch nicht erklärbare **Rezeptions- und Übertragungsprobleme**. Im Umkreis von fast jedem der hierherangezogenen Autoren lässt sich eine **subkulturelle Gemeindebildung** unterschiedlich spiritueller Spielarten beobachten:

²²⁸ <http://www.uni-muenster.de/PeaCon/phantaWi/Brehm-Expose.htm> ; http://userpage.fu-berlin.de/~gerbrehm/GG_Seite.htm

*Bei Drechsel sind das die quantenphilosophischen Esoteriker²²⁹

* Bei Gotthard Günther Cyber-Visionäre eines technologischen Weltalters der Menschheitsentwicklung, für das er die philosophischen Grundlagen bietet,

* Bei Rombach²³⁰ trägt die Kosmologie pantheistisch-religiöse Züge mit dem entsprechenden Fankreis in der „ganzheitlichen“ Beraterszene

* auch Peirce verfügt in seiner universellen Zeichentheorie über einen kosmologisch spekulativen Deutungshorizont, wie er im „Metaphysical Club“²³¹ um Emerson seine Anhänger fand und sich auch im amerikanischen Pragmatismus niederschlug.

* im weiteren Sinne gilt das auch für Ernst Bloch und seiner Nähe zur eschatologischen Geschichtsphilosophie Walter Benjamins, bzw. zur jüdischen Mystik Gerschon Sholems.

Dieser **kosmologisch resonante Hintergrund** ist nicht zufällig oder nur ein je biographisch erklärbares Phänomen, sondern steht in einem engen Zusammenhang mit „**Lernen in paradigmatischem Wandel**“ im Sinne einer **Konversion von existentiell bedeutsamen Basisannahmen**. Konzeptualisierungen von Lernen bewegen sich hierbei in einem übergreifenden Deutungskontext von „Grenzüberschreitung“²³² und somit in einer **kategorialen Dimension**. Dem entsprechend zielen alle Ansätze auf's Ganze.

Rezeptionsprobleme und Verständnishindernisse erklären sich folglich daraus, dass die hier angesprochene epistemologische bzw. **gnoseologische**²³³ **Tiefendimension** nicht berücksichtigt wird und somit immer dann Kategorienfehler auftreten; wenn die eigenen latenten Denkvoraussetzungen nicht kontingent gesetzt werden. Dieses Erfordernis kann aus der Denkform²³⁴ eines **naiven Realismus** heraus gar nicht erst verstanden werden, sondern wird aus dieser Weltsicht heraus folglich zum „Scheinproblem“²³⁵ erklärt.

²²⁹ Vgl. z.B. Schäfer, Lothar: Infinite Potential: What Quantum Physics Reveals About How We Should Live

²³⁰ Rombach, Heinrich: Welt und Gegenwelt. Umdenken über die Wirklichkeit. Sowie ders.: Der Ursprung. Philosophie der Konkreativität von Mensch und Natur.

²³¹ Menand, Louis (2001): The Metaphysical Club. A Story of Ideas in America. New York: Farrar, Straus and Giroux

²³² Vgl. hierzu Schöffter, Ortfried (1984): Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. Grenzüberschreitendes Lernen.

²³³ Im Gegensatz zur epistemologischen Frage nach gegenstandsangemessenen Erkenntnismitteln geht es bei der Gnoseologie um die Problematik von prinzipieller Erkennbarkeit, nämlich um die Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis, wie z.B. aufgrund der Identität von Denken und Sein. Vgl. Ballauff, Theodor (1949): Das gnoseologische Problem. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

²³⁴ Zum Begriff vgl. Laucken, Uwe (2003): Theoretische Psychologie. Denkformen und Sozialpraxen. Oldenburg: bis

²³⁵ Carnap, Rudolf (1966): Scheinprobleme in der Philosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

II Einzelwissenschaftliche Anwendungsfelder

1. Einführender Überblick

Mit der im Anhang dokumentierten Bibliographie von Arbeiten zu relationalen Forschungsansätzen aus unterschiedlichen sozial- und kulturwissenschaftlichen Teildisziplinen steht bereits eine komplexe und auf den ersten Blick kaum überschaubare Materialfülle zur Verfügung, die nach einer theoriegeleiteten Auswertung verlanngt. Auf der Basis des sich im ersten Teil abzeichnenden „paradigmatischen Kerns“ einer Allgemeinen Relationstheorie wird es nun darum gehen, derartige bereits empirisch vorfindliche disziplingebunde Ansätze und ihre gegenstandsspezifischen Fachdiskurse zu systematisieren. Dies erfolgt in drei Schritten:

- Formulierung erster Beurteilungskriterien zur Analyse des Materials
- Disziplinbezogene Systematisierung der relationslogischen Forschungsansätze
- Entwicklung einer topologischen Matrix

1.1 Erste Gesichtspunkte zur Beurteilung von relationalen Forschungsansätzen

Wichtige Indikatoren zur Beurteilung des theoretischen Entwicklungsstandes in den nun zu besprechenden kulturwissenschaftlichen und sozialtheoretischen Anwendungsbereichen relationaler Forschungsansätze werden sich in Anschluss an die Potenzenlehre von Leisegang auf folgende drei Fragen zu beziehen haben, nämlich

1. inwieweit in dem jeweiligen disziplinären Gegenstandsbereich bereits eine substanzielle „ding-ontologische“ Problemfassung durch ein *relationaltheoretisches Reframing* überwunden werden konnte,
2. inwieweit stattdessen die *Beziehung zweiter Potenz* im Sinne eines Pan-Relationismus durch Auflösung aller Relata verabsolutiert wird
3. ob es darüber hinausgehend gelungen ist, die relational gefasste Problematik als eine relationalen *Vollzugsordnung dritter Potenz* auf einer emergenten Ordnung eines evolutionären Entwicklungsstandes zu rekonstruieren.

1.2. Die Ordnung der Wissenschaftsdisziplinen nach ihrer Systemreferenz

In Anschluss an das systemtheoretische AGIL-Schema von Parsons und seiner Rezeption durch Niklas Luhmann lässt sich zwischen vier Systemreferenzen unterscheiden, aus denen sich ein je unterschiedlich fungierendes relationales Beziehungsgeflecht erklärt:

- **A** Referenz auf das systemübergreifende Gesamtsystem
- **G** Referenz auf die systemspezifische Umwelt bzw. auf „Systeme in der Umwelt“
- **I** Referenz auf das eigene System bzw. interne Prozessverläufe
- **L** Referenz auf die Konstitutionsvoraussetzungen der Systembildung

Je nach der spezifischen Systemreferenz, die einer sozial- oder kulturwissenschaftlichen Disziplin im Kontext historischen Wandels einer Transformationsgesellschaft strukturell zukommt, bewegt sich folglich auch das relationslogische Reframing ihrer Gegenstandskonstitution in einem besonderen Beziehungsgefüge zwischen innersystemischer Entwicklung und gesamtgesellschaftlichem Wandel. Hierdurch erhalten die relationstheoretisch angelegten Forschungsansätze je nach Wissenschaftsdisziplin einen unterschiedlichen Stellenwert für Transformationsprozesse. Der jeweilige Stellenwert soll in der nun folgenden Heuristik bestimmbar werden.

1.2.1 Ein disziplinorientierter Überblick über relationale Anwendungsfelder

In construction

1.3 Topologische Verortung: Das bisherige Spektrum relationaler Forschungsansätze

Auf dem Hintergrund des paradigmatischen Kerns bietet es sich an, auf der Basis einer Bibliographie zunächst einen orientierenden Überblick über die thematische Vielfalt von empirisch bereits vorfindlichen Anwendungsfeldern zu geben. Versuche, diese Ansätze in Bezug auf die drei Fragen topologisch zu ordnen, werden sich an ihrer **Verteilung in einem relationalen Feld** orientieren, das sich 1. an dem **Grad ihrer Formalisierung** (also zwischen den Polen philosophisches Vokabular versus mathematisch-relationallogischer Formalisierung) und 2. an der **Höhe ihres Syntheseniveaus** (also zwischen den Polen substanziell gefasster Beziehungsgefüge versus relationaler Iteration auf einem ansteigenden Level der Abstraktion)

In construction

2. Anwendungsfeld 1: Relationale Soziologie

2.1 Drei Stufen einer Relationalität des Sozialen

Obwohl sich ein relationaler Zugang in den Kultur- und Sozialwissenschaften auf eine lange Tradition von Georg Simmel und Herbert Mead über John Dewey bis Norbert Elias berufen kann, wurde „Relationalität“ in der Soziologie in einer konsequent ausformulierten Programmatik erst im Zusammenhang mit der Theorie sozialer Netzwerke (vgl. Fuhse 2008; Stegbauer/Häußling 2010; Nagel 2012) im Sinne einer paradigmatischen Neuorientierung explizit diskursfähig. Sie bietet neben der Sozialraumorientierung für die Bildungswissenschaften einen geeigneten Anknüpfungspunkt zu der hier interessierenden relationalen Gegenstandsbestimmung in der Transformationsgesellschaft.

In seinem mittlerweile schon klassisch zu nennenden „Manifesto for a Relational Sociology“ wird von Mustafa Emirbayer (1997) die Position vertreten, dass die in der gegenwärtigen Soziologie paradigmatisch entscheidenden Kontroversen auf der Differenz zwischen einer primär substanziellen und einer relationalen Deutung der sozialen Welt beruhen (vgl. ebd., S. 281). Entscheidend an dieser Differenz sei das, was eine Untersuchung methodologisch zu ihrem Ausgangspunkt mache („point of departure“) und damit zu ihrer fundamentalen Untersuchungseinheit („fundamental unit of all inquiry“) erklärt. In Rückgriff auf John Dewey und Arthur F. Bentley (1949) unterscheidet er daraufhin zwischen drei axiomatischen Ausgangspunkten („points of departure“), nämlich zwischen self-action, inter-action und trans-action. Er erläutert diese Perspektiven und ordnet diesen „fundamental units of inquiry“ jeweils erkenntnistheoretische und forschungsmethodologische Ansätze zu, auch wenn er ihnen zunächst nur einen primär heuristischen Status zubilligt.

- *Self-action* wird als eine „fundamental unit“ betrachtet, der man das „Paradigma des methodologischen Individualismus“ zurechnen und sich hierbei methodologisch für den „rational-choice-approach“, das Konzept einer „normfolgenden“ Handlungserklärung der „kritischen Theorie“ oder für die „spieltheoretischen“ Erklärungen eines „rational-actor-approach“ entscheiden kann.
- *Inter-action* bezeichnet eine kausale „interconnection where entities no longer generate their own action, but rather the relevant action takes place among the entities themselves. Entities remain fixed and unchanging throughout such interaction, each interdependent of the existence of the other“. (Emirbayer 1997, S. 285f.) Billardkugeln dienen als

anschauliches Beispiel für das mechanistische Weltbild interaktionistischer Relationierung. *Methodologisch* wird einer interaktionistischen Perspektive auf die Welt die *Variablenanalyse* zugeordnet mit der Zuschreibung von *Eigenschaften (traits)*, deren Veränderungen im Verlauf von Interaktionsprozessen gemessen werden, dies aber unter der Voraussetzung, dass den untersuchten Interaktionen „fixed entities with variable attributes“ zugrunde gelegt werden können, die trotz der Untersuchung im Kern unverändert bleiben (vgl. Emirbayer 1997, S. 286). Erkenntnistheoretisch herrscht hier ein *Kausalmodell* vor, in dem den *attribuierten Eigenschaften* relevante Wirkungen zugeschrieben werden. Veränderungen beschränken sich somit auf äußerliche *Attribute von identitätslogisch gleichbleibenden Elementen*, an denen äußerlich Veränderungen feststellbar werden – „äußeres Beziehungsverhältnis“ zwischen „essentiell“ vorgegebenen Entitäten.

- *Trans-action* schließlich stellt eine Sichtweise dar, „where systems of descriptions and naming are employed to deal with aspects and phases of action, without final attribution to ‘elements’ or other presumptively detachable or interpendent ‘entities’ ‘essences’ or ‘realities’, and without isolation of presumptively detachable ‘relations’ from such detachable ‘elements’” (vgl. ebd., S. 286. „In this point of view, which I shall label ‘relational’, the very terms or units involved in a transaction derive their meaning, significance, and identity from the (changing) functional role, they play in that transaction. The latter, seen as a dynamic unfolding process, becomes the primary unit of analysis rather than the constituent elements themselves” (vgl. ebd., S. 287). „Such ‘things’ are terms of relations, and as such can never be ‘given’ in isolation but only in ideal community with each other.”

In einem Vergleich bezieht sich *self-action* als Sichtweise somit auf substanzialistische und *trans-action* auf relationale Weltdeutungen. Von Interesse ist hierbei, dass die Perspektive: *inter-action* in ihren Beispielen als ein hybrider Überschneidungsbereich erkennbar wird, der bei der Gegenstandsbestimmung sowohl substanzialistisch als auch relational verstanden werden kann und daher vielfach Unschärfeprobleme in der sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbestimmung verursacht.

2.2 Beispiel Soziale Netzwerke

In construction

3. Anwendungsfeld 2: Sozialtheorien des Raums

3.1 Ablösung von dem Substanziellen eines territorialen „Container-Raums“

Analog, wenn auch nicht gleichzeitig zum bereits historisch erheblich älteren Diskurs einer relationalen Soziologie, die in ihrer letzten Entwicklungsphase paradigmatische Impulse aus der soziologischen Netzwerktheorie empfing, lässt sich eine fast parallele Neuorientierung in Richtung auf eine **Sozialtheorie des Raums** beobachten.²³⁶ Auch sie nimmt ihren Ausgang in einer entschiedenen und geradezu polemischen Abkehr von dem, was gern als „Essentialismus“ bezeichnet wird²³⁷. Der Münchner „Humangeograph“ Benno Werlen hebt im Zusammenhang des von ihm betriebenen Paradigmenwechsels hervor, dass die bisherige sozialtheoretische „Blindheit auf Seiten der Geographie (...) kaum bloßer Zufall, absichtliches Kalkül oder persönliches Unvermögen einer ganzen Generation von Forschern und Forscherinnen (sein könne). Sie ist vielmehr **kategorialer Art**²³⁸ und in der **fachlichen Entwicklung** der Geographie vor allem **dieses Jahrhunderts**²³⁹ begründet.“ (Werlen 1999,14)

Im Rahmen einer sich entwickelnden Sozialtheorie des Raums geht es nach Antje Schlottmann²⁴⁰ um „die Problematisierung des essentiell Seienden und einer ontologischen²⁴¹ Festschreibung von Räumen und den Dingen im Raum“. In ihrer kontra-intuitiven Kontrastierung gegenüber der Gewissheit alltäglicher Raumerfahrung könne diese Kontingenz-Revisibilisierung „erst im **Rahmen eines theoretischen Paradigmas** (entstehen), das Räumlichkeit als absolute Tatsache kritisch betrachtet.“ (ebd.) In konsequenter

²³⁶ Vgl.: Bollnow, Otto-Friedrich (2000): Mensch und Raum. Kohlhammer Verlag, Stuttgart; Löw, Martina: „Raumsoziologie“, Frankfurt a.M. 2001; Löw, Martina/ Ecaris, Jutta (1997): Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Leske + Budrich, Opladen; Sturm, Gabriele (2000): Wege zum Raum. Methodologische Annäherungen an ein Basiskonzept raumbezogener Wissenschaften. Opladen: Leske + Budrich.

²³⁷ Fuchs, Stephan (2001): Against Essentialism. A Theory of Culture and Society. Cambridge, Mass. and London: Harvard University Press; ders. (2013): Ontological and Constructivist Observing. In: R. John/ J. Rückert-John/ E. Esposito (Hrsg.): Ontologien der Moderne. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 15-34

²³⁸ Dieser Aspekt wird im Algorithmus relationaler Weiterbildungsforschung als Manifestation einer disziplinären Krise („**Krise I**“) bezeichnet.

²³⁹ Hier spricht Werlen den **historisch epochalen Aspekt** an, der im Algorithmus relationalen Forschungshandelns als „**Krise II**“ bezeichnet wird und der als Manifestation gesellschaftlichen Strukturwandels gedeutet und methodologisch in Rechnung gestellt wird.

²⁴⁰ Schlottmann, Antje (2013): Reden vom Raum, der ist. Zur alltäglichen Notwendigkeit der Ontologisierung räumlicher Sachverhalte. In: R. John/ J. Rückert-John/ E. Esposito (Hrsg.): Ontologien der Moderne. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 189-206, hier S. 189

²⁴¹ Hierbei unterscheidet sie leider nicht hinreichend zwischen „ontisch“ und „ontologisch“. Aufgrund der impliziten Gleichsetzung von „ontologisch“ mit „ding-ontologisch“ kommen differente „ontologische Hintergrundannahmen“ bei ihr nicht in den Blick, (vgl. hierzu Schaller 2012) (siehe unten auch Fußnote 26)

Weiterführung von Kants kategorialer Bestimmung von Raum als apriorischer Bedingung der Möglichkeit von menschlicher Erkenntnis wird im Paradigma des Sozialraums Räumlichkeit als ein historisch und sozial **kontingentes a priori** menschlicher Erkenntnis gefasst. Nach Schlottmann ist hierbei jedoch die Kontrastierung zwischen der alltäglichen Gewissheit einer basal zugrundeliegenden räumlichen Verankerung gegenüber seiner erst **sozialtheoretisch** fassbaren Kontingenzen zu berücksichtigen. Erst eine **relationale Sicht auf Räumlichkeit** schafft ihr zufolge „die Voraussetzung dafür, über praktische, selbstverständliche Handlung in einer anderen Weise nachzudenken, ja sie gegen alles herrschende Normalverständnis infrage zu stellen“ (ebd.).

Sozialtheorien des Raums lassen sich damit als gegenwärtiges **Zwischenergebnis eines** paradigmatischen Wandels in der Wissenschaftsdisziplin „Geographie“ hin zu einer humanwissenschaftlich fundierten „**Sozialgeographie**“ betrachten. Ihr Entstehen verdankt sie einem wissenschaftshistorisch geradezu epochalen „**cultural turn**“, wie man ihn zunehmend auch im Kontext der Bildungswissenschaft als Bemühung um eine **Neubestimmung ihrer kategorialen Grundlegung** beobachten kann (Wimmer 2002; Baldauf-Bergmann 2009) und die man bereits konzeptionell umzusetzen versucht²⁴². Aus diesem Erkenntnisinteresse heraus bietet der gegenwärtige Diskurs zu einer relationalen Sozialtheorie des Raums unter dem Begriff der „Sozialgeographie“²⁴³ auch für bildungswissenschaftliche Forschungsansätze exemplarische Anstöße. Eine derartige Übertragung ist allerdings nicht inhaltlich, sondern ausschließlich in einem paradigmatischen Sinn zu verstehen.

Nach Schlottmann (2013, 189) „handelt es sich „hier also, so gesehen, um ein selbstgemachtes Problem der Wissenschaften und aktuell namentlich der **Humangeographie nach dem cultural turn**. Sie hat in den letzten zwanzig Jahren eine Wende vollzogen, die auf ganz grundlegende Weise kritisches Hinterfragen aller so selbstverständlichen Essentialisierung oder Reifikation von Raum eingefordert hat.“ (ebd. Hervorh. OS.)

²⁴² Von hohem Interesse für relationale Weiterbildungsforschung ist im Kontext einer sich abzeichnenden Humangeographie die handlungswissenschaftlich orientierte **Subdisziplin Wirtschaftsgeographie**, in der der paradigmatische Wandel im Raumverständnis zu analogen Veränderungsanforderungen führen, wie man sie in den Bildungswissenschaften vorfindet: vgl. Bathelt, Harald/ Glückler, Johannes (2003): Wirtschaftsgeographie. Ökonomische Beziehungen in räumlicher Perspektive. 2., korr. Aufl., Stuttgart: Verlag Eugen Ulmer, darin S. 33ff.: 1.3.2 Umrisse einer relationalen Wirtschaftsgeographie, sowie S. 154ff. Teil III Zu einer relationalen Wirtschaftsgeographie

²⁴³ Vgl. Werlen, Benno (2004): Sozialgeographie. UTB Haupt Verlag, Bern/Stuttgart/Wien, sowie ders. (1999): Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. 2., völlig überarbeitete Aufl. Stuttgart: Steiner

Ähnlich wie dies in der relationalen Soziologie zu beobachten ist und wie es in den Varianten einer **relationistischen Verabsolutierung**²⁴⁴ von Kenneth A. Nagel polemisch kommentiert wird²⁴⁵, erfolgte auch im paradigmatischen Wandel einer „Humangeographie“ „im ersten Überschwang eine recht radikale Abkehr von einer traditionellen essentialisierenden Geographie, nämlich der ‚Länderkunde‘, hin zu einer konstruktivistischen Haltung der des ‚alltäglichen Geographie-Machens‘, die grundsätzlich alles Absolut-Räumliche kritisierte und zum Hinauswerfen des alten Gedankengutes aufrief“ (Schlottmann 2013,190).

In diesem „**ersten Überschwang**“, in dem man meint, nun auf eine substanziell ontologische Dimension überhaupt verzichten zu können²⁴⁶, um sie letztlich konsequent durch eine radikal-konstruktivistische Sicht abzulösen, gerät das relationale Konstrukt des Sozialraums selbst in die Gefahr einer dingontologischen Verabsolutierung relationaler Gefüge. Im Diskurs zur Sozialraumorientierung plädieren Kessl/Reutlinger daher für ein komplementäres Konstitutionsverhältnis zwischen einer substanziellen und einer relationalen Sicht. Sie sprechen von einer „**materialen Relationalität des Sozialraums**“²⁴⁷ und grenzen sich damit deutlich von einem konstruktivistischen Solipsismus eines ontologisierenden Neuralbiologismus ab, demzufolge „die Welt“ ausschließlich „im Gehirn“ stattfände²⁴⁸. Kessl/Reutlinger verdeutlichen ihr Konzept einer materialen Relationalität am Phänomen der Staatsgrenze: „Die Staatsgrenze ist somit selbst ein räumlicher Ausdruck sozialer Prozesse. ‚Nicht die Länder, nicht die Grundstücke, nicht der Stadtbezirk und der Landbezirk begrenzen einander; sondern die Einwohner und Eigentümer üben die gegenseitige Wirkung aus‘, so stellt der Soziologe Georg Simmel in seinen raumsoziologischen Überlegungen bereits 1903 fest (Simmel 1995,228)“. (ebd.)

²⁴⁴ Diese Tendenz zur Verabsolutierung, wie sie bei Kenneth Gergen, aber auch bei Niklas Luhmann sozialtheoretisch als „Dezentrierung des Subjekts“ aufscheint, wurde in der Frühphase der Sozialgeographie unter dem provokanten Schlachtruf: „Human Geographies without Space“ geführt. (vgl. Werlen 1999,11). Franz Schaller (2012) kennzeichnet diese Sicht als eine prekäre „relationistische“ Zwischenstufe, die noch von einem ungeklärten „ontologischen Halt“ gekennzeichnet sei und dazu tendiert, rasch wieder zu einer dingontologischen Hypostatisierung Zuflucht zu nehmen.

²⁴⁵ Nagel, A. (2012): Substantiiertst du noch oder relationierst du schon? Eine Momentaufnahme zur Selbstfindung der deutschen Netzwerkforschung. In: Soziologische Revue, H. 2, S. 133–145

²⁴⁶ Ähnlich polemisch wie Nagel gegenüber Verabsolutierungen einer „relationalen Soziologie“ spricht Blotvogel (1999) hinsichtlich eines sozialgeographischen „Überschwangs“ im Paradigmenwechsel lat Schlottmann (2013,190) von einem „Raumexorzismus“.

²⁴⁷ Kessl, Fabian/ Reutlinger, Christian (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In: A. Mörchen/ M. Tolksdorf (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. EB Buch 29 Bielefeld: Bertelsmann; vgl. auch URL: http://www.uni-leipzig.de/~powision/wordpress/magazin/ausgabe_6/kessl-reutlinger/ sowie: Reutlinger, Christian: Vom Sozialraum als Ding zu den subjektiven Raumdeutungen. Sozialgeographische Problemdeutung der „sozialpädagogischen Rede von der Sozialraumorientierung“. <http://sozialraum.de/reutlinger-vom-sozialraum-als-ding.php>

²⁴⁸ vgl. dazu kritisch Schaller, Franz. (2012): Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Opladen/Farmington Hills, S. 154ff.

„Mit Sozialraum werden somit der gesellschaftliche Raum und der menschliche Handlungsraum bezeichnet, das heißt der von den handelnden Akteuren (*Subjekten*) konstituierte Raum und nicht nur der verdinglichte Ort (*Objekte*). Ein solches (Sozial)Raumverständnis kann an jüngere sozialgeografische, soziologische und erziehungswissenschaftliche wie sozialpädagogische Diskussionen anschließen.“

„Was in der bisherigen Geographie als ‚Kulturlandschaft‘ erforscht wurde, interpretiert Hartke (1956, 28) als ‚der Form gewordene Teilniederschlag der geglückten oder mißglückten Spekulationen der Menschen (...). Das Ziel dieser spekulierenden Überlegungen ist das für die dauerhafte Sicherung der Existenz der menschlichen Gruppe in ihrer Umwelt möglichst zweckmäßige Verhalten in den kleinen und großen Entscheidungen des täglichen Lebens.‘ Entscheidungen sind somit nicht auf die Gestaltung der Kulturlandschaft gerichtet, sondern vielmehr auf die Existenzsicherung. Ein Teil der Folgen der entsprechenden Tätigkeiten nimmt **materialisierte Form** an. **Nur diese sind beobachtbar**. Die Kulturlandschaft ist als Registrierplatte beabsichtigter *und* unbeabsichtigter Folgen zu begreifen“ (Werlen 2004: 152)

„In der Münchener Sozialgeographie geht man davon aus, dass sie räumliche Strukturen keineswegs gleich schnell verändern wie soziale Phänomene. Räumliche Strukturen zeichnen sich im Vergleich zu den sozialen durch das >Prinzip der Persistenz<, das heißt der Beharrung, aus“ (Werlen 2004: 180) „Das bedeutet: „(...) nicht jede Anregung zu sozialem Wandel (kann sich) auch tatsächlich durchsetzen. **Jedoch sind sie, gemäß den Vertretern der Münchener Schule, leichter einer Veränderung zugänglich als räumliche Strukturmuster**“. Die Folge davon ist ein >time lag<, eine zeitliche Verzögerung der Veränderung räumlicher Strukturen im Verhältnis zu den sozialen Veränderungen²⁴⁹. Und die Folge dieses >time lag< ist die mangelnde Übereinstimmung bzw. das Auseinanderklaffen von Raumstruktur und sozial-ökonomischen Verhältnissen und Entwicklungsprozessen. Ein >time lag< kann sich in historischen städtischen Grundrissen ebenso äußern wie in brachliegenden alt-industriellen Produktionsstätten und der entsprechend dysfunktional gewordenen infrastrukturellen Ausstattung“ (Werlen 2004: 181)

„Die wohl prominenteste Form der Kombination von Norm, Körper und Raum ist der Nationalstaat mit seiner territorialen Bindung von Recht und Rechtssprechung, der territorialen Organisation der Bürokratie sowie der Überwachung und Kontrolle der Mittel der Gewaltanwendung durch Polizei und Militär“ (Werlen 2004: 331)

²⁴⁹ Hier ließe sich eine Strukturanalogie zu Luhmanns Forschungsprogramm einer „Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeit“ zwischen „Gesellschaftsstruktur und Semantik“ herstellen.

„Das sozialgeographischen Konzept des Sozialraums kann sich daher nicht auf die konstruktivistische Deutung beschränken, sondern hat den **Prozess der Verdinglichung** mit zu berücksichtigen“ (ebd.). „Überlegungen zum Raum haben sich daher immer auch mit den **manifestierten Raumordnungen**²⁵⁰ zu beschäftigen, das heißt mit den räumlichen Arrangements, die historisch entwickelt wurden und dadurch aktuell soziale Prozesse in einer bestimmten Weise beeinflussen – sei dies nun in Form von hergestellten Gebäudeformationen, markierten Straßenverläufen oder festgelegten Staatsgrenzen, aber auch einer bestimmten ästhetischen Gestaltung von Plätzen oder der Ansiedlung eines bestimmten Typus von Geschäften (zum Beispiel kleine Boutiquen, kunsthandwerkliche Geschäfte und Spezialitätenanbieter oder große Lebensmittelmärkte, Videotheken und Tankstellen). Deshalb setzen materialistische Raumtheorien im Umkehrschluss zu konstruktivistischen Ansätzen bei diesen bestehenden räumlichen Ordnungen an und stellen die Untersuchung des Einflusses dieser Ordnungen auf soziale Zusammenhänge in den Mittelpunkt. Von absolut grundlegender Bedeutung erscheinen aus dieser Perspektive die ökonomische Ausstattung armer oder erwerbsloser Gesellschaftsmitglieder, ihre prekarierte Wohnsituation oder die für sie fehlenden oder nur schwer zugänglichen sozial-infrastrukturellen Angebote“ (Kessl/Reutlinger a.a.O.)

Der von Kessl und Reutlinger kategorial als „**materiale Relationalität**“ gefasste Zusammenhang vermag sich „der dichotomen Innen/Außen-Differenz des radikalen Konstruktivismus, aber auch der dualistischen System/Umwelt-Struktur von Luhmanns Systemtheorie zu entziehen: Räume bestehen zwar nicht unabhängig von sozialen Zusammenhängen, sie materialisieren sich aber immer wieder von neuem, und diese **(permanente Re)Materialisierung** darf nicht unberücksichtigt bleiben – wozu aber radikalisiert konstruktivistische Raumtheorien gerne neigen. Konstruktivistische Raumtheorien sind die Raumtheorien, die den **Konstruktionsprozess von Räumlichkeit** in den Mittelpunkt und an den Ausgangspunkt ihrer Überlegungen stellen (Kessl/Reutlinger 2009, S. 200f.).

Auch **Antje Schlottmann** geht wie Kessl/Reutlinger von einem komplementären Wechselverhältnis zwischen einem ding-ontologischen Alltagsverständnis von Räumlichkeit und seinem relationstheoretischen Reframing aus. Erst im disziplinären Rahmen der Sozialgeographie lässt sich die alltagweltlich unterstellte Substantialität im in ihrem

²⁵⁰ Diese emergente Ordnung, die sich im Vollzug eines permanenten Wechsels zwischen einer substanzuell materiellen und einer **relationistischen Sicht** herausbildet, wird in der universellen Relationsphilosophie nach Schaaf/Leisegang/Drechsel in der Deutung einer **Relation 3.Potenz** kategorial aufgenommen.

kontingenten Konstruktcharakter auflösen. Hierauf aufbauend kann schließlich die „alltägliche Notwendigkeit“ als Alltagssprachlicher Prozess ihrer ontologischen Reifizierung²⁵¹ auf der Ebene einer Beobachtung 2.Ordnung auf dem screen eines wissenschaftlichen Untersuchungsprogramms erscheinen. Der wissenschaftliche Forschungsgegenstand der gegenwärtigen Sozialgeographie beschränkt sich daher nicht auf ein aufdeckendes Entlarven des Konstruktcharakters sozialer Räume²⁵², sondern bezieht sich in Anschluss an die Sprechakt-Theorie von John R. Searl²⁵³ auf den **performativen Prozess** einer „Ontologisierung räumlicher Sachverhalte. “Weil sie selbst keine Ontologie sein will, beziehungsweise sich (impliziten) ontologischen Vorannahmen kritisch entgegenstellt, erlaubt sie die Beobachtung essentialisierender und ontologisierender Handlung. Dies ist allerdings nur dann er Fall, wenn sie konsequent die Wirklichkeit als permanente Verwirklichung von Sachverhalten in der Handlung fokussiert.“ (Schlottmann, a.a.O. S. 191)

Auch Schlottmann plädiert damit für eine **Rehabilitierung des Materiellen** als basaler Voraussetzung einer relationalen Sicht auf soziale Wirklichkeit. Sie leitet daraus ab, „dass die alltäglichen Ontologisierungen von Raum nicht als überholt zu verwerfen sind, zumindest nicht, wenn man der ontologischen Verwicklungen handlungstheoretisch und konstruktivistisch auf den Grund gehen will. In der gesellschaftlichen Kommunikation - (...) – spielt reifizierende Raumsemantik offenbar eine (funktionale) Rolle.

Sozialgeographische Forschung in dem von Schlottmann dargestellten sprechakttheoretischen Ansatz macht sich die untersuchte alltagsgebundene Handlungsperspektive keineswegs zueigen, sondern erklärt auf der Ebene einer Beobachtung 2. Ordnung den **sprachlichen Prozess der Ontologisierung** selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung.

²⁵¹ Weitgehend ungeklärt bleibt hierbei jedoch das unterstellte Verständnis von Ontologie, in dem offenbar die „ontologische Differenz“ zwischen „ontisch“ und „ontologisch“ unberücksichtigt bleibt. (vgl. dazu Schaller 2012, S.) Dies lässt sich als Hinweis werten, dass der sozialgeographische Diskurs zur Materialität von Relationen noch keinen Anschluss an eine Relationsontologie gefunden hat, die über eine metaphysische Gleichsetzung von ontisch und ontologisch hinausgeht. (vgl. Schürmann 1993)

²⁵² Vgl. Werlen, Benno (1999): Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 1, Stuttgart: Steiner

²⁵³ Vgl. Searle, John R. (1997): Die Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen. Reinbek: Rowohlt

2.2 Beispiel: Migration im Kontext der Weltgesellschaft

Malte Ebner von Eschenbach (2013)²⁵⁴:

„Reframing Migration“ – Eine Skizze zu Migration in einem weltgesellschaftlichen Kontext.

1. Ausgangslage

- Einseitige politische Diskurse zu Migration
- *Krise I: disziplinäre Krise*
 - „Methodologischer Nationalismus“
 - Epistemischer Nationalismus (Anne Peters)
 - Disziplinärer Blick eines „native views“
- *Krise II: epochale Krise*
 - „Metaphysik der Sesshaftigkeit“
 - Territorialer Nationalstaatsbezug
 - Kriminalisierungsstrategien von Migration
 - Substantialistischer Migrationsbegriff:
Erschwerung alternativer Beobachtungsmöglichkeiten

2. Substantialistischer Migrationsbegriff

Merkmale eines substantialistischen Migrationsbegriffs: Er wird...

- (a) als substantiell zuschreibbare Eigenschaft verdinglicht und naturalisiert,
- (b) über individuenbezogene Zuschreibungen hinaus auf Kollektive hin typisiert
- (c) einer asymmetrischen Differenzlinie (sesshaft/nomadisch) mit normativen Bewertungen zugeordnet und
- (d) mit weiteren sozialen Zuschreibungen und Bewertungen (z.B. „illegale Migration“) korreliert.
- Diese folgenreiche Unterscheidung wird durch hegemoniale Praktiken der Gruppe der Sesshaften gestützt und permanent reaktualisiert,
- wodurch die Gruppe der Nomaden in ihren Eigenschaften individuell oder als Gruppe identifiziert, bewertet und kontrolliert werden
- Mit der Kontingentsetzung der bisherigen Differenzlinie – Nomadentum als Abweichung und Sesshaftigkeit als „Normalität“ – wird ein dramatischer Perspektivwechsel erwirkt, der nun den Pol der Sesshaftigkeit mit einbezieht

3. Relationistischer Migrationsbegriff auf der Beziehungsebene zweiter Potenz

- Überwindung des „methodologischen Nationalismus“ und der „ontologischen Position der Sesshaftigkeit“ und der „Metaphysik der Sesshaftigkeit“ durch Erweiterung auf eine Weltgesellschaftsperspektive
- Überwinden bisherigen Scheiterns an der Realität und die bisher unbegriffene und latente Normativität, die gewaltsam ist (Menschenrechtsverletzungen etc.) sichtbar machen

²⁵⁴ Hierbei handelt es sich um die Skizze eines Vortrags von Malte Ebner von Eschenbach anlässlich der 6th National Conference – Freedom of movement as a human right. European Migration Network – National Contact Point Luxembourg (LU EMN NCP) *Mobility and Migration*

Mit der Ausdehnung von Migration auf einen **weltgesellschaftlichen Bezugsrahmen** löst sich somit

1. die substanzialistische, äußere Trennung von den Sesshaften und den Nomaden auf.
 2. Damit wird eine innere Beziehung erkennbar, die zwischen Ortsgebundenheit und Mobilität differenziert (Perspektive, die nicht zu differenzieren vermag und somit nicht mehr besonderen Gruppen Merkmale exkludierend zuschreibt)
 3. damit wird das humane Prinzip der Weltgesellschaft betont
 4. Denn beide **Lebensformen** werden erst durch ihre wechselseitige Sichtbarkeit und Anerkennung produktiv aufeinander bezugsfähig.
- Rigide nationalstaatliche Perspektiven auf Migration sowie **Grenzregime** geraten hiernach unter Legitimationsdruck und legen geradezu ihre Beteiligung an der Verhinderung gesellschaftlicher Entwicklung, insbesondere bei der Entwicklung und Durchsetzung von Menschenrechten (vgl. Habermas 2011), offen.
 - Damit erhalten ethisch-moralisch geführte **Menschenrechtsdiskurse** eine sozialtheoretische Ergänzung und Anreicherung, die neben den bekannten Menschenrechten auf Unversehrtheit und den Schutz individueller Eigentumsrechte auch auf das Recht auf Freizügigkeit und soziale Mobilität fokussiert

Schwierigkeiten eines **relationistischen** Migrationsbegriffs:

- Allerdings fehlen den neuen beobachtbaren Vielfältigkeiten handlungsleitende Orientierungen (passender ontologischer Halt)
- Die Konkurrenz der unterschiedlichen Ontologien zeigt sich im Antagonismus der unterschiedlichen Vokabulare im Diskursfeld -> Sesshaftigkeitsperspektive hat einen großen Einfluss und verdrängt Vielfalt
- Im weltgesellschaftsstrukturellen Transformationsprozess stellt sich daher die Frage, wie sich unter den bisher vorgestellten Bedingungen der Möglichkeit entsprechende Formen von normativen Ordnungsbildungen realisieren, die sich verstetigen, und welche Vokabulare sich zu Rechtfertigungsnarrativen verdichten, sich behaupten und sich durchsetzen

4. Reframing von Migration im Rahmen von Weltgesellschaft - Zwischenschritt

- Migration wird erkennbar als eine sozialstrukturelle Bewegung von globalen Ausmaßen
- Migration ist somit nicht mehr hinreichend zu erklären
 - a) als deviante Abweichung einer
 - b) stationären,
 - c) nationalstaatlichen Logik
 - d) substanzialistisch konstruierter Differenzlinien (Relation 1. Potenz) zu klären
- Gleichwohl bietet die Kontingenz keine angemessene strukturelle Stabilität zur Bearbeitung der komplementären Dimensionen von Sesshaftigkeit und Nomadentum (Relation 2. Potenz)
- Erst die Relation 3. Potenz sichert soziale **Ordnungsbildungen**

5. Relationale Migration

- Bei der Relation 3. Potenz geht es um soziale Ordnungsbildung (identitäts- oder differenzlogisch), die – in Bezug auf Migration – uno actu aus dem komplementären Wechselspiel zwischen Sesshaftigkeit und Nomadentum im Rahmen eines übergreifenden Möglichkeitsraums entsteht

- Sesshaftigkeit und Nomadentum werden beide als legitime Lebensformen anerkannt und deshalb produktiv, wenn auch konflikthaft, aufeinander bezugsfähig.
- In der Relation 3. Potenz erklärt sich also erkenntnistheoretisch die Gleich- stellung und Verschränkung zweier Seiten zu einem übergreifenden Ordnungsprinzip.
- Dieser aufgespannte Raum bietet die Bedingungen der Möglichkeit einer kommunikativen Weltgesellschaft jenseits von Nationalstaatlichkeit
- Zudem gerät an dieser Stelle die Legitimität von Grenzregimen jeglicher Art stark unter Druck
- Die Kritik richtet sich ausdrücklich gegen die kolonisierende Ein- grenzung des existentiellen Bewegungsraums einer Vielzahl nomadischer Kulturen und verlangt eine auf Menschenrechtsbestimmungen basierende Anerkennung dieser Lebensform (vgl. Habermas 2011)

6. Pädagogische Konsequenzen

- Gefahr pädagogischer Konzepte auf der Ebene Relation 1. Potenz
 - in Bezug auf „gut gemeinte“ Inklusions- und Integrationsbestrebungen von Migrant_innen, kristallisiert sich ein Paradox einer „ausschließenden Inklusion“ heraus:
 - „Menschen mit Migrationshintergrund“ werden in diesem Zusammenhang über
 - a.) exkludierende Maßnahmen identifizierend erfasst und
 - b) performativ als Sondergruppe inkludiert.
 - Insbesondere Bildungswissenschaft betreibt unter diesen Gesichtspunkten
 - a) die Fortschreibung und
 - b) die normative Festigung bestimmter „traits“ von Migrant_innen.
 - c) Bildungsarbeit an dieser Stelle rekuriert auf Eigenschaftsbestimmungen im Kontext Migration wie Nationalität, substanzielle Kulturkonzepte oder Stereotypenproduktion.
 - d) Damit wird eine spezifische hegemoniale Ordnungsbildung normativ und sublim unterstützt.
- pädagogische Konzepte auf der Ebene 2. Potenz
 - Im Ausagieren – der über die *entdeckten* Differenzlinienkonstruktionen und performativen Vokabularen realisierten Positionen – entfalten sich differente normative Ordnungen
 - Bildungsarbeit im Kontext einer relationistischen Migration muss pädagogisch berücksichtigen: Sesshaftigkeit und (bisher ausgegrenztes) Nomadentum
 - Gefahr des Rückfalls auf substanzialistische Denkens
- pädagogische Konzepte auf der Ebene 3. Potenz
 - Deshalb bewegen sich gesellschaftliche Institutionenformen „Intermediärer Pädagogik“, mit dem Ziel der Anerkennung von Migrationsbewegungen, notwendigerweise auf der Ebene einer Relation 3. Potenz.
 - Hinsichtlich ihres Verhältnisses zu nationalstaatlichen Grenzregimen setzen sie sich entschieden von Bildungsformaten und Institutionenformen, wie sie bisher auf der Ebene 1. Potenz und 2. Potenz entwickelt wurden, ab.
 - Damit werden pädagogische Konzepte und Strategien im Umgang mit Migration entwicklungsfähig, die Empowerment, im Sinne eines

emanzipatorischen Bildungsbegriffs, und zivilgesellschaftliche Entwicklung durch intermediäre Strukturbildung vorantreiben.

- Eine relational-philosophisch begründete Perspektive auf Migrationsphänomene verändert die Bedingungen der Möglichkeit für erkenntnistheoretische Explorationsvorhaben, ohne dass damit bereits inhaltliche Prognosen zur Lösung des Spannungsverhältnisses getroffen werden.
- Bildungswissenschaft übernimmt in diesem diskursiven Begründungszusammenhang eine gesellschaftspolitische Entdeckungsfunktion für diese neuen Zukünfte, indem Möglichkeitsräume für bisher noch „nicht gelebtes Leben“ (Bloch 1973) in ihrer Potentialität verfügbar gemacht werden.

4. Eckpunkte einer relationalen Weiterbildungsforschung

4.1 Eine kulturwissenschaftliche Neuorientierung in der Bildungsforschung

Kristine Balsauf-Bergmann fasst den gegenwärtigen Dissonanzstand zur theoretischen und methodologischen Orientierung an einer sich zunehmend deutlicher etablierenden Kultuwissenschaft im Rahmen unserer Forschungsgruppe folgendermaßen zusammen:

„Das gemeinsame Grundverständnis des **reflexiven Wissenschaftsverständnisses** bezieht sich vielmehr auf die soziologischen Diskussionen des „**Cultural Turn**“, in dem sich wichtige Eckpunkte der Bestimmung und Erforschung sozialwissenschaftlicher Gegenstände im Zusammenhang sozialer Prozesse abzeichnen (vgl. Baldauf-Bergmann 2009, 175f.).

„Cultural Turn“ ist ein Oberbegriff für kulturwissenschaftliche, interpretative und konstruktivistische Zugänge zum Verständnis des Sozialen im gesellschaftlichen Gesamtgeschehen. Diese Ansätze verbindet eine **Kritik an substanziellen Abbildtheorien**, aus der sich die Tendenz zu einem relationalen Wissenschaftsverständnis in den Sozialwissenschaften begründet. Man spricht auch von der Etablierung einer „Kultuwissenschaft“ (vgl. Jaeger u.a. 2004), die sich quer zu den Begriffen der Geistes-, Sozial- und Humanwissenschaften bewegt (vgl. Brumlik 2006, 62). Hinsichtlich der Beschreibung des Aufbaus, der Funktion und Komplexität des Sozialen haben sich diese Ansätze in den 1990er Jahren zunehmend verbreitet (vgl. Reckwitz 1999; Emirbayer 1997; zur Diskussion der Bedeutung der Kultuwissenschaft in der Pädagogik vgl. Wimmer 2002; Herzog 2001). Übergreifend ist die Tendenz von einem substanziellen zu einem relationalen Wissenschaftsverständnis zu beobachten, das sich aus der **Kritik an substanziellen Abbildtheorien** speist. Die Kriterien dieser sozialwissenschaftlichen Argumentation verdeutlichen zugleich die paradigmatischen Ausgangspunkte einer wissenschaftlichen Konzeption, die es ermöglichen soll, **sozialwissenschaftliche Gegenstände im gesellschaftlichen Zusammenhang zu bestimmen** und zu erforschen. Die wichtigsten Leitlinien der Argumentation sind folgende: vollzieht sich ein **Wandel von einem substanziellen zu einem relationalen Wissenschaftsverständnis**. Das bedeutet, - dass sozialwissenschaftliche Theorien nicht länger als unabhängig von der zu erfassenden Welt, sondern als symbolische Ordnungen aufzufassen sind, die selbst in sozialen Prozessen produziert werden,

- dass das Wesen des Sozialen in „terms of relations“ zu beschreiben ist, d.h. in Kategorien, welche die dynamische, prozesshafte, kontinuierliche Seite sozialen Handelns fassbar machen und erschließen,
- dass sich soziale Rationalitätsmaßstäbe zur Beurteilung der Angemessenheit von Aussagen und der Gewinnung des als gültig akzeptierten Wissens nur noch auf Kriterien stützen können, die in den wissenschaftlichen Theorie- und Praxisdiskursen begründet sind.

Auf der Ebene **sozialtheoretischer Theoriebildung** tritt die Frage in den Vordergrund, wie die Sinn- und Bedeutungsmuster oder sozialen Praktiken beschrieben werden können, welche die soziale Welt konstituieren. Dies erfordert eine Umstellung der sozialtheoretischen Begrifflichkeit und Erklärungskonzepte von der Beschreibung sozialer Regelmäßigkeiten, Normen oder Rollensysteme auf Begriffe und Modelle zur Erfassung symbolischer Strukturen und Prozesse. Mögliche Zugänge stellen Theorien im Praxis-, Text- oder Autopoiesis-Paradigma dar.

In den Mittelpunkt **empirischer Forschung** rückt das Interesse, Zusammenhänge zwischen sozialen Praktiken und den kollektiven Wissens- und Deutungsschemata der Handelnden zu erkennen. Dabei ist die Annahme leitend, dass die Akteure die für sie relevanten sozialen Praktiken hervorbringen, in dem sie über kollektiv geteiltes und meist implizites Wissen verfügen. Die Aufgabe einer „qualitativen“ sozialwissenschaftlichen **Methodologie** verschiebt sich dahingehend, Methoden zu generieren und zu erproben, die eine möglichst fruchtbare und dem Gegenstand „angemessene“ Interpretation der Sinnmuster versprechen, in denen sich die soziale Welt reproduziert, (sei es als Konstruktionsleistungen des menschlichen Geistes, als subjektenthobene Bedeutungsstrukturen in Zeichensystemen, oder als routinisiert hervorgebrachte Handlungspraxis). An die Stelle objektiver Rationalitätskriterien treten sozial-kulturelle.“²⁵⁵

4.2 Relationalität, eine epistemologische Grundkategorie

In dieser programmatischen Positionierung erhält der Übergang von einer substanzziellen hin zu einer relationalen Denkform eine theoriestrategisch zentrale Bedeutung und verlangt daher nach einer genaueren Klärung:

²⁵⁵ Kristine Baldauf-Bergmann (Hrsg.) (2012): Editorial zu Veränderungen von Lernen und Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Tätigkeitstheorie Heft 7, , Seite 5
http://www.ich-sciences.de/fileadmin/pdf/Ausgabe_7/heft_7-1.pdf

Setzt man zunächst den Begriff der Relation alltagssprachlich mit dem der zwischenmenschlichen Beziehung²⁵⁶ gleich, so erscheint zunächst die hier verfolgte Forschungsfrage geradezu banal, bzw. unnötig verkomplizierend.

Ein ähnliches Verständnisproblem ungewohnten Denkformen gegenüber lässt sich beobachten, wenn vor dem Selbstverständlichkeitshorizont einer substantziellen Gegenstandsbestimmung statt einer **sozialtheoretischen** Sicht auf Lernen nur die inhaltlich gefasste Konzeption von „**Sozialem Lernen**“ in den Blick geraten kann. Man stößt hier auf eine ähnliche kognitive Blockierung wie beim oben unter 3.1 beschriebenen Kontextwechsel vom physikalischen Raumverständnis der Alltagswelt hin zum contra-intuitiven „Sozialraum“.

Der hinlänglich vertrauten substantziellen Engführung des Alltagswissens auf konkrete „zwischenmenschliche Beziehungen“²⁵⁷ stellt Klaus Prange eine relationaltheoretische Sicht entgegen:

*„Vielmehr erscheint der Mensch erst **im Gefüge** von Beziehungen, d.h. als Problem innerhalb von System-Umwelt-Differenzen. Man kann auch sagen: Die herkömmliche Anthropologie operiert mit **Eigenschaften**, aus deren Gegebenheit Unterschiede und Beziehungen entwickelt werden; die funktionalen Analysen der Systemtheorie dagegen operieren mit **Differenzen und Relationen**, an deren **Schnittpunkten** Einheit entsteht.“²⁵⁸*

In dem nun abschließenden Teil wird es folglich darum gehen, auf der Grundlage der im ersten Teil skizzierten relationalphilosophischen und relational-logisch formalisierten Theorie das Programm einer relationalen Weiterbildungsforschung methodologisch zu begründen und in seiner so gewonnenen Kontingenz auf pädagogisch professionelle Problembeschreibungen zu beziehen.

Aus einer relationallogischen Sicht stehen hierbei folgende Aspekte im Vordergrund:

- der paradigmatische Kern relationaler Weiterbildungsforschung
- Ansätze einer relationalen Gegenstandskonstitution und Gegenstandsbestimmung
- Ansätze einer relationalen Deutung gesellschaftlicher Institutionalisierung

²⁵⁶ Vgl. hierzu die Skizze einer „Relationalen Didaktik - Thesen einer Didaktik der Beziehung für lebenslanges Lernen“ bei Gieseke 2007, S. 216ff.), mit allerdings weitgehender Akzentuierung auf eine Kritik am Solipsismus des radikalen Konstruktivismus. Relationalität wird dabei weitgehend substanzialistisch auf zwischenmenschliche Interaktion verkürzt und hierdurch der relationslogische Aspekt des Forschungsgegenstands konsequent „invisibilisiert“. Ob eine derartige Strategie der Veralltäglichsung bewusst intendiert ist, kann hier offen bleiben. Forschungspolitisch wirkt sie sich indes als Erkenntnishindernis aus

²⁵⁷ Konsequenterweise bezeichnen Reinhard und Annemarie Tausch ihre sozialpsychologische Rezeption von Carl Rogers Gesprächspsychotherapie deshalb auch als eine „Beziehung von Person zu Person“

²⁵⁸ Klaus Prange: Reduktion und Respezifikation. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1987): Pädagogik, Erziehungswissenschaften und Systemtheorie. Weinheim und Basel: Beltz, S. 202 (gefettet OS)

4.3 Der paradigmatische Kern relationaler Weiterbildungsforschung

Lebensbegleitendes Lernen wird als ein relationales Gefüge zwischen der Seite der Erkennenden und der Seite des Erkannten nicht dyadisch sondern als ein triadischer Zeichenprozess rekonstruiert, in dem die Relata nicht mehr auf eine substantielle Bestimmung reduziert werden. Eine semiotische Relationierung von Prozessen **bedeutungsbildender Umweltaneignung** beschränkt sich darüber hinaus **institutionstheoretisch** nicht mehr allein auf die gesellschaftliche Hemisphäre funktional didaktisierter Lehr/Lernkontexte, sondern sie findet ihre **komplementäre Ergänzung** durch die Seite alltagsgebundenen Lernens sowie durch den beide Seiten verknüpfenden intermediären Bereich kontextüberschreitenden Lernens. Schließlich ermöglicht ein **relationslogischer Forschungszugang** bei der **Gegenstandsbestimmung** eine Iteration auf höherstufige Relata²⁵⁹ und damit auf relationale Felder mit wachsender Komplexität ihrer Formationen.

Unter „**relationaler Weiterbildungsforschung**“ werden in dem so definierten grundlagentheoretischen Begründungszusammenhang zunächst alle *beziehungsorientierten Theorieansätze* gefasst, die sich

- von Wirklichkeitsbeschreibungen auf der Grundlage eines methodologischen Individualismus kritisch abgrenzen
- sowie im Gegensatz zu einer ding-ontologischen Subjekt-Objekt-Trennung Sozialität als eine sich gegenseitig konstituierende Subjekt-Subjekt-Relationierung fassen.

An dieser **zweifachen Merkmalsbestimmung** einer relationallogischen Gegenstandsbestimmung pädagogischer Praxis wird erkennbar, dass damit einerseits Anschluss an Traditionsbestände der humanistischen Pädagogik wie **Martin Bubers dialogischem Prinzip** zwischenmenschlicher *Begegnung*, **Kurt Lewins feldtheoretisch** gefasster Subjektivität, **Carl Rogers non-direktiver Beziehung**, dem *pragmatistisch fundierten demokratiethoretischen Ansatz* von **John Dewey**, dem *subjektwissenschaftlichen Ansatz expansiven Lernens* von **Klaus Holzkamp** und damit übergreifend eine *sozialtheoretische Fassung lebensbegleitenden Lernens* ausgearbeitet

²⁵⁹ Dies ermöglicht es, Phänomene wie Transkulturalität oder Organisationspädagogik auf höheren Stufen emergenter Ordnungsbildung gegenstandstheoretisch zu fassen, ohne in die Gefahr der Reifizierung dieser Synthese-Niveaus zu geraten und sie unversehen als virtuelle Über-Subjekte zu verdinglichen, wie dies z.B. in der politischen Mythologie von „Schwarmintelligenz“ neuerdings modisch wird.

werden kann, mit der sich Lernen als Bestandteil eines *überindividuellen gesellschaftlichen Strukturwandels* verstehen und pädagogisch unterstützen lässt.

Andererseits werden die **Traditionsbestände humanistischer Pädagogik** in einer relationslogischen Sicht unter der im ersten Teil des working paper skizzierten Heuristik systematisch aufzubereiten und hinsichtlich ihrer historisch differenten Begründungszusammenhänge und Bildungsformate kritisch abgrenzend aufeinander zu beziehen sein. Relationale Weiterbildungsforschung unterliegt keiner identitätslogischen, sondern einer differenzlogisch vernetzten Einheit auf der Basis von komplementärer Unterschiedlichkeit.

Ansätze einer relationalen Weiterbildungsforschung orientieren sich zudem grundlagentheoretisch an **kulturwissenschaftlichen** Referenztheorien und ihrer konstitutiven Bezugnahme auf *Sprache als Medium von Sozialität*, die hierbei jedoch als besondere Domäne der zeichentheoretischen Episteme (*semiotic turn*) aufgefasst wird: Um die Struktur einer **Subjekt-Subjekt-Beziehung** operational fassen zu können, werden in einem sozialtheoretisch motivierten Rückbezug auf den „linguistic turn“ die Begriffe „*Text*“ und „*Kontext*“ eingeführt, um damit den Prozess der Sinngebung und des Verstehens genauer beschreiben zu können:²⁶⁰

*„Individuen sprechen mit anderen in einem fortlaufenden Text. In der **Narration** dieses Textes wird über etwas gesprochen und dies als real hergestellt. Dabei wird Text immer zu etwas in Beziehung gesetzt und mit ihm auf etwas Bezug genommen – beide zusammen bezeichnet den **Kontext des Textes**. Text kann nur im Zusammenhang zu einem Kontext verstanden werden; derselbe Text kann in Abhängigkeit von seinem Kontext unterschiedliche Dinge meinen.“*
(Fried 2005: 52, gefettet O.S.)

Relationalität als Grundlage sozialer Strukturbildung ist jedoch nicht mit dem Begriff der **Interaktion** gleichzusetzen. (vgl. Emirbayer 1997)²⁶¹ Während Interaktion das Beziehungsverhältnis zwischen zwei von einander unabhängigen, gewissermaßen „atomistisch“ gefassten Eigenheitssphären bezeichnet, geht es bei Relationalität um die **reziproke Beziehungsstruktur** einer inneren Beziehung zweiter Potenz, aus der heraus die

²⁶⁰ Fried, Andrea (2005): Relationaler Sozialkonstruktivismus. In: E. Weik/ R. Lang (Hrsg.): *Moderne Organisationstheorien*, Band 1 Handlungsorientierte Ansätze; Wiesbaden: Gabler, 2. überarbeitete Auflage S. 52-62 Ebenfalls greifen folgende Autorinnen auf den linguistischen Diskurs zurück: Schlottmann 2013 sowie: Bertau, Cecile (2009): *Anreden, Erwidern, Verstehen. Elemente einer Psycholinguistik der Alterität*. Unveröff. Habilitationsschrift der LMU München

²⁶¹ Emirbayer, Mustafa (1997): *Manifesto for a Relational Sociology*. In: *American Journal of Sociology*, Vol. 103. No. 1, 281- 317 vgl auch: Fuhse, Jan/ Mützel, Sophie (Hrsg.) (2010): *Relationale Soziologie. Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag

beteiligten „Elemente“ überhaupt erst konstitutiv hervorgehen können. Es gibt somit keinen Text ohne Kontext und keinen textfreien Kontext.

4.4 Relationale Gegenstandsbestimmung

Theoriestrategisch gesehen, stellt die *Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand*²⁶² das entscheidende Merkmal dar, an dem sich relationale Forschungsansätze in ihrer grundlagentheoretischen Ausrichtung und in ihren methodologischen Begründungen identifizieren lassen. Daher soll sie auch für eine Begründung einer relationallogisch gefassten Weiterbildungsforschung als Ausgangspunkt gewählt werden.

4.4.1 Gegenstandsbestimmung und Gegenstandskonstitution

Obwohl in der Fachliteratur erst in geringem Maße differenziert wird, sollte im grundlagentheoretischen Diskurs zum Forschungsgegenstand zukünftig deutlicher zwischen einer **methodisch geführten Bestimmung** des Gegenstands einerseits und der diese Gegenstandsbestimmung **fundierenden Konstitution** andererseits unterschieden werden.

(1) Gegenstandsbestimmung geht von einer alltagsweltlich und beobachterunabhängigen Vorgegebenheit eines Problembereichs oder Praxisfeldes aus, die im nun daran anschließenden Forschungsprozess auf der Basis grundlagentheoretischer Prämissen objekttheoretisch eingrenzend bestimmt, in seinen methodischen Zugängen (approach) operationalisiert und in diesem Gesamtzusammenhang methodologisch legitimiert wird. Eine *Systematisierung* dieses wechselseitigen Implikationszusammenhangs abschließender Gegenstandsbestimmung finden wir in dem „Vier Felder-Schema“ von Dörner/Schäffer, aber auch in anderen Forschungskonzeptionen. Gemeinsam ist ihnen ein *Subjekt/Objekt-Verhältnis* in der Forschungsbeziehung. Es handelt sich somit um eine *Relation I.Potenz*, nämlich um ein Beziehungsverhältnis zwischen zwei von einander unabhängig abgrenzbaren Entitäten, bei der beide im Rahmen ihres Zusammentreffens hinsichtlich ihrer für sie spezifischen Eigenschaften unverändert bleiben, durch ihren Kontakt aber Wirkungen nach sich ziehen. (Billard-Modell interaktiver Relation)

²⁶² Schäffter, Ortfried (2011): Die Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In: Chr: Hof, J: Ludwig; B: Schäffer (Hrsg.): Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 232-239
URL: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/iii88>

(2) Gegenstandskonstitution hingegen beruht auf einem *wechselseitig dialogischen* „Kontaktprozess“.²⁶³ In ihm bildet sich durch ein komplementäres Zusammenspiel zwischen einem *produktiven und einem rezeptiven Erkenntnisaspekt*²⁶⁴ der Forschungsgegenstand innerhalb eines kontingent gesetzten Möglichkeitsraums zunehmend deutlicher heraus. Strukturell findet der kontingente Gegenstand gewissermaßen „zu sich selbst“. Er bleibt dabei jedoch in seinem Konstruktcharakter, seiner historischen bzw. kontextuellen Kontingenz und seiner prinzipiellen Unabgeschlossenheit erkennbar. Er entzieht sich damit einer abschließenden Bestimmbarkeit im Sinne einer nomothetischen Festlegung. Der Prozess der Gegenstandskonstitution beruht somit auf einer *generativen Entwicklung*. Sie lässt sich als Herausbilden einer emergenten Ordnung konzeptionalisieren, deren Ergebnis vorab nicht antizipierbar ist, weil sie von dem pfadabhängigen Verlauf im Sinne eines zielgenerierenden „Forschungstrajectories“ bestimmt wird. Kennzeichnend für die Relationalität dieser Forschungsbeziehung ist, dass sich nicht allein der *Forschungsgegenstand* im Verlauf seiner Konstitution auf eine zunächst unvorhersehbare Weise entwickelt („plot columbus“), sondern dass sich komplementär hierzu auch das disziplinäre *Forschungssystem* in Hinblick auf seine theoretischen Konstrukte in Auseinandersetzung mit dem kontingenten Möglichkeitsraum des sich rekonstruierenden Forschungsgegenstands zu transformieren hat. Die Aufgabe des Forschungssystems besteht nun darin, institutionell ein gemeinsames trajectory zu ermöglichen und an ihm lernförderlich unterstützend und beratend mitzuwirken. In diesem gemeinsam vorangetriebenen Konstitutionsprozess wird *Forschungstätigkeit* somit zum integralen Bestandteil des Gegenstands ihrer Erkenntnis.

Die so charakterisierte *Struktur einer relationalen Gegenstandskonstitution* bewegt sich auf der *Ebene 3.Potenz*. Das Verhältnis zwischen Forschung und ihrem Gegenstand beruht 1. im Kontaktprozess zunächst auf einem substanzialistischen Alltagsverständnis, geht dann 2. in ihrem Zusammenspiel des produktiven und rezeptiven Erkenntnisaspekts über in ein „relationistisches“ Gegenstandsverständnis, um sich schließlich 3. von der *Austauschrelation* zu der *Ordnungsrelation* einer „*Position des Dritten*“ als mitkonstituierenden Bestandteil des sich verändernden Forschungsgegenstands theoriebildend reflektieren und beschreiben zu können. Auf der Ebene 3. Potenz wird somit die **gegenstandskonstituierende Beobachterperspektive** forschungstheoretisch konzeptionalisierbar. Der Prozessverlauf der Gegenstandskonstitution und seiner schrittweise und tentativ verlaufenden Selbstartikulation lässt sich methodologisch an dem von Anselm Strauss entwickelten und von Ole Dreier

²⁶³ Dreitzel, Hans Peter (1998): *Emotionales Gewahrsein. Psychologische und gesellschaftliche Perspektiven in der Gestalttherapie*. München: dtv

²⁶⁴ Vgl. mein Papier vom Nov. 2011: *Vorbereitende Überlegungen zum Kap. 3*

tätigkeitstheoretisch weiterentwickelten **Konzept des Trajectory**²⁶⁵ modellieren und temporaltheoretisch in unterschiedliche Entwicklungsphasen²⁶⁶ strukturieren. Ihnen können authentische Entwicklungsaufgaben, lernförderliche Unterstützungsstrukturen und adäquate Methodenverfahren zugeordnet werden. Grundlagentheoretisch werden mit Prozessen der Gegenstandskonstitution relationalistische Prämissen als paradigmatische Voraussetzungen mitgedacht, die es in den konkreten Forschungsvorhaben methodologisch zu begründen und in ihren Entscheidungen auszuwerten gilt.

(3) Ein Beispiel:

In Bourdieus Konzeptualisierung des **Habitus** finden wir ein anschauliches Beispiel für **Konstrukte dritter Potenz**, für die ein permanentes Oszillieren zwischen substanzieller und relationistischer Gegenstandsbestimmung (Trennen und Verbinden) konstitutiv ist. Daher hat in der 3. Potenz die Form einer Gegenstandsbestimmung in eine „Prozessontologie“²⁶⁷ der Gegenstandskonstitution überzugehen.

(4) Zusammenfassung

Der programmatische Übergang von der Gegenstandsbestimmung zu Gegenstandskonstitution lässt sich mittlerweile an folgenden Anforderungen festmachen:

(a) Temporalität von Gegenstandskonstitution im Sinne des trajectory einer zunehmend zu sich selbst findenden Struktur ohne letztlich zuende zu finden, sondern der historischen Transformation folgend.

Beispiel zur prozessbegleitenden Gegenstandsbestimmung:

Die Gegenstandsbestimmung „*Menschenwürde*“ darf nicht substanzialistisch fixiert werden, sondern muss in ihrer „Entdeckungsfunktion“ für die weitere gesellschaftliche Entwicklung offen gehalten werden. Nur so kann sie temporal und kontextuell im weiteren Verlauf eine begriffliche Aufklärungswirkung für Wahrnehmung, Denken, Werten und Handeln übernehmen. Die hierbei erforderliche Kompetenz bezieht sich auf eine sensibel offene und irritationsbereite Wahrnehmungsfähigkeit in Verbindung mit begrifflich geschärfter

²⁶⁵ Zum Konzept des Trajectory folgen noch gesonderte Papiere mit Literaturverweisen

²⁶⁶ Vgl. dazu Hildegards Aufsatz um TTJ: Temporalisierte Methodologie.

Die Rekonstruktion transformativen Lernens in Bildungsorganisationen als Forschungspraxis.

²⁶⁷ vgl. Schürmann, Volker (2008): *Prozess und Tätigkeit. Zur Spezifik der Tätigkeitstheorie*. In: *Behindertenpädagogik 47.Jg., Heft 1, S.21-30*

Urteilsfähigkeit. Beides führt zu Artikulationsfähigkeit von Interessen in Bezug auf die eigene oder für fremde Lebenslagen.

(b) Relationalität innerhalb der Gegenstandsstruktur im Zusammenspiel des produktiven und des rezeptiven Erkenntnisaspekts. Der Forschungsprozess ist aktiver Bestandteil des Gegenstands.

- **Objekte** konstituieren sich als Erkenntnisobjekte, indem sie sich wahrnehmbar machen und zu erkennen geben.
- Dem Element der Fokussierung des Interesses seitens des **Erkenntnissubjektes** korrespondiert das Element der *Anziehung der Aufmerksamkeit* seitens des Erkenntnisobjekts.
- **Relationalität** meint dann:
 - * „Durch die Fokussierung des Interesses konstituiert ein Subjekt sich als *Erkenntnissubjekt* und zugleich ein Objekt als *sein Erkenntnisobjekt*.
 - * „Durch die Anziehung der Aufmerksamkeit konstituiert ein Objekt sich als *Erkenntnisobjekt* und zugleich ein Subjekt als *sein Erkenntnissubjekt*.

(c) Der Gegenstand konstituiert sich erst auf der Ebene dritter Potenz und unterliegt daher einer Prozessontologie eines permanenten Oszillierens zwischen substanzieller (*Gegenstand 1. Potenz*) und relationistischer (*Gegenstand 2. Potenz*) Bestimmung.

(d) Performativität sozialer Konstitutionsprozesse: Jede wissenschaftliche Leitdifferenz konstituiert über eine konstatierende Beschreibung hinaus auch eine Position in einem sozialen Feld. Es wird daher erforderlich, die Relationalität einer Konstitution des Forschungsgegenstands als einen "performativen Akt" einzuführen. Dabei wird in Bezugnahme auf Austin erkennbar, dass im Gegensatz zu einer "verifizierbaren Beschreibung" im Zuge der *Gegenstandsbestimmung*, es nun im Rahmen der Sprechakttheorie zu einer performativen Äußerung kommt, in der die "*Konstitution*" eines Gegenstands erfolgt, die etwas in ihren sozialen Folgen bewirkt. John L. Austin verweist allerdings darauf, dass hierfür "*felicity conditions*" erforderlich sind, die im Sinne von institutionellen Rahmenbedingungen gegeben sein müssen. Es sind daher auch die *historischen und gesellschaftlichen (bzw. die disziplinären) Rahmenbedingungen* in den zu Blick nehmen, die eine Gegenstandskonstitution praxisfeldintegrierter Forschung überhaupt erst möglich machen, bzw. diese verhindern.

(5) Potentialität als modaltheoretische Konstitutionsbedingung von temporalisierten Forschungsgegenständen

Die Modaltheorie erhält in diesem Zusammenhang grundlegende Bedeutung für die *Konzeptualisierung von „strukturvermitteltem Lernen“*:

Wenn sich im Verlauf von Transformationsprozessen (*auf ontologischer Ebene*) die bisherigen strukturellen "Bedingungen der Möglichkeit" wandeln, so entsteht hierdurch (*auf epistemologischer Ebene*) Bedarf an einer sich vergewissernden Reflexion auf die nun unter den neu erschlossenen Strukturverhältnissen erst erkennbaren Möglichkeiten. (*gnoseologische Ebene der Erkennbarkeit eines Gegenstands*) Sie gilt es in solchen krisenhaften Übergangszeiten, in Bezug auf Gewinn und Verlust lernend zu erschließen. In und durch dieses *explorierende Lernen* eröffnen und entwickeln sich erst objektiv neuartige "Möglichkeitenräume". **Dies soll hier unter "strukturvermitteltem Lernen" verstanden werden.**

4.4.2 Eine historische Perspektive auf relationale Gegenstandsbestimmung

(1) Kommentierung zu Wittpoth, Jürgen (2009): Einführung in die Erwachsenenbildung. Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI

Wittpoth beschreibt in seiner Einführung in die Erwachsenenbildung, dass es eine Schwierigkeit ist, auf pädagogische relevante Situationen einzugehen, die nicht schriftlich dokumentiert wurden, sondern die weiterhin mündlich tradiert wurden. Zu diesen Formen zählen hauptsächlich Formen nicht-organisierter WB (vgl. Wittpoth 2009: 15f.). Auch wenn der Begriff „*nicht-organisiert*“ suggeriert, dass die mündlichen Überlieferungen keiner Logik unterlagen, was wohl stark zu bezweifeln ist, haben wir hier doch ein schönes Beispiel, wie Geschichtsschreibung hegemonial wirkt. Es wird **die** Geschichte vorgestellt, letztlich bekommen wir aber nur eine Variante der EB präsentiert, die der organisierten EB. Mit Wittpoths Worten: „Weil die Begrenztheit der Historiographie der Erwachsenenbildung nicht gegenwärtig ist, erachten heute viele Autoren die nicht-organisierten Formen als ‚neu‘ stellen sich selbst als deren ‚Entdecker‘ dar. Damit nicht genug: das vermeintlich Neue erhält den Nimbus des Innovativen und Zukunftsfähigen schlechthin, desjenigen, das die ‚alte‘ organisierte – und nicht selten als verstaubt dargestellte – Erwachsenenbildung tendenziell ablöst bzw. ablösen soll. Erst wenn wir und generell vergegenwärtigen, dass die **organisierte Erwachsenenbildung** – und nicht die sich in irgendwelchen Formen ‚vollziehende‘ – den **Sonderfall** darstellt, können wir uns vor solchen Missverständnissen schützen“ (Wittpoth 2009: 17) ... „Streng genommen müsste man nicht nur die Lücken füllen, sondern die

Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung (mindestens) von der Renaissance bis heute in einer weiteren Perspektive **noch einmal neu aufrollen** – das ist mir nicht möglich“ (Wittpoth 2009: 17)

Eine **Kontingenzzperspektive** auf den Gegenstand²⁶⁸ von Weiterbildungsforschung hätte unter der von Wittpoth angesprochen Problematik die **Historizität und Kontextualität** dessen kategorial zu klären, was in einer disziplinären Untersuchung jeweils überhaupt in den Blick gerät und somit erst methodisch gesichert rekonstruiert werden kann. Eine **relationale Sicht auf den Gegenstand einer Wissenschaftsdisziplin** berücksichtigt hierbei, dass „Erwachsenenbildung“ nicht aus einem „view from no-where“²⁶⁹ fraglos vorgegeben ist, sondern immer einer positionsabhängigen Bestimmung bedarf. Hierbei wird erkennbar, dass die **disziplinäre Konstitution** des Forschungsgegenstands selber auch der symptomatische Ausdruck ist von einer epochenspezifischen „Episteme“ (Foucault), deren jeweilige „Denkform“ sich in begriffshistorischen Forschungsansätzen²⁷⁰ systematisch untersuchen lässt.

Eine **relational angelegte Weiterbildungsforschung** hat sich hierbei nicht ausschließlich auf den immer neuen Wandel hinsichtlich der **inhaltlich substantiellen** Bestimmung des Gegenstandes zu beziehen, sondern auf das Verhältnis zwischen einer (a) sich intern transformierenden Wissenschaftsdisziplin und (b) dem historischen Kontext eines sich strukturell verändernden **Funktionsverständnisses von lebensbegleitendem Lernen** im Erwachsenenalter.

Die von Wittpoth geforderte Geschichtsschreibung von Erwachsenenbildung hätte daher aus **Sicht einer relationalen Weiterbildungsforschung** keinesfalls Erwachsenenbildung als alltagsgebundenes, informell praktiziertes Lernen historisch noch einmal völlig neu „aufzurollen“. Stattdessen geht es darum, in Ergänzung zum gegenwärtig vorhandenen Wissensstand zu rekonstruieren, was jeweils in unterschiedlichen historischen Epochen und ihren gesellschaftlich-politischen Formationen unter „lebensbegleitendem Lernen im Erwachsenenalter“ **verstanden** werden konnte. Historisch klärungsbedürftig ist dabei, welcher Aspekt lebensbegleitenden Lernens überhaupt **wahrnehmungsfähig** war, wie er **begrifflich** gefasst und in welchen politischen oder normativen **Bedeutungshorizont** er

²⁶⁸ Schäffter, Ortfried (2011): Die Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In: Christiane Hof, Joachim Ludwig und Burkhard Schäffer (Hrsg.): Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 23.-25. September 2010 an der TU Chemnitz.. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 232-239

²⁶⁹ Nagel, Thomas (1086): The View from Nowhere. New York, Oxford: Oxford University Press

²⁷⁰ vgl. Koselleck, Reinhart (1979): Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In: ders. (Hrsg.): Historische Semantik und Begriffsgeschichte. Sprache und Geschichte. Stuttgart: Klett-Cotta S. 19-36

gestellt wurde. Es ginge somit nicht um eine „zutreffendere“ Neufassung von gegenwärtig als obsolet eingeschätzten Gegenstandsbestimmungen, sondern um eine **historische Genealogie** von lebensbegleitendem Lernen im Erwachsenenalter. Der Aspekt der Genealogie verdeutlicht nachdrücklich, dass es jeweils um die Bedingungen der Möglichkeit geht, die „verwandtschaftlich“ nachzuvollziehen sind, also pfadabhängig sind, ohne deterministisch zu sein.

Bei der Untersuchung der damit einhergehenden Prozesse **gesellschaftlicher Institutionalisierung von Lernen im Erwachsenenalter**²⁷¹ kämen bisherige Engführungen von Lernkontexten auf ein soziotechnisches Organisationsverständnis ebenso in den Blick, wie die dichotome Abspaltung alltagsgebundenen beiläufigen Lernens von funktional didaktisierten Lernarrangements. Im Zuge pädagogischer Professionalisierung wurde die Entwicklung lebensweltlicher Institutionen ausgeblendet, offenbar weil sie mit dem je historischen Funktionsverständnis von der „Beruflichkeit pädagogischer Arbeit“²⁷² nicht kompatibel schienen. Auf eine Klärung ihrer historischen Entstehungsbedingungen wartet bisher auch das gesellschaftliche Erfordernis zum permanenten Wechsel zwischen den Institutionen alltagsgebundener und funktional didaktisierter Lernkontexte, aus dem ein spätmodernes Anforderungsprofil von „Allgemeinbildung“²⁷³ im Sinne einer „Übergangskompetenz“ zum Kontextwechsel und zum Wissenstransfer erwuchs. Korrelativ hierzu gälte es, auch die sich hierbei ausdifferenzierende Entwicklung der relevanten bildungswissenschaftlichen Referenzdisziplin mit ihren kulturwissenschaftlichen Diskursen zu untersuchen. Der dabei erkennbare permanente Perspektivenwechsel immer neuer „turns“ bzw. „Wenden“ ließen sich in der Deutung eines korrelativen Wechselspiels zwischen gesellschaftlichem Funktionswandel und disziplinärer Entwicklung weniger als eine inkonsistente Diffusität der erwachsenenpädagogischen Disziplin deuten, wie dies von Wittpoth (2005)²⁷⁴ kritisch angemerkt wurde. Denn: Folgt man der Argumentation von

²⁷¹ Man kann getrost davon ausgehen, dass zu allen Zeiten auch im Erwachsenenalter (weiter)gelernt wurde. Von historischer Bedeutung ist indessen, welche **gesellschaftsstrukturelle Funktion** diese Lernprozesse jeweils epochenspezifisch zu erfüllen hatten und wie diese Weiterbildungsfunktion über spezifische Institutionen gesichert war, ohne dass dies explizit bewusst zu sein brauchte. Selbst heute bleibt alltagsgebundener Kompetenzerwerb meist latent, selbst wenn dazu bereits entwicklungsförderliche Kontextbedingungen professionell bereitgestellt werden.

²⁷² Vgl. dazu: Schicke, Hildegard (2012): Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft. Bielefeld: Bertelsmann

²⁷³ Schäffter, Ortfried (2013): Allgemeinbildung im Umbruch. Lebenslanges Lernen und Katholische Erwachsenenbildung In: Ziegler, Horst/ Bergold, Ralph (Hrsg.): Neue Vermessungen: Katholische Erwachsenenbildung heute im Spannungsfeld von Kirche und Gesellschaft. Blieskastel 2012, S. 115-14

²⁷⁴ Wittpoth, Jürgen (2005): „Heute hier, morgen dort ...“ – Wandel und Reflexivität in der Erwachsenenpädagogik. In: Baldauf-Bergmann, Kristine/ Küchler, Felicitas von/ Weber, Christel (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, S. 17-27

Hartmut Rosa²⁷⁵, so stellt ein so genannter Paradigmenwechsel in den Sozial- und Kulturwissenschaften keine innerdisziplinär erzeugte „Revolution“ dar, sondern eine theoretisch geführte reflexive Antwort auf den strukturellen Wandel ihrer gesellschaftlichen Bedingungen, mit denen die Disziplin gleichzeitig aber auch auf ihre je historisch verfügbaren Denkformen (Foucault: Episteme) zurückgreift²⁷⁶. Nach Luhmanns wissenssoziologischen Konzept²⁷⁷ geht es dabei um ein wechselseitige Zusammenspiel zwischen „Gesellschaftsstruktur und Semantik“ (wissenschaftliche „Selbstthematization“ der Gesellschaft).

Die disziplinäre Gegenstandsbestimmung der Erwachsenenpädagogik bietet in ihrer bildungswissenschaftlichen Sicht allerdings nur eine Form sozialer Repräsentation bzw. gesellschaftlicher Selbstthematization unter anderen. Sie befindet sich dabei zudem in Konkurrenz zu den Geltungsansprüchen der anderen Funktionssysteme und hierbei vor allem gegenüber politischen und ökonomischen Relevanzstrukturen. Insofern gibt es notwendigerweise unterschiedliche Perspektiven auf einen gesellschaftlichen Gegenstand. Im Gegensatz zu einer alltäglichen Sicht konstituiert er sich als bildungswissenschaftlich relevanter Gegenstand jedoch allein unter einer disziplinär gesicherten Perspektive, die selber einer historischen Entwicklung unterliegt.

Im Deutungszusammenhang einer **Transformationsgesellschaft** hätte eine Geschichte der Erwachsenenbildung daher **zwei differente Entwicklungsprozesse** zu rekonstruieren:

- a. sie relational aufeinander zu beziehen und
- b. hierbei die relationalen Muster²⁷⁸ ihrer strukturellen „Verzerrung“ an den je unterschiedlichen Varianten ihrer je vorherrschenden Gegenstandsbestimmung zu untersuchen.

In den Blick käme hierbei ein breites **relationales Feld** kontingenter, aber gesellschaftshistorisch fundierter Gegenstandsbestimmungen, wie sich auf einer begriffspolitischen Ebene anhand von Selbstbezeichnungen wie „sozialintegrative Volksbildung“, „emanzipatorische Erwachsenenbildung“, „qualifikatorische Weiterbildung“;

²⁷⁵ Rosa, Hartmut (1995): Paradigma und Wertbeziehung. Zu Sinn und Grenzen des Paradigmen-Konzepts in den Sozialwissenschaften. In: Logos, Neue Folge 2, S. 59-94

²⁷⁶ Hierauf weist Anthony Giddens mit seinem Konzept der „doppelten Hermeneutik“ hin.

²⁷⁷ Luhmann, N. (1980): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

²⁷⁸ Vgl. Schäffter, Ortfried (2013): Verzerrung zwischen Struktur und Prozess. Berlin: Manuskriptfassung

„reflexive Selbstverwirklichung“ oder „dienstleistungsorientierte Kompetenzentwicklung“²⁷⁹ nachzeichnen ließe.

Historische Untersuchungen können hier methodisch an das kulturtheoretische Forschungsprogramm von Andreas Reckwitz²⁸⁰ anschließen, mit dem sich zudem strukturelle Wechselbeziehungen zwischen dem je dominanten **Kulturkonzept** und dem ihm entsprechenden **Bildungsverständnis**²⁸¹ als erkenntnisleitende Untersuchungsfrage formulierbar wird.

Betrachtet man hierbei diesen Wechsel zwischen historisch unterschiedlichen Funktionsbestimmungen als komplementäre Fokussierungen innerhalb eines relationalen Feldes unterschiedlicher Epochen, so ließe sich an die Argumentation von Doris Bachmann-Medick²⁸² anschließen, der zufolge Kulturwissenschaft in ihren unterschiedlichen „cultural turns“ keineswegs ihre disziplinäre Identität einzubüßen braucht, sondern ganz im Gegenteil mit jedem Perspektivwechsel ihren wissenschaftlichen Gegenstand epistemologisch fruchtbar **anzureichern** und **auszudifferenzieren** vermag.

Entscheidend für diese Einsicht ist allerdings ein verändertes Konzept von sozialwissenschaftlicher Disziplin. Wissenschaftliche Disziplinarität wird nun als eine historisch **emergente kollektive Struktur** und in Übereinstimmung mit der sie reflexiv ermöglichenden Gesellschaftsstruktur²⁸³ als ein sich zunehmend ausdifferenzierendes **Netzwerk differenter Deutungsperspektiven** verstanden. Aus ihm heraus wird erst die realitätsadäquate Konstitution eines Forschungsgegenstandes im Sinne **sozialer Repräsentation**²⁸⁴ möglich, die sich synchron zum gesellschaftlichen Wandel in permanenter Veränderung befindet. Entscheidend für das nun erschlossene **poststrukturalistische Disziplinverständnis** ist der Verzicht auf eine gesicherte Integration aufgrund einer zentralen

²⁷⁹ Vgl. Veith, Hermann (2003): Lernkultur, Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation. Begriffshistorische Untersuchungen zur gesellschaftlichen Konstruktion von Erziehungswirklichkeiten in Theorie und Praxis. In: QUEM-report – Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 82, S. 179-230

²⁸⁰ Vgl. Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Handbuch der Kulturwissenschaften, Band 3: Themen und Tendenzen. hrsg. von Friedrich Jaeger und Jörn Rüsen. Stuttgart/Weimar, S.1-20

²⁸¹ Vgl. Logbucheintrag Kulturbegriffe

²⁸² Bachmann-Medick; Doris (2012): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

²⁸³ Im Gegensatz zum Determinismus einer strukturalistischen Deutung wird im Poststrukturalismus auf veränderte „Bedingungen der Möglichkeit“ im Sinne einer Variation von Potentialität abgestellt.

²⁸⁴ Vgl. Logbucheintrag Begriff Soziale Repräsentation; sowie allg.; Flick, Uwe (1995): Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache. Reinbek: Rowohlt; Jacob, Susanne (2004): Soziale Repräsentationen und Relationale Realitäten. Theoretische Entwürfe bei Serge Moscovici und Kenneth J. Gergen. Wiesbaden: DUV

Steuerungsinstanz. Vielmehr bekommt man es bei einer dynamisch vernetzten Struktur mit einem „**relationalen Kollektiv ohne Zentrum**“²⁸⁵ zu tun.

Eine wissenschaftliche Disziplin erklärt sich in ihrer epistemischen Wirksamkeit nun nicht mehr aus einer hierarchisch formalen Organisationsstruktur heraus, sondern durch „die Addition einer kritischen Menge von Individuen aus einfachsten Handlungstypen.“²⁸⁶ Hieraus emergiert „ein komplexes Gesamtverhalten, eine Struktur, die nur als System von *Relationen* – als Gesamtzusammenhang vieler Elemente – verstehbar ist, nicht aber von einem einzigen Punkt her (einer Befehls- oder Orientierungsinstanz oder auch der Determinierung eines Verhaltens durch seine Umwelt)²⁸⁷. Selbstorganisation als die Emergenz eines übergeordneten, komplexen Gesamtmusters aus der Vielzahl lokaler Interaktionen ist ein Phänomen, das weder durch die Analyse des Gesamtmusters noch die der Einzelakteure, sondern nur durch eine Analyse von Relationalität zu erklären ist“²⁸⁸. Das disziplinäre Wissen ist in seiner kollektiven Struktur nicht mehr aus einer Teilposition zu überblicken und damit nicht mehr individuell in seiner komplexen und sich dynamisch transformierenden Gesamtheit abschließend verfügbar, geschweige denn strategisch steuerbar.

Auf die bildungswissenschaftliche Subdisziplin „Erwachsenenpädagogik“ übertragen bedeutet dies, dass gerade ihre strukturelle Stärke und Produktivität historisch auf die immer wieder unvorhersehbaren und dezentral entstehenden neuen „Wenden“ zurückzuführen ist. In ihnen werden bislang unberücksichtigte Perspektiven auf ihren sich dynamisch verändernden Gegenstand im Sinne eines Prozesses der Anreicherung verfügbar gemacht.

„**Erwachsenenbildung**“ einerseits im Sinne eines gesellschaftlichen Phänomens und die sie kulturwissenschaftlich reflexiv mitvollziehende Disziplin „**Erwachsenenpädagogik**“ andererseits konstituieren sich in ihrem Wechselspiel nicht mehr wie in vormodernen Epochen identitätslogisch, (d.h. einheitsdenkend) in segmentär abgrenzbaren Feldern, sondern als ein relationales Netzwerk, das sich nur differenzlogisch rekonstruieren lässt. Die traditionelle „Bündische Ordnung“ basierte auf einer grundlegenden Übereinstimmung ihrer

285 Vgl. Horn, Eva (2009): Schwärme – Kollektive ohne Zentrum. In: Dies/ Gisi, Lucas Marco (Hrsg.): Schwärme. Kollektive ohne Zentrum. Eine Wissensgeschichte zwischen Leben und Information. Bielefeld: transcript, S.7-26

286 Vgl. Eva Horn: Die Ungestalt des Feindes: Nomaden; Schwärme. MLN 123 (2008): 656-675 The John Hopkins University Press URL:

http://germanistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_germanistik/Wiss_Arbeiten/Horn/Eva_Horn_Ungestalt_des_Feindes.pdf

²⁸⁷ Zum Schwarm als schlechthin relationales Gebilde vgl. Vehlken, Sebastian: Schwärme, Zootechnologien. In: Anne von der Heiden und Joseph Vogl (Hrsg.): Politische Zoologie. S. 236-239

²⁸⁸ Horn a.a.O.

Elemente, während „Netzwerkstrukturen“ ihre Kollektivität auf der Basis von Differenz hervorbringen.

Die **Historizität des bildungswissenschaftlichen Gegenstandes** „lebensbegleitendes Lernen im Erwachsenenalter“ verlangt somit einen in mehrfacher Hinsicht **„relationalen“ Zugang**, den unsere Forschungsgruppe²⁸⁹ in einer Konzeptualisierung von **„relationaler Weiterbildungsforschung“** gegenwärtig programmatisch ausarbeitet und bereits in unterschiedlichen Praxisfeldern in empirischen Untersuchungen angewendet hat.

(2) Genetische versus genealogische Verfahren der Gegenstandsbestimmung

*Auszug aus: Volker Schürmann: **Personalität – Tätigkeitstheorie als politische Anthropologie.***

Zur genealogischen Begründung einer historisch kontingenten Gegenstandskonstitution: nicht genetisch, sondern kultur-historisch.

„Die Frage ist dann, wie die Tätigkeitstheorie dieses Verhältnis bzw. den Übergang von Natur und Kultur bestimmt. Auf diese Frage will der zweite Teil der These eine Antwort sein und er besagt: Sie bestimmt dieses Verhältnis bzw. diesen Übergang nicht genetisch, sondern eben kultur-historisch. Und das wiederum heißt im Kern: Sie bestimmt das Verhältnis von organismischer und menschlicher Tätigkeit nicht primär durch die Analyse des Werdens vom Tier zum Menschen, sondern bestimmt dieses Verhältnis re-konstruktiv, also beginnend mit einer Bestimmung des Person-seins resp. von Gesellschaftlichkeit. Das systematische Argument dafür ist sehr schlicht: **Eine genetische Bestimmung reduziert Geltung auf Genese; aber jede Analyse des Gewordenseins und der Entwicklung von X verlangt bereits eine Bestimmung dessen, was sich da entwickelt.** In diesem Sinne muss man schon einen Vorbegriff von Mensch-sein resp. von Gesellschaftlichkeit haben, wenn und falls man die Genese vom Tier zum Menschen untersucht. Anders gesagt: Die anthropologische Bestimmung, die in die Tätigkeitstheorie eingeht, ist eine Bestimmung dessen, was uns Mensch-sein bedeutet – also von Personalität –, und nicht etwa die Angabe eines Merkmals von Mitgliedern der Gattung homo sapiens. Mir liegt nichts an Grabenkriegen, auch nicht an Nostalgie, schon gar nichts an Autoritätsbeweisen. Gleichwohl scheint mir ein Vergleich mit Marx ein wichtiges Argument für die Frage, ob dieses Verständnis von historisch, im strikten Unterschied zu genetisch, mit dem Geist der Tätigkeitstheorie verträglich ist, die ja immerhin in marxistischer Tradition wurzelt. Und in der Tat ist jenes Verständnis von historisch auch

²⁸⁹ Zur Forschungsgruppe „Lernen in gesellschaftlicher Transformation vgl. Schäffter, Ortfried (2013): Relationale Weiterbildungsforschung. In: Giest, H., Rückriem, G.: Tätigkeitstheorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland (Online-Journal). H1/2012, S. (URL: <http://www.ich-sciences.de/index.php?id=87&L=0>) (Zugriff 02.10.11)

das Marxsche Verständnis von Wissenschaft¹ – und deshalb findet sich dort die Formel, dass die Anatomie des Menschen ein Schlüssel zur Anatomie des Affen ist, nicht aber umgekehrt. Alles andere sind Versuche der Naturalisierung, Historisierung, Ontifizierung des Menschseins. Eine Bestimmung des Menschseins ist niemals pures Ergebnis einer Analyse des Gewordenseins, sondern einer solchen Genese bereits vorausgesetzt.

Es historisch, also anti-naturalisierend bloß zu meinen, hilft an dieser Stelle nicht; es ist einfach zu leicht gesagt, dass Transzendentalien selber geschichtlich wandelbar zu sein haben. Das stimmt zwar, aber das kann jetzt gerade nicht mehr heißen, dass sie das Ergebnis der Analyse einer historischen Entwicklung sind, denn sie sind solchen Analysen bereits vorausgesetzt. Transzendentalien haben ein auf ihre eigene Genese unreduzierbares rhetorisches, quasi-dezisionistisches, politisches Moment.

Ob das klug ist, ist eine andere Frage; der entscheidende Punkt ist, dass ein gesellschaftlicher Status nicht in einem bestimmten naturalen Merkmal begründet ist. Die andere Richtung ist vielleicht noch relevanter: Denen, denen Würde zugesprochen wird, denen kommt Würde zu. Punkt. Man muss dann nicht mehr ›beweisen‹ wollen, was Behinderte oder Koma-Patienten auch noch alles können, um sie als Personen zu behandeln. Darüber hinaus gibt es für die Tätigkeitstheorie eine Meta-Relevanz, also Relevanz für ihren eigenen Status.

4.4.3 Anforderungen an eine relationale Gegenstandsbestimmung in der Weiterbildungsforschung

Hinsichtlich der Form von Gegenstandsbestimmung besteht Übereinstimmung mit postmodernen und poststrukturalistische Forschungsansätze in dem **Verzicht auf essentialistisch gestellte Fragen**.

- Die **erste Anforderung** als Ausgang zu einer relationalen Gegenstandsbestimmung besteht in der Loslösung von einer dingontologischen "Wesensmetaphysik"
- Erst in den folgenden **Arbeitsschritten** kommt es zur genaueren Bestimmung eines relationalen Gegenbegriffs, wie dies in einem Algorithmus der folgenden sechs Schritte schematisiert wird.

4.4.4 Sechs Schritte einer relationalen Bestimmung des Forschungsgegenstands

(1) Konstatieren von Erklärungsverlust und Scheitern im Forschungsfeld

Die relationale Bestimmung eines Forschungsgegenstands nimmt zunächst ihren Ausgang bei dem Eingeständnis eines **Scheiterns** des disziplinär oder im empirischen Forschungsfeld vorgefundenen kategorialen Erklärungsrahmens an der **Widerständigkeit** tradiertter Selbstverständlichkeitsstrukturen (taken for granted structures). (Krise 1)

(2) Dekonstruktion bisher hypostatisierter Gegenstandsbestimmungen

Die Widerständigkeit wird zum Anlass genommen, die impliziten Vorannahmen problematisieren und tradierte Gegenstandsbestimmungen der Disziplin und aus dem Forschungsfeld aus ihrer Selbstverständlichkeitsstruktur zu lösen. Dies erfolgt durch ein Offenlegen der begriffshistorischen und kontextuellen Voraussetzungen ihrer kategorialen Grundlagen auf einer epistemologischen und ontologischen Ebene.

(3) Sicherung der Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand

Als Ergebnis der kategorialen Dekonstruktion öffnet sich ein mehr oder weniger breites Spektrum unterschiedlicher Sinnhorizonte, in denen der Gegenstand unterschiedliche Bedeutungen erhält und dabei jeweils „auch als anders möglich“ theoriegeleitet beobachtet und praktisch verwendet werden kann.

(4) Erzeugung und Sicherung von Varianz

Die Kontingenzzperspektive erschließt damit eine Vielzahl möglicher aber unterschiedlicher Gegenstandsbestimmungen, die jede für sich relative Gültigkeit in Anspruch nehmen können. Sie werden in diesem Schritt in ihrer Varianz geklärt und in Form einer Sammlung unterschiedlicher Gegenstandsbestimmungen als Pool für eine spätere selektive Auswahl bereitgestellt.

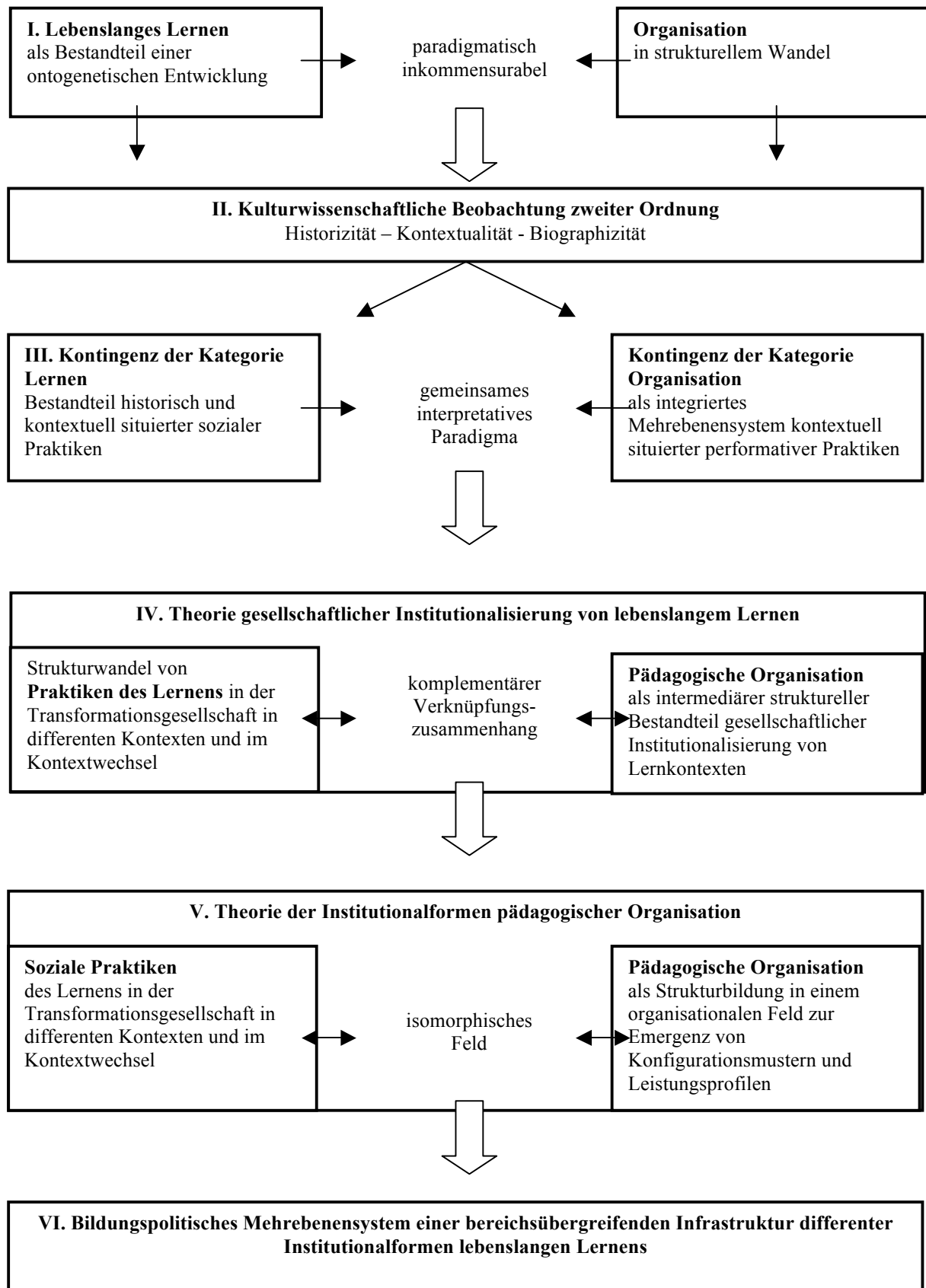
5. Einbettung in ein relationales Feld

Auf der Grundlage der beobachtbaren Varianz werden die differenten Bedeutungen in ihrer komplementären Beziehung als ein relationales Feld rekonstruierbar, in dem sich spezifische Beziehungsmuster im Sinne charakteristischer Figurationen unterscheiden lassen.

6. Sozialtheoretische Rekonstruktion von Prozessen gesellschaftlicher Transformation

Im Rahmen einer methodisch angelegten Konfigurationsanalyse relationaler Gegenstandsbestimmung geht nun die Phase einer kategorialen Dekonstruktion in eine sozialtheoretische Rekonstruktion über, in der eine kontextspezifische Deutung ausgewählter Konfigurationen und damit die historische und kontextuelle Zuordnung des konfiguratив rekonstruierten Gegenstands in Prozesse gesellschaftlichen Strukturwandels möglich wird. Die hier in Form eines abstrakten Algorithmus noch inhaltsneutral beschriebene Schrittfolge lässt sich auf alle thematischen Varianten einer relationalen Gegenstandsbestimmung übertragen, sei es auf pädagogische Organisation oder auf Lernkultur

**4.4.5 Beispiel 1:
Eine institutionentheoretische Gegenstandsbestimmung von pädagogischer Organisation**



4.4.5 Beispiel 2:

Differente Lernkulturen im institutionellen Kontext

(1) Latenz

Lebensweltlicher Problemzugang:
Beobachtung von „Lernkulturen in zugänglichen Praxisfeldern

(2) Irritation durch Erfahrung von Divergenzen

Ungeklärter <i>alltagsweltlicher</i> <i>Lernbegriff</i>	ungeklärtes <i>alltagsweltliches</i> <i>Kulturverständnis</i>
---	---

(3) Grundlagentheoretische Reflexion auf „basic assumptions“

Systematisches Aufheben der bisherigen „Kontingenzinvisibilisierung“ im Rahmen einer kulturwissenschaftlich angeleiteten „*Beobachtung zweiter Ordnung*“

(4) Ungeordnete offene Varianz durch Dekonstruktion

<i>Kontingenz</i> im Verständnis von <i>Lernen</i>	<i>Kontingenz</i> im Verständnis von <i>Kultur</i>
--	--

(5) Rekonstruktion im Deutungsrahmen einer erkenntnisleitenden Rahmentheorie

Eine institutionstheoretische Perspektive auf Lernen in der Transformationsgesellschaft

relational
konstituierte
Lerntheorie

relational
konstituierte
Kulturtheorie

(6) Einbettung in einen gesellschaftshistorischen Entwicklungszusammenhang

Institutionalformen lebenslangen Lernens und ihre für sie spezifische Lernkulturen als ein organisationales Feld wechselseitiger Beziehungsverhältnisse

Empirische Bestimmung einer spezifischen Lernkultur als charakteristisches Merkmal einer Institutionalform

4.4.6 Exemplarische Themenfelder für eine relationale Gegenstandsbestimmung²⁹⁰

- Lernen in gesellschaftlicher Transformation: Die strukturelle „Verzwirnung“ von Lernprozessen mit den sich kontra-punktisch verändernden Lernkontexten
- Lernen als relationales Gefüge einer Innen-Außen-Beziehung der Bedeutungsbildung
- Bildung relational denken (Präzisierung des biographischen Transformationsbegriffs)
- Relationale Didaktik: Lehren und Lernen in triadischer Relation
- Höherstufige Ordnungen transformativer Bildung des Übergangs
- Institutionalformen der Weiterbildung als relationales Feld
- Netzwerktheoretisch angeleitete Organisationsanalyse
- Ein triadisch verfasstes Bildungssystem der Gesellschaft

²⁹⁰ Hierzu gibt es bereits zu jedem der Themenbereiche erste Untersuchungskonzepte

- Das korrelative Verhältnis zwischen Bildungspraxis und bildungswissenschaftlicher Disziplin

4.5 Relationale Theorieansätze lebensbegleitenden Lernens²⁹¹

In Erweiterung erkenntnistheoretischer Ansätze des radikalen Konstruktivismus, aber auch in Abgrenzung zum naturalistischen Realismus wird in Anlehnung an angelsächsische Vertreter des „sozialkonstruktionistischen“ Diskurses²⁹² in Forschungsansätzen des *relationalen Sozialkonstruktivismus* **das individuelle Subjekt nicht einer von ihm getrennten Welt gegenübergestellt**. Hierin besteht prinzipielle Übereinstimmung mit der „kulturhistorischen Schule“ (Vygotskij) und den an sie anschließenden tätigkeitstheoretischen und subjektwissenschaftlichen Konzeptualisierungen einer reziproken Relationierung von lernendem Subjekt mit seiner spezifischen Umwelt.

Relationale Theorieansätze überwinden somit aufgrund ihrer *sozialontologischen Hintergrundannahmen* die dualistische Gegenüberstellung einer Subjekt-Objekt-Beziehung und gehen stattdessen von einer wechselseitigen *Subjekt-Subjekt-Relation* aus, die sozial, sachlich und zeitlich in einen sich permanent wandelnden gesellschaftlichen Bedeutungskontext eingebettet ist und hierbei aus Prozessen eines *performativen sense-making* ihren subjektiven Sinn und objektive Bedeutung bezieht.

Um die **Unterscheidung zwischen Interaktion und Relationalität** methodisch fassen zu können, wurde im relationalen Sozialkonstruktivismus u.a. von Dachler und Hosking (1995)²⁹³ das Konzept des „Multiloguing“ eingeführt. Mit ihm wird zudem eine Überschreitung dialogischer Beziehungsverhältnisse einer sozialpsychologischen „Begegnung von Person zu Person“ (Tausch/Tausch) in Richtung auf ein feldtheoretisches oder systemisches Verständnis möglich²⁹⁴.

²⁹¹ Vgl. den Ansatz zu einer **relationalen Gegenstandstheorie lebensbegleitenden Lernens** in: Schäffter, Ortfried (2013): Lernen, ein Grundbegriff pädagogischer Praxis. Working paper HU-Berlin URL: http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/vi_lern1 ; sowie Ders.: Bildung als kognitiv strukturierende Umweltaneignung. Überlegungen zu einer konstruktivistischen Lerntheorie. URL: https://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/IV_34_Bildung_als_Umweltaneignung.pdf; Ders.: Lernen als Passion. Leidenschaftliche Spannungen zwischen Innen und Außen. In: Heger, R.-J./Manthey, H. (Hrsg.): Lern-Liebe. Über den Eros beim Lehren und Lernen. Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1993, S. 291-321 URL: http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/III_22_Lernen_als_Passion.pdf

²⁹² Als einführenden Überblick vgl. Zielke, Barbara (2004): Kognition und soziale Praxis. Der Soziale Konstruktivismus und die Perspektiven einer postkognitivistischen Psychologie. Bielefeld: transcript

²⁹³ Dachler, Peter/ Hosking, Dian-Marie (1995): The primacy of relations in socially constructing organizational realities. In: D. M. Hosking/H.P. Dachler/ K.J. Gergen (Hrsg.): Management and Organizations. Relational Alternatives to Individualism. Ashgate: Avebury

²⁹⁴ Vgl. auch: Murphy, Elizabeth (2001): Investigating the multiple worlds of teaching through multiloguing. In: Educational Technology & Society 4 (3) 2001

G. Shank²⁹⁵ unterscheidet in Auseinandersetzung mit den *medientheoretischen* Herausforderungen unserer Tage zwischen **drei Konversationstypen**, die angesichts der Internet-Kommunikation durch einen vierten ergänzt werden müssen:

1. der *Monolog* ist gekennzeichnet durch nur einen Sender und einem bzw. vielen einzelnen Empfängern, die passiv die Botschaft entgegennehmen.
2. der *Dialog* kennzeichnet eine Beziehungsstruktur, bei der sich Positionen des Senders und Empfängers in Prozessen eines „turn taking“ abwechseln.
3. die *Diskussion* hingegen ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Position als Sender beginnt und sich daran orientierend eine Vielzahl von Empfängern darauf reagiert. Diese Struktur gibt nach Shank jedoch nicht hinreichend die Struktur von Internetkommunikation wieder. Erforderlich wird ihm zufolge daher ein neues linguistisches Modell.
4. der *Multilogue*: Aus Gründen einer authentischen Wiedergabe und um Interpretationsfehler zu minimieren, soll hier wörtlich zitiert werden:
*„In the multilogue, we have a number of players. We have the starter, or the initial sender, who starts the thread (a well established Net term, by the way). Once a thread has been started though, it is no longer under sender control. This is because the mechanics of Net response do not require turn taking. From **the oral side** it is as if everyone who is interested in talking can all jump in at once, but their individual voices can be clearly heard. From **the written side** it is as if someone had started writing a piece, but before he/she gets too far, people are there magically in print to add to, correct, challenge, or extend the piece. Therefore, what we have in a written quasi-discussion, that has the potential to use of the strength of each form. Since the feel of Net communication is still oral, I think it is best **to call this form of communication multiloguing**, to retain the link with its oral heritage.“* (Shank 1993:3)(gefettet O.S.)

- **Multiloguing** als zentrale Kategorie eines relationalen Verständnisses von kommunikationsgebundener Sozialität wird mit folgenden Merkmalen charakterisiert:

²⁹⁵ Shank, Gary (1993): Abductive Multiloguing. The Semiotic Dynamic of Navigating the Net. In: The Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture Vol. 1 Issue 1,
URL: <http://www.ibiblio.org/pub/academic/communications/papers/ejvc/SHANK.V1N1>

- „Multiloguing bezeichnet den Prozess der Sinngebung durch das wechselseitige „Bezüge herstellen“ und „in Beziehung setzen“ der Texte zu den Kontexten; es ist ein konstruktiver, fortlaufender Prozess, in dem Realitäten konstruiert werden. Sinngebung wird also durch die Reflexion der Einheit von Text und Kontext hergestellt und ist ein aktiver relationaler Prozess der Kreation eines gemeinsamen Verständnisses durch Sprache.“ (Fried 2005:53)

Subjekt-Subjekt-Beziehung ist somit nur möglich, wenn die Personen, die miteinander kommunizieren, verschiedene Kontext-Bezüge erlauben. Sie erweist sich im Sinne von Gotthard Günthers Poly-Kontextualität als dreiwertig. Es braucht hierzu die Verständigung über eine kontextübergreifende gemeinsame Realität. Realität dabei kein von Natur aus gegebene Faktizität, sondern vielfältig, historisch und sozial konstruiert. Hierbei übernimmt ein relationales Verständnis von Lernen eine permanente gesellschaftliche Integrationsfunktion.

„Die **relationale Epistemologie** nimmt somit Abstand vom absoluten Geltungsanspruch von Wissen und Erkennen. Mit der *relationalen Vorstellung von Erkenntnisprozessen* soll die Möglichkeit geschaffen werden, menschliche Verhaltensweisen aus ihren 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)

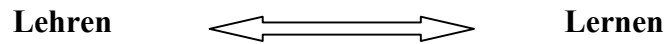
Dies hat weitreichende Konsequenzen für eine relational gefasste **Sozialtheorie lebensbegleitenden Lernens**, die im Rahmen des Forschungsprogramms in ihrer Methodologie berücksichtigt und in ihren Arbeitsschritten konzeptualisiert werden.

4.6 Lehre als relationales Feld

In diesem Kapitel wird auf einen handlungstheoretisch verursachten Kategorienfehler aufmerksam gemacht, der auftritt, wenn man (analog zur oben angesprochenen Gleichsetzung des Zeichenaspekts Zeichenmittel mit der gesamten Zeichenrelation), im pädagogischen Kontext mit „Lehre“ die Teilfunktion Lehrtätigkeit bezeichnet, anstatt Lehre als Kategorie für die Gesamtfunktion eines pädagogischen Arrangements zu reservieren, an der neben „Lehrtätigkeit“ noch weitere Teilaspekte beteiligt sein müssen, damit sich „Lehre“ als ein relationales Feld zu konstituieren vermag.

4.6.1 Der „Lehr/Lernkurzschluss“ als handlungstheoretische Problematik

Eine wichtige Einsicht beruht in der Feststellung, dass sich Lehren und Lernen nicht kausallogisch miteinander verknüpfen lassen und dass ihr Verhältnis ähnlich unbestimmt ist, wie das zwischen Frage und Antwort. Entscheidend ist dabei, dass es nicht um ein Subjekt /Objekt-Verhältnis handelt, sondern dass es um eine soziale Subjekt/Subjekt-Beziehung zwischen selbstinterpretierenden Lebewesen (Taylor) geht.

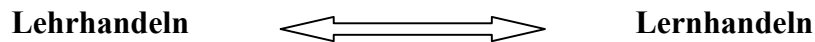


Lernhandeln als bedeutungsbildende Umweltaneignung ist somit ebenso subjektzentriert zu fassen, wie *Lehrhandeln* als eine subjektzentrierte Tätigkeit rekonstruierbar ist.

Lernhandeln wurde von Klaus Holzkamp unter subjektwissenschaftlicher Perspektive mit der Unterscheidung von Bedingungs- und Begründungsdiskurs in der Differenz zwischen „defensivem“ und „expansivem Lernen“ (einerseits Abwendung von Beeinträchtigungen durch Lernzumutungen, andererseits Erhöhung von Weltverfügung und Lebensqualität) ausgearbeitet. Lehren erhält dabei entweder den Charakter einer *Lernverhinderung* oder von Support für weitgehend autonom aus subjektiven Lebenszusammenhängen heraus begründete Lernprozesse. Diese radikale gesellschaftskritische Position von Holzkamp scheint mir jedoch nicht hinreichend Erklärungsmöglichkeiten zu bieten, wie institutionalisierte Lehr/Lernkontexte in der Erwachsenenbildung jenseits eines gesellschaftlichen Erziehungsauftrags ihre pädagogische Gegensteuerungsfunktion gegenüber verfestigten Deutungsmustern und sedimentierten Erfahrungsbeständen pädagogisch produktiv zum Tragen kommen lassen können. Auch in einem subjektwissenschaftlichen Ansatz muss lernförderliche Konfrontation mit Neuem und fremdartig Ungewohntem möglich sein, ohne das defensives Lernen als Antwort auf derartige pädagogische Irritationen erfolgt. Anderenfalls wäre Lehre den Wahrnehmungsverengungen und den Verstrickungen in soziale Milieus und ihren Lebenswelten ausgeliefert. Außerdem ließe sich in diesem Modell nicht erklären, wie es kommt, dass konfrontativ gegensteuernde Lehr/Lernkontexte fraglos auch erfolgreich wirksam werden können.

Bevor diese Problematik in einen feldtheoretischen Zusammenhang gestellt werden kann, wird die Frage zunächst noch einmal handlungstheoretisch rekonstruiert, um dabei die Grenzen herauszuarbeiten, mit denen man es hier bei pädagogischen Erklärungen von Lehren und Lernen zu tun bekommen hat.

Beginnen wir mit dem Ausgangsproblem: Die bisherigen Erklärungen geraten in Schwierigkeiten, wenn sie individuelles Lehrhandeln mit individuellem Lernhandeln in eine Beziehungsstruktur setzen sollen.

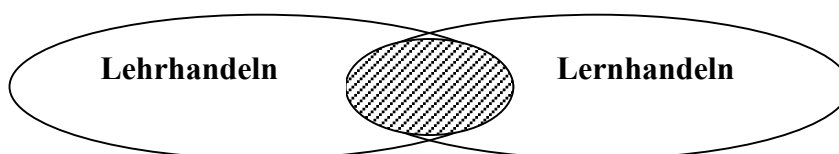


4.6.2 Handlungserklärungen

Begrifflich gilt es hier, klar zwischen *Verhalten* und *Handeln* zu unterscheiden:

- *Verhalten* bezieht sich auf sinnneutrale Daten aus einer objektivierenden kontextfreien Beobachterperspektive (Behavior).
- *Handeln* beruht auf der Intention eines Akteurs und bezieht aus seiner Akteurspektive eine positionale *Bedeutung* und subjektiven *Sinn*. (Max Weber)

Handlungstheoretisch geht es bei der Verhältnisbestimmung zwischen Lehrtätigkeit und Lernen um die grundsätzliche Frage der „Handlungserklärung“. Es gilt zu erklären, wieso es trotz der Priorität individueller Intentionalität zu sozialer Gleichförmigkeit von Handlungsweisen, d.h. zu sozial gefestigten Handlungsmustern, fest gefügten Handlungsketten, zu sozialer Koordination und Integration kommt. Es geht somit um die Grundfrage der Soziologie: „Wie entsteht **soziale Ordnung**?“ Auf unseren Problemfall angewendet: Wie lässt sich die Verknüpfung von Lehren und Lernen als Variante sozialer Ordnungsbildung fassen und damit in ihrer Strukturlogik verstehen?



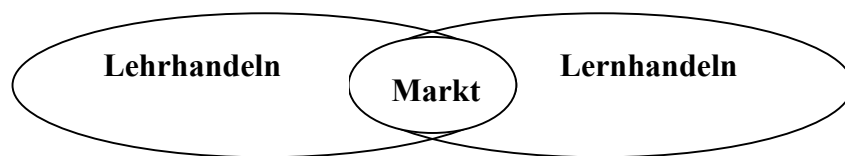
Im Rahmen der Handlungstheorie haben sich zwei Varianten von Handlungserklärung herausgebildet:

(1) die **erste Variante** einer Handlungserklärung bezieht sich auf das Modell des „*homo oeconomicus*“: Ihm zufolge unterliegen Handlungen aufgrund ihrer individuellen Intentionalität dem Prinzip des „rational choice“, d.h. sie folgen einem Nutzenskalkül. Handlungserklärung und Handlungskoordination zwischen eigenständigen individuellen Akteuren sind daher Ausdruck und Ergebnis wechselseitiger Nutzensabwägungen, sie folgen

einer ökonomisch zu fassenden Logik, die es zu verstehen und praktisch zu berücksichtigen gälte. (Contrat social)

Pädagogisch gewendet bedeutet dies, dass sich Lehrtätigkeit und Aneignungshandeln nur dann produktiv verknüpfen lassen, wenn hierbei ein für beide Seiten ein erkennbarer Vorteil verbunden ist. So erscheint das pädagogische Verhältnis als eine *Tauschbeziehung* oder noch formeller als *Kundenbeziehung* zwischen Verkäufer und Käufer²⁹⁶. Gegen diese Auffassung wird von Seiten der Pädagogik der Vorwurf der Ökonomisierung laut. Wechselseitiger Nutzen braucht nicht notwendigerweise Lernen zu implizieren, man kann sich auch im wechselseitigen Interesse auf für beide Seiten unaufwendiges „Nichtlernen“ einigen. Es besteht zudem die Gefahr, dass in einer ökonomisch gefassten *Dienstleistungsbeziehung*²⁹⁷ unterschlagen wird, dass hier kein materielles Produkt ausgetauscht wird, sondern dass der „Kunde“ seinen Lernerfolg selbst zu erarbeiten hat. (uno actu prinzip). Als weiteren Gesichtspunkt gegen das Modell der Kundenbeziehung in pädagogischen Kontexten wendet Eberhard Schlutz ein, dass der Lerner nicht notwendigerweise der Auftraggeber sei, und in solchem Fall der Kunde von Bildungsmaßnahmen eher der Arbeitgeber oder die öffentlich Arbeitsverwaltung. Hierdurch wird die Beziehungsstruktur erheblich komplexer und spannungsreicher, als dies eine bilaterale ökonomische Tauschbeziehung suggeriert.

Die entscheidende Schwäche des Modells einer wechselseitigen Tauschbeziehung unter Nutzenspekten scheint daher zu sein, dass Verhaltenskoordination zwischen Lehrtätigkeit und Aneignungshandeln noch keinerlei qualitative Aussagen über das Verhältnis zwischen „Lehrquantum“ und „Lernquantum“ zulässt. Das Phänomen des über Lehrtätigkeit ausgelösten Lernens ist somit nicht hinreichend über Koordination zwischen individuellen Akteuren beschreibbar und beeinflussbar.

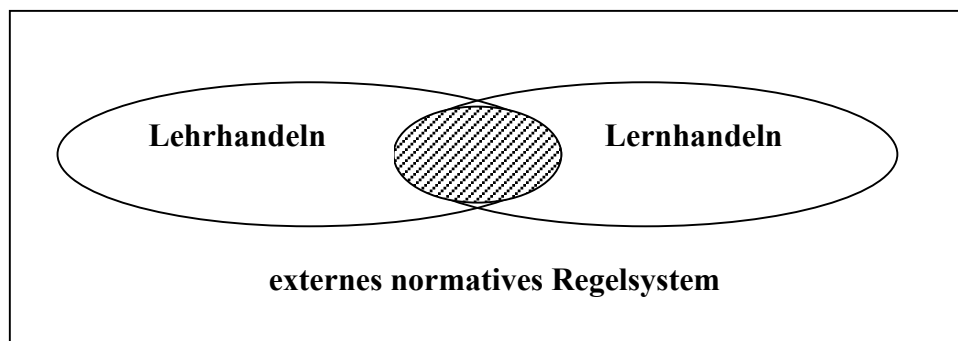


(2) Die **zweite Variante** der Handlungserklärung bezieht sich auf das Modell des „homo sociologicus“: Hier wird die Gleichförmigkeit, Strukturbildung und Koordinationsfähigkeit

²⁹⁶ Vgl. Smith, B. Othanel: Ein Modell des Lehrens. In: Fritz Loser & Ewald Terhard(Hrsg.): Theorien des Lehrens. Stuttgart 1977 S. 198ff. hier: S. 201

²⁹⁷ vgl. Schlutz, Eberhardt: Erwachsenenbildung als Dienstleistung. In: S.H. Knoll (Hrsg.): Studienbuch Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen 2002

individueller Handlungen in sozialen Erwartungsmustern auf dominante gesellschaftliche Werte, Normen und Regelsysteme zurückgeführt, denen die individuellen Akteure über Sozialisation verpflichtet werden bzw. sich ihnen verpflichtet fühlen. Das Verhältnis zwischen Lehren und Lernen wird somit in ein beide Seiten übergreifendes Normen- und Wertesystem eingebettet verstanden, woraus sich erklärt, weshalb Lehrhandeln mit Lernhandeln strukturell verkoppelt werden kann. Ähnlich wie im Modell des „homo oeconomicus“ bleibt aber auch in dieser Variante der Verhaltenskoordination offen, ob über Kooperationsbereitschaft hinaus auch qualitative Lernprozesse anschließen. Die Differenz zwischen expansivem und defensivem Lernen bleibt auch in diesem Modell der Handlungsverschränkung außerhalb der Wahrnehmbarkeit.



Beide Modelle der Handlungserklärung bieten somit einen handlungstheoretischen Rahmen, wie er von Klaus Holzkamp als „*Lernen unter Bedingungen*“ charakterisiert und als eine strukturelle Problematik, die „defensives Lernen“ auslöst, kritisiert wird.

Zusätzliche Erklärungskraft erfährt allerdings die „Fiktion administrativer Planbarkeit von Lernprozessen“ in Handlungserklärungen des „homo sociologicus“. Hier lassen sich administrativ kontrollierte Kontexte des Lehrens und Lernens mit ihrem normativ geregelten Lehr/Lern-Kurzschluss nicht allein aus ihrer gesellschaftlichen *Selektionsfunktion* (Luhmann&Schorr) begründen, sondern auch in ihrer *Sozialisationsfunktion* im Rahmen einer Disziplinarordnung. (Foucault).

Das Lehr/Lern-Arrangement dient dann weniger welterschließender Umweltaneignung aus dem subjektiven Interessenstandpunkt des Lerners, sondern über eine spezifische „Lernkultur“ dem Einüben von gesellschaftlichen Normen, Werten und Verhaltensregeln, die den gegebenen Machtverhältnissen entsprechen.

Die diskutierten Modelle der Handlungserklärung boten Gelegenheit für eine weitere differenzierte Ausdeutung des Problems des „Lehr/Lern-Kurzschlusses“, enthielten dabei

jedoch keinen weiterführenden Erklärungsrahmen für die Institutionalisierung von Kontexten expansiven, welterschließenden Lernens in der Erwachsenenbildung. Um dies zu ermöglichen, wird es daher erforderlich, handlungstheoretische Ansätze zu „übersteigen“ und Erklärungsmöglichkeiten auf einer höheren Reflektionsebene zu versuchen.

Greifen wir dazu auf die anfänglichen Begriffsdifferenzen zurück:

- *Verhaltenstheoretische Ansätze* beziehen sich auf sinnneutrale Daten aus einer unbeteiligten, objektivierenden Position eines Außenbeobachters
- *Handlungstheoretische Ansätze* rekonstruieren und deuten den Sinn und die Verlaufslogik sozialer Handlungen aus den Intentionen der Akteure und der spezifischen Rahmenbedingungen und ihres Bedeutungskontextes.
 - o *Feldtheoretische Ansätze* betrachten die Akteure als konstituierende Bestandteile eines sie umfassenden Bedeutungszusammenhangs, aus dem heraus sich die Intentionalität der Akteure verstehen lässt. Handlung im Kontext feldtheoretischer Erklärungen bezieht sich daher nicht mehr individualpsychologisch auf die Intentionalität der Akteure, sondern auf die konstitutiven Voraussetzungen dieser Intentionalität. Diese Voraussetzungen werden theoretisch als „*Feldbedingungen*“ gefasst.

Individuelle Intentionalität ausgewählter Akteure in einem Handlungsfeld erscheint somit als Ausdruck einer topographischen Lage innerhalb eines „*Spannungsfeldes*“ wechselseitig *wirksamer Feldkräfte*, durch die überhaupt erst diese handlungsleitende Bedeutungsstruktur hervorgerufen wird. (Emergenz)

Somit sind die individuell zurechenbaren Handlungen durch ihre topographische Lage in einem gemeinsam konstituierten Feld spannungsreich aufeinander bezogen und strukturell verknüpft. Analogie aus der Physik: Eisenfeilspäne in einem magnetischen Feld und Musterbildung entsprechend ihrer topographischen Lage.

Wesentliche Differenz: Gestalttheoretischer und sozialwissenschaftlicher Feldbegriff bezieht sich auf selbstkonstitutive, emergente Ordnungsbildung.

- **Feldbegriff in Kurt Lewins** „ökologischer Psychologie“: Feld als Spannung zwischen Person und Umwelt:

$$V=f(P; U)$$

- **Feldbegriff bei Bourdieu:** Soziales Feld ist der gesellschaftliche Kontext der Habitusbildung

Überblick beim Gestalttheoretiker Wolfgang Metzger:

Gestalttheorie, Feldtheorie und Systemtheorie erscheinen hierbei als gemeinsame Ansätze einer nicht-handlungstheoretischen Handlungserklärung:

„Hilfreich bei unserer Frage nach dem Verhältnis von Feldtheorie und Systemtheorie ist eine Arbeit des Gestaltpsychologen Wolfgang Metzger....Alle drei sind nach Metzger dynamische Theorien.“

Sie handeln sämtlich von Bereichen, innerhalb deren es keine isolierten, unabhängig von einander verlaufenden Vorgänge gibt. Die Zustände an sämtlichen Stellen solcher Bereiche stehen in einem dynamischen Zusammenhang. Der Zustand jedes einzelnen Teils und jeder Stelle ist durch die Zustände anderer Teile und Stellen mitbedingt; er wird von ihnen 'getragen und gehalten', während er gleichzeitig selbst trägt und hält. (Metzger 1975,321)

Für das Verhältnis von Lehrhandlung und Lernhandlung ist an diesem Ansatz Folgendes entscheidend: Die Steuerungsebene der strukturellen Kopplungen individueller Handlungen liegt jenseits von subjektiver Intentionalität über nicht in einem externen, übergeordneten Regelsystem administrativer Provenienz. Die Handlungsbegründungen Koordinationsleistungen verlaufen über ein durch die Akteure erzeugtes *Netzwerk verknüpfter Feldspannungen*.

Was bedeutet dieser theoretische Rahmen nun für das Verhältnis von Lehrhandel und Lernhandeln?

-Lehren und Lernen werden nicht mehr allein an die Intentionalität individueller Akteure gebunden, sondern als **relationale Begriffe** gefasst, die Aussagen über Beziehungen in einem sozialen Feld machen.

- Dieses **soziale Feld** konstituiert sich im Handeln als **gesellschaftlich gefestigte Praktik** (d.h. nicht nur okkasionell und temporär.)

- Das soziale Feld unterscheidet sich in seiner pädagogischen Relevanz in spezifisch lernförderlicher Weise von alltäglichen Kontexten.

- Felder des Lehrens und Lernens lassen sich durch vier ineinander verschränkte Elemente charakterisieren:

- individuelle Lehrtätigkeit
- Lernen als Aneignungstätigkeit
- zeitlich-räumliches „behavior setting“
- konzeptioneller Verschränkungszusammenhang als Lehr-Lernkontext

Das Herausbilden pädagogischer Felder des Lehrens und Lernens im Erwachsenenalter bietet die konstitutiven Voraussetzungen für die gesellschaftliche Institutionalisierung Lebenslangen Lernens. Von gelungener gesellschaftlicher Institutionalisierung lässt sich allerdings nur dann sprechen, wenn die pädagogischen Praktiken eine strukturelle Einbettung (embeddedness) in gefestigte soziale Kontexte auf einer organisationalen Ebene erfahren. Hier verbindet sich Didaktik mit einer Theorie pädagogischer Organisation, aber auch mit einer „Theorie organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung“ in der Weiterbildung (Schicke 2006). Pädagogische Organisation stellt Kontexte des Lehrens und Lernens als einen permanenten Konstitutionsprozess der Institutionalisierung auf Dauer. Hierdurch werden lebensweltoffene Ausgangsbedingungen für gesellschaftliche Institutionalformen der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung dauerhaft vorgehalten.

Schaubild pädagogische Praktik

Die Bedeutung einer gesellschaftlichen Institutionalform erhalten Kontexte des Lehrens und Lernens aber erst in den Formen ihrer organisationalen Anlehnung an gesellschaftliche Funktionssysteme. Erst hierdurch verfügen sie über Legitimation und Zugriff auf Ressourcen (vgl. Giddens' Theorie der Strukturation). Erst durch eine derartige Verknüpfung der mikro-sozialen mit der makro-sozialen Ebene der Institutionalisierung ist eine Nachhaltigkeit in der pädagogischen Strukturbildung gewährleistet

4.6.3 Institutionalisierte Lernsettings als explizit lernförderliche Struktur

Angebote der institutionalisierten Erwachsenenbildung sind nicht per se von Wert. Ihre didaktisierten Arrangements haben vielmehr in Kontrast zu alltäglichen Lerngelegenheiten besondere lernförderliche Bedingungen zu bieten – ist das nicht der Fall, so sind sie letztlich überflüssig oder vielleicht sogar für alltagsgebundenes Lernen hinderlich. Der Aufwand an Zeit, Kraft und Personal, den sie verursachen, begründet sich letztlich aus ihren besonderen thematischen, sozialen und zeitlichen Strukturierungen. Drei Begründungen für Didaktisierung haben dabei hohe praktische Bedeutung für Legitimation, finanzielle

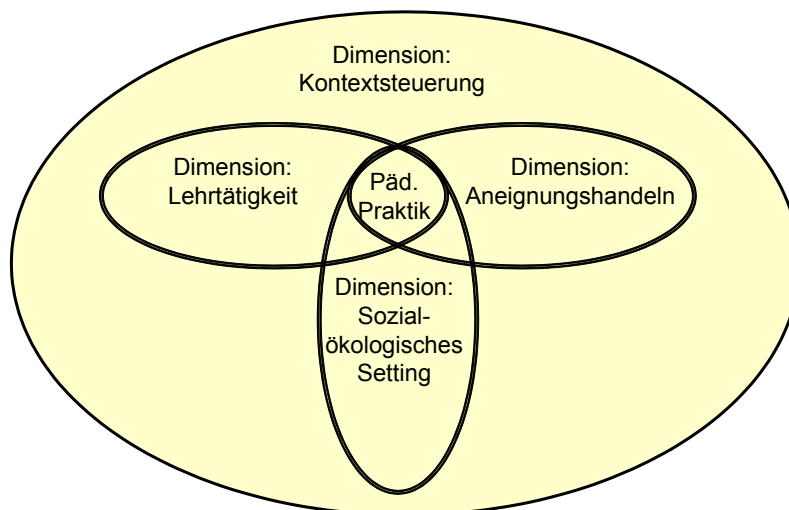
Förderungswürdigkeit und das pädagogische Selbstverständnis von institutionalisierten Lehr/Lernkontexten:

1. *Thematisch-inhaltliche Begründung:* Ermöglichung eines Zugangs zu Wissensbeständen, die noch außerhalb des Erwartungshorizontes der Lernenden liegen (Horizontenerweiterung); Reduktion und dosierte Rekonstruktion von relevanten Wissensbeständen als gegliederter „Lehrstoff“ (Transparenz); Angstreduktion durch fachdidaktische Entlastung in Form einer Stufung des Anforderungsniveaus (Progression).
2. *Soziale Begründung:* Beschränkung von Misserfolgs-Risiken auf die Lernsituation und Schutz vor Folgeprobleme von Fehlern in Alltag (Schutzfunktion); Lernförderlicher Freiraum in der persönlichen Beziehungsstruktur durch soziale Distanz und funktionale Rollenbeziehung (Emanzipationsaspekt); Angebot einer erwachsenengemäßen Lerner-Rolle bzw. Erlernen bisher unbekannter Teilnehmer-Rollen (Förderung von Persönlichkeitsentwicklung).
3. *Temporale Begründung:* Konstitution von terminierten Lernzeiten (Anfang und Ende), sowie von lernförderlichen Entwicklungszeiten (Anfänger, Fortgeschrittener etc.); Entlastung von Zeitdruck gegenüber konkurrierenden Anforderungen im Alltagsleben (Freiraum); Intensivierung durch temporale Verdichtung von Lernprozessen.

4.6.4 „Lehren“ als kontextspezifische Funktion: Didaktische Settings

Lehren ist keine individuelle Tätigkeit, sondern ein relationaler Begriff, der sich als ein vorraussetzungsvolles Zusammenspiel zwischen Lehrhandeln, der Aneignungstätigkeit und den sozial-ökologischen Bedingungen der Lernorganisation als systemische Konstellation ausarbeiten lässt. Unter diesem Aspekt lässt sich die Institutionalisierung von Erwachsenenbildung in didaktisierten Kontexten als Ausdifferenzierung eines spezifischen „Kräftefelds“ beschreiben, in dem sich Lehrtätigkeit und Lernhandeln strukturell verschränken. Damit wird zum einen das oben angesprochene ungeklärte Verhältnis zwischen Lehren und Lernen berührt. Zum anderen hängt es von der Art der Systembildung ab, auf welche Weise Lehren und Lernen jeweils aufeinander bezogen werden. Hier lassen sich differente Strukturmodelle unterscheiden. So wird ein erwachsenenpädagogisch strukturiertes „Feld des Lehrens und Lernens“ dramatisch missdeutet, wenn man es nach dem klassischen „Erzieher/Zögling-Verhältnis“ gestaltet oder theoretisch rekonstruiert. Stattdessen wird es in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen erforderlich, „Lehre“ nicht auf personale Lehrtätigkeit

innerhalb einer dyadischen Beziehungsstruktur zu reduzieren. „Lehre“ lässt sich in der Erwachsenenbildung weit angemessener als übergreifende pädagogische Funktion innerhalb eines systemischen Bedeutungszusammenhangs verstehen, an dem sich jeder der einzelnen Akteure (einschließlich der Organisatoren und Planer) in unterschiedlicher Weise und phasenweise in wechselnden Rollen beteiligt. Eine solche Sichtweise wird zum einen den tatsächlichen Prozessen in der Bildungspraxis gerecht, wo in der Regel eben so viel von den Erfahrungen und dem Wissen der anderen „Teilnehmer/innen“ bzw. der sozialen Gruppe gelernt wird wie von der formellen Lehrperson. Zum anderen schützt die Differenzierung zwischen personalem Lehrhandeln und systemischer Lehrfunktion aber auch davor, den Erwachsenen inadäquate Lerner-Rollen zuzuschreiben und sie so entgegen besserer Absicht zu infantilisieren. Ein systemisches Konzept von „Lehre“ hingegen entspricht weitgehend der ganzheitlichen Bedeutung der Metapher von „in die Lehre gehen“, bei der noch offen bleiben kann, wer was von wem zu lernen vermag. Die systemische Lehrfunktion in didaktisierten Kontexten lässt sich schematisch durch ein dynamisches Ineinandergreifen von drei Operationskreisen im Rahmen eines sie umgreifenden konzeptionellen Kontextes veranschaulichen:



Das relationale Feld didaktischen Handelns als soziale Lehrfunktion

a) „Lehre“ in dem Funktionsaspekt personengebundener Lehrtätigkeit

Lehren wird hier im Sinne einer funktionalen Rolle verstanden, die auf individuelle Akteure bezogen ist, wobei offen bleibt, welcher der Beteiligten jeweils diese Rolle übernimmt. Es

bezieht sich auf das intentionale Handeln einer (formellen oder informellen) Lehrperson, die damit die Verantwortung für den Verlauf des Lernprozesses und für sein Gelingen übernimmt. Konkret verlangt dies die Wahl eines geeigneten Musters von Lehrtätigkeit wie Anregen, Erklären, Präsentieren, Vormachen, Trainieren, Vermitteln, Beraten, Ermutigen, Begleiten (vgl. z.B. Aebli 1978). Neben Sach-Kompetenz erfordert dies die Fähigkeit, aus der Perspektive des (bereits) Wissenden stellvertretend die Perspektive von (noch) Nicht-Wissenden zu übernehmen. In dieser Perspektivenübernahme werden Möglichkeiten der Rezeption, der Verarbeitung, der Bedeutung und der Verwendung des zu Lernenden antizipiert und im Lehrhandeln so weit wie möglich berücksichtigt. Folgenreich in Lernprozessen mit Erwachsenen erweist sich dabei ein weiter Deutungsspielraum auf der Seite der Lernenden, der aufgrund ihres lernbiographischen Hintergrunds und ihres subjektiven Erfahrungswissens kaum einschätzbar ist. Das führt dazu, dass auch bei äußerlich „gleich“ erscheinender Thematik sehr Unterschiedliches gelernt werden kann, ohne dass sich (im Gegensatz zu Schule und Ausbildung) die Marge des noch zulässigen Deutungsspielraums normativ festlegen ließe. Die von einer lehrenden Person eingenommen Perspektive auf die Lernenden unterstellt daher in ihrer didaktischen Strukturierung notwendigerweise eine fiktiven Person, die sich im Anschluss an literaturwissenschaftlicher Rezeptionsästhetik (Warning 1988) und den so genannten „implizierten Leser“ (Iser 1979) als „impliziter Teilnehmer“ bezeichnen ließe (Kade 1997:51). Lehrhandeln gerade in der kaum durchschaubaren Komplexität lebenslangen Lernens folgt daher „erfolgreichen Unterstellungen“ einer „Normalform“ konventioneller Lerner-Reaktionen, ohne dass diese Reaktionsmuster durch Erziehungsmaßnahmen, berufliche oder fachliche Sozialisation durchgesetzt werden können, so wie dies zu erfolgreichen Lernkarrieren in Schule, Berufsausbildung oder Hochschulstudium gehört. Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung muss daher auf den klassischen Erziehungsaspekt verzichten. Sie stellt so etwas wie eine „Suchbewegung“ (Tietgens) dar, die zwar von ihrer Seite her didaktische Strukturierungen anbietet, die aber nur dann eine Lehrfunktion übernehmen kann, wenn ihre Deutungsangebote auch von der Aneignungsseite her als „Lernanlass“ erkennbar und aktiv aufgegriffen werden. Lehrhandeln in der Bildungsarbeit mit lebenserfahrenen Menschen lässt sich daher als Deutungshilfe verstehen, die sich an einen erfolgreich unterstellten „impliziten Teilnehmenden“ wendet. Solange Lehrenden und Lernende aus ähnlichen Lebenslagen, übereinstimmenden subkulturellen Milieus oder sich überschneidenden Generationsverhältnissen kommen, ist eine wechselseitige „Passung“ der Suchbewegung über konventionalisiertes Vorverständnis, „Sprachspiele“ (sensu Wittgenstein) oder sozial

präformierte Aneignungsmuster gewährleistet und somit als eine wichtige Voraussetzung für „Lehrkompetenz“ gegeben. Dies mag ein Grund sein, weshalb in der Erwachsenenbildung eine gewisse Milieunähe gesucht wird und der Generationsabstand zwischen Lehrenden und Lernenden eine wichtige Variable für die Gestaltung von Bildungskonzepten darstellt. Dies gilt insbesondere da, wo erheblich Jüngere das Lernen von Menschen ihrer Eltern- oder Großelterngeneration didaktisch zu unterstützen haben, ohne dass hieraus eine „Sorgeverhältnis“ (Zinnecker 1997; Schäffter 1998) abgeleitet wird. Sobald allerdings neuartige bzw. ungewohnte Lernmethoden, Erfahrungsdimensionen und Inhaltsstrukturen ins Spiel kommen, werden konventionelle Vorstrukturierungen brüchig, als problematisch erfahren und damit reflexionsbedürftig. Dies jedoch kennzeichnet eine Vielzahl von Lernkontexten der Erwachsenenbildung und dies immer dann, wenn man sich auf „Bestätigungslernen“ beschränken will. Lehrtätigkeit meint dann immer auch, Irritation im Sinne von Anregung, Verblüffung, aber auch Widerständigkeit und Ärger zu erzeugen und sie methodisch als Lernanlass zu nutzen. Lehrtätigkeit kann in diesem Verständnis auch die Ebene wechseln und eben die implizierten Deutungsmuster thematisieren, damit die Beteiligten über sie bewusst verfügen können und sie ggf. erweitern oder verändern.

b) „Lehre“ in dem Funktionsaspekt einer Rezeptionsleistung und Aneignungskompetenz
Lehre bedeutet nicht nur „Lernen machen“ (Willmann 1923: 415) durch den Lehrenden, sondern auch „Lehren machen“ durch die Teilnehmer. In diesem Verständnis lässt sich „Lehre“ als Attributionsprozess, d.h. als deutende Zuschreibung einer Lehrfunktion an Andere durch die Teilnehmer konzipieren. Diese noch unvertraute Sichtweise nimmt die aktive Konstruktionsleistung auf der Aneignungsseite von Bildung in den Blick. Die Attribution einer Lehrfunktion braucht sich nicht nur auf formelle Rollenträger („Lehrende“) zu beziehen, sondern kann sich auch auf andere Teilnehmer, die soziale Gruppe, ein Medium wie erzählende Sprache, Buch oder audio-visuelle Medien, (in der Erlebnispädagogik z.B. „Natur“ oder Stadtlandschaft) oder den sozialen Kontext („Kultur“) richten. Zuschreibungen von Lehrfunktionen können sich verändern und ihre Richtung wechseln. Sie erfolgen in der Regel konventionell gesteuert durch bisherige Lebenserfahrung bzw. erscheinen aus dem jeweiligen Lernkontext heraus als selbstverständlich gegeben. In der Erwachsenenbildung erweisen sie sich solange als unproblematisch, wie sie mit der pädagogischen Intentionalität und der Funktionalstruktur des didaktischen settings anschlussfähig sind. Mit der wachsenden Komplexität unterschiedlicher Lernerfahrungen und divergenten Erwartungen an didaktische settings ist jedoch mit einem sich ausweitenden Spielraum wechselseitiger Abweichungen zu rechnen. Besonders wichtig ist dieser ungesicherte Zuschreibungsprozess immer dort z.B. in

gesellschaftlichen Lernarrangements offener Lernarrangements, wo es keine formalisierte Rolle eines explizit „Lehrenden“ gibt, bzw. wo dies als inadäquat erlebt wird (z.B. Vorbild, Informant, Vermittler, Animator, Mitspieler). Die Treffsicherheit bei der Zuschreibung von Lehrfunktion erscheint in der Praxis von Erwachsenenbildung auch gerade deshalb zunehmend gefährdet, weil man kaum noch von einer verbindlichen „Normalform“ ausgehen kann, sie aber häufig fälschlicherweise unterstellt. Zuschreibungen in Bezug auf Lehrfunktionen können daher auch zum Thema auf einer Meta-Ebene der Weiterbildungsberatung und der lebensbegleitenden Lernberatung gemacht werden. Ziel ist dabei, ein genaueres Wissen (know how) der Lerninteressenten um die Unterschiedlichkeit pädagogischer Arrangements zu generieren. Dies ließe sich als „didaktische Kompetenz“ auf Seiten der Teilnehmenden bezeichnen. Sie bezieht sich auf die Fähigkeit, Bildungsangebote vor dem Hintergrund eigener Lernbedürfnisse beurteilen, auswählen und eine dem didaktischen setting gemäße Teilnehmerrolle übernehmen zu können. Hierdurch wird eine Meta-Ebene des Lernens im Lebenslauf erkennbar: der Erwerb bisher unbekannter Teilnahmekompetenzen, der Unterscheidungsfähigkeit (Kontextwissen) zwischen wechselnden Lerngelegenheiten und die Fähigkeit zum Kontextwechsel (Relationsbewusstsein) zwischen differenten „Lernkulturen“ je nach Lebenslage und Lernanlass. Im Infra-Strukturmodell des Lernens im Alter (Dräger u.a. 1994; 1995) werden solche Kompetenzen als Voraussetzung unterstellt bzw. müssen Möglichkeiten zu ihrem Erwerb mitberücksichtigen.

c) Lernökologie: „Lehre“ in dem Funktionsaspekt eines organisationalen Mediums

Pädagogische Intentionalität bzw. lernförderlicher Strukturierungen im Alltag kommen über die (bewusste oder implizite) Ausgestaltung von zeitlichen, räumlichen, sachlichen und sozialen Rahmenbedingungen auch medial zum Ausdruck. Diese sozial-ökologischen Strukturierungen sind als ein „basales Lernprogramm“ aufzufassen und niemals zufällig, sondern „programmatisch“ zu deuten. „Lehre“ erhält hier eine mediale Dimension im Sinne einer „technologischen Verhaltenssteuerung“ (Diedrich 1982) bei der es um „Vergegenständlichung“ (Artefakt) pädagogischer Intentionen geht. Es handelt sich um sozial-ökologische Umstände, die Verhaltensräume limitieren, in ihnen erwünschte Handlungen begünstigen und unerwünschten entgegenstehen. „Bis zu welchem Perfektionsgrad sich Verhaltensabläufe durch bauliche Maßnahmen steuern lassen, erfährt man, wenn man durch die verschiedenen „Stationen“ des zur Schule gehörigen (oder öffentlichen) Hallenbades das Schwimmbecken erreicht.“ (Diedrich 1982:61) Ähnliches lässt

sich über Ausstellungen, Konferenzen oder Tagesstätten sagen. Es geht somit um Faktoren wie sie mit Begriffen wie „behavior setting“, „hidden curriculum“, funktionales Lernen, formale Bildung, implizites Lernen oder unbeabsichtigten Nebenwirkungen angesprochen werden.

d) Konzeptioneller Rahmen: „Lehre“ in dem Funktionsaspekt von Kontextsteuerung

Die konzeptionelle Verknüpfung der drei Dimensionen zu einem sinnvollen, d.h. lernförderlichen Profil stellt die „didaktische Herausforderung“ institutionalisierten Lernens dar. Der entscheidende Punkt einer allgemeinen Didaktik lebensbegleitenden Lernens liegt nun in der Einsicht, dass „Lehren“ nicht hinreichend interaktiv über soziale Positionen beschreibbar ist, sondern sich nur als Gesamtfunktion didaktisierter Kontexte bestimmen lässt. Was ist nun in diesem Zusammenhang unter Kontext zu verstehen? Gemeint ist mit diesem Begriff eine sinnkonstituierende „Rahmung“ (Goffman 1980), die Lehrtätigkeit, Aneignungsaktivitäten und sozial-ökologisches „Lern-Environment“ zu einem konzeptionellen pädagogischen Sinnzusammenhang verknüpft. Teilaktivitäten wie ein spezifisches Lehrverhalten, ein bestimmtes Reaktionsmuster der Lernenden oder ein besonderes organisatorisches oder räumliches behavior setting als mediales Lernenvironment bieten noch keine hinreichende Erklärung für das was jeweils unter institutionalisierter Erwachsenenbildung verstanden werden soll. Erst aus ihrem pädagogisch- konzeptionellen Zusammenhang erhalten sie didaktische Struktur (Schäffter 1994). Hier ist das dynamische Feld, in dem sich das Verhältnis zwischen „Lehren und Lernen“ regelt.

4.7 Eine relationale Theorie der Entwicklung

In den Zeitkonzepten des Weiterbildungssystems müssen die gesellschaftlichen Antizipations- und Planungsprobleme in innovativer Auseinandersetzung mit einer **unbestimmbaren Zukunft** in der Weise zum Ausdruck gelangen, dass sie sich in biographisch und sozialstrukturell bedeutsame Lernanlässe transformieren lassen. Eine solche Selbstthematisierung des immer wieder aufs Neue erfahrenen Zwangs zur kreativen „Zukunftsproduktion“ beim Übergang in eine klärungsbedürftige **„Zone der nächsten Entwicklung“** soll hier programmatisch als der **„utopische Kern“ von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft** bezeichnet werden.

Lebensbegleitendes Lernen in der Transformationsgesellschaft²⁹⁸ kann temporaltheoretisch als ein **Kontinuum** aus permanent aneinander anschließenden Übergangsprozessen konzipiert werden, die **gleichzeitig auf unterschiedlichen, ineinander verschränkten Entwicklungssträngen** verlaufen. Dies wird hier in Form einer **Mehrebenenanalyse** als **strukturelle Verzwirnung**²⁹⁹ zwischen einer biologisch-gattungsspezifischen, individualpsychologischen, intersubjektiven, generationellen, organisationalen und historisch-epochenspezifischen Entwicklungsdimension modelliert.

4.7.1 Drei Anwendungsfälle

- (1) Das **Konzept der Verzwirnung**³⁰⁰ kann über den lerntheoretischen Anwendungsfall einer „strukturvermittelnden“ **Verhältnisbestimmung zwischen Lernprozess und dem sich hierdurch verändernden Lernkontexten** hinaus auch grundsätzlich als eine generalisierbare Form der **Relationierung von Prozessverläufen und strukturellem Wandel** herangezogen werden
- (2) Als einen weiteren wichtigen **Anwendungsfall** geht es im Rahmen des Programms relationaler Weiterbildungsforschung daher auch um die Relationierung von

²⁹⁸ Zu den konzeptionellen Eckpunkten einer relationalen Sozialtheorie lebensbegleitenden Lernens in der Transformationsgesellschaft vgl.: (1) Schäffter, Ortfried (2007): **Soziale Praktiken des Lehrens und Lernens**. URL: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/soz%20prak>; (2) Ders. (2009): **Das Eisberg-Modell des Lernens**. Reflexionsstufen und Umwelten transformativen Lernens. Berlin: unveröff. Manuskript; (3) Ders. (2010): **Lernen, ein Grundbegriff pädagogischer Praxis**. Ein Systematisierungsversuch mit bibliographischem Anhang. Berlin: unveröff. Manuskript; (4) Ders. (2013): **Die Kategorie der Relationalität**. Zum Erfordernis ihrer ontologischen Grundlagen. Berlin: unveröff. Manuskript; (5) Ders. (2013): **Lernen in der Transformationsgesellschaft aus relationaler Sicht**. Berlin: unveröff. Manuskript; (6) Ders. (2011): **Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand**. In: Christiane Hof, Joachim Ludwig und Burkhard Schäffer (Hrsg.): **Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung**. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 232-239; (7) Ders. (2012): **Lernen in Übergangszeiten**. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.): **Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung**. Münster: Waxmann, 2012, S.113-156; (8) Ders. (2012): **Allgemeinbildung im Umbruch**. Lebenslanges Lernen und Katholische Erwachsenenbildung. In: Ziegler, Horst/ Bergold, Ralph (Hrsg.): **Neue Vermessungen: Katholische Erwachsenenbildung heute im Spannungsfeld von Kirche und Gesellschaft**. Blieskastel 2012

²⁹⁹ Hierbei handelt es sich im Rahmen des Forschungsprogramms auch um den Versuch, die von Kristine Baldauf-Bergmann entwickelte grundlagentheoretische Kategorie eines „**strukturvermittelnden Lernens**“ für „Lernen im Lebenszusammenhang“ strukturhermeneutisch zu operationalisieren. (vgl. Baldauf-Bergmann, Kristine (2009): **Lernen im Lebenszusammenhang**. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. ICHS-Reihe, Bd. 31, Berlin: Lehmanns Media.)

³⁰⁰ Vgl. hierzu auch Welsch, Wolfgang (1996): **Vernunft**. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.436. Im Zusammenhang mit dem Konzept der „Familienähnlichkeit“ zitiert er Wittgenstein: „Die Einheit gründet allein in den Überschneidungen, besteht allein im Sinn von Verwandtschaften.“ (Philosophische Untersuchungen, S.277)

paradigmatischen Entwicklungen innerhalb einer **Wissenschaftsdisziplin** mit dem historisch-**gesellschaftlichen Epochenwandel** hinsichtlich seiner je vorherrschenden **Episteme**.³⁰¹

(3) Über die beiden erstgenannten Anwendungsfälle hinaus bietet schließlich das Konzept des „**Formation Trajectory**“ die umfassendere Sicht auf eine Mehrebenenanalyse, in der ein plurales Zusammenspiel differenter Entwicklungsstränge in den Blick kommt und in dem die verschiedenen Verlaufsstrukturen in jeweils unterschiedlicher Weise relationiert sein können.

4.7.2 Das Konzept der Übergangskrise

Aus einer **transformationstheoretischen Perspektive** lassen sich Übergänge normativ als spezifische Formen von Entwicklungskrise interpretieren und bewerten und dies unter der Bedingung, dass zunächst „routinemäßiges Verhalten durch soziale oder biologische Veränderungen unterbrochen werden, und zwar im Sinne von Herausforderungen und Zwängen zur Umorientierung. Übergänge können also in Verbindung mit persönlichkeits- und entwicklungspsychologischen Analysen des Bewältigungsprozesses, selbst als Entwicklungsprozess verstanden werden. (Ulich 1987,114)

Krise wird somit erst dann über irritierendes Störungserleben hinaus bedeutsam, wenn dem Subjekt hinreichend subjektive und objektive Bewältigungsmöglichkeiten institutionell bereitgestellt werden können. An dieser Form von „Bedingungsdiskurs“ (Holzkamp) wird erkennbar, dass Krise bereits definatorisch als Bestandteil eines **institutionell gesicherten** und kontrollierten **linearen Entwicklungszusammenhangs** gefasst wird. „Erfolgreiches Scheitern“ oder kreative Umwege sind in diesem Deutungszusammenhang nicht vorgesehen, da man aufgrund eines „**restriktiven Entwicklungsbegriffs**“ nicht in der Lage ist, „fehlerfreundlich“ funktional zwischen entwicklungsrelevanten und nicht entwicklungsrelevanten Krisenverläufen unterscheiden zu können. Biographietheoretisch bedeutsam sind vor den Anforderungen einer sich permanent wandelnden Gesellschaftsstruktur nämlich „gerade jene Krisen, die sich nicht ohne weiteres in einen konsistenten Lebensentwurf integrieren lassen – die zu Brüchen, Zerstörungen, Modifikationen oder Abschieden von biographischen Projekten, mithin von Selbstentwürfen führen.“ (Welzer 1993,31)

4.7.3 Das Konzept der *Transition*

³⁰¹ vgl. dazu: Logbucheintrag Gegenstandskonstitution ist die Relationierung der Krise 1 mit der Krise 2, sowie Eintrag Erkenntnishindernis bei Gaston Bachelard

Im Gegensatz zu Übergangskonzepten, in denen von einem klar identifizierbaren Ausgangs- und Ankunftspunkt ausgegangen und von denen als Fixpunkt eines „resting place“ der jeweilige „Übergang“ als ein temporal vorübergehendes Ereignis definiert werden konnte, betont der relationale Begriff der Transition das Bewegungsmoment gegenüber den Stationen.

- „*Transitionen* bezeichnen demnach sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanenten Wandel befindlichen Lebenslauf.“ (Welzer 1993,37; im Original ebenfalls kursiv)
- *Übergänge* bezeichnen demgegenüber – synonym mit Statuspassagen – Bewegungssequenzen von normativ definierten Lebensabschnitten in andere (etwa Schule – Berufsausbildung – Verrentung etc.) (ebenda)
- *Passagen* lassen sich ... als Bewegungssequenzen innerhalb von Transitionen definieren – etwa als gelingender Bewältigungsprozeß einer spezifischen Anforderung neben anderen. (ebenda)

4.7.4 „Personal Trajectory“ – ein Konstrukt zur biographietheoretischen

Synchronisierung

Die gesellschaftliche Ausdifferenzierung einer Pluralität mehr oder weniger gleichberechtigter Temporalordnungen und ihrer in formalen Kontexten institutionalisierten sowie habituell verfestigter Zeitregime lässt in der Spätmoderne individuelle, biographische und historische Übergangszeiten zur Normalform werden. Längerwährende Zustände erscheinen nun eher als Ausnahmesituation der Stagnation oder eines nur okkasionell abgesicherten „resting place“. Hieran macht sich auch ein historischer Bedeutungswandel der Weiterbildung in ihrem Übergang von einer Reproduktions- hin zu einer Reflexionsfunktion fest (Schäffter 2001). Für eine temporaltheoretische Gegenstandsbestimmung ist dies eine zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung. So komplex die Strukturanalyse auch ausfallen mag, so bleibt sie in ihrer dialektischen Kontrastierung komplementärer Zeitordnungen doch weitgehend statisch. Sie berücksichtigt nicht hinreichend die konstitutive Dynamik individueller Entwicklung in der Lebensspanne, die quer zu den vielfältigen Kontextgrenzen und Bedeutungshorizonten verlaufen und diese gewissermaßen erst erfahrbar und damit im Sinne einer „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ für soziale Wirklichkeit relevant werden lassen.

Für den nun erforderlichen rekonstruktiven Schritt der Gegenstandsbestimmung greifen wir auf das kulturtheoretische Konstrukt des „trajectory“ zurück (Soeffner 1991; Dreier 1999; Grathoff 1991; Riemann/Schütze 1990). Ein „trajectory“ ist ein sozialer Prozess ohne ausgewiesene Steuerungsinstanz. Weil trajectories einen bestimmten Verlauf aufweisen, erstrecken sie sich in die Zeit. Sie beruhen auf einer pfadabhängigen Kette von

Einzelereignissen, die sich abschnittsweise in Phasen „interpunktieren“ und die auf ein noch unbestimmtes Ziel ausgerichtet sind. Dieses Ziel wird im schrittweisen Verlauf eines trajectories jeweils zum Gegenstand einer permanenten reflexiven Vergewisserung. Ein trajectory beruht somit in der temporalen Form seiner Zukunftsorientierung auf einer „zielgenerierenden Suchbewegung“ (vgl. Schäffter 1999).

Soeffner (1991) bezieht das Konzept des trajectories auf „soziale Handlungsgefüge“, die sich aus einer Vielzahl autonomer Akteure im Sinne eines Staffellaufs im Sinne eines „Kooperationsgefüges“ organisieren. Im Gegensatz dazu geht es im biographietheoretischen Zusammenhang eines „life-trajectories“ um die synchrone Anschlussfähigkeit differenter Lebensereignisse, die nun in der permanenten Schrittfolge einer zukunftsgenerierenden Selbstvergewisserung gewissermaßen „Akteursposition“ erhalten. Diese für „individual life-courses“ relevanten Ereignisse sind die Übergangszeiten. Sie verketteten sich zu „personal trajectories of participation across contexts of social practice“ (Dreier 1999). Es entsteht aus einem lebensbegleitenden „Staffellauf“ unterschiedlicher Übergangszeiten und ihrem zielgenerierenden Wahrnehmungsvermögen für den sich jeweils manifestierenden Möglichkeitshorizont. Die sich in diesem Prozess schließlich herausbildende „Lebensgestalt“ ist das anfangs noch nicht antizipierbare Ergebnis einer pfadabhängigen Entscheidungskette immer neuer Übergangssituationen. „Across the life-span the person participates in a changing configuration of particular social contexts, and the person composes these changing contextual participations into a personal life- trajectory. (a.a.O. S. 19) Jede der sozialen Praktiken und ihre Zeitordnungen, die dabei partizipierend angeeignet werden, stellen Zwischenschritte im Gesamtverlauf eines trajectories dar, das sich in seinem Verlauf zunehmend deutlicher zu einer individuell, biographisch, familienspezifisch und historisch gebundenen „Lebensgestalt“ konturiert.

Aus gestalttheoretischer Sicht geht es dabei jedoch nicht um die Summe aller anschlussfähigen Übergangereignisse, sondern um die „emergente Ordnung“ einer immer deutlicher zu sich findenden Struktur. Erst ihre „emergente Ordnung“ macht temporaltheoretisch das „utopische Element“ lebenslangen Lernens aus.

Das Konzept des „life-trajectories“ bietet im Deutungszusammenhang lebensandauernden Lernens einen heuristischen Rahmen, in dem transitorische Übergangszeiten in pfadabhängiger Schrittfolge sich strukturell zunehmend determinierend zu einer in sich konsistenten historischen Lebensgestalt verdichten. Man stößt daher bei temporaltheoretischen Fragen lebenslangen Lernens unversehens auf eine geschichtsphilosophische Problematik:

„Historische Kontingenz bedeutet ja nicht, dass alles zur gleichen Zeit mit gleicher Wahrscheinlichkeit möglich sei. Vielmehr ereignet sich Geschichte in einem Möglichkeits-uns Wahrscheinlichkeitsraum, in dem langfristige Prozesse ... ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr zu stoppen sind, sondern fast zwangsläufig in eine bestimmte Richtung laufen.“ (Berschin 2008,272)

Dies verweist auf eine „evolutionäre“ Temporalordnung des Kontextwechsels (vgl. Kornwachs 2001,318ff.), der ein trajectory mit eigener Entwicklungslogik unterworfen ist.

4.7.5 Formation Trajectory – die „Verzwirnung“ ungleichzeitiger Entwicklungsstränge

Im Rahmen einer Mehrebenenanalyse strukturellen Lernens in der Transformationsgesellschaft lässt sich das wechselseitige Ineinandergreifen ungleichzeitiger Entwicklungen als ein Prozess der „Verzwirnung“ differenter Entwicklungsstränge zu einem „kollektiven trajectory“ konzeptionalisieren. In einer relationalen Prozesslogik wird dabei individuelles Lernen, biographischer Wandel, Veränderungen generationeller Lebenslagen, familiale Entwicklungsdynamiken, Organisationsentwicklung, milieuspezifische Strukturveränderungen mit historischem Epochenwandel in Beziehung gesetzt. Das Konzept einer pluralen „Verzwirnung“ führt schließlich zu einem polyform strukturierten trajectory, das sich nicht mehr auf die subjektiv individuelle oder auf die sozial- interaktionistische Dimension beschränkt, wie dies bei den bisherigen Konzepten noch der Fall war. Mit der Metapher der Verzwirnung wird hierbei ein Bild angeboten für das komplementäre anschlussfähige Ineinandergreifen differenter Entwicklungszeiten auf mehreren Ebenen, wie des individuellen kontextgebundenen Lernens, biographischer trajectories quer zu differenter Kontexten und gesellschaftliche Veränderungen im Sinne strukturellen Wandels.

Verzwirnung meint, dass sich im Prozess des Übergangs von einem Kontext in einen daran anschließenden das Verhältnis zwischen individuellem Lernen und seinem kontextuellen Bedingungsrahmen umkehrt: Bieten zunächst die historischen und biographischen Ausgangsbedingungen den Möglichkeitshorizont für kontextgebundenes Lernen im Sinne seiner Aneignungsmöglichkeiten, so führt das lernende Ausschöpfen seiner Potenzialität schließlich zu der Möglichkeit, diese Bedingungen als gegenwärtige Vergangenheit kontingent zu setzen und auf der nun erworbenen Grundlage den nun erst anschlussfähigen Kontext einer „gegenwärtigen Zukunft“ antizipierend zu erschließen. Das Lernen wächst gewissermaßen über sich hinaus. Es handelt sich dabei um den qualitativen Umschlag in eine „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski). Indem die **Kontextbedingungen** kontingent und zum **Gegenstand von Lernen** gemacht werden, konstituiert sich entwicklungslogisch

ein sich nun erst manifestierender *Möglichkeitshorizont*, den es im weiteren Schritt des trajectories anzueignen und in seiner Potentialität auszuschöpfen gilt. Der Umschlag kontextgebundenen Lernens in das antizipierende Erschließen wird hier als transitiver Übergang konzipiert und unterliegt der im vorigen Abschnitt beschriebenen Zeitstruktur. Das Konzept der „Verzwirnung“ verdeutlicht hierbei den ständigen Umschlag, in dem Lernen und seine biographischen und sozialstrukturellen Bedingungen, abwechselnd zum gegenseitigen Kontext für einander werden. „Entwicklung“ bezeichnet in diesem Zusammenhang eines sich im Erschließen zukünftiger Kontexte vorantreibenden „formation trajectories“. Wesentlich ist für die Struktur, dass die sich manifestierende „Zone der nächsten Entwicklung“ nicht wie im Konzept der Statuspassage bereits sozial determiniert ist, sondern das **nicht antizipierbares** Ergebnis eines zielgenerierenden Entwicklungsverlaufs darstellt. Es handelt sich um eine formative Bahn, in der sich das Wechselspiel aller beteiligten Entwicklungsstränge auf unterschiedlichen Ebenen zu einem kollektiven trajectory „verzwirnt“. Es kann somit als ein Prozessmodell für „strukturelles Lernen im Lebenszusammenhang“ gelten.

4.7.6 Von der Zukunft her lernen

Bei dem Wechsel einer Kette von Übergangszeiten im Verlauf eines mehrfach verzwirnten „formation trajectories“ handelt sich somit um ein kollektives Prozessmodell, das nicht mehr linear von dem Sediment einer vergangenen Gegenwart her kausal determiniert wird, aus deren Bedingungen sich eine bestimmte zukünftig fortzuschreibende Gegenwart ableiten ließe. Stattdessen bekommt man es mit einer rekursiven Temporalstruktur zu tun: Die „gegenwärtige Gegenwart“ wird von einer sich im Sinne eines Leitbilds offenbarenden „gegenwärtigen Zukunft“ gewissermaßen von „rückwärts“ gestaltet. Hier kommt ein säkularisiertes Verständnis „**eschatologischer Zeitordnung**“ zu tragen. In Betracht gezogen wird aus dieser geschichtstheoretischen Sicht eine sich bereits in der vergangenen, wie auch gegenwärtigen Gegenwart manifestierenden Zukunft, die sich im Rahmen einer „antizipierenden Hermeneutik“ (Schmidt 1985, 286) sensibel wahrnehmen lässt. Diese Form utopischer Zukunftsorientierung führt zu erheblichen Konsequenzen für pädagogisches Handeln (vgl. dazu Scharmer 2009). Offenkundig kommt in der gegenwärtigen Renaissance der zeitphilosophischen Arbeiten von Ernst Bloch und Walter Benjamin eine verstärkte Aufmerksamkeit für die relationale Gegenwärtigkeit aller Zeitmodi zu tragen, wie man sie kulturgeschichtlich bisher auch bei früheren Epochenbrüchen beobachten konnte. Für eine aktuelle Temporaltheorie lebenslangen Lernens verlangt dies, sich systematisch mit der transitorischen Übergangsstruktur von „Lernen im Feld paradigmatischen Strukturwandels“

auseinander zu setzen. Hierbei wird man den Aspekt einer „antizipierenden Hermeneutik“ im „utopischen Kern“ von Bildung noch genauer in den Blick zu nehmen und in den pädagogischen Ansätzen zum „Lernen in biographischen und historischen Übergangszeiten“ konzeptionell zu berücksichtigen haben. Daher sollte eine Temporaltheorie lebenslangen Lernens im Deutungsrahmen des oben skizzierten relationalen Feldes differenter Verschränkungen von Zeitmodi Anschluss suchen an den Diskurs zur Geschichtsphilosophie von Ernst Bloch und seiner spezifischen Verschränkung von Vergangenheit und Gegenwart aus einer Perspektive der Zukunft, mit der die Gegenwärtigkeit des Handelns aus dem bereits aktuell erkennbaren „Noch-Nicht“ einer in der Vergangenheit noch unerfüllt gebliebenen Zukunft gestaltet wird. (vgl. Lieber 1965; Holz 1975; Schmidt 1985; Dietschy 1988; Korngiebel 1999; Behrens 2003; Becker 2003)

4.8 Relationale Ansätze gesellschaftlicher Institutionalisierung

4.8.1 Die Komplementarität alltagsgebundener und funktional didaktisierter

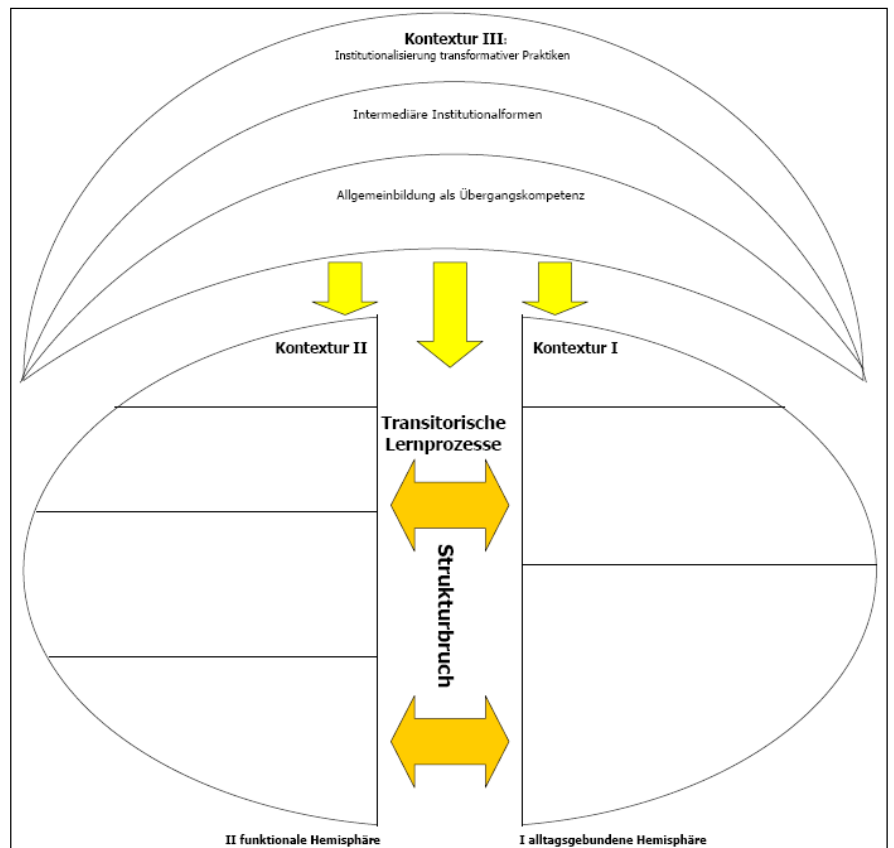
Lernkontexte³⁰²

Einen strukturellen Umbruch erfährt Bildung in der gegenwärtigen Transformationsphase durch eine international diskutierte „Entgrenzung“ des Lernens (Kade 1997). In einer **institutionstheoretischen Deutung** dieser Entwicklung handelt es sich dabei vielmehr um Prozesse einer Inklusion in das Bildungssystem einer Gesellschaft. Die Metapher einer „Entgrenzung“ beruht daher auf einer „optischen Täuschung“ (Schäffter 1999a). Sie entsteht, wenn Lernen und Bildung substantiell gefasst und dabei aus einer berufsständischen Interessenlage zum abgrenzbaren Zuständigkeitsbereich der Pädagogen-Zunft erklärt wird. Im Zuge der gegenwärtigen Entwicklung auf ein funktional integriertes Gesamtbildungssystem lässt sich diese Engführung nicht mehr aufrecht erhalten und wird folglich zunehmend durchbrochen. Nun wäre es aber ein Missverständnis, wenn man die damit verbundene „Universalisierung des Pädagogischen“ vorschnell mit einer Expansion funktional didaktisierter Lernkontexte in alle Lebensbereiche hinein gleichsetzen würde. Entscheidend für die funktionale Inklusion alltagsgebundener Lernkontexte und des sich hierdurch herausbildenden Gesamtbildungssystem ist die Anerkennung lebensweltlich eingebetteter und implizit mitlaufender Lernprozesse hinsichtlich ihrer strukturellen Eigenlogik (Schäffter 1999b). Daher weist bereits der Begriff des „informellen Lernens“ auf eine hegemoniale Sicht

³⁰² Bei diesem Abschnitt handelt es sich um einen leicht veränderten Auszug aus: Schäffter; Ortfried (2012): Allgemeinbildung im Umbruch. Lebenslanges Lernen und Katholische Erwachsenenbildung. In: Ziegler, Horst/ Bergold, Ralph (Hrsg.): Neue Vermessungen: Katholische Erwachsenenbildung heute im Spannungsfeld von Kirche und Gesellschaft. Blieskastel 2012, S. 115-142

hin, der zufolge die formalisierten Lehr/Lern-arrangements zur Normal-form erklärt und so alltags-integrierte, tätigkeits-begleitende Lernkontexte als defizitäre Schwundstufen erscheinen lassen. Diese dichotome Auffassung lässt sich in einer Transformationsgesellschaft, die in ihrer realen Bildungspraxis de facto bereits auf ein sich überschneidendes Netzwerk unterschiedlicher Lernanlässe angewiesen ist, zunehmend weniger aufrecht erhalten.

Hinsichtlich der sich bereits abzeichnenden Struktur eines integrierten Gesamtbildungssystems zeichnet sich in groben Umrissen das Bild von zunächst **zwei Kontextierungen**³⁰³ ab, die je jeweils eigener Logik folgen, sich dabei aber komplementär ergänzen (vgl. Schäffter 2001a). *Bildung* bezieht in ihrem gegenwärtigen Umbruch folglich auch informell



erworbene Kompetenzen aus lebensweltlichen Handlungszusammenhängen ein. Aufgrund einer schrittweise zunehmenden Inklusion von alltagsgebundenem Lernen in das Gesamtbildungssystem der Gesellschaft wird auch die bisherige Fixierung auf „funktional didaktisierte Lehr/Lernkontexte“ kontingent. Ein deutliches Indiz für eine Emanzipation der Allgemeinbildung von formellen Bildungsabschlüssen und Lernkarrieren besteht in einer immer systematischeren Wertschätzung und Unterstützung lebensbegleitender Formen der Kompetenzentwicklung. Hierdurch besteht gegenwärtig die Chance zu einer integrativen Sicht auf Allgemeinbildung, in der weder die eine oder andere Seite beider „Hemisphären“ des Bildungssystems Dominanz erhält, sondern Allgemeinbildung als eine relationale Kategorie „transversaler Vernunft“ (Welsch 1996) systematische Beachtung findet. (vgl. Schaubild)

³⁰³ Begrifflich wird hier an das oben eingeführte Konzept der Poly-Kontextualität von Gotthard Günther angeschlossen.

4.8.2 Institutionalformen an Schnittstellen des Übergangs

(1) Lernen in Übergangszeiten³⁰⁴

Die bisherige Strukturanalyse arbeitete in ihrem Nachweis einer sich dramatisch ausdifferenzierenden „Bildungslandschaft“ in einer recht optimistischen Bewertung eine strukturelle Potentialität heraus, die auf der gegenwärtigen Entwicklungsstufe des Bildungssystems für Prozesse lebenslangen Lernens grundsätzlich bereitsteht. Mit dem Nachweis von Potentialität als historisch entstandener „Bedingung der Möglichkeit“ für lebensbegleitendes Lernen ist allerdings noch nichts über ihre praktische Aktualisierung gesagt. Erkennbar wird vielmehr, dass der nun erforderliche Entwicklungsschritt einer institutionalisierten Absicherung biographischer Lernpfade noch auf sich warten lässt. Bisher werden die komplexen Möglichkeiten noch individualisiert genutzt; ihre Wahl unterliegt okkasionellen Zufälligkeiten, hat selektive und exkludierende Wirkungen und bleibt aufgrund ihrer biographischen Pfadabhängigkeit nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für die pädagogische Forschung noch weitgehend unbegriffen. Die im Gesamtbildungssystem strukturell hervorgebrachte „Multioptionalität“ (Gross 1994) gerät daher in das berüchtigte „paradox of choice“, wonach sich mit gesteigerten Wahlmöglichkeiten auch die Gefahr sozialer Selektion und Exklusion erhöht. Wenn im vorigen Abschnitt herausgearbeitet wurde, dass sich Bildung unter den Voraussetzungen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft nicht mehr *substanziell*, sondern *relational* als Fähigkeit zum kompetenzbasierten Navigieren in einer komplexen Bildungslandschaft konzeptualisieren lässt, so werden dabei gleichzeitig auch alle die Überforderungen angesprochen, die ein solcher Umbruch nach sich zieht. In den Vordergrund rückt nun die Problematik des Übergangs. Lernbiographien werden gerade aufgrund gewachsener Optionen und Verknüpfungsmöglichkeiten kontingent und verlangen in „Übergangszeiten“ (Schäffter 2012) nach reflexiver Steuerung. Die Tatsache, dass dies als noch nicht hinreichend gelöste Strukturschwäche erkannt wurde, zeigt sich an der gegenwärtig entstehenden „Übergangsforschung“ und dem Aufbau immer neuer „Übergangssysteme“ zwischen bisher noch getrennten Teilbereichen des segmentär parzellierten Bildungssystems. Auffällig ist bei derartigen Lösungsversuchen indes, dass weiterhin vom Paradigma einer räumlich segmentären Differenzierung ausgegangen wird und daher die Übergangssysteme in Formen einer formalisierten Statuspassage organisiert werden. Mit diesem Verständnis einer

³⁰⁴ Vgl. dazu die temporaltheoretische Grundlegung: „Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft“, in: Schäffter, Ortfried (2012): Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann, S.113-156

„Educational Governance“ (Altrichter u.a. 2007) erhöht sich jedoch die Komplexität möglicher Bildungsbereiche noch zusätzlich und verschärft mit administrativ geregelten Verfahren sogar das Strukturproblem. Nun müssen von den betroffenen Menschen auch noch geeignete Übergangssysteme gewählt und erfolgreich durchlaufen werden, um nicht sozial exkludiert zu werden. Demzufolge schält sich die Einsicht heraus, dass lernbiographische Übergänge selbst wiederum besondere Lernkontexte sind, die einer eigenen, wenn auch noch unzureichend verstandenen Logik verpflichtet sind.

(2) Von der Statuspassage zur Transition

Das Spezifische von „Lernen in Übergangszeiten“ wird im erwachsenenpädagogischen Diskurs unter der Bezeichnung „Transformatives Lernen“ diskutiert und in unterschiedlichen Bildungsformaten konzeptualisiert (vgl. Mezirow 1990, 1993, 1997; Arnold 2001; Gremmler-Fuhr 2006; Koller 2007). Als ein gemeinsamer, die unterschiedlichen Ansätze übergreifender Nenner, setzt sich die Auffassung durch, dass lernbiographische Übergänge in einer sich turbulent verändernden gesellschaftlichen Umwelt nicht mehr in Form geregelter Statuspassagen und damit in Formen einer zielvorwegnehmenden Expertenberatung organisiert werden können. Die Alternative ist eine Übergangsstruktur, in der zunächst die individuelle Ausgangssituation im Rahmen einer Kompetenzbilanzierung reflexiv geklärt werden kann, um auf dieser Entscheidungsgrundlage persönlich anschlussfähige Ziele aus dem gegebenen Spektrum realistischer Möglichkeiten bestimmen zu können. Diese in ihrem Ausgang und ihrem Ziel bestimmungsbedürftige Übergangsstruktur wird in der Literatur in Anschluss an Harald Welzer als „Transition“ bezeichnet (Welzer 1993; Felden/Schiener 2010, Schöffter 2012). Transitorische Übergänge verlangen eine Abkehr von linearer Steuerung und ein Umschalten auf den „Modus reflexiven Lernens“, weil die individuelle Zielbestimmung nur von den betroffenen Menschen selbst im Bildungsformat einer pädagogisch unterstützten „zielgenerierenden Suchbewegung“ erfolgreich verlaufen kann. Mit der Kennzeichnung „zielgenerierend“ wird hervorgehoben, dass es sich nicht um eine „zieloffene“ Entwicklung handelt, sondern um einen pädagogisch unterstützten Entscheidungsprozess, in dem sich das angestrebte Ziel erst schrittweise verdeutlichen und schließlich kontextabhängig realisieren lässt (genauer vgl. Schöffter 2001a, 2001b).

Aus institutionstheoretischer Sicht wird an der Problematik biographischer Übergangszeiten erkennbar, dass bisher die Menschen in ihren hoch individualisierten „zielgenerierenden Suchbewegungen“ allein gelassen werden. Nun wird erkennbar, dass das oben eingeführte

Bild eines ausdifferenzierten Bildungssystems, das neben den funktional didaktisierten Lehr/Lernkontexte auch die alltagsgebundene Hemisphäre zu inkludieren vermag, noch nicht vollständig ist, weil es noch nicht die Kontexte transitiven oder transformativen Lernens im Kontextwechsel oder in Übergangszeiten enthält. Erforderlich für die Strukturanalyse eines Bildungssystems, das den Anforderungen lebensbegleitenden Lernens in der Transformationsgesellschaft genügen soll, wird daher eine Ergänzung um einen vermittelnden „Balken“ zwischen den beiden Hemisphären alltagsgebundener und funktional didaktisierter Lernkontexte. Eine auf Kontextwechsel hin profilierte Institutionform unterstützt die *Entwicklung von Allgemeinbildung* in dem hier herausgearbeiteten Verständnis einer Fähigkeit zur persönlichen Navigation durch eine komplexe Bildungslandschaft. Sie erfüllt daher an unterschiedlichen Schnittstellen des Übergangs eine intermediäre Funktion (vgl. dazu im Schaubild die Kontextur III).

Bildung in dem hier vorgestellten strukturalen Verständnis³⁰⁵ einer kontextüberschreitenden „Übergangskompetenz“ wird bislang nur beiläufig und hochselektiv erworben. Erst mit der hier vorgeschlagenen begrifflichen Erweiterung lassen sich mögliche Verwendungssituationen im sich selbst herausbildenden Verlauf eines „life-trajectory“ identifizieren, an denen pädagogische Supportsysteme konzeptionell ansetzen können (2.3). In einem daran anschließenden Schritt (2.4) wird dann gefragt, inwieweit sich in dem nun differenzierter bestimmbar „Spannungsfeld transversaler Übergangskompetenz“ bereits spezifische Institutionformen mit den entsprechenden Bildungsformaten auszumachen sind und wie sich dabei eine intermediäre Funktion zwischen den zwei „Hemisphären“ alltagsgebundener und funktional didaktisierter Lernkontexte bestimmen ließe. An diesem Punkt unserer Analyse steht ein heuristischer Rahmen zur Verfügung, der zum Versuch einer institutionstheoretischen „Neuvermessung“ herangezogen werden kann.

(3) Schnittstellen als lernhaltige Übergänge im Bedeutungshorizont eines life-trajectory

Ein wichtiges Ziel der bisherigen Argumentation bestand darin, zunächst die hohe strukturelle Komplexität erkennbar werden zu lassen, mit der man es aufgrund der gesellschaftlichen Differenzierung nun auch im Bildungssystem zu tun bekommt. Ihre Potenzialität wird allerdings erst dann als bedeutungsvolle Ressource einer Transformationsgesellschaft erkennbar und nutzbar, wenn man die Strukturbedingungen nicht allein unter der Perspektive „Educational Governance“ und damit als Problem einer bildungspolitisch administrativen „Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem“ (Altrichter u.a.2007) deutet. Aus

³⁰⁵ Zum Ansatz einer strukturalen Bildungstheorie der Verschränkung unterschiedlicher Kontexte vgl. Marotzki 1990

einer bildungsbiographischen Sicht hingegen wird die „Neue Unübersichtlichkeit“ (Habermas) der späten Moderne dadurch als ein sich ausweitender „Möglichkeitsraum“ erkennbar, der fraglos eine Gefahr der Überforderung enthält, aber dennoch ein hohes Potential an Ressourcen für transformative Entwicklungen bereitstellt. Dies setzt allerdings voraus, dass die strukturellen Unterbrechungen als Schnittstellen wahrgenommen werden, an denen sich lernhaltige Übergänge identifizieren lassen. Eine administrative Steuerungslogik mit ihrer Obsession für formalisierte Regelungen führt hier die falsche Richtung. Linear angelegte und, zielvorwegnehmende Übergangssysteme bleiben einer exkludierenden Selektionslogik verpflichtet und können unter dem Anspruch von sozial inkludierender Bildung im Lebenslauf mittlerweile als gescheitert betrachtet werden. Diese Einsicht in die Grenzen administrierter Bildungsplanung führt in der gegenwärtigen Übergangsforschung dazu, ansatzweise die Perspektive der betroffenen Menschen zu übernehmen und aus ihrer Sicht eine Rekonstruktion lernbiographischer Verlaufsmuster zu versuchen. Die nun eingenommene subjektwissenschaftliche Binnensicht führt zu erheblichen Konsequenzen in Hinblick auf die Identifikation von persönlich relevanten Schnittstellen, an denen über die weitere Kontinuität einer Lernbiographie entschieden wird. Konzeptuell lässt sich dabei auf das von Anselm Strauss entwickelte theoretische Konstrukt des „Trajectory“ zurückgreifen (vgl. Soeffner 1991; Dreier 1999, 2006; Schäffter 2012; Baldauf-Bergmann 2012). Bei einem ‚life-trajectory‘ handelt es sich um die Anschlussfähigkeit differenter Lebensereignisse, die in der permanenten Schrittfolge einer zukunftsgenerierenden Selbstvergewisserung synchronisiert werden. Aus der Sicht einer Theorie sozialer Praktiken und der „kritischen Psychologie“ begreift Ole Dreier rationale Lebensführung³⁰⁶ in der späten Moderne als eine strukturelle Kopplung unterschiedlicher Praktiken in lokalen Kontexten. Es wird dabei erkennbar, dass Subjekte „ihr Leben als eine Verknüpfung und Trennung ihrer verschiedenen Teilnahmen in verschiedenen Kontexten gestalten und ihre persönliche Teilnahme im Verhältnis zu den verschiedenen Arrangements lokaler Kontexte variieren“ (Dreier 2006,73). Da sich subjektive Praktiken in lokalen Kontexten sowie Ordnungen des Zugangs und Zugehörigkeit strukturell konstituieren und relational ausregeln, sind Verknüpfungen oder Trennungen Ausdruck einer überindividuellen Ordnungsbildung, die sich nicht allein auf intentionales Handeln zurückführen lässt. Subjektives Handeln entfaltet sich in den strukturellen Ordnungen eines life-trajectory zum Zweck der Lebensführung „*als eine Bewegung durch verschiedene Kontexte in den bestehenden Praxisstrukturen.*“ (ebd. kursiv durch OS.)

³⁰⁶ vgl. zur bildungstheoretischen Bedeutung dieser Strukturanalyse eines „Lernens im Lebenszusammenhang“ Baldauf-Bergmann 2012

Die für ‚individual life-courses‘ relevanten Ereignisse eines personal trajectory sind biographische Übergangszeiten. Sie verketteten sich zu „personal trajectories of participation across contexts of social practice“ (Dreier, 1999, 19). Ein trajectory entsteht somit aus einem lebensbegleitenden ‚Staffellauf‘ unterschiedlicher Übergangszeiten und ihrem zielgenerierenden Wahrnehmungsvermögen und dies innerhalb eines sich dabei erst manifestierenden Möglichkeitshorizonts. „Across the life-span the person participates in a changing configuration of particular social contexts, and the person composes these changing contextual participations into a personal life-trajectory.“ (ebd.). Jede der sozialen Praktiken, die dabei partizipierend angeeignet werden, stellen Schritte im Gesamtverlauf eines trajectories dar, das nicht vorgeben ist, sondern sich erst in seinem pfadabhängigen Verlauf zunehmend deutlicher zu einer individuell, biographisch, familienspezifisch und historisch gebundenen ‚Lebensgestalt‘ konturiert.

Aus gestalttheoretischer Sicht geht es dabei jedoch nicht um die Summe aller anschlussfähigen Übergangsereignisse, sondern um die ‚emergente Ordnung‘ einer immer deutlicher „zu sich findenden Struktur“. Erst diese Rekursivität macht temporaltheoretisch das ‚utopische Element‘ (Bloch) lebenslangen Lernens aus, das in dem hier erweiterten Verständnis als „Allgemeinbildung“ verstanden werden kann. Analog zum Konzept des „Kritischen Lebensereignisses“ lassen sich auch Übergangszeiten nicht aus einer externen Expertenperspektive bestimmen, geschweige denn einer curricularen Planung im Verständnis einer zielvorwegnehmenden Reproduktionsfunktion unterwerfen. Man bekommt es bei der Generierung einer Lebensgestalt daher geradezu exemplarisch mit der oben beschriebenen *Reflexionsfunktion* lebensbegleitender Bildung in der Transformationsgesellschaft zu tun.

(4) Intermediäre Institutionalformen in gesellschaftlichen Spannungsfeldern

Inwieweit haben sich für Lernprozesse des Kontextwechsels bereits spezifische Institutionalformen ausdifferenziert? Um diese Frage beantworten zu können, ist eine kurze Vorklärung erforderlich: Der Begriff Institutionalform wird im bildungswissenschaftlichen Diskurs in der Regel unscharf benutzt. In der Erwachsenenbildung und beruflichen Weiterbildung orientiert man sich traditionell an einer dreifachen Unterscheidung zwischen „*Bildungsangeboten*“ (z.B. Kurse, Lehrgänge oder Maßnahmen), „*Bildungseinrichtungen*“ (z.B. Bildungsstätte, Bildungswerk oder Bildungsabteilung) und „*Bildungsträgern*“ (Trägergruppen und Trägerverbände). Aus dieser korporatistisch geprägten Sicht auf die plurale Verfassung von Erwachsenenbildung wird dem formalen Aspekt der Rechtsträgerschaft große pädagogische Relevanz in Bezug auf eine gemeinsame Lernkultur,

übereinstimmende Bildungsziele, Bildungsformate oder übereinstimmende Adressatenbereiche zugeschrieben. Hierdurch gerät eine innere Diversität formaler Organisation aus dem Blick und damit die Tatsache, dass unter dem selben Rechtsträger, wie z.B. einem kommunalen Bildungsträger, einer konfessionellen Trägerschaft, Gewerkschaft oder Wohlfahrtsverband eine Vielfalt unterschiedlicher Bildungsformate entwickelt und praktiziert werden kann. Die rechtliche und finanzielle Trägerschaft ist aufgrund ihrer *pädagogischen Indifferenz* daher wenig aussagekräftig für ihre Bedeutung als pädagogischer Institutionalfom. Aufgrund ihrer reduktionistischen Verkürzung wird sie der schwierigen und konfliktgeladenen Beziehung zwischen Bildungseinrichtung und Träger nur unzureichend gerecht und eignet sich kaum zur Grundlage einer „neuen Vermessung“.

Das Konstrukt der Institutionalfom unterscheidet sich somit in ähnlicher Weise von der Rechtsträgerschaft, wie eine pädagogische Einrichtung von ihrer Betriebsförmigkeit. Beides sind Teilaspekte im Sinne einer zwar *notwendigen, aber nicht hinreichenden Bedingung* für die gesellschaftliche Institutionalisierung lebensbegleitenden Lernens. Erforderlich wird daher ein theoretisch anspruchsvolleres Verständnis von Weiterbildungsorganisation, das den Bezug zum Träger über seine Rechtsform hinaus als eine funktionale Anlehnung an die performative Instanz eines gesellschaftlichen Funktionssystems herstellt und diese Werthaltigkeit praktisch zu nutzen versteht. „Institutionalfom“ wird daher in Anlehnung an das Konzept eines „organisationalen Feldes“ (DiMaggio/Powell 1991; Jepperson 1991; Walgenbach 2002) als ein *relationales Spannungsgefüge* verstanden, in dem sich eine Bildungsorganisation gesellschaftlich eingebettet vorfindet und in dem sich ihr pädagogischer Handlungsspielraum bestimmen und ausgestalten lässt. Neben (1) ihrer *lebensweltlichen Fundierung* auf der mikro-sozialen Ebene sozialer Milieus und deren spezifischen Lernkulturen, sowie (2) den besonderen *Leistungserwartungen* der relevanten Adressatenbereiche gelangt das jeweilige Profil einer Institutionalfom (3) in der jeweiligen Bestimmung der gesellschaftlichen *Funktion von Bildung* zum Ausdruck. In Anlehnung an Maurice Hauriou (1965) wird dies als „*idée directrice*“ konzeptualisiert. Mit der jeweiligen Funktionsbestimmung wird die gesellschaftsstrukturelle Inklusion („*embeddedness*“) einer Bildungseinrichtung auf einer handlungsleitenden und normativ legitimierenden³⁰⁷ makro-sozialen Ebene im Sinne einer bildungspolitischen Programmatik beobachtbar und institutionell aushandlungsfähig. Strukturtheoretisch entscheidend ist dabei, dass die *idée directrice* eines organisationalen Feldes nur *ein* Element neben den anderen darstellt und daher in der jeweiligen Form ihrer Funktionsbestimmung von Bildung notwendigerweise in komplementärer Abhängigkeit zu

³⁰⁷ Legitimation meint in diesem Zusammenhang nicht nur symbolisches sondern auch monetäres „Kapital“

den anderen Eckpunkten des relationalen Spannungsfeldes steht. Diese *relationale Sicht* ist wichtig für ein angemessenes Verständnis zwischen Träger und Einrichtung. Sie bildet den kommunikativen Bedeutungshorizont einer institutionellen *idée directrice*:

Was lässt sich in diesem Rahmen nun unter einer „*intermediären* Institutionalform“ verstehen? Ausgang der Überlegungen zur „Allgemeinbildung im Umbruch“ war ihre Ablösung von einem substanziellen Verständnis und der Vorschlag zu ihrer Temporalisierung im Problemzusammenhang gesellschaftlicher Differenzierung. Die hiermit einhergehende Binnendifferenzierung des Bildungssystems realisiert sich schließlich in unterschiedlichen Varianten von Institutionalformen im Sinne einer Vielzahl „organisationaler Felder“ innerhalb einer Bildungslandschaft. Ihr jeweiliges Profil schärfen sie dabei durch die besondere Form, in der sie sich zu ausgewählten Funktionssystemen pädagogisch in Bezug setzen. Dies kann an dieser Stelle nicht systematisch entfaltet werden, sondern nur der Verdeutlichung intermediärer Funktionen dienen.

Für *intermediäre Institutionalformen* ist in dem hier entwickelten Deutungszusammenhang (vgl. Ebner von Eschenbach 2012) kennzeichnend, dass unter ihrem Funktionsverständnis des Pädagogischen die Lernanlässe und Bildungsformate eng mit den Herausforderungen von Unterbrechungen, Strukturbrüchen und folglich mit Erfahrungen des Kontextwechsels und transitorischer Übergangszeiten verbunden werden. Irritierende Unterbrechung wird als sinngenerierender Lernanlass wertgeschätzt (Bergold/Blum 1999). Verdeutlichen lässt sich die gemeinsame „*idée directrice*“ intermediärer Institutionalformen an dem oben eingeführten Schaubild. Ihr Bildungsverständnis beschränkt sich weder auf spezifische Formate alltagsgebundenen Lernens der rechtsseitigen (vgl. Schäffter 1999b), noch auf ausgewählte Didaktiken formalisierter Lehr/Lernarrangements der linken Hemisphäre. Das besondere Profil intermediärer Institutionalformen lässt sich im Hemisphärenmodell an drei Strukturbrüchen verdeutlichen (vgl. oben Schaubild):

- **innerhalb** der „*rechten Hemisphäre*“ alltagsgebundenen Lernens greifen sie Übergänge zwischen alltäglichen Kontexten, wie Familie, Gemeindeleben, Beruf, Freizeit, soziale Milieus etc. als Lernanlass auf.
- **innerhalb** der *linken Hemisphäre* funktional didaktisierter Lehr/Lernkontexte beziehen intermediäre Institutionalformen ihre pädagogisch relevanten Lernanlässe aus dem Kontextwechsel zwischen differenten Bildungsphasen, partikulär abgegrenzten Bildungsbereichen und differenten Lernkulturen.

- **Zwischen** den *beiden Hemisphären* unterstützen intermediäre Bildungsformate den permanent erforderlichen Übergang zwischen tätigkeitsintegriertem (beiläufigen) Lernen und der Nutzung funktional didaktisierter Lernmöglichkeiten.

Aus der lernbiographischen Entwicklungslogik eines „personal-life-trajectories“ wird in einer pfadabhängigen Verknüpfung der drei Kontextpassagen ein entwicklungsorientiertes Dienstleistungsprofil pädagogischen Handelns beobachtbar. Es bietet die erforderliche institutionelle Antwort auf eine „*Allgemeinbildung im Umbruch*“. Sie setzt jedoch eine dazu passende „*idée directrice*“ voraus. Inwieweit dies für eine Funktionsbestimmung katholischer Erwachsenenbildung im Sinnhorizont lebenslangen Lernens zutreffen könnte, soll nun in einem abschließenden Ausblick als Frage ausgearbeitet werden, deren Beantwortung wir allerdings der Zukunft, vor allem aber möglichen Diskursen überlassen wollen.

5. Das relationale Feld des Forschungsprogramms

5.1 Das Vier-Felder-Schema des Forschungsprogramms

In Anschluss an Burkard Schäffer/ Olaf Dörner³⁰⁸ wird zwischen vier Dimensionen eines empirisch angelegten Forschungsprogramms unterschieden:

I Grundlagentheorien	III Methodologie
II Gegenstandstheorien	IV Methoden

An den vier Dimensionen in Verbindung mit der Prämisse, dass sie in einer relationallogischen Anordnung zu einander stehen, orientiert sich das Forschungsprogramm. Es kann vollständig beschrieben werden, wenn zu allen vier Leerstellen und zu ihrem gegenseitigen Wechselverhältnis eine Aussage gemacht wird. Dies wird zunächst im Folgenden verdeutlicht, um schließlich in allen Feldern relevante Prinzipien zu bestimmen und in der sie konstituierenden **Relationierung im Sinne eines kategorialen Feldes** in Beziehung zu setzen. Es macht schließlich einen Unterschied, ob von nur einer Dimension, wie z.B. von der Methodologie, her gedacht wird oder ob gleichzeitig das gesamte Feld berücksichtigt werden kann. Häufig ist die Begründung qualitativer Forschungsmethoden und

³⁰⁸ Burkhard Schäffer/Olaf Dörner (2009): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung. In: R.Tippelt/A. v. Hippel (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag

-methodologien nur unzureichend in eine Diskussion zur Gegenstandskonstitution eingebettet. Folglich ist in einem derartigen Begründungszusammenhang nicht mehr beobachtbar, ob die so gefasste Kategorie zu dem Forschungsgegenstand passt, also ob sie überhaupt wirklichkeitsgemäß ist. Die Beziehung zwischen Methodologie und der ihr äquivalenten Gegenstandskonstitution wird in solchem Fall nicht hinreichend berücksichtigt.

5.2 Grundlagentheoretische Selbstvergewisserung: Kulturwissenschaft

Die grundlagentheoretische Neuorientierung, die mit dem Forschungsprogramm angestoßen werden soll, versteht sich als Nachvollzug eines kulturwissenschaftlichen Paradigmas innerhalb der Erziehungswissenschaften. (vgl. auch Wimmer 2002) Diese Neuorientierung kommt in folgenden fünf Perspektiven zum Ausdruck:

- (1) *in einem postempiristischen Wissenschaftsverständnis*
- (2) *in einem „interpretativen Paradigma“*
- (3) *in einem tätigkeitstheoretischen Ansatz sozialer Praktiken*
- (4) *in einem begriffshistorischen Ansatz dekonstruktivistischer Kategorialanalyse*
- (5) *in einer narrativen Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit*

5.2.1 Die Krise der „Repräsentation“

Der „*Cultural Turn*“ in den Sozialwissenschaften hat in Bezug auf ihre erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Prämissen zu einer deutlichen Reorientierung an *sprachspieltheoretischen* (Wittgenstein), *hermeneutischen* (Gadamer) *pragmatistischen* (Dewey, Peirce) und *wissenssoziologischen* (Mannheim, Elias) Ansätzen geführt. Bei aller Unterschiedlichkeit im Einzelnen beruht ihre gemeinsame erkenntnistheoretische Basis in der „Kritik an Korrespondenz- und Abbildtheorien“ (Reckwitz 2000,22).

Die „Krise der Repräsentation“³⁰⁹ bezieht sich sowohl auf die **Relation** zwischen Sprache und Denken, Begriff und Gegenstand, wie auch auf das **Verhältnis** zwischen theoretischer Beschreibung und ihrem Objektbereich sozialer Wirklichkeit. Sie findet ihre theoretische Problematisierung im Rahmen eines „*linguistic und semiotic Turn*“ in **semiotisch** angelegten Modellen sozialer Wirklichkeit.

„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

³⁰⁹ Fuchs, Martin/Berg, Eberhard (1999): Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: E. Berg/ M. Fuchs (Hrsg.): Kultur; soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.11-108

Bedeutungen der Welt, sie produzieren erst die Bedeutungen auf kontingente Weise.“
(Reckwitz 2000,23)

„Wissenschaftliche Theorien erscheinen zunehmend als symbolische Ordnungen, die in sozialen Prozessen produziert werden, als Vokabulare, die letztlich kontingente Interpretationen anleiten und mehr oder minder taugliche heuristische Werkzeuge liefern.“
(Reckwitz 2000,24)

Es wäre falsch, diese Ansätze mit dem radikalen Konstruktivismus gleichzusetzen, vielmehr lassen sich deutliche Unterschiede daran festmachen, inwieweit sie über die Grenzen einzelner kultureller „Vokabulare“ und Wissensgemeinschaften hinaus, sprachspiel-übergreifende Rationalitätskriterien und damit eine kontextübergreifende Wissensbasis annehmen.

Überwunden wird allerdings das „ding-ontologisch“ gefasste „*Subjekt-Objekt-theoretische Verhältnis* zwischen wissenschaftlichen Theorien und der Welt der Tatsachen.“ (ebenda)

Jede empirische Aussage gewinnt ihren Sinn immer nur als bereits gedeutete „Beschreibung“ **innerhalb eines Aussagesystems**, wodurch vorsprachliche oder nicht-interpretierte „brute facts“ als eine an einer vorgängigen Realität überprüfbareren „Erfahrungstatsache“ nicht in Frage kommen. „Belege“ gewinnen ihre Bedeutung *ausschließlich innerhalb des* „*Vokabulars*“³¹⁰ einer interpretativ genutzten **Theoriesprache**, in der zudem eine sozial und historisch identifizierbare **Beobachterperspektive** zum Ausdruck gelangt, die aber auch in ihrer historischen und kontextuellen **Standortgebundenheit** kritisch in Rechnung gestellt werden kann. (vgl. Reckwitz 2000,54)

Die *postempiristischen* Ansätze von Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie beziehen nicht Position im Dualismus zwischen einer physischen oder geistigen Welt, sondern bieten nur eine deutliche **Alternative zu einer naturalistischen Beschreibung** von Welt durch ein „*sinnorientiert- intentionales Beschreibungsvokabular*“. (Reckwitz 2000,111)

„Genau in diesem Sinne einer Beschreibungsform, eines Informationswert und Fruchtbarkeit beanspruchenden Vokabulars sind die Muster sinnorientierter Handlungserklärungen und damit auch die kulturtheoretischen Modelle einer solchen Handlungserklärung... zu verstehen.“ (ebenda)

5.2.2 Das interpretative Paradigma

³¹⁰ Die Verwendung des Begriffs des wissenschaftlichen „Vokabulars“ im kulturtheoretischen Diskurs lässt sich daher als Hinweis auf ihre postempiristische Wissenschafts- und Erkenntnistheorie lesen, in der man bereit ist, sich der performativen Bedeutung seiner Begriffsverwendung zu stellen

Erziehungswissenschaftliche Forschung bekommt es in einem kulturtheoretischen Ansatz mit einem *selbstinterpretativen* „Gegenstand“³¹¹ zu tun. Sie beobachtet und beschreibt daher mit ihren kategorialen Deutungsrastern intervenierend in einen „Objektbereich“ hinein, der sich selbst bereits unabhängig von wissenschaftlichen Bemühungen nach eigenen Kriterien beobachtet und alltagsweltlich beschreibt. Wissenschaft beobachtet daher ihren Forschungsgegenstand in Bezug auf Formen und Inhalte ihrer Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung auf der Ebene einer „**Beobachtung zweiter Ordnung**“.

Erziehungswissenschaftliche Handlungsforschung interveniert mit einer derartigen „**Beobachtung von Selbstbeobachtung**“ in institutionalisierte Handlungsfelder und beteiligt sich dabei mit ihrem spezifischen Vokabular hermeneutisch an den alltagsweltlichen Selbstbeschreibungen ihres Gegenstandsbereichs.

„Hermeneutisch“ meint in diesem Zusammenhang, dass aufgrund ihres selbstinterpretierenden Forschungsgegenstands jede Form sozialwissenschaftlicher Forschung, unabhängig von ihrem spezifischen kategoriellen Ansatz, notwendigerweise **sinngenerierend und bedeutungsbildend** wirksam wird.

Das interpretative Paradigma im Sinne dessen, was Anthony Giddens die „*doppelte Hermeneutik*“ einer *reflexiven Sozialwissenschaft* bezeichnet, rekonstruiert Prozessstrukturen, die sich selbst konstituieren. Entscheidend ist hier die Kategorie der Rekursivität sozialer Theoriebildung: Der erkennende Akteur ist notwendigerweise integraler **Bestandteil des zu deutenden Sinnsystems**, das im Zuge dieser Erkenntnis und der damit einhergehenden Selbstbeschreibung einem reflexiven **Strukturwandel** unterliegt. Reflexives Lernen führt in diesem rekursiven Prozess gleichzeitig zur Produktion von reflexivem *Erfahrungswissen*. Als Spezifikum wird somit erkennbar, dass kulturtheoretisch angelegte Forschung in ihrem jeweiligen Forschungsinteresse, vor allem aber in ihrem praktischen Forschungshandeln und in ihren Forschungswirkungen ein „**reflexiver Mechanismus**“ eben des Gegenstandsbereichs³¹² ist, den sie gleichzeitig wissenschaftlich zu erforschen trachtet und auf den sie durch ihr deutendes Beteiligtsein mit ihrem kategorialen „Vokabular“ selbstinterpretativ einwirkt. Dies gilt insbesondere dann, wenn reflexive Forschungspraktiken beratungsförmig ausgestaltet werden.

³¹¹ vgl. Taylor, Charles: *Erklärung und die Wissenschaft vom Menschen*. Frankfurt am Main 1975

³¹² In Schäffter 1990 wird Erwachsenenpädagogik im Sinne einer Kulturwissenschaft als „systematische Beobachtung pädagogischer Selbstbeschreibungen“ charakterisiert. Die Form einer solchen Beobachtung wirkt aufgrund ihrer Rekursivität strukturhermeneutisch.

Eine „Verdopplung“ ihres hermeneutischen Vorgehens zeigt sich Giddens zufolge **einerseits** darin, dass erstens die Beobachtungskategorien aus den alltagsweltlichen Selbstbeschreibungen ihres Forschungsgegenstands abgeleitet werden und bisweilen sogar bei aller Bedeutungsdifferenz in ihrem Vokabular übereinstimmen. **Zweitens** finden theoriegeleitete Erkenntnisse und viele ihrer kategorialen Beschreibungsmuster wieder Eingang in die Selbstbeschreibungen ihres sich selbst interpretierenden Forschungsgegenstands, der sich dabei durch den impliziten oder auch explizit intendierten Interventionscharakter ihrer Forschungspraktiken verändert und damit in Folge neue Ausgangsbedingungen für später daran anschließende Entwicklungen und Forschungsvorhaben schafft. Insgesamt führt dieser *kybernetische Rückkopplungseffekt* zu einer dynamischen Temporalisierung des gesellschaftlichen Forschungsgegenstands im Zuge reflexiver Erkenntnisgewinnung. Sozialwissenschaftliche Forschung wirkt somit als **strukturelle Intervention** auf den gesellschaftlichen Gegenstandsbereich ihres Erkenntnisinteresses. Sie wird damit zu einem „*reflexiven Veränderungsmechanismus*“ und damit zum Bestandteil der Selbstbeschreibungen professioneller Weiterbildungspraxis.

Doppelte Hermeneutik³¹³ lässt sich daher als wichtiges postempiristisches Merkmal einer „Reflexiven Moderne“ und ihren strukturellen Transformationsprozessen auffassen. Bei sozialwissenschaftlicher Forschung wird es daher erforderlich, ihre strukturellen Wirkungen auf die Selbstbeobachtungen und Selbstbeschreibungen im Handlungsfeld als pädagogisch intendierte soziale Intervention wahrzunehmen und auch konzeptionell in Rechnung zu stellen. In einer **pädagogischen Perspektive** ließe sich kulturtheoretisch angelegte Forschung als Kommunikationsmedium für strukturelles Lernen³¹⁴ fassen. Diesen *lernhaltigen Interventionscharakter*, der bislang latent geblieben war, gilt es bei pädagogischen Forschungskonzeptionen in ihrer pädagogischen Intentionalität zukünftig methodologisch bewusster zu berücksichtigen: Ein lernförderlich angelegter Forschungsprozess wirkt als Kontext zur Produktion von reflexivem Berufswissen im pädagogischen Handlungsfeld

5.2.3 Soziale Praktik

Im Rahmen einer kulturtheoretischen Bestimmung der Kategorie des Lernens sollte man sich zunächst des **kollektiven Charakters sozialer Praktiken** vergewissern. Hierbei lässt sich auf

³¹³ Vgl. Giddens 1988; grundsätzlich zu postempiristischer Wissenschaftstheorie vgl. Windeler 2001, S. 138ff.

³¹⁴ Zum Konzept „diskursiven und systemischen Lernens“ vgl. die argumentations- und systemtheoretische Studie von Max Miller über die Entwicklung diskursiven strukturellen Wissens (Miller 2006).

eine Begriffsbestimmung von Andreas Reckwitz zurückgreifen, in der der einschlägige Diskurs knapp zusammengefasst wird:

„Eine Praktik ist... 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 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 auch unter anderem auch typisierte Intentionen enthalten)“ (Reckwitz 2006, 38).

Wenn man nun „Lernen“ grundsätzlich als Beschreibung für einen spezifischen Beziehungsmodus im System/Umwelt-Verhältnis, d.h. als eine **relationale Kategorie** fasst, so bezieht sich Lernen auf eine bestimmte Form institutionalisierter sozialer Praktiken, in der dieser Beziehungsmodus gesellschaftlich auf Dauer gestellt werden konnte. Lernen verweist als Begriff damit auf ein „Zwischen“. In den Blick genommen wird **eine relationale Beziehungsstruktur**, die sich nicht auf individuelles Verhalten reduzieren lässt. „Lernen“ beschreibt ein soziales Beziehungsereignis, das strukturell in unterschiedlichen Praktiken realisiert werden kann.

5.2.4 Begriffshistorischer Zugang zu einer kulturtheoretischen Kategorialanalyse

Grundsätzlich geht es bei pädagogischem Handeln darum, die **Historizität**, die **Biographizität** und die **Kontextualität** sozialer Praktiken im Sinne einer Kategorie der Selbst- und Fremdbeobachtung zu berücksichtigen. In den folgenden Abschnitten werden die drei Aspekte verdeutlicht:

(1) Historizität

Unter der Historizität wird die Abhängigkeit im kategorialen Verständnis von dem jeweiligen Stand einer *gesellschaftlichen Entwicklung sozialer Praktiken* verstanden. (in Bezug auf Lernen vgl. Lompscher 2003; QUEM-Report 2003) In der als „Transformationsgesellschaft“ charakterisierten historischen Lage stellen sich nach Hermann Veith „pädagogische Fragen nicht mehr nur mit Bezug auf die Phasen Kindheit und Jugend, sondern lebenslaufbegleitend unter der doppelten Perspektive des Erwerbs von Selbstorganisationskompetenzen und des kontinuierlichen Entwicklungslernens“ (Veith 2003, 201). Es handelt sich um differente Lernkontexte, die sich im Zuge des gesellschaftlichen Transformationsprozesses herausgebildet und jeweils institutionalisiert haben. Hierdurch bekommen wir es bspw. mit einer wachsenden Fülle historisch bedingter Möglichkeiten von dem zu tun, was man *früher* unter Lernen verstanden hat, welche Bedeutungen Lernen *gegenwärtig* annehmen kann und

was möglicherweise in kommenden Entwicklungszusammenhängen *zukünftig* unter Lernen verstanden werden kann. „Lernen“ wird damit als sozialwissenschaftliche Kategorie kontingent und eröffnet hierdurch neuartige pädagogische Gestaltungsspielräume.

Die *Reflexionsfunktion* Lebenslangen Lernens meint hier, in allen Phasen der Humanontogenese, auf ein „**Leben in Kontingenz**“ (ebenda) vorzubereiten. Im Verlauf einer derart „**subjektgesteuerten Institutionalisierung**“ des Lebenslaufs wird es erforderlich, dass im Lernprozess selbst zunächst der Lernbedarf von einem Akteursstandpunkt aus zu klären ist, um ihn schließlich methodisch didaktisieren zu können. Lernprozesse im Lebenslauf werden aufgrund eines „gesellschaftlichen Zwangs zur Selbsttätigkeit“ (Veith 2003, 210) somit aus einem funktionellen Erfordernis heraus selbstreferentiell. „Lernen“ erweist sich selbst als ein in Bewegung befindliches „**gesellschaftliches Entwicklungsprojekt**“ (Baldauf-Bergmann 2008) und dies mit ungewissem Ausgang.

Was in einer *begriffsgeschichtlichen* Analyse als Verschiebung und Ausweitung des Bedeutungshorizonts erkennbar wird, lässt sich unter einer *sozialevolutionären* Perspektive als begrifflicher Wandel innerhalb einer jeweils vorherrschenden „Semantik“ deuten, mit dem in den gesellschaftlichen Selbstbeschreibungen auf Veränderungen in der Sozialstruktur reagiert wird. Niklas Luhmann stellt in der sozialphilosophischen Dimension seiner Theorie sozialer Systeme den Zusammenhang zwischen einer historisch dominanten Sozialstruktur und den je adäquaten Formen ihrer gesellschaftlichen „Selbstbeschreibung“ her: „Seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kann man sich vorstellen, dass semantische Traditionen, und seien es solche heiligster Art, mit der gesellschaftlichen Entwicklung variieren.“

(Luhmann 1980, 9) In seiner wissenssoziologischen Deutung der funktionalen Differenzierung einer Gesellschaft geht er davon aus, dass die historisch vorherrschenden Formen gesellschaftlicher Selbstbeschreibungen und damit auch ihrer Grundbegriffe eine **Kompatibilität mit der Sozialstruktur** aufzuweisen haben. Luhmann bezeichnet im Rückgriff auf das Programm der Begriffsgeschichte die Gesamtheit der für diese Funktion benutzbaren Formen einer Gesellschaft als „ihren **semantischen Apparat**, ihren Vorrat an bereitgehaltenen **Sinnverarbeitungsregeln**.“ (Luhmann 1980, 19) Im Rahmen der Theorie sozialer Systeme wird dieser „verfestigte Themenvorrat“ gesellschaftlicher Selbstbeschreibung auch als „Gedächtnis“ oder als **kulturelle Dimension** verstanden.

Erkennbar wird dabei ein enger Zusammenhang zwischen dem erreichten Entwicklungsstand gesellschaftlicher Differenzierung und der jeweils gültigen Semantik gesellschaftlicher Selbstbeschreibung. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich Gesellschaftsstruktur und Semantik

notwendigerweise immer in Einklang befinden müssen. Vielmehr ergeben sich aus ihrem jeweiligen Verhältnis Fragestellungen für historische Analysen, die auch für ein Verständnis von Lernen von Bedeutung sind:

Semantiken gesellschaftlicher Selbstbeschreibung produzieren häufig in zeittypischen Schlüsselbegriffen „Vorentwicklungen“ in Form von „preadaptive advances“, die gewissermaßen der gesellschaftlichen Strukturentwicklung vorauslaufen und in ihrer Vorwegnahme zunächst noch nicht begriffen werden, aber sprachlich als utopisches Moment wirksam werden können. (Stäheli 1998, 320) Dieses Phänomen gilt sicherlich für noch weitgehend unbestimmte Begrifflichkeiten wie „selbstorganisiertes“, „kollektives“ oder „organisationales“, „situiertes“ Lernen bzw. für bildungspolitische Programmatiken wie „lernende Region“, „lernende Organisation“ oder „Lernkultur“.

Es wird dabei deutlich, dass sich Veränderungen in der gesellschaftlichen Semantik nicht nur als ein nachträglicher Anpassungsprozess, sondern auch als ein Vorgriff im Sinne einer kulturellen Ermöglichungsstruktur erklären lassen. Dieser kann praktisch zum Ausgangspunkt für neue, bislang nicht allein denkbare Entwicklungen werden. Hierauf zielte letztlich die Programmatik einer „Lernkultur: Kompetenzentwicklung“. „Kultur ist also nicht der fixierte Themenvorrat, sie entsteht vielmehr immer dort, wo Ideen unruhig werden, in Bewegung kommen und so die Kommunikation irritieren.“ (Burkart 2004,18)

Die kategoriale Erweiterung von Lernen im Sinne eines „gesellschaftlichen Entwicklungsprojekts“ (Baldauf-Bergmann 2008) hat daher die bisherige „Kontingenzinvisibilisierung“ (Reckwitz 2004) zu überwinden. Daran anschließend sind innerhalb des Bildungssystems semantische Formen pädagogischer Selbstbeschreibungen zu entwickeln, die sich als adäquat erweisen, um gegenwärtige Strukturveränderungen des Lernens überhaupt wahrzunehmen und ggf. systematisch zu fördern.

Die bisherigen erziehungswissenschaftlichen Konzepte des Lernens stehen daher unter krisenhaftem **Veränderungsdruck**, weil sie vielfach nicht mehr in der Lage sind, die gegenwärtigen Strukturveränderungen in den neuartigen gesellschaftlichen Lernpraktiken in ihrer **disziplinären Semantik** abzubilden und hierdurch reflexiv zu begleiten. Wir bekommen es in diesem Zusammenhang mit einem erkenntnistheoretischen Problem zu tun: Entsprechend der Auffassung des amerikanischen Pragmatismus (Gimmler 2008) gilt es bei noch nicht hinreichend verstandenem gesellschaftlichen Strukturwandel, dass in ihm zunächst einmal praktisch gehandelt werden muss, um ihn dann erst im zweiten Schritt auf der Grundlage praktischer Erfahrungen theoretisch-begrifflich reflektieren zu können. In einem „pragmatischen“ Verständnis von innovativer Entwicklungsarbeit

stehen lerntheoretische Modelle nicht unter dem Anspruch, bereits antizipieren zu können, wie z.B. „gemeindeorientiertes Lernen“³¹⁵ pädagogisch zu gestalten sei, sie lernen und erforschen es empirisch fundiert, indem sie sich daran praktisch beteiligen.

(2) Biographizität

Eine pädagogische Kategorie ist aus kulturtheoretischer Sicht über ihre historische Temporalität hinaus auch in Hinblick auf ihren jeweiligen **biographischen Bedeutungsgehalt** zu „verzeitlichen“. Pointiert formuliert meint dies, dass bspw. „Lernen“, „Organisation“ oder „Arbeit“ je nach Entwicklungsstand etwas weitgehend anderes bedeutet, d.h. in ihrer Kontextualität einen besonderen „**Stellenwert**“³¹⁶ einnimmt.. Unterscheidbar werden hierdurch abgrenzbare, aus der Erfahrungsstruktur der Akteure konstituierte Sinnkontexte und Entwicklungsverläufe, deren Phasen bedeutungsvoll abgrenzbar und über Differenzbildung kontrastiv aufeinander bezogen bleiben und hierdurch eine „transitorische Identität“ (Straub/Renn 2002) ermöglichen. Der **Prozesscharakter des modernen Selbst** konstituiert sich aus der gesellschaftlichen Semantik einer narrativen Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. (Somers 1994)

Biographische Strukturbildung durch narrative Selbstbeschreibung nach gesellschaftlichen Mustern unterscheidet sich in transitorischen und transformativen **Kontexten des Übergangs**, deren Lernanforderungen jeweils besonderen pädagogischen Support erforderlich machen:

- Kontexte „*transitorischen Lernens*“ beziehen sich auf gesellschaftlich institutionalisierte Übergänge zwischen bereits vorgegebenen und sinnhaft präformierten Entwicklungsphasen eines für die Akteure weitgehend standardisierten Lebenslaufs. (Alheit 1993)
- In Kontexten „*transformativen Lernens*“ werden die neuen Lebenswelten erst im Verlauf einer Krisen verarbeitenden, ihre Entwicklungsziele erst generierenden „Bildung“ konstituiert. Hier beziehen sich Theorien transformativen Lernens auf Veränderungen im Selbst- und Weltverhältnis im Verlauf biographischer Entwicklung (Koller u.a. 2007).

Beide Kontexte lebensbegleitenden Lernens beziehen sich auf biographische Bedeutungsbildung im Rahmen gesellschaftlich institutionalisierter sozialer Praktiken, in denen Lernen jeweils *Bestandteil sozialer Strukturbildung* wird.

(2) Kontextualität

³¹⁵ VGL: Schäffter, Ortfried (2009): Lernort Gemeinde – ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung. In: Annette Mörchen, Markus Tolksdorf (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. EB Buch 29 Bielefeld: Bertelsmann, S.21-40

³¹⁶ Hier schließen wir an das im ersten Teil referierte Konzept der Poly-Kontextualität an.

Lenkt man sein Augenmerk auf die gesellschaftliche Kontextabhängigkeit einer gesellschaftlichen Semantik, so schält sich aus der Perspektivenvielfalt eine grundsätzliche „Leitdifferenz“ heraus. In Anlehnung an Gotthard Günther wird hier der Begriff „Kontextur“ für einen **paradigmatischen Strukturbruch** zwischen differenten gesellschaftlichen Relevanzbereichen gewählt, die in ihrer differenten Logik nicht aufeinander zurückführbar sind. Mit dieser Unterscheidung wird z.B. die Differenz zwischen „alltagsgebundenem Lernen“ nach lebensweltlichen Relevanzkriterien und Lernen unter „funktional gesetzten Bedingungen“, aber auch der Übergang zwischen den Sinnhorizonten als ein tiefgehender Strukturbruch beschreibbar, der bisher lerntheoretisch noch unzureichende Beachtung findet. In einer subsidiären Rolle wird der historische, biographische und kontextuelle Gestaltungsbedarf von Lernorganisation erkennbar. Mit einem reflexiven Kontingenzbewusstsein einer Begrifflichkeit wird nun auch die pädagogische Praxis für ein breites Spektrum möglicher Bedeutungen geöffnet. Die gegenwärtigen Entwicklungen in Prozessen gesellschaftlicher Transformation sind daher *keine „Entgrenzung“ des Pädagogischen*, sondern ganz im Gegenteil Ausdruck davon, dass sich eine bereichsübergreifende *gesamtgesellschaftliche Funktion* pädagogischer Praktiken herausbildet.

5.2.4 Die narrative Strukturierung sozialer Wirklichkeit ³¹⁷

Wenn wir uns vor Augen führen, wie es möglich ist, dass wir eine Erfahrung machen und im Verlauf unseres Lebens von uns sagen können, dass wir Lebenserfahrung oder Berufserfahrung haben, wird erkennbar, dass ein mehrstufiger Prozess durchlaufen wird. (SCHÄFFTER 2001, STRAUB 1999)

(1) *Stufe: Erleben, Selbstaussdruck*

Situiert erleben wir das, was uns unmittelbar widerfährt und was wir handelnd zum Ausdruck bringen.

(2) *Stufe: retrospektive Sinnstiftung, Erfahrung*

Wir verarbeiten psychische Erlebnisse und interpretieren nachträglich das eigene situierte Handeln, können die Geschehnisse symbolisch figurieren, artikulieren und intersubjektiv als Erfahrung kommunizieren.

³¹⁷ Diese und die folgenden Passagen zur Narrationstheorie, zum Emplotment, zur performativen Wirksamkeit eines Sprechakts und damit zum Enactment greifen weitgehend auf Textvorlagen von Hildegard Schicke zurück, die sich damit in ihrer Dissertation (Schicke 2011) unter professionstheoretischer Sicht kritisch auseinandersetzt.

(3) Stufe Wissens- und Bedeutungsbestände

Entsprechend unserer Teilhabe an gesellschaftlichen Praxen können wir als Erfahrung verarbeitete Erlebnisse in diskursivierbare Wissensbestände übersetzen und auch Fremderfahrungen innerhalb semantischer Verweisungszusammenhänge anordnen. Damit wird der situierte Sinn konkreter Handlungskontexte Hintergrund von generischer Bedeutung innerhalb eines semantischen Verweisungszusammenhangs.

Obwohl es gerade die Erfahrung ist, die den kompetenten Akteur auszeichnet - ist Erfahrung aus kulturtheoretischer Sicht noch unzureichend beschrieben, wenn man sie nur der Seite der Subjekte zuschlägt und Erfahrung als nur als subjektive Orientierungswissensbestände fasst. Handeln und Erfahrung sind in ein symbolisch organisiertes relationales Netz von Beziehungen eingebettet. Deshalb blicken wir auf Erfahrung als eine performative ‚Produktionsform‘ sozialer Wirklichkeit und Strukturbildung. Im Rückgriff auf GIDDENS Begriff der **Strukturation** gehen wir davon aus, dass soziale Wirklichkeit (bzw. Struktur) und Handeln gleichursprünglich und wechselseitig konstitutiv sind. Soziale Wirklichkeit/Struktur ist ermöglichender und restringierender Bezugspunkt des Handelns sowie Produkt /Resultat des Handelns.³¹⁸ Mit anderen Worten **Bedeutung ist eine Strukturkategorie**. Bedeutung ermöglicht das Zusammenspiel inter- subjektiv sinnhaften Handelns, das eine soziale Ordnung **performativ gültig** macht und damit rekursiv die Konstitution der Bedeutung einsetzt, die das Handeln möglich macht. Die sozialtheoretische **Denkfigur der Doppeltheit** von Struktur (**Struktur als Medium und Produkt des Handelns**) können wir uns in der **Form permanenten Prozessierens** (d.h. als Relation dritter Potenz) vorstellen. Wenn wir davon ausgehen, dass Sinn- und Bedeutungszusammenhänge das Zusammenspiel der Akteure ermöglicht, dann müssen wir uns gleichzeitig vor Augen führen, dass sie **nicht dinghaft**

³¹⁸ GIDDENS **Sozialtheorie der Strukturation** beansprucht, eine Grundlagenwissenschaft für sozialtheoretische Fragestellungen zu sein. Unter Dualität der Struktur wird die *Doppeltheit von Struktur* als Erzeugnis/ Resultat des Handelns und als Ermöglichung/Bezugspunkt des Handelns verstanden. Unter den Vorzeichen von Institutionalisierung reproduziert Handeln eine institutionalisierte Ordnung. So erweitert GIDDENS das Grundmuster der Dualität von Struktur und unterscheidet zwischen Strukturen der Konstitution von Bedeutung (signification), Strukturen der Herrschaft (domination) und Strukturen der Legitimation (legitimation). Narrative Strukturation könnte in GIDDENS Modell der Dualität von Struktur als ein Konzept bezeichnet werden, das ein ‚Set von Regeln‘ zur Konstitution von Bedeutung beschreibt. Narrativität schließt andererseits aber auch die Interpretation der politischen und ökonomisch technischen Machtmittel sowie Normen und deren Sanktionierungen ein. Narrativität erzählt von dem gesellschaftlich historischen Wandel und unterstellt, dass Ressourcen und Sanktionen als Bedeutung konstituiert sind. Wenn man also einen handlungstheoretischen Strukturbegriff zugrunde legt und davon ausgeht, dass Rekursivität auch zwischen den Strukturdimensionen *Konstitution von Bedeutung; Set von Ressourcen* und *Regeln der Sanktionierung von Handeln* besteht, so wird erkennbar, dass Signifikation/Bedeutung im Sinne eines Scharniermittels auch die Verknüpfung der Dimensionen ermöglicht.

vorhanden sind, sondern von den Akteuren beständig aufgebaut werden. Sinn- und Bedeutung (Struktur) ist insofern das Produkt des Handelns. Dies kann gelingen, weil das Handeln der Akteure in eine **fundierende Struktur** sozialer Praktiken bzw. kultureller Wissens- und Bedeutungsbestände eingebettet ist. HÖRNING beschreibt Kultur als ein **doppelseitiges Repertoire**.

„Wenn wir aus dieser Sicht von „Kultur“ sprechen, dann tun wir dies im Sinne eines doppelseitigen Repertoires: Zum einen besteht Kultur aus Repertoires an kulturellen Wissens- und Bedeutungsbeständen, die in vielfältigen Formen (Symbole, Rituale, Modelle, Codes, Texte, Artefakte, Deutungsmuster, Regelwerke, Technologien) „aufgezeichnet“, gespeichert und innerhalb und zwischen 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. Solche **Repertoires an kulturellen Kompetenzen** konkretisieren sich in bestimmten sozial eingeübten und eingelebten Fähigkeiten und Fertigkeiten, in einer erwartbaren und verständlichen Weise mit Menschen, Dingen und Ereignissen umzugehen. Im Gegensatz zu den vielfältigen Formen „aufgezeichneter“ kultureller Wissensbestände handelt es sich beim kulturellen Können um ein „Wissen – wie“, das sich in ausgesuchten Geschicklichkeiten und Gepflogenheiten ausformt und kultiviert.“ (HÖRNING 2004: 146)

Die Denkfigur der **narrativen Strukturierung sozialer Wirklichkeit** ist eine begriffliche Neuschöpfung und stellt vor dem Hintergrund der bisherigen sozialtheoretischen Fundierung heraus, dass Narration das „organisierende Prinzip“ der Konstitution von Sinn- und Bedeutung ist. BRUNER führt in seinen wissenschaftlichen Arbeiten zur Begründung einer kulturwissenschaftlichen Neuausrichtung der Psychologie aus, dass „das organisierende Prinzip“ narrativ ist. Statt von narrativer Strukturierung sprach BRUNER von der „Alltagspsychologie“, mit der Menschen ihre Erfahrungen und Transaktionen in einer sozialen Welt sowie das Wissen darüber organisieren. (BRUNER 1990:53) SOMERS (1994) spricht sich für eine Reframing von Narrativität aus. Statt Narrativität auf die erzählende Darstellung von Wissen zu reduzieren (vgl. Stehgreiferzählung im narrativen Interview) wird der Fokus auf die narrative Konstitution sozialen Lebens verschoben. Narrative Forschungsansätze zeigen, „dass Geschichten das Handeln orientieren, dass Menschen ihre Identitäten (...) konstruieren indem sie sich selbst bzw. andere sie in einem Repertoire von Handlungen (emplotted stories) verorten; dass „Erfahrung“ sich durch

Geschichten konstituiert; dass Menschen den Sinn von etwas, was passiert ist oder gerade passiert erfassen, indem sie versuchen, die Ereignisse in einer oder mehreren Geschichten zu vereinen bzw. zu integrieren; und dass Menschen auf der Basis von Projektionen, Erwartungen und Erinnerungen orientiert werden in einer bestimmten Weise und nicht in einer anderen Weise zu handeln, die von einem vielfältigen aber letztendlich begrenzten Repertoire an verfügbaren sozialen, öffentlichen und kulturellen Geschichten stammen.“ (SOMERS 1994:614) In anderen Worten Narration ist keine sprachliche Form der Repräsentation von Wissen (story telling) – sondern organisiert die rekursive Dualität von Bedeutung (Struktur) und Handeln. Die performative Kraft der Narration wird auch von CZARNIAWSKA (1997 / 2004) hervorgehoben, die den Begriff der „enacted narrative – als Grundform sozialen Lebens“ prägt. Enacted Narrative ist die produzierte Geschichte, die als Geschichte eines kulturellen oder institutionalisierten Repertoires, performativ praktisch gültig wird. Aus Sicht von SOMERS führt das Reframing von Narrativität zu einer Erweiterung des analytischen Fokus. (SOMERS 1994: 616)

Wie verändert sich der Fokus, wenn wir die sozialtheoretische Fundierung komplexer sozialer Ordnungen „narratisieren“? Unter dem Vorzeichen sozialtheoretischer Beschreibung von Wirklichkeit wird begreifbar, mit welchem Ausmaß von Komplexität wir es im Hinblick auf soziale Ordnungen zu tun kriegen und dass Akteure aus einem Binnenstandpunkt heraus intentional handeln ohne dass sie individuell über implizite Strukturen, Bedingungen, Folgen und Wirkungszusammenhänge des Gesamtzusammenhangs ihres Handlungsfeldes verfügen. Die Theorie sozialer Systeme unterscheidet konsequent zwischen Kommunikation und Handlung: „Der elementare, Soziales als besondere Realität konstituierende Prozess ist ein Kommunikationsprozess. Dieser Prozess muss aber, um sich selbst steuern zu können, auf Handlungen reduziert in Handlungen dekomponiert werden. Soziale Systeme werden demnach nicht aus Handlungen aufgebaut, so als ob diese Handlungen auf Grund der organisch-psychischen Konstitution des Menschen produziert werden und für sich bestehen könnten; sie werden in Handlungen zerlegt und gewinnen durch diese Reduktion Anschlussgrundlagen für weitere Kommunikationsverläufe“ (LUHMANN in Soziale Systeme 1984:193) Man kann an dieses Argument im Vokabular handlungstheoretischer Ansätze anschließen und argumentieren, dass das Zusammenspiel der Akteure um die Zuschreibung des Handelns (**Accountability**) anscheinend nicht herunkommt.³¹⁹ Das ist aber noch nicht

³¹⁹ Zum Stellenwert von Accountability in narrativen Ansätzen vgl. CZARNIAWSKA (1997) Menschliches Verhalten kann man ihrer Meinung nach nicht verstehen, wenn man die Intentionen des Handelnden ignoriert. Die Intentionen kann man nicht verstehen, wenn man das Setting ignoriert, in dem sie Sinn machen. Solche

der entscheidende Punkt. Für die Beschreibung des Handelns reicht es gewissermaßen nicht aus, sich selbst oder andere als Urheber einer einzelnen Handlung zu erfassen, sondern das unwillkürliche Sensemaking der sozialen Interaktion kommt nicht umhin, das Handlungsgeschehen narrativ zu modellieren, d.h. als Geschichte oder als Handeln in Geschichten. (STRAUB 1999) Erst die narrative An-Ordnung der Wirklichkeit, in der man das eigene Handeln und das Handeln anderer als ein Handeln versteht, das in Geschichten verstrickt ist, orientiert das Handeln. Nur so können der Kontext, der ein Mitspracherecht hat, die temporale Struktur des Handelns (Vorgeschichte, Pfadabhängigkeit von Entscheidungen und Fortsetzungen) und die Erfahrung von Kontingenz (denn es hätte ja auch anders kommen können) artikuliert werden. Man ist als handelnder Teil eines Handlungsgewebes, in dem Absichten und Zwecke zur Geltung kommen, **die man selbst nicht intendiert hat**. Auch die schöpferische und kreative Kraft des Handelns kann nur narrativ artikuliert werden. Schöpferische kreative Handlungen zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie keine Abzüge eines bestehenden Entwurfs (entweder einer Intention oder eines regelhaften Schemata) sind. Kreative Handlungen schließen an bestehenden Ordnungen an, ohne diese jedoch bloß zu reproduzieren, sondern greifen in die bestehende Ordnung ein und gestalten sie um. Wer kreativ handelt, übergeht die eine oder andere konventionalisierte Regel und ist dabei spontan ohne exakte Absicht oder Voraussicht, worauf das Handeln hinauslaufen wird. (STRAUB 1999) Narrationen tragen nicht nur der Geschichtlichkeit und der Kreativität der Praxis Rechnung, sondern erzählen selbstverständlich auch von Zielen, die ein Handlungsobjekt verfolgt und von Regeln, die ein Akteur befolgt.

In der englischen Sprache gibt es dafür den **Begriff des emplotments**. Geschichten werden realisiert, in dem Ereignisse und Geschehnisse als Handlung konfiguriert werden. Mit anderen Worten: Das narrative Prinzip der Bedeutungsbildung beruht darauf, dass ein emplotment die chronologische Folge von Ereignissen, Handlungen und Folgen in einen erklärenden Zusammenhang setzt. Das ist der entscheidende Akt, der sich von der Auflistung einzelner Ereignisse (in Form von Analen/Chroniken) unterscheidend abhebt. Mit anderen

Settings können Institutionen, soziale Praktiken oder andere von Menschen geschaffene Kontexte sein – Kontexte, die eine Geschichte haben, in dem sowohl die Lebensgeschichte eines Akteurs oder einzelne Taten eingelassen sind, um Bedeutung zu erhalten. Für das Verständnis der Sozialität von sinn- und bedeutungsstrukturierten Handlungen ist aus ihrer Sicht das ethnomethodologische Konzept der „accountability“ unverzichtbar. Accountability ist nämlich der zentrale Vorgang, auf dem jegliche soziale Interaktion beruht. Accountability bedeutet, dass menschliches Verhalten dann als eine Handlung behandelt wird, wenn es unter den Bedingungen, die in einem bestimmten Setting gegeben sind, dafür entweder im Voraus, währenddessen oder nachträglich gehalten wird. (CZARNIAWSKA 2004:4; 1997:13)

Worten, das emplotment produziert die Bedeutung indem es das Geschehen als Beziehungen konfiguriert.

Jerome Bruner hat **neun Universalien** des narrativen Prinzips der Bedeutungsbildung herausgearbeitet (BRUNER 1996:132ff)

(1) Narrationen haben immer einen Anfang, eine Mitte und ein Ende. *Eine Geschichte bindet Zeit (Temporalität) an die Entfaltung von Ereignissen und Handlungen und nicht an ein lineares Modell von Zeit.* Die Zeit einer Erzählung ist die menschlich relevante Zeit. Sie wird durch die Bedeutung, die die Protagonisten oder der/die Erzähler/in den Ereignissen zuschreiben, konstituiert. (BRUNER 1996: 133f)

(2) *Das emplotment eines Geschehens erzeugt generische Partikularität (generic particularity).* Geschichten erzählen einerseits von Personen, Intentionen, Ereignissen, Orten und konkreten Begebenheiten, andererseits sind diese besonderen partikularen Gegebenheiten nicht dafür ausschlaggebend, wie eine Narration konstruiert und realisiert wird. Dafür ist aus Sicht von BRUNER der Plot ausschlaggebend. Eine Narration ist in diesem Sinn ein Zeichen (token) von einem umfassenderen Typ. (BRUNER 1996:134)
BRUNER bezeichnet Genres als kulturelle Möglichkeitsformen, sich die (menschlichen) Gegebenheiten der Welt vorzustellen und sie zu kommunizieren. (Ebd.:136)

(3) *Die narrative Erklärung des Geschehens ist eine eigener Typus von Kausalität,* nämlich narrativer Kausalität, die die Gründe für Handlungen aufdeckt aber das Handeln nicht durch Gesetzmäßigkeit determiniert und erklärt.(BRUNER 1996:136f)

(4) Unter der *hermeneutischen Struktur* versteht BRUNER, dass die Darstellung der einzelnen Ereignisse und Handlungen (die einzelnen Aussagen eines Textes) nur in Relation zu anderen Sinn ergeben und folglich ihre jeweilige Interpretation entsprechend von der Interpretation der anderen bzw. der Interpretation der ganzen Geschichte abhängt. Die einzelnen Elemente einer Geschichte erhalten ihren Sinn durch ihre Funktion in der Geschichte als Ganzes, während die Geschichte als Ganzes durch die Anordnung der einzelnen Elemente konstituiert ist. Deshalb ist die Interpretation einer Geschichte hermeneutisch. Diese hermeneutische Struktur ist nicht hintergebar und insofern eine Universalie. (BRUNER 199&: 138)

(5) *Narrationen* schließen auf eine spezifische Weise an das Alltagsbewusstsein von einer selbstverständlichen Lebenswelt an. Narrationen müssen aber auch den Erwartungen und Konventionen zuwiderlaufen und sie verletzen, damit man etwas wert findet, es zu erzählen.

Letzteres überrascht meistens nicht wirklich und wir nehmen die Geschichten wiederum konventionell wahr. Die narrativ konstruierte Wirklichkeit reproduziert das Kanonische genauso wie sie konventionalisierte Auffassungen verletzt. *Letztendlich bringt uns die narrativ konstruierte Wirklichkeit in Kontakt mit dem, was erwartet wird, was als legitim gilt und was ungewöhnlich ist.* (BRUNER 1996: 139f)

(6) *Narrative Wirklichkeiten* sind komplex. *Eine Narration ist eine Metapher bzw. steht in einer metaphorischen Beziehung zur außersprachlichen Realität, die sie auf eine bestimmte Weise auslegt.* (BRUNER 1990: 61). Es kann keine eindeutige Referenz zu einer außersprachlichen Realität angenommen werden, weil Sprache kein Bedeutungsträger einer solchen Referenz sein kann. Erst das Erzählen konstituiert die besondere Bedeutung der Narration. Und folglich gibt es auch keine strukturelle Differenz fiktionalen Geschichten und dem Erzählen der Fakten des wirklichen Lebens. (BRUNER 1990:63)

(7) *Eine narrative Landschaft von Handlungen entsteht, weil Schwierigkeiten und Probleme die Geschichte antreiben, die auch im Zentrum der Geschichte stehen und es wert sind, erzählt zu werden.*

(8) *Geschichten sind besonders brauchbare Instrumente kulturellen Aushandelns, denn jede Narration fordert dazu aus, zu rekonstruieren was möglicherweise geschehen ist.* Geschichten werden aus anderen Perspektiven immer wieder neu erzählt und dieser Prozess ist auch dann nicht abschließbar, wenn das Handlungsgeschehen als Vergangenheit abgeschlossen ist. (BRUNER 1990: 71; 1996:143) Charakteristisch ist es deshalb, dass eine Geschichte offen bleibt für variable Interpretationen. (Ebd.:70) Es bereitet uns keine Schwierigkeiten zu verstehen und zu akzeptieren, dass weitere Narrationen andere Perspektiven einnehmen. Die Fortsetzung des Erzählens garantiert, dass wir über jede vorhandene Version „meta-gehen“ können. Solche variablen mitunter konkurrierenden narrativen Deutungen erzeugen eine Flexibilität, die für die Kohärenz des kulturellen Zusammenhalts gebraucht wird.

(9) Wenn es darum geht die narrative Konstruktion von Wirklichkeit zu verstehen, dann ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass auf Geschichten Fortsetzungen folgen und alle diese einzelnen Geschichten wiederum in den Zusammenhang einer Geschichte gestellt sind, einen eigens zu akzentuierenden Aspekt. Das Leben ist nämlich keine Aufeinanderfolge einzelner in sich selbst begrenzter Geschichten. Das „Leben“ ist ein Konstrukt. Wir erzeugen ein Selbst,

das unsere Identität sichert und begreifen uns in einer Art Fortsetzungsgeschichte. Die vergangenen Geschichten „schustern“ wir zu einer kohärenten Lebensgeschichte zusammen. *Die Konstruktion eines geschichtlichen Zusammenhangs als Ganzheit ist unaufhaltsam und betrifft die individuelle Geschichte genauso wie die Geschichte eines Projekts, einer Organisation, einer Familie oder die allgemeine Geschichtsschreibung (BRUNER 1996: 144f)*

Zu Beginn wurde Erfahrung als mehrstufiger Prozess beschrieben, der zum Abschluss der These narrativ gefasst werden soll: „In Geschichten verstrickt“ sind wir auf drei unterschiedlichen Ebenen der Konstitution von Erfahrung.

1. Stufe : Erleben / Selbsta Ausdruck

Auf dieser Stufe ist die Geschichte noch latent – und das Handeln ist ‚bloßer‘ Selbsta Ausdruck. Es wird aber schon eine Wirklichkeit handelnd konstituiert, die retrospektiv als Geschichte interpretiert werden kann.

2. Stufe : Erfahrung / Narrative Selbstbeschreibung

Auf dieser Stufe wird die Geschichte reflexiv bewusst. Jetzt können wir sagen, es gibt eine Geschichte, die als Selbstverständlichkeit das Handeln orientiert und Struktursicherheit gibt. Die Akteure verorten sich in der Geschichte und betreiben als Autoren oder Produzenten das *emplotment* ihres situativen Beziehungsgefüges von Begleitumständen, Ereignissen, Problemen, Handlungsfolgen usw. selbst. Ihr Handeln setzt den Plot in Kraft. Ein reichhaltiges aber letztendlich begrenztes Repertoire an Plotmustern ermöglicht die generische Partikularität der jeweiligen Geschichten. SOMERS bezeichnet diese Geschichte als ontologische Narrationen. „These are the stories that social actors use to make sense of – in deed, 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.” (SOMERS 1994: 618)

3. Stufe: Geschichten als diskursivierbares Wissen

Hier löst sich die Narration von ihrer ontologischen Struktur – dem gelebten phänomenalen Leben einzelner Akteure und wendet den Blick auf den Kontext, in dem die individuellen Geschichten eingebettet sind. Der narrative Sinnzusammenhang erweitert sich, weil die Geschichte als Ganzheit einen komplexeren Zusammenhang emplotet. Nicht die Geschichte einer Arbeiterfamilie, sondern der regionale Strukturwandel im Übergang von industrieller Schwerindustrie zur Wissensgesellschaft ist nun der Plot der Geschichte. Somers bezeichnet solche Geschichten als public narrative. Meta-narrationen sind die großen Narrationen, in die wir selbst als Erziehungswissenschaftlicher und Sozialforscher eingebettet sind: stellen wir unsere Forschungsarbeiten in den Kontext der Bildungstheorie, in den Kontext der Professionstheorie, oder in welchen anderen?

5.3 Gegenstandskonstitution

Da die Gegenstandskonstitution für ein kulturwissenschaftliches Forschungsvorhaben strukturierend ist, wird im Folgenden das Vier-Felder-Schema insbesondere unter dem Aspekt der Gegenstandskonstitution konkretisiert, um dabei zu Aussagen zu kommen, in welchem grundlagentheoretischen Rahmen sich der jeweilige Forschungsgegenstand konstituiert. Hier scheint auch der Unterschied zu liegen, der einen relevanten Unterschied im Vergleich zu anderen erziehungswissenschaftlichen Forschungsansätzen ausmacht. Der Forschungsgegenstand kann im wissenschaftlichen Feld als Anschluss an einen bestimmten theoretischen Diskurs konstituiert werden oder er ist bereits eine wechselseitige Deutung des wissenschaftlichen Feldes und des Praxisfeldes.

Von diesem Argument ausgehend wird der Fokus auf den Hintergrund unserer Auffassung von Gegenstandskonstitution gerichtet: Forschung praktizieren wir als Bestandteil des gesellschaftlichen Wandels im Sinne einer Kraft, die den Wandel mit betreibt. Forschung ist weit über die Mikrostrukturen des einzelnen Forschungsvorhabens Bestandteil eines übergreifenden kollektiven Prozesses. Durch Forschung wird der Gegenstand reflexiv und sobald der Gegenstand kontingent geworden ist, wird es möglich, dass das reflexive Wissen rekursiv in den Prozessen der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung des Praxisfeldes aufgegriffen wird.

Gegenstandskonstitution ist somit kein singulärer Vorgang in einem engen wissenschaftlichen Bedeutungshorizont, sondern ein **performativer Eingriff** in das Netz der Selbstbeobachtung eines Praxisfeldes: **Gegenstandskonstitution vollzieht somit den impliziten Strukturwandel eines pädagogischen Praxisfeldes mit.** Durch die

Gegenstandskonstitution wird der Wandel reflexiv und dies wiederum verändert den Gegenstand. Man bekommt es hierbei mit einer **selbstreferentiellen Prozesslogik** zu tun.

5.3.1 Methodisches Reframing: Auf einen vertrauten Gegenstand anders schauen.

Die Veränderung einer Gegenstandstheorie kann nur in Verbindung mit veränderten Grundlagentheorien erfolgen. Um den Gegenstand neu zu sehen, muss er in eine bislang ungewohnte Grundlagentheorie eingebettet werden. Forschungsarbeiten, die noch einem bekannten und sozial akzeptierten Paradigma folgen, können dies im Sinne einer „Normalwissenschaft“ als bekannt voraussetzen, neigen jedoch dazu, dabei den impliziten **Prozess ihrer Gegenstandskonstitution** zu übersehen.

5.3.2 Ein Dreischritt zur poststrukturalistischen Gegenstandsbestimmung:

(1) *Dekonstruktion* bislang hypostatisierter Gegenstandsbeschreibungen:

Reflexion auf die konstitutiv zugrundeliegende Differenz

Dekonstruktion als Negation des Subjekt/Objekt-Verhältnisses

(2) *Reflexion auf die Kontingenz.*

Interdisziplinäre Erweiterung der Kontingenz möglicher Gegenstandsbeschreibungen durch Pluralisierung einer bislang vorherrschenden Naturalisierung möglicher Unterscheidungen
Thematisierung der zugrunde gelegten Ordnung einer „Macht der Unterscheidung“ (Neckel) und ihrer binären Struktur, die Pluralität ausschließt.

(3) *Sozialtheoretische Rekonstruktion*

eines kulturwissenschaftlich gefassten Gegenstands pädagogischer Forschung im Rahmen des interpretativen Paradigmas.

Reflexion auf Sozialität im Sinne einer historisch-gesellschaftlichen Einbettung

2. *Auswahl kategorialer Grundbegriffe für eine Theorie der Institutionalisierung*

lebensbegleitenden Lernens in der Transformationsgesellschaft:

- Subjekt als sozialtheoretische Kategorie
- Lernen als soziale Praktik
- Bildung als transformativer Prozessverlauf
- Biographizität als soziales Deutungsmuster
- Pädagogische Organisation als performative Bedeutungsbildung

- Gesellschaftliche Institutionalisierung als isomorphisches Herausbilden von Institutionalformen in spezifischen „organisationalen Feldern“

5.3.3 Beispiele aus den Dissertationen des Forschungsschwerpunkts

Zur Kontingenz der Gegenstandsbestimmung lassen sich exemplarisch Forschungsarbeiten aus dem Forschungsschwerpunkt „Lernen in gesellschaftlicher Transformation“ verdeutlichend heranziehen:

(1) Die Dissertation von Margit Jordan.

Diese Arbeit markiert einen forschungspraktisch geradezu dramatisch und krisenhaft erlebten Paradigmenwechsel. Erst in einem kulturtheoretischen Paradigma wurde es möglich, ein stattgehabtes Lernarrangement wirklichkeitstreu und praxisangemessen zu rekonstruieren.

Entscheidend war dabei, die bisher tabuisierte Differenz zwischen den Didaktikmodellen des wissenschaftlichen Feldes und den impliziten Alltagsdidaktiken³²⁰ überhaupt in den theoretischen Diskurs einzuführen. Diese Differenz folgt der Annahme, dass das Praxisfeld eine **implizite Theorie des Lernens** hat und sich daran das Handeln der beteiligten Akteure in impliziter Übereinstimmung orientiert. „Alltagsdidaktik“ ist dann eine „in Kraft gesetzte“ symbolische Ordnung (enactment) im Praxisfeld. Als Beobachter/innen unterscheiden wir, ob eine Struktur (d.h. die Akteure, die eine Struktur in Kraft setzen) reflexiv über die Struktur verfügen. Zur genaueren Verdeutlichung dessen was das für forschungspraktische Konsequenzen nach sich zog, aber welche praxisrelevanten Entdeckungen hierdurch möglich wurden, fügen wir eine **Analyse des Forschungsverlaufs** dieses Dissertationsvorhabens an:

Jordan, Margit (2008): Alltagsdidaktische Konfigurationen in der Erwachsenenbildung.

Band 1: Theorie und Anwendung.

Band 2: Basistext (Formulierende Interpretation)

Tönning, Lübeck und Marburg: Der Andere Verlag

Selbstankündigung der Dissertation:

„Didaktische Modelle für die erwachsenenpädagogische Praxis sind rar gesät. In der Bildungspraxis wird kaum oder allenfalls auf schuldidaktische Modelle zurückgegriffen. Diese fassen die Praxis des Lehrens und Lernens jedoch nicht als fluktuierendes und vielschichtiges Zusammenspiel sozialer Praktiken auf, sondern statisch. Insofern präsentieren sie sich mechanisch und zielvorwegnehmend.“

³²⁰ Vgl. Schäffter, Ortfried (1999):. Implizite Alltagsdidaktik. Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, R./ Gieseke, W./ Nuissl, E. (Hrsg.): Erwachsenenpädagogik - zur Konstitution eines Faches. Festschrift für Horst Siebert zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 89-102

Unerwartete Ereignisse, die sich in der didaktischen Realsituation explizieren, vermögen somit nicht erfasst und nicht gesteuert werden.

Auch zeitdiagnostisch betrachtet stoßen die gängigen Didaktikmodelle an ihre Grenzen: Gesellschaftliche Transformation und Lebenslanges Lernen erfordern produktive Aneignungsprozesse, die durch zieloffenes und transformatives Lernen zu sichern sind.

Damit wächst der Bedarf an variablen, alltagssituierten und prozessorientierten didaktischen Modellen für die Erwachsenenbildung. Mit der Konstruktion des Alltagsdidaktischen Konfigurationsmodells unternimmt die Autorin einen innovierenden Vorstoß, um dem skizzierten Missstand zu begegnen und auf die Anforderungen gegenwärtiger Zeit zu reagieren. Die Innovation ist reflexiver Forschungs- und Anwendungspraxis zuzuordnen.“

Kommentierende Rekonstruktion des „Plot Columbus“³²¹ (Ortfried Schäffter 2011)

Erkenntnisleitende Frage: Woraus entstand im Verlauf der Untersuchung die Erfordernis zu einer Kontingenzzperspektive auf den zunächst vorgegebenen Forschungsgegenstand und zu welchen unerwarteten Entdeckungen führten schließlich die krisenhaften Neuorientierungen?

1. Ausgangssituation des Dissertationsvorhabens:

Ziel der Dissertation war zunächst die erwachsenendidaktische Evaluation eines mehrstufigen Programms wissenschaftlicher Weiterbildung afrikanischer Sozialforscherinnen im Rahmen deutscher Entwicklungspolitik. Kurze Beschreibung der Ziele und des methodischen Vorgehens der geplanten Untersuchung. Konventionelle Erwartungen an die Untersuchung im Praxisfeld und in der Disziplin im Sinne von „Normalwissenschaft“ (Kuhn).

2. Krisen im Verlauf der Untersuchung

Bereits im Verlauf der Untersuchung im methodischen Setting einer teilnehmenden Beobachtung in Verbindung mit Experten- und Teilnehmer-Interviews zeichnete sich im Zuge der Datengewinnung eine Diskrepanz zwischen der institutionellen Selbsteinschätzung der Programmbeteiligten und einer von didaktischen Kriterien geleiteten Fremdbeurteilung ab. Die Untersuchung ließ einen unvereinbaren Kontrast erkennen, der sich zwischen einer an didaktischen Modellen orientierten Evaluation und einer institutionell gesichert wirkenden Alltagslogik auftat, wie sie aus den Praktiken im Weiterbildungsprogramm erkennbar wurde. Die Evaluation hatte sich letztlich zwischen **zwei konträren Deutungsperspektiven** zu entscheiden: - einer disziplinären Sicht - und einer noch ungeklärten, impliziten alltagsweltlichen Logik sozialer Praktiken. Beide Perspektiven schienen in ihren Erfolgsmaßstäben weitgehend unvereinbar.

Es bot sich in dieser Krise nun als Alternative zu einer vernichtenden Defizitanalyse aus erziehungswissenschaftlicher Sicht auch die Möglichkeit zu einer **Umkehrung des Beurteilungsstandpunkts**. Die Alternative hieß also: Entweder „Assimilation“ der Beobachtungsdaten

³²¹ Mit **Plot „Columbus“** wurde in der Forschungsgruppe das Phänomen getauft, das im Zuge einer Kontingenzzperspektive auf einen sich unerwartet neuartig konstituierenden Forschungsgegenstand als disziplinäre und epochale Krise erfahren wird. Man bricht auf nach Indien, schlägt sich dabei mit einer meuternden crew herum und landet schließlich überraschenderweise in einem neuen Kontinent, ohne dies sogleich als Erfolg werten zu können

durch Subsumption unter ein traditionell vorgegebenes praxisexternes *disziplinäres Deutungsraaster* oder „*Akkomodation*“ der tradierten didaktischen Modelle in Auseinandersetzung mit einem *widerständigen Datenmaterial* aus dem Praxisfeld. Hierbei ist die Kennzeichnung von Widerständigkeit für die Konstitution des Forschungsgegenstands von hermeneutischem Interesse. Es erklärt das Krisenhafte im Forschungsprozess aus dem Erfordernis einer Abkehr von einer *normalwissenschaftlichen* Verfahrensweise (Kuhn) in einem zunächst konventionell angelegten, wenig spektakulär erscheinenden Forschungsansatz. Auf das hier bereits erkennbare „*Widerstandsargument in der Erkenntnistheorie*“ (Schmidt 1985) komme ich in Anschluss an die Rekonstruktion von M. Jordans Forschungsplot noch zurück, weil hier offenbar **ein epistemologisches und grundlagentheoretisches Merkmal sozialwissenschaftlicher Gegenstandsbestimmung** berührt wird.

Für die Entscheidung zur **Umkehrung der Forschungsperspektive** sprachen zwei Begründungen: (Beide Begründungen werden in dem oben zitierten Ankündigungstext in den ersten beiden Absätzen angeführt, um daraus im dritten Absatz eine programmatische Entwicklungsperspektive einer relationalen Bestimmung von Didaktik in der Transformationsgesellschaft abzuleiten.

- a) die Begründung aus einer *disziplinären Krise* in Hinblick auf eine unzureichende *Gegenstandsadäquatheit* der bisher tradierten didaktischen Modelle für die wissenschaftliche Rekonstruktion pädagogischer Handlungsfelder der Erwachsenenbildung.
- b) die Begründung aus dem historischen *Wandel der gesellschaftsformativen Voraussetzungen* lebensbegleitenden Lernens im Erwachsenenalter. In den traditionell verfügbaren didaktischen Modellen wurde der dynamische Strukturwandel institutioneller Kontexte und ihre Ausdifferenzierung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Institutionalformen lebensandauernden Lernens nicht hinreichend als Forschungsgegenstand berücksichtigt. Die tradierten didaktischen Modelle können daher die spezifische *Logik außerschulischer und lebensweltlich verankerter Lernpraktiken* nicht hinreichend modellieren.

3. Kontingenzrevisibilisierung der didaktischen Modelle

Die Untersuchung stößt somit bereits im Verlauf ihrer *Gegenstandsbestimmung von „didaktischem Handeln“* auf das Erfordernis einer *ideologiekritischen Dekonstruktion* der bislang verfügbaren didaktischen Modelle. Diese kategoriale Dekonstruktion erfolgt durch ihre *Historisierung* und konzeptionell durch eine gesellschaftspolitische *Kontextualisierung* der ihnen zugrunde liegenden wissenschaftlichen Fachdiskurse. Hierdurch werden die je spezifischen Vorannahmen explizierbar, wie sie den unterschiedlichen *Gesichtspunkten didaktischer Analyse und Planung* zugrunde liegen. Im Rahmen dieser Analyseschritte **wechselt der Forschungsgegenstand** somit von einer *Evaluation pädagogischer Praktiken* eines ausgewählten Forschungsfeldes hinüber zu einer *Kontingenzzperspektive* auf die zunächst disziplinär vorausgesetzten wissenschaftlichen Kategorien und damit zur Problematik einer zureichenden empirischen Beobachtbarkeit von „didaktischem Handeln“ in dem gewählten Praxisfeld. Das Forschungsinteresse verdoppelt sich dadurch in Richtung auf eine relationale **Wechselseitigkeit der beiden bislang inkompatiblen Seiten**. Es richtet sich mit der *veränderten Kontingenzzperspektive* auf das Spannungsverhältnis zwischen einer zu klärenden pädagogischen Praxis und einem *hierfür zu entwickelnden* alltagsnahen Verständnis didaktischer Analyse und Planung. **Hiermit war der Schritt zu einer relationalen Bestimmung des Forschungsgegenstands vollzogen**. Relational ist hierbei zunächst nur der verunsichernde *Prozessverlauf der Bestimmung*, noch nicht jedoch der *Forschungsgegenstand* selbst.

4. Die Variationsvielfalt didaktischer Elemente als relationales Feld

Im Rahmen einer *dekonstruktiven Analyse* der bisher disziplinär entwickelten didaktischen Modelle wird der Implikationszusammenhang zwischen einer begrenzten Anzahl didaktischer Gesichtspunkte identifizierbar, die bei verschiedenen pädagogischen Konzeptionen in je besonderer Weise mit einander in Beziehung gesetzt werden können. Dieser im wissenschaftlichen Diskurs immer wieder betonte „*Implikationszusammenhang*“ lässt sich in seiner Variationsvielfalt ausloten, d.h. je nach Kontext eines Untersuchungsfeldes erweitern oder verdichten. Unter einer relationaltheoretischen Sicht wird die Vielfalt didaktischer Gesichtspunkte schließlich als ein „**relationales Feld**“ sich

wechselseitig bedingender Teilaspekte beschreibbar, das in unterschiedlichen Kombinationen emergente Strukturen pädagogischer Praktiken aus sich hervorbringen kann.

5. Figurationsanalyse in relationalen Felder didaktischer Elemente

Der daran anschließende Schritt bietet nun die Möglichkeit, die bislang historisch und kontextuell verfügbaren didaktischen Modelle im Rahmen einer Figurationsanalyse in ihrem jeweiligen Profil zu bestimmen, um sie so in ihren Stärken und Schwächen vergleichen zu können. Auch auf der Ebene der didaktischen Modelle wird daher im Rahmen einer Figurationsanalyse eine **relationale Gegenstandsbestimmung** möglich.

6. Temporalisierung der Figurationsanalyse

Die für den didaktischen Fachdiskurs in der Erwachsenenpädagogik geradezu bahnbrechende *Entdeckung* der Untersuchung von Margit Jordan besteht nun darin, dass sie aufgrund ihres empirischen Materials mit dem Phänomen konfrontiert wurde, dass im Gesamtablauf des Weiterbildungsprogramms permanent ein *nicht-zufälliger Figurationswechsel* stattfand und der sich in ihrer *prozessübergreifenden Entwicklungslogik* rekonstruieren ließ. Damit wurde die disziplinäre Unterstellung einer trennscharfen Unterscheidung zwischen inkompatiblen didaktischen Konzepten obsolet und durch eine *komplementäre temporale Ordnung* ersetzt. In ihrem Ergebnis bietet die Arbeit daher das übergreifende Modell einer **temporalen Relationierung** differenter didaktischer Konfigurationen, die in bestimmten Phasen des Programmablaufs im Sinne einer handlungsleitenden Ordnung emergieren, sich zeitweise strukturell als Sinnhorizont festigen und sich im weiteren Verlauf in fließenden Übergängen zu immer neuen handlungsleitenden Konfigurationen umformen. Diesem permanenten Wandel in den didaktischen Figurationen gilt nun die Aufmerksamkeit bei der Analyse eines situationsübergreifenden Prozessverlaufs und bei seiner pädagogischen prozessbegleitenden dynamischen Gestaltung durch alle daran beteiligten Akteure.

7. Abhängigkeit von der jeweiligen Institutionform

Im Rahmen eines derartigen Prozessmodells erklärt sich rückblickend auch, weshalb eine didaktische Analyse und Evaluation scheitern müssen, wenn sie sich an einem unterrichtlich geprägten Standardmodell wissenschaftlicher Weiterbildung orientieren. Es erklärt schließlich auch die **strukturellen Stärken des Programms** für einen institutionellen Kontext, in dem *entwicklungspolitische Ziele im kommunikativen Medium von wissenschaftlicher Weiterbildung* aus Sicht des Praxisfeldes offenkundig erfolgreich verfolgt werden. Unterrichtsliche Modelle der Schuldidaktik hingegen erweisen sich für Analyse und Planung derart vielschichtiger Praxisfelder aufgrund ihrer Linearität und reifizierenden Stoffgebundenheit als **unterkomplex**. Sie sind als heuristische Deutungsraaster zum Scheitern verurteilt, weil sie die aus schuldidaktischer Tradition heraus kaum verständliche emergente Ordnungsbildungen in ihrer Abweichung von administrativer „Schulratsdaktik“ nur als **defizitäres Chaos** wahrzunehmen vermögen. Da sich dabei ihre eigene Wahrnehmungsverengung nur als „blinder Fleck“ auswirkt, löst die **Widerständigkeit des empirischen Datenmaterials** unter dem tradierten Deutungsmuster für sich allein noch keinen Perspektivwechsel aus. Schuldidaktik verfügt über keine Kriterien zur Feststellung ihres Scheiterns, insofern sie einer Selektionsfunktion unterworfen ist. Dies macht sie für alltagsgebundene Prozesse tätigkeitsintegrierten Lernens ungeeignet.

8. Das Widerstandsargument in der Erkenntnistheorie und die zugrundeliegende Realität

Vor diesem Hintergrund scheint es hilfreich, der Frage nach der *Widerstandserfahrung*³²² als einem zentralen *Merkmal relationaler Gegenstandsbestimmung* einmal genauer nachzugehen:

Im Rahmen einer *instrumentellen Wissenschaftsauffassung* und ihrer betrieblichen „Automatisierung des Wissens“³²³, ist jede Erkenntnis eine notwendige Konsequenz der je disziplinär verfügbaren und

³²² Vgl. Ebner von Eschenbach, Malte von (2012): Zur pädagogischen Relevanz von Widerständigkeit. Lernen im zivilgesellschaftlichen Engagement durch den Support intermediärer Strukturbildung. In: BBE-Newsletter 02/2012. URL: http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2012/01/nl2_eschenbach.pdf

³²³ Schmidt, Burghart (1985): Das Widerstandsargument in der Erkenntnistheorie. Ein Angriff auf die Automatisierung des Wissens. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.12f.

konventionell anerkannten Methode. In dieser Sicht konstituiert sich jeder Forschungsgegenstand aus dem Primat seiner Methode und begründet sich in dieser Ableitung aus einer disziplinär vorgeschriebenen und enkulturierten Methodenwahl. Wenn man diesem „Primat der Methode“ nicht folgen möchte, bietet es sich als Alternative an, von einem wechselseitigen Spannungsverhältnis zwischen epistemologischen Zugängen zu einem Feld empirischer Forschung und den darin zu konstituierenden „ontologisch“ unterscheidbaren Gegenständen³²⁴ auszugehen. Vermieden wird dabei, bereits mit der Entscheidung für oder gegen eine Forschungsmethode gleichzeitig eine ontologische Entscheidung über die Konstitution des Gegenstands implizit mitzutreffen. Daraus folgt, dass man die Konstitution des Forschungsgegenstands zu einer **gesonderten Entwicklungsaufgabe** im Forschungsprozess erklärt. Diese Loslösung der Gegenstandsbestimmung von der disziplinär vorgegebenen Methodenwahl und die Berücksichtigung ihrer Eigenständigkeit im Forschungsprozess durch gesonderte Arbeitsschritte wird hier als „**Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand**“³²⁵ bezeichnet. Mit ihr wird es möglich, den Forschungsgegenstand selbst bereits als ein *relationales Konstrukt* zu fassen, dessen Konstitution sich erst in einem methodologisch legitimierten Wechselspiel aus grundlagentheoretisch-paradigmatischen Vorannahmen, disziplinär verankertem gegenstandstheoretischen Modellierungen, und methodischen Verfahrensweisen herausbildet, um sich schließlich mit den alltagsweltlichen Beschreibungen im Untersuchungsfeld in Beziehung zu setzen. Der Prozess einer relationalen Konstitution und Bestimmung eines Forschungsgegenstandes setzt daher voraus, dass eine Vielzahl von Vorannahmen und vorangegangener Festlegungen zunächst dekonstruierend aufgelöst und damit zu einer offenen Plastizität gelangt sind. Erst auf der **Grundlage komplexer Varietät** wird es möglich, zu einer rekonstruktiv angelegten Gegenstandsbestimmung zu gelangen, in der alle genannten Dimensionen im Sinne eines *relationalen Netzwerks* aufeinander bezogen werden. Im Verlauf der relationalen Bestimmung³²⁶ ist zu berücksichtigen, dass jede der gegenseitigen Bezugnahmen einer „Widerstandserfahrung“ bedarf. Erst wenn der Gegenstand im schrittweisen Prozess seiner Bestimmung den bisher impliziten Selbstverständlichkeitscharakter verliert, erhält er dadurch zunehmend Realität. Er wird erst durch seinen jeweiligen „Charakter des Widerständigen“³²⁷ für den Forschungszugang zu einem „Gegen-Stand“. Erst in Auseinandersetzung mit einem erfahrbaren Widerstand zwischen disziplinärer alltäglicher Deutung oder zwischen methodenadäquater und ontologischer Gegenstandsbestimmung wird überhaupt erst Realität im Sinne eines „ontologischen Halts“ (Schaller 2012) erreichbar. Jede Form von Gegenstandskonstitution bedarf daher einer besonderen Form von wechselseitiger Widerständigkeit, eines Fehlers oder einer Normabweichung. Dies entspricht der pragmatistischen Erkenntnistheorie einer irritierenden Unterbrechung von bewusstlos verlaufenden Routinen. (Dewey)

Ulrich Kaiser unterscheidet im Rahmen des „Widerstandsarguments für den Realismus des Erkennens“ folgende Charaktere:

- *Analyse der Anstrengung* als Erfahrung des Gehindertseins, die einen Kraftaufwand erforderlich macht. (Maine de Biran) Hieraus folgt eine „*Ontologie der Anstrengung*“ (Michel Henry)
„In der Anstrengung liegen also Basis und Schlüssel zur Erkenntnis einer soliden, in sich unterschiedenen, dem Subjekt entgegengesetzten, von ihm zur Außenwelt träger oder selbst als Kräfte wirkender Dinge und Substanzen.“ (Kaiser a.a.O. S.49)
- *Hemmung* (Hemmung des Willens bei Husserl) (Zusammenspiel von Hemmen und Enthemen als Grundvorgang des Lebendigen bei Scheler)
- *Widerstand der Außenwelt* (Dilthey)
- *Ontologische Härte* einer Erwartungsenttäuschung (Nicolai Hartmann)
- *Widerstand der Sache* (Bollnow)
- *Nicht-Selbstverständlichkeit* (Rodi)

³²⁴ Ontologisch unterscheidbar werden sie aufgrund ihrer Widerständigkeit im Prozess der Relationierung

³²⁵ Schäffter, Ortfried (2011): Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand.

³²⁶ in Arbeitsschritten der 1. Kontingenz-Revisibilisierung, 2. der Dekonstruktion durch Historisierung und Kontextualisierung, 3. der Öffnung hin zu einer kategorialen Varietät sowie schließlich 4. ihrer sozialtheoretischen Rekonstruktion

³²⁷ Vgl. Kaiser, Ulrich (1997): Das Motiv der Hemmung in Husserls Phänomenologie. München: Fink. Teil I: Charaktere des Widerständigen.

- Das *Widerständige als Grenze* (Erwin Strauss)
- Einspruch der Sache als *Widerspruch im Material* selbst (Burghard Schmidt)

Widerstandserfahrungen verweisen auf einer *epistemologischen Ebene* in ihrem jeweiligen Charakter von Widerständigkeit daher auf *unterschiedliche Ontologien* einer „Hermeneutik der Fremdheit“. Ein Forschungsgegenstand kann erst dann als konstituiert gelten, wenn dadurch seinen Selbstverständlichkeitscharakter verloren hat, dass er sich paradigmatisch, disziplinär, forschungsmethodisch und methodologisch als widerständig erweist und daher fraglos unter implizite Vorannahmen subsumierbar ist.

5.4 Die methodologische Dimension

5.4.1 Forschungskultur als partizipatorische Lernkultur

(1) Theoretische Rekonstruktion oder reflexives Praxiswissen?

Systemtheoretisch lassen sich unter sozialwissenschaftlichem Erkenntnisinteresse zwei gegensätzliche Forschungszugänge unterscheiden, die in je unterschiedlicher Weise auf die Frage antworten, inwieweit das primäre praktische Engagement und Involviertsein in den Relevanzbereich eines Systemkontextes für die Forschung erforderlich ist und in seiner konstitutiven Bedeutung berücksichtigt werden sollte.

- *Theoretische Rekonstruktion*

Im ersten Fall geht es darum, dass ein (Kommunikations-)System ein anderes Sinnsystem bei der Selbstbeobachtung forschend beobachtet und es aus seiner disziplinär spezifischen Sicht **theoriegeleitet** rekonstruiert. Lernprozesse werden in diesem Fall über **Irritation** durch wissenschaftliche Fremdbeobachtung und externe Deutungen angeregt.

- *Systemische Praxis*

Im Gegensatz zur **theoretischen Rekonstruktion** eines Sinnsystems aus der Deutungsperspektive eines anderen beruht **systemische Praxis** auf einer reflexiven Handlungsstrategie: die Beobachterposition berücksichtigt das eigene Beteiligtsein im Sinnsystem und ihre strukturelle Verstrickung in den „Gegenstand“ der Erkenntnis oder der Einflussnahme als eine konstitutive Voraussetzung für das Gelingen. Systemische Forschungspraxis überwindet den dualistischen Gegensatz zwischen Subjekt und Objekt dadurch, dass sich die Beobachterposition als integraler Bestandteil ihres „Gegenstands“ verstehen lernt und sich gerade hierüber die Voraussetzungen des Erkennens und der relevanten Einflussnahme erschließt. Erst in einem solchen Verständniszusammenhang ist **Nachhaltigkeit reflexiver Wissensproduktion** innerhalb eines Projektvorhabens strukturell verankert und das klassische Transferproblem vermieden.

(2) „Doppelte Hermeneutik“ als erkenntnistheoretisches Prinzip

Sozialwissenschaftliche Forschung hat es mit einem selbstinterpretativen „Gegenstand“ zu tun. Sie beobachtet und beschreibt daher einen „Objektbereich“, der sich selbst bereits unabhängig von wissenschaftlichen Bemühungen nach eigenen Kriterien beobachtet und alltagsweltlich beschreibt. Sozialwissenschaftliche Forschung beobachtet gesellschaftliche

Selbstbeobachtungen und beteiligt sich in ihrem spezifischen Vokabular an den alltagsweltlichen Selbstbeschreibungen ihrer Gegenstandsbereiche, die gleichzeitig ihre gesellschaftliche Umwelt darstellen. „Hermeneutisch“ meint in diesem Zusammenhang, dass aufgrund ihres selbstinterpretierenden Forschungsgegenstands, Sozialwissenschaft, unabhängig von ihrem spezifischen Ansatz, notwendigerweise sinnerschließend und sinndeutend wirksam wird und zwar auch dann, wenn sie sich auf objektivierende Verfahren der social fact analysis beschränkt. In ihrem konstitutiven Bezug auf sozialen Sinn unterscheidet sie sich von naturwissenschaftlich „erklärenden“ Ansätzen und ihren „nomothetischen“ (auf Gesetzmäßigkeiten zielenden) Ausagesystemen.

Als Spezifikum wird somit erkennbar, dass sozialwissenschaftliche Forschung in ihrem jeweiligen Forschungsinteresse, vor allem aber in ihrem praktischen Forschungshandeln und ihren Forschungswirkungen **rekursiver Bestandteil eben des Gegenstandsbereichs** ist, den sie wissenschaftlich zu erforschen trachtet. Eine „Verdopplung“ ihres hermeneutischen Vorgehens zeigt sich einerseits darin, dass die Beobachtungskategorien aus den alltagsweltlichen Beschreibungen ihres Forschungsgegenstands entstammen und bisweilen sogar bei aller Bedeutungsdifferenz in ihrem Vokabular übereinstimmen. Andererseits finden sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und viele ihrer kategorialen Beschreibungsmuster wieder Eingang in die Selbstbeschreibungen ihres selbstinterpretierenden Forschungsgegenstands, der sich hierdurch verändert und damit in Folge neue gesellschaftliche Ausgangsbedingungen für daran anschließende Forschungsvorhaben schafft. Insgesamt führt dies zu einer fortlaufenden Veränderung des gesellschaftlichen Forschungsgegenstands im Zuge wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung.

Sozialwissenschaftliche Forschung wirkt somit als **strukturelle Intervention** auf den gesellschaftlichen Gegenstandsbereich ihres Erkenntnisinteresses. Sie wird damit zu einer „**reflexiven Veränderungsinstanz**“ und damit zum **Bestandteil der Selbstbeschreibungen** ihres selbstinterpretierenden Beobachtungsgegenstands. In Bezug auf die **Nachhaltigkeitsproblematik** ist eben dies zu sichern und zu überprüfen.

Grundsätzlich wird ein struktureller Konnex erkennbar zwischen sozialwissenschaftlicher Forschung und „strukturvermitteltem reflexivem Lernen“. Doppelte Hermeneutik lässt sich daher als wichtiges Merkmal einer „Reflexiven Moderne“ und ihren strukturellen Transformationsprozessen auffassen. Bei sozialwissenschaftlicher Forschung wird es daher erforderlich, Wirkungen auf die **Selbstbeobachtungen** und **Selbstbeschreibungen** ihres gesellschaftlichen Umfeldes als **soziale Intervention** wahrzunehmen und konzeptionell zu berücksichtigen. In einer pädagogischen Perspektive ließe sich dabei Forschung als

förderlicher Kontext für strukturelle Lernkontexte fassen. Diesen lernhaltigen Interventionscharakter gilt es bei pädagogischen Forschungskonzeptionen methodologisch zu berücksichtigen.

(3) „Wissen vom Akteursstandpunkt aus“ ist reflektiertes Praxiswissen

Im Sinne einer konzeptionellen Berücksichtigung des Prinzips der Doppelten Hermeneutik ist eine systemische Forschungskultur als partizipatorische Lernkultur darauf angewiesen, das **eigene Beteiligtsein** und die strukturelle Verstrickung in den Forschungsgegenstand als methodische Verknüpfung von Gegenstand der Erkenntnis und der verändernden Einflussnahme im Sinne einer „**reflexiven Instanz**“ **des Praxisfeldes** zu konzeptionalisieren. Als Ausgangspunkt realisiert sich diese Bemühung methodisch in Form einer **Übernahme des Akteursstandpunkts** und setzt damit Entwicklungen, wie sie in pädagogischen Ansätzen einer „Neuen Lernkultur“ zum Ausdruck gelangen, analog in neueren Konzeptionen einer „Partizipatorischen Forschungskultur“ fort.

Bei der **Bestimmung des Akteursstandpunkts** gerät man leicht in die Gefahr, ihn mit der subjektiven Sicht konkreter Einzelpersonen gleichzusetzen und damit einem individualistischen Subjektbegriff aufzusitzen.

In der einschlägigen Literatur (vgl. Ole Dreier 1997, 16), vor allem aber im Diskurs um den „subjektwissenschaftlichen Ansatz“ in Anschluss an Klaus Holzkamp wurde eine Differenzierung herausgearbeitet, an der sich sowohl Nachhaltigkeit als auch das Verhältnis zum disziplinären Wissen klären lassen.

Zu unterscheiden sind:

1. eine objektivierbare **Akteursposition**, in der die sozialstrukturellen, institutionellen, oder sozialhistorischen **Kontextbedingungen** eines Akteurs oder von Akteursgruppen einer „selbstobjektivierenden“ reflexiven Deutung unterzogen werden. Hierzu bedarf der Akteur situationsübergreifender Deutungsschemata zur Selbstverortung in Form von reflexiv angelegter Beratung
2. eine **Deutungsperspektive** auf der Ebene **persönlicher Erfahrung**, mit deren Explizierung die zu klärende kontextuelle Position in ihrer subjektiven Bedeutsamkeit kommunikativ nachvollziehbar wird
3. der **Akteursstandpunkt** mit seinem spezifischen Praxiswissen erschließt sich erst, wenn die sozialstrukturelle Positionsbestimmung geklärt und mit der subjektiven Erfahrung in einem Prozess reflexiver Kontextbestimmung Beziehung gesetzt worden

sind. Hierzu ist ein Durchlaufen mehrerer Reflexionsstufen erforderlich und dies in einem ständigen Wechsel zwischen

- praxiskonstituierendem **Selbsta Ausdruck**, - distanznehmender **Selbstbeobachtung** und kommunikativ angelegter **Selbstbeschreibung**.

6. Die Gesamtkonzeption des Forschungsprogramms

Schaubild 1

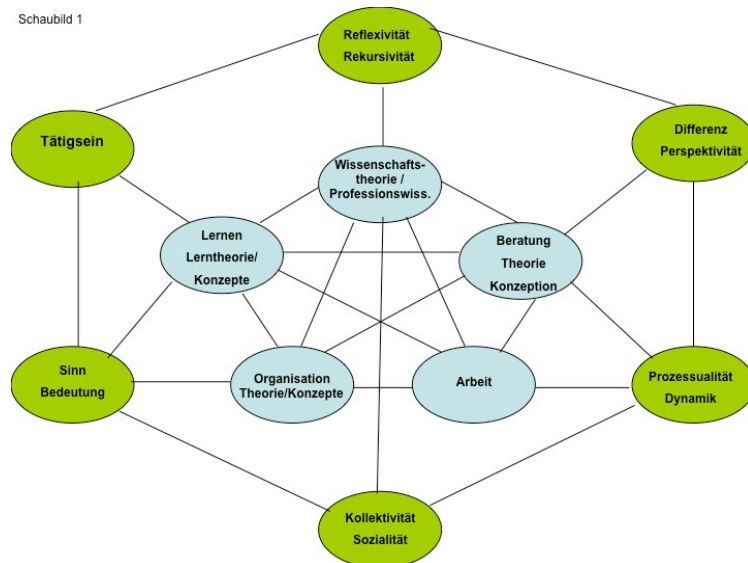
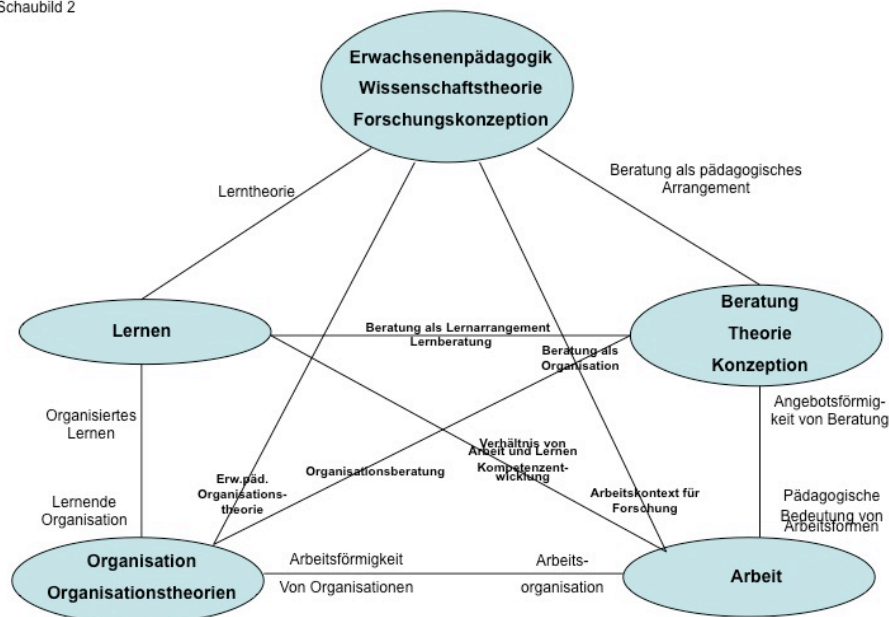


Schaubild 1: Gegenstandskonstitution im grundlagentheoretischen Rahmen

Das Forschungsprogramm „Lernen in gesellschaftlicher Transformation“ versteht sich als eine „cognitive map“, die in ihrem Innenfeld (vgl. Schaubild 2) als konzeptioneller Zusammenhang fünf *gegenstandskonstituierende Forschungsperspektiven* und in ihrem Außenfeld (vgl. Schaubild 3) sechs *referenztheoretischen Prinzipien* als methodologische Rahmenbedingung aufweist:

Das gegenstandskonstituierende relationale Innenfeld

Schaubild 2



Fünf gegenstandskonstituierende Forschungsperspektiven:

- (1) *Erwachsenenpädagogik als integrative, praxisfeldrelevante Wissenschaft,*
- (2) *Lernen als soziale Praktik,*
- (3) *Beratung als lernförderlicher Forschungskontext,*
- (4) *pädagogische Organisation und*
- (5) *Arbeit als lernhaltiger sozialer Kontext.*

Die fünf **Eckpunkte** bestimmen sich im Sinne eines **relationalen Feldes** wechselseitig in ihrer je besonderen Perspektive auf pädagogische Institutionsforschung und auf Organisationsberatung. Sie sind wiederum in einem sie umgreifenden grundlagentheoretischen Kontext eingebettet, der durch sechs Prinzipien und **Referenztheorien** im Sinne von **Rahmenbedingungen eines Außenfeldes** gebildet wird. Es handelt sich dabei um:

- (1) *Reflexivität (Rekursivität)*
- (2) *Prozessualität (Temporalität)*
- (3) *Differenz (Perspektivität)*
- (4) *Tätigsein (Praxis)*
- (5) *Bedeutung (Sinn)*
- (6) *Sozialität (Kollektivität bzw. Gesellschaftlichkeit)*

Beginnen wir zunächst mit dem relationalen Innenfeld des Forschungsprogramms:

6.1 Gegenstandskonstituierende Forschungsperspektiven

Im Folgenden werden zunächst die fünf konzeptionellen Eckpunkte des **Innenfeldes** als erkenntnisleitende inhaltliche Perspektiven des Forschungsprogramms skizziert: (allg. Beschreibung, Referenztheorien, praxisfeldspezifische Handlungstheorie, methodisch-konzeptionelle Ansätze)

(1) Wissenschaft: Erwachsenenpädagogik als praxisrelevante Expertise in Verbindung mit einem reflexiven Ansatz von Praxisforschung

- **Referenztheorie:** Erwachsenenpädagogik als Bestandteil einer sozialtheoretisch und kulturwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft
- **Praxisfeldspezifische Handlungstheorie:** erwachsenpädagogische Theorie der Institutionalisierung Lebenslangen Lernens – Erwachsenenpädagogik als Reflexionstheorie eines zivilgesellschaftlichen Handlungsfeldes
- **Methodologie:** Begründungsrahmen für reflexive, lernförderliche Forschungsverfahren

- **Methodisches Design:** Integration von Forschenden Beratern und praktischem Gestalten als Methodenkonzepktion reflexiver Praxisforschung in Verbindung mit erwachsenenpädagogischer Supportstruktur

(2) Lernen: Perspektive auf eine prozessuale Sozialtheorie lebensbegleitenden Lernens – eine pädagogische Grundkategorie

- Referenztheorien:

- Theorie des situierten Lernens
- Theorie sozialer Praktiken
- Tätigkeitstheorien des Lernens (Holzkamp)
- Erfahrungslernen (nach Dewey, Bollnow, Gadamer etc.)

- Methodologie: Institutionsanalyse als erwachsenenpädagogische praxisfeld-spezifische Handlungstheorie:

- Lifelong Learning als politisches Programm
- Lernen von Erwachsenen
- Verhältnis von formellen zu informellen Lernen
- Kompetenzentwicklung

Zu unterscheiden sind Praktiken der Kompetenzentwicklung und Lernen im weiteren Sinne von bedeutungsbildender Umweltaneignung von individuellen und kollektiven Eigenheitssphären

- konzeptionelle Ansätze: Kompetenzentwicklung

Lernen als reflexiver Prozess selbstgesteuerter Kompetenzentwicklung mit pädagogischer Supportstruktur („Infrastruktur“)

- Forschungsdesign: Verfahren nach Dewey im Dreischritt:
Routineunterbrechung (Irritation), Inquiry, Retention

(3) Beratung: Perspektive auf pädagogische Praxis durch das Lehr-/ Lernarrangement „Beratung“ als einer intermediären Unterstützungsstruktur im Verlauf von Kompetenzentwicklung und als Medium für Praxisforschung. (Wissenschaft + Beratung = Praxisforschung) Beratung ein methodisches Zwischenglied zwischen formellen und informellen Kontexten (sowohl in Forschung wie in Lehre).

- Referenztheorien :

- Allgemeine Theorie pädagogischer Beratung
Erwachsenenpädagogische Beratungstheorie:
- Prinzipien professioneller Beratung
 - Beratungskonzepte (Entwicklungsbegleitung) als Supportstruktur für selbst gesteuerte Kompetenzentwicklung

- konzeptionelle Ansätze:

- Professionalität des Berater-Systems: Perspektivendifferenz: Innen/ Außen/ Kollegium, wissenschaftlicher Support als „Negationsstruktur“
- Pädagogische Organisation als Klienten-System
- Pädagogische Strukturierung des Beratungssystems
- (Berater-System + Klienten-System)

(4) Organisation: Perspektive auf eine erwachsenpädagogische Theorie organisierten Lernens als Bestandteil eines Prozesses gesellschaftlicher Institutionalisierung lebenslangen Lernens. Theorie des Verhältnisses von Lernen und Organisation bzw. von Organisationsentwicklung als struktureller Lernprozess.

- **Referenztheorien:**

Abgrenzung zu allgemeinen soziologischen und betriebswissenschaftlichen Organisationstheorien - systemtheoretisches Paradigma der Organisation als überindividuelles Phänomen (Leistungsvorteil)

- **erwachsenpädagogische Handlungstheorie:**

erwachsenpädagogische Organisationstheorie von Weiterbildungseinrichtungen sowie alltagsdidaktischer Organisationsvarianten lebenslangen Lernens

- **konzeptionelle Ansätze:**

Innovation als Fokus von pädagogischer Organisationsentwicklung (Innovationsberatung)

Organisationsanalyse als kategoriales Raster zur Projektevaluation: Systematisches Anknüpfen der vier Systemreferenzen: Konstitution, Funktion, Integration, Leistung

(5) Arbeit: als pädagogisch relevanter Kontext:

Perspektive auf einen erweiterten Arbeitsbegriff, der zum einen arbeitsförmige Prozessstrukturen als Grundlage gesellschaftlicher Institutionalisierung erkennbar werden lässt und hierdurch zum anderen Arbeit als dominante Strukturbildung für organisiertes Lernen beschreibbar macht. Der Wandel des Arbeitsbegriffs steht damit in enger Beziehung zum gesellschaftlichen Funktionswandel von Lernen. Ebenfalls wird das strukturelle Verhältnis von „Arbeit“ und Organisationstheorie in den Blick genommen.

- **Referenztheorie:**

Produktion und Poiesis (Hanna Arendt)

Arbeit und Produktivität (Marx)

Arbeit als gesellschaftliche Praxis (Marx)

Wandel des Arbeitsbegriffs und der sogenannten Arbeitsgesellschaft

Arbeit und Arbeitsförmigkeit als Strukturation (Schäffter, Giddens)

- **erwachsenpädagogische praxisfeldspezifische Handlungstheorie:**

Verhältnis zwischen Arbeit und Lernen (im Wandel)

Verhältnis zwischen Arbeit und Organisation (im Wandel)

- **konzeptionelle Ansätze:**

Alltagsdidaktische Arbeitsanalyse

Analyse „lernhaltiger“ bzw. „lernförderlicher“ Arbeitsstrukturen

Institutionsanalyse von „Arbeit“ zwischen lebensweltlicher und funktionaler Strukturierung

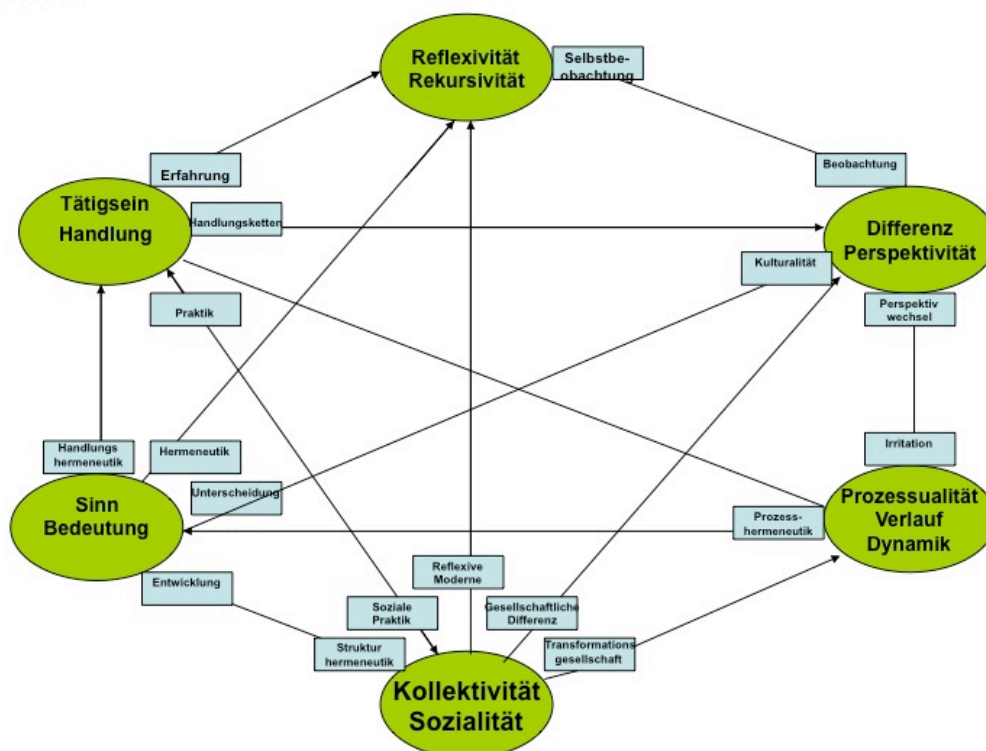
Veränderung von Arbeitsstrukturen zur Lernunterstützung von selbst gesteuertem Kompetenzerwerb

6.2 Das relationale Außenfeld:

Grundlagentheoretische Prinzipien des Forschungs-Programms

Nachdem sich der erste Teil des kategorialen Netzwerks einer Gegenstandsbestimmung mit den fünf Eckpunkten des Innenfeldes beschäftigt hat, sollen in einem zweiten Teil die **methodologischen Eckpunkte** der Gesamtstruktur des Forschungsprogramms als Außenfeld dargestellt werden.

Die gegenstandsbestimmenden Forschungsprinzipien



- (1) Reflexivität (Rekursivität)
- (2) Prozessualität (Temporalität)
- (3) Differenz (Perspektivität)
- (4) Tätigsein (Praxis)
- (5) Bedeutung (Sinn)
- (6) Sozialität (Kollektivität bzw. Gesellschaftlichkeit)

Auch hier ist unter **relationallogischer Perspektive** von einer **feldtheoretischen Einsicht** auszugehen, nämlich, dass jedes der Prinzipien mit dem anderen in **komplementärer Beziehung** steht, wodurch das sich zwischen ihnen konstituierende Feld von den Prinzipien im Sinne von Randbedingungen geprägt wird. Die eingangs beschriebenen konzeptionellen

Kategorien der Gegenstandskonstitution enthalten als integrale Bestandteile des Gesamtfeldes im umgreifenden Kontext der grundlagentheoretischen Prinzipien ihre nähere Bestimmung bzw. lassen sich im Gesamtkontext des Forschungsprogramms in ihren Forschungszielen und Erkenntnisinteressen differenziert ausdeuten.

Die grundlagentheoretischen Prinzipien werden im Anschluss an die fünf konzeptionellen Eckpunkte des Innenfeldes fortlaufend weiter gezählt

(1) Rekursivität: Reflexion als Prinzip des Forschungsprogramms
Prinzip der Selbstbezüglichkeit (Selbstreferenz), der Selbstanwendung, Selbstthematisierung, Selbststeuerung und Selbstorganisation

- Referenztheorien:

Gotthardt Günther
nach Hegel R-Stufen
Bateson: Logische Stufen
Luhmann: Reflexion und Reflexivität
Selbstreferentialität
Autopoiese, Selbstorganisation
Maturana, Varela

- feldspezifische Handlungstheorie:

Selbstgesteuertes + Selbstorganisiertes Lernen
Identitätslernen als Selbstthematisierung im Modus der Differenz: Piaget, Kohlberg

- konzeptionelle Ansätze:

Methodenkonzeptionen reflexiven Lernens
„Paradigmatische“ Lernprozesse als qualitativer Sprung: Ermöglichungsdidaktik

(2) Prozessualität: Temporales Prinzip des Forschungsprogramms
Prinzip des Ereignis- und Handlungsstrangs, der Entwicklungsförderlichkeit, der Prozesstheorie und Temporalität, Rhythmus des Sozialen, Lebendigen
(vgl. Dewey Kultur S.171)

- Referenztheorie:

Temporalität, Prozesstheorie, Theorie sozialen Wandels, soziale Evolutionstheorie, Transformationsmodelle, Beschleunigung, Entschleunigung

- feldspezifische Handlungstheorie:

Veränderung als Merkmal von Weiterbildungsorganisation, basale Organisationsentwicklung, pädagogische Entwicklungstheorien, Kompetenzentwicklung als Lernprozess, Funktion von Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft: Motor der Veränderung, Entschleunigung, Sistole und Diastole als Ganzheitlichkeit

- **konzeptionelle Ansätze:**
 Kompetenzentwicklung als Lernprozess
 Gangstruktur von Bildung – pädagogische Handlungshermeneutik
 (nach G. Buck)
 Konzept pädagogischer Entwicklungsbegleitung: Zielfindungsprozess
 als Lernprozess, „kontinuierliche Zielsicherung“ als reflexiver Support
 Rhythmus von Prozessabläufen (Phasen, Zyklen)
 Rhythmen als inhärentes Ordnungsgefüge
 → Ordnungsbildung prozessualer Ordnung
 Rhythmus als allgemein gültiges Daseinschema das zur Reflexion
 verfügbar und gestaltbar ist

Spiral-Curriculum und R-Gruppen

(3) Differenz und Perspektivität:

Differenztheoretisches Prinzip des Forschungsprogramms
 Prinzip der signifikanten Unterscheidung, der „Wahrnehmungs-
 Deutungs-Bewertungsdifferenz“ (kulturelle Differenz) und der
 Perspektivendifferenz als methodisches Beobachtungsprinzip
 (Forschung und Fortbildung) sowie der Perspektivenverschränkung als
 Voraussetzung für „systemische Handlungskompetenz“.
 Selbstobjektivierung als Übernahme einer signifikanten
 Fremdperspektive Symmetrie / Balance von Differenzen /
 Unterscheidungen, Symmetriebruch

- **Referenztheorien:**
 Systemtheoretischer Konstruktivismus
 Ethnomethodologie
 Kulturanthropologie
 Soziologische Milieutheorie
- **feldspezifische Handlungstheorie**
 Lernkultur(en)
 Pädagogische Organisationskultur(en)
 Zielgruppen und ihre Subkulturen
 Milieutheorie der Adressatenbereiche
 Zielgruppenorientierung/ Adressaten (Mader/ Weymann)
- **Konzeptionelle Ansätze**
 Verdoppelung von „Wahrnehmungs – Deutungs – Bewertungs -
 Perspektiven“ als methodischer Ansatz von Forschung und Fortbildung
*Beispiel für Negationshermeneutik: „doppelte Interpretation“ von
 critical incidents (Ansatz Schäffter/ ggf. Thomas)*

Interne Kulturdifferenz als Lernanlass:

Verfahren interkulturellen Lernens in der Organisationsberatung und
 Organisationsforschung:
 Critical Incidents, Bestimmung und Analyse von
 Schnittstellenproblemen als „Institutionelle Schlüsselsituationen“
 Primärebene: Mader/ Weymann – Adressatenorientierung und
 Zielgruppenentwicklung differenztheoretisch

(4) Praxis als Tätigkeitssystem: Pragmatisches Prinzip des Forschungsprogramms
Prinzip des Handlungsstroms permanenter Tätigkeiten als Merkmal eines lebendigen Organismus.

Zurückführen von Lernen auf die Grundlage des Tätigseins gegenüber einer symbolisch konstruierten physischen, sozialen und kulturellen Umwelt.

- **Referenztheorien:**

Tätigkeitstheorie Pragmatismus nach William James, John Dewey, George Herbert Mead u.a.
Theorie sozialer Praktiken

- **feldspezifische Handlungstheorie:**

John Dewey
Soziologisch kulturhistorische Schule
Klaus Holzkamp

- **konzeptionelle Ansätze:**

Reflexion auf Tätigkeit im Modus sozialer Praktiken
Bestimmung von fields of practice als situierte Bedeutungskontexte
Konzept des reflexive practitioners (Schön)
„practice“ als Basiselement empirischer Forschung
Lernen als soziale Praktik / Kompetenzentwicklung als soziale Praktik
Körper- und Raumbezug der pädagogischen Organisationsanalyse und Beratung
Strukturhermeneutik, Handlungshermeneutik

(5) Sinn und Bedeutung: Handlungshermeneutisches Prinzip des Forschungsprogramms
Fokussierung auf das spezifische „Relevanzsystem“ (Schütz) eines untersuchten und pädagogisch begleiteten Praxiskontextes.

Zu unterscheiden ist hierbei jeweils zwischen einer **Innen-** und einer **Binnen-**perspektive praxisrelevanter Bedeutungen (vgl. Kellner/Herberger 82f.)

„Bedeutung“ ist hierbei kein subjektives Phänomen (z.B. im Sinne einer subjektiven Theorie individueller Akteure), sondern ein **soziales Phänomen**, das sich aus der **faktischen Handlungslogik eines pädagogischen Praxisfeldes** ableitet und zunächst implizit zum „Ausdruck“ gelangt.

„Prozesse der Bedeutungsbildung“ lassen sich daher „handlungshermeneutisch“ und „strukturhermeneutisch“ im Rahmen einer reflexiven Institutionsanalyse erschließen. Es geht dabei um eine am impliziten Selbstaussage anschließende Explizierung durch Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung eines Sinnkontextes pädagogischen Handelns, der gleichzusetzen wäre mit einem „field of practice“ also einem Sinnkontext, der durch bedeutungsbildende, überindividuell verknüpfte Tätigkeiten strukturiert ist („Strukturhermeneutik“).

Bedeutungsbildung erfolgt durch sinngerierende Tätigkeiten als Praktik.

- **Referenztheorien:**

A. Schütz: Das Problem der Relevanz
Kegan: Bedeutungsbildung
Mead: Bedeutungsbildung

Luhmann: Sinn als soziologische Kategorie
Bruner etc.: Narratologische Ansätze einer ontologischen Begründung sozialer Wirklichkeit

- **feldspezifische Handlungstheorie:**
Handlungshermeneutik (Sylvia Kade) (Wilhelm Mader)
- **konzeptionelle Ansätze:**
Stufen des Selbstaustauschs, der Selbstbeobachtung und der Selbstbeschreibung als kulturelle Verfahren der Selbstbeschreibung als methodisches Verfahren der Entwicklungsbegleitung
Narrative Strukturanalyse

(6) Sozialität und Kollektivität:

Gesellschafts- und Ideologiekritik als Prinzipien des Forschungsprogramms
Gesellschaftlichkeit, Kollektivität und Sozialität ist als Gegenbewegung zu positivistischen Tendenzen in der Pädagogik zu verstehen, die Entwicklung und Lernen weitgehend auf einer individualpsychologischen oder interaktionstheoretischen Ebene beschreiben und bearbeiten. Ein entscheidendes Instrument ist hierbei die Einnahme einer Kontingenzzperspektive auf den Forschungsgegenstand und ein dekonstruktiver Zugang zu den Selbstverständlichkeitsstrukturen des Alltagswissens, bzw. der common sense-Strukturen, die oft mit empirischem Wissen gleichgesetzt werden. Es geht hier vielmehr um historische und kulturelle Situiertheit und um die Berücksichtigung der sich ständig wandelnden sozial-strukturellen (gesellschaftlichen) Konstitutionsbedingungen menschlichen Handelns.

- **Referenztheorien:**
Soziologische Theorien gesellschaftlicher Modernisierung
(Giddens: Reflexive Modernisierung
Beck
Bourdieu
Luhmann: Theorie sozialer Differenzierung
Theorie sozialer Systeme
Mehrebenentheorie: kulturelle Ebene des Sozialen
- **feldspezifische Handlungstheorie:**
Bildungssystem als Funktionssystem
Weiterbildung als System
Organisation als soziales System
Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft
- **konzeptionelle Ansätze:**
Reproduktionsfunktion und Reflexionsfunktion von Weiterbildung
(Weiterbildung als reflexiver Mechanismus der Gesellschaft)
Zuordnung von Weiterbildung – Einrichtung und ihrer
Organisationskultur zu spezifischen Funktionssystemen – Klärung
Funktion und Leistungsprofil

Tabellarische Übersicht zu den Wechselbezügen zwischen den grundlagentheoretischen Prinzipien

	Reflexivität	Tätigsein	Differenz	Bedeutung	Prozessualität	Sozialität
Reflexivität	X	Explizite Praktik Institutionalisierung von Praktiken	Gespiegelte Unterscheidung	Selbstbeschreibung	Iteration	Rückkopplung als soziale Struktur
Tätigsein	Explizite Praktik	X	Beobachten	Selbstaussdruck	Handlungsstrom	Sozialität im Tätigsein
Differenz	Re-entry einer Unterscheidung	Unterscheiden	X	Beschreibung	Pluralistische Unterschiede	Plurale Gesellschaft Kulturelle Differenz
Bedeutung	Sinn verstehen	Ausdruck	Signifikante Unterscheidung	X	Bedeutungswandel	
Prozessualität	Selbststeuerung	Handlungsstrom	Irritation	Anschlussfähigkeit	X	Entwicklung der Gesellschaft
Sozialität	Reflexive Moderne	Soziale Praktik	gesellschaftliche Differenzierung	Kollektivität	gesellschaftlicher Wandel	X

Literatur

- Arnold, R. (2009): Bildung ist Ausdruck, nicht Eindruck. Systemisch-konstruktivistische Anmerkungen zu der Frage „Welche Kompetenzen braucht die moderne Gesellschaft?“ In: Niesen, P./Krannich, M. (Hg.): Gesellschaftliche Perspektiven: Bildung, Gerechtigkeit, Inklusion. Jahrbuch der Heinrich-Böll-Stiftung. Bd. IX
- Arnold, R. (2012): Systemische Bildungsforschung. Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Erzeugung von Veränderungswissen. In: Ochs, M./Schweitzer, J. (Hg.): Handbuch Forschung für Systemiker. Göttingen, S. 123–135
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Schübler, I. (Hg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler
- Baldauf-Bergmann, Kristine (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. ICHS Band 31 Berlin: lehmanns media
- Bathelt, Harald/ Glückler, Johannes (2003): Wirtschaftsgeographie. Ökonomische Beziehungen in räumlicher Perspektive. 2., korr. Aufl., Stuttgart: Verlag Eugen Ulmer
- Bertau, Cecile (2009): Anreden, Erwidern, Verstehen. Elemente einer Psycholinguistik der Alterität. unveröff. Habilitationsschrift der LMU München
- Blotevogel, Hans Heinrich (1999): Sozialgeographischer Paradigmenwechsel? Eine Kritik des Projekts der handlungszentrierten Sozialgeographie von Benno Werlen. In: P. Meusburger (Hrsg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Stuttgart: Steiner, S. 1-33
- Bollnow, O.F. (1980): Mensch und Raum. 4. Aufl. Stuttgart, S. 191–212
- Bonacker, T. (2000): Die normative Kraft der Kontingenz. Nichtessentialistische Gesellschaftskritik nach Weber und Adorno. Frankfurt a.M./New York
- Dachler, Peter/ Hosking, Dian-Marie (1995): The primacy of relations in socially constructing organizational realities. In: D. M. Hosking/H.P. Dachler/ K.J. Gergen (Hrsg.): Management and Organizations. Relational Alternatives to Individualism. Ashgate: Avebury
- Dewey, J./Bentley, A.F. (1949): Knowing and the Known. Boston
- Drechsel, P. (2000): Die Logik der Relation In: ders. u.a.: Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität zu Differenzen. Frankfurt a.M., S. 39–70

- Drechsel, P. (2012): Dieter Leisegang. (Eintrag in Wikipedia). URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Dieter_Leisegang Stand: 30.09.2012
- Ebner von Eschenbach, M. (2012): Intermediarität. Lernen in der Zivilgesellschaft. Eine Lanze für den Widerstand. Berlin
- Esposito, E. (2006): Was man von den unsichtbaren Medien sehen kann. In: Soziale Systeme 12, H. 1, S. 54–78
- Emirbayer, M. (1997): Manifesto for a Relational Sociology. In: American Journal of Sociology, Bd. 103, H. 1, S. 281–317
- Engelmann, J. (1974) Gesellschaft als Beziehung. Aspekte einer relationstheoretischen Soziologie des Denkens. Diss. Frankfurt a.M.
- Fried, Andrea (2005): Relationaler Sozialkonstruktivismus. In: E. Weik/ R. Lang (Hrsg.): Moderne Organisationstheorien, Band 1 Handlungsorientierte Ansätze; Wiesbaden: Gabler, 2. überarbeitete Auflage S. 52-62
- Fuchs, Stephan (2001): Against Essentialism. A Theory of Culture and Society. Cambridge, Mass and London: Harvard University Press; Against Essentialism. A Theory of Culture and Society. Cambridge, Mass and London: Harvard University Press
- Fuchs, Stephan (2013): (2013): Ontological and Constructivist Observing. In: R. John/ J. Rückert-John/ E. Esposito (Hrsg.): Ontologien der Moderne. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 15-34
- Fuhse, J. (2008): Towards a Relational Sociology of Inequality. Presentation for the International Symposium September 25/26: “Relational Sociology – Transatlantic Impulses for the Social Sciences. Humboldt University, Berlin, URL: www.relational-sociology.de/fuhse_expose.pdf
- Gergen, Kenneth, J. (1992): Organization Theory in the Postmodern Era. In: Reed, M./ Hughes, M. (Ed.): Rethinking Organization. New Directions in Organization Theory and Analysis. London etc.:Sage, S. 207-226
- Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/New York
- Gieseke, W. (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld, S. 216–23
- Hartke, Wolfgang (1956): Die „Sozialbrache“ als Phänomen der geographischen Differenzierung der Landschaft, in Erdkunde: 10. Jg., Heft 4, 257-269
- Holzinger, M. (2007): Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie. Bielefeld

- Husserl, E. (1976): Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie Bd. III/1 der Husserliana. Den Haag
- Jantzen, W. (2011): Behinderung und Inklusion. Vortrag auf der Tagung "Inklusive Erziehung: Methodologie, Praxis, Technologie" Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, 20.-22.06. 2011
- Kessl, F./Reutlinger, C. (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S.195–204
- Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität in Lernprozessen. Bielefeld
- Leisegang, D. (1969): Die drei Potenzen der Relation. Diss. Uni Frankfurt a.M., Frankfurt a.M.
- Leisegang, D.(1972): Dimension und Totalität. Entwurf einer Philosophie der Beziehung. Frankfurt a.M.
- Leisegang, D./Niebel, F. (Hg.) (1974): Philosophie als Beziehungswissenschaft. Festschrift für Julius Schaaf. Frankfurt a.M.
- Lewin, K. (1934): Der Richtungs begriff in der Psychologie. Der spezielle und der allgemeine hodologische Raum. In: Psychologische Forschung. 19.Bd., S. 249–299
- Lindemann, G. (1999): Doppelte Kontingenz und reflexive Anthropologie. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 3, S. 165–181
- Lindemann, G. (2002): Die Grenzen des Sozialen. Zur sozio-technischen Konstruktion von Leben und Tod in der Intensivmedizin. München
- Lindemann, G. (2009): Gesellschaftliche Grenzregime und soziale Differenzierung. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 2, S. 94–112
- Löw, Martina: „Raumsoziologie“, Frankfurt a.M. 2001
- Löw, Martina/ Ecarius, Jutta (1997): Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Leske + Budrich, Opladen
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart
- Margalit, A. (1997): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung. Berlin
- Mersch, D. (2002): Ereignis und Aura. Untersuchung zu einer Ästhetik des Performativen. Frankfurt a.M.
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

- Moebius, Stephan/ Reckwitz, Andreas (Hrsg.) (2008): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a. Main: Suhrkamp
- Moser, S. (Hg.) (2004): Konstruktivistisch Forschen. Methodologie, Methoden, Beispiele. Wiesbaden
- Murphy, Elizabeth (2001): Investigating the multiple worlds of teaching through multiloguing. In: Educational Technology & Society 4 (3) 2001
- Nagel, A. (2012): Substantiiertst du noch oder relationierst du schon? Eine Momentaufnahme zur Selbstfindung der deutschen Netzwerkforschung. In: Soziologische Revue, H. 2, S. 133–145
- Neckel, S. (1993): Die Macht der Unterscheidung. Beutezüge durch den Alltag. Frankfurt a.M.
- Reckwitz, A. (2004): Die Kontingenzzperspektive der „Kultur“: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Liebsch, B.(Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart, S. 1–20
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist
- Reutlinger, Christian: Vom Sozialraum als Ding zu den subjektiven Raumdeutungen. Sozialgeographische Problemdeutung der „soziapädagogischen Rede von der Sozialraumorientierung“. <http://sozialraum.de/reutlinger-vom-sozialraum-als-ding.php>
- Röttgers, K. (2008): Wandern und Wohnen in labyrinthischen Texturen. In: Schützeichel, R./Jäger, W. (Hg.): Universität und Lebenswelt. Festschrift für Heinz Abels. Wiesbaden, S. 9–28
- Sartre, J.-P. (1962): Das Sein und das Nichts. Reinbek
- Schaaf, J.J. (1965): Beziehung und Idee. Eine Platonische Besinnung. In: Flasch, K. (Hg.): Parusia. Studien zur Philosophie Platons und zur Problemgeschichte des Platonismus. Festschrift für Johannes Hirschberger, S. 3–20
- Schaaf, J.J. (1966): Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In: Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Cramer. Frankfurt a.M.
- Schaaf, J.J. (1974): Hinweisende relationstheoretische Bemerkungen zu Wittgenstein. In: Röttges, H. u.a. (Hg.) Sprache und Begriff. Festschrift für Bruno Liebrucks. Meisenheim, S. 52–66
- Schäffter, O. (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: ders. (Hg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, S. 11–42

- Schäffter, O. (1997). Lob der Grenzen. Grenzüberschreitendes Lernen im Kontextwechsel. In: Kiesel, D./Messerschmidt, A. (Hg.): Pädagogische Grenzerfahrungen. Arnoldsheimer Texte. Frankfurt a.M., S. 23–59
- Schäffter, O. (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Schäffter, O. (2001b): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld: Bertelsmann, S. 39–68
- Schäffter, O. (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 48–62
- Schäffter, O. (2005): „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, M./ Hopf, C./ Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Reihe: Organisation und Pädagogik Bd. 3, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 77-92
- Schäffter, O. (2007): Soziale Praktiken des Lehrens und Lernens. URL: <http://ebwb.huberlin.de/team/schaeffter/downloads/soz%20prak> (Stand: 15.08.2012)
- Schäffter, O. (2009a): Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 171–182
- Schäffter, O. (2009b): Lernort Gemeinde – ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 21–40
- Schäffter, O. (2009c): Weiterbildung im Umbruch. Veränderungsanforderungen an Weiterbildungseinrichtungen. In: A. Faulseit-Stüber, J. Gernentz, U. Kron, K. Weiss (Hrsg.): Weiterbildung und kommunales Engagement. Anregungen für die Praxis. Bielefeld, S. 44-57
- Schäffter, O. (2011): Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In: Hof, C./Ludwig, J./Schäffer, B. (Hg.): Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung. Baltmannsweiler, S. 232–239

- Schäffter, O. (2012a): Rezension zu Timm C. Feld: Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung. In: www.socialnet.de/rezensionen/11521.php
- Schäffter, O. (2012b): Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Schmidt-Lauff, S.(Hg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster, S. 113–156
- Schäffter, O. (2012c): Relationale Weiterbildungsforschung. In: Giest, H./Rückriem, G.: Tätigkeitstheorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland (Online-Journal). H. 1, URL: www.ich-sciences.de/index.php?id=87&L=0 (Stand: 02.10.11).
- Schäffter, O. (2012d): Allgemeinbildung im Umbruch. In: Bergold, R. (Hg.): Neue Vermessungen. Spannungsfelder zwischen Kirche, Gesellschaft und katholischer Erwachsenenbildung. (im Ersch.)
- Schäffter, O./Schicke, H. (2009): „Erfahrung“ in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung. Kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse. In: Göhlich, M./Weber, S.M./Wolff, S. (Hg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden, S. 103–114
- Schäffter, O./Schicke, H. (2012): Organisationstheorie. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 166-179
- Schaller, F. (2012): Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Opladen/Farmington Hills
- Schicke, Hildegard (2011): Organisationsgebundene pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel – Theoretisches Konstrukt – Narrative Methodologie – Interpretation. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress
- Schicke, Hildegard (2012): Organisation als Kontext der Professionalität. Beruflichkeit der pädagogischen Arbeit in der Transformationsgesellschaft. Bielefeld: Bertelsmann
- Schlottmann, Antje (2013): Reden vom Raum der ist. Zur alltäglichen Notwendigkeit der Ontologisierung räumlicher Sachverhalte. In: : R. John/ J. Rückert-John/ E. Esposito (Hrsg.): Ontologien der Moderne. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 189-206
- Schlottmann, Antje / Graefe, Oliver / Korf, Benedikt (2011): Does matter matter? A dialogue on interpretative and material semiotics in Geography. In: Geographische Zeitschrift
- Schmitt, Marco (2009): Trennen und Verbinden. Soziologische Untersuchungen zur Theorie des Gedächtnisses. Wiesbaden: VS Verlag

- Schürmann, Volker (1993): Praxis des Abstrahierens. Naturdialektik als relationsontologischer Monismus. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang
- Searle, John R. (1997): Die Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen. Reinbek: Rowohlt
- Shank, Gary (1993): Abductive Multiloguing. The Semiotic Dynamic of Navigating the Net. In: The Arachnet Electronic Journal on Virtual Culture Vol. 1 Issue 1, URL: <http://www.ibiblio.org/pub/academic/communications/papers/ejvc/SHANK.V1N1>
- Siebert, H. (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt a.M.
- Simmel, Georg: Soziologie des Raumes [1903]. In: Ders.: Schriften zur Soziologie. Frankfurt/Main 1995, S. 221–242.
- Soeffner, H.G. (1991): „Trajectory“ – das geplante Fragment. BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, H. 1, S. 1–12
- Stegbauer, C./Häußling, R. (Hg.) (2010): Handbuch Netzwerkforschung. Wiesbaden
- Steinert, H. (2003): Review Essay: Die kurze Geschichte und offene Zukunft eines Begriffs: Soziale Ausschließung. In: Berliner Journal für Soziologie, Bd. 13, S. 275–285
- Straub, J./Renn, J. (Hg.) (2002): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt a.M.
- Sturm, Gabriele (2000): Wege zum Raum. Methodologische Annäherungen an ein Basiskonzept raumbezogener Wissenschaften. Opladen: Leske + Budrich.
- Wagner, H. (1993): Strukturen des Subjekts. Eine Studie im Anschluss an George Herbert Mead. Opladen
- Waldenfels, B. (1987): Ordnung im Zwielficht. Frankfurt a.M.
- Walgenbach, K./Dietze, G./Hornscheidt, A./Palm, K. (Hg.) (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen/Farmington Hills
- Werlen, Benno (1999): Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 1, 2., völlig überarbeitete Aufl., Stuttgart: Steiner
- Werlen, Benno (2004): Sozialgeographie. Bern/Stuttgart/Wien: UTB Haupt Verlag
- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar/ Cloer, Ernst/ Ruhloff, Jörg/ Vogel, Peter/ Wulf, Christoph (Hrsg.): Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/2002: Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, S. 109-122.

- Wirth, U. (Hg.) (2002): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a.M.
- Wolzogen, Christoph von (1984): Die autonome Relation: Zum Problem der Beziehung im Spätwerk Paul Natorps. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie der Relation. Würzburg
- Wolzogen, Christoph von (1992): Eintrag Relation im 20. Jahrhundert. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 8, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 602- 606
- Wolzogen, Christoph von (1994): Bezüge sind das Leben. Zum 100. Geburtstag von Julius Schaaf (1. Okt. 1910 - 3. März 1994) URL: <http://www.denkberatung.de/>
- Wolzogen, Christoph von (2008): Das Wort als Geschichtlichkeit. Heinrich Barth, Emmanuel Levinas und Julius Schaaf. In: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie, Fribourg, 55 (2008) 1, S. 185-204.
- Wulf, C./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim, München
- Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel
- Zielke, Barbara (2004): Kognition und soziale Praxis. Der Soziale Konstruktivismus und die Perspektiven einer postkognitivistischen Psychologie. Bielefeld: transcript

ANHANG

Bibliographie zu relationallogischen Forschungsansätzen Inhaltsverzeichnis

1. Philosophische Grundlagen zu einer Allgemeinen Relationstheorie

1a Relationale Ontologie

1b Formal-logischer Relationsbegriff

1c Die „Frankfurter Schule“ einer universellen Relationstheorie

1d Systemtheoretische Ansätze

1e Dialektischer Materialismus und Tätigkeitstheorie

1f Philosophiehistorische Ansätze

2. Theologische Ansätze: Relationale Theorieansätze zur Trinitätslehre

3. Pädagogische Ansätze

3a. Dialogische Pädagogik

3b. Interkulturelle Pädagogik

3c Intersektionale Forschungsansätze

3d Pflegewissenschaft

3e Relationale Weiterbildungsforschung

4. Sozialkonstruktionistische Ansätze

5. Relationale Sozialtheorie

5a. Relationalität als sozialanthropologisches Paradigma

5b. Figurationstheorie

5c. Soziale Beziehungen Social Relations

5d Relationale Netzwerktheorie

5e Feldtheoretische Ansätze

5f Theorie sozialer Anerkennung

6. Relationale Organisationstheorie

7. Psychoanalytische Ansätze

8. Relationale Kulturpsychologie

9. Theorien des Sozialraums in Ökologie und Biosemiotik

9a Sozialraumorientierung

9b Sozialökologie

9c Biosemiotik

9d Relationale Wirtschaftsgeographie und Sozialgeographie

10. Semiotische Forschungsansätze

10a. Relationale Sprachtheorien, Psycho-Linguistik und Positioning

11. Triadische Beziehung und dreiwertige Logik

Bibliographie zu relationallogischen Forschungsansätzen

Stand: Mai 2013

1. Philosophische Grundlagen zu einer allgemeinen Relationstheorie

1a Relationale Ontologie

Boudourides, Moses A. (2009): On Minimal Relations: I. The Ontology of Relations in Aristotle and Spinoza. (www. Download)

1b Formal-logischer Relationsbegriff

Cassirer, Ernst (1907): Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 6.Aufl. 1990.

Drechsel, Paul (2000): Die Logik der Relation ‚aRb‘. Kap. 2 in: ders.u.a.: Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität zu Differenzen, Frankfurt/M.: IKO–Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 39-70

Drechsel, Paul (2009): Philosophie des Relationskonzepts und der Geometrischen Algebra. Manuskriptfassung

Drechsel, Paul (2009): Erkenntnistheorie, Geometrische Algebra und Logik, Relationsphilosophie. Mainz (www. Manuskriptfassung)

Frege, Gottlob (2008): Funktion, Begriff Bedeutung. Fünf logische Studien. Textausgabe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hahn, Markus (2009): Objektivität durch Asymmetrie. Die Identität der Ununterscheidbaren in relationalen Systemen. Frankfurt etc.: Ontos Verlag

Horstmann, R. P. (1984): Ontologie und Relationen. Hegel, Bradley, Russel und die Kontroverse über interne und externe Beziehungen. Königstein/Ts.: Athenäum

Kamlah, Wilhelm/ Lorenzen, Paul (1967): Logische Propädeutik oder Vorschule des vernünftigen Redens. Mannheim: Bibliographisches Institut. (rev. Aufl.) S. 34ff. § 4: Die Elementaraussage und ihre Form.

Kambartel, Friedrich (1968): Gegebenes und Struktur – Untersuchung der Grundthese Carnaps über den logischen Aufbau der Welt. In: ders.: Erfahrung und Struktur. Bausteine zu einer Kritik des Empirismus und Formalismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp. Darin zur „Relation erster und zweiter Stufe“: Kap.4, S. 149 ff.

1c Die „andere“ Frankfurter Schule einer universellen Relationstheorie

Engelmann, Jörg (1974) Gesellschaft als Beziehung. Aspekte einer relationstheoretischen Soziologie des Denkens. Diss. Frankfurt/M. Frankfurt/M.: Horst Heiderhoff Verlag

Krause, Walter H. (2009): Das Ethische, Verantwortung und die Kategorie der Beziehung bei Levinas. (hier insbes. Kapitel 3: Beziehung als Schlüsselbegriff) Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 23-38

Leisegang, Dieter (1969): Die drei Potenzen der Relation. Diss. Uni Frankfurt/Main, Frankfurt/M.: Horst Heiderhoff Verlag

Leisegang, Dieter (1972): Dimension und Totalität. Entwurf einer Philosophie der Beziehung. D. Leisegang/ F. Niebel (Hrsg.): Philosophie als Beziehungswissenschaft. Festschrift für Julius Schaaf. Frankfurt/Main: Heiderhoff 1974

Schaaf, Julius, Jacob (1955): Über die Plurirelationalität von Beziehungen. In: Zeitschrift für philosophische Forschung Band IX, S. 251-156

Schaaf, Julius, Jacob (1956): Grundprinzipien der Wissenssoziologie. Hamburg: Meiner

Schaaf, Julius, Jacob (1965): Beziehung und Idee. Eine Platonische Besinnung. In: K. Flasch (Hrsg.): Parusia. Studien zur Philosophie Platons und zur Problemgeschichte des Platonismus. Festschrift für Johannes Hirschberger, S. 3-20

- Schaaf, Julius, Jacob (1966): Beziehung und Beziehungsloses (Absolutes). In: Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Cramer. Frankfurt/M.
- Schaaf, Julius, Jacob (1967): Die Übergegenständlichkeit der Sprache. In: Muttersprache, 77.Jg. Heft 5
- Schaaf, Julius, Jacob (1974): Hinweisende relationstheoretische Bemerkungen zu Wittgenstein. In: H. Röttges u.a. (Hrsg.) Sprache und Begriff. Festschrift für Bruno Liebrucks. Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain, S.52-66
- Schaaf, Julius Jacob (1977): Letztbegründung als Theorie-Praxis-Vermittlung. In: Studia Philosophica 37, S. 157-175
- Schaaf, Julius Jacob (1981): Hegels Theorie der Bildung. In: Vierteljahresschrift f. wissenschaftliche Pädagogik, 57.Jg.
- Schaaf, Julius Jacob (1977): Grundlegung einer relationstheoretischen Wertlehre. In: Perspektiven der Philosophie, Neues Jahrbuch, Bd.3, S. 97-114
- Schaaf, Julius Jacob (o.J.): Über den Ansatz einer relationstheoretischen Analyse des gesellschaftlich-geschichtlichen Seins. (unveröff. Manuskript)
- Wolzogen, Christoph von (1992): Eintrag Relation im 20. Jahrhundert. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 8, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 602- 606

1d Philosophiehistorische Ansätze

- Löbl, Rudolf (1986): Die Relation in der Philosophie der Stoiker. Würzburg: Königshausen& Neumann
- Wolzogen, Christoph von (1984): Die autonome Relation: Zum Problem der Beziehung im Spätwerk Paul Natorps. Ein Beitrag zur Geschichte der Theorie der Relation. Würzburg: Königshausen & Neumann
- Wolzogen, Christian von (1988): Pünktliche Bilanz? Cohen, Natorp und der Neukantianismus in neuer Sicht. In: Philosophische Rundschau 35, S. 15-32
- Wolzogen, Christoph von (1988): ‚Es gibt‘. Heidegger und Natorps ‚Praktische Philosophie‘ In: A. Gethmann-Siefert/ O.Pöggeler (Hrsg.): Heidegger und die praktische Philosophie
- Wolzogen, Christoph von (1992): Eintrag Relation im 20. Jahrhundert. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 8, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 602- 606
- Wolzogen, Christoph von (1994): Bezüge sind das Leben. Zum 100. Geburtstag von Julius Schaaf (1.Okt. 1910 - 3. März 1994) URL: <http://www.denkberatung.de/>
- Wolzogen, Christoph von (2008): Das Wort als Geschichtlichkeit. Heinrich Barth, Emmanuel Levinas und Julius Schaaf. In: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie, Fribourg, 55 (2008) 1, S. 185-204.

1e Systemtheoretische Ansätze

- Wolze, Wilhelm T. (2008): Kausalität. Sind Systeme mit Kausalbegriffen beschreibbar? Zur konstruktivistischen Aneignung des Wechselwirkungsbegriffs. In: Zeitschrift für Interdisziplinäre Systembildung. Jg.1, 2, 2008, S. 76-102
- Wolze, Wilhelm T. (2008): Lernen in der Komplementarität von Autopoiese und Evolution. In: Zeitschrift für Interdisziplinäre Systembildung. Jg.1, 1, 2008, S. 45-58
- Wolze, Wilhelm T. (2009): Komplementarität. Grundcharakteristikum von Systemgesetzen. In: Zeitschrift für Interdisziplinäre Systembildung. Jg.2, 1, 2009, S. 1-15
- Wolze, Wilhelm T. (2009): Paradigma als Mittel subjektiver und sozialer Systeme. Wider den Beobachter-Kurzschluss des Konstruktivismus. In: Zeitschrift für Interdisziplinäre Systembildung. Jg.2, 1, 2009

Wolze, Wilhelm T. (2009): Systemtheoretische Grundstruktur der Tätigkeit. In: ISB-Letter 15.02. 2009

1f Dialektischer Materialismus und Tätigkeitstheorie

- Sandkühler, Hans Jörg (1990) Onto-Epistemologie. In: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg: Meiner. Band 3 L-Q Spalte 608-615
- Sandkühler, Hans Jörg (1990): Epistemologischer Materialismus und Dialektik zur Onto-Epistemologie ideeller Identitäten. In: Pasternack, Gerhard (Hrsg.): Philosophie und Wissenschaften. Zum Verhältnis von ontologischen, epistemologischen und methodologischen Voraussetzungen der Einzelwissenschaften. Frankfurt/New York etc. : Peter Lang, S.223-240
- Sandkühler, Hans Jörg (1991): Onto-Epistemologie – Transzendente Begründung und interner Realismus. In: ders.: Die Wirklichkeit des Wissens. Geschichtliche Einführung in die Epistemologie und Theorie der Erkenntnis. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.353-370
- Sandkühler, Hans Jörg (2002): 'Repräsentation'. Oder: Wie man 'Wirklichkeit' philosophisch verstehen kann. In: I. Kassavin (Hrsg.): Subjekt, Posnamie, Dejetelnost. Festschrift für V.A. Lektorski zum 70.Geburtstag. Moskau: Kanon, S. 490-506 (russ.)
- Schürmann, Volker (1993): Praxis des Abstrahierens. Naturdialektik als relationsontologischer Monismus. Frankfurt/M. etc. : Peter Lang
- Wolze, Wilhelm T. (2009): Systemtheoretische Grundstruktur der Tätigkeit. In: ISB-Letter 15.02. 2009

2. Theologische Ansätze: Relationale Theorieansätze zur Trinitätslehre

- Breuning, Wilhelm (Hrsg.) (1990): Trinität. Aktuelle Perspektiven der Theologie. Freiburg: Herder
- Grenz, Stanley J.: The Social God and the Relational Self: A Trinitarian Theology of the Imago Dei - Louisville, Ky. etc.: Westminster: John Knox Press
- Rehfeld, Emmanuel L. (2012): Relationale Ontologie bei Paulus: Die ontische Wirksamkeit der Christusbezogenheit im Denken des Heidenapostels. Tübingen: Mohr & Siebeck
- Splett, Jörg: Leben als Mit-Sein. Vom trinitarisch Menschlichen. Frankfurt/M.: Knecht
- Siegert, Bernhard (1994): Die Trinität des Gastgebers. In: M. Faßler und W. R. Halbach (Hrsg.): Cyberspace. Gemeinschaften, virtuelle Kolonien Öffentlichkeiten. München: Fink, S.281-294
- Roth, Frederike (2006): Zwischenmenschliche Kommunikation. Eine interdisziplinäre Grundlegung. Wiesbaden: DUV
- Shults, F. LeRon (2003): Reforming theological anthropology. After the philosophical turn to relationality. Grand Rapids: Eerdmans
- Richard von Sankt-Viktor (1980): Die Dreieinigkeit. Übertragung und Anmerkungen von Hans U. von Balthasar Einsiedeln: Johannes Verlag

3. Pädagogische Ansätze

- Bergmann, Gustav/ Daub, Jürgen/ Meurer, Gerd (2004): Die relationale Kompetenzentwicklung. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt Kompetent und Selbstorganisation QUEM Berlin Teil 2 Theoretische und empirische Erkenntnisse zur Kompetenzentwicklung Siegen und Köln Manuskriptfassung
- Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript
- Murphy, Elizabeth (2001): Investigating the multiple worlds of teaching through multiloguing. In: Educational Technology & Society 4 (3) 2001

- Packer, Martin, J.; Goicoechea, Jessie (2000): Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. In: Educational Psychologist 35(4), 227-241.
- Shank, G. (1993): Abductive Multiloguing: The semiotic dynamics of navigating in the net. In: The arachnet Electronic Journal on Virtual Culture, 1(1)
<http://www.monash.edu.au/journals/cive/shank.v1n1>
- Schaller, Franz (2011): Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Konzeptionalisierungen des Menschen und von Sozialität. Diss. Humboldt-Universität zu Berlin.

3a. Dialogische Pädagogik

- Muth, Cornelia (1998): Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
 (dieser breite Diskurs in Anschluss an Martin Buber, aber auch an das Konzept „transformativen Lernens“ von Mezirow u.a. ist noch durch weitere Belege zu ergänzen.)

3b. Interkulturelle Pädagogik

*** Eigenheit und Fremdheit als Relationalität**

- Straub, Jürgen; Shimada, Shingo (1999): Relationale Hermeneutik im Kontext interkulturellen Verstehens. Probleme universalistischer Begriffsbildung in den Sozial- und Kulturwissenschaften am Beispiel „Religion“. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Jg. 47, Heft 3, S. 449-477
- Schäffter, Ortfried (1986): Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. Zum Problem lernförderlicher Einflußnahme auf andere kognitive Systeme. In: Claude, A. u.a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Reaktionen auf D.E. Hunts „Teacher's Adaption...“. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Reihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen, Frankfurt/M., S. 41-52
- Schäffter, Ortfried (1986): Verstehen als alltägliche Fiktion. Über konservative Tendenzen des Fremdverstehens und die Notwendigkeit einer Negationshermeneutik. In: Ebert, G./Hester, W./Richter, K. (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Bd. 1: Ausdeutung einer Gruppeninteraktion. In: Deutscher Volkshochschul-Verband, Reihe: Forschung, Begleitung, Entwicklung (FBE), Bonn, S. 186-201
- Schäffter, Ortfried (1987): Lernen als Ausdruck von Widerstand. Die gesellschaftliche Funktion alternativer Gruppen, ihre Bedeutung für die Subjektivität ihrer Mitglieder und mögliche Konsequenzen für die Bildungsarbeit. In: Ebert, G. u.a.: Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten. Bd. II: Von der Interpretation zur Rekonstruktion. Deutscher Volkshochschul-Verband, Reihe: Forschung, Begleitung, Entwicklung (FBE), Bonn 1987, S. 67-97
- Schäffter, Ortfried (Hrsg.) (1991): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag) 1991
- Schäffter, Ortfried (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: ders.. (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag S. 11-42
- Schäffter, Ortfried (1997): Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer Theorie der Fremderfahrung. In: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 11, Berlin. Humboldt Universität zu Berlin
- Schäffter, Ortfried (1997): Das Fremde als Lernanlaß. Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen: Leske und Budrich, S. 91-129

Schäffter, Ortfried (1997). Lob der Grenze. Grenzüberschreitendes Lernen im Kontextwechsel. In: Kiesel, D./Messerschmidt, A. (Hrsg.): Pädagogische Grenzerfahrungen. Arnoldsheimer Texte. Frankfurt/M.: Haag und Herchen Verlag, S. 23-59

3c Intersektionale Forschungsansätze

Klinger, Cornelia/ Knapp, Gudrun- Axeli (Hrsg.) (2008): Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Lutz, Helma u.a. (Hrsg.) (2010): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: VS Verlag;

Smith, Valerie (1998): not just race, not just gender. Black Feminist Readings. New York & London: Routledge;

Smykalla, Sandra (2010): Die Bildung der Differenz. Weiterbildung und Beratung im Kontext von Gender Mainstreaming. Wiesbaden: VS Verlag

Walgenbach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Antje; Palm, Kerstin (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich

Winker, Gabriele/ Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript. 2. Aufl.;

3d Sozialraumorientierung in der Sozialarbeit und Sozialplanung

Abend, Pablo (2012): Medialität der Nähe: Situationen – Praktiken – Diskurse. Transcript Verlag, Bielefeld

Bader, Kurt: „Alltägliche Lebensführung und Handlungsfähigkeit. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung gemeinwesenorientierten Handelns“, in: Stiftung Mitarbeit: Alltagsträume, Lebensführung im Gemeinwesen Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten Nr. 18, Verlag Stiftung Mitarbeit, Bonn 2002, S. 11 – 60

Böhnisch, Lothar: “Pädagogische Soziologie“, Weinheim und München 1996

Böhnisch, Lothar/Münchmeier, Richard: “Pädagogik des Jugendraums“, Weinheim und München 1996

Böhnisch, Lothar: Räume, Zeiten, Beziehungen und der Ort der Jugendarbeit in: Zeitschrift Deutsche Jugend 50. Jahrgang, Heft 2/2002, S. 71

Böhnisch, Lothar: Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und München 2003

Braun, Karl-Heinz, Schule und Sozialarbeit in der Modernisierungskrise, in: "Neue Praxis", 2/1994, S. 107ff.

Belina, Bernd (2011): Raum, Überwachung, Kontrolle. Vom staatlichen Zugriff auf städtische Bevölkerung. Westfälisches Dampfboot

Bingel, Gabriele (2011): Sozialraumorientierung revisited. Geschichte, Funktion und Theorie sozialraumbezogener sozialer Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden) 2011.

Deinet, Ulrich (Hrsg.): "Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte“, 2., völlig überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2005

- Deinet, Ulrich/Krisch, Richard: "Der sozialräumliche Blick der Jugendarbeit. Methoden und Bausteine zur Konzeptentwicklung und Qualifizierung", Opladen 2002
- Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (Hrsg.): „`Aneignung´ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte“, Wiesbaden 2004
- Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): "Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit“, völlig überarbeitete Neu- Auflage, Wiesbaden 2005
- Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2009): Methodenbuch Sozialraum. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden)
- Deutsches Institut für Urbanistik (difu) (Hrsg.): Im Brennpunkt. Prekarität, Segregation und Armut im Sozialraum. Deutsches Institut für Urbanistik (Berlin)
- Hasse, Jürgen (2009): Unbedachtes Wohnen. Lebensformen an verdeckten Rändern der Gesellschaft. Transcript Verlag, Bielefeld
- Hinte, Wolfgang: „Fallarbeit und Lebensweltgestaltung – Sozialraumbudgets statt Fallfinanzierung“, in: Soziale Praxis, Heft 20 – Soziale Indikatoren und Sozialraumbudgets in der Kinder- und Jugendhilfe, Hg.: Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA), S. 82 – 94, Votum-Verlag Münster, 1999
- Kreher, Thomas/Oehme, Andreas: Übergänge in Arbeit und Beschäftigungspolitik. In: Kessl, F./Reutlinger, Ch./Maurer, S./Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden 2005, S. 405-422.
- Kessl, F./Reutlinger, C. (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S.195–204 vgl. auch URL: http://www.uni-leipzig.de/~powision/wordpress/magazin/ausgabe_6/kessl-reutlinger/
- Kessl, F./Reutlinger, Ch./Maurer, S./Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden 2005,
- Krisch, Richard: „Methoden qualitativer Sozialraumanalyse als zentraler Baustein der Konzeptentwicklung“, in: Deinet, Ulrich (Hrsg.): "Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte“, 2., völlig überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2005, S. 331-340
- Krisch, Richard: Sozialraumorientierung als Methodologie der Jugendarbeit, Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.) an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden, unveröffentlichtes Manuskript, Wien, 2006
- Knopp, Reinhold/Deinet, Ulrich: Methoden der Sozialraumerkundung in der gemeinwesenorientierten Altenarbeit, in: „Sozialmagazin“ 11/2006, Weinheim, i. E.
- Keim, Karl-Dieter (2003): Das Fenster zum Raum. Traktat über die Erforschung sozialräumlicher Transformation. Leske + Budrich, Opladen
- Lippuner, Roland (2005): Raum – System – Praktiken. Zum Verhältnis von Alltag, Wissenschaft und Geographie. Franz Steiner Verlag, Stuttgart
- Löw, Martina/Ecarius, Jutta (1997): Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Leske + Budrich, Opladen
- Macher, Hans-Jürgen (2007): Methodische Perspektiven auf Theorien des sozialen Raumes. Zu Henri Lefebvre, Pierre Bourdieu und David Harvey. AG-SPAK-Bücher, München

- Projekt „Netzwerke im Stadtteil“ (Hrsg.) (2005): Grenzen des Sozialraums. Kritik eines Konzepts – Perspektiven für Soziale Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Rorato, Miriam (2011): Leben im Problemquartier. Zwangs- und Möglichkeitsräume. Waxmann Verlag (Münster/New York/Berlin/München)
- Reutlinger, Christian: „Stadt“, in: Handbuch Kinder und Jugendhilfe, Weinheim und München, S. 255 -271
- Reutlinger, Christian: „Jugend, Stadt und Raum. Sozialgeographische Grundlagen einer Sozialpädagogik des Jugendalters“. Opladen 2003
- Reutlinger, Christian/Wigger, Annegret (Hrsg.) (2010): Transdisziplinäre Sozialraumarbeit. Grundlegungen und Perspektiven des St. Galler Modells zur Gestaltung des Sozialraums. Frank & Timme (Berlin)
- Schröder, Achim (1995): Feldforschung in Jugendkulturen - Wie man sich einen verstehenden Zugang zu deren Bedeutung verschaffen kann, in.: Neue Praxis 6/1995, S. 560 ff.
- Schröder, Achim/Leonhardt, Ulrike: „Jugendkulturen und Adoleszenz. Verstehende Zugänge zu Jugendlichen in ihren Szenen“, Neuwied 1998
- Spiegel, Hiltrud von (Hrsg.): Jugendarbeit mit Erfolg. Arbeitshilfen und Erfahrungen zur Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation. Münster 2000
- Vötsch, Mario (2010): Organisieren von Freiheit. Nomadische Praktiken im Kulturfeld. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

3e Pflegewissenschaft

- Schroeter, Klaus R. (2004): Figurative Felder. Ein gesellschaftstheoretischer Entwurf zur Pflege im Alter. Wiesbaden: DUV

3f Relationale Weiterbildungsforschung

In construction

4. Sozialkonstruktionistische Ansätze

- Bruner, Jerome S. (1990): Acts of Meaning. Cambridge/Mass.; dtsh: Bruner, Jerome S. (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Verlag und Verlagsbuchhandlung Heidelberg;
- Fuchs, Stephan (2001): Against Essentialism. A Theory of Culture and Society. Cambridge (Mass.): Harvard University Press
- Gergen, Kenneth (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Einführung in den sozialen Konstruktivismus. Stuttgart : Kohlhammer; dtsh. Übers. von: ders. (1999): An Invitation to Social Construction. London etc.: Sage;
- Gergen, Kenneth (1994): Toward Transformation in Social Knowledge. London etc.: Sage 2nd
- Jacob, Susanne (2004): Soziale Repräsentationen und Relationale Realitäten. Theoretische Entwürfe der Sozialpsychologie bei Serge Moscovici und Kenneth G. Gergen. Wiesbaden: DUV
- Michaeler, Matthias (2005): Das relationale Selbst bei Gergen. Ein erfolgreiches Selbst oder ein Selbst für Erfolgreiche. In: P&G 2/05, S.27-51 ([www.download](#))
- McCabe, Marilyn (2003): The Paradox of Loss. Toward a Relational Theory of Grief. Foreword by Donald Polkinghorne. Westport, Conneticut: Praeger
- Zielke, Barbara (2004): Kognition und soziale Praxis. Der Soziale Konstruktivismus und die Perspektiven einer postkognitivistischen Psychologie. Bielefeld: transcript

5. Relationale Sozialtheorie

5a. Relationalität als sozialanthropologisches Paradigma

- Adloff, Frank; Mau, Steffen (2005): Zur Theorie der Gabe und Reziprozität. In: dies.: Vom Geben und Nehmen. Zur Soziologie der Reziprozität. Frankfurt/New York: Campus, S.9-57
- Altmann, Irwin; Rogoff, Barbara (1987): World views in psychology: interactional, organismic, and transactional perspectives. In: Stockols, Daniel; Altmann, Irwin (Hrsg.): Handbook of Environmental Psychology. Volume 1, New York etc.: Wiley, S.7-40
- Boholm, Asa & Corvellec, Hervé (2011): A relational theory of risk. In: Journal of Risk Research Vol.14, No. 2, 175-190
- Bourdieu, Pierre (1998): Das Reale ist relational. In: ders.: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 15ff.
- Dewey, John; Bentley, Arthur F. (1949): Knowing and the Known. Boston: Beacon
- Donati, Pierpaolo (..): Relational Sociology: A New Paradigm for the Social Sciences (Ontological Explorations)
- Emirbayer, Mustafa (1997): Manifesto for a Relational Sociology. In: American Journal of Sociology, Vol. 103. No. 1, 281- 317
- Fuhse, Jan (2008): Towards a Relational Sociology of Inequality. Presentation for the International Symposium: "Relational Sociology – Transatlantic Impulses for the Social Sciences. Humboldt University, Berlin, September 25/26, 2008
www.manuskript
- Häußling, Roger/ Blutner, Doris: Konvergenz und Kompatibilität von relationaler Soziologie und philosophischer Anthropologie. RWTH Aachen university working paper www.
- Häußling, Roger (2010): Relationale Soziologie. In: Häußling, Roger/ Stegbauer, Christian (Hrsg.): Soziologische Netzwerkforschung. Handbuch. Wiesbaden VS Verlag S. 63-87.
- Mische, Ann (2011): Relational Sociology, Culture, and Agency. In: Sage Handbook of Social Network Analysis. Ed. by John Scott and Peter Carrington.
- Nagel, Alexander-Kenneth (2012): Substantiiert du noch oder relationierst du schon? Eine Momentaufnahme zur Selbstfindung der deutschen Netzwerkforschung. In: Soziologische Revue 35.Jg. , S.133-145
- Schatzki, Theodore R. (2002): The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change. University Park, Pennsylvania: the Pennsylvania University Press; Chapter 1 Social Orders.
- Schmitt, Marco (2009): Trennen und Verbinden. Soziologische Untersuchungen zur Theorie des Gedächtnisses. Wiesbaden: VS Verlag
- Schützeichel, Rainer (2010): Die Logik des Sozialen. Entwurf einer intentional-relationalen Sozialtheorie. In: Albert, Gert/ Greshoff, Rainer/ Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Dimensionen und Konzeptionen von Sozialität. Wiesbaden: VS Verlag, S. 339-376
- Schützeichel, Rainer (2012): Die Relationen der relationalen Soziologie. In: Soziologische Revue. Jg. 35, S. 19-27
- Silva, Marcelo, Kunrath (2006): Civil society and democratic construction: from essentialist Manichaeism to the relational approach. Translated by Roberto Cataldo Costa from: Sociologias 2005, vol.2 no.13 pp.212-241 Porto Alegre
- Smutny, Florian (?): Relationale versus substanzorientierte Sozialwissenschaft. URL http://www.ihs.ac.at/powi04/papers/.../Smutny_Florian.pdf
- Stegbauer, Christian (2011): Reziprozität. Einführung in soziale Formen der Gegenseitigkeit. Wiesbaden: VS Verlag 2.Auflage

5b. Figurationstheorie

- Elias, Norbert (1997): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band 1: Wandlungen des Verhaltens der westlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt/Main: Suhrkamp (Original 1939) hier: Einleitung zum Band 1: 1968
- Elias, Norbert (2003/1939): Die Gesellschaft der Individuen. In: ders.: Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt/Main: Suhrkamp S.15-98
- Elias, Norbert (2004): Was ist Soziologie? Weinheim/München: Juventa 10.Aufl.

5c. Soziale Beziehungen Social Relations

- Plenge, Johann (1930): Zur Ontologie der Beziehung. Allg. Relationstheorie, Münster
- Simmel, Georg (1983): Die quantitative Bestimmtheit der Gruppe. In: ders.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin: Duncker&Humblot, 6.Aufl., S.32-100
- Wiese, Leopold von (...): Das Ich-Wir-Verhältnis
- Wiese, Leopold von (1913): Allgemeine Soziologie

5d Relationale Netzwerktheorie

- Azarin, Reza (2005): The General Sociology of Harrison White: Chaos and Order in Networks. New York: Palgrave Macmillan.
- Fuhse, Jan/ Mützel, Sophie (Hrsg.) (2010): Relationale Soziologie. Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag
- Häußling, Roger (2008): Zur Verankerung der Netzwerkforschung in einem methodologischen Relationalismus. In: Chr. Stegbauer (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften Wiesbaden: VS Verlag, S.65-78
- Holzer; Boris/ Johannes F.K. Schmidt (Hrsg.) (2009): Theorie der Netzwerke oder Netzwerk-Theorie? In: Soziale Systeme. Jg. 15 Heft 2
- Schmitt; Marco (2009): Trennen und Verbinden. Soziologische Untersuchungen zur Theorie des Gedächtnisses. Wiesbaden: VS Verlag, (zum Relationalismus insbes. Kap. 4)
- White, Harrison C. (2008): Identity and Control. How Social Formations Emerge. Princeton and Oxford: Princeton University Press. 2nd ed

5e Feldtheoretische Ansätze

- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loic J. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp S. 124ff. Die Logik der Felder, S.262f. Hinweis auf Cassirer, "man muss relational denken"
- Fligstein, Neil (2001): Social Skill and the Theory of Fields. In: University of California,
- Günzel,Stephan (2008): Kurt Lewin und die Topologie des Sozialraums. In: Kessl, Fabian; Reutlinger, Christian (Hrsg.): Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Text und Kontexten. Wiesbaden: VS Verlag, S. 94-114

5f Theorie sozialer Anerkennung

- Honneth, Axel (1989): Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt/M. (stw)
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. (stw)
- Honneth, Axel (2000): Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Frankfurt/M. (stw)
- Honneth, Axel (2001): Leiden an Unbestimmtheit. Eine Reaktualisierung der Hegelschen Rechtsphilosophie. Stuttgart (Reclam)

- Honneth, Axel (2003): Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt/M. (stw)
- Honneth, Axel (2004): Anerkennung als Ideologie. In: WestEnd 1.Jg. Heft 1, S. 51-70
- Honneth, Axel (2005): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie. Frankfurt/M. Fraser, Nancy; Honneth, Axel (2003): Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt/M. (stw)
- Rosa, Hartmut (1998): Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor. Frankfurt/M. (Campus)
- Taylor, Charles (1997): The Politics of Recognition. In: ders.: Philosophical Arguments. Cambridge (Mass.) (Harvard University Press) S. 225-256
- Taylor, Charles (1992): Multiculturalism and "The Politics of Recognition" With commentary by Amy Gutman, Editor; Steven C. Rockefeller; Michael Walzer; and Susan Wolf. New Jersey (Princeton University Press)

6. Relationale Organisationstheorie

- Dachler, Peter/ Hosking, Dian-Marie (1995): The primacy of relations in socially constructing organizational realities. In: D. M. Hosking/H.P. Dachler/ K.J. Gergen (Hrsg.): Management and Organizations. Relational Alternatives to Individualism. Ashgate: Avebury
- Fried, Andrea (2005): Relationaler Sozialkonstruktivismus. In: E. Weik/ R. Lang (Hrsg.): Moderne Organisationstheorien, Band 1 Handlungsorientierte Ansätze; Wiesbaden: Gabler, 2. überarbeitete Auflage S. 52-62
- Gergen, Kenneth, J. (1992): Organization Theory in the Postmodern Era. In: Reed, M./ Hughes, M. (Ed.): Rethinking Organization. New Directions in Organization Theory and Analysis. London etc.: Sage, S. 207-226
- Hosking, Dian-Marie/ Dachler, H. Peter/ Gergen, Kenneth, J. (Ed.) (1995): Management and Organization: Relational Alternatives to Individualism. Ashgate: Avebury
- Resch, Dörte (Hrsg.) (2005): Organisationspsychologie als Dialog. Inquiring social constructionist possibilities in organizational life. Lengerich: Pabst.
- 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 Maria; Wolff, Stephan (Hrsg.): Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schicke, Hildegard (2010): Organisation und Dialog. In: io.d

7. Psychoanalytische Ansätze

- Altmeyer, Martin (2003): Im Spiegel des Anderen. Anwendungen einer relationalen Psychoanalyse. Gießen: Psychosozial-erlag
- Altmeyer, Martin/ Thomä, Helmut (Hrsg.) (2006): Die vernetzte Seele. Die intersubjektive Wende in der Psychoanalyse. Stuttgart: Klett-Cotta
- Mitchell, Stephen A. (2000): Relationality – from Attachment to Intersubjectivity. Deutsch: ders. (2003): Bindung und Beziehung. Relationales Denken in der Psychoanalyse. Gießen: Psychosozial-Verlag

8. Relationale Kulturpsychologie

- Bergmann, Gustav (2007): Relationale Realität – oder wie Wirklichkeit gemeinsam entsteht. www. Manuskriptfassung
- Gasché, Rudolphe (1999): On Minimal Things. Studies on the Notion of Relation. Stanford, California: Stanford University Press

- Palmer, Daniel, K. (2005): John Dewey's Transactional Strategy. In: TransactionalView.org Online Article. Last Updated 10/9/: [www.transactionalview.org/papers/transtrat.doc]
- Welzer, Harald (1990): Von Fehlern und Daten. Zur Rolle des Forschers im interpretativen Paradigma. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 14, 153-174
- Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition discord
- Welzer, Harald (2005): Täter. Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag
- Wood, Julia. T. (1982): Communication and Relational Culture: Bases for the Study of Human Relationships. In: Communication Quaterly, Vol. 30, No. 2, pp.75-83

9. Theorien des Sozialraums in Ökologie und Biosemiotik

9a Human- und Sozialgeographie

- Döring, Jörg/Thielmann, Tristan (2008): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Transcript Verlag, Bielefeld
- Kaufmann, Stefan (2005): Soziologie der Landschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Kessl, F./Reutlinger, C. (2009): Zur materialen Relationalität des Sozialraums – einige raumtheoretische Hinweise. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S.195–204 vgl. auch URL: http://www.uni-leipzig.de/~powision/wordpress/magazin/ausgabe_6/kessl-reutlinger/
- Kessl, F./Reutlinger, Ch./Maurer, S./Frey, O. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden 2005,
- Keim, Karl-Dieter (2003): Das Fenster zum Raum. Traktat über die Erforschung sozialräumlicher Transformation. Leske + Budrich, Opladen
- Lippuner, Roland (2005): Raum – System – Praktiken. Zum Verhältnis von Alltag, Wissenschaft und Geographie. Franz Steiner Verlag, Stuttgart
- Löw, Martina: „Raumsoziologie“, Frankfurt a.M. 2001
- Löw, Martina/Ecarius, Jutta (1997): Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Leske + Budrich, Opladen
- Löw, Martina/Steets, Silke/Stoetzer, Sergej (2008): Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Framington Hills
- Macher, Hans-Jürgen (2007): Methodische Perspektiven auf Theorien des sozialen Raumes. Zu Henri Lefebvre, Pierre Bourdieu und David Harvey. AG-SPAK-Bücher, München
- Mackensen, Rainer (Hrsg.) (2000): Handlung und Umwelt. Beiträge zu einer soziologischen Lokaltheorie. Leske + Budrich, Opladen
- May, Michael/Alisch, Monika (Hrsg.) (2011): Formen sozialräumlicher Segregation. Verlag Barbara Budrich (Opladen)
- Müller-Richter, Klaus/ Uritescu-Lombard, Ramona (Hrsg.) (2007): Imaginäre Topografien. Migration und Verortung. Transcript Verlag, Bielefeld
- Quadflieg, Dirk (2007): Differenz und Raum. Zwischen Hegel, Wittgenstein und Derrida. Transcript Verlag, Bielefeld
- Ott, Michaela/Uhl, Elke (Hrsg.) (2005): Denken des Raums in der Zeiten der Globalisierung. LIT Verlag, Münster
- Pohl, Thomas (2009): Entgrenzte Stadt. Räumliche Fragmentierung und zeitliche Flexibilisierung in der Spätmoderne. Transcript Verlag, Bielefeld
- Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Suhrkamp, Frankfurt/M.

- Schroer, Markus (2008): Raum: Das Ordnen der Dinge, in: Moebius, Stephan/Reckwitz, Andreas (Hrsg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Suhrkamp, Frankfurt/M., 141 – 157
- Thabe, Sabine (2002): Raum(de)konstruktionen. Reflexionen zu einer Philosophie des Raums. Leske + Budrich, Opladen
- Vaskovics, Laszlo (Hrsg.) (1982): Raumbezogenheit sozialer Probleme. Westdeutscher Verlag, Opladen
- Vötsch, Mario (2010): Organisieren von Freiheit. Nomadische Praktiken im Kulturfeld. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Wacquant, Loïc (2006): Das Janusgesicht des Ghettos und andere Essays. Birkhäuser-Verlag, Basel/Boston/Berlin
- Werlen, Benno (2004): Sozialgeographie. Haupt Verlag, Bern/Stuttgart/Wien

9b Sozialökologie

- Rehmann-Sutter, Christoph (1998): Über Relationalität. Was ist das „Ökologische“ in der Naturästhetik? In: Hauskellner, Michael; Rehmann-Sutter, Christoph; Schiemann, Gregor (Hrsg.): Naturerkenntnis und Natursein. Für Gernot Böhme. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 191-210

9c Biosemiotik

- Harries-Jones, Peter (2002): Where Bonds become Binds: the necessity for Bateson's Interactive Perspective in Biosemiotics. (www. Datei)
- Hoffmeyer, Jesper (Hrsg.) (2008): A Legacy for Living Systems. Gregory Bateson as Precursor to Biosemiotics. Springer Science darin Seite 27-44: ders.: Chapter 2: From Thing to Relation. On Bateson's Bioanthropology.
- Ingold, Tim: Up, Across and Along. (www. Datei)
- Ingold, Tim (2000): The Perception of Environment. Essays in livelihood, dwelling and skill. London/New York: Routledge darin Seite 140ff. The relational Model
- Zierhofer, Wolfgang (2002): Gesellschaft – Transformation eines Problems. Oldenburg: biss, darin: Kap. 6: Relationales Denken und Kap.7: Ein relationaler Gesellschaftsbegriff.
- Zierhofer, Wolfgang (2002): Speech acts and space(s): language pragmatics and the discursive constitution of the social. In: Environment and Planning A, 34, 1355-1372

9d Sozialgeographie und Relationale Wirtschaftsgeographie

- Barthelt, Harald/ Glückler, Johannes (2003): Umriss einer relationalen Wirtschaftsgeographie. In: dies. Wirtschaftsgeographie. Ökonomische Beziehungen in räumlicher Perspektive. Stuttgart 2.korr. Aufl.: Verlag Eugen Ulmer darin: Kap. 1.3.2., S.33-40 sowie Teil III S.153-282
- Reichert, Dagmar (1997): Zur Vorgeschichte einer Geographie des Menschen. Zur Selbstreferenz ohne Zirkularität und in sich geschlossene Einheit. Dissertation Universität Wien. (www. Manuskript)
- Schlottmann, Antje (2013): Reden vom Raum, der ist. Zur alltäglichen Notwendigkeit der Ontologisierung räumlicher Sachverhalte. In: R. John et al. (Hrsg.), *Ontologien der Moderne*, Innovation und Gesellschaft, Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Sjmanden, Dragos: New Ways in Geography. (www. Download)
- Yeung, Henry, Wai-chung (2005): Rethinking relational economic geography. In: Trans Inst Br Geogr NS 30 37-51 2005 (www. Download)

10. Semiotische Forschungsansätze

- Apel, Karl-Otto (1975): Der Denkweg von Charles S. Peirce. Eine Einführung in den amerikanischen Pragmatismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- Baltzer, Ulrich (1994): Erkenntnis als Relationengeflecht: Kategorien bei Charles S. Peirce. Paderborn etc.: Schöningh
- Baumgarten, Eduard (1938): Der Pragmatismus. R.W. Emerson, W. James, J. Dewey. Frankfurt a.M.: Klostermann
- Bauer, Matthias/ Ernst, Christoph (2010): Diagrammatik. Einführung in ein kultur- und medienwissenschaftliches Forschungsfeld. Bielefeld: transcript
- Beckert, Jens (2004): Pragmatismus und wirtschaftliches Handeln. Berlin: MPIfG Working Paper 09/4
- Deely, John (1990): Basics of Semiotics. Bloomington& Indianapolis: Indiana University Press. S. 119 ff. Jacob von Uexküll
- Dewey, John und Bentley, Arthur F. (1949): Knowing and the Known. Boston: The Beacon Press.
- Gesche, Linde: Hypostatische Abstraktion. Zu einem semiotischen Detailproblem bei Peirce, in *Theologie zwischen Pragmatismus und Existenzdenken : Festschrift Für Hermann Deuser Zum 60. Geburtstag*, ed. by Gesche Linde, Richard Purkarthofer, Heiko Schulz and Peter Steinacker, Marburger Theologische Studien, 90 (Marburg: Elwert, 2006), 33-68.
- Gesche, Linde: Zeichen und Gewißheit: Semiotische Entfaltung eines protestantisch-theologischen Begriffs
- Gimmler, Antje: Pragmatism as Practices – Beyond the Practice Turn. URL: <http://www.nordprag.org/papers/epc1/Gimmler.pdf>
- Hoffmann, Michael, H.G. (2005): Erkenntnisentwicklung. Ein semiotisch-pragmatischer Ansatz. Frankfurt a.M.: Klostermann
- Joas, Hans (1999): Pragmatismus und Gesellschaftstheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Müller, Ralf: Die dynamische Logik des Erkennens von Charles S. Peirce
- Mehler, Alexander: Artificielle Interaktivität. Eine semiotische Betrachtung: URL: http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-531-92292-8_6#page-1
- Oehler, Klaus (1981): Idee und Grundriss der Peirceschen Semiotik. In: Krampen, Martin/Oehler, Klaus/ Posner, Roland/ Uexküll, Thure von (Hrsg.): Die Welt als Zeichen. Klassiker der modernen Semiotik. Berlin: Severin und Siedler, S.15-50
- Oehler, Klaus (1995): Sachen und Zeichen. Zur Philosophie des Pragmatismus. Frankfurt a.M.: Klostermann
- Otte, Michael/ Mies, Thomas/ Hoffmann, Michael: Die Symmetrie von Subjektbezug und Objektivität wissenschaftlicher Verallgemeinerung. Untersuchungen zur Begründung wissenschaftlicher Rationalität im Anschluß an die mathematische Philosophie von Charles S. Peirce. Occasional Paper 162 Februar 1997
URL:<http://www.uni-bielefeld.de/idm/serv/dokubib/occ162.pdf>
- Pape, Helmut (1983) (Hrsg.): Charles S. Peirce. Phänomen und Logik der Zeichen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Pape, Helmut (1994) (Hrsg.): Kreativität und Logik. Charles S. Peirce und das Philosophische Problem des Neuen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Pape, Helmut (2004): Charles Sanders Peirce zur Einführung. Junius Verlag, München
- Peirce, Charles, S. (1983): Phänomen und Logik der Zeichen. Herausgegeben und übersetzt von Helmut Pape. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Riemer, Ines (1997): Konzeption und Begründung der Induktion. Eine Untersuchung zur Methodologie von C.S. Peirce. Königshausen und Neumann
- Scheler, Max (1980): Die Wissensformen der Gesellschaft. 3.Aufl. Bern/München: Francke
- Scherer, Bernd, Michael (1084): Prolegomena zu einer einheitlichen Zeichentheorie. Ch. S. Peirces Einbettung der Semiotik in die Pragmatik. Tübingen: Stauffenburg
- Schönrich, Gerhard (1990): Zeichenhandeln. Untersuchungen zum Begriff einer semiotischen Vernunft im Ausgang von Ch. S. Peirce. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- Sebeok, Thomas A./ Umiker-Sebeok, Jean (1982): „Du kennst meine Methode“. Charles S. Peirce und Sherlock Holmes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Stjernfelt, Frederik (2007): Diagrammatology. An Investigation on the Borderlines of Phenomenology, Ontology, and Semiotics. Dordrecht/Heidelberg etc.: Springer
- Thayer, H. S. (1973): Meaning and Action. A Study of American Pragmatism. Indianapolis/New York: The Bobbs-Merrill Comp.
- Wartenberg, Gerd (1971): Logischer Sozialismus. Die Transformation der Kantschen Transzendentalphilosophie durch Charles Sanders Peirce. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Zink, Julia (2004): Kontinuum und Konstitution der Wirklichkeit. Analyse und Rekonstruktion des Peirce'schen Kontinuum-Gedankens. Diss. LMU München

10a. Relationale Sprachtheorien, Psycho-Linguistik und Positioning

- Bertau, Marie-Cécile (2009): Anreden, Erwidern, Verstehen. Elemente einer Psycholinguistik der Alterität. unveröffentl. Habilitationsschrift, Universität München
- Bertau, Marie-Cécile (2010): Jenseits der Sprecherhoheit: Sprachliche Tätigkeit zwischen Entführung und Regulierung. Antrittsvorlesung LMU 24.11.2010 (www.datei)
- Davies, Bronwyn und Harré, (1990): Positioning: the Discursive Production of Selves. In: Journal for the Theory of Social Behavior. 20.1, S. 43-63
- Harré, Rom (1998): The Singular Self. An Introduction to the Psychology of Personhood. London, Thousand Oaks etc.: Sage
- Harré, Rom und Langenhove Luk van (Hrsg.) (1999): Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Actions. Oxford (UK): Blackwell
- Harré, Rom und Moghaddam, Fathali (2003): The self and others in traditional psychology and in positioning theory. In: dies. (Hrsg.): The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political and cultural contexts. Westport (CO): Praeger, 1-2
- Hermans, Hubert. J.M. (2001): The Dialogical Self: Toward a theory of personal and cultural positioning. In: Culture & Psychology 7.3, S. 243-281
- Hermans, Hubert. J. M. und Kempen, Harry, J. G. (1993): The Dialogical Self. Meaning as Movement. San Diego etc.: Academic Press.
- Langenhove Luk van und Harré, Rom (1999): Introducing Positioning Theory. In: dies: Hrsg.): Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Actions. Oxford (UK): Blackwell, S. 14-31
- Karsten, Andrea (2009): Vielfalt des Schreibens. Zur Dialogizität schriftlicher Äußerungen im Spannungsfeld von Konventionalisierung und Positionierung. Berlin: Lehmanns Media
- Liebrucks, Bruno (1972): Wilhelm von Humboldt. Die Dreistrahligkeit der semantischen Relation. In: Erich Heintel (Hrsg.): Einführung in die Sprachphilosophie. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft. S. 69-84
- Schneider, Jan, Georg (2008): Spielräume der Medialität. Linguistische Gegenstandskonstitution aus medientheoretischer und pragmatischer Perspektive. Berlin/New York: Walter de Gruyter
- Waldenfels, Hans: Sprache der Vernunft – Vernunft der Sprache. (www. Manuskript)

11. Triadische Beziehung und dreiwertige Logik

- Albert, Gert/ Greshoff, Rainer/ Schützeichel, Rainer (Hrsg.) (2010): Dimensionen und Konzeptionen von Sozialität. Wiesbaden: VS Verlag
- Breger, Claudia/Döring, Tobias(Hrsg.) (1998): Figuren der/des Dritten. Erkundungen kultureller Zwischenräume. Amsterdam/Atlanta: GA
- Bedorf, Thomas (2003): Dimensionen des Dritten. Sozialphilosophische Modelle zwischen Ethischem und Politischem. München: Fink darin S. 389 Literatur zum Dritten

- Bedorf, Thomas/ Fischer, Joachim/ Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2010): Theorien des Dritten. Innovationen in Soziologie und Sozialphilosophie. München: Fink Übergänge Bd. 58
- Burkart, Günter/ Runkel, Gunter(Hrsg.): Luhmann und die Kulturtheorie. Frankfurt/Main stw 2004
- Esslinger, Eva/ Schlechtriemen, Tobias/ Schweizer, Doris/ Zons, Alexander (Hrsg.) (2010): Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma. Frankfurt/Main: stw
- Günther. Gotthard (1963): Das Bewusstsein der Maschinen. Baden-Baden: Agis Verlag
- Günther. Gotthard (1976): Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Erster Band, Hamburg: Meiner
- Günther. Gotthard (1978): Idee und Grundriß einer nicht-Aristotelischen Logik. Die Idee und ihre philosophischen Voraussetzungen. Zweite, durchgesehene u. erw. Aufl. Hamburg: Meiner
- Günther. Gotthard (1979): Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Zweiter Band, Hamburg: Meiner
- Günther. Gotthard (1980): Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Dritter Band, Hamburg: Meiner
- Jahraus, Oliver/ Ort, Nina (Hrsg.) (2003): Theorie – Prozess – Selbstreferenz. Systemtheorie und transdisziplinäre Theoriebildung. Konstanz (UVK)
- Klagenfurt, Kurt (1995): Technologische Zivilisation und transklassische Logik. Eine Einführung in die Technikphilosophie Gotthard Günthers. Frankfurt/Main stw
- Lindemann, Gesa (2006): Die Emergenzfunktion und die konstitutive Funktion des Dritten. Perspektiven einer kritisch-systematischen Theorieentwicklung In: Zeitschrift für Soziologie Jg. 35, Heft 2, S.82-101
- Lindemann, Gesa (2009): Gesellschaftliche Grenzregime und soziale Differenzierung. In: Zeitschrift für Soziologie Jg. 38, Heft 2, S.94-112
- Lindemann, Gesa (2010): Die Emergenzfunktion des Dritten – ihre Bedeutung für die Analyse der Ordnung einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie Jg. 39, Heft 6, S.493-511
- Merz-Benz, Peter-Ulrich/ Wagner, Gerhard (Hrsg.) (2000/2003): Die Logik der Systeme. Zur Kritik der systemtheoretischen Soziologie Niklas Luhmanns. Konstanz (UVK)
- Ort, Nina (2007): Reflexionslogische Semiotik. Zu einer nicht-klassischen und reflexionslogisch erweiterten Semiotik im Ausgang von Gotthard Günther und Charles S. Peirce. Weilerswist (Velbrück)
- Rappe-Giesecke, Kornelia (2008): Triadische Karriereplanung. Begleitung von Professionals, Führungskräften und Selbständigen. Bergisch Gladbach: EHP Andreas Kohlhage
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbstentwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden
- Waldenfels, Bernhard (1997): Der Anspruch des Fremden und die Rolle des Dritten. Interkulturelle Diskurse. In: ders.: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I: Frankfurt/M: stb 5.Kap. S. 110-130