

Morten Nissen

Wildes Lernen Nachlese als Vorbereitung

Wir (eine Forschungskoooperation)¹ beginnen ein neues Projekt in der Sozialarbeit, das „Wildes Lernen“ heißt. Für die Bestimmung unserer Theorie und Methode fasse ich in diesem Artikel einige Erfahrungen mit den Vorläufern dieses Projekts zusammen. So sind meine Vorüberlegungen für das neue Projekt auch Reflexionen über Praxis. Ich fasse Forschung als Entwicklungsprozeß miteinander verbundener Praxen und nicht als kleinen Baustein im großen Gebäude wissenschaftlichen Fortschritts. Das bedeutet, daß ein Anfang immer auch ein Ende ist, und daß „empirische“ und „angewandte“ Forschung sich in Praxisforschung verwandeln (vgl. Nissen, 2000). Ich beschreibe dieses Forschungsprojekt hier im Rahmen „nicht-scholastischen Lernens“ und möchte zugleich zur laufenden Diskussion um die Bedeutung dieses Begriffs beitragen². Dies hängt mit unserem Gegenstand „Wildes Lernen“ zusammen – in gewissem Sinne erforschen wir Lernen „in der Wildnis“.

1. Projektbeschreibung

Das Projekt ist ein neuer Zweig eines Kopenhagener Sozialarbeitsprojekts mit dem Titel „Die jungen Wilden“. Der Name entspricht dem Selbstverständnis der Betroffenen. Die Jugendlichen sind in dem Sinne „wild“, als sie gesellschaftlich marginalisiert, kriminell, Straßenkinder, Drogenabhängige etc. sind, zugleich aber, wie das Wort nahelegt, auch voller Energie und einer Art Stolz, im Großstadtdschungel überleben zu können. Der Stolz macht die Stärke dieses Projekts aus, über ihn werden die Teilnehmer mobilisiert – anders als in üblichen Institutionen und

¹ In diesem Feld arbeite ich zusammen mit Line Lerche Mørck, die das Thema "Learning from the Margin" untersucht (vgl. Mørck, 2000). Mørck arbeitet primär vom Standpunkt der Teilnehmenden, während ich mich auf die Organisation, ihre Diskurse und Methoden konzentriere; die Teilnehmenden kommen bei mir vom Standpunkt des Projekts in den Blick. Bei Mørck taucht die Organisation als Lernumgebung mit Lernressourcen auf; für mich ist sie methodologische pädagogische Praxis.

² Die Arbeit wurde ursprünglich 1999 für das "Network for Non-Scholastic Learning" geschrieben – eine zeitweilige Zusammenarbeit von Forschern (Lave, Dreier, Engeström, Dreyfuss, Middleton, Kvale), denen gemeinsam war, daß wir den herkömmlichen „schulischen“, „scholastischen“ Begriff von Lernen zu überwinden suchten.

Clubs. Diese Fähigkeit, die ansonsten Ausgeschlossenen einzubeziehen, hat auch politische, finanzielle und bürokratische Unterstützung im Rahmen der gegenwärtigen Reformen des dänischen Wohlfahrtsystems mit seiner Ausrichtung auf die „Aktive Gesellschaft“ gebracht: die Gesellschaft von Individuen und anderen privaten Handlungsträgern außerhalb des Wohlfahrtsstaats, die gleichwohl Verantwortung für sich und andere übernehmen (vgl. Dean, 1995) – was sich als eine relativ stabile Anordnung in Bewegung herausgebildet hat.

In diesem Zusammenhang formte sich ein lockeres Netzwerk aus Sozialarbeitern, Verwaltung, lokalen Freiwilligen, „wilden“ Jugendlichen und – nicht zu vergessen – Forschern, das drei Lernebenen organisiert: 1. Leben zu lernen; 2. Lernen von Methoden und die Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses als Sozialarbeiter, 3. Organisationslernen im Kontext der allgemeinen Entwicklung des Systems von Sozialarbeits-Einrichtungen in Kopenhagen. Diese Ebenen sind vielfältig verbunden: z.B. werden die „jungen Wilden“ zu Mitarbeitenden ausgebildet; Sozialarbeit zu lernen, heißt auch das Erlernen einer Lebenskunst; Weiterbildung ist auch ein Mittel zur Institutionsreform; und weitere Ableger von Projekten zu schaffen, ist an sich eine wichtige Methode in der Sozialarbeit (siehe unten).

Das Projekt wird aus einem Netzwerk von Sozialarbeitenden bestehen, die lernen und verändern wollen, sowie aus einem Ressourcenzentrum zur Unterstützung der Entwicklung ihrer Alltagspraxis. In dem Sinne ist das Projekt nicht nur ein Ort, an dem Probleme, Methoden, Ideen etc. vermittelt und diskutiert werden können, sondern es ist zugleich eine „Brutstätte“ ständig neuer Projekte. Die als zentral geplante Projekt-Gemeinde umschreibt mit ihrem Namen *Die Loge* die Form des skizzierten Netzwerks. Die Schlüsselperson sammelt die Leute, die darin teilhaben sollen. Als geeignet werden Menschen angesehen, die

über einige pädagogische und organisatorische Fähigkeiten, Autonomie und Reflexivität verfügen, an Lernen und an Entwicklung interessiert sind. Wenn auch nicht notwendig wissenschaftlich oder theoretisch interessiert, sind sie gleichwohl bereit zu diskutieren, was sie tun. Sie sind ‚Leute, die etwas in Gang bringen können‘. Das bedeutet, daß es auch wichtig ist, daß die Institutionen, die sie vertreten, Möglichkeiten haben. In dieser Weise ist *die Loge* ein Netzwerk, dessen Teile als Person und als Umfeld füreinander Ressourcen darstellen. Aber sie sind keine ‚RepräsentantInnen‘ der Institutionen, die verhandeln und koordinieren. Sie sind nicht die Leute an der Macht, sondern eher Zukünftige. Selbst wenn *die Loge* keine Koordination von Institutionen ist, stellt sich die Frage: Kann ‚Wildes Lernen‘ die Arbeitskraft der Menschen in den beteiligten Institutionen nutzen, kann es jede Institution fördern, und wird dies zu Profil-Konflikten führen? Die Eingeladenen sind Menschen mit einer bestimmten Haltung und einem bestimmten Stil – sie müssen natürlich nicht alle übereinstimmen oder ähnliche Auffassungen haben, aber ihr Engagement und ihr Interesse sollten zu fruchtbaren

Diskussionen führen. Einbezogen sind beide Geschlechter, zudem ist es wichtig, daß sie körperlich arbeiten können (aus den Notizen vom 2. Treffen).

Gewöhnlich ist eine Loge das Gegenteil einer rationalen Organisation. Der Zweck der Zusammenkunft ist so geheim, daß man nur sagen kann, daß sich die Mitglieder wechselseitig helfen. Es ist nur wenig anders als das ältere Netzwerk, das sich „Die Familie“ nannte. In beiden Fällen sind die selbstironischen Anspielungen auf den Nepotismus italienischer Art und Untergrund-Selbstherrschaft offensichtlich. Das scheint Wildes Lernen nicht gerade als geeignetes Praxis- oder Entwicklungsprojekt zu qualifizieren, das zwei Forscher über nicht-scholastisches Lernen erkunden sollten. Aber die Weise, wie sich konkrete Personen und Situationen über Prinzipien und Methoden einen Vorrang zu verschaffen scheinen, macht dies zu einer relevanten Art pädagogischer Praxis oder Lernumgebung für eine Forschung.

2. Nicht-therapeutische Heilung und die ideologische Reproduktion der lokal-kulturellen Organisation

Theoretisch ist mein Feld-Zugang mit der Problematik der Kontextualität von Praxen verbunden. Seit etwa 1987 suche ich Teile zu dem Puzzle, wie Handlungszusammenhänge bzw. bestimmte gesellschaftliche Praxisformen, wie etwa Unterricht, Psychotherapie etc. begrifflich zu fassen sind. So auch hier. Praktischer gesprochen habe ich zunächst an dem Problem, das man „nicht-therapeutische Heilung“ nennt, gearbeitet, d.h., ich suchte danach, was im therapeutischen Kontext als Heilung oder Kur bekannt ist, dies aber außerhalb dieses Kontextes, der es begrenzt oder verzerrt. Heilung und Kur sind im therapeutischen Kontext direkt mit Krankheiten verknüpft und als Gegenstände professioneller medizinischer Praxis entwickelt. Nicht-therapeutische Heilung bezieht sich auf Krankheit als besonderes Übel, das im Ensemble des Alltags der Betroffenen auftritt (vgl. A. Kleinman, 1988). Mit dieser Umakzentuierung ist eine grundsätzliche Reformulierung der Probleme verbunden. Der Krankheitsbegriff mag direkt auf Alltag übertragen scheinen, hat sich aber, näher betrachtet, durchaus gewandelt. Aus den medizinischen oder psychologischen Praxen auszurechnen, bedeutet, daß Heilung nicht länger innerhalb der Grenzen des Negativen bleiben kann. Im Alltagsleben werden Krankheiten, Probleme, Hindernisse direkt zu Lebensqualitäten in Beziehung gesetzt. Daher ist es eng verbunden mit der begrifflichen Anstrengung, Gesundheit als positives Ziel zu sehen und nicht bloß als Gegenbegriff zu Krankheit. Gesundheit, positiv gesprochen, ist kein klares Ziel in bestimmter professioneller Praxis, sondern eher verbunden mit „gutem Leben“ und allgemeiner Lebenskunst.

In psychosozialer Praxis (Sozialarbeit, Psychotherapie etc.) studierte ich den Einfluß und die Perspektive von „Nutzern“; dabei interessierte mich zunächst ein theoretisches Paradox: jene, die „Patienten“ und „Klienten“ waren, als „Nutzer“ anzuerkennen, ist auf den ersten Blick der klinischen Tradition zugeschriebener Irrationalität direkt entgegengesetzt. Wie können die Ansichten derer, deren Unvernünftigkeit Behandlung verlangt, ernstgenommen werden? Bei näherer Betrachtung sieht man jedoch, daß die Psychotherapie seit Freud der Auffassung war, daß das individuelle Subjekt im klinischen Kontext seiner Irrationalität rational begegnen sollte.

In der psychotherapeutischen Tradition gibt es unterschiedliche Weisen, mit diesem Widerspruch umzugehen, aber niemals seine Überschreitung. Die Nutzer-Perspektive, die paternalistisches Expertentum im Interesse der Stärkung gewöhnlicher Menschen umwälzen sollte, wird sogleich in die interpretative Form stets neuer professioneller Anordnungen absorbiert. Ein Weg, Psychotherapie zu begreifen, hieß, sie genau so zu sehen – als klinische Wiederaneignung des Nicht-Klinischen par excellence. Daher ging ich gewissermaßen „nach draußen“, auf der Suche nach neuen Weisen, menschliche Probleme zu behandeln und zu reformulieren, um die klinische Individualisierung und Unterstellung von Irrationalität zu überwinden. Dies gelang mir in zwei Projekten der Sozialarbeitsentwicklung, die *Brugerservice* und *Sjakket* genannt wurden, mit denen ich von 1990 bis 1996 zusammenarbeitete³.

Brugerservice organisierte verschiedene lokale selbstverwaltete Aktivitäten, die im Zusammenhang mit beruflicher Rehabilitation staatliche Entwicklungshilfe erhielten, als sich das Konzept der "Workfare" in der Sozialpolitik Dänemarks durchzusetzen begann. Was ich in *Brugerservice* gefunden habe, war eine Art impliziter Pädagogik, die sich als Gegenstrategie zur üblichen Stigmatisierung durch eine Sozialarbeit verstand, die, statt explizit bestimmte soziale Probleme zu bearbeiten, sie ausklammerte; sie organisierte Praxen, deren Produktivität darin bestand, daß sie sich im besonderen Maße um die Teilnehmenden kümmerten. Die pädagogische Praxis bestand aus der ständigen Entwicklung und kritischen Hinterfragung von Gemeinschaften, deren Aktivitäten objektiv bedeutungsvoll und persönlich sinnvoll waren. Diese Kombination ermöglichte eine implizite indexikale Regulierung der Aktivität auf der Grundlage ihrer Rationalität (und daher Formen legitimer Teilhabe, statt Kontexte symbolisierter und anhaltender Marginalisierung) sowie die ständige Verbegrifflichung und Externalisierung pädagogischer Fragen in der Form konkreter produktiver Handlungen und ihrer Bedingungen. In dieser Weise entfalteten sich die pädagogischen Praxen nicht innerhalb gegebener Rahmen, sondern schufen sie, und zwar nicht durch Ex-

³ „Brugerservice“ bedeutet ungefähr „Nutzer-Bedienung“; „Sjakket“ heißt „die Mannschaft“ (ohne geschlechtliche Konnotation).

perten zugunsten der Nutzer – vielmehr lieferten die ständige Kritik von Handlungskontexten und der unaufhörliche Prozeß der Verzweigung, der Entwicklung neuer Aktivitäten aus den vorhandenen, als grundlegende und in dieser Beziehung reflektierte und diskutierte Eigenart der Aktivitäten implizite Weisen, in denen der Einfluß der Betroffenen und das pädagogische Bemühen um sie vermittelt waren. Das bedeutete auch, daß konkrete Handlungsnetze und soziale Beziehungen geformt wurden, die das Alltagsleben und die Teilhabe im Projekt in variabler, sichtbarer und somit pädagogisch zugänglicher Weise verknüpften, aber ohne die stigmatisierenden Formen sozialer Kontrolle, die in der Regel mit Sozialarbeit verbunden ist.

Diese Praxis war aber keineswegs nur eine pädagogische, sondern es war die Schaffung und Aufrechterhaltung von Lokalkulturen:

...Praxen, die bewußt als lokale Produktions-Konsumtions-Zyklen organisiert waren, aber zur gleichen Zeit ihre Beziehungen zur Gesellschaft als ganzer (d.h. Bedeutungsdimensionen) formten und definierten. So war z.B. das *Café* Teil eines ökologischen Netzwerkes, in dem in wechselndem Ausmaß ‚Arbeit‘, ‚Erziehung‘, ‚Politik‘ und ‚Familienleben‘ entsprechend ihrer je eigenen Logik integriert waren. Das Integrationspotential entwickelte sich somit aus den selbst definierten und ständig modifizierten Zielen wie auch der bestimmten und bewußten Organisation des Alltags der Mitglieder (Nissen, 1997, 52f.).

In diesem *Café* sollte sich eine ökologische Rationalität herausbilden, die „soziale Nachhaltigkeit“ einschloß, konkret in der Art, wie Küchenarbeit organisiert und Beziehungen zu den Kunden aufgenommen wurden. Dies wurde im nachhinein sehr deutlich, als die Café-Gruppe sich entschloß, eine Ganztagschule zu versorgen, die in demselben Gebäude untergebracht war. Was zunächst die kollektive Bemühung eines Netzwerkes zur Selbstversorgung partiell marginalisierter Leute im Caféprojekt war, verwandelte sich in eine kommerzielle Dienstleistung für einen fremden Markt und damit zu einer Produktionsform, die zwei zunehmend getrennte pädagogische Praxen erforderte: Die Ausbildung in der Küchenarbeit sowie soziale Beratung in „privaten“ Dingen. Die Sorge um die Beteiligten und die ökologische Nachhaltigkeit gehörten nicht mehr zur Arbeit; sie machten die Produkte nur teurer.

Um Marginalisierung und Stigmatisierung zu überwinden, bedurfte es nichts Geringeren als neuer Beziehungen zwischen individueller und gesellschaftlicher Reproduktion, d.h. neuer Arbeitsformen. Dieses materialistische Verständnis pädagogischer Praxis bestand von Beginn an in einem wesentlichen Ausmaß in politischer Kritik an dem Umstand, daß die Idee der "workfare" insgesamt pädagogische Antworten auf strukturelle Probleme nahelegt und damit – welche pädagogischen Methoden man auch immer verwenden mag – Stigmatisierung bewirkt. Der einzige Ausweg wäre es, wenn die lokale Praxis selbst die Verkörperung einer

anderen gesellschaftlichen Struktur wäre. Dies setzt voraus, daß sie tatsächlich auf der Ebene einer lokalen Gemeinde politisch möglich ist, d.h. geschaffen und aufrechterhalten werden kann. Die lokale Praxisgemeinschaft muß als solche zusammenhalten, um Macht zu gewinnen und zu bewahren. Dies wiederum setzt voraus, daß ein Mechanismus sozialer Integration nicht-traditioneller Rationalität und Prinzipien für die Organisation von Ressourcen da sind, d.h. eine explizite lokale Ideologie⁴. Die Reproduktion der Lokalkultur forderte ein kollektives Selbst-Verständnis und eine organisierte Form. Damit hing die Machbarkeit einer impliziten Pädagogik in einer stets sich umstrukturierenden Organisation paradoxerweise von einer sehr expliziten Formulierung der Organisationsidentität ab.

Dies zeigte sich besonders deutlich in *Sjakket*, indem hier die Ausklammerung des Stigmas aufgegeben und durch die stolze Selbst-Stigmatisierung als „Straßenkinder“ ersetzt worden war. Ich wurde 1993 von der Universität Kopenhagen angestellt, um die vom Sozialministerium, von dem *Sjakket* eine erhebliche Unterstützung bekommen hatte, geforderte Evaluierung durchzuführen. *Sjakket* war eine große selbstgegründete Gemeinschaft, die „marginalisierten jungen Leuten helfen“ wollte. Seine Verwaltung bestand aus den wöchentlichen Treffen aller Mitglieder. Das aktive Netzwerk umfaßte etwa 200 Personen; engere „Mitglieder“ (d.h. informell geregelt solche, die an den wöchentlichen Treffen teilnehmen konnten, ohne als Gäste betrachtet zu werden) waren etwa 60-70 Personen, von denen sich etwa 30 wiederum täglich beteiligten. Auch wenn die „Zielgruppe“ Straßenkinder waren, d.h. „wilde“ junge Menschen, umfaßte die Organisation (bewußt) viele Arten von jungen Menschen in ihrer lokal-kulturellen Gemeinschaft. Der explizite Charakter der Sozialarbeitsziele von *Sjakket* ließ mich das Konzept von Lokalkultur reformulieren:

Statt eine zielorientierte Organisation zu sein, gab es unter der Oberfläche von Showbusiness und politischem Ausdruck ein Kern-Netzwerk von Leuten, die in *Sjakket* in dem, was ich Lokalkultur nannte, lebten. Darunter verstehe ich eine einzigartige kulturelle Struktur gesellschaftlicher Positionen, und so eine umfassende Organisation von Sinn, der durch eine lokale Ideologie zusammengehalten war. Die Menschen nahmen nicht einfach freiwillig teil und verbrachten ihre Zeit in *Sjakket*; sie definierten in wesentlichen Aspekten auch ihre persönliche Identität durch *Sjakket*, und dies um so mehr, als sie so als ‚Ressource-Personen‘ ihren Lebensunterhalt in *Sjakket* verdienen konnten, wenn auch weit unter dänischem Durchschnitt. Die Lokalkultur war eine Art erweiterter jugendlicher Neohippie-Subkultur, ein aufgeschlossener Individualismus mit dem wesentlichen Zusatz, daß die

⁴ Über die Bedeutung des Begriffs „lokale Ideologie“ in diesem Zusammenhang vgl. Nissen, 1998, 1999.

gegenseitige Unterstützung der Teilnehmenden als politische Arbeit verstanden wurde. (Nissen, im Druck)

Eine solche Vorstellung von Lokalkultur impliziert auch eine andere Vorstellung von *Sjakkets* pädagogischen Eigenarten. Wesentlich bestand hier eine Identitätsbildung nicht nur durch die Beteiligung am Projekt, sondern auch in einer Beziehung, die mit Althusser's Begriff der „Anrufung“ (1983) charakterisiert werden kann: in der Weise, wie das Subjekt als selbstbewußter Teilnehmer in der Form des kollektiven Selbstbildes konstituiert wird. Die Jugendlichen, die ich in *Sjakket* traf, selbst noch aktuell oder bis vor kurzem in Kriminalität, Drogen und andere Probleme verstrickt, präsentierten sich jetzt stolz als Mitglieder von *Sjakket* und sprachen über „junge Menschen“ oder „Straßenkinder“ in den leicht erkennbaren allgemeinen Begriffen der Organisation. Ihre „Erweckung“ zu verantwortlichen Personen war gewissermaßen im Bild der Organisationsideologie geformt. So waren z.B. 1993 in *Sjakket* mehr als 200 Jugendliche in der Theateraufführung in Anlehnung an Dicken's Roman „Oliver Twist“ involviert, die sie als Rahmen für zahlreiche Aktivitäten (wie Tanzen, Rapmusik, Kunststücke etc.) nutzten, die ihnen Spaß machten. Die Vorbereitungen und die Vorführung des Stücks war eher eine direkte kollektive Darstellung des Lebens von Straßenkindern, bürokratischer Unterdrückung, psychiatrischem Zwang, kriminellen Organisationen, gefühlkalter Eltern etc. – wie auch von *Sjakket* selbst als einer Antwort auf all diese Probleme.

Dabei ging es weder nur um Hilfe noch um Lernen. Die politische und professionelle Anerkennung *Sjakkets* und damit seine Möglichkeiten, lokalkulturelle Aktivitäten in seinem Umfeld zu schaffen und zu halten, hängen wesentlich von der Unterstützung derer ab, die es in Anspruch nehmen. Vertreter der Regierung und der Behörden waren unter den Zuschauern und so Zeugen von Tanz und Spiel etc. der ansonsten „unverbesserlichen“ Jugendlichen. Auch wenn das, was diese ausdrückten, eine harte Kritik des sozialen Systems war, bezeugten sie auch, daß *Sjakket* eine Institution der „aktiven Gesellschaft“ war, die, was auch als Kriterium für meine Evaluation von der Regierung vorgegeben war, „Bedürfnissen und Wünschen der Nutzer“ entsprechen sollte.

Ein solche „explizite Pädagogik“ kann auch als eine Art „Zone der nächsten Entwicklung des Selbstbewußtseins“ gesehen werden, sofern man diesen Begriff von Wygotski nicht als einen vorstrukturierten didaktischen Sozialisationsraum, sondern als lebendige soziale Praxis sieht, in der Aneignung ein Weg der Teilnahme und eher ständige Veränderung von Bedingungen und Machtbeziehungen als bloße Reproduktion ist. Dies zeigte sich unmittelbar in den vielen Aktivitäten *Sjakkets*, die einen Werbe- oder Kampagnen-Charakter hatten, wie etwa die Organisation von Festen, Theateraufführungen, Straßen-Happenings, Plakataktionen etc. Gleichzeitig war dies auch ein besonderes Moment der

oben erwähnten „impliziten Pädagogik“ in dem Sinne, daß der oft recht oberflächliche Stolz oder das Selbsthilfe-Bild der Teilnehmenden durch Praxis Substanz erhielt.

Was nur als Selbst-Widerspruch erschien, wurde Entwicklungslinie. Die Sprecherin der stolz erscheinenden Selbsthilfe stellt sich selbst als vollständig rationales Mitglied und zugleich als sozial ausgeschlossen dar. Dies enthält den oben angeführten Widerspruch der „Nutzer-Perspektive“, die Rationalität des Irrationalen. Mir wurden fortwährend Versionen persönlicher Probleme der Jugendlichen präsentiert, die sie zu unwichtigen Äußerlichkeiten reduzierten, wie etwa Gewohnheiten, Langeweile, Pech, und vor allem auf pädagogische Fehler schoben. Schon allein daß sich eine Person solch einfache Lösung ihrer Probleme denkt, bezeugt, wie komplex sie bei dieser Person sein müssen. Auf diese Weise geriet der Widerspruch, der in der bloß impliziten Pädagogik ausgeklammert war, in den Vordergrund. Zugleich wurde aber *Sjakket* als Vermittler, als praktische Versöhnung des Widerspruchs angegeben. Sobald ihnen nicht als isolierten Individuen noch als autonomen Nutzern, sondern als Teilnehmern von *Sjakket* begegnet wurde, konnte die scheinbare Irrationalität überwunden werden. Statt Irrationalität konnte man eine noch nicht gänzlich entfaltete Ideologie bemerken, die als eine Art Embryo-Version des Organisationsselbstverständnisses gesehen werden kann. Es war die legitime äußere Teilnahme (vgl. Lave & Wenger, 1991) an den Praxen, die das Selbstbewußtsein von *Sjakket* konstituierte. In dem Maße, wie sich die Straßenkinder in die Organisation hinein entwickelten, wurde die Rationalität ihres Selbstbildes wiederhergestellt. Aber, und dies ist wichtig, in dieser Entfaltung mußte sich zugleich auch die Organisation verändern. Statt zu lehren, wie falsch das Selbstbild war, oder es zu spiegeln oder zu ersetzen, galt es, es in harter Arbeit wahr zu machen.

So wurde z.B. Jeanette, ein 16-jähriges Mädchen mit schweren Alkoholproblemen, eine Aktivistin in *Sjakket*. Sie fühlte sich dort willkommen und unmittelbar zu Hause. Sie nahm gelegentlich an der einen oder anderen Demonstration teil, aber meistens hing sie einfach nur herum. Sie war sehr bald so voller Helferfühle, daß sie einen Jungen, in den sie sich verliebt hatte, aus seiner Heroinabhängigkeit retten wollte. Vielleicht wurde Jeanette darin unterstützt, ihre Beziehung zu ihm als Hilfe zu verstehen: d.h. in Begriffen der Organisation. Als er schließlich mit ihr Schluß machte – sehr brutal, wie sich zeigte –, konnte sie diesen Zwischenfall im allgemeinen Rahmen der Fähigkeit oder Unfähigkeit von *Sjakket* interpretieren, für Leute mit seinen Problemen zu sorgen. Sein persönliches Trauma wurde in der kollektiven Diskussion dieses Problems verallgemeinert – und dieser Prozeß half ihr, ihre „Sozialarbeits-Haltung“ von einer problematischen Selbsttäuschung zu einer größeren Realitätsangemessenheit zu entwickeln. Einige Zeit später lernte sie einen anderen Mann kennen, wurde schwanger und verkündete, daß

dies der Wendepunkt sei, um endgültig mit dem Trinken aufzuhören. Wieder würde jeder Sozialarbeiter bei solcher Verkündung instinktiv die roten Warnlampen anschalten. Es gab viel Grund zur Sorge. Aber Jeanettes Situation wurde auch einer der wesentlichen Gründe, eine neue Projekt-Aktivität mit dem Namen „Bar-Mutter“ zu initiieren, die sich auf Kleinkinder sowie ihre Mütter zentrierte, sich zwar als Teil von *Sjakket* verstand, jedoch über eigene Mittel und ein eigenes Netzwerk verfügte. In dieser Projektarbeit engagierte sich Jeanette als „Ressource-Person“ und gab jetzt in der Tat das Trinken auf.

Indem sie sich als Ressource-Person entwickelte, träumte sie davon, eine Übernachtungsmöglichkeit in *Sjakket* zu organisieren. Anfänglich war *Sjakket* in der Tat ein Ort, der rund um die Uhr zugänglich war. Das hat sich aber als Überforderung für die zentralen, schwer arbeitenden „Ressource-Personen“ erwiesen, und zugleich waren auch die Behörden entschieden dagegen (weil alle Regeln übertreten wurden). So wurde *Sjakket* nachts geschlossen. Die Kids teilten sich dann in der Regel die ihnen zugänglichen Obdachmöglichkeiten, wobei ihnen die „Ressource-Personen“ gewöhnlich halfen, aber es war nicht mehr eine Verpflichtung von *Sjakket*. Wie viele andere der Straßenkinder war auch Jeanette mit dieser Politik nicht einverstanden. Selbst wenn es dabei zu erheblichen Schwierigkeiten mit dem „System“ käme und das Ganze ziemlich chaotisch wäre, würde in ihren Augen eine solche Übernachtungsmöglichkeit ein Symbol dafür sein, daß die Bedürfnisse der Straßenkinder für *Sjakkets* wesentlich blieben. Mit dieser Möglichkeit, so dachte sie, würde *Sjakket* wieder werden, was es wirklich ist, eine Hilfe- und Selbsthilfe-Organisation für Straßenkinder....

Mit dieser Rekonstruktion der „nicht-scholastischen“ pädagogischen Qualitäten der Entwicklungsprojekte, die als Vorläufer von „Wildes Lernen“ betrachtet werden können, komme ich zu unumgänglichen methodologischen Überlegungen. Wenn man von Möglichkeiten, Realitäten, die noch nicht wirklich sind, aber es werden können, spricht, ist dies ziemlich rätselhaft und mystifizierend, selbst wenn es theoretisch für das Begreifen der Entwicklung notwendig ist.

3. Subjektivierung, Alltag und Handlungsforschung

Mit dem Begriff „Lokalkultur“ hatte ich eine merkwürdige Kombination von Praxis, Handlungsforschung und Alltag vor mir. Von Anfang an war ich bemüht, Alltag nicht als „Restkategorie“ zu fassen, keine Vorstellung von „unschuldigen Wilden“ zu haben, die durch das Schulische und das Klinische „kolonisiert“ würden. In Gestalt der Lokalkultur und vor allem lokalkultureller Organisation des Projekts umfaßt Alltag sowohl Subjektivität als auch Objektivität. Er verkörperte sich in Orten und Tätigkeiten und hat somit die Fähigkeit, für sich selbst zu sprechen. Dies ist auch mit dem Wort „Projekt“ angedeutet. Rein rational gesehen ist ein Projekt ein

zeitlich begrenzter Versuch, der evaluiert wird nach den Standards, die zu Beginn eingeführt waren. Als lebendige Alltagsrealität hingegen, in der Sprache der lokalen Gemeinschaften, könnte ein Projekt etwas sein, zu dem man gehört, aber auch ein Ort, an dem man sein möchte. Die Folgerungen daraus sind im folgenden mein Thema; ich beginne mit der Frage von Subjektivität und Ideologie im Kontext der Methodologie von Handlungsforschung. Einer meiner Schwerpunkte war es zu erkennen, wie sich die untersuchten organisierten Praxen ideologisch reproduzieren. So war ich von einer Sichtweise, die Praxis als durch ideale Akteure, feste Ziele, instrumentell vernünftige Mittel usw. charakterisiert denkt, zur Auffassung gelangt, Praxen subjektiv zu denken. Das entspricht einer Bedeutungserweiterung des Wortes „Handlung“ in der Handlungsforschung weit über die methodologischen Vorstellungen Lewins (1973) hinaus.

Das erste, dem man sich in der Handlungsforschung zuwendet, ist die Praxis-Gemeinschaft, das Projekt als Organisation, mit dem es der Forscher als Totalität von Belangen zu tun hat. Letzteres zu reflektieren, verlangt mehr als die engen Aspekte des einen oder anderen spezifischen Ziels oder Interesses, die Gegenstand der Forschung sein können. Diese Totalität der Belange aufzusuchen war wesentlich, um die Inhalte der indexikalen Interaktionen der Mitglieder, Ziele, Mittel und Bedingungen der Organisation zu untersuchen und zur gemeinsamen Handlungsforschung reflexiv zu beziehen. Darüber hinaus war die Weise, wie „das Projekt“ seine Ziele änderte, entscheidend; wenngleich diese Fähigkeit üblicherweise als „Opportunismus“ abgewertet wird, könnte sie auch zur wirklichen Entwicklungsmethode werden. Die Eigen-Interessen des Projekts sind schließlich unumgänglich für seine organisatorischen, und, wie oben angeführt, auch pädagogischen Eigenschaften.

Dies verwies auf ein Verständnis von Organisation als Subjekt, einem sich selbst reflektierenden und reproduzierenden Akteur, im Gegensatz zu den (tatsächlich etwas widersprüchlichen) rationalistischen Botschaften an Entwicklungsprojekte: „Man muß ganz und gar uninteressiert am Überleben sein und sich auf die Sache, d.h. die am Anfang formulierten Ziele konzentrieren – wenn man das Geld zum Überleben will!“

Ein solcher Subjekt-Ansatz sollte jedoch nicht zur bloßen Rechtfertigung des Projekts führen. Wir müssen durchaus die Frage stellen können, wieweit es als solches erhaltenswert ist, welchen Nutzen es hat, wie die Prozesse verlaufen, über die die Beteiligten zu Sprechern des Projekts und ihrer eigenen Interessen werden usw. Subjektivität zu hinterfragen, heißt, die Weisen zu untersuchen, in welchen die Organisationen und ihre Teilnehmer einander mobilisieren, reproduzieren und definieren, kurz, die Prozesse der Subjektivierung verlaufen. Subjektivierung bedeutet in der Theorie Foucaults (1977, 1978) die Konstituierung von Subjekten durch Machtbeziehungen – d.h. durch die Entfaltung von Diskursen, in denen das Objekt der Praxis zugleich ein Subjekt ist und damit

ein Verhältnis von „Handlungen, die sich auf Handlungen beziehen“, besteht. Foucaults Zugang zur Subjektivität als teleologisch, d.h. als bestimmt in Verhältnissen von Zielen, Mitteln, Akteuren und Objekten – auch da, wo das Objekt selbst Akteur ist –, bedarf jedoch der Ergänzung durch die Fassung eines einzelnen, einmaligen Subjekts, wie es über Intersubjektivitäts-, Teilhabe- und Anrufungsverhältnisse konstituiert wird (vgl. Nissen, im Druck). Dies impliziert, daß Forschung sowohl von einem Standpunkt innerhalb als auch von einem außerhalb, d.h. in einem kritischen Bildungsprozeß, erfolgen muß, der die ideologische Form, in der die jeweiligen Subjekte sich reproduzieren, überschreitet. Was in der Kritischen Psychologie (Holzkamp, 1983) „verallgemeinerter Subjektstandpunkt“ genannt wurde, taucht in diesem Bildungsprozeß auf. Nur durch die (politisch, ethisch usw. gerichtete) Einbezogenheit in solche konkrete Entwicklungen kann der „Standpunkt der Menschheit“ gleichzeitig der Standpunkt erster Person des Subjekts im Alltag werden (vgl. auch Nissen 1998, 2000, im Druck).

Das Augenmerk auf die Konstituierung der Subjekte in der Praxis, d.h. auf die fortlaufenden Subjektivierungsprozesse und das sich ständig bildende Selbstbewußtsein sowohl der Organisationen als auch der Beteiligten, liefert eine ganz andere Auffassung von Praxisforschung als die konstruktivistische Hermeneutik oder andere dialogische Methoden der Handlungsforschung, in denen, wie sehr man im allgemeinen die Realität auch in Frage stellt, die Subjekte stets als gegeben vorausgesetzt werden, d.h. als einzige von der Konstruktion und Dekonstruktion ausgenommen sind (vgl. z.B. Argyris, Putnam, Smith, 1985; Guba & Lincoln, 1989); dies ist eine Voraussetzung, die dem Unmittelbarkeits-Bündnis der Handlungsforschung entspricht, das auf Vertrauen basieren muß, da formale Rationalitäten von Forschung und Praxis überschritten werden. So springt die konstruktivistisch-hermeneutische Tradition der Handlungsforschung quasi über den Graben auf die andere Seite der traditionellen Dichotomie zwischen Subjektivität und Objektivität. Subjektivität in Frage zu stellen (wie im Positivismus) scheint „Objektivität“ vorauszusetzen, d.h. einen festen vernünftigen Standard; und „Objektivität“ zu problematisieren (wie dies beim Konstruktivismus und in der Hermeneutik geschieht), scheint entsprechend eine feste Konstellation von vorgegebenen Subjekten vorauszusetzen.

Subjektivität und Subjektivierung ins Zentrum zu rücken, ist jedoch kein Gegensatz zu Objektivität und Vergegenständlichung. Die Betonung der Subjektivität der Praxis schließt vielmehr einen erweiterten Objektivitätsbegriff ein, wenn man dies dialektisch als einen Prozeß der Überschreitung lokaler oder idiosynkratischer Standards begreift (Jensen, 1987). Objektivität ist eine Objektivierung subjektiver Praxen, weil sich Subjektivität nur durch Vergegenständlichung vermittelt. Das Projekt ist sowohl Subjekt als auch eine Konstellation von Bedingungen für die Mitglieder wie auch für andere. Wenn man sich die oft verkomme-

nen Örtlichkeiten sozialer Projekte anschaut, erscheinen diese als direkte Verkörperung des Projekts als Idee: die schlichten Notwendigkeiten, notdürftigst berücksichtigt und bar jeder Ästhetik, die Verkörperung eines rohen Modernismus. Das anglo-amerikanische Wort "the projects" für bestimmte städtische Slumbereiche, die einstmals Siedlungsprojekte waren, heruntergekommene Gebäude, die den Ärmsten eine sehr unwohnliche Unterkunft bieten, erinnert finster an die Weise, in der die Objektivität moderner Sozialarbeitsprojekte in Gestalt materieller Bedingungen wiederkehrt.

Dieser materielle Aspekt des Projekts steht in einem Spannungsverhältnis zu rationalistischen Auffassungen von Methodologie wie auch zum Ideologischen. Offenbar führt die Zentrierung allein auf Subjektivierung zur Annahme einer konsistenten Ideologie und einer definierten, sich selbst tragenden Praxis in Form einer Organisation. Selbst wenn vorgegebene ideologische Formen überwunden oder transformiert werden, führt die Orientierung auf diese Formen als solche leicht zur unbegründeten Annahme von Form-Konsistenz. Im Gegensatz dazu zeigt die lokalkulturelle Organisation eine verwirrende Kombination von Konsistenz und Inkonsistenz. Die obige Beschreibung von *Sjakket* als einer „erweiterten Neohippie-Jugendkultur und eines offenen Individualismus“ etc. ist selbst in dieser vagen Form keineswegs unumstritten. Was als Organisationsideologie in den Prozessen interner und externer ideologischer Mobilisierung auftauchte, waren in der Tat merkwürdige und widersprüchliche Mischungen diskursiver Elemente, deren inhaltliche Bedeutung sich ständig neu gestaltete, zufällig oder nicht notwendig. Was häufig als gemeinsamer Nenner festgehalten werden konnte, waren entweder verschiedene Kritiken an der traditionellen Form sozialer Arbeit und herrschender Werte oder (mehr oder weniger utopische) Ideale, die man in ganz neuen Projektaktivitäten realisiert sehen wollte.

Dies stellte für die Vorstellungen einer eindeutigen Ideologie (sei es verkörpert in rationalen Akteuren oder in diesem Fall in Organisationen), die für die Handlungsforschung unverzichtbar scheint, eine weitere Herausforderung dar. Wenn die Rationalität der Praxis, der ich Methode zuschrieb, gerade in der Überschreitung von homogener Rationalität und in den Absichten, utopische Ideale zu verwirklichen, bestand, mußte ich fürchten, daß meine Aufgabe als Forscher zu leicht wurde. Die Gefahr der Rationalisierung und Selbsttäuschung sowohl bei *Sjakket* als auch bei mir war umso größer, je mehr die gemeinsame Sprache (als nicht abstrakt, nicht schulisch oder nicht klinisch, nicht traditionell etc.) nur negativ bestimmt war und wir uns eher auf Möglichkeiten als auf Realitäten bezogen.

Diese Gefahr war umso eher gegeben, je mehr die pädagogisch wichtigen Entwicklungsmöglichkeiten, die innerhalb des Konzepts der „Zone der nächsten Entwicklung“ eine so große Rolle spielen, keineswegs notwendig mit entsprechenden Veränderungen in der wirklichen Praxis ver-

bunden waren. Die Idealvorstellungen wurden nicht einfach als solche „verwirklicht“. Ihre Umsetzung war in fortwährende Situationsveränderungen eingebettet, was wiederum zur Revision der Ideale führte. Die oben erwähnte Externalisierung pädagogischer Belange in praktische Handlungen und deren Bedingungen fand in der Tat statt, aber immer unter konkreten Umständen und in irgendeiner Form ideologisch reinterpretiert in die Zukunft gerichtet. Das obige Beispiel von Jeanettes Schwangerschaft ist ein Beleg dafür. Wenn ich zu *Sjakket* zurückkehren und Jeanette fragen würde, was aus ihren Unterkunftsplänen geworden ist, würde sie diese wahrscheinlich für längst überholt halten. Ich habe das in der Tat oft getan, d.h. bin nach etwa 6 Monaten mit meinen Notizen, die Transkription des letzten Tonbands frisch im Gedächtnis, zurückgekehrt und habe die Leute gefragt, was aus ihren Ideen geworden ist. Oft fiel es ihnen schwer, sich überhaupt an eine Zeit zu erinnern, in der sie so merkwürdige Dinge im Kopf hatten. Wenn ich sie erinnerte, verwiesen sie in der Regel auf irgendwelche Alltagsereignisse in ihrem Leben oder der Organisation und häufig auf beides, um zu erklären, wie sich die Situation geändert hatte. Statt zu schließen, daß die Ideologien von *Sjakket* und seiner Mitglieder „bloße Meinungen“ waren – die fürs Alltagsleben typischen Inkonsistenzen usw. -, führte mich dieses Phänomen dazu, mich intensiver auf das allgemeine Problem von Alltag und Vergegenständlichung/Objektivierung einzulassen.

4. Alltag und Vergegenständlichung

Der Begriff Alltag ist als Residualkategorie häufig sehr unbefriedigend, weil er nur zur Benennung für etwas zu dienen scheint, das wir nicht weiter beschreiben oder bestimmen können. Abgrenzung, Bestimmung usw. scheint den Begriffsgehalt zu zerstören. Es gleicht dem Versuch, Dunkelheit sehen zu wollen: kein Leuchtzeichen wird einem helfen, sie besser zu sehen. Der Alltag ist stets der Rest. Der einzige Ausweg aus diesem Dilemma liegt m.E. darin, Residualität im Verhältnis zu Bestimmung zu reflektieren.

Allgemein kann man sagen, daß Alltag mit der Entstehung moderner Staatsformen und des modernen Kapitalismus problematisch, zum Objekt wissenschaftlicher Untersuchung wurde. Zuvor war Alltag lediglich das unspezifizierte „andere“ wissenschaftlichen Denkens, jenes Laienwissen und jene Praxen, von denen sich Philosophie oder Wissenschaft allererst unterscheiden mußte. Dies bleibt in allen Wissenschaften wichtig. Aber seit dem Absolutismus und weiter im Kapitalismus wurde es immer wichtiger, Formen des weltlichen Lebens zu manipulieren, zu regulieren oder zu schaffen, so wurde das „andere“ auch zum Objekt. Wissenschaftlich wurde Alltag daher Projekt der Regierbarkeit in der Gestalt seiner verschiedenen Objekte: das „Soziale“, das „Volk“, „Reprodukti-

on“ usw. Seit mehr als einem Jahrhundert ist Alltag das Gebiet von Soziologie, Ethnologie, Ökonomie usw.

Die zweite Phase theoretischer Bearbeitung von Alltag ist durch die Erforschung von Identität gekennzeichnet, die implizit in eben der Differenz lag, die Wissenschaft ausmachte – „Gleichheit im Anderssein“. Die Vorstellung von Wissenssoziologie forderte nicht nur den Anspruch der Philosophie auf die Epistemologie heraus (wie dies die Psychologie, freilich auf andere Weise, mit ihrer Vorstellung von Kognition tat) und machte sie weltlich und praktisch; sie modellierte Alltag auch um in Gestalt von Wissen, Kommunikation oder Information. Alltag mußte in der Tradition von Kritischer Theorie, phänomenologischer Soziologie, Interaktionismus und „Theorie der Moderne“ nach seinem eigenen Anspruch erkannt werden – als ein Gründungsanker einer Kritik der Aufklärungsprojekte, die ihn allererst produziert hatten; die kritische Bewegung war allem Anschein nach eine, die sich sozusagen „aufs Eingeborene“ zurückwandte.

Die Gefahr der „Kolonisierung“ ergab sich aber aus der Art und Weise, wie die neue Identität erlangt wurde, da „Lebenswelt“, „natürliche Haltung“, „Ethnomethodologie“ etc. als Austausch von Bedeutung durch Kommunikation vorherrschend normativ konstruiert waren. Die Konsequenz war ein erneuerter Dualismus. Charakteristisch für eine Sozialtheorie, die auf Kommunikation basiert, ist, daß Struktur und Handlung auseinanderzufallen tendieren. Das Ideal einer „Dualität von Struktur“ kann, um Giddens zu paraphrasieren, erklärt, jedoch nicht realisiert werden, wenn Akteure verhandeln, aber niemals wirklich Lebensumstände produzieren. Wenn die Objektivität von Sozialstruktur und Sprache sich in purer Konvention gründet, muß das Resultat notwendigerweise eher konservativ sein. Demzufolge werden menschliche Akteure als Wesen gefaßt, die im wesentlichen nach dem Status quo im Alltag („ontologischer Sicherheit“, „Anerkennung“, „moralischer Ordnung“ etc. – mit oder ohne psychologische Belege) streben, während Transformation als Merkmal des sozialen Systems entfremdet, außerhalb der Reichweite der Lebenswelt und ihrer Akteure angesiedelt wird, wenn sie überhaupt reflektiert wird. In dieser Weise zeigt der heilige Ort der Lebenswelt im utopischen Marxismus eine eigenartige Ähnlichkeit zu dem des pragmatischen Konservatismus.

Angesichts solcher Probleme kann die Kategorie Alltag entweder als außerhalb der Reichweite von Wissenschaft liegend zurückgewiesen oder reduziert um seine herausfordernde Gleichheit/Andersheit in die Wissenschaft als eine neue soziologische Regierbarkeitskategorie integriert werden, wie dies der (wieder auftauchende) Begriff „Gemeinschaft“ nahelegt (Rose, 1999, Baumann, 2001). Ein anderer, m.E. weiterführender Weg wäre es, nach Verbegrifflichungen von Alltag zu suchen, mit denen die Dichotomie von System- und Lebenswelt, Hand-

lung/Struktur überwunden werden könnte – durch die Entwicklung einer Vorstellung von Vergegenständlichung/Objektivierung.

Der Begriff Vergegenständlichung stammt, soweit ich weiß, von Hegel und Marx und wurde in der Tradition der kultur-historischen Psychologie oder Tätigkeitstheorie von Leontjew und Rubinstein bis zur Kritischen Psychologie wichtig. Die Vorstellung der Entäußerung und Vergegenständlichung menschlicher Tätigkeiten in Artefakte, was Marx das „Buch der menschlichen Wesenskräfte“ nannte, ohne das aufzuschlagen keine Psychologie zur „wirklichen inhaltvollen und reellen Wissenschaft werden“ könne (MEW, Ergänzungsband I, 542f.), war stets Teil kultur-historischer Psychologie. Durch die materielle Entäußerung von Bedeutung können die Konvention und so die Dichotomie von System und Handlung überschritten werden. Der Begriff der Vergegenständlichung wurde jedoch in der Tradition Kritischer Psychologie nicht speziell aufgenommen, um Alltag zu theoretisieren. Abgesehen von relativ neuen Ansätzen von Holzkamp (1995), Dreier (1994, 1997), Haug (1999) und Osterkamp (2001) haben sich diese Richtungen nicht explizit theoretisch mit Fragen des Alltags beschäftigt. Die allgemeine Abfolge der theoretischen Zugänge wurde auf kleinem Maßstab in der Kritischen Psychologie wiederholt. Zunächst wurde der Alltag als Laienideologie konstruiert, von der sich eine kritische Wissenschaft unterscheiden mußte; in den 1970er Jahren wurde dies unter dem allgemeinen Begriff „Reproduktion“ reformuliert (innerhalb eines in vielfacher Weise problematischen theoretischen Rahmens eines Verhältnisses von *dem* Individuum und *der* Gesellschaft, vgl. die Kritik von Dreier, 1994). Alltag erschien als Objekt in Form einer soziologischen Kategorie und zugleich als ideologischer Zwang im Gegensatz zum Subjekt gesellschaftlicher Transformation. Nachdem sich die Implikationen dessen, was es heißt, eine Subjektwissenschaft zu entwickeln, zeigten, wurde Alltag nach und nach auf die Seite des Subjekts geschoben und in Gestalt der Vorstellung von „Lebensführung“ mit wachsender Aufmerksamkeit bedacht. Es bleibt jedoch die Frage, in welchem Ausmaß die allgemeinen Potentiale in dieser Tradition zur Überwindung der oben erwähnten Probleme tatsächlich realisiert wurden.

Ich diskutiere zunächst die Vorstellung von Vergegenständlichung in einer der entwickeltsten Versionen interaktionistischer Wissenssoziologie, nämlich der von Berger und Luckmann (1966). Sie betonen, daß die Dialektik der sozialen Welt Vergegenständlichung und Entäußerung einschließt, selbst wenn dies oberflächlich betrachtet einem sozialen Konstruktivismus entgegengesetzt zu sein scheint. Ihr Ausgangspunkt ist die Schützische Auffassung vom Alltagsleben als einer „natürlichen Haltung“, das Für-selbstverständlich-Halten, vom dem jede phänomenologische Analyse ausgeht und zu dem sie als Soziologie zurückkehrt. Für Schütz ist die intersubjektive Welt, „die uns allen gemein ist“, ein ontologisches a priori. Berger und Luckmann entfalten die Vorstellung

„einer sozialen Konstruktion von Realität“ als objektiv in dem Sinn, daß sie „denjenigen, die sie hervorbringen, und anderen als Teil einer gemeinsamen Welt zugänglich ist“ (ebd., 34), und rekonstruieren so die Evolution eines sozialen Systems als menschliche Konstruktion. Die Entwicklung einer differenzierten Gesellschaft wird also als Verhältnis von Vergegenständlichung von Bedeutungen in institutionellen Strukturen und der Reproduktion ihrer Legitimität durch Sozialisation betrachtet. Daher ist der Begriff Vergegenständlichung für sie genetisch fundamental, scheint aber zugleich in wachsendem Maße zum Alltag in einer differenzierten Gesellschaft querzuliegen und menschlichem Handeln äußerlich zu sein, so daß Gesellschaft nur als entfremdet behandelt wird. Die menschliche Praxis der Vergegenständlichung bleibt unberücksichtigt, das „immer schon“ Vergegenständlichte oder Verdinglichte bestimmt die Szene. Die Vergegenständlichung als solche erscheint dabei als ein neutrales Medium sozialer Bedeutung, durch das sich diese im wesentlichen unverändert bewegt. Die institutionelle Differenzierung und (der Mangel an) Sozialisation sind dann die Momente, um die Subjekt-Objekt-Differenzierung zu erklären. Die materielle Realität ist in dieser Sicht die vollkommene Entäußerung menschlicher Tätigkeit und die Sozialisation ist die vollkommene Internalisierung der Kultur, d.h. des ideologisch Gegebenen.

In diesem hier knapp skizzierten theoretischen Rahmen begegnen wir der oben erwähnten Dichotomie von Handlung und Struktur ebenso wie der damit in Beziehung stehenden Reduktion von Praxis auf Kommunikation: die Vorstellung von Objektivität wird auf das reduziert, was Akteuren einer sozialen Interaktion gemeinsam ist, und die Tatsache der Entäußerung wird als Epiphänomen dieser Interaktion subsumiert. In dieser Kritik erkennen wir Marx' Kritik des Hegelschen objektiven Geistes (vgl. Marx, 1974 [1844], S. 239).

Vom Standpunkt marxistischer Tätigkeitstheorie mutet der konstruktivistische Begriff von Vergegenständlichung zunächst eher merkwürdig an. In einem essentialistischen Realismus, der der Tätigkeitstheorie oft zugrunde liegt, wird Objektivität spontan als sinnlich reale Dinge verstanden, als qualitative Konturen und Zwänge einer gegebenen materiellen Realität. Aus dieser Perspektive erscheint die Vorstellung einer „sozialen Konstruktion der Realität als objektiv“ als roher Idealismus. Während also Berger und Luckmann die materielle Seite vernachlässigten, ignoriert die essentialistische Epistemologie der Tätigkeitstheorie die soziale Seite der Objektivität.

Hinter dieser Differenz steht die paradoxe Tatsache, daß sowohl Leontjews als auch Rubinsteins Begriff von Vergegenständlichung der konservativen Auffassung Hegels und damit auch der von Berger & Luckmann sehr viel näher liegt als der Marxschen (vgl. Keiler, 1997). Der Unterschied liegt in der Vorstellung der Identität des Geistes in seiner subjektiven und objektiven Gestalt im Gegensatz zur Marxschen

Betonung seiner Transformation durch ihre Materialisierung. In der Tätigkeitstheorie wird Aneignung unabhängig von Machtfragen diskutiert, und kreative materielle Veränderungen wurden das Privileg von Akteuren in Politik und Produktion außerhalb empirisch-psychologischer Reichweite. Damit wurde zwar in gewisser Weise eine bloß kommunikationstheoretische, interaktionistische und wissenssoziologische Ebene überschritten, die Veränderung erreichte aber nicht den Bereich des Alltags. Der Konservatismus phänomenologischer Soziologie konnte so kritisiert werden, während die gleiche Diskussion im Bereich von Alltag aufgegeben wurde – weil immer ein äußerer Motor der Entwicklung ins Spiel gebrachte werden konnte: die Produktivkräfte, die Wissenschaft, die Revolution. Die in diesen Bereichen vergegenständlichten subjektiven Formen sollten „ohne Umstände“ durch jedes Individuum wieder angeeignet werden (vgl. die Kritik an Leontjew und Dawydows Tätigkeitsbegriff von Axel und Nissen, 1993). Was daraus ironischerweise folgte, war eine Spaltung ähnlich wie bei Habermas (1987, S. 138): während die symbolische Reproduktion der Lebenswelt im Rahmen kommunikativen Handelns verstanden werden kann, ist die materielle durch instrumentelles Handeln vermittelt. Damit bleiben die beunruhigenden Veränderungsqualitäten materieller Produktion vom „bloß Sozialen“ oder „bloß Reproduktiven“ im Alltag getrennt.

In der Kritischen Psychologie wurden diese funktionalistischen Tendenzen in Leontjews Tätigkeits- und Aneignungskonzept kritisiert, diese Kritik aber allgemein in Ideologie- und Machtbegriffen mit dem Begriff „Handlungsfähigkeit“ geführt. Sie verschob den Alltag auf die Seite des Subjekts, und in dieser Weise formte der kulturelle Materialismus der Allgemeintheorie menschlichen Lebens nicht direkt den Beginn der Theoretisierung von Alltag in den Arbeiten zur Lebensführung und den entsprechenden Handlungszusammenhängen. Dies bewirkte, daß man zunächst eine Rückkehr zur Dichotomie zwischen Körper und symbolischer/diskursiver Form ohne materielle Kultur findet. Bei Dreier (1994) werden intersubjektive Konstellationen zuallererst als Bewegungen von Körpern in Raum und Zeit gefaßt. In Holzkamps Umrissen zu einer Theorie der Lebensführung (1995) wird die Alltagskomponente als in den zyklischen Lebensgewohnheiten fundiert gesehen – im Gegensatz zu den „eigentlichen“ Lebensbereichen. Kurz gesagt gibt es eine Tendenz, den Alltag zu dekulturalisieren. Haug dekulturalisiert sogar die Kultur: „Unter Kultur, oder besser unter dem Kulturellen verstehe ich dabei die Weise, in der die Einzelnen sich Gesellschaft aneignen, die Bedingungen umformen, für sich mit Leben besetzen und einen Sinn dabei finden, sich als Menschen zu bejahen“ (1999, 68). Das heißt: Kultur ist hier die Form des Prozesses. Was wurde aus dem, was Leontjew die „5. Dimension“ nannte, die kulturelle Sphäre materiell vergegenständlichter Bedeutung? Was wurde aus dem „objektiven Geist“?

Die Tendenz, die Körper/Diskurs-Dichotomie zu reproduzieren, ist vermutlich nicht nur der Tatsache geschuldet, daß diese Denkform vorherrscht (auch in der Anthropologie, die gegenwärtig die Sozialpsychologie stark beeinflusst), sondern ebenfalls der Absicht, Alltag auf die Seite des Subjekts zu bringen. Es sind die subjektiven Handlungen und das Ringen um Handlungsfähigkeit, die Alltag ausmachen. Das schließt im Prinzip sicher die Änderung der Umstände ein, und daß sie sich dessen bewußt ist, unterscheidet den Ansatz der Kritischen Psychologie wesentlich von anderen. Aber die Änderung der Umstände wird häufig nur als politisches Projekt reflektiert, quasi mit dem Ziel, den Standpunkt des Subjekts im Alltag auf den Standpunkt der Menschheit zu beziehen (vgl. Nissen 2000). „Verallgemeinerte“ Handlungsfähigkeit wird an die Prozesse geknüpft, die die Identität der Kritischen Psychologie in (Forschungs-) Praxen ausmachen. In dem Maße aber, wie der Alltag seines materiell-vergegenständlichenden Moments beraubt wird, liegt es nahe, die Aufteilung in einen Alltag „innerhalb der Ideologie“, den wir kritisieren, und einen Alltag der Subjekt-Perspektive vorzunehmen, d.h. unseren eigenen Alltag, von dem aus wir kritisieren und den wir unversehens „außerhalb von Ideologie“ denken.⁵

Eine andere Anregung, Alltagsleben mit dem Begriff der Vergegenständlichung zu erfassen, gibt Agnes Heller (1981, 1985). Für Heller sind die Hegelschen Begriffe des „An-Sich“, „Für-Sich“ und „An-und-für-Sich“, wenn sie auf Objektivation bezogen werden, ein Schlüssel zum Rätsel der Heterogenität und Spontaneität und des gleichwohl rationalen Charakters von Alltag. Objektivationen an sich seien „das Rückgrat des Alltagslebens“, des ständigen produktiven Umgangs mit drei untrennbar miteinander verbundenen Formen von Objekten: Geräten, Gebräuchen (Sitten) und Sprache. Alle intentionalen Handlungen seien vernünftig, wobei es keinen bestimmten (normativen und instrumentellen) Maßstab für Vernunft gebe, sondern diese immer in der indexikalen Aneignung und Reproduktion objektivierter Möglichkeiten oder Bedeutungen bestehe. Der „ganze Mensch“ sei das Resultat der übergreifenden Inkohärenz von Handlungen in und zwischen Situationen. Während die „menschlichen Ganzheiten“ als homogene und kohärente Konstruktionen, als Objektivationen für sich, im Bereich von Wissenschaft, Philosophie und Kunst voll entwickelt und in diesem Sinn (d.h. im Sinn eines Standards der Handlungen) diszipliniert anzuwenden seien, seien sie auch Objektivationen des reflexiven Selbstbewußtseins. Als Objektivationen an-und-für-sich sind die gesellschaftlichen Institutionen zugleich

⁵ Wahrscheinlich wäre es auch hier sinnvoll, Unterschiede zwischen den verschiedenen Autoren innerhalb der Kritischen Psychologie zu diskutieren, vor allem die andere Bedeutung des Alltags in den Arbeiten von F. Haug im Verhältnis etwa zu K. Holzkamp, U. Osterkamp oder M. Markard und wiederum zwischen diesen; dies würde aber den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen.

Verkörperung gesellschaftlicher systematischer Regeln und Ideale wie auch materialisiert in den „äußeren und überwältigenden“ Lebensbedingungen des Alltags, die entweder reduziert auf ein entfremdetes An-sich sind und/oder wieder angeeignet werden müssen in einem Prozeß, den Heller „Das Für-uns“ nennt. Sie betont den Verhältnis-Charakter der Begriffe, so daß es immer eine Frage der Perspektive und Relevanz (für eine gelebte gesellschaftliche Praxis) ist, ob ein Objekt an sich oder an und für sich gesehen oder behandelt werde usw. Die Lebenswelt sei so durch zahlreiche Systemwelten in der Geschichte kolonisiert und eine jede dieser Systemwelten wiederum den Abschleifprozessen und Modifikationen durch die zahllosen Lebenswelten und Kontexte situierter Handlungen unterworfen.

Hellers Theorie muß sicherlich kritisch angeeignet werden, um für die Weiterentwicklung des bisher dargestellten Rahmenkonzepts fruchtbar gemacht werden zu können. Die Kritiken von Osterkamp (1999) und Haug (1999, 52) konzentrierten sich weitgehend auf die normativen, evolutionistischen Tendenzen bei Heller. Nach meinem Dafürhalten nehmen sie sie zu eng und nicht ernst genug, um den „rationalen Kern“ ihrer Arbeit zu fassen. Ich ergänze an dieser Stelle die Kritik: 1. Heller ignoriert konkrete Lokalität, mit dem Anspruch, ausschließlich „gattungsmäßige“ Objektivationen im Unterschied zu bloßen Situationen zu erfassen, und reserviert sich so das Privileg „eines Gottesauges“ zu entscheiden, was als Objektivationen gilt. 2. Sie denkt immer noch sehr stark in Begriffen „des Individuums“ und „der Gesellschaft“, der Reproduktion und Sozialisation, so daß Fragen gesellschaftlicher Veränderung und Subjektivierung fast vollständig zu Epiphänomenen werden (wie „Das Für-uns“ nach und nach aus dem Theorierahmen fällt). 3. Seltsamerweise läßt sie trotz des Hegelschen Hintergrunds den Staat nur soziologisch als besondere Institutionen auftauchen, nicht jedoch als eine konkret-allgemeine Formation. 4. Insgesamt sind ihre entscheidenden dialektischen Punkte häufig überschattet vom schematischen Ehrgeiz, eine Gesamtheorie zu präsentieren. In diesem Kontext interessiert die dialektische Relativität der Begriffe (obwohl Heller an vielen Punkten selbst dahin tendiert, Objektivationsformen als unterschiedene „Sphären“ zu behandeln).

Dialektisch gesehen ist die Spezifik des Alltags sein unspezifischer Charakter. „Unspezifisch“ ist hier im Sinne der Kritischen Psychologie gemeint (z.B. Holzkamp, 1983); aber wir müssen diese Unspezifik auf die richtige Ebene bringen. Alltagsleben ist natürlich „Leben“, aber das bedeutet nicht, daß es auf Biologie reduziert werden sollte oder selbst Wiederholung, Reproduktion, zyklische Gewohnheiten usw. ist. Täglich ist menschliches Leben produktiv und selbstverändernd; es verallgemeinert Bedeutung und bricht Unmittelbarkeit. Der „Alltags“-Charakter liegt in der unspezifischen Natur der Produktivität selbst, wenn sie als Kultur gesehen wird, d.h. als Formen von Vergegenständlichung (in der

Einheit von Prozeß und Produkt). In diesem Sinn sind Objektivationen-an-sich das „Rückgrat von Alltag“.

Das betrifft die wichtige begriffliche Unterscheidung von „Kultur“ und „Kulturen“. Der Begriff Kultur in der Tätigkeitstheorie und in der Kritischen Psychologie meint fast ausschließlich die allgemeine und so unspezifische Form. Im Gegensatz dazu beginnt Kulturtheorie vielfach mit der Differenz zwischen Kulturen. Ein solcher Ausgangspunkt führt jedoch leicht zur vorherrschenden Konzentration auf Reproduktion, zu kulturellem Funktionalismus und mitunter auch dazu, soziale Ungleichheiten zu „kulturalisieren“ usw.; daher scheint es gute Gründe dafür zu geben, „kulturelle Erklärungen“ zurückzuweisen. Wenn wir jedoch „Kultur“ ernst nehmen, müssen wir uns auf „Kulturen“ einlassen. Anders können wir Subjekte nur verstehen, indem wir angenommene Universalien, die selbst von der Analyse ausgenommen sind, schaffen (nicht ganz irrelevant als Selbstkritik Kritischer Psychologie, vgl. Nissen, 2000). Ob in Gestalt von „Lokal-Kulturen“ oder in anderen Theorierahmen, impliziert dies eine Spezifizierung in kohärenter, sinnvoller Form. Auf diese Weise geht die spezifische Unspezifität des Alltags verloren – und der Impetus, sie dadurch wiederzugewinnen, daß die Produktivität menschliches Lebens wegabstrahiert wird, ist so verständlich (aber immer noch problematisch).

Eine Kultur wird bestimmt in Objektivationen-für-sich, die nach Heller dem Leben „Sinn“ geben, d.h. eine kohärente und zurechenbare Sinnhaftigkeit. Diese Vorstellung von „Sinn“ ist sehr weit weg von phänomenologischen oder narrativen Auffassungen von „Sinnhaftigkeit“ als die Kohärenz der Lebensführung oder Lebensbahn eines Subjekts. Um dies zu erklären und die dialektischen Momente der Einheit von Selbstreproduktion und Selbstveränderung eines Subjekts durch Teilhabe zu fassen, möchte ich auf Leontjews Begriffe von „Bedeutung“ und „Sinn“ zurückkommen (1985, 169): Vergegenständlichung ist die Produktion von Bedeutung, während Subjektivierung die Produktion von Sinn ist (ausführlicher bei Nissen, im Druck). Die Suche nach Kohärenz ist dann nicht eine Wendung von „Bedeutung“ zu „Sinn“, sondern eher eine Bewegung von Alltag zu Objektivationen-für-sich. Nur in Abwesenheit von Produktion wird Sinn ersetzt durch Kohärenz, wenn „der Sinn des Lebens“ gesucht wird – eine Kohärenz, die vielleicht ein wichtiges Kriterium ist, die den Forscher/die Forscherin anleitet und motiviert und ihr erlaubt, eine Art „menschlicher Ganzheit“ zu erfahren, die dann auf das „Subjekt“ in ihrer Theorie projiziert wird. Allgemein ist das, was sinnvoll ist, nicht notwendig kohärent; tatsächlich kann man zeigen, daß, wenn Sinn abstrahiert von Bedeutung betrachtet wird, d.h. die Ideologie allein das Subjekt reproduziert und nicht auch entwickelt, das Ergebnis notwendig dichotomisch ist. Die produktive Überwindung von ideologischen oder „deutenden“ Dichotomien (über die verallgemeinernde Rekonstruktion der Einheit von Selbstreproduktion und Selbstveränderung)

impliziert auf der anderen Seite auch nicht notwendigerweise Konsistenz, weil diese eben in Objektivationen-an-sich verwirklicht werden kann. So unterscheidet sich Handlungsfähigkeit in der Lebensführung im Prinzip von dem, was Heller „Rationalität des Intellekts“ nennt, d.h. Handeln nach einem konsistenten ethischen Maßstab.

Alltagsrationalität besteht somit keineswegs in der Anwendung kognitiver Schemata; das bedeutet aber nicht, daß sie nicht „instrumentell“ wäre, sondern daß Instrumente, als Vergegenständlichungen, grundsätzlich als solche heterogen sind und über die konkreten Situationen hinausweisen. Die „List der Vernunft“ als Eckstein kultur-historischer Entwicklung wirkt durch die Routine und alltägliche Entäußerung menschlicher Tätigkeit in materiellen Bedingungen. Statt den Alltagscharakter des menschlichen Lebens gegen eine Vorstellung von Produktion als Entäußerung des Geistes (oder Denkens usw. in ihrer selbstbewußten logischen Form) abzuheben, werden sie hier als dialektische Momente der gleichen fortlaufenden gesellschaftlichen Praxis gesehen. So wird die Kategorie Alltag von einer Residual-Sphäre, auf die konsistente Bedeutung übertragen werden sollte (oder nicht übertragen werden dürfte), verwandelt in eine Bestimmung des allgemeinen Charakters menschlichen Lebens in unbestimmter Form oder, in Jean Laves Worten, den „Stoff gesellschaftlicher Praxis“.

Die entscheidende Frage dabei ist aber, wie diese unbestimmte Form empirisch-praktisch wieder bestimmt wird, d.h. wie ein Verhältnis und ein Übergehen von einem solchen Alltag zu bestimmten Idealen, die die Praxisforschung organisieren, gefaßt wird. In diesem Sinne muß „Alltag“ als solcher notwendig abstrakt bleiben. Andererseits ist das Verharren im bloß unproduktivem Residuum die Kehrseite utopischer Ideale. Jedes Praxisforschungsprojekt ist notwendigerweise mit dieser Dialektik der Objektivationen „An-sich“ und „Für-sich“ konfrontiert.

5. Vergegenständlichungen/Objektivationen in Sjakket – Wildes Lernen an und für sich

Rekonstruieren wir mit diesen theoretischen Überlegungen die Vorgänge im Projekt *Sjakket* als Grundlage für unser neues Projekt „Wildes Lernen“. Die Vergegenständlichungen in *Sjakket* bestanden aus der ständigen Bewegung von Idealen und Situationen, über die sich *Sjakket* reproduzierte und entwickelte. Als soziale Konstruktionen und zugleich überwältigende und heterogene materielle Situationen waren sie „Objektivationen an sich“; als Verkörperungen von *Sjakkets* Ideologie waren sie „Objektivationen für sich“; und als lebendige institutionelle Realität mit einer bestimmten ideologischen Rationalität und deren ständiger Überschreitung waren sie zugleich „Objektivationen an-und-für-sich“. Diese Bewegungen zeigten sich klar in den unmittelbaren materiellen Strukturen: den Orten, dem ständigen Umräumen der Möbel, den stets

unordentlichen Räumen, bei denen jedoch jedes einzelne Ding für irgend jemanden dennoch Bedeutung hatte, der Dominanz von Postern, Zeichnungen, Bildern statt teurer Gegenstände etc., all dies und mehr symbolisierte *Sjakket* und formte seine Umstände.

Natürlich sollten Vergegenständlichungen nicht auf „Dinge“ beschränkt gedacht werden; sie sind darüber hinaus auch die Konstruktion von Bedingungen als materialisierten gesellschaftlichen Strukturen. So wurde z.B. der Club „Bullauge“ als Treffpunkt einer bestimmten Gruppe von Leuten, die in Hasch-Handel und andere kriminelle Aktivitäten verstrickt waren, in *Sjakket* integriert. Um das zu ermöglichen, waren entsprechende Vereinbarungen erforderlich, in denen einige dieser „Nutzer“ als Mitglieder von *Sjakket* akzeptiert wurden und zusammen mit erfahreneren „Ressource-Personen“ mit der Stadtverwaltung verhandelten. Durch *Sjakket* waren sie zugleich als Vertreter einer bestimmten Form gegenseitiger präventiver Sozialarbeit anerkannt. Die Anerkennung war nicht nur bei Treffen und auf dem Papier sichtbar, sondern zeigte sich auch in dem Umstand, daß der Ort für die Öffentlichkeit zugänglich war. Das wenig ansprechende Erscheinungsbild dieses Clubs mit seinem dunklen, nach Haschisch riechenden Raum im Erdgeschoß und dem Bild einer tränenreichen Signorita an der Wand ließ ihn eher als Heim einer Gruppe von Jugendlichen erscheinen, die hartgesottener und „männlicher“ als der Rest *Sjakkets* waren. Zugleich war dies aber auch der Ort für Treffen zur Vorbereitung eines Straßenfestes – dies zum einen aus geographischen Gründen, aber auch, weil einer von dieser Gruppe die Hauptverantwortung für dessen Organisation übernommen hatte. Damit veränderte sich auch allmählich die Bedeutung des Clubs bzw. der Clubmitglieder für die Anwohner: Indem sie Raum für die Treffen eines der lokalen Netzwerke boten, bildeten sie nicht länger eine sich selbst abgrenzende Gruppe, sondern wurden Teil „unserer Gemeinde“. Dies war dann wiederum einer der Gründe für die wachsende Konzentrierung *Sjakkets* auf diesen Stadtteil, der damit zugleich zum Rückhalt für weitere Aktivitäten wurde, die wiederum neue Möglichkeiten eröffneten usw.

Die Anerkennung, daß man Sozialarbeit leistete, war möglicherweise das wesentlichste Moment für die Subjektivations- und Objektivationsprozesse in *Sjakket*. Die Art und Weise, wie die Jugendlichen sich in und zwischen den verschiedenen Positionen innerhalb einer Organisation bewegten, die als soziale Arbeit anerkannt war, war an sich – und auch für sich, d.h. bewußt geschaffen – eine Verwirklichung impliziter wie auch expliziter lokal-kultureller Pädagogik. Die politische Anerkennung machte es in gewissem Ausmaß für *Sjakket* möglich, die Arbeit, d.h. das Verhältnis zwischen dem, was ein Individuum tat und den Ressourcen, die es verwaltete, selbst zu kontrollieren. Ein wichtiges Beispiel für ein solches „an und für sich“ ist die jährliche Diskussion über die fünf Stellen, die von der Regierung infolge der Anerkennung als offizielles Entwicklungsprojekt bezahlt wurden. Nach kurzem Kampf „überwältigte“

Sjakket die Stadtverwaltung, die diese Stellen als Brücke zur Professionalisierung gedacht hatte; künftig kontrollierte *Sjakket* auf seinen wöchentlichen Treffen diese Ressourcen selbst und entschied, sie jährlich zu begutachten. Dies bedeutete heiße Diskussionen um die konkreten Personalentscheidungen, in die sich Fragen politischer Strategien, allgemeiner Werte, persönlicher Fähigkeiten, konkreter Arbeitserfordernisse u.a.m. mischten: Sollte das Geld jemand bekommen, der es verdiente? Oder eher die, die es am meisten brauchten? Oder sollten die Jobs genutzt werden, um bestimmte Aufgabenbereiche abzusichern? Am Schluß ergaben sich in der Regel merkwürdige Mischungen – einige verschafften sich selbst eine bezahlte Stelle, andere teilten sich diese mit anderen oder übernahmen bestimmte Schichten, die sich ihren übrigen Arbeitsverpflichtungen einfügten (workfare), etc.

Diese Wechselwirkung von systematisch realisierter Arbeit und situativer Basterei – des „Für sich und des An sich“ – kennzeichnet schließlich auch unseren Zugang zum Gegenstand „Lernen“ im Zusammenhang unserer neuen Forschungsk Kooperation mit dem Projekt „Wildes Lernen“. Einer der strategischen Schwachpunkte *Sjakkets* war „Lernen“ – zumindest, wenn man darunter etwas Bestimmtes oder aber auch die Reproduktion der zentralen Gruppe von „Ressource-Personen“ sah. Selbst mit einer sowohl impliziten wie einer expliziten Pädagogik waren die bewußten Bemühungen mehr auf die einzelnen Aktivitäten und den lokal-kulturellen Alltag als auf die Organisation und ihre Teilnehmerinnen gerichtet. Was gelernt wurde, waren weniger ein Job, Beruf oder bestimmte Fähigkeiten als vielmehr eine bestimmte Lebensweise. Die spezifischere Aufgabe, Kader für die Organisation zu sichern, wurde weitgehend vernachlässigt. Das führte wiederum dazu, daß einige Leute ständig überarbeitet waren.

Selbst wenn im Prinzip und sporadisch auch in Wirklichkeit einige Jugendliche den Weg vom Straßenkind zu einer der zentralen „Ressource-Personen“ fand, sollte man m.E. die Entwicklungswege der Beteiligten in einer sehr viel breiteren Perspektive sehen. Es handelt sich dabei eher um persönliche Entwicklungen in den umfassenderen sozialen und kulturellen Netzwerken rund um die Organisation. Einige verblieben in diesem Netzwerk, das für sie fast den Charakter einer erweiterten Familie annahm, andere kamen und gingen. Veränderungen der Bedingungen bewirkten diesen Prozeß direkt, z.B. wie "workfare" verwaltet wurde oder die Lebensbedingungen von Studenten. Im Gegensatz zu anderen Selbsthilfe-Organisationen wurde in *Sjakket* kein formalisiertes Programm als Vergegenständlichung/Objektivierung der Reproduktion von Mitgliedern gemacht. Ich begriff dies als ein gutes Zeichen und von großem Vorteil, als eine Form von Nicht-Entfremdung. Die große Vielfalt an Teilnahmewegen, die Breite der kulturellen Ideen, was es bedeutet, Leben zu lernen, und der Mangel an Formalisierung war verbunden mit

dem Wie der lokal-kulturellen Organisation von *Sjakket*. Kurz, es gab ein gesundes Zögern, „Lernen“ festzumachen.

Die Reflexion der vergangenen Erfahrungen scheint mir als Vorbereitung auf das neue Projekt „Wildes Lernen“ insofern sinnvoll, als ich dort ähnliche Probleme erwarte. Hier werden die persönlichen Entwicklungsprozesse explizit „Lernen“ genannt. Aus *Sjakket* wurde sozusagen gelernt. Das Lernkonzept scheint von vornherein sehr breit angelegt und nicht-scholastisch. „Scheint“, weil es derzeit gerade erst ins Leben gerufen wird und wir Forscher sicherlich auf seine Gestaltung Einfluß haben werden. Das ist auch eine Art Vergegenständlichung, worauf ich hier jedoch nicht weiter eingehen will.

Generell gibt es eine Spannung in der Absicht, „wildes Lernen“ zu unterstützen und zu institutionalisieren. Einerseits bedeutet dies, leben zu lernen – und zwar im Kontext der lokal-kulturellen Netzwerke und Projekte. Es ist die Verwirklichung einer Vorstellung von Lernen jenseits der üblichen Curricula, nicht-scholastisches Lernen. Es ist Aneignung der Objektifikationen an sich oder, wie man vielleicht auch sagen kann, ein Lernen an sich.

Andererseits sind die gleichen Lernprozesse auch disziplinierende Subjektivationen, die bewußt als solche reflektiert und unterstützt werden. Sie müssen Lernen von etwas Bestimmtem sein, und als solche sind sie kulturell vermittelt und selbstbewußt als ein Lernen für sich etabliert. Ein Prozeß, der eng mit dem „Scholastischen“ verbunden ist, d.h. kontextuellen Anordnungen von Praxis mit Objektifikationen für sich. Unabhängig davon, wie wild und situativ die Lernprozesse sein mögen, irgendein objektives Maß braucht man, um zu definieren, was als Lernen zählt.

Was „Lernen“ ist, ist keinesfalls eine unschuldige oder willkürliche terminologische Frage. Lernen „für sich“ oder, wie wir es vielleicht auch nennen können, „bestimmtes“ Lernen, beginnt eher mit der Frage, wie die Lernproblematik zu bestimmen ist. Dies war eine wichtige Einsicht in Leontjews (Elkonin folgender) Bestimmung der „Lernhandlung durch das bewußte Lernmotiv“; es war auch der Springpunkt in Holzkamps Lerntheorie (1993, 182ff.): die Lernproblematik in den Kontext des intentionalen Lernens statt des inzidentellen Lernens oder „Mitlernens“ zu stellen. Die Frage war durch die allgemeine Thematik der Subjektivität überdeterminiert. Der Ansatz der Tätigkeitstheorie, die der allgemeinen marxistischen Zurückweisung der Vorstellung von isolierten einzelnen folgte, lief auf einen normativen Funktionalismus hinaus, der diese Thematik insgesamt verwischte. Holzkamp tendiert m.E. andererseits in seinen letzten Arbeiten zu einer Dichotomie zwischen Selbstbestimmung und diskursiven Formen der Kontrolle. Die Konzepte des Lernens an und für sich weisen vielleicht einen Weg, um ein Lernen zu diskutieren, das nicht auf einer vorgängigen Wahl zwischen zwei gleichermaßen problematischen Positionen beruht: dem sozialisierten oder dem autonomen Subjekt.

Als einen Weg, diese Probleme zu überwinden, schlage ich vor, die motivierte und selbstbewußte Bestimmung der Lernproblematik durch den Lernenden, d.h. ein Lernen für sich in der Einheit von Selbstreproduktion und Selbstveränderung (im Sinne „expansiven“ Lernens), zugleich auch als Einheit von Subjektivation und Objektivation zu sehen. Das Subjekt wird in dieser Sicht durch die ständige Anwendung und Transformation objektiver Standards bzw. im Zusammenspiel von Sinn und Bedeutung konstituiert. Die Etablierung der Lernproblematik, ein Lernen für sich, ist weder nur diskursive Entfaltung noch die individuelle Wahl eines autonomen Subjekts. Sie ist m.E. als eine Form oder ein Aspekt einer gesellschaftlichen Praxis zu sehen, an der die Individuen teilnehmen und über die sie zu Subjekten in konkreten Machtverhältnissen werden (vgl. die obige Diskussion über die „Zone der nächste Entwicklung“ des Selbstbewußtseins).

Hierzu gehört auch die Frage, ob das Lernkonzept, selbst in seinen nicht-scholastischen Versionen, auf die Entwicklung vorgegebener Subjekte begrenzt ist bzw. bleiben muß. Mir scheint der zunehmenden Verwendung des Lernkonzepts zur Bezeichnung aller menschlichen Entwicklungsprozesse ein Mechanismus zugrunde zu liegen, der eine Beziehung wechselseitiger Verstärkung herstellt – mit der Tendenz, in pädagogischen Praxen/Organisationen wie „Wildes Lernen“ die normativen/werthaften Aspekte formierender Prozesse zu übersehen oder herunterzuspielen. So behauptet auch Lave (unter Bezug auf Packer, 1997), daß Lerntheorien die Lernziele, Subjekt-Welt-Beziehungen und Lernmechanismen auf den Begriff bringen, und spezifiziert damit eine theoretische Problematik, die die Frage der „Formierung“ oder Bildung der Subjekte ausläßt – und dies, obwohl sie selbst die Identitätsbildung als einen wesentlichem Bestandteil jeder Partizipation betont. Sofern man jedoch den Aspekt der Subjektwerdung über Partizipation vernachlässigt, etwa beim nicht-scholastischen Lernen die Beziehung zu einer reflektierten pädagogischen Praxis in einer selbstbewußten Gemeinschaft (ein Lernen, das als frei von Lehren angenommen wird) nicht klärt, fällt es schwer, es ideologiekritisch zu sehen. Wir werden z.B. nicht sehen und diskutieren können, ob das Gelernte vielleicht die Ethik der Neuen Linken ist oder eher die des Neoliberalismus.

Daher wird mein Beitrag zur Erforschung „nicht-scholastischen Lernens“ im Projekt „Wildes Lernen“ somit vor allem darin bestehen, die Mechanismen zu untersuchen, mit denen diese Wildheit letztlich doch gezähmt wird, und zwar sowohl begrifflich/theoretisch als auch praktisch und institutionell. Selbst wenn die gezähmte Wildheit vermutlich keiner bestimmten Ethik, Pädagogik oder Methode direkt entsprechen wird, da sie im Alltag verwirklicht, objektiviert und dabei umgeformt sein wird.

Aus dem Englischen von Frigga Haug und Ute Osterkamp

Literaturverzeichnis

- Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Axel, E. & Nissen, M. (1993). Relating the Subject and Society in Activity – A Critical Appraisal. In: Engelsted, N. u.a. (Eds.). *The Societal Subject* (pp. 67-79). Århus: Aarhus University Press.
- Bauman, Z. (2001). *Community. Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge: Polity Press.
- Berger & Luckmann. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Dean, M. (1995). Governing the Unemployed Self in an Active Society. *Economy & Society* 24 (4), 559-583.
- Dreier, O. (1994). *Personal Locations and Perspectives – Psychological Aspects of Social Practice*. Copenhagen: Yearbook of Psychological Laboratory.
- Dreier, O. (1997). Subjectivity and Social Practice. *Aarhus Universitet: Skriftserie for Sundhed, Menneske og Kultur, 1997 (1)*. Århus: Aarhus University Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality*. New York: Vintage Books.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park/Cal.: Sage.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action II: Lifeworld and System. A Critique of Functionalist Reason*. Cambridge: Polity Press.
- Haug, F. (1999). *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument
- Heller, A. (1981). *Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Heller, A. (1985). *The Power of Shame. A Rational Perspective*. London: Routledge.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/New York: Campus.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/New York: Campus.
- Holzkamp, K. (1995). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. *Das Argument* 212, 817-846.
- Jensen, U.J. (1987). *Practice and Progress: A Theory for the Modern Health Care System*. Oxford: Blackwell.
- Keiler, P. (1997). *Feuerbach, Wygotski & Co. Studien zur Grundlegung einer Psychologie des gesellschaftlichen Menschen*. Hamburg: Argument Verlag.
- Kleinmann, A. (1988). *The Illness Narratives. Suffering, Healing and the Human Condition*. New York: Basic Books.
- Lave, J. (1997). Learning, Apprenticeship, Social Practice. *Nordisk Pedagogik, 17*, 140-152.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leontjew, A.N. (1985 [1959]). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk & Wissen.
- Lewin, K. (1973 [1948]). *Resolving Social Conflicts*. London: Souvenir Press.
- Marx, K. (1974 [1844]). *Ökonomisch-philosophische Manuskripte*. Leipzig: Reclam.
- Mørck, L. L. (2000): Practice Research and Learning Resources. A Joint Venture With the Initiative "Wild Learning". *Outlines, 2*, 61-84.
- Nissen, M. (1997). Conditions for User Influence in a Social Development Project. *Nordiske Udkast* 25 (1), 45-64.
- Nissen, M. (1998). Ideologies and Developments in Practical Dealings With Addiction. In: Fried, B., Kaindl, C., Markard, M. & Wolf, G. (Hrsg.). *Erkennt-*

- nis und Parteilichkeit. Kritische Psychologie als marxistische Subjektwissenschaft. Argument Sonderband 254 (229-240). Berlin/Hamburg: Argument.*
- Nissen, M. (1999). Subjects, Discourse and Ideology in Social Work. In: Maiers, W., Bayer, B., Duarte-Esgalhado, B., Jorna, R., & Schraube, E. (Eds.). *Challenges to Theoretical Psychology* (pp. 286-294). North York, Canada: Captus Press.
- Nissen, M. (2000). Practice Research. Critical Psychology in and through Practices. *Annual Review of Critical Psychology*, 2., 145-179.
- Nissen, M. (im Druck). Mobilizing Street Kids: The Action Contexts of Independence. *Paper to the 4th ISCRAT Conference*, Aarhus, June 1998 [Konferenzbericht 2002].
- Osterkamp, U. (1999). Zum Problem der Gesellschaftlichkeit und Rationalität der Gefühle / Emotionen. *Forum Kritische Psychologie*, 40, 3-49
- Osterkamp, U. (2001). Lebensführung als Problematik der Subjektwissenschaft. *Forum Kritische Psychologie* 43, 4-35
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge University Press.