

Ole Dreier

Wider die Strukturabstraktion

Ich betrachte meine Arbeit als Erweiterung kritischer Psychologie und habe in diesem Sinne jahrelang mit Klaus Holzkamp und anderen kritischen Psychologen gedacht. Eine historische Wissenschaft kann natürlich nicht stillstehen, und Klaus Holzkamp war ständig mit Umarbeitung befasst, was einen Vergleich zwischen seiner eigenen Arbeit und späteren Arbeiten kompliziert. Welche Fassung, oder Kombination verschiedener Einzelarbeiten, soll da zum Vergleich herangezogen werden? Genau wie meine Arbeit jetzt war auch seine Arbeit von der sich ändernden gesellschaftlichen Lage, von Praxiszusammenhängen und Kooperationsverhältnissen bestimmt. Auch das macht meine Arbeit anders und prägt eine Richtung des Ausbaus und der Entwicklung von kritischer Psychologie, der wohl nicht alle zustimmen. Meine Arbeit greift unterschiedliche Themen auf und geht in verschiedene Richtungen. Worauf soll ich dann fokussieren, wenn ich hier kurz den historisch-theoretischen Zusammenhang verdeutlichen will? Der Ausbau und Umbau der Auffassung von *Struktur* ist ein wichtiger Schwerpunkt in meiner Arbeit geworden. Dies ist zudem eine schwierige und politisch-theoretisch brisante Fragestellung und daher scheint es umso nötiger sie aufzugreifen, wenn auch in unvollendeter Fassung, mit der Aufforderung sie mitzudenken.

In seiner *Grundlegung der Psychologie* (1983) und anderswo geht es Holzkamp darum, die „gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit individueller Existenz“ herauszuarbeiten. Gesellschaftliche Struktur ist hier „auf gesamtgesellschaftlicher Ebene“ als „übergreifender Handlungszusammenhang“ und „Synthese von Bedeutungsstrukturen“ gefasst. Im Verhältnis dazu werden konkrete Individuen in einer unmittelbaren Lebenswelt, Lage oder Situation befindlich gedacht, die von der übergreifenden gesamtgesellschaftlichen Struktur vermittelt ist. Diese Vorstellung von Struktur ist für mich ungenügend und zu „abstrakt“ mit dem konkreten Leben von Einzelindividuen in gesellschaftlichen Zusammenhängen verknüpft, obwohl die Individuen sich immer unmittelbar in Strukturen befinden. Die Verknüpfung von Struktur und Individuum als Vermittlung zu kennzeichnen, legt es auch nahe, die konkrete Anwesenheit von Strukturmerkmalen vor allem in der Sprache und in psychischen Prozessen wie Denken und Wahrnehmung zu suchen. Die praktischen Ordnungen verschiedener konkreter Praxen müssen hingegen entweder konzeptionell übersehen, losgelöst von der gesamtgesellschaftlichen Struktur gefasst oder von dieser abgeleitet werden, was zu einer Übervereinfachung

chung und Verzerrung des analytischen Blicks auf konkrete Praxen führt. Die Stellung konkreter Lagen und Positionen ist z.B. nicht ausreichend mit einem abstrakten Begriff von gesamtgesellschaftlicher Struktur fassbar. Struktur wird dann zu funktionalistisch gedacht, als ob wir mit dem Blick auf das übergreifende Ganze von vorneherein wissen könnten, wie eine konkrete Position und Praxis genau zu kennzeichnen wäre. Struktur wird vor allem nicht praktisch gefasst als Ordnung mannigfacher Praxen in gesellschaftlichen Praxisstrukturen. Die Strukturabstraktion und die konzeptionelle Vernachlässigung von Praxisstrukturen machen einen strukturellen Zugang zur Erforschung konkreter Praxen zu unergiebig. Er kann nicht konkret genug durchgeführt und solide genug verankert werden, was manche dazu verlockt, die Bedeutung von Struktur poststrukturell aufzulockern oder ganz aufzugeben (Urry, 2000) anstatt einen anderen Begriff von Struktur zu erarbeiten.

Auch führt ein Begriff von Struktur als übergreifender Zusammenhang auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu einer Homogenisierung im Blick auf die Lebenswelt. Strukturen und Differenzen „der Lebenswelt“ werden so konzeptionell heruntergespielt. Calhoun (1995, 44) charakterisiert dies gesellschaftstheoretisch folgendermaßen:

Especially under the influence of nationalist ideas (social theorists) developed notions of societies as singular, bounded, and internally integrated, and as realms in which people were more or less the same. On this background, a great deal of modern social theory came to incorporate prereflectively the notion that human beings naturally inhabit only a single world or culture at a time.

Aber gesellschaftliche Praxis ist nicht homogen. Sie besteht aus unterschiedlichen lokalen Kontexten gekoppelt in einer Struktur fortwährender gesellschaftlicher Praxis (Dreier, 1999b; in Vorb. für 2007; Schatzki, 2002). Es bestehen unterschiedliche Ordnungen von Zugang und Zugehörigkeit, Mittel und Zwecke der lokalen Kontexte. Verbindungen und Trennungen zwischen Kontexten sind strukturell organisiert, und besondere kontextuelle Arrangements regulieren die Arten und Weisen der Teilnahme und des (etappenweisen) Durchgangs durch bestimmte Kontexte. In dieser Hinsicht bestehen strukturelle Ordnungen des je persönlichen Lebens, das sich als eine Bewegung durch verschiedene Kontexte in den bestehenden Praxisstrukturen entfalten muss. Individuen müssen 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. Ebenso bestehen Ordnungen für persönliche Lebensläufe, die die Dauer, Reihenfolge und Zusammensetzung von Teilnahmen in besonderen Kontexten sowie Laufbahnen persönlicher Lebenswege und Karrieren regulieren.

Dies alles bleibt unsichtbar, so lange die Psychologie Menschen nur in einer – isolierten – Situation studiert (Holzkamp, 1995). Während wohl angenommen wird, dass Informationen fließen, wird so getan als ob Individuen nur in einer Situation leben und sich nicht in Praxisstrukturen bewegen. Dem aber Rechnung zu tragen erfordert einen Ausbau unserer Begriffe von Struktur und Subjektivität. Es geht darum, zu fassen, wie Subjekte sich in Strukturen bewegen, diese erleben, darüber denken, und so in Bezug darauf handeln, dass sie ihr Leben bewältigen, sich darin einrichten und an der kritischen Veränderung dieser Strukturen beteiligen. Dass Subjekte sich quer durch Kontexte bewegen, ist kein Widerspruch dazu, dass sie sich immer in konkreten Situationen befinden. Ihre körperliche Existenzweise ist situiert. Sie sind sozusagen immer unterwegs in besonderen lokalen strukturellen Arrangements, in denen sie umfassendere strukturelle Merkmale und Problematiken in besonderer situierter Weise erfahren. Aber da sich die Subjekte durch Kontexte bewegen, stellen sich übergreifende strukturelle Problematiken durchaus unterschiedlich dar. Die Psychologie muss die psychologischen Dimensionen des persönlichen Lebens in Praxisstrukturen aufarbeiten. Die Mikrosoziologie und die Anthropologie haben andere Interessen und berücksichtigen dies daher nicht. Konkrete strukturelle Arrangements verkörpern Erinnerungen an eine Geschichte von unterschiedlichem Ausmaß (Abbott, 2001) und müssen auch dann aufgearbeitet werden, wenn noch nicht eindeutig ist, wie sie mit verschiedenen, umfassenderen Strukturen verknüpft sind. Wir dürfen nicht vorschnell alle Aufmerksamkeit auf ihre Vermittlung durch übergreifende Herrschaftsverhältnisse lenken. Im Gegenteil müssen wir konkrete Strukturen breiter studieren als Anordnungen konkreter Praxen. Es geht um die Bedeutungen dieser Anordnungen für die laufenden Praxen und deren Teilnehmer in ihren verschiedenen persönlichen Bahnen durch verschiedene kontextuelle Arrangements. Ferner müssen wir die Veränderungen der bestehenden Arrangements sowie die Art und Weise, sich an ihrer Veränderung zu beteiligen, studieren, z. B. die Einrichtung und Veränderbarkeit neoliberaler Arrangements und deren Bedeutungen für die teilnehmenden Personen.

Untersuchungen über psychologische und andere gesellschaftliche Praxen haben diese Überlegungen in Gang gesetzt und zur Einschätzung geführt, dass die erwähnten Begriffsänderungen nötig sind. Dahinter stecken also keine rein theoretischen Überlegungen und Kritiken, sondern empirische Sachverhalte, auf die ich in Forschungsprojekten von mir und anderen gestoßen bin. Dennoch erforderte der Weg zu meiner jetzigen Auffassung wiederholte kritische Wendungen gegen herkömmliche Denkformen über psychologische und andere Praxen. Am ausführlichsten habe ich die gesellschaftliche Praxis der Psychotherapie studiert und werde deshalb im Folgenden an ihr die Relevanz dieser Überlegungen knapp verdeutlichen.

Strukturelle Arrangements therapeutischer Praxis

Gerade in der Psychotherapie wird die Bedeutung des strukturellen Arrangements dieser Praxis üblicherweise geleugnet, als ob Therapie als rein mentale Veränderung gleich gut überall und nirgends vor sich gehen könne, d.h. ihre räumliche Anordnung ohne Bedeutung sei. Und als ob es daher keine Rolle spiele, dass sie in einem Raum vor sich geht, der gegenüber den üblichen, alltäglichen Kontexten der Klienten abgeschottet ist, und in dem sie sich mit einem fremden Experten unterhalten (Dreier, 2002). Dennoch soll Therapie darauf zielen, auf Problematiken im Alltagsleben der Klienten anderswo zu wirken, und dies hat also mittels davon abgeschotteter Gespräche mit Fremden zu geschehen. Es fällt schwer, dieses Arrangement nicht als widersprüchlich und auch behindernd zu sehen. In einem soeben abgeschlossenen Buchmanuskript (Dreier, 2007) ist dieses strukturelle Arrangement Grundlage und Ausgangspunkt meiner Analyse der therapeutischen Praxis und ihrer Wirkungsweise. Ich stelle die Frage nach den Bedeutungen dieses strukturellen Arrangements für die Teilnehmer. Für die Klienten bedeutet es, mit „vertrauten Fremden“ zu reden, die alles über mich wissen, obwohl sie für mich fremd bleiben, also in einer fremden mir nicht bekannten Form von Vertrautheit (Dreier, 2002). Die Klienten in meiner Untersuchung betonen, dass sie nirgendwo sonst so mit anderen und auch nicht miteinander reden. Ihre eigenartige Teilnahme führt zu eigenartigen Erfahrungen in Therapiegesprächen. Gerade diese Besonderheit macht einen direkten Transfer darin gemachter Erfahrungen fragwürdig, obwohl allgemein unterstellt wird, wenn auch nie direkt untersucht wurde, dass die Wirkungsweise von Therapie darin besteht, dass die Klienten die darin gemachten Erfahrungen weitgehend unverändert übertragen und anwenden.

Die Fokussierung der Therapie auf das Reden miteinander ist von großer Bedeutung für Therapieverfahren und -erfahrungen (Dreier, 2002, 2007). Dies wird im Allgemeinen mentalistisch ausgelegt als ein angemessenes Medium, um das Seelenleben des Klienten auszudrücken bzw. in es einzudringen. Dabei bleibt die Möglichkeit, dass diese Zentrierung auf das Reden eine notwendige Folge des strukturellen Arrangements der abgeschotteten Vertrautheit ist, undiskutiert. Ferner wird übersehen, dass gerade diese Abschottung es unmöglich macht, die Vorstellung eines direkten Transfers als Wirkungsweise der Therapie aufrechtzuerhalten, denn bei der Einbeziehung von Therapieerfahrungen zur Bewältigung von Alltagsproblematiken müssen diese im Allgemeinen vom Reden in verschiedene Formen von Handeln transformiert werden. Nicht alles, worüber man reden kann, lässt sich in entsprechendes Handeln umsetzen, und schon gar nicht in Zusammenhängen, in denen man anders miteinander redet und „therapeutische“ Gespräche unüblich sind. Die empiri-

sche Feststellung solcher Bedeutungen des strukturellen Arrangements der Therapie hat mich dazu geführt, das Modell eines direkten Transfers als Anwendungsweise von Therapie durch ein Modell des Gebrauchs früherer Erfahrungen mittels vielfältiger und im Prinzip unabschließbarer Transformationen, die anderswo vollzogen werden, zu ersetzen. Wenn bestimmte Erfahrungen nicht weiter transformiert werden, ist es eher ein Anzeichen dafür, dass sie nicht mehr gebraucht werden, sondern im Verhältnis zur gegenwärtigen, sich verändernden persönlichen Praxis beiseite gelegt oder aufgegeben sind.

Im isolierten Therapieraum kann man eine psychologische Problematik, eine Problemsituation, ein problematisches Erlebnis usw. nicht nur von den praktischen Zusammenhängen, in denen sie vorkommen, isolieren, sondern auch für sich, also isoliert verarbeiten (Dreier, 2007). Alles andere als dieses isolierte Phänomen wird dann außer Acht gelassen und, sollte es dennoch zur Sprache kommen, als Abschweifung oder Störung des Therapiegesprächs behandelt. Diese strukturelle Abschirmung gegenüber den übrigen Lebensbereichen wird in der Regel als für konstruktive Veränderungen notwendige Konzentration gefasst. Ich bestreite diese positive Bedeutung für viele Zwecke nicht, meine aber gleichwohl, dass konzentrierte Beschäftigungen auch problematisch sein können, etwa wenn die Auswirkungen, die eine solche Abschottung auf die Konstruktion des Problems und des Umgangs mit diesem haben könnte, nicht reflektiert wird. Dies verwandelt den Konstruktionsprozess in einen Abstraktionsprozess, der darauf hinausläuft, ein Phänomen als ein Abstraktum mit allgemeinen Eigenschaften zu kennzeichnen, während die Bedeutung ihrer wechselnden und sich verändernden Zusammenhänge verloren geht oder geleugnet wird. In der Therapiestunde, zum Beispiel, beeinflusst die ausgegliederte und konzentrierte Verarbeitung eines Phänomens das Wie des Erlebens und des Umgangs mit seiner Bewältigung. Dies wurde in meiner Untersuchung als Einsicht der Klienten deutlich, dass sie außerhalb des Therapieraums mit diesem Phänomen meistens nicht in der Weise umgehen können und wollen. In den meisten Situationen und Räumen des Alltags passiert eben nicht nur eines auf einmal und kontinuierlich, und es ist nicht leicht mit wechselnden anderen Teilnehmern einen Konsens darüber herzustellen, alles andere als eben dieses Phänomen außer Acht zu lassen. Ferner wollen Personen sich oft nicht nur mit einem Phänomen eine zeitlang konzentriert beschäftigen, denn vieles von dem, was da vorgeht bzw. vorgehen könnte, ist für sie wichtig. Oft schätzen sie gar die Abwechslung. Kurzum, während Klienten im Therapieraum Problematiken und Erfahrungen in konzentrierter Abschottung gegenüber anderen Lebensbereichen und Belangen verarbeiten, begegnen ihnen in anderen Räumen des Alltags bestimmte Problematiken und Erfahrungen oft mitten zwischen vielen anderen Belangen und konkurrierenden Vorgängen. Zugleich sind in anderen Räumen andere Spielräume für die Beschäftigung mit den jeweiligen

Problemen gegeben, die Klienten nehmen mit anderen Teilnehmern in anderen Beziehungen anderer Praxen teil, und in diesen anderen Beziehungen und Praxen sind für sie auch oder vor Allem andere Belange wichtig. Also kann von keiner identischen Anwendung von Therapieerfahrungen die Rede sein, sondern von der ständigen Notwendigkeit, angemessene Gelegenheiten und Weisen des Einbringens in andere Zusammenhänge mit anderen Spielräumen, Teilnehmern und Belangen je neu zu definieren. Die dabei gewonnenen neuen Einsichten in andere Zusammenhänge bringen dann Transformationen des früher Erfahrenen mit sich.

Der Therapieverlauf ist strukturell als eine Sequenz organisiert (Dreier, 2005a, 2007), das heißt in eine Reihe von getrennten und von anderen Praxisbereichen der Klienten abgesonderten Einzelgesprächen gegliedert. Zwischen und nach den Einzelgesprächen sind die Klienten anderswo andersartig mit ihren Problemen und anderen Anliegen beschäftigt. In der Therapieforschung werden die Bedeutungen dieser Variationen, Unterbrechungen und Wiederaufnahmen aber übersehen oder umgedeutet. Das Forschungsinteresse läuft allgemein darauf hinaus nachzuweisen, dass das, was im Therapieraum vor sich geht, und insbesondere was der Therapeut dort tut, direkt im Klienten einen Therapieeffekt verursacht. In der Verlaufs- und Prozessforschung ist diese Sichtweise nur geringfügig moderiert. Hier geht es vor allem darum zu zeigen, dass und wie das, was in einem Therapiegespräch vor sich geht, die unmittelbare Ursache ist für das, was im nächsten Therapiegespräch passiert – und so weiter bis zum Therapieende. Eine Sequenz getrennter Einzelgegebenheiten wird so in eine unmittelbare Kausalkette umkonstruiert, die zugleich die Bedeutung von allem außerhalb der Gespräche für das Therapieergebnis leugnet.

Strukturelle Organisation von Lernpraxen

Die erwähnten strukturellen Organisationen mögen unbedeutend erscheinen. Dennoch gibt es überraschend ähnliche Arrangements in anderen Praxisbereichen. Sie sind demnach von weiterer Bedeutung. Solche Vergleiche mit anderen Praxen – und nicht mit einer übergreifenden Struktur – haben meine Einsicht in ihre Bedeutung für die Therapiepraxis gefördert. So sind Abschottung, Isolation, Konzentration und Abstraktion sowie die innere Kausalanordnung zwischen Experten und Laien, d.h. die Auffassung, dass die „Experten“ das Handeln der „Laien“ bestimmen, ebenfalls konstitutiv für das „Standardarrangement“ des psychologischen Experiments (Holzkamp, 1996) und des traditionell-psychologischen Begriffs von Wissen (Dreier, 2005a, 2007). Eine solche Auffassung von Wissen bestimmt auch das traditionell-psychologische Konzept von Lernen als bloße Aneignung des dargebotenen Wissens. „Schullernen“ (Dreier, 1999a, 1999c) ist eine besondere Lernpraxis, in

dem das Lernen gegenüber anderen Tätigkeiten und Belangen abgeschirmt werden muss, damit es konzentriert und ungestört ablaufen kann. Dies impliziert eine entsprechende Abstraktheit des zu vermittelnden und anzueignenden Wissens, das in Häppchen zerteilt und sequentiell angeboten wird. Viele pädagogische Forscher meinen, dass Lernen, das so nicht verläuft, zweitrangig ist oder gar den Namen nicht verdient und stufen es als bloße Sozialisation und blinde Einbindung in die Alltäglichkeit ein (Rasmussen, 1999). Holzkamp (1993) folgt dem nicht, sondern unterscheidet zwischen intentionalem Lernen, wo das Lernen von anderen Tätigkeiten getrennt und meist sequenziell geplant und zerlegt ist, und Mitlernen (oder inzidentelles Lernen), das sich als Glied ablaufender Tätigkeiten mit (auch) anderen Zwecken vollzieht. Dennoch ist für ihn intentionales Lernen deutlich erstrangig, und sein paradigmatisches Lernbeispiel, das Lernen von Schönbergs Orchestervariationen, ist eine abgeschottete und zergliederte Aneignung eines vorgegebenen und ausgesonderten Wissensgegenstandes durch ein isoliertes Lernsubjekt. Hier (wie in einigen Beiträgen von FKP 48 über „Lernverhältnisse“) vollzieht sich kritische Subjektentwicklung durch Lernen als kritische Auseinandersetzung mit sich selbst in der Abschottung und auf Distanz. Diese Distanzierung wird als kritische Antwort auf Widerstand und Probleme in der alltäglichen Praxis gesehen. Kann kritische Subjektentwicklung durch Lernen denn nicht ohne eine solche Abschottung gelingen? Ist dies also ein allgemeines Modell kritischer Subjektentwicklung oder ein besonderes neben vielen anderen möglichen kritischen Antworten und Formen? So zeigt etwa die therapeutische Praxis im Überfluss, dass Distanz usw. keine Garantie kritischer Subjektentwicklung ist. Konkret meint Distanz ja anderswo – nicht nirgendwo – zu sein, verweist also immer auf einen besonderen Kontext in den Bewegungen des Subjekts in Praxisstrukturen und auf die besonderen Verarbeitungsweisen in diesem Kontext.

Daher muss die Vorstellung der Distanz durch ein Studium persönlicher Lernbahnen in Praxisstrukturen ersetzt werden. Lernen ist als variierende Beschäftigung in verschiedenen Räumen mit Lernproblematiken zu fassen, die verschiedene Aspekte und Bedeutungen in Zusammenhängen mit verschiedenen anderen Aspekten gesellschaftlicher Praxis zeigen. Beispiele sind dann Einzelexemplare einer Problematik oder eines Vorgangs, die sich in verschiedenen Zusammenhängen stellen und daher verschiedene, das heißt sowohl ähnliche wie unterschiedliche Qualitäten und Verlaufsformen zeigen und damit einen nicht-abstrakten und reicheren Blick auf die Problematik oder den Vorgang in verschiedenen, sich verändernden Zusammenhängen ermöglichen. Viel wichtiges Lernen geschieht in persönlichen Lernbahnen durch verschiedene Kontexte hindurch, worin verschiedene Aspekte komplexer Lernproblematiken fassbar und verarbeitbar sind (Dreier 1999a, 2001, 2003). Dies ist mit Unter-

brechungen und Wiederaufnahmen verbunden, mit der Suche nach angemessenen Gelegenheiten und Arten der Einbringung von Lernvorhaben im Verhältnis zu verschiedenen anderen Aspekten und Tätigkeiten und von der Zustimmung verschiedener anderer Teilnehmer abhängig. Die Unterschiede zwischen den Zusammenhängen und Aspekten der Lernproblematik, die sich in verschiedenen Kontexten zeigen, spielen dabei eine große Rolle für den Lernfortschritt. In Wesentlichem lernen wir, weil andere Aspekte und Zusammenhänge deutlich werden, unser Vorverständnis herausfordern und weiterentwickeln. Beispielsweise lernen Klienten in Therapiegesprächen, weil sie dort wichtige andere Erfahrungen machen können, und nicht weil sie dort die gleichen Erfahrungen machen wie überall. Nicht die Identität des Gelernten, sondern relevante Unterschiede sind für das Voranschreiten des Lernens wichtig. Klienten lernen, indem sie Erfahrungen aus der Therapie mit Erfahrungen von anderswo vergleichen und durch diese Vergleiche von Charakteristika und Zusammenhängen zu neuen Einsichten in komplexe Lernproblematiken kommen. Ebenso lernen Personen in verschiedenen Kontexten nicht das Gleiche über übergreifende, strukturelle Problematiken, aber durch Vergleiche solcher Unterschiede dringen sie weiter in diese Problematiken ein.

Holzkamp (1993) macht auf die Rolle der Bedeutungsstrukturen in der Schule für die Formierung des Lernens, des „Schullernens“ aufmerksam. Wie auch immer dies genauer zu fassen ist und die Auffassung von Strukturen als Bedeutungsstrukturen den Blick auf die ablaufenden institutionellen und persönlichen Praxisstrukturen einengen möge, müssen wir die Lernbahnen der Lernenden innerhalb der Schule auch quer durch verschiedene Kontexte hindurch genauer herausarbeiten und in Augenschein nehmen. Etwa vollzieht sich die Ausbildung zum Musiklehrer bzw. professionellen Musiker an der Hochschule für Musik weder wie Holzkamp's Schönbergbeispiel noch in einer einheitlichen schulischen Bedeutungsstruktur, sondern erreicht neue Lernniveaus, weil das Lernen in Lernbahnen quer durch verschiedene Kontexte innerhalb wie außerhalb der Schule verfolgt wird (Nielsen, 1999). Die Ausgliederung von Lerngegenstand wie Lernvorgang und die Abkehr vom Alltag als Bedingung der Erkenntnis sind im Gegenteil Merkmale hegemonialer Denkformen der Schule und Wissenschaft. Dazu gehört die Annahme, dass die Anwendung des Gelernten im Wesentlichen auf Wiederholung hinausläuft, was eine Identität zwischen den verschiedenen Situationen des Lernens und der Anwendung voraussetzt, statt der Berücksichtigung wichtiger Differenzen und dem Vorkommen weiterer Transformationen. Die hegemoniale Denkform läuft darauf hinaus, dass Experten die Anwendung der Lernergebnisse durch Laien normieren, was ein, bestimmt nicht immer eintretendes Mitmachen der Laien voraussetzt. Der Umstand, dass solche Arrangements und Denkformen bereichsübergreifend existieren, stärkt den Verdacht, dass sie auf eine institutionelle Episte-

mologie des Lernens beruhen, das bestimmte Machtverhältnisse des „Expertentums“ im Verhältnis zum Alltagsleben widerspiegelt. Im Gegensatz zu solchen Auffassungen müsste in einer Lernkonzeption, die den Kontextbezug allen Lernens berücksichtigt, die Bedeutung der Experten für den Lernprozess sich gerade daraus ergeben, dass es ihnen gelingt, die Probleme in einem anderen Licht erscheinen zu lassen, d.h. gegenüber den üblichen Bewältigungsformen neue Zugangs- und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dies setzt aber voraus, dass die Experten sich über ihren institutionellen Rahmen hinaus bewegen und ihre Interventionen mit den üblichen alltäglichen Praxen vergleichen, um festzustellen, worin deren relevante Besonderheit bestehen könnte.

Subjekte in Praxisstrukturen begreifen

Die skizzierten Analysen sind von allgemeiner Bedeutung. Sie implizieren einen Begriff von der komplexen Praxis von Subjekten in gesellschaftlichen Praxisstrukturen. (vgl. Dreier, 1999b, 2006, 2007). Subjekte sind als Teilnehmer in Praxisstrukturen zu begreifen, an denen sie kritisch/unkritisch, vereinzelt/gemeinsam teilhaben. Sie sind immer körperlich in einem besonderen Kontext situiert und nehmen darin auf einer besonderen Position teil. Ihr Tun ist als partikuläre Teilnahme in einem überindividuellen Kontext zu sehen, in welchem sie in bestimmten Beziehungen zu anderen Teilnehmern stehen. Individualität ist so als Partikularität und Partialität individueller Teilnahme an umfassenderen Praxen begreifbar. Die Anliegen individueller Subjekte beziehen sich auf den aktuellen Kontext und sind in einem positionsvermittelten Verhältnis zu den Mit-Teilnehmern, Spielräumen und Arrangements von Teilnahmeweisen fundiert.

Aber Subjekte bewegen sich über den vorhandenen Kontext hinaus in andere Kontexte hinein, an denen sie auch teilnehmen. Sie entfalten ihr Leben dadurch, dass sie regelmäßig oder gelegentlich in mehreren verschiedenen Kontexten teilnehmen. Die persönlichen Muster und Wege, die sich so bilden, nenne ich Teilnehmerbahnen oder „Trajektorien“. Kontexte sind zu verschiedenen Zwecken organisiert, und die Art und Weise der Teilnahme darin sind unterschiedlich arrangiert. In verschiedenen Kontexten haben die Subjekte es zudem mit verschiedenen Mit-Teilnehmern und Spielräumen zu tun, sie nehmen auf verschiedenen Positionen teil und verfolgen unterschiedliche Anliegen. Die subjektive Bedeutung ihrer Teilnahme in verschiedenen Kontexten und ihre subjektiven Gründe in einer bestimmten Weise teilzunehmen unterscheiden sich, aber sie sind nicht unabhängig voneinander, denn die Kontexte sind unterschiedliche Teile ihres Lebens, und sie verfolgen viele Anliegen quer durch mehrere Kontexte hindurch. Ihre Möglichkeiten, dies zu tun, hängen von den strukturell arrangierten Verbindungen und Trennungen zwischen besonderen Kontexten ab. Dass ihr Leben sich als Teilnahme

in solchen Praxisstrukturen entfaltet, macht es vielseitig und bringt eine Komplexität ihrer Fähigkeiten mit sich. Persönliches Beobachten und Denken, Befindlichkeit und Emotionalität, Reflexion und Reden sind somit von Differenzen und von einer gewissen Variabilität gekennzeichnet. Die Wahrnehmung der Vielfalt individueller Tätigkeiten, Erfahrungen und Funktionsweisen ist aber in den abstrakten Verallgemeinerungen herkömmlicher Psychologie systematisch blockiert.

Nicht nur das Handeln einzelner Individuen, sondern auch interpersonale Beziehungen sind immer in konkrete Praxiszusammenhänge eingebunden und durch diese beeinflusst, was etwa die relationale konstruktivistische Psychologie nach Gergen (1991) und Shotter (1996) verkennt (Dreier, 2006). Hinzu kommt, dass die Subjekte je nach augenblicklichem Standort verschiedene direkte und indirekte Beziehungen eingehen (Calhoun, 1995), die mit ihrer Bewegung durch Kontexte wechseln. Gesellschaftliche Praxen und strukturelle Arrangements verändern sich ebenso. Die persönliche Bedeutung der Teilnahme in einem besonderen Kontext und deren Bedeutung gegenüber anderen Kontexten im Leben einer Person verändern sich im Laufe ihres Lebens. Die kontextuelle Zusammensetzung des persönlichen Lebens ändert sich im Laufe des Lebens, und diese Veränderungen werden im Verhältnis zu gesellschaftlichen Arrangements für persönliche Lebensläufe realisiert. Nur aufgrund einer Konzeption von Lebenslauf, welche dessen strukturelle Dimensionen, Lokalisierungen, Arrangements und Bewegungen berücksichtigt, lässt sich die herkömmliche Auffassung von Lebensgeschichte als eines strukturell ungebundenen, frei schwebenden zeitlichen Prozess überwinden.

Gegen eine geistige Struktur ohne Praxisstruktur

Meine Überlegungen zielen auf eine Ausarbeitung der Implikationen von Praxisstrukturen für die Psychologie ab. Psychologische Phänomene sind nicht unabhängig von den Praxisstrukturen, in denen sie vorkommen und worauf sie sich beziehen, adäquat begreifbar. Dies ist eine Kritik an der Geiztzentriertheit (Mentalismus) und dem Dualismus in der Psychologie. Zu mentalistischen Verkürzungen kommt es aber überall da, wo die Verankerung psychologischer Phänomene in Praxisstrukturen vernachlässigt wird.

Anstelle der Analyse von Subjekten in Praxisstrukturen treten dann die üblichen Spekulationen über die „innere“ Struktur und die übliche Begriffsklopferei, d.h. der Streit um die Kategorien, wie Dinge, Eigenschaften, Ereignisse, Situationen und Personen (Dreier, 2005b, 2007) aufgrund ihrer „inneren“ Struktur erfasst werden können. Werden die Bedeutungen von Praxisstrukturen vernachlässigt, werden Theorien über Lernen, Therapie, usw. trotzdem unversehens von den Arrangements ge-

prägt, in denen sie vorkommen. Sie spiegeln blind Denkformen dieser Praxisformen wider und denken in ihnen statt über sie hinaus (Haug, 1977). Es gilt gegen die Weltlosigkeit der Psychologie anzugehen (Holzkamp, 1996) um eine reichere Psychologie zu schaffen, aber dafür brauchen wir reichere Begriffe von Praxisstruktur und Subjektivität.

Literaturverzeichnis

- Abbott, A. (2001). *Time Matters. On Theory and Method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Calhoun, C. (1995). *Critical Social Theory. Culture, History and the Challenge of Difference*. Oxford: Blackwell.
- Dreier, O. (1999a). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In: K. Nielsen & St. Kvale (Hrsg.). *Mesterlære – Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag, 76-99.
- Dreier, O. (1999b). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines* 1, 5-32.
- ders. (1999c). Uddannelse og læring i praksis. In: Anders Siig Andersen, Kim Pedersen, Karin Svejgaard (red). *På sporet af praksis*. København: The Danish Ministry of Education Press, 42-58.
- ders. (2001). Virksomhed – læring – deltagelse. *Nordiske Udkast* 29, 39-58.
- ders. (2002). Psychotherapie und die Anbahnung kohärenter Lebenswege in divergierenden Praxiskontexten – ein neuer Ansatz der Therapieanalyse. *Forum Kritische Psychologie*, 45, 75-96.
- ders. (2003). Learning in Personal Trajectories of Participation. In: N. Stephenson, L. H. Radtke, R. J. Jorna & H. J. Stam (eds.). *Theoretical Psychology. Critical Contributions*. Concord, Canada: Captus University Publications, 20-29.
- ders. (2005a). The Social Practice of Psychotherapy. Theory – Structure – Critique. In: A. Gülerce, A. Hofmeister, I. Staeuble, G. Saunders & J. Kay (eds.). *Contemporary Theorizing in Psychology. Global Perspectives*. Concord, Canada: Captus Press Inc., 162-170.
- ders. (2005b). Generality and Particularity in Knowledge. Vortrag auf dem Kongress der International Society for Theoretical Psychology, Cape Town, Südafrika.
- ders. (2006). Persons in Structures of Social Practice. *Theory & Psychology*.
- ders. (2007). *Changing Persons across Places: Psychotherapy and everyday personal trajectories*.
- Gergen, K. J. (1991). *The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- Haug, W. F. (1977). Bürgerliche Privatform des Individuums und gesellschaftliche Umweltform. In: K. –H. Braun & K. Holzkamp (Hrsg.). *Kritische Psychologie*. Band 1. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag, 77-88.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- ders. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- ders. (1995). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. *Das Argument* 37, 817-846.
- ders. (1996). Manuskripte zum Arbeitsprojekt 'Lebensführung'. *Forum Kritische Psychologie* 36, 7-112.
- Markard, M. & Holzkamp, K. (1989). Praxis-Portrait. *Forum Kritische Psychologie*, 23, 5-49.
- Nielsen, K. (1999). Musical Apprenticeship – Learning at the Academy of Music as Socially Situated. Århus Universitet: Psykologisk Institut.

- Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den almene pædagogik. In: K. Nielsen & St. Kvale (red). *Mesterlære – Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag, 199-218.
- Schatzki, Th. R. (2002). *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park, PA.: Pennsylvania State University Press.
- Shotter, J. (1996). Wittgenstein in Practice: From the Way of Theory to a Social Poetics. In Ch. Tolman et al. (eds.). *Problems of Theoretical Psychology*. York, Canada: Captus Press, 3-12.
- Smith, D. E. (1990). *The Conceptual Practices of Power: A feminist sociology of knowledge*. Toronto: University of Toronto Press.
- Urry, J. (2000). *Sociology beyond Societies. Mobilities for the twenty-first century*. London: Routledge.