

Handlung – Wissen: handlungssteuerndes Wissen oder einfach Können?

1. Vorbemerkung

Die Rede von „Könnerschaft“ und damit einhergehender wie auch immer gearteter Kompetenz ist zurzeit in aller Munde und keineswegs eine Besonderheit des aktuellen erwachsenpädagogischen Diskurses. Dabei ist zur substanziellen Klärung der damit verbundenen Fragen der Rekurs auf die Grundlagen der Handlungs- und Wissensforschung zwingend notwendig.

Handlungsforschung selbst ist ein interdisziplinäres Feld. Im Mittelpunkt steht der Handlungsbegriff, dessen Inhalt und Umfang in unterschiedlicher Weise benannt werden können. Eine solche variationsreiche Vorgehensweise setzt sich fort, wenn Erwartungen eingelöst werden sollen, die an die integrierende Kraft der Handlungskonzeption gestellt werden. Deshalb bedarf diese Situation einer Bestandsaufnahme, wobei das Problem einer möglichen handlungsleitenden Funktion von Wissen wie auch umgekehrt die Frage nach seiner handlungsleitenden Organisierbarkeit nicht aus dem Auge verloren werden darf. Aufzuklären wären die „Orte“ und die „Anordnungen“, an bzw. in denen die Organisation von Wissen und die Organisation von Handlungen sich aufeinander beziehen (oder nicht).

„/Handeln‘ soll ... ein menschliches Verhalten (einerlei, ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‚Soziales Handeln‘ aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist. Sinn ist hier entweder a) der tatsächlich a in einem historisch gegebenen Fall von einem Handelnden oder ß durchschnittlich und annähernd in einer gegebenen Masse von Fällen von den Handelnden oder b) in einem begrifflich konstruierten reinen Typus von dem oder den als Typus gedachten Handelnden subjektiv gemeinte Sinn“ (Weber 1976, S. 8). Max Weber nennt den „tatsächlichen“ Sinn, den der Handelnde mit einer Handlung verbindet, das „Motiv“ der Handlung.

2. Handlung als soziale Grundeinheit

Der Grundgedanke der Handlungstheorie lässt sich dahingehend umschreiben, dass soziale Handlung die „Grundeinheit“ der „sozialen Welt/Wirklichkeit“ sind. Alles „Nicht-Handeln“, also auch „menschliches Verhalten“, das dem reduktionistisch ver-

fahrenden Modell von Reiz und Reaktion im Sinn der „Verhaltenstheorie“ folgt, unterscheidet sich bedeutsam von sozialem Handeln. Der erst durch „Intentionalität“ im Handlungsvollzug ergriffene Sinn lässt „Verhalten“ zur „Handlung“ werden. Dieses Grundaxiom der Sinnstiftung in sozialen Handlungen gibt gleichzeitig auch den Modus der Erfassung an.

Im Anschluss an die Webersche Grunddefinition des Handelns hat der phänomenologische Sozialwissenschaftler Alfred Schütz den beim sozialen Handeln involvierten Weberschen Sinnbegriff in kritischer Absicht in mehrere „Sinnschichten“ aufgespalten (vgl. Schütz 1974, S. 24 ff.), um seinerseits den Rekurs auf Sinnbildungsprozesse durch die Ableitung der Genesis dieser Sinnbildungsprozesse zu leisten. Weber und Mead haben den Sinnbegriff beim sozialen Handeln bzw. in der symbolisch strukturierten Interaktion (symbolischer Interaktionismus) naiv vorausgesetzt oder haben im Rahmen des „perspektivischen Handelns“ im Interaktionsvollzug selbst die Konstitution von Sinn angesiedelt, während Schütz in Anlehnung an die Philosophien Bergsons und Husserls das methodologische Konzept, dass der „Handelnde mit seinem Handeln einen Sinngehalt impliziert“ und dass dieses Handeln gleichsam „sinnhaft am Handeln anderer orientiert“ ist, einer radikalen sozialphänomenologischen Analyse unterzieht.

3. Sinn und Subjekt

Die Konstruktion und Rekonstruktion sinnhaften Handelns führt nach Schütz auf die „Probleme der Konstitution des Sinnes eines Erlebnisses im inneren Zeitbewusstsein“ (Husserl) bzw. der „inneren Dauer“/„durée“ (Bergson) zurück (vgl. Schütz 1974, S. 47 ff.). Der Leitgedanke der Schützischen Handlungstheorie, dass Handeln, Verstehen, Beobachten und Beurteilen nur im Regress auf den einzelnen Handelnden, auf das „Ego“, das Erleben des „einsamen Ich“ erfassbar wird, radikalisiert das Webersche Grundprinzip, soziales Handeln auf das Handeln einzelner Beteiligter zurückzuführen, und sucht die originäre Konstitution des Sinns im „einsamen Ich“ zurückzuverfolgen. Es zeigt sich, dass das hier in Anspruch genommene Modell des epistemologischen Subjekts in Abgrenzung gegen das Verhaltenskonzept des Behaviorismus sein Handeln durch die Verausgabung handlungsleitenden Wissens steuert. Bei der Thematisierung des Wissensbegriffs geht es neben dem alltagspraktischen (Erfahrungs-)Wissen nicht nur um wissenschaftliches Wissen, geschweige denn um disziplinäres Wissen, sondern um sämtliche Formen höhersymbolischen Wissens, also etwa berufliches, philosophisches, historisches und andere Varianten gesellschaftlichen Sonderwissens. All diese Wissensformen lassen sich in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung als zumindest latent enthaltene Architektur der Wissensformen auffinden. Denn mit der komplementären Perspektive des Symbolischen Interaktionismus eröffnet sich ein Blick auf Kommunikationsstrukturen, mit dem auch die Eigenarten der Komplexität von Handlungs- und Wissensstrukturen sowie ihre gegenseitige Bedingtheit neu gesehen werden können. Das Potenzial des interpretativen Paradigmas bietet sich seit langem

als Erschließungsweg für Lern- und Bildungsprobleme an. Dabei hat besonders die Sozialphänomenologie, wie weiter oben bereits angedeutet, sich den Wissensvorrat als nach Graden der Bestimmtheit „geschichtet“ vorgestellt und die ihr nahe stehende Kognitionspsychologie z. B. zwischen subjektiven Theorien geringer, mittlerer und hoher Reichweite unterschieden (vgl. Laucken 1973).

4. Einwände der analytischen Handlungstheorie

Ob es ein derart handlungsleitendes Wissen jedoch gibt, wird von der analytischen Handlungstheorie kontrovers beurteilt. Die Beobachtung, dass es gerade in Interaktionsprozessen viele Handlungen gibt, denen kein zeitlich bestimmtes Ereignis vorausgeht, das man als den Augenblick der Entscheidung bezeichnen könnte (Hampshire u. a. 1985, S. 172 ff.), ist begleitet von der Feststellung, dass auch in solchen Momenten unthematisch fungierende Wissensbestände vorhanden sein müssen, die etwa in der Vorstellung der Sozialphänomenologie als „Gewissheiten“ oder als abgelagerte Erfahrungen am kognitiven Wissen vorbei eine Handlung steuern. Ryle hat das Argument zugespitzt und behauptet, dass die analytische Aufspaltung von Entscheidung und Handlung selbst einer Kategorienverwechslung geschuldet sei, dass Entscheidung und Handlung ein und dasselbe seien, und dass besondere geistige Handlungen neben, vor oder hinter beobachtbaren Verhaltensweisen nicht postuliert werden müssten (vgl. Ryle 1969, S. 19 ff.).

5. Handlungstheoretische Konsequenzen

Werden die Einwendungen der analytischen Handlungstheorie ernst genommen, dann ist die in der Wahrnehmungs- und Denkpsychologie vorgetragene Konzeptualisierung von Handlungen, welche die Annahme eines empirisch identifizierbaren „handlungsleitenden Wissens“ einschließt, zu überdenken. Denn erstens lässt sich zwar zeigen, dass Wissen als symbolische Repräsentation von sozialer Wirklichkeit verstanden werden kann, die gewissermaßen in Einheiten gefüllt ist, die ihrerseits aber nicht linear sequenziell, sondern kontextuell strukturiert sind. Daraus ergibt sich die Konsequenz, Wissen und Sprechhandlungstexte unter dem Gesichtspunkt ihrer adressatenspezifischen Anpassung an jeweilige Relevanzstrukturen zu interpretieren.

Zweitens ist prinzipiell zu unterscheiden zwischen dem Wissen einerseits und dem Kontext der handlungsbezogenen Wissensnutzung andererseits. Die typische Unterscheidung zwischen „Experten“ und „Laien“ liegt im Kern darin, dass es sich in der Kommunikation zwischen beiden stets um Handlungssituationen dreht, in denen die zugemutete Handlungskompetenz nicht identisch ist mit der routinisierten Wissenskomponente. Soziales Handeln beinhaltet systematisch also stets Kompetenzanteile, die über die Wissenskomponente hinausgehen. Auf den damit verbundenen Vorgang der Relationierung ist an anderer Stelle eingegangen worden (vgl. Dewe 1999). Jen-

seits schematischer Vorstellungen von der praktischen Nutzung von Wissen in der Erwachsenenbildung vollzieht sich die „Wissenserzeugung“ und die „Wissensverwendung“ tatsächlich situativ und unter Ungewissheitsbedingungen, auf den jeweiligen Fall bezogen, gleichsam *uno actu*.

Wenn drittens die Differenz von Entscheiden und Handeln entfällt, sind Fragen danach, was es sich „gedacht“ habe, an ein „Informationen-verarbeitendes-Subjekt“, zumindest für den Bereich situativen und interaktiven Handelns, falsch gestellt. Was einer kann, wenn er eine Handlung „gut“ und „erfolgreich“ ausführt, wenn er Kriterien/Regeln angemessen anwendet, muss weder intentional noch explizit verfügbar sein und geht nicht auf in der Fähigkeit, über die angewendeten „Regeln“ der Handlungen Auskunft zu geben. Angesichts des impliziten Charakters des situativ zu verausgabenden Wissens wird deutlich, dass auch das Handlungswissen stets eine Kompetenz einschließt, die sich nicht in Gestalt von wissenschaftlichen Aussagen objektivieren und mitteilen lässt.

Hinzu tritt, dass unter dem Gesichtspunkt der Zeitbezogenheit des praktischen Handlungswissens „es zwar zum Gegenstand von Aussagen“ gemacht werden kann, „ohne es zugleich mit Hilfe von Aussagen mitteilen zu können“ (Wieland 1982). Ähnlich argumentierend hat Ryle hier die Unterscheidung von „knowing how“ und „knowing that“ eingeführt, mit der das Wissen und das Können als differente Formen des Handelns bezeichnet werden.

6. Könnerschaft am Beispiel Sprache

Wird darüber hinaus die heuristische Figur „Sprechen als Metapher für Handeln“ verwendet, so lässt sich das Handlungswissen analog zu dem „tacit knowledge“ (Polanyi 1986) bestimmen, das im Zusammenhang mit Sprech-Handlungen unterstellt wird. Der Sprecher verfügt über ein System von Regeln und generativen Schemata, die nachträglich, im Wege der Theoriebildung, als Grammatik rekonstruiert werden können. Diese Grammatik ist aber keineswegs Bestandteil des Alltags. Der kompetente Sprecher einer Sprache wendet sie nicht nur nicht an, vielmehr braucht er sie zum Formen „richtiger Sätze“ nicht einmal zu kennen. Grammatik ist die theoretische Rekonstruktion von Mustern, die beim Formen richtiger Sätze benutzt worden sein können. Sprechen im Sinne von grammatisch richtiger Sprachbeherrschung ist deswegen ein Ausdruck von Können und nicht von Wissen um Sprache. Wie lässt sich nun die Metapher „Sprechen als Modell für Handeln“ auf den Fall des erwachsenenpädagogisch Handelnden beziehen?

7. Handlungsmuster in der Erwachsenenbildung

Wird die Beziehung zwischen Wissen und Können im Sinne einer internen Differenzierung des Handelns aufgefasst, so steht dahinter die Vorstellung, dass das (reflexive)

Wissen jeweils kontextbezogen und situativ in ein intuitives Handlungsvermögen umgewandelt wird. Die Rekonstitutions- und Neukonstitutionsleistungen, die der Handelnde erbringt, müssten Hinweis dafür geben, dass sich das Wissen in operativen Mustern niederschlägt, denen letztlich intuitiv gefolgt wird (vgl. Polanyi 1986). Ob mögliche Entscheidungen zu einer Handlung und nachträgliche Begründungen für die gleiche Handlung derselben Kompetenz bzw. dem gleichen Habitus entstammen (vgl. Bourdieu 1998) und ob jeweils derselbe „Wissenstyp“ genutzt wird, wäre hier zu erfragen. Falls nicht, wäre aufzuklären, wie dann die verschiedenen Typen intern in Beziehung stehen.

Was beim einzelnen Erwachsenenbildner als Habitus sichtbar wird, ist Ausdruck einer geteilten Berufskultur. Sie stellt personenunabhängig das Handlungsdispositiv dar, mit dem Erwachsenenbildner, gewusst oder ungewusst, ihre Wirklichkeit konstruieren und ihre Praxis organisieren. Des Weiteren ist sie nicht im Kopf jedes Handelnden zu vermuten, sondern sie ist vielmehr eingeschrieben in den organisatorischen Kontext, in welchem typischerweise gehandelt wird. Durch Tradierung kommt es hier zu approbierten Lösungen, die in einer langwierigen kollektiven Praxis zu eben jenen erwähnten Mustern entwickelt und als Routinen angeeignet wurden. In ihnen ist gleichsam das „Wissen“ über die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten aufgehoben. Folglich ist es kein wie immer geartetes „handlungssteuerndes Wissen“, welches vor einer möglichen Entscheidung bzw. im Moment einer Entscheidung für eine Handlung gewissermaßen bereit stünde, sondern es handelt sich um ein Können und ein damit verbundenes implizites Wissen, das allenfalls nachträglich expliziert werden kann.

In der evozierten Verbalisierung (bspw. in Supervisionsprozessen) erscheinen die in Anspruch genommenen Deutungs- und Handlungsschemata als „pädagogische Konventionen“ (Dewe 1999), die als typische Deutungs- und Legitimationsmuster der Berufsgruppe anzusehen sind und die zunftkonforme Übereinstimmung nachträglich kommunikativ herstellen. Die Inhalte der Konventionen bilden sich heraus durch kollektive Erfahrung, genauer gesagt: kollektiv geteilte soziale Deutungs- und Handlungsmuster.

7.1 Konventionen und Könnerschaft

In ethnomethodologisch orientierten Ansätzen zur Organisationstheorie (siehe bereits March u. a. 1976) wird die Arbeit in den Organisationen aufgefasst als „Tätigkeit des Organisierens, welche definiert ist als durch Konsens gültig gemachte Grammatik für die Reduktion von Mehrdeutigkeit mittels bewusst ineinandergreifender Handlungen“ (Weick 1985, S. 11). Sofern erwachsenenpädagogisches Handeln in Institutionen als die Deutung uneindeutiger Situationen aufgefasst wird und die Mehrdeutigkeit verschiedene Ursachen haben kann, kommt es für die in der Organisation Handelnden darauf an, ihre Handlungssicherheit durch nicht weiter zu hinterfragende Deutungs- und Handlungsmuster zu erhöhen. In einem besonderen Lernprozess kann sicherlich

der in erwachsenenpädagogischen Organisationen Handelnde durch die Steigerung seiner Reflexivität sich dieses in den erwähnten Mustern aufbewahrte Wissen verfügbar machen und damit die Kontrolle über die Prozesse, in die er selbst involviert ist, optimieren (vgl. Dewe 2003).

Die erwähnten Konventionen enthalten ein Wissen an sich, das „schlau“ verwendet wird, ohne gewusst zu werden. Das Denken und Handeln des Einzelnen wird in vorbereitete Bahnen gelenkt, welche die gleichermaßen von der Institution Betroffenen angelegt haben, um zu „überleben“. Diese Lesart des Deutungsmusterkonzepts (Dewe u. a. 1984; Dewe 1999) transformiert die aus der Kognitionspsychologie, aber auch aus der Sozialphänomenologie stammende egologische Konstruktion des Handlungswissens. Es wird sichtbar, dass das Handlungswissen keine individuelle Schöpfung ist. Vielmehr bedient sich der Handelnde bei der Entscheidungsfindung bzw. der nachträglichen Begründung aus einer kollektiv erwirtschafteten Teilkultur bzw. aus einem berufsspezifisch bereitgestellten Fundus.

Literatur

- Bourdieu, P. (2002): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt a. M.
- Dewe, B./Ferchhoff, W. (1984): *Deutungsmuster*. In: Kerber, H./Schmieder, A. (Hrsg.): *Handbuch Soziologie. Zur Theorie und Praxis sozialer Beziehungen*. Reinbek, S. 76–81
- Dewe, B. (1999): *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung*. Opladen
- Dewe, B. (2003): *Grundlinien eines reflexiven Beratungskonzepts*. In: Wichter, S. u. a. (Hrsg.): *Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers*. Frankfurt a. M., S. 256–281
- Hampshire, S./Hart, H. L. A. (1985): *Entscheidung, Absicht und Gewissheit*. In: Meggle, G. (Hrsg.): *Analytische Handlungstheorie, Band 1*. Frankfurt a. M., S. 105–118
- Laucken, U. (1973): *Naive Verhaltenstheorien*. Stuttgart
- March, J./Olson, J. (1976): *Ambiguity and Choice in Organisations*. Bergen
- Olson, L. (1988): *Teaching „knowledge base“ seen still elusive*. In: *Education Week, March*, S. 7–15
- Polanyi, M. (1986): *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.
- Ryle, G. (1969): *Der Begriff des Geistes*. Stuttgart
- Schütz, A. (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie (1932)*. Frankfurt a. M.
- Weber, M. (1976): *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen
- Weick, K. E. (1985): *Der Prozeß des Organisierens*. Frankfurt a. M.
- Wieland, W. (1982): *Platon und Formen des Wissens*. Göttingen