Walter Bender

Lernen und Handeln – Thesen aus subjektorientierter Sicht

Wie man vom gelernten „bloßen" Wissen zum Handeln kommt, war eine pädagogische Schlüsselfrage in der politischen Erwachsenenbildung der 1970er Jahre, der ökologischen Bildung der 1980er Jahre und der aktuellen Kompetenzdebatte in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Es scheint pädagogisch fast selbstverständlich zu sein, auf einen möglichst engen Zusammenhang von Lernen und Anwendung des Gelernten im Handeln der Teilnehmer zu dringen. Wozu soll schließlich gelernt werden, wenn sich das Gelernte, z. B. Wissen oder Fähigkeiten, nicht im Handeln niederschlägt?

Anhand einiger grundsätzlicher Überlegungen zum Verständnis und Begriff des „handelnden Subjekts" soll dieser Zusammenhang zwischen inneren mentalen Prozessen und dem interessegeleiteten praktischen Tätigwerden des Subjekts untersucht werden.

1. Der Begriff des „handelnden Subjekts"

Der Begriff des Handelns wird in der Alltagssprache in Gegensatz zu bloßem Denken oder Fühlen gesetzt und synonym zu bewusstem Tun verstanden. Im Unterschied zum Beobachterbegriff des Verhaltens, der auf Lebewesen wie auf Materie angewandt werden kann, beinhaltet jede Handlung eine Intention, eine (mehr oder weniger) bewusste Entscheidung, einen Grund für eine Tätigkeit. Hackl (2000, S. 49) versteht Handlungen als „Ereignisse, über die ein Handlungssubjekt versucht, auf die Welt Einfluss zu nehmen und in ihr intendierte Wirkungen auszulösen". Handeln unterstellt somit die Existenz eines Subjekts des Handelns, das

a) frei über die eigenen Zwecke und Absichten entscheiden kann. Das bezieht sich auf die Abwesenheit von Zwang, sich aus welchen Gründen auch immer für eine bestimmte Handlung entschließen zu müssen. Denn in diesem Fall wäre man Objekt, bloßes Mittel fremder Absichten oder gesellschaftlicher Umstände. D. h. es geht hier um den freien Willen, um die Freiheit, ausgehend von eigenen Bedürfnissen selbstständig Handlungsgründe entwickeln zu können und daraus konkrete Absichten abzuleiten: „Meine Absichten, Pläne, Vorsätze als Charakteristika meiner Intentionalität sind inhaltliche Stellungnahmen und Handlungsentwürfe vom Standpunkt meiner Lebensinteressen" (Holzkamp 1995, S. 20; vgl. auch Kambartel 1976).
b) Zum Handlungssubjekt-Sein gehört außerdem, dass man die zur Verfolgung dieser Zwecke erforderlichen Handlungen selbst ausführen kann oder sie ausführen lassen kann. Das betrifft die Aneignung bzw. den Besitz von entsprechenden Fähigkeiten oder die Verfügungsmacht über Personen, die diese beherrschen. Und es umfasst die Verfügung über die erforderlichen Mittel.

c) Eine entscheidende Voraussetzung für a) und b) ist das Wissen, über das eine Person verfügt und die Urteilskraft über die möglichen Entscheidungs- und Handlungsalternativen. Erforderlich sind also z. B.: Kenntnisse über die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen, unter denen sich eigenes Handeln vollzieht, über die Existenz und die Beschaffungsmöglichkeiten geeigneter Mittel und über die geplanten oder in Kauf genommenen Wirkungen bzw. Nebenwirkungen eigener Entscheidungen auf andere. Schließlich ist auch die Reichweite vorhandenen Wissens und der Bedarf von neuem Wissen zu beurteilen.

Das bedeutet, Subjekt-seines-Handelns-Sein umschließt die *Trias von freiem Willen, Wissen und Können* (Können hier im doppelten Sinn von: ich bin fähig, etwas zu tun, und die äußeren Bedingungen lassen das zu). Und Lernen kommt hier insofern ins Spiel, als sowohl das zur theoretischen Weltverfügung erforderliche *Wissen angeeignet* als auch die für das praktische Handeln notwendigen *Fähigkeiten erworben* bzw. trainiert werden müssen. *Lernen* ist so die lebenslängliche „conditio sine qua non" des handelnden Subjekts, wie umgekehrt das Handeln selbst wieder vielfältige Lernanlässe und Lernmöglichkeiten bietet.

Setzt man die dargestellten Elemente, die den Begriff des handelnden Subjekts konstituieren, zueinander in Verhältnis, so ist die allseitige Interdependenz von Wille, Wissen, Können, Mittel, Handeln zu berücksichtigen. Ein einfacher Zweck-Mittel-Schematismus könnte die Komplexität von bedeutungsvollem Lernen und Handeln nicht erfassen. Die eigenen Wünsche und Interessen hängen z. B. vom Wissen über die Welt ab, ich mache sie auch abhängig von meinen verfügbaren Mitteln oder versuche, mir die Mittel zu verschaffen. Dabei sind nicht alle Elemente jederzeit mental präsent: Wir entscheiden uns nicht selten intuitiv, auf Basis unseres impliziten Wissens und Könnens für bestimmte Handlungen; und jeder von uns handelt auch impulsiv emotional, ohne zuvor sein Wissen, Können, seine Mittel oder die Folgen seines Tuns genau einzuschätzen. Von Cranach (1994) unterscheidet z. B. vom „Prototyp" zielgerichteten Handelns noch bedeutungsorientiertes, prozessorientiertes, emotional-intuitives, Affekt-Handeln und mentales Handeln. Dennoch bleibt der gemeinsame Bezugspunkt das rational begründbare Handeln des Subjekts, wie ich im Folgenden am Beispiel des „impliziten Wissens", der Emotionen und der aktuellen Kompetenzdebatte zeigen will.

2. Die Handlungsrelevanz von „implizitem Wissen" und Emotionen

a) *Implizites Wissen*: Der Begriff des Handlungssubjekts ist eine *logische Denkfigur*, die in einer mechanistischen Form der Zweck-Mittel-Ausrichtung *empirisch* selten anzutreffen ist. Die Differenz zwischen Empirie und theoretischer Analyse bot Anlass für vielfache Kritik an dieser seit Aristoteles, Hegel, Weber und A. Schütz diskutierten Plantheorie willentlichen, vernünftigen, zweckhaften bzw. sinnhaften Handelns (kritisch zu einer solchen „intellektualistischen Legende": Neuweg 2000; vgl. Ryle 1969). Tatsächlich agieren wir im Alltag und auch im Beruf viel

eher situationsorientiert (Joas 1996), intuitiv (Dreyfuß u. a. 1987), auf Basis unseres „impliziten Wissens“ (Polanyi 1985; Schön 1983), das keineswegs bewusst verfügbar sein muss, sondern eher im Hintergrund handlungsleitend wirkt. Aber auch für die unreflektierten, intuitiv oder routinemäßig vollzogenen Handlungen hat das Subjekt *Handlungsgründe* oder kann sie rekonstruieren: Denn „Handlungen, zu denen man keinen Grund hat, sind eben in sich ‚unmöglich‘“ (Holzkamp 1995, S. 267). Auch der spontan oder intuitiv Agierende handelt nicht als bewusstloses Reiz-Reaktions-Bündel, sondern er entscheidet sich, seiner in langjährigen Lernprozessen erworbenen Intuition und Erfahrung zu folgen. Er hat Gründe für sein Handeln, ob sie ihm momentan reflexiv präsent sind oder nicht. Und auch die Vorstellung vom „impliziten Wissen“ des routiniert Handelnden unterstellt ja, dass das Handeln zwar „ungeplant, aber dennoch planvoll“ (Ryle 1969) ist. Es ist also durchaus *dem Subjekt zuzuschreiben*. Und bei besonderen Themen, wichtigen Entscheidungen oder wenn das bewährte Handeln in Frage gestellt ist, wird auch der routiniert Handelnde reflexiv: Dann sucht er durch bewusstes Denken und Erinnern als innerem oder äußerem Dialog sich seines Wissens zu versichern; er erwägt Gründe und Gegengründe und leitet daraus Absichten und Strategien ab. D. h., die Überlegungen zum „impliziten“, nicht bewussten Wissen richten sich nicht prinzipiell gegen den Begriff des handelnden Subjekts, sondern weisen zu Recht auf die unterschiedliche mentale Präsenz der subjektiven Wissensformen hin.

b) *Emotionen*: Man mag gegen die analytische Kunstfigur des Handlungssubjekts weiter einwenden, dass unser Handeln im Alltag viel seltener vernunftmäßig zweckgerichtet als vielmehr von unseren Emotionen gesteuert sei: „Emotionen sind vielfach der Kitt zwischen Wissen und Handeln. Emotionen sind ein Filter bei der Aneignung von Wissen, und Emotionen sind der Motor zur Umsetzung von Erkenntnissen in Handlungen“ (Siebert 2004). Empirisch ist z. B. zu beobachten, dass auch im vermeintlich zweckrational organisierten betrieblichen Kontext Gefühls- und Beziehungsaspekte in der Kommunikation und im Handeln eine vielfach unterschätzte Rolle spielen. Allerdings kann dies nicht im Sinn einer *emotionalen Steuerung* verstanden werden, denn dieser Begriff suggeriert, der Mensch wäre seinen Gefühlen hilflos ausgeliefert. Doch selbst die *Entscheidung*, eher auf seinen „Bauch“ hören zu wollen, zeigt, dass das Individuum seinen Gefühlen nicht *unterworfen* ist, sondern sich prinzipiell willentlich und reflexiv dazu verhalten kann (vgl. auch Arnold 2003). Der Mensch hat die Möglichkeit, sich zu seinen eigenen Gefühlen distanzierend ins Verhältnis zu setzen, darüber nachzudenken, worauf sie sich beziehen und wie er sich dazu stellen will. Ansätze zu „emotionaler Bildung“ oder die Personzentrierte Beratung (vgl. z. B. Weinberger 1990) verfolgen solche Wege einer reflexiven Selbstaufklärung, um einen souveränen Umgang mit Gefühlen zu ermöglichen.

Das bedeutet, die empirische Tatsache von emotional-intuitivem Handeln spricht nicht gegen den Begriff des handelnden Subjekts. Denn es ist in diesem Falle eine willentliche und bewusste Entscheidung, auf einen reflexiven Umgang mit seinen Emotionen

zu verzichten, der dem Menschen als vernunftfähigem Wesen zumindest prinzipiell möglich ist.

3. Kompetenz: Das domestizierte Handlungssubjekt

Seit Mitte der 1990er Jahre wird das Verhältnis von Lernen und Handeln vor allem im Bereich der beruflichen/betrieblichen (Weiter-)Bildung unter dem Begriff der *Kompetenz* erörtert. In der Literatur werden die folgenden Facetten mit dem Begriff Kompetenz verbunden: Sie umfasst beruflich relevante Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten (Können) und motivationale Einstellungen (Wollen), die selbstorganisiert und sich selbst aktualisierend, im Bewusstsein der eigenen Wirksamkeit (self-efficacy) im Hinblick auf die Ausführung konkreter Handlungen (Zuständigkeit) im situativen Kontext adäquat angewandt werden (Performanz) (vgl. dazu z. B. Arnold 1997; Löwisch 2000; Bender 2003; Reischmann 2003).

Beim Vergleich der konstitutiven Elemente zielorientierten Handelns mit den Facetten des Kompetenzbegriffs fallen zunächst *Parallelen* ins Auge, die auf den ersten Blick eine Subjektorientierung des Kompetenzkonstrukts und damit die Möglichkeit der Vereinbarkeit privater und betrieblicher Interessen nahe legen (vgl. Abb.).

Abbildung: Subjekt- und Kompetenzbegriff

Subjekt- und Kompetenzbegriff					
Begriff des handelnden Subjekts:	***Freier Wille*** Interessen, Handlungs- u. Lerngründe Emotionen	***Wissen*** (explizit/implizit) Kenntnisse, Sach-/Prozess-Wissen, Erfahrungen	***Können*** Fähigkeiten, Urteilskraft, Self-efficacy	**Kontext-Bedingungen** Verfügbarkeit der Mittel	***Handlung*** Erweiterung der Weltverfügung
Kompetenz-begriff:	***Einstellungen*** Motivation, Handlungs- u. Lerngründe Emotionen	***Wissen*** (explizit/implizit) Kenntnisse, Sach-/Prozess-Wissen, Erfahrungen	***Können*** Fähigkeiten, Urteilskraft, Self-efficacy	***Zuständigkeit*** Zugelassenheit Verfügbarkeit der Mittel	***Performanz*** Situations-adäquates Handeln
Lernprozesse					
Mentale Prozesse/ Lernen	**Reflexion** v. Interessen, Einstellungen, Verantwortung, reflex. Umgang mit Emotionen	**Aneignung** von Wissen, Erfahrungen machen u. reflektieren, Lernen en passant	***Einübung*** Training, Wiederholung, Habitualisierung von explizitem Wissen	***Reflexion*** von Handlungs-bedingungen und Handlungs-folgen	***Bewertung*** Handlungs-Evaluation in Bezug auf Ziele

Bei näherem Hinsehen zeigen sich jedoch auch wesentliche Unterschiede: Im Kompetenzbegriff ist die *Willenskomponente* darauf reduziert, bloße Einstellungen und Motivationen zu vorgegebenen Zielen und Absichten zu erzeugen, die aus fremden, betrieblichen Interessen abgeleitet wurden – man soll selbst wollen, was man soll. Denn „Maßstab der Kompetenzdefinition ist ausschließlich die Perspektive von Unternehmen, die ihre Vorstellungen von Kompetenzanforderungen auf diesem Wege arbeitspolitisch durchsetzen" wollen (Hendrich 2000, S. 34). Auch bei der Handlungs*ausführung* steht nicht mehr das Subjekt und seine erweiterte Weltverfügung zur Debatte, sondern sein jederzeit situationsadäquates Handeln in Situationen, deren Rahmenbedingungen der Betrieb vorgibt. Und im Bereich der *Mittelverfügung* finden wir bei Kompetenz die wichtige Wortbedeutung der *Zuständigkeit*, die subjektives Handeln auf den von oben vorgegebenen Rahmen eingrenzt.

Mit Kompetenz ist damit nicht nur Wissen und Fähigkeit angesprochen, etwas tun zu können. Sondern die *Performanz,* also jeweils situationsadäquate Handlungen in Erfüllung betrieblich nützlicher Ziele, ist das, was in der Kompetenzdebatte eigentlich interessiert. Hof (2001, S. 153) verweist auf die im Kompetenzbegriff angesprochene „Relationierung zwischen Person und Umwelt", auf die subjektives Handeln programmatisch eingeschworen werden soll. Dewe (2001) nennt es ein „Kompetenz-Ansinnen", denn meist wird ein gewünschter Eigenschaftsbereich mit dem Begriff der Kompetenz verbunden und damit als Anforderung an den Mitarbeiter formuliert. Die Definitionsmacht über das, was als kompetentes (Berufs-)Handeln gilt, liegt beim Betrieb und nicht mehr (wie beim Begriff des handelnden Subjekts) beim Individuum. Implizit ist damit der Kern des oben ausgeführten Subjektbegriffs, die *Autonomie* des Subjekts als Entscheidungshoheit über sein Handeln auf Basis vorhandenen Wissens und eigener Interessen eliminiert. Im Kompetenzbegriff ist das Subjekt im betrieblichen Kontext immer schon als domestiziertes und instrumentalisiertes gedacht.

4. Lernen und Handeln – vereint und doch getrennt

Praktisch alle Elemente im Modell des handelnden Subjekts sind – zumindest der Möglichkeit nach – aufs Engste mit ständigen Lernprozessen verknüpft, beruhen darauf oder bieten Anlässe für diese. Diese innige Verknüpfung von Handeln und reflexivem Lernen bietet vielfältige Ansatzpunkte für pädagogisches Handeln – Unterstützung bei der Aneignung von Wissen, beim Trainieren von Fähigkeiten, bei der fallweisen reflexiven Auseinandersetzung mit vollzogenen Handlungen und gemachten Erfahrungen, beim sprachlichen Explizieren von implizitem Wissen usw. Allerdings wird der komplexe Zusammenhang von Lernen-Wissen-Können-Handeln in der Erwachsenenbildung mitunter naiv vereinfacht gesehen – z. B. wenn über den Wissens- und Fähigkeitserwerb der Adressaten hinaus konkret die *Veränderung des Handelns* der Individuen in den Blick genommen wird und sich pädagogischer Erfolg daran bemessen soll.

Aber schon das schlichte Lernen in seiner ursprünglichen (gotischen) Wortbedeutung von „wissend werden“ (vgl. Paul 1992, S. 527) hat für das Subjekt als allgemeine Orientierungs- und Entscheidungsgrundlage einen Eigenwert. Die Erweiterung der theoretischen Souveränität des Subjekts über die materiale und soziale Welt qua Wissensaneignung *kann, muss aber nicht* automatisch zum Handeln führen. Es lässt sich auch nicht *allgemein* begründen, warum Lernen unbedingt zum Handeln führen *sollte*. Der Subjektbegriff unterstellt ja, dass das Individuum *eigene* Gründe für sein Handeln haben muss, ganz unabhängig davon, was seine *Umwelt* für gut befindet. Und es kann sehr wohl gute Gründe geben, bewusst nicht praktisch zu handeln – d. h., gelungenes Lernen kann auch dazu führen, ein Handeln gerade zu *unterlassen* (was von Cranach 1994 allerdings wiederum als „mentales Handeln“ interpretiert, insoweit dieses Sich-passiv-Verhalten aus einer bewussten Entscheidung des Subjekts folgt).

Eine generelle didaktische Leitlinie in Richtung eines jederzeit handlungsbezogenen Lernens übersieht die prinzipielle *Differenz* von Handeln und Lernen bzw. „Lernhandeln“ (Holzkamp 1995): Während ich im Handeln direkt meine praktischen Interessen verfolge, erfordert Lernen gerade die *Distanzierung* von solcher instrumentellen Sicht auf die Welt. Am Beispiel von „Lernschleifen“, die aus dem Handlungsfluss ausgegliedert werden müssen, erläutert Holzkamp die für Lernen prinzipiell erforderliche „Intention der Nichtintentionalität“. Erst dieses Zurücknehmen der Handlungsfrage und Konzentration auf die Sache allein – und zwar nur auf die Sache und nicht auf das, was ich mit ihr eventuell anstellen will – erlaubt es, den Gegenständen des Lernens unvoreingenommen tatsächlich „auf den Grund“ zu gehen, „indem ich hier intendiere, meine Intention, ohne sie preiszugeben, möglichst weitgehend so zurückzunehmen und stillzustellen, dass die ‚in der Sache liegenden’ Verweisungszusammenhänge bei mir ungestört zur Geltung kommen können“ (Holzkamp 1995, S. 330; vgl. das Primat der „Sachlichkeit“ bereits bei Herbart, Schleiermacher, Ballauf).

5. Fazit

Lernen und Handeln sind in vielfacher Hinsicht aufeinander bezogen und es finden sich viele Anknüpfungspunkte für die Förderung reflexiven Lernens. Aber: Handeln ist keine notwendige Folge von Lernen, wie es die Rede von einer Wissens-Handelns-Kluft unterstellt. Im Gegenteil: Eine Fokussierung auf Handeln kann die Klärung von Sachverhalten sogar verhindern, wenn nicht der Gegenstand selbst, seine Spezifik und innere Logik die Leitlinie des Denkens ist, sondern er nur eindimensional in instrumenteller Sicht wahrgenommen wird. Versteht man nun mit dem Kompetenzbegriff Lernen und Handeln als unmittelbaren, unauflösbaren Zusammenhang, so wirkt sich dieses Nützlichkeits-Theorem kontraproduktiv auf die Wissensaneignung und theoretische Souveränität des handelnden Subjekts aus.

Literatur

Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Münster, S. 253–309

Arnold, R. (2003): Humanistische Pädagogik. Emotionale Bildung nach Erich Fromm. Frankfurt a. M.

Bender, W. (2003): Kompetenzentwicklung im Zusammenspiel von Weiterbildung, lernförderlicher Arbeitsorganisation und Qualitätsmanagement. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung. Bielefeld, S. 19–31

Cranach, M. v. (1994): Die Unterscheidung von Handlungstypen – Ein Vorschlag zur Weiterentwicklung der Handlungspsychologie. In: Bergann, B./Richter, P. (Hrsg.): Die Handlungsregulationstheorie. Göttingen, S. 69–88

Dewe, B. (2001): Kritik des pädagogischen Kompetenzkonzepts: Soziale Kompetenz aus soziologischer Sicht. In: GdWZ, H. 4, S. 162–165

Dreyfuß, H. L./Dreyfuß, St. E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek b. Hamburg

Hackl, B. (2000): Systemisch denken – pädagogisch handeln? Innsbruck

Hendrich, W. (2000): Betriebliche Kompetenzentwicklung oder Lebenskompetenz? In: Harteis, Ch./Heid, H./Kraft, S. (Hrsg.): Kompendium Weiterbildung. Opladen, S. 33–44

Hof, Ch. (2001): Wie lässt sich soziale Kompetenz näher bestimmen? In: GdWZ, H. 4, S. 151–154

Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.

Joas, H. (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt a. M.

Kambartel, F. (1976): Theorie und Begründung. Studien zum Philosophie- und Wissenschaftsverständnis. Frankfurt a. M.

Löwisch, D. J. (2000): Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung. Darmstadt

Neuweg, G. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. 2. Auflage Münster

Paul, H. (1992): Deutsches Wörterbuch. 9. Auflage Tübingen

Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a. M.

Reischmann, J. (2003): Kompetenz lehren? Kompetenz- und Performanzorientierung in der Andragogik zwischen Didaktik und Organisationsentwicklung. In: Brödel, R./Bremer, H. (Hrsg.): Zugänge zur Kompetenzentwicklungsdebatte. Münster, S. 77–105

Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart

Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. London

Siebert, H. (2004): Lernen zu handeln – systemisch-konstruktivistische Anmerkungen. In: Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln. Zum Verhältnis von Wissensaneignung, Kompetenzerwerb und Anwendung von Lernergebnissen. Schwalbach/Ts. (im Druck)

Weinberger, S. (1990): Klientenzentrierte Gesprächsführung. 4. Auflage Weinheim