



Anja Kraus | Jürgen Budde |
Maud Hietzge | Christoph Wulf (Hrsg.)

Handbuch

Schweigendes Wissen

Erziehung, Bildung, Sozialisation
und Lernen

3. Auflage

BELTZ JUVENTA

Dank an die Linné Universität Vaxjö und Kalmar, Schweden,
für die Finanzierung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3127-0 Print
ISBN 978-3-7799-4364-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

	„Schweigendes“ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation <i>Anja Kraus, Jürgen Budde, Maud Hietzge, Christoph Wulf</i>	11
I	Grundlagen	
	● Zugänge	18
	Einführung „Schweigendes“ Wissen <i>Anja Kraus</i>	18
	Bausteine zu einer Geschichte schweigenden Wissen <i>Kristina Brümmer, Thomas Alkemeyer</i>	29
	Schweigendes Wissen in kulturtheoretischer und epistemologischer Perspektive <i>Iris Clemens</i>	45
	Externalisierung und Kommunikation von Tacit Knowledge <i>Peter Baumgartner, Tina Gruber-Muecke</i>	57
	Ethnographische Methoden <i>Jürgen Budde</i>	69
	● Ästhetische Praktiken	79
	Ästhetische Praxis und Schweigendes Wissen <i>Andrea Sabisch, Ole Wollberg, Manuel Zahn</i>	79
	Subjektive Theorien <i>Jean-Luc Patry, Angela Gastager</i>	92
	Implizites Wissen im interdisziplinären Diskurs <i>Juliane Engel, Heike Paul</i>	107
	● Körper(lichkeit)	120
	Einführung <i>Maud Hietzge</i>	120
	Die Sinne des Wissens <i>Marion Mangelsdorf</i>	134
	Mimesis <i>Christoph Wulf</i>	144

Emotionen, Affekte und implizites Wissen <i>Elgen Sauerborn, Christian von Scheve</i>	155
Habitus <i>Kathrin Audehm</i>	167
Diskurs und Körper <i>Maud Hietzge</i>	179
Geschlecht verkörpern: Zur Untersuchung von Embodying in der empirischen Sozialforschung <i>Grit Höppner</i>	192
● Alterität	202
Einführung <i>Kerstin Jergus</i>	202
Gewalt <i>Markus Rieger-Ladich, Christian Grabau</i>	216
Gender <i>Hannelore Faulstich-Wieland</i>	226
Diversität <i>Thomas Geier, Paul Mecheril</i>	235
Das Schweigende Wissen der Übertragung <i>Karl Josef Pazzini</i>	246
Inklusion und Exklusion <i>Merle Hummrich</i>	261
Unterschiede an-er-kennen: Diversität reflexiv erforschen <i>Andrea D. Bührmann, Kerstin Rabenstein</i>	275
II Sozialisations- und Erziehungsfelder	
● Frühkindliche Erziehung in und außerhalb der Familie	288
Einführung <i>Christine Thon, Margarete Menz</i>	288
Praktisches Wissen im familialen Erziehungsprozess <i>Hans-Rüdiger Müller</i>	300
Familie, soziales Milieu und praktischer Sinn <i>Sebastian Schinkel</i>	314

Kulturelle Reproduktion in der frühkindlichen Bildung <i>Bernd Bröskamp</i>	328
Schweigendes Wissen in der frühen Kindheit erforschen <i>Ursula Stenger</i>	342
● Schule, Gesellschaft und Wissen	355
Einführung <i>Walter Herzog</i>	355
Schulkulturen – Versuch einer schulentwicklungs- theoretischen Annäherung <i>Sibylle Rahm</i>	366
Aufmerksamkeit in pädagogischen Situationen <i>Jörg Dinkelaker</i>	380
● Kinder- und Jugendkulturen	392
Einführung: Kinder und Jugendliche in der wissenschaftlichen Forschung <i>Anja Kraus</i>	392
Peerkulturen <i>Steffen Amling</i>	401
Mode, Kleidung und Körperbild in Jugendszenen <i>Anne-Marie Grundmeier</i>	413
Implizites Wissen und Performanz des Spiels <i>Gilles Brougère</i>	425
● Neue Medien	439
Einführung: Digitale Medialität und implizites Wissen <i>Benjamin Jörissen</i>	439
Medienästhetik und implizites Wissen, 1964/1991/2011 <i>Martina Leeker</i>	448
Medienvielfalt und Medienwissen: vom impliziten Medien- wissen zur ‚schweigenden‘ Dimension der Algorithmen <i>Burkhard Schäffer</i>	462
Mediale (Spiel-)Techniken <i>Nino Ferrin</i>	479

III Dimensionen

● Raum	492
Einführung	
<i>Jürgen Budde, Georg Rißler</i>	492
Architektur und implizites Wissen: Atmosphäre als deiktischer Erfahrungsraum	
<i>Jeanette Böhme</i>	505
Here and Now oder „In Between“	
<i>Kristin Westphal, Gerold Scholz</i>	519
Sozialer Raum	
<i>Friederike Schmidt</i>	529
Die Materialität impliziten Wissens	
<i>Arnd-Michael Nohl</i>	541
Dinge in der Pädagogik und die Materialität des Pädagogischen	
<i>Sascha Neumann</i>	552
● Zeit(en)	566
Einführung	
<i>Maud Hietzge</i>	566
Zeitwissen und Zeitpraktiken	
<i>Franz Bockrath</i>	579
Das Nichtwissen der Zukunft	
<i>Jörg Zirfas</i>	592
Synchronisierungen	
<i>Monika Wagner-Willi</i>	603
● Performativität	614
Einführung	
<i>Christoph Wulf</i>	614
Bewegung	
<i>Sabine Huschka</i>	625
Rituale	
<i>Christoph Wulf</i>	639

Gesten <i>Christoph Wulf</i>	647
Situiertheit des Lernens <i>Larissa Schindler</i>	659
● Macht	672
Einführung <i>Kathrin Audehm</i>	672
Institutionen, Organisationen und implizites Wissen <i>Konstanze Senge, Angela Graf</i>	686
Subjektivierung und Techniken des Selbst <i>Thomas Alkemeyer, Christina Brümmer</i>	700
Schweigende Dimensionen von Macht in pädagogischen Beziehungen: Autorität und (Selbst-)Regierung <i>Roswitha Lehmann-Rommel</i>	712
Normalisierungen <i>Friederike Schmidt</i>	730
IV Lernen	
● Lernen	742
Einführung <i>Anja Kraus</i>	742
Lernsettings <i>Birgit Althans</i>	750
Transkulturelles Lernen <i>Ruprecht Mattig</i>	759
Übung <i>Almut-Barbara Renger</i>	771
Lernatmosphären <i>Agnes Pfrang, Andreas Rauh</i>	783
Formales und Informelles Lernen <i>Bernd Overwien</i>	793
● Erziehungspraktiken	802
Einführung <i>Jürgen Budde</i>	802

Wissen lernen <i>Hubert Knoblauch, Esther Wiesner, Dieter Isler, Sibylle Künzli</i>	813
Können lernen <i>Anja Kraus</i>	826
Latenzen des Leben Lernens <i>Jörg Zirfas</i>	839
Vom heimlichen Lehrplan zur rekonstruktiven Schulkritik <i>Bernd Hackl</i>	852
Autor*innen	865

„Schweigendes“ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation

Einführung

Jürgen Budde, Maud Hietzge, Anja Kraus, Christoph Wulf

„Schweigendes“ Wissen spielt in vielen Feldern von Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation eine zentrale Rolle. Diese Aussage beruht auf der Annahme, dass relevante Aspekte des Handlungswissens nicht artikuliert, und kognitiv nur in begrenztem Maße zugänglich sind. Dennoch präfigurieren diese Aspekte unsere Präferenzen und Intuitionen, gelingende oder misslingende Lernprozesse, prekäre oder erfolgreiche Lebenskonzepte. Diese Wissensformationen werden als ‚implizites‘, ‚praktisches‘ oder ‚unbewusstes‘ Wissen, als ‚tacit knowledge‘ (Polanyi) oder als ‚knowing how‘ (Ryle) bezeichnet. Mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der Lebens- und Arbeitswelten sowie der sozialen und kulturellen Felder gewinnt das in pädagogischen Handlungsfeldern und Institutionen verborgene Wissen zunehmend an Bedeutung. Dieses Wissen liegt weniger in kanonisierter als vielmehr in flexibler, vielfältiger, hybrider und damit – scheinbar – ‚spontaner‘ Form vor. Dies hat Folgen für *alltägliches* pädagogisches Handeln als auch für seine *wissenschaftliche* Erforschung. Die Untersuchung des historischen und kulturellen Charakters pädagogischer Praktiken sowie der Zweifel an der Passfähigkeit kognitivistischer Ansätze für die Gestaltung der Praxis führen zu einer Neubewertung *praktischen* Wissens auch als Basis kognitiver Konstrukte. In den Kultur- und Sozialwissenschaften geht damit ein Bedeutungsgewinn von Begriffen wie Macht, Materialität, Räumlichkeit, Körperlichkeit, Performativität, Visualität, Virtualität einher. Ihren Niederschlag findet diese Entwicklung auch in den entsprechenden ‚turns‘ wie dem ‚material turn‘, dem ‚spacial turn‘ oder dem ‚visual turn‘ etc., die als Einzelaspekte in das vorliegende Handbuch eingegangen sind, aber hier zum ersten Mal unter übergreifender Perspektive integriert werden. Damit erfolgt eine Relativierung des Endes der ‚großen Erzählungen‘ (Lyotard). Stattdessen wird versucht, jenseits disziplinärer Grenzen ein tragfähiges Fundament für ein integriertes Verständnis der sozialen Praxis menschlichen Handelns zu entwickeln. Gleichwohl ist diese Perspektive in der „scientific community“ nicht als gleichwertig etabliert. Gängige dualistische Begriffspaare wie Körper und Geist, Erfahrung und Kognition, Mann und Frau sind daran beteiligt, die Unterbewertung praktischen Wissens aufrecht

zu erhalten, da sie differenziertere Konzeptionen gedanklich erschweren. Demgegenüber gehen die meisten Autoren des Handbuchs davon aus, dass soziale Praxis u. a. in Diskursen und Praktiken, durch gesellschaftliche Strukturen, situative Kontexte, materielle Objekte, Artefakte, nichtmenschliche Aktanten hergestellt werden. Auch soziale Praxen (und nicht nur rationale Entscheidungen) führen zu spezifischen, oft unhintergehbaren Perspektiven auf Wirklichkeit. Mit der Erforschung ‚schweigender‘ Wissensbestände werden zugleich deren nichtdiskursive, nichtintendierte, körperlich vermittelte, latent wirksame, unbewusste, heimliche, verdeckte, nicht ausgesprochene, subalterne, der Repression ausgelieferte, informelle Anteile in den Mittelpunkt gerückt. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet kann die Bezugnahme auf das implizite bzw. ‚schweigende‘ Wissen für die Analyse praktischer und theoretischer Zusammenhänge große Potentiale entfalten.

Mit dem Körper und den Sinnen verwoben spielt das inkorporierte erfahrungsbasierte Wissen im pädagogischen Handeln in Lernarrangements, Interaktionsstrukturen, Beziehungskonstellationen, Normalisierungen etc. eine zentrale Rolle. Das ‚schweigende‘ praktische Wissen ist konstitutiv für die normativen Orientierungen und konkreten Realisierungen von Ritualen, Spielen, Gesten und anderen kulturellen Handlungen. In diesen und anderen sozialen und kulturellen Praktiken ist ein *in ihnen selbst* erworbenes und situiertes praktisches Wissen erforderlich, das es erlaubt, die entsprechenden Handlungen zu inszenieren und damit wirksam zu machen.

Eine Thematisierung des ‚schweigenden‘ Wissens in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation lässt sich in der Geschichte der Pädagogik aufspüren. Schon die Maieutik Platons kann als ein Versuch angesehen werden, beim Gegenüber zuvor von ihm nicht bedachte Auffassungen aufzudecken. Lässt man den historischen Rückblick mit der wissenschaftlichen Beobachtung und Analyse der pädagogischen Wirklichkeit beginnen, dann setzt er mit der intensiven Debatte über den wissenschaftstheoretischen Standort und die wissenschaftspolitische Stellung der Pädagogik in den 1960ern und 1970ern ein. Die damals noch vorherrschende Geisteswissenschaftliche Pädagogik und ihre Forschungsmethoden (vor allem Hermeneutik und Phänomenologie) haben in ihrer Ausrichtung auf die Erziehungswirklichkeit und deren Historizität sowie in diversen Konzepten wie dem „pädagogischen Takt“ eine besondere Sensibilität für das praktische Wissen entwickelt. Verdecktes, Unterdrücktes und Verdrängtes in der pädagogischen Analyse aufzudecken, war auch das Ziel psychoanalytischer Ansätze in der Pädagogik, die bereits Anfang des 20. Jahrhunderts ihren Anfang nehmen. Die kritische Erziehungswissenschaft der 1960er Jahre stellte sich den Fragen der Emanzipation und Repression und betonte die Bedeutung informeller Lernkontexte. Auch im Rahmen der Selbstoptimie-

rung und Selbststeuerung spielt die Bezugnahme auf implizite Wissensformen eine wichtige Rolle. Im Kontext der Schule wurde z.B. das ‚schweigende‘ Wissen und seine Vermittlung im Klassenzimmer in den 1970er Jahren als ‚heimlicher Lehrplan‘ (Jackson), in den 1980er Jahren als ‚Hinterbühne des Unterrichts‘ (Zinnecker) und in den 1990er Jahren im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen formellem und informellem Lernen diskutiert. Heute ist das ‚schweigende Wissen‘ ein zentrales Thema phänomenologischer, differenztheoretischer, praxeologischer, poststrukturalistischer und diskursanalytischer Unterrichtsanalysen geworden.

Obwohl die Bedeutung des ‚schweigenden‘ Wissens, das vor allem in sozialen Interaktionen erworben wird, seit langem bekannt ist, wird es im Zusammenhang mit Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation bislang kaum systematisch erforscht. ‚Schweigendes‘ Wissen spielt nicht nur in der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft, sondern auch in anderen Wissenschaften eine wichtige Rolle. Dazu gehören z.B. die Medizin, die Rechts- und Politikwissenschaften, die Ökonomie und die therapeutischen Wissenschaften. Das Interesse an diesen vernachlässigten Formen des Wissens wächst mit der Bedeutungszunahme anthropologischen, kulturwissenschaftlichen und ästhetischen Wissens in vielen Disziplinen. Bei der Untersuchung vernachlässigter Wissensformen werden die Grenzen traditioneller Wissenschaftsdisziplinen durchlässig; dadurch wird der Horizont der Wissenschaften erweitert. In der Folge entsteht interdisziplinäres, transdisziplinäres und transkulturelles Wissen, in dem ‚schweigendes‘ Wissen ebenfalls eine wichtige Rolle spielt.

Jeder Versuch einer Auseinandersetzung und Systematisierung ‚schweigenden‘ Wissens erzeugt neue Leerstellen. Der Begriff des ‚schweigenden‘ Wissens verweist auf Schwierigkeiten bei der Erforschung. Zwar ‚schweigt‘ implizites Wissen – es *zeigt sich* per definitionem, ohne expliziert zu werden. Wenn expliziert werden soll, *wie* sich etwas zeigt, dann entstehen grundlegende neue methodologische und methodische Fragen im Hinblick darauf, wie etwas expliziert werden kann, was seinem Charakter nach vor allem implizit ist. Auch hier gilt, dass dieses Wissen nach Möglichkeit dem Anspruch intersubjektiver Überprüfbarkeit gerecht werden soll. Da ‚schweigendes‘ Wissen vielschichtig und multidimensional handlungswirksam ist, ist sein Wirkungs- und Beobachtungsfeld weit gespannt, begrifflich stark ausdifferenziert und empirisch unterschiedlich konkret.

Einen möglichen Zugriff auf solche Bedeutungen bietet die Analyse von Diskursen, (Selbst-) Interpretationen und (Selbst-) Inszenierungen, die darüber hinaus durch eine Auseinandersetzung mit der Materialität von Kultur zu ergänzen ist. Diskurse zur Ökonomie, Identität, Medialität und Perspektivität beeinflussen Erkenntnisse, Wissen und Praktiken, die im Zusammenhang mit Körperlichkeit, ‚Situiertheit‘, Geschichtlichkeit entste-

hen. In rituellen Handlungen, Gesten und Spielen, in Ausdrucksformen körperlicher Interaktionen, in räumlichen Positionierungen und raumzeitlichen Arrangements manifestieren sich kulturelle Praktiken und Formen der Kommunikation, die auf verschiedenen Wegen und in diversen Szenarien weitervermittelt, aufrechterhalten und verändert werden.

Das Handbuch ist in die vier Teile ‚Grundlagen‘, ‚Sozialisations- und Erziehungsfelder‘, ‚Dimensionen‘ und ‚Lernen‘ gegliedert, von denen jeder mehrere Beitragsgruppen umfasst, in denen die Autor*innen spezifische Themen bearbeiten. In den Artikeln werden theoretische und empirische Aspekte praktischen Wissens und methodische und epistemologische Grundfragen untersucht. Einige Beiträge bearbeiten ihre Themen im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit pädagogischer Handlungsfelder. Andere Beiträge untersuchen Räume, materielle Objekte, nichtmenschliche Akteure, Handlungstheorien und Kategorien. Abgeschlossen wird das Handbuch mit der Untersuchung des ‚schweigenden‘ Wissens in pädagogischen Lerntheorien.

Im ersten Teil wird grundlegende Begriffsarbeit geleistet. Dazu werden historische, kulturtheoretische, epistemologische, ethnographische und ästhetische Zugänge analysiert. Die Kommunikabilität impliziten Wissens sowie subjektive Theorien werden aus interdisziplinärer Perspektive bearbeitet. Einen zentralen Referenzpunkt bilden nicht nur der menschliche Körper, Körperbewegungen, Emotionen und Sinne, sondern auch Aneignungsformen wie Mimesis, Spiel und Ritual. Ein zweiter Referenzpunkt ist durch die Begriffe Alterität, Formen der Fremdheit, Diversität, Gewalt und Gender gekennzeichnet. Dazu gehören auch Prozesse der Übertragung und der Inklusion.

Im zweiten Teil des Handbuchs werden Sozialisations- und Erziehungsfelder zum Thema. Neben den verschiedenen Formen der Institutionalisierung von Bildung und Erziehung in unterschiedlichen Lebensphasen und dem kulturellen Wissen, das sie reproduzieren, werden Familie, Peerkultur, soziokulturelle Bedingungen des Aufwachsens und das kindliche Spiel analysiert. Ferner werden die Ästhetik der neuen Unterhaltungs-, Informations- und Kommunikationstechnologien und die damit verbundenen Wissensformen und Spielkulturen untersucht.

Im dritten Teil werden die räumlichen, dinglichen, zeitlichen, performativen und machbezogenen Aspekte der Materialität und der Metarealitäten verschiedener Kultur(en) untersucht. In den thematisierten Prozessen wird das Soziale als in permanenter Veränderung begriffen, in Szene gesetzt, körperlich vermittelt, diskursiv präformiert und in diesem Sinne mehr oder weniger normalisiert aufgefasst.

Im vierten Teil werden schließlich soziale Felder und Zusammenhänge

thematisiert, in denen gelernt wird oder gelernt werden soll. Dabei spielt eine Rolle, dass das Lernen selbst weitgehend unsichtbar ist und auch von Faktoren bestimmt wird, die sich der Planung und Kontrolle entziehen. Lernen in der Begegnung mit dem kulturell Fremden, in individuell ausgeprägten Aneignungsprozessen oder in unterschiedlichen Lernsettings sind dafür Beispiele. Ferner werden hier Erziehungspraktiken wie die Übung und der gelenkte Erwerb von Wissen und Können untersucht. Auch die ‚schweigenden‘ Dimensionen des Lebens allgemein werden zum Thema.

Herzlich danken wir allen Autorinnen und Autoren für Ihre Beiträge zur Untersuchung des ‚schweigenden Wissens‘. Unser Dank gilt auch dem Verlag Beltz Juventa, und hier vor allem Frank Engelhardt, der das Projekt seit seinen Anfängen engagiert begleitete. Schließlich schulden wir auch der Linné Universität Växjö und Kalmar in Schweden Dank für die finanzielle Unterstützung der Formatierungsarbeiten.

I Grundlagen

● Zugänge

Einführung

Anja Kraus

Schweigende Wissensformen

Die in den Erziehungswissenschaften mit dem Fokus auf schweigendes Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation eingenommene Perspektive verweist zunächst auf Handlungstheorien, die sich von mentalistischen Ansätzen abwenden und auf solche Wissensformen abheben, die weder sprachförmigen noch numerischen Charakter haben. Das schweigende Wissen ist unseren Urteilen und Entscheidungen, Verhaltensweisen und Handlungen implizit. Es wirkt im Hinblick auf explizit, bedacht Vollzogenes oder Herbeigeführtes als Hintergrundwissen. In Bezug auf eine nähere Bestimmung schweigenden Wissens wird im Allgemeinen auf Michael Polanyi referiert. Polanyi beschreibt damit zunächst die alltägliche Erfahrung, dass wir mehr wissen als wir zu sagen wissen. Sogar „[...] im Akt der Mitteilung selbst offenbart sich ein Wissen, das wir nicht mitzuteilen wissen“ (Polanyi 1985: 14). Er nimmt an, dass uns unser „schweigendes“ Wissen nicht nur hilft, eine Sache (Wahrnehmung, Bewegung etc.) funktional zu erschließen. Auf implizite Weise wird auch eine rationale Analyse um dasjenige Wissen ergänzt, dessen semantischen Gehalt wir unterschwellig, latent und mehr oder weniger spontan erfassen. Polanyi führt solche Wissensformen auf (Lern-)Prozesse der „Verinnerlichung“, „Einverleibung“ oder der „Einfühlung“ zurück. Ähnliche Denkfiguren finden sich unter anderem in sprachanalytischen Ansätzen von Gilbert Ryle, John. R. Searle, oder beim späten Ludwig Wittgenstein, um nur einige zu nennen.

Allerdings sind allein die verschiedenen Auslegungen von Polanyis Interpretation des praktischen Wissens unter dem Gesichtspunkt des „tacit knowing“, also im Sinne nicht sprachlich vorliegender Bedeutungen, schon nicht einheitlich. Etwa wird die Frage unterschiedlich beantwortet, inwiefern schweigendes Wissen ‚verschattet‘ ist, ob es also artikuliert werden kann und inwieweit dies möglich ist, oder ob es sich der Artikulation per definitionem entzieht (vgl. Neuweg 2001). An den Versuch einer Klärung

dieser Frage schließt sich unmittelbar die Frage an, ob schweigendes Wissen ermittelt und getestet werden kann, oder nicht. Zudem besteht keine Einigkeit darüber, ob und inwiefern es diskursiv, struktural, psychisch und/oder physisch zu denken ist. So wird es im Sinne von Strukturen, (biologischen) Dispositionen, Fähigkeiten oder Routinen, Aneignungsformen, Prozessen, Diskursen, oder als Dispositive beschrieben. Ferner wird eine Kontroverse darüber geführt, inwieweit das schweigende Wissen individuell, also personengebunden, und/oder ob es kollektiv ist. Viele Aspekte der breitgefächerten Kontroverse um das schweigende Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation werden in den Beiträgen dieses Handbuchs abgebildet. Um die ganze Bandbreite der Kontroverse zumindest anzudeuten, werden in diesem Einführungskapitel, auch zur Ergänzung der ihm folgenden Beiträge, einige wenige zentrale Diskursstränge beispielhaft herausgegriffen und schlaglichtartig beleuchtet, in denen schweigendes Wissen unterschiedlich modelliert wird.

Zentrale Diskurse um schweigendes Wissen

a) Ökonomistische und pädagogische Ansätze: Die in vielerlei Hinsicht aufschlussreiche Gegenüberstellung eines ökonomistisch argumentierenden Ansatz in der Pädagogik mit einem rein pädagogischen ist hier aus Platzgründen nicht möglich, sondern es soll nur das angesprochen werden, worüber sie in Hinblick auf eine theoretische Modellierung schweigenden Wissens beispielhaft Aufschluss gibt. In Bezug auf die Bereiche der Ökonomie, des Managements und des Organisationswissens (und religiöser Auffassungen), auf die Pädagogik heute zunehmend ausgerichtet wird (vgl. diverse Beiträge in: Zeuner, Kessl & Schmidt 2015), legt Stephen Gourlay (2002) allein acht verschiedene Auslegungen des Begriffs „tacit knowing“ von Polanyi dar. Gourlay (2002: 3; übersetzt von A.K.) schreibt:

„Auf der einen Seite wird das schweigende Wissen als grundlegend für die kompetente Performanz in konkreten Situationen gehalten („praktische Intelligenz“ [...]), etwa für die Fähigkeit von Individuen, mit neuen Situationen umzugehen, und wenn es darum geht, Lücken des formell Erlernten zu schließen [...]. Das schweigende Wissen ermöglicht eine Anpassung an neue Situationen, weil es die Menschen dazu befähigt, zu handeln ohne nachzudenken [...]; auf der anderen Seite kann das schweigende Wissen dann, wenn es von biologischen Gegebenheiten [...] herrührt, auf implizite Weise Veränderung auch behindern, da es relativ festgelegt ist. [...] Gerade weil es aber konservativ und traditionsgebunden ist, und weil Traditionen nicht einfach kopiert werden können, bietet das schweigende Wissen nachhaltige Wettbewerbsvorteile.“

Für den pädagogischen Bereich heben Walter Herzog & Regula von Felten (2001: 20) indes auf problematische sog. „Vertrauthitsfallen“ ab, die sich insbesondere einer Lehrperson unwissentlich stellen:

„Es gibt in posttraditionalen Gesellschaften kaum mehr einen Beruf, den Kinder und Jugendliche durch bloße Beobachtung so gut kennenlernen können wie denjenigen des Lehrers. Im Verlaufe ihrer Schülerkarriere haben sich angehende Lehrkräfte schwer aufdeckbare und nicht leicht beeinflussbare Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster angeeignet.“

Das situationsbezogene Urteilen und Handeln einer Pädagogin, eines Pädagogen kann, so stellen sie kritisch heraus, durch unhinterfragt reproduzierte Befangenheiten in pädagogisch nicht wünschenswerter Weise behindert werden. Sie plädieren daher für eine generell kritische Haltung gegenüber tradiertem implizitem pädagogischem Handlungswissen.

In Hinblick auf das Konzept schweigenden Wissens kann den beiden Positionen grob entnommen werden, dass dasselbe offenbar neben generativen Aspekten eine konservative Seite hat, die im Hinblick auf professionelles Handeln unterschiedlich ausbuchstabiert wird. Außerdem wird offenbar jede Theoriebildung durch schweigendes Wissen begleitet. Dies trifft nicht zuletzt auf die Theorien zum schweigenden Wissen selbst zu. Die Definition eines schweigenden im Unterschied zum expliziten Wissen ist so gesehen keine letztlich begründbare und die Grenze zwischen beidem kann nicht abstrakt bestimmt und festgelegt werden; sie sollte genauso Gegenstand wissenschaftlicher Beforschung sein wie die jeweils untersuchte Fragestellung (vgl. Kraus 2015). Dabei ist die generative wie die konservative Seite des schweigenden Wissens zu beachten.

Ehe näher auf erziehungswissenschaftliche Ansätze zum schweigenden Wissen eingegangen wird, finden im Folgenden einige ausgewählte naturwissenschaftlich geprägte Ansätze Erwähnung, die auf implizite, also vor-sprachliche Prozesse der Konstitution von Gegebenheiten und deren Signifikation abheben.

b) Kognitionsforschung: Ein Bereich, dem heute in der Pädagogik neben Management und Ökonomie große Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist die Kognitionsforschung. Das Begriffspaar explizit/implizit spielt im Bereich der Bewusstseins- und Gedächtnisforschung vor allem insofern eine wichtige Rolle als damit technische bzw. computationalistische Anwendungen modelliert werden. Im Zusammenhang der Gehirnforschung wird zunehmend deutlich, dass die Körperlichkeit des Menschen für das menschliche Denken und Handeln konstitutiv ist. Christian Rittelmeyer (2009: 16) beschreibt dies wie folgt:

„Forschungen dieser Art [scil. die Gehirnforschung] werden uns zunehmend nahelegen, den menschlichen Leib auch als ein geistig-seelisches, immer sinngebendes Organ zu verstehen, nicht bloß als einen physischen Körper. Der periphere Leib ist aus dieser Sicht nicht nur >Werkzeug des Geistes<, sondern dessen konstitutives Organ. Verstand und Sinnlichkeit [...] bilden keinen Gegensatz.“

Die alltägliche Bezugnahme auf schweigendes Wissen wird hier physiologisch dimensioniert.

c) Posthumanistische Ansätze: Ein anderes diskursives Feld sind posthumanistische Ansätze, die vor der Folie feministischer und postkolonialer Theorien auf konstitutive und signifikative Potentiale auch nichtmenschlicher Aktanten verweisen. Im Rahmen der Multispecies Ethnography etwa werden menschliche und nichtmenschliche Beziehungen als rhizomatische Verflechtungen, und die menschliche Natur wird im Sinne eines Inter Species ausgelegt (vgl. Haraway 2008). In den Blick genommen werden dann „[...] situierte Konnektivitäten, die uns in multi-species Gemeinschaften einbinden“ (Rose 2009: 87, übersetzt von A.K.). Der wissenschaftliche Fokus auf Objekte und Prozesse wird durch die Beforschung von Ereignischarakteren ersetzt. Nichthierarchische Allianzen, Aktivitäten eines „Schwarms“, symbiotische Verbindungen oder die Interdependenzbeziehungen zwischen verschiedenen menschlichen und nichtmenschlichen Akteuren werden im Sinne eines „becoming“ (Deleuze & Guattari 1987) beforscht und an die Stelle der üblichen Kategorisierungen der verschiedenen Spezies gestellt. Die Formen schweigenden Wissens werden hier unter dem Gesichtspunkt diverser Interdependenzen und Konnektivitäten ermittelt.

In der Erziehungswissenschaft einschlägiger ist der ebenfalls auf anonyme Wirkungen abhebende, gegenanthropologisch und gouvernemental machtheoretisch angelegte Ansatz von Michel Foucault:

d) Diskurstheorie: Im Zusammenhang diskurstheoretischer Ansätze wird die unterschwellige und nicht willensgebundene Machtbezogenheit des menschlichen Urteilens und Handelns im Sinne von Dispositiven untersucht. Ein „Dispositiv“ in Michel Foucaults Diskurstheorie ist das unsichtbare Zusammenspiel von Sprechen, Denken und Handeln auf der Basis bestimmter Machtverhältnisse, sowie die Sichtbarkeit und die Vergegenständlichung von Wissen durch Handlungen und Tätigkeiten (vgl. Jäger 2000). Dispositive bestehen in vielfältig miteinander verzahnten und ineinander verschlungenen diskursiven wie nicht-diskursiven Praktiken. Foucault (1978: 119 f.) versteht unter einem Dispositiv

„[...] ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architektonische Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfasst. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft ist.“

Vermittelt über Dispositive bilden die Diskurse nach Foucault auf systematische Weise die Gegenstände aus, von denen sie sprechen oder handeln.

Die Direktiven des Urteilens und Handelns werden demnach diskursiv und damit von den urteilenden und handelnden Subjekten zu einem wesentlichen Teil unabhängig generiert.

Wir kehren zu anthropologischen Konzepten zurück:

e) Wissenssoziologie: In der Wissenssoziologie geht es um die Frage, wie kulturell und/oder sozial geteiltes Wissen generiert wird. Karl Mannheim (1964, 1980) trifft die Unterscheidung zwischen konjunktiv-atheoretischem und kommunikativ-generalisierendem, theoretisch und reflexiv verfügbarem Wissen. Das atheoretische konjunktive Wissen wird in existentiell bedeutsamen Zusammenhängen generiert, angeeignet und von verschiedenen Personen geteilt. Der Charakter solcher gemeinsamen Erfahrungen kann milieu-, generations-, geschlechts- oder organisationsspezifisch sein. Konjunktive Erfahrungen verbinden die Individuen miteinander. Auf der Grundlage der konjunktiven Erfahrungen bilden sich handlungsleitende kollektiv geteilte Orientierungen und ein erfahrungsbasiertes, habitualisiertes Wissen (Mannheim 1980; Bohnsack 2003: 59 ff.), das als ein vielen Personen gemeinsames implizites Orientierungswissen fungiert. Jede Enkulturation, also jede automatische, nicht durch intentionale Erziehung gesteuerte Verinnerlichung von Kultur, wie auch jede Akkulturation als die Assimilation an eine kulturelle Umwelt schließen ein solches mit konjunktiven Erfahrungen vertraut Werden ein.

Konjunktive Räume erklären sich nicht vollständig. Die sog. „Schweigsamkeit des Sozialen“ (Hirschauer 2001) bildet in diesen Prozessen eine unhintergehbare Raumbtiefe, die nicht allein durch Machtbeziehungen und die damit verbundenen kulturellen Normen des Verzichtleistens gebildet wird, sondern auch durch viele andere nicht artikulierbare von Individuen geteilte Erfahrungen.

f) Negativität der Bildung, des Lernens und der Erziehung und die Ethnografie: In explizit erziehungs- insbesondere in bildungswissenschaftlichen Zusammenhängen wird herausgestellt, dass Lern- und Bildungspro-

zesse notwendig von vielfältigen Erfahrungen der Negativität begleitet sind und Prozesse des Lernens und der (Selbst-) Bildung weder für die Pädagog/inn/en noch für die sich solchen Prozessen unterziehenden (vollständig) luzide werden können. Dietrich Benner (2005) aspektiert die für Lehr-Lernprozesse konstitutive Negativität der Erfahrung als deren Flüchtigkeit und Machtgebundenheit. Weitere Nuancierungen arbeiten in dieser Beziehung Rainer Kokemohr, Wilfried Marotzki, Hans-Christoph Koller, Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich und viele andere heraus. Käte Meyer-Drawe (2008: 77) argumentiert aus phänomenologischer Perspektive: Lernen „[...] bleibt unsichtbar, etwa der Beginn des Lernens, sein Verlauf, seine Dramaturgie.“ Lern- und Bildungsprozesse lassen sich also nicht in der Weise objektivieren, wie dies für andere Arbeitsabläufe gilt. Im Konzept der Mimesis (vgl. Wulf & Gebauer 1998) wird dem Lernen zudem das Moment einer individuellen Interpretation vorgegebener Inhalte eingeschrieben, die es einmal mehr zu einem für den Pädagogen oder die Pädagogin weitgehend unberechenbaren Geschehen machen. Eine pädagogische Wirkung ist so, wie sie intendiert ist, nie sichergestellt. Pädagogische Wirkungen werden unter dem Gesichtspunkt pädagogisch erwünschter Lern- und Persönlichkeitsentwicklung als Bildung konzipiert. Bildung folgt also nicht allein der Denklogik. – Rationale Systeme tendieren jedoch dazu, die Diskontinuitäten in der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung wie auch die vielen Spannungsfelder, auf denen sich die Pädagogik bewegt, ferner auch die „Schweigsamkeit des Sozialen“, allgemein zu verdrängen oder herunterzuspielen. Dies beginnt damit, dass das, was explizit, sichtbar, evident ist, so erscheint oder evident gemacht wird, gegenüber dem Verschatteten der Tendenz nach bevorzugt wird. Grundsätzlich wird gesellschaftlich, so auch in der Erziehungswissenschaft und in der Pädagogik, etwa in der Schule, die verständliche Repräsentation dem Repräsentierten gegenüber privilegiert. Aphasie, Unbeschreibliches oder latent wirksame Machtbeziehungen finden weniger Beachtung. Alles, was sich als stummer Prozess vollzieht, bekommt im Sinne des Unartikulierten, Analphabetischen oder Dumpfen häufig und tendenziell das Stigma des Befremdlichen. So wiesen etwa Virginia Morrow und Martin Richards (1996) darauf hin, dass mit dem gängigen Paradigma wissenschaftlicher Forschung kindliche, wie auch viele andere mögliche Ausdrucksformen, aus rein formalen Gründen ausgeblendet und ausgeschlossen werden (vgl. ferner Adorno & Horkheimer [1944] 1988). Ein solches durch die jeweils privilegierten Repräsentationsformen, etwa Ordnungen des Wissens, fortgetragenes Vorurteil entfaltet in vielerlei Hinsicht, in verschiedenen Kontexten der Pädagogik wie auch in der Wissenschaft Wirkung. Die Pädagogik ist aufgrund ihres von schweigenden Dimensionen fraglos durchzogenen Gegenstandsbereichs aber geradezu prädestiniert, Vorlagen zu einer Beleuchtung des ansonsten eher Ausgeblendeten zu ge-

ben (vgl. Breidenstein & Kelle 1999). Wird die Pädagogik in erster Linie als solche Praktiken verstanden, die in einem positiven Verhältnis zu pädagogischen Intentionen stehen, ist dem nicht zuletzt auch die von Edward Craig (1993: 41) in seinen pragmatischen Untersuchungen zum Wissensbegriff gemachte Feststellung hinzuzufügen, „[...] wie wenig uns in der Praxis anlogisch notwendigen und hinreichenden Bedingungen gelegen ist“. Da jeder Ausdruck in der Pädagogik einen Adressaten, eine Adressatin hat, die als eine Persönlichkeit in Entwicklung, und daher von der Respons her gedacht wird, die er oder sie auf einen solchen Ausdruck gibt, wird der Zusammenhang von schweigendem Wissen und Artikulation in pädagogischen Kontexten grundsätzlich immer von dem her konzipiert, was sie bei einer bestimmten Gruppe (Kinder etc.) tatsächlich oder potentiell bewirken. In Hinblick auf die pädagogisch angeratene Berücksichtigung der in sich häufig widersprüchlichen, von vielen verschiedenartigen Kräften bestimmten Entwicklungsdynamik der Persönlichkeit von Heranwachsenden stellt Jörg Zirfas (2001: 59) heraus: „Nur dort, wo wir von einer radikalen Unentscheidbarkeit ausgehen können, kann man für den Anderen die Verantwortung übernehmen, die ihm gerecht wird.“ Von der Seite der Lehrperson kommen hier etwa der „pädagogische Takt“ (Herbart, Nohl, van Manen), „subjektive Theorien“ und sog. „Habitus“ (Bourdieu) ins Spiel, die auf unreflektierte und nur schwer reflexiv einholbare Art und Weise den Umgang mit dem von ihren Auffassungen Verschiedenen entweder befördern oder behindern, und damit entscheidend (positiv oder negativ) zur pädagogischen Wirksamkeit ihres Handelns beitragen. Die Frage nach der Konstitution von Eigenem und Anderem, in methodologischer Hinsicht die Frage nach Vertrautheit und Fremdheit wird auch anhand diverser Fremdheitsmotive und -vorstellungen ausdifferenziert, in denen Verschattungen mitgedacht werden. Wie entscheidend die Pädagogik vom Stimmlosen, Unausprechlichen, Verdrängten, Versteckten und Vorsprachlichen her bestimmt und zu denken ist, wird praktisch und empirisch-analytisch gesehen vielleicht am ehesten dann deutlich, wenn man in Betracht zieht, dass in überhaupt jeder Symbolisierung und Artikulation im sozialen Bereich etwas zum Ausdruck oder zur Sprache gebracht wird oder kommt, das zuvor nicht Sprache war (vgl. Hirschauer 2001).

Im Rahmen der Ethnographie werden Methoden entwickelt, wie schweigendes Wissen auf de- und rekontextualisierende Weise beschreibbar gemacht werden kann. Dabei wird herausgestellt, dass eine Bestimmung des Pädagogischen überhaupt nur anhand des Differenzials von Fremd-, Anders- und Vertrautheit erfolgen kann (vgl. Bollig/Neumann 2011). Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange und Hans Rudolf Leu (1999: 10) stellen mit Blick auf das Interesse der ethnographischen Kindheitsforschung an den Perspektiven der Kinder heraus, dass

„[...] die Eigenart der Kinder zur Fremdheit werden muß, weil sie anders im Forschungsprozeß der Erwachsenen nicht beschrieben werden kann, die Fremdheit der Kinder dann aber als ihre Eigenart, als ihre Besonderheit erscheint.“

g) Unterrichtsforschung: In der Unterrichtsforschung dienen Konzepte wie der „heimliche Lehrplan“ (Jackson 1968) oder das der sog. „Hinterbühnen des Unterrichts“ (Zinnecker 1978) der Beschreibung nicht offizieller Ausdrucks-, Interaktions- und Lerngeschehen, die nicht zuletzt im Schulunterricht selbst latent Wirkung zeitigen. Solche Aspekte, die nicht direkt an das Agieren und Interagieren von Individuen geknüpft sind, wie bspw. räumliche, zeitliche oder strukturelle Bedingungen von Unterricht, bezeichnet Bernd Hackl (2008) als „unthematische Faktoren des Unterrichts“. Ingrid Carlgren (2011) zeigt ein breites Spektrum an für Lehr-Lernprozesse bestimmenden, expliziten wie impliziten Wissensformen auf, die auch jeden Fachunterricht in je spezifischer Weise auszeichnen. In Bezug auf eine Berücksichtigung der Individualität der Lernenden und ihrer Heterogenität wie auch für ihre Kompetenzentwicklung wird heute die Ermittlung informeller Wissensformen zunehmend für relevant erkannt. Es handelt sich um Erfahrungs-, Körper-, Orientierungs-, Prozess- und Strukturwissen, Handlungs-, Interaktions-, Identitäts-, Werte-, Produkt-, Quellenwissen, Integrität, Macht und Habitus, Organisations- und Milieuwissen etc. In Hinblick auf schulisches Lernen und die Didaktik wird die Einsicht, dass Wissen mit Nichtwissen, Abgeschattetem, Unwissen etc. gepaart ist, immer wieder anders ausbuchstabiert.

h) Ästhetische Erziehung: Klaus Mollenhauer (1996) beleuchtet die seinerzeit diagnostizierte Verkürzung der Mensch-Welt-Verhältnisse auf Arbeit und Interaktion in Hinblick auf damit einhergehende Verschattungen. In seinen Studien zum Verhältnis von Bildung und Ästhetik zeigt er, dass insbesondere im Feld des Ästhetischen entwerfendes, problematisierendes und reflektierendes Lernen sowie eine Pluralisierung von Weltansichten, und zu ergänzen wäre, von Weltzugängen und Wissensformen, möglich ist. Ästhetische Aspekte wie Figur-Grund, Beschreibungsfokus und Kontext, Auslassungen, Hinzufügungen, Wendungen, Überlappungen, Wendungen, Färbungen, Detailliertheit etc. spielen für ein solches Lernen eine zentrale Rolle. Diese Lernaspekte, die zunächst Bildaussagen in der Kunst betreffen, sollen in der ästhetischen Erziehung nicht für sich stehen, sondern sie werden in einem zweiten Schritt auch für das Begreifen von gesellschaftlichen Phänomenen, etwa von Kommunikations- und Interaktionsgeschehen etc. als zentral aufgefasst. Erfahrungen nicht einholbarer Differenz etwa werden in vielfältige didaktische Prinzipien und Strategien umgemünzt wie „Irritation“ (Otto und Otto 1987), „De-Kontextualisierung“ (Busse und Pazzini

2008), „Displacement“ (Brohl 2003), „Graphieforschung“ (Sabisch 2007) etc.

Resümee

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sehr unterschiedliche Ansätze Beiträge zur Profilierung der schweigenden Aspekte von Erziehungs-, Lern-, Sozialisations- und Bildungsgeschehen leisten. Naturwissenschaftliche, managementtheoretische und die technologische Forschung beleuchten die Bedeutung schweigenden Wissens. Ethnographische, diskursanalytische, phänomenologische, sprachanalytische, rekonstruktive und andere Methodologien empirischer Sozialforschung begreifen das Fremde, Andere, Unvertraute, latent Wirksame als wichtigen Schlüssel zur Erschließung sozialer Phänomene etc. Alle diese Ansätze tragen zur Entwicklung der Methodologien bei, die zur empirischen Beforschung schweigenden Wissens geeignet sind. Damit sind einige wenige Ansätze umrissen, in denen schweigendes Wissen eine Rolle spielt. Deren Relevanz für die Pädagogik mag sich bei aller Vielfältigkeit an der einen oder anderen Stelle angedeutet haben.

Generell ist festzuhalten, dass die Theoriebildung in der Pädagogik unter dem Blickwinkel schweigenden Wissens ihre tradierte Signatur verändert. Etwa tritt die Frage, wie etwas jeweils zum Ausdruck kommt oder gebracht wird, und die Frage nach der Autorisierung der Position, die in dieser Beziehung die Definitions- und Entscheidungsmacht beanspruchen kann und als gültige anerkannt wird, in den Vordergrund wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung. Selbstredend kann jene Position von diversen, auch von nichtmenschlichen Aktanten besetzt sein. Mit der Referenz auf schweigendes Wissen werden notwendig Machtverhältnisse, -beziehungen und -wirkungen, auch Irrationalismen etc. mitgedacht und beforscht. Die Frage und Offenheit dafür, *wie* etwas jeweils zum Ausdruck kommt oder gebracht wird, verspricht hier neue Möglichkeiten, aber sie weist auch auf Desiderate bei der Analyse und Modellierung pädagogischer Situationen und Verhältnisse sowie ihrer wissenschaftlichen Beforschung hin.

Literatur

- Adorno, T.W.; Horkheimer, M. ([1944] 1988): *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt am Main: S. Fischer
- Audehm, K. (2008): Performative Logik und soziale Magie des Sprechens. Anmerkungen zur Handlungsmacht sozialer Akteure. In: Paragrana (Hg. Mark Poster, Christoph Wulf) Band 17: Medien – Körper – Imagination. Berlin: Akademie-Verlag: 131-144
- Benner, D. (Hg.) (2005): *Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität. Exemplarische Studien.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.* 5. Aufl. Opladen: Leske + Budrich
- Budde, Jürgen (2014): Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie. In: *ZQF*, 15. Jg. Heft 3+4.
- Bollig, ; Neumann: (2011): Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. In: *ZQF*, 12. Jg., Heft 2: 199-216
- Brohl, C. (2003): Displacement als kunstpädagogische Strategie. Norderstedt: Books on Demand
- Breidenstein, G.; Kelle, H. (1996): Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 16: 47-67
- Busse, K.-P.; Pazzini, K.-J. (2008): (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild. Dortmund: Dortmunder Schriften zur Kunst. Studien zur Kunstdidaktik.
- Carlgrén, I. (2011): *Kunskap för bildning.* In: Englund, T.; Forsberg, E.; Sundberg, D. (Hg.): *Vad räknas som kunskap? Liber*
- Craig, E. (1993): *Was wir wissen können. Pragmatische Untersuchungen zum Wissensbegriff.* Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1987): *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia.* Minneapolis: University of Minnesota Press
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin: Merve
- Gourlay, N. (2004): 'Tacit Knowledge': The Variety of Meanings in Empirical Research. In: 5th European Conference on Organisational Knowledge, Learning and Capabilities; 2-3 April 2004, Innsbruck. Zugriff unter: <http://eprints.kingston.ac.uk/2263/>
- Hackl, B. (2008): Was geschieht in der Schule? Überlegungen zur Erforschung der verborgenen Dimensionen des Unterrichts. In: Eder, F.; Hörl, G. (Hg.): *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen, Unterricht, Schulentwicklung und Lehrerinnenbildung als professionelle Handlungsfelder.* Wien: LIT-Verlag: 73-95
- Haraway, D. (2008): *When Species meet.* Minneapolis: University of Minnesota Press
- Hirschauer: (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30: 429-451
- Herzog, W.; von Felten, R. (2001a): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Beiträge zur Lehrer(innen)bildung*, 19: 17-28
- Hirschauer: (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg.30, Heft 6: 429-451
- Hogrebe, W. (1993): Die epistemische Bedeutung des Fremden. In: Wierlacher, A. (Hg.): *Kulturthema Fremdheit.* München: Iudicium: 355-370
- Honig, M.-S.; Lange, A.; Leu, H. (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Honig, M.-S.; Lange, A.; Leu, H. (Hgg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung.* Weinheim/München: Juventa: 91-101
- Jackson, P. W. (1968): *Life in Classrooms.* New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Jäger: (2000): Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, R.; Hirsland, A.; Schneider, W.; Viehöver, W. (Hgg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Opladen: Leske + Budrich: 91-124
- Kraus, A. (2015): *Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer(innen)bildung. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer(innen)bildung.* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Mannheim, K. (1964): *Wissenssoziologie.* Berlin/Neuwied: Luchterhand
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens.* Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Meyer-Drawe, K. (2008): *Diskurse des Lernens.* München: Fink
- Mollenhauer, K. (1996): *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern.* Weinheim: Juventa
- Morrow, V.; Richards, M. (1996): The Ethics of Social Research with Children an Overview. In: *Children and Society*, 10: 90-105

- Neuweg, G. H. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2. korr. Aufl. Münster: Waxmann
- Otto, G.; Otto, M. (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze: Velber
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Rittelmeyer, C. (2009): Der menschliche Körper als Erkenntnisorgan. In: Kraus, A. (Hg.): Körperlichkeit in der Schule. Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie. Oberhausen: Athena: 19-38
- Rose, D. (2009): Introduction: Writing in the Anthropocene. In: Australian Humanities Review. Issue 47, November 2009, 87. Siehe: <http://press.anu.edu.au/wp-content/uploads/2011/04/07.pdf> [letzter Zugriff: 2.10.2015]
- Sabisch, A. (2007): Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld: transcript Verlag
- Wulf, C.; Gebauer, G. (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek: Rowohlt
- Zeuner, C.; Kessl, F.; Schmidt, K. (Hg.): Wie politisch ist die Erziehungswissenschaft? Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE, Heft 50
- Zirfas, J. (2001): Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluß an Jacques Derrida. In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Opladen: Leske & Budrich 2001: 49-63
- Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, B.; Zinnecker, J. (Hg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek bei Hamburg: 29-121

Bausteine zu einer Geschichte ,schweigenden Wissens‘

Kristina Brümmer, Thomas Alkemeyer

Einleitung: Die Verdrängung und Wiederentdeckung schweigenden Wissens

Eine ganze Serie von kulturwissenschaftlichen Blickwinkelverschiebungen hat seit den 1990er Jahren bisher wenig beleuchtete Seiten des Sozialen ins Blickfeld gerückt. Neben der Hinwendung zu Sprache, Zeichen und semiotischen Strukturen (*linguistic turn*) wird seither eine übergreifende methodische Neuorientierung am Begriff der Praxis bzw. der Praktiken (*practice turn*) behauptet. Ein zentraler Impuls für diese Neuorientierung ist die Zurückweisung eines ‚theoretizistischen‘ Blicks, der das wirkliche, materielle und körperliche Dasein in der Welt nur dort thematisiert, wo es sich der Umsetzung geistiger Erkenntnisse in den Weg zu stellen scheint. Stattdessen wird die Aufmerksamkeit auf die vermittelnde Rolle des Körpers (*body turn*) und eines verkörperten Erfahrungswissens (*Renaissance des Pragmatismus*), den Vollzugscharakter des Sozialen (*performative turn*) sowie die Beteiligung von Räumen (*spatial turn*) und materiellen Settings und Artefakten (*material turn*) an der Konstitution sozialer Ordnungen und ihrer Subjekte gelenkt (z. B. Alkemeyer/Schürmann/Volbers 2015; Reckwitz 2003; Sandbothe 2000; Schatzki 2002). Mit diesen theoretischen Neuzugängen wird der Mensch nicht länger als ein der Welt rational-reflexiv gegenüberstehendes Geisteswesen verstanden, sondern als ein Wesen aus Fleisch und Blut, das in seinen vielfältigen Verflechtungen mit der Welt – frei nach Marx – ebenso sehr die Umstände macht wie sich selbst: Alles Erkennen und Wissen ist unter diesem Blickwinkel durch praktisches Tun vermittelt; das Denken versteht sich selbst als ein Bestandteil der Praxis.

In der Wissenssoziologie korrespondiert dieser Hinwendung zur Praxis die Ersetzung der Frage, „*wer* etwas weiß“ durch die Frage, „*wie* etwas überhaupt gewusst wird“ (Hirschauer 2008: 87).

»Während ein platonisch-cartesianischer Zugang als Wissen nur gelten lässt, was in Sprache und Begriffe zu fassen ist, und in der *theoria*, der Schau der ewigen und unbewegten Ideen, das höchste menschliche Vermögen sieht, werden nun gerade solche Wissenskonzepte wieder- bzw. neuentdeckt, die von diesem ‚epistemozentrischen Mainstream[s] der abendländischen Philosophie‘“ (Hetzl 2008: 29)

verdrängt oder als irrational stigmatisiert wurden. Dazu gehört zentral ein leibhaftiges Können im Umgang mit Dingen, Menschen und Situationen, das auf einer Vertrautheit mit der umgebenden Welt beruht. Ein solches implizites Handlungswissen, das ein explizit-abstraktes Wissen hintergründig trage, postulierten u.a. bereits Heidegger, Wittgenstein, Fleck, Polanyi oder Merleau-Ponty (Kogge, 2012: 32). Aber auch bei Vico, Humboldt, den deutschen Idealisten, Marx oder in der Lebensphilosophie erfolgte immer wieder eine Rückbesinnung auf ein in die Praxis eingebundenes, „empraktisches“ (Stekeler-Weithöfer 2005) Vollzugswissen. Theoriegeschichtlich sei, so Kogge (2012), vor allem Aristoteles' Konzept der *empeiria* ein geeigneter Kandidat, um eine Einheit von Körperlichkeit, Wahrnehmung, Einübung und Routine sowie deren Verhältnis zu Sprache (*logōs*), Wissen(schaft) (*epistēmē*), Könnerschaft (*téchnē*) und philosophischem Denken (*sophía*) zu spezifizieren. Aus der gesellschaftstheoretischen Perspektive einer „reflexiven Modernisierung“ resultiert der mit den kulturwissenschaftlichen *turns* der letzten Zeit verbundene, starke programmatische Anspruch, die Annahme einer Vorrangstellung der Theorie vor der Praxis systematisch zu kritisieren und stattdessen ein „anderes Wissen“ (Böhle et al. 2001) zu rehabilitieren, aus den gegenwärtigen Umständen selbst: Mit der Rückkehr von Uneindeutigkeit und Unsicherheit in der „Zweiten Moderne“ sei ein situativ angemessenes Entscheiden und Handeln nur neben oder außerhalb bewusster Kognition, intentionaler Planung und reflexiver Steuerung durch (sozialisierte) Intuition und Situationsgespür möglich (Beck/Bonß 2001).

Diese Neubewertung eines ‚anderen‘ Wissens fußt auf fünf Annahmen: Als ein Können habe dieses Wissen, *erstens*, keine von der Praxis unabhängige (rein theoretische) Existenz, sondern stecke in ihr. Damit sei der (geübte) Körper, *zweitens*, kein bloßes Ausführungsorgan mentaler Intentionen und geistiger Planung, sondern ein Agens, das in der Praxis eine eigene Intelligenz und Geschick entfalte (umfassend Keller/Meuser 2011). *Drittens* sei dieses verkörperte Praxiswissen nicht (wie bei einem starken Begriff dieses Wissens) oder nur schwer (bei einem schwachen Begriff) repräsentierbar und sprachlich zu explizieren (Loenhoff 2012: 62). Als ein in diesem Sinne schweigsames Wissen könne es, *viertens*, nur durch praktische Erfahrung erlernt werden. Schließlich bemesse sich sein Wert im Unterschied zum platonisch-cartesianisch modellierten Wissen, *fünftens*, nicht am Kriterium einer universalen, abstrakt zu bestimmenden Wahrheit, sondern ausschließlich an seinen Wirkungen, d.h. daran, ob es in einer Situation ein angemessenes Handeln ermögliche.

Eine Begriffsgeschichte impliziten Wissens ist bereits deshalb kaum möglich, weil es sich zuvörderst um eine Problemgeschichte handelt, mit dem behandelten Problem aber auch dort zu rechnen ist, wo der Begriff nicht ausdrücklich auftaucht. Somit bleibt unser Beitrag hoch selektiv: Er

gewährt einen schlaglichtartigen Überblick insbesondere über jene historischen Zugänge, die im Zuge der gegenwärtigen *turns* eine Rolle spielen. Die Darstellung orientiert sich am etablierten Kanon wissenschaftlicher Disziplinen und erläutert diese Zugänge vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Phänomenbereiche und Bezugsprobleme: Welche Phänomene und Probleme werden mit dem Verweis auf ein ‚anderes‘ Wissens jeweils thematisiert und zu lösen beansprucht? Vor diesem Hintergrund kommen wir dann am Schluss auf die aktuellen Blickwinkelverschiebungen zurück, um die in ihrem Zuge sich etablierenden (neuen) Konzepte von Praxis und Wissen kritisch zu diskutieren.

Die Thematisierung schweigenden Wissens in verschiedenen Disziplinen

Philosophie

In der Philosophie bilden materialistische, anthropologische, phänomenologische und pragmatistische Zugänge ein Gegengewicht zu der cartesianischen Vorstellung, ein denkend sich konstituierendes Subjekt trete einem erkannten Objekt gegenüber und verwirkliche seine im Inneren bereits ausgereiften Pläne handelnd im Äußeren.

„Der Hauptmangel alles bisherigen Materialismus [...] ist“, schreibt *Marx* in seinen Thesen über Feuerbach (1845), „dass der Gegenstand, die Wirklichkeit, Sinnlichkeit, nur unter der Form des Objekts oder der Anschauung gefasst wird; nicht aber als sinnlich menschliche Tätigkeit, Praxis; nicht subjektiv.“ Zwar ging es Marx in seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem anthropologischen Materialismus Ludwig Feuerbachs nicht um die Bestimmung eines impliziten Wissens, jedoch verbindet das Postulat eines Primats der Praxis vor der theoretischen Anschauung seine Praxisphilosophie mit anderen anti-cartesianischen Philosophien, die eine sinnkonstituierende Subjektivität de-transzendentalisieren und Subjektivität, Geist und Sinn allererst in der Praxis erwachsen lassen. Ergiebig für gegenwärtige Diskussionen um Konzepte von Praxis und Praxiswissen ist dabei vor allem, dass die „sinnlich menschliche Tätigkeit“ in Marx’scher Tradition nicht als begriffs- oder theorielos und Theorie nur als ein Spezialfall von Praxis (Schürmann 2009) verstanden wird: Der materialistische Anspruch einer Grundlegung theoretischen Wissens in den Vollzügen einer historisch-gesellschaftlichen Praxis hat ein Primat des Könnens (*knowing-how*) vor dem Wissen (*knowing-that*) zur Konsequenz (ebd.). Alles Denken, alle Theorie, ist danach performativ zu begreifen; jedes Wissen ist in die konkreten Lebensvollzüge eingebundenes, d.h. ein dieses implizites Wissen.

In seiner von der Phänomenologie Husserls, der Lebens- und der Existenzphilosophie inspirierten Daseinshermeneutik fasst auch *Heidegger* (1927/2001, §§ 31-33) den Weltbezug nicht kontemplativ, sondern praktisch: Es ist „der hantierende Umgang mit den alltäglichen Gebrauchsgegenständen“ (Loenhoff 2012: 50), der den Handelnden einen jeder theoretischen Erkenntnis vorausliegenden, verstehenden Zugang zur Welt verschafft. Dieses primäre Verstehen vollzieht sich als ein „umsichtiges Entdecken“ im Sinne der praktischen Orientierung in einer vertrauten Welt von Gegenständen, die dem hantierenden Umgang zur Verfügung stehen, d.h. in der Terminologie Heideggers „zuhanden“ sind: Gegenstände und Ereignisse werden im praktischen Umgang *als* Etwas verstanden, „ohne dass diese ‚Als-Struktur‘ selbst im Zentrum der Aufmerksamkeit liegt“ (ebd.: 51). Primäres Verstehen ist somit ein praktisches Können, dessen Art und Umfang sich in Auslegungen zeigt. Diese sind nicht erst sprachlich, sondern kommen schon nichtsprachlich z.B. im kreativen Umgang mit „Zuhandenem“ zur Geltung. Damit unterläuft Heidegger die verbreitete Gleichsetzung von Explikation mit Sprachlichkeit (ebd.: 60). Indem er auch die Genese theoretischen Entdeckens und wissenschaftlicher Erkenntnis aus dem praktischen Hantieren mit „Zuhandenem“ rekonstruiert, löst er selbst noch das abstrakteste Denken nicht vollständig von seinen materiellen Bedingungen ab (ebd.: 56). Erkennen und Reflexion werden angestoßen, wenn „Zuhandenes“ z.B. durch eine Störung auffällig, aufdringlich, aufsässig wird, es mithin aus seiner Unauffälligkeit heraustritt und in den Modus der „Vorhandenheit“ übergeht. Die Fundamente allen Wissens liegen somit in einem umsichtigen Können. Indem Heidegger das alltägliche Hantieren mit Gegenständen sowie mit der von ihm als Werkzeug begriffenen Sprache als einen „je schon mit Anderen“ (Heidegger, 1927/2001: 125) geteilten und in diesem Sinne sozialen Umgang begreift, bietet sein Zugang zudem die Möglichkeit, die sich in einer sozialen Praxis entfaltende Normativität in den Blick zu bringen. Vor diesem Hintergrund ist es nicht nur ein technisch gekonntes Hantieren, das ein prozedurales Können zu implizitem Wissen macht, „sondern vor allem dessen implizite Normativität“ (Loenhoff 2012: 64). Insofern dieses Wissen von seiner intersubjektiven Anerkennung abhängig ist, ist es nicht mehr allein ein individuelles körperliches Können.

Anders als die Phänomenologie Husserls ist die Daseinshermeneutik Heideggers eine Philosophie nach der Subjektphilosophie. In dieser Hermeneutik vollzieht sich die strukturelle Gliederung und Konstitution der Welt nicht in einem autonomen Bewusstsein, sondern im *konkreten Existieren*. Ausgangspunkte der Analyse sind das *Sein*, wie es Menschen in alltäglichen Lebenssituationen begegnet, und die *Welt* als ein je praktischer Handlungs- bzw. Verweisungszusammenhang. Um zu erklären, wie sich Menschen in der Welt orientieren, postuliert auch der französische Phänomenologe *Merleau-*

Ponty (1966) in seiner Philosophie der Wahrnehmung eine primordiale Verflochtenheit von Leib und Welt. Vor jeder Analyse nehmen wir die Gegenstände danach im Medium des Leibes wahr, wodurch es umgekehrt diese Gegenstände für uns allererst gibt (ebd.: 117). Alles – auch wissenschaftliches – Erkennen, Denken und Handeln ist unter diesem Blickwinkel durch die leibliche Einbettung in Sinnzusammenhänge vermittelt. Wahrnehmen reduziert sich weder, sensualistisch, auf eine bloß passive Aufnahme von Sinnesindrücken, noch, idealistisch, auf eine bloße Leistung des erkennenden Bewusstseins, sondern ist ein Prozess, der die Welt als bedeutsam organisiert und konstituiert. Vom Körper als Ding unter Dingen unterscheidet sich der gelebte Leib (*corps vivant, corps propre*) analytisch dadurch, dass er von uns nie völlig in den Blick zu nehmen ist. Als „Medium der Orientierung in der Welt“, als „Prorektor unseres Handelns“ und als „unüberschreitbare(r) Modus menschlicher Erfahrung“ (Bedorf 2015: 139 f.) zeichnet er sich durch eine eigene „Intentionalität“ (Merleau-Ponty 1966: 165), eine „Offenheit für die Welt“ (ebd.: 144), ein „Zur-Welt-sein []“ (ebd.: 106) aus: Indem er die Welt ‚bewohnt‘, erschließt er die Dinge, die er wahrnimmt, jenseits objektivierender Bezugnahmen und sprachlicher Klassifizierungen als sinnhaft; sie sind ihm unmittelbar gegenwärtig als „immanente[r] Zielpunkt seiner praktischen Intentionen“ (Wacquant 1996: 43). Entscheidend für die denkende und handelnde Orientierung in der Welt ist also nicht ein theoretisch-abstraktes Wissen über die Welt, sondern sind praktische Intentionalität und praktisches Wissen, die ihren Ort im mit der Welt verflochtenen Leib haben.

Mit etwas anderen Akzentsetzungen möchte auch die „Neue Phänomenologie“ des Kieler Philosophen *Hermann Schmitz* den Menschen ihr wirkliches Leben gegen eine philosophische Tradition begreiflich machen, die jene als intentional handelnde Bewusstseine denkt. Gegenüber der älteren betont die „Neue Phänomenologie“ die unwillkürliche Lebenserfahrung der Menschen, d.h. das, was ihnen spürbar ohne jede Absicht *widerfährt*. Dies bedeutet eine Dezentrierung des Subjekts: Am Anfang ist ein leibliches (affektives) Betroffensein z.B. durch diffuse, situationsgebundene Atmosphären, das nachträglich kognitiv verarbeitet werden kann. Schmitz bezeichnet die Erfahrungen, die aus diesem elementaren, plötzlichen Betroffensein erwachsen, als „primitive Gegenwart“ (Schmitz 2011: 74; i.O. kursiv), aus der wiederum alle spezifisch menschlichen Leistungen erst hervorgehen. Jedes Selbst- und Weltverhältnis als soziale Person benötigt, so Schmitz, diese Verankerung in einer elementaren präpersonalen Leiblichkeit. Im Unterschied zum materiellen Körper als einem Ding mit steter Dauer und festem Umriss, aber auch zum *corps vivant* Merleau-Pontys, bezeichnet Leib bei Schmitz das, was das Subjekt in den Grenzen des eigenen Körpers „von sich selbst als zu sich selbst gehörig spürt“ (Brenner 2009). Insofern fällt der spürbare Leib auch nicht mit der sichtbaren Kontur

des Körpers zusammen, sondern schließt durch „Einleibung“ (Schmitz 2011: 29) andere Menschen oder Dinge ein.

Einen weiteren Referenzpunkt der aktuellen Diskussionen um den Zusammenhang von Praxis, Körper und Wissen markiert die späte Philosophie *Wittgensteins*. (Sinnhafte) Ordnung im Denken und in der Welt wird hier aus der engen Beziehung eines praktisch tätigen Subjekts mit der Welt erklärt (Wittgenstein 1970; 1971). Wittgenstein zufolge organisieren sich das Subjekt und sein Handeln nicht aufgrund in seinem isolierten Bewusstsein sich abspielender mentaler Operationen, sondern entsprechend derjenigen An- und Aufforderungen, die das Subjekt von der Welt empfängt. Es nimmt die Dinge der Welt nicht in ihren abstrakten Eigenschaften, sondern in ihren konkreten Gebrauchsmöglichkeiten wahr; Handeln und Verstehen werden insofern als praktische Antworten auf die An- und Aufforderungen durch die Dinge verständlich: als ein praktisches Erfassen ihrer materiell-symbolischen „Umgangsqualitäten“ (Gebauer 2009: 64). Mit dem Konzept des Sprachspiels unterstreicht Wittgenstein, dass auch sprachliche Benennungen und Wörter ihre Bedeutung allererst im praktischen Umgang mit der Welt, d.h. innerhalb eines sozialen Verwendungszusammenhangs, erhalten und diesem nicht logisch vorausgehen. Das Erlernen eines Sprachspiels und eines adäquaten regelhaften Verhaltens gehe insofern stets mit einer entsprechenden Formierung des Körpers einher. Gunter Gebauer (ebd.: 95) bezeichnet diesen auf ein Sprachspiel eingestellten Körper als „Umgangskörper“. Er verbürgt, so Gebauer, die wechselseitige Verständlichkeit innerhalb einer Sprachgemeinschaft und fungiere als Sitz eines Gemeinsinns sowie eines geteilten praktischen Wissens darüber, wie in einem Sprachspiel angemessen zu agieren sei. Wittgenstein (1970) sieht schließlich sämtliche Gewissheiten unseres Denkens und Handelns in Sprachspielen, der materiellen Struktur des Körpers und seiner Befähigung begründet, sich zur und in der Welt zu verhalten.

Im *amerikanischen Pragmatismus* von William James, Charles Sanders Peirce und John Dewey steht die Frage nach der Beschaffenheit von Wissen ausdrücklich im Vordergrund. Sein Interesse gilt nicht einem abstrakt-theoretischen, dem Handeln vorgängigen Wissen, sondern Wissen in seinen praktischen, alltäglichen Wirkungen. Dessen Wert und die Bedeutung von Aussagen bemessen sich in dieser Perspektive daran, welchen praktischen Unterschied sie machen. Statt Geist, Wissen, Denken und Subjektivität außerhalb von Praxis anzusetzen, konzentriert sich der Pragmatismus auf deren praktische Verfasstheit und Konstitution (Hetzl 2008). Entscheidend dafür ist der – insbesondere in Deweys Schriften prominente – Begriff der *Erfahrung* (Dewey 1925/1995). Dewey unterscheidet zwischen zwei Varianten: der „Primär- und der Sekundär- oder reflexiven Erfahrung“ (ebd.: 22). Primäre Erfahrungen bestimmt er als unbearbeitete Eindrücke

des alltäglichen Lebens, die „in ihrer primären Ganzheit keine Trennung zwischen Akt und Material, zwischen Subjekt und Objekt kenn[en], sondern sie beide in einer unanalysierten Totalität“ enthalten (ebd.: 25). Sekundäre Erfahrungen sind hingegen „abgeleitete und geläuterte Produkte“ (ebd.: 21), die durch Reflexion aus der Primärerfahrung herausgefiltert worden sind“ (ebd.: 25). Mit dieser Differenzierung kritisiert Dewey zugleich die seit Descartes in der Philosophie verbreitete Neigung als intellektualistisch, die reflektierten Produkte und expliziten Artikulationen von Wissen als den primären Erfahrungen vorrangig zu betrachten. Vielmehr gingen Menschen praktisch-intentionale Beziehungen zu Dingen ein, lange bevor diese zu einem Gegenstand im kognitiven Sinne würden (ebd.: 36 ff.; auch Volbers 2015).

In der Tradition von Wittgenstein wie des Pragmatismus widmet schließlich der britische (Sprach-)Philosoph *Gilbert Ryle* der Aufwertung von Können (*knowing how*) gegenüber theoretischem Wissen (*knowing that*) mit seinem Werk über den *Begriff des Geistes* (1969) gleich ein ganzes Buch.¹ Ryle wirft einer (nach-)cartesischen Philosophie, die behauptet, eine Handlung sei nur unter der Voraussetzung als intelligent zu qualifizieren sei, dass der Akteur vor der Ausführung Pläne und Regeln erwägt, Absichten bildet und theoretisches Wissen aufruft, vor, dem „Dogma eines Gespensts in der Maschine“ zu folgen (ebd.: 36). Es führe unweigerlich in einen infiniten Regress, die Intelligenz einer praktischen Ausführung auf sich im Schattenreich eines okkulten Geistes abspielende Vorgänge der Erwägung von (Regel-)Wissen zuzuschreiben.² Insofern etwas gekonnt praktiziert werden könne, ohne Ausführungsregeln formulieren zu können, bestünde Intelligenz nicht in unkörperlichen Denkakten, sondern in der Art und Weise der Ausführung von Körperbewegungen selbst und ginge demnach ihrer eigenen Theorie voraus. Können ist vor dem Hintergrund dieser Beobachtung nicht das Ergebnis eines propositionalen Aussagewissens, sondern eine komplexe Disposition, die nicht durch bewusstes Regellernen oder die Akkumulation theoretischen Wissens, sondern im Praktizieren selbst erworben werde. Sie begründe keineswegs nur die Wiederholbarkeit und Regelmäßigkeit von Handlungen und die Hervorbringung von Routi-

1 Mit der Unterscheidung von *knowledge of acquaintance* und *knowledge about* nimmt bereits William James Ryles Begriffspaar von *knowing how* und *knowing that* vorweg. James beschreibt *knowledge of acquaintance* als ein mit einem Gefühl (*feeling*) vergleichbares Vertrautheits- und Umgangswissen, über das wenig ausgesagt werden, das jedoch durch Analyse und reflexive Bezugnahmen in ein Aussagewissen, ein *knowledge about*, überführt werden könne.

2 Der infinite Regress intellektualistischer Erklärungsansätze besteht darin, dass diese Handlungen nur dann Intelligenz zugestehen, wenn zuvor Regeln erwogen wurden. Aber auch die Erwägung von Regeln ist eine Handlung, zu deren Ausführung nach diesem Denkmodell wiederum Regeln herangezogen werden müssten etc.

nen, sondern erlaube auch die variable Anpassung von Ausführungen an neue situative Herausforderungen (ebd.: 49 ff.).

Wissenschaftstheorie

Im Bereich der Wissenschaftstheorie wird ‚anderes‘ Wissen vorrangig im Hinblick auf die epistemologische Frage nach den Voraussetzungen (wissenschaftlichen) Erkennens und Wissens thematisiert. In diesem Zusammenhang hat *Michael Polanyi* als einer der namhaftesten und meistzitierten Autoren der aktuellen Wiederentdeckung ‚anderen‘ Wissens (Schützeichel 2012) eine fundierte Kritik an der *scientific world view* vorgelegt, der zufolge allein als Wissen gelten könne, was wissenschaftlich gesichert sei. Ausgangspunkt Polanyis (1985: 14) ist die Annahme, dass wir „mehr wissen, als wir zu sagen wissen“. Auch ein explizites, vermeintlich rein objektives und vollständig objektivierbares, wissenschaftliches Wissen beruhe auf einem epistemologischen Fundament, das es selbst nicht einholen könne. Polanyi bezeichnet dieses Fundament als implizites und personales Wissen. Dieses habe insofern eine grundlegend welterschließende Funktion, als es ein „fungibles Vertrauen“ (Schützeichel 2012: 114) zu den Dingen der Welt begründe, einverleibt und von Stimmungen und Gefühlen durchwirkt sei. Es resultiere aus persönlichen Erfahrungen in den Begegnungen mit der Welt und lasse sich nicht in Sprache fassen.

Eine ähnlich gelagerte, aber weniger stark beachtete Kritik an der „Hypostasierung wissenschaftlichen Denkens“ (ebd.: 118) übt der Philosoph und Soziologe *Karl Mannheim* (1980). Mit der Unterscheidung konjunktiven und kommunikativen Erkennens insistiert auch er auf einer systematischen Anerkennung impliziter Erkenntnisleistungen, die ein explizites, sprachlich vermitteltes Wissen fundierten. Mannheim fasst konjunktives als ein in lebenspraktische Vollzüge eingebettetes Erkennen und in diesem Sinne als eine direkte Hervorbringung von Sinn und Bedeutung, die auf einer „existenziellen Beziehung zwischen Subjekt und Objekt“ beruhe (ebd., 206; i. O. kursiv): Es sei ein durch Stimmungen und Emotionen getragenes „Phänomen der unmittelbaren Berührung und Aufnahme des Gegenübers in unseren Selbstkreis“ (ebd.: 208; i.O. kursiv). Jeder „begrifflich fixierten Erkenntnis“ gehe somit „eine durch unser leibliches Dasein getragene Berührung“ (ebd.) voran. Während Polanyi implizites Wissens an einen individuellen Körper bindet, versteht Mannheim konjunktives Erkennen als einen grundsätzlich kollektiven Akt; er vollzieht sich in Gemeinschaften und beruht auf geteilten Erfahrungen (ebd.: 215 ff.; auch Schützeichel 2012). Überwiegend ohne auf Mannheim zu rekurrieren, liegt diese Einsicht auch aktuellen soziologischen Praxistheorien zugrunde.

Psychologie/Lerntheorie

Psychologie und Lerntheorie möchten im Rekurs auf implizites Wissen vor allem erklären, *wie* Menschen befähigt werden, kompetent in der Welt zu agieren und *was* diese Handlungsfähigkeit verbürgt. In der Absicht, die Grenzen künstlicher an den Leistungen menschlicher Intelligenz zu bestimmen, entwickeln die Brüder *Stuart und Hubert Dreyfus* in den 1980er Jahren ein Lernmodell, das die Entwicklung vom Novizen zum Köhner verfolgt und vor allem in der psychologischen und pädagogischen Expertiseforschung auf große Resonanz stößt. Dreyfus/Dreyfus (1988) zufolge kennzeichne ein formal-analytisches Vorgehen, das in intellektualistischen Theorien als höchste Form intelligenten Handelns beschrieben wird, gerade *nicht* menschliche Expertise, sondern das Vorgehen von Anfängern. Diese planten ihr Vorgehen und analysierten Situationen ausgiebig, bevor sie handelten. Fortgeschrittene hingegen agierten vor einem umfangreichen Erfahrungsschatz schnell und intuitiv; ihr Vorgehen sei weniger analytisch-distanzierend als vielmehr holistisch. Bei Experten schließlich komme zu einem fall- und situationsspezifisch strukturierten impliziten Erfahrungswissen ein gehobenes Reflexionsniveau hinzu: Ihr Tun werde von einer „besonnenen Rationalität“ (ebd.: 62) begleitet. Ein solches mitlaufendes Denken-im-Tun wird auch von Donald Schön in seinem Buch über den *Reflective Practitioner* (2009) als *reflection-in-action* beschrieben. Es ermögliche es Köhner, augenblicklich auf situativ auftretende Unsicherheiten zu reagieren, diesen variabel ihr Tun anzupassen und von Routinen abzuweichen.

Bei Dreyfus/Dreyfus stehen einzelne Praktizierende und das ihr Tun organisierende Wissen im Mittelpunkt. Dagegen wählen Lave und Wenger (1997) in ihrem *Communities-of-Practice*-Ansatz einen kollektivistischen Zugang. Ihr Ausgangspunkt ist die Frage, wie neue Teilnehmer lernen, an Praktiken zu partizipieren und damit zu einem anerkannten Mitglied einer etablierten Praktikergemeinschaft zu werden. Das für die Teilnahme erforderliche Ausführungswissen wird dabei nicht einzelnen Teilnehmern zugeschrieben, sondern als ein zwischen ihnen verteiltes Wissen analysiert. Zentral für diese praxistheoretische Lerntheorie ist das Konzept einer *legitimate peripheral participation* (ebd.: 27), demzufolge praktische Kompetenz über eine zunehmende Verwicklung in die und Engagement in den betreffenden Praktiken erlangt wird. Lernen ist in dieser Perspektive kein top-down-Prozess der Belehrung, sondern ein interaktives Geschehen, in dem alle Teilnehmer in der gemeinsamen Praxis voneinander lernen und einander das für eine Teilnahme erforderliche Wissen vermitteln. Praktisches Wissen gilt in diesem Ansatz vornehmlich als Mittler von Traditionen. Er erklärt, wie Neulinge nach und nach die Kompetenz erlangen, zu

Trägern etablierter Praktiken zu werden und diese zu reproduzieren (Nicolini 2012: 85). Demgegenüber tritt die Frage danach, wie Praktiken z.B. durch das Hinzukommen neuer Teilnehmer verändert werden, in den Hintergrund.

Die Annahme einer Untrennbarkeit von Lernen und praktischem Tun kennzeichnet auch die *Tätigkeitstheorie*. Ausdrücklicher als der *Communities-of-Practice*-Ansatz reflektiert diese, sich für die individual- und gattungsgeschichtliche Entwicklung des Menschen interessierende Theorieströmung auf die Beteiligung von Dingen am Lernen. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass die Beziehung von Menschen zu ihrer Umwelt dinglich – über Artefakte und Symbole – vermittelt ist. Nicht nur praktische Kompetenzen, sondern auch ‚hohe‘ psychische Funktionen bilden sich in diesem Verständnis im Umgang mit Dingen heraus (Nicolini 2012: 103 ff.). Beispielhaft zeichnet so Leontjew (1931/1973: 239) nach, wie sich die Handbewegungen des Kindes beim Erlernen des Löffelgebrauchs nach und nach „der objektiven Logik des Umgangs“ mit diesem Werkzeug unterordnen: Lernend transformiert das Kind zunächst „unbedingt-reflektorische“ Bewegungen in objektadäquate Könnensbewegungen. Es erschließt sich damit die im Löffel vergegenständlichten „sachlich-sozialen Gegenstandsbedeutungen“ (Holzkamp 1995: 282) und wird nach und nach zur selbstgeleiteten Teilnahme an der Praktik des Essens befähigt. Kompetenz, Wissen und Bedeutung werden in dieser Perspektive in und mit versierten Bewegungen erworben. Diese werden erlernt, indem sie sich den genutzten Objekten gleichsam anschmiegen, und sie erlangen in diesem Prozess eine soziale Form.

Soziologie

In der Soziologie wird ein ‚anderes‘ Wissen vornehmlich unter dem Aspekt seiner historischen und gesellschaftlichen Prägung sowie seiner Bedeutung für die Hervorbringung, Reproduktion oder Transformation sozialer Ordnungen diskutiert. Zur Konzeptualisierung und Bezeichnung dieses Wissens existiert eine umfangreiche Zahl verschiedener Vorschläge (s. für eine Auflistung z.B. Hirschauer 2008):

So betrachtet *Marcel Mauss* (1989) die alltäglichen Handlungen des Menschen, in denen soziale Ordnung hervorgebracht wird, als „Techniken des Körpers“. Der Begriff bezeichnet historisch und kulturell variable „Weisen, in denen sich Menschen in der einen oder anderen Gesellschaft traditionsgemäß ihres Körpers bedienen“ (ebd.: 199). Körpertechniken sind sozial reglementiert, werden durch Übung und Training zur ‚zweiten Natur‘ des Menschen und sichern so den Fortbestand einer Ordnung.

Die *Ethnomethodologie* thematisiert implizites Wissen in seiner Bedeutung für die Hervorbringung von Ordnung als *skills*. So begreift Harold Garfinkel Sozialität und soziale Ordnung als ein interaktives, lokales *accomplishment* wissender Akteure mittels spezifischer Ethnomethoden und Fertigkeiten³ (Garfinkel 1967: VII). Diese beruhen auf einer Textur geteilter „tacit assumptions, which are not, and cannot be, rendered completely explicit, let alone described in terms of a set of rules“ (Nicolini 2012: 136). Handeln, Interaktion und Ordnung gehen in dieser Perspektive nicht auf vorgängige Strukturen bzw. okkulte oder explizit gewusste Regeln und Wissensbestände zurück, sondern sind in ihrem fertigkeitbasierten Vollzug vollständig öffentlich, beobachtbar, verständlich und in diesem Sinne *accountable* (Garfinkel 1967).

Auch Goffman betont in seiner Interaktionstheorie die Öffentlichkeit der Bedeutung von Handlungen. Er erklärt die Prozesse der Abstimmung zwischen Interagierenden, indem er Absichten, Bedeutung und Wissen nicht in einem verborgenen Geist verortet, sondern in Körpern als Wissensträgern und *displays*, an denen sich Informationen über Gemütszustände, Absichten u.Ä. wahrnehmen ließen (Hirschauer 2008). Ein prägnantes Beispiel ist der Fußgängerverkehr: Ordnungsbildung beruht hier auf einem Zusammenspiel von weitgehend unbewussten leibgebundenen Kundgaben und Abtasten (Goffman 1974). Kundgabe wird dabei als gestische Vorwegnahme einer praktischen Intentionalität verstanden: Fußgänger informieren einander fortlaufend über Gehrichtung und -geschwindigkeit; sie machen sich durch „die Festlegung auf das (gestisch) Angedeutete zu etwas Durchschaubarem, dessen Handlungen vorhersehbar werden“ (ebd.: 42). Gleichzeitig sorgt das Abtasten dafür, dass jedes Gegenüber respektive *Alter*, einer Art Leibeskontrolle unterzogen wird, sobald es in den kulturell variablen Abtastbereich von *Ego* gerät. In diesem Wechselspiel von Kundgabe und Abtasten nehmen die Interagierenden ihre Körper selektiv unter Berücksichtigung der situativen Umstände wahr.

Für die gegenwärtigen *turns* besonders einflussreich ist die Praxeologie Pierre Bourdieus. Seine Konzepte des Habitus und des praktischen Sinns greifen Merleau-Pontys Postulat einer primordialen Verflochtenheit von Mensch und Welt soziologisch auf, freilich in einer Weise, die mit der Phänomenologie großenteils inkompatibel ist (Wacquant 1996: 41). Für Bourdieu ist der verstehende, ‚kompetente‘ Körper keine gegebene, sondern in

3 In der Sozialphänomenologie von Alfred Schütz verbürgen Fertigkeiten Routinen im Wissensvorrat von Individuen. Schütz erkennt die impliziten, verkörperten Anteile von Wissen zwar an, aber schreibt expliziten Gehalten eine herausgehobene Bedeutung zu. Im Unterschied zur Ethnomethodologie verortet er den Sinn und die Intelligenz von Handlungen nicht in den körperlichen Vollzügen selbst, sondern in diesen vorausgehenden mentalen Operationen.

den Relationen der Praxis allererst sich konstituierende Größe: Der für die Welt offene menschliche Organismus (Bourdieu 2001: 172) bildet in den Praktiken unterschiedlich strukturierter sozialer Felder ein Dispositionenetz in Form von Neigungen und Schemata des Wahrnehmens, Erkennens und Beurteilens aus, das dann seinerseits, z. B. als klassen- oder geschlechtsspezifischer Habitus, jenseits bewusster Kontrolle als Erzeugungsprinzip von Praktiken operiert. Unter der Bedingung einer Passung zwischen den inkorporierten Strukturen des Habitus mit den in einem sozialen Feld objektivierten Strukturen fungiert der Habitus als ein quasi-intuitiver praktischer Sinn, der die Hervorbringung von Handlungsweisen ermöglicht, die „objektiv geregelt und regelmäßig sind, ohne das Ergebnis von Regeln zu sein“ (Bourdieu 1987: 99).⁴ Der praktische Sinn äußert sich basal als ein leibliches Gespür für das in einem sozialen Feld Erwartete, für darin als positions- und situationsadäquat anerkennbare Gesten, Haltungen und Bewegungen, d. h. als eine sozialisierte Sensibilität für eine sinnlich erfahrbare Welt, die es erlaubt, augenblicklich Erkenntnisobjekte und ‚Reize‘ zu unterscheiden, auf die das Verhalten sich richten kann (auch Wacquant 1996: 42, Fn. 35). Zwar möchte Bourdieu vorrangig die Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit erklären, dennoch bringt er den Habitus auch als eine kreative und potenziell transformative Macht in den Blick (z. B. Bourdieu 2001: 165–209): Insbesondere in Momenten des Missklangs und der Störung trage er ein „praktisches Reflektieren“, das Probleme und Abweichungen noch im Vollzug einer Handlung selbst bemerkt und zu korrigieren erlaubt (ebd.: 208 f.).

In Weiterführung phänomenologischer sowie philosophisch-anthropologischer Überlegungen bemühen sich einige (wenige) Soziologinnen und Soziologen in jüngerer Zeit darum, der einseitigen Konzentration auf den beobachtbaren Körper durch eine sozialtheoretische Rezeption des Leibbegriffs zu begegnen und auf diese Weise die Bedeutung spürbar-affektiven Berührtwerdens und leiblicher Erfahrungen in die Konzeption von Handeln und sozialer Ordnungsbildung zu integrieren. So beschreibt *Robert Gugutzer* (2012) den Leib unter Bezugnahme auf die Neophänomenologie Hermann Schmitz' als Ort und Gedächtnis eines durch Erfahrung sich ausprägenden „sozialen Spürsinns“ (ebd.: 67), der sich rational-reflexiver Kontrolle mitunter eigensinnig widersetze (ebd.: 53). Handeln ist in diesem ausdrücklich relational angelegten Zugang nicht das aktiv-willentliche Agieren eines Subjekts, sondern das unwillkürliche Antworten auf „leibliches Betroffensein“ (ebd.: 102) durch soziale Situationen. Und im Anschluss an Helmuth Plessners Einsicht in die unhintergebar historisch „vermittelte Unmittelbarkeit“ leibli-

4 Ähnliches bezeichnet Anthony Giddens' Begriff des praktischen Bewusstseins.