

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 3

Udo Ohm

Praktiken der Sprachaneignung – Aneignung von Praktiken

Zur praxeologischen und pragmatistischen Fundierung soziokultureller Theoriebildung

Abstract (deutsch)

Der Beitrag behandelt den für die Soziokulturelle Theorie der Sprachaneignung zentralen Begriff der sozial medierte[n] Regulierung menschlichen Verhaltens und zeigt am Beispiel einer Unterrichtssequenz Bezüge zum praxeologischen Begriff der sozialen Praktik auf. Es wird skizziert, dass das praxeologische Konzept der sozialen Praktik genutzt werden kann, die auch in soziokulturellen Ansätzen immer wieder kritisch diskutierten Körper-Geist- und Innen-Außen-Dualismen der Modellierung der Sprachaneignung zu bearbeiten. Allerdings liefert die Praxistheorie kaum Beiträge zur Frage, wie Praktiken selbst angeeignet werden. Dies wird im Beitrag auf einen reduktionistischen Subjektbegriff und einen zu eng gefassten Artefaktbegriff zurückgeführt. Abschließend wird daher eine Bearbeitung dieser Schwachpunkte ausgehend vom pragmatistischen Erfahrungsbegriff vorgeschlagen.

Abstract (englisch)

This article deals with the concept of socially mediated regulation of human behavior, which is central to the sociocultural theory of language acquisition, and uses the example of a classroom sequence to establish references to the praxeological concept of social practices. It is outlined that the praxeological concept of social practice can be used to deal with the body-mind and inside-outside dualisms of modelling language appropriation, which are repeatedly critically discussed in sociocultural approaches as well. However, practice theory makes few contributions to the question of how practices themselves are appropriated. This is attributed in the paper to a reductionist notion of subject and a too narrow notion of artifact. In conclusion, a treatment of these weaknesses is therefore proposed starting from the pragmatist concept of experience.

Keywords

Soziokulturelle Theorie, Sprachaneignung, Praxistheorie, soziale Praktiken, Pragmatismus, Erfahrungsbegriff, Subjektbegriff, Alfred N. Whitehead

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-3/Ohm

1. Formen der Fremdregulierung als Praktiken der Sprachaneignung

Nach einer theoretischen Einordnung werden die für den Beitrag benötigten zentralen Begriffe der Soziokulturellen Theorie eingeführt. Anschließend wird an einem Unterrichtsbeispiel Sprachaneignung als Prozess der Internalisierung mit Fokus auf der sozialen Praktik der Fremdregulierung analysiert. Abschließend werden Schwächen der theoretischen Modellierung aufgezeigt.

1.1 Theoretische Einordnung und Einführung zentraler Begriffe der Soziokulturellen Theorie

Symbolischen Artefakten wie Sprache oder anderen Zeichensystemen kommt in soziokulturellen Ansätzen der Sprachaneignungsforschung eine zentrale Bedeutung zu, weil sie Werkzeuge des Denkens bzw. Mittel der Mediierung höherer Formen der geistigen Tätigkeit des Menschen sind (Lantolf & Thorne 2006: 59). Während der Mensch mit materiellen Artefakten wie Werkzeugen auf die materielle Welt einwirkt, formt und beeinflusst er mit symbolischen Werkzeugen bzw. Zeichen das eigene Verhalten und das anderer. Materielle und symbolische Artefakte sind Produkte einer historischen Akkumulation menschlicher Tätigkeit und Entwicklung (Tomasello 1999: 4f.). Ihr Gebrauch und ihre Funktion in den jeweiligen kulturellen Umwelten müssen vom menschlichen Individuum in seiner Ontogenese angeeignet werden. Ausgehend von den grundlegenden Arbeiten von Vygotskij (u.a. 1931/1992) zur Entstehung höherer psychischer Funktionen wird dabei angenommen, dass die charakteristische Dimension des menschlichen Bewusstseins in der Fähigkeit zur Kontrolle der eigenen biologischen Ausstattung durch den Gebrauch von kulturellen Artefakten besteht (Lantolf, Thorne & Poehner 2015: 208). Diese Fähigkeit entwickelt sich nach Vygotskij (1931/1992: 235f.) durch soziale Erfahrung, denn jede höhere psychische Funktion „stellte zuerst eine gesellschaftliche Beziehung zwischen zwei Menschen dar“. Dies fasst er in seinem „genetische[n] Grundgesetz der kulturellen Entwicklung“ zusammen:

Jede Funktion tritt in der kulturellen Entwicklung des Kindes zweimal, nämlich auf zwei Ebenen, in Erscheinung – zunächst auf der gesellschaftlichen, dann auf der psychischen Ebene (also zunächst zwischenmenschlich als interpsychische, dann innerhalb des Kindes als intrapsychische Kategorie) (Vygotskij 1931/1992: 236).

Dieser Prozess wird in der Soziokulturellen Theorie als Internalisierung¹ bezeichnet (Lantolf, Thorne & Poehner 2015: 211f.). Ein konstitutives Moment der Internalisierung ist nach Tomasello (2019: 8f., 36-38, 122-125, 326-329, passim), der eine evolutionsbiologisch gerahmte soziokulturelle Theorie der menschlichen Ontogenese vorgelegt hat, die Entwicklung der Fähigkeit zur exekutiven Selbstregulierung (*executive self-regulation*). In der neuropsychologischen Fachliteratur wird in diesem Zusammenhang auch von exekutiven Funktionen oder Leistungen (*executive functioning*) gesprochen. Seiferth und Thienel (2013: 360) beschreiben Exekutivfunktionen als „kognitive Prozesse, die den Ausdruck, die Organisation, die Aufrechterhaltung, Kontrolle und Modulation von Verhalten ermöglichen“. Internalisierung bezeichnet im Sinne des genetischen Grundgesetzes von Vygotskij somit einen Prozess, in dem Lernende eine zunächst sozial gegebene Kontrolle ihres eigenen Verhaltens übernehmen und dadurch die Funktionen ihres eigenen Organismus unter kognitive Kontrolle bringen, d.h. die Fähigkeit entwickeln, sich selbst zu regulieren.

¹ Seltener wird die Bezeichnung *Interiorisierung* gebraucht (vgl. Vygotskij 1931/1992: 231-239).

Der auf Internalisierung beruhende Lernprozess wird entlang eines Kontinuums von Objektregulierung (*object-regulation*) über Fremdregulierung (*other-regulation*) zu Selbstregulierung (*self-regulation*) beschrieben. Lernende verhalten sich objektreguliert, wenn sie nicht oder kaum in der Lage sind, ihre Interaktion mit ihrer Umgebung durch den Gebrauch von Artefakten zu mediieren. Mit Lantolf & Thorne (2006: 70) kann man auch sagen, dass Lernende sich in diesem Fall nicht von der Kontrolle lösen können, die Objekte ihrer Umgebung auf ihr Verhalten ausüben. Lernende verhalten sich selbstreguliert, wenn sie ihre Interaktionen mit ihrer Umgebung ohne Unterstützung anderer durch den Gebrauch von Artefakten mediieren können. Für Vygotskij und Luria (1994: 121f.) ist das beispielsweise bei einem Kind dann der Fall, wenn es in der Lage ist, sich selbst mit „indirekten Mittel“ (*indirect means*) wie dem Gebrauch von Sprache an eine gegebene Situation anzupassen, sein Verhalten also im Sinne der o.g. Exekutivfunktionen zu organisieren, zu kontrollieren, zu modulieren etc. Lernende verhalten sich fremdreguliert, wenn sie den mediierenden Gebrauch von Artefakten zur Regulierung ihres Verhaltens von anderen übernehmen. Sie lösen sich dabei mit der Unterstützung anderer von der unmittelbaren Kontrolle, die Objekte auf ihr Verhalten ausüben. Es handelt sich bei der Fremdregulierung somit um die von Vygotskij angesprochene „interpsychische“ Kontrolle des individuellen Verhaltens, die bei Lernenden, sofern sie sie übernehmen, als „intrapsychische“ Kontrolle in Erscheinung tritt, d.h. zum Ausbau ihrer Fähigkeit zu selbstreguliertem Verhalten führt. Die skizzierten Formen der Verhaltensregulierung können auf unterschiedlichste Weise realisiert werden und hinsichtlich ihrer Abstufungen und Übergänge sehr vielfältig sein. Im Folgenden werden sie als Analyseinstrumente eingesetzt, um einen ersten rekonstruktiven Zugang zu Praktiken der Sprachaneignung in einer Unterrichtssituation zu ermöglichen.

1.2 „okay gleichviel ja“ – Exemplarische Analyse von Praktiken der Sprachaneignung

Im Beispiel² geht es um die Aneignung einer Prädikation, mit der einem in einem Referenzakt identifizierten Gegenstand eine Eigenschaft zugeschrieben wird. Der Gegenstand ist das Verhältnis der Wassermengen in zwei Glasschalen, das die Schüler D und Y im Sachunterricht einer 3. Klasse im Verlauf eines Versuchsaufbaus zum Thema Wasserverdunstung auf Gleichheit überprüfen müssen. Im Transkript kann man sehen, wie D und Y die schriftliche Arbeitsanweisung für den Versuchsaufbau (s. Anhang³), die sie zuvor gelesen hatten (vgl. Quehl & Trapp 2020: 65), gemeinsam umsetzen. Es geht darum, zwei identische Glasschalen mit der gleichen Menge Wasser zu füllen, eine der Schalen in eine Plastiktüte zu stellen und mit einem Gummiring zu verschließen und beide Schalen anschließend im Klassenraum auf ein Fensterbrett zu stellen. Nachdem D die erste Wasserschale und einen Gummiring und Y die zweite Wasserschale und eine Plastiktüte aus einer Kiste genommen haben (Z. 1), gehen sie zu dem Tisch, auf dem der Versuch aufgebaut werden soll. Auf dem Weg dorthin hält Y mit einer Äußerung fest, dass sie „zwei schalen“ aus der Kiste genommen haben (Z. 2). In der Soziokulturellen Theorie wertet man ein solches „Sprechen-nach-Handeln“ (*speaking-after-action*), mit dem das eigene Handeln nachträglich evaluiert wird, als Hinweis für objektreguliertes Verhalten (vgl. Swain, Kinnear & Steinman 2015: 36). Das bedeutet im vorliegenden Fall, dass Y sich sehr eng an den explizit in der Arbeitsanweisung genannten Schritten orientiert. Wie sich zeigen wird, hat

² In Quehl & Trapp (2020) ist die gesamte Unterrichtseinheit dokumentiert. Über die Verlags-Website erhält man mit dem auf S. 64 abgedruckten Kennwort Zugriff auf den Lehrfilm „Eine Pfütze am Himmel heißt nicht Pfütze“ mit der Unterrichtssituation, die im vorliegenden Beitrag analysiert wird (Waxmann 2020: 0:55-2:00). Für die Analyse habe ich eine Feintranskription angefertigt (Transkript im Anhang).

³ Die Arbeitsanweisung wurde anhand des von den Schülern laut vorgelesenen Textes (Waxmann 2020: 0:55-1:37) und der Transkription in Quehl & Trapp (2020: 65) rekonstruiert.

er auch im weiteren Verlauf weder die mit der Umsetzung verbundenen Implikationen der einzelnen Schritte, noch ihr Zusammenspiel im Gesamttablauf im Blick.

Kurz nach diesem Ereignis wird Y von D aufgefordert, die Plastiktüte, die er aus der Kiste genommen hatte, auf einen anderen Tisch, als den für den Versuchsaufbau vorgesehenen beiseite zu legen. Y kommt dieser Aufforderung bereitwillig nach. Während Ds Verhalten als selbstreguliert bezeichnet werden kann, weil er offensichtlich den gesamten in der Arbeitsanweisung beschriebenen Ablauf des Versuchsaufbaus überblickt und dabei auch noch die Mitwirkung von Y berücksichtigt und steuert, ist Y zwar grundsätzlich kooperativ, aber darauf angewiesen, dass sein Verhalten von D fremdreguliert wird. Kurze Zeit später, die Schalen wurden von den beiden Schülern mit Wasser gefüllt und stehen nun vor ihnen auf dem Tisch, erbittet Y von D eine Fremdregulierung seines Verhaltens (Z. 5). Zwar zeigt er mit seinem „Sprechen-vor-Handeln“ (*speaking-before-action*) an, dass er den nächsten in der Arbeitsanweisung explizit genannten Schritt kennt, sich aber offensichtlich unsicher ist, ob er ihn durchführen soll. Er vergewissert sich daher, indem er D fragt („soll (sich das jetzt?) machen/“). Dieses Bitten um Fremdregulierung stellt bereits eine Form von Selbstregulierung dar, sodass wir es hier mit einem Übergang von fremdreguliertem zu selbstreguliertem Verhalten zu tun haben. Die Fremdregulierung findet an dieser Stelle zudem nur indirekt statt, denn statt die Frage von Y zu beantworten, verneint D sie, indem er selbst den aus seiner Sicht anstehenden nächsten, in der Arbeitsanweisung aber nicht explizit genannten, sondern über die Anweisung, „gleichviel Wasser“ in die Schalen zu füllen, lediglich implizit vorausgesetzten Schritt durchführt: Um sicherzustellen, dass „gleichviel“ Wasser in den Schalen ist, prüft er den Wasserstand und evaluiert den Prüfvorgang (Z. 6). Dazu geht er in die Hocke, um die Wasserlinien in den Schalen auf Augenhöhe fixieren und miteinander vergleichen zu können. Der Prüfvorgang wird also zunächst an den Körperbewegungen, mit denen D seine Augen in Position zu den Wasserlinien bringt, wahrnehmbar und erst anschließend mit der beim Wiederaufrichten des Körpers geäußerten Prädikation „jetz isses gleichviel“ bewertet. Dass die von D durchgeführte Prüfhandlung von Y als Fremdregulierung wahrgenommen wird, lässt sich daran erkennen, dass dieser sich nicht nur dem Prüfhandeln von D anschließt, sondern auch dessen Evaluation sprachlich nachvollzieht (Z. 7).

In Anknüpfung an Swain, Kinnear & Steinman (2015: 39) behaupte ich, dass wir in dieser kurzen Interaktionssequenz ein im Gange befindliches Sprachlernen (*language learning in progress*) beobachten können. Dabei geht es allerdings nicht um den Erwerb stabiler Bedeutungen von sprachlichen Mitteln, die quasi von der Stange in den Geist von Y übertragen und dort gespeichert werden, sondern im Sinne des Begriffs *affordance* um Bedeutungs- bzw. Handlungspotentiale, die sich für ihn durch die Aneignung von Artefakten eröffnen (Ohm 2022a: 36-38). Y hat nicht nur gelernt, dass man Wassermengen in Gefäßen über die Fixierung der Wasserlinien auf Augenhöhe vergleicht, sondern auch, dass diese Gefäße „gleichgroß“ sein müssen. Er hat somit gelernt, dass die Prädikation „is gleichviel“ in fachlichen Kontexten an standardisierte Bedingungen und Prüfverfahren gebunden ist. Das ist zugleich ein Einstieg in die formalisierte Behandlung von Gleichheitsbeziehungen, die im weiteren Verlauf der fachunterrichtlichen Behandlung von Mengenverhältnissen u.a. durch den Gebrauch des symbolischen Artefakts mathematisches Gleichheitszeichen weiter formalisiert wird. Mein Argument ist, dass er durch die Aneignung des sprachlichen Artefakts „is gleichviel“ seine Fähigkeit zur Selbstregulierung seines Verhaltens in fachlichen Kontexten ausbauen konnte.

1.3 Zwischenfazit

Laut Soziokultureller Theorie eignen sich Lernende Sprache an, indem sie die zunächst sozial gegebene Kontrolle über den Gebrauch von sprachlichen Artefakten übernehmen und durch die Integration der extern gebildeten mediiierenden Artefakte in ihre Denktätigkeit Kontrolle über ihre natürlichen mentalen

Funktionen erlangen (vgl. Lantolf & Thorne 2006: 153). Es ist aber nicht klar, was es heißt, dass Artefakte, die zunächst eine soziale Praxis reguliert haben, eine mentale Funktion übernehmen. Kozulin (2018: 27-31) schlägt vor, den Erwerb (*acquisition*) eines symbolischen Artefakts lediglich als erste Stufe des Mediiierungsprozesses zu betrachten. Auf dieser Stufe werden zunächst symbolische Artefakte als externe symbolische Werkzeuge erworben, mit denen dann bestimmte konkrete Operationen vollzogen werden können.

Für das Beispiel könnte man demnach sagen, dass Schüler Y sich das vokal produzierte symbolische Artefakt „is gleichviel“ als symbolisches Werkzeug angeeignet hat, mit dem er dem Verhältnis der Wassermengen in zwei Schalen eine Eigenschaft zuweisen und einen Prüfvorgang als erfolgreich abgeschlossen darstellen kann. Die zweite Stufe des Mediiierungsprozesses ist laut Kozulin dann die Internalisierung des symbolischen Werkzeugs, die mit seiner Transformation in ein inneres psychologisches Werkzeug einhergeht. Transformation bedeutet, dass nicht eine mentale Kopie des äußeren symbolischen Werkzeugs entsteht, sondern dass dessen „Kernmerkmale“ (*core features*) als das verallgemeinerte psychologische Werkzeug internalisiert werden (Kozulin 2018: 29). Man könnte also sagen, dass das symbolische Werkzeug „is gleichviel“ zum psychologischen Werkzeug wird, wenn der Schüler Y es in einer verallgemeinerten Form auch auf andere Fälle des Vergleichs von Mengen anzuwenden beginnt.

Letztlich legt Kozulin mit dieser Modellierung lediglich eine ausgearbeitetere Variante des „Grundgesetzes der genetischen Entwicklung“ von Vygotskij vor. Ungeklärt bleibt weiterhin, was es bedeutet, dass verallgemeinerte Kernmerkmale von Artefakten in dem lernenden Individuum eine mentale Funktion übernehmen. Wertsch (1997: 48) kritisiert, dass der Begriff Internalisierung eine Dichotomie zwischen dem Innen und dem Außen aufstellt, die den Körper-Geist-Dualismus widerspiegelt, den Vygotskij abgelehnt habe. Er schlägt stattdessen den Begriff Beherrschung (*mastery*) vor, worunter er versteht, dass ein bestimmtes mediiierendes Artefakt dann internalisiert wurde, wenn Lernende wissen, wie es zu gebrauchen ist (Wertsch 1997: 53). Dieser Ansatz kommt praxistheoretischen Annahmen über kompetentes Handeln nahe, die im folgenden Kapitel als Ansatzpunkte für eine entsprechende Fundierung des soziokulturellen Lernbegriffs diskutiert werden sollen.

2. Sprachbeherrschung als Beherrschung von Praktiken

Zunächst wird mit Reckwitz (2003, 2010) der Beitrag der Praxistheorie zur Überwindung des Körper-Geist- bzw. Außen-Innen-Dualismus umrissen. Anschließend wird am Unterrichtsbeispiel das praxeologische Potential zur Beschreibung von Sprachaneignung als Übernahme routinisierter Beziehungen zu Artefakten skizziert. Abschließend werden offene Fragen diskutiert.

2.1 Praxistheoretische Kritik am Intellektualismus und an der Intellektualisierung des sozialen Lebens

Lantolf und Thorne (2006: 153-155) zufolge hatte schon Vygotskij daran gearbeitet, den Körper-Geist-Dualismus theoretisch zu überwinden, indem er nach einer Lösung für das Problem suchte, „in which the external, objective world and internal, subjective world could be fused into a single, monistic, system“ (Lantolf & Thorne 2006: 154). Er habe dabei weder einen abwärtsgerichteten Reduktionismus, der etwa durch nativistisch-mentalistiche Theoriebildungen sensu Chomsky und Fodor vertreten wird, noch einen aufwärtsgerichteten Reduktionismus, der in der anglo-amerikanischen Psychologie durch sozial-konstruktivis-

tische Ansätze wie beispielsweise von Rogoff (1995) repräsentiert wird, akzeptieren wollen. Die praxistheoretische Kritik am Intellektualismus bzw. an der Intellektualisierung des sozialen Lebens argumentiert ähnlich. So hebt Reckwitz (2003: 288f.) hervor, dass „[d]ie *Praxistheorie* [...] in ihrem Kulturverständnis sowohl dem Mentalismus als auch dem Textualismus entgegen[steht]“. Als Textualismus versteht er dabei eine Bewegung, die seit den späten 1960er Jahren die sich entwickelnden Formen einer Kulturanalyse umgeschrieben und dabei „das Soziale und damit die Wissensordnungen der Kultur auf der Ebene von Texten, von Diskursen, von ‚öffentlichen Symbolen‘ und schließlich von ‚Kommunikation‘ (im Sinne von Luhmann) verortet“ habe.

Man kann die Gegenüberstellung der Positionen des konzeptuellen Intellektualismus (Mentalismus) und der Intellektualisierung des sozialen Lebens (Textualismus) parallel zu den o.g. auf- und abwärtsgerichteten Reduktionismen lesen: „Wenn für den Mentalismus Kultur im ‚Innern‘ des Mentalen verborgen war, so bietet sie sich für den Textualismus genau umgekehrt im Außen der Diskurse, der Texte, der Symbole, der kommunikativen Sequenzen öffentlich dar“ (Reckwitz 2003: 288f.). Beim Versuch, die Dualismen von Innen und Außen, von Körper und Geist zu überwinden, setzt die Praxistheorie bei der „Kollektivität von Verhaltensweisen“ (Reckwitz 2010: 112) an. Kollektive Wissensordnungen werden nicht als kognitive Schemata, diskursive Codes etc., „sondern als ein praktisches Wissen, ein Können, ein *know how*, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘“ (Reckwitz 2010: 111) begriffen. Damit ist der Begriff des praktischen Verstehens sehr nah am Verständnis der Selbstregulierung in der Soziokulturellen Theorie. Auch der für die Soziokulturelle Theorie zentrale Gedanke der sozial medierten Sprachaneignung weist deutliche Parallelen zu praxeologischen Konzepten auf. So ist der „Ort des Sozialen“ der Praxistheorie zufolge in den ‚sozialen Praktiken‘ zu suchen, die „als know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen [verstanden werden], deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen“ (Reckwitz 2003: 289; vgl. auch Schmidt 2017: 338f.).

2.2 Sprachaneignung als Übernahme routinierter Beziehungen zu Artefakten

Mit Blick auf die Analyse des Unterrichtsbeispiels ist relevant, dass die Konstitution der sozialen Praktiken als grundlegende Einheiten des Verhaltens zum einen über die Körperlichkeit der handelnden Subjekte und zum anderen über deren routinisierte Beziehungen zu den von ihnen gebrauchten Artefakten erklärt wird. So wird es möglich Sprachaneignung ohne einseitige Hervorhebung mentaler Aktivitäten zu beschreiben: Im Beispiel haben wir gesehen, das Schüler Y sich die sprachliche Praktik der Evaluation eines Vergleichs von Wassermengen aneignet, indem er lernt, „seinen Körper auf bestimmte, regelmäßige und ‚gekonnte‘ Weise zu bewegen und zu aktivieren oder besser: auf eine bestimmte Art und Weise Körper zu ‚sein‘“ (Reckwitz 2003: 290)⁴. Eine praxeologische Analyse sprachlicher Aneignungsprozesse schärft zudem den

⁴ Hier zeigen sich Anknüpfungspunkte zu einschlägigen anthropologischen und soziologischen Theorien, die zwischen Körper und Leib bzw. Leiblichkeit differenzieren (vgl. Lindemann 2016a), auf die ich an dieser Stelle aber nicht eingehen kann. Besonders vielversprechend für den von mir im vorliegenden Beitrag verfolgten Ansatz scheint mir Plessners Begriff der exzentrischen Positionalität zu sein, der eine begriffliche Modellierung der Körperlichkeit ermöglicht, in der der Mensch als leibliches Selbst (Leib sein) zugleich ein gegenständliches Verhältnis zu sich als leibliches Selbst haben kann (Körper haben): „Damit ist die Bedingung gegeben, daß das Zentrum der Positionalität zu sich selbst Distanz hat, von sich selbst abgehoben die totale Reflexivität des Lebenssystems ermöglicht. [...] Sein Leben aus der Mitte kommt in Beziehung zu ihm, der rückbezügliche Charakter des zentral repräsentierten Körpers ist ihm selbst gegeben. Obwohl auch auf dieser Stufe das Lebewesen im Hier-Jetzt aufgeht, aus der Mitte lebt, so ist ihm doch die

Blick dafür, dass sprachliche Leistungen mit nicht- und parasprachlichen Leistungen einhergehen und von diesen konstituiert werden. So gehen die Körperbewegungen der beiden Schüler, mit denen sie ihre Sehorgane auf Augenhöhe zu den Wasserlinien bringen und die Wasserschalen in eine günstige Vergleichsposition rücken, in die Erfahrung des Vergleichs ein und konstituieren die Bedeutung der Situation und damit – im Sinne der Praxistheorie – wie Y die Situation praktisch versteht. Die von D vorgegebene und im Sinne der Fremdregulierung von Y übernommene sprachliche Prädikation „is gleichviel“ weist der Bedeutung und dem praktischen Verstehen der erfahrenen Situation eine sprachliche Struktur zu, womit wir zum zweiten Aspekt, der routinisierten Beziehungen zu Artefakten kommen.

Es muss festgehalten werden, dass es sich nicht nur bei den von den Schülern zum Versuchsaufbau gebrauchten Gegenständen (Tisch, Wasserschalen etc.) um materielle Artefakte handelt, sondern auch bei der Prädikation „is gleichviel“. Aus praxeologischer Sicht ist sie zunächst ein materielles Artefakt, eine körperlich, durch den Gebrauch von Artikulationsorganen hervorgebrachte Abfolge von Lauten. Zugleich – und nicht trennbar von ihrer materiellen Faktizität – haben alle Artefakte einen kulturell-symbolischen Stellenwert. Durch ihre materielle Verankerung in den mit inkorporiertem Wissen ausgestatteten Körpern und in den Artefakten gewinnen soziale Praktiken zum einen eine relative Reproduktivität in Raum und Zeit (Reckwitz 2003: 291). Zum anderen hat diese zweifache materielle Verankerung der Praktiken, einerseits im körperlichen Vollzug und andererseits im Gebrauch von Artefakten, „zur Konsequenz, dass aus Sicht der Praxistheorie und im Gegensatz zum Mentalismus Wissen und seine Formen nicht ‚praxisenthalten‘ als Bestandteil und Eigenschaften von Personen, sondern immer nur in Zuordnung zu einer Praktik zu verstehen und zu rekonstruieren sind“ (Reckwitz 2003: 292). So weiß Schüler D, dass und wie man die Gleichheit von Wassermengen anhand der Wasserlinien feststellt, weil er bereits sinnhafte, routinisierte Beziehungen zu dem Nexus von Artefakten, mit dem die Vergleichshandlung realisiert werden kann, entwickelt hat: Der Tisch dient als ebene Fläche, auf der zwei gleichgroße Wasserschalen nebeneinander platziert werden können, wodurch die Fixierung der Wasserlinien in den Schalen durch Ausrichtung der Sehorgane auf Augenhöhe möglich wird. Er weiß, dass die Prädikation „is gleichviel“ wegen des Anspruchs an Präzision im Kontext fachlichen Lernens die beschriebene Prüfhandlung – oder eine vergleichbare (z.B. Nutzung eines Messbechers mit Skala für die Wasserlinie) – voraussetzt. Aus praxeologischer Sicht haben wir es in dem analysierten Beispiel daher aus der Perspektive des Schülers D nicht mit einem „Konglomerat diskreter, intentionaler Einzelhandlungen“ zu tun, sondern mit einem „routinisierte[n] Strom der Reproduktion typisierter Praktiken“ (Reckwitz 2003: 294). Zu diesem Strom gehören u.a. die Praktik des schrittweisen Abarbeitens der Arbeitsanweisung, die Praktik der Vorbereitung und der vergleichsangemessenen Platzierung der Wasserschalen nebeneinander auf einer ebenen Fläche, die Praktik einer formalisierten Prüfung der Gleichheit der Wassermengen anhand der Wasserlinie, die Praktik der symbolischen Verdauerung der Prüfung durch die Prädikation „is gleichviel“.

Diese Betrachtungsweise kann nun auch dabei helfen, den Lernprozess zu beleuchten, den Schüler Y durchläuft. Das Potential des praxeologischen Ansatzes liegt genau darin, dass er den Gebrauch von Artefakten nicht von einem intentionalen, bedeutungsvollen Handeln her konzipiert, für das Artefakte als materielle

Zentralität seiner Existenz bewußt geworden.“ (Plessner 1928/1975: 290). Mit dem Gedanken, dass das erfahrende Subjekt sich im Prozess des Erfahrens reflexiv selbst erfasst, deuten sich m.E. vielversprechende Bezüge zum im dritten Kapitel skizzierten pragmatistischen Erfahrungsbegriff an. Mit Lindemann (2016b: 106) kann etwa darauf verwiesen werden, dass die Fähigkeit des Menschen, sowohl innerhalb als auch außerhalb leiblicher Vollzüge zu stehen, als Voraussetzung für die Identifikation von Mustern in den leiblichen Vollzügen gelten kann. Dies scheint mir ein guter Ansatzpunkt für eine grundlagentheoretische Fundierung der Aneignung sozialer Praktiken zu sein, der meinen prozessontologischen Ansatz im dritten Kapitel stützen könnte.

Träger einer Informationsübertragung eingesetzt werden, sondern dass er das Hervortreten sinnhaften Handelns damit erklärt, dass Personen, deren Körper mit einem praktischen Wissen ausgestattet sind, beim Vorhandensein bestimmter Artefakte einen Strom von Praktiken vollziehen und reproduzieren können, mit dem Handeln erzeugt wird. Schüler D ist dazu in der Lage, Schüler Y noch nicht oder zumindest nicht ausreichend. Da die Praxistheorie die Körperlichkeit des Vollzugs von Praktiken betont, sodass „sie von der sozialen Umwelt [...] als eine ‚skillful performance‘ interpretiert werden kann“ (Reckwitz 2003: 290), ist es für Schüler Y aber möglich, die Praktiken von D nachzuvollziehen. In Kapitel 1 wurde bereits aufgezeigt, wie Y dies auf Basis expliziter oder impliziter Fremdsteuerung durch D tut. Er eignet sich auf diese Weise die „interobjektive Struktur“ der Praktiken, d.h. die routinisierten Aktivitäten des Umgangs mit den Artefakten (vgl. Reckwitz 2003: 292) und damit auch das Wissen über ihren sinnhaften Gebrauch als Bestandteil der sozialen Praktik an.

2.3 Praxeologische Theorie der Sprachaneignung: Impulse und offene Fragen

Es konnte aufgezeigt werden, dass die Praxistheorie eine Rückbindung der Sprachaneignung an ihre materiellen Grundlagen, d.h. einerseits an den körperlichen Vollzug und andererseits an den für den Vollzug konstitutiven Gebrauch von sprachlichen und nicht-sprachlichen Artefakten, ermöglicht. Da Sprachaneignung nicht als ein in einer separaten kognitiven Sphäre ablaufender Prozess verstanden wird, kann die praxeologische Perspektive dabei helfen, Körper-Geist- und Innen-Außen-Dualismen zu vermeiden. Stattdessen besteht prinzipiell das Potential, Sprachaneignung mit dem Begriff der sozialen Praktik als einen Prozess der Veränderung routinisierter Beziehungen zu materiellen und symbolischen Artefakten zu beschreiben. Mit Künkler (2011: 362) ist aber zu kritisieren, „dass Reckwitz tendenziell einen anonymen, d.h. vom konkreten Akteur tendenziell losgelösten, Praxisbegriff vertritt“ und dass „der Prozess des Erwerbs des praktischen Wissens wesentlich unbeleuchtet“ bleibt. Das liegt auch an dem praxistheoretischen Verständnis des Subjekts als Struktur „*eines lose gekoppelten Bündels von Wissensformen*“, die Reckwitz (2003: 295f.) als eine „Quelle von Unberechenbarkeit und kultureller Innovation“ betrachtet. Der für Aneignungsprozesse wichtige Aspekt der Offenheit bzw. Wandelbarkeit sozialer Praktiken wird damit vor allem „in einer ‚Fehlbarkeit‘ des Systems der Reproduktion“ sozialer Praktiken gesucht, wohingegen die Spontaneität der Akteure in den Hintergrund zu treten scheint (Künkler 2011: 362). Das widerspricht der Annahme soziokultureller Ansätze, dass sich Lernprozesse zwar in sozialer Praxis vollziehen, dass sie grundsätzlich aber mit der Aktivität der Lernenden oder – wie Maas (2008: 277) es ausdrückt – mit deren Betätigungsbedürfnis anheben.

Ein weiterer Aspekt, der die Produktivität praxistheoretischer Ansätze für die Rekonstruktion von Aneignungsprozessen einschränkt, ist der zu eng gefasste Artefaktbegriff, der i.d.R. nur unbelebte, durch Menschen geformte oder hervorgebrachte Entitäten umfasst. Entsprechend hatte bereits Schatzki (2002: 22) eine Typologie von vier Entitäten vorgeschlagen, die die materiellen Arrangements sozialer Ordnungen konstituieren. Demnach sind Artefakte von Menschen, von nichtmenschlichen Organismen und von unbelebten, nicht durch menschliche Aktivität geformten Dingen zu unterscheiden (vgl. auch Schatzki 2016: 69). Soweit ich sehe, argumentieren auch andere Praxistheoretiker – mit je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – mit dem von dieser Typologie ableitbaren Begriff des Artefakts als unbelebte, menschlich geformte Entität. So wurde oben gezeigt, dass Reckwitz bei seiner Darstellung sozialer Praktiken auf die routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten bzw. menschlichen Körpern und Artefakten fokussiert. Er hebt damit die „interobjektive Struktur“ von sozialen Praktiken hervor, die diese „neben oder statt“ einer intersubjektiven Struktur besäßen (Reckwitz 2003: 292). Die Analysen haben jedoch auch gezeigt, dass in Lehr-/Lernkontexten interobjektive und intersubjektive Strukturen miteinander verschränkt bzw. wechselseitig konstitutiv

für einander sind. Für Y ist der von D präsentierte routinisierte Gebrauch des Körpers nicht zu trennen vom routinisierten Gebrauch der für den Versuchsaufbau benötigten Gegenstände. Bereits in diesem Sinne kann man sagen, dass der routinisierte Gebrauch von Körpern „artefaktisch, also durch menschliche Aktivität geformt“ (Schatzki 2016: 75) ist. Um den Begriff der sozialen Praktiken für die Rekonstruktion von Aneignungsprozessen fruchtbar zu machen, ist es m.E. aber notwendig noch einen Schritt weiter zu gehen und zu untersuchen, inwiefern die beteiligten Personen füreinander als Artefakte fungieren, d.h. in routinisierte Beziehungen zueinander treten.

3. Sprachaneignung als Aneignung von Praktiken

An die offenen Fragen aus Kapitel 2 anknüpfend wird im Folgenden der prozessontologisch begründete pragmatistische Subjektbegriff und ein erweitertes Verständnis des Artefaktbegriffs skizziert.⁵

3.1 Das Subjekt als ein Zusammenwachsen von Erlebnissen

Bereits in den klassischen Arbeiten des Pragmatismus wird ein Erfahrungsbegriff vertreten, der sich vom traditionellen Subjektbegriff löst. Insbesondere Whitehead (v.a. 1929/1978) versteht das Subjekt nicht mehr als Substanz, sondern als Werdensprozess. Er knüpft damit an James an, der Erfahrung als ein Werden von aufeinanderfolgenden „buds or drops of experience“ (James 1911/1996: 155) beschreibt. Damit kehrt sich die Beziehung von Erfahrung und Subjekt um: Es ist nicht mehr das Subjekt, das Erfahrungen macht, sondern das Subjekt entsteht immer neu aus Erfahrungen, aus dem „Zusammenwachsen“ (*conrescence*) von Erlebnissen (Lotter 1996: 7). Genauer gesagt handelt es sich dabei um das Ereignis der Selbstverwirklichung eines Subjekts zu einem selbstverwirklichten Superjekt (*superject*) (Whitehead 1929/1978: 222), das – durchaus im Sinne der aufgrund ihres körperlichen Vollzugs öffentlich zugänglichen sozialen Praktiken – als Vergegenständlichung und damit als öffentliche Seite des Subjekts betrachtet werden kann. Das Werden des Subjekts ist dabei zum einen kausal aus dem Erfassen der unmittelbar vergangenen Ereignisse zu erklären, weil jedes Zusammenwachsen zu Beginn „has the character ‘given’ for it by the past“ (Whitehead 1929/1978: 87). Wobei zu diesen Ereignissen auch und vor allem die dem aktuellen Erfahrungsakt eines sich konstituierenden Subjekts unmittelbar vorhergehenden Erfahrungsakte, d.h. die Superjekte, gehören. Zum anderen ist das Werden des Subjekts aber nicht vollständig von dieser Herkunft und Wirkung determiniert, sondern bis zu einem gewissen Grad unbestimmt, weil es vom subjektiven Ziel seiner Selbstkonstitution bestimmt wird. Anders ausgedrückt: Die Ereignisse der unmittelbaren Vergangenheit werden in

⁵ Es hat selbstverständlich schon andere Versuche gegeben, körperliche Prozesse und Bewusstseinsprozesse mit soziologischen Grundlagentheorien zu fundieren. Als sehr produktiv kann in dieser Hinsicht die Arbeit von Vogd (2011) gelten, weil sie auf der Basis eines systemtheoretischen Ansatzes systematisch Theorien der rekonstruktiven Forschung nutzt und dazu zudem Fallanalysen aus medizinischen Forschungsfeldern liefert. Ich kann in meinem Beitrag systemtheoretische Ansätze nicht berücksichtigen, möchte aber darauf hinweisen, dass Luhmann (1987) sich auf prozessontologische Grundannahmen von Whitehead berufen hat. So weist er auf den für die elementaren Erfahrungsereignisse grundlegenden Charakter der „Selbstbezüglichkeit“ bzw. „Selbstreferenz“ hin, die bei Whitehead zum „Wirklichkeitskriterium schlechthin“ werde, „weil nur so Kohärenz zu gewährleisten ist“ (Luhmann 1987: 390). So sei es mit Whiteheads komplexen Begriff der Selbstreferenz möglich, einen Zusammenhang aus mehreren, sich oberflächlich gesehen widersprechenden Variablen zu beschreiben (Luhmann 1987: 391). Genau dieses Potential des prozessontologischen Ansatzes von Whitehead versuche ich im aktuellen Kapitel fruchtbar zu machen, auch wenn das hier natürlich nur ansatzweise und keinesfalls systematisch möglich ist.

jedem Erfahrungsakt unter der Perspektive eines subjektiven Ziels erfasst. Das Erfassen und Zusammenwachsen der Ereignisse verläuft dabei in Phasen, die hier nicht im Einzelnen skizziert werden können. Nur so viel: Das Erfassen von Ereignissen bewegt sich zwischen einem physischen und einem geistigen Pol. Physisches Erfassen bezeichnet die unmittelbare Wahrnehmung vorhergehender Ereignisse mit einer kausalen Wirkung auf das sich konstituierende Subjekt (Whitehead 1929/1978: 169); geistiges Erfassen bezeichnet die Vergegenständlichung der Wirkungen, die dadurch nicht mehr nur als Faktizität, sondern in ihrer Potentialität, d.h. begrifflich, erfasst werden (vgl. Lotter 1996: 127).

Im Unterrichtsbeispiel erfassen die Schüler D und Y ihr Handeln und den darin eingebundenen Gebrauch der Artefakte bis zu dem Punkt, an dem Y fragt, ob er zum nächsten Arbeitsschritt übergehen soll (Z. 5), von Erfahrungsakt zu Erfahrungsakt wechselseitig als konform mit dem dominanten Ziel, den Versuchsaufbau gemeinsam umzusetzen. Schließen Erfahrungsakte in dieser Weise aneinander an, so werden Ereignisse lediglich in ihrer Bedeutung für den einzelnen Erfahrungsakt erfasst. Gegenstände, Körperbewegungen und sprachliche Äußerungen werden zwar physisch wahrgenommen und ihre Bedeutung kann gelegentlich sogar kurzzeitig die Schwelle zum Bewusstsein überschreiten, letztlich fällt die Bedeutung jedoch in die Immanenz des jeweiligen Erfahrungsakts zurück. Ab Zeile 5 ändert sich der Ablauf der Erfahrungsakte: In Kapitel 1 wurde bereits analysiert, dass Y seinen Mitschüler um Fremdregulierung bittet („soll (ich das jetzt?) machen/“), die D aber nur indirekt liefert, weil er nicht den von Y erwarteten Arbeitsschritt durchführt, sondern den sich aus der Arbeitsanweisung implizit ergebenden Arbeitsschritt, die Gleichheit der Wassermenge zu prüfen. Y erfasst, dass D in die Hocke geht, um die Wasserlinien in den Schalen auf Augenhöhe in den Blick zu nehmen. Im Video kann man sehr gut sehen, dass Y irritiert ist und offenbar versucht diese Irritation mit dem Ziel der gemeinsamen Umsetzung der Arbeitsanweisung in Einklang zu bringen, indem er dem Blick von D folgt.

Damit ist mit Blick auf die oben aufgeworfene Frage nach der Aneignung von neuen routinisierten Beziehungen zu Artefakten ein entscheidender Punkt erreicht. Offensichtlich ist die Konformität der Abfolge von Erfahrungsakten für Y unterbrochen. Mit Whitehead (1929/1978: 267) gesprochen liegt hier ein Affirmations-Negations-Kontrast (*affirmation-negation contrast*) vor (vgl. a. Lotter 1996: 243f.): Die physische Existenz der in den vorhergehenden Erfahrungsakten erfassten Konformität mit der Abarbeitung der in der Arbeitsanweisung angegebenen Arbeitsschritte kontrastiert mit einem ausdrücklich physisch nicht existenten, d.h. von Y in vorhergehenden Erfahrungsakten nicht erfassten, Arbeitsschritt. Hier muss nochmals an den Perspektivwechsel zwischen Erfahrung und Subjekt erinnert werden: „Physisch existent“ bezieht sich auf die kausale Wirkung von Ereignissen der Vergangenheit, die das sich in jedem Erfahrungsakt neu konstituierende Subjekt erfasst und die es demzufolge jeweils mitkonstituiert. Das Erfassen des Affirmations-Negations-Kontrasts kann mit Whitehead als aussageartige Fühlen⁶ (*propositional feeling*) bezeichnet werden. Es

⁶ Der von Whitehead im Englischen verwendete Begriff *feeling* wird in der einschlägigen deutschsprachigen Literatur überwiegend mit „Empfinden“ übersetzt (z.B. Berve 2015, Hampe 1990, Lotter 1996), so auch in der deutschen Übersetzung des Hauptwerks durch Hans Günter Holl (Whitehead 1987). Allerdings birgt diese Übersetzung die Gefahr, das damit angesprochene Erfassen der unmittelbaren Vergangenheit durch das sich konstituierende Subjekt vorschnell auf psychische Prozesse zu reduzieren. Tatsächlich verweist der von Whitehead verwendete Begriff *feeling* aber gerade nicht auf ein Empfinden im Sinne einer gefühlsmäßigen Reaktion auf ein Erlebnis, sondern auf den Vektorcharakter allen Erfassens: „Feelings are 'vectors'; for they feel what is there and transform it into what is here“ (Whitehead 1929/1978: 87). Man muss bei *feeling* also eher an einen Aneignungsprozess denken (vgl. Hampe 1990: 113f.). Um den auch für die in diesem Beitrag durchgeführten Analysen produktiven Vektorcharakter hervorzuheben, habe ich mich daher entschieden, den Begriff *Fühlen* zu verwenden, der neben *Fühlung* gelegentlich auch in der einschlägigen Fachliteratur gebraucht wird (z.B. Lotter 2008: 578f., Nordsieck 2018: 243, 246).

zeichnet sich dadurch aus, dass die physisch erfassten Ereignisse der unmittelbaren Vergangenheit begrifflich in einen neuen Zusammenhang gebracht und vergegenständlicht werden können. Sie werden sozusagen als logische Subjekte einer möglichen Prädikation gefühlt. So fühlt Y die von ihm zunächst nur als Negation des ursprünglich erwarteten Arbeitsschritts erfassten Körperbewegungen von D (In-die-Hocke-gehen, Zuden-Wasserschalen-vorbeugen, Blick-auf-Wasserschalen-richten; Wasserlinien-fixieren) in den darauffolgenden Erfahrungsakten als einen potentiellen Nexus von Ereignissen, den er als Handlung im Sinne des nächsten Arbeitsschritts vergegenständlicht. Mit Pred (2005: 210) kann festgehalten werden, dass ein propositionales Fühlen das Ergebnis einer Fokussierung ist. Dabei werden die Ereignisse eines Erfahrungsaktes in einen Nexus verwandelt und aus einer gewissen Distanz als Ausdruck einer Qualität gefühlt, die über die Ereignisse selbst hinausweist und damit zugleich dem Subjekt ein Hinausgreifen über den Erfahrungsakt ermöglicht.

Ich behaupte nun, dass das hier selbstverständlich nur grob skizzierte aussageartige Fühlen als basaler Symbolisierungsakt (vgl. Berve 2015: 222) Ausgangspunkt für eine Verdauerung und Ausdifferenzierung von Qualitäten des Organismus-Umwelt-Verhältnisses und damit Voraussetzung für Sprachaneignung ist (vgl. ausführlicher Ohm 2022a: 39-42). Dewey (1930/1984: 261) argumentiert ähnlich, wenn er vom physiologischen Prozess eines routinemäßigen Verhaltens (*habits*) spricht, der dem Endergebnis früherer Erfahrungen einer wahrgenommenen Existenz eine dominante und durchdringende Qualität (*dominant and pervasive quality*) verleiht, die den Hintergrund, den Ausgangspunkt und das regulative Prinzip allen Denkens darstellt. Praxistheoretisch würde ich argumentieren, dass nur durch solche Symbolisierungsakte auf der Ebene der Wahrnehmung neue oder veränderte routinisierte Beziehungen zu Artefakten entstehen können. Beispielsweise eignet sich Y Oberflächenlinien von Flüssigkeiten in Gefäßen als Artefakt zum Vergleich oder zur Messung von Flüssigkeitsmengen an. Dieses Artefakt mobilisiert in ihm bei Gelegenheit das praktische Wissen, dass Flüssigkeitsmengen auf ebener Fläche, auf Augenhöhe und in gleichgroßen Gefäßen anhand der Oberflächenlinien der Flüssigkeiten verglichen werden können.

Kommen wir abschließend zur Prädikation „is gleichviel“. Mit ihr wird ein weiteres Artefakt eingeführt, mit dem D nicht nur den erfolgreichen Abschluss der Vergleichshandlung markiert, sondern im Sinne von Maas (2008: 298) der von Y beim Vollzug der Vergleichshandlung gefühlten Qualität eine Struktur zuweist, die dieser im nachfolgenden Erfahrungsakt sogleich übernimmt. Damit wird nicht nur die auf basaler Ebene begonnene „Kaskadierung der Symbolisierungsakte“ (Berve 2015: 222f.) fortgesetzt, sondern Y übernimmt hier auch eine konventionalisierte Form-Funktionsverbindung, die Ellis (2019: 49) im Anschluss an gebrauchsbasierte Sprachaneignungstheorien als Konstruktion (*construction*) bezeichnet. Die routinisierte Beziehung zu diesem sprachlichen Artefakt eröffnet die Möglichkeit, sich vom konkreten Ereignis zu lösen und die gefühlte Qualität auf zukünftige Ereignisse, andere Mengenvergleiche, andere Verfahren des Vergleichs, bis hin zur Kaskadierung der Symbolisierungsakte in formale Zeichensysteme hinein (z.B. Gebrauch des mathematischen Gleichheitszeichens) zu projizieren.

3.2 Nicht-menschliche und menschliche Artefakte

Anknüpfend an die prozessontologische Annahme, dass sich Subjekte im Prozess ihres Zusammenwachsens selbst verwirklichen, um sich als Superjekte zu objektivieren, möchte ich hervorheben, dass Menschen in jedem Erfahrungsakt nicht nur ihr Verhältnis zu ihrer kulturellen Umwelt artikulieren, d.h. in Formbildungen überführen, sondern – indem sie dies tun – immer auch sich selbst (vgl. Ohm 2022b). Bereits Peirce (z.B. 1866/1982: 494f.) hatte in seiner Zeichentheorie darauf hingewiesen, dass der Mensch als Abfolge von Gedanken (*train of thought*) ein Zeichen (*symbol*) ist. Hampe (2006: 62f.) erläutert, dass Menschen nicht nur

Symbole verwenden und diese dabei ständig transformieren, sondern dass sie als Bewusstseinsstrom selbst Symbole sind, die sich im Zuge ihrer Symbolverwendung selbst interpretieren und transformieren. Mit Margolis (2001: 138) kann die Enkulturation von Individuen in eine Gesellschaft als Transformation „into the cultural ‚artifacts‘ we call selves or persons“ verstanden werden. Er spitzt dies auf die Denkfigur zu, dass Selbste im Sinne kultureller Artefakte von der Gesellschaft „geäußert“ (‘uttered’) werden. Ich würde sagen, dass Gesellschaften bzw. kulturelle Gruppen ihre Mitglieder artikulieren. Mit Blick auf das Unterrichtsbeispiel möchte ich kurz umreißen, inwiefern Lehrpersonen und Gleichaltrige kulturelle Artefakte sind.

Tomasello (2019: 328) zufolge beginnt Lernen durch Anleitung (*instruction*) in der ontogenetischen Entwicklung, wenn Kinder den oder die Lehrende (*instructor*) als Vertreter*in der kulturellen Gruppe (*cultural group*) verstehen, der oder die ein Wissen vermittelt, von dem sie annehmen können, dass es berechtigterweise ihr eigenes Wissen außer Kraft setzt. Diese Annahme ist Voraussetzung dafür, dass sie dieses objektive Wissen internalisieren, um ihre kognitiven Interaktionen mit der Welt mittels der objektiven Perspektive der kulturellen Gruppe selbst zu regulieren. Zudem beginnen Kinder mit dem Heranreifen der Fähigkeit zu kollektiver Intentionalität ab dem Alter von ca. drei Jahren, in der Gruppe Gleichaltriger eine gemeinsame kulturelle Basis zu artikulieren. Auch hier lernen sie, eine völlig akteursunabhängige und damit gewissermaßen „objektive“ Perspektive auf Dinge einzunehmen. Tomasello (2019: 215, 328) spricht in diesem Zusammenhang von einer „cooperativization of self-regulation“ bzw. einer artspezifischen „we > me self-regulation“, mithin einer Fähigkeit, das eigene Verhalten durch die Aneignung überindividueller Formbildungen zu regulieren. Aus praxistheoretischer Sicht kann man in beiden Fällen argumentieren, dass es sich hierbei um soziale Praktiken handelt und dass zu dem Bündel von Verhaltensroutinen, das diese Praktiken konstituiert, die routinisierte Beziehung zum Artefakt Lehrperson bzw. Gleichaltriger zählt.

Damit kann die für die behandelte Unterrichtssequenz naheliegende, aber bisher noch nicht aufgeworfene Frage bearbeitet werden, warum Y sich dem Vollzug der Praktiken von D anschließt oder – um plastischer zu formulieren – warum er sich vom Strom der Praktiken in den Handlungsvollzug mitreißen lässt. Die Analyse der Bereitschaft von Schüler Y sein Verhalten von D fremdregulieren zu lassen bzw. Fremdregulierung sogar zu erbitten, zeigt, dass er offenbar ein guter Partner sein und mit D gemeinsam die Arbeitsanweisung umsetzen will. Man kann D und Y als Artefakte verstehen, die von Bildungsinstitutionen in ihren formalisierten Lernkontexten artikuliert werden und die bei der Hervorbringung und Abwicklung von bestimmten Sozialformen in spezifische routinisierte Beziehungen zueinander treten. So werden die Praktiken der Fremdregulierung von D gegenüber Y dadurch mobilisiert, dass D der kompetentere Andere ist, auf den – etwa bei der Partnerarbeit – die standardmäßig der Lehrperson vorbehaltene Berechtigung, Wissen außer Kraft zu setzen, zumindest teilweise übergeht. In der hier analysierten Unterrichtssequenz kommt verstärkend hinzu, dass wegen der Aufnahmesituation neben dem Lehrer noch eine weitere Lehrperson anwesend war.

4. Zusammenfassung

Der Beitrag hat gezeigt, dass die Behandlung des für die Soziokulturelle Theorie zentralen Prozesses der Fremdregulierung des Verhaltens von Lernenden als soziale Praktik der Sprachaneignung produktive Verbindungen zu dem Modell der sozialen Praktik der Praxistheorie sichtbar werden lässt. Es wurde argumentiert, dass das praxeologische Konzept der materiellen Verankerung der Praktiken an den körperlichen Vollzug und an den für den Vollzug konstitutiven Gebrauch von sprachlichen und nicht-sprachlichen Artefakten auch auf einen auf der Basis sozialer Praktiken modellierten Prozess der Sprachaneignung anwendbar

ist. Allerdings wurde klar, dass die Frage der Aneignung von der Praxistheorie offenbar nur am Rande und kaum als Leistung der lernenden Subjekte behandelt wird. Deshalb wurde abschließend eine auf dem pragmatistischen Erfahrungsbegriff basierende prozessontologische Rekonstruktion des Subjektbegriffs skizziert. Es ging darum, die Konstitution sozialer Praktiken in elementaren Akten der Symbolisierung zu fundieren, mit denen ein Subjekt sich einerseits je neu ins Verhältnis zu seiner kulturellen Umwelt setzt und andererseits sich selbst als Subjekt je neu artikuliert. Daran anknüpfend wurde ein erweiterter Artefaktbegriff vorgeschlagen, um klarzumachen, dass soziale Praktiken nicht – wie etwa bei Reckwitz (2003: 292) – neben oder statt einer intersubjektiven eine interobjektive Struktur besitzen, sondern dass die intersubjektiven und interobjektiven Strukturen füreinander wechselseitig konstitutiv sind. Es ist die Interaktion mit konkreten Anderen, aber auch mit verallgemeinerten Anderen, wie sie uns etwa mediiert über Texte, Institutionen oder institutionalisiertes Personal gegenüberreten, die die interobjektive Struktur der sozialen Praktiken konstituieren, die in Lehr-/Lernprozessen vollzogen bzw. reproduziert werden.

Literaturverzeichnis

- Berve, Aljoscha (2015). *Spekulative Vernunft, symbolische Wahrnehmung, intuitive Urteile. Höhere Formen der Erfahrung bei A.N. Whitehead*. München: Karl Alber.
- Dewey, John (1930/1984). Qualitative Thought. In: Jo Ann Boydston (Hrsg.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953. Volume 5: 1929-1930* (S. 243–262). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois Univ. Press.
- Ellis, Nick C. (2019). Essentials of a Theory of Language Cognition. *The Modern Language Journal* 103 (S1), S. 39–60.
- Hampe, Michael (1990). *Die Wahrnehmungen der Organismen. Über die Voraussetzungen einer naturalistischen Theorie der Erfahrung in der Metaphysik Whiteheads*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hampe, Michael (2006). *Erkenntnis und Praxis. Zur Philosophie des Pragmatismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- James, William (1911/1996). *Some Problems of Philosophy. A Beginning of an Introduction to Philosophy*. Lincoln, London: University of Nebraska Press.
- Kozulin, Alex (2018). Mediation and Internalization. In: James P. Lantolf, Matthew E. Poehner & Merrill Swain (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development* (S. 23–41). New York, London: Routledge.
- Lantolf, James P. & Thorne, Steven L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Lantolf, James P.; Thorne, Steven L. & Poehner, Matthew E. (2015), Sociocultural Theory and Second Language Development. In: Bill VanPatten & Jessica Williams (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction* (S. 207–226). 2. ed., New York & London: Routledge.
- Lindemann, Gesa (2016a). Leiblichkeit und Körper. In: Robert Gugutzer, Gabriele Klein und Michael Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven* (S. 57–66). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Lindemann, Gesa (2016b). Reflexive Technikentwicklung. In: Herbert Kalthoff, Torsten Cress und Tobias Röhl (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 103–121). München: Wilhelm Fink.
- Lotter, Maria-Sibylla (1996). *Die Metaphysische Kritik des Subjekts. Eine Untersuchung von Whiteheads universalisierter Sozialontologie*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- Lotter, Maria-Sibylla (2008). Whitehead: Kritik der Gefühle. In: Hilge Landweer und Ursula Renz (Hrsg.), *Handbuch Klassische Emotionstheorien* (S. 571–586). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Luhmann, Niklas (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maas, Utz (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V&R unipress mit Universitätsverlag Osnabrück.
- Margolis, Joseph (2001). *Selves and Other Texts. The Case for Cultural Realism*. University Park, Pa: Pennsylvania State University Press.
- Nordsieck, Viola (2018). Von der Fähigkeit, einen Stuhl zu ignorieren. A. N. Whiteheads Konzept der Wahrnehmung als symbolisierender Tätigkeit und die Art, wie wir Bilder als Bilder sehen. *IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft*. Themenheft zu 14(28/2), S. 239–254.
- Ohm, Udo (2022a). Von affordance zu concrescence. Versuch einer wahrnehmungstheoretischen Fundierung von Sprachaneignung und Fachlernen. In: Petra Gretsch & Nadja Wulff (Hrsg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf. Eine Festschrift für Gabriele Kniffka* (S. 34–46). Paderborn: Brill | Schöningh.
- Ohm, Udo (2022b). Sprachaneignung als Streben nach kultureller Existenz. Prozessontologische, soziokulturelle und artikulationstheoretische Ansätze für eine kulturwissenschaftliche Fundierung der Sprachaneignungsforschung. In: Claus Altmayer, Julia Wolbergs & Rebecca Zabel (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache und Kulturstudien. Herausforderungen – Perspektiven – offene Fragen*. Tübingen: Stauffenburg (im Druck).
- Peirce, Charles S. (1866/1982). Lowell Lecture XI. In: Charles S. Peirce, *Writings of Charles S. Peirce. A chronological edition* (S. 490–504). *Volume I, 1857-1866*. Hg. v. Max Harold Fisch. Bloomington: Indiana University Press.
- Plessner, Helmuth (1928/1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. 3., unveränderte Aufl., Berlin: De Gruyter.
- Pred, Ralph (2005). *Onflow. Dynamics of Consciousness and Experience*. Cambridge MA: Bradford Book/MIT Press.
- Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2020). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. 2. Aufl., Münster: Waxmann.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32(4), S. 282–301.
- Reckwitz, Andreas (2010). *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. 2., Aufl. Bielefeld: transcript Verlag.

- Rogoff, Barbara (1995). Observing sociocultural activity on three planes. Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In: James V. Wertsch, Pablo Del Río & Amelia Alvarez (Hrsg.), *Sociocultural Studies of Mind* (S. 139–164). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Schatzki, Theodore R. (2002). *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Theodore (2016). Materialität und soziales Leben. In: Herbert Kalthoff, Torsten Cress und Tobias Röhl (Hrsg.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 63–88). München: Wilhelm Fink.
- Schmidt, Robert (2017). Praxistheorie. In: Robert Gugutzer, Gabriele Klein & Michael Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven* (S. 335–344). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Seiferth, Nina; Thienel, Renate (2013). Exekutive Funktionen. In: Frank Schneider & Gereon R. Fink (Hrsg.), *Funktionelle MRT in Psychiatrie und Neurologie* (S. 359–374). 2., überarb. u. aktual. Aufl., Berlin: Springer.
- Swain, Merrill; Kinnear, Penny & Steinman, Linda (2015). *Sociocultural Theory in Second Language Education. An Introduction through Narratives*. 2nd ed. Bristol: Channel View Publications.
- Tomasello, Michael (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2019). *Becoming Human. A Theory of Ontogeny*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vogd, Werner (2011). *Systemtheorie und Rekonstruktive Sozialforschung - eine Brücke*. 2., erw. u. vollst. überarb. Aufl., Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich-Esser.
- Vygotskij, Lev S. (1931/1992). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster: Lit.
- Vygotskij, Lev S.; Luria, Alexander R. (1994). Tool and Symbol in Child Development. In: Lev S. Vygotskij, *The Vygotsky Reader* (S. 99–174), hrsg. v. René van der Veer & Jaan Valsiner. Oxford: Blackwell.
- Wertsch, James V. (1997). *Mind as action*. New York: Oxford Univ. Press.
- Whitehead. Alfred N. (1929/1978). *Process and Reality. An Essay in Cosmology*. Corr. Ed. New York: Free Press.
- Whitehead, Alfred N. (1987). *Prozess und Realität: Entwurf einer Kosmologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waxmann (2020). Eine Pfütze am Himmel heißt nicht Pfütze. https://www.waxmann.com/waxmann-buecher/?tx_p2waxmann_pi2%5bbuchnr%5d=4180&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show (zuletzt geprüft am 28.7.2022).

Anhang

Arbeitsanweisung Versuchsaufbau

Versuch 3: Materialien, die ihr braucht: zwei kleine Schalen, ein Plastikbeutel, Gummi. Nehmt zwei gleichgroße Schalen. Gießt in jede Schale gleichviel Wasser. Stellt eine Schale in einen Plastikbeutel und verschließt ihn mit dem Gummi. Stellt dann beide Schalen auf das Fensterbrett.

Transkript Versuchsaufbau

Z	S	Äußerung/Handlung
1		<i>D nimmt eine Schale und einen Gummiring, Y eine Schale und eine Plastiktüte aus einer Kiste.</i>
2	Y	zwei schalen
		<i>Sie gehen zum Tisch. D blickt den einen Schritt vor ihm gehenden Y kurz an.</i>
3	D	(2) tu (0.2) tu die andere hier
		<i>D wendet sich Y zu und zeigt auf den Tisch. Y legt Plastiktüte, D Gummiring auf den Tisch.</i>
4		<i>D und Y füllen die Schalen mit Wasser und stellen sie nebeneinander auf den Tisch. Y kniet am Tisch vor den Wasserschalen; D steht links neben ihm.</i>
5	Y	(5) soll (?ich das jetzt?) machen/ ((folgt dem Blick von D))
		<i>D geht in die Hocke, beugt sich leicht vor, blickt auf die Schalen und fixiert den Wasserstand auf Augenhöhe.</i>
6	D	(2) jetzt isses ge (.) gleichviel ja ... gleichviel
	Y	(2) jetzt
		<i>Y rückt zu D heran, bis ihre Köpfe sich fast berühren, fixiert seinerseits den Wasserstand auf Augenhöhe und rückt dabei die rechte Schale etwas nach hinten, damit sie aus seiner Blickrichtung genau neben der linken steht.</i>
7	Y	okay gleichviel ja
		<i>D richtet sich auf, Y kurz darauf auch.</i>

Autorenangaben

Udo Ohm, Prof. Dr., Universität Bielefeld

Pragmatistische Sprach- und Kulturtheorie, Soziokulturelle Theorie der Sprachaneignung, literater Sprachausbau, Forschendes Lernen