

# Vom Experiment zur Transformation

## Handlungstheoretische Anmerkungen

BETTINA HOLLSTEIN\*

Korreferat zum Beitrag von Uwe Schneidewind und Mandy Singer-Brodowski

### 1. Erfahrungslernen und pragmatistische Handlungstheorie

Der Beitrag von Schneidewind und Singer-Brodowski befasst sich mit einem zentralen Problem im Nachhaltigkeitsdiskurs, nämlich mit der Frage, wie nachhaltige Entwicklung konkret initiiert und umgesetzt werden kann. Dabei setzen die Autor/inn/en nicht, wie das häufig postuliert wird, bei Rahmenordnungen oder Institutionen an, sondern bei den gesellschaftlichen Akteuren, die über einen Bildungsprozess zu Transformationsakteuren werden können. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) hat das Ziel einer Nachhaltigkeitstransformation der Gesellschaft – allerdings nicht um jeden Preis, sondern im Kontext eines emanzipativen Bildungsverständnisses. In diesem Zusammenhang wird die Rolle von Realexperimenten als Forschungs- und Lernmodus untersucht und die damit verbundenen Chancen für eine gesellschaftliche Transformation herausgestellt.

In diesem Korreferat geht es nicht um eine grundlegende Kritik des Hauptbeitrags, dessen Zielsetzung uneingeschränkt geteilt wird, sondern um eine handlungstheoretische Reflexion auf das Konzept der Realexperimente, um Chancen und Grenzen dieses Ansatzes genauer zu erfassen. Die hierzu herangezogene handlungstheoretische Perspektive ist dabei stark vom Pragmatismus und der Kreativität des Handelns (vgl. Joas 1992) geprägt. Damit ist bereits ein wesentlicher Ausgangspunkt der Reflexion impliziert: die für den Pragmatismus kennzeichnende Problemorientierung. Nicht hypothetische Probleme, sondern reale Probleme gegenwärtiger Gesellschaften stellen den Ausgangspunkt für wissenschaftliche Reflexionen in Forschung und Lehre dar. Damit wird die Wissenschaft an die gesellschaftliche Realität angeschlossen. Aber auch Forscher/innen sind Teil der heutigen Gesellschaften, ihre Forschungsfragen verraten uns – auch wenn sie zunächst weit weg von tagespolitisch aktuellen Fragen zu sein scheinen – etwas über den Stand von heutigen Problemen. In der Bildung und universitären Lehre ist das Konzept „Learning by doing“, das der Pragmatist John Dewey<sup>1</sup> maßgeblich befördert hat, mittlerweile in unterschiedlichen Formaten etabliert (Projektphasen, Praktika, Service Learning etc.).

---

\* PD Dr. Bettina Hollstein, Max-Weber-Kolleg für kultur- und sozialwissenschaftliche Studien der Universität Erfurt, Nordhäuser Straße 63, D-99089 Erfurt, Tel.: +49-(0)361-737 2802, Fax: +49-(0)-737 2809, E-Mail: [bettina.hollstein@uni-erfurt.de](mailto:bettina.hollstein@uni-erfurt.de), Forschungsschwerpunkte: Wirtschaftsethik, Umwelsethik, Ehrenamt und Zivilgesellschaft, handlungstheoretische Grundlagen, pragmatistische Ethik.

<sup>1</sup> Dewey gilt in den USA als der einflussreichste Philosoph für Bildungsfragen (vgl. Haack 2006: 40).

Die Rolle von Erfahrungen im Lernprozess kann dabei nicht hoch genug eingeschätzt werden. Hierbei geht es nicht nur um das Einüben und Erproben bestimmter Fähigkeiten oder Kompetenzen; vielmehr ermöglichen tiefgehende Erfahrungen und ihre reflexive Deutung auch Wertbindungen, die Motivation für Handlungsweisen liefern, die man zwar schon lange kognitiv für richtig angesehen hat, aber dennoch nicht in der Praxis umsetzt.

## 2. Problemwahrnehmung, kreative Lösungen und die Artikulation des Wertes Nachhaltigkeit

Im Beitrag von Schneidewind und Singer-Brodowski werden erziehungswissenschaftliche Prinzipien herangezogen, die im experimentellen Lernen eine Rolle spielen:

1. die Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen,
2. die Stärkung eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses,
3. ein Erfahrungslernen in der Reflexion des eigenen Handelns,
4. ein Experimentiermodus, der Wirkungen erfahrbar macht.

Diese Prinzipien sind zunächst auf das jeweils lernende Individuum oder eine Lerngruppe bezogen – inwiefern diese auf gesellschaftliche Lern- und Wandlungsprozesse übertragen werden können, muss in einem weiteren Schritt näher untersucht werden. Von besonderem Interesse scheint mir dabei die Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen und der Aspekt des Experimentiermodus zu sein, die ich mit Hilfe der Kreativität des Handelns näher betrachten möchte.

Kreative Prozesse werden im Handeln angestoßen, wenn sich Störungen ergeben. Vorher routinisiertes und selbstverständliches Tun wird plötzlich problematisch und verlangt nach einer neuen kreativen Lösung. Solange der Klimawandel als ein weit entferntes Problem wahrgenommen wird, das unabhängig vom eigenen Handeln stattfindet, lassen sich trotz abstrakter Einsicht in die Notwendigkeit, „dass man etwas dagegen tun müsste“, kaum kreative Lösungen generieren. Erst wenn etwas zum Problem bzw. Schlüsselproblem wird, kann der kreative Prozess einsetzen. Wenn eine Lösung gefunden wurde, dann kann sie wiederum routinisiert und habitualisiert werden. Dieser Prozess ist allerdings zwangsläufig mit großen Zufälligkeiten verbunden und nicht planbar. Überträgt man dieses Konzept auf die gesellschaftliche Ebene, so sollten gesellschaftliche Transformationsprozesse Spielräume für unterschiedliche Lösungswege erkennen lassen und keinen Masterplan vorgeben.

Der Experimentiermodus ist deshalb so interessant, weil er auf Erfahrungen verweist und somit eine Brücke zum normativen Aspekt der Bildung für nachhaltige Entwicklung bilden kann. Konkrete Erfahrungen entweder eines schrecklich belastenden Zustands oder einer erfolgreichen Problemlösung sind mit negativen oder positiven Emotionen verbunden. Solche Emotionen können, wenn sie im Lichte von Vorstellungen des Guten oder Wünschenswerten reflektiert werden, zur Bindung an starke Wertungen führen (vgl. Joas 1997; 2011), etwa zur Bindung an eine Vorstellung von globaler und intergenerationaler Gerechtigkeit, die üblicherweise mit dem Begriff Nachhaltigkeit impliziert ist (vgl. Ekardt 2010). Mechanismen, Emotionen ihren angemessenen Ausdruck zu verleihen, sind etwa Ächtung, Protest oder Anerkennung

bzw. Wertschätzung. Diese Vorstellungen müssen gesellschaftlich artikuliert werden (vgl. Jung 2009), da sie sonst verborgen bleiben und nicht kritisiert werden können.

### 3. Von der Mikro- zur Makroebene

Lernprozesse im Experimentiermodus sind also besonders geeignet, auf gesellschaftlich relevante Probleme zu reagieren, in kreativen Lösungen Selbstwirksamkeit zu erfahren und damit auch die Bindung an den Wert Nachhaltigkeit zu ermöglichen sowie diesen zu reflektieren. Doch kann man diese Einsichten auf der Mikroebene umstandslos auf die Makroebene gesellschaftlichen Wandels übertragen? Schneidewind und Singer-Brodowski bejahen dies mit Hinweis auf polyzentrische Strategien. Unklar bleibt allerdings, wieso polyzentrische Initiativen sich letztlich zu einer gemeinsamen Strategie wandeln und sich nicht etwa wechselseitig neutralisieren. Während Lernprozesse auf der Mikroebene in erster Linie die Lehre betrafen, wird für Lernprozesse auf Makroebene die Forschung bemüht, die Ziel-, System- und Transformationswissen generieren soll. Das Systemwissen entspricht dem objektiven Wissen, das typischerweise in den Wissenschaften bearbeitet wird. Zielwissen hingegen adressiert in besonderer Weise normative Aspekte, während Transformationswissen das Alltagswissen integrieren soll. Die systematische Unterscheidung dieser drei Wissensarten bleibt allerdings etwas unklar insbesondere in Bezug auf das Transformationswissen, das sowohl objektive als auch normative Elemente enthält. Entscheidender ist daher die Verknüpfung dieser Wissensformen im *transition circle*. Dieser sollte allerdings weniger als eine logische Abfolge von Prozessen (Problemanalyse, Visionsentwicklung, Lösung erproben, Lösung verbreiten und Lernen) aufgefasst werden, sondern als ein simultan stattfindendes Geschehen, da im Handeln selbst Probleme erkannt werden, an denen sich Ziele entwickeln und schließlich Lösungen kreativ angepasst werden. Präzisieren müsste man an dieser Stelle noch, dass Lernprozesse habitualisiert werden müssen und in Handlungsroutinen Eingang finden sollten – also nicht auf einer rein abstrakten Ebene des kognitiven Wissens verbleiben dürfen, sondern verkörpert werden müssen, um handlungswirksam zu werden.

Inwiefern ermöglichen Realexperimente eine solche Forschung und inwiefern lässt sich diese Forschung für gesellschaftliche Transformationsprozesse nutzen? Realexperimente können für konkrete lokale Probleme Lösungen generieren, die theoretisch reflektiert werden können, aber fallbezogen bleiben. Ob damit verallgemeinerbare Generalisierungen ermöglicht werden, die über diesen konkreten Fall hinausgehen, ist offen, denn Realexperimente können im Gegensatz zu Laborexperimenten nicht die Rahmenbedingungen konstant halten. Inwiefern bestimmte Ergebnisse bestimmten Lösungen zugeschrieben werden können, ist in solchen Fällen unklar. Ein umfassendes Verständnis von Innovations- und Transformationsprozessen in soziotechnischen Systemen in Realexperimenten zu generieren, wie Schneidewind und Singer-Brodowski annehmen, scheint daher etwas zu optimistisch gedacht. Gerade weil Real labore nicht über klar definierbare Grenzen verfügen, muss die Kontingenz der möglichen Innovation und der darauf aufbauenden Lernprozesse stärker berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund ist es umso wichtiger, über verhältnismäßig stabile Bedingungen in und für Lernprozesse nachzudenken. Dies könnten im Falle der BNE die starken Wertungen bezüglich des Nachhaltigkeitsgedankens sein, die der BNE

zugrunde liegen. Eine gesellschaftliche Reflexion der normativen Grundlagen einer BNE – also die damit verknüpften starken Wertungen – ist dann aber nicht aus wissenschaftsethischen Gründen erforderlich, sondern zugleich Motor für die Ermöglichung einer gewissen Kohärenz von Lernprozessen und kreativen Handlungen. Den von Schneidewind und Singer-Brodowski genannten Forderungen nach Reflexivität und Transparenz kommt daher ein zentraler Stellenwert zu.

Starke Wertungen, die die Vorstellungen vom Guten prägen, werden aber nicht gewählt oder beschlossen, sondern sind das Ergebnis von Erfahrungen, die gedeutet werden (vgl. Joas 1997). Das von Schneidewind und Singer-Brodowski zugrunde gelegte Menschenbild eines „vernunftbegabten und verantwortungsbewussten Wesens“ wirkt diesbezüglich zu rationalistisch. Die Anerkennung von Bürgern als autonome und gleichberechtigte Partner in Forschungsprozessen stellt eine Verkürzung dar, die sowohl die Körperlichkeit und Emotionalität als auch die Sozialität von Handelnden übersieht, die aber für Lernprozesse von zentraler Bedeutung sind.

Schließlich ist zu beachten, dass Lernprozesse auf der Mikroebene sich nicht automatisch zu einem gesellschaftlichen Wandel im Sinne einer lernenden Gesellschaft kumulieren. Vielmehr ist bei diesem Übergang darauf zu achten, inwiefern Schwelleneffekte oder Umkipphänomene beim Erreichen einer kritischen Masse entstehen, Prozesse in unterschiedliche Richtungen weisen und sich damit aufheben, nicht antizipierte Nebenwirkungen bzw. unintendierte Folgen des Handelns auftreten. Aushandlungsprozesse, die von den Autoren in den Mittelpunkt gestellt werden, reichen hier nicht aus – Institutionalisierungen einerseits und gemeinsame Erfahrungen – auch narrativ vermittelt – zur Generierung gemeinsamer Visionen andererseits scheinen notwendig. Dies erfordert eine Repolitisierung<sup>2</sup> gesellschaftlicher Diskurse, also eine Reflexion der gesellschaftlich gewünschten Arten und Weisen, wie wir als Gesellschaft leben wollen. Diese Diskurse sollten sich demnach nicht nur um Argumente drehen, sondern auch um unsere Vorstellungen davon, wie wir gemeinsam, mit der Natur und mit Blick auf unsere Geschichte und die Zukunft leben wollen. Reallabore müssten in diesem Fall weniger als Orte wissenschaftlicher Experimente beschrieben werden, denn als solche, wo man Geschichten von bewegenden Begegnungen erfährt.

## Literaturverzeichnis

- Eckardt, F. (2010): Das Prinzip Nachhaltigkeit. Generationengerechtigkeit und globale Gerechtigkeit, München: Beck.*
- Haack, S. (2006): Introduction. Pragmatism, Old and New, in: Haack, S./Lane, R. (Hrsg.): Pragmatism, Old and New. Selected Writings, Amherst/New York: Prometheus, 15–67.*
- Joas, H. (1992): Die Kreativität des Handelns, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.*
- Joas, H. (1997): Die Entstehung der Werte, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.*
- Joas, H. (2011): Die Sakralität der Person: Eine neue Genealogie der Menschenrechte, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.*

---

<sup>2</sup>

„Repolitisierung muss dabei in erster Linie heißen, die Güter und Wertvorstellungen, die implizit unseren sozialen Institutionen, Praktiken und Tätigkeiten zugrunde liegen, zu artikulieren und zu diskutieren“ (Rosa 2012: 88).

*Jung, M.* (2009): Der bewusste Ausdruck. Anthropologie der Artikulation, Berlin/New York: De Gruyter.

*Rosa, H.* (2012): Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umrisse einer neuen Gesellschaftskritik, Berlin: Suhrkamp.