

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Problem der Relevanz oder Relevanz des Problems?
Phänomenologische Betrachtungen zum Prozess des Conceptual
Change im Schulunterricht aus der Perspektive von Alfred Schütz“**

verfasst von / submitted by

Anna Kreiderits, BSc BEd MSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 502 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
Unterrichtsfach Biologie und Umweltkunde
Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Michael Staudigl, Privatdoz.

Plagiatserklärung

„Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. In-Text-Zitationen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Nicht-Bewertung der gesamten Lehrveranstaltung führt und der Studienprogrammleitung gemeldet werden muss. Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.“



Wien, am 24.11.2021

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Lebenswelttheorie nach Alfred Schütz.....	3
2.1	Entstehungsgeschichte	3
2.2	Strukturen der Lebenswelt - Grundlegende Konzepte	5
2.2.1	Soziale Beziehungen.....	6
2.2.2	Soziales Handeln	9
2.2.3	Sinnhaftes Erleben	12
2.3	Das Wissen von der Lebenswelt	16
2.3.1	Die Fraglosigkeit der Alltagswelt.....	16
2.3.2	Die Dynamik des zuhandenen Wissensvorrats.....	17
2.3.3	Typisierung und Idealisierung	19
2.4	Das Problem der Relevanz	22
2.4.1	Thematische Relevanz	24
2.4.2	Auslegungsrelevanz	25
2.4.3	Motivationsrelevanz	27
3	Schule als Lebenswelt	31
3.1	Rahmenbedingungen.....	31
3.2	„Common-Sense-Welt“ oder Sonderwelt?	34
3.3	Der Aspekt der Wissensvermittlung	37
3.3.1	Kommunikation und Fremdverstehen	37
3.3.2	Intrinsische oder auferlegte Relevanz?	43
4	Conceptual Change-Theorie.....	46
4.1	Hintergrund und Entstehungsgeschichte.....	46
4.2	Bedingungen der kognitiven Rekonstruktion.....	47

4.3	Affektive Komponenten: Motivation und Interesse.....	48
4.4	Conceptual Change in den Naturwissenschaften	50
5	Beispiel: Der Schüler.....	52
5.1	Die Situation	53
5.2	Betrachtung mit Alfred Schütz	55
5.2.1	Die Parameter	57
5.2.2	Der Weg in die Krise	60
5.2.3	Die Orientierung	62
5.2.4	Die Relevanz des Problems	66
6	Die Vereinbarkeit von Lebenswelttheorie und Conceptual Change	69
7	Fazit	74
	Literaturverzeichnis	80
	Abstract.....	83

1 Einleitung

Die Vermittlung von Wissen ist eine, vielleicht sogar *die* Kernaufgabe der Institution Schule. Wie diese Vermittlung erfolgreich gelingen kann, ist seit jeher Gegenstand pädagogischer und fachdidaktischer Überlegungen. Aus diesen sind im Laufe der Zeit denkbar unterschiedliche Ansätze hervorgegangen, der Königsweg des Wissenstransfers scheint jedoch noch nicht gefunden. Zu individuell die Situationen, zu komplex das Gefüge aus zahlreichen Einflussfaktoren, allen voran die sozialen.

Diesen kommt auch bei Alfred Schütz, Begründer der Phänomenologischen Soziologie, ein hoher Stellenwert zu. „Die alltägliche Lebenswelt ist [...] grundsätzlich intersubjektiv, ist Sozialwelt“ (Schütz & Luckmann, 2003, S.45), hält er als zentrale These innerhalb der Lebenswelttheorie fest. Seine Lehre bildet den theoretischen Ausgangspunkt der hier vorliegenden Arbeit.

Schütz (1899–1959) hatte in seiner Wiener Heimat ursprünglich Recht, Ökonomie und Philosophie studiert und fasste beruflich im juristischen Sektor des Bankenwesens Fuß. Als Angehöriger der Jüdischen Glaubensgemeinschaft emigrierte er zunächst nach Paris, 1939 schließlich gemeinsam mit seiner Frau in die USA. Neben seiner wirtschaftsjuristischen Tätigkeit widmete er sich dort fürs Erste nur in der Freizeit seinen an der Grenze zwischen Philosophie und Soziologie angesiedelten Studien. „[B]ei Nacht bin ich Phänomenologe, aber bei Tag Beamter“ (Schütz & Gurwitsch, 1985, S. 67). Nachdem er bereits einige Jahre als Privatgelehrter Lehrveranstaltungen an der *New School for Social Research* in New York gehalten hatte, wurde er 1952 zum Professor für Soziologie und Sozialpsychologie ernannt (Grathoff, 1989, S. 26) und konnte es sich erst in seinen letzten Lebensjahren erlauben, sich vollständig der Philosophie zu widmen. Sein Vorhaben war es, phänomenologische Methoden systematisch auf den Problembestand der Sozialwissenschaften anzuwenden, also „die Überleitung der Husserlschen Phänomenologie der Lebenswelt in eine Soziologie des Alltagslebens“ zu bewerkstelligen (Grathoff, 1989, S. 22). Die Grundsteine der Phänomenologischen Soziologie waren damit gelegt.

In seiner Lebenswelttheorie geht Schütz davon aus, dass das Subjekt Wissen über die Welt gewinnt, indem es Erlebtes in seinen individuellen Wissensvorrat aufnimmt. „In eine stets vorgegebene Welt hineingeboren [...], erarbeite ich mir meine als unsere Welt durch mein Handeln und Wirken im sinnhaften Umgang mit dieser Welt“ (Grathoff, 1989, S. 43). Die Lebenswelt des Subjekts ist von eigenen Handlungen ebenso geprägt wie von

jenen des Alter Ego. Durch Sozialisierung entstandene Typisierungsmuster, sowie die wesentlich auf autobiographischen Aspekten beruhende Einschätzung der Relevanz einer Situation, nehmen bedeutenden Einfluss auf die kognitiven Prozesse der Dynamik des Wissensvorrats.

Der Schütz'sche Zugang erinnert in einigen Aspekten an die von Posner, Strike, Hewson und Gertzog (1982) aufgestellte Conceptual Change-Theorie, deren Einfluss auf aktuelle pädagogische, genauer auf fachdidaktische Überlegungen wesentlich ist. Entscheidend ist dabei die Vorstellung, dass alte kognitive Muster aufgebrochen werden müssen, um neue Konzepte nachhaltig im/in der Lernenden zu verankern. Doch damit das gelingen kann, muss – aus Schütz' Perspektive gesprochen – dem Subjekt der Umstand einer vorherrschenden Diskrepanz zwischen altbewährten und neuen Konzepten zunächst überhaupt erst als Problem von Relevanz erscheinen.

Der im Rahmen dieser Arbeit umgesetzte Versuch, die beiden Theorien auf ihre Vereinbarkeit zu überprüfen und ggf. fruchtbar miteinander zu verschneiden, soll dazu dienen, insbesondere folgender Fragestellung auf den Grund zu gehen: Welche Umstände veranlassen den oder die Schüler*in innerhalb einer Vermittlungssituation dazu, einen Mangel des eigenen Wissensvorrats als relevantes Problem wahrzunehmen, das er oder sie lösen möchte? Eine Untersuchung dieser Art ist, soweit der Autorin bekannt, bisher noch nicht unternommen worden, wenngleich Schütz' Lehre aus gutem Grund da und dort im Pädagogischen Umfeld Erwähnung findet (vgl. z.B. Hörster, 1984; Lippitz, 2019). Besonders der Fokus auf das Momentum der Wissensvermittlung im schulischen Kontext scheint aber gänzlich neuartig zu sein.

Das zu diesem Zweck konstruierte Beispiel *Der Schüler* soll eine klassische Unterrichtssituation darstellen, die die Notwendigkeit eines Conceptual Change aus aktueller pädagogischer Sicht veranschaulicht. Analysiert nach den Gesichtspunkten Alfred Schütz' Lebenswelttheorie sollen praxisnahe Schlussfolgerungen und Denkanstöße aus Philosophischer Perspektive gefunden werden, die bei der Umsetzung gelingender Wissensvermittlung im Schulkontext anwendbar sind.

Das Vorhaben fußt ganz allgemein auf dem übergeordneten Bestreben und der Überzeugung, dass Philosophie, in all ihrer oftmals als vordergründig wahrgenommenen Abstraktheit, Blickwinkel eröffnen kann, die letztendlich in einer manifesten praktischen Anwendbarkeit resultieren. Auch im Schulunterricht, gerade dort, und nicht nur im vorletzten Semester der Allgemeinbildenden Höheren Schulen...

2 Lebenswelttheorie nach Alfred Schütz

2.1 Entstehungsgeschichte

Schütz' ursprüngliches Anliegen war es, die Verstehende Soziologie Max Webers auf eine sichere Grundlage zu stellen. Die Soziologie sollte handlungstheoretisch als strenge Wissenschaft begründet werden, „welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will“ (Grathoff, 1989, S. 27). Schütz kritisierte den bisherigen Beitrag der Philosophie zu diesem Unterfangen. „Die Entwicklung der Philosophie des letzten halben Jahrhunderts hat für die Geisteswissenschaften nichts leisten können“ (Schütz, 2006, S. 185). Aus seiner Sicht war hierbei, dem Kant'schen Vermächtnis folgend, methodisch allzu kategorisierend vorgegangen worden, was zwar gut geeignet für mathematische Erkenntnisziele sei, nicht jedoch für Untersuchungen an belebten Objekten. Den „Gegensatz zwischen Leben und Erkennen zu überbrücken“ (Schütz, 2006, S. 186) war sein erklärtes Ziel. Dazu bediente er sich zunächst der Lebensphilosophie Henri Bergsons (1859–1941), weshalb hierbei auch von der „Bergson-Periode“ die Rede ist. In dieser Phase seiner Untersuchungen, in der „das pragmatische Motiv der Realitäts- und Sinnkonstitution durch ein handelndes Ich zum ersten Mal auftaucht“ (Srubar, 1988b, S. 10), erkennt er im „sinnstiftenden Bewusstseinsstrom der Erlebnisse“ (Srubar, 1988b, S. 44) die Basis des begrifflichen, wissenschaftlichen Denkens und damit der Verstehenden Soziologie. Wie kann man sich den Sinnsetzungsprozess durch das handelnde Subjekt vorstellen und wie wird dadurch der sozialen Welt intersubjektive Sinnhaftigkeit verliehen? Das sind Fragen, wie sie Schütz an dieser Stelle zu beantworten versucht. Nach Bergsons Modell rekonstruiert er die Stufen des Sinnsetzungsprozesses innerhalb seiner Theorie der Lebensformen (Schütz, 1981). Dabei übernimmt er zwar Bergsons Grundkonzepte, distanziert sich aber von einzelnen Bereichen, vor allem von seinem Verständnis der Intersubjektivität und dem Zugang zu qualitativen Erlebnissen, und entwickelt eigenständige Ansätze im Rahmen einer Theorie der Symbol- und Sinnbildung, die deutlich darüber hinausführen (Srubar, 1988b, S. 89–90).

Probleme, die sich durch die Betrachtung mit Bergson ergeben, versuchte er daraufhin mit Hilfe von Husserls Phänomenologie zu lösen, die er gleichsam als Forschungsinstrument einsetzte. Zentrale Konzepte und Begriffe wie Intentionalität, Apperzeption und Appräsentation dienten auch bei Schütz als Grundlage. Die Ermutigung zur eingehenden Auseinandersetzung mit Husserl fand er u.a. in dessen methodischem

Grundsatz, den Gegenstand in Zusammenhang mit der ihn in seiner Sinnhaftigkeit konstituierenden Bewusstseinsleistung zu bringen (Srubar, 1988b, S. 92–93). Mithilfe der Phänomenologischen Reduktion versuchte Husserl die reine Gegebenheit des Bewusstseins, abseits jeglicher natürlich empirischer Apperzeption und psychologischen Sinns, freizulegen und „es in seiner *Eigenwesentlichkeit* aufzuklären“ (Bernet, Kern, & Marbach, 1996, S. 59), es in phänomenologisch reiner Reflexion zu erforschen. Husserls Konzept bot für Schütz‘ Überlegungen eine festere Basis, da es, im Gegensatz zu Bergsons auf Intuition beruhenden Einsichten, eine rationell argumentierbare Konstitutionsanalyse ermöglichte (Srubar, 1988b, S. 94). Jedoch blieb Schütz auch Husserls Lehre gegenüber stets kritisch und distanzierte sich im Laufe der Zeit zunehmend, insbesondere von den in ihr enthaltenen transzendentalen Aspekten (Srubar, 1988b, S. 95). Dieser Abstand zeichnet, so Srubar, maßgeblich für den philosophisch-anthropologischen Charakter, der das Schütz‘sche Denken prägt, verantwortlich.

Sein einziges zu Lebzeiten publiziertes Werk *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* (1974) stellt Schütz‘ Versuch dar, nunmehr gerüstet mit Bergson und Husserl, die Verstehende Soziologie aus seiner eigenen Sicht zu begründen (Srubar, 1988b, S. 97). Er verfolgte dabei die Sinnkonstitution entlang aufeinanderfolgender Ebenen, bis hin zur wissenschaftlichen an der Spitze der Hierarchie. Dieses Vorgehen orientiert sich zwar deutlich an der schon erwähnten Theorie der Lebensformen (Schütz, 1981), anders als bei ihr stehen aber jetzt ganz klar das Handeln und der damit verbundene Sinn im Fokus (Srubar, 1988b, S. 98). Die grundlegenden Aspekte, die es zu klären gilt, sind dabei das Zustandekommen des Sinns einer Handlung für den Handelnden selbst, sowie sein Vermögen, das Handeln anderer als sinnhaft zu erfassen und zu deuten (Srubar, 1988b, S. 99).

In der darauf folgenden Amerikanischen Werkperiode führte „der pragmatische Ansatz Schütz vor allem zu dem Problem der pragmatischen Genese, Aneignung und Institutionalisierung von semantischen Ordnungen der sozialen Realität“ (Srubar, 1988b, S. 10). Die wichtigsten Themen dabei sind Sprache und Ordnungsfähigkeit symbolischer Systeme. Schütz fragt nach dem Werden und Entstehen von Symbolsystemen und ihre daraus folgende Relevanz auf der Bewusstseinssebene. Sein zweites geplantes Hauptwerk *Strukturen der Lebenswelt* konnte Schütz vor seinem Tod nicht mehr fertigstellen. Es sollte eine systematische Darstellung der von ihm bis dahin erworbenen Kenntnisse über die philosophischen Grundlagen der Sozialwissenschaften enthalten (Schütz, 2020, S. 29). Alle Befunde darüber entstammen der Aufarbeitung seines Nachlasses, der zum Teil seine

Gliederungsentwürfe schon sehr konkret veranschaulicht. „In ihrer Endgestalt präsentiert sich die Schütz'sche Lebenswelttheorie als ein Modell, das die Genese von Kulturwelten aus der Eigendynamik sozialer Interaktion und Kommunikation abbildet“, so Srubar (1988, S 10).

2.2 Strukturen der Lebenswelt - Grundlegende Konzepte

Ausgangspunkt der Überlegungen zahlreicher Philosoph*innen, darunter auch Bergson und Husserl, ist das unhinterfragte Alltagsverständnis, auf dessen Boden letztendlich jede Untersuchung fußt. Husserl prägte dabei den Begriff der „Lebenswelt“ (Husserl, 2012). Anders als die Naturwissenschaften, die konkrete Tatsachen und Ereignisse innerhalb des Beobachtungsfeldes erforschen, ohne dass das Feld, also die vorliegende Wirklichkeit selbst dabei grundlegend hinterfragt wird, versuchen die Sozialwissenschaften, systematisches Wissen über die von ihr beforschte soziale Wirklichkeit zu schaffen (Schütz, 2020, S. 29–30). Das Erfahren der Welt durch die in ihr lebenden Menschen, sowie deren Beziehungs- und Interaktionsgefüge untereinander, stehen dabei im Mittelpunkt. „Diese Welt – unsere Lebenswelt – hat eine besondere Bedeutung und Relevanzstruktur für uns Menschen, die wir darin leben, denken und handeln“ (Schütz, 2020, S. 30). Durch die Gliederung und Vorinterpretation dieser Lebenswelt mithilfe von Konstrukten über das Alltagsleben entstehen gedankliche Gegenstände, die unser menschliches Wirken in allen Ausprägungen maßgeblich beeinflussen. Das Wirken sieht Schütz dabei als zentrale Komponente der Gestaltung sozialer Wirklichkeit, denn die daraus entstandenen Strukturen und intersubjektiven Relevanzsysteme bilden als sedimentierte Erfahrungen die Grundlage für die Herausbildung sozialer Personen (Srubar, 1988b, S. 10).

Gleichsam auf einer Metaebene agieren die Sozialwissenschaften, die ihre konstruierten gedanklichen Gegenstände, Hypothesen und Theorien, auf ebenjene Alltagskonstrukte der Menschen gründen (müssen), um diese zu erklären. „Jede Wissenschaft, die [...] darauf zielt, die menschliche Wirklichkeit zu begreifen, muss auf jene lebensweltliche Deutung gründen, welche die Menschen, die dieser Lebenswelt innewohnen, selbst vornehmen“ (Schütz, 2020, S. 30–31). Diesen Umstand fasst Schütz als „Problem der sozialen Wirklichkeit“ zusammen und strebt es in seiner Lebenswelttheorie an, eine verbindende Kontinuität zwischen die intersubjektiv agierenden Menschen auf der einen Seite und den sie untersuchenden

Sozialwissenschaften auf der anderen zu bringen. Srubar betont dabei vor allem den Pragmatismus, mit dem Schütz vorgeht. Das Hauptanliegen des Schütz'schen Werkes sei es demnach, „den Prozess der Konstitution der sinnhaften sozialen Wirklichkeit als einen pragmatischen [...] zu untersuchen“ (Srubar, 1988b, S. 9). Die soziale Wirklichkeit ist dabei als eine „gemeinsame, als *natürlich* gegeben erlebte, gruppenbezogene Realität“ (Srubar, 1988b, S. 10) zu verstehen. Der Pragmatismus ihrer Beschaffenheit bezieht sich dabei vor allem auf die beiden bei Schütz grundlegenden Elemente: Soziales Handeln und Interaktion.

Zusammengefasst: „Die Lebenswelt des Alltags ist folglich die vornehmliche und ausgezeichnete Wirklichkeit des Menschen“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 29). Auch die Interaktion mit den Mitmenschen in Form von Kommunikationsprozessen findet ausschließlich innerhalb dieses Wirklichkeitsbereichs statt. In ihr kann der Mensch wirken und sie damit verändern. Seine Handlungsmöglichkeiten sind jedoch durch unterschiedliche Gegebenheiten, etwa Gegenstände, Ereignisse, auch bedingt durch andere Menschen, eingeschränkt.

2.2.1 Soziale Beziehungen

Das Subjekt findet die es umgebende Lebenswelt als eine soziale Umwelt vor. Es verfügt über ein „intentional auf das umweltliche Du gerichtetes Bewußtseinserlebnis“ (Schütz, 1974, S. 228), das Voraussetzung für das An-erkennen des Daseins eines Alter Ego ist. „*Ich sage von einem Du, daß es meiner sozialen Umwelt angehört, wenn es mit mir räumlich und zeitlich koexistiert*“ (Schütz, 1974, S. 227). Diese Grundrelation des Wir ist dem Subjekt durch sein Hineingeborensein in die soziale Umwelt vorgegeben. Dabei geht es zunächst ausdrücklich um das *Dasein* und (noch) nicht um das *Sosein* eines individuellen Gegenübers. Das Subjekt kann annehmen, dass der Andere* sein Dasein (das des Subjekts) ebenso an-erkennt wie das umgekehrt gilt. Eine Wir-Beziehung liegt vor. „*Die umweltliche soziale Beziehung, in welcher die Aufeinandergestellten ihr Gegenüber erleben, soll reine Wirbeziehung heißen*“ (Schütz, 1974, S. 229). Die hier beschriebene reine Du-Einstellung und die daraus resultierende reine Wir-Beziehung stimmen nicht vollständig mit dem Terminus „Soziale Beziehung“ überein, obgleich sie wohl Voraussetzungen für diesen sind. „Der Begriff einer *sozialen* Beziehung aber erfordert *darüber hinaus* ein [...] *besonderes* Wissen von dem *besonderen* Sosein [des Anderen]“ (Schütz, 1974, S. 233). Es ist aber die Wir-Beziehung das Fundament, auf dem

* Es sei hier betont, dass diese Formulierung keine geschlechtsspezifische Zuordnung meint. Da es sich jedoch um einen von Schütz häufiger verwendeten Terminus handelt, soll die gewählte Form auch in dieser Arbeit beibehalten werden.

sich „die Intersubjektivität der Lebenswelt überhaupt ausbildet und kontinuierlich bestätigt“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 109). Nur in solch einer „face-to-face Beziehung“ ist die ursprüngliche Erfahrung der Totalität des anderen Selbst möglich. Sie ist damit die grundlegende Struktur der Welt des täglichen Lebens und müsste Ausgangspunkt für jegliche theoretische Analyse der Umwelt sein (Schütz, 2003, S. 196).

Die beiden Grundaxiome der „sozialisierten natürlichen Einstellung“ lauten, dass neben dem Subjekt auch andere intelligente Mitmenschen existieren und dass ihnen die Gegenstände der Umwelt ebenso erfahrbar sind wie ihm selbst (Schütz & Luckmann, 2003, S. 98). Die „natürliche Einstellung“ ist u.a. durch die Annahme charakterisiert, dass „die von mir als gegeben hingenommene Lebenswelt auch von meinem Mitmenschen als gegeben hingenommen wird“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 109). Zwar darf davon ausgegangen werden, dass es beim Erleben der Umwelt praktisch nie zu einer hundertprozentigen Deckung kommen kann, etwa weil unterschiedliche Biographien vorliegen, die die Wahrnehmung beeinflussen, jedoch erweisen sich die folgenden zentralen Annahmen im Alltag als praktikabel: Die Idealisierung der Vertauschbarkeit der Standpunkte und die Idealisierung der Kongruenz der Relevanzsysteme. Beide gemeinsam werden als „Generalthese der wechselseitigen Perspektiven“ bezeichnet. Es wird dabei also in idealisierter Form angenommen, dass das Alter Ego, wäre es an der Stelle des Subjekts, die Lebenswelt auf dieselbe Weise wahrnehmen und strukturieren würde wie dieses. Dies stellt die Basis für eine intersubjektiv geteilte Lebenswelt, „für die soziale Ausbildung und sprachliche Fixierung von Denkobjekten“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 99–100) dar. In der Auseinandersetzung mit einem konkreten Gegenüber wird jedoch ersichtlich, dass diese Forderung so nicht vollständig haltbar ist, ja dass sich mitunter sogar enorme Unterschiede in der Wahrnehmung und Deutung von Gegenständen und Geschehnissen ergeben. Auf dieser Diskrepanz, auf der Erfahrung des Soseins des Alter Ego, fußen soziale Beziehungen.

Die Auseinandersetzung mit einem Anderen kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Nur in der unmittelbaren Begegnung teilt das Subjekt sich mit dem Gegenüber einen gemeinsamen lebensweltlichen Raum und sie erleben echte Gleichzeitigkeit. Die beiden „altern zusammen“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 101). Das andere Ende der Variationsbreite von Begegnungen reicht bis hin zu Einstellungen des Anderen gegenüber Institutionen und Kultur bzw. der Menschheit im Allgemeinen. Man spricht dann von mittelbaren Erfahrungen der Sozialwelt. In keiner von ihnen wird das Selbst des Gegenübers als Ganzes zugänglich, lediglich „nicht in lebendiger Gegenwart“ (Schütz,

2003, S. 197) geteilte Anteile des Anderen, etwa als Auswirkungen von Handlungen, werden sichtbar.

Die unmittelbare Begegnung ist die Basis für alle anderen Formen sozialer Erfahrungen. Damit sie über die Stufe der reinen Wir-Beziehung hinweg kommt, muss das Subjekt nicht nur erfassen, *dass* der Andere ist und ihm zugewandt ist, sondern *wie* er (es) ist. Dies geschieht durch Beobachtung des Gegenübers. Die Beziehungen zu anderen Menschen gliedern sich „nach verschiedenen Stufen der Erlebnisnähe, Erlebnistiefe und Anonymität“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 101). „Du“ und „Dauer“ als zentrale Begriffe sind in all diesen Konstellationen von Bedeutung. Je nach Interesse und Art der Beziehung kann sich das Subjekt in den Anderen hineinfühlen, also versuchen, seine Bewusstseinsvorgänge laufend zu verfolgen und subjektive Motivierungen nachzuvollziehen, sich auf das Wirken seiner Handlungen fokussieren oder den objektiven Sinngehalt seiner Äußerungen in den Vordergrund stellen. Wesentlich dabei ist auch, dass das Subjekt sich bewusst ist, dass sein Gegenüber um die Beobachtung und Interpretation seines sich Gebens durch das Subjekt weiß und umgekehrt. „Die wechselseitige Spiegelung ist von grundlegender Bedeutung für den Sozialisierungsprozeß“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 108).

Die „Sozialisierung“ des einzelnen ist ein weiterer zentraler Begriff in Schütz' Theorie. Es ist nicht der Fall, dass das Subjekt am Beginn seines Lebens mit einer objektiven und anonymen Gesamtheit der Welt konfrontiert wird, sondern es sind bestimmte Mitmenschen, typischerweise etwa die Eltern, die einem Kind die für sie gültige „relativ-natürliche“ Weltanschauung in Form von „Typisierungen“, man könnte sagen bestimmten Kategorien, vermitteln. Diese zunächst anonymen Typisierungen werden vom Subjekt in gewisser Weise, d.h. in gewisser Auswahl und Modifikation, übernommen und zu Selbsttypisierungen, die die Persönlichkeit prägen. „In dieser Wir-Beziehung bildet sich auch der intersubjektive Charakter der Lebenswelt ursprünglich aus“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 145). In weiterer Folge tragen nicht nur diese nächsten Bezugspersonen, sondern auch andere Wir-Beziehungen, aber auch soziale Einflüsse, die nicht unmittelbar gegeben sind, zur Sozialisierung des Subjekts bei. Es lernt dabei auch, was in seiner individuellen, ihm auferlegten Lebenssituation gesellschaftlich erstrebenswert erscheint und welche Verhaltensweisen und Handlungen sozial akzeptiert werden. Der Entwurf des eigenen Lebensplans beruht maßgeblich auf diesem Einfluss. Aufgrund des hochsozialen Charakters der Lebenswelt „ist es eine unabänderliche

Bedingung eines jeden Lebenslaufs, daß er sich in sozialen Kategorien artikulieren muß“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 146).

Von der das Subjekt umgebenden Umwelt, die den direktesten Einfluss ausübt, unterscheidet Schütz die sog. „Mitwelt“. Die in ihr lebenden Menschen sind dem Subjekt nicht in unmittelbarer Leibhaftigkeit, also räumlich und zeitlich, gegeben, es weiß aber um deren Koexistenz auf der Welt. Sie werden im Unterschied zu den präsenten Mitmenschen als „Nebenmenschen“ bezeichnet (Schütz, 1974, S. 252). Ihnen gegenüber hegt das Subjekt eine „Ihr-Beziehung“. Diese zeichnet eine noch größere Distanz zur sozialen Beziehung aus als die zuvor beschriebene, auf der Du-Einstellung beruhende, Wir-Beziehung. Das Selbst der Nebenmenschen, ihr Sosein, ist nicht zugänglich und hat damit keine unmittelbare Bedeutung für das Subjekt. Selbst ihr Dasein lässt sich nur mittelbar erfassen. Es kommt jedoch immer wieder zu einer Vermischung dieser beiden Welten, etwa wenn ein Nebenmensch Mitmensch wird und dem Subjekt von gemachten Erfahrungen berichtet, die sich zwar der Beobachtung durch das Subjekt entzogen haben, von dessen Auswirkungen es jedoch gleichsam nachträglich Zeuge wird. Auch Gegenstände, Handlungsabläufe etc. weisen auf die Mitwelt hin, da das Subjekt durch sie darauf schließen kann, dass sie auf Bewusstseinsabläufen in der von ihm nicht erlebten Vergangenheit beruhen (Schütz, 1974, S. 254).

2.2.2 Soziales Handeln

„Die Lebenswelt [...] ist sowohl der Schauplatz als auch das Zielgebiet meines und unseres wechselseitigen Handelns“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 32). Da das Handeln des Subjekts, egal ob es auf Gegenstände, Mitmenschen oder es selbst bezogen ist, sich immer auf die Lebenswelt auswirkt und diese intersubjektiv geteilt wird, ist es angebracht, generell von Sozialem Handeln zu sprechen. Zumal auch am Subjekt selbst gesetzte Handlungen dieses für die Mitmenschen verändern und damit eine stark ausgeprägte soziale Komponente aufweisen. „Handeln, eine subjektive Bewußtseinsleistung, ist [...] die Voraussetzung für den Aufbau der Sozialwelt“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 452). Angestrebte Veränderungen lassen sich aber nicht ohne ein gewisses Maß an Widerstand umsetzen. „Die Lebenswelt ist also eine Wirklichkeit, die wir durch unsere Handlungen modifizieren und die andererseits unsere Handlungen modifiziert“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 33).

Das Handeln unterscheidet sich vom reaktiven Verhalten, das auch unbeabsichtigte Reflexe umfasst, grob gesprochen durch seine „Bewußtheit“ (Schütz, 1974, S. 75). Ein Zusammenhang der beiden Begriffe besteht aber etwa darin, dass Verhalten Handeln vermittelt. Für den oder die Beobachtende*n ist der Körper des Mitmenschen immer ein Ausdrucksfeld (Schütz & Luckmann, 2003, S. 460). Aus der Doppelrolle des Subjekts, das sowohl als handelndes als auch als beobachtendes auftreten kann und mit beiden Sichtweisen vertraut ist, ergibt sich, dass es zwar erkennt, dass das Verhalten das Handeln nur sehr unvollkommen veranschaulichen kann, aber gleichwohl häufig nützliche Hinweise mit praktischer Bedeutung auf jenes liefert. Einer von Schütz‘ zentralen Grundsätzen, die „Reziprozität der Perspektiven“, wie im vorherigen Kapitel schon erwähnt, findet auch hier Anwendung. Ihr zufolge „*sieht* der Mensch, daß Andere ebenso handeln wie er selbst, wie er auch *sieht*, daß er von Anderen als Handelnder behandelt wird“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 455). Neben dem Subjekt selbst, sind es auch die anderen, ist es die Gesellschaft, die etwas auf Basis ihrer Erfahrungen und der gesellschaftlich konstruierten Regeln als Handlung oder Verhalten bewertet. Da das handelnde Subjekt zu jedem Zeitpunkt auch in seine soziale Umwelt eingebettet ist, vermag es auch sein eigenes Handeln gleichsam durch die Augen der anderen zu betrachten und sein Verhalten dahingehend zu steuern. Diese, vielleicht könnte man sagen, Verhaltensbeeinflussung läuft dabei ganz selbstverständlich ab, seltener als bewusste Täuschung, sondern eher als Grundvoraussetzung intersubjektiver Kommunikation. Dieser Umstand und das auf der Reziprozität der Perspektiven beruhende Wissen, dass auch die anderen auf diese Weise vorgehen und Verhalten damit nicht nur ein völlig natürlicher, unvollkommener und unbeeinflusster Prozess ist, hat bedeutenden Einfluss auf die alltägliche Praxis des Sozialen Handelns (Schütz & Luckmann, 2003, S. 456). Es bedeutet, „daß man typische Verhaltensabfolgen als typische Verkörperungen oder Anzeichen typischen Handelns erfassen und erlernen kann“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 457). Neben einer Verbindung zum Handeln, kann ein oder eine Beobachter*in aufgrund des Verhaltens unter Umständen auch einen Bezug zu den aktuellen Empfindungen und Gefühlen seines Gegenübers herstellen (Schütz & Luckmann, 2003, S. 456). Das fügt den Abläufen in der intersubjektiv geteilten Lebenswelt eine weitere wichtige Komponente hinzu.

Im Gegensatz zum Verhalten kommt jedem Handeln ein „Entwurfcharakter“, hierbei drückt sich Schütz mit Heidegger aus, zu. „*Was das Handeln vom Verhalten unterscheidet, ist also das Entworfensein der Handlung, die durch das Handeln zur*

Selbstgegebenheit gelangen soll“ (Schütz, 1974, S. 79). Es liegt ihm ein mehr oder weniger explizit vorgefasster Plan zugrunde, der sich jedoch auf die Handlung als das Ziel, den „Sinn“ des Handelns, nicht auf das sich schrittweise vollziehende Handeln selbst, bezieht. Dieser Plan, diese Fantasie einer Handlung verfügt über eine vergegenwärtigende Anschaulichkeit und kann als „Vorerinnerung“ betrachtet werden. Sie ist als in die Zukunft weisendes Gegenstück zur Wiedererinnerung, nicht leer, sondern stellt eine reflektierbare, potenziell zukünftige Wahrnehmung dar (Schütz, 1974, S. 75). Die beschriebenen Entwürfe des Handelns beziehen sich im Wesentlichen auf die Handlung selbst, mehr als auf den Handlungsablauf. Was dabei vorerinnert oder fantasiert wird, sind konkrete Handlungsakte. Man könnte daher auch sagen, dass „der Sinn des Handelns die vorher entworfene Handlung sei“ (Schütz, 1974, S. 79).

Solch eine Handlung gliedert sich für gewöhnlich als Teilhandlung in ein übergeordnetes Plansystem ein. Ein auf eine konkrete Handlung bezogenes Interesse ist mit anderen Interessen verbunden. Das zukünftig vor uns Liegende ist zum Teil unbeeinflussbar, zum Teil vom handelnden Subjekt modifizierbar. Den unabänderlichen, aber ungewissen Elementen sieht es dabei mit Sorge und Hoffnung entgegen. Alle Gegebenheiten, beeinflussbar, ungewiss, oder unveränderlich, müssen in der Planung von zielführendem Handeln beachtet werden. Je nach biographischer Situation gestalten sich diese Bedingungen freilich unterschiedlich. Ebenso unterscheidet sich der individuelle Erfahrungsvorrat, der sich auch auf das Handeln bezieht. Das Subjekt vermag es, zumindest einen Teil seiner Handlungen als „typische Handlungen“ mit „typischen Folgen“ zu erkennen. Unterm Strich ergibt sich daraus eine Planhierarchie, die häufig mit zahlreichen Entscheidungen in Zusammenhang steht. Welche Möglichkeiten bestehen für das Subjekt zur Erreichung seiner individuell gesteckten Ziele im Rahmen der lebensweltlichen Gegebenheiten? Darauf beruhend resultiert unterm Strich „ein System von Motivierungen für *durchführbare* Ziele“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 50).

Das Soziale Handeln scheint, so lautet Srubars Beurteilung, „das Subjekt und nicht lediglich das Objekt der Sinnsetzung“ (1988, S. 101) zu sein und ist damit viel mehr als nur der Untersuchungsgegenstand bei Schütz.

2.2.3 Sinnhaftes Erleben

2.2.3.1 Subjektiver und objektiver Sinn

Die Lebenswelt stellt sich dem erlebenden Subjekt als subjektiver Sinnzusammenhang und damit als sinnvoll dar (Schütz & Luckmann, 2003, S. 44). Das eigene Handeln ist in diesen Sinnzusammenhang eingebettet und an individuellen Interessenslagen und Zielsetzungen orientiert. Das Subjekt geht ganz natürlich davon aus, dass auch seine Mitmenschen in einem derartigen Sinnzusammenhang stehen und wirken (vgl. „natürliche Einstellung“, Kap. 2.2.1.). Dabei ist Sinn keine spezifische Qualität einzelner vom Bewusstsein erfasster Erlebnisse bzw. Gegenstände, sondern entsteht erst in der nachträglichen Betrachtung dieser. „Die Erlebnisse werden erst dann sinnvoll, wenn sie post hoc ausgelegt und mir als wohlumschriebene Erfahrungen faßlich werden“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 44). Der reflexive Blick konstituiert ein wohlumgrenztes Erlebnis in seiner Betrachtung als ein sinnhaftes. Das gilt für das eigene Verhalten, wie auch für jenes der Mitmenschen oder andere Gegebenheiten innerhalb der Lebenswelt, etwa innerhalb der nicht-menschlichen Natur. Das Sinnerleben ist auch Voraussetzung dafür, sich als Subjekt in der Lebenswelt zurechtfinden zu können. Die Möglichkeit zu sinnvollem Verhalten auch für die Mitmenschen als gegeben hinzunehmen und sich gleichzeitig bewusst zu sein, dass auch das eigene Verhalten von ihnen als potenziell sinnvoll betrachtet und gedeutet wird, ist dabei zentral und unterstreicht den intersubjektiven Charakter der Lebenswelt und die Reziprozität der Perspektiven einmal mehr.

Schütz unterscheidet nach dem Vorbild Webers zwischen subjektivem und objektivem Sinn. Der „gemeinte Sinn“, den ein Subjekt mit seiner Handlung verbindet, ist der subjektive Sinn. Dieser ist niemand anderem in derselben Form zugänglich wie dem Subjekt selbst. Ein oder eine Beobachter*in kann zwar die Sinnhaftigkeit des Handelns an sich erkennen und versuchen, es näher zu deuten, der Sinn aber, den er der Handlung zuschreiben kann, wird immer nur objektiver Natur bleiben. Selbst bei einem Optimum zutreffender Deutung kann es nie zu einer vollkommenen Deckung des subjektiven und objektiven Sinns kommen. Gemeinsam ist allen Vernunftswesen, dass der äußeren Welt für sie überhaupt und in gegebener Weise Sinn innewohnt. „In dieser Verwendung bedeutet *Sinn* nichts anderes als Einstellung eines vernünftigen Wesens zu einem Objekt überhaupt“ (Schütz, 1974, S. 43). Und da alle, die gemeinsam in dieser Welt leben, den Sinn, wenn auch auf subjektive Weise wahrgenommen, teilen, „konstituiert sich Sinn als intersubjektives Phänomen“ (Schütz, 1974, S. 43).

Nun ist aber zu beachten, dass es mehrere Formen des objektiven Sinns gibt. Auch Gegenstände, Zeichen, Ausdrücke, Sätze und Urteile haben einen derartigen Sinngehalt. Die genannten können für sich alleine stehen und sind verständlich und sinnvoll, ohne dass es entscheidend ist, wer sie wann und weshalb produziert hat. Es hat jedoch jener objektive Sinn, den die Beobachter*innen einem Phänomen, das auf der Handlung eines Anderen beruht, zuschreiben (auch) noch eine andere Qualität. Denn es geht den Beobachtenden hierbei nicht nur darum, dass oder ob die Handlung an sich sinnvoll ist, sondern welchen Sinn das Ausüben ebendieser Handlung für das Subjekt in ebendiesem Moment in ebendieser Art und Weise hat usw. „Vielmehr versucht der Beobachter der Sozialwelt das Phänomen zu deuten, daß gerade A [der Handelnde] es ist, welcher jetzt, hier und so diese Setzung vollzog“ (Schütz, 1974, S. 45).

Auch wenn davon auszugehen ist, dass zwei unterschiedliche Beobachter*innen keine idente Deutung derselben Handlung erzielen können, teilen sie doch gewisse Deutungsschemata, z.B. in Form von idealen Gegenständlichkeiten (vgl. Kap. 2.3.3.), die einen gewissen, gemeinsamen Sinn in sich tragen. Somit ist davon auszugehen, dass sich die Deutung „regelmäßig nach objektiv vorgegebenen Schemata vollzieht“ (Schütz, 1974, S. 45). Die Sinngebung ist dabei eine Leistung der Intentionalität (vgl. Husserl, 2009), also des Beziehens auf konkrete Gegenstände, das sensuellen Erlebnissen erst einen bedeutungsvollen Inhalt zuweist. Dieser Intentionalität kann man sich zuwenden, muss es aber nicht tun. Unterlasse ich diese Auseinandersetzung, „[d]ann habe ich vor mir die Welt der realen und idealen Gegenstände, von denen ich [...] aussagen kann, daß sie sinnvoll seien“ (Schütz, 1974, S. 47). Dies entspricht der natürlichen Einstellung gegenüber der Lebenswelt.

2.2.3.2 Wirklichkeitsbereiche

Schütz unterscheidet in seiner Lehre zwischen unterschiedlichen Wirklichkeitsbereichen oder „Sinnregionen“. Die Außenwelt, „in der allein unsere körperlichen Tätigkeiten stattfinden können, die durch unser Wirken verwandelt und modifiziert wird“ (Schütz, 1971, S. 32), hat dabei in der Regel den Status der „ausgezeichneten Wirklichkeit“ und wird intersubjektiv geteilt. Auf sie bezieht sich diese Arbeit vornehmlich. An ihrer Stelle kann aber auch eine der anderen Sinnregionen zur ausgezeichneten Wirklichkeit erklärt werden, wodurch alle anderen zu „irrealen“ Welten werden. Andere solche Wirklichkeitsbereiche sind etwa Fantasie, Traum, Kunst, Psychische Erkrankung, Welt

der Wissenschaft usw. Die Wirklichkeitsordnungen werden durch den Sinn unserer Erfahrung konstituiert, nicht aufgrund ontologischer Strukturen ihrer Objekte. „Ein geschlossenes Sinngebiet besteht also aus sinnverträglichen Erfahrungen“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 55). Es verfügt über in ihm einstimmige Erfahrungen einen charakteristischen Erlebnis- bzw. Erkenntnisstil, auf denen seine Geschlossenheit beruht. Was in einem Sinngebiet stimmig und verträglich ist, kann innerhalb eines anderen ohne weiteres nicht vereinbar sein. Die zu einem bestimmten Zeitpunkt zur ausgezeichneten Wirklichkeit bestimmte Sinnregion ist maßgebend dafür, was zum thematischen Kern und was zum Horizont erklärt wird. Sie wiederum gliedert sich in unterschiedliche Bereiche, die untereinander durch die Geistestätigkeit des Subjekts verbunden sind (Schütz, 1971, S. 34). So ist es etwa ganz normal, dass das Subjekt, während es Alltagshandlungen vollzieht, zugleich auch in theoretische Überlegungen ein ganz anderes Thema betreffend verstrickt sein kann. Es mag sich z.B. gerade die Zähne putzen und gleichzeitig über einen Lerninhalt reflektieren.

Die Trennung in verschiedene, klar begrenzte Bereiche kann also in einer streng gemeinten Form nicht aufrechterhalten werden. „In Wahrheit leben und handeln wir immer zugleich in mehreren Regionen“ (Schütz, 1971, S. 37). Das gilt sowohl für ganze Wirklichkeitsbereiche, die weiter oben als „geschlossen“ beschrieben werden, was aufgrund des unterschiedlichen Erlebnis- bzw. Erkenntnisstils auch weiterhin so beibehalten werden darf, als auch und insbesondere für die sie wiederum unterteilenden Bereiche. Aufbauend auf Bergsons Arbeiten beschreibt Schütz hierbei verschiedene „Lebensformen“, die eine Abfolge von Bewusstseinschichten darstellen, die sich in ihrer jeweiligen „Einstellung des Ichbewußtseins zur Welt“ (Schütz, 1981, S. 110) unterscheiden. Die niedrigste Stufe bildet dabei „Die Lebensform der reinen Dauer des Ich“, die höchste und von ihr am weitesten entfernte „Die Lebensform des begrifflich denkenden Ich“. Innerhalb der reinen Dauer erscheint die Welt als unausgedehntes Qualitätserlebnis des „Jetzt und So“. Mit zunehmend ansteigender Komplexität der Lebensform kommt es zu einer Ausdehnung und Quantifizierung innerhalb eines Sinnsetzungs- und Symbolisierungssystems, dessen jede Lebensform ihr eigenes besitzt. „Alle Erlebnisse des Total-Ich gehen prinzipiell in *jede* Lebensform ein. Aber jedes Erlebnis nur in der der jeweiligen Bewusstseinssebene adäquaten Form“ (Schütz, 2006, S. 194). Durch die vom Gedächtnis bewerkstelligte Symbolisierung kommt es zu einer Veränderung, der Entwerdung des ursprünglich wahrgenommenen Gegenstandes, die es ermöglicht, ihn in dieser Form über die Grenzen der Dauer hinaus zu bewahren und

zwischen den unterschiedlichen Lebensformen, aber auch zwischen Subjekt und Alter Ego zu transferieren. Was vom Sosein des Erlebnisses bleibt, ist lediglich sein symbolisiertes Dasein. Die Diskrepanz zwischen den beiden Zuständen ist ein Symptom für die „künstliche idealtypische Struktur des eingeführten Begriffs der Lebensformen, da ja das Leben selbst immer nur Jetzt u[nd] Soseiendes vorfindet und kein Dasein ohne Sosein erfasst“ (Schütz, 2006, S. 195).

Die eine, zu einem bestimmten Zeitpunkt vorherrschende Lebensform bzw. die vor den anderen bevorzugte Wirklichkeit muss daher eher als Ausgangspunkt oder Bezugssystem betrachtet werden. Die Vermischung der Bereiche hat auch Konsequenzen für die Persönlichkeit des Subjekts, die gleichzeitig auf verschiedenem Niveau betroffen ist: auf einem oberflächlichen, etwa für automatisierte Alltagshandlungen, und auf einem tieferen, etwa im Fall von längerfristigen Gefühlslagen, wie Furcht oder Glück (Schütz, 1971, S. 39). Ist das Subjekt in einen Wirklichkeitsbereich vertieft, so wird der sprunghafte Übergang zu einem anderen als eine Art Schock erfahren (Schütz & Luckmann, 2003, S. 57). Dieser Übersprung kann entweder durch die eigenen Lebenspläne motiviert sein (z.B. wenn das Subjekt entscheidet, den schönen Sonnenaufgang aus wissenschaftlicher Sicht zu analysieren) oder durch ein äußeres Ereignis herbeigeführt werden (z.B. Stolpern während des Tagträumens). Mit diesem Sprung verändert sich der schon erwähnte Erlebnis- bzw. Erkenntnisstil hin zu jenem, der für die soeben aktuell gewordene Wirklichkeit gültig ist. Dieser entspricht einer spezifischen Spannung des Bewusstseins. Zur besseren Veranschaulichung: Die größtmöglichen Gegensätze innerhalb der möglichen Spannungszustände stellen helle Wachheit und Traum im Schlaf dar. Damit einher geht eine bestimmte Form der Spontaneität, die sich durch die Art der Möglichkeit des Eingreifens in die Außenwelt beschreiben lässt. Diese kann passiv sein, etwa im Tagtraum, sich rein auf Gedanken beziehen, etwa beim theoretischen wissenschaftlichen Arbeiten, oder tatsächlich leiblich auf die Alltagswelt einwirkend sein. Der jeweilige Erkenntnisstil ist auch gekennzeichnet durch eine besondere Epoché, also eine Zurückhaltung in der Urteilsfindung die Weltwirklichkeit betreffend. So wird in manchen Sinngeländen die Existenz der äußeren Welt, so wie sie vom Subjekt aktuell wahrgenommen wird, notwendigerweise bezweifelt (z.B. Wissenschaft) und in anderen als in genau dieser Weise geglaubt (natürliche Einstellung). Weitere Merkmale, durch die sich Wirklichkeitsbereiche unterscheiden, sind die Form der Sozialität (das einsame Ich im Traum oder die intersubjektiv geteilte Alltagswelt) und die Form der Selbsterfahrung (das Subjekt als Wissenschaftlerin bei der Durchführung eines Experiments oder als

Astronaut in der Fantasie). Ferner ist auch noch die Zeitperspektive kennzeichnen. So unterscheidet sich etwa die innere Zeit des Traums von der geteilten Welt-Zeit.

2.3 Das Wissen von der Lebenswelt

Um in das Thema „Wissen“ einzuleiten, mag es hilfreich sein, einige der bereits behandelten, damit in Zusammenhang stehenden Aspekte gleichsam zu versammeln und sie um noch nicht oder kaum erwähnte Verbindungsglieder zu ergänzen. Es war bereits von der Eingliedertheit des Subjekts in seine Umwelt, besonders durch Soziale Beziehungen und intersubjektive Prozesse, die Rede. Ebenso wurde über die Möglichkeit, auf die Lebenswelt mittels Handelns Einfluss zu nehmen, Veränderungen hervorzurufen und durch das Handeln anderer Veränderungen zu erfahren eingegangen. In diesem Zusammenhang ergeben sich zwei weitere Begriffe, deren nähere Betrachtung entscheidend sein dürfte.

Als Produkt der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt entsteht Erfahrung. Sie kann aktiv oder passiv (durch die Mitmenschen) erworben sein und ist im Subjekt in Form von Symbolen sedimentiert. Gerade in Hinblick auf das Wissen *von* etwas, scheint die Erfahrung besonders bedeutsam zu sein. Weiters wurde bisher ein Vorgang noch nicht näher erläutert, der als eine Art des Handelns verstanden werden kann und zwar als eine, die nicht unmittelbar in die Umwelt eingreift, oft jedoch wichtige Voraussetzung für das wirkende Handeln darstellt: Das Denken. Auch das Denken ist in der natürlichen Einstellung praktisch motiviert, denn die Lebenswelt muss zu einem gewissen Grad verstanden werden, um in ihr handeln zu können (Schütz & Luckmann, 2003, S. 33). Durch die fehlende, zumindest unmittelbare Wirkung auf die Umwelt ist das Handeln als Denken nicht oder kaum durch beobachtbares Verhalten zu erkennen. Auch wenn diese entscheidende Diskrepanz zwischen Wirken und denkendem Handeln besteht, setzen beide die gleichen Bewusstseinsleistungen voraus (Schütz & Luckmann, 2003, S. 459).

Wie lassen sich nun aber diese Begrifflichkeiten zueinander und zu den anderen oben erwähnten positionieren? Darauf sollen die folgenden Kapitel näher eingehen.

2.3.1 Die Fraglosigkeit der Alltagswelt

Die Welt, in der sich das Subjekt befindet, in die es hineingeboren wurde, ist für es „fraglos und selbstverständlich *wirklich*“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 30). In der natürlichen Einstellung stellt sie niemals eine willkürliche Ansammlung von

Sinneswahrnehmungen dar, sondern erscheint aufgrund der Erfahrung stets zusammenhängend gegliedert und aus wohlumschriebenen Objekten mit bestimmten Eigenschaften bestehend. Auch die Intersubjektivität der Lebenswelt, die mit anderen, mit einem Bewusstsein wie meinem ausgestatteten Menschen geteilt wird (vgl. Kap. 2.2.1.), bleibt zunächst unhinterfragt und gegeben. Es wird davon ausgegangen, dass die Mitmenschen die gleiche Lebenswelt wahrnehmen wie das Subjekt selbst. Handlungen und dahinter stehende Motive können wechselseitig gedeutet werden, was den Beteiligten auch jeweils bewusst ist. Ein gegenseitiges aufeinander Einwirken und Beeinflussen ist möglich. Zu diesem Zweck steht weiters fest, dass eine Form der Verständigung gegeben ist. Parallel zur Naturwelt ist das Subjekt also auch Teil einer gegliederten und intersubjektiven Sozial- und Kulturwelt (Schütz & Luckmann, 2003, S. 31).

Das Fraglose darf dabei aber nicht als streng geschlossener und eindeutig gegliederter Bereich aufgefasst werden. Dem Subjekt ist aufgrund seiner Erfahrung bewusst, dass ein fragloser Kern sich von einem ihn umgebenden Horizont abhebt, der sich als weniger geordnet und unbestimmt darstellt, jedoch prinzipiell jederzeit befragbar und auslegungsfähig ist. Der Lösung des Problems dieser „bestimmbaren Unbestimmtheit“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 36) kann sich das Subjekt also, wenn es aus gewissen Gründen dazu motiviert ist, widmen. Es geht dabei in seiner natürlichen Einstellung davon aus, über das notwendige Vermögen dafür zu verfügen. Erworbene Lösungen fügen sich laufend dem Fraglosen hinzu, es stellt somit „Lösungen zu Problemen meiner vorangegangenen Erfahrungen und Handlungen dar“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 37). Diese Vorgänge manifestieren sich im zuhandenen Wissensvorrat des Subjekts.

2.3.2 Die Dynamik des zuhandenen Wissensvorrats

Die Auslegung der Welt beruht auf dem Erfahrungsschatz des Subjekts. Es „ist die Erfahrung eines Menschen, [...] eines typischen Akteurs auf der Bühne der Sozialwelt, [...] dieses ganz bestimmten, einzigartigen Mitmenschen in dieser ganz bestimmten Situation“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 107). Dazu zählen unmittelbar selbst gemachte, wie auch von anderen vermittelte Erfahrungen bzw. „traditionelle“ Problemlösungen. Diese Einheit an im Subjekt sedimentierten Erfahrungen wird als Wissensvorrat bezeichnet. Daraus ergibt sich ein durch Typisierungsvorgänge entstandenes Schema, in das weitere Erfahrungen, Ereignisse, Gegenstände etc. eingeordnet werden. Aktuelle Erlebnisse werden durch Vorgänge der Apperzeption, Appräsentation und Assoziation innerhalb

eines Symbolisierungsprozesses verarbeitet und im Zuge dessen mit früheren Erfahrungen verknüpft. Husserls Verständnis der Appräsentation als Bewusstseinsvorgang des „Mitgegenwärtig-Machens“ eines Anderen (vgl. Husserl, 2009) stellte Schütz in einen stark pragmatischen Zusammenhang. Sie ist demnach „die Leistung eines wirkenden, zeitlichen und durch Sozialität und Reflexivität gekennzeichneten Menschen“ (Srubar, 1988b, S. 231). In seinem Erleben folgt das Subjekt folgendem Grundsatz: „Ich vertraue darauf, daß die Welt, so wie sie mir bisher bekannt ist, weiter so bleiben wird“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 34). Das Subjekt geht demzufolge auch vom Bestand der prinzipiellen Gültigkeit des Wissensvorrats aus. Daraus wiederum resultiert, dass Handlungen bzw. Problemlösungen, die sich in der Vergangenheit als erfolgreich erwiesen haben, auch in Zukunft mit diesem Ausgang wiederholt werden können, „solange meine Vorerfahrung gilt“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 34).

Auch in Bezug auf die Mitmenschen bedeutet das, dass das Subjekt in die unmittelbare Begegnung mit ihnen nicht völlig frei eintritt, sondern ein Geflecht aus Typisierungen von Menschen, etwa aus den Bereichen Motivierungen, Handlungsmuster, Ausdrucks- und Auslegungsschemata, sowie Kommunikationsprozesse, als sedimentierten Erfahrungsschatz mitbringt. Hinzu kommt noch spezifisches Wissen, etwa darüber, welche Handlungsmuster typisch für bestimmte Gruppen von Menschen sind etc., sowie eventuell eigene Vorerfahrungen zu den jeweiligen Bereichen. Innerhalb der Wir-Begegnung wird der zuhandene Wissensvorrat unter mehreren Gesichtspunkten auf die Probe gestellt.

In Konfrontation mit einer neuartigen Erscheinung, die sich nicht so einfach in das bisher als fraglos geltende Bezugsschema einfügen lässt und relevant erscheint, kommt es zu einer Erschütterung des Wissensvorrats. Das Subjekt ist in solch einer Situation bestrebt, „das fraglich Gewordene in neue Fraglosigkeit“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 35) zu überführen, um gleichsam einen „neuen alten“ Zustand wiederherzustellen, bei dem der Wissensvorrat im (subjektiv empfundenen) Einklang mit den äußeren Einwirkungen steht. Der dynamische Austausch passiert dabei zwischen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Handlungsalternativen und bisher bestehenden Bezugsschemata des Wissensvorrats, die eine nahtlose Einordnung der neuen Erscheinung nicht erlauben. Entscheidet sich das Subjekt dazu, sich dieser Problematik zu stellen, kommt es infolgedessen zu einer Modifikation der Schemata, provoziert durch die Auseinandersetzung mit den detektierten Unstimmigkeiten. Die Weiterauslegung des Horizonts führt aber in der Regel nur so weit, wie es für die Lösung der aktuell vorliegenden Situationsproblematik notwendig erscheint.

Dabei sei erwähnt, dass natürlich prinzipiell jede neue Erfahrung etwas Fragliches an sich hat, von dem zunächst unklar ist, ob der bisher gespeicherte Erfahrungsvorrat ausreichend für eine Lösung sein wird. Jedoch lassen sich die meisten dieser neuen Erfahrungen, auch wenn sie zwangsläufig noch nie in genau dieser Form gemacht wurden, widerspruchslös in ein bereits vorhandenes Bezugsschema einordnen, wodurch dieses in seiner Gültigkeit bestätigt wird. „Zumeist erscheint mir die aktuelle Erfahrung als etwas im Kern Fragloses“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 37).

So betrachtet, mag der zuhandene Wissensvorrat undurchsichtig und mangelhaft erscheinen, schließlich wird er in seiner Dynamik nie vollständig oder „fertig“ sein. Jedoch gilt es hier die theoretische Denkebene von der praktischen Handelsebene zu unterscheiden. Der Wissensvorrat als eine Art Gebrauchsanweisung erlaubt es dem Subjekt, in Alltagssituationen rasch und unkompliziert zu handeln, „wie ich schon eh und je *in solchen Lagen* gehandelt habe“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 43). Der Großteil des Wissens stammt nicht aus dem eigenen, unmittelbar erlebten Erfahrungsschatz, sondern hat eine lange gesellschaftliche Überprüfung hinter sich und wurde intersubjektiv vermittelt. „Die erste Garantie des Rezepts ist sozial“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 43).

2.3.3 Typisierung und Idealisierung

Ein wichtiger Sektor des Wissensvorrats enthält sog. Typisierungen (vgl. Kap. 2.2.1.). Diese Wissens Elemente beziehen sich nicht auf spezifische Gegenstände, Vorgänge oder Personen, sondern auf die für sie typischen Eigenschaften. Wir begreifen die Welt von jeher als in gewisse Typen gegliedert. Eine Begegnung mit einem Vertreter einer dieser Kategorien, die nicht zum wiederholten Mal stattfindet, ist zwar eindeutig neu, jedoch nicht unbedingt neuartig. Sie lässt sich nämlich in die im Wissensvorrat angelegten Typisierungsschemata einordnen, ist dem Subjekt also „dem Typus nach vertraut“ (Schütz, 1971, S. 91). Typisierungsschemata kann man sich wie einen Kasten mit vielen ineinander liegenden Laden vorstellen. Der Ablauf der Typisierung sei an einem Beispiel veranschaulicht: Angenommen dem Subjekt begegnet ein Tier auf der Straße. Es hat dieses konkrete Tier noch nie zuvor getroffen, weiß nichts über seine spezifische Situation. Die Begegnung ist also wesentlich gekennzeichnet von Fremdheit, dennoch ordnet das Subjekt aufgrund anderer Vorerfahrungen das Tier problemlos dem Typus „Hund“ zu. In diesem Sinne ist ihm „das aktuelle Erfahrungsobjekt vertraut“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 205). Diese Einordnung, so unvollständig und wenig aussagekräftig

sie auf anderen Ebenen betrachtet auch sein mag, ist in der vorliegenden Situation völlig ausreichend und stellt für das Subjekt eine zufriedenstellende Lösung dar. Nicht geklärt sind Eigenschaften wie z.B. die Rasse und der Rufname des Hundes, der Name der Besitzerin, das Alter, sein Lieblingsfutter etc. Falls das Subjekt aus irgendeinem Grund dazu motiviert sein sollte, diesen Mangel an Kenntnis als Problem anzusehen, steht ihm die Möglichkeit einer Horizontauslegung offen. Weitere Schubladen im Typenschema „Hund“, so könnte man es sich vorstellen, würden dann durchforstet. Möglicherweise liegt das Aussehen des Hundes zwischen zwei dem Subjekt bekannten Rassen. Dann könnte es sich vielleicht um eine Kreuzung aus den beiden handeln, oder um eine dem Subjekt unbekannte eigenständige Rasse usw. Die Zuwendung hin zu diesen genaueren Bestimmtheitsstufen des Wissensvorrats hat einen aktiven Charakter, während die erste Erfassung des Typus vorwiegend passiv abläuft. In den meisten Situationen der dem Subjekt vertrauten Lebenswelt ist dieser „automatische“ Typisierungsvorgang völlig ausreichend und wird nicht weiter hinterfragt. „Der Typus ist somit die Demarkationslinie zwischen den erforschten und unerforschten Horizonten des vorliegenden Themas“ (Schütz, 1971, S. 99). Je mehr Erfahrungen das Subjekt bereits gemacht hat und je häufiger es Situationen erlebt hat, die nicht als „genügend typisch“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 208) eingeschätzt wurden und somit einen Auslegungsvorgang des unerforschten Horizonts erforderlich machten, der eine neue Typisierung und damit eine neue Vertrautheit hervorbringen konnte, desto reicher ist der Wissensvorrat, auf den es bei allen zukünftigen Begegnungen zurückgreifen kann.

Interessant erscheint dabei auch das Verhältnis von Anonymität und Typik. Je anonymere die Typen sind, desto mehr Gegenstände etc. lassen sich ihnen unterordnen. Desto weniger bedeutsam ist aber auch der Inhalt dabei, d.h. die Gegenstände sind eher „leer“ und irrelevant. Es „verhalten sich Anonymität und Inhaltsfülle umgekehrt proportional“ (Schütz, 1971, S. 92). Um sagen zu können, es sei mit der Typizität eines Gegenstandes vertraut, muss das Subjekt hinter die atypische, einmalige Konfiguration einer einzigartigen Begegnung gelangen. Wurde es erkannt, kann dieses Typen-Wissen für den späteren Gebrauch gleichsam beiseitegelegt werden. Die Vertrautheit setzt also „*die Idealisierung des und so weiter und des ich kann immer wieder voraus*“ (Schütz, 1971, S. 93). Die Idealisierung bezieht sich also auch auf die Vertrautheit mit der Typizität einer Erfahrung. Diese idealisierte Erwartung muss zwar notwendigerweise immer ein Stück weit enttäuscht werden, da jede Begegnungssituation, ist der Gegenstand auch altbekannt, auf ihre Art, allein in Hinblick auf Zeit und Raum, einzigartig und neu ist, jedoch wird sie

häufig als „für den derzeitigen Zweck genügend bestimmt“ (Schütz, 1971, S. 97) akzeptiert. „Jeder Typus ist [...] die Gesamtsumme des zu einer gegebenen Zeit im Auslegungsgegenstand auslegungsmäßigen Relevanten“ (Schütz, 1971, S. 89). Das impliziert die Möglichkeit, dass zu einem anderem Zeitpunkt andere Relevanzen bedeutend werden können, wodurch das Subjekt sich zu einer Neuauslegung angehalten sieht, um die Grenzen der bisher vertrauten und als ausreichend geltenden Typizitäten zu sprengen.

Typisierungsprozesse lassen sich auch auf die Auseinandersetzung mit dem Anderen umlegen. Aufgrund der gemachten Erfahrungen konstruiert das Subjekt ein Alter Ego der Mitwelt als einen „personalen Idealtypus“ (Schütz, 1974, S. 257), der nichts mit dem eigentlichen Selbst und Sosein dieses Gegenübers, das räumlich und zeitlich in der klassischen mitweltlichen Situation für das Subjekt ja nicht unmittelbar zugänglich ist, zu tun hat. Es „ist der personale Typus niemals identisch mit dem einen konkreten alter ego“ (Schütz, 1974, S. 257). Es haben jedoch mehrere konkrete Alter Egos, mit denen „ich in leibhafter Dubeziehung stehen könnte“ (Schütz, 1974, S. 257), Anteil an diesem personalen Typus. Das Subjekt verfügt etwa über einen „Idealtypus“ eines Postbeamten, eines Schülerlotsen, einer Ärztin etc. und legt diesen zunächst auch auf umweltliche Begegnungen um. Geht es in die Post, trifft es dort auf Mitarbeiter*innen, von denen es aufgrund seiner bereits gemachten Erfahrungen bzw. aufgrund von erworbenem Wissen, gewisse Erwartungen hat, die sich häufig wohl auch erfüllen und damit das typischerweise zu erwartende Verhalten weiter bestärken. „*Die vorerfahrenen Idealtypen sind demzufolge auch Deutungsschemata der Umwelt*“ (Schütz, 1974, S. 259). Dennoch handelt es sich beim Eintritt in solch eine Situation um eine doppelte, denn eine umweltliche Begegnung bringt die Möglichkeit einer Wir-Beziehung mit sich. Der individuelle Eindruck des Gegenübers modifiziert die idealtypische Deutung und beraubt es seines „urtypischen“ Wesens. Genauso kann sich das Subjekt aber auch umgekehrt von den personalen Eindrücken aus seiner Umwelt, also potenziellen Wir-Beziehungen, distanzieren und diese Begegnungen gleichsam „*in die Mitwelt rücken*“ (Schütz, 1974, S. 259), wobei die an ihnen als typisch erkannten Verhaltensweisen in den Fokus gestellt werden.

Es gilt zwei Arten von Vertrautheit zu unterscheiden: Jene, die durch Wiedererkennung einer Person, eines Gegenstandes etc. gegeben ist („Vertrautheitswissen“) und jene, die dadurch erlangt wird, dass eine Begegnung als ähnlich zu einer bereits gemachten, also als „typisch“, eingeordnet wird. Diese zweite Form der Vertrautheit beruht auf dem Wissensvorrat und der in ihm angelegten Typik. Natürlich finden sich innerhalb beider

Arten zahlreiche Abstufungen im Grad der Vertrautheit. Rein oberflächlich Vertrautes kann dem Bereich „Bekanntheitswissen“ zugeschrieben werden. Diese grobe Zweiteilung ist aber, das betont Schütz, nur zu einer „ersten Unterscheidung von hochvertrautem und unvertrautem Wissen nützlich“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 196). Als Gegenspieler zu jeglichen Abstufungen der Vertrautheit (und Bekanntheit) kann die Fremdheit gesehen werden. Begegnungen, die dem Subjekt nicht nur neu, sondern neuartig sind, sind ihm fremd und stellen potenziell etwas dar, das zur Auseinandersetzung mit dem noch unerforschten Horizont und der damit einhergehenden Erweiterung des fraglosen Kerns, also des zuhandenen Wissensvorrats selbst, anregen kann.

2.4 Das Problem der Relevanz

Das Problem der Relevanz nimmt eine zentrale Rolle in Schütz' Theorie ein. Bereits vor dem Verfassen von *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* findet sich in einem Exposé der Hinweis: „The concept of relevance is the central concept [...]; it permeates our existing, our living and cognizing experience“ (Schütz, 1996, S. 3–5). Im späteren Verlauf seiner Arbeit rückt die Auseinandersetzung damit zunehmend in den Mittelpunkt. Posthum wird *Das Problem der Relevanz* (1971) schließlich publiziert.

In den vorherigen Kapiteln wurde bereits auf die Bedeutung der Strukturierungsprozesse hingewiesen, die das Subjekt, etwa in Form von Typisierungen, auf seine Lebenswelt anwendet. In einem weiteren solchen Schritt wendet das Subjekt seine Aufmerksamkeit einem der sich gleichzeitig darbietenden Themen innerhalb einer konkreten raum-zeitlichen Situation zu, es muss sich zwischen unterschiedlichen Möglichkeiten entscheiden. Das Wahrnehmungsfeld wird dabei in einen relevanten „thematischen Kern“ und den ihn umgebenden Horizont gegliedert (Schütz, 1971, S. 29). Wie und weshalb genau diese Entscheidung in einem bestimmten Augenblick getroffen wird, sich genau diese Gliederung ergibt, hängt stark von der biographischen Situation des Subjekts ab. Seine bereits gemachten, sedimentierten Erfahrungen und der daraus resultierende Zustand des zuhandenen Wissensvorrats nehmen maßgeblich Einfluss auf die Beurteilung einer Situation. Die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema innerhalb des Bewusstseinsfeldes legt den Grundstein für weitere daraus resultierende Einwirkungen auf die Lebenswelt, vom Handeln mit allen sich vorab vollziehenden Überlegungen im Inneren bis hin zum manifesten Wirken auf das Äußere. Es ist dabei zu beachten, dass dieses Wirken in der Regel keine Einzeltätigkeit darstellt, sondern eine

ganze Reihe von Tätigkeitsschritten heterogener Relevanz beinhaltet. Die zentrale Tätigkeit ist thematisch, andere, zur selben Zeit ausgeführte, sind horizontal. „Alle zugleich in anderen Dimensionen ausgeführten Tätigkeiten erscheinen von dieser Perspektive aus gesehen zwar nicht unreal, so doch untergeordnet und in einer Hilfsfunktion“ (Schütz, 1971, S. 37).

Doch das Relevanzsystem hat nicht nur Auswirkung auf das Wirken, sondern auch umgekehrt: „Alle Realität verweist zurück auf die Akte des Wirkens. [...] So entstehen Relevanzsysteme, die – zuerst als sedimentierte Erfahrung – die Orientierung des weiteren Handelns leiten“ (Srubar, 1988a, S. 147). Aus Wirkvorgängen leiten sich also auch Relevanzsysteme ab und das Phänomen der Relevanz kann somit als Bindeglied und Wechselwirkung zwischen Subjekt und Gesellschaft betrachtet werden.

Die Frage, die sich dabei aufdrängt, ist, welchen Motiven das Relevanzsystem nun folgt. Wie kommt es dazu, dass einzelne Elemente der Lebenswelt vom Subjekt zu einem bestimmten Zeitpunkt als relevant erachtet werden und andere nicht? Um diese Fragestellung bearbeiten zu können, hat Schütz das System der Relevanzen genauer analysiert und in unterschiedliche, jedoch miteinander in Interdependenz begriffene Formen gegliedert.

Ein Prinzip, das ein steter Begleiter des Subjekts durch seinen Alltag darstellt und daher an dieser Stelle Erwähnung finden soll, ist jenes der „first things first“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 85). Das Subjekt ist, das werden wir noch feststellen, teilweise in der Lage, seine Aufmerksamkeit frei zu lenken, zu einem größeren Teil jedoch davon abhängig, womit es in seiner Umgebung gerade konfrontiert wird. Ebenfalls abhängig ist es von den ihm auferlegten Zeitstrukturen. Handlungen beanspruchen unterschiedlich viel Zeit und müssen schon allein deshalb aufeinander abgestimmt werden, um einen Tagesplan bzw. Lebensplan überhaupt realisieren zu können. Einige dieser Handlungen sind gesellschaftlich verankert, z.B. sich am Morgen die Zähne zu putzen bevor man das Haus verlässt. Derartige „Zwangsläufigkeiten des Alltags“ (Schütz und Luckmann, 2003, S. 85) haben ihren festen Platz in den Relevanzsystemen und „müssen“ erledigt werden. Diesen Tätigkeiten, man könnte sie als „unwichtig“, aber eben doch notwendig bezeichnen, auf denen andere, scheinbar bedeutsamere Handlungen, erst aufbauen können, gebührt häufig der Vorrang: „first things first“.

2.4.1 Thematische Relevanz

Die erste zu behandelnde Form von Relevanz stellt dar, auf welchen Aspekt der Lebenswelt das Subjekt zu einem bestimmten Zeitpunkt seinen Fokus legt, also was den thematischen Kern seines Bewusstseinsfeldes bildet. Dieses Thema wird „inmitten des unstrukturierten Feldes einer unproblematischen Vertrautheit zum Problem gemacht“ (Schütz, 1971, S. 56). Es soll an dieser Stelle der Begriff des Problems etwas näher erläutert werden. Er hat nämlich im modernen Sprachgebrauch einen, man könnte wohl sagen, negativen Beigeschmack erhalten. Was problematisch ist, gilt zugleich meist als fragwürdig oder zweifelhaft. Ursprünglich aus dem Griechischen kommend, bedeutet Problem aber durchaus neutral „was vor uns geworfen ist“. Das Thema, mit dem sich das Subjekt auseinandersetzt, darf also automatisch als Problem, mit dem es sich konfrontiert sieht, bezeichnet werden, ohne zwingend eine negative Konnotation aufweisen zu müssen.

Die wichtigste Form Thematischer Relevanz ist jene, bei der sich etwas dem Subjekt Unvertrautes inmitten von Vertrautem auftut. Dieser Vorgang liegt gleichsam allen anderen Formen Thematischer Relevanz zugrunde. Die Idealisierung des „Und-so-weiter“ und des „Ich kann immer wieder“ wird durch einen unvertrauten Gegenstand irritiert. Diesem wird daraufhin die Aufmerksamkeit zugewendet, er drängt sich sozusagen dem Subjekt auf. Man spricht daher auch von auferlegter thematischer Relevanz (Schütz, 1971, S. 58).

Weitere Formen der thematischen Auferlegung ereignen sich beim Sprung von einem Wirklichkeitsbereich in den nächsten, etwa von Traum zu Wachzustand, aber auch beim Wechsel zwischen verschiedenen Persönlichkeitsschichten, etwa von relativer Intimität zu relativer Anonymität. Solch ein thematischer Sprung kann sich auch innerhalb desselben Wirklichkeitsbereichs vollziehen, wenn sich Erlebnis- bzw. Erkenntnisstil, etwa in Form der Zeitdimension oder der Erlebnistiefe, plötzlich verändern. Eine weitere Form ist der Themenwechsel aufgrund sozialer Interaktion. Störungen des routinierten Erwartungsverlaufs durch das Handeln unserer Mitmenschen, etwa indem sie ein Thema offensiv an das Subjekt herantragen, führen ebenfalls häufig zu einer thematischen Umorientierung. (Schütz & Luckmann, 2003, S. 261–262)

Auch wenn die bisher besprochenen Fälle stets als auferlegt dargestellt wurden, ist wichtig zu betonen, dass ein Themenwechsel keineswegs immer erzwungen sein muss. Das Subjekt kann sich auch freiwillig, also selbstständig motiviert, einem neuen Thema zuwenden bzw. sich in Erwartung von Unvertrautem, etwa bei Eintritt in eine neue

Situation, dafür bereithalten (Schütz & Luckmann, 2003, S. 263). Der Übergang zwischen den beiden Bereichen, auferlegte oder motivierte thematische Relevanz, ist kaum jemals klar festzulegen und hängt von verschiedenen Faktoren, wie der Bedeutung der jeweiligen Situation für das Subjekt, auch in Zusammenhang mit dem biographischen Hintergrund, sowie von seiner Persönlichkeit ab. Eine motivierte Relevanz ist jedenfalls immer aus einem bestimmten Interesse heraus motiviert, also diesem intrinsisch (Schütz, 2011, S. 122).

Abschließend zu diesem Kapitel darf keinesfalls unerwähnt bleiben, dass man es sich deutlich zu einfach macht, wenn man davon ausgeht, dass zu jedem Zeitpunkt nur ein einziges isoliertes Thema im Fokus steht. Diese Vorstellung erleichtert zwar das Verständnis, ist jedoch letztlich unzureichend. „Es gibt kein isoliertes Problem, sondern nur untereinander verbundene Problemsysteme“ (Schütz, 1971, S. 66).

2.4.2 Auslegungsrelevanz

In engem Zusammenhang mit der Thematischen Relevanz steht die Auslegungs- oder Interpretationsrelevanz. Sie wird aktuell sobald sich das Subjekt einem Thema zugewandt bzw. das Thema sich ihm aufgedrängt hat. Verschiedene charakteristisch erscheinende Elemente des gewählten Themas werden in weiterer Folge mit dem zuhandenen Wissensvorrat und den darin versammelten, aus der Erfahrung bereits bekannten Wissenselementen verglichen. Schütz spricht hier von einer Überprüfung der „Verträglichkeit“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 284). Kommt es dabei zu einer für die Erfordernisse der Situation zufriedenstellenden Deckung, so ist keine weitere Auslegung erforderlich. Die Auslegungsrelevanz kommt in so einem Fall gar nicht erst gesondert in den Griff des Bewusstseins, sondern ist mit der thematischen Relevanz quasi deckungsgleich. Falls sich keine zufriedenstellende Übereinstimmung ergibt, so ist eine tiefergehende, schrittweise Auslegung erforderlich.

Der zum Problem gewordene Gegenstand bzw. das Ereignis wird dabei als „ein *typisches* Irgendwas“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 274) betrachtet. Das heißt, das Subjekt geht davon aus, dass zur Auslegung des Ereignisses herangezogene Elemente deswegen mit im Wissensvorrat sedimentierten Erfahrungen übereinstimmen, weil sie typverwandt sind. Damit einhergehend bleiben die meisten im Wissensvorrat angelegten Elemente irrelevant. Es handelt sich hierbei um eine Hierarchie der Relevanz auf verschiedenen Ebenen. So sind manche Elemente des Ereignisses, vor allem die

unbekannten, ausschlaggebend dafür, dass es thematisch relevant wird. Wieder andere Elemente sind jene, für die es Entsprechungen im Wissensvorrat gibt und die daher bei der Auslegung des Problems von erhöhter Relevanz sind. Zu beachten ist, dass die Deckung nicht vollständig gelingen muss, um ein zufriedenstellendes Ergebnis zu erzielen. Eindeutige Relevanz, also bereits in (fast) genau dieser Form erlebte Ereignisse oder Gegenstände, aber auch eindeutige Irrelevanz stellen Grenzfälle dar. Die Auslegungsrelevanz trägt eher einen „mehr oder minder“ Charakter“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 276) und man kann sagen, dass sie „eine Funktion des jeweiligen Wissensvorrats ist, folglich also der Biographie des einzelnen“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 279).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten der Nicht-Übereinstimmung mit dem Wissensvorrat, die zu einer genaueren Problemauslegung führen. Das ist erstens der Fall, wenn keine Übereinstimmung gefunden werden kann, es sich also um ein gänzlich neuartiges Ereignis handelt. Zweitens, wenn es zwar eine Übereinstimmung gibt, die auf einen bestimmten Typus schließen lässt, dessen Level jedoch zur Bewältigung der spezifischen Situation nicht ausreichend erscheint. In so einem Fall muss die Auslegung tiefergehen, weitere Elemente einer Prüfung unterziehen und u.U. in ein anderes Interpretationsschema vordringen. „So kann eine Gegenstand als Föhre, als Baum, aber auch eventuell als ‚eher Strauch als Baum‘ interpretiert werden“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 284). Weiters ist drittens auch eine tiefergehende Problemauslegung notwendig, wenn es mehrere Übereinstimmungen mit unterschiedlichen Typen innerhalb des Wissensvorrats gibt, diese aber miteinander unverträglich sind (Schütz & Luckmann, 2003, S. 277–278).

Alle genannten Fälle sind zu einem hohen Grad situationsabhängig, denn selbst wenn es zu einer Deckungsgleichheit mit dem Wissensvorrat kommt, gilt es, die Glaubwürdigkeit dieser im spezifischen Kontext zu klären. Eine hohe situationsbedingte Glaubwürdigkeit kann z.B. dazu führen, dass auf eine weitere Auslegung verzichtet wird, obwohl die Qualität der Wahrnehmung, etwa die Sichtbarkeit eines Gegenstandes, eher gering war. Angenommen das Subjekt wendet sich, da scheinbar alles geklärt ist, daraufhin einem anderen Thema zu, so kann auch durch dieses, etwa wenn es mit der vorangegangenen Interpretation überhaupt nicht verträglich ist, eine Neuauslegung des eigentlich schon verworfenen Ereignisses veranlasst werden (Schütz & Luckmann, 2003, S. 280). Fester Bestandteil der Situationsabhängigkeit sind u.a. wiederum die Biographie, sowie die Persönlichkeit des Subjekts. Es kann etwa eine einzelne Eigenschaft, z.B.

generelle Ängstlichkeit, starken Einfluss auf die Abwägung zwischen zwei Auslegungsvarianten gleicher Wahrscheinlichkeit haben (Schütz & Luckmann, 2003, S. 282). Dies zeigt einerseits wie dynamisch der Bereich der Auslegungsrelevanz ist, es unterstreicht aber auch andererseits die ausgeprägte Interdependenz der Relevanzsysteme untereinander.

2.4.3 Motivationsrelevanz

Eine weitere Form der Relevanz, die wiederum mit den beiden zuvor beschriebenen in enger Verbindung steht, ist die Motivationsrelevanz. Sie beschreibt den Grad der Wichtigkeit den ein Auslegungsvorgang, gemessen etwa an der angestrebten Auslegungstiefe, für das Subjekt hat (Schütz, 1971, S. 78). Dabei kann man zwischen einer vom Handlungsentwurf in die Zukunft bestimmten Motivation, sowie einer aus der biographischen Situation konstituierten Motivation unterscheiden. Die Beurteilung, die das Subjekt hinsichtlich eines sich darstellenden Problems vorgenommen hat, ist motivationsmäßig wichtig, da sie Bedeutung für das weitere Handeln hat. „Motivationsrelevanz setzt das Verhalten in der aktuellen Situation in Sinnbezug zu Lebensplänen und Tagesplänen“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 288). Wenn sich bezüglich eines Ereignisses zwei gleichwahrscheinliche Auslegungsvarianten ergeben, die sehr unterschiedliche Auswirkungen auf den weiteren Handlungsverlauf hätten, kann es besonders wichtig sein, die „richtige“ Einschätzung zu treffen, um zufriedenstellend weiterleben und -handeln zu können. Auch wenn der Gedanke naheliegt, erscheint es in der Praxis jedoch kaum zielführend, im Zweifel immer den schlimmsten Fall bzw. die größere Gefahr innerhalb der Interpretationsvarianten anzunehmen. „Man muß verhaltenslenkende interpretative Entscheidungen treffen, die sich einerseits am Wissensvorrat orientieren, [...] andererseits durch übergeordnete Pläne bestimmt sind“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 290). Im Einzelfall kann dieses Vorgehen natürlich abweichen, es gilt jedoch für routinemäßige und lebenswichtige Entscheidungen des Alltags.

Es kann gesagt werden, dass ein zeitlich relativ naheliegendes Handlungsziel die aktuelle Handlung motiviert. Das Ziel könnte etwa sein, mehr über ein fragwürdiges Ereignis herauszufinden, um es möglichst treffsicher charakterisieren zu können. Es wurde andererseits auch schon gesagt, dass die Auslegung für zukünftiges Verhalten relevant, also motivationsmäßig wichtig ist. Handelt das Subjekt nun also in einer bestimmten Weise, weil seine Auslegung zu einem bestimmten Schluss gekommen ist,

oder um ein gewisses Handlungsziel zu erreichen? Und wodurch ist der Grad der Glaubwürdigkeit der Auslegung, die in manchen Fällen offenbar noch tiefergehend betrieben werden muss, um zufriedenstellende Ergebnisse zu liefern, motiviert? Es handelt sich hierbei jedenfalls um eine Kette aus motivierten und motivierenden Elementen, die einander je nach betrachtender Zeitperspektive wechselseitig gegenübergestellt werden können. Wichtig zu erwähnen ist, dass die beiden in Folge als getrennt dargestellten Motiv-Typen im Grunde untrennbar verbunden sind und beide ihren bedeutenden Anteil an der Auslegung einer Situation aus Sicht des Subjekts haben (Schütz & Luckmann, 2003, S. 304).

Ebenfalls bedeutend für die Auslegung einer spezifischen Situation im Leben des Subjekts sind seine Interessen. Interessen sind Teil der biographischen Situation des Subjekts und gehören zu dessen im Wissensvorrat sedimentierten Einstellungen, die ihre Wurzeln in der Vergangenheit haben und eine entscheidende Rolle für in die Zukunft gerichtete Handlungen spielen. Es kann gesagt werden, dass „Relevanzen jeder Art mit dem Interesse verbunden sind“ (Schütz, 1971, S. 101), da damit die Auswahl­tätigkeit des Bewusstseins stark zusammenhängt. Auch wenn in einer gegebenen Situation die Interessen nicht unmittelbar von thematischer Relevanz sind, so verbleiben sie als „der habituelle Besitz meines Wissensvorrates“ (Schütz, 1971, S. 100) und sind als Sedimente gleichsam allzeit bereit, ihre Inhalte, so es möglich ist, thematisch werden zu lassen. Die Interessenszusammensetzung eines Subjekts zu einem bestimmten Zeitpunkt hängt damit zusammen, wie sich vergangene interessensmotivierte Handlungen bewährt haben. Waren sie zufriedenstellend und erfüllten die in sie gesetzten Erwartungen an die Zukunft? Kollidierten sie mit anderen Interessen? Die zweite Frage deutet schon darauf hin, dass die unterschiedlichen Interessen eines Subjekts miteinander in Zusammenhang, durchaus auch im Widerspruch zueinander stehen. Gemeinsam stellen sie die Summe der persönlichen Interessen des Subjekts dar (Schütz & Luckmann, 2003, S. 488–489). Auch wenn klar ist, dass Einstellungen aus vergangenen Erfahrungen stammen müssen, kann ihre genaue Entstehungsgeschichte nur selten vom Subjekt selbst rekonstruiert und verstanden werden (Schütz & Luckmann, 2003, S. 475). Was in der Psychologie als „Einstellungen, persönliche Eigenschaften und sogar Charakter“ (Schütz, 1971, S. 102) beschrieben wird, deckt sich, so Schütz, mit dem Begriff „Motivationsrelevanz“.

2.4.3.1 Das Um-zu-Motiv

Sieht sich das Subjekt nun also mit einer Situation konfrontiert, deren Auslegung nicht eindeutig ist, kann es, um eine wohlfundierte Entscheidung treffen zu können, notwendig sein, die Auslegung zu vertiefen. Weiteres interpretativ relevantes Material muss dazu gesammelt werden, indem die Situation so verändert wird, dass neue Aspekte des fragwürdigen Gegenstandes bzw. Ereignisses freigelegt werden. Um einen klareren Eindruck zu erhalten, muss das Subjekt diese oder jene Handlung setzen usw. Daraus lässt sich eine Kette aus Motivationsrelevanzen formen, wobei jedes „Um-zu“ ein Glied darstellt (Schütz & Luckmann, 2003, S. 291). Das Handlungsziel motiviert dabei die einzelnen Handlungsphasen. Das Handlungsziel kann also als motivierende Komponente betrachtet werden, die Handlungsschritte als motivierte Elemente.

Betrachtet man die soeben gebildeten „Um-zu-Sätze“ nun aus einer anderen Zeitperspektive, nämlich rückblickend, etwa auf die Frage hin: „Weshalb hat das Subjekt die Handlung H gesetzt?“, so wird der Antwortsatz lauten: „*Weil* das Subjekt damit das Handlungsziel XY erreichen wollte.“. Es wird deutlich, dass hier ein sinnäquivalenter Satz, verglichen mit der Beschreibung einer in die Zukunft gerichteten Motivation, vorliegt. Diese Beschreibung könnte lauten: „Das Subjekt wird die Handlung H setzen, *um* das Handlungsziel XY zu erreichen.“. Im ersten Fall beschreibt der Satz einen kausalen Zusammenhang, im zweiten einen teleologischen. „Weil-Sätze“, die in Um-zu-Sätze übertragbar sind, werden daher als „unechtes Weil-Motiv“ bezeichnet (Schütz & Luckmann, 2003, S. 295). Diese Wechselseitigkeit lässt sich auch auf soziale Interaktionen anwenden. Die vom Subjekt vollzogenen Handlungen können einen Anderen motivieren zu reagieren (und umgekehrt). Stellt es etwa eine Frage mit der Absicht, eine Antwort zu erhalten, kann man sagen, dass diese Antwort durch die Frage motiviert wurde. An dieser Stelle wandelt sich das „Um-zu-Motiv“ des Fragenden in das unechte Weil-Motiv des Antwortenden (Schütz, 2003, S. 194 –195).

2.4.3.2 Das Weil-Motiv

Um die Bedeutung des „echten“ Weil-Motivs zu erfassen, ist es neuerlich entscheidend, sich mit der Zeitperspektive, aus der heraus man ein Ereignis betrachtet, auseinanderzusetzen. Bisher erschien der Weg zum Handlungsziel, der interpretativen Entscheidung über die Charakteristik einer Situation, vom Subjekt mithilfe seiner

Handlungsentscheidungen manipulierbar zu sein. „Das Verhalten erscheint also als potentes Handeln“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 295). Das Handlungsziel wirkte dabei stets motivierend, die einzelnen Handlungselemente motiviert. Betrachtet man die Situation aber unter dem Aspekt der Vergangenheit, so erscheint auch das Handlungsziel durch bereits vergangene Erfahrungen bedingt zu sein. „Was mit dem Bezug auf den Zukunftshorizont ‚frei‘ war, ist unter dem Aspekt der Vergangenheit in ‚gebunden‘ verwandelt“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 295–296). So wird das Handlungsziel durch sedimentierte Erfahrungen des Wissensvorrats bzw. durch Persönlichkeitsmerkmale, die ihrerseits wiederum mit bereits gemachten Erlebnissen zu tun haben können, selbst motiviert. Das Handlungsziel, etwa die interpretative Entscheidung, wird verfolgt, *weil* das Subjekt aus Gründen, die in der Vergangenheit liegen, dazu motiviert ist. Dieser Satz kann nicht wie die vorherigen ohne weiteres in einen sinnäquivalenten Um-zu-Satz umformuliert werden. Es handelt sich dabei um ein echtes Weil-Motiv (Schütz & Luckmann, 2003, S. 296).

Manche Typen, die mit einer biographisch angelegten Motivation verbunden sind und zu Handlungen motivieren, die abklären sollen, ob das aktuelle Ereignis auch wirklich diesem Typus zugehörig ist, sind häufig zunächst gar nicht im Bewusstseinsfeld des Subjekts. Ihre Präsenz wird durch entsprechende interpretativ relevante Merkmale eines aktuellen Themas erwirkt. Mit diesem Typus in Verbindung stehende Einstellungen des Subjekts, ein Beispiel wäre die Furcht vor etwas, aber auch die bereits behandelten Interessen, werden durch einen entsprechenden Typus, ist er erst detektiert, aktiviert und sind maßgeblich an der Motivationsrelevanz im Sinne des Weil-Motivs beteiligt. Man kann sagen, dass „eine Einstellung in ihrer Gesamtheit ein motivationsmäßiger habitueller Besitz ist“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 298). Aber es wird nicht nur die Einstellung durch eine bestimmte Auslegung einer Situation aktiviert, sondern wechselseitig ist auch die Auslegung von den Einstellungen des Subjekts abhängig, etwa den Grad der Auslegungstiefe und die damit verbundene Glaubwürdigkeit betreffend, ab der eine Interpretation dem Subjekt zufriedenstellend oder genau genug erscheint. „Eine Einstellung kommt also der Bereitschaft gleich, unter typischen Umständen typische Verhaltensweisen, somit auch typische Um-zu-Motivationsketten, in Gang zu setzen“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 299), wodurch deutlich wird, dass auch zwischen echten Weil-Motiven und Um-zu-Motiven ein untrennbarer Zusammenhang besteht. Verfolgt man diese Motivationskette, so ergibt sich, dass einzelne Um-zu-Motive hierarchisch zu einem Plan verbunden sind, der wiederum mit anderen solchen Plänen „zu einem großen,

einem ausgezeichneten Plan verbunden“ (Schütz, 1971, S. 101) wird, in den die einzelnen Motive aber nicht notwendigerweise integriert sind: der Lebensplan. Möchte man den Zusammenhang zwischen Um-zu-Motiven und echten Weil-Motiven in eine Reihenfolge bringen, so kann man sagen: „Die Um-zu-Motivationen [...] gründen auf einem Komplex echter Weil-Motive“ (Schütz, 1971, S. 101).

3 Schule als Lebenswelt

Die vorliegende Arbeit widmet sich einem ausgewählten Kapitel der Lebenswelt des Subjekts und zwar der Schulzeit. Diese Phase gehört wohl zu den prägendsten einer Biographie. Das Alter, in dem man für gewöhnlich eine Schule besucht, spielt dabei sicher eine maßgebliche Rolle, denn es reicht von der Kindheit über die Jugendzeit, eventuell bis hin zum jungen Erwachsenenalter. Es ist eine Zeit der Umbrüche und der Identitätsfindung. Zusätzlich sind dafür auch die Rahmenbedingungen, unter denen unterrichtet wird – so unterschiedlich sie im Detail auch an verschiedenen Bildungseinrichtungen bzw. in unterschiedlichen Ländern usw. gestaltet sein mögen – ausschlaggebend und weisen in der Regel einen hochsozialen Charakter auf. Die Lebenswelt Schule bzw. das Unterrichtsgeschehen im engeren Sinn sollen in den nun folgenden Kapiteln für die weitere Bearbeitung umrissen werden.

3.1 Rahmenbedingungen

Auch wenn wohl die allermeisten, die diese Zeilen lesen, selbst eine Schullaufbahn zurückgelegt haben und dadurch ggf. der Eindruck entstehen könnte, dass ohnehin jede*r weiß, wovon hier die Rede ist, sollen die Rahmenbedingungen im Sinne einer fruchtbaren weiteren Auseinandersetzung an dieser Stelle festgelegt werden.

Innerhalb der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Begriff „Schule“ auf das österreichische Schulwesen in seinem herkömmlichen Verständnis. Die Schule stellt dabei einen physisch vorhandenen und ebenso aufgesuchten Ort dar, an dem klar eingeteilte und zumeist über mehrere Jahre im Verband verbleibende Gruppen von Lernenden zum Zwecke des Unterrichts formiert werden. Die so entstandenen Klassen werden von einzelnen (ggf. auch mehr als einer; jedoch höchstens wenige gleichzeitig) Lehrkräften in einem eigens dafür bestimmten, von der Umwelt weitgehend abgeschlossenen Raum (Klassenzimmer; eventuell auch Sonderräume wie Physiksaal, Turnsaal etc.) unterrichtet.

Im Schulorganisationsgesetz wird die Aufgabe der österreichischen Schule in Auszügen wie folgt formuliert:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten [...] mitzuwirken. [...] Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen“ (§ 2 Abs 1 SchOG, 1962).

Der Auftrag, die Schüler*innen zum „selbsttätigen Bildungserwerb“ zu befähigen, erinnert an Schütz' Beschreibung des „gut informierten Bürgers“ (Schütz, 2011, S. 115–129), der sich als Idealtypus vor anderen besonders durch seine aktive Suche nach Informationen zu Themen auszeichnet, von denen er annimmt, dass sie zukünftig von Bedeutung sein können, auch wenn sie in den ihm aktuell zuhandenen Relevanzsystemen u.U. kaum präsent sind. So erarbeitet er sich eine vielfältige Auswahl an „vernünftig begründeten Meinungen“ (Schütz, 2011, S. 117), auch unter Berücksichtigung des von Expert*innen erworbenen und vermittelten Wissens – eine Rolle, wie sie etwa von Lehrpersonen typischerweise eingenommen wird. Der gut informierte Bürger unterscheidet sich auf diese Weise vom „Mann auf der Straße“ (Schütz, 2011, S. 117), der sich nicht weiter für das Vorhandensein unterschiedlicher Relevanzsysteme interessiert, sondern sich von fraglos gegebenem Rezeptwissen und mangels dessen Verfügbarkeit von Gefühlen und Leidenschaften leiten lässt. Schütz äußert sich kritisch darüber, dass die öffentliche Meinung zunehmend – und dies erscheint durchaus nicht aus der Zeit gefallen – von den Ansichten dieses Idealtypus als „sozial gebilligtes Wissen“ (Schütz, 2011, S. 128) geprägt wird. „Es ist daher die Pflicht und das Privileg des *gut* informierten Bürgers [...], seine Privatmeinung gegenüber der öffentlichen Meinung geltend zu machen“ (Schütz, 2011, S. 129). Das Hervorbringen in der Beschaffung ihres Wissens weitgehend eigenständig abwägender und handelnder Bürger*innen wäre also nach Schütz ein erstrebenswertes Ziel der Schulbildung.

Die Vermittlung der „sozialen Werte“, die im Schulorganisationsgesetz ebenfalls explizit Erwähnung finden, deutet bereits darauf hin, dass die Lebenswelt Schule zeitgleich auch eine „Sozialwelt“ darstellt. Das soziale Gefüge ist dabei von erhöhter Komplexität und weist im herkömmlichen Sinn eine stark hierarchische Zusammensetzung auf. So besteht eine Klasse in der Regel aus einer Gruppe von maximal

25 (Ausnahmen kommen vor) etwa gleichaltrigen Schüler*innen, heutzutage üblicherweise gemischten Geschlechts. In der Unterrichtssituation sieht sich diese einer Lehrperson gegenüber, die der Lernendengruppe hierarchisch übergeordnet ist, was sich in Form von erteilten Handlungsanweisungen („Setz dich hin!“; „Schlagt das Buch auf Seite 3 auf!“) und einer kommunikativ umgesetzten Demonstration der Überlegenheit hinsichtlich der Kenntnis zu unterrichtender Fachinhalte („Deine Antwort ist falsch.“; „Ich erkläre euch, den fachlich richtigen Zusammenhang.“) äußert. Die Hierarchie setzt sich dahingehend fort, dass den Lehrpersonen eines Schulstandorts ein oder eine Direktor*in vorgesetzt ist, diesem oder dieser wiederum die Bildungsdirektion usw. Eine genaue Aufdröselung erscheint an dieser Stelle kaum notwendig, da sie für den für die Arbeit relevanten Bereich, die Unterrichtssituation im Klassenzimmer, keine unmittelbare Bewandnis darstellt. Erwähnenswerter ist vielleicht, dass es innerhalb einer Klasse zumeist einen oder eine (oder mehrere) Klassensprecher*in gibt, der oder die vor allem die Interessen der Klassengemeinschaft gegenüber höheren Hierarchiestufen zu vertreten hat, aber auch in die Gegenrichtung als Vermittler*in gegenüber der Klasse eintritt. Unterm Strich soll dieser allzu grobe Abriss nur deutlich machen, dass soziale Hierarchien eine wichtige Rolle im Schulalltag spielen. Und auch wenn hier dringend betont werden muss, dass es mittlerweile zahlreiche Ansätze gibt, die Schule und Unterricht anders denken und umsetzen, etwa den Bereich der Alternativpädagogik, aber auch alternative Modelle innerhalb der Regelpädagogik (z.B. Mehrstufenklassen), sind die hier beschriebenen Hierarchiestufen zumeist das zugrundeliegende Konzept von Schule. Dessen konkrete Umsetzung ist natürlich zu einem hohen Grad abhängig von den handelnden Subjekten, allen voran den Lehrpersonen, die innerhalb gesetzlicher Auflagen (vgl. SchOG) eine hohe Eigenverantwortung tragen und entsprechende Möglichkeiten bei der Gestaltung ihres Unterrichts haben.

Abgesehen von der sozialen Beziehung zwischen der Lehrperson und ihren Schüler*innen, prägt auch die soziale Dynamik zwischen den Mitgliedern einer Klassengemeinschaft die Lebenswelt Schule. Vor dem oben bereits erwähnten Hintergrund der persönlichen Entwicklung der Lernenden aufgrund ihres dafür typischen Alters spielen Gefühle wie Zuneigung und Abneigung in unterschiedlichen Ausprägungen, etwa Freundschaften, Schwärmereien oder Streitigkeiten, eine besonders große Rolle. Die daraus resultierende Konstellation von sozialen Beziehungen innerhalb einer Klasse hat großen Einfluss auf das Klassenklima im Allgemeinen. Die höchstpersönliche Stellung in diesem Gefüge wirkt sich außerdem auf das individuelle

Erleben der Schulzeit aus und kann auch Bereiche wie die Lernmotivation und das Wohlbefinden maßgeblich beeinflussen (z.B. Leung & Silberling, 2006).

Die Situation des einzelnen Subjekts ist jener Aspekt, der für diese Arbeit am bedeutsamsten ist. Die oben genannten Parameter, also das Verständnis und der Ablauf von Schule generell, sowie die zu erwartenden, wenn auch von Klasse zu Klasse im Detail unterschiedlich ausgeprägten, sozialen Dynamiken wirken auf jeden und jede Schüler*in ein, zum Teil in ähnlicher oder sogar gleicher Weise. Jedoch wäre es trügerisch, darauf aufbauend allgemeingültige Aussagen, die auf alle Lernenden zutreffen sollen, zu tätigen, etwa um daraus auf die optimale Methodenwahl im Unterricht zu schließen. Jede Situation, jedes Erleben eines Subjekts, jede Schülerin und jeder Schüler und nicht zuletzt jede Lehrperson sind unterschiedlich. Ihre individuellen Biographien, die sich beständig weiterentwickeln und verändern, haben einen wesentlichen Einfluss auf alle Eindrücke, die sie in der Lebenswelt generell und damit auch im Bereich der Schulwelt machen. Die Biographische Situation des Subjekts lässt sich nicht in Grenzen bestimmter Lebensweltbereiche fassen, sie umspannt das gesamte Erleben und ist von Anbeginn an stark durch Intersubjektivität beeinflusst (Schütz & Luckmann, 2003, S. 331). Für den Teilbereich Schule bedeutet das, dass die Schüler*innen ihren individuellen Erfahrungsschatz, ihren zuhandenen Wissensvorrat, um es mit Schütz zu sagen, zu Beginn ihrer schulischen Karriere mitbringen und währenddessen beständig weiterentwickeln, sowohl innerhalb des Schulkontextes als auch außerhalb; ob in ihrer Freizeit mit Freund*innen und Familie, im Supermarkt oder in den Sommerferien in Italien. Auch wenn man manche Aspekte der Biographie in der Regel klar benennen kann, etwa Name, Alter, Geschlecht, sozio-kultureller Hintergrund, familiäre Situation, Interessen, etc., lassen sich wohl die meisten nicht einmal vom Subjekt selbst und schon gar nicht in Worte fassen. Aufbauend auf Sozialisationsprozessen und Prägungen stehen die gemachten Erfahrungen in einer ständigen Wechselwirkung mit dem Erleben und Handeln des Subjekts und haben, davon darf man ausgehen, auch auf den Bereich Schule eine große Auswirkung.

3.2 „Common-Sense-Welt“ oder Sonderwelt?

Um die Begrifflichkeiten verstehen zu können, muss man zunächst Schütz' Konzept der Wissensverteilung betrachten. Er unterscheidet zwischen dem innerhalb einer Gesellschaft größtenteils geteilten „Alltagswissen“ und Bereichen des „Sonderwissens“, über das in der

Regel nur gewisse, in irgendeiner Weise von anderen abgegrenzte Gruppen, z.B. Religionsgemeinschaften oder der Fanclub einer Sportart, verfügen. „Bei einfachen sozialen Verteilungen des Wissens nimmt Alltagswissen im gesellschaftlichen Wissensvorrat einen viel breiteren Bereich ein als Sonderwissen“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 426). Im Laufe der Zeit können sich die Inhalte beider Wissensbereiche wandeln und wechseln mitunter auch die Seiten. Was in einer Generation noch als Allgemeinwissen gilt, kann über kurz oder lang aus dem gesellschaftlichen Wissensvorrat verschwinden und nur mehr in weniger populären, sozialen Nischen auffindbar sein. Das Wissen wechselt dann also von der intersubjektiv geteilten „Common-Sense-Welt“ (Sander, 2017, S. 257) in eine „Sonderwelt“. Ein Beispiel für den umgekehrten Weg ist das Wissen über die aktuell stattfindende Globale Erwärmung, das als zunächst wissenschaftlich erarbeitetes Expertenwissen im Laufe der Zeit sozial verfestigt wurde. Wenn Wissensbereiche nur mehr von einzelnen Gruppen geteilt werden oder eine starke Differenzierung von Versionen des Allgemeinwissens auftritt, die wiederum nur gruppenspezifisch sind, kommt es zu Kommunikationsproblemen innerhalb der Gesellschaft. „Es bilden sich ‚Gesellschaften innerhalb der Gesellschaft‘ heraus“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 427). Ein Versuch, dieser Aufspaltung entgegenzuwirken, ist häufig „hochspezialisierte Vermittlungsinstitutionen“ zu schaffen, die eine gleichmäßige Verteilung wesentlicher Bereiche des Allgemeinguts gewährleisten sollen. Denn „um an einer gemeinsam geteilten Lebenswelt teilzuhaben, bleibt dem Mensch nur der Dialog mit anderen“ (Sander, 2017, S. 257). Schulen sind wohl das beste Beispiel dafür.

Diese Betrachtung scheint aber nur eine Seite der Medaille abzubilden. Das Verhältnis von Schule zur „Common-Sense-Welt“ bzw. zu verschiedenen Sonderwelten gestaltet sich nicht nur in der Weise, dass sie zum Ziel hat, Sonderwissen in Allgemeingut zu überführen, sondern Schule ist auch selbst Sonderwelt. Die Schule stellt eine eigene soziale Welt dar, die über Sonderwissensbestände verfügt, die in erster Linie die ihr Angehörigen, vor allem Schüler*innen und Lehrer*innen, kennen und teilen. Sie sind nur für die Dauer des Aufenthalts im Milieu Schule gültig und ermöglichen bzw. vereinfachen dortige soziale Interaktionen und Kommunikationsprozesse. Schüler*innen wissen, dass sie beim Eintreten der Lehrperson aufzustehen haben, die Lehrperson weiß, dass ihr Fachvortrag spätestens mit dem Läuten der Schulglocke zu enden hat usw. Natürlich gibt es auch hierbei, je nach Schulstandort, beteiligten Individuen usw., mannigfaltige Abweichungen und, man könnte wohl sagen, Subkulturen der Sonderwelt Schule.

In Analogie zu Zifonuns Untersuchung des Fußballmilieus als Sonderwelt mit zahlreichen Subkulturen (2006), stellt auch die Sonderwelt Schule nur eine Teilwelt für ihre Mitglieder dar. Parallel zur Zugehörigkeit zu einer Schule leben sie auch noch in anderen sozialen Welten, etwa der Familie, dem Freundeskreis oder der Gesellschaft im Allgemeinen. Zifonun unterscheidet außerdem zwischen zwei Formen von sozialen Welten. Jene, in denen sich die Mitglieder gegenüber der restlichen Welt abschotten und jene, die Platz zum Austausch, auch zur Konfliktaustragung, innerhalb der Subkulturen einer Gesellschaft bieten (Zifonun, 2006, S. 3143). Zur zweiten Gruppe zählt er das Fußballmilieu und auch hier kann eine Analogie zur Schule festgestellt werden. Als fest verankerter Lebensabschnitt, den der allergrößte Teil der Gesellschaft durchläuft, ist der Schulbesuch zwar deutlich weniger flexibel angelegt als die Mitgliedschaft in einem Fußballverein, da er eine Verpflichtung darstellt und von einem relativ klaren zeitlichen Rahmen begrenzt wird. Dennoch weist er gerade dadurch, dass er als Erfahrung von der Gesamtgesellschaft geteilt wird, eine gewisse Zugänglichkeit und Offenheit für alle auf, wenn auch die Teilnahme nicht jederzeit aufgenommen werden kann. Das Wissen über Schule an sich ist ein Teil des Allgemeinguts. Den entscheidenden Beitrag zum gesellschaftlichen Miteinander sieht Zifonun in Hinblick auf die Fußballszene darin, dass sie eine „Kommunikationswelt“ darstellt und in Form von, wie er es nennt, „Arenen“, Raum zur Austragung von Konflikten zwischen Gesellschaftsgruppen bietet. „Der Konflikt ist dort auf Dauer gestellt, er findet permanent statt, er ist institutionalisiert, weist bestimmte Regelmäßigkeiten auf, ist vorhersehbar und wird routiniert bearbeitet“ (Zifonun, 2006, S. 3143). Er grenzt diese selbst organisierten und auf Freiwilligkeit basierenden Welten von den staatlich geschaffenen Einrichtungen (wie Schule) zwar ab, indem er von einer Produktion von „geteiltem Wissen“ im Zuge der Konfliktaustragung spricht, anstatt von „Allgemeinwissen“, das in der Schule angezielt wird, jedoch drängt sich auch hier der Vergleich geradezu auf. Auch in der Schule gibt es Regeln und Verhaltensweisen, die den Mitgliedern bekannt sind, gerade sie ist institutionalisiert, besteht langfristig und ist Schauplatz für Konflikte zwischen Subgruppen der Sonderwelt, die zu geteiltem Allgemeinwissen führen (sollen). Als Subgruppen können auf Klassenebene z.B. Lehrer*innen im Verhältnis zu Schüler*innen gesehen werden. Zwischen ihnen herrscht schon aufgrund des vorherrschenden Hierarchiegefälles ein Konflikt. Man könnte aber auch verschiedene Klassen einer Schule als Subgruppen betrachten oder gar verschiedene Schulen im Vergleich miteinander. Zur Austragung von Konflikten vor dem Hintergrund der Generierung von Fachwissen im weitesten Sinn kommt es auf dieser

Betrachtungsebene z.B. bei der hausinternen Mathematikolympiade oder bei der landesweiten Schülerliga im Badminton. Vielleicht noch allgegenwärtiger sind Konflikte auf sozialer Ebene, etwa bei der direkten Lehrer-Schüler-Interaktion oder zwischen den Parallelklassen am Pausenhof. Auch diese Auseinandersetzungen erzeugen ein geteiltes soziales Allgemeinwissen, das alle Beteiligten als in ihrem Wissensvorrat sedimentierte Erfahrung mit in ihre restlichen sozialen Welten, so auch die der Gesamtgesellschaft, tragen.

Zifonuns Versuch, das ungelöste „Problem bei der theoretisch-konzeptionellen Fassung einer spezifischen gesellschaftlichen Konstellation“, wie er Schütz und Luckmanns „Gesellschaften innerhalb der Gesellschaft“ (2003, S. 427) interpretiert, zu entschärfen, resultiert also darin, dass er die Bedeutung der Möglichkeit zur organisierten Konfliktaustragung zwischen Subgruppen, um dem Abbruch der Kommunikation zu entgehen, hervorhebt. Dieser Aspekt scheint auch für die Schule, sowohl in ihrer Rolle als Vermittlerin zwischen Sonderwelten und Common-Sense-Welt, aber auch in ihrem Status als eigene Sonderwelt, besonders beachtenswert zu sein.

3.3 Der Aspekt der Wissensvermittlung

„Der größere Teil des Wissensvorrats [...] ist nicht unmittelbar erworben, sondern ‚erlernt‘“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 332). Das heißt, der eigene Wissensvorrat beruht nicht in erster Linie auf aktiven Auslegungsvorgängen durch das Subjekt selbst, sondern ist maßgeblich „sozial abgeleitetes Wissen“ (Schütz, 2011, S. 126). Dieser Umstand erscheint äußerst relevant für den Schulunterricht zu sein, da dieser einen stark intersubjektiven Charakter aufweist und die Wissensvermittlung eines seiner erklärten Ziele ist (vgl. § 2 Abs 1 SchOG, 1962). Bei der Gestaltung von Unterricht, etwa der Wahl bestimmter Unterrichtsmethoden, gilt es gewisse lebensweltliche Aspekte besonders zu beachten, um gelingenden Unterricht überhaupt möglich zu machen.

3.3.1 Kommunikation und Fremdverstehen

Um mit anderen gezielt in Kontakt zu treten, etwa um Wissen zu vermitteln, ist Kommunikation nötig. Ich muss „offene Handlungen in der Außenwelt vollziehen, die von den anderen als Zeichen dessen interpretiert werden sollen, was ich übermitteln will“

(Schütz, 2003, S. 194). Dazu gehören u.a. die auf Körperbewegungen gegründeten Kommunikationsformen Sprechen, Schreiben und Gestikulieren.

Bevor ein Erlebnis jedoch an ein Alter Ego übermittelt werden kann, durchläuft es zweierlei Symbolsetzungsprozesse. Einerseits trifft der Verstand aus den sich ihm darstellenden Gegenständen eine Auswahl und symbolisiert diese, wodurch die wahre Welt zwar verfälscht, jedoch auch rational fassbarer und zeitlich haltbar gemacht wird. Andererseits stellt auch das gewählte Zeichensystem, etwa die Begriffssetzung innerhalb der Sprache, einen solchen wesensverändernden Eingriff in das ursprüngliche Erlebnis dar. Dies hat Auswirkungen auf die Möglichkeit der Kommunikation: „Was jenseits dieser beiden [verstandesmäßiges und Zeichensystematisches] Symbolsysteme liegt, scheint daher nicht mitteilbar oder unmittelbar zu sein“ (Schütz, 2006, S. 193). „Mittelbares“ und „Unmittelbares“ wird also zu „Mitteilbarem“ und „Unmittelbarem“. Es gelingt jedoch über intersubjektive Kommunikationswege, Nachrichten auch über die Grenzen der unmittelbaren Erfahrung hinweg zu vermitteln „indem sie alles, was [...] thematisch, interpretativ und motivationsmäßig relevant ist [...], in der Erfahrung mit-vergegenwärtigen“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 635), also appäsentieren.

Zeichen können auf abwesende Gegenstände, Ereignisse, innere Handlungsabsichten und Gemütslagen hinweisen. Schütz unterscheidet begriffsmäßig zwischen „Anzeichen“ und „Merkzeichen“, bei denen das Gemeinte nur „zufällig“ gerade nicht anwesend ist, und „Ausdruck“ und „Verkörperungen“, die auf innere Bewusstseinsvorgänge hinweisen. Als „eigentliche“ Zeichen benennt er appäsentative Beziehungen, bei denen der appresentierte Gegenstand nicht unmittelbar erfasst werden kann, also auch nicht zu einem späteren Zeitpunkt wieder anwesend sein kann. Dies gilt grundsätzlich auch für „Symbole“, die strenggenommen definitionsmäßig etwas Eigenständiges darstellen, häufig aber unter der Sammelbezeichnung „Zeichen“ mitgemeint werden. Der entscheidende Unterschied ist, dass Symbole einem anderen Wirklichkeitsbereich als der Bedeutungsträger selbst angehören, während das von Zeichen Mit-vergegenwärtigte stets Bestandteil desselben Wirklichkeitsbereichs, des Alltags ist (Schütz & Luckmann, 2003, S. 653–654). Symbole verfügen außerdem über eine Geschichtlichkeit und stellen häufig hierarchisch angeordnetes Sonderwissen institutionalisierter Systeme dar (Schütz & Luckmann, 2003, S. 658). Wissenschaftliche Fachbegriffe sind also ein typischer Vertreter dieser Gruppe. Zusätzlich hielt Schütz fest: „Je komplexer die Lebensform, um so ferner von der Dauer, um so ‚symbolischer‘ bedingt (Symbol höherer Ordnung)“ (Schütz, 2006, S. 197) ist sie.

Es soll an dieser Stelle das Beispiel der Kommunikation mittels Sprache, dem „wichtigsten der lebensweltlichen Zeichensysteme“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 659), herausgegriffen und etwas näher beleuchtet werden. Sie ist „das Hauptmedium der *Vermittlung* einer bestimmten, also geschichtlich, gesellschaftlich schon aufgebauten Wirklichkeit“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 668) und damit auch die wichtigste Instanz der Wissensvermittlung im Schulunterricht. Die natürliche Sprache beschreibt Schütz als „ein gesellschaftlich mehr oder minder verfestigtes [...], geschichtlich vorgegebenes Zeichensystem“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 659). Sie verfügt über eine bestimmte Struktur und liegt als Charakteristikum unserer Spezies jedem Menschen als soziale Vorgegebenheit seiner biographischen Situation vor. Die dabei verwendeten Zeichen und Symbole sind intersubjektiv hinsichtlich ihrer „ursprünglichen Konstitution und [...] Regelung des Gebrauchs“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 659). Unter Berücksichtigung des Grundsatzes der Vertauschbarkeit der Standpunkte ist also sprachliche Kommunikation innerhalb einer Wir-Beziehung möglich. Sprache erlaubt es, „eine Brücke zwischen zwei getrennten Dauerabläufen des Bewusstseins zu schlagen“ (Sander, 2017, S. 252). Durch diese teilweise Synchronisierung zweier Bewusstseinsströme kann das erlebende „einsame Ich“ in den Dialog mit dem Anderen treten, wodurch ihm neue Sinnzusammenhänge erst zugänglich werden.

Für das zuhörende Subjekt ist bei der sprachlichen Kommunikation einerseits der Laut als Wahrnehmungsgegenstand wichtig, denn darauf beruht die Konstitution von Sprache, aber noch viel mehr die in ihm appräsenzierte Bedeutung. Diese wird in dreifacher Weise erfasst: in ihrem *objektiven* Sinn (Bedeutungszusammenhang im Sprachsystem), in ihrem *intersubjektiven* Sinn (aufgrund des zuvor Gesagten und des Motivzusammenhangs des Handelns der Mitmenschen, soweit für das Subjekt erfassbar) und in ihrem *subjektiven* Sinn (im Um-zu-Zusammenhang des eigenen Handelns) (Schütz & Luckmann, 2003, S. 661). Die dafür notwendigen Deutungsschemata sind im Wissensvorrat abgelagert. Das sprachlich Transportierte wird mit Sinn belegt, der einerseits von autobiographischen Faktoren, wie Bewusstseinsinhalten und persönlichen Relevanzen, andererseits von gesellschaftlich geteiltem Wissen und in diesem Kontext gültigen Sprach-, Zeichen- und Symbolsystemen abhängt. Im Unterschied zu vielen anderen Objekten der Umwelt vergehen Worte sofort nach ihrer Erzeugung. Ihr Verstehen erfordert also die (zumindest anteilmäßige) momentane Aufmerksamkeit des Subjekts. Die Sprache trägt bedeutend „zur Entsubjektivierung, d. h. zur geschichtlich-gesellschaftlichen Bestimmung der

subjektiven Orientierung des einzelnen in seiner Lebenswelt“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 668) bei.

Das Sprechen und andere Kommunikationsformen sind soziale Handlungen. „So wird z.B. meine Frage an den Anderen in der Absicht gestellt, ihm eine Antwort zu entlocken, und seine Antwort wird durch meine Frage motiviert“ (Schütz, 2003, S. 194). Das Um-zu-Motiv des oder der Fragenden wird zum Weil-Motiv des oder der zunächst Zuhörenden, dann Antwortenden (vgl. Kap. 2.4.3.1.). Die Interpretationsleistung des oder der Zuhörenden bei sprachlichem Austausch vollzieht sich während des ablaufenden in lebendiger Gegenwart geteilten Prozesses. Kommunizierendes und interpretierendes Handeln geschehen also in paralleler Wechselseitigkeit zueinander. Jegliche Formen intersubjektiver Verständigung dürfen jedoch nicht mit dem vermittelten Sinn gleichgesetzt werden. Sie sind lediglich die Transportmittel des selbigen. Was davon beim Gegenüber ankommt, können sie nicht garantieren. „*„Gemeinter Sinn“ ist also wesentlich subjektiv [...]. Er ist für jedes Du wesentlich unzugänglich, weil er sich nur innerhalb des jemeinigen Bewußtseinsstromes konstituiert*“ (Schütz, 1974, S. 140). Das soll aber nicht bedeuten, dass das fremde Erleben prinzipiell unzugänglich und für das Subjekt sinnlos wäre. „Alles Verstehen ist sinnvoll und alles Sinnhafte kann verstanden werden“ (Sander, 2017, S. 244). Es beruht jedoch das „Fremdverstehen“ auf der Selbstausslegung des oder der Verstehenden (Schütz, 1974, S. 157). Schütz‘ Theorie dazu bezieht sich aber nicht nur auf beabsichtigte Kommunikationsprozesse, sondern findet auch Anwendung im gemeinsamen Beobachten von Ereignissen, bei dem keine Kommunikationsabsicht besteht, etwa nebeneinanderstehend das Davonfliegen eines Schwans zu beobachten. Das Subjekt und der Andere erleben hier eine Gleichzeitigkeit, sie koexistieren und altern miteinander. „Wir blicken also auf den fremden Dauerablauf und auf unseren eigenen in einem einheitlichen Akt hin“ (Schütz, 1974, S. 144). Allein dadurch ist das Erleben des Anderen Teil des sinnhaften Erlebens und der Selbstausslegung des Subjekts. Auch bei jeglichem Versuch des Fremdverstehens gilt die „Generalthesis des Alter Ego“, die lautet: „*daß auch das Du Bewußtsein überhaupt habe, daß es dauere, daß sein Erlebnisstrom die gleichen Urformen aufweise, wie der meine*“ (Schütz, 1974, S. 138). Die unmittelbare leibliche Koexistenz in der gemeinsamen Umwelt ist jedoch nicht die wesentliche Voraussetzung der beschriebenen Gleichzeitigkeit. So können auch bereits in der Vergangenheit angefertigte Erzeugnisse von Menschen, wie Musik, Bilder oder Schriftstücke, in einer „*Quasi-Gleichzeitigkeit* meines Dauerablaufs mit der Dauer des Alter Ego“ (Schütz, 1974, S. 145) verstanden werden.

Im Bereich der Wissensvermittlung innerhalb des Schulunterrichts ist das „Kundgabehandeln durch Zeichen“ (Schütz, 1974, S. 152) von der Lehrperson adressiert an die Schüler*innen, eine sog. beabsichtigte Form der Kommunikation, von besonderer Bedeutung für das Fremdverstehen. Die Verwendung von Symbolen, etwa als Fachbegriffe einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin, spielt hier eine wichtige Rolle. Es werden Erlebnisse mittels der „begriffs-symbolischen‘ Funktion der Sprache typisiert und generalisiert“ (Schütz, 1981, S. 232). Dadurch finden wir sie in entrückter Form vor. Eine „wahrhaft irreale Welt“ (Schütz, 1981, S. 214), die eine Mitte(i)lbarkeit erst ermöglicht. „Die Sprache vermittelt also zwischen Formen des Erlebens und der Wissenschaft“ (Schütz, 1981, S. 50). Trotz einer gewissen Anonymität des gesprochenen Wortes, einer notwendigen „Überzeitlichkeit, Überräumlichkeit, Überindividualität“ (Schütz, 1981, S. 232) ist eine Rede oder ein Gespräch nie als ein von den daran beteiligten Subjekten Isoliertes zu betrachten. „Sie muß notwendig durch die anderen, von uns bereits erwähnten, außersprachlichen Komponenten des intersubjektiven Bezuges gestützt werden“ (Schütz, 1981, S. 51).

„Jedes Kundgeben ist [...] durch das Kundnehmen seitens des Kundgabeadressaten motiviert, und zwar in der Weise des Um-zu“ (Schütz, 1974, S. 182). Im Schulkontext häufig um den Zuhörenden das Verstehen, im Sinne des Begreifens von Fachinhalten, zu ermöglichen. Ein Teil des Fremdverstehens seitens des zuhörenden Subjekts besteht nun bereits darin, dass Um-zu-Motiv des oder der Kundgebenden zu deuten. Im Falle der Vermittlung von Fachwissen liegt dieses, wie bereits erwähnt, meist auf der Hand. Wobei in den Raum gestellt werden kann, dass dabei weniger die Qualität des Verständnisses, als vielmehr das Vermitteln um des Vermittelns Willen im Zentrum steht. Das Ziel der korrekten Wiedergabe von Inhalten durch die Schüler*innen etwa, könnte auch im Fall von mangelndem echtem Verständnis erreicht werden. In der idealisierten Betrachtungsweise darf aber davon ausgegangen werden, dass die Lehrperson es anstrebt, echtes Verständnis bei ihren Schüler*innen zu erlangen. Neben dem Um-zu-Motiv treibt den oder die Kundgebenden auch ein Weil-Motiv an, das von den Kundgabeadressat*innen nach der Identifizierung des Um-zu-Motivs gedeutet werden kann, dem sich der oder die Kundgebende aber häufig selbst nicht zuwendet, während gerade aktiv kommunikativ gehandelt wird (Schütz, 1974, S. 184). Es könnte hier etwa in der Identifizierung mit dem eigenen Beruf und der durch Sozialisierungsprozesse verinnerlichten hohen Bedeutsamkeit dieser Tätigkeit innerhalb der Gesellschaft und/oder den Anforderungen an den eigenen Lebensplan verortet sein.

Die Vertauschbarkeit der Standpunkte als eine wichtige Voraussetzung von Kommunikationsprozessen wurde bereits am Anfang des Kapitels erwähnt. Insbesondere für die hier dargestellte Situation erscheint aber auch der zweite Grundsatz der Generalthese der wechselseitigen Perspektiven, die Kongruenz der Relevanzsysteme, von großer Bedeutung zu sein. Die Vorstellung einer passgenauen Deckung zwischen Lehrperson und Schüler*in, die jeweiligen Relevanzen betreffend, wäre eine Idealzustand, der den Vermittlungsprozess wohl deutlich erleichtern, ja gleichsam verselbstständigen würde. Dass diese Fügung gerade im Schulkontext eher nicht anzunehmen ist, man vielmehr von einer erhöhten Diskrepanz zwischen den beiden agierenden Subjekten ausgehen muss, gerade was den Bereich der Motivationsrelevanz betrifft, stellt eine weitere Herausforderung dar. Es ist Teil der Professionsverantwortung der Lehrperson mit diesem Umstand in Hinblick auf erfolgreiche Wissensvermittlung möglichst produktiv umzugehen.

Wendet man sich nun den Zeichen (einschließlich Symbolen) selbst zu, also etwa dem gesprochenen Wort, oder einer ganzen Rede, so gibt es zahlreiche Varianten von Sinnzusammenhängen für den oder die Zeichensetzende*n, die im Prozess des Fremdverstehens berücksichtigt werden können. So stehen etwa jene Phänomene in einem Sinnzusammenhang, für die die Zeichen stehen. Das verwendete Zeichen steht aber ebenso im Sinnzusammenhang eines Zeichensystems, von dem es Teil ist. Der Akt des bewussten Zeichensetzens steht außerdem als gesetzte Handlung in einem Sinnzusammenhang. Diese Handlung wiederum ist eingebettet in den übergeordneten Sinnzusammenhang der Zeichensetzung als Kundgabehandlung. Es verbinden sich hier also objektive oder neutrale Sinnelemente der Sprache mit den subjektiven Sinnzusammenhängen, in denen die sprachliche Äußerung steht. Ist die Kundgabe auf ihre Adressat*innen in jener Hinsicht bezogen, dass sie sie zu einem Verhalten veranlassen soll, so ergibt sich ein erweiterter Sinnzusammenhang, der die Adressat*innen auf das Kundgeben rückbezieht. Dieser Sinnzusammenhang kann noch einmal dahingehend ausgeweitet werden, dass die Art der Kundgabe auf genau diese Weise passiert, um die Adressat*innen zu einer bestimmten Art der Reaktion zu bewegen (Um-zu-Motiv) (Schütz, 1974, S. 184–185). Der Interpretationsspielraum ist also denkbar groß. Je nach Beschaffenheit des Problems, das den oder die Adressat*in zu einer Deutung im Sinne des Fremdverstehens motiviert, wird er oder sie den Fokus auf ausgewählte Sinnzusammenhänge legen.

Ganz allgemein gesprochen zielt das „echte Fremdverstehen“ bei Schütz darauf ab, „fremdes Verhalten oder Handeln in einen Motivationszusammenhang einzuordnen“ (Sander, 2017, S. 249). Augenscheinlich wird dabei aber, dass seine vielschichtige Analyse vor dem Inhalt, der von den gesetzten Zeichen transportiert werden soll, in gewisser Weise Halt macht. Die Bedeutung der gesetzten Zeichen wird zwar in einen Sinnzusammenhang mit den bisherigen Erlebnissen des oder der Zeichensetzenden gebracht und kann von den Adressat*innen auch in dieser Hinsicht gedeutet werden, jedoch wird nicht näher auf die in sich geschlossene Stimmigkeit und Nachvollziehbarkeit des Inhalts der verwendeten Zeichen eingegangen. Schon in einem seiner frühen Manuskripte „Erleben, Sprache, Begriff“ (Schütz, 1981, S. 209–250), bekennt sich Schütz zu einer Abkehr von der gängigen Betrachtungsweise, die durch den Fokus auf Begriffe und deren Ordnung in ein System in Erfahrungssätzen mündet. Er möchte sich der entgegengesetzten Richtung widmen. „Es ist dies eine Betrachtungsweise, welche die Welt weder als Begriff, noch als Vorstellung erfaßt, [...] sondern als Erlebnis schlechtweg hinnimmt“ (Schütz, 1981, S. 209).

Im Zuge des Fremdverstehens kann davon ausgegangen werden, dass der oder die Zuhörende, im Fall von gesprochenen Worten, diese, sofern sie ihm oder ihr ein Begriff sind, mithilfe der sedimentierten Erfahrungen des Wissensvorrats interpretiert, so als würde er oder sie selbst dem beschriebenen Ereignis beiwohnen. Unter Berücksichtigung der genannten Sinnzusammenhänge und bei aller Möglichkeit des Einblicks in das Erleben des Anderen, etwa aufgrund der Reziprozität der Perspektiven und der Kongruenz der Relevanzsysteme, steht aber eine Erkenntnis fest: „Daß ich vom fremden Erlebnisstrom wesensmäßig nur Bruchstücke kennen kann [...]: andernfalls wären ja Beobachter und Beobachteter identisch“ (Schütz, 1974, S. 146–147). Wie sich die unterschiedliche Beschaffenheit der Wissensvorräte auf die Vermittlung von Fachwissen und die Möglichkeit, damit bei dem oder der Zuhörenden tiefes inhaltliches Verständnis zu erzielen, auswirkt, wird noch zu klären sein.

3.3.2 Intrinsische oder auferlegte Relevanz?

Die vorangegangene Beschreibung des Fremdverstehens setzt voraus, dass der oder die Kundgabeadressat*in, also etwa das zuhörende Subjekt, dazu motiviert ist, die Bewusstseinsvorgänge seines Gegenübers zu deuten und in weiterer Folge zu verstehen. Die Art der Sozialbeziehung zwischen den beiden, der Grad der Vertrautheit und die

Kommunikationsform etwa, können entscheidend dafür sein, welches Gewicht den Ausführungen des Gegenübers zugeschrieben wird (Schütz, 2011, S. 128). Als Angehörige der Lebenswelt, die nach Schütz ja vor allem intersubjektive Sozialwelt ist, erscheint diese Motivation, das Interesse am Anderen, für das Subjekt geradezu unerlässlich zu sein, wenn es weiterhin echten Anteil an dieser Welt nehmen bzw. aktiv und erfolgreich in ihr Wirken möchte.

Bei der Zuwendung zu einem Anderen hin, stellt man sich auf diesen ein, hat also „zumindest *einige* intrinsische Relevanzen gemeinsam“ (Schütz, 2011, S. 123). Da der idealisierte Zustand der völligen Kongruenz der Relevanzen aber nie ganz erreicht werden kann, bleibt es immer bei einem gewissen Anteil auferlegter Relevanzen, die tendenziell „unklar und eher unverständlich“ sind (Schütz, 2011, S. 122). Die Umwandlung auferlegter in motivierte Relevanzen wäre also gerade im Fall von angestrebter Wissensvermittlung ein wünschenswerter Vorgang. Der Bereich der auferlegten Relevanzen wird, so Schütz, größer, je anonym der Alter Ego dem Subjekt erscheint (2011, S. 124).

Es darf in einer sozialen Lebenswelt davon ausgegangen werden, dass das Interesse am Fremdverstehen prinzipiell gegeben ist. Dies muss jedoch nicht bedeuten, dass es in jeder Situation gleich stark ausgeprägt ist. Es ist ja durchaus denkbar, dass unter manchen Umständen, etwa im Schulunterricht, von Seiten der Zuhörenden, im genannten Fall der Schüler*innen, kein erhöhtes Interesse daran besteht, den Ausführungen der Lehrperson zu folgen, sie sogar tiefergehend verstehen oder deuten zu wollen. So kann es z.B. sein, dass das flüsternd geführte Gespräch mit der Sitznachbarin gerade prioritär, also intrinsisch und motivationsmäßig relevant ist.

Der prinzipielle Unterschied zwischen motivierten und auferlegten Relevanzen wurde bereits im Abschnitt über die Thematische Relevanz (Kap. 2.4.1.) dargelegt. Obwohl aber situationsbedingt häufig ein scheinbar klarer Unterschied zwischen den beiden gemacht werden kann, also eindeutig erscheint, welchem Thema sich das Subjekt aus eigener Motivation zuwendet und welches ihm auferlegt wurde, so sind sie doch nicht völlig wesensfremd. Schütz schreibt, „daß in der Tat Relevanzen jeder Art mit dem Interesse verbunden sind, gleichgültig ob dieses aus den aktiven oder ruhenden Motivationsrelevanzen entspringt“ (Schütz, 1971, S. 101). Motivationsrelevanzen, die zu einem früheren Zeitpunkt wesentlich waren, also Themen umfassen, denen das Subjekt einst aktiv seine Aufmerksamkeit zugewendet hat, ruhen als Sedimente im Wissensvorrat und können aufgrund äußerer Einwirkungen jederzeit aktiviert werden, obwohl das

eigentliche Interesse des Subjekts kurz davor noch ein ganz anderes gewesen sein mag. „*Interesse ist in dieser Bedeutung der Komplex der Motivationsrelevanzen, die die Auswahl­­tätigkeit meines Bewußtseins leiten*“ (Schütz, 1971, S. 100). Konfrontiert die Lehrperson die Schüler*innen also mit einem Lerninhalt, zu dem sie intrinsisch eigentlich gerade nicht motiviert sind, kann es sein, dass ruhende Motivationsrelevanzen des habituellen Besitzes greifen und sie sich dennoch der Aufgabe widmen. Es handelt sich dann um eine auferlegte Relevanz, die aber nur dadurch bestehen kann, dass das Subjekt eben doch in gewisser Weise dazu motiviert ist, sich ihr zuzuwenden. Dahinter stehen Um-zu-Motive, die als Gesamtgefüge den Lebensplan darstellen. Dieser wiederum gründet in der spezifischen Situation auf einem Komplex echter Weil-Motive (Schütz, 1971, S. 101). Die Schülerin hört auf mit ihrer Sitznachbarin zu tratschen, weil ihr der mahnende Blick der Lehrperson unangenehm ist. Dadurch hört sie die Worte der Lehrperson, bemerkt dass sie sich diese merken sollte, um die Prüfung nächste Woche zu bestehen, um ihren Abschluss zu schaffen, um ihren Traumjob zu erreichen usw. – also: dass sie sich die Worte der Lehrperson eigentlich merken *will*.

Schütz hebt die hier behandelte „sozial auferlegte“ thematische Relevanz besonders hervor. „Sie ist im täglichen Leben von der größten Bedeutung“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 262). Mitmenschen können durch ihr Handeln, das sich immer wieder von den routinierten Erwartungen des Subjekts an eine intersubjektiv geteilte Situation unterscheidet, neue Themen relevant werden lassen. Unerwartetes hebt sich vom vertrauten Hintergrund ab und drängt sich dem Subjekt auf. Diese Vorstellung entspricht dem, was wir mit Schütz klassisch unter auferlegter Relevanz verstehen. Folgendes muss aber hervorgehoben werden: „Mitmenschen können [...] dem einzelnen neue Themen aufzwingen, ohne daß ihr Handeln in nachfolgender Interpretation [...] unvertraut erscheint“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 262). Diese Erkenntnis gilt ganz besonders im Kontext des Schulunterrichts. Im Rahmen der Wissensvermittlung steht es für Lehrpersonen an der Tagesordnung, Inhalte für ihre Schüler*innen relevant werden zu lassen, denen sie sich in der jeweiligen Situation häufig nicht aus eigenem Interesse zugewendet hätten. Dafür zu sorgen, dass sich diese Inhalte vor dem vertrauten Hintergrund abheben, sie möglichst einprägsam zu vermitteln, ist ein gängiges Bestreben im Schulunterricht, das auch erklärtes Ziel zahlreicher Unterrichtsmethoden ist. Dennoch oder gerade deshalb ist dieses auf Unvertrautheit abzielende Lehrerverhalten aus Schülersicht alles andere als atypisch.

4 Conceptual Change-Theorie

4.1 Hintergrund und Entstehungsgeschichte

Im Schulunterricht werden Schüler*innen im Sinne der angestrebten Wissensvermittlung mit (für sie oftmals) neuen Fachinhalten konfrontiert. Zielvorgabe ist es, dass die Lernenden diese Inhalte verstehen, behalten und in weiterer Folge wiedergeben bzw. anwenden können. Nun darf dabei aber auf einen Umstand niemals vergessen werden: "Schüler betreten den Unterricht nicht als unbeschriebenes Blatt" (Krüger, 2007, S. 81).

Genau bei diesem Aspekt setzt die von Posner et al. (1982) entwickelte *Conceptual Change-Theorie* an. Sie geht davon aus, dass es für die angestrebte Vermittlung von Fachinhalten eines Wechsels von Alltagsvorstellungen, über die die Schüler*innen bereits verfügen und mit denen sie zunächst auch an die im Schulunterricht präsentierten Phänomene herangehen, zu fachwissenschaftlich begründeten Vorstellungen bedarf. Die Conceptual Change-Theorie baut ihrerseits auf Piagets Ideen zur geistigen Entwicklung des Kindes auf (vgl. Piaget, 1978). Er beschreibt darin, dass Kinder neue Problemstellungen entweder mit alten Vorstellungen zu erklären versuchen (vgl. Assimilation) oder diese alten Vorstellungen durch neue ersetzen bzw. kognitiv „umorganisieren“ (vgl. Akkomodation). Weiters lehnt sich der Conceptual Change an Kuhns Paradigmenwechsel (Kuhn & Vetter, 1976) an, der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn als eine sprunghafte Veränderung des Blickwinkels und der daraus folgenden Interpretationen eines Sachverhalts darstellt. Alte Vorstellungen werden dabei durch neue ersetzt, eine radikale Veränderung vollzieht sich.

In ihrer wegbereitenden Arbeit wenden sich Posner et al. den Alltagsvorstellungen der Schüler*innen zu, die häufig „Fehlvorstellungen“ von bemerkenswerter Beständigkeit darstellen. Die negativ bewertende Sichtweise („Fehl-,“) dieser alternativen Vorstellungen wurde später häufig kritisiert, da sie sich ja offenbar „in vielen Situationen des täglichen Lebens als hilfreich, brauchbar und nützlich erweisen“ (Krüger, 2007, S. 82) und damit so schlecht nicht sein können. In dieser Arbeit soll daher an der deskriptiven und wertneutral gemeinten Bezeichnung „Alltagsvorstellungen“ festgehalten werden. Nichtsdestotrotz bleibt der Umstand bestehen, dass neu präsentierte Ideen und Konzepte nicht ohne weiteres eine Veränderung in ebendiesen Alltagsvorstellungen bewirken. Die Bedingungen, die zu solch einem „Umdenken“ führen und daraus resultierende pädagogische Implikationen werden im Rahmen ihrer Theorie veranschaulicht.

4.2 Bedingungen der kognitiven Rekonstruktion

Die ursprüngliche Fassung der Conceptual Change-Theorie (Posner et al., 1982; Strike & Posner, 1992) legt Wert darauf, das Lernen als eine rationale Aktivität, als „a kind of inquiry“ (Posner et al., 1982, S. 212), also eine Ermittlungstätigkeit, zu betrachten. Dies kennzeichnet den klassischen, epistemologischen Blick, der stark auf den Erkenntnisgewinn des Lernenden ausgerichtet ist. Der mit dem Begriff „change“ implizierte Wechsel innerhalb der Vorstellungen wird in der heutzutage maßgeblich praktizierten Pädagogik, die aus dem konstruktivistischen Verständnis heraus den Lernenden als aktiv tätiges Subjekt in den Mittelpunkt der Lernprozesse stellt, eher als „Rekonstruktion“ der Wissensinhalte verstanden (vgl. Sinatra & Pintrich, 2003; Kattmann, 2005; Sander, Jelemenská, & Kattmann, 2006). „Der Mensch baut als aktiver Konstrukteur seines Wissens auf der Basis von Erfahrungen ein grundlegendes Verständnis von der Umwelt und Wirklichkeit auf.“ (Krüger, 2007, S. 83).

Die Bedingungen, die nach Posner et al. (1982, S. 214; vgl. auch Strike & Posner, 1992) erfüllt sein müssen, um eine solche kognitive Rekonstruktion zu bewirken, lauten wie folgt:

Das Subjekt muss Unzufriedenheit gegenüber seinen ursprünglichen Vorstellungen empfinden, etwa weil sich vor dem Hintergrund des eigenen ontologischen „Gedankengebäudes“ (Krüger, 2007, S. 84) unerklärbare Anomalien auftun, die einen kognitiven Konflikt auslösen.

Die neue Vorstellung muss Verständlichkeit für das Subjekt besitzen. Das beinhaltet eine rationale Ergründbarkeit, die auch vom bereits vorhandenen Wissen abhängt (Krüger, 2007, S. 84). Je vielfältiger es ist, desto leichter können neue Aspekte verständlich integriert werden. Nicht unerwähnt bleiben soll hier die Annahme, dass bereits vorhandenes Wissen die Implementation neuer Inhalte auch erschweren kann (Pintrich, Marx, & Boyle, 1993, S. 191). Die Bedeutung von Analogien und Metaphern in diesem Zusammenhang wird zusätzlich betont.

Aufbauend auf die Verständlichkeit muss die neue Vorstellung auch Plausibilität für das Subjekt aufweisen. In erster Linie bedeutet das, dass neue Konzepte in der Lage sein müssen, Probleme zu lösen, die durch alte Konzepte bestehen blieben oder erst entstanden sind. Auch der Grad der Übereinstimmung mit anderen im Subjekt bestehenden Überzeugungen, ontologische, epistemologische und metaphysische, ist entscheidend.

Wiederum aufbauend darauf sollte die neue Vorstellung auch Fruchtbarkeit versprechen. Damit ist gemeint, dass sie dem Subjekt ausbaufähig und auch auf andere Bereiche anwendbar erscheinen sollte, um von ihm angenommen und in Zukunft auch genutzt zu werden. „Die neue Vorstellung sollte also mehr versprechen als andere, zu ihr konkurrierende Vorstellungen“ (Krüger, 2007, S. 84).

Wie oben schon erwähnt, ist die Conceptual Change-Theorie in ihrem ursprünglich gemeinten Verständnis stark rational und epistemologisch angelegt. Krüger (2007) fasst die von Posner et al. (1982, S. 214) genannten Bedingungen unter dem Begriff „Kognitiver Filter“ (S. 85) zusammen. Diese Perspektive wurde in späterer Folge immer wieder als zu eindimensional kritisiert und vor allem um motivationspsychologische, affektive Komponenten ergänzt. Unerwähnt bleiben soll hier aber nicht, dass sich die Autoren diesem Umstand durchaus auch in ihrer ersten Ausarbeitung der Theorie schon bewusst waren: „It does not, of course, follow that motivational or affective variables are unimportant to the learning process“ (Posner et al., 1982, S. 212).

4.3 Affektive Komponenten: Motivation und Interesse

Die Unterrepräsentation von affektiven Komponenten in der Conceptual Change-Theorie, wie Posner et al. sie ursprünglich aufstellten, erklären die Autoren damit, sich darauf konzentriert zu haben, *was* Lernen ist und weniger *wovon* es abhängt (1982, S. 212). Ein Miteinbeziehen dieser Faktoren, also ein Verschmelzen der radikal epistemologischen Betrachtung mit sozial-konstruktivistischen Ansätzen hin zu einer „inklusive epistemologischen Sichtweise“ (vgl. Duit & Treagust, 2003, S. 675), scheint allerdings vielversprechender zu sein, möchte man profunde Aussagen über erfolgreiches Lernen machen.

Pintrich et al. (1993) sprechen sich daher gegen einen übermäßig rational begründeten „Cold Conceptual Change“ aus und betonen die Wichtigkeit der Motivation der Lernenden, sowie – in Hinblick auf den Schulunterricht – kontextuelle Faktoren die Klassengemeinschaft betreffend. „[S]tudents‘ motivational beliefs about themselves as learners and the roles of individuals in a classroom learning community can facilitate or hinder conceptual change“ (Pintrich et al., 1993, S. 167). Motivation kann intrinsisch oder extrinsisch begründet sein. Besonders hervorgehoben werden in diesem Zusammenhang Zielgerichtetheit, Werte, Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugung des oder der Lernenden (Pintrich et al., 1993, S. 192). All diese motivationalen Faktoren beeinflussen

das Interesse für ein bestimmtes Thema, aber auch umgekehrt, beeinflusst das Interesse die subjektive Relevanz eines Inhalts und damit wiederum die Motivation (Nadelson, Heddy, Jones, Taasobshirazi, & Johnson, 2018, S. 160). In Zusammenhang damit steht auch, wie intensiv sich der oder die Lernende mit dem vermittelten Inhalt beschäftigt, also wie sehr er oder sie sich überhaupt darauf einlässt (einlassen will). Pintrich et al. gehen davon aus, dass bei einem zu geringen Level an Interesse und Engagement, die Einschätzung der Verständlichkeit und der Plausibilität, wie sie für einen Conceptual Change bedeutsam sind, gar nicht zufriedenstellend getroffen werden können (1993, S. 192).

Auch darf die Rolle nicht außer Acht gelassen werden, in der sich die Schüler*innen selbst sehen. Das Verständnis von Lernen als „inquiry“ (Posner et al., 1982, S. 212), wie oben bereits erwähnt, würde voraussetzen, dass die beteiligten Subjekte sich selbst als eine Art Wissenschaftler*innen sehen, die den Rätseln, die ihnen die Welt entgegenbringt, auf den Grund gehen möchten bzw. diese Aufgabe als ihre Profession verstehen. Die motivationale Ausgangslage durchschnittlicher Schüler*innen dürfte aber eine durchaus andere sein. Es werden Aufgaben bearbeitet, von denen die Lernenden wissen, dass sie prinzipiell schon gelöst wurden und daher Teil des ihnen zu vermittelnden Unterrichtsstoffes sind. Selbst wenn es durch den Einsatz didaktischer Methoden, z.B. Entdeckendes Lernen (ursprünglich bei Bruner, 1973), gelingt, die Schüler*innen spielerisch eine solche Rolle annehmen zu lassen, wird sich ihr grundsätzliches Verständnis von Schule dadurch kaum verändern. „That is, they might not think that schools als classrooms as institutions operate in a purposeful, goal seeking manner“ (Pintrich et al., 1993, S. 193).

Generell kann gesagt werden, dass Einstellungen großen Einfluss auf die Motivation, aber auch auf Emotionen haben, die sich ihrerseits wiederum auf die Motivation auswirken (Nadelson et al., 2018, S. 166). Das betrifft z.B. das Verständnis von Schule bzw. von der eigenen Rolle als Schüler*in innerhalb dieser Institution, wie soeben erwähnt, aber auch das Verständnis davon, wie Wissen bzw. Wissenschaft epistemologisch „funktioniert“. „Epistemological beliefs, or beliefs about the nature of knowledge and knowing, have been shown to influence conceptual change“ (Nadelson et al., 2018, S. 164). Oft werden Einstellungen von sozialen Einflüssen, etwa kulturelle Normen, oder vom schulischen Lernumfeld, bestehend v.a. aus Lehrpersonen und Klassenkamerad*innen, geformt. „[P]eer influences auch as conformity [...] could impact conceptual change“ (Nadelson et al., 2018, S. 167–168).

All diese Erkenntnisse und Sichtweisen machen deutlich, dass das Negieren von affektiven Komponenten, wie Motivation und Interesse, auch in Zusammenhang mit dem sozialen Umfeld, wenig zielführend bei der Gestaltung erfolgreicher Lernprozesse sein dürfte. Krüger fügt seinem Verständnis einer modernen Conceptual Change-Theorie daher neben dem kognitiven Filter auch noch einen „emotionalen Filter“ (Krüger, 2007, S. 86) hinzu, der ebenjene motivationalen Faktoren berücksichtigt und eine interne, also vom Subjekt selbst abhängende, Variable darstellt. Zusätzlich betont er auch noch die einflussreiche Bedeutung diverser externaler Variablen, wie des kulturellen Rahmens, der Lehr-Lern-Situation und des Klassenklimas (Krüger, 2007, S. 86; vgl. auch „classroom contextual factors“ bei Pintrich et al., 1993). Unter Einberechnung der affektiven Komponenten erscheint auch die ursprünglich als „Unzufriedenheit“ bezeichnete Bedingung für einen Conceptual Change unzureichend. „Unzufriedenheit bliebe damit als Ergebnis eines sachlich und rein logisch analysierten kognitiven Konflikts wirkungslos, wenn es nicht auch Unbehagen produzieren würde“ (Krüger, 2007, S. 86).

4.4 Conceptual Change in den Naturwissenschaften

Die Disziplin der Naturwissenschaften stellt die vermittelnde Pädagogik vor eine besondere Herausforderung, da die ihr zugrundeliegenden Konzepte oftmals komplex, kontraintuitiv und umstritten sind. Das trägt wohl dazu bei, dass Schüler*innen hier besonders häufig inkorrekten oder naiven Vorstellungen folgen (Nadelson et al., 2018, S. 153). Hinzu kommt, dass im Bereich Naturwissenschaften, das Verständnis davon, wie Wissenschaft funktioniert, besonders ausschlaggebend für kognitive Rekonstruktionsprozesse sein dürfte. „Holding perceptions of science knowledge as tentative is crucial to conceptual change“ (Nadelson et al., 2018, S. 164). Schüler*innen haben oft den Eindruck, dass gerade naturwissenschaftliche Fächer einen absoluten Wahrheitsanspruch haben. Eine Antwort ist entweder richtig oder falsch und was in Büchern steht, ist unveränderlich. Sie unterschätzen häufig die dahinterliegenden Prozesse der naturwissenschaftlichen Praxis, die Theorien hervorbringt, die als höchstwahrscheinlich, aber niemals als letztgültig wahr betrachtet werden dürfen. Lernende, die weniger absolute Vorstellungen von Wissen in diesem Bereich haben und mit der tatsächlichen Praxis der Forschung vertrauter sind, tun sich leichter damit, neue Informationen zu naturwissenschaftlichen Inhalten anzunehmen, die sich mit ihrem

Vorwissen und etwaigen Alltagsvorstellungen nicht vereinbaren lassen (vgl. Sinatra, Kienhues, & Hofer, 2014).

Baalmann, Frerichs, Weitzel, Gropengießer, & Kattmann (2004) widmeten sich in ihrer Studie zu Schülervorstellungen einem ausgewählten Thema des Fachbereichs Biologie, das hier exemplarisch dargestellt und in weiterer Folge auch als Ausgangssituation für eine nähere Betrachtung aus der Sicht von Alfred Schütz dienen soll (siehe Kapitel 5.). Die Rede ist von der Evolution von Lebewesen, einem zentralen und komplexen Inhalt des Lehrplans für Biologie (vgl. Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, 1985). Konkreter geht es um den Begriff der „Anpassung“ innerhalb evolutiver Prozesse und wie dieser von Lernenden häufig (miss)verstanden wird. Untersucht wurden dabei Gymnasialschüler*innen im Alter von 16-19 Jahren (11.-13. Schulstufe) im Raum Oldenburg in Deutschland. Aufgrund der starken sozio-kulturellen Übereinstimmungen zwischen beiden Ländern ist anzunehmen, dass die Ergebnisse auch auf Österreichische Schüler*innen dieses Alters umgelegt werden können. Folgende Erkenntnis über die Alltagsvorstellungen zur evolutiven Anpassung wird deutlich: „Das Denken der befragten Schüler zu Anpassung ist von einer grundlegenden Denkfigur geprägt, nach der Anpassung durch absichtsvolles und zielgerichtetes Handeln von Individuen erreicht wird“ (Baalmann et al., 2004, S. 10). Die Schüler*innen gehen dabei davon aus, dass Organismen, ob Tiere, Pflanzen oder Bakterien, Erkenntnisse über ihre eigene Situation in ihrer spezifischen Umwelt gewinnen und dabei „merken“, dass eine Anpassung notwendig ist, um überleben zu können. Häufig mündet diese „Erkenntnis“ gedanklich automatisch in einer Anpassung, manchmal dient die Vorstellung auch als Ausgangspunkt für Veränderungsprozesse, anatomische oder verhaltensbezogene, die vom Organismus gezielt herbeigeführt oder zumindest aktiv weitervererbt werden (vgl. Baalmann et al., 2004). Das fachlich richtige Konzept ist jedoch, dass Evolution und damit einhergehende Anpassungsprozesse niemals aktiv gesteuert werden, sondern dass aus einer variablen Bandbreite von Merkmalen, das gilt für Körpereigenschaften und Verhaltensweisen gleichermaßen, jene an Häufigkeit zunehmen, die evolutiv gesehen erfolgreicher, das heißt mit einer höheren Überlebens- und Reproduktionswahrscheinlichkeit einhergehend, sind. Diese Merkmale setzen sich daher langfristig (je nach Frequenz des Generationenwechsels) gegenüber anderen, weniger erfolgreichen, durch. Dabei darf die Rolle des Zufalls beim Überleben und in Folge davon z.B. auch bei der Anzahl der Nachkommen mit ähnlicher, weil ererbter, Merkmalsausstattung, aber auch ein Auftreten genetischer Mutationen und der damit zusammenhängenden Variabilität innerhalb der

Individuen einer Art, nicht unterschätzt werden. Ändern sich die Umweltbedingungen, so kann sich auch die Unterscheidung in mehr oder weniger erfolgreich analog dazu verändern. Darum ist die Evolution auch nie zu Ende, sondern ein andauernder, dynamischer Prozess (Darwin, 1968).

5 Beispiel: Der Schüler

Es folgt nun der in dieser Arbeit zentrale Versuch, eine typische Unterrichtssituation, bei der die Lehrperson eine fachlich nicht zutreffende Alltagsvorstellung eines Schülers erkennt und daraufhin versucht, ihm die fachlich etablierte Ansicht zu vermitteln, anhand der Schütz'schen Theorie, insbesondere mit Blick auf das Problem der Relevanz, zu untersuchen. Dabei wird im weitesten Sinn analog zu einem von Schütz verfassten Essay, dessen Titel in seiner Deutschen Übersetzung „Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch“ lautet (Schütz, 2011, S. 59–74), vorgegangen.**

In seiner Abhandlung analysiert Schütz wie ein Fremder versucht, sich in einer für ihn neuen kulturellen Gruppe sozial zu integrieren. Die Inkongruenz der beidseitigen Relevanzsysteme ist maßgeblich dafür verantwortlich, dass es dabei zu Problemen kommt (Schütz, 2011, S. 75). Der Neuankömmling sieht sich mit einem ihm unbekannten kulturellen Muster eines Gruppenlebens, seinen charakteristischen Lebens- und Denkweisen, Wertemustern, Ausdrucksweisen und Codes, sowie spezifischen Regeln konfrontiert. Es steht für den Fremden fest, dass er gekommen ist um zu bleiben, dass er künftig in dieser Gruppe leben und handeln möchte. „Eine massive Veränderung seiner Orientierungs- und Auslegungsschemata und seiner Ideen von Anonymität, Typik und Chance ist die Vorbedingung jeder möglichen Anpassung“ (Schütz, 2011, S. 75). Eine wichtige Voraussetzung für die Verschiebung seiner gewohnten Relevanzsysteme ist sein bestehendes Interesse daran, die von ihm vorgefundenen, zunächst befremdlich anmutenden und auf sein Handeln einschränkend wirkenden Muster zu verstehen – soweit überhaupt möglich – und schließlich selbst zur Anwendung bringen zu können. Dies erfordert kein allumfassendes Verständnis der Abläufe und Gepflogenheiten dieser Gruppe. Letztendlich ließe sich dieses für ihn auch gar nicht erreichen, denn die Geschichte der Gruppe ist nicht integraler Bestandteil seiner Biographie, wird es nie sein. Es genügt für sein Vorhaben der Erwerb des Wissens im Grad des gruppentypischen Ausmaßes und mit all seiner Inkohärenz, Inkonsistenz und nur teilweisen Klarheit. Eine derartige Kenntnis des kulturellen Musters des Gruppenlebens und ihrer Anwendung

** Aus diesem Grund wurde hier ausnahmsweise nur die männliche Form „Der Schüler“ gewählt. Das Beispiel lässt sich aber selbstverständlich auf alle Geschlechter umlegen.

macht den Fremden handlungsfähig. Dennoch wird er in seinen Bewusstseinsvorgängen nie völlig übereinstimmen mit den ursprünglichen Mitgliedern, denn er hat ihnen eine entscheidende Erfahrung voraus: jene der Schranken des „Denkens in gewohnten Bahnen“ und das Erleben des damit einhergehenden Schocks, der ihm in den Gliedern steckt. Die daraus resultierende Objektivität des Fremden stellt aber nicht zuletzt auch eine Chance dar. Sie gibt ihm die Möglichkeit, Abläufe der Gruppe zu überprüfen, für die andere Mitglieder in ihrer fraglosen Anerkennung gleichsam betriebsblind sind, ja immer waren. „Diese Wechselbeziehung zwischen objektiver Chance, Typik, Anonymität und Relevanz scheint ausgesprochen wichtig zu sein“ (Schütz, 2011, S. 71). Und sollte ihm diese Eigenschaft, dieser natürlicherweise kritische Blick einmal doch abhandenkommen, „dann ist der Fremde kein Fremder mehr, und seine besondere Problematik ist gelöst“ (Schütz, 2011, S. 74).

Schütz betont am Beginn seiner Abhandlung ausdrücklich, dass sich ihre Gültigkeit keineswegs nur auf diesen besonderen Fall des Fremden beschränkt und lädt damit geradewegs dazu ein, eine derartige Analyse auch für andere Situationen des sozialen Lebens vorzunehmen. Der Schüler, das im Fokus stehende Subjekt des hier gewählten Beispiels, ist zwar bereits ein gut integrierter Teil der Sozialwelt Schule, sowie der am Unterrichtsgeschehen beteiligten sozialen Gruppe, seiner Klasse, jedoch lässt sich der von Schütz beschriebene Anpassungsprozess, der Eintritt in eine fremde Welt mit den ihr zugrundeliegenden Bedingungen, durchaus gut auf den Aspekt der schulischen Wissensvermittlung umlegen. Im dargestellten Fall einer vorliegenden fachlich mangelhaften Alltagsvorstellung eines Schülers wird nämlich das Ziel verfolgt, diese Vorstellung derart zu verändern, dass der Schüler in die Muster der vermittelten Fachwissenschaft eintreten und fortan diese denkend und handelnd anwenden kann. Der Schüler betritt dabei gleichsam eine für ihn neue Welt, in der er sich zunächst noch fremd fühlt. Die Bedingungen, die einen erfolgreichen Übertritt beeinflussen und ermöglichen, sollen hier analysiert werden.

5.1 Die Situation

Die folgende frei erfundene, aber auf einer gängigen Alltagsvorstellung von Schüler*innen beruhende (Baalmann et al., 2004; siehe auch Kapitel 4.4.) Situation spielt sich im Biologie-Unterricht einer 7. Klasse Gymnasium (Schulstufe 11) an einer Österreichischen Schule ab. Das Semester ist bereits fortgeschritten, die Klasse von

durchschnittlicher Größe (etwa 25 Schüler*innen) mit einem Geschlechterverhältnis von annähernd 1:1 stellt eine stabile Gemeinschaft dar und ist mit der Lehrperson gut vertraut. Das Alter der Schüler*innen beträgt 16–17 Jahre. Es gibt gerade keine besonderen Vorkommnisse die allgemeinen äußeren Umstände betreffend. Man könnte wohl von herrschenden „Normalbedingungen“ sprechen. Der unten angeführte Dialog zwischen Lehrperson (L) und Schüler (S) basiert auf folgendem bekannten Umstand:

Ein zentrales Merkmal der Giraffe ist ihr langer Hals. Die Vorfahren der heute lebenden Giraffen hatten jedoch einen deutlich kürzeren Hals. Die Evolutionstheorie liefert eine Erklärung für diesen Umstand. Diese möchte die Lehrperson vermitteln.

L (direkt an S gerichtet) „Wie ist der lange Hals der heutigen Giraffen im Laufe der Evolution entstanden?“

S: „Die Giraffen haben gemerkt, dass sie mit einem längeren Hals mehr Blätter am Baum erreichen können. Aus Nahrungsmangel mussten sich die Tiere dahingehend anpassen. Hätten sie das nicht getan, wären sie mittlerweile schon ausgestorben.“

L: „Deine Vorstellung ist fachlich falsch. Evolutive Anpassungsprozesse beruhen nicht auf der Erkenntnis einzelner Tiere, dass sie sich optimieren sollten und einer daraus folgenden aktiven Veränderung ihrer Merkmale, sondern auf der Vorteilhaftigkeit bereits vorhandener Merkmale. Es gibt nämlich innerhalb der gleichzeitig lebenden Giraffen, so wie bei allen Lebewesen, stets eine gewisse Variabilität der Merkmale. Manche Individuen haben einen etwas längeren Hals, andere einen etwas kürzeren. Tiere mit längerem Hals erreichen mehr Blätter, können also mit höherer Wahrscheinlichkeit länger überleben und haben daher mehr Zeit und Energie sich fortzupflanzen. Dieses Merkmal kann also in dieser Hinsicht als vorteilhaft bezeichnet werden. Die Nachkommen dieser Individuen werden mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit auch mit einem eher längeren Hals ausgestattet sein und dementsprechende Vorteile bei der Nahrungssuche und in Folge bei der Fortpflanzung haben. Zumindest solange sich die Umwelt in dieser Hinsicht nicht verändert, also Blätter weiterhin auch hoch oben an Bäumen wachsen. So kommt es, dass der Hals der Giraffen von Generation zu Generation durchschnittlich immer länger wurde und womöglich noch wird. Die einzelne Giraffe greift dabei aber nie bewusst in die Evolution ein. Sie lebt einfach ihr Giraffenleben und der Rest beruht auf Wahrscheinlichkeiten und Zufall. Denn natürlich kann auch eine langhalsige Giraffe einem Löwen zum Opfer fallen oder tödlich erkranken...“

5.2 Betrachtung mit Alfred Schütz

Was in Schütz' *Der Fremde* eine neue kulturelle Gruppe ist, ist für den Schüler im vorliegenden Beispiel die Welt der Fachwissenschaft Biologie, denn hinter der exemplarischen Erklärung zur phylogenetischen Entwicklung des Halses einer Giraffe steckt die für das Fach und dessen Verständnis zentrale Evolutionstheorie. Durch die von ihm getätigte fachwissenschaftlich falsche Ausführung zum evolutiven Anpassungsprozess, auf die eine Richtigstellung und Erklärung der Lehrperson folgt, enttarnt sich der Schüler gleichsam als „Fremder“ in der Welt der Fachwissenschaft. Es mangelt ihm offenbar an den in diesem Bereich notwendigen Auslegungsschemata und er versucht daher, einen thematisch gewordenen Sachverhalt, auferlegt durch die Frage der Lehrperson, aus der Perspektive einer anderen Welt, seiner Alltagswelt – davon dürfen wir mit großer Sicherheit ausgehen – zu beantworten.

Einen wesentlichen Unterschied zum Versuch von Schütz stellt die Tatsache dar, dass der Schüler und sein Gegenüber zwar einerseits, auf die eben dargelegte Weise, für zwei unterschiedliche Welten stehen, die Alltagswelt und die der Fachwissenschaft, sich aber andererseits parallel dazu in einer gemeinsamen Welt, der Sozialwelt Schule, befinden. Der Schüler ist in dieser Welt kein Fremder, ganz im Gegenteil: Er ist wesentlich an ihrer Gestaltung Beteiligter und kennt seine Position in ihr. Mit der dargestellten typischen Unterrichtssituation bestätigt er diese Position sogar und sie wird ihm auch bestätigt. Er ist Schüler, weil er noch etwas zu lernen hat, von dem die Gesellschaft, in der er sozialisiert wurde und die ihm in diesem Sinne innewohnt, der Meinung ist, dass er es lernen sollte. Und er ist damit nicht allein. Im selben Klassenraum befinden sich 24 weitere Personen, die seine Rolle teilen. Das Verhältnis zwischen den beiden einander gegenüberstehenden Welten gemessen an der Anzahl ihrer aktuell vorhandenen Vertreter*innen liegt mit 25:1 also deutlich auf der Seite des Schülers und seiner Alltagswelt, von der man annehmen darf, dass sie annähernd mit jener seiner Mitschüler*innen übereinstimmt. Jedenfalls deutlich stärker als die Übereinstimmung mit der fachwissenschaftlichen Welt ausfallen dürfte. Die Orientierungslosigkeit, die der Fremde bei Schütz' erfährt und aus der er sich befreien möchte, ist also in dieser umfassenden Form hier nicht gegeben. Jedoch sehr wohl die Orientierungslosigkeit in Hinblick auf die Welt der Fachwissenschaft, die der Schüler von der Lehrperson zu betreten aufgefordert wurde. Auf diesen Umstand stützt sich diese Untersuchung maßgeblich.

Eine weitere Differenz zu Schütz' *Der Fremde* stellt der Umstand dar, dass im vorliegenden Versuch die neue Welt durch theoretische Inhalte und fachwissenschaftliche Arbeits- und Erkenntnisweisen geprägt ist, während bei Schütz die kulturell gelebten Umgangsformen einer Sozialwelt das Neue darstellen. Darf etwas, das für die Sozialwelt gilt, überhaupt auf eine Welt theoretischer Inhalte umgelegt werden? Schütz selbst schrieb: „Fremdheit und Vertrautheit sind nicht auf das soziale Feld beschränkt, sondern allgemeine Kategorien unserer Auslegung der Welt“ (Schütz, 2011, S. 73). Außerdem erscheint die Trennung in eine Sozialwelt und eine theoretische, eine „nicht soziale“ Welt mehr als künstlich, denn ist das Soziale nicht notwendigerweise immer ein Teil der menschlichen Existenz, egal in welchem Wirklichkeitsbereich man sich bewegt? „Die alltägliche Lebenswelt ist also grundsätzlich intersubjektiv, ist Sozialwelt“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 45), so Schütz und damit sei eindeutig dargelegt, dass eine Betrachtung, wie sie hier angestrebt wird, die Grenzen der Theorie der Lebenswelt keineswegs zu sprengen vermag. Wie könnte sie auch, bewegen wir uns doch notwendigerweise mit all unseren Handlungen immer und ausschließlich in der Lebenswelt.

In einem nächsten Schritt der Analyse müssen die an der Situation mitwirkenden und für einen Übertritt des Schülers in die Welt der Fachwissenschaft eventuell entscheidenden Parameter erhoben und dargelegt werden. Es sei an dieser Stelle auch noch einmal ausdrücklich erwähnt, dass hier eine Kommunikationssituation mit bipolarem Charakter dargestellt wird, bei der der Fokus bewusst wesentlich auf eine der beiden Seiten, die des Schülers, gerichtet ist. Dieses Vorgehen stellt eine künstliche Trennung, ja ein Auseinanderreißen zweier gleichermaßen bedeutender Parteien – dem Sprechenden, sinnsetzenden Subjekt auf der einen und dem Zuhörenden, sinndeutenden Subjekt auf der anderen Seite – dar. Die ablaufenden Prozesse innerhalb dieser Begegnung beruhen auf einer intersubjektiv geteilten Wechselseitigkeit, auf einer gegenseitigen Verfremdung und gleichzeitig einem aneinander Wachsen. Inwieweit eine einseitige Betrachtung in so einem Fall überhaupt belastbare Erkenntnisse hervorbringen kann, darf diskutiert werden. In Anbetracht des gegebenen Rahmens dieser Arbeit und nicht zuletzt auch aufgrund der schon erwähnten Wechselseitigkeit, die als relativ stark ausgeprägt eingeschätzt wird, erscheint es aber durchaus fruchtbar zu sein, diese Untersuchung vorzunehmen. Im Hinterkopf behalten sollte man die andere Seite der Medaille aber allemal!

5.2.1 Die Parameter

Der für das Beispiel gewählte Blickwinkel, der auf das Unterrichtsgespräch zwischen Lehrperson und Schüler gerichtete Fokus, stellt ganz bewusst nur eine sehr eingeschränkte Auswahl der Gesamtsituation dar. Die beiden Akteure befinden sich in einem Klassenzimmer, das über eine gewisse räumliche Ausstattung verfügt, das Fenster hat, die den Blick in die direkte Umgebung ermöglichen, das eine Tür hat, durch die jederzeit jemand eintreten könnte, und das vor allem von 24 weiteren Schüler*innen besetzt ist, die ebenfalls potenziell aktiver Teil des Unterrichtsgeschehens sind. Abgesehen von der Lehrperson, die gleichermaßen für alle anwesenden Lernenden und vor allem für die Wissensvermittlung ihnen gegenüber zuständig ist, steht auch der Schüler in Beziehungen zu seinen Mitschüler*innen. Diese Beziehungen können sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, aber es ist unbedingt davon auszugehen, dass die Anwesenheit jener, nicht nur als Mitmenschen, sondern als individuell mehr oder weniger prägender Teil des Sozialisationsprozesses des Schülers, einen potenziellen Einfluss auf das Erleben der zu behandelnden Situation hat.

Die Situation des Schülers ist wesentlich biographisch artikuliert. Sie ist das Resultat aller vorangegangenen Situationen und wird mit dem daraus gewachsenen Wissensvorrat bestritten. In ihrer Gesamtheit ist sie absolut einzigartig. Auch wenn die in den Wissensvorrat aufgenommenen Elemente zu einem größeren Teil sozialisierte, anonymisierte und idealisierte Sinnzusammenhänge darstellen, also durch die Art der Auseinandersetzung mit der Lebenswelt objektiviert wurden, so hat der Wissensvorrat doch immer auch eine „private“ Komponente“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 165). Die biographische Situation und ihr bedeutender Einfluss auf jegliche Auseinandersetzung mit der Lebenswelt sind weder für den oder die unbeteiligte*n Beobachter*in, noch für das Subjekt selbst je in vollem Ausmaß zu erfassen. Auch in dem hier dargestellten Fall muss die Biographie des Schülers als steter, aber letztendlich unerkannter Begleiter akzeptiert werden.

Als Sozialisierter einer Gesellschaft, die sich zur Institution Schule als Ort der Vermittlung bekennt, kann davon ausgegangen werden, dass der Schüler von der prinzipiell wichtigen Bedeutung dieses Abschnitts für seinen eigenen Lebensplan überzeugt ist. Schulbildung wird somit zu einem echten Weil-Motiv. Das muss natürlich keineswegs bedeuten, dass jede von ihm in der Schule gesetzte Handlung dieses gleichsam höhere Ziel unmittelbar anvisiert bzw. die Reflexion darüber in seinem Bewusstsein allzeit

präsent ist. Jedoch kann aus diesem Blickwinkel davon ausgegangen werden, dass der Schüler grundsätzlich dazu motiviert ist, nicht nur im weitesten Sinne erfolgreich am Unterricht teilzunehmen (Kette von Um-zu-Motiven), sondern letztendlich auch tatsächlich Fachinhalte zu erlernen.

Generell kann gesagt werden, dass ein Handelnder, der an Wissen über die Welt um sich herum interessiert ist, diese als ein „beherrschbares Feld“ (Schütz, 2011, S. 60) ordnet. Er fokussiert sich dabei vor allem auf jene Elemente seiner aktuellen oder potenziellen Reichweite, die ihm dabei helfen können, seine Ziele voranzutreiben. Die Handlung der Lehrperson in Form einer direkt an ihn gerichteten Frage regt ihn dazu an, diese zu beantworten. Ein Kommunikationsprozess wird in Gang gesetzt.

Die beiden Akteure der Situation befinden sich in einer Wir-Beziehung. Da der Schüler die Lehrperson schon länger in ihrer beruflichen Funktion ihm gegenüber kennt und sie zumindest temporär ein wiederkehrendes und mit ihm interagierendes Alter Ego seiner Lebenswelt darstellt, kann wohl davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei um eine echte Soziale Beziehung handelt. Neben der Anerkennung des Daseins des Anderen liegt auch ein Wissen über dessen Sosein vor. Dieses schließt auch ein, dass der Schüler, auch wenn er im Sinne der Generalthese der wechselseitigen Perspektiven (vgl. Kapitel 2.2.1.) davon ausgehen kann, dass sein Gegenüber ein gewisses Verständnis für seine Position aufbringt, weiß, dass die Lehrperson mitunter einen anderen, ihm nicht direkt zugänglichen Blick auf die Gegenstände hat. Eine mehr oder weniger starke Abweichung von der idealisierten Kongruenz der Relevanzsysteme zwischen den interagierenden Subjekten muss hierbei angenommen werden. Besonders hinsichtlich ihrer Position den Fachinhalten gegenüber unterscheiden sich die beiden, da die Lehrperson Teil dieser anderen Welt ist, der der Schüler, das wird durch seine Antwort sichtbar, (noch) nicht angehört. Die Lehrperson ist durch die Vermittlung von innerhalb ihrer Weltanschauung gültigen Typisierungen auch an der Sozialisierung des Schülers beteiligt. Da auch die Lehrperson verschiedene soziale Rollen verkörpert und gleichzeitig aus mehreren Welten heraus wirkt, wäre es zu vereinfacht zu sagen, dass sie „nur“ fachwissenschaftliche Typisierungen vermittelt. Die Bedeutung der Lehrperson als Teil der intersubjektiven Sozialwelt des Lernenden im Allgemeinen darf nicht unterschätzt werden und lässt sich auch in unserem Beispiel niemals völlig ausklammern.

Die dem Schüler auferlegte Thematik der Entwicklung des Giraffenhalses rückt aufgrund der an ihn gerichteten Frage in den Mittelpunkt seines Wahrnehmungsfeldes. Sie wird zum thematischen Kern, der sich vom ihn umgebenden Horizont abhebt. Er versucht

diesen nun mit den Mitteln des ihm zuhandenen Wissensvorrats zu interpretieren. Dies scheint zumindest aus bereits dargelegten Gründen für den Schüler von motivationsmäßiger Relevanz zu sein. Natürlich ist nicht auszuschließen, dass neben einer Verkettung von Um-zu-Motiven, die in Zusammenhang mit dem echten Weil-Motiv Schulbildung stehen, auch noch andere Ziele des Schülers die Motivationsrelevanz beeinflussen. So könnte er etwa die Lehrperson oder jemanden aus dem Klassenkollegium aus persönlichen Gründen mit einer richtigen Antwort beeindrucken wollen.

Das Wissen, über das der Schüler verfügt, ist jedenfalls „inkohärent, nur teilweise klar und keineswegs frei von Widersprüchen“ (Schütz, 2011, S. 61). Dieser Umstand gilt für jegliches menschliches Wissen. Die Inkohärenz ergibt sich daraus, dass auch die Interessen des Subjekts nicht stabil sind, sondern kontinuierlich, je nach Situation, verändert werden. Dies geschieht in Abhängigkeit von der eingenommenen sozialen Rolle, den damit zusammenhängenden Plänen, aber auch der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Die jeweilige Interessenslage bestimmt auch die Verteilung der Relevanzen, die sich darin ausdrückt, welchen Gegenständen Aufmerksamkeit geschenkt wird und wie tiefgehend das über sie gewonnene Wissen sein soll. Es ist also durchaus denkbar, dass die Interessen des Schülers zum Zeitpunkt der dem Unterrichtsgespräch vorausgegangenen Vermittlung des Wissens über die Evolutionstheorie nicht ihre größtmögliche Ausprägung aufwiesen, weil andere Themen gerade relevanter waren. So könnte etwa die soziale Rolle als Schüler von der des Freundes (z.B. dem von Liebeskummer geplagten Sitznachbarn gegenüber) überschattet worden sein. Dem „first things first“ Prinzip zufolge muss eine Reihung der Relevanzen aufgrund der nur begrenzt zur Verfügung stehenden Ressource Zeit vorgenommen werden, die nicht zwangsläufig auch ein vermindertes Interesse an den nachgereihten Themen ausdrückt, sondern schlicht praktische Notwendigkeit ist (Schütz & Luckmann, 2003, S. 198).

Die teilweise Unklarheit des Wissens bezieht sich darauf, dass der Mensch, so auch der Schüler, nur im Ausnahmefall an der vollen Einsicht in Beziehungsmuster zwischen Elementen der Welt und deren allgemeinen Prinzipien interessiert ist (Schütz, 2011, S. 62). Der Grund dafür dürfte u.a. am bereits erwähnten Mangel an Zeit, aber auch an der begrenzten kognitiven Kapazität des menschlichen Geistes liegen. Umgelegt auf den Schüler bedeutet das, dass sein Wissensdrang Fachinhalte betreffend mit hoher Wahrscheinlichkeit limitiert ist. Da wo sein zuhandender, vor allem mit Alltagsvorstellungen befüllter Wissensvorrat scheinbar ausreicht, um die gewünschten Ziele, z.B. eine positive Note als Zwischenschritt zum höheren Ziel Schulabschluss, zu

erreichen, bedarf es ihm wahrscheinlich nicht unbedingt einer tiefergehenden Auslegung und einem damit in Verbindung stehenden Eintritt in eine neue, die fachwissenschaftliche Welt.

Eine weitere Annahme das Wissen betreffend bezieht sich auf seine Konsistenz. Je nachdem in welchem Wirklichkeitsbereich oder auf welcher Ebene desselben Bereichs sich ein Mensch gerade bewegt und welche soziale Rolle er gerade verkörpert, kann er Aussagen als gleichermaßen gültig betrachten, die eigentlich miteinander unvereinbar sind. Das liegt daran, dass Menschen ihre Gedanken auf Sachverhalte richten, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen, sie sich aber der Veränderung, die beim Wechsel von einer Ebene zur nächsten stattfindet, nicht bewusst sind (Schütz, 2011, S. 63). So könnte der Schüler zu unterschiedlichen Antworten auf ein und dieselbe Frage kommen, je nachdem ob er sie und sich gerade in seiner Rolle als Schüler oder als Freund begreift.

Alles was hier über das Alltagswissen des Schülers gesagt wurde, gilt genauso auch für den Bereich der Fachwissenschaft und den Personenkreis, der diese Wissensinhalte teilt. In unserem Beispiel ist diese Gruppe durch die Lehrperson repräsentiert. Auch wissenschaftliche Inhalte sind Teil eines Systems von Wissen, das für die Angehörigen „den Anschein *genügender* Kohärenz, Klarheit und Konsistenz“ hat (Schütz, 2011, S. 63). Ein Angebot fertiger Rezepte und Gemeinplätze steht den Mitgliedern der Gruppe zur Verfügung, um sich aufkommenden Themen zu stellen und zu Hinterfragendes durch Selbstverständliches zu ersetzen. Angehörige der Fachwissenschaft, die neue kulturelle Gruppe, in die der Fremde eintritt, und der Schüler in seiner Alltagswelt – alle betreiben sie innerhalb der ihnen vertrauten Welt ein „Denken in den gewohnten Bahnen“ (Schütz, 2011, S. 64).

5.2.2 Der Weg in die Krise

In Hinblick auf Schütz' Theorie der Lebensformen befinden wir uns in diesem Beispiel zunächst innerhalb der vorletzten Stufe: der „Lebensform des redenden Ich“. Für sie gilt, dass die Sprache „nicht nur ein intersubjektives Symbolisierungssystem, sondern auch ein Bestandteil des Motivations- und Handlungszusammenhanges“ (Schütz, 1981, S. 52) ist. Mit seinem höchstpersönlichen zuhandenen Wissensvorrat ausgestattet, stellt sich der Schüler nun also der Frage der Lehrperson. Die Relevanzsysteme greifen, in Kapitel 5.2.1. wurde ja bereits auf die Thematische, sowie die Motivationsrelevanz in unserem Beispiel näher eingegangen. Was die Auslegungsrelevanz betrifft, deutet die fachwissenschaftlich

falsche Antwort des Schülers eher darauf hin, dass er sich im Vorfeld der Antwort mehr als nur oberflächlich mit der Fragestellung auseinandergesetzt hat. Wäre er nämlich mit dem Gegenstand besser vertraut und hätte dieser daher den Stellenwert einer Selbstverständlichkeit für ihn, so wäre wohl eher mit einer fachlich richtigen Antwort zu rechnen gewesen, könnte man mutmaßen. Es ist aber natürlich nicht auszuschließen, dass der Schüler eine, wo auch immer verankerte, starke Überzeugung von der Richtigkeit seiner Einschätzung hegt und daher für die Produktion seiner Antwort keine tiefergehende Auslegung vornehmen musste. Die Thematische und die Auslegungsrelevanz wären dann annähernd deckungsgleich.

Diese Annahme, falls vorhanden, wird jedoch spätestens durch die Erwiderung der Lehrperson und dem darin enthaltenen Hinweis, dass es sich bei der gegebenen um eine fachlich falsche Antwort handelt, in Frage gestellt. Sie präsentiert daraufhin die fachlich richtige Antwort und bettet sie zusätzlich in eine auf Verständnis abzielende Erklärung ein. Damit eröffnet die Lehrperson dem Schüler den Eintritt in die höchste Stufe der Lebensformen, jener „des begrifflich denkenden Ich“. Sie ist am weitesten entfernt vom subjektiven Erleben in reiner Dauer und verfolgt das Ziel des objektiven Erkennens (Schütz, 1981, S. 52).

Doch auf welcher Basis lässt sich eigentlich entscheiden, was hier falsch und was richtig ist? Offensichtlich ist lediglich das Vorliegen zweier unvereinbarer Konzepte in Bezug auf dieselbe Fragestellung. Die Antwort des Schülers einerseits, der Einwand und die Erklärung der Lehrperson andererseits. Fast unweigerlich wird nun davon ausgegangen, dass der Schüler falsch, die Lehrperson richtig liegt. Doch steht es nicht lediglich Aussage gegen Aussage, jede aus der Sichtweise einer anderen Welt – der Alltagswelt des Schülers einerseits, der Welt der Fachwissenschaft vertreten durch die Lehrperson andererseits? Beide, wie oben ausgeführt, in ihrem Wissen nicht vollendet. Der Umstand, dass mit großer Sicherheit auch der Schüler selbst das andere, seinem eigenen widersprechende Konzept ohne zu zögern als richtig anerkennen wird, ist der gemeinsamen Herkunft der beiden Beteiligten geschuldet. Die von ihnen geteilte Sozialwelt sieht im Bereich Schule eine klare Hierarchie zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen, nicht nur, aber vor allem die Lerninhalte betreffend, vor. Lehrpersonen gelten in ihren Fachwissenschaften als die „Einheimischen“, Schüler*innen sind in ihrem Wissen unterlegen und dürfen/sollen/müssen den Betrachtungen der sie Unterrichtenden folgen, sich also gleichsam als Fremde in dieser Welt anpassen und im besten Fall einfügen. Die Rolle der Lehrperson ist hierbei hervorzuheben, da sie den Schüler aktiv auf

seine mangelhafte Auslegung hinweist. Vermutlich erst dadurch bemerkt er, dass das von ihm zur Anwendung gebrachte Bezugsschema unzulänglich ist. Das Ergebnis seiner Auslegung führt nicht zum von ihm höchstwahrscheinlich angestrebten Ergebnis einer richtigen Antwort. Der Schüler wird sich seiner Fehlinterpretation also plötzlich bewusst, „das Vertrauen in die Gültigkeit seines ‚Denkens in den gewohnten Bahnen‘ erschüttert“ (Schütz, 2011, S. 67). Diese Erfahrung kann als eine Art Schock verstanden werden. Die Krise ist damit an ihrem Höhepunkt.

5.2.3 Die Orientierung

Der Zustand in dem sich der Schüler nun befindet, könnte wohl als haltlos bezeichnet werden. Die Diskrepanz zwischen fraglosem Kern und aktueller Situation kann man vielleicht mit einem Erdriss vergleichen, der sich wie aus dem Nichts zu seinen Füßen aufgetan hat. Alte Bezugsschemata greifen in dieser neuartigen Situation nicht, zumindest ein Teil des Wissensvorrats wird in Frage gestellt. Es ergibt sich daraus eine „situationsbedingte Auslegungsmotivierung“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 38). Der Betroffene ist nicht mehr länger das Zentrum seiner Welt, sondern muss gleichsam einen neuen Ausgangspunkt für seine Positionsbestimmung finden. Aufgrund der besonderen Situation des Schulunterrichts muss sich der Schüler jedoch nicht alleine an die Neuauslegung seines Horizonts machen, sondern erhält Orientierungshilfe vonseiten der Lehrperson. Ihre Erklärung etwa versucht sie anschaulich zu formulieren, sodass sie vom Schüler möglichst leicht angenommen werden kann. Dabei ist entscheidend, dass die gewählten Begriffe, etwa „Anpassung“, auf Symbolisierungen niederer Stufe, „auf die sprachlichen Typisierungen der Lebensform des redenden Ich oder [...] des täglichen Lebens“ (Schütz, 1981, S. 53) zurückführbar sind. Die Sprache schlägt hier also eine wichtige Brücke von der allzu objektivierten Welt der Fachbegriffe zum realen Erleben in der Dauer. „Ohne diese Adäquanz wären Begriffe und logische Sätze sinnlos“ (Schütz, 1981, S. 53). Nichtsdestotrotz können diese Bemühungen seitens der Lehrperson dem Schüler die zur Modifikation seines Wissensvorrats nötigen Bewusstseinsprozesse nicht abnehmen, bestenfalls jedoch deutlich erleichtern.

In einem ersten Schritt muss der Schüler die neuen Tatsachen, mit denen er sich in der an ihn herangetragenen Erklärung konfrontiert sieht, definieren. Der fachwissenschaftlich richtige Zugang wird ihm von der Lehrperson in Form von gesprochenen Worten innerhalb einer „face-to-face“ Begegnung vermittelt. Beide Akteure sind dabei auf den

Gedanken ausgerichtet, der in Form von aneinandergeknüpften Elementen transportiert wird. Der Schüler als Zuhörer erlebt dabei vor allem sein interpretierendes Handeln, mit dem er versucht, die Ausführungen der Lehrperson als eine Einheit nachzuvollziehen (Schütz, 2003, S. 195). Obwohl die Sprache, in der die Lehrperson zu ihm spricht, seine eigene ist, muss er doch davon ausgehen, dass einige Worte nicht ganz äquivalent zur sonst verwendeten Alltagssprache aufzufassen sind. Geeignete Beispiele hierfür sind in unserem Fall etwa „Anpassung“ und „Vorteil“. Aus der Alltagssprache mag der Schüler unter Anpassung eher eine kurzfristige, proaktive Tätigkeit verstehen, die ein Subjekt bewusst setzt, um besser mit den Rahmenbedingungen zurechtzukommen, ihnen gerecht zu werden. Das genaue Gegenteil ist aber in der Evolutionstheorie damit gemeint. Dieser Umstand ist Folge der üblichen Vorgehensweise, dort wo kompliziertere Vorgänge der Welt durch die Heraushebung eines Nomens vereinfacht werden sollen (Schütz, 2006, S. 193). Kennt das Subjekt jedoch ebenjenes komplexere Beziehungsgefüge, das hinter dem Einzelbegriff steht, (noch) nicht, oder bringt es den gewählten Ausdruck primär mit anderen Inhalten in Verbindung, so kann er seine ursprünglich als Vereinfachung gedachte Wirkung eindrucksvoll verfehlen. Dass sich weiters das Wort Vorteil hier vor allem auf das Überleben und den Fortpflanzungserfolg eines Individuums bezieht, dürfte ebenso wenig das gängige Verständnis dieses Begriffs sein. Der Schüler muss also eine Art Übersetzung vornehmen und sich die in neue Zusammenhänge gebetteten Ausdrücke einprägen. Sie „sind vorhanden, aber nicht zuhanden“ so drückt es Schütz (2011, S. 68) in *Der Fremde* aus. Selbst wenn die Übersetzung geglückt und das Verständnis oberflächlich betrachtet gegeben ist, darf man nicht unterschätzen, dass jedes Wort mit sog. „Sinnfransen“ (Schütz, 2003, S. 196) umgeben ist, die es mit anderen, vergangenen wie zukünftigen Elementen des Gegenstandsbereichs verbinden. Diese mitschwingenden Anteile haben ihre Wurzel einerseits in der besonderen Situation des Sprechers, andererseits werden sie zumindest teilweise von den Angehörigen derselben Gruppe geteilt. Zugegeben dürfte dieser Umstand in künstlerischen oder kulturellen Kreisen stärker ausgeprägt sein als in einer eher nüchtern anmutenden Naturwissenschaft. Dennoch sind auch in ihrer Verbalisation Zwischentöne und Codes, allein schon aufgrund der geteilten Historie der Gruppe, zu erwarten, die von einem Außenstehenden in erster Instanz wohl kaum erkannt werden können. Sich die Auslegungsschemata einer neuen Welt anzueignen, macht auch auf den mitunter gravierenden Unterschied zwischen passivem Verstehen und aktiver Beherrschung, die Voraussetzung für das erfolgreiche

Umsetzen eigener Handlungsentwürfe, z.B. eine fachlich richtige Antwort zu geben, aufmerksam.

Im nächsten Schritt versucht der Schüler den Sinn der freigelegten Begriffe, in ihrem von der Lehrperson präsentierten Verband zu deuten. Auch wenn hinter der Ausführung eine allgemeingültige fachwissenschaftliche Theorie steckt, so ist es doch die Lehrperson, die den konkreten Inhalt ihrer Rede auswählt, bestimmte Begriffe in gewisser Weise aufeinander abstimmt und den Sachverhalt so erklärt, wie sie es als für den Schüler hilfreich erachtet. Der Ausführung ist also eine Selbstausslegung durch die Lehrperson vorausgegangen. *„Indem das Du seine Erlebnisse auslegt, verleiht es ihnen Sinn, und zwar ‚gemeinten Sinn‘“* (Schütz, 1974, S. 139). Beachten muss man an dieser Stelle, dass eine Lehrkraft im Unterricht eine professionelle Form der Vermittlung betreibt. Sie ist also bewusst darum bemüht, den Inhalt anschaulich und adressatengerecht zu vermitteln und verfügt auch über einige Erfahrung und bestenfalls ein methodisches Know-How in dieser Tätigkeit. Im hier analysierten Unterrichtsgespräch untermauert sie etwa Fachbegriffe mit Beispielen, so wird z.B. die Bedeutung von „Variabilität der Merkmale“ anhand der unterschiedlichen Längen von Giraffenhälsen erklärt. Außerdem werden zusätzliche Informationen gegeben, die den Kerninhalt einbetten und somit dazu beitragen sollen, ihn leichter in den Wissensvorrat integrieren zu können, sprich leichter verständlich zu machen. Es wird z.B. deutlich aufgezeigt, dass der „Vorteil“ nur gegeben ist, „solange sich die Umwelt in dieser Hinsicht nicht verändert“ (vgl. Kap. 5.1.). Abgesehen von der Methodik der Vermittlung gilt weiters, „daß zu dem Gesamterfahrungszusammenhang des Deutenden, aus welchem heraus diese Deutung vollzogen wird, auch alles Vorwissen von dem beobachteten alter ego gehört“ (Schütz, 1974, S. 155). Sämtliches in der Vergangenheit angeeignetes fachspezifisches Wissen der Lehrperson trägt also auch dazu bei, dass die Formulierung in genau dieser Ausprägung nun dem Schüler zu dessen eigener Selbstausslegung übergeben wird.

Bei der Interpretation werden allerdings nicht die Worte selbst als Wahrnehmungsgegenstand betrachtet, sondern ihre appräsenzierte Bedeutung (Schütz & Luckmann, 2003, S. 661). Die im Wissensvorrat des Schülers angelegten Deutungsschemata ermöglichen eine Interpretation des Sinns auf drei Ebenen (vgl. Kap. 3.3.1.): Der objektive Sinn wird aus dem Bedeutungszusammenhang des Sprachsystems erfasst. Er bezieht sich auf die inhaltliche Bedeutung der Worte, wie man sie etwa in einem Lexikon finden würde. Aufgrund seiner sedimentierten Vorerfahrungen verbindet der Schüler mit Begriffen wie Giraffe, Hals und Fortpflanzung konkrete Inhalte, die er

anhand der Erklärung miteinander in Bezug zu setzen versucht. Durch die Kommunikationssituation bedingt, ergeben sich zwei weitere Sinnzusammenhänge. Der intersubjektive Sinn bringt das Gesagte in Verbindung mit der Vorgeschichte, etwa den in den vorherigen Unterrichtsstunden behandelten Themen, sowie mit den Motiven, die die Lehrperson dazu antreiben, diese Informationen mit ihrem Gegenüber zu teilen. Zu nennen wären hier etwa ihre berufliche Stellung und der damit verbundene Antrieb, biologisches Wissen zu vermitteln und dem Schüler damit Zugang zur Welt dieser Fachwissenschaft zu ermöglichen. Denkbar wären in diesem Bereich aber auch z.B. die Einschätzung des Schülers, dass die Lehrperson ihn aufgrund persönlicher Sympathie fördern möchte, oder dass sie ihn im Gegenteil belehren und damit ihre fachliche Überlegenheit vor der gesamten Klasse demonstrieren möchte usw. Zuletzt kann noch der subjektive Sinn freigelegt werden, die Bedeutung, die die Erklärung für den Schüler selbst hat. Beim Motiv ihr zu folgen und sie im besten Fall zu verstehen, könnte es sich um ein Um-zu-Motiv handeln, das ihm ein zeitlich relativ naheliegendes Ziel erschließen soll, etwa das Bestehen des nächsten Biologie-Tests. Dahinter steht aller Wahrscheinlichkeit nach aber, wie schon erwähnt, das echte Weil-Motiv der Schulbildung. Der Eintritt in die Welt der Fachwissenschaft markiert einen durch die Sozialisierung als bedeutsam eingestuften Teilaspekt der schulischen Karriere. Inwieweit dieses echte Weil-Motiv dem Schüler bewusst zur Verfügung steht oder wie sehr es z.B. von kurzfristigeren Um-zu-Motiven verdeckt ist, lässt sich wohl auch vom Subjekt selbst kaum feststellen. Auch der Einfluss der Sozialwelt Schule, also etwa die Anwesenheit seiner Klassenkolleg*innen, aber auch die der Lehrperson, dürfen in Hinblick auf die Motivationsrelevanz des Schülers keinesfalls unterschätzt werden. Doch selbst wenn eine Um-zu-Motivation etwa lauten könnte, die Lehrperson aus welchen Gründen auch immer beeindruckt zu wollen, kann dahinter immer noch dasselbe echte Weil-Motiv der Schulbildung stecken. Die Bedeutung der Schulbildung als Produkt der Sozialisierung muss sich ja nicht nur auf Fachinhalte beziehen, sondern kann z.B. auch für die Erreichung eines gewissen sozialen Status als entscheidend betrachtet werden.

All diese ergründbaren Sinnzusammenhänge sind Teil des echten Fremdverstehens, das letztendlich immer *„auf den Akten der Selbstausslegung des Verstehenden fundiert ist“* (Schütz, 1974, S. 156). Durch die bestehende räumliche Gemeinschaft, können neben den bloßen Worten auch noch zahlreiche andere Formen des Ausdrucks, so etwa der Tonfall des Gesagten und das gesamte Feld der Körperbewegungen, von den Zuhörenden dazu genutzt werden. Diese zusätzlichen Elemente sind, im Gegensatz zum sprachlichen Inhalt

einer Erklärung, meist nicht geplant, sondern bloßes Verhalten oder Reflexe und damit ohne subjektiven Sinn. Auf sie und ihre Auswirkung auf den Verstehensprozess des Schülers einzugehen, wäre zumindest im Detail unmöglich, da es dabei zu viele Variationen und unergründbare Faktoren, etwa aufgrund der biographischen Situation, gibt. Ein Versuch einer Analyse würde jedenfalls den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb darauf verzichtet wird. Den sicherlich starken Einfluss der genannten Faktoren, gilt es aber bei all unseren Betrachtungen stets im Hinterkopf zu behalten.

Nachdem der Schüler den Inhalt der Erklärung entsprechend der Motivationsrelevanz gedeutet hat, wird als Konsequenz daraus schrittweise das alte Muster seiner Weltauslegung in Hinblick auf die neuen Erkenntnisse adaptiert. Dadurch wird die erfahrene Unverträglichkeit der Konzepte ausgeglichen, sodass es zur Übereinstimmung des zuhandenen Wissensvorrats mit der fachwissenschaftlichen Erklärung der Lehrperson kommt. Auf diesem Weg wandelt sich ein eben noch rätselhaftes Problem in ein zusätzliches Element des gesicherten Wissens. Der Bereich des als fraglos Gegebenen wurde damit erfolgreich erweitert und der Eintritt in eine zuvor fremde Welt, die Fachwissenschaft Biologie, kann zumindest für einen Teilbereich als gelungen angesehen werden.

5.2.4 Die Relevanz des Problems

Bisher sind wir davon ausgegangen, dass die Erfahrung seines mangelhaften Wissens für den Schüler eine Art Schock darstellt und er aus unterschiedlichen Gründen dazu motiviert ist, eine Neuauslegung seines Horizonts, unter Berücksichtigung der Hilfestellung der Lehrperson, vorzunehmen. Doch was, wenn sein Nichtwissen für ihn keine weitere Bedeutung hat? Kann es sein, dass das Problem, von dem wir hier ausgehen, für den Schüler überhaupt kein solches, im herkömmlichen negativ behafteten Sinn, darstellt?

Ein Vergleich mit Schütz' Beispiel *Der Fremde* zeigt, dass die Ausgangssituation des Schülers insofern eine andere ist, als er zwar fremd und, wenn man so will, verloren in der Welt der Fachwissenschaft ist, jedoch zeitgleich Teil einer im Kontext Sozialwelt Schule großen Gruppe, der Schülerschaft bzw. im engeren Sinn der Klassengemeinschaft, ist. Dieser Punkt wurde bereits weiter oben angesprochen und könnte in diesem Zusammenhang maßgeblich dazu beitragen, dass die Notwendigkeit, in die neue Welt

einzutreten, vom Schüler als wesentlich geringer empfunden wird als vom Fremden, der alleine einer neuen Kultur gegenübersteht, in der er ab sofort zu leben beabsichtigt.

Dennoch darf davon ausgegangen werden, dass der Schüler darum bemüht ist, sich in der aktuell vorliegenden Situation zu orientieren und, laut Schütz, „organisiert er dieses Wissen nicht im Hinblick auf seine Relevanz für das Handeln. Er ordnet die Welt um sich (als Zentrum) als ein beherrschbares Feld“ (Schütz, 2011, S. 60).

Aber was, wenn er die Orientierung durch das Aufdecken seiner mangelhaften Antwort gar nicht verloren hat? Innerhalb seiner sozialen Rolle als Schüler ist ein gewisser Grad an Nichtwissen beinahe vordefiniert. Eine auf die Frage der Lehrperson erwiderte falsche Antwort entspricht also durchaus dem Handeln, das von einem Lernenden erwartet wird und das er eventuell auch von sich selbst erwartet. Gäbe es für den Schüler nichts (mehr) zu lernen, weil er schon alles wüsste, dann könnte das auch das echte Weil-Motiv der Schulbildung ad absurdum führen und sich entsprechend drückend auf die Motivationsrelevanz auswirken. Eine Identifikation mit seiner Rolle als partiell Nichtwissender, als Fremder in der fachwissenschaftlichen Welt, könnte folglich dazu führen, dass die Erfahrung belehrt zu werden, diese Position sogar noch festigt anstatt einen Zustand der Orientierungslosigkeit zu verursachen. Das bedingt zwar nicht zwangsläufig ein Desinteresse am fachlich richtigen Inhalt bzw. daran, diese Welt zu verstehen und ein Teil von ihr zu werden, dennoch mag es den „ersten Schock“ (vgl. Schütz, 2011, S. 67) deutlich abfedern.

Gesetzt den Fall, dass der Schüler die Situation sehr wohl als einen Schock erlebt, dass seine Orientierung dadurch erschüttert, sein zuhandener Wissensvorrat in Frage gestellt wird, kann davon ausgegangen werden, dass das sich darstellende Problem für ihn unmittelbar hochrelevant ist. Die Erklärung der Lehrperson zu verstehen, wäre eine naheliegende und womöglich die einfachste Möglichkeit, die Orientierung zurückzugewinnen. Derartige unangenehme Erfahrungen könnten durch den Eintritt in die präsentierte Welt der Fachwissenschaft außerdem in weiterer Folge vermieden oder gar gänzlich verhindert werden.

Interesse wirkt sich förderlich auf die Motivationsrelevanz aus. Damit ist nicht nur das Thematische Interesse, das sich aufgrund der aktuellen Situation aufdrängt, gemeint, sondern auch tiefergehendes Interesse, das als im Wissensvorrat angelegtes Sediment ein Produkt der Biographie des Subjekts darstellt (siehe Kap. 2.4.3.) und sich etwa auf den Fachbereich Biologie, oder spezifischer auf den Aspekt der evolutionären Anpassungsprozesse oder gar auf das Taxon „Giraffe“ beziehen kann. Aber auch ein

Interesse daran, die soziale Beziehung zur Lehrperson zu verbessern, zu fördern oder zu vertiefen könnte eine treibende Kraft in Hinblick auf die Relevanz des Problems sein. Zumindest wenn der Schüler davon ausgeht, dass eine richtige Antwort, ein fachwissenschaftliches Verständnis, dahingehend wirksam sein könnte. Aber nicht nur die soziale Beziehung zur Lehrperson könnte hier Quelle der Motivation sein. Es wäre auch denkbar, dass der Schüler hofft, mit einer richtigen Antwort jemanden aus der Mitschüler*innenschaft zu beeindrucken und daraus zusätzlichen Antrieb schöpft.

Echtes Verständnis des Fachinhalts zu erlangen dürfte aber nicht der einzige Ausweg aus der Orientierungslosigkeit sein. Eine andere Strategie könnte es sein, den Fachinhalt als unwichtig abzuwerten und somit dem durch den Hinweis, die Antwort sei falsch, entstandenen „Schock“ seinen Schrecken zu nehmen. Ebenso könnte der Schüler einen oberflächlicheren Weg des Verstehens wählen, gerade so tief, dass die Lehrperson zufriedengestellt und unterm Strich eine positive Note das Ergebnis wäre. Ein reines Auswendiglernen der Inhalte würde dieser Herangehensweise entsprechen. Es scheint jedoch fraglich, ob diese Strategie auf lange Sicht so viel weniger Aufwand bedeutet, als die für ein echtes Verstehen notwendigen tiefergreifenden Adaptionen des Wissensvorrats.

Das durch die Sozialisierung mitbedingte echte Weil-Motiv der Schulbildung (vgl. Kap. 5.2.1.) wird von all diesen Überlegungen, die gleichsam darauf abzielen, das Problem der Diskrepanz zu umschiffen und auf diese Art zu bewältigen, nicht notwendigerweise bedroht. Denn obwohl der Schüler vielleicht prinzipiell an allen Bildungsinhalten, also auch an diesem, Interesse hätte, ist dazu nach dem „first things first“ Prinzip womöglich „keine Zeit“, da ich mir für mich relevanteres Wissen ‚zuerst‘ aneignen muß oder ‚Raum‘ für wichtigere bzw. dringlichere Erfahrungen freihalten will“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 198).

Die Relevanz des Problems seines Nichtwissens und der Wunsch danach, seinen Wissensvorrat zu adaptieren, um damit Zutritt zu der für ihn neuen Welt der Fachwissenschaft zu erlangen, scheint also am größten zu sein, wenn die Korrektur durch die Lehrperson eine Schockerfahrung darstellt und zu einer Orientierungslosigkeit führt, aus der der Schüler sich befreien möchte. Ein im Wissensvorrat sedimentiertes Interesse für das Fachgebiet einerseits, aber durchaus auch ein durch soziale Beziehungen motiviertes Bestreben, den Inhalt tiefergehend zu verstehen und ihn (zumindest bei der nächsten Gelegenheit) auch aktiv anwenden zu können, fördern die Motivationsrelevanz zusätzlich. Ein dahinter stehendes, häufig im Sozialisierungsprozess als Teil des

Lebensplans verankertes echtes Weil-Motiv die Schulbildung betreffend, bildet die ideale Grundlage für eine gelingende Vermittlung des Fachinhalts. Deren Erfolg ist desweiteren stark von der Aufbereitung durch die Lehrperson, also in unserem Fall von der Qualität der verbalen Erklärung abhängig, die den Prozess des Fremdverstehens möglichst gut unterstützen sollte. Je einfacher dem Schüler die Verknüpfung mit den in seinem Wissensvorrat bereits vorhandenen Elementen gelingt, desto leichter fällt es ihm, die für ein echtes Verständnis notwendigen Adaptionen vorzunehmen und unterm Strich aus einem unlösbaren Problem einen fraglos gegebenen Wissensinhalt zu machen.

6 Die Vereinbarkeit von Lebenswelttheorie und Conceptual Change

Vergleicht man die Grundzüge der Schütz'schen Lebenswelttheorie mit jenen der Conceptual Change-Theorie so lassen sich zahlreiche Ähnlichkeiten zwischen den beiden Ansätzen finden und das, obwohl sie unabhängig voneinander und jeweils vor dem Hintergrund unterschiedlicher Disziplinen entwickelt wurden.

Alleine schon die Ausgangssituation, der Blick auf das im Fokus stehende Subjekt, in unserem Fall der Schüler, erscheint auffallend deckungsgleich. „Schüler betreten den Unterricht nicht als unbeschriebenes Blatt“ schreibt Krüger (2007, S. 81) und meint damit, wie weiter oben bereits ausführlicher dargelegt, dass jedes Individuum stets ein gewisses Repertoire an Alltagsvorstellungen mit sich führt, die sich ihm in der Vergangenheit bereits als hilfreich dabei erwiesen haben, zufriedenstellende Erklärungen für diverse Vorgänge auf der Welt zu finden. Diese Vorstellungen versucht es daher zunächst auch auf neue sich darbietende Situationen des Lebens anzuwenden, z.B. im Rahmen des Schulunterrichts.

In Analogie dazu spricht Schütz vom zuhandenden Wissensvorrat, in dem durch die Auseinandersetzung mit der Welt gemachte bisherige Erfahrungen eingelagert sind. Auf diese kann das Subjekt bei der Konfrontation mit neuen Ereignissen zurückgreifen und die Situation im Falle einer Übereinstimmung innerhalb des fraglosen Kerns einordnen. Da der Wissensvorrat zum größten Teil aus sozialisierten, anonymisierten und idealisierten Sinnzusammenhängen besteht, darf man wohl annehmen, dass zumindest gewisse Anteile davon intersubjektiv geteilt werden. Umgelegt auf die Conceptual Change-Theorie würde das bedeuten, dass intersubjektiv geteilte Alltagsvorstellungen existieren, die ein Versammeln von „klassischen Schülervorstellungen“ ermöglichen, auf die z.B. innerhalb der Fachdidaktiken gezielt eingegangen werden kann. Und genau das geschieht in der

jüngsten Zeit auch, so etwa für den Fachbereich Biologie im deutschsprachigen Raum (vgl. Schrenk, Gropengießer, Groß, Hammann, Weitzel, & Zabel, 2019).

Damit es aus Sicht der traditionellen Conceptual Change-Theorie zu einem Wechsel innerhalb von „eingefahrenen“ Vorstellungsstrukturen kommen kann, müssen vier Bedingungen herrschen: Unzufriedenheit, Verständlichkeit, Plausibilität und Fruchtbarkeit (vgl. Kap. 4).

Mit Schütz betrachtet, kann die durch einen kognitiven Konflikt entstandene Unzufriedenheit wohl am ehesten mit der Orientierungslosigkeit bzw. dem Schockerlebnis gleichgesetzt werden, das sich der Theorie nach ergibt, sobald sich eine Diskrepanz zwischen der aktuellen Situation und dem fraglosen Kern auftut. Im Falle unseres Schülers wird ihm diese spätestens durch die verbale Richtigstellung vonseiten der Lehrperson bewusst gemacht. Dadurch wird das Subjekt veranlasst, eine Neuauslegung des Horizonts vorzunehmen und bei zufriedenstellender Lösung des Vorfalls diese neue Erfahrung, also ein neues Konzept, in seinen Wissensvorrat zu integrieren. Einem Vorstellungswechsel im Sinne des Conceptual Change wäre damit der Weg bereitet.

Fraglich bleibt hierbei allerdings wie stark eine solche Unzufriedenheit bzw. ein Schockerlebnis im Falle des Schülers tatsächlich ausgeprägt wären. Laut Schütz ist menschliches Wissen immer „inkohärent, nur teilweise klar und keineswegs frei von Widersprüchen“ (2001, S. 61). Nur in den seltensten Fällen ist ein Mensch aber an einer vollen Einsicht interessiert bzw. benötigt diese dringend für sein Weiterleben. Gerade in der Rolle als in der Regel fachinhaltlich unterlegener Schüler erscheint es durchaus möglich, dass Unzufriedenheit bzw. Orientierungslosigkeit und Schock nicht allzu stark ins Gewicht fallen, da sie in gewisser Weise schon erwartet wurden. Sind sie eventuell sogar zu schwach, um eine kognitive Rekonstruktion zur Folge zu haben?

Der zweite im Rahmen der Conceptual Change-Theorie genannte Faktor ist die Verständlichkeit, also die für das Subjekt bestehende Möglichkeit, den gegebenen Inhalt rational zu ergründen und erfassen zu können. Dieser Prozess steht in starkem Zusammenhang mit dem bereits vorhandenen Wissen, welches sich durch mit zunehmendem Umfang zahlreicher werdenden Anknüpfungsstellen in der Regel zwar förderlich auswirkt, in manchen Situationen aber aus denselben Gründen auch behindernd sein kann.

Verständlichkeit setzt voraus, dass eine Erklärung über einen bestimmten Sachverhalt übermittelt wird, den es zu verstehen gilt. Bei der selbstständigen Auslegung des Horizonts erscheint der Begriff dagegen nicht passend. In der vorgestellten Situation ist es

die Lehrperson, die verbal eine alternative Lösung bzw. Vorstellung zu vermitteln versucht. Die Art dieser Vermittlung ist ein bedeutender Parameter für eine etwaige Neuauslegung bzw. einen Vorstellungswechsel. Aufgrund des professionellen Kontexts der Vermittlungssituation darf angenommen werden, dass die Lehrperson darum bemüht ist, den im Lernprozess befindlichen Schüler an der richtigen Stelle „abzuholen“ und die Erklärung entsprechen so zu formulieren, dass sie sich möglichst verständlich für ihn darstellt. Dazu gehört etwa eine Klärung der in der Antwort verwendeten Begriffe. Der Schüler deutet die Worte der Lehrperson im Verband, dabei haben auch die jeweils transportierten Sinnfransen einen Einfluss, der berücksichtigt werden sollte, etwa beim Begriff „Anpassung“. Inwieweit bzw. in welcher Regelmäßigkeit im Schulunterricht ein echtes Fremdverstehen erlebt wird bzw. überhaupt erlebbar ist, bleibt fraglich. Auch hierbei könnten die Rollenbilder (Schüler vs. Lehrperson), aber auch zeitliche Komponenten von Bedeutung sein.

Eine weitere, ähnliche Bedingung ist die Plausibilität einer neuen Vorstellung. Hierbei geht es weniger um die rationale Erfassbarkeit des Sachverhalts, sondern vor allem um seine Einbettung in die bisherigen Konzepte bzw. den zuhandenen Wissensvorrat des Subjekts. Je besser, man könnte vielleicht sagen, je harmonischer die Passung zwischen alten und neuen Wissenselementen in Zusammenwirkung mit der jeweiligen Situation ausfällt, desto eher kann davon ausgegangen werden, dass das Subjekt auch in zukünftigen Situationen auf die erworbenen Erkenntnisse zurückgreifen (können) wird. Eine gelungene Vernetzung mit den im Wissensvorrat sedimentierten Erfahrungen fördert die Präsenz dieser Inhalte innerhalb des fraglosen Kerns und erleichtert damit ihre Abrufbarkeit.

Dass die genaue Ausprägung des Wissensvorrats stark von der Biographie des Subjekts abhängt und vermutlich weniger auf intersubjektiv geteilte Elemente zurückzuführen ist als der von der gemeinsamen Sprache wesentlich beeinflusste Faktor Verständlichkeit, erschwert es der Lehrperson, in ihrem Vortrag gezielt auf eine möglichst hohe Plausibilität zu achten. Der Einsatz von Analogien und Vergleichen könnte hierbei didaktisch sinnvoll sein.

Die vierte Bedingung, die Fruchtbarkeit, lässt eine bestehende Differenz zwischen den beiden Theorien sichtbar werden. Sieht die Conceptual Change-Theorie das Subjekt in einer vorausschauenden Position, mitbedenkend welches zukünftige Potenzial die neue Vorstellung gegenüber etwaigen Konkurrenten aufweist, so scheint der Faktor Zukunftsrelevanz in Schütz' Theorie eine deutlich untergeordnete Rolle zu spielen. In

seinen Erklärungen nämlich bezieht er sich durchgehend auf die gegenwärtige Situation unter Berücksichtigung der Vergangenheit. Zwar geht er davon aus, dass das Subjekt dazu in der Lage ist, neue Erkenntnisse in seinem Wissensvorrat zu verankern, beschreibt aber nicht näher, ob es nennenswerte Abstufungen zwischen solchen Prozessen des Erkenntnisgewinns durch eine Neuauslegung des Horizonts gibt und wie nachhaltig sie sich jeweils auf zukünftige Situationen auswirken.

Eine modernere Auffassung der Conceptual Change-Theorie ergänzt den „kognitiven Filter“ aus den vier genannten, ursprünglich als am entscheidendsten für eine kognitive Rekonstruktion betrachteten Bedingungen, um weitere externale und vor allem internale Faktoren (vgl. „emotionaler Filter“ in Krüger, 2007). Auch wenn Schütz in seinen Ausführungen den Begriff „Emotion“ nicht explizit erwähnt, kann doch davon ausgegangen werden, dass der von ihm beschriebene Schock in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Gefühlserleben des Subjekts steht. Dass er die Bedeutung internaler Faktoren insgesamt als wichtig ansieht, wird etwa in seiner Kritik an einem allzu sehr auf Gedächtnis und Intellekt basierenden Lebens- und Entwicklungsbegriff deutlich, denn es findet sich in seinen frühen Manuskripten die Frage: „Wo bleibt Reich der Triebe, Werte, des Du?“ (Schütz, 2006, S. 191). Die affektiven Komponenten lassen sich mit Schütz auch noch um intersubjektive Parameter ergänzen, zumindest wenn ein Austausch zwischen Subjekten, etwa der Lehrperson und dem Schüler, zur Debatte steht, was in unserer sozialgeprägten Lebenswelt wohl den Regelfall darstellen dürfte. Das Erleben und Gestalten einer Wir-Beziehung, das Verständnis für bzw. das Wissen über das Gegenüber, zumindest über die Tatsache der wie auch immer gearteten Andersartigkeit seines individuellen Wissensvorrats im Vergleich zum eigenen, bis hin zum Vorgang des echten Fremdverstehens sind wichtige Faktoren einer Erweiterung des fraglosen Kerns bzw. eines Vorstellungswandels im Sinne des Conceptual Change.

Auch die Betonung der affektiven Komponenten, allen voran Interesse und Motivation, geht mit dem Schütz'schen Verständnis Hand in Hand. Seiner Theorie zu Folge bestimmt das vorhandene und biographisch geprägte Interesse des Subjekts die Gewichtung der Relevanzen, die wiederum maßgeblich für die Tiefe der Auslegung zuständig sind. Dabei ist zu beachten, dass einander überlagernde, unterschiedlichen Bereichen zugehörige Interessen, je nach aktueller Situation, unterschiedlich präsent und dementsprechend einflussreich sein können. Die genaue Verteilung hängt z.B. von thematischen oder sozialen Faktoren ab. So könnte in der Unterrichtssituation das Interesse am Fachinhalt

überwiegen, oder jenes an der Interaktion mit dem Sitznachbarn. Da die Ressource Zeit begrenzt ist, gilt auch hier das schon bekannte „first things first“ Prinzip.

Ganz ähnlich verhält es sich mit der Motivation bzw. der auf ihr basierenden Relevanzgewichtung. Diese kann durch zahlreiche externale Umstände beeinflusst werden, etwa den sozialen Kontext, aber auch die Schulbildung als echtes Weil-Motiv (siehe Kap. 5). Von ihr hängt letztendlich auch ab, ob eine Fragestellung, wie sie im Beispiel präsentiert wird, vom Subjekt überhaupt zum thematischen Kern der Situation gemacht wird, oder ob seine Aufmerksamkeit stattdessen woanders liegt. Im Schulunterricht erscheint es daher erstrebenswert, soweit überhaupt beeinflussbar, den Schüler*innen einen möglichst großen Anreiz zu verschaffen, Motivation – in welchem Sinn auch immer – für die zu vermittelnden Inhalte zu entwickeln.

Da die Rolle der Motivation von beiden Theorien, im Fall des Conceptual Change besonders von Pintrich et al. (1993), als besonders wichtig erachtet wird, erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, eine weitere Theorie, die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (1985), vorzustellen. Sie postuliert, dass drei psychologische Grundbedürfnisse ausschlaggebend für das Motivationserleben sind: Kompetenz, Autonomie und Soziale Eingebundenheit. Auch diese Kriterien, die sog. „basic needs“, lassen sich sehr gut mit Schütz in Einklang bringen. Dass dem Bedürfnis nach Sozialer Eingebundenheit hier ein so hoher Stellenwert zugesprochen wird, unterstreicht einmal mehr den intersubjektiven Charakter unserer Lebenswelt. Im Falle einer Situation, wie der im Beispiel *Der Schüler* beschriebenen, erzielt der Faktor Kompetenz naturgemäß, zumindest fachinhaltlich, keine Höchstwerte. Damit aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie dennoch ein möglichst hoher Motivationslevel erreicht werden kann, ist zweierlei vorstellbar. Einerseits könnte das Kompetenzerleben in anderen relevanten Bereichen den Mangel im Fachinhaltlichen kompensieren, etwa die im Wissensvorrat sedimentierte Erfahrung, wie das Subjekt mit ähnlichen Situationen in der Vergangenheit erfolgreich umgegangen ist – sei es kognitiv oder in sozialer Hinsicht. Andererseits könnte das Gefühl, mit relativ geringem Aufwand auch fachinhaltliche Kompetenz erlangen zu können, einen positiven Effekt haben. Denn selbst wenn die Erklärung der Lehrperson im ersten Moment alte Herangehensweisen verwerfen lässt und einen Schock auslöst, ist doch vorstellbar, dass das Subjekt aufgrund seiner Vorerfahrungen ungefähr einschätzen kann, wie viel Aufwand die offenbar notwendig gewordene Neuauslegung seines Horizonts verursachen würde. Je geringer dieser Aufwand eingeschätzt wird, desto näher befindet sich das Subjekt am Zustand eines potenziellen Kompetenzerlebens, was sich wiederum förderlich auf die Motivation

auswirken könnte, so die aufgestellte Annahme. Auch die epistemologischen Einstellungen darüber, was den Charakter von Naturwissenschaft eigentlich ausmacht, könnten hierbei einen Einfluss haben. Hat das Subjekt, in unserem Fall der Schüler, erst einmal verinnerlicht, dass den zu vermittelnden fachwissenschaftlichen Inhalten ein Forschungsprozess vorausgegangen ist, der immer darauf abzielt, mit seinem Ergebnis eine möglichst hohe Wahrscheinlichkeit zu erreichen, niemals aber den Anspruch auf Wahrheit im Sinne einer gesicherten Erkenntnis erhebt, so könnte es anzunehmender Weise die Dynamik und Unabgeschlossenheit von naturwissenschaftlichem Wissen erkennen und damit auch die wichtige Bedeutung von Fehlern und Neuauslegungen als reguläres Arbeitsinstrument. Diese Sichtweise könnte für den Schüler Kompetenz erlebbar machen, obwohl die gegebene Antwort in der aktuellen Situation von der Lehrperson als falsch bewertet wurde, weil er seine Rolle im Erarbeitungsprozess naturwissenschaftlicher Fachinhalte neu definiert.

Der Faktor Autonomie, der von Ryan und Deci ebenfalls genannt wird, macht deutlich, dass weder Schütz' Lebenswelttheorie, noch die Conceptual Change-Theorie die Selbstbestimmtheit des Subjekts sonderlich betont. Eher scheint es, als wäre es größtenteils völlig unbeteiligt an der dynamischen Veränderung seines Wissensvorrats bzw. den Entwicklungen der Alltagsvorstellungen. Da das Subjekt notwendige Voraussetzung für alles ist, was hier besprochen wurde, kann es wohl kaum als gänzlich unbeteiligt gelten. Wie aktiv und eigenständig es jedoch zu agieren und zu denken in der Lage ist und wie sehr es den Bedingungen seiner Umwelt „ausgeliefert“ ist, scheint einen schier unerschöpflichen neuen Fragenkomplex zu eröffnen, dem sich diese Arbeit nicht widmen kann. Dennoch kann Ryan und Decis Theorie als interessanter Anstoß betrachtet werden, die bisherige Sichtweise auf die Rolle des Subjekts noch einmal grundlegend zu hinterfragen.

7 Fazit

Auch wenn Alfred Schütz seine Lebenswelttheorie und die darin enthaltenen Überlegungen zur Dynamik des Wissensvorrats, dem Problem der Relevanz und dem Vorgang des Fremdverstehens wohl nie im engeren Sinn auf den Schulunterricht bezogen hat, drängt sich der Zusammenhang, alleine schon durch die soeben aufgezählten Elemente, geradezu auf. Und tatsächlich hat sich dieser Eindruck auch bei der tiefergehenden Auseinandersetzung mit seiner Lehre nur bestätigt. Es taten sich durch die

Anwendung dieser Sichtweise auf Schulunterricht im Allgemeinen und auf das Beispiel *Der Schüler* im Speziellen zahlreiche weiterführende Überlegungen auf, die eine anregende und vielleicht zu selten unternommene Verflechtung von gelebter Praxis und gedachter Theorie ermöglichen. Diese Verschneidung dürfte wohl ganz im Schütz'schen Sinne sein, dessen Hauptanliegen, so beschreibt es Srubar, war, „den Prozeß der Konstitution der sinnhaften sozialen Wirklichkeit als einen pragmatischen, d.h. im sozialen Handeln und in der Interaktion verankerten zu untersuchen“ (1988b, S. 9). Denn nie schreckte Schütz davor zurück, bei aller Treue der Phänomenologie gegenüber und unter der sorgfältigen Auseinandersetzung mit den Theorien ihrer Vertreter, ausgewählte Aspekte verschiedener Richtungen, da wo sie einander fruchtbar ergänzen könnten, zu vereinen.

Dieser Vorgehensweise folgend wurde die Schütz'sche Theorie hier nicht einfach auf irgendein Beispiel der schulischen Wissensvermittlung angewendet, sondern auf eines, das auf eine in der heutigen Pädagogik häufig angestrebte Rekonstruktion eines kognitiven Konzepts, einen Conceptual Change, abzielt. Die Vereinbarkeit der Conceptual Change-Theorie (Posner et al., 1982) und Schütz' Lebenswelttheorie wurde dabei ebenso überprüft wie die praktische Brauchbarkeit letzterer für die gelingende Gestaltung von schulischen Vermittlungssituationen.

Unterm Strich lässt sich sagen, dass sich die beiden Theorien größtenteils sehr gut vereinbaren lassen (vgl. Kap. 6.). Die gemeinsame Basis, das Repertoire der Alltagsvorstellungen einerseits und der zuhandene Wissensvorrat andererseits, von der ausgehend sich das Subjekt neuen Situationen widmet, ist dabei besonders bedeutsam. Durch die Betrachtung mit Schütz lässt sich die Bedeutung der Conceptual Change-Theorie in Hinblick auf ihre Anwendbarkeit sogar noch unterstreichen. So lässt sich etwa hervorragend begründen, weshalb es sinnvoll ist, nach allgemein vorherrschenden Alltagsvorstellungen, in diesem Kontext Schülervorstellungen genannt, zu suchen und Lernmaterialien etc. speziell auf diese Konzepte hin ausgerichtet zu entwickeln. Das Durchlaufen intersubjektiv geteilter Sozialisierungsprozesse als Teil einer Gesellschaft lässt es nämlich naheliegend erscheinen, dass sich gewisse zumindest ähnlich ausgeprägte Tendenzen innerhalb der Schüler*innenschaft ergeben, an denen die Pädagogik ansetzen kann.

Die Analyse des Beispiels *Der Schüler* macht aber auch deutlich, wie viele unterschiedliche Parameter es aus der Schütz'schen Sicht zu beachten gilt und wie entscheidend einzelne von ihnen, die häufig für niemanden, nicht einmal für das Subjekt

selbst, in ihrer Entstehung wirklich nachvollziehbar sind, wirken können. Die Rede ist hier vor allem von biographisch bedingten Faktoren, die oft großen Einfluss auf das Interesse und die Motivation und damit einhergehend auch auf die Gewichtung der Relevanzen haben können.

Denn eines wird in der vorliegenden Arbeit deutlich: Die Relevanz des Problems von mangelhaftem Wissen auf Seiten des Schülers, so er diesen Umstand überhaupt als Problem im herkömmlichen Sinn betrachtet, spielt eine entscheidende Rolle für die Neuauslegung des Horizonts und der damit verbundenen Rekonstruktion des Wissensvorrats bzw. der kognitiven Konzepte über Fachinhalte. Folgende Punkte dürften sich, so stellt es sich in der durchgeführten Analyse dar, besonders günstig auf diese Grundvoraussetzung auswirken:

Der oder die Schüler*in erlebt aufgrund der fachlich falschen Antwort eine Unzufriedenheit bzw. ein Unbehagen als Teil der dadurch ausgelösten Schockerfahrung. Dabei ist wichtig zu betonen, dass sich der hier gemeinte „Schock“ nur auf den Umstand der mangelhaften Fachkenntnis beziehen soll und keiner zusätzlich herbeigeführter, vom Subjekt als negativ empfundener Momente bedarf. Dies wäre nicht nur moralisch unverantwortlich, sondern auch kontraproduktiv, denkt man an die Bedeutung von Motivation und Interesse, die letztendlich immer auf positiven Erfahrungen beruhen bzw. auf solche abzielen. Es ist vielmehr wichtig, dass dem lernenden Subjekt die Möglichkeit gegeben wird, den Mangel in seiner Antwort zu erkennen, indem ihm gegenüber klar kommuniziert wird. Nicht selten erhalten Schüler*innen auf fachlich falsche Antworten nämlich sinngemäß zunächst eine verbale Rückmeldung folgender Art: „Ja, aber eigentlich ist es doch ganz anders.“ Dies gilt es (auch) aus Sicht der Analyse mit Schütz dringend zu vermeiden.

Die Klärung/Richtigstellung des aufgedeckten fachlichen Mangels ist motivationsmäßig für den oder die Schüler*in besonders wichtig. Dieser Punkt betont die große Bedeutung von Motivation und Interesse für die Annahme eines neuen kognitiven Konzepts. Worauf genau die subjektive Motivation bzw. das Interesse jedoch beruht bzw. ausgerichtet ist, etwa auf soziale oder leistungsbezogene Faktoren, wird hier nicht beurteilt. Aus der Sicht Schütz‘ scheint lediglich klar zu sein, je relevanter der Inhalt für das Subjekt auf möglichst vielen Ebenen ist, desto eher wird es zu einer Neuauslegung bereit sein. Zu beachten ist dabei, dass die im Kommunikationsprozess zunächst als Voraussetzung angenommene Kongruenz der Relevanzsysteme zwischen Sender und

Empfänger gerade im schulischen Kontext selten stark ausgeprägt sein dürfte. Schütz spricht in *Der Fremde* sogar von einer „Inkongruenz der Relevanzsysteme“ (Schütz, 2011, S. 71; siehe Kap. 5). Eine der Herausforderungen für die Lehrperson ist es also, die Dreh- und Angelpunkte der Motivationsrelevanzen innerhalb der Lernenden möglichst genau auszuloten, sodass im besten Fall die auferlegten Relevanzen zu motivierten werden. Es kann etwa das Bestreben, die fachlich richtige Kenntnis zu erwerben, auf Um-zu-Motiven beruhen, z.B. „um die Lehrperson/den Klassenkameraden/die Eltern zu beeindrucken“, „um die bessere Note zu bekommen“ usw.; es kann aber auch von einem echten Weil-Motiv ausgehen. Dieses erscheint aufgrund seines immanenten und stabilen Charakters das nachhaltigere Motiv zu sein und sollte entsprechend gefördert werden, um eine langfristig erfolgreiche Vermittlung von Fachinhalten zu ermöglichen. Ein potenzielles echtes Weil-Motiv könnte die Überzeugung sein, dass (Schul-)Bildung für den eigenen Lebensplan bedeutsam ist, oder dass die Evolutionstheorie interessant ist. Um die Motivation, egal auf welcher Ebene angesiedelt, zu fördern, sollte bei der Gestaltung von Vermittlungsprozessen und -umgebungen stets die Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (1985) berücksichtigt werden. Möglichst hohe Anteile an Kompetenz, Autonomie und Sozialer Eingebundenheit für die Lernenden im Schulunterricht können demnach auch entscheidenden Einfluss darauf nehmen, dass das Problem des (noch) mangelhaften Wissens dem Subjekt relevant erscheint.

Neben den Faktoren, die entscheidend für die innere Bereitschaft des Subjekts sind, sich auf einen Konzeptwechsel einzulassen, ist für eine erfolgreiche Vermittlung aber auch das Gelingen des Transfers der Fachinhalte entscheidend. Welche Bedingungen sind notwendig, damit der oder die Schüler*in die Erklärung der Lehrperson verstehen und annehmen kann?

Der neue Wissensinhalt lässt sich von dem oder der Schüler*in möglichst einfach an die bestehenden Elemente des zuhandenen Wissensvorrats anknüpfen bzw. in diesen einbetten. Da die bis dahin zum aktuellen Wissensvorrat sedimentierten Erfahrungen des Subjekts eine wesentliche Rolle bei der Neuauslegung des Horizonts bzw. der Aufnahme neuer Inhalte spielen, ist es wichtig, diese bei der Vermittlung zu berücksichtigen. Dies ist freilich leichter gesagt als getan, da es sich dabei um sehr individuelle, biographisch geprägte Strukturen handelt, die größtenteils nicht einmal dem Subjekt selbst direkt zugänglich sind. Die Annahme aber, dass alle Menschen Sozialisierungsprozesse durchlaufen, im Fall einer Klassengemeinschaft durchaus auch innerhalb desselben gesellschaftlichen Umfelds, lässt darauf schließen, dass es auch bei

den Strukturen des höchstpersönlichen Wissensvorrats gewisse intersubjektiv geteilte Aspekte geben muss. An diesen anzusetzen, und das tun wir im Grunde alle bei der täglichen Kommunikation mit unseren Mitmenschen, und auf sie aufzubauen, wäre wohl der erfolgreichste Weg, Wissen in dieser Hinsicht zu vermitteln.

Die von der Lehrperson eingesetzte Sprache ist für den oder die Schüler*in verständlich. Das bedeutet, die vermittelten Fachinhalte führen im Idealfall zu keinen Missverständnissen, Fehldeutungen etc., sondern können möglichst direkt und im gemeinten Sinn angenommen werden. Auch hierfür ist das Beachten der gesellschaftlichen und individuellen Sozialisierung – soweit möglich – des lernenden Subjekts besonders wichtig. Dabei ist zu bedenken, dass die Lehrperson im Allgemeinen ein anderes Verhältnis zur Welt der (ihrer) Fachwissenschaft hat, sich selbstverständlicher in ihren Begriffslandschaften bewegt und höchstwahrscheinlich andere Sinnfransen mit dem dort üblichen Vokabular verbindet. Dies muss bei der professionellen Vermittlung bewusst beachtet werden und sich entsprechend auf die Praxis auswirken. Bei zu erwartenden Unklarheiten sollten Begriffe etwa ausreichend erklärt werden, Analogien und Vergleiche können dabei als Hilfsmittel dienen. Generell gilt: Die verwendeten Begriffe müssen, um sinnhaft und fruchtbar sein zu können, auf Symbolisierungen des täglichen Lebens rückführbar sein.

Ein Begriff, der in der Schütz'schen Lebenswelttheorie eine zentrale Rolle spielt, in der hier vorliegenden Analyse aber beinahe unterrepräsentiert erscheint, ist das Fremdverstehen. Der Umstand, dass im Schulunterricht vermitteltes Fachwissen in aller Regel nicht von der Lehrperson selbst im klassischen Sinne erlebt wurde und aus dieser Perspektive geschildert wird, dürfte dafür ausschlaggebend sein. Vielmehr wird meist theoretisches Wissen weitergegeben, dass die Lehrperson selbst als ebenso theoretisches Wissen in der Vergangenheit übernommen hat. Der für das Fremdverstehen charakteristische Vorgang des Hineinversetzens in die Bewusstseinsvorgänge des Alter Ego bei seinem Erleben erscheint damit nicht auf allen Ebenen gegeben bzw. angebracht zu sein. Natürlich kann der oder die Schüler*in das Handeln der Lehrperson, also die Tätigkeit des Vermittelns an sich, mit allen dabei (ein)gesetzten Zeichen in einen Sinnzusammenhang für sein Gegenüber stellen. Dies geschieht aber unabhängig vom dargebrachten, aber für die fachliche Vermittlung zentralen, Inhalt (vgl. Kap. 3.3.1.). Macht es aber einen Unterschied für das zuhörende Subjekt, ob sein Gegenüber einen bestimmten Vorgang tatsächlich selbst erlebt hat, oder nur etwas Erlerntes wiedergibt?

Nun es ist wohl anzunehmen, dass der Aufbau des Gesagten, die Wortwahl, die Erzählperspektive, damit einhergehende nonverbale Äußerungen usw. diesen Unterschied ausmachen. Wird die Vermittlung aber bewusst so gestaltet, als schildere die Lehrperson etwas tatsächlich selbst Erlebtes, so wäre es durchaus denkbar, dass auch auf den Inhalt bezogen ein dem echten Fremdverstehen zumindest sehr ähnlicher Prozess beim lernenden Subjekt in Gang gesetzt werden könnte. Da der Mensch als Teil einer intersubjektiv geteilten Sozialwelt geübt und dementsprechend kompetent im Fremdverstehen ist, erscheint es erstrebenswert diesen Prozess im gelingenden Schulunterricht, wo es umsetzbar ist, zu ermöglichen: **Die Lehrperson gestaltet ihre Vermittlung so, dass Fremdverstehen auf möglichst vielen Ebenen stattfinden kann.**

Die hier formulierten methodischen Grundsätze, die aus der Anwendung der Schütz'schen Lebenswelttheorie auf ein Praxisbeispiel, unter Berücksichtigung der Conceptual Change-Theorie, abgeleitet werden konnten, erscheinen vielleicht nicht sonderlich überraschend oder revolutionär zu sein. Jedoch ist es wahrscheinlich genau dieser Umstand, der deutlich macht, dass es sich lohnt, Philosophische Betrachtungen auf alltägliche Problemstellungen anzuwenden und es nicht dabei zu belassen, sondern aus ihnen auch Erkenntnisse von praktischer Bedeutung zu gewinnen. Es erscheint trivial, das überhaupt zu betonen, war es doch seit jeher die Aufgabe, der sich die Philosophie verschrieben hat. Und dennoch erscheint es erwähnenswert, da sie von breiten Teilen der Gesellschaft, ich denke dieses Stimmungsbild lässt sich durchaus so zeichnen, als eine allzu abstrakte Disziplin betrachtet wird, die weit entfernt vom alltäglichen Handeln angesiedelt ist und mit diesem kaum in Verbindung steht. Das Gegenteil sollte der Fall sein und eines der Hauptanliegen dieser Arbeit ist es, das zu demonstrieren.

Gerade eine Institution wie die Schule, deren Ziel es ist, gesellschaftlich anwendbare Bildung zu vermitteln und damit „gut informierte Bürger*innen“ (vgl. Kap. 3.1.) hervorzubringen, sollte die Philosophie als Charakteristikum der menschlichen Spezies und insbesondere die Phänomenologie, die sich der Basis des Erkenntnisgewinns des Subjekts über die ihm sich gebende Lebenswelt widmet, ernstnehmen und als Chance begreifen, die in unserer Sozialwelt ablaufenden (Kommunikations)Prozesse zu hinterfragen und sinnvoll zu unterstützen. So können auch wertvolle Anregungen für die praktische Umsetzung von Biologieunterricht, eine auf den ersten Blick vielleicht nicht allzu nahverwandte Disziplin, gewonnen werden. Die Aufforderung lautet also: Heraus aus den verstaubten Regalen und hinein in die Lebenswelt mit der Philosophie!

Literaturverzeichnis

- Schütz, A.** (1971). *Das Problem der Relevanz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Schütz, A.** (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Schütz, A.** (1981) *Theorie der Lebensformen: (Frühe Manuskripte aus der Bergson-Periode)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Schütz, A. & Gurwitsch, A.** (1985) *Briefwechsel 1939 – 1959*. München: Fink.
- Schütz, A.** (1996). *Collected Papers IV*. Dordrecht/Boston/London: Springer
- Schütz, A. & Luckmann, T.** (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Schütz, A.** (2003). *Theorie der Lebenswelt 1: Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt* (Werkausgabe Bd. V.1). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Schütz, A.** (2006). *Sinn und Zeit: Frühe Wiener Studien* (Werkausgabe Bd. I). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Schütz, A.** (2011). *Relevanz und Handeln 2: Gesellschaftliches Wissen und politisches Handeln* (Werkausgabe Bd. VI.2). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Schütz, A.** (2020). *Strukturen der Lebenswelt* (Werkausgabe Bd. IX). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Baalmann, W., Frerichs, V., Weitzel, H., Gropengießer, H., & Kattmann, U. (2004). Schülervorstellungen zu Prozessen der Anpassung–Ergebnisse einer Interviewstudie im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 10(1), S. 7-28.
- Bernet, R., Kern, I., & Marbach, E. (1996). *Edmund Husserl: Darstellung seines Denkens*. Hamburg: Felix Meiner Verlag
- Bruner, J. (1973). *Der Prozess der Erziehung*. Berlin: Berlin Verlag.
- Darwin, C. (1968). *On the origin of species by means of natural selection*. 1859. London: Murray Google Scholar.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-setermination in human behavior*. New York: Plenum.
- Duit, R. & Treagust, D. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25, S. 671-688.
- Grathoff, R. (1989). *Milieu und Lebenswelt: Einführung in die phänomenologische Soziologie und die sozialphänomenologische Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hörster, R. (1984). *Kritik alltagsorientierter Pädagogik: Das Problem von Konstitution und Geltung, dargestellt anhand einer Reinterpretation der Methodologie von Alfred Schütz*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Husserl, E. (2009). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologische Philosophie*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Husserl, E. (2012). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie* (Vol. 641). Hamburg: Felix Meiner Verlag.

- Kattmann, U. (2005). Lernen mit anthropomorphen Vorstellungen? Ergebnisse von Untersuchungen zur Didaktischen Rekonstruktion in der Biologie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 11, S. 165-174.
- Kuhn, T. S., & Vetter, H. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (Vol. 2). Frankfurt: Suhrkamp.
- Krüger, D. (2007). Die Conceptual Change-Theorie. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung: Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 81-92). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen idF vom 07.03.1985 (BGBl. 88/1985) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 28. September 2021 (BGBl. 411/2021). Abgerufen am 02.11.2021, von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Leung, B. P. & Silberling, J. (2006). Using Sociograms to Identify Social Status in the Classroom. *Contemp School Psychol*, 11, S. 57–61.
- Lippitz, W. (2019). *Phänomene der Erziehung und Bildung. Phänomenologisch-pädagogische Studien: Herausgegeben von Malte Brinkmann* (Vol. 7). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Nadelson, L. S., Heddy, B. C., Jones, S., Taasoobshirazi, G., & Johnson, M. (2018). Conceptual change in science teaching and learning: Introducing the dynamic model of conceptual change. *International Journal of Educational Psychology*, 7(2), S. 151-195.
- Piaget, J. (1978). *Das Weltbild des Kindes* (Vol. 35004). Klett-Cotta.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational research*, 63(2), S. 167-199.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science education*, 66(2), S. 211-227.
- Sander, E., Jelemenská, P. A., & Kattmann, U. (2006). Towards a better understanding of ecology. *Journal of Biological Education*, 40(3), S. 119-123.
- Sander, S. (2017). Alfred Schütz: Die Intersubjektivität der Lebenswelt und Möglichkeiten des Fremdverstehens. In S. Sander, *Dialogische Verantwortung: Konzepte der Vermittlung und des Fremdverstehens im jüdisch-deutschen Kontext des 19. und 20. Jahrhunderts* (S. 239–280). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Schulorganisationsgesetz (SchOG) idF vom 25.07.1962 (BGBl. 242/1962) zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 24. August 2021 (BGBl. 170/2021). Abgerufen am 02.11.2021, von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- Schrenk, M., Gropengießer, H., Groß, J., Hammann, M., Weitzel, H., & Zabel, J. (2019). Schülervorstellungen im Biologieunterricht. In J. Groß, M. Hammann, P. Schmiemann, & J. Zabel (Hrsg.), *Biologiedidaktische Forschung: Erträge für die Praxis* (S. 3-20). Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Sinatra, G. M., & Pintrich, P. R. (Eds.). (2003). *Intentional conceptual change*. London: Routledge.
- Sinatra, G. M., Kienhues, D., & Hofer, B. K. (2014). Addressing challenges to public understanding of science: Epistemic cognition, motivated reasoning, and conceptual change. *Educational Psychologist*, 49(2), S. 123-138.

- Srubar, I. (1988a). Alfred Schütz' Konzeption der Sozialität des Handelns. In: E. List & I. Srubar (Hrsg.), *Alfred Schütz: Neue Beiträge zur Rezeption seines Werkes* (S. 145–156). Amsterdam: Rodopi.
- Srubar, I. (1988b). *Kosmion: Die Genese der pragmatischen Lebenswelttheorie von Alfred Schütz und ihr anthropologischer Hintergrund*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Strike, K. A. & Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In R. Duschl & R. Hamilton (Hrsg.), *Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice* (S. 147–176). New York: State University of New York Press.
- Zifonun, D. (2006). Stereotype der Interkulturalität: geteiltes Wissen über ethnische Differenzen. *Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie "Soziale Ungleichheit-kulturelle Unterschiede"* (S. 3137-3145). Campus Verlag.

Abstract

Die *Lebenswelttheorie* von Alfred Schütz stellt das Subjekt in den Mittelpunkt und beschreibt seine Auseinandersetzung mit der sozialen Welt. Eigene Erfahrungen, aber auch durch ein Alter Ego transportierte Vorgänge des Handelns und Erlebens, durchlaufen auf Relevanzsystemen basierende Sinnsetzungs- und Typisierungsprozesse und werden schließlich im dynamischen Wissensvorrat eingelagert. Schütz' Theorie dient dieser Arbeit als Grundlage, um die Möglichkeit von Wissensvermittlung in der Schule zu untersuchen. Nach der *Conceptual Change-Theorie* verfügen Schüler*innen beim Betreten des Unterrichts bereits über gewisse Alltagsvorstellungen. Ziel einer gelungenen Vermittlung ist es u.a., fachlich falsche Konzepte durch fachlich richtige zu ersetzen. Dazu ist eine Bereitschaft des Subjekts, eingefahrene kognitive Strukturen zu rekonstruieren, erforderlich. Welche Umstände veranlassen den oder die Schüler*in innerhalb einer Vermittlungssituation dazu, einen Mangel des eigenen Wissensvorrats als relevantes Problem wahrzunehmen, das er oder sie lösen möchte? Zur Klärung dieser Frage wird das als typische Unterrichtssituation konstruierte Beispiel *Der Schüler* analysiert. Die Lehrperson versucht dabei dem Schüler für ihn neues Wissen zu vermitteln, nachdem ein Missstand innerhalb seiner Kenntnisse offenbar wurde. Die Betrachtung mit Schütz führt zur Ableitung von Handlungsanweisungen für die Unterrichtspraxis. Es sollte dabei das durch einen Wissensmangel ausgelöste „Schockerlebnis“ als Ausgangssituation genutzt werden, um einen Inhalt zu transportieren, dessen Erwerb für das Subjekt motivationsmäßig wichtig ist. Soziale und biographische Aspekte sind dabei besonders bedeutsam für die Relevanz des Problems. Die Lehrperson kann die erfolgreiche Vermittlung fördern, indem sie nahe an der Lebenswelt ihrer Schüler*innen bleibt: eine verständliche Sprache wählt, die Anknüpfung an bestehende Wissens Elemente berücksichtigt und „Fremdverstehen“ ermöglicht.