

## 2 Theoretische Perspektive

Die vorliegende Arbeit betrachtet Lernen als beobachtbaren sozialen Prozess bzw. Interaktion in Communities of Practice. Im Sinne der Theorie des situierten Lernens von Jean Lave und Etienne Wenger wird Lernen weniger als ein individuelles, psychologisches, mehr als ein soziales, kollektives Phänomen – „as a social, collective, rather than individual, psychological phenomenon“ (Lave 1996, S. 149) – in den Blick genommen. Dabei wird Lernen nicht nur als eine Veränderung individueller Kognition, sondern auch als „changing participation in changing practices“ (ebd., S. 150) erfasst (vgl. z.B. Lave/Wenger 1991; Lave 1991; Wenger 1998). Untersuchungsgegenstand der empirischen Analyse ist somit nicht das lernende Individuum, sondern die soziale Interaktion einer Community of Practice bzw. das lernende Individuum als Teil einer Community of Practice. Kurz: Im Fokus steht die soziale Dimension des individuellen Lernens.

In diesem Kapitel wird die theoretische Perspektive der vorliegenden Arbeit entwickelt. Nach einer ausführlichen Einführung in die grundlegende lerntheoretische Position von Jean Lave und Etienne Wenger im ersten Unterkapitel wird im zweiten Unterkapitel der Ansatz von James Paul Gee hinzugezogen, der ausgehend von einer Kritik des Konzeptes der Communities of Practice unter besonderer Berücksichtigung von Lernkontexten im Internet das Konzept der Affinity Spaces als alternatives Instrument zur Analyse der sozialen Dimension von Lernprozessen vorgeschlagen hat.

### 2.1 Lernen in Communities of Practice (Lave/Wenger)

In diesem Unterkapitel wird der lerntheoretische Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit entlang einiger Arbeiten von Jean Lave und Etienne Wenger herausgearbeitet (v.a. Lave/Wenger 1991; Lave 1991/1996; Wenger 1998; Wenger et al. 2002; Wenger 2002; Wenger et al. 2009). Nach einer Einordnung der lerntheoretischen Position von Lave und Wenger in den interdisziplinären Diskurs (2.1.1) wird ausführlich auf das Konzept der legitimen peripheren Partizipation eingegangen, welches die beiden Autoren in ihrer gemeinsamen Monographie „Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation“ (Lave/Wenger 1991) vorgelegt haben (2.1.2). Im Anschluss wird das von Wenger (1998) weiter ausgearbeitete und z.T. auch adaptierte Konzept der Community of Practice vorgestellt (2.1.3). Schließlich wird auf das von Wenger

et al. (2009) behandelte Konzept der Online Community of Practice eingegangen (2.1.4).

### 2.1.1 Einordnung

Der Monographie „Situated learning. Legitimate peripheral participation“ von Jean Lave und Etienne Wenger aus dem Jahre 1991, die auf einem interdisziplinären Ansatz an der Schnittstelle von sozialer Lerntheorie und Anthropologie basiert, wird häufig eine entscheidende Rolle bei der Einführung eines neuen Paradigmas der Lerntheorie zugeschrieben.<sup>10</sup> Während die lerntheoretischen Arbeiten der klassischen Psychologie „Lernen“ in erster Linie als Veränderung kognitiver Zustände von Individuen auffassten, modellieren Lave und Wenger (1991) „Lernen“ im Rahmen ihrer Theorie des situierten Lernens als sozialen Prozess; den Fokus richten sie daher auf soziale Interaktionen.<sup>11</sup> Von anderen Lerntheorien, die sich ebenfalls mit der sozialen Praxis des Lernens beschäftigen, unterscheidet sich der Ansatz von Lave und Wenger (1991) darin, dass „Lernen“ primär als eine Veränderung von Partizipation in sozialen Gruppen und damit verbunden als eine permanente Identitätsentwicklung betrachtet wird.<sup>12</sup> Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist die Monographie von Lave und Wenger (1991) nicht nur wegen ihrer lerntheoretischen Perspektive, sondern auch weil sie als „theory of newcomer learning“ (Cox 2005) gelesen werden kann von besonderem Interesse.

Während sich der analytische Fokus von Lave und Wenger (1991) auf das Konzept der legitimen peripheren Partizipation richtet, bemühen sich die folgenden Arbeiten Wengers um eine genauere Bestimmung und Theoretisierung (Wenger 1998) sowie eine Anwendung (Wenger et al. 2002; Wenger et al. 2009) des Konzeptes der Community of Practice. Die beiden letztgenannten Arbeiten Wengers sind nicht als wissenschaftliche Publikationen zu lesen, sondern als theoretisch begründete Ratgeber für Praktiker, die Communities of Practice aufbauen und managen

---

10 Genannt werden in diesem Zusammenhang oftmals auch die Aufsätze von Brown et al. (1989) sowie Collins et al. (1989). Die Theorie von Lave und Wenger (1991) entstand aus der Kollaboration einer Anthropologie-Professorin (Lave), die bereits in früheren Arbeiten Denk- und Lernprozesse theoretisch zu fassen versucht hatte (z.B. Lave 1977/1985/1988/1990; Rogoff/Lave 1984) und einem jungen Informatiker (Wenger), der sich bis dato mit künstlicher Intelligenz und Tutoriensystemen beschäftigt hatte.

11 Harrison et al. (2002, S. 5) gehen darüber hinaus davon aus, dass der Perspektivenwechsel von Lave/Wenger (1991) auch traditionelle Vorstellungen der Rolle von Wissen als „stable commodity that belongs to an individual and can be transmitted, assessed and accredited“ infrage gestellt hat.

12 Einen ähnlichen Ansatz verfolgen beispielsweise Brown et al. (1989), die zum damaligen Zeitpunkt demselben Umfeld wie Lave und Wenger, d.h. dem Institute for Research on Learning in Palo Alto (Kalifornien) zugeordnet werden können. „Lernen“ modellieren sie als einen Prozess der Enkulturation.

möchten. Mit Wenger et al. (2009) erweitert er das Konzept der Communities of Practice zudem in den Raum des Internets, was im Zusammenhang mit der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit von besonderem Interesse ist.

Das in Lave/Wenger (1991) eingeführte Konzept der Communities of Practice hat Einzug in das begriffliche Instrumentarium zahlreicher Disziplinen gefunden. Insbesondere in den englischsprachigen Organisations- und Erziehungswissenschaften erfreut sich das Konzept großer Beliebtheit. Nach wie vor erscheint zum Konzept fortlaufend eine Menge an theoretischen (z.B. Barab/Duffy 2000; Fox 2000; O'Donnell et al. 2003; Mutch 2003; Barab et al. 2004; Cox 2005; Storberg-Walker 2008) und empirischen Arbeiten (z.B. Barab et al. 2002; Arnold 2003; Gray 2004; Bryant et al. 2005; Kajee 2008; Hewitt 2009; Hong/O 2009; Mørk et al. 2010); zahlreiche Sammelbände bieten einen Einblick in das vielfältige Forschungsfeld (z.B. Barton/Tusting 2005; Hughes et al. 2007a; Blackmore 2010). Wenger (2002, S. 2341) selbst weist darauf hin, dass das Konzept der Communities of Practice zwar am häufigsten zur Analyse von Lernen sowie der sozialen Organisation von Wissen angewendet worden ist, dass es sich jedoch auch für die Untersuchung anderer Aspekte der sozialen Welt als nützlich erwiesen hat. In diesem Zusammenhang nennt er u.a. die Konstruktion von Subkulturen als eine Form des institutionellen Widerstandes (Eckert 1989) und die Reproduktion sozialer Klassen (Willis 1977).

Neben der Anwendung als Analyseinstrument in der Grundlagenforschung wurde das Konzept auch für den praktischen Einsatz adaptiert. So wurden beispielsweise Konzepte zur Nutzung von Communities of Practice als Management-Tool zur Optimierung des betrieblichen und überbetrieblichen Wissensaustausches entwickelt. Den Grundstein für die Anwendung des aus anthropologischen Feldstudien abgeleiteten Konzeptes der Community of Practice in der modernen Arbeitswelt legte die Studie von Brown und Duguit (1991), der es u.a. anhand der ethnographischen Studien von Orr über Fotokopier-Techniker (zusammenfassend Orr 1996) zu zeigen gelang, dass Communities of Practice auch dann eine besondere Rolle spielen, wenn in Situationen, in denen die Routinen einer Profession und ihr kanonisches Wissen nicht mehr ausreichen, eine bestimmte Arbeit zu erledigen, neue Lösungen entwickelt werden müssen. In den folgenden Jahren war es Wenger selbst, der einen wesentlichen Beitrag dazu lieferte, das Konzept der Communities of Practice für die praktische Anwendung im Business-Bereich zu adaptieren (z.B. Wenger et al. 2002).

Die gemeinsame Monographie von Lave und Wenger (1991) ist in einer Zeit entstanden, in der kognitivistische Lerntheorie ganz grundsätzlich in die Kritik geraten war. So verabschiedeten sich in den 1990er Jahren auch andere Lerntheoretiker davon, Lernen als Akquisition zu sehen, und begannen, Lernen als Partizipation und/oder situierten sozialen Prozess zu betrachten. Dieser epistemologische Perspektivenwechsel war in einem hohen Maße stimuliert von einer wachsenden Unzu-

friedenheit mit schulischer Praxis. Insbesondere wurde problematisiert, dass Schülerinnen und Schüler Wissen, das sie in der Schule erlernt haben, in der Praxis nicht anwenden können (vgl. Barab/Duffy 2000, S. 28). Eine besondere Rolle spielte in diesem Zusammenhang – zumindest für den US-amerikanischen Diskurs – ein Vortrag von Resnick (1987) vor der „American Educational Research Association“, in der sie schulische Praktiken, die ihrer Meinung nach auf der Akquisitions-Metapher basierten, mit dem Lernen und Umgang mit Wissen von Individuen außerhalb der Schule verglich. Im Rahmen ihrer Analyse stellte sie dem individuellen und abstrakten Charakter des schulischen Lernens den kollaborativen, kontextualisierten und konkreten Charakter des ihrer Position zufolge überlegenen Lernens außerhalb der Schule entgegen (vgl. Barab/Duffy 2000, S. 28).<sup>13</sup>

Barab und Duffy (2000, S. 26) unterscheiden in ihrer Analyse der Entwicklungen dieser Zeit zwei verschiedene Stränge bzw. Ansätze der *Situativity Theory*. Der erste von den Autoren genannte Ansatz ist aus Arbeiten aus Psychologie und Erziehungswissenschaft entstanden und hat seine Ursprünge in den Arbeiten von John Dewey (z.B. 1963 [1938]). Die Arbeiten dieses Ansatzes fokussieren Lernen in schulischen Kontexten und behandeln dementsprechend in erster Linie didaktische Themen, wie das Design von Lernumgebungen für bestimmte Schulfächer. Zur Vermittlung von Lerninhalten sollten sogenannte „*practice fields*“ (Senge 1994) kreiert werden, die es Schülern ermöglichen, sich mit der Art von Problemen und Praktiken zu beschäftigen, mit denen sie auch außerhalb der Schule in Berührung kommen. Die Lerninhalte sollten dabei von den Schülern im Rahmen aktiver Handlungen situiert angeeignet werden können. Der zweite von Barab und Duffy (2000, S. 26) beschriebene Ansatz wurde eingeführt und maßgeblich geprägt von Lave und Kollegen. Die anthropologische Perspektive dieses Ansatzes fokussiert – das wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit bereits mehrfach gesagt – Lernen in Communitys. Dabei wird vor allem die Rolle der Identität des Lernenden als Mitglied einer Community für die Genese seines Lernprozesses betont. Trotz der von Barab und Duffy (2000) herausgearbeiteten Unterschiede zwischen den beiden genannten Ansätzen, die primär ihre Foki und Untersuchungsgegenstände betreffen, existieren in der Praxis zahlreiche Überschneidungen und Schnittpunkte zwischen den beiden

---

13 Lave (1996, S. 149) nennt neben inhaltlichen Gründen auch einen kritisch-theoretischen Grund für die Notwendigkeit einer Theorie situierten Lernens. So ist sie der Ansicht, dass Theorien, die Lernen auf individuelles mentales Leistungsvermögen reduzieren, marginalisierte Menschen dafür beschuldigen, marginalisiert zu sein. Theorien, die auf das Individuum fokussiert sind, beschäftigen sich hauptsächlich mit individuellen Unterschieden und implizierten Vorstellungen von besser und schlechter. Sie schrieben Ideale und einen Weg zur Exzellenz vor und definierten damit die aus ihrer Sicht weniger erfolgreichen Lerner als „*sub-normal*“ und „*dis-abled*“. Die Verantwortung für ihre „*Misere*“ schoben psychologische Lerntheorien den Lernenden selbst zu. Daher sei es zwingend erforderlich, nach Lerntheorien zu suchen, welche die Ungleichheiten der Gesellschaft (hier: der US-amerikanischen der 1990er Jahre) nicht unterschreiben. In diesem Zusammenhang käme nur eine Neubetrachtung von Lernen als ein soziales und kollektives Phänomen infrage.

Perspektiven. So lässt sich in der englischsprachigen Literatur kaum eine erziehungswissenschaftliche Rezeption von Sitativity Theory finden, welche die anthropologischen Arbeiten von Lave, d.h. insbesondere Lave/Wenger (1991), nicht als zentrale Referenz angibt. Dass sich die Erkenntnisse von Lave/Wenger (1991) als Grundlage für das Design schulischer Lernmethoden eignen, zeigen u.a. die Ansätze der Cognitive Apprenticeship (Collins et al. 1989) und der Community of Learners (Brown/Campione 1990; Brown et al. 1994).<sup>14</sup> Darüber hinaus beziehen sich auch zahlreiche Ansätze zur Analyse und zum Design virtueller Lernumgebungen auf die lerntheoretische Position von Lave und Wenger.

Obwohl mit den oben genannten Arbeiten ein lerntheoretischer Paradigmenwechsel verbunden wird, haben sich auch schon in der Zeit vor den 1990er Jahren Autoren mit der sozialen Dimension des Lernens beschäftigt. An dieser Stelle sind zunächst Psychologen wie Piaget und Vygotskij zu erwähnen, die sich aus entwicklungspsychologischer Sicht mit dem Lernen von Kindern beschäftigt haben (vgl. Rogoff 1998). So hat Vygotskij bereits in den 1920er Jahren die besondere Bedeutung der Kommunikation mit anderen Menschen für die individuelle Entwicklung der Problemlösefähigkeit herausstellen können. Mit dem Konzept der „zone of proximal development“ beschreibt Vygotskij (1978) den Abstand zwischen dem tatsächlichen Entwicklungsstand eines Kindes, wenn es Probleme eigenständig zu lösen versucht, und dem potentiellen Level seiner Entwicklung, wenn bei der Lösung eines Problems Hilfestellung von Erwachsenen oder die Möglichkeit zur Kollaboration mit kompetenteren Peers zur Verfügung steht. Erfahrungen, die in der „zone of proximal development“ gemacht werden können, begünstigen Vygotskij zufolge die individuelle Entwicklung der Problemlösefähigkeit.

In den 1980er Jahren veröffentlichte Miller (1986) die Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie, die sich an die Tradition des genetischen Interaktionismus (Durkheim, Mead, früher Piaget und Vygotskij) anlehnt. Ähnlich wie bei Vygotskij geht es auch in der Arbeit von Miller (1986) primär um „fundamentales Lernen“ wie es im Mittelpunkt von Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung steht, d.h. um „Lernprozesse, die zu strukturell neuen kognitiven und sozialkognitiven Problemlösungen führen können“ (Miller 1986, S. 9). Als Grundthese seines Ansatzes geht Miller (1986) davon aus, dass fundamentales Lernen kollektive Lernprozesse voraussetzt. So könne der Einzelne nur dann etwas grundlegend Neues erlernen, „wenn soziale Akteure interindividuelle Widersprüche gemeinsam zu identifizieren und aufzulösen versuchen, wenn sie, mit anderen Worten, Handlungsprobleme argumentativ zu lösen versuchen“ (ebd., S. 10). Ausgehend von dieser These legt Miller (1986) eine Reihe von Studien zu unterschiedlichen Dimensionen

---

14 Allerdings verweisen Barab/Duffy (2000, S. 43) darauf, dass z.B. das Konzept der Community of Learners eher dem Design der „practice fields“ als dem Konzept der Communities of Practice entspricht.

des individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozesses vor – im Einzelnen sind das Sprache, Kognition (empirisch-theoretisches Wissen) und Moral (normatives Wissen) –, auf deren Grundlage er einen theoretischen Rahmen für die empirische Analyse kollektiver Lernprozesse entwickelt.

Die Lerntheorie von Lave und Wenger (1991) ist einzuordnen ins interdisziplinäre Feld der Social Cognition Studies, dem ganz verschiedene Ansätze zugeordnet werden können, die Denken in enger Beziehung zu tatsächlichen Situationen, d.h. als verknüpft mit Erfahrungen zielgerichteter Handlungen in der materiellen und sozialen Welt betrachten (vgl. Gee 2010). Für den Kontext der vorliegenden Arbeit gehört die Studie von Latour und Woolgar (1979), die sich mit der sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Fakten beschäftigt, zu den interessantesten Arbeiten aus diesem Feld. Am Beispiel von Internetforen zum Videospiel „Zelda“ haben Duncan und Gee (2008) zeigen können, dass sich dieser Ansatz sehr gut zur Beschreibung von Prozessen der Wissensk Konstruktion in Gaming Affinity Spaces eignet. Auch in jüngerer Zeit wurden Arbeiten vorgelegt, die für den interdisziplinären Diskurs über Social Cognition von großem Interesse sind. De Jaegher et al. (2010) sowie Böckler et al. (2010) stellten z.B. aus einer kognitionswissenschaftlichen Perspektive heraus, dass Denken in sozialen Kontexten stattfindet und demnach auch die klassische Kognitionswissenschaft Analyseeinheiten von mindestens zwei Personen hinzuziehen muss. Eine breitere Öffentlichkeit fanden die Arbeiten des Anthropologen und Verhaltensforschers Tomasello (z.B. 2009). Seiner Position zufolge sind es nicht die individuellen Fähigkeiten der Menschen, die den Unterschied zu den sogenannten Menschenaffen ausmachen und die Durchführung komplexer Projekte, wie beispielsweise die Konstruktion einer Boeing 747, erlauben, sondern ihre sozialen Fähigkeiten, wie z.B. die Fähigkeit, mit gemeinsamen Zielen und geteiltem Engagement kollaboratives Handeln zu strukturieren. Einen Beleg für diese These sieht Tomasello z.B. darin, dass zweijährige Kinder in nonverbalen I.Q.-Tests zwar insgesamt keine größeren Fähigkeiten als erwachsene Schimpansen und Orang-Utans zeigten – die Menschenaffen schnitten bei der Testung ihres Verständnisses von Raum, Größen und Kausalitäten gleich gut ab wie die zweijährigen Kinder –, aber bei den Tests bessere Ergebnisse erzielten, die die Messung der sozialen Fähigkeiten, wie z.B. dem sozialen Lernen, der Kommunikation und dem Lesen der Intention des Anderen, vornahmen (vgl. Tomasello 2008).

### *2.1.2 Legitime periphere Partizipation*

Die von Lave und Wenger (1991) gemeinsam verfasste Monographie „Situating learning. Legitimate peripheral participation“ kann zum einen als Grundlegung und Begründung einer lerntheoretischen Position gelesen werden, die von den beiden

Autoren später in getrennten Publikationen in verschiedene Richtungen ausdifferenziert wurde. Zum anderen enthält das Buch eine Theorie des Anfängerlernens.

Im Mittelpunkt von Lave/Wenger (1991) steht das Konzept der legitimen peripheren Partizipation („legitimate peripheral participation“), das der vorliegenden Arbeit als wichtige Referenz dient. So hat es während der Entwicklung der Forschungsfrage zu deren Präzisierung beigetragen und wird im Anschluss an die empirischen Analysen zur Theoretisierung der Forschungsergebnisse herangezogen. Mehr noch: Das Konzept ist von zentraler Bedeutung für die grundsätzliche Begründung des Vorhabens, Lernprozesse im Rahmen eines mikrosoziologischen Ansatzes anhand von Kommunikation in Internetforen mit dem Verfahren der objektiv hermeneutischen Sequenzanalyse zu rekonstruieren; d.h. mit anderen Worten, es ist entscheidend für die Begründung von Untersuchungsgegenstand und Methode. Denn (1.) impliziert die dem Konzept der legitimen peripheren Partizipation zugrunde liegende Konzeption von Lernen als sich entwickelnde Partizipation, dass als Untersuchungsgegenstand die soziale Praxis von Gruppen und/oder Individuen als Mitglieder von Gruppen – und nicht die Kognitionen von Individuen – in den Blick genommen werden müssen. Und (2.) erfordert die Analyse eines sich zeitlich entfaltenden Entwicklungsprozesses ein chronologisch vorgehendes Verfahren, wie das der objektiv hermeneutischen Sequenzanalyse, die „sich an die Sequentialität an[lehnt], die für humanes Handeln konstitutiv ist“ (Oevermann 2002a, S. 6) und damit der chronologischen Logik von Entwicklung und Prozessen gerecht werden kann.

### 2.1.2.1 Grundlagen

Lave und Wenger (1991) begreifen den Prozess der legitimen peripheren Partizipation als das zentrale Charakteristikum von Lernen. Damit nimmt ihre Theorie nicht nur die Ergebnisse, sondern vor allem auch den Prozess des Lernens in den Blick. Die beiden Autoren gehen davon aus, dass Lernende zwangsläufig in Communities of Practitioners bzw. Communities of Practice partizipieren und die Bewältigung von Wissen und Fähigkeiten die Erweiterung der Partizipation an den soziokulturellen Praktiken einer Community voraussetzt. Lernen wird als sich entwickelnde Teilhabe an den Praktiken von Communities of Practice modelliert, an deren Ende die vollständige Partizipation („full participation“) steht (vgl. ebd., S. 29):

„It [legitimate peripheral participation] concerns the process by which newcomers become part of a community of practice. A person's intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming full participant in a sociocultural practice. This social process includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills.“ (Lave/Wenger 1991, S. 29)



Beim Prozess der legitimen peripheren Partizipation handelt es sich um einen Vorgang der Transformation, in deren Verlauf ein Newcomer zu einem Oldtimer wird und in deren Mittelpunkt die Entwicklung einer Identität als Mitglied der jeweiligen Community of Practice steht. Die von Lave und Wenger verwendeten Begriffe „oldtimers“, „newcomers“, „full participants“ und „legitimate peripheral participants“ resultieren Lave (1991, S. 68) zufolge aus der Suche nach einem Weg, über soziale Beziehungen sprechen zu können, im Rahmen derer Personen und Praktiken sich gegenseitig verändern, re-produzieren und transformieren. Die Entwicklung vom Newcomer zum Oldtimer beschreibt sie folgendermaßen:

„Newcomers become oldtimers through a social process of increasingly centripetal participation, which depends on legitimate access to ongoing community practice. Newcomers develop a changing understanding of practice over time from improvised opportunities to participate peripherally in ongoing activities of the community. Knowledgeable skill is encompassed in the process of assuming an identity as a practitioner, of becoming full participant, an oldtimer.“ (Lave 1991, S. 68)

Mit ihrer Konzeption von Lernen opponieren Lave/Wenger (1991) gegen die Position, Lernen sei ausschließlich als individuelle Aneignung von Wissen zu verstehen. Stattdessen betonen sie die Rolle der mit der sozialen Praxis des Lernens verbundenen Identitätsentwicklung. Den empirischen Beweis ihrer theoretischen Konzeption, deren Ursprünge in den früheren anthropologischen Arbeiten von Lave (z.B. Lave 1977; 1985; 1988) zu finden sind, erbringen Lave/Wenger mit einer Reihe an anthropologischen Fallstudien, die sich mit Ausnahme der Studie einer Gruppe Anonymer Alkoholiker auf klassische Formen der Apprenticeship beziehen. Im Einzelnen handelt es sich hier um Yucatec-Hebammen in Mexiko, Vai und Gola-Schneider in Liberia, Quartiermeister der US-Navy sowie Metzger in Supermärkten.<sup>15</sup> Entgegen der weit verbreiteten Meinung, in einer Apprenticeship würden ausschließlich mechanische Fähigkeiten, wie z.B. das Herstellen von Werkstücken, erlernt, gehen Lave und Wenger davon aus, dass in ihrem Rahmen vielschichtige Lernprozesse vollzogen werden. So stellte Lave während ihrer Feldstudie in Liberia zur informellen Ausbildung von Vai und Gola-Schneidern fest, dass die Auszubildenden neben dem Herstellen von Hosen zahlreiche andere Inhalte lernten:

„To name a few: they were learning relations among the major social identities and divisions in Liberian society which they were in the business of dressing. They were learning to make a life, to make a living, to make clothes, to grow old enough, and mature enough to become master tailors,

---

15 Während die Fallstudie über die Community of Practice der Schneider von Lave selber durchgeführt worden ist, stammen die weiteren Fallstudien aus Publikationen anderer Autoren. Formale Lernkontexte, wie sie in der Schule anzutreffen sind, spielen keine Rolle. Dennoch (oder vielmehr gerade deshalb) kann Lave/Wenger (1991) als Kritik formaler (Aus-)Bildung gelesen werden (vgl. Hughes et al. 2007b, S. 3). Erst in ihren späteren Arbeiten hat Lave dann auch Analysen formaler Lernprozesse vorgelegt, die sie z.B. in Lave (1996) klassischen Formen von Apprenticeship gegenüberstellt.



and to see the truth of the respect due to a master of their trade. It seems trivially true that they were never doing only one of these things at a time.“ (Lave 1996, S. 151 f.)

Cox (2005, S. 528 f.) hat auf eine Spannung zwischen den Fallstudien und der finalen Theorie hingewiesen. So handele es sich bei den ausgewählten Fällen um kohärente Communities of Practice aus dem handwerklichen Bereich, die für ihre Mitglieder eine allumfassende Bedeutung haben.<sup>16</sup> Die Theorie hingegen definiere eine Community of Practice nicht als „primordial culture sharing entity“ (ebd., S. 98), sondern gestehe den Involvierten unterschiedliche Interessen und Standpunkte zu. Die Community impliziere nicht notwendigerweise „co-presence, a well-defined, identifiable group or socially visible boundaries“ (ebd.). Vielmehr ginge es um „participation in an activity system about which participants share understandings concerning what they are doing and what that means for their lives and for their communities“ (ebd.).

Obwohl Lave und Wenger soziale Praxis und Partizipation in Communities of Practice in den Mittelpunkt ihrer theoretischen Konzeption stellen, kann von einer Vernachlässigung des Einzelnen keine Rede sein. Im Gegenteil: Lave/Wenger (1991, S. 52) gehen davon aus, dass ihre Theorie einen expliziten Fokus auf die Person impliziert. Die Person werde aber nicht als von den Mitmenschen losgelöst, sondern als „person-in-the-world, as member of a sociocultural community“ (ebd.) wahrgenommen. Bei Lave (1991) heißt es:

„Legitimate peripheral participation offers a two-way bridge between the development of knowledgeable skill and identity – *the production of persons* – and the production and reproduction of communities of practice.“ (Lave 1991, S. 68, Hervorhebung A.C.)

Beim Prozess der legitimen peripheren Partizipation geht es also sowohl um die Produktion von Personen als auch die Reproduktion von Communities of Practice, wobei beide Entwicklungsverläufe von der besonderen Beziehung zwischen Newcomern und Oldtimern abhängig sind:

„The process of becoming a full practitioner in a community of practice involves two kinds of production: the production of continuity with, and the displacement of, the practice of oldtimers (Lave & Wenger, 1991). Newcomers and oldtimers are dependent on each other: newcomers in order to learn, and oldtimers in order to carry on the community of practice. At the same time, the success of both new and old members depends on the eventual replacement of oldtimers by newcomers-become-oldtimers themselves. The tensions this introduces into processes of learning are fundamental.“ (Lave 1991, S. 74)

Lave und Wenger (1991, S. 53) nehmen an, dass Lernen – als Aspekt sozialer Praxis – die gesamte Person („whole person“) involviert. Es beinhaltet nicht nur eine Beziehung zu bestimmten Tätigkeiten, sondern auch zu sozialen Gemeinschaften; es

---

16 Allerdings verschweigt Cox (2005) in diesem Zusammenhang den Fall der Anonymen Alkoholiker.

enthält die Entwicklung zu einem vollen Teilnehmer, einem Mitglied und einer bestimmten Person. In diesem Sinne geht es beim Lernen nur teilweise – und oftmals zufällig – um das Erlernen neuer Fähigkeiten und Erkenntnisse, sondern insbesondere auch um die Entwicklung zu einer anderen Person. Denn Tätigkeiten, Erkenntnisse usw. existieren nicht in Isolation. Vielmehr sind sie Teil eines Beziehungssystems, in dessen Rahmen sie Bedeutung besitzen. Die Personen werden von diesen Beziehungen definiert, genau wie andersrum auch die Beziehungen von den Personen definiert werden. Das Konzept der Identität nimmt damit eine entscheidende Rolle in der Konzeption von Lave und Wenger ein: Lernen impliziert immer auch die Konstruktion von Identitäten, welche von den Beziehungsnetzen, in denen das Lernen stattfindet, geprägt werden (vgl. ebd.).

Identitäten fassen Lave/Wenger (1991, S. 53) als „long-term, living relations between persons and their place and participation in communities of practice“. Lernen als legitime periphere Partizipation zu sehen, bedeutet den Autoren zufolge nicht nur, dass Lernen eine Bedingung für Mitgliedschaft in einer Community of Practice ist, sondern auch, dass Lernen selbst eine sich entwickelnde Form der Mitgliedschaft ist. Im Kern geht es bei der theoretischen Position von Lave und Wenger darum, dass im Rahmen von Lernprozessen die Aneignung von Wissen und Fähigkeiten und die Entwicklung einer Identität als Mitglied einer Gemeinschaft untrennbar miteinander verbunden sind:

„(...) I propose to consider learning not as a process of socially shared cognition that results in the end in the internalization of knowledge by individuals, but as a process of becoming a member of a sustained community of practice. Developing an identity as a member of a community and becoming knowledgeably skillful are part of the same process, with the former motivating, shaping, and giving meaning to the latter, which it subsumes.“ (Lave 1991, S. 65)

„We have claimed that the development of identity is central to the careers of newcomers in communities of practice, and thus fundamental to the concept of legitimate peripheral participation. This is illustrated most vividly by the experience of newcomers to A. A. [Alcoholics Anonymous], but we think that it is true of all learning. In fact, we have argued that, from the perspective we have developed here, learning and a sense of identity are inseparable: They are aspects of the same phenomenon.“ (Lave/Wenger 1991, S. 115)

In Berücksichtigung marxistischer Theorie nimmt Lave (1991) an, dass es zum Zeitpunkt der Niederschrift der Publikation, also zu Beginn der 1990er Jahre, aufgrund einer häufigen Trennung von Identitäten und Praktiken sowohl in schulischen als auch in beruflichen Umgebungen schwierig ist, von der peripheren zur vollen Partizipation fortzuschreiten und dabei „knowledgeably skilled identities“ zu entwickeln. Ein Fokussierung von Identität im Rahmen der Erforschung von Lernprozessen sei daher, auch zur Optimierung von Lernprozessen in formalen Bildungsinstitutionen, unabdingbar (vgl. ebd., S. 65).

Lernen als soziale Praxis im Internet  
Objektiv hermeneutische Rekonstruktionen aus einem  
Forum zum Videospiel Pokémon  
Czauderna, A.  
2014, X, 346 S., Softcover  
ISBN: 978-3-658-04660-6