

## Pädagogik der Wissensgesellschaft

Höhne, Thomas

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

transcript Verlag

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Höhne, T. (2003). *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. (Pädagogik). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839401194>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

THOMAS HÖHNE

# Pädagogik der Wissensgesellschaft

[transcript]

Thomas Höhne  
Pädagogik der Wissensgesellschaft

*Meinen Eltern und meiner Großmutter*

**Thomas Höhne**, Abschluss in Germanistik (M.A.) und Pädagogik (Dipl.); Promotion in Pädagogik über Schulbuchtheorie; Forschungsschwerpunkte sind Lern- und Wissensforschung, qualitative Methoden insbesondere Diskursanalyse, Medienpädagogik sowie Kultur- und Rassismustheorie.

THOMAS HÖHNE

**Pädagogik der Wissensgesellschaft**

**[transcript]**



This work is licensed under a Creative Commons  
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.

### **Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© 2003 transcript Verlag, Bielefeld  
Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld  
Lektorat & Satz: Thomas Höhne  
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar  
ISBN 3-89942-119-1

## INHALT

### **Pädagogik und Wissensgesellschaft** 9

---

<b>1. Das Konzept der Wissensgesellschaft</b>	<b>27</b>
<b>1.1 Zur Genealogie des Wissensgesellschaftsdiskurses</b>	<b>27</b>
1.1.1 Gesellschaft als »Wissensgesellschaft«	28
1.1.2 Wissen als intellektuelle Technologie (Daniel Bell)	31
1.1.3 Kybernetisierungen	34
1.1.4 Pädagogisierung im Wissensgesellschaftsdiskurs	38
1.1.5 Wissen, Symbole und soziale Energie (Amitai Etzioni)	41
1.1.6 Wissen, Lernen und Macht in der Wissensgesellschaft (Helmut Willke)	44
1.1.7 Resümee	50
<b>1.2 Soziale Veränderungen und Probleme postmoderner Wissensgesellschaften</b>	<b>53</b>
1.2.1 Postmoderne und die Virtualisierung des Sozialen	53
1.2.2 Zum Verhältnis von »Information« und »Wissen«	56
1.2.3 Wissen, Information und Macht	59
1.2.4 Neue »Wissensklassen«?	60
1.2.5 Subjektivierungsformen in der Wissensgesellschaft	62
1.2.6 Metaphern der Wissensgesellschaft	65
1.2.7 Leben und Arbeiten im 6. Zyklus	66
1.2.8 Von der zweiwertigen zur mehrwertigen Logik	67
1.2.9 Konsequenzen für die Wissensgesellschaft	74

<b>2.</b>	<b>Wissen und Bildung in der Wissensgesellschaft</b>	<b>79</b>
<b>2.1</b>	<b>Bildung in der Wissensgesellschaft</b>	79
2.1.1	Bildungsdiskurse	81
2.1.2	Bildungssoziologische Perspektiven	88
2.1.3	Wandel des Bildungswissens in der Moderne	90
2.1.4	Neoliberalisierung des Bildungssystems	92
2.1.5	Bildung zwischen Humankapital und Bürgerrecht	96
2.1.6	Veränderungen des Subjektbegriffs	98
2.1.7	Effekte im Bildungsdiskurs	102
2.1.8	Ausblick	103
<b>2.2</b>	<b>Der Wissensbegriff in der Erziehungswissenschaft</b>	106
2.2.1	Wissen als Subdiskurs in der Erziehungswissenschaft	110
<b>2.3</b>	<b>Umrisse eines Wissensbegriffs</b>	132
2.3.1	Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Wissensforschung	157
<hr/>		
<b>3.</b>	<b>Kulturelle Differenz in (Post-)Moderne und Pädagogik</b>	<b>165</b>
<b>3.1</b>	<b>Fremdheit als Kategorie der Moderne</b>	165
3.1.1	Funktion des Fremden in der Moderne	166
3.1.2	Konstruktion des Fremden in der Weltgesellschaft	172
3.1.3	Soziale und historische Bedingungen der Konstruktion von Fremden	175
3.1.4	Die Eigenlogik des Politischen	183
3.1.4	Die wissenschaftliche Konstruktion von kultureller Fremdheit	187
<b>3.1</b>	<b>Pädagogisches Wissen über Kulturdifferenz und Fremdheit</b>	193
3.2.1	Vom Gastarbeiter zum Fremden	193
3.2.2	»Kultur« als Zuschreibung	195



3.2.3	Kulturalisierung als Pädagogisierung	201
3.2.4	Interkulturelles Wissen und Macht	211
3.2.5	Probleme interkultureller Forschung	214

<b>3.3</b>	<b>Differenz und Subjektkonstitution</b>	219
3.3.1	Schule als Differenzierungsinstitution	221
3.3.2	Schulbücher und Differenzwissen	224
3.3.3	Resümee	227

---

## **4. Pädagogisierungsprozesse** **229**

<b>4.1</b>	<b>Pädagogisierung und Macht</b>	229
4.1.1	Zum Begriff der Pädagogisierung	230
4.1.2	Soziale Machtbeziehungen und Pädagogik	233
4.1.3	Zum Verhältnis von ökonomischer und pädagogischer Form	236
4.1.4	Subjekte zwischen Disziplin und Kontrolle	239
<b>4.2</b>	<b>Wissen und Disziplinierung – Zur historischen Entstehung pädagogischer Subjektvorstellungen</b>	240
4.2.1	Formierung empirischen Wissens: Vom Tableau zur Tiefenstruktur	241
4.2.2	Subjekt, Seele und Wissenschaft	245
4.2.3	Zur Spezifik der pädagogischen Subjektform	250

---

## **5. Lerndiskurse** **253**

<b>5.1</b>	<b>Erziehungswissenschaftlicher Lerndiskurs</b>	253
5.1.1	Ausgangspunkt	254
5.1.2	Fünf Hauptstränge des Lerndiskurses	255
5.1.3	Weiterführende Fragestellungen	261
5.1.4	Theorie als Diskurs – eine diskursanalytische Perspektive	263
5.1.5	Diskursanalyse als Wissensanalyse	270

<b>5.2</b>	<b>Das Konzept der Lernkultur</b>	271
5.2.1	Merkmale von »Lernkultur(en)«	271
5.2.2	Kulturtheoretische Überlegungen zum Lernkulturkonzept	277
<b>5.3</b>	<b>Selbstgesteuertes Lernen in der Lernumgebung (Ein Erfahrungsbericht)</b>	282
5.3.1	Strukturierung der Lernumgebung	283
5.3.2	Zur lerntheoretischen Bedeutung des Komplexitätsbegriffs	287
5.3.3	Durchführung und Reflexion	289
	<b>Literatur</b>	<b>297</b>

## PÄDAGOGIK UND WISSENSGESELLSCHAFT

Die Beziehungen zwischen Pädagogik und Wissensgesellschaft sind vielfältig, und das Ziel der folgenden Ausführungen besteht darin, sie herauszuarbeiten, zu problematisieren und mögliche Forschungsperspektiven für die Erziehungswissenschaft<sup>1</sup> aufzuzeigen. Zu diesem Zweck wird zunächst eine Klärung des Begriffs der Wissensgesellschaft vorgenommen, um im Anschluss einen Überblick über das Spektrum der Beziehungen zwischen Pädagogik und Wissensgesellschaft zu geben. Dies reicht von der Rezeption des Wissensgesellschaftsbegriffs in pädagogischen Diskursen über die Bezugnahme politischer oder ökonomischer Akteure auf pädagogische Topoi wie etwa »Lebenslanges Lernen« im Kontext der Wissensgesellschaft bis hin zu kritischen Auseinandersetzungen um das Konzept der Wissensgesellschaft in Soziologie und Erziehungswissenschaft.

Der Begriff Wissensgesellschaft gehört aktuell zu den populärsten Zeitdiagnosen, um jüngere gesellschaftliche Entwicklungen bzw. Veränderungen zu beschreiben (Pongs 1999, 2000). Dies lässt sich auch für die Pädagogik feststellen<sup>2</sup>, denn Titel wie »Bildung in der Wissensgesellschaft« (von Rosenblatt 1999), »Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft«

- 1 Hier wie auch im Folgenden wird nicht scharf zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik unterschieden. Der Begriff »Erziehungswissenschaft« wird tendenziell dann verwendet, wenn damit mehr der disziplinäre Bezug im engeren Sinne gemeint ist. Von »Pädagogik« wird dann gesprochen, wenn auch das die Disziplin übergreifende allgemeine pädagogische Wissen der Gesellschaft impliziert ist.
- 2 Einschränkend muss hier gleich hinzugefügt werden, dass von Seiten der Erziehungswissenschaft mit der Ausnahme von Sigrid Nolda (1996, 2001, 2001a) wenig zur kritischen Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Wissensgesellschaft beigetragen wurde und die kritischen Analysen eher aus der Soziologie kommen (vgl. Kap. 1.1). Dieses Defizit überrascht zunächst deshalb, weil der Wissensbegriff – so könnte man meinen – bedeutsam für die Erziehungswissenschaft sein sollte, da die *Wissensvermittlung* als eine ihrer wesentlichen Aufgaben erachtet wird (z.B. Kade 1997). Dass »Wissen« dennoch keine systematische erziehungswissenschaftliche Kategorie wie etwa »Lernen« darstellt, sondern nur implizit thematisiert wird, kommt in Kapitel 2.2 zur Sprache.

(Homfeldt/Schulze-Krüdener 2000) oder »Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft« (Nolda 1996) zeigen, dass »Wissensgesellschaft« als Bezugspunkt auch dort mittlerweile eine wichtige Rolle spielt<sup>3</sup>. Dies hängt auch damit zusammen, dass mit dem Bezug auf »Wissensgesellschaft« in doppelter Weise konzeptionell und strukturell grundlegende soziale Veränderungen bzw. Innovationen assoziiert werden. So wird auf der konzeptionellen Ebene betont,

»[...] dass das Konzept der Wissensgesellschaft allgemein von der wachsenden Bedeutung des Wissens als Ressource und Basis sozialen Handelns ausgeht. Der Begriff beschreibt den Umstand, dass Wissen generell zu einem konstitutiven Mechanismus von modernen Gesellschaften und zum Arbeitsinhalt von immer größer werdenden Gruppen von Menschen geworden ist [...] Das Neuartige dieses Konzepts besteht darin, dass es das Vordringen wissenschaftlich-technischen Wissens in die Lebens- und Handlungsbereiche von immer mehr Menschen nicht mit einer Zerstörung und Abwertung anderer Wissensformen verbindet, sondern im Gegenteil ein Neben- und Miteinander historisch unterschiedlicher Wissensformen konstatiert [...]« (Nolda 2001a: 117).

Auf der strukturellen Ebene lasse sich über die klassische Arbeits- bzw. Industriegesellschaft hinaus, so wird weiter argumentiert, seit den 1970er Jahren ein fundamentaler Wandel von Ökonomie, Politik, und Gesellschaft beobachten (Stehr 1994). Andere Begriffe, die in dem Zusammenhang genannt werden, lauten Flexibilisierung, Deregulierung, Risikogesellschaft, Neoliberalisierung, Autonomisierung<sup>4</sup> usw.

Der konstatierte Bruch in der gesellschaftlichen Entwicklung wird entweder als bereits vollzogen bzw. als »fait accompli« (Nolda 2001:

- 3 Innerhalb der Erziehungswissenschaft wird zuweilen auch von »Lerngesellschaft« (Brödel/Siebert 2003) gesprochen. Gegenüber dieser semantischen Ausweitung eines pädagogischen Begriffs zur Kennzeichnung der gesamten Gesellschaft – was eine pädagogisierende Perspektive auszeichnet – ist der im Vergleich zum Lernbegriff grundlegendere Begriff des Wissens zu bevorzugen, da erst mit ihm weitere wichtige Unterscheidungen möglich sind. Dass Gesellschaften, soziale Gruppen, Institutionen und Individuen lernen, ist unstrittig, doch unterscheiden sie sich in den *Formen ihres Wissens* voneinander. Die Art des Lernens hängt von den jeweiligen Wissensformen ab und daher gilt es, Lernprozesse im weiteren Kontext von Wissensformen zu untersuchen bzw. Lernen als Modus des Wissenserwerbs (und der Wissensvermittlung) an die jeweiligen Wissensformen zurückzubinden.
- 4 Weitere Versuche, pädagogische Fragestellungen direkt mit zeitdiagnostisch-soziologischen Konzepten zu verknüpfen, finden sich in Wittpoth 2001 und Angiletta 2002.

100) betrachtet, oder es wird auf die in der Entstehung befindliche Wissensgesellschaft (Kuwan/Waschbüsch 1999: 20) rekurriert. So wird auch hervorgehoben, dass »Wissensgesellschaft« nur *einen* Ansatz im »Dickicht der Interpretationen« (Dewe/Ferchoff, in Arnold/Nolda/Nuissl 2001: 135) darstelle.

Auf den Terminus »Wissensgesellschaft« wird im wissenschaftlichen Bereich mindestens in dreifacher Weise zurückgegriffen: a) Wissensgesellschaft und die damit einhergehenden sozialen Veränderungen werden als »Tatsache« vorausgesetzt und nicht weiter problematisiert, b) der Begriff dient als Beschreibung für strukturelle Transformationen, an erster Stelle für die Beschreibung der Verschiebung von Kapital und Arbeit zu Wissen als wesentlicher Produktivkraft und c) ihm kommt die Funktion einer Beobachtungskategorie unter anderen wie »Risikogesellschaft« oder »Dienstleistungsgesellschaft« zu. Aufgrund der unterschiedlichen Bezüge auf »Wissensgesellschaft« als »Faktum«, »Transformationsprozess« oder »Beschreibungskategorie« sind einige Reflexionen zum weiteren Begriffsgebrauch angebracht.

#### *»Pädagogik der Wissensgesellschaft« – begriffliche Vorüberlegungen*

Angesichts eines Titels wie »Pädagogik der Wissensgesellschaft« läge eigentlich eine Verwendung des Wissensgesellschaftsbegriffs im zuerst genannten Sinne nahe (Wissensgesellschaft als Realkategorie), denn Wissensgesellschaft wäre als Faktum bereits unterstellt, wenn von der »Pädagogik der Wissensgesellschaft« die Rede wäre. Im Unterschied dazu soll der Begriff Wissensgesellschaft hier aber im Sinne von b) und c) gebraucht werden, um einerseits bestimmte *sozialstrukturelle Veränderungen* zu beschreiben (z.B. Veränderungen im Produktions- oder Managementbereich, in der Ökonomie, staatliche De-regulierungen im Bildungsbereich); andererseits stellt »Wissensgesellschaft« auf der *Diskursebene* eine Kategorie dar, durch die bestimmte Merkmale sozialer, ökonomischer, politischer oder kultureller Entwicklungen hervorgehoben und andere ausgeblendet werden (Becker 2001). Dem Wissensgesellschaftsbegriff wird hier somit eine deskriptiv-analytische Funktion auf der Ebene struktureller Veränderungen zugebilligt, die primär durch Wissen bzw. die Transformation von Wissen begründet ist<sup>5</sup>, und auf der Diskursebene wird er selbst zum Gegenstand einer (Diskurs-)Analyse gemacht, um seine Funktion in unterschiedlichen Diskursen zu untersuchen. In diesem Sinne wird

5 Ein Beispiel dafür könnte die Verschiebung von festen Qualifikationen hin zu vielfältigen Kompetenzen im Arbeits- und Weiterbildungsbereich sein (Vgl. Kap. 2.1.4).

auch vereinzelt der diskursive Stellenwert des Wissensgesellschaftsbegriffs herausgekehrt:

»Dem Befund der Wissensgesellschaft wird man wohl am ehesten gerecht, wenn man ihn nicht als konsistentes Gesellschaftsmodell, sondern vielmehr als ein lose geschnürtes Bündel von Diskursen begreift, in denen unterschiedliche Aspekte zur Rolle des Wissens in einer von Informationstechnologien stark geprägten Welt verhandelt [...] werden« (Treptow 2000: 23).

Sowohl die Selektivität von Kategorien sowie der Umstand, dass erste und zweite Beobachtung bei der Beschreibung von Wirklichkeit oft ineinander geschoben werden (Real- und Nominalbezug), machen entsprechende analytische Differenzierungen notwendig. Daher wird hier auch explizit eine *diskursanalytische Perspektive* eingeschlagen, die zugleich systematisch und historisch darauf ausgerichtet ist, den Diskurs über Wissensgesellschaft zu beobachten.

Gegenüber einer rein begriffsanalytischen Herangehensweise zielt eine systematische diskursanalytische Rekonstruktion des Wissensgesellschaftsdiskurses darauf, die jeweiligen Verwendungsweisen des Begriffs und damit seine Funktionen näher zu untersuchen. Ein Effekt der mangelnden Trennung zwischen Real- und Nominalfunktion bei der Verwendung des Begriffs Wissensgesellschaft stellt etwa die Vermischung von Prognose und Diagnose (Nolda 2001: 100) oder die fehlende Differenzierung zwischen »Idealtyp und Realtyp« (Steinbicker 2001: 73) dar.

Die hier eingeschlagene Perspektive bewegt sich somit im Spektrum der drei Funktionen von *Rekonstruktion*, *Dekonstruktion* und *Analyse* der »Wissensgesellschaft«. Zum einen geht es um eine historisch-genealogische Rekonstruktion des Wissensgesellschaftsdiskurses. Sie hat zum anderen eine dekonstruktive Funktion dahingehend, als der Wissensgesellschaftsbegriff in seinen vielfältigen Verweisen und semantischen Verknüpfungen analysiert wird, wozu auch implizite Prämissen und Voraussetzungen gehören, die normalerweise im Diskurs selbst nicht thematisiert werden – beispielsweise die zumeist nicht weiter problematisierte Übernahme individualisierungstheoretischer Annahmen. Hier gilt es, in dekonstruktiv-kritischer Absicht eine Problematisierung des Wissensgesellschaftsbegriffs vorzunehmen. Schließlich besteht die dritte Funktion des Wissensgesellschaftsbegriffs im erwähnten Status als analytische Kategorie, mit deren Hilfe spezifische sozialstrukturelle Veränderungen beschrieben werden können.

Die (Re-)Konstruktion von Bedeutungen, wie sie sich etwa in klassischen Definitionen widerspiegeln, hat stets ein dekonstruktives Moment in dem Sinne, dass immer wieder auf neue und andere Bedeutungen verwiesen wird. Bedeutungen verschieben sich je nach Kon-

text und auch die definitorische Festlegung von Begriffen sichert nicht ihren einheitlichen Gebrauch im Diskurs. Begriffe sind daher eher als semantisch überdeterminierte Bedeutungskomplexe zu verstehen denn als eindeutig und scharf abgegrenzte Konzepte. Es zeigt sich eine vielfältige explizite und implizite Verweisstruktur, was im Fall des Wissensgesellschaftsbegriffs etwa eine Verknüpfung mit Begriffen wie »Individualisierung«, »Deregulierung«, »Virtualisierung des Sozialen« oder »Medialisierung« beinhaltet.

### *Der Diskurs der Wissensgesellschaft und die Pädagogik*

Um einen Überblick über die vielfältigen sozialen Entwicklungen und Veränderungen, die mit Wissensgesellschaft verbunden werden, zu bekommen, wird im ersten Kapitel das Konzept der Wissensgesellschaft expliziert. Dazu wird in zwei Schritten vorgegangen. Zum einen wird der Versuch einer genealogischen Rekonstruktion des Wissensgesellschaftsdiskurses unternommen, der bis in die Kybernetik der 1940er und 1950er Jahre zurückverfolgt werden kann. Dies ist deshalb für die Erziehungswissenschaft von Interesse, weil bereits diese frühen Konzepte genuin lerntheoretische Elemente im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Steuerungsmodelle (Systemtheorie) enthielten, die aber erst später zum Tragen kamen, d.h. soziale und politische Bedeutung erlangten. Im zweiten Schritt werden die sozialstrukturellen Veränderungen in der Wissensgesellschaft beschrieben wie etwa die Virtualisierung des Sozialen, der Wandel sozialer Machtbeziehungen und *neue Subjektivierungsweisen*, für die Begriffe wie »flexibles Subjekt« oder »Ich-AG« stehen. Die pädagogischen Konzepte in dem Zusammenhang lauten etwa »Lebenslanges Lernen«, »Selbstgesteuertes Lernen« oder »Kompetenzerwerb«.

Eine These lautet dabei, dass die Pädagogik auf vielfache Weise direkt mit dem Wissensgesellschaftsdiskurs verknüpft ist, und dass zentrale pädagogische Themen wie Lernen, Bildung oder Kompetenz wiederum eine konstitutive Funktion für den Diskurs der Wissensgesellschaft haben. Daraus leitet sich das Ziel der Darstellungen und Erläuterungen vor allem der ersten beiden Kapitel ab, das darin besteht, die Verbindungslinien explizit zu machen und weiterführend die Folgen für die Pädagogik zu reflektieren.

Ein wichtiger Effekt der Diskursverknüpfung für die Pädagogik besteht darin, dass über den Diskurs der Wissensgesellschaft pädagogische Konzepte und Vorstellungen ins öffentliche Bewusstsein gelangen. So gibt es keine politische Rede über Wissensgesellschaft und kein öffentliches Bekenntnis zu ihr ohne einen Verweis auf die Notwendigkeit Lebenslangen Lernens oder den vermeintlichen Defiziten des Bildungssystems. Und die Pädagogik ihrerseits greift auf »Wis-

sengesellschaft« zurück, um die Bedeutung lebenslangen Lernens, einer flexibleren Bildung oder der steten Bereitschaft zum Kompetenzerwerb hervorzuheben.

Diese »win-win-Situation« bedeutet für die Pädagogik, dass sie etwas von der seit der Bildungsreform verloren gegangenen gesellschaftlichen Bedeutung zurück erlangen kann. Ihr kommt dabei die (selbstdefinierte) Aufgabe zu, Konzepte für eine Steigerung individueller Kompetenzen in Form pädagogischer Praktiken wie Lernen zu entwickeln. In einer historisch vergleichbaren Situation befand sich die Bildungsökonomie bzw. die Bildungsforschung der 1960er Jahre, als das »Humankapital« als wichtiger gesellschaftspolitischer und ökonomischer Entwicklungsfaktor entdeckt wurde. Dieser Diskurs stellt eine historische Anschlussstelle für gegenwärtige Diskurse um Kompetenz und lebenslanges Lernen dar. Doch lässt sich eine wichtige Verschiebung gegenüber dem Humankapitalkonzept feststellen, das primär auf die Erhöhung der Zahl hochqualifizierter Arbeitskräfte zielte mit dem Zweck, ökonomisch davon profitieren und angesichts des Ost-West-Konflikts den Wettlauf um den technologischen und wissenschaftlichen Fortschritt für sich entscheiden zu können. Im Kontext neoliberaler Vorstellungen werden »Humanum« und »Kapital« neu konfiguriert, indem Bildung, Lernen und Kompetenzerwerb wesentlich als Individualisierungs- und Differenzierungstechniken gegenüber globalen Bildungsstrategien (Öffnung der Hochschulen, Demokratisierung) begriffen werden, wie sie in der Phase der Bildungsreform der 1960er Jahre verfolgt wurden. Individualisierung stellt hierbei zum einen eine Folge von sozialen Differenzierungsprozessen dar. Zum anderen repräsentiert sie eine Form rationaler Lebensführung, die wesentlich an gesellschaftliche Diskurse über Subjektivität gebunden ist, in denen bestimmte normative Subjektvorstellungen artikuliert werden. Auf dieser Diskursebene finden sich pädagogische (bzw. »pädagogisierte«) Subjektvorstellungen wie etwa die des »kompetenten Subjekts«, die auch eine *konstitutive Funktion für den Wissensgesellschaftsdiskurs* haben. Die kritische Perspektive auf Individualisierung – etwa als Rationalisierungsform bzw. als soziale Technik<sup>6</sup> – zeigt, in welcher Weise sie mit neoliberalen Vorstellungen kompatibel ist (vgl. Lemke 1997: 255 ff.). Dabei spielen etwa »Kompetenzen«, die in pädagogischen Praktiken und in Form pädagogischen Wissens thematisiert, betont und zu einer unabdingbaren Res-

6 Foucault spricht von »Individualisierungstechniken« und meint damit eine bestimmte Art, in der gesellschaftliche Institutionen Individuen hervorbringen. Dies setzt ein bestimmtes Wissen über Techniken des Unterscheidens und Individualisierens voraus, das über längere Zeiträume institutionell in die Subjekte eingeschrieben wird (Foucault 1994, vgl. auch Kap. 3.3).



source individueller Entwicklung gemacht werden, eine zentrale Rolle. Aus diesem Grund ist eine Untersuchung des Zusammenhangs von Individualisierung, Kompetenzen und Subjektvorstellungen notwendig, um mögliche Affinitäten zwischen Pädagogik und Neoliberalismus aufzuzeigen. Darüber hinaus lassen sich noch weitere Diskursverknüpfungen feststellen: Es wird an Figuren aus dem klassischen Bildungsdiskurs – etwa an die Idee der Selbstbestimmung des Subjekts – angeschlossen<sup>7</sup>, der Autonomie- und Freiheitsbegriff wird (neo-)liberal-ökonomisch umgedeutet und die sozialen Bedingungen von Bildung, Lernen und Kompetenzerwerb werden größtenteils dethematisiert (vgl. Kap. 2.1).

Sigrid Nolda hebt hervor, dass der Diskurs über die Wissensgesellschaft stark »pädagogisiert« sei (Nolda 2001: 100), und seine historische Rekonstruktion zeigt, dass dies schon immer dahingehend der Fall gewesen ist, als in ihm stets die Mobilisierung und pädagogische Steuerung subjektiver Ressourcen sowie die Steigerung der Effektivität von sozialen Systemen durch Lernen zentral thematisiert wurde.

Eine solche historische Perspektive zeigt, wie erwähnt, die vielfachen und oftmals impliziten Verflechtungen, durch die der normative und positiv-prognostische Überschuss des Wissensgesellschaftsdiskurses in ein kritisches Licht gerückt werden kann (etwa in Bezug auf den Zusammenhang von Lernen und Kontrolle). Allzu positive Diagnosen und Programmatiken im Zusammenhang mit »Wissensgesellschaft« wurden einer Kritik unterzogen (z.B. Stehr 1994, Becker 2001) – eine Kritik, die u.a. auf die erwähnten neoliberalen Tendenzen zielt<sup>8</sup>. Hierbei werden gerade die pädagogischen Praktiken der Flexibilisierung der Subjekte durch Lernen, Bildung und Kompetenzerwerb zur Zielscheibe dieser Kritik (vgl. Wimmer 2002). Daher ist zu fragen, in welcher Weise noch auf Bildung zurückgegriffen werden kann, womit die pädagogischen Fragestellungen im engeren Sinne angesprochen sind, die sich im Kontext der Wissensgesellschaft ergeben.

- 7 Es wird in Kap. 2.1 zu zeigen sein, dass Neoliberalismus und Bildungsdiskurs im Unterschied zur Annahme einer Diskontinuität nicht in einem gegenseitigen Ausschließungsverhältnis stehen. Dies ist deshalb von Bedeutung, weil es die Anzahl möglicher Alternativen zu neoliberalen Bestimmungen von Subjektivität signifikant einschränkt.
- 8 Wissensgesellschaft und Neoliberalismus sind auf vielfältige Weise miteinander verknüpft, doch werden diese funktionalen und auch historischen Verknüpfungen hier nur soweit thematisiert, als sie für pädagogische Fragestellungen von Belang sind (vgl. Kap. 2.1 und 4.2).

*Bildung oder Wissen?*

Neben den Entwicklungsmöglichkeiten in der Wissensgesellschaft gilt es auch, systematisch die Ambivalenzen, Paradoxien und Widersprüche des Diskurses über die Wissensgesellschaft zu berücksichtigen, die innerhalb der Pädagogik kaum angesprochen werden. Gegenüber der Tendenz in der Pädagogik, sich vor allem positiv auf »Wissensgesellschaft« zu beziehen und unmittelbar an pädagogisch technologisierbare Praktiken anzukoppeln (z.B. neue Lernformen, Kompetenzerwerb), soll hier zunächst einmal nach den *Bedingungen der Möglichkeit pädagogischen Handelns und Wissens im Kontext der Wissensgesellschaft* gefragt werden. Am Beispiel des Bildungsbegriffs wird der unterschiedliche pädagogische Bezug auf Wissensgesellschaft deutlich. Zum einen wird die These des Bruchs zwischen Bildung und Subjekt vertreten (Wimmer 2002), was in Form einer Kritik am Neoliberalismus und der funktionalen Unterwerfung der Subjekte unter die Imperative des Marktes begründet wird. Zum anderen – und hier steht der positive Bezug zur Wissensgesellschaft im Vordergrund – wird die Notwendigkeit eines veränderten, mehr auf Kompetenz zugeschnittenen Allgemeinbildungsbegriffs hervorgehoben, der den Subjekten die autonome Teilhabe am raschen wirtschaftlichen Wandel und dem »kompetenten« Handeln in der Risikogesellschaft ermöglichen soll (de Haan/Poltermann 2002). In historischer Hinsicht wird also auf der einen Seite die Diskontinuität gegenüber klassischen Bildungstheorien behauptet, auf der anderen Seite wird über den Weg einer Umdefinition des (Allgemein-)Bildungsbegriffs an den Bildungsdiskurs angeschlossen. Darüber hinaus lässt sich in den letzten Jahren eine Naturalisierung des Bildungsbegriffs beobachten, da die Bildungs- und Lernfähigkeit des Menschen wesentlich mit Rückgriff auf naturwissenschaftliche Theorien (Neurophysiologie, Hirnforschung, Kognitionstheorien) begründet wird (vgl. Kilius/Kluge/Reisch 2002). Eine Alternative dazu stellt eine Bildungs- und Wissensforschung dar, welche die sozialen Wissensformen, deren Wandel und *daraus folgend* die pädagogischen Vermittlungs- und Aneignungsmöglichkeiten untersucht und auf diese Weise einen (de-)konstruktivkritischen Anschluss an den Wissensgesellschaftsdiskurs erreicht.

Die einseitige Konzentration wissenschaftlicher Untersuchungen von Lernprozessen auf das Subjekt etwa in Form der Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung vernachlässigt die Formenvielfalt und Strukturveränderungen sozialen Wissens. Demgegenüber würde es zu den wesentlichen Aufgaben einer »Pädagogik der Wissensgesellschaft« gehören, die *Vielförmigkeit des Wissens, seine Repräsentationsformen und Transformationen* zu berücksichtigen (vgl. Reuser 1999) und nicht theoretisch zu vernachlässigen oder gar auszublenden – eine Tendenz, die sich vor allem mit dem ausschließli-

chen Bezug auf »Kompetenzen« beobachten lässt. So kann die kritische Diagnose vom »Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung« (Sigrid Nolda) auf die gesamte Pädagogik ausgeweitet werden, was in einem eigentümlichen Kontrast zur »Thematisierung von ›Wissen‹ in den Bereichen Politik, Wirtschaft und Medien« stehe, wie Sigrid Nolda treffend bemerkt:

»Zu beobachten ist [...] nicht das Verschwinden *des* Wissens, sondern *eines* Wissens, hier: des von der Person des Lernenden noch unabhängigen Sachwissens: Wissenstheoretisch ausgedrückt hat sich das alltägliche [...] berufs- und lebenspraktische Wissen von Teilnehmern in den Vordergrund geschoben und das (mehr oder weniger curricularisierte) Wissen der Bildungsinhalte zurückgedrängt, der Lebensweltbezug rangiert vor dem Sachzwang. Die Fokussierung auf die Teilnehmerorientierung hat aber vergessen lassen, dass diese kein Selbstzweck ist, sondern immer nur in Verbindung mit einem Lerngegenstand Sinn macht« (Nolda 2001a: 103, Hervorh. im Orig.).

Rudolf Stichweh bringt in professionstheoretischer Hinsicht die damit verbundene Problematik auf den Punkt, wenn er gegenüber dem therapeutisch zweistelligen Modell der Beziehung zwischen Professionellem und Klienten (Oevermann 1996) die »*Dreistelligkeit der Beziehung* und damit die *intermediäre* Position des Professionellen« (Stichweh 1994: 374) herausstellt:

»Vermittlung« betont den Gesichtspunkt der Repräsentation einer autonomen Sinnperspektive oder Sachthematik durch den Professionellen im Verhältnis zu seinem Klienten. Diese »Repräsentation« kann [...] immer auch den Charakter der Heranführung an eine Sachthematik haben und insofern vermittelt sie ein Verhältnis zu dieser« (ebd.)

Somit spannt sich die *dreistellige Beziehung zwischen Professionellem, Klienten und Wissen als grundlegendes Relation auf und bildet das Proprium pädagogischer Professionalität*. Der zentrale Begriff der »Vermittlung« konkretisiert sich erst in dieser Dreierbeziehung und wird durch die Analyse des dabei eingesetzten Wissens weiterer Reflexion zugänglich. Insofern repräsentiert die Zweistelligkeit die »Wissensvergessenheit« der Erziehungswissenschaften, während die Dreistelligkeit der professionellen Beziehung das Wissen als dritte und wesentliche Komponente wieder einholt und damit seine konstitutive Funktion für das »pädagogische Verhältnis« deutlich macht.

Eine Ausnahme zu der Tendenz von Seiten der Pädagogik, Wissen, seine Formen und Strukturen als wesentliche Faktoren zu vernachlässigen, stellt die gegenwärtige Debatte über das Kerncurriculum dar (z.B. Böttcher/Kolb 2002). Hierbei wird das Wissen, seine Funktionen, die Formen der Vermittlung usw. in den Fokus der Betrachtung

gerückt mit dem Effekt, dass auch andere, zentrale Begriffe wie der Kompetenzbegriff konkretisiert werden. Unter Berufung auf kognitions-theoretische Befunde wird dabei zunächst eine wichtige Kritik am Kompetenzbegriff formuliert<sup>9</sup>. (Vor-)Wissen und Expertise seien zentral für die Ausbildung von Kompetenzen, und eine einseitige Verlagerung auf Kompetenzerwerb unabhängig von Wissen und Inhalten sei von geringem Nutzen:

»Eine Vernachlässigung der Vermittlung von Faktenwissen führt dazu, dass die Kinder überhaupt nicht in der Lage sind, Fakten systematisch und effektiv nachzuschlagen. Eine Überbetonung von prozessorientiertem Lernen zu Lasten des Erwerbs von Faktenwissen behindert vielmehr die Fähigkeit, das Lernen zu lernen« (Hirsch 2002: 51).

So wird für ein umfassendes Allgemeinwissen plädiert, das nicht funktional umgedeutet und nur auf Kompetenzen hin ausgerichtet werden darf. Allgemeinwissen sei »das beste intellektuelle Rüstzeug« und es sei »wichtiger für den Lernerfolg als die Einflüsse der Eltern, der Peergruppe und des nachbarschaftlichen Umfeldes« (ebd.: 61).

Von hier aus lässt sich nun fragen, in welcher Weise Wissen innerhalb der Erziehungswissenschaft in der Vergangenheit überhaupt thematisiert wurde. Dabei lassen sich mit der Curriculumsdiskussion, der Rezeption postmoderner Theorien, dem Bildungsdiskurs, der Rezeption kognitivistischer und radikalkonstruktivistischer Ansätze<sup>10</sup> und dem Professionalisierungsdiskurs fünf verschiedene Diskursstränge rekonstruieren, in denen der Wissensbegriff implizit als Subdiskurs eine Rolle spielt (Kap. 2.2).

Einen dezidierten Versuch, pädagogisches Wissen durch eine Präzisierung des Wissensbegriffs zu bestimmen, haben Oelkers/Tenorth (1991a) unternommen. Der von den Autoren explizierte Wissensbeg-

9 Hans-Günter Rolff hat im Zusammenhang mit der Diskussion um Bildungsstandards zurecht darauf aufmerksam gemacht, dass der Kompetenzbegriff nicht auf die »durch die Berufspädagogik popularisierten Sach-, Sozial-, Personal- und Methodenkompetenzen« zu reduzieren sei (2003). Für einen konzeptuell ausgefilterten Kompetenzbegriff in der Erziehungswissenschaft vgl. Nieke 2002.

10 Hier lässt sich für den Radikalkonstruktivismus feststellen, dass der Wissensbegriff aufgrund der Annahme der Autonomie des Bewusstseins funktional eine zentrale Rolle spielt, aber die Art heteronomer und sozialer Vorstrukturierung des subjektiv konstruierten Wissens aufgrund des Postulats der operativen und informationellen Geschlossenheit vernachlässigt wird. In der Untersuchung des Verhältnisses von heteronomen und autonomen Wissensstrukturen bei Vermittlungsprozessen läge aber eine wesentliche erziehungswissenschaftliche Aufgabe (vgl. dazu mit Blick auf den Lernbegriff Kap. 5.3).

riff bildet einen wichtigen Ausgangspunkt für die Ausarbeitung eines weitergehenden Wissenskonzepts, das die Analyse unterschiedlicher Formen von Wissen ermöglichen soll. *Ein entsprechendes Wissenskonzept bildet die Grundlage für eine pädagogisch akzentuierte Wissensforschung, die Vermittlungs-, Aneignungs- und Transformationsprozesse des Wissens von der Seite seiner sozialen und repräsentationalen Formveränderungen aus konzeptualisiert.* Ein solches Konzept – in Form des »soziokulturellen Wissens« – wird in Kapitel 2.3 umrissen, wobei allgemeine und formale Merkmale von Wissen wie »Zeit« oder »Prozeduralität« herauspräpariert werden, die zur konkreten Untersuchung von Wissensformen dienen<sup>11</sup>. Forschungspraktisch wären für die Erziehungswissenschaft Fragen folgender Art von zentralem Interesse: In welcher Weise besitzt Vermittlungswissen eine eigene Struktur? Unterscheidet es sich – und wenn ja, wie unterscheidet es sich – von anderen Formen popularisierten Wissens? In welcher Weise lässt sich Wissen aufgrund unterschiedlicher Vermittlungsformen und -situationen (Schule, Weiterbildung) differenzieren? Wie hat sich der historische Wandel von Wissensformen auf die Gestaltung pädagogischer Praxis ausgewirkt?<sup>12</sup> Eine solche von der Seite des sozialen Wissens und seiner Repräsentationsformen ausgehende Erforschung von Praktiken der Vermittlung und Aneignung in unterschiedlichen pädagogischen Feldern wird in Kapitel 2.3.1 skizziert.

### *Pädagogisches Wissen als spezifisches Differenzwissen*

Ein Signum von Wissen stellt seine systemkonstitutive Funktion dar, durch die formgebende und abgrenzende Unterscheidungen etabliert werden – als differente Wissensformen etwa in der Unterscheidung von »theoretischem« und »praktischem« Wissen. Pädagogik ist ihrerseits durch ein spezifisches Differenzwissen charakterisiert, zu dem elementare Unterscheidungen wie Kind/Erwachsener (Nemitz 2001), behindert/normal oder auch die eigen/fremd-Unterscheidung für kulturelle Differenzen gehören (Lutz/Wenning 2001, Höhne 2001). Anknüpfend an die Feststellung von Basil Bernstein, dass sich modernes Bildungswissen durch Pluralität und Differenz gegenüber klassi-

11 Vgl. für eine entsprechende Analyse von Wissen in Schulbüchern Höhne 2003: 155-173.

12 Hier könnte eine Forschungsrichtung die Untersuchung der Veränderungen in Lehrplänen und ihrer Auswirkungen auf Schule und Unterricht seit dem 19. Jahrhundert sein (Müller 1977). Oder es könnten etwa die Folgen der Verschiebung von Qualifikation zu Kompetenz im Bereich der Erwachsenenbildung untersucht werden (vgl. Kap. 2.1.4).

schem, auf Homogenität hin orientierten Wissen auszeichnet, können die Auswirkungen dieser Verschiebung am Beispiel der Kulturdifferenz untersucht werden (Kap. 3.1). Als Ergebnis einer historischen und systematischen Rekonstruktion zeigt sich die elementare Kodierung von Kultur – als Unterscheidung von »eigen/fremd« – im Kontext der Nationalstaatenbildung, was analog zum Politikbegriff nach Carl Schmitt<sup>13</sup> als Begriff des »Kulturellen« aufgefasst werden kann<sup>14</sup>. Die in Alltag, Medien und Wissenschaften als normal erachteten nationalkulturellen Unterscheidungen (italienische Kultur, deutsche Kultur) bilden den Teil eines dominanten sozialen Wissens bzw. eines Dispositivs (Michel Foucault)<sup>15</sup>, zu dem pädagogisches Wissen über Fremdheit und kulturelle Unterschiede auf spezifische Weise beiträgt. Es zeigt sich, dass typisch pädagogische Figuren wie »Toleranz« und »Verstehen«, mit der das Programm der Interkulturellen Pädagogik normativ begründet wird, die Kulturdifferenz voraussetzen, deren Abbau im gleichen Atemzug als selbstdeklariertes Ziel gefordert wird. Dieser Widerspruch bleibt in interkulturellen Programmen zumeist verdeckt, und wird immer wieder fortgeschrieben. Ein Effekt davon ist, dass die dominante fremd/eigen-Differenz verfestigt wird und so wesentlich zur Normalisierung nationalkultureller Unterscheidungen beiträgt (Kap. 3.2).

Der Umgang mit Differenz bildet in der Wissensgesellschaft eine zentrale Aufgabe von Bildungsinstitutionen und zuvorderst der Schule. Angesichts der Pluralisierung von Differenzen geht es um die grundsätzliche Frage, welches einheitliche oder kollektive Wissen noch vermittelt und auf welche Unterscheidungen dabei zurückgegriffen werden kann bzw. soll. Mit der Beobachtung Bernsteins (1977) vom Wandel des Bildungswissens in der Moderne von einem homogenisierenden hin zu einem differenzierenden Wissen verändert sich die Art der Integration und Identitätsbildung im Bildungsbereich. Neben den pädagogischen Differenzierungsformen wie »Schulart« oder »Klassenstufe« besitzen soziale Differenzen wie Geschlecht und Nationalität eine subjektkonstitutive und daher regulierende Funktion für Schule und Unterricht (Kap. 3.3). Diese »regulativen Differenzen« stellen Individualisierungstechniken dar, aufgrund deren Schüler ein spezifisches Wissen über sich und »den/die Anderen« erwerben (geschlechtstypisch, kulturell usw.). Entgegen strukturfunktionalistischen

13 Der Verfassungstheoretiker Carl Schmitt geht von der Unterscheidung »Freund/Feind« als dem Wesen des Politischen aus (Schmitt 1996).

14 Es geht also nicht um »Kultur« im allgemeinen, denn sie beinhaltet weitere Differenzen wie hoch/niedrig (Bollenbeck 1996) oder zivilisiert/unzivilisiert (Lutz/Wenning 2001: 20).

15 Vgl. ausführlich zum Dispositivbegriff bei Foucault Kap. 3.1.

Annahmen spielen askriptive und partikulare Merkmale eine wichtige Rolle in der schulischen Differenzierungspraxis – eine Tendenz, die im Zuge postmoderner Aufwertung von Differenz in der Wissensgesellschaft noch verstärkt wird.

### *Pädagogisierungsprozesse*

Neben der Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern (Drerup/Keiner 1999) lässt sich eine zweite, für die Transformation pädagogischen Wissens in der Wissensgesellschaft wichtige Entwicklung beobachten. Es handelt sich um Pädagogisierungsprozesse, durch die – so die These – nicht nur eine Ausweitung pädagogischer Semantiken auf andere Felder stattfindet, sondern die auch zu einer grundlegenden Transformation sozialer Beziehungen und Machtverhältnisse beitragen. Die gegenwärtige hohe Bedeutung pädagogischer Bildungs- und Entwicklungsvorstellungen<sup>16</sup> in Politik, Ökonomie und Medien stellen ein Indiz für eine entsprechende Pädagogisierung dar. So lässt sich nicht nur die Verallgemeinerung einer »ökonomischen Form« als Spezifikum des Neoliberalismus beobachten (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000: 16), durch den weite Teile des Sozialen einer ökonomischen Logik unterworfen werden. Pädagogisierungsprozesse lassen sich analog dazu als die Durchsetzung einer »pädagogischen Form« auffassen, durch die für alle Lebensbereiche die tendenziell indefiniten, individuellen und sozialen Entwicklungs- und Steigerungsmöglichkeiten betont werden (vgl. Kap. 4.1).

Für einen kritisch-dekonstruktiven Begriff von Wissensgesellschaft, der die Ambivalenzen und Widersprüche der Entwicklung in den letzten drei Jahrzehnten berücksichtigt, ist es daher notwendig, Praktiken und Prozesse der Neoliberalisierung im Blick zu behalten. In pädagogischer Perspektive sind dies vor allem neue Subjektivierungsweisen, die mit Schlagworten wie »Selbst-Unternehmertum« oder »flexibler Mensch« verknüpft sind sowie Diskurse, in denen die allumfassende Formbarkeit und Entwicklungsfähigkeit von Menschen hervorgehoben wird. »Lebenslanges Lernen«, »Bildung«, »Weiterbildung«, »Kompetenzerwerb« und ähnliche pädagogische Formeln erfahren im Kontext neoliberaler Positionen, die im Zusammenhang mit Wissensgesellschaft artikuliert werden, eine nachhaltige Aufwertung und spezifische Funktionalität. Dies wird deutlich, wenn der Kompetenzbeg-

16 Dabei ist zu denken an Konzepte wie Lebenslanges Lernen, neue Lernkulturen, Kompetenzerwerb oder Organisationslernen, die in politischen Statements, in unterschiedlichen Medien, populärwissenschaftlichen Ratgebern usw. auftauchen.

riff theoretisch an soziale, ökonomische und kulturelle Klassenlagen rückgebunden und im Bourdieuschen Sinne als »Kapital« aufgefasst wird (Kap. 2.1). Es zeigt sich dann, dass von diesem Konzept im wesentlichen eine hochqualifizierte Dienstleistungsklasse profitiert, die in der Wissensgesellschaft das obere Segment der ca. 20 % Wissensarbeiter (Willke 1999) bilden.

Die Kombination zweier unterschiedlicher Menschenbilder, nämlich des homo oeconomicus und des homo discens, d.h. des lernenden Menschen (Geißler 1998: 167) zum »homo kompetenz« (Alulaf/Stroobants 1994: 54) stellt ein zentrales Signum des Diskurses um die Wissensgesellschaft dar. Gegenüber klassischen (wirtschafts-)liberalen Vorstellungen geht es weniger um die Beseitigung äußerer sozialer und politischer Einschränkungen, die das als autonom erachtete Individuum in der freien Entfaltung seiner Kräfte limitieren könnten. Vielmehr soll im neoliberalen Sinne durch die Herausstellung der subjektiven Entwicklungs- und Steigerungsmöglichkeiten eine Kompetenz zum Risikomanagement erreicht werden, mit der das Individuum den »Widrigkeiten« ökonomischer Veränderungen und biographischer Unsicherheiten begegnet.

Gemeinhin werden die »Synergieeffekte« der Kopplung unterschiedlicher Subjektvorstellungen und Rationalitäten positiv herausgestellt, aber es wird kaum thematisiert, dass gleichzeitig auch *neue Linien des Ausschlusses und neue Formen sozialer Ungleichheit* produziert werden. Man denke hierbei an die neuen Formen der Wissenskluft, die entstehen, da der Zugang zu Wissen und Information sozial und ökonomisch ungleich verteilt ist. Thomas Lemke hebt die Bedeutung von Differenzen für das »neoliberale Programm« hervor (Lemke 1997: 251). In diesem Sinne beinhaltet etwa der Erwerb von Kompetenzen immer auch das Postulat, sich in seinen Fähigkeiten von »den Anderen« zu unterscheiden. Differenz und Distinktion gehen hierbei funktional ineinander über. Hierbei kann pädagogisches Wissen zu machtvollstem Wissen, wenn es die sozialen Effekte der eigenen Wissensproduktion – etwa die andauernde Betonung der Lern- und Steigerungsfähigkeit der Subjekte durch Kompetenzerwerb – nicht mehr reflektiert und sich lediglich auf eine »konstruktive Rolle« bzw. Positivformeln verlegt. Die sozialen, politischen und ökonomischen Wirkungen seiner Wissensproduktion kann Pädagogik sicherlich nicht direkt kontrollieren, d.h. die Art, in der in anderen Feldern auf pädagogisches Wissen zurückgegriffen wird, aber sie kann den Rückgriff und die Kontextualisierung pädagogischer Theoreme (z.B. Lebenslanges Lernen) in Diskursen beobachten und auf seine Funktionen hin analysieren. Hierin zeigt sich die *reflexive Funktion diskursanalytischer*



*Ansätze*, mit deren Hilfe die disziplinären Wissens- und Diskursproduktionen untersucht werden können<sup>17</sup>.

Ein diskursanalytischer Blick auf die historische Entstehung pädagogischer Subjektvorstellungen zeigt zum einen, in welcher Weise Kontinuitäten und Diskontinuitäten zu Subjektvorstellungen im aktuellen Wissensgesellschaftsdiskurs bestehen und zum anderen wird der konstitutive Zusammenhang von Wissen, Macht und Subjektivierungsform<sup>18</sup> deutlich (Kap. 4.2). Damit verbunden sind die Paradoxien von Subjektivierung – an erster Stelle die von heteronomer Steuerung und autonomer Entfaltung des Subjekts –, die ein Grundthema der Pädagogik und vor allem der Bildungstheorien darstellen. Eine explizite Aktualisierung erfährt der Bildungsbegriff durch seine radikalkonstruktivistische Reformulierung (z.B. Lenzen 1997a), bei der die Bestimmung von Lernen eine wichtige Rolle einnimmt (vgl. Punkt 2.1.6).

### *Lernen in der Wissensgesellschaft*

Neben »Bildung« stellt »Lernen« einen zentralen erziehungswissenschaftlichen Topos dar, der im Kontext der Wissensgesellschaft historisch und systematisch einen überragenden Stellenwert erhält. Zu beobachten ist dabei innerdisziplinär eine hochgradige Ausdifferenzierung des Lerndiskurses in der Erziehungswissenschaft in den letzten zwei Jahrzehnten. Aufgrund der sehr unterschiedlichen Ansätze stellt sich dabei aber auch die Frage, inwieweit noch von einem *einheitlichen* wissenschaftlichen Gegenstand »Lernen« gesprochen werden kann (Kap. 5.1). Neuere Entwicklungen wie die Rezeption des Radikalkonstruktivismus und das Konzept der »Neuen Lernkultur(en)« stellen Versuche von Seiten der Disziplin dar, auf gegenwärtige soziale, politische und ökonomische Veränderungen zu reagieren. Mit

17 Vgl. für die Vergleichende Erziehungswissenschaft beispielsweise Schriewer 2000. Es wäre noch anzumerken, dass keine Methode oder Theorie an sich »reflexiv« in einem anspruchsvollen erkenntnistheoretischen Sinne ist. Hier soll lediglich zum Ausdruck gebracht werden, dass eine systematische Analyse der Wissens- und Diskursproduktion als Beobachtung zweiter Ordnung eine Voraussetzung für eine weitere Reflexionen – etwa in Form der Funktionsbestimmung spezifischer Begriffsverwendungen – darstellt, wofür sich methodisch die Diskursanalyse anbietet.

18 Subjektivierung wird hierbei in der doppelten Weise von »Subjektwerdung« und gleichzeitiger »Integration in eine symbolische Ordnung« verstanden.

Kognitionstheorien, Radikalkonstruktivismus, Theorien des Organisationslernens, Lebenslangem Lernen und dem Konzept der Lernkulturen lassen sich fünf zentrale theoretische Positionen des pädagogischen Lerndiskurses unterscheiden und in Bezug auf den Lernbegriff vergleichen (Punkt 5.1.2).

Die unterschiedlichen Bestimmungen von Lernen beinhalten differente Subjektvorstellungen. Die Unterschiede der Theorien zeigen sich wesentlich in ihren metatheoretischen Annahmen, die aber im Diskurs nicht explizit reflektiert werden oder nur von untergeordneter Bedeutung sind. Eine ausdifferenzierte Disziplin benötigt aber ein »Meta-wissen« über ihre Gegenstandsbereiche, die Art ihrer Theoriegenerierung und Diskursproduktion, was eine Art »disziplinäres Gedächtnis« darstellt. Erst auf diese Weise kann das spezifische Disziplinwissen gegenüber dem Wissen anderer Disziplinen und seiner Verwendung in anderen sozialen Bereichen (Politik, Medien, Ökonomie usw.) abgegrenzt, reflektiert und in seiner Spezifik untersucht werden.

Ein exemplarisch genauerer Blick auf das Konzept der Lernkultur zeigt, in welcher Weise sowohl an lern- als auch an kulturtheoretische Überlegungen angeschlossen wird. Dabei handelt es sich um einen Versuch, individuelles und soziales Lernen zu integrieren, womit der innovatorische Gehalt begründet wird. Eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Bestimmungswort »Kultur« fehlt jedoch gänzlich im Lernkulturdiskurs, was zu der Vermutung führt, dass Kultur hier wesentlich metaphorisch bzw. im Sinne einer catch-all-Kategorie gebraucht wird (Kap. 5.2). Wie in Bezug auf soziokulturelles Wissen so erweisen sich auch im Fall der kulturtheoretischen Begründungen von Lernen Gedächtnistheorien als anschlussfähig.

Ein Erfahrungsbericht zu Lernprozessen in einer gestalteten Lernumgebung beschließt das Kapitel zu Lerndiskursen in der Erziehungswissenschaft. Auf der theoretischen Ebene geht es um die Frage, in welcher Weise die Vorstrukturierung des Wissens in Form des Materials (zumeist Texte), das Vorwissen und die Aneignungsformen der Lernenden in der Lernumgebung zusammenhängen und wie dies empirisch untersucht werden kann. Theoretisch kann Lernen als Umgang mit *Komplexität*, *Selektionsstrategie* und *Differenzerfahrung* begriffen werden. Mit einem derartigen *Strukturbegriff von Lernen* ist es möglich, empirisch anhand der Beobachtung der Lerneraktivitäten und mit Hilfe einer diskursnahen Analyse der Daten (Auswertung der Mitschriften, Notizen, Gespräche, Beobachtung) die Transformationen von Wissen nachzuzeichnen und Rückschlüsse auf die Arten der Aktivität, der Strategien usw. zu ziehen. Ein Befund der Auswertung der Mitschriften ist, dass die Form und Struktur des Diskurses, in der das Wissen repräsentiert ist, den Umgang der Lernenden mit dem Wissen nachweisbar mitsteuert. Die Eigenkonstruktionen auf Lernerseite sind durchzogen von textuellen Steuerungsmitteln (Absätze, Überschriften,

typographische Unterschiede), d.h. Vorgaben, wie sie durch die Strukturierung der Lernumgebung und des Materials realisiert werden. Dies kann als Indiz für eine subtile Lenkung des Lernerbewusstseins durch die Art der Wissensstrukturierung gewertet werden, die für die individuellen Konstruktionen konstitutiv ist. Selbst- und Fremdkonstruktion – so die These – sind untrennbar miteinander verknüpft, so dass nicht von einer völligen Lernautonomie ausgegangen werden kann. Vielmehr sind Unterschiede auf der Ebene individueller Strategien bei der Auswahl von Wissen, das angeeignet wird, zu beobachten, doch die Konstruktionen auf Seiten der Lernenden erweisen sich immer auch als Rekonstruktionen bestimmter Strukturelemente. Subjektive Konstruktionen und Rekonstruktionen ergänzen sich hierbei im Lernprozess.

### *Überblick über die einzelnen Kapitel*

Im 1. Kapitel geht es zum einen um eine Rekonstruktion des Diskurses um die Wissensgesellschaft (Kap. 1.1) und zum anderen um die mit diesem Begriff beschriebenen sozialstrukturellen Veränderungen (Kap. 1.2). Eine Funktion des Kapitels besteht darin, das weitere zu bearbeitende Feld abzustecken, indem die Verknüpfungen von Pädagogik und Wissensgesellschaft aus der Perspektive des Wissensgesellschaftsdiskurses aufgezeigt werden.

Im 2. Kapitel wird schrittweise auf spezifischere pädagogische Fragestellungen fokussiert, die sich im Zusammenhang mit dem Konzept der Wissensgesellschaft ergeben. Die beiden Begriffe »Bildung« und »Wissen« stehen dabei im Vordergrund. Zunächst wird die Frage nach der Bedeutung von Bildung in der Wissensgesellschaft aufgeworfen. Es soll u.a. gezeigt werden, dass das »neue Verständnis« von Bildung im Kontext neoliberaler Diskurse teilweise an den klassischen Bildungsdiskurs anknüpft (Kap. 2.1). In den beiden folgenden Unterkapiteln wird spezifisch der Stellenwert des Wissensbegriffs für die Erziehungswissenschaft thematisiert. Dabei wird zunächst der Status des Wissensbegriffs innerhalb der Erziehungswissenschaft untersucht (Kap. 2.2). Mangels eines klaren Wissensbegriffs wird anschließend das Konzept des »soziokulturellen Wissens« umrissen (Kap. 2.3), das Perspektiven auf eine erziehungswissenschaftliche Wissensforschung eröffnen soll, wie sie im Anschluss skizziert wird (Kap. 2.3.1).

In Kapitel 3 wird die zentrale Bedeutung von Differenz in der Pädagogik im Kontext von Moderne und Postmoderne am Beispiel kultureller Differenzen thematisiert. Im ersten Schritt wird die Genealogie von Fremdheit in der Moderne aus dem »Geist der kulturellen Verschiedenheit« im Rahmen des modernen Nationalstaates rekonstruiert. Ziel ist es, die Fremd/Eigen-Differenz als elementaren Kode

»des Kulturellen« aufzuzeigen (Kap. 3.1), um anschließend herrschendes pädagogisches Wissen über Kulturdifferenz und Fremdheit auf seine Funktion hin zu untersuchen. In einem dritten Schritt wird in allgemeinerer Weise auf den Zusammenhang von funktionalen Differenzierungsformen in der Schule und sozialen Differenzen wie etwa geschlechtsspezifische oder nationalkulturelle Unterschiede eingegangen. Hierbei wird die These vertreten, dass soziale Differenzen eine zentrale regulative Funktion für Schule haben und wesentlich zur Subjektconstitution beitragen (Kap. 3.3).

Im 4. Kapitel soll ein innerhalb der Pädagogik wenig beachteter Zusammenhang diskutiert werden, nämlich das Verhältnis von Pädagogik und Macht. In Kap. 4.1 geht es darum zu zeigen, in welcher Weise soziale Machtverhältnisse pädagogisch überformt und somit pädagogisiert werden. Diese Interpretation geht über die bisherige Pädagogisierungsdiskussion hinaus, der es im wesentlichen darum bestellt ist, eine Ausweitung der pädagogischen Semantik in andere Teilsysteme der Gesellschaft zu konstatieren. In einer weiteren historischen Rekonstruktion des anschließenden Unterkapitels 4.2 soll die Entstehung spezifisch pädagogischer Subjektvorstellungen nachgezeichnet werden, die im aktuellen Wissensgesellschaftsdiskurs eine zentrale Rolle spielen. Klassische pädagogisch-bildungstheoretische Paradoxien wie die von Autonomie und Heteronomie werden in neoliberalen Kontexten positiv rezipiert und produktiv »gewendet«.

Die ersten beiden Unterkapitel des 5. Kapitels widmen sich dem erziehungswissenschaftlichen Lerndiskurs. Zum einen geht es um die Frage, ob in der Erziehungswissenschaft angesichts der unterschiedlichen Ansätze noch ein gemeinsamer Forschungsgegenstand Lernen existiert. Zur Beantwortung dieser Frage wird eine diskursanalytische Betrachtung vorgeschlagen, wozu explizit eine Diskursanalyse konzipiert wird (Kap. 5.1). Anschließend wird das Konzept der Lernkultur vorgestellt. Aufgrund einer fehlenden kulturtheoretischen Begründung von Lernen wird eine mögliche Weiterführung in Anschluss an aktuelle Kulturtheorien aufgezeigt (Kap. 5.2). Beschlossen wird das Unterkapitel mit einem Erfahrungsbericht zum Selbstgesteuerten Lernen in einer vorstrukturierten Lernumgebung, der einige theoretische Überlegungen zu einem Strukturbegriff von Lernen enthält (Kap. 5.3).

# 1 DAS KONZEPT DER WISSENSGESELLSCHAFT

## 1.1 Zur Genealogie des Wissensgesellschaftsdiskurses

Im folgenden Kapitel geht es um eine historisch-genealogische Rekonstruktion<sup>1</sup> des Diskurses über die Wissensgesellschaft. Einen Hauptstrang des Wissensgesellschaftsdiskurses bilden kybernetisch-systemtheoretische Ansätze, die lerntheoretische Elemente enthalten. Norbert Wiener, der Begründer der Kybernetik, entwickelte in seinen Büchern seit den späten 1940er Jahren eine kybernetische Lerntheorie, die auf die Steuerung individueller wie auch sozialer Systeme gleichermaßen zielte. Begriffe wie »Rückkopplung« oder »Steuerungskreislauf«, die in der Folge vom technischen Bereich auf gesellschaftliche Systeme übertragen wurden, stellten schon in frühen Konzepten der Wissensgesellschaft tragende Elemente dar, die auch Eingang in neuere wissenschaftliche Konzeptionen gefunden haben. Begreift man institutionalisiertes Lernen als zentralen pädagogischen Steuerungsmodus, so kann die lerntheoretische Dimension des Wissensgesellschaftsdiskurses als dessen pädagogische Seite interpretiert werden – zumindest lassen sich entsprechende Affinitäten zwischen dem Diskurs über die Wissensgesellschaft und pädagogischen Diskursen feststellen, die im Folgenden herausgearbeitet und problematisiert werden sollen.

1 Mit Genealogie wird bei Foucault ein antihermeneutischer Weg der Analyse von Diskursen und historischen Ereignissen bezeichnet, bei dem »keine feststehenden Wesenheiten, keine tieferliegenden Gesetze, keine metaphysischen Finalitäten« unterstellt werden (Dreyfus/Rabinow 1994: 135, vgl. Foucault 1987: 69-90). Diese Methode ist besonders geeignet, wenn etwa die unterschiedlichen Wurzeln eines Diskurses bloßgelegt werden sollen, wie es hier intendiert ist: Es geht darum, den kybernetisch-systemtheoretischen Wurzelstrang des Wissensgesellschaftsdiskurses zu verfolgen.

### 1.1.1 Gesellschaft als »Wissensgesellschaft«

Zur Beschreibung von »Gesellschaft(en)« stehen zahlreiche unterschiedliche Begriffe zur Auswahl:

»Die Strukturtypisierungen der bereits 1969 von A. Touraine publizierten und 1973 von D. Bell präzisierten Beschreibung einer postindustriellen G. über die Erlebnis-, Wissens-, Informations-, Risiko-, Multioptions- und Kommunikationsgesellschaft bis hin zur segmentierten (post-)modernen oder individualisierten Zwei-Drittel-G. erscheinen im Dickicht der Interpretationen zur Beurteilung der gesellschaftlichen Verhältnisse [...] scheinbar beliebig« (Dewe/Ferchhoff nach Arnold/Nolda/Nuissl 2001: 135).

»Wissensgesellschaft« stellt im »Dickicht der Interpretationen« ein gegenwärtig populäres Deutungsangebot neben anderen dar, wodurch auf spezifische Dimensionen gesellschaftlicher Entwicklung fokussiert wird (vgl. Pongs 1999, 2000). Zurecht weist Egon Becker in diesem Zusammenhang auf einen vorsichtigen Umgang mit dem Etikett »Wissensgesellschaft« hin. Wenn eine Gesellschaft sich selbst als Wissensgesellschaft beschreibe, sei Misstrauen angebracht, da Trends kommunikativ hervorgehoben und Diskurse dadurch geordnet würden (Becker 2001: 86). Dies gilt auch deshalb, weil Wissensgesellschaft von vielen Autoren als prognostisch-normatives Konzept verwendet wird. Ähnlich dem in den 1980er Jahren anhebenden Diskurs über »Kultur« stellt der Diskurs über Wissen und respektive Wissensgesellschaft ein weitläufiges Feld unterschiedlicher Positionen und Bedeutungen dar. Wie im Kulturdiskurs, in dem der Kulturbegriff selbst nur selten zum Gegenstand der Analyse gemacht wird (Höhne 2001), wird auch im Diskurs um die Wissensgesellschaft kaum grundsätzlich der Frage nachgegangen, inwiefern sich »Wissen« als zentrales Unterscheidungsmerkmal von anderen Kennzeichnungen für Gesellschaft wie z.B. »Dienstleistung« unterscheidet.

Die Vorstellung, dass sich westliche Gesellschaften seit dem Zweiten Weltkrieg wesentlich durch Wissen, die Organisation von Wissen und Wissenschaft bzw. Wissensarbeit auszeichnen, ist über fünfzig Jahre alt, wenn man die mit Fourastie (1949) anhebende Diskussion um die *Dienstleistungsgesellschaft* als Vorläufer der Diskussion um »die nachindustrielle Gesellschaft« (Bell 1976 [1973]) mitrechnet. Bei letzterem handelt es sich um den einflussreichsten Versuch, die (amerikanische) Gesellschaft nach 1945 mit Bezug auf Wissen als zentrales Konzept zu analysieren. Was die Ansätze von Fourastie und Bell miteinander verbindet, ist die These eines grundlegenden technisch-wissenschaftlichen Epochenbruchs, mit dem Wissen, Expertise und Dienstleistungen gegenüber anderen Sektoren (Landwirtschaft, industrielle Produktion) als dominant eingestuft werden. Gegenüber den

klassischen Produktivkräften Arbeit und Kapital rücke nun Wissen in den Vordergrund und führe zu den entscheidenden strukturellen Veränderungen<sup>2</sup> (Bell 1976). Wissen wird, so die Unterstellung, zur entscheidenden Produktivkraft und entwickelt sich zur primären Wertschöpfungsquelle.

Von Alain Touraine (1969) und Amitai Etzioni (1968) wurden wenige Jahre vor Bell Konzepte einer postindustriellen bzw. einer postmodernen Gesellschaft vorgelegt, die in gleicher Weise von einem Epochenbruch ausgingen. Amitai Etzioni legte seinen Entwurf einer postmodernen Wissensgesellschaft bereits 1968 in Form einer makrosoziologischen Theorie gesellschaftlicher Steuerung vor. Dabei unterschied er die moderne von der postmodernen Periode folgendermaßen:

»The Modern Period ended with the radical transformation of the technologies of communication, knowledge, and energy that followed World War II. A central characteristic of the modern period has been continued increase in efficacy of the technology of production which poses a growing challenge to the primacy of the values these means are supposed to serve. The post-modern period, the onset of which may be set at 1945, will witness either a greater threat to the status of these values by the surging technologies or a reassertion of their normative priority. Which alternative prevails will determine whether society is to be the servant or the master of the instruments it creates« (Etzioni 1968: vii).

Die neue historische Stufe der postmodernen Gesellschaft bietet nach Etzioni die Möglichkeit einer umfassenden aktiven Steuerung gesellschaftlicher Bereiche, in der Wissen den Status eines zentralen Steuerungsmediums einnimmt (ebd.: 135-222). An diese Grundidee knüpft Helmut Willke in seinem Ansatz der Wissensgesellschaft an, der explizit auf Etzioni zurückgreift (1997, 1998: 22 ff., 227-328).

Diese hier angedeutete historische Dimension des Diskurses um die Wissensgesellschaft ist wichtig, weil der Kontext der Theoriebildung deutlich werden lässt, dass mit der soziologischen Fokussierung auf Wissen als zentrale gesellschaftliche Produktivkraft (Stehr 1994) *genuin* Planungs- und Steuerungsaspirationen verbunden sind, die eine nachhaltige Steigerung sozialer Potentiale zum Ziel haben, was die rationalisierungs- und modernisierungstheoretischen Implikationen des Wissensgesellschaftsdiskurses ausmacht. Dies zeigt auch die de-

2 Im Unterschied zu Bell und vor allem Etzioni bewegt sich Fourastie noch in der fordistischen Logik der Produktivitätssteigerung durch (produktions)technische Innovation und Rationalisierung. Dazu gehören für ihn etwa die »neuen Wissenschaften« wie »Rechnungswesen, Arbeitsorganisation, Absatzorganisation und Normung« (Fourastie nach Häubermann/Siebel 1995: 29).

skriptive und normativ-prognostische Doppelfunktion vieler wissenschaftlicher Ansätze.

Bei der folgenden Betrachtung werden zunächst die kybernetisch-systemtheoretischen und makrosoziologischen Konzeptionen von Bell, Etzioni und Willke beleuchtet<sup>3</sup>. Es handelt sich dabei um drei wichtige Ansätze zur Wissensgesellschaft, von denen einige zentrale Punkte dargestellt werden. Ein Ziel besteht darin, die *pädagogisch-lerntheoretische Seite des Wissensgesellschaftsdiskurses* herauszuarbeiten. Auf diese Weise werden die Berührungspunkte mit der Pädagogik deutlich, die im Verlauf der 1990er Jahre explizit wurden, aber – so die These – implizit schon lange vorhanden waren. Die konkreten Schritte der Rekonstruktion sehen im Einzelnen folgendermaßen aus.

Es soll im ersten Schritt am Beispiel von Daniel Bells Ansatz die Problematik eines damit assoziierten Epochenbruchs (industriell/nachindustriell, modern/postmodern bei Etzioni) aufgezeigt werden. Im zweiten Schritt wird die kybernetisch-informationstheoretische und systemtheoretische Dimension als eine Richtung des Diskurses über die Wissensgesellschaft theoriehistorisch nachgezeichnet. Im Anschluss wird die lerntheoretische Seite kybernetischer Theorien deutlich gemacht<sup>4</sup> und geprüft, inwieweit im Zuge ihrer diskursiven Ausweitung von einer »Pädagogisierung« gesprochen werden kann. Dabei soll auch untersucht werden, ob und in welcher Weise kybernetisch-systemtheoretische Steuerungsvorstellungen und pädagogisch-lerntheoretische Überlegungen in neueren Konzepten über die Wissensgesellschaft verkoppelt werden und sich nachhaltig verstärken<sup>5</sup>. Dabei ist zu untersuchen, ob die darin artikulierten Vorstellungen der Steige-

- 3 Die Auswahl der drei Ansätze zur Wissensgesellschaft begründet sich dadurch, dass in ihnen Wissen – als Kompetenz, Vermögen, theoretisches Wissen, Reflexion – und die soziale Organisation von Wissen zum Dreh- und Angelpunkt für die gesellschaftliche Entwicklung gemacht wird. Insofern spielt die Mobilisierung von immateriellen, gesellschaftlichen Ressourcen wie Bildung, Ausbildung, Weiterbildung und vor allem Lernen die zentrale Rolle.
- 4 Dabei geht es weniger um die explizite Übernahme kybernetischer Theoreme in die Pädagogik, wie sie etwa in der kybernetischen Didaktik von Felix von Cube (1965) zum Ausdruck kommt, sondern eher um ein *kybernetisch-pädagogisches Verständnis*, das die entsprechende Steuerung von Systemen zum Ziel hat.
- 5 Von lerntheoretischer Seite aus bildet die Ausweitung des Lernbegriffs auf geographische Größen (»lernende Region«) oder auf Organisationen (»lernende Organisation«) ein wichtiges Indiz für diese Art der diskursiven Verkopplung.



rung und Mobilisierung von sozialen Ressourcen bzw. Kräften Teil eines komplexen neoliberalen Dispositivs<sup>6</sup> bilden.

### 1.1.2 Wissen als intellektuelle Technologie (Daniel Bell)

Wissen als soziologische Leitkategorie kam in Form des Konzepts der postindustriellen bzw. postmodernen Gesellschaft ab Ende der 1960er Jahre auf (Etzioni 1968, Touraine 1969, Bell 1973), während bereits Anfang der 1960er Jahre versucht wurde, auf die Bedeutung der gesellschaftlichen Verteilung von Wissen aufmerksam zu machen (Machlup 1962). Touraine und Bell sprechen von postindustrieller Gesellschaft, während Etzioni den Begriff der postmodernen Gesellschaft bevorzugt. Mit den beiden »postistischen Etiketten« geht »das Bewusstsein einer tiefgreifenden Epochenschwelle und damit einhergehenden Krisenerfahrung einher« (Eickelpasch/Rademacher 1997: 205). So wird sowohl ein historischer Bruch als auch die Abgeschlossenheit der gesellschaftlichen Formationen suggeriert. Wenn etwa Willke in dem Zusammenhang auch von »Übergangsgesellschaft« spricht (1999: 265), so besteht für ihn das qualitativ Neue an der Wissensgesellschaft in der Ablösung der »Produktionsfaktoren Land, Kapital und Arbeit« durch die »Produktionsfaktoren Wissen und Expertise« (ebd.). Übergang und Bruch verschmelzen hierbei zu einer Bewegung.

Der Faktor Wissen hat nach Bell eine mehrfache soziale Funktion. So erhält er in der postindustriellen Gesellschaft den Status eines »axialen Prinzips«, wodurch die »Zentralität theoretischen Wissens als Quelle von Innovation und Ausgangspunkt der gesellschaftlich-politischen Programmatik« (1976: 32) hervorgehoben wird. Daneben wird die Bedeutung theoretischen Wissens für die Kontrolle sozialen Wandels und die Erforschung der Zukunft unterstrichen (ebd.: 36)<sup>7</sup>. Daran lässt sich die *deskriptive und normativ-prognostische* Doppelfunktion des Diskurses ablesen, die ein gutes Stück auch das Selbstverständnis des Autors widerspiegelt. Eickelpasch/Rademacher spre-

6 Für eine ausführliche Explikation des Dispositivbegriff nach Foucault vgl. den Exkurs in Kap. 3.1.1.; für einen »schnellen Zugriff« vgl. Fn. 10 dieses Kapitels.

7 Zu den wesentlichen Elementen des sozialen Wandels werden der Übergang von einer Güter produzierenden zu einer Dienstleistungswirtschaft, das Aufkommen einer professionalisierten und technisch qualifizierten Klasse, die Steuerung technischen Fortschritts, die Schaffung einer neuen intellektuellen Technologie und Wissen als axiales Prinzip gezählt (ebd.: 32).

chen bezüglich des Labels »postindustrielle Gesellschaft« auch von einer »großen diagnostischen und prognostischen Gebärde« (1997: 206), mit der dieser Entwurf vorgetragen werde. Dabei kommt nicht nur der »neutrale« sozialwissenschaftliche Beobachter zu Wort, sondern es wird in Form der von Bell so genannten »gesellschaftlichen-politischen Programmatik« ein aktives Gestaltungswissen zur Verfügung gestellt, zu dem die Theorie wesentliches beiträgt, denn wie Bell betont: Die Gruppe der »wissenschaftlich-akademischen Klasse«, die sich aus Wissenschaftlern, Technologen, Verwaltungsexperten und Kulturschaffenden zusammensetzt, sei durch ein »gemeinsames Ethos« (1976: 274) miteinander verbunden. Dieses kollektive Bewusstsein ist nach Bell wesentlich durch die »Bildungsidee« (ebd.) bestimmt – ein Gedanke, der eine Aufklärungs- und Erziehungsfunktion der intellektuellen Elite gegenüber der Gesellschaft beinhaltet, deren Wissen die Voraussetzung für die Steuerung sozialer Entwicklung darstellt.

Wenn man Prognose als den Versuch, Zukunft zu kontrollieren, auffasst, dann bilden die erwähnten Ansätze um die postindustrielle und postmoderne Gesellschaft selbst ein konzeptuell-theoretisches Potential an Steuerungswissen<sup>8</sup>. So wird bei Bell die Bedeutung »intellektueller Technologien« für den Umgang mit komplexen sozialen Problemen und Prozessen hervorgehoben. Im Unterschied zu Maschinentechnologien und sozialen Technologien handelt es sich bei intellektuellen Technologien um

»[...] die Substituierung intuitiver Urteile durch Algorithmen [...], wie sie in einem Automaten, einem Computerprogramm oder einer Reihe auf statistischen oder mathematischen Formeln beruhender Instruktionen zum Ausdruck kommen, wobei die statistischen und logischen Techniken, die im Zusammenhang mit der »organisierten Komplexität« zur Anwendung gelangen, eine gewisse Anzahl von Entscheidungsregeln zu formalisieren suchen« (1976: 45).

8 Ein Beleg dafür, dass wissenschaftliche oder politische Steuerungs- und Regulierungsvorstellungen auch immer ein Indiz für ein Krisenbewusstsein darstellen, liefert der 1972 erschiene Bericht »Die Grenzen des Wachstums« des Club of Rome. Die Kommission aus 17 Forschern, die zwei Jahre unter Dennis Meadows arbeitete, traf sich unter dem Titel »The predicament of mankind: quest for structured responses to growing world-wide complexities and uncertainties«. Operiert wurde mit einem von Jay Forrester entwickelten kybernetischen Modell, das komplexe und dynamische Entwicklungen simulieren und Szenarien darstellen konnte. Es sollten Prognosen über die Entwicklung von Umwelt, Gesellschaft und natürlichen Ressourcen bis über das Jahr 2000 hinaus aufgestellt werden.

Erwähnt werden in dem Zusammenhang vor allem die systemisch-kybernetischen Technologien (ebd.), die seit den 1940er Jahren u.a. im Kontext militärischer Forschungen, der Ökonomisierung von Informationsübertragung und der Computerisierung entwickelt wurden.

Einen zentralen Stellenwert gewinnt hierbei der Begriff der Information. So stammt der von Bell benutzte Begriff der »organisierten Komplexität« von Warren Weaver, der zusammen mit Claude Shannon 1949 eine mathematische Theorie der Information entworfen hatte. Dabei ging es im wesentlichen um die Berechnung der Auftretenswahrscheinlichkeit eines Signals<sup>9</sup>:

»Die Quantifizierung der Information hängt auf diese Weise von der Zahl der durch ein Signal ausgeschlossenen Alternativen und damit von der Wahrscheinlichkeit des Signals ab. Seltene Signale und Signale, zu denen es viele Alternativen gibt, haben mehr Informationen als solche, zu denen es wenige Alternativen gibt.« (Nöth 2000: 169)

Die Entwicklung des Computers, die Informationstheorie sowie die Kybernetik stellten die Ausgangspunkte eines *Dispositivs*<sup>10</sup> der *Steuerung und Kontrolle* komplexer Maschinen bzw. Systeme dar. Damit entfaltete sich im Weiteren ein neuer Diskurs, in dem Begriffe wie Botschaft, Information, Organisation und Organismus eine elementare Veränderung erfuhren (Fox Keller 1998: 107). Der Systembegriff, verstanden als ein komplexes und wechselseitiges Zusammenwirken zahlreicher Variablen oder Elemente, wurde in der Folge auch auf nicht-technische Bereiche übertragen (Organisationen und Institutionen, Organismus, Gesellschaft, Kommunikation usw., vgl. dazu Flämig 1998: 120 ff.). Bell knüpft in der Hervorhebung der neuen »intellektuellen Technologien« als einem zentralen Merkmal der postindustriellen Gesellschaft explizit daran an:

9 Bei Signalen handelt es sich nicht um bedeutungstragende Zeichen (Wörter, Aussagen), sondern um quantifizierbare und unterscheidbare, materielle Einheiten wie etwa Buchstaben.

10 Der von Foucault stammende Dispositivbegriff beinhaltet erstens ein heterogenes Ensemble aus Diskursen, Institutionen, Praktiken und Wissensformen, es erschließt zweitens einen »Zugang zu einem neuen Feld der Rationalität« und hat drittens eine »strategische Funktion« insofern, als auf einen Notstand bzw. eine Krise reagiert wird (Foucault 1977: 119-120). Alle drei Merkmale scheinen mir auf den Diskurs über die Wissensgesellschaft zuzutreffen. Ein genauerer Blick auf die Diskursentwicklung wird die strategischen Verknüpfungen, Abschwächungen, Ausblendungen und Verstärkungen auf der Diskursebene beleuchten.

»Die ehrgeizigen Ziele hat sich die intellektuelle Technologie bei der Systemanalyse gesteckt, wobei unter System eine Reihe reziproker Relationen zu verstehen ist, innerhalb derer die Veränderung eines Elements hinsichtlich Art (oder Zahlenwert) bestimmte – wohlmöglich messbare – Folgen für all die anderen nach sich zieht. Der menschliche Organismus ist z.B. ein festes System; eine Arbeitsgruppe, deren Mitglieder sich im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel mit der Lösung spezieller Aufgaben befasst, ein zielsetzendes System; ein Bomber-Stützpunkt-Verband ein variables System; und die Wirtschaft als Ganzes schließlich ein lockeres System.« (1976: 47)

Mehrere Momente sind signifikant für das Steuerungs- bzw. Regulierungsdispositiv, das sich zuerst in den Wissenschaften und seit den 1970er Jahren auch in anderen Bereichen wie Management durchzusetzen begann. Der theoretisch-paradigmatische Bruch im Beobachtungswissen bestand seit den 1940er Jahren in der Abkehr von der Analyse linearer Prozesse, wie sie im tayloristisch-fordistischen System etwa in der Messung von Zeiteinheiten, der Zerlegung von Arbeitsschritten und Bewegungsabläufen im Arbeitsprozess im Vordergrund stand. Statt dessen rückten komplexe, nicht-lineare Prozesse in den Mittelpunkt des Interesses, was wesentlich durch Entwicklungen im technischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich ermöglicht wurde (Heintze 1993, Flämig 1998). Kontingenz und Komplexität, Zukunftsoffenheit und (Selbst-)Steuerungsfähigkeit von Maschinen und Systemen stellen dabei wesentliche Eckpunkte des neuen theoretischen Wissens dar, das sich innerhalb von zwei Jahrzehnten (populär-)wissenschaftlich verallgemeinerte (für Managementtheorien vgl. Flämig 1998: 190). Ein genauerer Blick auf die Ausgangspunkte verdeutlicht die Effekte dieses semantischen und epistemischen Wechsels.

### 1.1.3 Kybernetisierungen<sup>11</sup>

Seit den 1950er Jahren verallgemeinerte sich der systemtheoretisch-kybernetische Ansatz zu einem bereichsübergreifenden, zunächst wissenschaftlichen Modell, das neue Prinzipien wie etwa Prozesse als Regelkreisläufe, reziproke Kausalität, feedback-Schleifen, Selbstorga-

<sup>11</sup> Mit Kybernetisierung ist eine allgemeine, implizite wie explizite Durchsetzung kybernetischer Prinzipien in verschiedenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bereichen gemeint. Es wird im Weiteren nicht spezifisch zwischen Systemtheorie und Kybernetik differenziert, da es um die Identifizierung von Merkmalen wie z.B. Selbstorganisation, Komplexität, Rückkopplung, nicht-lineare Kausalität, Vernetzung geht, die beiden Ansätzen gemeinsam sind (vgl. Greven 1974: 63 ff.).

nisation usw. enthielt. Genuin damit verbunden war der Gedanke der »Komputation«, d.h. der technisch quantifizierbaren Berechnung von *Daten*. Sie stellen formale Größen dar, mit denen bei entsprechend ausreichender Anzahl von Variablen Systeme auf dem Computer simuliert und Voraussagen für die Auftretenswahrscheinlichkeit bestimmter Ereignisse getroffen werden können.

Es handelt sich also um ein Steuerungsparadigma, mit dem komplexe systemische Zusammenhänge und Vorgänge statistisch und prognostisch erfasst und berechenbar gemacht werden sollten. Zeit oder besser: Die Verdichtung von Zeit spielt bei der Operationalisierung (technisch wie steuerungstechnologisch im Sinne von Berechnung) eine entscheidende Rolle, da ein hoher Dateninput entsprechend rasch verarbeitet werden muss, um effektive Informationen zu liefern. Das oben angeführte Zitat von Bell zu intellektuellen Technologien zeigt zudem, in welcher Weise die »Metapher des Systems« (Peter Fuchs 2001) auf ganz unterschiedliche Bereiche übertragen werden konnte mit der Konsequenz, dass sowohl semantische Merkmale (z.B. »Einheitlichkeit«) transponiert und heterogene Bereiche imaginär miteinander verknüpft werden (Körper, Organisationen, Gesellschaft, Biologie, Individuum usw.).

Auf den Aspekt eines damit einhergehenden gewandelten Kontrollverständnisses macht Evelyn Fox Keller aufmerksam. Sie betrachtet die Entwicklung der Kybernetik auch als »Antwort auf die zunehmende Unzulänglichkeit konventioneller Machtausübung« (1998: 112), wie sie sich in einfachen Befehlsketten und Hierarchien zeigt. Die Erkenntnis gegenseitiger Interdependenzen transformierte demnach auch soziale Machtbeziehungen in spezifischer Weise (vgl. Punkt 1.1.5).

Bereits 1943 hatte Norbert Wiener auf den Zusammenhang von Kommunikation und Kontrolle hingewiesen (ebd.: 109). So lautete der Titel seines Buches »Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine« (1948)<sup>12</sup>. Dabei ging es um Rückkopplungsmechanismen in unterschiedlichen Systemen, aufgrund deren eine Selbststeuerung bis hin zum Lernen über Feedback-Schleifen theoretisch begründet wurde. In dem 1949 erschienen Buch »Human

12 Es kann hier nur am Rande auf den interessanten Umstand verwiesen werden, dass Wiener wesentliche Gedanken der Kybernetik konkret während des Zweiten Weltkriegs bei der Konstruktion des sogenannten »antiaircraft predictor« entwickelte, bei dem auf kybernetischer Grundlage die Abschussrate feindlicher Flugzeuge optimiert werden sollte: »Seine Arbeiten zur Charakterisierung der Handlungen feindlicher Piloten und der Entwicklung einer Maschine, die ihre zukünftigen Bewegungen berechnete, gingen über den Piloten und sogar über den Weltkrieg hinaus« (Galison 2001: 433).

Use of Human Beings Cybernetics and Society«, das in der deutschen Übersetzung den Titel »Mensch und Menschmaschine« (1952) trägt, machte er deutlich, »dass die Arbeitsweisen des lebenden Individuums und die einiger neuerer Kommunikationsmaschinen völlig parallel verlaufen« (Wiener 1952: 26). Maschine bezog er dabei auf »Maschinen aus Metall oder Maschinen aus Fleisch und Blut« (ebd.: 195).

Kommunikation und Information stellten die beiden Brückenbegriffe zwischen lebenden und technischen Systemen dar, während der spätere Systembegriff auf die homologen Prinzipien (Komplexität, reziproke Kausalität, Input/Output-Variablen usw.) in verschiedenen Systemen verwies. Wiener betonte stets den Zusammenhang von »Ordnung« und »Information« (ebd.: 30). Ordnung definierte er als einen »Mangel an Zufälligkeit« (ebd.: 32), während der »Betrag an Information« so bestimmt wurde, dass »er größer als Null ist, wenn die Wahrscheinlichkeit des zugehörigen Ereignisses kleiner als eins ist« (ebd.: 29). Absoluter Gewissheit kommt demnach bezüglich seines Wahrscheinlichkeitswertes der Wert eins zu, während der Informationsgehalt gleich null ist. Stabilisierung durch Redundanz und Veränderung durch Informationssteigerung stellen in diesem theoretischen Kontext die beiden Pole möglicher und wahrscheinlicher Entwicklung dar.

Notwendige Strukturbildung und Stabilisierung wurden von Beginn an in der Kybernetik lerntheoretisch gefasst (vgl. Steinbuch 1970: 23). Bezogen auf Menschen und menschliche Gemeinschaften/Gesellschaften unterschied Wiener »Starrheit und Lernfähigkeit« als zwei »Schemata des kommunikativen Verhaltens« (ebd.: 55 ff.). Um die erwähnte Ordnung auf Dauer zu stellen, also ein Gedächtnis und mithin Strukturbildung und Entwicklung zu begründen, musste eine »gewisse Kontinuität der Organisation« der Sinneseindrücke unterstellt werden (ebd.: 60). Der Modus dafür sei Lernen, das im kybernetischen Sinne definiert wurde als »eine Form der Rückkopplung« (ebd.: 62). Dabei verändere das »Ergebnis zurückgemeldeter Information« das »Schema der Ausführung«, was zu einem »logisch höheren Typ« und damit zu einem »Leistungsgewinn« (ebd.: 65) führe.

Dies verdeutlicht, dass sich der Ansatz der Kybernetik zum einen auf ein breites Spektrum unterschiedlicher Phänomene (technische, informationstheoretische, lerntheoretische, mathematische) bezog, was seine »Universalisierung« (Galison: 2001: 433) ermöglichte. Zum anderen wird die eminent lerntheoretische Seite kybernetischer Theorien sichtbar, in denen Lernen als systemspezifischer Steuerungsmodus begriffen wird. Die zentrale Stellung des Informationsbegriffs (und später des Kommunikationsbegriffs) zeigt sich in der von Norbert Wiener eingeführten Unterscheidung von *Materie*, *Energie* und *Information* (Wiener [1948] 1968), die den jeweiligen Entwicklungs-

stand von Gesellschaften anzeigten. Während zur Zeit der Industriegesellschaft die Umsetzung von Energie im Vordergrund stand, geht es in der postindustriellen Gesellschaft um Information. Damit sind nicht nur systematisch verschiedene Ebenen von Abläufen, sondern es werden auch weitergehende Transformationen von Entstofflichung, Entzeitlichung und Delokalisierung von Objekten und Prozessen unterschieden. Dadurch wird es möglich, Information bzw. Wissen zeitlich und örtlich ungebunden einzusetzen, unendlich zu reproduzieren und materielle sowie energetische Umformungsprozesse zu kontrollieren (vgl. Kap. 1.2.1).

Mit der Informationstheorie wird in der theoretischen Beobachtung von »Materie« und »Energie« auf »Information« umgestellt. Informationen können entweder in ihrer formalen Gestalt als materiell-physikalische Einheiten (Signale) betrachtet oder qualitativ als bedeutungstragende Einheiten (Zeichen) gesehen werden. Information als »formierte Materie« eines formal-quantitativen Informationsbegriffs<sup>13</sup> kann schließlich qualitativ-symbolisch übersetzt werden (Becker 2001: 98 ff., Willke 1998: 7-12). Hierbei wird der Informationsbegriff gegenüber dem Wissensbegriff als der allgemeinere erachtet<sup>14</sup>.

Das Unterscheidungskriterium in diesem Falle ist die »Relevanz« bzw. der neu hinzukommende Relevanzkontext, bei dem Wissen als »aggregierte Information« (Degele 2000: 46), als subjektives Erfahrungswissen oder problembezogenes, kulturelles Wissen aufgefasst wird (Becker 2001: 99, Willke 1998: 11). Die Unterscheidung von *Daten* (als Primärkodierung von Zeichen etwa in Form von Zahlen, Sprache und Bildern, vgl. Willke 1998: 7), *Information* und *Wissen* impliziert einen Aufstieg strukturierter Komplexität vom semiotischen Rohmaterial bis hin zum gesellschaftlich relevanten Wissen. »Information ist mögliches Wissen«, heißt es bei Becker (2001: 99). Dabei entsteht die Frage, wie sich die Einbettung von Information in Relevanzkontexte vollzieht und welche Transformationen Information in Richtung Wissen durchläuft. Ist die Information aus sich heraus schon »objektiv« bedeutungsvoll oder wird sie es erst durch den Relevanzkontext? Ist dieser Kontext formaler (Thematisierung in einer zentralen Fachzeitschrift) oder inhaltlicher Art (semantisch-analytische Veränderungen der Kategorien)? Über Relevanz oder Kontext wird weder bei Willke noch bei Becker etwas verlautet, was mit der grundlegenden Schwierigkeit des Übergangs von einem formalen zu einem in-

13 So etwa die differenztheoretische Bestimmung von Information bei Gregory Bateson, für den Information ein Unterschied ist, der einen Unterschied ausmacht (1985: 488).

14 Für eine eingehendere Bestimmung des Verhältnisses von Information und Wissen vgl. Kap. 1.2.2 sowie Kap. 2.3.

haltlichen Informationsbegriff zusammenhängt. Es wird zwischen beiden Begriffen changiert, so dass die *Prozesse der Transformation* letzt endlich im Dunkeln bleiben<sup>15</sup>. Die formale Unterscheidung nach Daten/Information/Wissen bleibt als analytische Differenzierung so lange leer, wie sie nicht durch eine Theorie der Kontexttransformation bzw. Relevanzsetzung (vgl. Schütz 1971) ergänzt wird<sup>16</sup>.

Im nächsten Schritt soll nun beleuchtet werden, in welcher (pädagogischen) Weise auf das Wissen als immaterielle Ressource innerhalb des Wissensgesellschaftsdiskurses in pädagogischer Weise zurückgegriffen wird.

#### 1.1.4 Pädagogisierung im Wissensgesellschaftsdiskurs

Ein zentrales Merkmal des gegenwärtigen Diskurses um die Wissensgesellschaft stellt die Fokussierung auf die Entfaltung und Förderung subjektiver Kapazitäten und Entwicklungsmöglichkeiten dar. Ähnlich wie die Pädagogik in der Moderne seit dem 18. Jahrhundert die immaterielle Seele zum Gegenstand des Diskurses machte (Oelkers 1992), um die erzieherische Formbarkeit des Kindes theoretisch zu begründen, lässt sich seit den 1980er, aber verstärkt in den 1990er Jahren, eine allgemeingesellschaftliche *Diskursivierung* von Wissen, Körper, Dispositionen oder Befindlichkeiten der Subjekte beobachten<sup>17</sup>, wobei deren Entwicklungs- und Lernfähigkeiten besonders hervorgehoben werden. Diese Tendenz bleibt aber nicht auf Subjekte beschränkt, denn auch Institutionen wird der Subjektstatus und damit Lernfähigkeit zugeschrieben, was einer »Anthropomorphisierung« von Organisationen und Institutionen gleichkommt (Kuper 1997: 142), wofür die Rede von »Organisationskultur« bzw. »Lernender Organisation« Indi-

15 Dies trifft auch für Willke zu, der aber aus systemtheoretischer Sicht die Unterscheidung von Daten, Information und Wissen eher plausibel machen kann, da er von der grundsätzlichen Beobachterabhängigkeit dabei ausgeht (1998: 7). Die systemspezifische Beobachtung ersetzt den Kontext- bzw. Relevanzbegriff.

16 Eine Folge dieses Defizits ist die irrije Annahme, dass wissenschaftliches Wissen »im Idealfall kontextfrei« formuliert werden könne (Becker 2001: 105).

17 Foucault zeigt im ersten Band von »Sexualität und Wahrheit« mit dem Titel »Der Wille zum Wissen«, in welcher Art und Weise der Sex diskursiviert und zum allgemeingesellschaftlichen Thema wurde, wie seine Kanalisierungen und Regulierungen verliefen und welche Effekte auf die sozialen Praktiken damit verbunden waren – zum Beispiel die Hysterisierung des Frauenkörpers (Foucault 1977).



zien darstellen. Diese Art der Subjektivierung überindividueller Einheiten unter lerntheoretischen Vorzeichen – ob Gruppen, Organisationen oder Gesellschaft – können insofern als *Pädagogisierung* begriffen werden, als es dabei um die Mobilisierung unsichtbarer, immaterieller Ressourcen wie subjektive Befindlichkeiten, Erfahrungen, Einstellungen usw. im Rahmen von Erziehungs-, Lern- und (Aus-)Bildungsprozessen mit dem Ziel einer produktiven Steigerung geht<sup>18</sup>. In diesem Kontext kommt die Unterscheidung von materiell/immateriell, die schon in Form der kybernetischen Trias von Materie, Energie und Information auftauchte, unter anderen Vorzeichen erneut zum Tragen:

»Gewandelt haben sich die Vorstellungen über die Formbarkeit des Mediums und damit über die Mittel des formenden Zugriffs [...] Als Besonderheit des Mediums Person gegenüber anderen Produktionsfaktoren wird Immaterialität behandelt. Gerade der immaterielle Charakter scheint dem Medium Möglichkeiten der Unerschöpfbarkeit zu geben, die eine Investition in Weiterbildung gegenüber den Investitionen in knappe materielle Ressourcen und Sachwerte auszeichnet. Personen bilden einen Horizont offener Möglichkeiten, über die sich prinzipiell unabschließbar vielfältige organisationale Formen realisieren lassen« (Kuper 1997: 131-132).

Lernen bzw. die Lernfähigkeit von Individuen und Organisationen bzw. Systemen werden dabei zum *zentralen Modus gesteuerter Entwicklung*. Und Steuerung meint hierbei Selbststeuerung: »Organisationskultur kann so rückbezogen werden auf »Selbstorganisation«, wobei dieser Terminus im Sinne der pädagogischen Formel der Selbsttätigkeit eingesetzt wird« (ebd.: 138). Die Selbstentwicklung bzw. Selbstorganisation der Subjekte im individuellen Bildungsgang stellt den zentralen Topos der Bildungstheorie dar, die sich in dieser Hinsicht mit der systemischen Logik der Selbstorganisation trifft (Lenzen 1997a, vgl. Kap. 2.1).

Die Begriffe Pädagogisierung und Kybernetisierung bezeichnen also ein komplexes Diskursfeld aus Begriffen von »Entwicklung«,

18 Der Pädagogisierungsbegriff wurde ursprünglich von Janpeter Kob 1959 eingeführt. Er beschreibt damit den Prozess der Expansion von Bildungs- und Erziehungsvorstellungen sowie des (Aus-)Bildungssystems in der Phase der Industrialisierung. »Rationalisierung« als planende Verwaltung, »Technisierung« und »Pädagogisierung« betrachtet er als markante Prozesse der Industriegesellschaft. Die Pädagogisierung führt er auf den Rationalisierungsschub in der Industrialisierungsphase zurück, durch den die Gesellschaft auf die zunehmenden sozialen Ansprüche ans Subjekt qua Erziehung und Bildung reagierte. Zentral an dem Gedanken der Pädagogisierung ist daher seine Verkopplung mit Rationalisierungs- und Modernisierungsvorstellungen (vgl. Kap. 4.1).

»Steigerungsfähigkeit«, »Steuerung«, »Lernen«, »Selbstorganisation«, »Autonomie« usw. Das pädagogische Moment liegt in der Berücksichtigung der Komplexität und den biographischen Kontingenzen von Entwicklung auf Seiten der Subjekte sowie der pädagogisch-bildungstheoretischen Logik, das Subjekt nicht gegen seinen Willen und seine »Logik« zu formen und es zu »regulierter Autonomie« qua Selbsterziehung zu führen. Die Dominanz von Konzepten wie Lebenslanges Lernen, in denen die Lernphase über die klassischen (Aus-)Bildungsinstitutionen auf die gesamte Lebensspanne ausgedehnt wird, sind ein Beleg dafür, dass eine gezielte Selbsttransformation des Subjekts ein Leben lang möglich ist (vgl. Kraus 2001). Es geht sowohl um »persönliche Entwicklung« als auch um Qualifikationserwerb, um Aneignung von sozialen Kompetenzen sowie um Wissenserwerb. So wird die ganze Person in einem Maße in eine sozial und ökonomisch regulierte Lern- und Entwicklungsstruktur integriert, die auf der Doppelfunktion von Weiterbildung, nämlich auf persönlicher Entwicklung *und* auf Qualifikationserwerb, beruht (vgl. Kuper 1997).

Im Kontext der dargelegten Pädagogisierungs- und Kybernetisierungstendenzen zeigt sich nun, dass die Bedeutung der Mobilisierung immaterieller, subjektiver Ressourcen als zentraler Teil des Diskurses um die Wissensgesellschaft wesentlich auf der *Verknüpfung beider Diskursstränge* beruht. Selbstorganisation, Lernen, Kommunikation, symbolische Steuerung bilden die beiden Diskurssträngen zugrunde liegenden konvergenten Prinzipien, die im Konzept der Wissensgesellschaft zusammenkommen. Gleich einem Brennglas werden die unterschiedlichen Diskurslinien dabei gebündelt und konzentriert. Mithilfe der Übertragungen der Maschinen- und Systemmetapher können unterschiedliche Bereiche bzw. Ebenen homologisiert werden: Subjekte, soziale Gruppen, Wissensbereiche usw. funktionieren grundlegend nach denselben Strukturprinzipien.

Bezogen auf den Zusammenhang von Subjekt und Kommunikation heißt das, dass es neben den Prozessen der Internalisierung und Selbstrepression, wie sie etwa klassische Disziplinierungstheorien nahe legen, wesentlich nun auch um die Externalisierung des Inneren und damit einer »bereitwilligen« Offenlegung innerer Dispositionen und Einspeisung in soziale Kommunikation als wesentlicher Teil von Diskursivierung<sup>19</sup> geht. Ein Blick auf die Entwürfe von Amitai Etzioni

19 Für Lernen in Organisationen bedeutet dies, dass über Kommunikation, die das Innere von Organisationen darstellt, entsprechende Möglichkeiten der Artikulation des Innen geschaffen werden. Dies sind z.B. »intermediäre Instanzen wie Arbeitsgruppen und Teams« (Kuper 1997: 140), wo Wissen und Handeln in entsprechenden Praktiken zusammenlaufen. Selbst-Wissen in Organisationen zu kommunizieren, ist daher

und Helmut Willke soll diese Dimension der Steigerung sozialer Potentiale durch die Mobilisierung immaterieller Ressourcen im Wissensgesellschaftsdiskurs weiter verdeutlichen.

### **1.1.5 Wissen, Symbole und soziale Energie (Amitai Etzioni)**

Das Buch »The Aktive Society« (1968) von Amitai Etzioni, in dem der Wissensbegriff in allen denkbaren Dimensionen über ca. 100 Seiten entfaltet wird, stellt nach Michael Greven ein »ineinandergewobenes Konglomerat von Analyse, Entwurf, Modell und vielleicht Vision« (1974: 136) dar. Bemerkenswert, wenn auch für den oben dargestellten Zusammenhang nicht mehr überraschend, ist, dass der Wissensbegriff von Etzioni unter dem Obertitel »Cybernetic Factors« (1968: 135-222) gefasst wird. Es geht in diesem zentralen Kapitel um die Mobilisierung der »latent vorhandenen kybernetischen Potenzen der postmodernen Gesellschaft« (Greven 1974: 138, vgl. Etzioni 1968: 7). Und erneut wird die »Theorie selbst begriffen als aktives Element der Wirklichkeit« (Greven 1974: 140). Der Theoretiker tritt nach Etzioni als aktiver Theoriegestalter auf und stellt einen »part of the process of decision-making« (Etzioni 1968: 299) dar.

Aktivsein bedeutet dabei »to be aware, committed and potent« (ebd.: 5), d.h. Bewusstsein von Identität, Verpflichtung gegenüber Zielen und die Macht, sie durchzusetzen, zeichnen eine aktive Gemeinschaft gegenüber einer passiven Gruppe aus. Nicht das Fehlen von geeigneten Instrumenten sei das wesentliche Defizit moderner Gesellschaften, sondern der Mangel an Steuerung (ebd.). Zu den Steuerungsinstrumenten gehörten in der postmodernen Gesellschaft vor allem das »exponentielle Wachstum des Wissens« (ebd.). Der Mensch verfüge über die Kapazität, beide zu kontrollieren und sie wirksam einzusetzen. Dem »aktiven Selbst«, womit kein Individuum, sondern eine veränderungswillige Gruppe gemeint ist (ebd.: 4-5), wird das »non-conscious, a-normative, passive object« (ebd.: 6) entgegengesetzt. Die von Etzioni genannten Beispiele führen die oben erwähnte Verknüpfung von Steuerungs- und Emanzipationsgedanken exemplarisch vor Augen. Durch »social engineering – such as chemical control of behavior, or wide-scale, effective, subliminal advertising« (ebd.) steige die Möglichkeit, den Einzelnen in die Abhängigkeit der Passivität zu führen. Es gelte aber, die »societal energy« (ebd.: 7) im Sinne von Entwicklung nutzbar zu machen, die latenten Energien zu mobilisieren und zu kanalisieren. Schließlich wird die Bedeutung

der einzige Weg, das Innen der Organisation mit dem Innen des Subjekts zu verknüpfen.

symbolischer Prozesse in einer postmodernen, aktiven Gesellschaft hervorgehoben:

»Increased knowledge and consciousness, a deepening participation in the public sphere, a decline in the obsession with material assets and rewards and growth in the effectiveness of societal controls - all these require a greater reliance on symbols and a smaller role for objects in societal life. This increased symbolization of societal processes makes society more malleable, more given to guidance and less given to objectivation. Further, the strains of scarcity can be reduced more readily, since symbols – unlike objects – can be given away« (ebd.: 8).

An dieser Stelle wird der Zusammenhang der »Formbarkeit« oder auch »Plastizität« (Grevén 1974: 303) von Subjekten und Gesellschaft und der zentralen Rolle symbolischer Prozesse explizit dargestellt. Die erwähnte Metapher der energetischen Mobilisierung bezieht sich auf die zeitliche, örtliche und soziale Verdichtung von Symbolen zu spezifischen Bedeutungen – sprich: Wissen. Die soziale Relevanz der »realen Objektwelt« bzw. von Objekten beruht wesentlich auf ihrer symbolischen Bedeutung, d.h. der Möglichkeit, sie in Formen von Wissen, Kommunikation und Diskurs zu transformieren und transferieren.

Mehr Wissen hat nach Etzioni entscheidende Auswirkungen auf das Bewusstsein der Subjekte, die nun partizipieren und aktiv sind, womit implizit die subjektkonstitutive Funktion symbolischer Prozesse und Praktiken angesprochen wird. Der zentrale Punkt ist hierbei, dass der Zusammenhang von symbolischen Wissenspraktiken und der Steigerungsfähigkeit bzw. Formbarkeit von Gesellschaft und mithin Subjekten deutlich herausgestellt wird. Die Steigerung subjektiver und sozialer Potentiale in der postmodernen/postindustriellen Gesellschaft erfolgt über die Mobilisierung immaterieller, symbolischer Ressourcen. Die soziale Form der Information, nämlich Kommunikation, bindet die Subjekte gesellschaftlich buchstäblich zusammen und erzeugt einen unaufhörlichen Strom an »symbolischer Energie«, den es, wie Etzioni betont, gesellschaftlich zu kanalisieren gilt. Das »Energienmodell«, auf das er explizit zurückgreift, hat für ihn einen heuristischen Stellenwert zur Untersuchung von sozialem Handeln, von kontrollierten und unkontrollierten Prozessen (Etzioni 1968: 35). Auf der Ebene sozialen Handelns unterscheidet er zwei Energieformen: »unprocessed free-floating (latent, potential) energy« und »processing capacity, yielding committed (manifest, mobilized) energy« (ebd.: 111). Die Frage ist, wie die frei flottierende soziale Energie in produktive, manifeste Formen umgewandelt werden kann. Dazu wird zunächst einmal der Zusammenhang von Symbolen, Objekten und Energie erläutert (ebd.: 35 ff.) – unschwer ist hier die kybernetische Unterscheidung von Materie, Energie und Information zu erkennen. Sprache, so wird zunächst

erklärt, habe energetische Auswirkungen: »Symbols gain a role in social action precisely because they are ›energized‹ – command psychic and social resources, including control of objects« (ebd.). Sprache und Symbole stellen demnach ein immenses Potential an symbolischen Kontrollmöglichkeiten dar, die eine direkte Steuerung von Subjekten, »psychischen und sozialen Ressourcen« einschließlich der Kontrolle von Objekten ermöglichen. Objekte stellen nach Etzioni »gespeicherte Energie« dar, die in Handlungen frei- und umgesetzt sowie transformiert werden kann (ebd.). Mit Bezug auf die Atomphysik weist er darauf hin, dass die Grenze zwischen Materie und Energie fließender seien, als man gemeinhin annimmt und dies gilt auch für die Grenzen zwischen Symbolen, Energie und Materie. Explizit möchte er eine mechanistische Interpretation kybernetischer Ansätze vermeiden und sieht die Möglichkeiten einer Integration der Kybernetik in eine allgemeine Handlungstheorie (ebd.: 27). Symbolische, soziale Praktiken, welche die Artikulationsform sozialen Wissens darstellen, werden in kybernetischer Perspektive, also wesentlich in ihrer Kontroll- und Steuerungsfunktion wahrgenommen und als Macht- und Formierungspraktiken für eine bewusst zu schaffende Wissensordnung eingesetzt<sup>20</sup>.

Das Ziel von Steuerung ist es, unbewusste Prozesse, die durch symbolische Praktiken in Gang gesetzt werden könnten, rational zu regulieren und zu kontrollieren. Gefahren wie die »Massengesellschaft« bzw. die massenmobilisierte »aktive Gesellschaft« des Faschismus – quasi der »Missbrauch« sozialer Energie, der in irrationale Formen mündet – wird durch die Betonung bewusster und partizipativ-demokratischer Aktivitäten begegnet. Bei den in der aktiven Gesellschaft regulierten Energien handelt es sich um eine Form der Rationalität, die über die lineare Logik des tayloristisch-fordistischen Modells hinausgeht und die reziproken Zusammenhänge der unterschiedlichen Elemente betont. Auf diese Art rücken neue Mensch-Maschine-Kopplungen als Teil symbolischer Praktiken in den Blick, womit neue Schnittstellen der Kommunikation und eine immense Steigerung von Anschlussmöglichkeiten entstehen.

Etzioni hebt die Bedeutung symbolischer Prozesse für die Ausbildung eines kollektiven Wissens hervor, das wiederum Grundlage für das kollektive aktive Selbst sei: »Societal units produce knowledge

20 Insofern haben wir es mit einem Diskurs zu tun, der in vielerlei Hinsicht die sozialen Praktiken produktiv initiiert: Erst Diskursivierung, Steigerung der kommunikativen Fähigkeiten und subjektiven Kompetenzen, organisationales Lernen und Entscheidungsfähigkeit ermöglichen den strukturierten und produktiven (!) Fluss sozialer Energien und *schaffen* so die »aktive Gesellschaft«.

and use it collectively« (1968: 135). Nicht das Individuum besitzt danach sozial relevantes Wissen, sondern dies wird gemeinsam hervor- gebracht, erworben und kommuniziert. In der Moderne habe der Trend zur steigenden Bedeutung von Symbolen zugenommen, wäh- rend die Bedeutung von Objekten abgenommen habe (ebd.: 198). Mit der leichteren Formbarkeit symbolischer Elemente gegenüber Objek- ten und einer höheren Kontrollierbarkeit haben sich nach Etzioni zwei wesentliche Transformationen ereignet (ebd.), die erst eine Steuerung in der Informations- und Wissensgesellschaft ermöglichten. In der ak- tiven Gesellschaft bilden Eliten »soziale Kontrollinstanzen«. Und unter Elite versteht Etzioni «a societal control center; it specializes in the cybernetic functions of knowledge-processing and decision- making, and in issuing controlling signals for societal units« (ebd.: 113).

Über verschiedene Implementationsmechanismen – exekutive Ein- heiten, die als »body« bezeichnet werden – werden das von den Eli- ten, welche die »Köpfe« bilden (ebd.: 112), prozessierte Wissen und die Entscheidungen an die »Kollektive« (ebd.) vermittelt. Eine Rück- meldung des so verteilten Wissens erfolgt über Handlungseinheiten, die wiederum den Kontrollinstanzen (»control centers«) einen Input geben. Wissen in Form politische Steuerungspraktik heißt hierbei vor allem »die Verarbeitung erreichbarer Informationen« (Greven 1974: 162) durch Funktionseliten, denn Elite wird von Etzioni als Rollen- konzept aufgefasst und von »Führerschaft« wie auch von »Klasse« unterschieden (Etzioni 1968: 113). Greven bezeichnet den Entwurf Etzionis daher auch als »elitären approach«<sup>21</sup> (1974: 150, Hervorh. i. Orig.). Etzionis Ansatz stellt in spezifischer Weise die Bedeutung immaterieller Ressourcen, d.h. der »symbolischen Energie« heraus, und es stellt sich die Frage, welche Rolle Lernen dabei spielt. Dem Lernen hat vor allem Helmut Willke, der explizit an Etzioni anknüpft, in seinem Ansatz zur Wissensgesellschaft einen prominenten Stellen- wert eingeräumt.

### **1.1.6 Wissen, Lernen und Macht in der Wissensgesellschaft (Helmut Willke)**

Den dargestellten Theorien zur Wissensgesellschaft liegt ein bestimm- tes Menschenbild bzw. eine spezifische Subjektvorstellung zugrunde. Ausgegangen wird im Wesentlichen von einem rational entscheidenden

<sup>21</sup> Es wäre zu prüfen, inwieweit wissenschaftliche Ansätze nicht allgemein ein Elitekonzept repräsentieren.

und kompetenten (= wissenden) Subjekt, das schwierige Probleme situations- und zeitangemessen löst, in der Lage ist, zu kommunizieren, zu kooperieren, sich aktiv einzubringen und andere zu aktivieren. Bei Bell handelt es sich um diejenigen, die zur Klasse professionalisierter und technisch-qualifizierter Personen gehören, bei Etzioni<sup>22</sup> um eine kollektive Einheit bzw. eine Elite im funktionalen Sinne, während bei Willke die Figur des modernen Wissensarbeiters im Vordergrund steht (Willke 1999: 270 ff.).

Wissensarbeiter agieren wesentlich in der symbolischen Sphäre. Auch wenn das Wissen handlungspraktisch umgesetzt und zu »Können« wird, so steht es doch im professionellen Bereich im Mittelpunkt<sup>23</sup>. Genauso wie Etzioni geht Willke davon aus, dass »die symbolischen Ebenen [...] die materiellen« (Willke 2002: 250) steuern<sup>24</sup>. Zu den Symbolsystemen wird neben den Medien »Macht« und »Geld« auch »Wissen« (ebd.) gezählt. Symbole müssten von Personen aktiviert, in Kommunikationen verwendet und in die Operationsweise sozialer Systeme eingebaut werden, um sozial wirksam zu werden (ebd.: 251). »Mensch und Gesellschaft« seien strukturell gekoppelt, aber in ihren Operationsweisen und -logiken autonom (ebd.: 252). Wie die Formen der strukturellen Kopplungen aussehen, durch die zunächst einmal nur ein formaler Modus von Kommunikation/Interaktion beschrieben ist, wird nicht weiter erläutert. An anderer Stelle wird behauptet, dass »Kommunikationsstrukturen sich von den kommunizierenden Personen wie Satelliten von ihren Trägerraketen« ablösen und ein »freischwebendes Netz hoch über den Köpfen der einzelnen Personen« bilden (Willke 1998: 53). Wie aber »Netz« und »Kopf«, um bei den Metaphern zu bleiben, wieder zusammenfinden, bleibt im

22 Es ist darauf hinzuweisen, dass Etzioni explizit eine Kritik an der rationalistischen Entscheidungstheorie formuliert (1968: 263-267) und statt dessen eine Strategie des »mixed-sanning« für Entscheidungsprozesse vorschlägt, in der Grundsatz- und konkrete Einzelentscheidungen aufeinander bezogen werden sollen (ebd.: 283). Innerhalb *dieses* Rahmens eines gemischten *Procederes* wird natürlich auch auf den rationalen Entscheider gesetzt.

23 Dies kann mehrere Formen annehmen wie Erfahrungswissen, theoretisches Spezialwissen, Routinewissen, Metawissen usw. Als Handlungswissen ist und bleibt es an Subjekte gebunden (vgl. Stehr 1994: 208 ff.). Dies gilt auch für soziale Macht (Foucault 1994: Dreyfus/Rabinow, S. 254).

24 Irrig ist allerdings seine Behauptung, dass »die Modelle der Pädagogik die reale Erziehung« (ebd.) steuern. Ganz im Gegenteil gehört es zum Proprium der Erziehungswissenschaft, das Theorie-Praxis-Problem zur Kardinalfrage ihrer Profession gemacht zu haben (vgl. Combe/Helsper 1996, Kap. 3.2).

Dunkeln. Dies ist deshalb bemerkenswert, weil nach Willke erst eine Analyse von Kommunikation/Interaktion und beteiligten Subjekten, d.h. von der »community of practice als »geteilte Praxis« (ebd.: 105, 2002: 24 f.) Auskunft darüber gäbe, wie die reziproken Kausalitäten und damit die Interdependenzen<sup>25</sup> zwischen den beiden Ebenen aussähen. Dies wäre für die Begründung von Lernprozessen in Organisationen, auf die Willke zentral baut (1997, 1998, 2002), von grundlegender Bedeutung. Diese komplexen Relationen und sozialen Konfigurationen gemeinschaftlicher sozialer Praxis geraten bei der Fokussierung auf soziale Systeme und Organisationen aber im Grunde aus dem Blick. Obwohl der Bezug von Personen und Organisationen, die »sich wechselseitig ihr Wissenspotential zur Verfügung stellen«, als Charakteristikum von »Wissensarbeit« beschrieben werden (Willke 1998: 30), wird diese Reziprozität in keiner Weise analytisch weiter beleuchtet. Die Aussage, dass ein »collective mind« (ebd.) generiert werden würde, stellt zunächst einmal eine Behauptung dar, an die wesentlich lern- und veränderungspraktische Aspirationen geknüpft sind (Willke 1997: 51 ff.).

Lernen wird im Ansatz Willkes soziologisch-systemtheoretisch in den Rang eines evolutionstheoretischen Theorems erhoben<sup>26</sup>. Im Unterschied zur Evolutionstheorie, welche primär die Umwelt betrachte, gelte für die Systemtheorie als zentrale Referenz das System, »welches mit seiner spezifischen, hyperzyklisch selbstkonstituierenden Operationslogik im Kontext seiner »Nische« den Gang möglicher Veränderungen definiert« (ebd.) und Lernen stellt dabei den zentralen Modus gesteuerter, genauer: selbstgesteuerter Entwicklung dar. Ausgehend von der informationellen Geschlossenheit von Systemen, die nach systemtheoretischer Logik keinen äußeren und direkten Eingriff zulassen, wird die Umwelt zur »internen Selbstreferenz« (ebd.: 50). Selbststeuerung bezieht sich nicht auf einen irgendwie gearteten Disziplinierungsmechanismus (Fremddisziplinierung, Kontrolle), sondern stellt elementar ein Generierungsprinzip von Subjekt- bzw. Systemstrukturen dar. Dieser Konstitutionsaspekt impliziert logisch eine *Fähigkeit zur permanenten Selbsttransformation* und zum dauernden Umbau von Identitätsstrukturen:

25 Ob dies mit dem Theorem operativer Geschlossenheit unvereinbar ist, bleibt eine offene theoretische Frage. Die Begriffe »strukturelle Koppelung«, »Interpenetration« oder »Interdependenz« sagen noch nicht sehr viel über die *Art*, den *Umfang* und die *Qualität* der Systemverknüpfungen aus.

26 Dies ist allerdings keine neue Betrachtungsweise, wenn man den neoevolutionistischen Ansatz von Eder (1991) berücksichtigt (vgl. Vormbusch 2002: 103-132).



»Praktisch folge daraus, dass Personen, Gruppen, Familien, Organisationen und andere soziale Einheiten gezwungen sind, sich *vorrangig* um sich selbst, ihre eigene Identität und ihre eigene permanente Rekonstruktion zu kümmern und *nachrangig* darum, was in der äußeren Welt vor sich geht« (ebd.: 57, Hervorh. i. Orig.).

Durch »strukturelle Kopplung« (Maturana nach Willke 1997: 69) würde verhindert, dass Autonomie in Autismus umschlage, das System-Umwelt-Verhältnis wird verglichen mit »Autorenschaft und Lektüre« (ebd.: 67). Der Text der (Um-)Welt wird systemspezifisch übersetzt und Bedeutungsstrukturen werden lernpraktisch stabilisiert. Nun wird auch deutlich, dass die Konstitution eines »Innen« als Operationsbasis für Subjektivität aufgrund permanenter struktureller Kopplungen - als dauernde, zeitlich und sinnhaft aufs höchste verdichtete Internalisierungs- und Externalisierungsprozesse – durch Anschlüsse erfolgt, die kommunikativ hergestellt werden. Der entscheidende Punkt ist, dass es keine »natürlichen Innen/Außen-Grenzen« gibt, sondern diese gleichermaßen kulturell und kommunikativ-diskursiv hergestellt werden. Insofern ist die System/Umwelt-Differenz selbst eine Konstruktion und es handelt sich nicht, wie etwa von Niklas Luhmann unterstellt, um »reale Systeme der wirklichen Welt« (1984: 30). Demgegenüber betont etwa Judith Butler die Kontingenz von Innen/Außen-Unterscheidung, die durch kulturelle Konstruktionen entstehen:

»Die Begriffe ›Innen‹ und ›Außen‹ haben nur dann einen Sinn, wenn sie sich auf eine Grenze zurückbeziehen, die um Stabilität bemüht ist. Diese Stabilität, diese Kohärenz werden zum großen Teil durch kulturelle Anordnungen bestimmt, die das Subjekt sanktionieren [...]« (1991: 197).

Mit diesem theoretischen Rückgriff wird deutlich, warum Lernen zum zentralen Veränderungs- und Steuerungsmodus zugleich avanciert: Es hält, metaphorisch gesprochen, die Subjekte »offen«, ermöglicht die permanente Anschlussfähigkeit als Voraussetzung für Veränderung. Der so propagierte Lernbegriff fokussiert nicht primär auf Stabilisierung von Strukturen (kognitiv, Identität), sondern auf permanenten Umbau und Transformation. Die Funktion liegt dabei auch in einer Verschiebung der Innen/Außen-Grenzen<sup>27</sup>, wodurch Subjekte und I-

27 Dirk Baecker weist darauf hin, dass die strikte Grenzziehung zwischen System und Umwelt sich bei funktionalen Organisationen auflösen beginne: »Sie ließen das im tayloristisch-fordistischen Unternehmen strikt Ausgeschlossene, sie ließen Gesellschaft innerhalb der Organisation wieder zu« (Baecker nach Vormbusch 2002: 100).

dentitäten ständig verändert und (re-)strukturiert werden. Was die Lernprozesse selbst betrifft, bleibt Willke jedoch abstrakt, denn Lernfortschritte gehen – so wird zumeist unterstellt – mit einem Abbau von Hierarchien und Macht einher. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich jedoch ein struktureller Zusammenhang von Macht und Kommunikation und dass kein Ausschließungsverhältnis zwischen beiden besteht.

Macht wird systemtheoretisch im wesentlichen als systemspezifisches Steuerungsmedium begriffen, das als Entscheidung kommuniziert wird. Über Macht wird daher verfügt und in Form der Verfügung stellt sie ein funktionales und sozial zuträgliches Steuerungsmedium dar, durch das kommunikative Steigerungen ermöglicht werden: »Die Form der Macht ist nichts anderes als [...] die Differenz zwischen der Ausführung der Weisung und der zu vermeidenden Alternative« (Luhmann 1997: 356). Macht kann aber auch in Organisationen »missbraucht« werden und wird dann dysfunktional, wenn sie beispielsweise zu Lernblockaden führt. Nach dieser Vorstellung ist (dysfunktionale, »schlechte«) Macht von (System-)Rationalität zu unterscheiden und erst »rational« eingesetzte Macht führt zu den erwünschten Steigerungseffekten.

Diese theoriestrategische Aufspaltung des Machtbegriffs findet sich implizit auch in Willkes Ansatz. Nach seiner Meinung ist es wichtig, »dass Macht dort stabilisierende Horizonte setzt, wo den Lernexpeditionen die Gefahr droht, über den Rand der Welt hinunterzustürzen« (2002: 46). Abgesehen von der Schwierigkeit, dass »der Rand der Welt« nach systemtheoretischer Logik von jedem System selbst konstruiert wird und nicht klar wird, wie dieser »Rand« letztendlich konstituiert wird, zeigt sich auch, dass Willke im wesentlichen einem *negativen Machtbegriff* verhaftet bleibt. So kann ein »Bereichschef, ein Teamleiter oder eine Gruppe« im Meer des Chaos von Nicht-Wissen und Unsicherheit »die Macht aufbringen, einen [...] sicheren Raum zu schaffen« (ebd.: 45), damit die Mitglieder wieder »zu sich« und »den Dingen« finden. Dies trifft nun aber auch auf jede verordnete Kaffeepause in der Pause des Weiterbildungsseminars zu, wobei der machtvolle Akt in der verordneten oder gemeinsamen Bestimmung der Pause besteht. Auch die Macht, durch die Entscheidungsprozesse durch »Fristen, Meilensteine und Budgets« (ebd.) interpunktiert werden, hat wesentlich Dekretcharakter, d.h. es wird eine Grenze gesetzt, die zeitlicher, örtlicher oder finanzieller Art ist. Ein weiteres Beispiel, das Willke gibt, verdeutlicht dieses eindimensionale und lineare Verständnis von Macht:

»Das Zusammenspiel von Macht und Wissen wird durch die Definition des zu lösenden Problems orchestriert. Ist das Problem definiert als eine Frage der Stabilisierung von Erwartungen und Horizonten, dann ist der Einsatz von Macht angebracht – etwa als Entscheidung der Übernahme bestimmter

Problemlösungen in verbindlichen sozialen Praktiken oder organisationalen Regelsystemen. Ist das Problem definiert als eine Frage der Veränderung von Erwartungen oder der Erkundung von Horizonten, dann ist der Einsatz von Wissen angebracht [...]« (ebd.: 45-46).

Macht und Wissen stellten demnach zwei unterschiedliche Modi für Problemlösungen dar. Macht würde dort eingesetzt, wo Strukturen stabilisiert werden sollen und Wissen an den Stellen, wo Veränderung intendiert wäre. Hierbei bleibt als Problem außen vor, dass keine eindeutigen Kriterien vorliegen – und auch von Willke nicht angegeben werden – nach denen entschieden wird, wie, wann und von wem in konkreten Situationen nun über den Einsatz von Wissen *oder* Macht befunden wird. Darüber hinaus wird in unplausibler Weise von einer eindeutigen Problemdefinition ausgegangen, da hierbei schon das eigentliche Problem – nämlich das Problem zu definieren – gelöst erscheint. »Macht« wird als notwendig stabilisierendes Mittel – und zwar stabilisierend in Hinsicht von Erwartungen und Horizonten, also letztendlich Wissen – von »Wissen« als transformierendem Mittel unterschieden. *Aber moderne Machtformen zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie an Wissen, Kompetenz und Kommunikation gekoppelt sind, denn im Zuge des Reflexivwerdens etwa von Arbeitsbeziehungen über kommunikative Praktiken (Team- und Arbeitsgruppensitzungen) oder feedback-Techniken (360 Grad Feedback) werden auch Machtbeziehungen reflexiv und funktionieren nicht mehr nach einem linear-kausalen Schema.* Daher transformieren sich Machtformen in dem Maße, in dem grundlegende Veränderungen sozialer, ökonomischer, politischer oder kultureller Art stattfinden (vgl. dazu Fox Keller 1998: 112, Kocyba 1999).

So wäre zu untersuchen, ob bzw. inwieweit Funktionsansprüche von Organisationen oder Gruppen in die Selbstbeschreibung von Subjekten *positiv* eingehen und ob auf diese Art, was die Organisation betrifft, auch Identitäten produziert werden. Dabei geht es nicht um die klassischen Anpassungsmechanismen der bloßen Übernahme von Organisationszielen in die subjektive Perspektive, sondern um die kommunikative Integration von gegenläufigen und scheinbar widerspenstigen Tendenzen (Widerstand, Kritik, mangelnde Motivation), deren Thematisierung und Diskursivierung sowohl komplexitätssteigernd innerhalb der Organisation wirkt (Willke 2002) als auch die Chance zur Neubestimmung der jeweiligen Innen/Außen-Grenzen bietet. Erst auf der Diskursebene kommen Organisation und Individuum zusammen, aufgrund deren die Beziehungen immer wieder neu hergestellt werden. So können Phänomene wie unproduktive Ambivalenzen in der Beziehung Individuum-Organisation oder gar eine »innere Kündigung« kommunikativ-diskursiv aufgefangen und reguliert werden.

Eine umfassende systemische Analyse von Weiterbildungsprozessen darf daher auch (und gerade) die Dimension von Macht und Kommunikation als Teil eines komplexen Geflechts aus Beziehungen nicht außen vor lassen, da strukturell Lernen verhindert würde, das bei Willke den entscheidenden Modus organisationaler Entwicklung darstellt. Würden Macht und Wissen aber im Foucaultschen Sinne als ein untrennbarer *Komplex* begriffen werden, so könnten gerade *Veränderungen*, wie sie sich im Bereich der Arbeit, der Medien oder der Bildung ereignen, als *Machtstrategien* beschrieben werden (vgl. Vormbusch 2002 für den Arbeitsbereich, Dorer 1997 für das Internet). Es verschöbe sich also auch der theoretische Fokus in zentraler Weise in Richtung der Analyse von »Macht *und* Wissen« gegenüber »Macht *oder* Wissen«.

### 1.1.7 Resümee

Ein wichtiger Diskursstrang des Diskurses über Wissensgesellschaft zeichnet sich auch durch die Verknüpfung eines kybernetisch-systemtheoretischen und pädagogisch-lerntheoretischen Diskursstranges aus – exemplarisch hier an den Entwürfen von Bell, Etzioni und Willke verdeutlicht. Die verstärkende Wirkung wird durch die komplementäre Entfaltung von sozialen und individuellen Steigerungspotentialen erzielt, die auf vielfachen semantisch-begrifflichen Überlagerungen der Konzepte und Diskursstränge beruht (Autopoiesis der sozialen und psychischen Systeme, Lebenslanges Lernen der Subjekte, organisationales Lernen, Selbststeuerung usw.).

In der Verknüpfung der heterogenen Teile und Bereiche konnten Elemente eines komplexen Dispositivs identifiziert werden, woraus sich institutionelle Entstrukturierungen sowie neue Logiken des Handelns ergeben. Werden etwa Lebenslanges Lernen als pädagogischer Topos und Betrieb als ökonomische Größe verknüpft, so verwischen sich die Grenzen zwischen Freizeit und Arbeit. Die Übertragung des Lerngedankens auf das Unternehmen als »Lernende Organisation« führt zu einer Subjektivierung, wodurch ein »lebendiges Innen« von Organisationen (Identität, corporate identity, emotionale Dynamiken, Kommunikation usw.) hergestellt wird, das mit Hilfe pädagogischer Techniken weiter bearbeitet werden kann. In diese ganzheitliche Sichtweise ist das »arbeitende Subjekt« als »ganze Person« integriert, denn es muss sich als »kompetentes Mitglied« einbringen und bewähren. In der Weise, in der die Organisation auf das sozial kompetente Subjekt angewiesen ist, bringen die Subjekte ihrerseits die Organisation erst hervor, die dadurch »Subjektstatus« erhält.

Die traditionellen Grenzen zwischen den unterschiedlichen Lebensbereichen (ökonomische Reproduktion, »Selbst-Reproduktion«) verschwinden dabei zunehmend. Die soziale, ökonomische und biotechnologische Optimierung von »Leben«<sup>28</sup> stellt das Subjekt als unerschöpfliche Quelle von Entwicklung und Veränderung in den Mittelpunkt. Im Unterschied zu materiellen Ressourcen sind die immateriellen des »Mediums der Person« schier unbegrenzt. Die kommunikative Mobilisierung dieser Ressourcen geschieht über symbolische Praktiken und Diskursivierungsstrategien, durch die das Innen der Subjekte in eine Form gebracht wird, in der es pädagogisch transformiert werden kann.

Ein Indiz für die Genese neuer Normativitäten stellen die Verschiebungen der Innen/Außen-Grenzen insofern dar, als Normen nicht über eine mehr oder minder repressive (äußere) Moral internalisiert werden, sondern positiv etwa in Form von Produktivitäts- und Steigerungstechnologien in die Selbstdefinition der Subjekte eingehen. *Im Unterschied zur protestantischen Arbeitsethik oder einer tayloristisch-fordistischen Rationalisierung zeichnen sich postfordistische Techniken durch kybernetisch-pädagogische Selbsttechnologien aus.*

Allgemein weichen die stabilen und statischen Innen/Außen-Grenzbeziehungen einer »flexiblen Grenzziehung« (vgl. Link 1997: 75 ff.). Der mitdefinierte Wille und die vermittelte Autonomie stellen subtile Anrufungen an Subjekte dar, ihr Selbst stetig zu entwickeln. Die Funktion liegt darin, Subjekte offen, anschlussfähig und erreichbar für Veränderungen zu halten. Außen vor bleibt derjenige, der nicht lernt, denn dies beinhaltet potentiell »Entwicklungsverweigerung«, da jeder Verantwortung für sich und seine Weiterentwicklung zu übernehmen hat.

Die genannten Elemente deuten erst in der *Verknüpfung* das an, was mit »Dispositiv« bezeichnet wird. Dabei gilt es, die veränderten Praktiken, spezifische Diskursverknüpfungen und neuartigen Wissensformen und Rationalitäten gleichermaßen bei der Analyse zu berücksichtigen, um die Transformation sozialer Logiken im Auge zu behalten. Das zeigt sich etwa in der unhinterfragten Akzeptanz lebenslangen

28 Dies wäre eine Weiterführung der Foucaultschen Fragestellung nach den Formen der Biomacht und wie sie sich innerhalb des Dispositivs der Selbstregulation aller denkbaren sozialen Einheiten verändert, ohne ihre Funktion zu verlieren, da es weiterhin um »Techniken der Maximalisierung des Lebens« geht (Foucault 1977: 147). Im weiteren könnte untersucht werden, ob und inwieweit Leben in seinen sozialen Reproduktionsformen gegenwärtig neu definiert wird und in welcher Art etwa biotechnologische und kybernetisch-pädagogische Vorstellungen hierbei ineinander greifen (vgl. Haraway 1995).

Lernens, was nicht nur zu institutionellen Entgrenzungen führt, sondern mit anderen Subjektvorstellungen notwendig einhergeht (vgl. Kap. 2.1).

Die Auseinandersetzung mit den Begriffen Information, Macht und Lernen im Rahmen des Wissensgesellschaftsdiskurses hat eine makrosoziologisch Perspektive deutlich, welche die meisten Ansätze kennzeichnet. Sie hat aber auch gezeigt, dass durch die mikrosoziologische Analyse lokaler Phänomene und Beziehungen die Unschärfen abstrakter Klassifizierungen hervortreten. Dadurch werden nicht nur bestimmte Merkmale und Momente übersehen, sondern ein genauer Blick auf Wissenspraktiken zeigt den originären Zusammenhang von Wissen und Macht. Dies wurde vor allem anhand der Auseinandersetzung mit Willkes Vorstellungen von Macht und Lernen deutlich.

Die diskursanalytische Betrachtung der »Wissensgesellschaft« legte die kybernetischen Wurzeln dieses Begriffs frei. Die Vorstellungen von Steuerung und Kontrolle, sowie die Betonung von Information, Kommunikation und symbolischen Praktiken im weiteren bildet einen wesentlichen Kern der systemtheoretischen wissensgesellschaftlichen Konzeptionen. Die in der Kybernetik vorhandene Lerntheorie (Norbert Wiener) entfaltete sich schließlich zu einem manifesten und zentralen Bestandteil in Ansätzen zur Wissensgesellschaft, und Lernen avancierte zum zentralen Modus gesteuerter Entwicklung (neoevolutionistisch). So sind auf der einen Seite Prozesse der Pädagogisierung im Sinne einer Diskurshegemonie pädagogischer Semantiken im wissensgesellschaftlichen Kontext zu beobachten, andererseits zeigt sich aber auch, dass *Pädagogisierung ein Prozess der gegenseitigen Durchdringung verschiedener Bereiche durch Diskurskopplung darstellt*<sup>29</sup>. In Bezug auf das Konzept der Wissensgesellschaft lässt sich noch festhalten, dass die Verknüpfung von begrifflich-diskursanalytischer und empirisch-mikrosoziologischer Perspektive eine Alternative zu den makrosoziologischen Entwürfen darstellen, um sozialstrukturelle Veränderungen zu untersuchen. Bevor auf die Folgen für das Bildungssystem eingegangen wird (Kap. 2.1), sollen im nächsten Kapitel einige zentrale Elemente des sozialen und ökonomischen Wandels der Wissensgesellschaft genauer beleuchtet werden.

29 Eingehender zum Pädagogisierungsprozess vgl. Kap. 4.1.

## 1.2 Soziale Veränderungen und Probleme postmoderner Wissensgesellschaften

Im Folgenden sollen einige Strukturmerkmale und Probleme der Wissensgesellschaft<sup>30</sup> beschrieben werden. Es wird zumeist davon ausgegangen, dass der Wandel von einer industriellen zu einer postindustriellen Gesellschaft mit grundlegenden Transformationen des Verhältnisses von Information, Wissen und Subjekt verbunden ist. Damit geht ein Bruch in modernen Vorstellungen über Subjektivität, Rationalität und Arbeit einher, der hier durch die Unterscheidung von Moderne und Postmoderne begrifflich gekennzeichnet wird. Eine historische Vergewärtigung der Entstehung von Wissensgesellschaft führt die sozialen, ökonomischen, kulturellen und politischen Strukturveränderungen der letzten Jahrzehnte vor Augen.

### 1.2.1 Postmoderne und die Virtualisierung des Sozialen

Ende der 1990er Jahre stellte Armin Pongs (1999, 2000) namhaften Soziologen und Philosophen die Frage, in welcher Gesellschaft wir eigentlich lebten. Als Antwort erhielt er u.a.: »Postindustrielle Gesellschaft« (Daniell Bell), »Die gespaltene Gesellschaft« (Axel Honneth), »Mediengesellschaft« (Neil Postman), »Flexible Gesellschaft« (Richard Sennett), »Postmoderne Gesellschaft« (Ronald Inglehard) »Wissensgesellschaft« (Helmut Willke, Karin Knorr-Cetina) sowie »Informationsgesellschaft« (Scott Lash). Diese Aufzählung der verschiedenen theoretischen Ansätze zeigt, mit welcher unterschiedlichen Brillen moderne Gesellschaften betrachtet und beschrieben werden können.

Zwei Ansätze, die augenscheinlich mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen, stellen die Bezeichnungen »Wissensgesellschaft« und »Informationsgesellschaft« dar. »Wissen« und »Information« bilden dabei jedoch zwei konkurrierende Begriffe, die – wie zu zeigen sein wird – eine unterschiedliche Programmatik aufweisen. Dies wird deutlich, wenn Information, Wissen und Subjekt aufeinander bezogen werden. Die Gemeinsamkeit besteht in der Betonung der Bedeutung von symbolischen und immateriellen Prozessen für die gesellschaftliche und ökonomische Dynamik. Bevor die Unterschiede der beiden Begriffe Wissen(sgesellschaft) und Information(sgesellschaft) aufgezeigt werden, soll das Ausmaß möglicher sozialer Verän-

30 Zur Verwendung des Begriffs der Wissensgesellschaft vgl. den einleitenden Teil »Pädagogik und Wissensgesellschaft«.

derungen an den Prozessen von Virtualisierung und Immaterialisierung deutlich gemacht werden.

Die Etikettierung von Gesellschaft als Informations- oder Wissensgesellschaft impliziert ein verändertes Verhältnis von Materiellem und Immateriellem – gleichgültig, ob es sich um die »Virtualisierung des Sozialen« handelt (Becker/Paetau 1997), um die Abhängigkeit sozialisatorischer Prozesse von der Objektwelt (Knorr-Cetina 1998) oder um das Verhältnis von materieller und »immaterieller Arbeit« (Negri/Lazzarato/Virno 1998) handelt. Es geht dabei um Fragen der Veränderung personaler Identität durch Prozesse der Medialisierung, des Wandels von Kommunikationsformen, der Transformation rechtlicher und ökonomischer Beziehungen (digitale Unterschrift, Vertragsschluss am Computer) bis hin zur Veränderung von Intimbeziehungen und Körperbildern durch Internetkontakte und Cybersex. Mensch und Maschine werden in vielerlei Hinsicht »neu gekoppelt«.

In neueren Forschungen zum Verhältnis von Menschen und Maschinen wird diese neue Beziehung zwischen Mensch und Maschine metaphorisch mit dem Begriff der »Schnittstelle« beschrieben (Barkhaus/Fleig 2002). Mit der Unterscheidung von materiell/immateriell wird also auf einen tiefgreifenden Wandel in den sozialen, historischen und ökonomischen Beziehungen aufmerksam gemacht, der auf eine Auflösung klassischer, moderner Grenzbeziehungen zwischen Natur/Kultur, Subjekt/Objekt, Innen/Außen oder Körper/Geist hinweist. Bezogen auf die »Stellung des Menschen im Kosmos« (Max Scheler) wird dabei je nach Perspektive entweder die »Antiquiertheit des Menschen« (Günther Anders) oder seine genuine Kopplung mit Technologien einschließlich der damit verbundenen anthropologischen Veränderungen in den Vordergrund gerückt.

Hier deutet sich ein paradigmatischer Wechsel im Subjektverständnis an, den man als *postmoderne Subjektivität* bezeichnen kann. Das Attribut »postmodern« bezieht sich dabei auf die technologischen und medialen Veränderungen in sozialen und kulturellen Beziehungen, die ein neues Konzept von Subjektivität gegenüber der Konzeption der klassischen Moderne implizieren. Dieses neue Subjektivitätsverständnis ist gegenüber traditionellen Vorstellungen, wie sie im europäisch-abendländischen Kontext entfaltet wurden und mit Attributen wie Natürlichkeit/Natur, Autonomie, Rationalität und Selbstentfaltung assoziiert sind, abzugrenzen. So geht etwa die amerikanische Wissenschaftshistorikerin Donna Haraway davon aus, dass wir uns im »späten 20. Jahrhundert [...] in Chimären, theoretisierte und fabrizierte Hybride aus Maschinen und Organismus verwandelt (haben), kurz, wir sind Cyborgs« (Haraway 1995: 34). Cyborgs seien unsere Ontologie und stellen ein »verdichtetes Bild unserer imaginären und mate-



riellen Realität, den beiden miteinander verbundenen Zentren (dar), die jede Möglichkeit historischer Transformation bestimmen« (ebd.). Diese mit dem Begriff der postmodernen Subjektivität angedeuteten, einschneidenden Transformationen in der Beziehung von Materiellem und Immateriellem durchziehen strukturell alle Bereiche des Sozialen, Ökonomischen, Politischen und Kulturellen. Einige wichtige Veränderungen seien hier genannt:

- 1) Die gesellschaftlichen Veränderungen, die mit dem Risikobegriff assoziiert werden, also Kontingenz von Entscheidungen, Zunahme von Nicht-Wissen, Bedeutung von Metawissen usw.
- 2) Strukturveränderungen ökonomischer Prozesse und Transaktionen durch Entmaterialisierung (z.B. digitales Geld, Wissensarbeit)
- 3) Wandel von Sozialität und Sozialisierung durch Virtualität und Medialisierung
- 4) Informatisierung und Technisierung von staatlicher Macht und Kontrolle (Kontrollgesellschaft, universeller Datentransfer)
- 5) Veränderung rechtlicher Beziehungen (z.B. Patentrecht, Urheberrecht, Datenschutz)
- 6) Komprimierung sowie Dehnung von Raum und Zeit im Kontext einer globalisierten Wissensgesellschaft
- 7) Änderungen der Formen von Wahrnehmung und Kognition unter den Bedingungen medialisierter und informatisierter Umwelten (z.B. neue Aufmerksamkeitsmuster, Fragmentierung von Wahrnehmung)
- 8) Transformation von Identitäten, Personalität und Subjektivität
- 9) Veränderte Bildungs- und Erziehungsprozesse (z.B. Lebenslanges Lernen)
- 10) Veränderungen klassischer Politikformen (z.B. Mediokratie, virtuelle Öffentlichkeit)
- 11) Transformation der Natur/Kultur-Differenz durch eine begriffliche Neujustierung des Natur-Kultur-Technologie-Verhältnisses
- 12) Wandel klassischer epistemologischer Grundbegriffe wie Realität/Fiktion, objektiv/subjektiv oder wahr/falsch
- 13) Kybernetisierung von sozialer Beobachtung, Kommunikation und Handeln (soziale Regelkreisläufe, Dauerbeobachtung, Selbststeuerung)
- 14) Veränderungen des sozialen und kulturellen Gedächtnisses durch Medialisierung
- 15) Formen der Pädagogisierung durch Experten und Professionelle (Veralltäglichung wissenschaftlichen Wissens)

- 16) Verschiebungen und Überlagerungen von Systemgrenzen (z.B. hybride Formen wie mediopolitische Inszenierungen, Mediokratie).

Es handelt sich also vor allem um *Entgrenzungs- und neue formbildende Begrenzungsprozesse*, die ihrerseits zu Überlagerungen und Hybridbildungen führen, wie sie sich in *neuen Wissensformen und sozialen Praktiken* darstellen. Im Folgenden sollen Möglichkeiten und Probleme von Wissensgesellschaften durch einen Vergleich der beiden begrifflichen Konzepte von »Information« und »Wissen« dargestellt werden. Das Ziel besteht zunächst darin, eine Erweiterung des Sichtfeldes für die Betrachtung der Möglichkeiten und Probleme von »Wissensgesellschaften« gegenüber einer verengten Perspektive auf »Informationsgesellschaft« deutlich zu machen, was für eine Analyse der Veränderungen von Subjektivität unabdingbar ist.

### 1.2.2 Zum Verhältnis von »Information« und »Wissen«

Ein Hinweis im Zusammenhang mit Wissensgesellschaft lautet, dass Wissen mit Information nicht zu verwechseln sei<sup>31</sup> (Willke 1998: 8-11, Meusburger 1998: 69, Becker 2001). Nina Degele vermerkt kritisch, dass in der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion »Information, Wissen, Kommunikation und Medium zu einem begrifflichen Brei« amalgamiert würden (Degele 2000: 21). Als Hauptlinie für eine Unterscheidung beider Begriffe lässt sich das Differenzpaar *formal/quantitativ*, d.h. quantitativ messbar für den Informationsbegriff und *subjektiv/kontextuell* für den Wissensbegriff angeben. Der ursprüngliche Informationsbegriff, der auf die Informationstheorie von Shannon/Weaver zurückgeht, hat im Wesentlichen eine mathematisch-formale und quantifizierbare Größe zum Ziel. Information meint danach die Auftretenswahrscheinlichkeit eines Signals in einer Signalkette (Zeichen) innerhalb eines bestimmten Codes (Alphabet, Sprache), wodurch der Grad der Neuigkeit – und somit der Informationswert – bestimmbar wird. Dabei geht es nicht um semantische, sondern syntaktische Information, denn nicht die Bedeutung von Zeichen als vielmehr die Häufigkeit, mit der sie erscheinen, ist dabei von Interesse. Das zentrale Merkmal des Informationsbegriffs »Neuigkeit« kann aber nur ein erster Schritt für eine weitergehende semantische Bestimmung von Informationen sein (vgl. Becker 2001). In diesem Sinne ist Information als eine Stufe der Selektion erster Ordnung zu verste-

31 Einige Redundanzen mit dem in Kap. 1.1.3 Gesagten lassen sich nicht vermeiden.

hen, auf der Neues von Altem unterschieden werden kann. Was neu ist, hängt daher von weiteren Bestimmungen ab, die sich nicht direkt aus der syntaktischen, d.h. nach formalen Coderegeln funktionierende Zeichenverkettung ergeben. Faktoren wie Vorwissen, Erfahrung, Relevanzkontexte usw. kommen ins Spiel, die gegenüber der Information eine neue und *eigene* Regelebene konstituieren. Auf dieser Ebene emergiert Wissen als kontextuell-soziale<sup>32</sup> oder subjektive Größe und bildet eine zweite Selektionsstufe, nach der Information als relevant zu Wissen eingestuft wird. Gegenüber dem Wissensbegriff ist also der Informationsbegriff umfangreicher, denn alles kann Information sein, muss aber deshalb nicht den Status als relevantes Wissen erhalten:

»Wissen basiert [...] auf Informationen, die verarbeitet und reflektiert worden sind. Informationen sind also gleichsam eine Vorstufe oder ein Rohstoff des Wissens. Sie müssen jedoch zunächst aufgenommen und dann auch bewertet werden können, wenn sie in Wissen überführt werden sollen« (Meusburger 1998: 70).

Die geläufige dreifache Unterscheidung von Daten, Information und Wissen (z.B. Willke 1998) zeigt, dass das, was jemand weiß, schon immer mehrere Stufen der Bedeutungsselektion durchlaufen hat. So besteht etwa nach Egon Becker das herausforderndste Problem der informatisierten Industriegesellschaft in der »Transformation von Daten in Information und von Information in Wissen« (Becker 2001: 95). Erst auf der Ebene von Wissen wird also die Komplexität verwendeter und relevant gewordener Information theoretisch ins Spiel gebracht. Gerade in der *Divergenz von sozial relevant gewordenem Wissen und Information als möglichem Wissen* (Becker 2001: 99) liegt die Bedeutung der Unterscheidung von Information und Wissen<sup>33</sup>. Wissen ist handlungsrelevant und in Praktiken eingebettet, die es strukturieren und formen.

Wissen kann explizit sprachlicher Art sein oder auch implizit vorliegen: Wer Fahrrad fährt, hat sich durch Übung ein motorisches Wissen angeeignet, das sich sprachlich nur unzureichend vermitteln lässt. Wer als Schreiner ein Stück Holz bearbeitet, hat über lange Zeit ein entsprechendes Geschick entwickelt und wer bestimmte Tätigkeiten wie »im Schlaf« erledigt, verfügt über Routinewissen. Expertise als spezialisiertes theoretisches Wissen oder praktisches Handlungswis-

32 Hierbei ist vor allem an Medien und soziales Gedächtnis zu denken (vgl. Kap. 2.3).

33 Zur Notwendigkeit der Entwicklung eines Kontextbegriffs in dem Zusammenhang vgl. Kap. 1.1.3.

sen können auf der individuellen Ebene somit vielerlei Gestalt annehmen.

Luhmann (1991) hat auf die Zeitstruktur von Wissen aufmerksam gemacht und auf die Notwendigkeit verwiesen, dass Wissen in Kommunikation und Diskurs aktualisiert werden muss, um dauerhaft strukturbildend zu wirken (Schemabildung). Wissen beinhaltet also notwendig Lernen und Gedächtnis, welche die Formen seiner Vermittlung, Aneignung, Umsetzung und Formierung, d. h. seiner sozialen Reproduktion darstellen.

Ein wichtiges Ziel bei der Erforschung von Wissen besteht in der Untersuchung des Wissens an der Grenze von deklarativen/prozeduralen bzw. expliziten/impliziten Wissenspraktiken. In diesem Sinne wird darauf hingewiesen,

»dass eine wissensbasierte Organisation dann zu einer Generierung innovativen Wissens gelangt, wenn sie die schwierigen und voraussetzungsreichen Übergänge zwischen explizitem und implizitem Wissen in routinisierte organisationale Prozesse fasst, die fördern, dass individuelles Wissen artikuliert und durch Zugänglichkeit verbreitet wird« (Willke 1998: 15).

Wissen erhält seine Relevanz in sozialen und institutionellen Kontexten, die kommunikativ bzw. diskursiv hergestellt werden. Der Diskursbegriff bezieht sich hierbei ganz allgemein auf alle Formen mündlicher und schriftlicher Kommunikation (Text, Bilder, Körpersprache). Insofern eine bestimmte Information als mögliches Wissen zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einer konkreten Situation relevant wird, besitzt sie daher den Status von Wissen. Konkret-Werden bezieht sich auf eine Praktik oder einen Diskurs – etwa wenn Eltern ihrem Kind die Bedeutung einer roten Ampel erklären oder jemand über die rote Ampel fährt, einen Unfall verursacht und »die rote Ampel« zum Gegenstand einer Gerichtsverhandlung wird. Gegenüber einer Menge von Information – die rote Ampel, der Tag war schön, der Unfallverursacher dachte an seinen letzten Urlaub, Eintracht Frankfurt verlor erneut gegen Köln – wird Wissen nach bestimmten Kriterien noch einmal selektiert und als bedeutungsvoll eingestuft. Das Verhältnis zwischen Information und Wissen lässt sich demnach auch als Figur-Hintergrund-Beziehung fassen.

Im Bereich ökonomischer Organisationen wird analog auf die wichtige Unterscheidung von Information und Wissen hingewiesen, wenn es um Wissensmanagement geht (Willke 1998, Mandl/Reinmann-Rothmeier 2000). In empirischen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass der Einsatz von neuen Kommunikationstechnologien für Wissensmanagement wieder in organisationale Praktiken eingebettet werden muss, um effektiv zu sein:

»Wer auf rein technische Lösungen setzt und dabei die organisationalen Rahmenbedingungen und menschlichen Voraussetzungen außen vor läßt, betreibt allenfalls Informationsmanagement, aber kein Wissensmanagement« (Mandl/Reinmann-Rothmeier 2000: 9).

Die Bedeutung des Merkmals der organisationalen Einbettung bzw. Situiertheit von Wissen wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass Information aus Datenbanken oder dem Internet in Handeln und Kommunikation umgesetzt werden müssen, um wirksam zu sein. Dazu bedarf es der Aktualisierung der als relevant erachteten Information (= Wissen) etwa in den Formen der Entscheidung, Teambesprechungen, Beratungen usw. Erst auf der Ebene von Wissen kann auch Lernen ermöglicht werden, das stets mit Strukturveränderungen auf Seiten der Beobachter einhergeht. Unter Beobachten wird dabei systemtheoretisch die Operationsweise eines Systems verstanden, durch die aufgrund von Unterscheidungen relevantes Wissen konstruiert wird. Dies kann im Falle eines Unternehmens ein Wissen über zukünftige technische Entwicklungen (prognostisches Wissen) oder im Falle eines Fußgängers besagte rote Ampel sein, die ihm die relevante Information »Stop« gibt. Oder sie wird zum »Autonomiebeweis«, der geradezu in der Missachtung und damit im Übertreten der Verkehrsregeln liegen kann. Diese Beispiele verdeutlichen, dass Wissen und Information an Beobachtung geknüpft sind, bei der verschiedene Interpretationen vorliegen können. Auch die in einem Computer vorhandenen Daten sind das Ergebnis von Selektionsentscheidungen (nur relevante Daten), die zu einem bestimmten Zeitpunkt eingegeben wurden und morgen vielleicht schon nicht mehr als relevant erachtet werden.

### **1.2.3 Wissen, Information und Macht**

Die soziale, ökonomische, politische und wissenschaftliche Organisation von Wissen hängt stets mit Macht zusammen (Lyotard 1993: 15, Willke 2002: 19, Stehr 1994: 361-368). Macht ist hierbei nicht als repressives Mittel zu verstehen, sondern als etwas, das in subtilen Formen der Kommunikation, der Art der Entscheidungsdurchsetzung, der Akzeptanzgewinnung usw. auftritt. Die Machtförmigkeit von Wissen beruht eher auf seinen impliziten Anteilen, den Selbstverständlichkeiten, Routinen und unhinterfragten Prämissen von Wissen bzw. Wissenspraktiken und weniger auf expliziten Hierarchien oder Unterdrückung, wodurch sich der Herrschaftsbegriff gegenüber dem Machtbegriff auszeichnet. Aufgrund dieser Einsicht in die subtilen Formen von Macht, die in jede Art von Beziehung innerhalb von Organisationen eingelagert ist, hat sich die Organisationstheorie in neueren Ansätzen Fragen der kulturellen und institutionellen Verfasstheit von

Wissen gewidmet (Walgenbach 1999). Hierbei wird über die Annahmen der rational-choice-Theorie, dass Entscheidungen von Individuen aufgrund rationaler Erwägungen und aus utilitaristischen Motiven getroffen würden, hinausgegangen, und es werden die Formen der eingesetzten Rationalität selbst untersucht.

Ein Befund ist, dass das vermeintlich objektive Wissen von Organisationen – ob ökonomisch oder nicht – oftmals auf »Rationalitätsmythen« (Walgenbach 1999: 325) beruhe und die Konstruktionen, durch welche die organisationale Umwelt gestaltet wird, auf einem »Glauben« fußt, der normalerweise keinen weiteren Prüfungen unterzogen wird. Handlungen und Entscheidungen werden erst im Nachhinein als »retrospektive Sinngebung« (Weick 1985: 276) rationalisiert, so dass die unterstellte Rationalität eher der Rechtfertigung des eigenen Handelns als der eigentlichen Problemlösung dient.

Entscheidungsmacht verkörpert sich vor allem in der Gestalt des Experten, der paradigmatisch für moderne Wissensgesellschaften und postindustrieller Ökonomien ist. In der postkapitalistischen Wissensgesellschaft Peter Druckers und bei Helmut Willke bilden die »Wissensarbeiter« (Steinbicker 2001: 38 f., Willke 2002: 214) die intellektuelle und ökonomische Elite, die einen Anteil von ca. 20 % der gesamten Erwerbstätigen ausmache. Bei ihnen handele es sich um

»echte Wissensarbeiter [...] hochprofessionelle, hochkompetente Personen mit exzellenter Ausbildung, die global mobil sind und nicht die geringsten Sorgen haben, eine Anstellung zu finden [...] Sie sind global nachgefragt und werden von staatlichen Politiken überhaupt nicht berührt« (Willke 1999: 272).

Weitere 20 % seien von der Wissensgesellschaft »überfordert«, während ein weites Feld von 60 % in Bezug auf die Qualifikation differenziert sei, in dem es wesentlich auf die Möglichkeit und Fähigkeit des Einzelnen, sich weiterzubilden, ankäme (ebd.). Daran schließt die Frage an, ob bzw. in welchem Ausmaß in der Wissensgesellschaft neue soziale Ungleichheiten entstehen, die *genuin* mit der ungleichen Verteilung von Wissen zusammenhängen (vgl. Kap. 2.1).

### 1.2.4 Neue »Wissensklassen«?

Bereits Ende der 1980er Jahre wurde für den Medienbereich festgehalten, dass die soziale und ökonomische Problematik von Wissensgesellschaften in der Bildung sogenannter »Wissensklassen« bestehe (Saxer 1988). Für viele ist der Erwerb von Bildungsabschlüssen, Qualifikationen, Weiterbildung sowie der Zugang zu wichtigen Informationen schon aus ökonomischen Gründen nicht möglich. Es

handelt sich dabei zum einen um Formen der Exklusion innerhalb des Bildungssystems und den seit der Bildungsreform bekannten Umstand, dass Schule als »Dirigierungsstelle« (Schelsky) für Lebenslauf und Karriere entscheidend ist. Zum anderen tragen zu den neuen Ungleichheiten die sozialen und ökonomisch ungleich verteilten Möglichkeiten bei, in der Wissensgesellschaft an sozial relevantem Wissen partizipieren zu können. Dabei zeigt sich ein ganzes Faktorenbündel aus Unwissen, ökonomischer Schwäche, Motivationsmangel usw. (Alheit u.a. 1994), das nicht schlicht unter dem Begriff der »Überforderung«, wie Helmut Willke es nennt (1999: 272), subsumiert werden kann. Außerdem sind immer mehr hochqualifizierte Personen aus dem großen, mittleren Segment von Arbeitslosigkeit betroffen (Rifkin 2001: 76), da die Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen auch vor Hochqualifizierten nicht mehr Halt macht.

So ist der Ausschluss von Personen oder Gruppen von Informationen und Wissen im Kontext der Wissensgesellschaft als Strukturproblem hervorzuheben. Wenn kein Zugang zur Technologie oder bestimmten informationellen Ressourcen besteht, wenn der Computer fehlt, dann weiß man nicht einmal um die Art der verlorenen Möglichkeiten, die Information eventuell als mögliches Wissen eröffnet hätte. Darüber hinaus deutet ein nach unterschiedlichen Relevanzen und Distinktionen aufgefächertes Informationsangebot die Differenzierung von Klassen und Schichten an, was etwa in der Medienpraxis traditionell als differente »Zielgruppen« bestimmt wird. So entsteht systematisch eine »Wissenskluff«, die die Grundlage für neue Formen sozialer Ungleichheit darstellen kann.

Wenn die Bildung von Klassen und Schichten als komplexer sozialer, ökonomischer und kultureller Prozess verstanden wird, der sich in einem mehrdimensionalen »sozialen Raum« (Bourdieu 1985) vollzieht, dann sind damit immer symbolische Mechanismen (Distinktionspraktiken), der Zugang zu Bildung, Wissen und Technologie verbunden. Bringt man diesen weiten Klassebegriff in Anschlag, so kann man zunächst einmal hypothetisch annehmen, dass sich soziale Gegensätze in einer »wissensgetriebenen« Ökonomie und in einer Gesellschaft, die weitestgehend von Wissenstechnologien durchdrungen ist, eher verschärfen als mildern werden, insofern sich die neuen Handlungsmöglichkeiten für alte Eliten und neue Restriktionen für die »alten Klassen« ergeben. Die Beobachtungen der Lebensstilforschung deuten auf eine drastische Zunahme der Bedeutung von Distinktionspraktiken gleichgültig, ob es sich um das Prestige von Markenkleidung bei Jugendlichen, die Expansion des Luxusgüterbereichs, die Tendenz zu »feinen Unterschieden« im Wohn- und Alltagsbereich oder die klassenspezifische Ausdifferenzierung des Medienangebots

handelt, das vor allem mit dem Aufkommen des Privatfernsehens seit Beginn der 1980er Jahre entwickelt hat.

Diese Aspekte der Technologisierung/Informatisierung, die Tendenz zur zunehmenden sozialen, symbolischen und kulturellen Distinktion und die strukturelle Benachteiligung<sup>34</sup> lassen somit eine weitergehende Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Klassen und Schichten in der Wissensgesellschaft vermuten und keine Nivellierung, wie die Vorstellungen von Willke nahe legen, die an Schelskys Begriff von der »nivellierten Mittelstandsgesellschaft« erinnern. Es wird deutlich, dass eine *mehrdimensionale Betrachtung der Wissensgesellschaft* wichtig ist, bei der ökonomische, technologische, historische, sozialstrukturelle und kulturell-symbolische Merkmale gleichermaßen berücksichtigt werden müssen. So bleibt bei der enthusiastischen Einschätzung der Wissensgesellschaft durch Helmut Willke der 60 %ige Anteil der Erwerbstätigen wesentlich unthematisiert. Dazu ist zu sagen, dass im Verlauf der 1980er Jahre die allgemeine soziale und ökonomische Abwärtsdynamik zugenommen hat und Untersuchungen zum sozialen Strukturwandel ergeben haben, dass 60 % der Beschäftigten, die ihre Position halten konnten, 30 % »Unstetige« gegenüberstanden (Vester u.a. 2001: 146). Die Prekarisierung der Arbeitsverhältnisse stellt also ein Strukturproblem der gegenwärtigen Gesellschaft dar, das weder durch allgemeine Weiterbildung noch durch individuellen Kompetenzerwerb ausgeglichen werden kann.

### 1.2.5 Subjektivierungsformen in der Wissensgesellschaft

In den 1990er Jahren wurden mehrere Begriffe für die neuen Formen von Subjektivität geprägt, mit denen versucht wurde, die Veränderungen im Arbeitsbereich zu beschreiben: »Arbeitskraftunternehmer«, »Selbstangestellte«, »Ein-Mann-Unternehmen«, »Jobnomaden«, »Job-Söldner«, »Selbstunternehmer«, »Selbst-GmbH«, »Ich-Aktie« oder »Unternehmens-Ich« (vgl. Moldaschl 2002: 32). An diesen Etikettierungen wird deutlich, dass ein direkter Zusammenhang zwischen der »Ökonomisierung der Subjekte« und der »Subjektivierung der Ökonomie« bzw. »Subjektivierung der Arbeit« besteht. Damit sind gleichzeitig Entgrenzungs- oder Entstrukturierungsprozesse angedeutet, die auf mehrere Faktoren zurückzuführen sind.

Durch neue kooperative Arbeitsformen wird der einzelne Beschäftigte tiefer als bislang in die Produktionsstruktur eingebunden. Er ü-

34 So differiert die Zahl der Haushalte von Selbstständigen und Arbeitern, die über einen PC (mit CD-Rom) verfügen, um fast 20 Prozentpunkte (52,4 % gegenüber 34,2 %, Statistisches Bundesamt 1999: 132).



bernimmt Verantwortung für Arbeitsabläufe, kontrolliert sie mit, macht Verbesserungsvorschläge und diskutiert im Team, kurzum: Er bringt Wissen, Kompetenz ein. Wichtig hierbei ist der Zusammenhang von Wissen und Kommunikation. Wissen, das nicht in entsprechender Weise kommuniziert werden kann, nützt einem Unternehmen wenig, wenn erst im kommunikativen Austausch Probleme gemeinsam erkannt und gelöst werden.

Mit kommunikativem und ökonomischem Handeln werden zwei Handlungsformen miteinander verknüpft, denen nach klassischem Verständnis zwei verschiedene Formen von Rationalität zugeordnet werden (z.B. Habermas 1981). Ökonomisches Handeln ist danach rein zweckrational und auf die Erreichung individuellen Vorteils (Profit, Nutzen, Privilegien usw.) ausgerichtet, während kommunikatives Handeln im Gegenzug verständigungsorientiert und auf den Austausch *zwischen* Subjekten hin angelegt ist. Abgesehen von der generell schwierigen Trennung von Arbeit und Kommunikation – Arbeitsprozesse sind immer auch kommunikativ vermittelt wie Kommunikation stets einen nicht zu unterschätzenden Anteil an strategisch ausgerichteter, instrumenteller Vernunft beinhaltet – zeigen die Entwicklungen der letzten zwei Dekaden im Produktions- wie auch im Managementbereich, dass Wissen, Arbeit, Organisieren und Subjektivität viel enger miteinander verkoppelt sind als im Unternehmen nach tayloristisch-fordistischer Art mit klarer Arbeitsteilung und Hierarchie. In dieser Hinsicht konterkarieren die neuen Formen der Organisation von Arbeit die Rationalisierung tayloristischen Zuschnitts (Segmentierung von Arbeitsabläufen, Zeitmessung, wissenschaftliches Management usw.). Die Gegenläufigkeit besteht in der Tendenz zur *Synthese* dessen, was vorher getrennt wurde.

Frederic Taylor dividierte die einzelnen Arbeitsschritte in sogenannte »Elementarbewegungen« auseinander, für deren Optimierung er Zeitreihenuntersuchungen durchführte. Hand- und Kopfarbeit sowie Management und Arbeiterschaft wurden strikt auseinander gehalten. Nach Taylors eigenem Bekunden bestand ein Ziel darin, die unilineare Befehlskette als militärisches Prinzip in den Fabriken durch ein Funktionssystem zu ersetzen, in dem verschiedene Personen (z.B. Ausführungsmeister, Zeitbeamter, Unterweisungsbeamter) unterschiedliche Kontroll- und Aufsichtsfunktionen inne hatten. Die systematische Verbesserung durch Beobachtung und Messung ging jedoch noch a) von einer klaren Hierarchie der Arbeitsverrichtungen aus (Bild der Pyramide) und b) von der Notwendigkeit einer wirksamen Außensteuerung der Arbeiter (Strafe, Belohnung). Quantifizierung und informationelle Außensteuerung greifen hierbei methodisch-systematisch in der Art der Organisation der Arbeit ineinander, was historisch vor allem für den wissenschaftlichen Bereich kennzeichnend ist:

»Diese enge Verbindung zwischen Quantifizierung und Kontrolle läßt sich historisch-empirisch belegen. Sie ist nachweisbar sowohl für die von Newton, Descartes und Galilei begründeten modernen Naturwissenschaften als auch für frühe Managementtheorien wie etwa von Taylor. Die Zerlegung aller Vorgänge in ihre Bestandteile und ihre Belegung mit Zahlen ermöglicht es, den Gesamtvorgang in der Art eines Algorithmus zu behandeln, also zu berechnen. Prognose, Planung, Kontrolle und Herrschaft schließen sich, historisch gesehen, nahtlos an die Quantifizierung an« (Flämig 1998b).

Dies zeigt im Wesentlichen zweierlei: Zum einen wird der Zusammenhang von Macht, Kontrolle, Steuerung und Quantifizierung deutlich, und zum anderen beinhaltet die Rationalisierung von Industriearbeit den Zusammenhang von Information und Arbeit als eine strukturelle Verbindung. Die Frage, die sich daraus ergibt, lautet, ob dieses Verhältnis in der postindustriellen Phase nun enger oder loser gekoppelt oder gar neu gestaltet wird, so dass man – wie die Vertreter der postindustriellen Wissensgesellschaft annehmen – von einem historischen Bruch ausgehen müsste. Dabei zeigt sich, dass neben den genannten technischen Entwicklungen und Veränderungen vor allem ein verändertes Subjektverständnis und Menschenbild mit dem Begriff der Wissensgesellschaft assoziiert wird, bei dem Wissen, Produktion und Subjektivität direkt miteinander verknüpft werden.

Historisch lassen sich zunächst einmal folgende Faktoren als Erklärung dafür anführen: Einmal stellt die Entdeckung des »qualifizierten Menschen« als Quelle der Wertschöpfung im Humankapitalansatz in den 1960er Jahren durch die Bildungsökonomie einen wichtigen Schritt dar (vgl. Kap. 2.1.5); aber auch die Entwicklung neuer Managementstrategien, die wesentlich auf Theorien der Selbstorganisation (Flämig 1998) beruhen, die Bildungsexpansion, Automatisierung und Technologisierung sowie die Einführung des Prinzips der schlanken Produktion sind hierbei zu nennen. Die Informatisierung des Bereichs Arbeit und Produktion als der Gesamtvorgang aus Technologie, Kommunikation und Wissen wird von Rifkin etwa folgendermaßen beschrieben:

»Der Informationsfluß ist kein vertikaler mehr, sondern ein horizontaler; die herkömmliche Unternehmenspyramide fällt in sich zusammen und macht Platz für Netzwerke, die jeweils auf einer gemeinsamen Ebene arbeiten. Informationen können mit einer Geschwindigkeit verarbeitet werden, die der neuen Computertechnik entspricht« (Rifkin 2001: 74).

Die Metapher des Netzes für die Wissensgesellschaft beschreibt ein wesentliches Strukturmoment von Wissen. In der Moderne hat Wissen stets eine wichtige Rolle für die gesellschaftliche Entwicklung ge-

spielt, und ein Blick auf die historischen Veränderungen der damit verbundenen Bilder macht deutlich, in welcher Weise sich dieser Strukturwandel vollzogen hat.

### 1.2.6 Metaphern der Wissensgesellschaft

Mithilfe von Metaphern, durch die jeweils die zentralen Strukturmerkmale von Wissen hervorgehoben werden, lassen sich unterschiedliche Phasen der Wissensgesellschaft abgrenzen. Eco verdeutlicht diese Entwicklung anhand der Metaphern von Baum, Landkarte, Netz oder Rhizom. Während in der Antike und im Mittelalter nach Art einer begrifflichen Kosmologie die Philosophen darum bemüht waren, das jeweils historisch präsente Wissen durch lineare Kategorienzuordnungen zu erfassen (Baumstruktur mit fester Hierarchie und Ableitungs- bzw. Relationsgesetzmäßigkeiten wie im Falle des Porphyrischen Baumes, vgl. Eco 1989: 90-94), veränderte sich bei den Encyclopädisten des 18. Jahrhunderts die Struktur des Baums zu der einer Landkarte, um die vielfachen nicht-linearen querlaufenden Verknüpfungen des angewachsenen Wissens metaphorisch angemessen zu illustrieren. Damit war nicht nur die Zunahme von Wissen in der Moderne entsprechend metaphorisch beschrieben, sondern auch der Umstand der qualitativen Transformation von Wissen, das sich im Wechsel der Metapher von der hierarchischen Baumstruktur zur modernen Kartographie verschiedener Wissenszweige in Form einer Landkarte adäquat abbilden ließ. So stelle, wie etwa d' Alembert in der Einleitung zu der von Denis Diderot herausgegebenen Encyclopädie bemerkte, das System der Wissenschaften und Künste ein Labyrinth dar, bei der es von der Entscheidung der geistigen Veranlagung des Einzelnen abhing, welchen Weg er einschlagen sollte. Dies zeigt, dass in der Moderne Wissen und Subjektivität direkt miteinander verknüpft sind und etwa im Begriff der Bildung direkt aufeinander verweisen (vgl. Kap. 2.1.1). Das moderne neuzeitliche Wissen ist, wie Umberto Eco festhält, schließlich netzförmig organisiert:

»Das charakteristische Merkmal eines Netzes ist es, daß jeder Punkt mit jedem anderen Punkt verbunden werden kann, und wo die Verbindungen noch nicht entworfen sind, können sie trotzdem vorgestellt und entworfen werden. Ein Netz ist ein unbegrenztes Territorium. Ein Netz ist kein Baum. Das Territorium der Vereinigten Staaten verpflichtet niemanden, von New York aus über St. Louis nach Dallas zu fahren, man kann auch über New Orleans dorthin kommen« (1989: 106).

Die Metapher des Netzes enthält zentrale Merkmale der Struktur modernen Wissens: Es gibt kein Zentrum, alle Punkte können potentiell

mit anderen verbunden werden, alle Linien können sich gegenseitig kreuzen, so dass neue Punkte und Verknüpfungen entstehen. Kontingenz von Verläufen sowie die Diskontinuität bilden dabei die zentralen Elemente. Komplementär zu den Vernetzungen sozialen Wissens in modernen Gesellschaften vollziehen sich die Ausdifferenzierungen – etwa nach spezifischen Wissensbereichen bzw. Funktionssystemen wie Politik, Wirtschaft, Wissenschaft usw. Ausdifferenzierung und Vernetzung von Wissen führen daher sowohl zu einer Vervielfachung von Unterscheidungen und Grenzziehungen als auch zu einer exponentiellen Zunahme von Anschlussmöglichkeiten und Verknüpfungen.

Die hier aufgemachte Perspektive auf die Entwicklung des Wissens zeigt, dass moderne Gesellschaften mit der Entwicklung moderner Wissenschaften und Medien seit dem 16. Jahrhundert immer auch »Wissensgesellschaften« waren und sozialökonomische Veränderungen stets mit der Transformation der Wissensstruktur einhergingen. Für eine genauere Beschreibung des strukturellen Wandels von einer Industriegesellschaft, in der es vor allem um die Umwandlung von Materie und Energie ging, zu einer postindustriellen Wissensgesellschaft seit dem 19. Jahrhundert, kann auf die Theorie der langen Wellen zurückgegriffen werden.

### 1.2.7 Leben und Arbeiten im 6. Zyklus

Nach dem russischen Ökonomen Nikolai Kondratieff (1892-1938) haben sich europäische Gesellschaften seit 1800 zyklisch entwickelt<sup>35</sup>. Die theoretische Annahme besagt, dass seit 1800 ökonomische Entwicklungen wesentlich durch jeweilige Basisinnovationen bestimmt wurden, die entscheidend auch soziale und kulturelle Veränderungen bewirkten und einen »Reorganisationsprozess der gesamten Gesellschaft« beinhaltete (Nefiodov 1996: 4). Jeder Kondratieffzyklus sei ein »einmaliger historischer Reorganisationsprozess der Gesellschaft«

35 Die Problematik, die mit Zyklen-theorien im Allgemeinen verbunden ist, kann hier nicht verfolgt werden. Die Theorie Kondratieffs macht bei aller Einseitigkeit der Betonung technischer Innovationen aber deutlich, an welchen Punkten sich die Übergänge vollziehen und gibt relativ klare Kriterien für die Veränderungen an die Hand. Für den hier entfalteten Zusammenhang sind vor allem die Übergänge vom 4. zum 5. und schließlich zum 6. Zyklus von Bedeutung, da hier der Prozess der Immaterialisierung klar wird: Von den modernen Informationstechnologien hin zu den psychosozialen Potentialen der Gesellschaft, die an die Mobilisierung symbolischer und kommunikativer Ressourcen gebunden ist.

und stelle daher einen »Zeit- wie auch einen Strukturzyklus« dar (ebd.: 201). Jeder Zyklus dauert zwischen etwa 45 und 60 Jahren und zu den Basisinnovationen werden beispielsweise die Dampfmaschine (1. Zyklus von 1800-1850), Stahl, Eisenbahn und Elektrotechnik (2. Zyklus von 1848-1900), chemische Industrie, Automobilproduktion und Elektrifizierung (3. Zyklus von 1900-1945), Kunststoffe, Flugzeuge (4. Zyklus 1945-1970), Computer, Informationstechnologie (5. Zyklus 1970 ff.) gezählt.

Nach Nefiodov ist das Leben im gegenwärtigen 5. Kondratieff geprägt durch Informatisierung und Rationalisierung der Arbeitsabläufe, die durch Expertenwissen gesichert gesteuert werden sowie durch eine Optimierung der Ströme von Energie und Information bis hin zu einer optimalen Passung zwischen Mensch und Maschine (Nefiodov 1996: 100 ff.). Dieser etwa bis 2015 andauernde Zyklus wird schließlich durch den 6. Kondratieff abgelöst werden, dessen zentrale Merkmale in den Bereichen Information, Umwelt, Biotechnologie, optische Technologien und Gesundheit zu finden seien (ebd.: 95). Dazu gehörten neben psychosozialen Kompetenzen vor allem der Umgang mit Kontingenz in bezug auf Arbeitsabläufe und Wissen. Es setzt sich gegenüber dem zweiwertigen Entweder-Oder- Verhalten und Denken des 5. Zirkels eine Logik des Sowohl-Als-Auch durch. Ausdrücklich hebt Nefiodov die zentrale Bedeutung des Menschen für die Entwicklung der Innovationen hervor, die er gegenüber der harten Rationalisierung des 5. Zirkels als »weiche Innovation« (ebd.: 103) kennzeichnet. »Hart«, weil es im Kern um das Prozessieren quantifizierbarer Größen geht, welche in einer Art deterministischen Logik (Entscheidungs-)Verhalten auf die Alternative von Ja/Nein bzw. dieses oder jenes und Denken auf einen binären Grundcode festlegt, der auf die Verarbeitung von Daten und Information zurückzuführen ist.

### 1.2.8 Von der zweiwertigen zur mehrwertigen Logik

Aus der Perspektive der klassischen Logik findet vom 5. zum 6. Kondratieff eine Verschiebung von einer zweiwertigen, scharfen oder »harten« Logik zu einer mehrwertigen, unscharfen und »weichen« Logik statt, die in Form der Fuzzy-Logic in den 1960er Jahren wesentlich von Lotfi Zadeh entwickelt wurde (McNeill/Freiberger 1994). Anhand dieses Vergleichs der »harten« und »weichen« Logik lässt sich der *Strukturwandel von Information zu Wissen* und damit die

strukturellen Veränderungen des Wissens vom 5. zum 6. Kondratieff anschaulich beschreiben<sup>36</sup>.

In der klassischen Logik wird seit Aristoteles von einer mathematischen Schärfe der Begriffe, Kategorien, Aussagen und deren Verknüpfungen ausgegangen. Die Syllogistik als die Lehre der Aussagenlogik beruht auf klaren Einteilungen und Relationierungen von Entitäten (Objekte, Lebewesen, abstrakte Gegenstände) nach Identität und Differenz. In axiomatischen Sätzen wie dem Satz der Identität ( $A = A$ ), dem Satz des Widerspruchs (Nichts ist A oder Nicht-A zugleich) und dem Satz des ausgeschlossenen Dritten (Etwas ist entweder A oder Nicht-A) werden die Möglichkeiten der Verknüpfungen und Zuordnungen zu Klassen eindeutig geregelt. Gegen einen solchen *syllogistischen Binarismus*, der einem dichotomen (Ja/Nein bzw. Entweder/Oder-) Denken zugrunde liegt, sind zahlreiche Einsprüche aus dem Bereich der Logik, der Philosophie, der Linguistik und der Psychologie erhoben worden (McNeill/Freiberger 1994: 63 ff.). Ihnen allen gemeinsam ist eine Perspektive auf Sprache und Denken als – verglichen mit den Voraussetzungen der zweiwertigen Logik – unscharfen Mitteln und Methoden, die weder klare Bestimmungen, eindeutige Zuordnungen oder Verknüpfungen im Sinne einer mathematischen Logik zulassen. Mit der Theorie der unscharfen Mengen – englisch »fuzzy-logic« – kann man sowohl von mehr oder minder großen Überschneidungsbereichen zwischen Begriffen, Konzepten, Vorstellungen, Aussagen als auch von Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb dieser Begriffe, Konzepte, Vorstellungen und Aussagen ausgehen. Als Beispiel für das Unschärfepostulat von Sprache und Denken lassen sich die Experimente der amerikanischen Psychologin Eleanor Rosch anführen, in denen sie herausfand, dass bei den Konzepten »Fahrzeug«, »Verbrechen«, »Krankheit«, »Vogel« und »Gemüse« bestimmte Begriffe auf Seiten der Probanden stets als typisch für die Konzepte genannt wurden, während andere Begriffe weniger oder kaum auftauchten, die »eindeutig« auch zu den Konzepten gehörten. So entsprach idealtypisch oder – wie Rosch es dann nannte – »prototypisch« das »Rothkehlchen« eher der Vorstellung eines Vogels als etwa die »Möwe« und »Möwe« wieder mehr als ein »Pinguin«:

»Dieses Experiment, das von Wissenschaftlern oft wiederholt wurde und dessen Ergebnisse mittlerweile akzeptiert werden, widerlegte schlüssig die Jahrtausende alte Auffassung darüber, daß die Kategorien des menschlichen Denkens notwendig scharf definiert sein müssen, und bewies die grundle-

36 Nefiodow selbst gibt den Hinweis, dass die »Erforschung unscharfer Logiken« die Konsequenz des »Umgangs mit ungenauem und paradoxem Wissen« sei (1996: 100).

gende Annahme Zadehs: Kategorien sind unscharf« (McNeill/Freiberger 1994: 122).

Das quasi paradoxe Ergebnis dieser Untersuchungen bestand in der Erkenntnis, dass die semantischen Unschärfen einher gehen mit einer pragmatisch-funktionalen Optimierung. Es sei der Zweck von Kategorien, so Eleanor Rosch, »ein Maximum an Information bei einem Minimum an kognitivem Aufwand bereitzustellen«, denn:

»Wenn Definitionen scharf wären, wenn also Blau auf einen einzigen Farbton beschränkt wäre, würden die Menschen eine sinnlose Menge von Worten benötigen, alle Nuancen zu benennen« (Rosch nach McNeill/Freiberger 1994: 128).

Analog kann nun für den paradigmatischen Wechsel vom 5. zum 6. Kondratieff festgehalten werden, dass mehrdeutiges Wissen – etwa gegenüber eindeutiger Information – durch seine Kontext – und Subjektgebundenheit notwendig »unsicherer« bzw. »unscharf« wird. Erst dadurch werden weitere Möglichkeitsräume für Handeln eröffnet. In der komplementären Dimension von Risiko *und* Möglichkeit sowie Unsicherheit *und* Innovation zeigen sich die grundlegenden Veränderungen im sechsten Zyklus.

Die technologisch-ökonomischen Innovationen vor allem im vierten und fünften Zyklus (Medienentwicklung, Computer, Taylorismus-Fordismus) stellten eine gesellschaftlich tiefgreifende *Rationalisierung* dar, in die Vorstellungen von direkter oder informationeller Außenkontrolle (Datenberge, Steuerung kleinster Schritte, Hierarchie usw.) eingingen. Es galt wesentlich, Kontingenz durch eine kleinschrittige und zeitlich-räumlich segmentierte Steuerung von Prozessen zu kontrollieren. Zentral hierfür scheint das Verhältnis von Energie und Information zu sein. Der formale Informationsbegriff der Kybernetik bzw. der Informationstheorie wurde in system- bzw. strukturfunktionalistischen Gesellschaftstheorien der 1950er/-60er Jahre allgemein aufs Soziale (Subjekte, Kommunikation, Organisation, Gesellschaft), Politische oder auch Ökonomische (Arbeit) bezogen. So beinhaltet etwa der Arbeitsbegriff bei Parsons den »kybernetischen Aspekt der Kontrolle, durch welchen Systeme mit hohem Informationsgehalt, aber geringer Energie andere Systeme mit stärkerer Energie, aber geringerem Informationsgehalt zu regulieren vermögen« (Parsons 1986: 20). Das heißt konkret, dass die Kopfarbeit und mithin Wissen die Handarbeit dominiert und reguliert. Dabei findet ein paradigmatischer Wechsel im Verständnis des Verhältnisses von Materiellem und Immateriellem statt, indem immaterielle Ressourcen wie In-

formation und Wissen sowie symbolische Prozesse, d.h. Kommunikation zu entscheidenden sozialen Ressourcen werden.

Auf die von Norbert Wiener eingeführte Unterscheidung von Materie, Energie und Information bezieht sich auch Nefiodow zur Abgrenzung des 5. und 6. Kondratieff-Zyklus gegenüber den vier vorangegangenen, bei denen es im wesentlichen um die Umsetzung von Materie und Energie gegangen sei:

»Im sechsten Kondratieff wird es nicht mehr in erster Linie um materiellen Konsum gehen wie in den ersten vier Kondratieffzyklen. Im Vordergrund wird auch nicht die computergestützte Rationalisierung gut strukturierter Informationsströme und Arbeitsabläufe stehen, wie im fünften Kondratieff. Der sechste Kondratieff wird seine Arbeitsenergie aus dem Streben nach einer ganzheitlich verstandenen Gesundheit beziehen, in deren Zentrum, als Basisinnovation, die Erschließung psychosozialer Potentiale stehen wird« (1996: 121).

Die Mobilisierung »psychosozialer Potentiale« als die Basisinnovation des sechsten Kondratieff beinhaltet zum einen ein subjektkonformes Verständnis von ökonomischer Entwicklung und technischer Innovation und zum anderen einen Wechsel des Kontrollmodus. Nicht mehr die Fremdregulierung und Außenkontrolle von Arbeitsabläufen und Informationsströmen steht im Mittelpunkt des Interesses, sondern die Selbstorganisation sozialer Einheiten auf allen denkbaren Ebenen (Individuen, Gruppen, Institutionen). Historisch scheint dies zunächst kein Novum moderner Gesellschaften zu sein, denn seit Max Webers Analysen (Weber 1988) weiß man um die Zusammenhänge von Arbeit, methodischer Lebensführung, Ethik und Kapitalismus – also der Selbst- wie auch Fremddisziplinierung, die als Fähigkeit zur Selbstorganisation angesehen werden kann. Diese historische Entwicklung eines organisierten Kapitalismus kann daher sowohl auf der Ebene der individuellen methodischen Lebensführung als auch auf der Ebene institutioneller Ausdifferenzierung als Rationalisierung erster Stufe interpretiert werden. Nach der informationstechnischen Rationalisierung, die eine weitere Stufe des Rationalisierungsprozesses darstellt, zeichnet sich mit der Fokussierung auf die »psychosozialen Potentiale« eine neue Konstellation ab, die aber eine qualitativ neue Stufe darstellt. Über die Disziplinierungs- und Kontrolltechniken der ersten Rationalisierungsphase (protestantische Arbeitsethik, Bürokratisierung, Industrialisierung, Verwissenschaftlichung) und die informationstechnisch-wissenschaftlichen Steuerungstechnologien der zweiten Rationalisierungsstufe (Taylorismus-Fordismus) hinaus wird nun auf einer dritten Stufe der Rationalisierung das Subjekt zum Relais, das zwischen unterschiedlichen materiellen und immateriellen Ebenen vermittelt und selbst zum Informations- und Wissensträger wird. Die Steige-



nung liegt daher in der *Vernetzung* dieser unterschiedlichen informationellen Einheiten und Ebenen. Gegenüber früheren Rationalisierungsformen kommt es zu einer nachhaltigen Komplexitätssteigerung, denn durch die Vernetzung entstehen neue Strukturen und neues Wissen, was bei jeder Entscheidung und jedem Handeln berücksichtigt werden muss. Kontingenz, Komplexität und Vernetzung stellen daher wesentliche Momente der postfordistischen Rationalisierung dar, die mit dem Begriff der Wissensgesellschaft beschrieben wird.

Dieses ganzheitlich-systemische Verständnis von Prozessen und Relationen impliziert eine radikal gewandelte Vorstellung von Wirkungen, Kontrolle und Reziprozität von Handeln. Wenn Direktiven nicht »ankommen«, Pläne schlecht umgesetzt werden und Hinweise bzw. Informationen keine Beachtung durch Mitarbeiter finden, dann folgt daraus eine Relativierung der Wirkungsannahmen und der Wirkungen selbst. Nach der fordistischen Logik der Rationalisierung hätte man auf mangelnde Wirkung mit Kontrollsteigerung (neue Hierarchie, genauere Beobachtung, Überwachung) reagiert. In Anerkennung der Wirkungskontingenz von Wissen und Kommunikation ändert sich das Verständnis von Intention, Nachricht und Wirkung grundlegend. Die Beziehung von Intention und Wirkung kann nur bis zu einem gewissen Grad kontrolliert werden, denn ab einem gewissen Punkt bestimmt der Rezipient, Direktivenempfänger, subalternen Mitarbeiter usw., wie und ob eine Aussage, eine Information oder eine Nachricht zu interpretieren ist. Ob Sprechakte wirklich gelingen, wird nun weniger auf Senderseite als auf Seiten des Empfängers entschieden. Es handelt sich quasi um eine Verschiebung von inputkontrollierter Fremdsteuerung zu outputorientierter Selbststeuerung<sup>37</sup>. Damit steigt aber erheblich das Risiko gelingender Kommunikation und erfolgreichen Handelns. Verstehen wie auch die Sicherung von Verstehen werden komplex, voraussetzungsreich und sind einer einfachen linearen Kontrolllogik entzogen:

»Während betriebliche Kommunikation im Rahmen des tayloristischen Szenarios bestrebt ist, durch geeignete Schließungsmechanismen soweit als möglich den perlokutionären Erfolg illokutionärer Akte sicherzustellen, versuchen neuere wissensbasierte Steuerungskonzepte gerade eine solche perlokutionäre Ultrastabilisierung zu vermeiden. Das geht so weit, dass auch der illokutionäre Akt des über betriebliche Informationssysteme kommunizierten Wissens gleichsam eingeklammert wird. Es werden scheinbar nur noch selbstgenügsame lokutionäre Akte kommuniziert, die illokutionäre Dimension scheint nur im Modus des Behauptens von Sachverhalten greifbar« (Kocyba 1999: 112).

37 Aber auch die Verschiebung täuscht nicht darüber hinweg, dass Selbst- und Fremdsteuerung untrennbar ineinander verflochten sind.

Illokution als sprachliches Handeln auf Sprecherseite (z.B. Aussagen, Behaupten, Fragen, Empfehlen) und Perlokution als die erzielten Effekte auf Hörerseite werden nach Kocyba soweit entkoppelt, dass Äußerungen nur noch den Status von selbstbezüglichen Aussagen haben. Auf ein solches Auseinanderfallen der Sprechakte kann nur mit einer restriktiveren Rückbindung an Information reagiert werden, aufgrund deren Verhalten, Interpretationen, Kommunikations- und Verstehenskontexte wieder eingegrenzt werden (z.B. durch Evaluation). Wissen kann innerhalb spezifischer Kontexte und Praktiken die Funktion von Information erhalten, wenn es in den Formen enger Kopplungen von Input-Output, Intention-Wirkung, Sender-Empfänger oder Produktion-Rezeption von Bedeutung zu Schließungen und engen Auslegungs- und Handlungskontexten führt und dadurch den Horizont an Möglichkeiten des Wissens und Handelns auf Seiten der Subjekte beschränkt (z.B. Direktiven, Entscheidungsvorgaben, »objektives Wissen«). Subjektnahe Wissenskontexte, durch die Komplexität, Kontingenz und Vernetzung erst möglich wird – mit den erwähnten Ambivalenzen, die damit verbunden sind – binden den Einzelnen also in ganz anderer Weise als informationell eng gekoppelte Kontrollkontexte ein. Mit einem systemisch-relationalen Wissensbegriff verändert sich die gesamte Konstellation von Menschen, Maschinen, Technologien, Kommunikationsforen usw. gegenüber informationell eng gebundenen Kontexten.

Auf der dritten Stufe der Rationalisierung wird die Komplexität und damit die Kontingenz systematisch, d.h. systemisch genutzt und gesteigert: Die Vielfalt von Beziehungen zwischen Individuen, Mensch-Maschine-Verknüpfungen, Kommunikationsformen, Identitäten usw. werden netzartig miteinander verknüpft, und die unterschiedlichen Informationseinheiten und -formen werden aufeinander bezogen. Auf dieser Stufe der *systemischen Rationalisierung* finden mehrere Transformationen gleichzeitig gegenüber der linearen Rationalisierung der ersten und zweiten Stufe statt. Im Kern wird ein grundlegend neues Verständnis des Innen/Außen-Verhältnisses deutlich, durch das alte Grenzziehungen in entscheidender Weise verschoben werden. Mit Altmann u.a. (1986) können, bezogen auf Betriebe, die »Integration gesamtbetrieblicher Prozesse«, die Verknüpfung mit »betriebsexternen Stellen, Kunden, Lieferanten« sowie die »datentechnisch gestützte Verknüpfung und Integration der einzelnen Teilprozesse« als wesentliche Momente systemischer Rationalisierung festgehalten werden (ebd.: 191 ff.).

Was hierbei hinzugefügt werden muss, sind die veränderten Vorstellungen über Subjekte (Mitarbeiter, Einstellungen, Identitäten, Vertrauen), über soziale Kompetenzen (Kommunikation, Handeln) und das Wissen, das auf allen Ebenen zum Tragen kommt, denn sie bilden

die *Voraussetzung* für flexible, kontingenzorientierte und subjekt-konforme Praktiken. Daraus wird ersichtlich, was Wissen als Modus der Informationsaneignung gegenüber der einfachen Informationsverarbeitung noch beinhaltet: Neben den beiden bereits erwähnten Merkmalen »Subjekt« und »Kontext« sind dies »Reflexion« und »Praktiken«. Erst durch Reflexion werden die vielfachen Selbst- und Fremdbezüge hergestellt, die einem vernetzten und systemischen Denken unterliegen und erst der Bezug zu konkreten Praktiken des Wissens berücksichtigt die Notwendigkeit der Umsetzung von Information in Handeln wie auch die spezifischen Kontexte. Information und Wissen unterscheiden sich nicht auf der inhaltlichen Ebene – jede Information kann Wissen werden – sondern durch die Komplexität der Verknüpfung von Inhalten mit weiteren Elementen wie Kontext, Relevanz usw. *Wissen stellt also einen Relationsbegriff dar, mit dem gleichzeitig auf Subjekt, Kontext, Reflexion und Praktiken verwiesen wird.* Hierbei handelt es sich zum einen um eine analytische Unterscheidung – eben in der Abgrenzung von Information und Wissen – und zum anderen steht der Begriff zugleich für die neue Perspektive und den paradigmatischen Wechsel vom 5. zum 6. Kondratieffzyklus.

Der kategoriale Unterschied, der durch den Wissensbegriff eingeführt wird, bezieht sich somit auf alle sozialen Ebenen vom Individuum über Institutionen und Organisationen bis hin zu Systemen und beschreibt die weitgehende Vernetzung dieser Ebenen und sozialen Einheiten. Mit der Vielfalt möglicher Verknüpfungen steigt die Kontingenz, womit der Raum an Möglichkeiten sowie der Grad an Unsicherheiten bezeichnet wird, der damit einhergeht. Zu möglichen Risiken als nicht intendierten Effekten gehören beispielsweise nicht funktionierende Kommunikation (Effekt: mangelnde Kooperation und Abstimmung, wenig gemeinsames Handeln), unterschiedliche Interpretationen gesammelter Daten, mangelnde Zeit-Information-Koordination (falsche Information zum »richtigen« Zeitpunkt, richtige Information, aber nicht rechtzeitig), keine wirksame Umsetzung von Information in (Wissens)Praktiken, mangelnde Kommunikation (keine Weitergabe impliziten Wissens) usw. An diesen Beispielen wird deutlich, dass das Steigerungspotential im Übergang vom 5. zum 6. Kondratieffzyklus auf der multidimensionalen Vernetzung besagter Ebenen, Einheiten und Strukturen beruht. Darüber hinaus zeigt sich aber auch die *Ambivalenz* der Entwicklung und es stellt sich die Frage, ob die Zunahme an Komplexität und der Kontrollverlust gegenüber der einfachen Rationalisierung in neue Synergien umgemünzt werden kann.

### 1.2.9 Konsequenzen für die Wissensgesellschaft

Die beschriebenen sozialen, ökonomischen und politischen Veränderungen der letzten drei Jahrzehnte, die unter dem Begriff der postmodernen Wissensgesellschaft subsumiert werden können, zeigen, dass zum einen viele der angedeuteten Probleme (Wissensklassen, Arbeitslosigkeit, Veränderung von Identität usw.) nicht nur auf technologische Entwicklungen allein zurückgeführt werden können und dass zum anderen grundlegende Ambivalenzen damit verbunden sind. Auf der einen Seite werden innovative Prozesse auf allen Ebenen – Technik, Kommunikation, Subjektivität, Kreativität usw. – sichtbar, von der aber auf der anderen Seite im Arbeitsbereich primär nur eine relativ kleine Schicht an hochqualifizierten und flexiblen Wissensarbeitern profitiert. Und diese Schicht verbreitert sich auch nicht kontinuierlich, denn mittlerweile trifft die Arbeitslosigkeit auch viele sogenannte »high potentials« (vgl. SPIEGEL 12.8.02, Nr. 33), also hoch qualifizierte und junge Leute, die zunächst einmal alle Voraussetzungen für Erfolg und Karriere hätten.

Mit der Komplexität durch Netzbildung auf der Ebene von Kommunikation, Produktion oder Mensch-Maschine-Interaktion nimmt, wie erwähnt, auch die Bedeutung des Subjekts zu. Auch historisch waren Steigerungen von Produktivität stets mit veränderten psychosozialen Anforderungen an die Subjekte verbunden. Einen Versuch der Kopplung der Kommunikations- bzw. Wissensebene mit der ökonomischen Ebene stellt das Konzept des Organisationalen Lernens dar (u.a. Argyris/Schön 1999).

Ein weiterer Aspekt in der Entwicklung zur Wissensgesellschaft stellt die Virtualisierung von Arbeits- und Kommunikationsbeziehungen dar, die mit Netzbildungen einhergehen. Das betrifft nicht nur die räumliche Verlagerung (Outsourcing), sondern bezieht sich auf zahlreiche Transaktionen innerhalb von Unternehmen. William Mitchell hat den Begriff der »weichen Bank« geprägt, um die Art örtlicher und zeitlicher Dezentrierung und Virtualisierung im Bankbereich zu beschreiben, da alle denkbaren Transaktionen auf elektronischem Wege durchgeführt werden (Rifkin 2001a: 52). Solche Prozesse der Entmaterialisierung, der räumlichen, zeitlichen Entstrukturierung und informationellen Verdichtung erfordern neues Wissen und neue Fähigkeiten auf Seiten der Subjekte. Die notwendige Voraussetzung für die »weiche Bank« ist der kompetente Kunde, der a) über die entsprechende Technik verfügen muss, um die Dienstleistungen in Anspruch nehmen zu können (Computer, Internet) und b) das entsprechende Wissen bzw. die Kompetenz besitzen muss, um die bislang am Schalter und wohlmöglich auf Nachfrage erledigten Überweisungen nun selbstständig tätigen zu können. Dies verdeutlicht, in welcher

Weise Subjekte bei Technologisierungsprozessen über ihr Wissen als Relaisstelle innerhalb der informationellen Infrastruktur fungieren.

Entgrenzungsprozesse lassen sich auf der strukturellen Ebene der Individuen vor allem bei den Berufs- und Erwerbsbiographien beobachten. In dem Maße, wie der Einzelne als Arbeitskraftunternehmer Wissen und Kompetenz modular gestaltet, wandelt er »selbstverantwortlich« auf dem schmalen Grat zwischen Erfolg und Misserfolg, denn die alten Berufssysteme mit geregelten Abschlüssen bieten auf Dauer nicht mehr wie bislang den Halt und die Gewähr für biographische Stabilität (vgl. Kade 2001). Auch hier zeigt sich erneut die Ambivalenz der Entwicklung, da es auf der einen Seite zu höherer Mobilität und Unabhängigkeit kommt, und auf der anderen Seite zu neuen Abhängigkeiten und Risiken. In jedem Fall steigt der Druck auf die Subjekte, Wissen und Kompetenzen permanent zu aktualisieren. Die Wissensgesellschaft fordert von ihren erfolgreichen Teilnehmern eine permanente Steigerung, die aber an Grenzen stößt - ein Aspekt, der im Diskurs aber kaum thematisiert wird. Der Zwang zur Selbsttransformation führt zur einer grundlegenden Habitus- und Dispositionsveränderung, die eine neue Form der »Selbst-Rationalisierung« darstelle:

»Aus einer eher »naturwüchsigen«, primär rekreationsorientierten und in traditioneller Weise nach »Arbeit« und »Freizeit« getrennten Alltagsform muß eine alle individuellen Ressourcen gezielt nutzende Selbst-Rationalisierung des gesamten alltäglichen (und schließlich auch biographischen) Lebenszusammenhangs werden, der in neuer Qualität auf den Erwerb ausgerichtet ist« (Voß 2000: 154).

Aufgrund der abnehmenden zeitlichen und inhaltlichen Geltungsdauer von Abschlüssen können die Risikoplanung und die Strategien der Rationalisierung auf Subjektseite nur auf Ambivalenz hinauslaufen, wenn neu erworbenes Wissen sich rasch als veraltet herausstellt oder die angeeigneten Kompetenzen nicht »passgenau« sind. Eine weitere Problematik ergibt sich aus einer möglichen »psychischen Erschöpfung« aufgrund der Daueranforderungen etwa in der Art eines burn-outs wie bei Lehrern.<sup>38</sup>

38 Diese benötigen ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen, die von der Fähigkeit der Wissensvermittlung, der kommunikativen Kompetenz, über die Konfliktfähigkeit bis hin zu »Menschenkenntnis« reicht. Da hier der Lehrer aber nicht nur als Funktionsrollenträger auftritt, sondern mit seiner ganzen Person und seinem Engagement gefordert ist, steigt die Belastung. Bekannt ist, dass Lehrer oder Personen, die ähnlich sozial engagiert sind, oft nicht »abschalten« können, d.h. Privates und Berufliches nicht mehr trennen können.

So verwischen sich in der postmodernen Wissensgesellschaft die Grenzen zwischen Privatem und Beruflichem systematisch, was auf Subjektseite zu *systematischen Überforderungen* führen kann (Stress, Abschalten, »innere Kündigung« usw.). Dabei handelt es sich nicht schlicht um Dysfunktionen oder Nebeneffekte, sondern um Strukturprobleme, die in dominierenden Vorstellungen einer schier unbegrenzten Steigerungsfähigkeit der Subjekte nicht reflektiert werden (vgl. Kap. 2.1). Die Bewertung technologischer, ökonomischer und sozialer Entwicklungen in der Wissensgesellschaft kann daher nur mit einer entsprechenden Rückbindung an die sozialen Anforderungen geleistet werden, die an die Subjekte gestellt werden.

Es hat sich gezeigt, dass sich die Wissensgesellschaft durch ambivalente Entwicklungen auszeichnet<sup>39</sup>. Die beschriebenen Möglichkeiten der Mobilisierung immaterieller sozialer und individueller Ressourcen bergen ein hohes Risikopotential, das im Wissensgesellschaftsdiskurs ganz auf die Seite der Subjekte verlagert wird (Stichwort »Verantwortung«). Neben den biographischen Unsicherheiten durch sich rasch wandelnde soziale Beziehungen (z.B. Familie) und den Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt spielen hierbei besonders die institutionellen Entgrenzungen und Entstrukturierungen von Bildungsprozessen eine entscheidende Rolle (Stichwort »Lebenslanges Lernen«). In diesen Bereichen ist eine *Individualisierung von Risiken* zu beobachten, die Effekte der genannten Entstrukturierung und Deregulierung darstellen. Pädagogik stellt hierbei ein spezifisches Wissen bereit, durch das die jeweiligen individuellen Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten hervorgekehrt werden. Auf diese Weise legitimiert und forciert sie die beschriebene Tendenz zur Individualisierung - ohne jedoch explizit die sozialen Bedingungen zu thematisieren, unter denen diese Individualisierung stattfindet. Die beiden Konzepte »Kompetenz/Kompetenzerwerb« und »Lebenslanges Lernen« bilden pädagogische Schlüsselkonzepte im Diskurs über die Wissensgesellschaft, in denen Subjekte als allumfassend, lebenslang und individuell »angemessen« förderungs- und entwicklungsfähig dargestellt werden. Betrachtet man Individualisierungstechniken aber als ein zentrales Element neoliberaler Praktiken und Diskurse (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, vgl. Kap. 2.1), dann wird ihre machtvolle soziale Distinktionsfunktion deutlich. Pädagogik muss daher unter der Maßgabe reflexiver Selbstbeobachtung das von ihr produzierte Wissen an die sozialen und politischen Kontexte rückbinden, in denen es »verwertet« wird. Für die disziplinäre Binnenbeobachtung stellt sich die Frage, ob Diskurse über Kompetenz und Lebenslanges Lernen eine

13 Bezogen auf die Moderne hat dies Zygmunt Baumann als eines ihrer signifikanten Merkmale herausgestellt (1996, vgl. Kap. 3.1).

ähnlich dominierende Funktion in der Wissensgesellschaft übernehmen, wie sie seinerzeit der Bildungsdiskurs im 19. Jahrhundert inne hatte. Oder lassen sich gar Kontinuitäten aufzeigen, die auf einer möglichen Affinität von Bildungs- und Kompetenzbegriff beruhen? Der Frage, welchen Stellenwert Bildung in der Wissensgesellschaft noch haben kann, wird daher im nächsten Kapitel nachgegangen.





## **2 WISSEN UND BILDUNG IN DER WISSENSGESELLSCHAFT**

### **2.1 Bildung in der Wissensgesellschaft**

Die Themen Bildung, Lernen, Qualifikation und Weiterbildung haben Konjunktur. Wenn man die Massenmedien als Indikator für die Dominanz eines Diskurses betrachtet, dann können Diskurse über Wissen, Bildung und vor allem Lernen zu den gegenwärtig einflussreichsten gezählt werden. So legte u.a. FOCUS im Oktober 2002 ein Schwerpunkt zum Thema »Lernen lernen – Experten verraten die besten Strategien für Kinder, Schüler, Studenten und Berufstätige« vor und im November fand sich in der ZEIT ein »Lernen Spezial«, in dem über mehrere Seiten neuere Ergebnisse der psychologischen Lernforschung, der Biologie und der Neurophysiologie präsentiert wurden.

Zeitgleich lässt sich die Entwicklung eines anderen Diskurses beobachten, ohne den der Bildungsboom nicht zu erklären wäre. Es handelt sich um die sozialen, politischen und ökonomischen Veränderungen, die unter dem Stichwort »Wissensgesellschaft« subsumiert werden. Nicht umsonst war der Appell von Herzog – Bildung als Megathema zu etablieren – direkt mit der Diagnose verbunden: »Bildung [...] muß in unserem Land zum »Megathema« werden, wenn wir uns in der Wissensgesellschaft des nächsten Jahrhunderts behaupten wollen« (Herzog nach Rutz 1997: 13). Die internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA haben gezeigt, dass Bildung trotz aller Globalisierung wesentlich noch in Kategorien des Nationalstaates gedacht wird, denn für den globalen Vergleich ist und bleibt er die Referenzgröße. Auch die Folgediskussionen über Verbesserung und Optimierung sind ohne den nationalstaatlichen Bezug undenkbar. Zur Begründung des zentralen Stellenwerts von Bildung wird regelmäßig auf die Begriffe Informations- oder Wissensgesellschaft rekurriert. Damit werden wesentliche Veränderungen in den Bereichen Produktion und Arbeit, aber auch der Wandel sozialer Beziehungen und Biographien assoziiert.

Welche Rolle kommt Bildung in der Wissensgesellschaft zu und welche Veränderung erfährt Bildung unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft? Zur Beantwortung dieser Frage ist es notwendig, auf die gesellschaftliche Funktion von Bildung in systematischer und historischer Dimension einzugehen. Erst im jeweiligen historischen Kon-

text zeigen sich die verschiedenen Funktionen von Bildung und die Differenzierungen, die damit verbunden sind (z.B. Bildung/Ausbildung). Hieraus lässt sich dann eine Einschätzung des Zusammenhangs von Bildung und den gegenwärtigen sozialen Veränderungen gewinnen. Das Ziel der folgenden Überlegungen besteht weiter darin, den bildungstheoretischen Diskurs und die Entwicklung im Bildungssystem aufeinander zu beziehen und so den normativ-idealistischen Überhang klassischer Bildungstheorien zu vermeiden<sup>1</sup>, der m.E. aus einer reduzierten Sicht auf das Verhältnis von Subjekt und Bildung resultiert. So wies bereits Heinz-Joachim Heydorn darauf hin, dass bei einer Analyse von Bildung die »empirischen Bedingungen, unter der Bildung erst möglich wird, präzise festzulegen« seien (Heydorn 1970: 10). Nur so ließe sich der »Widerspruch von Bildung und Herrschaft« analysieren und zugleich eine kritische Perspektive auf Bildungsprozesse entfalten, bei der das Verhältnis von Wissen, Bildung und Subjekt thematisiert wird.

Im Folgenden soll im ersten Schritt eine Verhältnisbestimmung zwischen Bildung und Gesellschaft unternommen werden, bei der eine doppelte bildungstheoretische und eine bildungssoziologische Perspektive entfaltet wird (Kap. 2.1.1-2.1.2). Anschließend geht es um die Darstellung des Wandels des Bildungswissens in der Moderne (Kap. 2.1.3), bevor schließlich im nächsten Schritt einige zentrale Punkte der Neoliberalisierung des Bildungssystems beleuchtet werden (Kap. 2.1.4), was sich – so die Annahme – besonders deutlich an der Veränderung des Subjektbegriffs beobachten lässt (Kap. 2.1.5). Das Ziel der Ausführungen besteht darin, einige wichtige historische Linien der Entwicklung des Bildungsdiskurses aufzuzeigen und Kontinuitäten und Diskontinuitäten zum gegenwärtigen Bezug auf Bildung im Wissensgesellschafdiskurs herauszuarbeiten. Dabei sollen die Schwierigkeiten aufgezeigt werden, die heutzutage mit dem Bezug auf einen emanzipatorischen Bildungsbegriff verbunden sind. Die Überlegungen münden in ein Plädoyer für eine empirische Bildungsforschung, welche die zentrale bildungstheoretische Frage nach dem Verhältnis zwischen Subjekt und Wissen aktuell aufnimmt und im Kontext der Wissensgesellschaft weiterführt (Kapitel 2.1.7-2.1.8).

1 Wimmer macht darauf aufmerksam, dass gegen eine »ökonomische, soziale und politische Funktionalisierung der Bildung kein Rekurs auf seine Letztbestimmung z.B. des Menschseins« helfe, »sondern nur un-nachgiebige Theorie, die der Versuchung widersteht, politische Handlungsprobleme lösen oder praktische Stellungnahmen wissenschaftlich begründen zu wollen und dabei Theorieprobleme in Moralprobleme zu verwandeln« (Wimmer 2002: 50).

### 2.1.1 Bildungsdiskurse

Auf der historisch-diskursiven Ebene zeigt sich, dass mit Bildung seit dem 18. Jahrhundert die Bildung einer spezifischen »inneren Gestalt« (Langewand 1995: 70) bzw. inneren Form verbunden wurde, die christlich geprägt war. Dahinter stand die doppelte Vorstellung einer Gottesebenbildlichkeit (*imago dei*) des Menschen sowie die Fähigkeit zur »Wandlung des Menschen in eine *imago dei*« (ebd.). Aufklärer wie Mendelsohn, Humboldt und Herder verbanden mit Bildung die Vorstellung einer teleologischen Entwicklung des Subjekts in Richtung einer Vervollkommnung individueller Anlagen und Fertigkeiten (»Perfectibilit«). An die Stelle des christlichen Schöpfergottes als Ausgangs- und Zielpunkt von Bildungsprozessen trat im 18. Jahrhundert eine universalistische Ethik *Moral*, durch die sich die Autonomie des Subjekts begründete (ebd.: 77). Den zentrale Modus der Selbsthervorbringung des Subjekts stellt – analog zur christlichen Gewissensprüfung – die alltägliche Selbstprüfung des eigenen Handelns auf seine Motive und Wirkungen dar.

Wie bei Kant, so geht es auch bei Humboldt daher um das Allgemeine in der Bildung: »Der Mensch kann sich als Person nur *allgemeine* Bildung zueignen, nicht aber »specielle Bildung«, die ihn »bloß als Mittel« (Kant) in Betracht zöge« (Humboldt nach Langewand 1995: 77-78). Langewand bringt die Verknüpfung von Subjekt und Allgemeinem in der Bildungsidee folgendermaßen auf den Punkt:

»Wenn die eigentümliche Struktur der Bildungsinhalte darin liegt, dass sie auf Gründen oder allgemeinen Anschauungen beruhen, dann ermöglichen sie nicht nur etwas je Konkretes zu lernen, sondern das Lernen selbst zu Lernen – und das ist nichts weiter als die pädagogische Sichtweise auf Entelechie« (ebd.: 78).

Denken und Anschauung beruhen demnach auf dem Erwerb allgemeinen Wissens und allgemeiner Fähigkeiten, welche strukturell den Bildungsprozess auszeichnen und von bloßem Lernen unterscheiden. Kraft und Dynamik der selbstreferentiellen Entwicklung entstammen dem Subjekt selbst, und Entelechie bezeichnet bei Aristoteles und Leibniz die ursprüngliche Kraft bzw. Selbstbewegung und Eigendynamik unteilbarer Substanzen. Die Selbstaneignung der Welt in Form des »Lernens des Lernens« überführt diesen metaphysischen Gedanken in säkulare, pädagogische Bildungsvorstellungen. Deutlich wird darüber hinaus, dass die *Struktur des Wissens* bzw. der Bildungsinhalte mit der *Subjektform*<sup>2</sup> direkt verknüpft wird: Nur in der allgemeinen

2 »Subjektform« bezieht sich auf die Merkmale wie Autonomie, Mündigkeit, Kritikfähigkeit usw., die Individuen historisch spezifisch zuge-

Form kommt der je Einzelne zu wahren Erkenntnissen und es vollzieht sich Bildung als Selbstbildung, die von der Ausbildung und dem Erwerb spezifischer, d.h. funktionaler Fähigkeiten deutlich unterschieden wird (ebd.). Im Bildungsgedanken deutscher Provenienz ist somit diese reflexive Struktur subjektiver Selbstbezüglichkeit als Norm für das moderne Subjekt als erstes herausgearbeitet worden.

Auch für die Bestimmung der gegenwärtigen Bedeutung von Bildung in der Wissensgesellschaft wird an die Unterscheidung von allgemeiner und spezifischer Bildung angeknüpft, erfährt jedoch eine bemerkenswerte Umdeutung, wie Wimmer bemerkt:

»Liest man das ganze Spektrum dessen, was Allgemeinwissen leisten soll, dann gewinnt man den Eindruck, dass das, was früher Bildung hieß, nur umgetauft worden wäre. Allerdings würde man dabei verkennen, dass der neue Name auch eine neue Akzentuierung impliziert, weil das, was im klassischen Bildungsbegriff als Eigenleistung der Subjekte im Umgang mit Wissen galt, nun selbst auch als Wissensfunktion aufgefasst wird« (Wimmer 2002: 53).

Die Subjekte verfügen demnach nicht mehr über die Möglichkeit, Wissen zu bewerten und nach eigenen Relevanzen das Wissen auszuwählen, das sie sich aneignen wollen, weil »Wissen und die Bewertung und Bedeutung des Wissens auf die gleiche Ebene projiziert« (ebd.) würden:

»Welches Wissen es (das Subjekt, T.H.) sich aneignen muss, die Maßstäbe seiner Auswahl liegen nicht mehr in seiner Urteilskompetenz oder in der Qualität des Wissens, sondern alleine in seiner von außen gesetzten sozialen Funktion der Lebens- und Arbeitsdienlichkeiten und Verwertbarkeit. Da das Wissen keine verbindliche Bedeutung mehr gewinnen kann, das Subjekt sich also auch nicht mehr im Lichte des Wissens betrachten und sich an dessen Eigenqualität im Sinne seiner Geltungs- und Kritikbedingungen orientieren kann [...] reißt das Verhältnis zwischen Subjekt und Wissen vollends« (ebd.: 54).

Dabei ergibt die Frage, was die nach Wimmer ehemals »verbindliche Bedeutung« von Wissen für das Subjekt ist und ob nicht historisch immer neue Verbindlichkeiten mit neu entstehenden Wissens- und Subjektformen geschaffen werden.

Gegenüber der These vom Zerreißen des Verhältnisses von Subjekt und Wissen lässt sich eine *Individualisierung von Bildung*, beobachten, die ein Indiz dafür darstellt, dass das Verhältnis zwischen Wissen

geschrieben werden, um sie als Subjekte zu kennzeichnen bzw. die sie zur Selbstthematizierung benutzen.

bzw. Bildung und Subjekt neu konfiguriert wird. Warum wird bei der Rede von Lebenslangem Lernen, Weiterbildung, Wissensmanagement, Kompetenzerwerb der bildungstheoretische Topos der Selbstreferenz der Subjekte so in den Vordergrund gestellt, wenn es nicht *um individuelle Möglichkeiten geht, ein kompetentes Subjekt zu werden*? Das Problem bei Wimmers Einschätzung des Verhältnisses von Subjekt und Wissen, ist, dass er einen normativen Subjektbegriff zugrunde legt. Dies beinhaltet, dass ein souveränes Subjekt nach eigenen Maßstäben das bevorzugte Wissen auswählen kann. Unterstellt wird ein »autonomes Vernunftsubjekt« (ebd.: 53), das auf Wissen frei und unabhängig zurückgreift. Diese Art absoluter Souveränität ist aber weder historisch noch theoretisch haltbar, da heteronome und autonome Momente bei Subjektivierung untrennbar miteinander verknüpft sind.

Vielmehr ist ein genauere Blick auf das gewandelte Verhältnis von Wissen und Subjekt notwendig, denn es kann bezweifelt werden, ob es für die Mehrheit der Subjekte historisch je die Möglichkeit gab, souverän über den eigenen Bildungsgang und damit über die Auswahl des Wissens zu entscheiden. Darüber hinaus ist Wissen als soziales Wissen von sozialen Relevanzkriterien durchzogen, über die kein Subjekt autonom verfügen kann – ein Charakteristikum, das oftmals vorschnell unter »funktional« subsumiert wird. In dem Sinne ist jedes sozial relevante Wissen auch ein Stück weit funktionales Wissen, im Sinne von sozial selektiert und schon immer bewertet. Und schließlich bleibt die subjektkonstitutive Funktion von Wissen unberücksichtigt, nach der soziokulturelles Wissen die Selbst- und Weltverhältnisse der Subjekte prägt – und damit sind auch Begriffe wie Rationalität, Autonomie, Wille usw. impliziert. Kein Subjekt existiert vor oder unabhängig von Wissen und es hängt bezüglich Selbstverständnis und Selbstdefinition von entsprechenden sozialen Kategorien ab.

Die klassische Trennung, nach der das Subjekt und das Bildungswissen auf der einen Seite und die Gesellschaft, Ökonomie und das funktionale Wissen auf der anderen Seite stehen, führt in die Irre. Mit einer solchen Perspektive wird prinzipiell die Sicht sowohl auf die (neue) Funktionalität von Bildung versperrt als auch auf die *Kontinuität* zwischen altem und neuem Bildungsdiskurs. So wird gegenwärtig von der Figur eines in unterschiedlichen Kontexten souverän agierenden, flexiblen, autonomen und reflexiven Subjekts ausgegangen, das sich selbst steuert und permanent sein eigenes Fortkommen qua Weiterbildung bestimmt. Man könnte die neue Subjektform als »Risikoobjekt« oder »Managemenschen« (s.u.) beschreiben, die auf ein Subjekt zielt, dessen »Polykontextualität« ein positives Verhältnis zu Risiko und Kontingenz impliziert.

Der Erfolg dieses *neuen Bildungsdiskurses* (Lebenslanges Lernen, Weiterbildung, Kompetenzerwerb usw.) ist auch auf die Inkorporation

alter, vertrauter Bildungsvorstellungen zurückzuführen, denn hegoniale Vorstellungen zeichnen sich oft durch Neuartikulation einer »alten« Sichtweise aus, bei der alte und neue Elemente miteinander verknüpft werden. So bleibt auf der einen Seite die Frage der Macht und Herrschaft der Machtaspekt bei einer strikten Trennung von Bildungswissen/Subjekt und Funktionswissens/Gesellschaft unterbelichtet<sup>3</sup>. Auf der anderen Seite wird von den Protagonisten, die im Wissensgesellschaftsdiskurs die Gegenposition zu Wimmer markieren, einseitig eine positive Modernisierungsfunktion von Bildung herausgestellt. Dies kann an der erwähnten funktionalen Umdeutung des Allgemeinwissens deutlich gemacht werden.

De Haan/Poltermann heben die Bedeutung des »Allgemeinwissens« in der Wissensgesellschaft hervor. Anschließend an Aussagen des Bildungs-Delphis, das das BMBF Ende der 1990er Jahre durchführen ließ, habe »Allgemeinbildung« ihre »ideelle Emphase« verloren und werde nun »funktionell« gesehen (de Haan/Poltermann 2002: 329). Allgemeinwissen sei durch 3 Funktionen – die des Einstiegs, der Kommunikation und der Bewertung – gekennzeichnet, was von den Autoren anhand eines »Katalogs von Kompetenzen« wie instrumentelle, personale oder soziale Kompetenz konkretisiert wird (ebd.: 330). Dabei wird folgende Funktionsverschiebung von Bildung festgestellt:

»Sie (die Allgemeinbildung, T.H.) dient – wie die klassische Allgemeinbildung auch – der Entfaltung der Person, sie ist zweitens aber auch – und dieses wohl in zunehmendem Maße – geprägt von der Identifikation eines Korpus« an Kompetenzen, der funktional ist für die Fortentwicklung und die Reaktion auf die Wissensgesellschaft [...] Drittens verliert die Allgemeinbildung die Funktion der Formung und Entfaltung der Person zugunsten der Fähigkeiten für Kommunikation, Urteilsbildung, Problemlösung und Gemeinschaftlichkeit« (ebd.: 331).

Funktionalität für gesellschaftliche Zwecke und Subjektivität werden hier nicht entgegengesetzt, sondern verschmelzen vielmehr zu einem neuen Typ *funktionaler Subjektivität*. Hierbei geht es nicht mehr, wie oft nahe gelegt wird, um die Subsumtion des Subjekts unter die funktionalen Erfordernisse, die von »Außen« (Ökonomie) an es herangetragen werden. Vielmehr wird Funktionalität als Chance für das Subjekt begriffen, seine Kräfte zu steigern, Kompetenzen und sich auf diesem Weg selbst zu entwickeln. Kritische Einwände wie, es gehe nur um »Selbstfunktionalisierung« oder »Selbstverwertung« für die

3 Das heißt nicht, dass Bildungstheorien Macht überhaupt nicht mitberücksichtigt hätten, aber die Trennungslinie verläuft m.E. nicht bzw. nicht nur zwischen Bildungswissen (zum Subjekt) und funktionalem, gesellschaftlichem oder ökonomischem Wissen.

gesellschaftlichen Anforderungen, erfassen dabei aber nicht die *produktive* Seite des Bildungsdiskurses, in dem Flexibilität, Selbstentfaltung und Kompetenz betont werden. Es geht um reflexive Techniken, die mit dem Kompetenzbegriff assoziiert werden, wodurch die klassischen Grenzziehungen zwischen innen/außen und Subjekt/Funktion verschoben werden. Genannt werden u.a. Kreativtechniken, Fähigkeit zur Selektion von Information, Handlungskompetenz, Selbstmanagement, Reflexionsfähigkeit, Teamfähigkeit, Moderation, Selbstdarstellung (ebd.: 330). Diese Palette an Attributen betrifft das Subjekt in ganz unterschiedlicher Weise und biographischer Tiefe, die es auf ständige, selbstbeobachtende Aktivitätskontrolle festschreiben, was – mit Foucault gesprochen – ein neues »produktives Disziplinarregime« darstellt, dessen Programm über die klassischen Arbeitstugenden hinaus geht und insbesondere auf die Entfaltung neuer und flexibler Kräfte zielt. Die Grenze, die noch durch Unterscheidungen wie Heteronomie/Autonomie, Funktionswissen/Bildungswissen (oder Ausbildung/Bildung) im klassischen Bildungsdiskurs klar gezogen werden konnte, wird somit unscharf. Das »Instrumentalisierungsverdikt«, so de Haan/Poltermann, habe es verboten, Bildung und Erziehung für fremde Zwecke zu instrumentalisieren. Aber in der Wissensgesellschaft sei Wissen nur noch schwer mit diesen Differenzen zu beschreiben, da es doch an das Individuum gebunden sei und es in die Lage versetze »etwas in Gang zu setzen« (ebd.).

Nur durch entsprechendes Funktionswissen, so die These der Autoren, könne das Subjekt erfolgreich bzw. funktions»fähig« sein, denn:

»Die Individuen sind in der Wissensgesellschaft in ihren differenten Handlungsmöglichkeiten und -absichten in einem Prozeß immer weitergehender Ausdifferenzierung gefangen. Die Ausdifferenzierung der Lebensstile in den letzten 20 Jahren [...] ist ein guter Indikator für diesen Diversifizierungsprozeß« (ebd.: 332).

Wenn die Autoren also davon ausgehen, dass die Individuen in den funktional ausdifferenzierten (Sub)Systemen »gefangen« (!) seien – wie ihre Formulierung lautet –, so setzen sie ein »schwaches Subjekt« voraus, das über Kompetenzerwerb Stärke, Durchhaltevermögen und Stabilität erreichen muss. Die Wissensgesellschaft sei im wesentlichen durch funktionale Ausdifferenzierung und Individualisierung als zwei komplementären Entwicklungen charakterisiert. Die Bestimmung des Verhältnisses von Subjekt und Bildung ist offensichtlich wesentlich an diese gesellschaftstheoretischen Annahmen geknüpft. Doch hier bleiben die Begriffe unklar, denn weder der Zusammenhang von Ausdifferenzierung und Individualisierung, noch die »Ausdifferenzierung« selbst werden erläutert. Dies wäre aber notwendig, da es zum einen mehrere Differenzierungsmodelle- und -formen gibt (Schimank/Volk-

mann 1999) und weil davon die Bewertung des Status der Akteure und neuer Formen von Macht abhängt. Denn wenn angenommen wird, dass mit zunehmender Ausdifferenzierung eo ipso die Individualisierung zunimmt, dann folgert schon logisch daraus, dass es »starker, individualisierter« Subjekte bedarf, die souverän und autonom in den unterschiedlichen Teilsystemen agieren. Neben der Problematik dieser implizit unterstellten kausalanalytischen Verknüpfung wird aber auch keine Perspektive auf sich wandelnde Machtbeziehungen und neue Machtformen eröffnet, die gerade mit Individualisierung korrespondieren können. So hat etwa Foucault gezeigt, dass Macht in modernen Institutionen bzw. Organisationen gerade auf Individualisierungstechniken beruht, d.h. Individualisierung und Autonomie *Effekte von Machtstrategien* sein können (Foucault 1994). Schließlich verweist der unkritische Bezug zur Individualisierung<sup>4</sup> auf den affirmativen modernisierungstheoretischen Rahmen des Ansatzes insgesamt.

Vor allem die fehlende machtanalytische und kritische Perspektive lässt die Analyse bei de Haan/Poltermann an vielen Stellen in politische Programmatik umschlagen, Diagnose und Prognose gehen untrennbar ineinander über, was bereits als Charakteristikum von Ansätzen zur Wissensgesellschaft festgestellt wurde (vgl. Kap. 1). Dies zeigt sich auch, wenn ohne weitere Argumentation behauptet wird, dass das »deutsche Bildungssystem nicht sonderlich zukunftsfähig« sei und die Frage aufgeworfen wird, »welchen Beitrag das Bildungssystem zur Innovationsförderung, -sicherung und -verarbeitung leisten kann« (de Haan/Poltermann 2002: 322). Was wird unter »zukunftsfähig« verstanden? Stellt »Innovation« nicht schlicht eine Metapher für »bewusste Veränderung« dar, die nichts aussagt über die Entwicklung und den Sstatus quo des Bildungssystems (dessen Analyse die Autoren im übrigen außen vor lassen)? Und was soll »Innovationsverarbeitung« heißen?

- 4 Die Mittelschicht-Normalbiographien würden hinfällig und zu erwarten sei eine »Pluralität unterschiedlicher skeptischer Lebensentwürfe mit mittlerer Reichweite und entsprechend vielfältigen Lebensverläufen« (de Haan/Poltermann 2002: 318). Schließlich ist von der Zunahme »fragiler Biographien« (ebd.: 323) die Rede, was aber nicht weiter ausgeführt wird, denn an späterer Stelle heißt es dann wieder: »Mit der Ausdifferenzierung der Wissensgesellschaft stehen dem Individuum immer mehr Möglichkeiten des Lebensentwurfs offen« (ebd.: 332), wobei »offen stehen« die Gegenmetapher zum erwähnten »Gefangen-Sein« (ebd.) darstellt. So changieren die Autoren ziemlich »flexibel« zwischen den verschiedenen Subjekt-konzepten, die je nach Aussagekontext einmal eine stärkere oder eine schwächere Variante repräsentieren.



Zwei Einsprüche gegenüber der von de Haan/Poltermann vorgetragenen Behauptung, dass Normalbiographien, die mit festen (Aus-)Bildungsgängen verbunden sind, hinfällig würden (ebd.: 318), seien hier vorgebracht. So zeigen Untersuchungen des Instituts für Arbeit und Technik in Gelsenkirchen zum einen, dass Patchwork-Biographien nicht zum Normalfall geworden sind und dass »trotz aller Turbulenzen in der Wirtschaft die durchschnittliche Betriebszugehörigkeit zugenommen hat«, dass »die meisten Wechsel innerhalb von Berufsfamilien« erfolgen und »berufliches Basiswissen« nicht so schnell verloren gehe (Bosch 2002). Der »Vorrat an Bildung« halte lange an und *dies*, so die Einschätzung, sei »die einzige Chance, um eine dynamische Arbeits- und Lebenswelt mitgestalten zu können« (ebd.). Zum anderen haben empirische Überprüfungen der Individualisierungsthese zu einer deutlichen Differenzierung geführt. So konnte gezeigt werden, dass »Individualisierung weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung für die Pluralisierung der Lebensformen ist«, dass »eine große Anzahl von Lebensformen« nicht per se bedeute, dass »diese Lebensformen im Hinblick auf instrumentelle Handlungsziele gleich attraktiv sind«, dass eine »Schwächung traditioneller Normen durch den Aufbau neuer Regelungen und Institutionen abgelöst werde«, die neue Restriktionen und Machtformen impliziert und dass »die Pluralisierung der Lebensformen deutlich zwischen sozialstrukturellen Teilgruppen der Gesellschaft« variere (Huinink/Wagner 1998: 103). Die Konsequenzen daraus lauten:

»[...] daß es weder zutreffend ist, pauschal von einer deutschen Gegenwartsgesellschaft zu sprechen, in der eine hohe Pluralisierung der Lebensformen herrscht, noch erscheint es angemessen, den langfristigen historischen Wandel der Lebensformen als einen Prozeß zu betrachten, der sich kontinuierlich von einem homogenen zu einem heterogenen Zustand entwickelt hätte. Ebenso kann man den Gründen für eine mögliche Vielfalt von Lebensformen nicht mit bloßen Hinweisen auf Individualisierungsprozesse auf die Spur kommen. Voraussetzung für eine Erklärung der Pluralisierung von Lebensformen ist nicht nur eine präzise Begrifflichkeit, sondern auch die Anstrengung, die Vielfalt der Lebensformen handlungstheoretisch zu erklären« (ebd.: 104).

Aus den kritischen Einwände, die hier gegenüber den Positionen von Wimmer und de Haan/Poltermann vorgetragen wurden, kann nun eine bildungssoziologische Perspektive entfaltet werden, durch die auch historisch der Funktionszusammenhang von Wissen, Bildung und Subjekt genauer beleuchtet werden kann.

## 2.1.2 Bildungssoziologische Perspektiven

Historisch vollzog sich die endgültige Ausdifferenzierung des Bildungssystems im 19. Jahrhundert. Differenzierung meint hierbei die explizite Unterscheidung von Individuen nach Leistung, Klassen, Kursen, Schularten usw. (Hurrelmann 1997), aber auch die sozialen Differenzierungen nach Geschlecht, Klasse, Ethnizität, die zur Differenzierungspraxis von Bildungsinstitutionen gehören (vgl. Lutz/Wenning 2001) sowie die Unterscheidung von Universität und Schule (Stichweh 1994: 193 ff.). Individuen werden in Bildungsinstitutionen durch die Zuschreibung unterschiedlicher impliziter und expliziter Merkmale in bestimmte Gruppen und mithin in eine Hierarchie eingeordnet (gute/schlechte Schüler, begabt/durchschnittlich usw.)<sup>5</sup>. Gegenüber dem oben skizzierten »Bildungsidealismus« mit den beiden Hauptmerkmalen einer »höheren zweckfreien Bildung« und dem »Ideal der harmonisch allseitig entfalteten Persönlichkeit [...] mit dem Akzent auf der Innerlichkeit« (Strzelewicz 1979: 92) werden bei der bildungssoziologischen Betrachtung der Zusammenhang von Selektion und Macht sowie andere Funktionen von Bildung wie Integration, Sozialisation und Qualifikation deutlich. Berücksichtigt man die Selektions- bzw. Differenzierungsfunktion und die Funktionen der Integration in eine bestimmte soziale Ordnung durch Schule, so zeigt sich, dass Subjekte auf vielfache Weise und in Abhängigkeit des soziohistorischen Kontextes integriert und konstituiert werden.

Schule trägt über Zuschreibungen (»begabt«, »schlecht«, »unsportlich«) auf spezifische Weise zur Formierung der Subjekte bei. Kanalisierung von Lebenschancen, Regulierung von Mobilität und die Reproduktion des klassen- bzw. gruppentypisch bedingten Habitus bilden zentrale Bedingungen der Subjektconstitution. Das Bildungssystem war und ist noch zentrale »Dirigierungsstelle« (Schelsky) für die Verteilung von Lebenschancen und sozialen Erfolg. Auch die Erfahrungen der PISA-Diskussion zeigen, dass der zentrale Modus der *differenziellen Integration* der Schüler im dreigliedrigen Schulsystem (Stichwort »soziale Ungleichheit«) erhalten bleibt. Individualistische Theorien zur Begründung von Leistungsunterschieden, wie sie gegenwärtig vermehrt wieder in Form von Begabungs- und Intelligenzdiskursen ins Feld geführt werden, legitimieren soziale Ungleichheit, weil die sozialen und institutionellen Bedingungen für Bildungskarrieren außen vor gelassen werden.

So liefert auch Individualisierung das Stichwort, wenn etwa der ehemalige GEW-Vorsitzende Dieter Wunder formuliert: »Das ist das

5 Zu den unterschiedlichen Formen der Differenzierung im Bildungssystem vgl. Kap. 3.3.

wirklich Neue [...], dass wir die Individualisierung, um es soziologisch auszudrücken, die Anerkennung von Differenz als Kern von Chancengleichheit identifizieren« (FR 8.11.01). Entgegen der Auffassung, dass es sich dabei lediglich um die Anerkennung »natürlicher« und »individueller« Unterschiede handle, ist zu betonen, dass *Individualisierung durch die Zuschreibung von Differenzen sozial erst hergestellt wird*. Wer beispielsweise als »ausländischer Schüler« mit spezifischen Defiziten klassifiziert wird, die mit entsprechenden Zuschreibungen, Assoziationen und Handlungskonsequenzen einhergehen, der ist einer mehrheitsgesellschaftlichen Problemdefinition ausgesetzt. Und in Bezug auf die Leistungsbewertung von Migrantenkindern spielt gerade in der Schule die »institutionelle Diskriminierung« aufgrund der Zuschreibung kultureller Differenz eine entscheidende Rolle (Gomolla/Radtke 2002). Darin zeigt sich, dass aus der Anerkennung von Differenz als individualisierende Strategie *nicht automatisch* Gleichwertigkeit als Ziel zu schlussfolgern ist. Im Gegenteil: So verkündete etwa der rheinland-pfälzische CDU-Chef Christoph Böhr, dass Deutschland bei der PISA-Studie »wegen des hohen Anteils von Ausländerkindern in den Grund- und Hauptschulen, die bis zum Verlassen der Schule im Grunde keine Sprachkompetenz erwerben«, so schlecht abgeschnitten habe (FR 25.12.02). Aber auch der positiv intendierte Bezug auf kulturelle Differenz, zeigt, dass durch die eingeführten nationalen Unterscheidungen, durch welche die Migrantenkinder auf der einen Seite und die deutschen Kinder auf der anderen Seite positioniert werden, Unterschiede erst konstruiert werden. Diskriminierungseffekte sind deshalb zu erwarten, weil deutsche Kinder als Normalität etabliert sind, von der ausländische Kinder als »Andere« oder »Fremde« abweichen (Höhne/Kunz/Radtke 2003). Berücksichtigung von Differenz sagt also noch nichts über die *Art der Berücksichtigung bzw. »Anerkennung«* aus.

In der Multifunktionalität von Bildungsprozessen (Qualifikation, Integration/Subjektconstitution, Allokation) zeigt sich die Modernisierungsfunktion des Bildungssystems für die Gesellschaft. Historisch gehören zu den zentralen Leistungen vor allem die umfassende Alphabetisierung und Qualifizierung der Bevölkerung im Kontext der sich entwickelnden Nationalstaaten sowie der Industrialisierung im 19. Jahrhundert. So weist etwa Detlev Müller auf die enge Verknüpfung von Schulsystem und Berufsstruktur in Preußen hin und darauf, dass »sozialer Aufstieg nicht durch Leistung innerhalb des Berufs, sondern durch Wahl des Schultyps und der darin erreichten Stufe bestimmt« worden sei (Müller 1971: 226). Die Struktur der Bildungsinstitutionen war auch an andere gesellschaftliche Entwicklungen geknüpft. So führten die Veränderungen in der Wirtschafts- und Verwaltungsstruktur im 19. Jahrhundert zu einer Reform des Schulwesens aufgrund der erhöhten Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften

(ebd.: 216). Reform und Gegenreform, Öffnung und Schließung sowie horizontale und vertikale Differenzierung gehören unmittelbar zur Reproduktionsdynamik des Bildungssystems, durch das die Verteilung sozialen Wissens, Bildungsabschlüsse und Qualifikationen reguliert werden.

Die gegenwärtige Entwicklung im Bildungssystem ist durch zwei Tendenzen gekennzeichnet. Zum einen lässt sich neben staatlicher Deregulierung eine Tendenz zur Restandardisierung beobachten. So wurde beispielsweise in England Anfang der 1990er Jahre das »national curriculum« und damit eine landesweite verbindliche Abschlussprüfung eingeführt. Eine ähnliche Funktion nimmt die aktuelle deutsche Diskussion um das Kerncurriculum und die Standardisierung/Zentralisierung von Prüfungen ein. Zum anderen herrscht auf dem rasch expandierenden Weiterbildungsmarkt eine Inflation von Zertifikaten und Abschlüssen<sup>6</sup>, was dazu führt, dass in Zukunft eine Art TÜV bzw. Stiftung Warentest über die Bildungsqualität von Lehrgängen befinden soll. Entsprechende Überlegungen wurden von Seiten der Bundesregierung bereits vorgelegt. Dies deutet insgesamt darauf hin, dass sich der Staat in puncto Kontrolle von Abschlüssen wie auch von Qualifikationen und Inhalten keineswegs aus dem Bildungsbereich zurückzieht.

### 2.1.3 Wandel des Bildungswissens in der Moderne

Über die bildungstheoretische und bildungssoziologische Perspektive hinaus stellt auch die Strukturveränderung des Wissens einen Grund für den Wandel des Bildungsbegriffs dar. Basil Bernstein hat bereits in den 1970er Jahren auf die veränderte Struktur und die Effekte von Bildungswissen in der Moderne hingewiesen. Bei der Bestimmung des Wissens und der damit verbundenen Bildungsprozesse greift er auf die Durkheimsche Unterscheidung von mechanischer, d.h. vormoderne und moderner, organischer Solidarität zurück:

»Organische Solidarität verweist auf eine soziale Integration auf der Ebene individualisierter, spezialisierter und interdependenter sozialer Rollen, wäh-

6 Diese Entwicklung ist nur dahingehend neu, als es zunehmend um Zertifizierungen privater Anbieter geht. So hatten Bourdieu u.a. bereits Anfang der 1970er eine »Inflation der Bildungstitel« als Teil einer umfassenderen Reproduktionsstrategie gesehen, durch welche der Modus der Machtübertragung von der direkten Weitergabe ökonomischen Kapitals durch die Eigner zunehmend auf Träger kulturellen Kapitals als Nicht-Eigner verschoben worden sei (1981: 24 ff.).

rend mechanische Solidarität mit einer sozialen Integration auf der Ebene gemeinsamer Glaubensvorstellungen verknüpft ist« (Bernstein 1977: 105)

Moderne Gesellschaften würden im Unterschied zu vormodernen Gemeinschaften weniger über einen Kanon einheitlicher Werte zusammengehalten, über den rigide gewacht wird, sondern stützen sich eher »auf die Anerkennung von Unterschieden zwischen den Individuen« (ebd.: 106). Dies ließe sich auch an der Struktur und der gesellschaftlichen Organisation von Bildungsprozessen ablesen. Weder die Klasse als einheitliche Größe (feste Klassenlehrer-Schüler-Beziehung) noch ein fixes Bildungswissen, das dogmatisch vermittelt würde, ständen in einer modernen, offenen Schule noch im Vordergrund. Vielmehr würden im Unterricht nun »die *Mittel*, durch die Wissen erzeugt wird« und damit der »Akt des Lernens selbst« (ebd.: 107) relevant werden. Sowohl auf der Ebene der Interaktion zwischen Schülern und Lehrern wie auch auf der Vermittlungsebene bezüglich der Wissensstruktur kommt es in der Folge zu grundlegenden Veränderungen. So kann es nach Bernstein nicht mehr um die »curriculare Einheit« von Schulwissen als vielmehr etwa um die interdisziplinäre Behandlung von Themen gehen (ebd.).

Es werden also im Prozess der Modernisierung – Bernstein bezieht sich hier auf Entwicklungen nach 1945 im Zusammenhang mit der Bildungsreformdiskussion – mehrere Verschiebungen deutlich: a) Traditionelle und eng definierte Rollenbilder wandeln und erweitern sich und ausdrücklich wird neben der klassischen Vermittlerrolle die zunehmende sozialpädagogische Funktion von Lehrern hervorgehoben (ebd.); b) der zunehmende Stellenwert von Differenzen wirkt sich pluralisierend auf Identität aus; c) das über Bildung vermittelte Wissen ist einer doppelten Transformation unterworfen: Zum einen pluralisiert es sich, so dass die curriculare Einheit zunehmend schwieriger zu begründen ist und zum anderen werden sogenannte »Metafähigkeiten« wie etwa das Lernen des Lernens bedeutungsvoller, was oben bereits als Signum der reflexiven Struktur von Bildung identifiziert wurde. So zeigt sich, dass die so genannte *Individualisierung ein Effekt vielfacher Veränderungen auf der Ebene von Wissen, Institutionen und Praktiken* darstellt und dass diese strukturelle Überdetermination Aussagen über Ursprung und Kausalität von Entwicklung schwierig macht. Dies bezieht sich besonders auf den Zusammenhang von Pluralisierung und Individualisierung.

Angesichts dieser Entwicklung des Bildungswissens erstaunt es nicht, dass im Kontext des Diskurses um Wissensgesellschaft zunächst der Integrationsverlust von Wissen diagnostiziert wird, dessen Einheitlichkeit – ob im Sinne von Werten, Normen, Weltwissen oder Interpretationsweisen – nicht mehr pauschal unterstellt werden könne (Wimmer 2002). Das gilt für das Allgemeinwissen wie auch für das

Spezialwissen, denn ersterem wird nur noch in funktionaler Form als Erwerb von Kompetenzen Bedeutung beigemessen (de Haan/Poltermann 2002) und Spezialwissen als qualifizierter Abschluss wird als notwendige, aber nicht mehr hinreichende Bedingung für eine qualifizierte Arbeit erachtet. Beobachtbar ist also eine *Verschiebung von einer sozial ausgerichteten Integration hin zu einer Inklusion qua Individualisierungstechniken*. Die Integration über Individualisierungstechniken erfordert jedoch einen weitergehenden institutionellen und curricularen Wandel, dessen Widersprüchlichkeit bereits angesprochen wurde (Autonomisierung, Restandardisierung). Konkret könnte das auch bedeuten, dass etwa Schule in der Zukunft als Institution begriffen wird, die nur noch eine Art kulturelle Grundversorgung bzw. Grundbildung durch den Erwerb von Kulturtechniken, Grundwissen und bestimmten Kompetenzen sicherzustellen hat.

#### 2.1.4 Neoliberalisierung des Bildungssystems

Mit der funktionalen Verschiebung von »Sachwissen« zur »Kompetenz« wird ein Individualisierungseffekt dahingehend erzielt, als jeder aufgrund der erworbenen Metafähigkeiten selbst »Verantwortung« dafür zu übernehmen hat, welches weitere (Sach-)Wissen und welche Kompetenzen er sich aneignen möchte. Diese Modularisierung bzw. Selbstmodularisierung der Subjekte als gesellschaftliche Praktik hat weitreichende Konsequenzen. Für den Schulbereich wird vermutlich die Bedeutung des Kompetenzerwerbs vor allem für Abiturienten und zukünftige Akademiker im Unterschied zu Haupt- oder Sonderschulabsolventen zunehmen, so dass hier entsprechend dem gegliederten Schulsystem neue Ungleichheiten zu erwarten sind. Mit Erwerb von »Kompetenzen« wird also ein neues Feld habituelier Praktiken eröffnet, die zu neuen Formen sozialer Kategorisierung und Distinktion führen<sup>7</sup>. Wie sich die »Anerkennung von Differenz« unter neoliberalen Vorzeichen gestaltet, hat in einer Untersuchung über Management-Ratgeber Bröckling folgendermaßen formuliert:

»Nicht auf ein genormtes Inventar von Persönlichkeitsmerkmalen, sondern auf die Norm der Individualität sind die Selbstmanagement-Programme geeicht. Distinktion von den anderen, so die Botschaft der Ratgeber, verschafft Marktvorteile. In dem Maße, in dem der Einzelne sich als unver-

7 Bereits in dem Buch »Die feinen Unterschiede« wird ein Lebensstilwechsel der – wie Bourdieu sagt – »neuen Bourgeoisie« konstatiert, der sich durch die »neue Herrschaftsform der sanften Tour [...] und des entkrampften Stils [...]« auszeichne (1982: 490).

wechselbare »Marke Ich« kreierte, hebt er sich von der Masse ab und vermag die Konkurrenten auszusteichen [...]« (Bröckling 2000: 157).

Neoliberale Praktiken bezeichnen hierbei eine Kombination aus ökonomischen Prinzipien wie Konkurrenz oder Wettbewerb *und* kulturellen Faktoren wie Distinktion sowie spezifische Formen der Subjektkonstitution in unterschiedlichen Feldern und Praxisbereichen<sup>8</sup>. Das Bildungssystem übernimmt hierbei nach wie vor die Seite kultureller Reproduktion<sup>9</sup>, denn Kompetenzen stellen – mit Bourdieu gesprochen – ein kulturelles Kapital dar, das die Voraussetzung für den Zugang zu bestimmten Positionen bildet. Individualistische Praktiken, wie sie unter dem Kompetenzbegriff gefasst werden, bilden eine erste Voraussetzung für privilegierte Positionen, können aber auch zur Ausbildung *neuer Aufstiegskanäle und Exklusionsformen* beitragen. Solange diese jedoch weiterhin von Angehörigen der privilegierten Klassen dominiert werden, wird der angestrebte habituelle Wandel keine wesentliche Veränderung im Reproduktionsmodus des Bildungssystems herbeiführen. Vielmehr ist zu erwarten, dass es zu einer weitergehenden Ausdifferenzierung des sozialen Raums kommen wird, in dem Abstände zwischen den Klassen gleich bleiben oder noch zunehmen werden. In dieser Hinsicht würde sich die Geschichte der Bildungsreform wiederholen, denn hauptsächliche Gewinner der ersten Bildungsreform der 1960er Jahre waren, wie Geißler festhält, Kinder aus der Mittelschicht, welche das Gymnasium besuchen:

»Hauptgewinner der gymnasialen Expansion sind die Kinder aus mittleren Schichten, die in der Regel auch bereits 1970 gute oder zumindest mittlere Bildungschancen hatten: Der bürgerliche Mittelstand der Selbstständigen (gymnasialer Zuwachs 13 Prozentpunkte), die mittleren Dienstleistungsschichten (9-12 Prozentpunkte), aber auch die vorher benachteiligten Kinder der Landwirte (11 Prozentpunkte) konnten ihren Abstand zur Spitzengruppe (Beamte und Angestellte mit Abitur, freie Berufe) verringern. Die

8 Auf der Ebene von Diskursen und Praktiken werden die sozialen und historischen *Konstitutionsbedingungen von Subjektivität* sichtbar, ohne reduktionistisch im Sinne von Individualisierung oder Ökonomie subsumiert zu werden (vgl. Kolbe/Sünker/Timmermann 1994: 14-17).

9 Diese Position impliziert keinen einseitigen bildungsökonomischen Funktionalismus in dem Sinne, dass das Bildungssystem hauptsächlich von der Entwicklung des Arbeitsmarktes abhinge. Vielmehr handelt es sich um eine relative Autonomie des Bildungssystems gegenüber dem ökonomischen System (Krais 1981: 10). Bourdieu u. a. selbst verstehen Reproduktion als ein System vielfältiger Reproduktionsstrategien, wozu Nachfolgebräuche, Erbrecht, Arbeitsmarkt, Schulsystem usw. gehören (1981: 24).

Arbeiterkinder insgesamt haben trotz einer Chancenverbesserung um 8 Prozentpunkte gegenüber der Mitte weiter an Boden verloren. Und an den Kindern der ungelerten Arbeiter ist neben der Ausdehnung der Realschule aus die der Gymnasien vorbeigegangen. *Beim Wettlauf um die höheren Schulabschlüsse haben also insbes. die Kinder der gesellschaftlichen Mitte aufgeholt, die Arbeiterkinder, insbes. die der Ungelernten, haben weiter an Boden verloren*« (Geißler 1996: 260, Hervorh. i. Orig.).

Kompetenz als eine Art des »institutionalisierten Individualismus« (Lehnhardt/Stock 1997: 78) und als Zeichen soziokulturellen Wandels wird dort zum »sozialen Filter« (Geißler 1996: 260), wo die Formen habitueller Disziplinierung und Optimierung zum konkreten Wettbewerbsvorteil werden.

Mit Bezug auf das Bourdieusche Habitus- bzw. Kapitalkonzept wird deutlich, dass individualisierende Techniken und soziokulturelle Distinktionsformen zwei Seiten einer Medaille darstellen. Die »differenzielle Integration« impliziert schließlich die Möglichkeit »differenzierter Diskriminierung«, bei denen nicht primär mit Defiziten, sondern mit Differenzen argumentieren. Eine derart *modernisierte Diskriminierungsform* nimmt quasi den postmodernen Impetus des »Hervorkehrens der Differenz« auf und übersetzt ihn in eine pädagogisch prozessierbare Form etwa der »Förderung«. Das Ergebnis einer solchen Entwicklung wird mit dem normativ positiven Begriff der Pluralisierung gedeutet, beinhaltet aber durchaus auch eine *Pluralisierung von Ungleichheit* bzw. Ungleichheitsformen. Untersuchungen zur sogenannten Schulautonomie in England zeigen etwa, dass es aufgrund der Elternwahl zu sozial und ethnisch segregierten Schulen kommt (Steiner-Ghamsi 2000: 129).

Kompetenzen wie Organisationsfähigkeit, Autonomie, kommunikative Kompetenz zielen nicht, wie zum Teil vermutet wird, einfach nur auf »bürgerliche Tugenden« (Lehnhardt/Stock 1997: 90), sondern sie sind als Indiz für einen grundlegenden Umbau der Subjektivierungsform im neoliberalen Sinne<sup>10</sup> zu sehen (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000). Schlüsselkompetenzen sind keine Sekundärtugenden, da Pünkt-

10 Eine Neoliberalisierung von Subjektivität ist durch eine Verallgemeinerung des Marktes als Existenzweise gekennzeichnet – Bröckling spricht von der »Generalisierung der Unternehmerfunktion zu einem Anthropologicum« (2002: 11) –, die neben einer ökonomischen Form eine »pädagogische Form« (Höhne 2002: 125 f.) der Kontingenzbewältigung etabliert. Die Subjekte werden zu permanenter Selbststeigerung und Selbstoptimierung angehalten (Lebenslanges Lernen, Weiterbildung), Risiken werden über eine rigide Verantwortungsethik individualisiert und in eine Philosophie von Herausforderung und Anspruch umgedeutet.



lichkeit, Fleiß und Sauberkeit quasi die Voraussetzung für Teamfähigkeit, Kreativität und Selbstorganisation darstellen. Kompetenzen besitzen neben ihrer ökonomischen Funktionalität eine soziokulturelle Klassifikations- und Distinktionsfunktion, mit denen sowohl subtile symbolische Aus- und Einschlüsse vollzogen und Klassengrenzen gezogen als auch Formen von Wiedererkennung und Zugehörigkeit unter den Klassensubjekten reguliert werden. *Der Zusammenhang von Individualisierungstechniken, Habitus und sozialem Raum ist konstitutiv für neoliberale Praktiken, durch die neue Linien der Segregation gezogen werden, die eine Diversifizierung des klassengesellschaftlichen, sozialen Raums zur Folge haben.* Gegenüber allzu optimistischen Einschätzungen in Bezug auf die Wissensgesellschaft müssen mögliche Ungleichheitseffekte im Zusammenhang mit Differenzierungs- und Pluralisierungspraktiken vor allem im Bildungssystem untersucht werden, ohne ihnen sogleich das Label »Individualisierung« aufzukleben.

Es wird auch deutlich, dass Bildung in vierfacher Weise dimensioniert ist: Neben der erwähnten *historischen* und *ökonomischen* Perspektive spielen die *politischen* und *soziokulturellen* Einbettungen eine zentrale Rolle. Bildung stellt sich demnach als multifunktionales Projekt der Moderne dar, das gegenwärtig in vielfacher Weise Umbrüche und Veränderungen erfährt. Was die Einordnung des Zusammenhangs von Bildung und Wissensgesellschaft betrifft, so ist es wichtig, die Transformationen zu beobachten, ohne sogleich einen radikalen Epochenbruch zu unterstellen. In diesem Sinne weist Böhme zurecht darauf hin, dass der Begriff der Wissensgesellschaft als Epochenbegriff nicht taugt (2002: 57), jedoch wichtige aktuelle Tendenzen beschreibe und gegenüber dem Begriff der Informationsgesellschaft »den subjektiven Faktor« ernst nehme (ebd.: 58).

Bildung in der postindustriellen Wissensgesellschaft beinhaltet sowohl Kontinuitäten als auch Diskontinuitäten zur Bildung der Industriegesellschaft. Dabei ist es von Bedeutung, Diagnosen zu präzisieren, nach denen sich Bildung, Subjekt und Wissen in der postindustriellen Gesellschaft strukturell unrettbar auseinander fielen – gleichgültig, ob der Wissenserwerb, der ehemals mit der »*Bildung* des Geistes und selbst der Person« verbunden gewesen sei, verfallende (Lyotard 1993: 24) oder das »Verhältnis zwischen Subjekt und Wissen« vollends gerissen sei (Wimmer 2002: 54). Jenseits idealistischer Annahmen einer Identität von Wissen und Subjekt kann sicherlich der Bedeutungsverlust eines einheitlichen Wissens, das alle sozialen Gruppen und Akteure übergreifenden Wissens, in Form von Werten oder eines Bildungskanons im 20. Jahrhundert festgestellt werden. Doch ist im einzelnen zu untersuchen, *welche* Wissensformen dissoziiert sind oder entwertet wurden, ob sie funktional durch neue ersetzt wurden oder ob ein genereller Wandel stattgefunden hat.

Am Beispiel der Vermittlung von »Schlüsselqualifikationen« (als Vorläufer des Kompetenzbegriffs) seit den 1970er Jahren lässt sich im Weiterbildungsbereich – analog zu Bernsteins Analyse vom Wandel des Schulwissens – exemplarisch der Strukturwandel des Wissens beschreiben. Nach Bunk führte der Wandel des Berufswissens von einem »Berufskönnen« fester Ausbildungsberufe mit klar gebundenen und fremdorganisierten Einzelfertigkeiten über die »Qualifikation« mit einzelberuflichen Fähigkeiten plus Selbstständigkeits einer breiteren Berufsbasis hin zur »Kompetenz«, die durch die Merkmale »freie dispositive Arbeit« und »selbstorganisiert« gekennzeichnet sei (Bunk nach Gapski 2001: 96). Auch schon an der Definition des Begriffs Schlüsselqualifikationen, der Begriff 1974 von Mertens eingeführt wurde, lässt sich der Diskurswechsel verdeutlichen:

»Schlüsselqualifikationen sind demnach solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens« (Mertens nach Gapski 2001: 98).

Mertens führte den Begriff der Schlüsselqualifikationen ein, um qualitativ neue Anforderungen von Arbeit begrifflich zu erfassen, die sich nicht mehr unter den alten Qualifikationsbegriff subsumieren ließen. Die Umstellung zeigt deutlich, dass die Strukturveränderungen im Arbeitsbereich zu einer entscheidenden Verschiebung der Verantwortung für das zu erwerbende Wissen führen. Stand ehemals der Betrieb mit der qualifizierten Ausbildung für die Lehrlinge in der Pflicht, so hat nun das »Kompetenzsubjekt« die Bringschuld, was als Fähigkeit zu Selbstorganisation beschrieben wird. Was die Struktur des Wissens selbst betrifft, so stellen bereichsübergreifende Kompetenzen respektive Schlüsselqualifikationen notwendig eine Abstraktion von klassischem, inhaltlich orientierten Fachwissen dar, was in den bereits erwähnten Metafähigkeiten zum Ausdruck kommt. Lernen und die Arten der Wissensaneignung und -vermittlung werden unter den Bedingungen grundlegender Strukturveränderungen in der Wissensgesellschaft zu zentralen Modi des Umgangs mit Wissen. Hier liegt die Anschlussstelle für die Umdefinition von Allgemeinwissen in funktionale Kompetenzen, wie sie bei de Haan/Poltermann (2002) auftaucht.

### **2.1.5 Bildung zwischen Humankapital und Bürgerrecht**

Über die politische Gestaltung des Bildungssystems wurde in Deutschland verstärkt seit den 1960er Jahren gesprochen, wobei un-

terschiedliche Vorstellungen artikuliert wurden. Die von Georg Picht diagnostizierte Bildungskatastrophe machte schlagartig klar, dass die bundesdeutsche Gesellschaft in Zukunft auf immaterielle Ressourcen, sprich: Bildung zu setzen habe, da »uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann« (Picht 1965: 17). So wurden verschiedene Ausschüsse ab Ende der 1950er Jahre ins Leben gerufen, durch welche die »Ausschöpfung der Bildungsreserven« politisch organisiert werden sollte (Keim 2000: 133 ff.).

Es waren im wesentlichen die beiden Diskursstränge *Bildung als Humankapital* und *Bildung als Bürgerrecht*, die hierbei zusammengefallen sind und sich wirkungsvoll dabei verstärkt haben. Der aus den USA kommende Diskurs um das Humankapital rückte die wirtschaftliche Bedeutung von Bildung in den Vordergrund. Stand bis Ende der 1950er Jahre in den Vereinigten Staaten »die Betonung des Ausbaus der physischen Produktionskapazitäten« und somit des Kapitals bei Wachstumsanalysen im Vordergrund (Hüfner 1970: 49), so änderte sich dies angesichts der Ergebnisse internationaler Bildungsstudien. Es war die UNESCO, die zuerst auf den Zusammenhang von »Mensch« und »Kapital« hinwies und Anfang der 1960er Jahre mehrere Bildungsprogramme gegen den Widerstand führender Industrienationen durchführte. Programmatisch hieß es in einem UN-Bericht zur Entwicklungsdekade 1962:

»Seit kurzem wird die Bedeutung des menschlichen Faktors für die wirtschaftliche Entwicklung sehr viel allgemeiner anerkannt. Forschung und Erfahrung haben gezeigt, daß der Beitrag des physischen Kapitals für sich genommen weit weniger wichtig ist, als es einmal unterstellt wurde. Diese Erkenntnis hat neue Strategien für den Einsatz der riesigen latenten menschlichen Ressourcen der Entwicklungsländer aufgezeigt - Bildung und Ausbildung, *community development* [...] so war zum Ende der Dekade klar, daß nicht das Produzieren, sondern die *Fähigkeit* zu produzieren der zentrale Faktor ist. Das aber ist eine Fähigkeit, die den Menschen innewohnt« (In: Hüfner 1970: 50-51).

Der Entdeckung und Aufwertung des *Humanen als Kapital* wurde auch politisch durch die Forderungen nach Durchsetzung der Bürger- und Menschenrechte Nachdruck verliehen, was den zweiten wichtigen Diskursstrang bildet. Dabei spielte das Recht auf Bildung und der Kampf gegen Diskriminierung und Ungleichheit sowohl auf der internationalen Bühne als auch innerhalb der führenden Industrienationen eine entscheidende Rolle (ebd.). Dahrendorf brachte es für die deutschen Verhältnisse auf die Formel »Bildung ist Bürgerrecht« (1965) und schrieb:

»Will man eine Formel für die Grundursachen der Ungleichheiten beim Übergang zu weiterführenden Schulen in Deutschland finden, so müsste man von einem Modernitätsrückstand der deutschen Gesellschaft sprechen, der die Effektivität gleicher Bürgerrechte einschränkt« (ebd.: 75).

Unschwer lässt sich hier die liberale Doppelstrategie der Kopplung von universellen Menschenrechten (Citoyen) *und* wirtschaftlicher Modernisierung (Bourgeoise) erkennen – was sich in der »Effektivität der Bürgerrechte« ausdrückt –, die gegen eine überkommene, feudale Privilegienordnung ins Feld geführt wurden:

»Mit der Bereitschaft zu einer Bildungspolitik für Verwirklichung des Rechts auf Teilnahme aller Bürger an der Bildung entscheidet sich für Deutschland mit dem Weg in die Modernität auch der in die Freiheit« (ebd.: 25).

Dieser modernisierungstheoretisch-universalistische Diskurs wurde aber in der Folge auch immer wieder *individualistisch* durch Begriffe wie »Begabung« und »Leistung« gebrochen, was etwa der kontroverse Verlauf der Gesamtschuldebatte dokumentiert. Gero Lenhardt spricht von einem »nationalen Konsens über Begabung und Qualifikationsbedarf«, der sich auch in jüngsten bildungspolitischen Entscheidungen und institutionellen Strukturen zeige. So engagiere sich der Philologenverband als Standesorganisation der Gymnasiallehrer für die »Beibehaltung eines begabungsgerechten gegliederten Schulwesens [...] um Deutschland vor der drohenden Bildungskatastrophe zu bewahren« (Philologenverband nach Lenhardt 2002), der Hochschulverband fordert strengere Selektion beim Hochschulzugang und der Wissenschaftsrat will die Unterscheidung nach M. A. und B. A. gleichermaßen zum wesentlichen Mittel von Selektion machen. Universalistische und partikularistisch-individualistische Argumentationen sowie ökonomische und politische Begründungen überkreuzen sich hierbei im Bildungsdiskurs.

### 2.1.6 Veränderungen des Subjektbegriffs

Der aktuelle Bildungsdiskurs in Medien und Wissenschaften ist wesentlich durch Bezüge zu Kognitionswissenschaft, Radikalkonstruktivismus, Kybernetik, Biologie und Evolutionstheorien gekennzeichnet. Dieses *Paradigma aus Theorien der Selbstreferenz, Rückkopplung und Autopoiesis* transformieren den klassischen Bildungsdiskurs in spezifischer Weise. Dabei ist vor allem eine starke naturwissenschaftliche Ausrichtung des Lernbegriffs (Biologie, Hirnphysiologie, kognitionstheoretische Analogisierung von Subjekt und Computer) zu beobachten, der im Kontext der Wissensgesellschaft zentral wird.

Subjekttheoretisch wird hierbei der bildungstheoretische Topos der Selbstvervollkommnung des Subjekts als teleologischer Bezugspunkt des Bildungsbegriffs von der Figur des funktional unspezifischen, flexiblen Subjekts abgelöst, das aufgrund bestimmter Schlüsselkompetenzen in unterschiedlichen Kontexten agieren kann. Unverwechselbare Merkmale bzw. einheitlicher Stil als der Kern einer Person stehen einer solchen (normativen) Vorstellung von Flexibilität strukturell entgegen. Es geht weniger um »den Funktionalisten« oder um geschickten »den Rollenspieler«. Angesichts der immer wieder hervorgehobenen Bedeutung von Fähigkeiten zum (Selbst)Management, zum Organisieren, Kommunizieren, Führen usw. kann man vom *Managemenschen*<sup>11</sup> sprechen, der idealerweise all diese Fähigkeiten in sich vereint. Der ins Zentrum gerückte Erwerb von Metafähigkeiten (Lernen des Lernens, Wissen des Wissens) zielt somit auf ein komplexes systemisches Wissen um die Vernetztheit des eigenen Selbst und eine kybernetische Technologie, sich in Rückkopplungspraktiken selbst zu steuern, zu dezentrieren und zu verändern, zu steigern und zu optimieren.<sup>12</sup>

So weist Dieter Lenzen auf die Anschließbarkeit der Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz an den Bildungsbegriff hin<sup>13</sup>, zieht sie diesem aber vor, weil sie ohne eine »Humanitätsfiktion« (1997a: 965) auskämen. Dies hat zur Folge, dass die sozialen Konstitutionsbedingungen von Subjektivität nicht weiter thematisiert werden, denn Sozialisation sei in Anschluss an Luhmann reine »Selbstsozialisation« (ebd.: 961) bzw. Selbstkonstitution des Individuums. Damit entfällt auch die Thematisierung des Zusammenhangs von Bildungsprozessen und Macht, denn jede noch so minimale In-

11 »Managemensch« analog zu Ronald Hitzlers Ausdruck vom »Goffmenschen«, der in Anlehnung an Goffmans Konzeption gekennzeichnet wird als »Anforderungs-, Verarbeitungs- und Leistungszentrum, ein Wanderer auf und zwischen den Minenfeldern (Goffman) der Interaktion, ein (Schwerst)Arbeiter in den Arenen der symbolischen Reproduktion und Konkurrenz [...]« (Willems 1997: 47).

12 In dieser Hinsicht geht das Risikosubjekt oder der Managemensch über das Subjekt des symbolischen Interaktionismus hinaus, dessen Konzept von »Identität als Balance«, durch die das Subjekt sich in reflexiven Akten je nach Kontext und Rolle neu adjustiert, eine Vorstufe zum neoliberalen Flexibilitätssubjekt darstellt.

13 Dies stellt in gewisser Weise die Gegenposition zu Wimmers Hypothese vom gänzlich zerrissenen Band zwischen Subjekt und Bildung dar, da bei Lenzen der Bildungsbegriff radikalkonstruktivistisch umgeschrieben und so aktualisiert wird – jedoch mit den entsprechenden theoretischen Verschiebungen.

struktion oder erzieherische Einflussnahme wäre als inadäquater Durchgriff aufs Subjekt zu deuten, den es nach radikalkonstruktivistischer Logik nicht geben kann. So führt der »radikale Autonomiebegriff« neben der Ent-Sozialisierung von Sozialisation prinzipiell zu einer Entnormativierung des Autonomiebegriffs, denn Autonomie wird als kognitive Selbstreferenz *vorausgesetzt* und nicht mehr zum Ziel von Bildungsprozessen gemacht. In Bezug auf Kompetenzerwerb wird die inhaltliche Struktur des Wissens zweitrangig, denn für die Pädagogik, spezifisch die Didaktik, stelle sich die Frage, »welchen Stellenwert Elementsselektionen durch pädagogische Institutionen überhaupt noch haben« (ebd.: 965).

Dies wirft die grundsätzliche Frage nach dem Verhältnis von Fremd- und Selbsttechnologien mit Blick auf Subjektkonstitution auf. Die systematische und institutionelle Hervorbringung des Subjekts sind auch als »Technologien des Selbst« (Foucault u.a. 1993) beschrieben worden. Dabei zeigt sich ein metaphysischer Kern, der dem Seelenbegriff der christlichen Pastoral, dem neuzeitlichen Bildungsbegriff und der radikalkonstruktivistischen Konzeption von Bewusstseinsautonomie gemein ist. In dem jeweiligen begrifflichen Rahmen – ob als immaterielle Seele, moralische oder kognitive Autonomie –, sind der Stellenwert erzieherischer Einflussnahme und der Paradoxien der Subjektwerdung thematisiert worden. Systematisch ausgeblendet wurden aber die sozialen und historischen Konstitutionsbedingungen für Subjektivität. Demgegenüber ist zu betonen, dass erst über wiederholte Praktiken und Rituale, also performative und reflexive Techniken ein systematischer Auf- und Umbau der Subjektivität, eine Habitusentwicklung bzw. -veränderung erreicht oder spezifische Haltungen generiert werden. Hierbei wird ein Innen des Subjekts sozial und diskursiv erst geschaffen (Butler 1997), auf das sich das Subjekt reflexiv beziehen kann. So stellt die diskursiv konstruierte Innen/Außen-Unterscheidung die Voraussetzung von Selbst-Entwicklung dar<sup>14</sup>.

In diesem Konstitutionsvorgang verändern sich zum einen die scheinbar so eindeutigen Grenzen von Innen und Außen, werden laufend neu konstruiert und zum anderen wird die Paradoxie des Vorgangs der Subjektwerdung deutlich<sup>15</sup>. Die Grenzen zwischen dem »Innen« des Subjekts und dem »Außen« der Gesellschaft, dem Eigenen

14 Dieses Verhältnis kann dialektisch oder paradox gedacht werden, in jedem Fall ist es der Motor von Entwicklung.

15 »Ein Subjekt zu werden ist ein paradoxer Vorgang, bei dem aktive und passive Momente, Fremd- und Selbststeuerung unauflösbar ineinander verwoben sind: Jenes Selbst, das sich erkennen, sich formen und als eigenständiges Ich agieren soll, bezieht seine Handlungsfähigkeit von eben den Instanzen, gegen die es seine Autonomie behauptet« (Bröckling 2002: 6).

und dem Fremden, Autonomie und Heteronomie, Allgemeines und Spezifisches, Soziales und Individuelles, Beschreibung und Norm werden unaufhörlich verschoben und neu gebildet<sup>16</sup>.

»Flexibilität« als zentraler Begriff des neoliberalen Bildungsdiskurses zielt auf die Fähigkeit, diese Grenzen bewusst zu verändern und je nach Kontext neu bilden zu können. Ein mit sich selbst identisches Zentrum als Kern von Person erscheint hierbei dysfunktional – aus Individuen werden »Dividuen« (vgl. Deleuze 1993: 258)<sup>17</sup>. Eine Konsequenz daraus ist, dass Erfolge oder Misserfolge nicht mehr externen Instanzen wie Lehrer oder Schule zugeschrieben werden können, weil die dem Subjekt konzedierte Souveränität vor allem in der vollständigen individuellen Übernahme der Verantwortung für seine Entwicklung besteht. Daran wird deutlich, dass der normative Druck zur Selbstoptimierung eminent zunimmt, was eine Rationalisierungsstrategie darstellt. Das wohlklingende Vokabular des Kompetenzdiskurses verdeckt das Rationalisierungs- und Disziplinierungspotential, weil es *produktiv* ausgerichtet ist: Es geht um die individuelle Entfaltung, Kreativität und Kräftesteigerung und nicht um Selbstrepression und Subordination unter ein normatives System im Sinne einer Moral oder Ethik. Dennoch wird das Subjekt gezielt in ein systematisches Produktionsverhältnis zu sich selbst gesetzt. Diese spezifische Art des Sich-Selbst-Regierens hat eine spezifische ökonomische Seite, die als »unternehmerisches Selbst« (vgl. Bröckling 2002: 7) oder auch als »Arbeitskraftunternehmer« (Voß 2000) bezeichnet wird.

Lernen avanciert in diesem Kontext zum zentralen Modus von Selbst-Organisation, wird individualisiert und korrespondiert, bezogen auf die klassischen Weiterbildungsinstitutionen, mit einer weitgehenden institutionellen Entstrukturierung. In einer kritischen Revision von Ansätzen zum selbstgesteuerten Lernen weist Forneck darauf hin, dass mit der Forderung nach Vermittlung formaler Kompetenzen eine Strategie der Entmaterialisierung und Entkanonisierung der Inhalte einhergehe, die zu Entinstitutionalisierung und zu Deprofessionalisierung auf Dozentenseite führe. Deren Status würde auf die Moderatorenrolle reduziert (ebd.: 246) und die propagierte Individualisierung

16 Mit Butler ist darauf hinzuweisen, dass die Innen/Außen-Unterscheidung nicht objektivistisch missverstanden werden darf im Sinne eines gegebenen Inneren der Psyche des Subjekts und eines gesellschaftlichen Außen in Form sozialer Anforderungen. Vielmehr ist die Differenz als Ergebnis eines »Prozesses der Verinnerlichung der Psyche« (Butler 2001: 24) zu verstehen.

17 Sennett bezeichnet diesen Prozess als »Corrosion of Character«, wie der englische Originaltitel seines ins Deutsche mit »Der flexible Mensch« übersetzten Buches lautet.

von Lernen verschiebe die gesamte Verantwortung für das Ge- oder Misslingen des Lernprozesses auf die Seite des Lerners. Eine solche Entwicklung hin zum selbstgesteuerten Lernen stelle einen »Reflex auf Modernisierungsimperative« dar (ebd.: 243). Dazu gehören unter anderem der Rückzug des Staates aus der Finanzierung von (Weiter-)Bildung, das Ideal des »flexiblen Menschen« (Richard Sennett) und die Individualisierung von Verantwortung. Im Kontext dieses Diskurses um Selbststeuerung, Verantwortung, Lernen des Lernens usw. findet also eine folgenreiche Diskursverschiebung statt, was sich etwa an der Umdefinition des Freiheitsbegriffs in Richtung Wahlfreiheit ablesen lässt (ebd.: 250). Auf eine ähnlich gelagerte Transformation des Autonomiebegriffes im Kontext konstruktivistischer Theorien wurde oben bereits hingewiesen.

Die Verschiebung des Freiheits- bzw. Autonomiebegriffs mit Blick auf Bildung ist doppelter Art: Zum einen fallen mit der Verschiebung von einem normativen zu einem funktionalen Freiheits- bzw. Autonomiebegriff auch die normativen Ansprüche von Bildung weg. Zum anderen wird nicht mehr Unfreiheit zum Ausgangspunkt für Bildungsprozesse gemacht, sondern Freiheit und Autonomie werden, wie erwähnt, a priori vorausgesetzt, was impliziert, dass sie sozial weder hergestellt werden müssen noch *können*. Dies kommt einer weitest gehenden Suspendierung des Sozialen als Konstitutionsbedingung für Subjektivität gleich.

### 2.1.7 Effekte im Bildungsdiskurs

Die strategische Funktion gegenwärtiger Autonomie- und Selbstorganisationsdiskurse zeigt sich in ihrer Anschlussfähigkeit an politische Programmatiken vor allem in Bezug auf staatliche Deregulierung, in denen auf Schlüsselbegriffe wie Selbstorganisation, Verantwortung usw. zurückgegriffen wird. So wird der tiefgreifende Umbau des Bildungssystems im Zeichen der »Autonomie« der Bildungsinstitutionen betrieben (z.B. Schulautonomie). Im Unterschied zu Kritikern, die auf die auf Anpassung zielende neoliberale Marktlogik verweisen, beinhalten theoretische Ansätze und politisch-ökonomische Programmatiken, die auf Autonomie und Selbstorganisation gründen, eine darüber hinausgehende Normativität, die auf einer *Naturalisierung von Entwicklung* hinausläuft (Euchner 2002).

So vermeldet die ZEIT in ihrem »Lernen Spezial«: »Das menschliche Gehirn kann gar nicht anders. Es lernt permanent« und die Forschung sei »auf der Suche nach dem Kapiertrieb« (ZEIT, Nr. 48, 2002, S. 35). Institutionelle Kontexte und Strukturierungen »von außen« erscheinen dabei lediglich als Restriktionen, die Kreativität und die Entwicklung von Kompetenz verhindern. In einem aktuellen Bil-



dungsmanifest<sup>18</sup> heißt es: »Kindliche Neugierde ist der erste Trieb, lernen zu wollen; aber nur die Erfahrung von Kompetenzzuwachs kann diesen Trieb so verstetigen, dass der Wille zur dauerhaften Lernfähigkeit dominant wird« (Baumert u.a. 2002: 194). Für besonders bedeutsam halten die Autoren die

»neurobiologischen Grundlagen des Wissenserwerbs, die unterschiedlichen Entwicklungsstufen des Menschen und der sich wandelnde Zugang zum Lernen und Begreifen, die historische Dimension von Wissenskultur, die mit Bildung verbundenen Fragen nach Ethik und Werten, von Wissenschaft und Verantwortung und der institutionelle Rahmen, der für die Vermittlung von Bildung notwendig ist« (ebd.: 171).

Implizit bildet diese Aufzählung eine Präferenzliste und so verwundert es nicht, dass die neurobiologischen Grundlagen am Anfang und der institutionelle Rahmen von Bildung am Ende aufgeführt werden. Ziel von Bildung sei es, dass das erworbene Wissen zu »eigenverantwortlichem, kompetentem und vorausschauendem Handeln befähigt« (ebd.: 172). Was »eigenverantwortliches, kompetentes« Handeln im einzelnen heißt, wird nicht erläutert, so dass die sozialen Normen, nach denen »Kompetenz« bewertet wird, unthematisiert bleiben. Worin liegt beispielsweise die »Eigenverantwortung« des Schulabbrechers, des Langzeitstudierenden oder der arbeitslosen promovierten Philosophin? Sind es die institutionellen Rahmenbedingungen, die eine Bildungskarriere ausmachen, Motivation oder die individuelle Verantwortung, welche die »Risikosubjekte« übernehmen? Und entscheiden dann Erfolg und Misserfolg als »objektive Faktoren« über das Maß der Verantwortung, die jemand übernommen hat (oder auch nicht)? Der Bezug zu naturwissenschaftlichen oder psychologischen Theorien, die das Individuum als potentiell unendlich kompetent, ein Leben lang lernfähig und steigerungsfähig ausweisen, erzeugt einen nachhaltigen Druck auf Subjekte zur steten Selbstoptimierung.

### 2.1.8 Ausblick

Der Ausgangspunkt der Überlegungen war, dass eine Bildungstheorie die sozialhistorischen und empirischen Bedingungen für Bildung mit berücksichtigen müsse. Bildungstheorien, die unter Absehung der so-

18 Eine bekannte Unernehmensberatung hatte Hirnforscher, Historiker, Philosophen, Bildungsforscher und Naturwissenschaftler 2002 zu Werkstattgesprächen zum Thema »Zukunft der Bildung« geladen, die ein längeres Manifest formulierten (Baumert u.a. 2002: 171-225).

zialen Bedingungen die Selbstvervollkommnung des Subjekts als letztendliches Ziel von Bildung propagieren (klassische Theorien des 19. Jahrhunderts) ersetzen genauso wenig wie naturwissenschaftliche Ergebnisse im Bereich von Entwicklung und Wissenserwerb (Kognitionstheorien, Evolutionstheorien, Hirnforschung, Biologie) eine empirische Bildungsforschung, die Lernen, Aneignung und Vermittlung unter sozialen und institutionellen Bedingungen beschreibt.<sup>19</sup>

Leichter als eine Beschreibung zu liefern für das, was eine Bildungstheorie heute heißen könnte, scheint eine negative Bestimmung von Bildung, was sie nicht mehr sein kann. Angesichts des Verlustes der großen Erzählungen (Lyotard) kann in keinem Bereich ein absolutes Wissen (Hegel) mehr unterstellt werden, das die Einheit des Wissens verbürgen könnte. Auch »jene Synthesis des Erfahrenen im Bewusstsein [...], welche einmal Bildung meinte« (Adorno nach Hörster 1998: 48) kann keinen Bezugspunkt mehr für eine Bildungstheorie abgeben. Angesichts des Umstandes, dass weder bezüglich des Subjekts noch hinsichtlich des Wissens von einer Einheitlichkeit auszugehen ist, scheinen die empirischen Bedingungen für eine Bildungstheorie zunächst einmal nicht mehr gegeben zu sein. Will man einen Bildungsbegriff jenseits funktionalistischer Umdeutungen entwickeln, so bietet sich eine Bildungsforschung an, die an dem genuinen Gegenstand von Bildungstheorien festhält, nämlich das Verhältnis zwischen *Wissen und Subjekt(ivierung)* systematisch zu untersuchen. Damit ist eine Verschiebung von der Bildungstheorie zur empirischen Erforschung von Bildungsprozessen angezeigt, die ohne einen zu voraussetzungsreichen, normativen Bildungsbegriff die soziale Ausgestaltung und Veränderung von Bildungsprozessen analysieren müsste.

Angesichts des Empiriedefizits, das für die Bildungstheorie charakteristisch ist (Koller 1999: 13 f.), ist neben der biographieorientierten Forschung eine *epistemologisch-diskursanalytische* Perspektive auf Bildungsprozesse notwendig, welche die soziohistorischen Bedingungen von Subjektkonstitution unter den Bedingungen sich wandelnder Diskurse und Wissensformen berücksichtigt. Bildung könnte begrifflich im weiten Sinne verstanden werden als Prozess der Subjektbildung in einer spezifischen Wissens- und Diskursordnung, wozu im engeren Sinne die Bildungsinstitutionen gehören. Hierbei ist insbesondere auch das Verhältnis von Bildung, Wissen und Macht zu nennen, denn eine historisch informierte Bildungsforschung kommt nicht umhin, systematisch die Ausschließungen und Formen der Diskriminierungen, die mit Bildungsprozessen auch immer verbunden gewesen

<sup>19</sup> Das heißt nicht, dass nicht auf Ergebnisse aus diesen Disziplinen zurückgegriffen werden sollte, doch machen sie eine historische und systematische Bildungsforschung nicht obsolet.

sind, zu reflektieren und zu thematisieren (geschlechtstypisch, sozial, ethnisch).

Die aktuelle Frage in dem Zusammenhang lautet, was Bildung im Kontext der Wissensgesellschaft bedeuten kann. Im Rahmen globaler Entwicklungen (soziale Ausdifferenzierung, Wandel der Arbeitsverhältnisse, Technologie- und Medienentwicklung, Individualisierung) sind vor allem die Veränderungen der Form und Struktur des Wissens zu untersuchen. Eine bildungstheoretisch orientierte Wissensforschung könnte Wissenspraktiken untersuchen, in denen Arten der Vermittlung und Aneignung von Wissen im Vordergrund stehen, die in Verhältnis gesetzt werden zu den Veränderungen der Wissensformen selbst. Dazu wäre ein entsprechender Wissensbegriff zu entwickeln, mit dessen Hilfe die Transformationen von einer Wissensform in eine andere untersucht werden könnten (vgl. Kap. 2.3)

Im Unterschied etwa zu Wimmers Annahme eines Bruchs zwischen Subjekt und Wissen wäre zu untersuchen, wie das Verhältnis unter neoliberalen Bedingungen neu artikuliert wird. Der diskursanalytische Blick auf gegenwärtige Bildungsdiskurse hat gezeigt, dass der Bildungsbegriff mit Bezug auf radikalkonstruktivistische, kognitionstheoretische und biologische Theorien umgeschrieben wird. Weite Teile des Diskursfeldes, so wurde deutlich, erfahren angesichts der Dominanz neoliberaler Diskurselemente eine Verschiebung der Begrifflichkeit, was beispielhaft an den Begriffen Freiheit und Autonomie gezeigt wurde. Berücksichtigt man, in welcher Weise Macht und Individualisierung in neoliberalen Diskursen zusammenkommen und das Subjekt etwa als »Kompetenzsubjekt« explizit reflektiert wird, so ist es schwierig, überhaupt noch einen positiven Bildungsbegriff außerhalb neoliberaler Programmatiken zu entwerfen. Eine Aussage wie »Bildung wird damit in den Wissensgesellschaften zu einer selbstständigen Art der Lebenserfüllung und [...] der gesellschaftlichen Integration« (Böhme 2002: 63) ist im Rahmen einer machttheoretischen und diskursanalytischen Perspektive auf Bildungsdiskurse, die mit Bezug auf Foucault angedeutet wurde, problematisch, weil Macht und Subjektivität sich gerade nicht ausschließen, sondern gegenseitig bedingen. Konzepte Lebenslangen Lernens oder Vorstellungen von Kompetenz greifen auf die »ganze Person« zu. Ein Effekt ist, dass sich die Grenzen von privat/öffentlich bzw. Lebenswelt/System verschieben, um nicht zu sagen: systematisch aufgelöst werden. Wie kann angesichts einer solchen Entwicklung aber »selbstständige Art der Lebenserfüllung« noch definiert werden, wenn der Raum dazu kaum noch vorhanden ist?

Für jedweden Bildungsbegriff, der das Verhältnis zwischen Subjekt und Wissen wie auch immer neu formuliert, ist es unabdingbar, sich historisch und systematisch die sozialen Konstitutionsbedingungen von Subjektivität zu untersuchen. Mit Blick auf jüngere Entwicklun-

gen der Wissensgesellschaft würde dies vor allem bedeuten, neuere soziologische Diagnosen wie die von Ausdifferenzierung und Individualisierung auf das Verhältnis von sich wandelnden Wissensformen und veränderten Subjektformen zu beziehen.

## 2.2 Der Wissensbegriff in der Erziehungswissenschaft<sup>20</sup>

Wissen steht im Konkurrenzverhältnis zu den Begriffen Lernen und Bildung, besitzt aber innerhalb der Erziehungswissenschaften nicht die Tradition wie die beiden anderen Begriffe. Dennoch lassen sich für eine pädagogisch inspirierte Wissensforschung, die etwa im Unterschied zu bildungstheoretischen Untersuchungen nicht vom Subjekt, sondern von Formen, Strukturen und Transformationen des Wissens ausgeht, aus traditionellen pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskursen Merkmale für einen Wissensbegriff gewinnen, die die Grundlage für eine entsprechende Wissensforschung bilden können. Bevor ein solcher Wissensbegriff in Kap. 2.3 näher skizziert wird, soll das erziehungswissenschaftliche Feld daraufhin untersucht werden, inwieweit sich Anchlüsse für eine entsprechende Forschungsrichtung finden lassen (Kap. 2.3.1).

Ein Blick in erziehungswissenschaftliche Einführungsliteratur oder Lexika zeigt, dass Wissen keine eigene Kategorie darstellt bzw. nicht systematisch thematisiert wird. So fällt auf, dass der Wissensbegriff im Inhaltsverzeichnis bzw. Stichwortregister entweder gar nicht aufgeführt wird (Kron 1996, Krüger/Helsper 1998) oder nur als Verweis auftaucht (Lenzen 1997). Dies scheint um so verwunderlicher, als Begriffe wie »Wissensexplosion« (Steindorf 1985: 38, Taschwer 1996: 66), »Wissengesellschaft« (Bell 1979: 214-235, Stehr 1994, Willke 1997 12-13, 33, Becker 2001), »Wissensproduktion« (Weingart 1983) oder »Wissensordnung« (Spinner 1994) schon seit geraumer Zeit einen zentralen Stellenwert in der sozialwissenschaftlichen Diskussion einnehmen, ohne dass sich jedoch ein allgemein anerkanntes Konzept durchgesetzt hätte. Nur vereinzelt hingegen finden sich Versuche in der Erziehungswissenschaft, Wissen als grundlegendes Konzept fruchtbar zu machen, worauf beispielsweise Steindorf (1985)<sup>21</sup> für die allgemeine Didaktik, Oelkers/Tenorth (1991) für eine

20 Bei diesem Kapitel wie auch bei dem folgenden handelt sich um überarbeitete Versionen von Kap. 4.1 und 4.2 aus Höhne 2003.

21 Steindorf betrachtet Wissen primär als »didaktische Kategorie« und rückt Kognitionsforschung und Wissensvermittlung in den Mittelpunkt seines Interesses, da es ihm im Kern um die »Überprüfung von Kenntnissen« (1985: 5) gehe.

Bestimmung pädagogischen Wissens oder Nolda (2001) für die Erwachsenenbildung zurückgreifen.

Wenn die sozialwissenschaftliche Diagnose zutrifft, dass die »post-industrielle Gesellschaft« im Kern eine »wissensbasierte Gesellschaft« (Willke 1997: 12) darstellt, deren »Strukturen und Prozesse der materiellen und symbolischen Reproduktion so von wissensabhängigen Operationen durchdrungen sind, dass Informationsverarbeitung, symbolische Analyse und Expertensysteme gegenüber anderen Faktoren der Reproduktion vorrangig werden« (Willke 1997: 12-13), dann sollten solch elementaren Transformationen in den Erziehungswissenschaften nicht ohne Resonanz geblieben sein<sup>22</sup>. Und in der Tat haben sie in spezifischer und selektiver Weise auf diese Entwicklung reagiert – als Disziplin, die primär handlungsanleitendes Wissen produziert. So wurde etwa der Status des Professionswissens, seine Wirksamkeit in der pädagogischen Praxis ausführlich diskutiert, was sich beispielsweise in den Publikationstiteln zum Wissensbegriff niederschlägt (Nolda 1996, 2001, Steindorf 1985, Radtke 1996b, Kade 1997, Ziehe 1996, Dewe 1996, Kahlert 1998, Oelkers/Tenorth 1991, Henschel u.a. 1989, Kramis 1990).

Doch nicht nur in handlungstheoretischer Hinsicht wurde der Stellenwert pädagogischen Professionswissens thematisiert, sondern es wurde auch der Frage nachgegangen, in welcher Weise mit Rekurs auf den Wissensbegriff eine wissenschaftskritisch-reflexive Position innerhalb der Erziehungswissenschaft begründet werden könnte. Diese Stoßrichtung lässt der programmatische Auftakt des einleitenden Textes zum 27. Beiheft der »Zeitschrift für Pädagogik« zum Themenschwerpunkt »Pädagogisches Wissen« erkennen:

»Wenn das Thema pädagogisches Wissen in das Zentrum einer gemeinsamen Reflexionsanstrengung rückt, dann ist eine veränderte Situation in Rechnung zu stellen. Frühere Diskussionen hätten sich linear auf das Verhältnis von Theorie und Praxis bezogen oder metatheoretische Unterschiede von Wissenschaftsansätzen in Rechnung gestellt, ohne große Sorgfalt auf die Analyse des *Wissens* zu verwenden, das für derartige Auseinandersetzungen zur Verfügung steht oder auch *nicht* zu Verfügung steht« (Oelkers/Tenorth 1991: 13).

Die veränderte Perspektive zeigt sich also darin, *pädagogisches Wissen selbst zum Gegenstand der Beobachtung* zu machen. Dem Perspektivenwechsel liegt eine Verschiebung hin zu einer Beobachtung zweiter Ordnung zugrunde, durch welche die Akteure und das von

22 Zum kontroversen Gebrauch des Begriffs »Wissensgesellschaft« vgl. Maasen 1999: 59-65, Becker 2001.

ihnen in pädagogischer Praxis eingebrachte professionelle Wissen selbst zum Beobachtungsobjekt gemacht und in der Pluralität der vorfindbaren Wissensformen unter die Lupe genommen werden sollen:

»Pädagogisches Wissen, das war die Beobachtung und das ist die These [...], wird in dieser Situation zunehmend als Referenzpunkt verstanden, in dem sich die mannigfachen Themen und Probleme pädagogischer Arbeit und erziehungswissenschaftlicher Forschung begegnen und bündeln können, ohne ihre historisch gewachsene Eigenart erneut einer rigiden Einheitsformel opfern zu müssen. Vom pädagogischen Wissen aus lassen sich ältere Debatten über wissenschaftstheoretische Fragen systematisch neu dimensionieren und die kontinuierlichen Reflexionen über das Verhältnis von ›Theorie‹ und ›Praxis‹ empirisch wieder beleben. Und in der Aufmerksamkeit für Wissen kann die Pädagogik auch die Theorien und Ergebnisse ihrer Nachbardisziplinen bewußter und mit mehr Gewinn rezipieren« (ebd.: 14).

Das grundsätzliche Problem, mit dem sich die Autoren konfrontiert sehen, besteht in der Definition von Wissen. Eine zentrale Frage lautet daher: Von welchem Wissen wird bei der Bezeichnung »pädagogisches Wissen« ausgegangen und nach welchen Kriterien kann es begrifflich von nicht-pädagogischem Wissen abgegrenzt werden?

Die Definition pädagogischen Wissens, an der sich die Autoren am Ende ihres Beitrags versuchen, spiegelt die Ambivalenz von Homogenität und Heterogenität wider, die sich nicht nur aus der Theorie-Praxis-Divergenz ergibt, sondern ein theoretisches Problem darstellt. Es wird u.a. von einem »nach Themen und Fokus von anderem Wissen unterscheidbaren« pädagogischen Wissen ausgegangen, um die Grenzziehungen und Differenzen, die in den Diskursen gegenüber anderen Wissensformen verwendet werden, untersuchen zu können. Auf der anderen Seite wird die Heterogenität des »gesamten Feldes« hervorgehoben, das »nie einheitlich strukturiert ist und entsprechend nur plural beschrieben werden« könne: »Die Ränder des Feldes sind vage, weil sich die Grenzen nur locker fügen lassen« (ebd.: 29).

Die logische Konsequenz aus der beobachteten Heterogenität ist, nicht ein einheitliches pädagogisches Wissen schlichtweg vorauszusetzen, sondern die sozialen Orte und die Praxisformen zu untersuchen, in denen es auftaucht und zur Anwendung kommt. Dabei entgehen die Autoren jedoch nicht dem Paradox, *etwas* als einheitlich bzw. identisch anzunehmen oder voraussetzen zu müssen, bevor es in seinen heterogenen Erscheinungsformen erfasst wird. Sie entwickeln an der Problematik eines üblicherweise als homogen unterstellten pädagogischen Wissens, das sich in der Praxis in seiner ganzen Heterogenität zeigt, einen Wissensbegriff, der sowohl Merkmale einer allgemeinen Wissensdefinition trägt als auch die heterogenen Formen pädagogischen Wissens insgesamt erfassen soll. In dem Versuch, das Homogenitäts-/Heterogenitäts-Paradox – Identität bei unterstellter

Nicht-Identität pädagogischen Wissens – zu entparadoxieren, sind sie gezwungen, dennoch eine thematische Einheitlichkeit pädagogischen Wissens als Postulat zu unterstellen: Pädagogisches Wissen habe stets mit »Bildung und Erziehung« (1991: 26) zu tun. In welcher Weise sich dies nun auf die Definition des Wissensbegriffs bei Oelkers/Tenorth im Weiteren auswirkt, soll später thematisiert werden<sup>23</sup>. Es reicht hier zunächst aus, auf die Paradoxie aufmerksam gemacht zu haben, der man sich auf der Suche nach der Identität bzw. Homogenität von Wissen aussetzt, um für die entsprechenden Strategien der Entparadoxierung einen Blick zu gewinnen.

In der als Einführung gedachten Monographie »Erziehungswissenschaften – Ein Grundkurs« (Lenzen 1995) wird auf die »Expansion erziehungswissenschaftlichen Wissens« (ebd.: 589) im Rahmen der Professionalisierungsdebatte hingewiesen und die Frage aufgeworfen, mit welchem Wissen Pädagoginnen heute noch »in die Praxis« gehen könnten (ebd.). Bezüglich der gesellschaftlichen Verallgemeinerung erziehungswissenschaftlichen Wissens wird die »Entgrenzung des Pädagogischen« (Lüders/Kade/Hornstein 1998: 207 ff.) als ein Phänomen konstatiert, in dem das »Eindringen pädagogischen Wissens« (ebd. 209) in andere soziale Bereiche, und hier vor allem in die »Lebenswelt«, beobachtet wird. Hingewiesen wird dabei auf die zunehmend erzieherische Wirkung der Massenmedien als »geheimen Miterziehern« (ebd.: 208). Dabei gelte es, die »Auswirkungen der Entgrenzung des Pädagogischen auf pädagogische Institutionen und das pädagogische Handeln« (ebd.: 209-213) im Allgemeinen zu untersuchen.

Demgegenüber können aus diskursanalytischer Sicht einige Bedenken geltend gemacht werden. Angesichts der Pädagogisierungsprozesse wird davon ausgegangen, dass aus einer wissenschaftlich relativ homogenen Disziplin das entsprechend akkumulierte Spezialwissen quasi »nach außen« in andere gesellschaftliche Bereiche eindringt. Die Annahme einer solchen Expansions- bzw. Diffusionsbewegung macht nur dann Sinn, wenn man von in sich relativ homogenen und eindeutig identifizierbaren, funktional-systemisch getrennten sozialen Bereichen ausgeht und dann »Ein- und Rückflussbewegungen« einer Wissensform von einem Bereich in einen anderen beobachten kann. Die unterstellte Homogenitätsannahme stellt aber, wie oben schon angesprochen, empirisch ein Problem dar. In welcher Weise kann bei einem Erziehungsratgeber zwischen pädagogischem, soziologischem, psychologischem Spezialwissen klar unterschieden werden? Welche

23 Den Autoren selbst scheint diese Paradoxie zu entgehen, da sie an keiner Stelle mehr darauf eingehen oder sie als Paradoxie kennzeichnen.

Kriterien zeichnet »das Pädagogische« gegenüber »dem Psychologischen« aus?

Historisch lassen sich Prozesse der Ausdifferenzierung professionellen Spezialwissens mit der organisatorisch-institutionellen Etablierung eines Wissens, etwa als akademische Disziplin mit der Einrichtung von Lehrstühlen und Universitätsabschlüssen, aufzeigen (Stichweh 1994). Dennoch ist dabei die institutionelle Ausdifferenzierung von Spezialwissen als Prozess der Steuerung, die neuzeitlich eng mit staatlicher Legitimierung, und damit schon mit einem anderen »Wissenstyp« und entsprechenden Machtvorgaben verbunden war, nicht zu verwechseln mit der Entwicklung des entsprechenden innerdisziplinären akademischen Diskurses. Abgrenzungen, Normsetzungen sowie Lehr-, Lern- und Professionswissen waren stets das Ergebnis von Auseinandersetzungen um disziplinspezifisches »Identitätswissen« und »Normalwissenschaft«. Diese lassen sich schlechterdings nur in der Formel von Einheit und Homogenität erfassen, die zur Selbstbeschreibung der jeweiligen Disziplin gehört.

Diskursanalytisch ließe sich im Unterschied dazu nach der »Verstreuung« (Foucault 1995: 89) von Aussagen, dem »Bündel von Beziehungen« (ebd.: 70) und der »Gesamtheit determinierender Beziehungen« (ebd.: 66) einer bestimmten Form des Wissens, der »diskursiven Formation« (ebd.: 67) und der sich daraus ergebenden Praxisformen fragen. Dabei werden Vereinheitlichungstendenzen wissenschaftlichen Spezialwissens eher als diskursive Effekte eingestuft, die historisch anderen Mechanismen als funktionaler Ausdifferenzierung unterliegen können. Dies heißt nicht, dass es keine funktionale Ausdifferenzierung nach System/Subsystem gegeben hätte, sondern stellt Momente von Macht, Hegemonie und Kontrolle heraus, die zur Ausprägung eines bestimmten Wissens, eben auch in Form selbstdeklarerer Einheit einer Wissenschaft, führte.

### **2.2.1 Wissen als Subdiskurs in der Erziehungswissenschaft**

Der Wissensbegriffs spielt implizit oder explizit in fünf Diskursen innerhalb der Erziehungswissenschaften eine Rolle. Es handelt sich dabei um 1) die Curriculumsdiskussion<sup>24</sup> der siebziger Jahre und spezifisch um die Frage der Wissenschaftsorientierung, 2) die Rezeption postmoderner Theorien, welche die Einheitlichkeit und Universalität von Wissensformen in Frage stellen, 3) Bildungsdiskurse, in denen

<sup>24</sup> Die aktuelle Debatte um das Kerncurriculum und ihre Bedeutung für den Wissensgesellschaftsdiskurs wurde in der Einleitung thematisiert und wird hier nicht weiter verfolgt.



subjektbezogen und normativ stets ein als tradierbar und vermittelbar erachtetes Wissen festgeschrieben wurde, 4) kognitivistische und konstruktivistische Ansätze in Lerntheorien, die auf jeweils spezifische Konzepte von Wissen zurückgreifen, 5) die Professionalisierungsdebatte, die in Teilen an die Diskussion um die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens (Beck/Bonß 1989) anknüpft. Welchen Status der Wissensbegriff in den einzelnen Diskursen einnimmt, soll im Folgenden beleuchtet werden<sup>25</sup>. Dies geschieht mit der Absicht, einen passenden Wissensbegriff oder zumindest mögliche Anknüpfungspunkte für einen noch zu entwickelnden Wissensbegriff zu identifizieren, mit dessen Hilfe eine präzisere Bestimmung von Wissen in Schulbüchern möglich ist.

### *Wissen als didaktische Kategorie*

Wissen spielte als wissenschaftliches Wissen im Zuge der Wissenschaftsorientierung bei Lehr- und Lernprozessen eine wesentliche Rolle in der Erziehungswissenschaft (Stichwort »Curriculum«<sup>26</sup>), was seinen spezifisch-programmatischen Ausdruck in den Vorstellungen des Deutschen Bildungsrats im »Strukturplan für das Bildungswesen« von 1972 fand:

»Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind. Das bedeutet nicht, daß der Unterricht auf wissenschaftliche Tätigkeit oder auf Forschung abzielen sollte [...] Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet,

25 Die einzelnen Diskurse werden nur soweit referiert, wie sie für die Entwicklung eines allgemeineren Wissensbegriffs relevant sind.

26 Auf die spezifischen Hintergründe der Curriculumsdiskussion kann hierbei nicht eingegangen werden, doch soll zumindest nicht unerwähnt bleiben, dass der »behauptete Modernitätsrückstand der Schule und ihrer Inhalte gegenüber Wissenschaft und Technik« (Terhart 1995: 144) einen Impuls für die Diskussion darstellte, bei dem von einer »zunehmenden Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche« (Langewand 1995: 81) ausgegangen wurde. Daran wird besonders sichtbar, welcher Rang den in der Schule vermittelten Inhalten in der Gesellschaft politisch, ökonomisch und sozial eingeräumt wird und dass die Art der gesellschaftlichen Wertzumessung zunächst einmal nur auf der Annahme von *Vermittlungsmöglichkeit* beruht, von der unabhängig von der »tatsächlichen Vermittlung« ausgegangen wird. Einen weiteren disziplinspezifischen Grund für die geforderte Wissenschaftlichkeit gibt Huisken neben der konstatierten »Wissensexplosion« mit der Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik an (1973: 107).

das die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaft erkannt und entsprechend vermittelt werden« (Deutscher Bildungsrat 1972: 33).

Transponiert in institutionell organisierte Lehr- und Lernprozesse verlangte wissenschaftliches Wissen eine »Transformation [...] in das Alltagswissen« (Gagel 1997: 116), was einen didaktisch-inhaltlichen Umbau von einer »Wissensform« (ebd.) in die andere erfordere. Wissen bzw. wissenschaftliches Wissen wird durch Didaktik/Fachdidaktik für institutionelle Lehr- und Lernprozesse verfügbar gemacht – für den Bereich Schule handelt es sich um Unterricht, für den nach Terhart vier wesentliche Merkmale gelten: Er vollzieht sich 1) »mit pädagogischer Absicht«, 2) in »planmäßiger Weise« und 3) »innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens«, innerhalb dessen 4) »in Form von Berufstätigkeit eine Erweiterung des Wissens- und Fähigkeitsstandes einer Personengruppe angestrebt wird« (1995: 134). Die dabei entstehende Frage lautet nun, wie sich das Verhältnis zwischen Bezugswissenschaft, Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik (Plöger 1999) gestaltet, was exemplarisch am Verhältnis von Politologie und politischer Bildung aufgezeigt werden kann.

Wittkämper etwa hat vier Funktionen der Politikwissenschaft aufgezeigt, die sie als Bezugswissenschaft für den entsprechenden Praxisbereich der politischen Bildung besitze. Gleichzeitig sind damit allgemein die Ordnungsfunktionen der Bezugswissenschaften für das didaktisch lehr- und lernbar gemachte wissenschaftliche Wissen beschrieben: Die Selektionsfunktion diene der Auswahl des als relevant erachteten Wissens aus dem breiten Feld politikwissenschaftlicher Theorien. Die politikwissenschaftliche Ordnungsfunktion beziehe sich auf die Strukturierung des zur Verfügung gestellten Wissen. Was die politikwissenschaftliche »Erklärungsfunktion« betrifft, so gelte es, »gesicherte Einsichten [...] zu formulieren, auf denen politische Bildung aufbauen kann« (Wittkämper nach Gagel 1997: 119). Schließlich beruhe die operative Funktion von Politikwissenschaft für die politische Bildung auf den Vorschlägen, die für die »Anwendung von Wissen über Politik« (ebd.) gemacht werden.

Gagel kritisiert daran seinerseits, dass dieses »Briefträgermodell«, nach dem die Bezugswissenschaft »Botschaften an die politische Bildung (sendet), welche die Didaktik überbringt« (ebd.), den normativen Anteil unterschlage, der mit der Wissenstransformation (Vulgarisierung oder Verwissenschaftlichung) normalerweise verbunden sei. Dieser normative Anteil stellt ein zentrales Selektionskriterium dar, durch das ein spezifisches Wissen in Schule und Unterricht gelangt – nämlich das, was Schüler lernen *sollen*, was als wert und wichtig er-

achtet wird, gelehrt zu werden. Es geht also darum, Didaktik nicht lediglich auf ihre »Zulieferfunktion« hin zu reduzieren, bei der ein Modell unterstellt wird, in dem »gesichertes Wissen« lediglich nur noch didaktisch aufbereitet wird. Vielmehr ist die aktiv selegierende und konstruktive Funktion von Didaktik/Fachdidaktik zu unterstreichen, in der Wissen auf die konkrete Schul- und Unterrichtssituation (intentional, planmäßig, institutionell, lernbezogen) hin noch einmal spezifisch strukturiert und in dem Sinne selegiert und transformiert wird.

### *Der Wissensbegriff in Postmoderne-Theorien*

Wissen wird auch durch die Rezeption postmoderner Theorien in der Erziehungswissenschaft dort zum Thema, wo es um die »Anerkennung [...] eines grundsätzlichen Pluralismus von Denk- und Lebensformen, Wissenskonzepten, Vorgangsweisen, Beurteilungskriterien usw.« (Hug 1997: 441) geht. Dieses an Lyotard (1993) anknüpfende Konzept disparater Wissens- und Diskursformen (wissenschaftliches und narratives Wissen, Heterogenität der Sprachspiele) stellt ein Konzept dar, bei dem keine Letztbegründung und keine Metaebene mehr auszumachen ist, auf die sich eine Diskursgemeinschaft letztendlich bei der Bestimmung von Wahrheit und Objektivität beziehen könnte.

Aber selbst jede Form einer für alle verbindlichen Bezugnahme auf Realität oder Objektivität wird von einigen als postmodern apostrophierten Autoren grundsätzlich in Frage gestellt. Die Realität habe sich, gemäß einem Theorem Baudrillards, medial zur »Hyperrealität« gesteigert, bei der es nur noch um den »totalen Simulationszusammenhang der Zeichen« (Lenzen 1987: 52) ginge. Hierbei zeichne sich, so Lenzen, »Erziehungswirklichkeit« in der Moderne durch gleichermaßen ihre Hyperrealität aus, die theoretisch nur noch »Simulakra, Trugbilder, Phantasmagorien« (ebd.) hervorbringe. Geht in der »Postmoderne« also jeder Maßstab für Vergleich, gegenseitige Bezugnahme und Referenz zugunsten radikal heterogener Diskurs- und Wissensformen unwiederbringlich verloren?

Mit Recht vermutet Hug, dass ein solches Denken sich selber aufhebe (Hug 1997: 450), weil es unterschiedslos alles auf die Referenz desselben Zeichens zusammenschnurren lasse. Dem ist die Praxisgebundenheit von sozialem Wissen entgegenzuhalten, bei welchem sowohl die unterschiedlichen Zeichenebenen als auch die »nicht-diskursiven Praktiken« (Foucault 1995: 69, 99, 290) spezifischer diskursiver Realitätskonstruktionen mitgedacht werden. So müsste man

»[...] untersuchen, wie der offiziell angebotene Bildungsstoff assimiliert wird, welche Mechanismen und Motive beim Lernen in schulischen Institutionen wirksam werden; herausfinden, wie sich die praktisch wirksamen

Einstellungen und Wahrnehmungen bilden, welchen Informationen man zu trauen pflegt, auf welchen Kanälen die im Alltag ausgeübten Lebensmaximen vermittelt werden; antizyklisch gegen das so gelernte angehen und es als schnell verderbliche Massenware, als vorübergehenden Trend, als nur begrenzt aussagekräftige Teilwahrheit enthüllen« (Kupfer 1990: 17 ff.).

Das didaktisch gebrochene, in Schule und Unterricht umgesetzte soziale Wissen kann somit selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung gemacht werden, um etwa danach zu fragen, was die Einheitlichkeit des Schulbuchwissens ausmacht, wie sie konstruiert wird und in welcher Weise Didaktik daran mitwirkt. Dies impliziert Fragen nach der subjektkonstituierenden und sozialisatorischen Funktion wie auch nach den Ein- und Ausschlussmechanismen des Wissens und den damit verbundenen Machteffekten. Die Rede vom »Bildungsstoff« führt zum dritten Subdiskurs, in dem Wissen eine Rolle spielt, nämlich dem Bildungsdiskurs.

### *Wissen und Bildung*

Wissen stellt als normatives Bildungswissen stets einen Teil des Bildungsdiskurses dar. Langewand hebt die »normativen Zumutungen« (1995: 74) hervor, die in der Regel mit Bildung verbunden gewesen seien, was seinen Ausdruck im schulischen Bereich konkret in der Vermittlung von Wissen fand, das »für die Nachwachsenden als wertvoll« (Lenzen 1995: 142) erachtet wurde. Insofern wird Wissen unter bildungstheoretischen Vorzeichen als normierter, anerkannter und institutionell lehr- und lernbar gemachter »Bildungsstoff« definiert, mit dem soziale Ein- und Ausschlusseffekte in Form von Thematisierungen/Dethematisierungen verknüpft sind (Bollenbeck 1996: 246). Diese »soziale Dimension« von Bildung, die »Zustimmung braucht« (Langewand 1995: 74), verknüpft eo ipso institutionell gelehrtens Wissen mit Faktoren wie Macht und Konsens. Damit verbunden ist die dem Bildungswissen immanente Doppelstruktur, das einmal in dem als lehr- und lernbar gemachten Wissen begründet liegt (Kanon, Schatz, Gut) und sich zum anderen aus der normativen Vorstellung von Bildbarkeit, Bildungsfähigkeit und Perfektibilität des Subjekts herleitet, die von den kulturellen Vorstellungen eines idealtypischen Bildungsverlaufs abhängt und schließlich zum Subjektsstatus führt (Strzelewicz 1979). Diese beiden originär dem neuzeitlichen Bildungsdiskurs inhärenten Momente stellen zwei wesentliche Elemente moderner Didaktik. Pädagogik definierte diesen Entwicklungsprozess stets von seinem Ziel her. So etwa Klafki, der als Zweck »pädagogischer Verantwortung« »Mündigkeit und Eigenverantwortung« sieht (Klafki 1975: 101). Im Kern geht es um die beiden Strukturelemente

von »Kanonisierung« eines Lehr- und Lernwissens sowie die Konstruktion des idealtypischen Modellschülers, auf den hin das Wissen strukturiert wird. So lassen beispielsweise die didaktischen Konstruktionen in Schulbüchern anhand der erfolgten thematischen Selektionen Rückschlüsse auf bestimmte Modelle und Vorstellungen wie die des Lernsubjekts<sup>27</sup> bzw. »Modelladressaten« (Plöger 1999: 199) auf Produzentenseite zu.

Seit den 1970er Jahren wurde in der Erziehungswissenschaft ein Bildungsdiskurs geführt, in dem ein emphatisch-emanzipatorischer Bildungsbegriff propagiert wurde. Bildung wird der Erziehung, wie etwa bei Heydorn, begrifflich entgegengestellt und bildet eine »Antithese zum Erziehungsprozeß« (Heydorn 1970: 10), in der »sich der Mensch als sein eigener Urheber« (ebd.) begreife. In diesem Sinne bildet sich das Subjekt buchstäblich selbst, und emanzipiert sich so in einer antithetischen Bewegung zu Heteronomie und Unterwerfung, in der Heydorn den Kern von Erziehung ansieht.

Auf der anderen Seite ist auch festzustellen, dass mit dem Eintritt postmoderner und systemtheoretischer Verunsicherungen in der Erziehungswissenschaft die normativen Bezugspunkte (Bildungskonzepte, Ideologiekritik, Subjektivität) ins Wanken geraten sind und nur noch als Teil einer »alteuropäischen Semantik« (Luhmann) gewertet werden.<sup>28</sup>

Mit der Reflexion der »normativen Folie« (Krüger 1999: 172) der Erziehungswissenschaft ändert sich die Semantik und die, metaphorisch formuliert, »Fließrichtung« des Wissens. Weniger von Bildung als mehr von Wissen wird gesprochen, wodurch der thematische Fokus pädagogischen Wissens sich auf andere Fragestellungen wie etwa, inwieweit »erziehungswissenschaftliches Wissen in den Alltag absackt und die Individuen beginnen, sich nunmehr selbst in pädagogischen Begrifflichkeiten zu thematisieren« (Krüger ebd.: 176), ver-

27 Neben diesen beiden Elementen lassen sich für die »Matrix dieses Diskurses« (Assmann 1993: 72) um Bildung weitere ausmachen wie die Differenzen »zentral versus peripher [...] einheitlich versus zersplittert [...] verbindlich versus beliebig [...] energetisch versus statisch« (ebd.: 72-76).

28 Ein Indiz für die veränderte Diskussionslage liefert der Theoriestop in der Allgemeinen Didaktik seit etwa zwei Jahrzehnten (Terhart 1999: 629). Dies bestätigt eine neue Publikation (Plöger 1999) zu dem Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik, die an den Diskussions- und Literaturstand der 1970er/1980er Jahre anschließt – das jüngste Buch, auf das der Autor sich bezieht, stammt aus dem Jahre 1988.

schiebt<sup>29</sup>. Und angesichts der »beobachtbaren Dissemination des pädagogischen Wissens« müsse

»[...] sich die Erziehungswissenschaft der Differenz ihrer Handlungskontexte und Wissenssysteme bewußt werden und sich auf die empirische und historische Erforschung stattgehabter Erziehung und den ihr korrespondierenden Wissenssystemen sowie auf Fragen der bildungstheoretischen Reflexion beschränken und sich von dem im Verlaufe der pädagogischen Theoriegeschichte ständig aufs neue formulierten Anspruch, direkt umsetzbare Orientierungshilfen für die pädagogische Praxis liefern zu können, verabschieden« (ebd. 177).

Eine reflexiv gewordene kritische Erziehungswissenschaft berücksichtigt daher die interdisziplinären Vernetzungen wissenschaftlichen Wissens wie auch die Prozesse von Verwissenschaftlichung von Alltagswissen und die Veralltäglichung wissenschaftlichen Wissens (Drempel/Keiner 1999).

### *Wissen als kognitivistischer und konstruktivistischer Schlüsselbegriff*

Wissen stellt einen »konstruktivistischen Schlüsselbegriff« (Siebert 1999: 111) wie auch ein zentrales kognitionstheoretisches Konzept dar (Strube 1996: 799-815). Letzteres wird innerhalb der Erziehungswissenschaften vor allem im Rahmen der »kognitiven Lernpsychologie« (Terhart 1995: 147) rezipiert, die wesentlich auf Lernmechanismen, Erfolgskontrolle und Effektivierung von Lernleistungen abzielt.

Innerhalb der Kognitionstheorie wird Wissen als Input-Output-Größe aufgefasst (Seel 2000: 50-51), das spezifischen Verarbeitungsmechanismen unterworfen ist. In »Schemata« (Dörner 1982: 136 ff, 143 f.) und »mental Modellen« (Seel 2000: 49-55) sind kognitive Strukturen und respektive das Wissen der Subjekte repräsentiert. Dabei geht es um die Untersuchung symbolischer En- und Dekodierungsmechanismen, die als aktive Konstruktionsleistung auf Seiten der Subjekte verstanden werden (ebd.: 54).

Auch im Konstruktivismus wird die Generierung von Wissen auf eine aktive Konstruktionsleistung auf Seiten des Subjekts zurückgeführt. Der Unterschied zwischen beiden Ansätzen besteht in ihren metatheoretischen Annahmen. Im Kognitivismus bilden die Konstruktionen quasi ein objektives Wissen, dem das Modell des »rationalen, kognitiven Entscheiders« (Terhart 1989: 100) zugrunde liegt. Damit

29 Die andere Theorierichtung, in der Wissen thematisiert wurde, stellt die schon erwähnte Kognitionswissenschaft dar.

greifen Vorstellungen von Subjekten als informationsverarbeitenden Einheiten bzw. »Maschinen« und einem objektivistischen Wissenskonzept (Wissen = Information<sup>30</sup>) ineinander, bei dem Lernen an Vorstellungen von Leistung und Optimierung gebunden ist. Diese Perspektive auf Lernsubjekte wurde als »über-rationalistisch« kritisiert (Terhart 1989: 100).

Demgegenüber wird in radikalkonstruktivistischen Ansätzen der direkte Zugang zu einer externen, objektiven Realität geleugnet (u.a. Schmidt 1996). Die radikalkonstruktivistische Annahme eines aktiv konstruierenden Subjekts stellt sich daher bei genauem Blick nur als oberflächliche Gemeinsamkeit mit dem Kognitivismus heraus, da kein Wissen über die Welt in Form von (objektiven) Rohdaten angenommen wird, sondern vielmehr das »Prinzip der undifferenzierten Codierung« (1996: 14) zugrundegelegt wird. Im Unterschied zur Vorstellung von Lernen als Verarbeitung von Information/Wissen seien Subjekte »nicht-triviale Maschinen« (von Foerster 1997: 62-67), nicht außendeterminiert und daher instruktionslogisch kaum steuerbar. Wissen kann daher auch nicht in Form statischer Metaphern wie »Bestand« oder »Haushalt« ausgedrückt werden, die einer objektivistischen Vorstellung von Wissen Vorschub leisten. Vielmehr wird auf ein pragmatisches Konzept von Wissen abgestellt, das in unterschiedlichen Umwelten spezifisch zur Geltung kommt.

Terhart geht der Frage nach, ob mit dem Konstruktivismus ein neuer Ansatz in der Allgemeinen Didaktik vorläge und leitet zunächst mit der allgemeinen Bemerkung ein:

»Um die Allgemeine Didaktik ist es ruhig geworden [...] Die Theorielage ist seit Jahrzehnten im wesentlichen stabil [...] Von einer Theorie-Diskussion kann in der Allgemeinen Didaktik im Grund schon seit zwei Jahrzehnten nicht mehr die Rede sein« (1999: 629).

Der sich innovativ verstehende Ansatz der konstruktivistischen Didaktik leitet sich aus verschiedenen Theorierichtungen her: Erkenntnistheorie, Systemtheorie, mikrosoziologischen Theorien, Gehirnphysiologie und Kognitionswissenschaften (ebd.: 630). Da der Wissensbegriff innerhalb der konstruktivistischen Didaktik eine zentrale Rolle spielt (ebd.: 635), soll hier intensiver auf ihn eingegangen werden.

Der Wissensbegriff wird in den unterschiedlichen »Spielarten des Konstruktivismus« (Knorr-Cetina 1989: 86) verschieden konzipiert.

30 In einigen Ansätzen werden Wissen und Information unterschieden und noch teilweise gegenüber Daten abgegrenzt, von denen sich Information als »erster Kontext von Relevanzen« und Wissen als zweiter Relevanzkontext unterscheiden (z.B. Willke 1998: 7-12, vgl. Kap. 1.2).

Mit der Differenzierung der »Konstruktivismen« lassen sich mit Knorr-Cetina zunächst drei Arten von Konstruktivismus unterscheiden: Der »Sozialkonstruktivismus« von Berger/Luckmann, der »kognitionstheoretische« oder erkenntnistheoretische Konstruktivismus (»Radikaler Konstruktivismus«), der mit den Namen Maturana, Varela, von Glasersfeld oder von Foerster verbunden wird, und schließlich wird das »empirische Programm des Konstruktivismus« als »dritte konstruktivistische Variante« (Knorr-Cetina 1989: 91) angeführt, bei der »die jeweils involvierten Konstruktionsprozesse, die eigentliche Konstruktionsmaschinerie, zum Gegenstand der Analyse« (ebd.: 91) gemacht werden.

Ein weiteres Unterscheidungskriterium für die verschiedenen Konstruktivismen stellen die Merkmale »sozial« und »individuell« dar. Die Sozialisationsforschung war seit den 1970er Jahren aufgrund der »kompetenztheoretischen Wende« (ebd.) wesentlich auf die moralische und kognitive Entwicklung des Subjekts gerichtet<sup>31</sup>. Gleichmaßen am Subjekt, besser: an den individuellen Konstruktionsprozessen und den sich daraus ergebenden Modalitäten der Realitätskonstruktion ist der Radikale Konstruktivismus orientiert (vgl. Schmidt 1996). Grundmann kritisiert an den »kompetenztheoretischen Zugängen« die Vernachlässigung der »Prozesse der sozialen Konstruktion von Handlungswissen, die für die Ontogenese konstitutiv« seien (Grundmann 1999: 10) und beschreibt im Gegenzug die soziale Variante der Konstruktivismen, in denen das Moment der sozialen Konstruiertheit des Wissens im Unterschied zu primär im Individuum ablaufenden Konstruktionsprozessen hervorgehoben wird. Dazu wären beispielsweise der Sozialkonstruktivismus von Berger/Luckmann (1969/1994) und die lebensweltlich-phänomenologische Variante von Schütz/Luckmann (1975) zu zählen. Knorr-Cetina ordnet ihrerseits die Analysen sozialer Praxis in den Ansätzen Bourdieus und Foucaults gleichermaßen konstruktivistisch ein (1989: 91).

Die konstruktivistischen Theorievarianten sind mehr oder minder stark in den Erziehungswissenschaften rezipiert worden, wodurch sich eine spezielle und intensive Diskussion über den Status von Wissens entwickelt hat, die philosophische, soziologische und psychologische Bezugspunkte aufweist (z.B. Krüssel 1993, Arnold/Siebert 1995, Heyting 1997, Kahlert 1998, Siebert 1999, Kelle 1997). Aufgrund der Annahme, dass es keine objektive und direkt erfahrbare Realität außerhalb des Beobachters gebe, werden korrespondenztheoretische Annahmen über die Wahrheit von Aussagen zurückgewiesen, die eine

31 Modellbildend wirkte das Habermassche Konzept der »Ich-Identität«, in der »personale« und »soziale Identität« zusammenkommen (vgl. Tillmann 1989: 137)



Übereinstimmung von Wirklichkeit und Aussage bzw. Sprache unterstellen: »Die Sprache [...] eröffnet uns keine Aussicht auf die ontologische Realität einer von uns unabhängigen Welt« (Glaserfeld 1996: 223). Wissen wird von Glaserfeld folgendermaßen definiert:

»1.a) Wissen wird nicht passiv aufgenommen, weder durch die Sinnesorgane noch durch Kommunikation. 1.b) Wissen wird vom denkenden Subjekt aktiv aufgebaut. 2.a) Die Funktion der Kognition [...] zielt auf Passung oder Viabilität. 2.b) Kognition dient der Organisation der Erfahrungswelt des Subjekts und nicht der »Erkenntnis« einer objektiven ontologischen Realität« (ebd.: 96).

Nach Ansicht von Glaserfeld ersetzt der Viabilitätsbegriff den traditionellen Wahrheitsbegriff im Bereich der Erfahrung, wobei »Handlungen, Begriffe und begriffliche Operationen dann viabel sind, wenn sie zu den Zwecken oder Beschreibungen passen, für die wir sie benutzen« (Siebert 1999: 202). Neben dieser pragmatischen Dimension von Wissen wird als weiteres Strukturmerkmal die Netzförmigkeit von Wissen herausgestellt (ebd.: 113). Schließlich habe es den Status von »Interimswissen«, das vorläufig, ungenau und unabgeschlossen sei und eher einer »Zwischenlösung« entspreche (ebd.: 115/199). Da Wissen stets in Handlungszusammenhängen stehe, ergäben sich daraus auch die Angemessenheitskriterien, nach denen Wissen als mehr oder minder passend bzw. viabel einzustufen sei. Da Handeln als Orientierungshandeln verstanden wird, sei der Bezug zu »bewußten, intentionalen Operationen im Kognitionsbereich eines Beobachters« (Rusch nach Krüssel 1993: 227) gegeben. Bei Verstehen gehe es um die Herstellung »kognitiver Parallelität« (ebd.: 228-229), so dass nicht die Übertragung von Information im Vordergrund stehe, sondern Verstehen als Entsprechung von Orientierungserwartungen aufgefasst werden müsse. Auch Terhart verweist bezüglich der Didaktik auf diesen Punkt. Lernen sei nicht mehr als Informationsverarbeitung zu begreifen, sondern als »Wissenskonstruktion« (1999: 635) – das »Bild des Netzes [...] ohne festes Zentrum und ohne feste Hierarchie« (ebd.) bilde dabei die Leitmetapher. Zentral sei darüber hinausgehend, dass der Konstruktionsprozess nie »bei Null« beginne, da als Basis immer die bereits vorhandene (Wissens-)Struktur vorliege (ebd.).

Portele nennt die nach von Glaserfeld drei notwendigen Voraussetzungen dafür, dass ein »Eindruck von Objektivität« entstehe. Erste Bedingung sei die »Selbstreferentialität des Nervensystems«, gefolgt von der Annahme der »durch Reflexion und Vergleich möglichen Konzeption von Wiederholungen« und schließlich, dass drittens »unser Erleben von anderen bestätigt wird, die eine erstaunlich ähnliche Erlebniswelt haben« (1989: 64). Die so intersubjektiv aufgebaute Reziprozität äußere sich darin, dass sich gegenseitig etwas »unterschohen« werde, was dazu führe, dass

»die jeweiligen kognitiven Strukturen (Begriffe, Beziehungen, Regeln), die man im Aufbau des Erlebens verwendet hat, in zweierlei Hinsicht ›viabel‹ sind, einmal beim eigenen ›Ordnen und Organisieren‹ des Erlebens und zweitens beim Modell des anderen, das man sich gemacht hat« (ebd.: 64).

Somit vollzieht sich Passung nicht als einfache »Parallelisierung der selbstreferentiellen Subsysteme (der kognitiven Subsysteme)« (Hejl 1997: 124), sondern stets unter notwendiger Bezugnahme auf weitere Mechanismen, Ebenen und Formen von Konstruktionen (Institutionen, Machtverhältnisse, Zugänge zu bestimmten Ressourcen und Öffentlichkeiten, bestimmte Wissensformen usw.), die in der Analyse zu berücksichtigen sind. Sie bilden keine abstrakten oder kontingenten Bestandteile der sozialen Umwelt, sondern deren Spezifika und die Bedingungen, aufgrund deren spezielle Anschlussmöglichkeiten und -fähigkeiten hergestellt werden. Allgemein lässt sich daher formulieren, dass Konstruktionen stets im Kontext weiterer Konstruktionen (Vorwissen spielt, wie der Konstruktivismus betont, eine tragende Rolle, z.B. Siebert 1999: 114) als viabel, sozial konventionalisierbar und akzeptabel einzustufen sind. Daher stellen Anschlussmöglichkeiten gleichzeitig auch immer *Anschlusszwänge* dar. Strukturanalytisch bedeutet dies, dass Wissen – wie Terhart hervorhebt – niemals »bei Null« startet, und dass der Anschlusszwang bzw. die Anschlussmöglichkeit konstitutive Faktoren von Wissen darstellen. Daher sind Konstruktionen präziser als (Re-)Konstruktionen zu bezeichnen. Der Konstruktionsbegriff, so wird hierbei deutlich, bezieht sich auf den Konstitutionsmodus von Realität, sagt aber im einzelnen nichts über unterschiedliche Konstruktionen aus. Daher wären die Wie-Fragen wieder mit den Was-Fragen (Diskurse, semantische Strukturen) zu verbinden, wenn die Art der Konstruktionen untersucht werden sollen<sup>32</sup>. »Viabilität« bezieht sich auf die Selektionsfunktion, lässt aber die Frage nach der Genese semantischer Strukturen bzw. von »Sinn« im Falle sozialer bzw. kultureller Systeme außen vor. Ein zentrales Kriterium für die Viabilität einer Konstruktion bildet etwa soziale Relevanz<sup>33</sup>, wie sie beispielsweise von Schütz/Luckmann hervorgehoben wird: »Alle Routinen enthalten typische Relevanzstrukturen. Diese werden mit

32 Auch systemtheoretische Begriffe wie »Selektion« und »Komplexität« müssen wieder an die material-inhaltlichen Prozesse rückgebunden werden, um Selektionsverläufe und Prozesse des Auf- oder Abbaus von Komplexität qualitativ bestimmbar zu machen.

33 An dieser Stelle bestände ein Anknüpfungspunkt an die oben schon erwähnte Unterscheidung von Daten, Information und Wissen (Willke 1998).

übernommen, ob die Relevanzen selber in den Griff des Bewußtseins kommen oder nicht« (1975: 261). Relevanzsysteme haben eine subjektive und eine objektive oder soziale Dimension:

»Das subjektive Relevanzsystem hat generell eine soziale Vorgeschichte, die aber sowohl eigenständige wie empathische wie sozialisierte Interpretations- und Motivationsrelevanzen enthält. Die letztgenannten sind Ableitungen von den in der relativ natürlichen Weltanschauung vorherrschenden Relevanzstrukturen, die durch eine spezifisch, geschichtliche Sozialstruktur filtriert werden« (ebd.: 260).

Sozial relevante Konstruktionen stellen einen immanenten Bestandteil individuellen Wissens dar, und sichern nur so die individuelle Anschlussfähigkeit in sozialen Systemen. Gegenüber einem radikalen Konstruktivismus, der von der operativen Geschlossenheit psychischer Systeme ausgeht, wäre mit Blick auf die kindliche Entwicklung »vielmehr [...] der kindliche (Re-)Konstruktionsprozess der Wirklichkeit in seiner Wechselwirkung mit der sozialen Umwelt« (Heyting 1997: 406) hervorzuheben und zu untersuchen. In dieser Perspektive käme sowohl die soziale Dimension von Wissen als auch die Konstruktionen limitierenden Faktoren wie Dominanz und Macht als ein entscheidende Elemente von Konstruktionsprozessen in den Blick, zumal vom Beobachterstatus aus gesehen jede Unterscheidung zunächst einmal prinzipiell als »willkürlich gesetzt« einzustufen ist. Es wäre daher zu untersuchen, welche Konstruktionen und welche Parallelisierungen gelingen, welches Wissen sich schließlich durchsetzt bzw. ausgefiltert wird.

Hejl hebt in seiner konstruktivistischen Sozialtheorie den ursprünglich von Durkheim herausgearbeiteten Topos des »Zwangscharakters des Sozialen« (Hejl 1997: 125) hervor:

»Wir alle haben häufig genug die Erfahrung gemacht, daß wir in eine Gruppe oder Organisation eingetreten sind oder auch in einen sozialen Zusammenhang wie unsere Familie, unsere Stadt hineingeboren wurden und dabei sehr festgefügt und durch mancherlei Vorkehrungen immer wieder stabilisierten Realitätsdefinitionen und auf sie abgestimmten Vorstellungen ›richtigen‹ Handelns gegenüberstanden. In diesen Fällen vollzieht sich die Ausbildung der kognitiven Zustände, die uns ein auf diese bereits definierten Realitäten bezogenes erfolgreiches Handeln gestatten, nach dem Muster der Ausbildung des Konzeptes von Objektivität. Gefordert ist hier eine einseitige Zustandsveränderung: Anpassung« (ebd.: 125).

Damit verknüpft ist eine weitere Überlegung, die den Status von Wissen grundsätzlich betrifft: Auch wenn »Wissen [...] sozial ausgehandelt« (Müller nach Siebert 1999: 115) wird, so bleibt »das Soziale« noch im Wesentlichen unterbestimmt. In welchen Praxisformen, insti-

tutionellen Rahmen, Akteurspositionen, subtilen Machtrelationen, Kommunikationsweisen, d.h. unter welchen Bedingungen dabei sozial ausgehandelt wird, wird nicht thematisiert. Der Begriff »Konstruktion« zielt auf den Modus von Realitätsherstellung, was beispielsweise (De-)Konstruktion genauso wenig ausschließt wie mögliche »Selektionen von Konstruktionen« aufgrund eines in letzter Instanz machtgestützten Dezisionismus.

Darüber hinaus wird ein weiterer wesentlicher Einwand gegen eine begrifflich unscharfe Verwendung verschiedener Konstruktivismen vorgebracht. Wenn die »Metatheorie« (König/Zedler 1998: 252) des Konstruktivismus direkt in die pädagogische Praxis übersetzt wird, dann finde oft eine »Vermengung unterschiedlicher Theoriebereiche« statt, »indem man gleichzeitig auf wissenschaftstheoretische, biologische und kognitionspsychologische Annahmen zurückgreift« (ebd.). Die dabei entstehende begriffliche Diffusion bei der Bezugnahme auf unterschiedliche konstruktivistische Ansätze wird des öfteren kritisch angemerkt:

»Wenn man den erkenntnistheoretischen Konstruktivismus nicht genau von den erkenntnisgenetisch orientierten Typen unterscheidet, stößt man auf Widersprüche. Verschiedene Autoren sind hier nicht sehr deutlich« (Heyting 1997: 404, vgl. auch Knorr-Cetina 1989: 95).

Diese Kritikpunkte am radikalen Konstruktivismus bzw. an der begrifflich unpräzisen Adaption in pädagogischen Theorien markieren eine notwendige Abgrenzung zu dem damit vertretenen Wissensbegriff. Von inhaltlichen Strukturen größtenteils abstrahierend bezieht sich die radikal-konstruktivistisch orientierte Didaktik lediglich auf die Prozesse der Konstruktion von Wissen. Terhart kritisiert daher zu recht eine Entmaterialisierung der Inhalte (1999: 642). Wichtige Fragen wie die der Anschlussfähigkeit von Konstruktionen, der sozialen und institutionellen Bedingungen, unter denen sie stattfinden und warum es etwa zu Konstruktionen kommt, die scheitern (Nüse 1991: 180), bleiben im Wesentlichen außen vor. Weiterhin stellt der nicht eigens differenzierte Bezug zu mehreren Konstruktivismen begriffsanalytisch-theoretisch ein Problem dar.

Aus dieser Kritik ergibt sich nun deutlicher, auf welcher Ebene ein Begriff soziokulturellen Wissens zu konzeptualisieren ist, wie er hier angestrebt wird (Kap. 2.3). Es zeigt sich aber vor allem die Notwendigkeit einer *sozialen* Dimensionierung von Wissen (vgl. Flick 1995: 12), in der Konstruktionsprozesse und inhaltliche Strukturen gleichermaßen Berücksichtigung finden, ja die beiden Seiten einer Medaille bilden. Der Konstruktionsbegriff bezeichnet daher sowohl den Modus der Transformation von Wissen (individuell als Aneignung oder sozial als Vermittlung) als auch die inhaltlich-thematische Selektion

tion des Wissens, das sich schließlich als relevant durchsetzt. Dies vollzieht sich in spezifischen Formen sozialer Praxis, unter Macht- und Restriktionsbedingungen, in Institutionen und innerhalb einer »Ordnung des Diskurses« (Foucault), die in jede Konstruktion in Form spezifischen Wissens, sozialen Regeln, Habitualisierungen usw. eingeht. Diskursanalytisch können Konstruktionen schließlich auf ihre semantischen und semiotischen Strukturen hin untersucht werden.

### *Professionswissen*

Wissen stellt in mehrfacher Hinsicht in der (eher pädagogisch motivierten) Professionalisierungsdebatte (Oelkers/Tenorth 1991, Combe/Helsper 1996) wie auch in der (eher soziologisch orientierten) Verwendungsforschung sozial- und erziehungswissenschaftlichen Wissens einen zentralen Terminus dar (Beck/Bonß 1989). Im Rahmen der allgemeinen Problematik um das Verhältnis von Theorie und Praxis lassen sich folgende Dimensionen in der Debatte feststellen:

a) Diskutiert wird die Beziehung zwischen Professionswissen im Speziellen und Alltagstheorie/Alltagswissen. Es wird beispielsweise nach signifikanten Unterschieden zwischen »Professions- und Laienwissen« (Terhart 1991: 130) mit Blick auf Lehrerwissen gefragt wie auch nach der Spezifik des Professionswissens selbst. Der dabei zum Einsatz kommende Wissensbegriff nimmt sich beispielsweise bei Terhart mehrdimensional aus:

»Es handelt sich [...] um ein sehr komplexes und heterogenes Bündel aus Wissens-elementen und Überzeugungen, Vorstellungen und Metaphern, Einstellungen und Beurteilungstendenzen, Rezepten, Emotionen und Maximen, Erfahrungswerten und Selbstrechtfertigungen, das insgesamt nicht isoliert dasteht, sondern mehr oder weniger intensiv mit der Persönlichkeit bzw. Identität des jeweiligen Lehrers verwoben ist« (ebd.: 133).

Dieses »heterogene Bündel« wird noch einmal nach Wissen »im engeren Sinne« (fachdidaktisches Wissen), »Wollen« (normative Seite) und »praktisch-prozeduralem Handlungswissen« (ebd.: 133-134) unterschieden. Macht man die Differenz implizit/explicit zur Grundlage der Beschreibung der jeweiligen Wissensform, so ist dem Wissen im engeren Sinne die explizite Form und dem normativen wie operativen Wissen eher die implizite Form zuzuordnen. Daraus wird schließlich die Frage nach der Reflexivität praktisch verwendeten pädagogischen Wissens gestellt und dies spezifisch mit Blick auf die »Offenheit und Nicht-Technologisierung pädagogischen Handelns« (Helsper 1996: 527). Auf welches Wissen wird wie und in welchen Situationen von

Lehrern zurückgegriffen, wenn etwa bei Begründungen für das eigene Handeln Topoi wie Selbstständigkeit, Toleranz usw., also die Kette »überhöhter Autonomiepostulate des Pädagogischen« (Terhart 1991: 133) ins Spiel gebracht werden?

Es reicht aus an dieser Stelle zu vermerken, dass Wissen nicht einseitig mit statisch-expliziten Wissensbeständen gleichgesetzt wird und dass implizite Formen von Wissen mitberücksichtigt werden. In diskursanalytischer Hinsicht ist daher von Interesse, in *welchen Formen implizites und explizites Wissen* vorliegt und wie diese Formen weiter zu differenzieren und zu analysieren sind. Die impliziten Teile von Diskurswissen (Prämissen, Präsuppositionen) bilden einen wichtigen Bestandteil von Wissen;

b) Auf allgemeinerer Ebene wird in Professionstheorien das Verhältnis von Wissenschaft und Alltag diskutiert. Der Wissensbegriff verknüpft die beiden Bereiche, und anhand der Differenzierung unterschiedlicher Wissens- bzw. Rationalitätsformen werden die jeweiligen Spezifika bzw. gegenseitigen Übersetzungen thematisiert. Der Alltag wird als ein Bereich mit eigener sozialer Logik beschrieben, der, so Kaiser, »hochgradig theoriehaltig« sei – wie die Kategorie des Alltags selbst (1981: 120). Dennoch bestehe zwischen »wissenschaftlicher Rationalität und dem Common-Sense der Alltagspraxis« keine »schlichte Analogie« (Dewe 1991: 64), vielmehr sei eine »handlungslogische Differenz zwischen Alltagshandelndem und Sozialwissenschaftler« (ebd.: 68) zu konstatieren. Der dabei zum Tragen kommende Wissensbegriff stelle die graduellen Unterschiede beider Bereiche heraus.

Dabei ist erziehungswissenschaftlich die Frage von Interesse, in welcher Art Didaktik wissenschaftliches Wissen transformiert und »vulgarisiert« (Nolda 1996) wird und so nachhaltig zu dessen Akzeptanz beiträgt. Erneut zeigt sich die Bedeutung der Transformationsformen von Wissen aus einem Bereich (Wissenschaft, Medien) in einen anderen (Alltag, Lebenswelt) und der damit einhergehenden Veränderungen, Selektionen, Konstruktionen usw.;

c) Schließlich wird im Rahmen der Debatte um Professionswissen die Frage nach der »Einheit des Pädagogischen« (Wimmer 1996: 404) bzw. pädagogischen Wissens gestellt (vgl. Combe/Helsper 1996), was bereits die geisteswissenschaftliche Pädagogik thematisierte. Während Spranger seinerzeit noch auf die Begründung der Einheit durch Wissenschaft und Wertfundierung setzte, versuchte Nohl angesichts des Auseinanderdriftens aller sozialen Wissens- und Wertbestimmungen in puncto Bildung die Perfektibilität des Subjekts weiterhin als Bildungsideal durchzuhalten: »Allgemeinbildung im alten Sinne gibt es nicht mehr, wir sind alle Spezialisten in unserem Wissen [...] So ist

der alte Begriff der Bildung aufgelöst [...]« (Nohl nach Combe/Helsper 1996: 27). Mit dieser »Individualisierung, Flexibilisierung und Prozessualisierung« des Bildungsbegriffs geht die Pluralisierung der Bildungswelt(en) einher und verschärft das Problem, das Gemeinsame von pädagogischem Wissen zu bestimmen.

d) Schließlich ist noch der Status von »Vermittlung« und seine Bedeutung für Professionalität zu erwähnen. Hierbei wird – worauf im einleitenden Kapitel bereits hingewiesen wurde – die Dreistelligkeit des professionellen Verhältnisses zwischen Professionellem, Klienten und dem Vermittlungswissen unterstrichen und der Zweistelligkeit der Professioneller-Klient-Dyade gegenüber gestellt (vgl. dazu Stichweh 1994, Oevermann 1996). Die Dreistelligkeit ist als konstitutives Moment jeder pädagogischen Beziehung zu beachten, was erst den Blick für die unterschiedlichen Wissens- und Vermittlungsformen öffnet. Darüber hinaus wird gegen die Annahme des zweistelligen Modells, dass die Beziehung vom Professionellen zum Klienten grundlegend durch Asymmetrie gekennzeichnet sei, die zunehmende Verwissenschaftlichung der Lebenswelt ins Feld geführt, da nicht mehr von der Figur des »naiven Klienten« ausgegangen werden könne (vgl. Combe/Helsper 2002: 40). Dieser ist mittlerweile – in welcher Form auch immer, »halbgebildet« oder »kundig« – vielfach (populär-)wissenschaftlich informiert, woraus sich aber wieder eine neue Problematik ergibt, nämlich der Umgang von Professionellen mit populärwissenschaftlichen Deutungsmustern, mit denen sie von Klientenseite aus konfrontiert sind.

Im Kontext dieser Diskussionen um die Spezifik pädagogischen Wissens nimmt der eingangs dieses Kapitels bereits erwähnten Text »Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem« von Oelkers/Tenorth (1991a) einen zentralen Stellenwert ein. Es handelt sich um einen singulären Versuch, über die Etablierung allgemeiner Strukturmerkmale von Wissen die Spezifik pädagogischen Wissens zu erfassen. Inwieweit hierbei Anschlussmöglichkeiten für einen Begriff soziokulturellen Wissens bestehen, muss sich zeigen. Die Autoren unterscheiden in der Absicht, »pädagogisches Wissen« begrifflich einzugrenzen, sechs Dimensionen: Orte, Funktion, Muster, Struktur, Themen und Arten, nach denen Wissen unterschieden werden könne (ebd.: 21). Als erste Dimension werden die »Orte der Erzeugung und Nutzung pädagogischen Wissens« (ebd.: 22) angeführt:

»Pädagogisches Wissen findet sich nicht nur exklusiv innerhalb des Wissenschaftsbetriebs, sondern an allen Orten, in denen Erziehung und Pädagogik sich ereignen, beobachtbar sind und nach ihren symbolischen Strukturen beschrieben werden, gleich ob als Organisation ausdifferenziert oder in den unstetigen Formen emergenter Wirklichkeit« (ebd.).

Der soziale Ort hat also metaphorische Funktion und beschreibt eher Systemgrenzen – eine Zuschreibung, welche die Autoren aus technisch-terminologischen Gründen aber explizit vermeiden wollen (ebd.: 23). Dennoch weisen sie auf die Vorteile der metaphorischen Raumvorstellung hin: »Ein *sozialer Ort* kann nah oder fern sein, stabil oder instabil, von langer oder kurzer Dauer; man kann jede Art von Beschreibung immer mit anderen relationieren, somit für Vergleiche sorgen [...]« (ebd.).

Ein derart metaphorisch eingesetzter Raumbegriff überschneidet sich notwendig mit dem Systembegriff, da in beiden Fällen auf ein spezielles Wissen abgehoben wird, das nicht an einen konkreten Ort gebunden ist, sondern als thematisch spezifischer Diskurs an unterschiedlichen sozialen Orten auftauchen kann (Buch, Talkshow, Unterricht, Alltagsgespräch)<sup>34</sup>. Es seien, so die Autoren, auch andere Unterscheidungen für Wissen möglich – etwa als »Akteurswissen« oder »Professionswissen« (ebd.: 22) – doch dem wäre entgegenzuhalten, dass eine solche Differenzierung allein analytisch insofern wenig Gewinn bringt, als zwar über den Akteursstatus etwas ausgesagt wird, aber nichts über das Wissen selbst, da sich der Akteursstatus »Experte« oft aus formal-institutionellen Kriterien ableitet.

Die *zweite Dimension* bilden die »Funktionen pädagogischen Wissens« (ebd.: 23), die entsprechend der Vielzahl der Orte auch unterschiedlich sein können. So ließen sich aufgrund der Grobkategorisierung nach »Erkenntnis und Orientierung« beispielsweise »operatives Wissen von diagnostischem unterscheiden, Handlungswissen von Symbolstrukturen, in denen Vorabdispositionen getroffen werden« (ebd.). Diese unterschiedlichen Wissensformen ließen sich noch weiter differenzieren:

»In der Zeitdimension lassen sich nachgehende oder vorschreibende Reflexion unterscheiden, in der Sachdimension verdichtet sich das Wissen zu Lehrplänen, als pädagogisch zubereitete symbolische Struktur, und in der Sozialdimension hat pädagogisches Wissen zugleich steuernde wie identitätsstiftende Funktion« (ebd.).

34 Der Gebrauch des Raumbegriffs erinnert an den Toposbegriff (griech. »Ort«) aus der antiken Rhetorik. Als immer wiederkehrende Argumentations- und Deutungsmuster, die lediglich in der Rede etwas Typisches bezeichnen, aber sonst von konkreten Lokalitäten unabhängig sind, bilden sie die typischen Gemeinplätze und Redefiguren (vgl. Ottmers 1996: 65-116).



Sach- und Sozialdimension wurden im Zusammenhang mit der Didaktik (Kap. 3.3) bereits behandelt, während die Zeitdimension von Wissen deutlich macht, dass Wissen an vorgängiges Wissen immer anknüpft, aber darüber hinaus mit Erwartungen, prospektiver Planung und potentieller Strukturierung, was soziale Praxis betrifft, verbunden ist – gleichgültig, ob als dezidierte und längerfristige Planung einer Unterrichtsstunde oder als scheinbar »spontane« Entscheidungen im Unterricht.

Die *dritte Dimension* stellen die »Instanzen der Beglaubigung pädagogischen Wissens« (ebd.: 24) dar:

»Die sozialen Orte alltäglicher Erziehungspraxis artikulieren sich vor dem Hintergrund traditioneller Überlieferungen und dogmatischer Wissensbestände [...] Die Überzeugungskraft von Pädagogiken speist sich also aus den Lebensformen, in denen sie präsent gehalten werden, wobei die bewußte Reflexion eher schwach sein muß, um überhaupt eine unbeschadete Kontinuität erzeugen zu können. Abgestützt wird diese stille Dogmatik durch zahlreiche Quellen, die als Instanzen der *Beglaubigung* auftreten, Erfahrungssätze, Formen des Umgangs, Sekuritätskontrollen im Alltag, schließlich Glaubenssysteme und persönliche Weltanschauungen« (ebd.).

Strategien der (Selbst-)Legitimierung eigenen Handelns laufen oft nach alltagslogischen (Kurz-)Schlüssen, Kausalitäten, »ewigen Wahrheiten« usw. ab, die im Alltag eine Entlastungs- und Konsensfunktion haben. Die Funktion liegt darin, eigenes Handeln über eingeschliffene Topoi zu legitimieren, mit denen Professionalität und Spezialwissen konnotiert ist, wodurch zumeist eine zeitökonomische, argumentativ verkürzte und auf Konsens hin orientierte Komplexitätsreduktion pädagogischer Praxis erreicht wird. Dabei beruhen typisierende Zuschreibungen zum einen auf eingefahrenen Erklärungs- und Deutungsmustern, die eine Beobachtung einleuchtend und verständlich machen (Entlastungsfunktion). Zum anderen sorgen sie auch rasch für eine gemeinsame Interpretation (Konsensfunktion) und stellen so auch ein Indiz für gelingende Kommunikation im Team dar (Identitätsfunktion).

So kann man etwa für das Schulbuch als zentrales pädagogisches Bezugsmedium untersuchen, inwieweit solche Topoi bzw. Gemeinplätze Eingang ins Schulbuchwissen gefunden haben, sei es in expliziter oder impliziter Form in Texten und Bildern, durch die sich etwa ein massenmedial dominantes Wissen ungebrochen ins Schulbuch hinein verlängert. Dies kann auch durch Arbeitsanweisungen geschehen, die eine Artikulation entsprechender Alltagstheorien bzw. Alltagsmythen im didaktisch vorstrukturierten Handlungskontext nahe legen (z.B. qua Frageform). Die Transformation des sozialen Wissens, das ins Schulbuch gelangt, würde dann weniger in der didaktischen Übersetzung, der alterstufengerechten Strukturierung wissenschaftli-

chen Wissens bestehen, sondern in der Aufwertung massenmedialen Wissens zu verfestigten Wahrheiten, die es nun wert sind, gelehrt und gelernt zu werden. In diesem Fall könnte man zunächst also von einer schlichten Verdopplung von Wissen aus modernen Verbreitungsmedien sprechen. Doch zeigt sich rasch dass eine dem Schulbuch gegenüber differente Logik der Wissensstrukturierung zum Proprium von Medienwissen gehört – etwa im Kode »Information/Nichtinformation« oder »alt/neu« für das Mediensystem (Luhmann 1996: 36, 42) – wie auch die Zielgruppe, auf die hin Wissen strukturiert wird, nach anderen Kriterien definiert wird. Folglich müsste untersucht werden, in welcher Weise Medienwissen in die Logik von Schulbuchwissen übersetzt bzw. umkodiert wird und welchen Funktionswechsel es dabei durchläuft (vgl. Höhne 2003).

Die »Strukturmerkmale pädagogischen Wissens« (Oelker/Tenorth 1991a: 25) bilden nach Oelkers/Tenorth die *vierte Dimension* pädagogischen Wissens. Dabei wird jedoch jenseits der Zuschreibungen von »System« bzw. »Wissenschaft«, die für Pädagogik nicht zuträfen, lediglich ein »unbearbeitetes Feld« (ebd.: 26) konstatiert. Wissen stelle seiner Struktur nach eine

»symbolisch geordneten Realität dar und ist, als Sinn spezifischer Qualität, semantisch, lexikalisch und grammatisch organisiert, auf dieser Linie von anderen Symbolen unterscheidbar (z.B. Fahnen, Kleidung oder Denkmäler), nach eigenen Prinzipien geordnet, eigenen Kriterien der Zeitlichkeit und thematischen Bindung unterworfen usw. Wir nehmen an, daß dieses Konglomerat zwar in Praxisfeldern entstanden ist, doch zugleich abgelöst werden kann von der Wirklichkeit, in der es existiert, und von den Produzenten, die es erzeugen« (ebd.).

Die Autoren machen allerdings nicht deutlich, worin die *differentia specifica* von Wissen als spezifisch sinnhafter und symbolisch geordneter Realität gegenüber anderen Symbolen wie Fahnen oder Kleidung besteht. Denn auch diese stellen Teile einer bestimmten kulturellen und symbolischen Ordnung dar, die je nach Praxisform durch ein spezifisches soziokulturelles Wissen reproduziert wird. Warum repräsentieren eine Fahne oder ein Kleidungsstück als spezifische Symbole kein Wissen im weitesten Sinne? Schließlich kann die »reale Fahne« zur symbolischen im Schulbuch und damit zum Schulbuchwissen werden. Aufgrund der von den Autoren angegebenen Merkmale für Wissen – »semantisch, lexikalisch und grammatisch« – wird deutlich, dass die Spezifik dieses Wissensbegriffs primär in seiner sprachlichen Strukturiertheit verortet wird, was aber unter semiotischen Gesichtspunkten eine Verengung darstellt.

Demgegenüber wäre zu überlegen, welche spezifischen subkulturellen Kodes (peer-group, Markenkleidung usw.)<sup>35</sup> für die Interaktion und Kommunikation etwa in der Schule eingesetzt werden, die auf allen Seiten (Lehrer, Schüler) ein bestimmtes Wissen darum erfordert. Ein auf sprachliche Kommunikation eingeschränkter Wissensbegriff verkennt nicht nur viele nicht-sprachliche Formen des Wissens (z.B. Habitualisierungen, d.h. körpersprachliches Wissen), sondern auch auf der Ebene des Diskurses die »Bildförmigkeit« sozialer Wirklichkeitskonstruktionen (Hirschauer 1989: 104).

Daher scheint es angebracht, im weiten Sinne von einem in diskursiver Form vorliegenden Wissen zu sprechen und Diskurs nicht von vornherein auf sprachliche Zeichen zu beschränken, sondern auf Zeichen allgemein zu beziehen. Die diskursive Anbindung soziokulturellen Wissens kehrt daher die *semiotische Struktur* des Wissens hervor, was die Definition eines Zeichenbegriffs beinhaltet (Höhne 2003a).

Die *fünfte Dimension* bilden die »thematischen Eigenarten pädagogischen Wissens«, die eindeutig »Erziehung und Bildung« (Oelkers/Tenorth 1991a: 26) seien. Diese wiederum bildeten ein weites und »offenes Feld« (ebd.: 27), das die begriffliche Zugangsweise nicht von vornherein festlegte. Es wird darauf verwiesen, dass in verschiedenen Versuchen, pädagogisches Wissen zu definieren, auf Unterscheidungen wie »subjektiv/objektiv«, »Tatsachenwissenschaft/normative Disziplin« bzw. auf ex-negativo-Abgrenzungen gegenüber anderen Betrachtungsweisen (ebd.) zurückgegriffen worden sei. Insgesamt wird aber auf die Uneinheitlichkeit der Anstrengungen verwiesen, pädagogisches Wissen thematisch zu bestimmen. Es gebe nur eine »additive Bündelung statt der systematischen Verknüpfung der Thematisierungsformen« (ebd.), wozu beispielsweise »Defizitdiagnosen« und die »Absicht der Rekonstruktion neuer Wirklichkeiten« oder auch der »Topos der Sorge« (ebd.: 28) gehöre. Dieses Scheitern an der inhaltlichen Bestimmung pädagogischen Wissens legt nahe, zunächst grundlegend formale Merkmale von Wissen zu bestimmen und in der

35 Wie R. Barthes (1985) gezeigt hat, stellt Kleidung bzw. Mode ein spezifisches Sinnsystem dar, in dem die Objekte als Zeichen in einer komplexen syntagmatischen und paradigmatischen Ordnung figurieren. Auch der Symbolbegriff, auf den Oelker/Tenorth sich hier beziehen, bleibt unbestimmt – ein angesichts des Stellenwerts als zentrales Kriterium zur Bestimmung von Wissen notwendig zu definierender Begriff, der »zu den vieldeutigsten Begriffen in den Geisteswissenschaften« (Nöth 2000: 178) zählt.

Analyse konkreter pädagogischer Gegenstände<sup>36</sup> inhaltlich-spezifische Strukturen zu untersuchen und zu differenzieren.

In der Tat scheint es unmöglich, pädagogisches Wissen durch lediglich eine Differenz oder eine Kategorie zu erfassen, so dass die Metapher vom »offenen Feld« geeignet ist, die vielen disparaten Thematisierungsformen in den Blick zu nehmen. Notwendig scheint jedoch die Verknüpfung der vierten und der fünften Dimension, d.h. der Strukturmerkmale und der Thematisierungsformen, da die Strukturmerkmale erst über die Thematisierungen zugänglich und zu analysieren sind. In diesem Sinne kann die von Oelkers/Tenorth für pädagogisches Wissen konstatierte »Distanz zur Empirie« (ebd.: 27) nur über eine (empirische) Analyse des konkreten, in diskursiver Form vorliegenden Wissens überwunden werden.

Schließlich werden als *sechste Dimension* die »Arten des Wissens« (ebd.: 28) angegeben, für die wiederum die grundlegenden Unterscheidungen unklar sind. Angeführt werden mögliche Kategorien wie »Utopien«, »Kritik«, »Handlungswissen«, »Milieus« und »Typik« (ebd.). Erneut wird mangels klarer Kriterien Bezug zu »Themen der Erziehung und Bildung« (ebd.) genommen, die nun als »kontextrelativ« deklariert werden, ohne dass ihre Spezifik verloren ginge, die in der thematischen Zuordnung liege:

»Reformpädagogische Utopien, die sich auf theoretisches Wissen zurückführen lassen, werden in Werbespots verarbeitet; moralische Sätze einer typisch pädagogischen Ethik sind Hintergrundannahmen von Romanliteratur; Erziehungskritik oder die Negation der Schule, die in pädagogischen Diskursen erzeugt werden, können selbstverständliche Referenzen in Alltagsauseinandersetzungen werden usw.« (ebd.: 29).

Es wird also der Versuch unternommen, einen festen Kern pädagogischen Wissens durch die Analyse der Vielfalt seiner Formen und der Orte, wo es auftauchen kann, zu identifizieren. Zwei Punkte sind diesem Zusammenhang hervorzuheben. Erstens wird von einem relativ eindeutig zuordenbaren, originär pädagogischen Wissen ausgegangen, das dann an den verschiedenen sozialen Orten identifiziert werden kann (Reformpädagogik in Werbespots). Zweitens wird dieses pädagogische

36 Das schließt nicht aus, dass man (notwendig) einen Begriff des Pädagogischen hat, um mögliches pädagogisches Wissen zu identifizieren. Hier geht es darum, sich jedoch nicht vorschnell auf einen Begriff pädagogischen Wissens festzulegen, sondern mit einem allgemeineren Wissensbegriff sich empirisch pädagogischen Themen, Diskursen, Praxisformen zu nähern, um dann das Pädagogische als Struktur empirischen Wissens herauszufiltern.

gogische Wissen inhaltlich-thematisch angebunden, auf das zur Spezifizierung jeweiliger unklarer Kriterien bereits zurückgegriffen wurde.

Oelkers/Tenorth legen am Ende ihrer Ausführungen eine Definition pädagogischen Wissens vor, nachdem sie noch einmal hervorgehoben haben, wie schwierig dies angesichts der »Vielfalt der Thematisierungs- und Zugangsmöglichkeiten« (1991a: 29) sei:

»Pädagogisches Wissen bezeichnet jene nach Themen und Fokus von anderem Wissen unterscheidbaren, symbolisch repräsentierbaren Sinnstrukturen, die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse jeder Art implizit oder explizit organisieren, dabei eine zeitliche, sachliche und soziale Schematisierung einer Praxis erzeugen, die als pädagogisch selbst bezeichnet wird und so auch durch Beobachter beschreibbar ist; über pädagogisches Wissen läßt sich der Sinn dieser Praxis gemäß der ihr eigenen Rationalität verstehen und auch im Blick auf die Funktionen und Effekte analysieren; das Ergebnis solcher Anstrengungen läßt sich zugleich von dieser Praxis ablösen, als Text kodifizieren und selbständig tradieren und erörtern. Das gesamte Feld ist nie einheitlich strukturiert und kann entsprechend nur plural beschrieben werden. Die Ränder des Feldes sind vage, weil sich die Grenzen nur locker fügen lassen« (ebd.).

Der damit gewählte Zugang zum Gebiet der Pädagogik über den Weg der Bestimmung »pädagogischen Wissens«, wie es sich in dieser Definition darstellt, eröffnet zusammengefasst folgende Perspektive: »Pädagogisches Wissen« orientiert sich an Themen (Bildung/Erziehung), stellt eine Beschreibungsform von Praxis dar, ist nach Form und Thematik des Wissens plural organisiert und mehr oder minder eindeutig gegenüber anderen Feldern abgrenzbar.

Die wesentlichen Momente aus den verschiedenen Zugängen zum Wissensbegriff werden kurz noch einmal resümierend aufgeführt, um im folgenden Kapitel zum Konzept des soziokulturellen Wissens wieder daran anzuknüpfen.

Ein Strukturmerkmal von Wissen stellt die Pluralität seiner Formen dar. Diese kann bereichsspezifisch – etwa als pädagogisches Wissen – oder auch durch eine spezifische Differenz (z.B. implizit/explicit) charakterisiert sein<sup>37</sup>. Ein weiteres zentrales Merkmal von Wissen stellt seine netzförmige Organisation dar, durch die ein bestimmtes aktualisiertes Wissen stets an ein anderes, vorgängiges implizit oder explizit anknüpft. Als Bildungswissen hat Wissen in institutionalisierten Lehr-

37 Der Formbegriff, auf den bei den verschiedenen Wissenskonzepten oft bezug genommen wird, ist nicht einheitlich, was auch die Schwierigkeiten seiner Verwendung ausmacht. Zumeist wird er mit einem disziplinären Bereich assoziiert, aber er kann auch an Kategorien wie Handlung – also Handlungswissen – geknüpft werden.

und Lernprozessen eine normative, kanonische und dogmatisch Dimension. Im Kontext einer wissenssoziologischen Betrachtung sozialer Phänomene nimmt der Konstruktionsbegriff einen zentralen Stellenwert ein, da er den Modus der »gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit« (Berger/Luckmann 1994) bezeichnet. Damit ist angezeigt, dass sich der Zugang zur Welt für die Subjekte nur qua soziale bzw. soziokulturellem Wissen gestaltet. Dies impliziert, dass soziokulturelles Wissen konstitutiv ist für individuelle Konstruktionen, was wiederum einschließt, dass soziales Wissen im Subjekt individuell-biographisch konfiguriert vorliegt. Integration wie Individuation/Subjektivierung stellen zwei komplementäre Teile des Wissenserwerbs dar. Mit sozialen Konstruktionen gehen Selektionen einher, durch die ein bestimmtes Wissen als relevant im Unterschied zu einem anderen Wissen erachtet wird. Die institutionell verstärkte Kanalisierung von Wissen, das stets wieder als relevant markiert wird, zeigt seine grundsätzliche Verknüpfung mit Macht zu einem Macht-Wissen-Komplex (Foucault 1978) an. Zwischen Professions- und Laienwissen besteht ein gradueller Unterschied, was an der Funktion von Topoi bzw. Gemeinplätzen deutlich wird, die in beiden Bereichen gleichermaßen der Komplexitätsreduktion dienen. Wissen, so wurde in verschiedenen Konzepten hervorgehoben, ist gegenständlich thematisch gebunden, was es einem höherstufigen, systemisch-spezifizierten (Wissens) Bereich zuordenbar macht (z.B. pädagogisches Wissen). Es wurde auch deutlich, dass es als spezifisch thematisch gebundenes Wissen nicht an einen festen sozialen Ort – etwa eine Institution oder Organisation – gekoppelt ist. Das Auftauchen eines bestimmten Wissens in unterschiedlichen institutionellen Kontexten und in anderen Wissensbereichen hat zumeist eine Umkodierung (Übersetzung) sowie einen Funktionswandel (z.B. Popularisierung) zur Folge.

Es zeigt sich also, dass innerhalb der Erziehungswissenschaft Wissen als Kategorie durchaus thematisiert wird und dass sich eine Reihe von Strukturmerkmalen für einen Wissensbegriff ergeben, die es aber noch aufeinander zu beziehen und zu systematisieren gilt. Ein solcher Versuch wird im folgenden Kapitel mit dem Konzept des soziokulturellen Wissens unternommen.

### **2.3 Umriss eines Wissensbegriffs**

Es sollen im Folgenden allgemeine formale Strukturmerkmale eines Wissensbegriffs wie etwa »Zeit« oder »Form« herausgearbeitet werden, mit dessen Hilfe Prozesse der Formierung, Strukturierung und

Transformation von Wissen analysiert werden können<sup>38</sup>. Mit der Kennzeichnung von Wissen als »soziokulturell« wird hervorgehoben, dass der angezielte Wissensbegriff *sozialer Art* und Teil gesellschaftlicher Praktiken ist, d.h. mit sozialen Regeln, Kommunikation, sozialen Bedeutungen usw. verknüpft ist. Das Merkmal *kulturell* hebt die symbolisch-diskursiven Formen, Praktiken und Prozesse hervor, in denen sich Wissen manifestiert.

Es liegen zahlreiche inhaltliche Bestimmungen von Wissen vor, so dass sich die Frage stellt: Was ist mit einem formal-strukturellen Wissensbegriff gegenüber allgemeinen Definitionen von Wissen wie etwa »Fähigkeit zum sozialen Handeln« (Stehr 1994: 209) oder »Sammlung in sich geordneter Aussagen über Fakten und Ideen, die ein vernünftiges Urteil [...] zum Ausdruck bringen und anderen durch irgendein Kommunikationsmedium in systematischer Form übermittelt werden« (Bell 1976: 180) gewonnen? Zum einen soll von vornherein eine unangemessene Reduktion von Wissen im Vergleich zu Definitionen verhindert werden, in denen Wissen entweder jeweils nur an Handlungen, Kompetenzen oder Aussagen<sup>39</sup> geknüpft wird, wodurch es statisch oder lediglich als individuelles Vermögen begriffen wird. Zur Vermeidung einer solchen subjektivistischen bzw. objektivistischen Sichtweise kann Wissen in seinen sozialen Dimensionen (Degele 2000: 36), d.h. seiner Komplexität betrachtet werden. Den Ausgangspunkt dafür bietet ein kontextorientierter Wissensbegriff, der auf die Praktiken sozialer Reproduktion und Konstruktion von Wissen zielt und die jeweiligen Transformationen der Wissensformen mitberücksichtigt. In ihnen erhält Wissen seine soziale und kulturelle Form. Im Folgenden sollen zentrale Merkmale dieser soziokulturellen Formierung von Wissen genauer beschrieben werden.

Wissen kann zunächst allgemein als »Information höherer Ordnung« bzw. »aggregierte Information« (Degele 2000: 46) aufgefasst werden, um jeweils auf einen *Kontext* bezogen wichtige und unwichtige Informationen<sup>40</sup> zu unterscheiden. Dabei wird der grundsätzliche

38 Exemplarisch wurde dies am Schulbuchwissen (Höhne 2003) aufgezeigt.

39 Damit ist ein spezifischer Sprachbegriff impliziert, der an Wahrheitsfähigkeit und propositionalem Gehalt von Aussagen orientiert ist.

40 Zur näheren Bestimmung von Information kann auf Gregory Batesons technisch-formalen Informationsbegriff zurückgegriffen werden. Information sei das, was »gewisse Alternativen *ausschließt*«. Systemveränderungen werden durch Unterschiede hervorgebracht, durch die etwa nach Gegenwärtigkeit/Zukunft oder Sein/Sollen differenziert wird: »Der terminus technicus Information kann [...] als *irgendein Unterschied, der bei einem späteren Ereignis einen Unterschied ausmacht*, definiert werden« (Bateson 1985: 488).

Kontextbezug von relevantem Wissen unterstellt, sei es, dass es sich um individuelle Erfahrungen oder medial formiertes Wissen handelt. Der Kontextbezug kann sich sowohl dichter, vielfältiger als auch punktueller oder loser gestalten<sup>41</sup>. Damit liegt die Bedeutung der Unterscheidung von Information und Wissen in der Beschreibung der Bezugsart, nach der sich der »Wert einer Information nur je system- und situationsspezifisch bestimmen läßt« (Willke 1998: 10). Sowohl Information, die sich durch ihren Neuigkeitswert auszeichnet als auch Wissen, bei dem Informationen in ein Gedächtnis als zweitem Kontext integriert werden (Willke 1998: 11), hängen von Faktoren der Selektion und Relevanz ab. Institutionen etwa bilden spezifische Kontexte aus, in denen Wissen kontrolliert, Diskurse kanalisiert sowie die Relevanz eines Gegenstandes festgelegt werden. Medien stellen dabei einen Bereich bzw. eine Instanz dar, mit dem innerhalb eines komplexen Arrangements aus Diskursen, sozialen Beziehungen, Hierarchien usw. Selektionen wie beispielsweise thematische Strukturierungen und Relevanzsetzungen realisiert werden. Sie haben eine soziale Selektions- bzw. Filterfunktion für Wissen, und in diesem Sinne bilden beispielsweise Schulbücher und Lehrpläne »Vorselektionen für Unterricht« und »selektieren und propellieren eine mögliche Weltsicht« (Scheunpflug 2001: 110). Dabei stellen sich die »Ausschließungen [...] in Hinblick auf das Weltbild viel dominanter als Einschließungen« dar, »auch und gerade weil sie nicht bewusst werden« (ebd.: 111).

Prozesse der Selektion und Relevanzsetzung vollziehen sich in einem bestimmten zeitlich-historischen Kontext, in dem an immer schon erfolgte Selektionen angeknüpft wird. Mit Pecheux können die stabilisierten und etablierten Diskurse als das diskursiv »Vorkonstruierte« (Pecheux 1983: 53) bezeichnet werden (s.u.). Dabei kommt es neben Bedeutungsverfestigungen auch zu Bedeutungstransformationen und Verschiebungen (z.B. bezüglich von Thematisierungsweisen, der Bildung von Teilöffentlichkeiten usw.), was sich im Medienbereich sowohl *intramedial* (innerhalb eines bestimmten Mediums über die Zeit) und *intermedial* (zwischen verschiedenen Medien) zugleich vollzieht.

Theorien des *sozialen* und *kulturellen Gedächtnisses* helfen, die erwähnten Selektionsprozesse zu konkretisieren. Diese Prozesse können als »Praktiken sozialen Gedächtnisses« (Welzer 2001: 19) aufgefasst werden. Jan Assmann nennt für den Begriff des kulturellen Gedäch-

41 Zur Konkretisierung des Kontextbezugs von Wissen wird weiter unten der Formbegriff verwendet, so dass ein bestimmtes Wissen in einem speziellen Kontext eine spezifische Form erhält, wodurch es von anderem Wissen unterscheidbar wird.



nisses drei Merkmale: Geformtheit (z.B. Bilder), Organisiertheit (z.B. Zeremonien) und Verbindlichkeit (Normativität) (1988: 15). Die Funktion des kulturellen Gedächtnisses bestehe in der Pflege eines Selbstbildes, durch das sich Gesellschaften stabilisierten (Assmann/Assmann 1987: 15). Welzer betont mit Blick auf den Praktikenbegriff, dass es sich um »nicht-intentionale Praktiken des sozialen Gedächtnisses« (2001: 19) handle.

So lässt sich Wissen in Schulbüchern beispielsweise neben seiner Funktion, intentional in Lehr- und Lernprozessen in der Schule zum Einsatz zu kommen, als ein komplexes Wissensmedium konzeptualisieren, das ein wichtiges Element innerhalb diskursiver Formationen und medialer Konstellationen darstellt. In das Schulbuch als Medium sind unzählige vorkonstruierte Diskurse und semantische Verknüpfungen eingeschrieben und insofern gehört es als soziales Beobachtungsmedium zum »diskursiven Gedächtnis« (ebd.: 53) einer Gesellschaft. Jede in ihm auftretende Sequenz, sei es in Form eines Satzes oder einer bildlichen Darstellung, gehört zu einem umfänglichen »Gedächtnisraum« (ebd.). Dieser steht metaphorisch für die vorgängigen Konstruktionen, an die mit jeder Sequenz zeitlich-historisch angeschlossen wird, wie auch für die zwischen thematischen Diskursen vermittelnden Quer- oder Interdiskurse, die wie ein Netz aus relevanten sozialen Bedeutungen miteinander verknüpft sind (vgl. Höhne 2000c). Schulbuchwissen enthält diskursanalytisch betrachtet unzählige Verweise auf vorgängige Diskurse, andere Kontexte und weiteres Wissen, die virtueller Art sind und in einem Text oder Bild nicht explizit auftauchen. Erst aufgrund eines umfangreichen Vorwissens kann ein komplexes Bild oder ein Text vom Rezipienten bzw. einem Schüler verstanden werden, was darauf hinweist, dass beide – Rezipient und Schulbuch – Teil einer soziohistorischen und diskursiven Formation sind. Somit ist das Schulbuch bzw. das Schulbuchwissen auf der medialen Ebene sowohl *intermedial* wie auch auf der semantisch-diskursiven Ebene *interdiskursiv* vielfältig verknüpft. In Bezug auf soziokulturelles Wissen dient die Unterscheidung *implizit/explicit* dazu, diese Verknüpfungen zu markieren und ist, was Wissen betrifft, allgemein formgebend. Das im Schulbuch explizit artikuliert Wissen ist mannigfach, virtuell und daher implizit mit anderem Wissen und anderen Diskursen verkoppelt.<sup>42</sup>

Die Reproduktion der Wissens- und Diskursordnungen ist wesentlich an institutionelle und mediale Rahmungen bzw. Kanalisierungen

42 Der Strukturalismus wies als erstes auf die systematische Beziehung von explizit Geäußertem und implizit Assoziiertem hin. So spricht Roland Barthes etwa im Sinne Ferdinand de Saussures von »virtuellen Gedächtnisreihen« bzw. einem »Gedächtnisschatz« (Barthes 1983: 49), die assoziativ bei Prozessen des Verstehens erzeugt würden.

geknüpft, die regelhaft und machtvoll die Generierung neuen Wissens, der Kontexte und Diskurse kontrollieren. Foucault verweist darauf, dass sich Wissen nicht außerhalb von *Macht* entwickle, sondern dass beide vielmehr einen »Komplex« bzw. einen notwendigen »Nexus« (1992: 33) bildeten. Es sei daher nicht davon auszugehen, dass Macht letztendlich mit Wissen durchschaut und neutralisiert werden könne. Daher sei

»eher wohl anzunehmen, daß die Macht das Wissen hervorbringt [...]; daß Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen, daß es keine Machtbeziehungen gibt, ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert und kein Wissen, daß nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert« (Foucault 1994: 39).

Dies hat zur Folge, dass auch jede Form von Rationalität – verstanden als historisch spezifische Wissensform – untrennbar mit jeweils spezifischen Machtformen korreliert. Die Gleichzeitigkeit bzw. die Gleichursprünglichkeit von Wissen und Macht impliziert, dass dieses Junktim auch sprachlich-diskursiv und durch eine übergeordnete Rationalität nicht hintergebar ist, sondern als ein Signum der Moderne zu begreifen ist<sup>43</sup>. Die Konzepte von Wissen und Macht, auf die dabei zurückgegriffen wird, werden von Foucault folgendermaßen definiert:

»Das Wort *Wissen* wird also gebraucht, um alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen zu bezeichnen, die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind. Und zweitens wird der Begriff *Macht* gebraucht, der viele einzelne definierbare und definierte Mechanismen abdeckt, die in der Lage scheinen, Verhalten oder Diskurse zu induzieren« (1992: 32).

Schon an dieser kurzen Definition wird ersichtlich, dass mit dem Kriterium der »Akzeptabilität«<sup>44</sup> dem Wissen eine deontisch-normative, d.h. *regulative* Dimension<sup>45</sup> innewohnt. Wissen, insofern es soziale

43 Zu unterscheiden wären vielmehr unterschiedliche Formen (und innerhalb dieser Formen durchaus auch Grade) von Rationalität, zwischen denen dann mögliche Übergänge gesucht werden müssten, wie es Wolfgang Welschs Konzept der transversalen Vernunft nahe legt (Welsch 1996).

44 In der »Archäologie des Wissens« wird konkreter von der Akzeptabilität von Aussagen gesprochen, die einer diskursiven Formation angehören (Foucault 1995).

45 Gegenüber der Ontologie als der Lehre vom Sein (als das, was »der Fall ist«) wird die Deontik als logische Theorie, »wie es sein soll« (Stegmüller 1979: 157) unterschieden, also wie sich der Modus des »Sollens« im Unterschied zum »Sein« gestaltet. Grundsätzlich wird dabei nach den

Relevanz erlangt, ordnet Weltsichten, reguliert Praktiken und besitzt eine steuernde Funktion. »Wissensordnung« (Helmut Spinner) und »Diskursordnung« (Michel Foucault) stellen in dieser Hinsicht Synonyme dar. Explizit drückt sich diese Ordnungs- und Steuerungsfunktion in den »Regeln und Zwängen« (Foucault 1992: 33) aus, die Teil einer jeden institutionell verfestigten Form von Wissen (z.B. Kanon-, Schul-, Buchwissen) sind, die eine Aussage legitim machen, ihr einen Wahrheitswert zu- oder absprechen können. Letztere müsse zu einem »System eines bestimmten wissenschaftlichen Diskurses einer bestimmten Epoche« (ebd.: 33) gehören, um als wahr oder wissenschaftlich gelten zu können. Ein derart systemisch-diskursiv ausgerichteter Machtbegriff gibt die Perspektive vor, unter der Macht-Wissens-Relationen zu analysieren sind:

»Diese Macht/Wissen-Beziehungen sind darum nicht von einem Erkenntnissubjekt aus zu analysieren, das gegenüber dem Machtsystem frei oder unfrei ist. Vielmehr ist in Betracht zu ziehen, daß das erkennende Subjekt, das zu erkennende Objekt und die Erkenntnisweisen jeweils Effekte jener fundamentalen Macht/Wissen-Komplexe und ihrer historischen Transformationen bilden [...] Analysiert man die politische Besetzung des Körpers und die Mikrophysik der Macht, so muß man im Hinblick auf die Macht den Gegensatz Gewalt/Ideologie, die Metapher des Eigentums, das Modell des Vertrags sowie das der Eroberung fallenlassen« (ebd.: 40).

Eine Analyse der jeweiligen (historischen) Wissensformen setzt demnach voraus, von traditionellen Vorstellungen einer Äußerlichkeit von Macht gegenüber der Vernunft, der Wahrheit oder der Wissenschaft genauso Abstand zu nehmen wie von der Annahme, dass die Autonomie des Subjekts außerhalb dieses Wissens bzw. der herrschenden Diskurse zu finden sei. Bei modernen Machtformen handelt es sich nicht mehr nur um Praktiken sichtbarer Unterdrückung (Strafsysteme, explizite Verbote), sondern sie schließen Verhältnisse und Diskurse mit ein, die prima vista als Befreiung, Emanzipation und Aufklärung des Subjekts gedeutet werden könnten, aber Effekte von Kontrolle und Disziplinierung darstellen. Macht wird als relationales Verhältnis definiert (1994: 253), das die Form eines »Beziehungsnetzes« (ebd.: 228) annehme, bei dem kein eindeutiges Zentrum mehr festzustellen sei. Weitere Kriterien von Macht sind nach Foucault, dass sie om-

drei Modi »Notwendigkeit, Möglichkeit und Unmöglichkeit« differenziert (ebd.). Hier soll mit diesem Begriff angedeutet werden, dass die normativ-deontische und die deskriptive Funktion diskursförmigen Wissens stets zusammenwirken.

nipräsent sei, nicht repressiv, sondern zugleich produktiv und normierend/normalisierend (vgl. Hillebrand 1997: 117) wirke.

Die analytische Perspektive, die sich zur Untersuchung von Wissensformen eröffnet, ist somit auf der Ebene der Praxis nicht primär phänomenologisch, interaktionistisch oder funktionalistisch geprägt, sondern bezieht sich auf die Spezifik der jeweiligen diskursiven Praxis und ihrer mehrfachen Determinierung. Metaphern wie »Feld« und »Raum«, die von Theoretikern wie Bourdieu, Foucault, Apple zur Beschreibung von Praxen verwendet werden, implizieren Strukturen, Dispositionen, Positionen, Diskurse, Handlungen, Regeln also: »Subjektives« und »Objektives« gleichermaßen, ohne von einer generellen Dominanz eines Elements auszugehen. Soziale Praxen sind *strukturell überdeterminiert* und daher in ihrer Komplexität strukturanalytisch zu untersuchen.

Wissen war oben mit Blick auf spezifische Kontexte als Information höherer Ordnung beschrieben worden. Zur Konkretisierung des Kontextbezugs von Wissen kann auf den Formbegriff rekurriert werden. Spezifisches Wissen weist eine spezielle *Form* im Sinne einer regelhaften und regelmäßigen Formierung auf: Eine soziale Form insofern, als es innerhalb bestimmter Praktiken, Handlungszusammenhänge, d.h. Praxisformen auftaucht, eine zeitlich-räumliche Form des Hier und Jetzt seiner Aktualisierung, eine mediale Form (Schulbuch, Radio), eine thematisch-inhaltliche Form des Diskurses sowie eine semiotische Form, durch die Wissen als bild- oder sprachförmiges unterschieden werden kann. Der Formbegriff ermöglicht es, eine grundlegende Unterscheidung von *Wissen* und *Nicht-Wissen* einzuführen. Hierbei wird Wissen als *spezifisch zeitlich, sozial und räumlich fixierte, kontextualisierte, mediatisierte und thematisch gebundene Größe* betrachtet, die von unspezifischeren Varianten unterschieden werden kann. Wissen und Nicht-Wissen sind somit füreinander konstitutiv und stehen nicht in einem Ausschlussverhältnis. Je mehr Wissen vorhanden ist, umso mehr Unsicherheiten und Fragen, also Nicht-Wissen, entsteht, das gegebenenfalls in mehr oder minder sicheres Wissen umgemünzt werden kann. So bekommt Wissen aufgrund zunehmenden Nicht-Wissens den Status von Risikowissen und Ulrich Beck bemerkt, dass bezüglich Risikowissen und Nicht-Wissen mehrere Ausdrucksformen vorliegen: »1) selektive Rezeption und Vermittlung von Risikowissen, 2) Unsicherheit des Wissens, 3) Irrtümer und Fehler, 4) Nicht-Wissen-Können [...], 5) Nicht-Wissen-Wollen« (1996: 302). Nicht-Wissen stellt somit nicht schlicht die andere negative Seite von Wissen dar, sondern differenziert sich weiter in graduell zu unterscheidende Formen von Nicht-Wissen, die eines gemeinsam haben: Sie sind auf die ein oder andere Weise unspezifischer als Wissen. Hierbei ist Spezifität nicht mit Objektivität zu verwechseln, sondern bezieht sich lediglich auf den Umstand, dass Wissen die beschriebene-

nen minimalen Formcharakteristika aufweisen muss, um als Wissen gelten zu können, soziale Relevanz zu erlangen und wahrgenommen zu werden. Dies stellt die unabdingbare Voraussetzung für die Möglichkeit seiner Wiederholung in unterschiedlichen Kontexten dar, um etwa »Objektpermanenzen« (Luhmann 1991: 107) zu gewährleisten.<sup>46</sup>

Soziokulturelles Wissen liegt sprachlich-zeichenhaft und somit diskursförmig vor. Diskurse stellen jedoch nicht einfach die sprachlich-zeichenhafte Seite eines Wissens dar, das an sich in der kognitiven Struktur bzw. im Bewusstsein des Beobachters angesiedelt wäre und dann nur noch seinen »diskursiven Ausdruck« fände<sup>47</sup>. Vielmehr bildet das sprachlich-zeichenhaft artikulierte und sozial kommunizierte Wissen eine *emergente Struktur- und Ordnungsebene* in Form von regelhaften Praktiken (s.u.). Diskurse sind gleichermaßen konstitutiv für soziokulturelles Wissen wie dieses stets einen Teil der Diskursordnung bildet, die als regelhafte Praxis »gelebt« wird:

»Diskurse sind [...] Arten der Wissenskonstituierung ebenso wie die gesellschaftlichen Praktiken, die Formen der Subjektivität und die Machtverhältnisse, die den Wissensbereichen und den Beziehungen zwischen ihnen innewohnen. Diskurs sind mehr als nur Arten des Denkens und der Bedeutungsproduktion. Sie konstituieren die Natur des Körpers, das unbewußte und bewußte Denken und das emotionale Leben der Subjekte, die sich zu beherrschen suchen. Weder der Körper noch die Gedanken noch die Gefühle haben außerhalb ihrer diskursiven Artikulation eine Bedeutung, aber die Art, wie der Diskurs die Gedanken und Körper des Individuums konstituiert, ist immer Teil eines umfassenderen Netzes von Machtbeziehungen, die oft institutionell begründet sind [...]« (Weedon 1990: 139).

»Diskurs« im Sinne von diskursiver Praxis bezieht sich sowohl auf die unscheinbar-impliziten und unbewussten Wissensanteile (unthematisierte Voraussetzungen, indirekte Sprechakte, habitualisiertes Wissen usw.) wie auch auf die durch Diskurse explizit geregelten Praktiken

46 Allgemein für Wissenschaft heißt das: »Wissenschaftliche Disziplinen bilden im Zuge ihrer institutionellen Ausdifferenzierung und Professionalisierung semantische Traditionen aus, die ihre selektiven Beobachtungen und Beschreibungen fixieren, der weiteren Kommunikation zur Verfügung stellen und kontingenten Sinn in bestimmten transformieren, um auf diese Weise Objektpermanenz zu erzeugen« (Ehrenspeck/Rustemeyer 1996: 368).

47 »Diskurs« und »Wissen« sind nicht synonym, wenn auch füreinander konstitutiv. In ähnlicher Weise hebt dies Polanyi in Bezug auf Ryles Unterscheidung von »knowing how« (= Können) und »knowing that« (= Wissen) hervor. Sie hätten beide eine »ähnliche Struktur, und keiner tritt jeweils ohne den anderen auf« (Polanyi 1985: 16).

(Anweisungen, explizite Festlegungen, Vorschriften, Handlungsanleitungen usw.). Mit Diskurs ist daher die sprachlich-zeichenhafte Seite sozialen Wissens sowie die gelebten, d.h. in Handlungen und sozialen Formen materialisierten Praktiken gemeint, die sich in den Körper der Subjekte über Habitualisierungen und damit die die Handlungen der Subjekte einschreiben. In diesem Kontext wird die Bedeutung eines ethnographisch-mikroanalytischen Blicks auf die diskursiven Praktiken deutlich. Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von »körperlicher Erkenntnis« (2001: 165-210), die ein grundlegend »praktisches Erfassen der Welt« (ebd.: 174) zur Folge habe, zu dem das Subjekt durch einen »sozial geschaffenen Körper« (ebd.: 175) befähigt werde. Damit wendet Bourdieu sich gegen die Vorstellung eines transzendentalen Subjekts, dessen Weltwissen sich in Form einer allgemeinen Vernunft bzw. eines allgemeinen Wissens über die Welt etabliert und gibt der konkret »räumlich und zeitlich situierten Erfahrung« (ebd.) den Vorrang.

Eine reine Makroperspektive auf Wissen, die in zahlreichen wissenssoziologischen Ansätzen zu finden ist, blendet die Konstitutionsbedingungen sozialer Praktiken aus. Gerade im Schulbereich und bei der Untersuchung von Diskursformen wie Schulbuch, Curricula oder Unterricht, so Apple (1981), sei klar geworden, dass die schulischen Praxen und das in ihnen vermittelte Wissen nicht einseitig z.B. von der Ökonomie determiniert seien. Funktionalistische Reproduktionsannahmen, wie sie seinerzeit von marxistischen Theoretikern vertreten wurden (Kritik von Apple 1981: 81), erfassten die Autonomie kultureller Praxen in der Schule nicht. Hingegen gewährleiste der Bezug zu kulturellen Praxen die einzelnen institutionellen Verfestigungen und Selektionen von Wissen im Bildungsbereich als Knotenpunkte eines Netzes aus Wissen und Diskursen aufzufassen und in der Analyse aufeinander zu beziehen. Apple betont drei Elemente, die bildungssoziologisch und wissenstheoretisch in Bezug auf Schule von Belang seien. Untersucht werden sollten seiner Meinung nach die

»alltäglichen Interaktionen und Regularitäten des geheimen Lehrplans, der implizit Normen und Werte vermittelt; der formale Korpus des Schulwissens, d.h. das Curriculum selbst, wie es in verschiedenen Materialien und Texten geplant und vorgefunden wird und durch die Lehrer zusätzlich gefiltert wird; und schließlich die grundsätzlichen Perspektiven, auf die Erzieher (verstanden in Gramscis Sinne als Rolle von Intellektuellen) bei der Planung, Organisation und Bewertung von Unterricht und Schule zurückgreifen« (Apple 1981: 81).

Damit sind wesentliche Determinanten der Unterrichtspraxis und zentrale Elemente des in Schule umgesetzten Wissens beschrieben. Wissen kommen hierbei also auf *mehreren Ebenen* zum Tragen: Als impliziter Bestandteil und damit als Wissen, das selbst nicht direkt the-

matisiert ist und daher unsichtbar bleibt; als explizites Wissen, das in seiner Legitimität (Wissenschaftlichkeit, objektives Wissen, Vermittlungswissen) schon stets anerkannt ist und mit einer gewissen Autorität auftritt; und schließlich in der Person der Lehrerin, die als zusätzlicher Filter wirkt (Vollstädt u.a. 1999: 28) und regulierend auf das in der Unterrichtspraxis auftauchende Wissen Einfluss nimmt.

Ein weiteres Merkmal soziokulturellen Wissen ist, dass es sich um »*shared-knowledge*« (Reckwitz 1999: 28), d.h. um *sozial geteiltes Wissen* handelt. Dabei wurde im Kontext des interpretativ-konstruktivistischen Paradigmas der Wissensbegriff vom traditionellen Wahrheitsbegriff abgelöst und auf Handlungspraxis umgestellt (ebd.: 26). In ähnlicher Weise wird auch in Theorien sozialer Repräsentation die »soziale Zuschreibung von Bedeutung« und der kollektive Charakter »*sozialen* Wissens« betont, der nach Flick vom »formalen Ablauf von Prozessen der Informationsverarbeitung« kognitions-theoretischer Ansätze zu unterscheiden ist (1995: 12-13). Wissen stellt gegenüber Diskurs den umfassenderen Begriff dar, da letzterer sich auf das sprach- und zeichenförmig manifestierte Wissen bezieht. Demgegenüber existiert die Dimension individuellen Erfahrungswissens, die sich aus spezifischen, biographischen Erinnerungen, lebensgeschichtlichen Konstellationen, bestimmten Sozialerfahrungen, Körperpraktiken usw. speist, die im Subjekt spezifisch konfiguriert vorliegen<sup>48</sup>, Erfahrung und Vorwissen formieren.

Die emergente Struktur soziokulturellen Wissens ist von sozialen Regeln nicht zu trennen, doch während der Regelbegriff sich auf die Genese und Transformation von Strukturen bezieht (Searle 1979: 54 ff.), verweist der Emergenzbegriff auf die Spezifik der Strukturebene:

»Im klassischen Sinne bedeutet Emergenz die Entstehung neuer Seins-schichten (Leben gegenüber unbelebter Natur oder Geist gegenüber Leben), die in keiner Weise aus den Eigenschaften einer darunter liegenden Ebene ableitbar, erklärbar oder voraussagbar sind [...]« (Krohn/Küppers 1992: 389).

Jenseits von Subjektivität bzw. Intersubjektivität ist mit soziokulturellem Wissen eine *transsubjektive Ebene* beschrieben, die ein eigenes Ordnungsniveau darstellt (vgl. Höhne 2001a). So sind etwa die erwähnten institutionellen Selektionen und Beschränkungen für Wissen formkonstitutiv, wozu Interaktionsmuster, wie Frage-Antwort, unter-

48 Polanyi betont, dass mehr gewusst wird, als ausgesagt werden kann (1985: 29) und spricht mit Blick auf explizites und implizites Wissen von »zwei Realitätsebenen« (ebd.: 37), die jeweils eine eigene emergente Ebene bilden (ebd.: 33 ff.).

schiedliches Rederecht und Redezeiten von Lehrern und Schülern, Machtverhältnisse usw. gehören. Wenn oben gesagt wurde, dass der pragmatisch orientierte Wissensbegriff vom Wahrheitsbegriff abgelöst wurde, so schließt dies kein »Sprachspiel Wahrheit« aus. Auf der Ebene transsubjektiver Formationsregeln werden »Wahrheiten« konsensuell erzeugt, woran die Funktionsweise von Regeln und die Entstehung emergenter Wissensstrukturen verdeutlicht werden kann.

Mongardini hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Grundmodi eines *Konsens* aktiver und passiver Art sein können (1983: 79). Eine Zustimmung kann strategischer Natur sein und durch »Sachzwänge« motiviert sein. Über Konsens werden die Möglichkeiten der Interpretationen von Wirklichkeit limitiert, da soziales Konsenswissen mit der Autorität legitimen Wissens auftritt. Immer wieder gibt es Geltungsansprüche oder normative Setzungen, die keiner weiteren Überprüfung unterzogen werden (können). Mongardini weist weiter darauf hin, »dass die ihre Angehörigen verbindende Konsensusgrundlage sich nicht so sehr in einer *Vereinbarung über die Wirklichkeit ausdrückt*, als einer *Vereinbarung über die Bedeutung, die die Individuen der Wirklichkeit beimessen*, d.h. also über die Meinungen, die Werte, die Vorurteile« (1983: 79, Hervorh. i. Orig.). Auch werde das Soziale stets als »Konfrontation zwischen *Perzeption der Wirklichkeit und idealem Modell* erlebt« (ebd.), was zwingend einen Konsens bzw. verschiedene Arten von Konsens über die Interpretation von Wirklichkeit zur Konsequenz habe. Dies impliziere zum einen ein kollektiv akzeptiertes Wissen, wo es um Deutungen sozialer und politischer Verhältnisse geht und zum anderen müsse auch die «subjektive Seite» eines Konsens berücksichtigt werden, der in den Gratifikationen für das Subjekt liege. Auch in der Idee des Allgemeinwohls müsse ein »persönlicher Nutzen« (ebd.: 77) erkennbar sein.

Der hierbei verwendete Konsensbegriff schließt nicht an die Verwendung von Konsens als gemeinschaftlich ausgehandelter Position an, in der alle Geltungsansprüche deliberativ und den expliziten Regeln einer Diskursrationalität folgend offengelegt werden könnten, um so den »zwanglosen Zwang des besseren Arguments« zum Zuge kommen zu lassen. Dieser von Habermas, Benhabib u.a. vertretene Konsensbegriff birgt das Paradox, dass immer schon das vorausgesetzt wird, was aufgrund des angezielten Procedere eigentlich erst erreicht werden soll, nämlich »Normen der Gleichheit und der Symmetrie [...] dieselbe Möglichkeit, Sprechakte einzubringen [...]« (Benhabib nach Mouffe 1997: 84). Demgegenüber ist die grundsätzlich ausschließende Wirkung von Konsens jeder Art zu betonen, worauf Mouffe hinweist:

»In einer liberal-demokratischen Gesellschaft ist und wird Konsens immer Ausdruck einer Hegemonie und Kristallisation von Machtverhältnissen



sein. Die Grenze, die sie zwischen dem Legitimen und dem Nichtlegitimen zieht, ist eine politische und sollte aus diesem Grund anfechtbar bleiben« (ebd.: 85).

Sich auf Carl Schmitt berufend, hebt sie hervor, dass die »Identität einer demokratischen politischen Gemeinschaft auf der Möglichkeit einer Grenzziehung zwischen ›uns‹ und ›ihnen‹ basiert [...] und daß die Demokratie stets Inklusions-/Exklusionsverhältnisse umfaßt« (ebd.: 81). Für eine Analyse von Wissen sind also die *Exklusionseffekte konsensualen Wissens* gegenüber den expliziten Inklusionsabsichten hervorzuheben. Konsens ist daher auch nicht mit Kompromiss gleichzusetzen, sondern beinhaltet vielmehr die Gebrochenheit und das soziale Ringen um die richtige Interpretation. Entscheidend an dieser Konsensfigur ist, dass die Übereinkunft zum einen lokal, situativ, temporär und kontextuell gebunden ist. Zum anderen zeigt sich, dass dadurch auch keine universellen Rationalitätsstandards vorausgesetzt werden können, nach denen ein Konsens generell als mehr oder weniger rational klar einzustufen wäre.<sup>49</sup> Vielmehr wird in den lokalen Praktiken bzw. Institutionen selbst festgelegt, was als rationales, akzeptables und legitimes Wissen gilt. Der Begriff des Konsens bezieht sich daher auf die Verwobenheit von Wissen mit lokalen Praktiken und auf die damit verbundenen normativen Setzungen, Sinnselektionen, Legitimierungen und institutionell-sozialen Kontexte, in denen die Regeln zum Tragen kommen. Interessen als spezifisches Akteurswissen und Handlungsstrategien implizieren habituelle Dispositionen und situative Faktoren, worauf Bourdieu verweist:

49 Auch Wimmer hat auf die Restriktionen und die Pluralität sozialer Kontraktlogiken aufmerksam gemacht. So sieht er den »Gesellschaftsvertrag« als eine aus »unterschiedlichen Interessenlagen heraus erfolgte Zustimmung und deshalb Legitimität einer gesellschaftlichen Ordnung an, ohne damit zu implizieren, dass diese Ordnung vernunftrechtlich begründbar sei – im Gegenteil: Die Zustimmung erfolgt aufgrund der Abwägung der je variierenden, nicht der universellen Interessen von Individuen und sie erfolgt unter Bezugnahme auf bereits durch gesellschaftliche und kulturelle Erfahrungen vorgeformter, meist habitualisierter Bewertungsmaßstäbe [...], nicht nach Maßgabe einer abstrakten Rationalität« (1996: 411 Fn. 12). Darüber hinaus weist Feilke auf die notwendige Differenzierung von »Common sense« und »Konsens« hin. Letzterer scheine »sprachtheoretisch als zu starke Prämisse für eine Theorie der Kommunikation«, während Common sense aus der »primären Selektivität der Kommunikation« resultiere und seinerseits »die kommunikative Erzeugung koordinierter Selektivität« stütze (1994: 70).

»Tatsächlich bestimmen sich Interessen [...] im Verhältnis zwischen dem Habitus als System kognitiver und motivationaler Strukturen und der Situation (oder dem Objekt); ebenso gründet sich die Konvergenz der Interessen oder das Zusammenspiel der Aspirationen, die die Bündnisse und Spaltungen zwischen den konfligierenden und konkurrierenden Gruppen stiften, auf der Übereinstimmung der Dispositionen« (1976: 216).

Dominantes Wissen bzw. ein Konsens ist im Rahmen der Genese neuzeitlich-moderner Öffentlichkeit in Form von Verbreitungsmedien und Institutionalisierungen an einflussreiche intellektuelle Trägerschichten gebunden (Eisenstadt 1991). Zu den Intellektuellen und Wissensexperten einer Gesellschaft zählen nach Gramscis allgemeiner Intellektuellentheorie Lehrer und Professoren sowie Parteiführer, aber auch Priester oder Vorgesetzte – d.h. alle, die qua Funktion in einem besonderen Lehrer-Schüler-Verhältnis stehen, eine erzieherische Funktion im weitesten Sinne haben und permanente *Vermittlungsarbeit* leisten. Moderne Macht- und Hegemoniebeziehungen besitzen demnach per se eine eminent pädagogische Seite, welche die Vermittlung eines spezifischen Wissens, einer Haltung, einer Disposition oder eines Habitus beinhaltet. Gramsci behauptet sogar, dass »jede Hegemoniebeziehung notwendigerweise eine pädagogische Beziehung« (Gramsci 1983: 257) sei, die sich zwischen Einzelnen, national zwischen gesellschaftlichen Gruppen und Klassen, aber auch international zwischen Nationen und »Zivilisationen« (ebd.) einstelle. Ein organisches Verhältnis zwischen Akteuren wie auch Identifikationsprozesse werden nicht nur über die Vermittlung von Fach- und Sachwissen in Gang gesetzt, sondern durch den Zusammenhang von »Wissen-Verstehen-Fühlen« hergestellt, wie es in einem Text heißt. Der Intellektuelle, insofern er nur als Träger funktionalen Wissens verstanden werde, könne nur »Beziehungen rein bürokratischer, formaler Natur«, aber keine (pädagogische) Führung aufbauen (1983: 94). Wo es aber um freiwillige Zustimmung, um das aktive Erzeugen eines Konsens – und in Gramscis Worten um den Aufbau eines »historischen Blocks« – geht, müssen weitere identifikatorischen Prozesse und Ebenen berücksichtigt werden:

»Wenn die Beziehungen zwischen den Intellektuellen und dem Volk und der Nation, zwischen Führern und Geführten, zwischen Regierenden und Regierten, von einer organischen Zustimmung erzeugt wird, in der das Gefühl und die Leidenschaft zum Verständnis und also zum Wissen werden (nicht mechanisch verstanden, sondern in lebendiger Art und Weise), nur dann ist die Beziehung repräsentativ und es kommt zu einem Austausch individueller Elemente zwischen Regierten und Regierenden, zwischen Geführten und Führern, d.h. es entwickelt sich das gemeinsame Leben, das alleine gesellschaftliche Kraft ist, der historische Block baut sich auf« (ebd.).

In dem Sinne leitet sich der Konsens aus den drei Elementen von Sach- oder Referenzwissen, Verstehen bzw. Interpretieren und Emotionalität bzw. Identität her, die sich zu einem repräsentativen und konsensuellen Wissen verdichten. Das Set an gemeinsamen Anschauungen und Meinungen, die in diskursiven Praxen konstruiert und reproduziert werden, wird zuweilen auch mit dem aristotelischen Begriff der Doxa gefaßt (Bourdieu 1976: 151, Pielenz 1993: 124 ff.), wozu nach Bornscheuer folgende Aspekte gehören:

»Unter diesen Aspekt der herrschenden Meinungen sind [...] sämtliche mündlichen und schriftlichen, bewußt oder unbewußt internalisierten Geltungsansprüche der Tradition und Konvention ins Auge zu fassen, vom idealen gesamtgesellschaftlichen consensus omnium bzw. der herrschenden Vor-Urteil-Struktur über alle kanonisierten Bildungsgüter bis hin zu den dezidierten Lehrmeinungen einzelner Autoritäten (politischer, pädagogischer, wissenschaftlicher oder kultischer). Zu den endoxa ist mit dem Sententiösen, Sprichwörtlichen und Zitathaften der Bereich aller gesellschaftsgeschichtlichen Erfahrungen und Erinnerungen wie auch aller handlungsorientierenden, zukunftsweisenden Bedeutungsgehalte zu rechnen« (1976: 95).

Diese »Topik«, wie Bornscheuer die »Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft« im Anschluss an Aristoteles nennt, setzt sich aus den basalen Mustern und Kategorien des »bereits kodierten Blicks« (Foucault 1980: 23) zusammen, der jede Wahrnehmung prägt und sie zu einem historischen Akt werden lässt. Insofern stellt diese Form des soziokulturellen Basiswissens eine unhintergehbare Grundlage für das soziale Konsensbewusstsein dar.

Es wird deutlich, dass der Konsensbegriff sich auf zwei unterschiedliche Ebenen soziokulturellen Wissens bezieht. Zum einen wird damit ein Wissen charakterisiert, das lokal begrenzt ist, spezifisch geregelt wird, und ein Ergebnis partikularer Kräfteverhältnisse darstellt, was als *Konsens von Praktiken* bezeichnet werden kann. Zum anderen ist davon das erwähnte *soziokulturelle Basiswissen* zu unterscheiden, durch das die Formen sozialer Kategorisierungen, Wahrnehmungen und Diskurse verknüpft sind (z.B. bestimmte Argumentationsmuster, Metaphern), die eine bestimmte Kohärenz des sozialen Konsens und der Meinungen gewährleisten.

Um die semantische Struktur dieses konsensuellen Basiswissens präziser zu fassen, kann auf die Unterscheidung von »Spezialdiskurs« und »Interdiskurs« zurückgegriffen werden, wie sie u.a. von Jürgen Link getroffen wird. Die diskursiven Elemente, die zwischen den jeweiligen spezifischen Wissensbereichen fluktuieren, und diese imagi-

när miteinander verknüpfen, nennt er »Kollektivsymbole«.<sup>50</sup> Ihre Bedeutung für eine Analyse konsensualen und hegemonialen Wissens besteht darin, dass sie eine wesentliche soziale Integrationsfunktion als auch eine »hohe kulturelle *reproduktions-kapazität* [...] und sehr hohe *paraphrastische kapazität*« (Link 1982: 6) besitzen, durch welche die »verschiedensten arbeitsteiligen Praxisbereiche imaginär unter einen Hut gebracht würden wie z.B. Ökonomie und Sexualität oder Kultur und Politik (ebd.: 11). Die Menge »diskursiver elemente, segmente, parzellen, teilstrukturen, die zwischen verschiedenen diskursen übereinstimmen« (ebd.) werden Interdiskurs genannt. Eine solche imaginäre Verknüpfung verschiedener Bereiche findet beispielsweise statt, wenn ein Parteivorsitzender als »deutscher Nationalspieler« und »Star seines Vereins« (Link 1982: 11) bezeichnet wird und dies eine Kette von Assoziationen (Zwei Mannschaften – Zwei-Parteiensystem, Angriff/Verteidigung, Sturm/Abwehr, Offensive/Defensive usw.) freisetzt, wodurch die »Logik der Politik« in der »Logik des Sports« artikuliert wird. Hierbei kommt es zu Analogiebildungen, Übertragungen oder zur Ausbildung spezifischer Assoziationsketten und Konnotationen. Aus diesen Prozessen und Konstruktionen lassen sich schließlich die Funktionen der einzelnen Verkettungen bestimmen, wobei die Analyse zeigen muss, in welcher Weise die entsprechenden Sinneffekte erzeugt werden.

So hat der Politikwissenschaftler Thomas Meyer auf die Verkopplungen von Politik und Medien aufmerksam gemacht, und die daraus resultierenden hybriden medienpolitischen Formen als »Mediokratie« (Meyer 2001) bezeichnet. Um den Prozess der Überformung einer bereichsspezifischen Logik durch eine andere Semantik zu beschreiben, wird auf die Metapher der »Kolonialisierung« (ebd.: 89 ff.) zurückgegriffen. Die diskursiv-semantische »Kolonialisierung der Politik durch die Medien« wird folgendermaßen beschrieben:

»Die Regeln der Medienlogik überformen die konstitutiven Faktoren der politischen Logik, verteilen in vielen Fällen die Akzeptanz zwischen ihnen neu, fügen ihnen neue Elemente aus dem Bereich der medialen Wirkungsgesetze hinzu, aber sie absorbieren die Logik nicht vollständig« (ebd.: 91).

Eine bereichs-, feld- oder systemspezifische Logik unterliegt somit Tendenzen *diskursiver Überformung* bzw. Überlagerung, was die Verknüpfung zweier Teilbereiche betrifft. Über Medien sozialer

50 Zu den Kollektivsymbolen gehören primär Metaphern, aber auch Metonymien. Allgemein versteht Link unter ihnen »Sinnbilder«, bei denen es sich um »komplexe, ikonische, motivierte Zeichen« (1988: 286) handelt.

Kommunikation bzw. durch Diskurse werden solche Kopplungen als Ereignisse hervorgebracht und semantisch auf Dauer gestellt. Diskursive Interferenzen, die über einen längeren Zeitraum andauern, wirken transformierend auf die Diskurslogik einzelner sozialer Bereiche und formieren sie neu (z.B. Bildung nur noch in Begriffen von Ökonomie zu reformulieren). Kopplungsprozesse beinhalten stets auch Transformation von Bedeutungen, die etwa im Falle der Politik-Medien-Kopplung darauf hinausläuft, dass spezifische Nachrichtenwerte wie »Konflikthaftigkeit« oder »Überraschungswert« in die politische Logik integriert werden (ebd.: 46-47). Dadurch ändert sich die politische Semantik wie auch die politischen Praktiken in entscheidender Weise, die mittlerweile stark auf »Inszenierung« angelegt sind und es entsteht eine neue »Form der Präsentation« von Politik (Meyer 2001: 48):

»Empirische Analysen zeigen, dass die Präsentationsregeln im wesentlichen dieselben sind, mit denen das Theater als Kulturmodell seine Wirkungen erzielt, ohne sich allerdings im Fall der *medialen Inszenierung* als solche zu erkennen zu geben« (ebd.: 49).

Zu den Darstellungsformen medialisierter Politik gehören unter anderem »Personifikation, Mythischer Heldenkonflikt, Drama« (ebd.: 50).<sup>51</sup>

Um die verschiedenen Wissensbereiche nach dem Grad des in ihnen systematisierten Wissens zu unterscheiden, bietet Link eine Heuristik an. Er unterscheidet in einer Art Kreis- oder Kuchenschema einen großen Bereich, der mit den Begriffen »Interdiskurs, elementarer Ideologie, Alltagswissen, *senso comune* (Gramsci), journalistischem Wissen, Volksreligion, Populärphilosophie« (Link nach Jäger 1991: 28) beschrieben wird. Den zweiten großen Bereich bilden die Spezialdiskurse: Naturwissenschaftliche Spezialdiskurse, humanwissenschaftliche Spezialdiskurse wie Psychoanalyse, juristischer Diskurs und schließlich die interdiskursiv dominierten Spezialdiskurse, auch »elaborierte Ideologien« genannt, wie Philosophie und Theologie<sup>52</sup>:

51 So führte die Schulbuchuntersuchung »Bilder von Fremden« (Höhne/Kunz/Radtke 2003) zu dem Ergebnis, dass sowohl die Darstellungsformen wie »Konflikt« oder »soziale Probleme« sowie bestimmte semantische Elemente (Metaphern, Idiomatik) zwischen Massenmedien und Schulbüchern bezüglich der Migrantendarstellung einen hohen Grad an Übereinstimmung aufweisen. Dies stellt zum einen ein Indiz dafür dar, in welch hohem Maße Schulbuchwissen nach der *Logik des Mediensystems* – bei aller Spezifik durch die pädagogische Kodierung – konstruiert wird (vgl. Höhne 2003: 66 ff.).

52 Den drei spezialdiskursiven Bereichen sind jeweils drei unterschiedliche Machttypen zugeordnet. So bilden die naturwissenschaftlichen Diskurs

»[...] beide besitzen in der tat keine speziellen empirischen gegenstände als korrelat ihres wissens, sondern beschäftigen sich speziell mit integration und totalisierungen der diskurse. man kann grob sagen, daß der anteil interdiskursiver vorgaben bei den humanwissenschaften geringer als bei der theologie, philosophie usw., aber stärker als bei den naturwissenschaften ist [...]« (Link nach Jäger 1991: 28).

Die These von der Verwissenschaftlichung des Alltags und damit einhergehend von der Vulgarisierung wissenschaftlichen Wissens (Nolda 1996: 100 ff.) beinhaltet, dass für jedes spezialisierte, wissenschaftliche Wissen auch eine Form der »Vulgata« existiert, die vermittelnd-popularisierende, legitimierende und integrierende Funktion zugleich besitzt. Daher stellt die Unterscheidung von *speziell/allgemein* (bzw. interdiskursiv) eine weitere Formdifferenzierung von Wissen dar. Sinnvollerweise wären somit bei einem thematisch gebundenen Diskurs die Funktion und Komplexität unterschiedlicher semantischer Verknüpfungen sowie die Anschlussmöglichkeiten daraufhin zu analysieren, welche interdiskursiven Elemente (z.B. Metaphern, Metonymien, Idiomatik, narrative Strukturen) darin vorfindbar sind und welche gemeinsamen semantischen Grundmuster vorliegen. Als wissenschaftlich im Sinne von Spezialwissen<sup>53</sup> wäre ein Diskurs in bezug auf den Ort zu beschreiben, wo er in Erscheinung tritt (eine Fachzeitschrift, eine Seminardiskussion, eine Expertentagung usw.) oder aufgrund der thematischen Gebundenheit bzw. der Verwendung von Fachterminologie, als diskursimmanentes Kriterium. Im weiteren Rahmen stellt sich jedoch die Frage nach dem Verhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und Alltagswissen bzw. wissenschaftlichen Praktiken und Alltagspraktiken.

Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen stellen zwei Wissensformen dar, die spezifischen Diskursregeln folgen. Sie besitzen gemeinsame Struktureigenschaften, die einem epistemologisch-intelligiblen Raum entspringen. Der Unterschied zwischen beiden Wissensformen ist, wie Hierdeis/Hug bemerken, »gradueller« Art, die Trennung keine strikte (1992: 63). Wenn Kriterien wie Erfolgsmessung von Handeln, virtueller Perspektivübernahme der Partner, Metawissen als Wissen über Wissen usw. zugrundegelegt werden, so hat Alltagswissen Theoriestatus und der »kognitive Stil der Praxis« und

»technologische Macht« aus, während die humanwissenschaftlichen Diskurse mit »Normalisierungsmacht« und die interdiskursiven Spezialdiskurse mit »ethischer Macht« verknüpft sind (Jäger 1991: 27).

53 Damit ist nichts über die »Qualität« wissenschaftlichen Wissens etwa im Sinne von »rational« oder »objektiv« ausgesagt.

der »kognitive Stil der Theorie« (Soeffner 1989: 20) weisen strukturelle Gemeinsamkeiten bei graduellen Unterschieden auf (Spinner 1974: 1486).

Infolgedessen ist es von Bedeutung zu untersuchen, wie sich die Formen der Verwissenschaftlichung von Alltagswissen in Richtung Neuartikulation von sozialem Konsens verändern, durch den die Teilbereiche übergreifend integriert werden. Die damit verbundenen Transformationen von spezifischem, wissenschaftlichen Wissen in allgemeineres Vermittlungswissen zeigen sich auf der sprachlich diskursiven Ebene etwa in der Verwendung eher interdiskursiver semantischer Elemente wie Metaphern oder Narrationen<sup>54</sup>. Diese Fokussierung des analytischen Blicks auf die sprachlich-diskursiven Strukturen sozialen Wissens ermöglicht es, zu untersuchen, in welcher Form und in welchem Ausmaß spezifische semantische Elemente sich als dominant und typisch für Diskurse erweisen. In diesem Sinne bestände ein wichtiges Ziel einer pädagogisch orientierten Wissensforschung darin, die Strukturen der verschiedenen Formen von Vermittlungswissen zu untersuchen und etwa eine Klassifikation zu erreichen. Daran anschließend kann der These nachgegangen werden, inwieweit die pädagogisch-didaktische Transformation von Wissen in Vermittlungswissen immer einer Popularisierung und Vulgarisierung beinhaltet (z.B. Kraft 1999) und welche Folgen bzw. Funktionen eine *derartige* Komplexitätsreduktion für die Praxis von Vermittlung besitzt<sup>55</sup>.

Insgesamt bietet das Konzept des Interdiskurses eine Möglichkeit, den wenig präzisen Begriff des Alltagswissens diskursanalytisch genauer zu bestimmen und dessen integrierende Funktion aufzuzeigen:

»aus den verschiedensten Spezialdiskursen sammelt sich nun in den Redeformen mit totalisierendem und integrierendem Charakter (z.B. Journalismus, z.B. Populärwissenschaft und Populärphilosophie) ein stark selektives kulturelles Allgemeinwissen, dessen Gesamtheit hier Interdiskurs genannt wird. Interdiskurs ist nicht, wie die Spezialdiskurse explizit geregelt und systematisiert, ihm werden keine Definitionen abgefordert, keine Widerspruchsfreiheit usw. bildlich haben wir den Interdiskurs als ›fluktuierendes Gewimmel‹ zu kennzeichnen gesucht« (Link nach Jäger 1991: 28).

54 Dies schließt jedoch die Verwendung interdiskursiver Elemente im wissenschaftlichen Diskursbereich in keiner Weise aus - im Gegenteil, denn auch dort zeigt sich, dass metaphorische und narrative Elemente durchaus theoriekonstitutiven Status besitzen, wie in Kap. 5.1 anhand des Lernbegriffs exemplarisch aufgezeigt wird.

55 Zum Begriff der Komplexität in lerntheoretischer Hinsicht vgl. Kap. 5.3.3.

Die Erziehungswissenschaften würden nach Links Kuchenschema ähnlich wie die Psychologie zum humanwissenschaftlichen Teil gerechnet werden. Die Begriffe »Vulgarisierung« und »Verwissenschaftlichung« bezeichnen jeweils komplementäre Prozesse. Wie Flick betont, führt die »Verwissenschaftlichung des Alltagsdenkens« sowohl zum »Verschwinden bestimmter Wissensformen« als auch zur Figur des »Amateurwissenschaftlers« in der »Ära der sozialen Repräsentation«:

»Damit ist die Masse derjenigen Menschen gemeint, die ihr Wissen über die Wissenschaft aus populärwissenschaftlichen Aufbereitungen in ›Psychologie heute‹, ›Scientific American‹, den Wissenschaftsseiten der Tageszeitungen oder entsprechenden Sendungen in anderen Medien bis hin zur Wissenschaftsdarstellung in Filmen beziehen [...] Diese Rezeption baut jedoch auf den in Schulen, Berufsausbildungen etc. vermittelten (Ausschnitten von) wissenschaftlichen Wissensbeständen und auf der Vermittlung der daran angelehnten Denk- und Wahrnehmungsweisen« (Flick 1995: 69).

Der Vermittlungsbegriff, der hierbei zur Kennzeichnung des Wissens gebraucht wird bezieht sich auf die konstruktive und strukturierende Dimension eben dieses spezifisch kodierten Wissens. Es geht dabei nicht um die Vermittlung eines als objektiv erachteten Sachverhalts oder Gegenstandes, sondern um die *Transformation*, die das Wissen durchläuft. Dem Wissen ist eine Zeitstruktur inhärent, die sich aus den selektiven retrospektiven Anknüpfungen und prospektiven Vorstrukturierungen auf eine mögliche Praxis hin ergibt und die signifikant für Vermittlungswissen ist. In dem hierbei vermittelten Wissen werden Zuschreibungen, Ein-, Aus- und Abgrenzungen vorgenommen. In welcher Weise sich die Vermittlungsfunktion verändernd auf die Wissensstruktur auswirkt, lässt sich anhand der doppelten Bedeutung von Vermittlung als *Vulgarisierung* und *Konsens* am Beispiel der Medien verdeutlichen.

Stuart Hall hat in seinen Analysen politischer Auseinandersetzungen und ihrer Darstellung in Massenmedien auf die »strukturierte Vermittlung von Ereignissen« (1989: 126 ff.) hingewiesen. »Ausgewogenheit« werde nicht einfach in Massenmedien widergespiegelt, sondern es sei entscheidend, »sie zu *konstruieren*« (ebd.: 145). In dieser Hinsicht spielten die Medien eine »*vermittelnde* Rolle«, da das Bild von Ausgewogenheit »das Resultat einer sozialen Praxis« sei, die »innerhalb eines ganz bestimmten Machtsystems bzw. Machstruktur« stattfinde (ebd.):

»Die Konzepte ›Ausgewogenheit‹ und ›Konsens‹ sind daher eng miteinander verwoben. ›Konsens‹ impliziert nicht eine einzelne, einheitliche Position, der sich die gesamte Gesellschaft verschrieben hat. Er bildet den grundsätzlichen *gemeinsamen Boden* – die zugrundeliegenden Werte und Prämissen



sen –, auf dem die beiden Positionen sich bewegen, die im Detail scharf differieren können. »Konsens« ist bedingt durch strukturierte Uneinigkeit – all diese gemeinsamen Prämissen, die es ermöglichen, daß Hinz und Kunz *übereinkommen*, miteinander streiten. Ausgewogenheit wird *durch Konsens* eingerahmt« (ebd.: 145).

Als Beispiel für einen solchen Konsens nennt Hall das Zweiparteien-System bzw. den Glauben daran, dass das Bild demokratischer Ausgewogenheit das rechts-links- Schema zur Voraussetzung habe. Wenn auch pädagogischem Vermittlungswissen diese Doppelstruktur von Konsens und Vulgarisierung konzidiert wird – und als sozial und institutionell gefiltertes Wissen ist dies strukturell gegeben – so weisen Medien- und Vermittlungswissen eine *strukturelle Affinität* auf, die wissenstheoretisch weiter zu verfolgen wäre.

Die Art des konsensuell hervorgebrachten Wissens stellt einen Teil »regulierender Praxis« (Butler 1997: 21) dar. Foucault spricht mit Blick auf Disziplinarpraktiken davon, dass diese »*normend, normierend, normalisierend*« (1994: 236) zugleich wirkten. Die unauflöslliche Verquickung von Norm und Normalität von Wissen, Normierung und Normalisierung in Praktiken wird alltäglich in Diskursen durch Grenzziehungen erreicht, die für Diskurse selbst konstitutiv sind und deren Innenseite von der Außenseite abgrenzen<sup>56</sup>, wodurch sie ihre Form erhalten (z.B. thematische Selektion). Butler weist allgemein auf das Moment des »konstitutiven Außen« eines jeden Diskurses hin, was kein absolutes oder ontologisches Außen sei, sondern »nur in Bezug auf diesen Diskurs gedacht werden kann« (1997: 30). Es werde sowohl auf deskriptiver wie auf normativer Ebene ausgeschlossen, denn

»[...] insoweit das Außer-Diskursive abgegrenzt wird, wird es von dem gleichen Diskurs gebildet, von dem es sich frei zu machen versucht. Diese Abgrenzung, die häufig als eine vortheoretisch bleibende Voraussetzung in irgendeinem Akt des Beschreibens mitvollzogen wird, markiert eine Grenze, die einschließt und ausschließt und sozusagen darüber entscheidet, was zu dem Gegenstand gehören wird, von dem wir dann sprechen und was nicht. Dieses Ausgrenzen wird eine beträchtlich normative Kraft und sogar etwas Gewalttames haben, denn es vermag nur zu konstruieren, indem es auslöscht; es kann eine Sache nur begrenzen, indem es ein bestimmtes Kriterium durchsetzt, ein Selektionsprinzip« (ebd.: 34-35).

56 So zeigt sich schon auf der Diskursebene eine Art systemische Logik dergestalt, dass thematisch ein Bereich gegenüber einer unspezifischen »Umwelt« (andere Themen) abgegrenzt wird und die grundlegende Leitdifferenz, also die Form eines jeden Diskurses die von Thematisierung/Dethematisierung wäre.

Die so vollzogenen »stillschweigenden Ausschlußoperationen« (ebd.) vollziehen sich permanent im Bereich des konsensualen sozialen Wissens. Die symbolisch-diskursive »Wissensordnung« (Spinner 1994) limitiert den Raum des Intelligiblen als dem potentiell Erkennbaren dahingehend, als in ihm die »Ordnung der Dinge« (Foucault) vorgegeben ist, innerhalb der die Gegenstände ihren Status erhalten und nur in diesem epistemologischen Ordnungsrahmen überhaupt erkannt werden können. Dieses »historische Apriori« (Foucault 1995: 184-186) einer jeden Erkenntnis bildet den unhintergehbaren historischen Rahmen möglicher Erfahrung, der sich aus der Gesamtheit der hegemonial-aktuell artikulierten Formen des soziokulturellen Wissens einschließlich der virtuellen Möglichkeitsbezüge ergibt. Dies impliziert auch das für einen Diskurs bestimmende konstitutive Außen im Sinne seines stets mitlaufenden »negativen« Gegenstücks, durch das permanent die Grenze zum anderen gezogen wird. Differenzen (wie auch Anknüpfungen) realisieren sich auf der Ebene des Diskurswissens auf explizite und implizite Weise, wodurch vielfältige Grenzziehungen markiert werden. Diese Grenzen sind weder absolut noch einheitlich, sondern veränderbar. Die Ausschließungen sind macht-, institutionen- und akteursspezifisch als *Sekundärkodierungen* des soziokulturellen Wissens zu begreifen. Kodierungen wie etwa thematische Selektionen gehen auf institutionelle Praktiken zurück, die sich spurenhafte in die Struktur des Wissens bzw. des Diskurses einschreiben.

Ein weiteres Strukturmerkmal von Wissen stellt die bereits angesprochene Zeit(lichkeit) als *zeitliche Form* dar, weil Wissen auf Aktualisierungen im Diskurs angewiesen ist, welche die synchrone Dimension im Unterschied zur diachronen bildet (vgl. Luhmann 1991: 106). Mit dieser strukturalistischen Unterscheidung<sup>57</sup> kann die stete »transformierende Selektion« (Wexler 1981) von Wissen in diskursiven Praxen in dieser doppelten Dimension ihrer Dynamik analytisch erfasst werden. Mit einem solchen Konzept wird die Vorstellung von Wissen als Ressource oder Speicher aufgegeben. Strukturbildung hat stets eine zeitliche Dimension, ob in Formen diskursiver Anknüpfung an vorgängiges Diskurswissen (diachrone Perspektive), retrospektiver Erinnerungen oder prospektiver Erwartungen. Aleida und Jan Assmann weisen darauf hin, dass die synchrone Dimension der Kultur – also die Ermöglichung von Kommunikation durch die Herstellung von

57 Ferdinand de Saussure führte diese Unterscheidung als erster in systematischer Absicht in die Sprachwissenschaft ein (1967: 108 ff.). Synchronie bezieht sich dabei auf den Systemcharakter von Zeichen zu einem gegebenen Zeitpunkt und beschreibt die vielfältigen Beziehungen der Zeichen zueinander, während Diachronie die historischen Veränderungen von Sprache und Zeichen beinhaltet.

Gleichzeitigkeit – durch das Gedächtnis in die diachrone Dimension überführt werde (Assmann/Assmann 1994: 115). Luhmann hat seinerseits auf den zentralen Stellenwert des Gedächtnisses im Zusammenhang mit der Aktualisierung von Wissen aufmerksam gemacht:

»Aber es [das Gedächtnis, T.H.] operiert nur, wenn es operiert, und nur mit dem Sinngehalt, den es jeweils aufgreift. Daher kann das Wissen nicht nach Art eines zeitbeständigen Vorrats begriffen werden, sondern nur nach Art einer komplexen Prüfoperation. Man spricht dann auch von ›Erfahrung‹, wenn man sagen will, daß man in aktuellen Lagen Wissen über Vergangenes und Zukünftiges mobilisieren kann« (1991: 129).

Dabei geht es um die subjektive wie soziale Dimension von Gedächtnis gleichermaßen, durch das die Anschluss- und Kommunikationsfähigkeit gewährleistet wird. Die Struktur fixierten Wissen (z.B. Schrift, Bilder), das dauerhaft verfügbar gehalten wird und nicht unmittelbar wieder zerfallen soll, beruht auf seiner *medialen und diskursiven Form* und der Diskurse. Es handelt sich um eine Linearität von Zeichenverknüpfungen im Diskurs, bei der Zeit und Bedeutungen eng miteinander verknüpft sind und eine dichte, bedeutungsvolle Materialität bilden<sup>58</sup>. Sie kann durch weitere institutionelle und mediale Verdichtungen typologisch (als Gesetzestext, als Schulbuchtext) gesteigert werden und so beispielsweise zu kanonischem oder dogmatischem Wissen führen. Wissen als Bedeutungsverdichtung bzw. Information zweiter Ordnung ist je nach seinem Auftauchen mit unterschiedlichen sozialer Relevanz ausgestattet. Dass dies nicht nur von institutionell-medialen Orten, an denen es auftaucht, abhängt, zeigt beispielsweise die Persistenz mündlich vermittelter Tradition. An diesem Phänomen sieht man deutlich, dass Zeitlichkeit als Strukturmerkmal von Wissen auch immer Ungleichzeitigkeiten, Brüche und Diskontinuitäten beinhaltet. Diese heterogene Zeitlichkeit bleibt im Diskurs verdeckt, da stets der Eindruck von zeitlicher Kontinuität und inhaltlicher Linearität vermittelt wird. Durch die selektive Verknüpfung von Einzelereignissen zu Ereignisketten in Medien werden zeitliche Verläufe, Kausalitäten und Themen gekoppelt und so (re-)konstruiert. In bezug auf

58 Dabei ist es gleichgültig, ob ein Autor über Jahre an einem Buch schreibt, jemand einen Brief oder eine e-mail verfasst. Es geht darum, sich vor Augen zu führen, in welcher Weise die unterschiedliche zeitliche Strukturierung von Wissen als *verdichtete Bedeutung* in vergänglicher Kommunikation im Unterschied zu medial fixierten Formen sich auf das Wissen selbst auswirkt (z.B. auch durch die ökonomischen Restriktionen von Schulbuchproduktionspraxen).

Politik spricht etwa Meyer von »medialer Produktionszeit« im Unterschied zur »politischen Prozesszeit« (2001: 63).

Unterschiedliche Zeitstrukturen bzw. Ungleichzeitigkeiten von Wissen deuten auf eine weitere, oben bereits erwähnte Formunterscheidung von Wissen hin, die zeigt, in welcher Weise Strukturbildung als Prozess vonstatten geht. Dabei stellen die Strukturmerkmale »potentiell«, »implizit«, »explizit« formbildende Unterscheidungen für Wissen dar, durch welche die modalen Anschlussmöglichkeiten von Wissen an Wissen bezeichnet werden. So hat u.a. Polanyi (1985) darauf hingewiesen, dass Wissen nie zur Gänze explizit vorliegt, sondern grundlegend auch etwa auf unsichtbaren, impliziten Anteilen beruht. Auf der Ebene von Diskursen kann es sich um Vorannahmen, unthematized Prämissen oder normative Setzungen handeln, die nicht direkt expliziert werden. Jedes diskursförmige Wissen als Aussage beruhe grundsätzlich auf weiteren vorausgesetzten Aussagen und Prämissen, die bei jeder Verstehensleistung auf Rezipientenseite unwillkürlich schon immer akzeptiert worden sind. Die expliziten und impliziten Elemente von Wissen insgesamt ergeben einen »Raum« an Bedeutungen, die bei Verstehensprozessen auf Subjektseite aktiviert werden:

»Das epistemische Subjekt versteht eine Sequenz, sobald es in der Lage ist, ausgehend von der wörtlichen Bedeutung [...] dieser Sequenz, die Präsuppositionen, Inferenzen, Implikationen usw. festzustellen, die dem logischen Raum, in dem die Sequenz funktioniert, adäquat sind. In anderen Worten: das Wörtliche der Sequenz, die geregelte, grammatische Serie ihrer linguistischen Merkmale, wird betrachtet als ein Ensemble logischer Operationspuren, das auf Nicht-Gesagtes, jedoch logisch Rekonstruierbares verweist« (Pecheux 1983: 52).

Der Ort, an dem diese Operationen vollzogen werden, ist für Pecheux das Gedächtnis. Sozial und historisch verweist jede Aussage, jede Sequenz also auf weitere, vorgängige Aussagen und somit auf einen »Bereich des Bereits-Gesagten und Anderswo-Gesagten«, wo sie bereits funktioniert haben (ebd.: 53). Diesen Bereich nennt Pecheux das »Vor-Konstruierte«, das als »diskursives Gedächtnis« den soziohistorischen Ort für mögliche Wiedereinschreibungen in aktuellen Diskursen<sup>59</sup> bildet (ebd.). Die Unterscheidung implizit/explicit hat formgebende Funktion für Wissen und bezeichnet die *modalen Anknüpfungs-*

59 An der Sequenz »Sein Tod war Gottes Wille« (ebd.: 53) verdeutlicht Pecheux den Begriff des Vor-Konstruierten. Die Sequenz stammt aus dem religiösen Bereich, setzt die Existenz Gottes voraus, und dass dieser einen Willen hat usw. Weiterhin schließt diese Aussage an Diskurse um die Schicksalhaftigkeit von Ereignissen an.

*formen* soziokulturellen Wissens (z.B. potentiell, explizit-denotative oder implizit-konnotative Verknüpfungen von Aussagen).

Eine solche Perspektive auf Gedächtnis und Wissen, die in unterschiedlichen Prozessen zeitlicher und institutionell-sozialer Struktur- bildung präsent und bedeutungsvoll gehalten werden, lässt sich mit dem Merkmal *Prozeduralität* beschreiben. Es zeigt, dass Wissen steten Transformationen unterworfen ist. Damit wird der Ereignischarakter von Wissen herausgestellt, der auf einen operationalen Wissensbegriff hinausläuft. Eine solche Vorstellung von Wissen beinhaltet ein Generieren von Bedeutung im Diskurs, die nie völlig identisch oder einheitlich ist, sondern Verschiebungen, Neuverknüpfungen und somit Kontingenz unterworfen ist. Wissen hat keinen Nullpunkt oder absoluten Anfang, sondern knüpft immer schon an vorgängiges Wissen an, wenn auch die Anknüpfungspunkte wie auch die zeitliche Dimension in der Operation selbst quasi unsichtbar bleiben. Dieser Aspekt der immer schon existierenden Nachzeitigkeit gegenwärtigen Wissens unterstreicht noch einmal die Bedeutung des »Vorkonstruierten«, das die Kontingenz zukünftiger (möglicher) Praxis auf Wahrscheinlichkeit gegenüber der bloßen Möglichkeit hin einschränkt<sup>60</sup>.

Ereignisse können nur als zeitliche Differenz beobachtet werden (Luhmann 1991: 37), d.h. mit der Unterscheidung nach vorher/nachher. Im Zuge der Strukturbildung von Wissen als länger verfügbar gehaltenem selektiven Sinn kommt das Moment Bedeutungs- generalisierung durch Zeitabstraktion hinzu:

»Will man Ereignisse wiederholen (was im vollen zeitgebundenen Sinne unmöglich ist), muß man ihren Sinn generalisieren, von Zeit abstrahieren, muß sie reproduzieren, was durch rekurrente Zeitbestimmungen (Stunden, Tage, Wochen, Monate, Jahre im Unterschied zu Einmaldatierungen) erleichtert wird« (ebd.).

Erst mit der systematischen *Medialisierung von Wissen* seit dem Buchdruck ist eine zeitliche – und örtliche – Unabhängigkeit der Generierung und eine allgemeine soziale Disponibilität soziokulturellen

60 Zadeh, der wesentlich die Entwicklung der sogenannten *fuzzy-logic* beeinflusst hat, unterscheidet zwischen »Möglichkeit« als die Anzahl aller denkbaren Möglichkeiten für das Eintreten eines Ereignisses und »Wahrscheinlichkeit«, die abhängig von einem Durchschnittswert, der ein Ereignis »wahrscheinlich« macht. Natürlich übersteigt die Zahl des »möglichen Ereignisses« die eines »wahrscheinlichen« um ein Vielfaches (vgl. McNeill/Freiberger 1994: 101). Bezüglich eines Kontingenzbegriffs »möglicher« oder »wahrscheinlicher« sozialer Praxis ist dies eine nützliche Differenzierung.

Wissens gewährleistet. Insofern sind Formen der medialen Selektion, der Verfestigung und Aggregation von Wissen mit Abstraktionen von raum-zeitlichen Gegebenheiten verbunden. Damit hängt im weiteren die stete Verfügbarmachung und Vermittlung von Wissen in Institutionen und durch Medien zusammen, die wiederum dem Wissen in den konkreten Diskurspraxen durch die entsprechenden Logiken eine eigene Struktur (Zeit, thematische Selektionen, institutionellen Rahmungen usw.) aufprägen. Nicht erst in Zeiten der Globalisierung durchzieht die Moderne eine stete (Neu)Einbettung von Wissen (Normen, Traditionen usw., vgl. Giddens 1997: 33-42). Die durch die Verbreitung von Druckerzeugnissen beschleunigte Wissensproduktion seit dem 16. Jahrhundert führte auf der einen Seite zur »Ent-Mittlung« traditioneller Wissensbestände und auf der anderen Seite zur großflächigen und systematischen Institutionalisierung von »Ver-Mittlung« in Gestalt der Bildungsinstitutionen mitsamt dem dazugehörigen Vermittlungswissen (vgl. Giesecke 1998).

Prozeduralität als Strukturelement von Diskurswissen beinhaltet, dass thematisch ein und dasselbe Wissen an verschiedenen Orten (sozial, medial) auftauchen, unterschiedlich verknüpft und reproduziert werden kann (implizit, explizit). Damit kann sich dessen Funktion verändern und je nach Ort und Form unterschiedlich sein, wodurch auch deutlich wird, dass eine Funktionsbeschreibung von Wissen von mehreren Dimensionen abhängt. Ein prozeduraler Wissensbegriff ermöglicht es, sowohl in synchroner wie in diachroner Hinsicht Vergleiche zwischen verschiedenen Bereichen und Formen (und schließlich Diskursen) anzustellen, in denen Wissen auftritt (z.B. in Massenmedien und Schulbüchern) – was sich in diskursanalytischer Perspektive durch die jeweiligen thematischen Selektionen, An- und Ausschlüsse beschreiben lässt (Höhne 2003a). Für eine Diskurs- und Wissensanalyse sind daher Dethematisierungen genauso von Bedeutung wie Thematisierungen. Erst die Einsicht in den Prozess thematischer Selektionen aus einem größeren Horizont möglicher Thematisierungen führt dazu, nach den Indizien für und den Mechanismen von Selektionsbeschränkungen zu suchen. Zu fragen wäre, welches Wissen in den Diskursen präsentiert wird und gleichzeitig muss berücksichtigt werden, welches Wissen *nicht* auftaucht.

Die Ungleichzeitigkeit und die spezifischen Kodierungen von Wissen liefern wichtige Indizien für die *Heterogenität* als weiteres Strukturmerkmal soziokulturellen Wissens. In dieser Hinsicht wird an den Gedanken der »Pluralität von Sprachspielen« (Lyotard 1993: 68) angeknüpft, wie er ursprünglich von Wittgenstein vorgetragen wurde (1984: § 7, 21, 23). Die »Mannigfaltigkeit der Sprachspiele« (ebd.: § 24) bezieht sich gleichzeitig auf unterschiedliche Rede-, Schreib- und Wissenspraktiken. Mit der Pluralitäts- und Heterogenitätsannahme ist gleichzeitig die Perspektive einer »Heteromorphie der Wissensfor-

men« (Perger 1992: 26) verbunden, welche auf die Zerstreuung und Zersplitterung dissenter Logiken verweist und den Gedanken eines übergreifenden Kodes verwirft: »Es gibt in der Wissenschaft keine allgemeine Metasprache, in die alle anderen übertragen und in der sie bewertet werden können« (Lyotard 1993: 185/186), und sie wird durch eine »Pluralität formaler und axiomatischer Systeme ersetzt« (ebd.: 128). Dieses Pluralitätspostulat, das von Lyotard für die beiden grundlegenden Wissensformen (narrativ/wissenschaftlich) unterstellt wird, erfährt bei Nelson Goodman dahingehend eine Radikalisierung, als er eine »Vielheit von Welten« annimmt, deren jeweilige »Erzeugungsweisen«, d.h. Interpretationen alle gleichberechtigt nebeneinander existieren (Goodman 1984). Er betont, dass es keinen unmittelbaren Zugriff *auf*, sondern nur verschiedene Beschreibungsweisen *von* Wirklichkeit gebe (ebd.: 15).

Mit der Heterogenität der Wissensformen geht ein veränderter Strukturbegriff einher, der nicht unilinear-deterministisch eine Wissenstotalität beschreibt. Vielmehr schließt die Metapher der Übersetzung von Wissen aus einem Bereich in einen anderen an die Vorstellung von Wissen als *Netz* an, in dem es kein eigentliches Zentrum gibt, keine alle Wissensformen letztendlich determinierende Superstruktur, welche die Linearität von Verläufen, Ereignissen und Entwicklungen determinierte (Derrida 1990).

Komplementär zu den Vernetzungen soziokulturellen Wissens in modernen Gesellschaften vollziehen sich die Ausdifferenzierungen – etwa nach spezifischen Wissensbereichen. Ausdifferenzierung und Vernetzung von Wissen führen daher sowohl zu einer Vervielfachung von Unterscheidungen und Grenzziehungen als auch zu einer exponentiellen Zunahme von Anschlussmöglichkeiten und Verknüpfungen. Die diskursiv geschaffenen Innen/Außen-Grenzen müssen permanent restabilisiert werden, da mit jeder Zunahme der Komplexität von Wissen auch die Kontingenz steigt, denn Grenzen könnten auch stets anders gezogen werden. So kommt es zu Verschiebungen, Veränderungen und neuen Verbindungen durch Rekonfigurationen und somit zur Transformation der Außengrenzen bzw. des Innen-Außen-Verhältnisses zwischen Diskursen und spezifischen Wissensbereichen. Dadurch können sich beispielsweise thematische Hierarchien ändern – Themen, die gestern noch als wichtig galten, werden heute als irrelevant eingestuft oder schlicht dethematisiert.

### **2.3.1 Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Wissensforschung**

Die vorangegangenen Überlegungen zum Status von Wissen und Bildung in der Gesellschaft und Pädagogik eröffnen eine Perspektive für

eine erziehungswissenschaftlich akzentuierte Erforschung von Wissen, die im Folgenden kurz umrissen werden soll. Wissen in seinen sozialen Repräsentationsformen, so zeigte sich, gehört innerhalb der Erziehungswissenschaft zu den vernachlässigten Kategorien. Wenn es auch in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Subdiskursen durchaus thematisiert wird (vgl. Kap. 2.2), so besitzt es doch innerhalb der Erziehungswissenschaft nicht den kategorialen Status wie etwa »Bildung« oder »Lernen«. Im Gegenteil wird kritisch auf das Verschwinden des Wissens beispielweise in der Erwachsenenbildung hingewiesen (Nolda 2001), da weder Fragen der Bildungsinhalte, noch der didaktischen Vermittlung nachdrücklich aufgegriffen würden. Diese Tendenz zum Ausblenden des Wissens als erziehungswissenschaftlichem Gegenstand wird dadurch verstärkt, dass bei der Untersuchung der Prozesse der Vermittlung und des Erwerbs von Wissen einseitig auf die Aktivitäten des Subjekts fokussiert wird, ohne die Struktur des vermittelten Wissens zu berücksichtigen. So zeigt auch ein Blick auf neuere erziehungswissenschaftliche Lerndiskurse, dass Lern- und Bildungsprozesse vor allem aus der Perspektive des Subjekts betrachtet werden<sup>61</sup>, angesichts dessen die sozialen Formen, didaktischen Strukturierungen und respektive die Transformationen von Wissen unbeachtet bleiben. Wenn aber die *Wissensvermittlung als eine zentrale pädagogische Aufgabe* erachtet wird, dann ist es unabdingbar, sich spezifisch dem *Gegenstand der Vermittlung*, nämlich Wissen, zuzuwenden. So wird Vermittlung durchaus auch als Leitfunktion der Pädagogik herausgestellt, durch die ein entsprechender systemkonstituierender Code etabliert werde:

»Das pädagogische System thematisiert, beobachtet die Welt, genauer: das Wissen von der Welt bzw. die Welt in der Form des Wissens, mit Hilfe der Differenz ›vermittelbar/nicht-vermittelbar« (Kade 1997: 42).

Da Vermittlung an vielen unterschiedlichen sozialen Orten stattfindet (z.B. Medien), ergibt sich für die Pädagogik die Notwendigkeit, die nach Situation, Anlass und Kontext unterschiedlichen Vermittlungsformen zu untersuchen und zu differenzieren. Der »Mehrwert« für die Disziplin läge dann genau in der Fähigkeit zur Unterscheidung, Klassifizierung und Funktionsbestimmung a) von Wissensformen im Allgemeinen und b) in der Differenzierung und Spezifizierung der Form der pädagogischen Wissensvermittlung gegenüber anderen Formen

61 Was Sigrid Nolda für den Bereich der Erwachsenenbildung beschreibt, lässt sich tendenziell auch von großen Teilen der pädagogischen Lernforschung sagen: »Der Siegeszug des Konstruktivismus schließlich hat die Ansicht von der Fragwürdigkeit und Kontingenz von Wissen publik gemacht« (Nolda 2001: 115).



von Vermittlung<sup>62</sup> im Spezifischen. Hierzu bedarf es eines Wissensbegriffs, mit dem die Strukturen des Wissens untersucht und verglichen werden können, das zum Gegenstand unterschiedlicher Vermittlungsformen gemacht wird (Schulwissen, Wissen in der Weiterbildung, Wissen, das auf Kompetenzen zielt, literarisches Wissen, deklaratives und prozedurales Wissen usw.). Darauf zielt das Konzept des soziokulturellen Wissens (Kap. 2.3), mit dessen Hilfe aufgrund des formalen Wissensbegriffs ein Vergleich unterschiedlicher Wissensformen und die Transformation von einer Form in eine andere untersucht werden können – etwa wie Medienwissen oder wissenschaftliches Wissen, das in Schulbuchwissen transformiert wird<sup>63</sup> (Höhne 2003).

Gemeinsam ist allen Vermittlungsformen, dass »Wissen« das elementare Vermittlungsmedium darstellt (Kade 1997: 38). Darüber hinaus kann Vermittlung als Strukturierungsprozess verstanden werden, in dessen Verlauf der »unterschiedslos zirkulierende Wissensstrom« (ebd.: 39) eine spezifische Form erhält. Mit Blick auf die Formbestimmung soziokulturellen Wissen würde »Vermittlung« in dieser Perspektive eine spezifische *Rekodierung von Wissen* bedeuten<sup>64</sup>. Von hier aus ließen sich Fragen nach der Art der sozialen Selektion von

62 Dies bedeutet in der Folge, dass der pädagogische Vermittlungsbegriff theoretisch differenziert und empirisch konkretisiert werden muss etwa nach der informationstheoretischen Formel »Was wird wie wo von wem an wen vermittelt«. In diesem Zusammenhang wäre auch etwa der philosophisch weitergehende Vermittlungsbegriff zu berücksichtigen, der eine zentrale dialektische Kategorie darstellt. Dass es hierbei nicht um eine schlichte Vermittlung zwischen dichotomen Begriffen wie Subjekt/Objekt, Theorie/Praxis oder Freiheit/Notwendigkeit geht, hat schon Adorno klar herausgestellt, wenn er von »Vermittlung in sich« spricht (Adorno 1956). Damit wird die Verweisfunktion von Begriffen unterstrichen, die das durch sie ausgegrenzte anzeigen: »Das was begrifflich fixiert, identifiziert wird, verweist immer auf das, was es ausgrenzt und doch zu seiner Konstitution bedarf« (Beier 1977: 34). Ein derart dialektisch ausgerichteter pädagogischer Vermittlungsbegriff, der an den philosophischen anschlösse, verwiese also in mehrfacher Weise auf die Blindflecken von Vermittlung, sei es, dass es sich um die Vorselektionen des Vermittlungswissens auf Vermittlerseite handelt, die im Wissen selbst nicht auftauchen, um das nicht vermittelte Wissen oder Kriterien wie Wahrheit oder Objektivität, die den »sozialen Wert« des vermittelten Wissens ausmachen.

63 Eine Studie, die explizit die Struktur von Wissen – nämlich die Illustrationen von Schulbüchern – zum Ausgangspunkt macht, kommt zu dem Ergebnis, das die Effektivität von Lernen wesentlich auf die Struktur der Bilder zurückzuführen ist (Einsiedler/Martschinke 1998).

64 Zum Begriff der didaktischen Kodierung vgl. Höhne 2003: 82 ff.

Wissen und der entsprechenden Relevanzsetzungen, die damit verbunden sind, formulieren<sup>65</sup>.

Die folgenden Merkmale einer erziehungswissenschaftlich orientierten Wissensforschung markieren einige Eckpunkte eines möglichen Forschungsfeldes, der in historischer und systematischer Hinsicht die vielfältigen Vermittlungsformen von Wissen untersucht werden könnte:

- Wissen ist in den letzten zwei Jahrzehnten zu einer entscheidenden sozialen »Ressource« (Bell) bzw. »Produktivkraft« (Stehr) avanciert. Auf unterschiedlichen Ebenen (subjektiv, organisational, sozial, geografisch etc.) können die damit einhergehenden Veränderungen beobachtet und untersucht werden. In der Perspektive einer erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Wissensforschung wäre es von Interesse, die *verschiedenen Wissensformen* und -ebenen vergleichend auf Formen und Funktionen für Vermittlung hin zu untersuchen. Dabei wären sowohl historisch als auch systematisch die Veränderungen der *Vermittlungs- und Aneignungsweisen von Wissen in Relation zu unterschiedlichen historischen Wissensformen* zu erforschen (z.B. die Veränderungen, die Allgemeinwissen im Kontext des Bildungsdiskurses erfährt).
- Theoretisch wäre ein operativer *Wissens- bzw. Wissensformbegriff* zu entwickeln, der die empirische Erforschung unterschiedlicher Wissensformen sowie deren Vergleich ermöglicht. Dabei sind die unterschiedlichen theoretischen/disziplinären Konzepte von Wissen (kognitionspsychologisch, soziologisch, pädagogisch usw.), zu berücksichtigen mit Ziel, einen *multidimensionalen, integrierten Wissensbegriff* herauszuarbeiten (z.B. Unterscheidungen wie Daten/Information/Wissen, implizites/explici-

65 Ein konkretes Beispiel wäre die erwähnte Konvergenz der Darstellungsformen in Medien und Schulbüchern in Bezug auf Migranten (Höhne/Kunz/Radtke 2003). Hierbei zeigte sich, dass sich die Vermittlungsfunktion des didaktisch gebrochenen Wissens im affirmativen und negativen Sinne auf die Vermittlung von Medienstereotypen beschränkte und somit eine Verlängerung der Massenmedien in den Schulbereich darstellt. Angesichts dieses Befundes stellt sich die grundsätzliche Frage nach der aufklärerischen Funktion von Schulbüchern, wenn sich nahezu ungebrochen dieselben Bilder, Graphiken und Textformulierungen in Medien und Schulbüchern wiederfinden. Darüber hinaus kann dies als ein Anzeichen für die Schwäche des didaktischen Feldes gewertet werden, wenn strukturell heteronome Kodierungen vorliegen (vgl. Bourdieu 1998).

tes Wissen, Spezial- und Allgemeinwissen, Wissen und Können usw.).

- Es wäre zu prüfen, ob und wie Veränderungen von Produktion, Reproduktion und Distribution von Wissen (z.B. Popularisierung wissenschaftlichen Wissens, Medialisierung) zu neuen Formen der Aneignung und Vermittlung des Wissens führen. Die empirische Erforschung der Möglichkeiten lebenslangen und selbstorganisierten Lernens sowie der Wissenserwerb mit neuen Medien würden hierbei einen Schwerpunkt bilden. So könnte der *Zusammenhang von Aneignungs- und Vermittlungsform* untersucht werden, inwieweit sie voneinander abhängen, welche Rolle die Wissensstruktur dabei spielt (thematische Komplexität, analoge und digitale Wissensformen wie Bilder und Texte und Mischformen wie Graphiken) usw.
- Ein weiterer Aspekt von Wissensforschung stellt die Untersuchung der positiven *und* negativen Effekte von Wissenspraktiken dar, in denen Wissen systematisch vermittelt wird. So wäre zu beobachten, ob und in welcher Weise in der »Wissengesellschaft« neue Formen sozialer Ungleichheit entstehen (vgl. Kap. 1.2) und welche Möglichkeiten, Restriktionen und Risiken mit dem Erwerb von Wissen und Kompetenzen verbunden sind. Wird sich quantitativ und qualitativ die Wissenskluft zwischen verschiedenen Klassen, Schichten und sozialen Gruppen auf Dauer vergrößern? Außer den sozialen Grenzen sind auch die individuellen Grenzen des Wissenserwerbs zu erforschen, denn es stellt sich die Frage, ab wann Dauerlernen und ständiger Kompetenzerwerb (Stichwort »Lebenslanges Lernen«) zu einer systematischen Überforderung der Subjekte führen.
- Anschließend an die Überlegungen zum soziokulturellen Wissen könnte der Status verschiedener Wissensformen mit Blick auf bestimmte *Strukturmerkmale* untersucht und verglichen werden (Kap. 2.3). So bildet etwa »Zeit« ein wichtiges Strukturmerkmal von Wissen, das in Redewendungen wie »abnehmende Halbwertszeit von Wissen« zum Ausdruck kommt. Es könnte untersucht werden, in welcher Weise sich der Zeitfaktor im Rahmen eines lebenslangen Wissenserwerbs auf den individuell-biographischen Bildungsverlauf und die individuelle Organisation von Bildungsgängen auswirkt, oder welche Folgen die Ungleichzeitigkeit unterschiedlicher Wissensformen für Vermittlung hat (z.B. kurzlebige mediales Wissen im Vergleich zu traditionellem Kanonwissen wie etwa literarische Klassiker). Eine weitere wichtige und für Wissen formgebende Unterscheidung, die von erziehungswissenschaftlichem Interesse für die Erforschung von Lernprozessen ist, stellt die von implizitem und explizitem Wissen dar. Hier wäre das Verhältnis

der beiden Wissensformen zueinander und spezifisch von Wissen und Können zu erforschen (Neuweg 1999).

- Individuell wie sozial steigt mit zunehmendem Wissen die *Kontingen*z und mithin das *Risiko*, sich »das richtige Wissen« anzueignen (Kade 2001: 22). Strukturmomente der »Wissensgesellschaft« wie erhöhte Selektivität von Wissen – als Zusammenhang von zunehmendem Wissen und vermehrtem Nicht-Wissen – müssen auf die Möglichkeiten und Beschränkungen entsprechender individueller Aneignung hin untersucht werden. In Bezug auf die Aneignungsfähigkeit wären Umfang und Effekte sozialer wie auch individueller Risiken zu analysieren, die mit erhöhtem Lern-, Selektions- und Distinktionsdruck einhergehen.
- Innerhalb von Pädagogik, Politik und Wirtschaft wird mit neuen *Subjektvorstellungen bzw. Menschenbildern* operiert, die in Begriffen wie »flexibles Subjekt« zum Ausdruck kommen. Dies zeigt sich sowohl im pädagogischen Lerndiskurs (vgl. Kap. 5.1), also im wissenschaftlichen Bereich, als auch im politischen Bereich mit der Betonung von »Kompetenzen« – namentlich personalen, sozialen und instrumentellen Kompetenzen (vgl. BMBF 1998). Im Anschluss an bildungstheoretische Perspektiven wäre zu erforschen, welches Wissen, welche Kompetenzen und welches Vermögen sich Subjekte im Kontext der Wissensgesellschaft aneignen (sollen), in welchem Verhältnis Wissen und Kompetenz stehen und welche Subjektvorstellungen damit korrelieren.
- Die soziale Dynamisierung und Flexibilisierung von Wissen wirft die Frage auf, in welcher Weise und in welche Richtung sich die traditionellen Bildungsinstitutionen (Schule, Universität, Volkshochschule, privater Weiterbildungsmarkt) unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft verändern. Es wäre zu untersuchen, ob und inwiefern sich schulisches Wissen in Zukunft auf die Vermittlung elementarer Fertigkeiten und Basiswissen – Stichworte »Kerncurriculum«, »Kernkompetenzen« – beschränken wird. Der Abbau staatlich garantierter Bildung und die zunehmende »Verantwortung« des Einzelnen für seine Aus-, Fort- und Weiterbildung stellen komplementäre Prozesse dar,<sup>66</sup> wobei sich die sozialen Anforderungen an die individuelle

<sup>66</sup> Die Tendenz zur Individualisierung von Bildung drückt sich auch in politischen Statements aus, in denen die individuelle Verantwortung für die eigene Bildung betont wird. So meinte etwa der Nordrhein-Westfälische Arbeits- und Wirtschaftsminister Harald Schartau, dass die Berufsschulen »nicht die Reparaturbetriebe der allgemein bildenden Schulen sein könnten«, da Betriebe sich zunehmend über den schlechten Bildungsstand von Schulabgängern beschwert hätten. Vielmehr »müss-

Gestaltung von Bildungsverläufen signifikant erhöht haben. In eine solchen Forschungsperspektive würde die Entstrukturierung bzw. Deregulierung von Bildungsinstitutionen, ihre Effekte auf die Bildungsverläufe und die Transformation des Vermittlungswissens untersucht werden.

- Eine Wissensforschung, die auf die Untersuchung und dem Vergleich von Wissensformen abstellt, könnte die für die Pädagogik typische *Theorie-Praxis-Problematik* unter neuen Vorzeichen reformulieren (Oelkers/Tenorth 1991, vgl. Kap. 2.2). Dabei ginge es zunächst einmal um die Erforschung und Beschreibung spezifisch »pädagogischen Wissens« und unterschiedlicher Wissensformen, die nicht global unter dem Theorie-Praxis-Verhältnis zu subsumieren sind. So könnte untersucht werden, in welcher Weise Neue Lehr- und Lernformen, die neue Kompetenzen auf Vermittlungsseite erfordern, mit einem entsprechend veränderten Professionsverständnis korrelieren (z.B. soziale Kompetenzen, Metawissen, selbstgesteuertes Lernen). Ein Ziel einer erziehungswissenschaftlichen Wissensforschung könnte darin bestehen, dieses neue Professionsverständnis systematisch auf Seiten der Vermittler empirisch zu untersuchen und etwa zu fragen, ob damit ein grundlegender Habituswechsel – unter dem Motto »vom Vermittler zum Berater« in Lernprozessen – verbunden ist, wie dieser sich in der Praxis äußert und in welcher Weise diese Veränderungen in der Ausbildung von Lehrern und Dozenten Berücksichtigung finden (sollten).
- Wissen, das in seinen unterschiedlichen *Repräsentations- und Diskursformen* auftritt, wäre auf seine Auswirkungen für Vermittlungs- und Aneignungsprozesse zu untersuchen. Dabei wären unter anderem die vielfältigen Relationen zwischen bildlich-analoger und sprachlich-digitaler Form von Wissen auf ihre Wirksamkeit in Lehr- und Lernprozessen sowie die unterschiedlichen medialen Rahmungen von Wissen zu erforschen<sup>67</sup>.
- Angesichts der Entwicklung zur verstärkten Individualisierung und Autonomisierung von Lern- und Bildungsprozessen bestünde ein zentrale pädagogische Aufgabe darin, vor allem methodisch und didaktisch die Voraussetzungen, Konditionen und Möglichkeiten zu untersuchen, die sich daraus ergeben. Dabei wäre es besonders wichtig, auf den *Zusammenhang von »Wis-*

ten die Schulabgänger in eigener Verantwortung diese Lücke schließen« (Frankfurter Rundschau vom 1.3.2003).

<sup>67</sup> Zu den Auswirkungen medientechnologischer Veränderungen auf die Interaktionsformen in Bildungsinstitutionen in historischer Perspektive vgl. Wittpoth 2002, insbes. S. 158 ff., Höhne 2003: 70 ff.

sen« (*Wissensform und Wissensstruktur*) und *Subjekt (Aneignung)* zu *fokussieren* und empirisch zu überprüfen, wie eng oder lose beide Faktoren beim Wissenserwerb »gekoppelt« sind. So könnte beispielsweise Ausmaß und Art des selbstorganisierten Lernens auf Lernerseite in eigens dafür gestalteten Lernumgebungen untersucht werden (vgl. Kap. 5.3), um den Zusammenhang spezifischer Strukturierungsformen bezüglich des Wissens und den individuellen Aneignungsformen zu erforschen – dies ist umso mehr vonnöten, als die empirische Forschung auf diesem Gebiet ein Forschungsdesiderat darstellt (Forneck 2002: 732).

### 3 KULTURELLE DIFFERENZ IN (POST-)MODERNE UND PÄDAGOGIK

#### 3.1 Fremdheit als Kategorie der Moderne

In der Postmoderne ist ein Wandel des Bildungswissens vom homogenen, universalistischen und verbindlichen Wissen zu heterogenen und pluralen Wissensformen zu beobachten (Lyotard 1993, Bernstein 1977). Mit dieser Entwicklung wird eine Bedeutungszunahme von Differenz konstatiert (Hütter/Hug/Perger 1992), die am Beispiel ethnisch-nationaler bzw. kultureller Differenzen im Folgenden historisch und systematisch nachgezeichnet werden soll. Die diskursanalytische Perspektive, die hier eingeschlagen wird, liefert einen Einblick in die Art und Weise, in der »die Fremden« im Kontext des Nationalstaates konstruiert werden. Im anschließenden Kapitel 3.2 soll die Umgangsweise mit kultureller Differenz innerhalb der Pädagogik aufgezeigt und problematisiert werden. Dem schließt sich die Frage nach dem Zusammenhang von Differenzierung als sozialer Distinktionspraxis und gesellschaftlicher Macht an, die bedeutend wird, wenn Pädagogik als Praxis der Differenzierung begriffen wird (Kap. 3.3).

Die Differenz das Eigene/das Fremde ist konstitutiv für moderne Nationalstaaten, die auch heute noch im Rahmen der Globalisierung die wesentliche Referenzgröße bei der politischen Gestaltung bilden (Hirsch 1995). In dem Zusammenhang spielt der Kulturbegriff eine besondere Rolle, da bei der Zuschreibung eigener und fremder nationaler bzw. ethnischer Merkmale zumeist auf Kultur Bezug genommen wird. Daher soll gezeigt werden, in welcher Weise die *eigen/fremd-Unterscheidung die Grunddifferenz des Kulturdiskurses* darstellt<sup>1</sup>. Bei-

1 Diese These wird analog zu Carl Schmitts Freund/Feind-Unterscheidung für das Politische entwickelt (Punkt 3.1.6). Natürlich existieren auch andere konstitutive Unterscheidungen für das Kulturelle wie etwa »zivilisiert/unzivilisiert« (Lutz/Wenning 2001: 20). Beide Differenzen – eigen/fremd und zivilisiert/unzivilisiert – schließen sich nicht aus, sondern im Gegenteil aneinander an, doch kehrt die eigen/fremd-Unterscheidung den nationalen Bezug hervor, der vor allem seit dem neuen Rassismus der 1970er Jahre die zentrale Rolle spielt (vgl. Höhne 2001). In dem Zusammenhang ist die kritische Frage an die Pädagogik zu adressieren, ob und in welcher Weise sie sich als »nationale Wissen-

spielhaft soll in historischer Hinsicht die Artikulation »des Fremden« im Kulturdiskurs nachgezeichnet werden, wie auch an aktuellen Beispielen aus dem wissenschaftlichen Bereich die gegenwärtige Funktion des »kulturellen Fremden« verdeutlicht werden soll.

Es wird darüber hinaus der Frage nachgegangen, inwieweit ein Konsenswissen über kulturelle Differenz als elementare soziale Diskurssemantik eine Rolle spielt, in welchen spezifischen diskursiven Konfigurationen dieses Wissen auftaucht und welche hegemonialen Formen damit verbunden sind. Da Migranten in der Pädagogik zu meist mit Interkulturalität in Zusammenhang gebracht werden, ist es notwendig, das gängige Verständnis von Kultur, Kulturalität und Interkulturalität genauer zu beleuchten, denn dem Begriff der kulturellen Differenz wird in den Debatten um interkulturelles Lernen und interkulturelle Pädagogik ein zentraler Stellenwert eingeräumt.

### 3.1.1 Die Funktion des Fremden in der Moderne

In einer ersten phänomenologischen Annäherung an die fremd/eigen-Unterscheidung kann aufgezeigt werden, wie das Attribut »fremd« alltagssprachlich in vielfacher Weise benutzt wird. Etwa um anzudeuten, dass man etwas nicht besitzt (fremde bewegliche Sachen), um anzuzeigen, dass etwas nicht verstanden wird (ein Film, ein Musikstück bleibt mir fremd) oder auch um eine Person, die unbekannt oder unvertraut ist, zu bezeichnen. Die Ähnlichkeit, die sich zwischen »ergreifen« im Sinne von besitzen und »begreifen« (als Verstehen) bereits auf der phänomenologisch-alltagssprachlichen Ebene herstellt, ist nicht zufällig. Eine Person, eine Situation, eine Filmszene oder ähnliches zu begreifen, scheint stets geprägt zu sein von den beiden Momenten einer possessiven Hermeneutik: Etwas begreifen impliziert, es symbolisch qua Kategorisierung zu ergreifen, sich sprachlich, diskursiv und symbolisch seiner zu bemächtigen und es schließlich auch zu kontrollieren. Eine solche phänomenologische Bestimmung des Fremden geht davon aus, dass jede Art von Erfahrung schon immer eine Fremderfahrung ist (Schütz 1974: 137-197). Die Spannung, die diesen Begriff kennzeichnet, ergibt sich vielmehr aus der Frage, ob damit begrifflich auf eine vorgängige Größe, in welchem Sinn auch immer (phänomenologisch, hermeneutisch, psychisch, erkenntnistheoretisch usw.) abgehoben wird oder ob es sich um diskursive Konstruktionen

schaft« – auch in Form interkultureller Programmatik – erweist, wozu spezifisch die Kulturdifferenz beiträgt, nach der soziale Gruppen nationalkulturell unterschieden werden.



handelt, die unter definitionsmächtigen Gesetzen und sozialen Regeln stehen<sup>2</sup>.

Zygmunt Baumann beschreibt, auf Simmel zurückgreifend, neben den Freunden und den Feinden als den beiden in der Moderne eindeutigen Positionen den/die Fremden als die dritte und ambivalente Figur, die nicht nur Anlass zu höchster Beunruhigung im modernen Europa bot, sondern auch zu Ausschluss, Vertreibung bis hin zur Vernichtung des/der Fremden führte. Das Problem, das sich mit dem Fremden stellt, ist, dass »*der Fremde weder Freund noch Feind ist; und weil der beides sein könnte*«. Er passt nicht mehr zum »*vertrauten Antagonismus*« und gefährdet auf diese Art »*die Vergesellschaftung selbst*« (Baumann 1992: 23-25), die sich normalerweise in den Kategorien von Freund und Feind vollzieht.

Zu beobachten ist oft ein Changieren zwischen den erwähnten Positionen etwa im Multikulturalismuskurs. Im Kern der Diskurse um Kultur, Multikultur, Identität usw. steht der/die/das Fremde, wozu die Gegenposition des Eigenen existiert. Die diskursive Konstruktion des kulturell Anderen steht dabei im Vordergrund, wobei die Ambivalenz dieser Figur als quasi nicht-entscheidbar (Freund oder Feind) prototypisch für sie ist. Sie lebt geradezu von der Uneindeutigkeit.

Die Semantik der Uneindeutigkeit, welche für die Position des Fremden in der Moderne kennzeichnend ist, bildet die Voraussetzung für dessen Ambivalenz. Daher verursacht sie in einer auf Eindeutigkeiten setzenden Moderne Verunsicherung. Ein Weg, damit umzugehen, stellt der kategorische Imperativ der Assimilation dar (»Verhalte dich stets so, dass du dich durch dein Handeln und Denken nicht außerhalb der symbolischen Ordnung stellst – sei unauffällig!«); ein anderer Weg ist die Haltung der Toleranz, etwa als Anerkennung des Unterschieds (vgl. Kap. 3.2).

In ganz unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen, in denen es um das Thema Kultur geht, spielt die diskursive Grunddifferenz des Eigenen und des Fremden eine zentrale Rolle. So findet sich die Figur des Fremden in der Germanistik, die darauf mit dem Konzept der Fremdhermeneutik antwortete (Wierlacher 1993), in der Psychologie, die mit dem Konzept der interkulturellen Kommunikation reagierte z.B. Malletzke 1996) oder auch in der Pädagogik, die mit dem Programm des Interkulturellen Lernens antwortete (vgl. Kap. 3.2).

- 2 Explizit hat neben der Phänomenologie die ethnographische Forschung die Kategorie des Fremden zum soziologischen Programm erhoben. Hirschauer verortet hierfür den Ursprung in der Chicago-School und der Kulturanthropologie, wobei die Umkehrung der Perspektive entscheidend ist: Die »*Ethnographie der eigenen Kultur*« wird zum Programm erhoben (Hirschauer/Amann 1997: 10).

Mit Foucault kann die bereichsübergreifende Dominanz einer solch zentralen Differenz als Indiz für ein Dispositiv gewertet werden. Mit Bezug auf die fremd/eigen Differenz als binärer Grundkodierung werden diskursive Kontinuitäten, mögliche Anschlüsse, Brüche, Neubildungen und Verschiebungen sichtbar, welche die Transformationen innerhalb des Dispositivs anzeigen.

### *Exkurs zum Dispositivbegriff*

Der französische Begriff »dispositif« bezeichnet in »juristischen, medizinischen und militärischen Kontexten [...] die (materiellen) Vorkehrungen, die eine strategische Operation durchzuführen erlauben« (Anm. des Übersetzers in: Foucault 1983: 35). Foucault verwendet den Dispositivbegriff, um ein heterogenes Ensemble von dominanten Diskursen, Institutionen, Praktiken und Wissensformen mit strategischem Grundcharakter zu kennzeichnen, die zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt vorherrschen. Ein Dispositiv hat mehrere Merkmale, die sich exemplarisch am Sexualitätsdispositiv skizzieren lassen. Er spricht vom »Dispositiv der Sexualität« (1983: 95-158), dessen Einsetzen metaphorisch als »diskursive Explosion« (ebd.: 27) in Bezug auf den Sex (im Sinne von Sexualität) bezeichnet wird. Die Vervielfachung der »Diskursformen« (ebd.: 43) ist ein weiteres signifikantes Merkmal des Dispositivs, wobei Diskurse und Institutionen ein abgestuftes »Bündel von Machtbeziehungen« (ebd.) bilden. Unter »Institution« versteht Foucault, wie er in einem Interview zu erkennen gibt, »jedes mehr oder weniger aufgezwungene, eingeübte Verhalten. Alles was in einer Gesellschaft als Zwangssystem funktioniert, und keine Aussage ist, kurz also: alles nicht-diskursive Soziale ist Institution« (1978: 125); nicht-diskursive und diskursive Praktiken fließen also in einem Dispositiv zusammen. Mit Blick auf die Vervielfachung der Diskursformen wird sichtbar, dass die »vielfältigen Mechanismen in den Ordnungen von Ökonomie, Pädagogik, Medizin und Justiz« den »Diskurs des Sexes anreizen, extrahieren, anordnen und institutionalisieren« (1983: 46). So breitet sich, was die einzelnen Spezialdiskurse und die verschiedenen sozialen Bereich betrifft, netzartig ein diskursiv artikuliertes soziales Wissen über den Sex über die Gesellschaft aus, das sich bis in die kleinsten Verästelungen alltäglicher Praktiken hinein erstreckt. Wichtig dabei ist der produktive Charakter des Dispositivs, in dem Ge- und Verbote sowie Normen und Normalitäten als ein feines Geflecht subtiler Wissenspraktiken herausgebildet werden. Es geht, wie Foucault formuliert, um einen »Anreiz- und Vermehrungsmechanismus« (ebd.: 62), der sich nicht über Verbote realisieren lässt. Schließlich werden im neuzeitlichen Dispositiv im Rahmen wissenschaftlichen Wissens »wahre Aussagen« hervorge-

bracht. Mit dem Sex wurde ein »komplexes Dispositiv installiert, um wahre Diskurse über den Sex zu produzieren« (ebd.: 87). Im Falle des Sexes sind dies nach Foucault Diskurse über die »Hysterisierung des weiblichen Körpers [...] Pädagogisierung des kindlichen Sexes [...] Sozialisierung des Fortpflanzungsverhaltens [...] Psychiatrisierung der perversen Lust« (ebd.: 126-127). Diese »vier Figuren« repräsentieren die »privilegierten Wissensgegenstände« (ebd.), die so etwas wie eine »Normalität des Sexes« installieren, der von der einzelwissenschaftlichen Erkenntnis mit Wahrheitsanspruch bis hin zur individuellen Körperwahrnehmung des Subjekts reicht, das qua Selbst- und Fremdbeobachtungstechniken permanent in die soziale Normrealität einsozialisiert und die symbolisch-diskursive Ordnung des normalen Geschlechtskörpers (neu) eingerückt wird.

Die *Figur des Fremden* ist semantisch überdeterminiert. Sie erfüllt in verschiedenen Diskursen jeweils eine unterschiedliche Funktion, und doch liegen ihr die gemeinsamen Strukturmerkmale von a) Anders-Sein b) Unvertraut-Sein und c) des Nicht-Besitzens, sich nicht Bemächtigen-Könnens zugrunde. Mit dem ersten Element soll angedeutet werden, dass der/die/das Fremde<sup>3</sup> in der Moderne nur innerhalb eines Normalitätsparadigmas funktioniert, nach dem das Eigene die Normalität repräsentiert. Die gemeinsame semantische Struktur »des Fremden« als Basissemantik beinhaltet Ein- und Unterteilungen, Hierarchien, Differenzen, Implikationen, die soziale Wahrnehmungen prägen. Diese *epistemische Figur* bildet in vielen unterschiedlichen Bereichen eine konstitutive Differenz mit einer jeweils spezifischen Funktionalität aus. Solche Strukturelemente bilden daher das konstitutive Feld für eine Normalität zur Markierung des Fremden.

In einer epistemischen Figur kommen zwei Ebenen zusammen, die Edward Said mit Blick auf die Differenz Orient/Okzident »ontologische und epistemologische Unterscheidung« (1981: 9) nennt. Jede epistemische Figur hat in ihrer Funktion als elementare Semantik einer Diskursgemeinschaft einen kategorialen Status dadurch, dass sie Dinge sichtbar macht und so Wirklichkeit konstituiert. Der zugeschriebene Fakten- oder Tatsachenstatus (= ontologischer Status) wird durch die symbolische Struktur der Episteme, d.h. der historischen Wahrnehmungsmöglichkeiten aufgrund des sozialen Wissens determiniert. In dem Sinne existiert der Orient nur vermittelt eines »Orientalismus« als ein »Wissenssystem über den Orient« (ebd.: 14) bzw. als »System von Repräsentationen, die in einem ganzen Kräfteverhältnis eingeschlossen sind, das den Orient in einen westlichen Bildungsbe- reich, ein westliches Bewußtsein und später westlichen Herrschaftsbe-

3 Der dreifache grammatische Artikel deutet die erwähnte semantische Überdeterminierung an, die diesem Begriff unterliegt.

reich brachte« (ebd.: 227). Busse nennt »Das Eigene und das Fremde« eine »*diskursemantische Grundfigur*«, die zur »epistemisch-kognitiven Grundausstattung der Textproduzenten« gehöre (1997: 19) und keinen Teil eines individuellen Wissens darstelle. Er unterstreicht die text- und diskursordnende Funktion diskursiver Grundfiguren, die ein »Raster« bildeten,

»das selbst wieder als Grundstruktur diskursübergreifender epistemischer Zusammenhänge wirksam werden kann. Diskursive Grundfiguren sind deshalb nicht unbedingt an einen bestimmten Diskurs gebunden« (ebd.: 18).

Als Beispiel für diskursive Grundfiguren nennt er außer der Unterscheidung des Fremden/Eigenen die von »*wir* und »*sie*« (ebd.: 21).

An einem anderen Beispiel hat Pierre Bourdieu verdeutlicht, in welcher Weise diese diskursiven Grundfiguren, die er mit einem Begriff aus der Rhetorik »*loci communis*« nennt, in die alltäglichen symbolischen Kämpfe um Bedeutung und Positionierung der Subjekte eingehen. In seinem Buch »Die feinen Unterschiede« erwähnt er, die »*Loci communis* und Klassifikationssysteme« die stets »Streitobjekte in den Auseinandersetzungen zwischen den Gruppen« (1987: 744) darstellten, wenn es etwa bei den »verschiedenen Formen von Herrschaft« um die »die Opposition zwischen den Geschlechtern und Altersgruppen [...] wie zwischen Generationen« (ebd.: 745) gehe. Er illustriert die Kämpfe und Auseinandersetzung um begriffliche Vorherrschaft anhand der beiden Gruppen »die Alten« und »die Jugend«. Dabei hätten diese wie jene ihre »Waffen«, um die jeweils anderen in eine bestimmte subalterne Position zu bringen: »Jugend muß sich die Hörner abstoßen« oder es sind nur die »Heranwachsenden«, während die anderen als »altes Eisen« (ebd.: 746) bezeichnet werden. Bourdieu macht darauf aufmerksam, dass es zumeist darum gehe, »ein neues Menschenbild als gesellschaftlich verbindlich durchzusetzen« (ebd.) und dass die Struktur dieser symbolischen Kämpfe oft die Form von »*wir*« gegenüber »denen« bzw. gegenüber den »Anderen« (ebd.) annehmen. Die »Klassifikationssysteme« werden, so wird betont, auf der Basis von »Ausschließungen und Einschließungen« (ebd.) etabliert. Mit Blick auf die Rassismusstudien der 1960er Jahre in den USA hält er schließlich fest: »Daß soziale Identität in der Differenz gründet, bekräftigt man die Differenz gerade gegenüber dem Nächsten, der die größte Bedrohung darstellt« (ebd.: 747).

Das Moment des Unvertraut-Seins beschreibt dagegen die Dimension des Subjekts, das sich außerhalb etablierter gesellschaftlicher Normalität und jenseits des eigenen Zugriffs auf der/die/das Fremde (Punkt c) positionieren muss (als angstvoll, nicht-verstehend, ratlos usw.). Jede Positionierung eines Subjekts in einem Diskurs weist eine Ambivalenz auf, die durch positive oder negative Konnotationen ent-

steht. So kann die Fremde beispielsweise die allotopische Schablone für exotische Fremde und europäische Phantasien über den Orient darstellen, aber auch als terra incognita das Unbekannte anzeigen und negativ besetzt sein, um beispielsweise für politische oder religiöse Strategien (z.B. Christianisierung, »Zivilisierung«) instrumentalisiert zu werden. Die symbolische Eingrenzung als (Re-)Definition eines bestimmten Ortes wie des sozial festgelegten Fremden und Eigenen ist daher nicht ein für alle Male festgelegt, sondern wird in Diskursen permanent transformiert. Das Unvertraute wird doppelt auf einer symbolischen Raum-Zeit-Achse dadurch reproduziert, dass es sich sowohl auf ferne und fremde Orte und Menschen beziehen kann als auch auf zeitliche Relationen und Differenzen, etwa in gängigen Vorstellungen über Moderne/Vormoderne, aber auch imaginären Topographien von innen/außen, hier/dort usw. Insofern gehört das Fremde (und Eigene) kategorial-epistemologisch und historisch zur grundlegenden symbolischen Matrix<sup>4</sup> des modernen Nationalstaates, indem ein eindeutiger Ort in Raum und Zeit als der »eigene Raum« der Nation (die eigene Kultur, die eigene Geschichte usw.) diskursiv-symbolisch und imaginär<sup>5</sup> als das Eigene in Absetzung zum Fremden fixiert wird.

In diesem Kontext wird von folgender These bezüglich des Fremden ausgegangen: Es wird im Rahmen nationalstaatlich organisierter und orientierter Wissenschaft ein spezifisches Wissen über Fremde hervorgebracht, das ein konstitutives Moment des Kulturdiskurses darstellt. Die fremd/eigen-Grunddifferenz tritt vielförmig in Diskursen um Kultur seit dem 19. Jahrhundert auf und wird häufig bei der Arti-

- 4 Poulantzas verwendet den Matrixbegriff in seiner Staatstheorie, um damit die wesentlichen Veränderungen der »Raum- und Zeitmatrizes« bei der Konstituierung der modernen Nation zu kennzeichnen (1978: 90). Damit sollen die Vereinheitlichungsformen wie Territorium, Sprache, Tradition und Geschichte beschrieben werden, die »auf der Ebene der Nation« (ebd.: 88) stattfinden.
- 5 Auf eine ähnliche grundlegende Änderung der räumlich-zeitlichen Matrix durch Schaffung der Nationalstaaten weist auch Anderson hin (1988: 32 ff.), der den Begriff der »vorgestellten politischen Gemeinschaft« (ebd.: 15) in die Diskussion um Nation eingeführt hat: »Vorgestellt ist sie deswegen, weil die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen, ihnen begegnen oder auch nur von ihnen hören werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung einer Gemeinschaft existiert« (ebd.). Dies stellt ein Element des Imaginären einer Nation dar. Etienne Balibar verallgemeinert dies, wenn er sagt, dass »jede Gemeinschaft, die durch das Wirken von Institutionen reproduziert wird, imaginär« sei und dass »unter bestimmten Bedingungen *allein imaginäre Gemeinschaften real sind*« (Balibar/Wallerstein 1990: 115, Hervorh. i. Orig.).

kulation von Krisen bedeutungsvoll. *So wie das Eigene und das Fremde eine wesentliche Grunddifferenz von Kulturdiskursen darstellt, so bildet erst die Kultur das Medium, innerhalb dessen diese Grunddifferenz wiederum funktional adäquat zum Tragen kommt.* Der Fremde ist in diesem spezifischen Sinne immer der kulturelle Fremde. Unter Rückgriff auf Texte von Zygmunt Baumann und Carl Schmitt soll diese These erläutert werden.

### 3.1.2 Konstruktion des Fremden in der Weltgesellschaft

Die Konstruktion der/des Fremden bildet die eine Seite einer Differenz, bei der das Eigene die Selbstzuschreibung der positiven Identität beinhaltet (Ingroup-Outgroup). Mit Blick auf die Geschlechterdifferenz stellte es ein stetes Ziel feministischer Kritik dar, den Konstruktionscharakter von Geschlecht deutlich zu machen und die Praktiken sowie das soziale Wissen zu analysieren, aufgrund deren die Konstruktionen soziale Wirksamkeit erlangen. Judith Butler spricht in diesem Zusammenhang vom »*epistemisch/ontologischen Regime*« (1991: 8), das es in Frage zu stellen gelte. In Anlehnung an Foucault nennt sie ihre Art der Kritik eine »*genealogische Kritik*«, welche die »*Effekte des Natürlichen, des Ursprünglichen und Unvermeidlichen*« aufzuzeigen und zu analysieren habe (ebd.: 9). Gegenüber einem traditionellen, am Repressionsmodell von Macht orientierten Ansatz, der die unidirektionale und intentionale Unterwerfung der Subjekte von einem personalen, institutionellen oder staatlichen Zentrum her denkt, ist also die produktive Seite von Macht zu betonen, die gerade in der Etablierung einer bestimmten Normalität und Normativität (vgl. Foucault 1994: 236) liegt, und dies in Form von Grenzdefinitionen, Ein- und Ausschlüssen und Naturalisierungen diskursiv realisiert:

»Vielmehr erforscht die Genealogie die politischen Einsätze, die auf dem Spiel stehen, wenn die Identitätskategorien als *Ursprung* und *Ursache* bezeichnet werden, obgleich sie in Wirklichkeit Effekte von Institutionen, Verfahrensweisen und Diskursen mit vielfältigen und diffusen Ursprungsorten sind« (Butler 1991: 8).

»Effekt« bezeichnet das Resultat eines Konstruktions- bzw. Produktionsprozesses, der selbst unsichtbar bleibt, bei dem in den Dimensionen von Raum (Ursprung), Zeit (Ewigkeit) und Kausalität (Ursache) bestimmten Kategorien ein Sein-an-sich zugeschrieben wird. »Substanzen« sind stets das Ergebnis eines Naturalisierungsprozesses, bei dem bestimmte Relationen und konstitutive Elemente abgekoppelt

werden sowie durch Verschiebung und Verdichtung bestimmte Bedeutungseffekte erzeugt werden<sup>6</sup>.

Die Rede von der diskursiven Konstruktion der Fremden (Migrantinnen, fremde Sitten und Kultur, fremde Welten usw.) besagt nicht, dass es lediglich um ein sprachlich-linguistisches Problem ginge, das mit Blick auf die Realität eher als sekundär eingestuft werden könnte. Sprache bildet quasi den Rohstoff, der in den jeweiligen diskursiven Praxen eine spezielle Form erhält.

Der Status des Fremden änderte sich in der Moderne gemäß des soziokulturellen Wissens, das über ihn angelegt wurde. Ein historischer Blick auf die Diskurse, innerhalb derer der Fremde konstruiert wurde, macht die signifikanten Verschiebungen (etwa von »Rasse« zu »Kultur«) deutlich. Der Wert der »Kategorie ›Fremde« (Beck 1995: 133) liegt darin, dass mit ihr auch immer gleichzeitig die Frage nach den Grenzen gesellschaftlicher Normalität verbunden sind, jenseits derer »der Fremde« sich befindet. Ulrich Beck vertritt in diesem Zusammenhang folgende These:

*»Individualisierungsprozesse, weltweit gedacht, heben die Voraussetzungen auf, nationale Entgegensetzungen von Eigenheit und Fremdheit aufzubauen und zu erneuern. Der »Fremde« - und in der Folge auch die Eigenheit der Eigenen – werden unscharf, entraditionalisiert.« (Beck 1993: 121, Hervorh. i. Orig.).*

Angesichts einer »Weltrisikogesellschaft« (ebd.) werde auch Fremdheit und damit der Fremde universal, unser Wissen über Fremde ändere sich in dem Maße, wie sich die Welt über Vernetzung, Medialisierung usw. im transnationalen Rahmen transformiere. Kurzum: Die traditionelle Form des Fremden als nationaler Fremder sei anachronistisch geworden, weil jeder im Zeitalter der Individualisierung zum universalen Fremden würde: Eines der zentralen Merkmale der »reflexiven Moderne« sei die »*universelle Fremdheit*« (1995: 146). Der »Vorteil« dieser Entwicklung liege darin, dass sich nun der »Konstruktionscharakter des Fremden« (1993: 123) offenbare, aber es seien nicht mehr die alten »eindeutigen und selbstverständlichen kulturellen

6 Bourdieu hat früh auf die Bedeutung des »Primats der Relationen« gegenüber dem »Denken in Substanzen« (1974: 10) aufmerksam gemacht, um »mit der phantasmagorischen Auffassung von wissenschaftlicher Originalität aufzuräumen« (ebd.). Darum ist ein wesentliches Ziel diskursanalytischer Ansätze in wissenschaftskritischer Hinsicht die Prozesse von Naturalisierung und Ontologisierung zu beschreiben, zu analysieren, zu kritisieren und zu dekonstruieren. Die diskursanalytisch interessante Frage lautet also: Wie wird Fremdheit als etwas Natürliches im Diskurs erzeugt?

Unterscheidungen«, die für seine Konstruktion herhalten könnten (ebd.). Der Fremde werde zusehends Gegenstand politischer Strategien und sozialer Konkurrenz und somit zum Zielpunkt von »Machtkonflikten« (ebd.: 124). Beck glaubt einen Wechsel vom »kulturellen zum bürokratisch konstruierten Fremden« (1995: 150) registrieren zu können, wobei letzterer »nicht unbestimmt und kategorial unfaßbar« (ebd.) sei – eine Beobachtung, die am Begriff des »Asylanten« festgemacht wird. Die entscheidende Frage, die mit den Beck'schen Thesen zum Fremden verbunden ist, lautet, ob sich die Bedingungen seiner Konstruktion angesichts der konstatierten weltgesellschaftlichen Veränderungen so grundsätzlich verändert haben. Die starke Annahme dabei ist der Bedeutungsverlust des Nationalstaates, der als Akteur, zumal als organisierender, was die nationale Kultur betrifft, in den Hintergrund tritt.

Dem ist zum einen entgegen zu halten, dass der Bedeutungsverlust des Nationalstaates in dem Maße nicht zu beobachten ist, denn gerade in Belangen der »inneren Sicherheit« und der »Asylpolitik« ist ein verstärktes Engagement von Seiten nationalstaatlicher Regierungen und transnationaler Gemeinschaften wie der EU zu konstatieren. Daher ist auch nicht plausibel, warum – wie von Beck vertreten – sich bürokratisch konstruierte Fremde und kulturelle Fremde ausschließen sollten. Jürgen Link hat den Begriff »Asylanten« als die »Erfolgsgeschichte eines deutschen Schlagworts« untersucht und u.a. festgestellt, dass die Abkunft des Wortes zwar juristisch-bürokratischer Natur sei (Link 1993: 114), aber dass es die soziale Bedeutsamkeit erst durch Politik und Medien erhielt – und zwar im Zusammenhang mit dem Aufkommen des Diskurses um den »islamischen Fundamentalismus« im Gefolge der »Islamischen Revolution« im Iran 1979/1980. Ein weiteres Problem ist Beck's Verständnis von Kultur, die sich in der globalisierten Moderne auf so wundersame Weise »entraditionalisiert« (1993: 121) zeigt. Es müsste in dem Zusammenhang geklärt werden, *wie* Identitäten in Zukunft konstruiert werden sollen. Da Beck außer der Bürokratie keine andere Instanz der Fremdkonstruktion nennt und Identitätsbildung als individuellen Prozess begreift, gibt es kaum einen Erklärungsspielraum für die Konstruktion von Identitäten. Ein Blick auf entsprechende Diskurse (Stichwort Huntington, ethnischinterpretierte Konflikte, Fundamentalismuskurse usw.) zeigt, dass »Kultur« wie auch »Religion« als Kollektivzuschreibungen für die Konstruktion entsprechender Identitätsformen nach wie vor hoch im Kurs stehen.



### 3.1.3 Soziale und historische Bedingungen der Konstruktion von Fremden

Die historischen und systematischen Bedingungen der Fremdkonstruktion zeigen sich in mehrfacher Hinsicht: Als nationales Wissen, als Geschichte von Eroberung und Expansion, als politische Exklusionspraktiken oder als wirtschaftlicher Machtfaktor. Es handelt sich um ein weitverzweigtes historisch-soziales Wissen über Fremde und Fremdheit, durch das Migranten definierbar, fixierbar und beherrschbar gemacht werden sollten. Fremde bzw. fremd steht hierbei im weitesten Sinne für alles, was außerhalb einer bestimmten vorgegebenen Normalität diskursiv ausgegrenzt wird und die andere Seite des Normalitätsdispositivs bildet. Im engeren Sinne stehen die Fremden für die Individuen und Gruppen, die – als Teil eines konstruierten Außen – gleichermaßen den Teil eines konstruierten Innen, nämlich eines Raums, eines Territoriums, einer Nation, einer Region usw. bilden. In beiderlei Hinsicht sind die diskursiven Prozesse des Fremd-Machens durch das Anlegen, Archivieren und Anwenden eines bestimmten (wissenschaftlichen) Wissens über Fremde von zentraler Bedeutung. Im einzelnen spiel(t)en folgende Entwicklungen eine tragende Rolle:

- Jede »nationale Gemeinschaft«<sup>7</sup> hat entsprechend der historischen Entwicklung einen bestimmten Modus und Legitimationen im Umgang mit Fremden (z.B. als Migranten, Flüchtlinge) entwickelt. Dies betrifft alle denkbaren sozialen Bereiche wie Bildung, Erwerb der Staatsbürgerschaft, rechtliche Be(nach)teiligung, Diskriminierungspraxen (im doppelten Sinne von »unterscheiden« und »unterdrücken«), Sondergesetze für Fremde, mediale Bilder, das Reden über Fremde in Politik, Wirtschaft usw.
  - Die neuzeitliche Konstruktion der/des Fremden in Europa fällt zum einen mit der vehementen Akzeleration und Akkumulation wissenschaftlichen Wissens und der Expansion und Entwicklung des europäischen Modells hin zum ökonomisch geprägten »Welt-system« (Wallerstein) zusammen, zum anderen bildet die Religion und mithin gerade in der Abtrennung des religiösen Fremden (Heide, Muslim) ein konstitutives Moment europäischer und nord-amerikanischer Gesellschaften hinsichtlich der Fremdexklusion, wobei die »Dynamik der Differenz« des religiösen Diskurses als konstitutives Diskurselement zumeist in Krisen und Konflikten voll zur Geltung kommt.
- 7 Balibar spricht in diesem Zusammenhang von der »Nation-Form« (Balibar/Wallerstein 1990: 107-130), um die historische Spezifik dieser Konstruktion (Nation/Nationalstaat) zu erfassen.

- Mit der Entwicklung der neuzeitlichen Wissenschaften, vor allem der Humanwissenschaften, wird ein Wissen-Macht-Komplex historisch wirksam und dominant, innerhalb dessen jedes Subjekt (kollektiv/individuell) ein Fremder sein und somit zum Objekt von Exklusion werden kann. Dieses historisch akkumulierte Wissen stellt eine Art »historisches Apriori« (Foucault 1995: 184) der vielfältigen Exklusionspraktiken und Zuschreibungen als »Verrückte/r, Kranke/r, kulturell oder rassisch Andere/r« usw. dar. Insofern erscheint es sinnvoll, diese Art machtvollen Zugriffs auf ganze Bevölkerungsgruppen (»hysterische Frauen«, »Perverse«, »Rassen- oder Artfremde« usw.) wie auf den individuellen Körper als einen Prozess der permanenten Herstellung des Anderen<sup>8</sup> zu begreifen, bei dem das Inkommensurable in einer wie auch immer homogen gedachten sozialen Einheit (Staat, Institution, Region, Dorf, Verein, soziale Gruppe usw.) ausgeschieden wird. Detlev Peukert hat unter anderem darauf aufmerksam gemacht, dass mit der Genese des europäischen Rassismus zugleich die soziale Utopie einer leidensfreien, vollkommen normalisierten und durchregulierten Gesellschaft ohne jede individuelle Verantwortung beschworen wurde, deren Verwirklichung und Umsetzung der Faschismus versprach:

»Wir dürfen nicht vergessen, daß der faschistische Rassismus ein Modell für die Neuordnung der Gesellschaft, ihre innere Ausrichtung anbot. Es beruhte auf der rassistisch begründeten Aussonderung aller aus der Norm herausgefallenen Elemente, von aufsässigen Jugendlichen, von Arbeitsbummlern, von Asozialen, von Prostituierten, von Homosexuellen, von beruflichen Erfolglosen und Leistungsuntüchtigen, von Behinderten« (Peukert nach Baumann 1996: 46).

Peukert weist schließlich auf den Kern dieser gesellschaftlichen (Anti)Utopie, nämlich den »utopischen Glauben an allumfassende »wissenschaftliche« Endlösungen sozialer Probleme (als) letztem logischen Extrem« (ebd.) hin, welches die Form einer mit sich selbst identischen Gesellschaft als rassistisch-reine Volksgemeinschaft hätte. Die Paralyse und Exklusion alles Nicht-Identischen (des/der Anderen/Fremden) bildet den phantasmagorischen Kern einer solchen Vorstellung reiner Synthese (individuell-symbiotisch

- 8 In der Ethnographie wird in dem Zusammenhang von »othering« (Fuchs/Berg 1995: 35) gesprochen als »Verfremdung« und »Konstitution des Anderen durch Abgrenzung vom Anderen und damit Konstitution des Selbst«(ebd.).

und kollektiv-gemeinschaftlich), des identischen Einen, des unveränderlichen und ewigen Gesichert- und Aufgehoben-Seins<sup>9</sup>.

Die Voraussetzung der vielfachen Abtrennung des Anderen vom Eigenen funktioniert als Normalisierungsdispositiv aufgrund einer spezifischen Rationalität, durch die im spezialwissenschaftlichen Bereich die Kategorien und Begründungen für das entsprechende Ein- und Aussortieren des Anormalen, Fremden, Unbegreifbaren, des Abweichenden usw. geliefert werden. Deren Wissen entwickelt sich auch, vielfach (massen)medial transformiert, zu einer populären Form soziokulturellen Allgemeinwissens, in dem das Eigene und das Fremde strukturell (als diskursive oder epistemische Grundfigur) enthalten ist. Ganze wissenschaftliche Bereiche sind ohne dieses Strukturelement gar nicht denkbar<sup>10</sup>.

Die Entwicklung moderner Rationalitätsformen haben Michel Foucault und Edward Said am Beispiel des Orients als des Anderen beschrieben (Said 1981, Foucault 1981). Als konstitutiv für die abendländische Vernunft bezüglich der Darstellung des Orients betont Foucault die dichotome komplementäre Ausschließung des Rationalen und Irrationalen:

»In der Universalität der abendländischen Rationalität gibt es den Trennungsstrich, den der Orient darstellt: der Orient, den man sich als Ursprung denkt [...] der Orient, der der kolonialisatorischen Vernunft des Abendlandes angeboten wird, jedoch unendlich unzugänglich bleibt [...] Der Orient ist für das Abendland all das, was es selbst nicht ist, obwohl es im Orient das suchen muß, was seine ursprüngliche Wahrheit darstellt. Die Geschichte dieser großen Trennung müssen wir schreiben [...]« (Foucault 1981: 10).

Die Kategorien Freund, Feind, Fremder und Anderer bezeichnen jeweils eine spezifische Position oder Relation. Freund und Feind

- 9 Das oben angedeutete Verständnis des Anderen schließt, was den Komplex von Macht und Wissen betrifft, an den Begriff der »Intelligibilität« von Michel de Certeau an, der hierin eine eigene Struktur europäischer Geschichtsschreibung erblickt: »[...] Intelligibilität stellt sich im Verhältnis zum Anderen her; sie bewegt sich (oder ›schreitet‹) fort, indem sie das verändert, was sie aus ihrem »Anderen« – dem Wilden, der Vergangenheit, dem Volk, dem Wahnsinnigen, dem Kind, der Dritten Welt – macht« (de Certeau, 1991: 13).
- 10 Zu denken wäre in erster Linie an wissenschaftliche Zweige wie die Demographie, die »Rassenforschung«, die Humanethologie wie auch an die Sozialwissenschaften (Quetelets »Soziale Physik« bzw. die Konstruktion des »homme moyen«, des Durchschnittsmenschen), nicht zu vergessen die »nationalen« Geistes-, Sprach- und Geschichtswissenschaften (vgl. Diekmann: 1996: 82 ff.).

bilden agonale Positionen<sup>11</sup>, wobei ein Wissen über den Feind vorliegt, das ihn als gegensätzlich zum Eigenen, wie auch immer definiert, einstuft. Gegenüber dem Fremden ist der Feind sozusagen der gewusste und (an-)erkannte Fremde, er ist »bekannt« und es existieren Kriterien, durch die er eindeutig vom Freund getrennt wird. Er hat bestimmte »natürliche« Merkmale, die ihn in einer Differenzposition zum Eigenen bestimmen (z.B. Kapitalismus-Kommunismus, christlich-islamisch). Der Fremde hingegen stellt zunächst eine unbekannte Größe dar (Baumann 1992), und da er aufgrund seiner Fremdheit nicht zu begreifen ist, kann man ihn auch nicht symbolisch kontrollieren. Seine eigentlichen Eigenschaften und »wahre Natur« bleiben verborgen, ein Blick in sein »Inneres« ist nicht möglich, was ihn zu einer unberechenbaren und nicht bestimmbar Größe macht. Infolge dessen wird seit dem 18. Jahrhundert ein exorbitantes Wissen über den/die Fremden, die nicht zum Eigenen, vor allem zur eigenen Nation gehören, akkumuliert (Ethnologie, Migrationssoziologie, Demographieforschung<sup>12</sup>).

Im nationalstaatlichen Kontext stellt der Rassismus im 19. Jahrhundert ein wesentliches Element dar, das ein entsprechendes wissenschaftliches Wissen für die Theorie des rassistisch Fremden lieferte. So läßt sich festhalten, dass es zwar auch vor dem Rassismus Theorien über Fremde gab (Hexen, Ungläubige, Moslems, Juden), aber dass eine säkulare-wissenschaftliche Theorie der Fremden innerhalb eines nationalstaatlichen Zusammenhangs erst im 19. Jahrhundert möglich war.

### *Exkurs: Rassismus und Biopolitik*

Foucault verortet den Rassismus im Rahmen einer weit verzweigten Biopolitik im 19. Jahrhundert, dessen Mittel die »Biomacht« als dem staatlich-disziplinären Zugriff auf die Bevölkerung und den individuellen Körper bildete (1992a: 51-58). Hansen spricht für denselben Zeitraum vom »*biologistischen Paradigma*« (1991: 13):

»Das biologistische Paradigma des 19. Jahrhunderts erlaubt die Erklärung allen unerwünschten Verhaltens aus der Abstammung: Es sind die falschen Eltern, die falschen Vorfahren, das falsche Blut, die zum falschen Verhalten führen. Asozialität, Kriminalität sind angeboren, kulturlose Slawen haben

<sup>11</sup> Vgl. C. Mouffe (1997: 75-90).

<sup>12</sup> Abgesehen von den Biowissenschaften (Medizin, Psychiatrie, Eugenik, Phrenologie, Ethologie, Verhaltenslehre usw.), die erst so etwas wie eine umfassende »Biopolitik« (Foucault) ermöglichen.

kulturlose Kinder, Juden haben eine zersetzende Intelligenz [...] Zigeuner sind arbeitsscheu und Gesindel...« (ebd.: 13-14).

Nach Foucault wird neues Wissen in der doppelten Form der »Disziplinarmacht«, die auf die produktiven Kräfte des individuellen Körpers zielt, und der »Regulierungsmacht«, welche die Bevölkerung verwaltet, etabliert. Foucault nennt als Beispiele Systeme der Krankenversicherung, der Alterssicherung, Hygieneregeln oder den Schulbesuch usw. Entscheidend für den Zusammenhang von Staat, Volk, Nation und Rassismus ist, dass es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einer Renaissance des »Phantasma des Blutes« (Foucault 1983: 178) kommt, quasi als feudales Relikt des sogenannten »Allianzsystems« adeliger Familiengenealogien (ebd.: 175). Dieses wird dem herrschenden »Sexualitätsdispositiv« unterlegt, aufgrund dessen sich der »moderne, staatliche, biologisierende Rassismus« formiert und »eine ganze Politik der Bevölkerung, der Familie, der Ehe, der Erziehung, der gesellschaftlichen Hierarchisierung [...] begründet« (ebd.: 178). Der biologische Rassismus bildet den Ausgangspunkt für ein Modell von Gesellschaft als »binärer Konzeption«. Damit verknüpft ist der Diskurs des immerwährenden Krieges bzw. der Krieg als dauernde soziale Beziehung (vgl. Foucault 1992a).

Die Vorstellung von Rasse, Volk oder auch Nation als einer eo ipso natürlich gesetzten und gedachten *vorpolitischen* homogenen Entität definiert demnach eine »biologische Beziehung« jenseits historisch geformter Sozialität. Die logisch-semantische Struktur dieses Diskurses (Statik, Reinheit, Kampf, Hierarchie, Vernichtung usw.) reartikulierte einen Großteil des Feldes des Politischen als Biologisch-Naturhaftes, das in Formen der Metaphern, Metonymien, Symbolen usw. in andere Diskurse eingespeist wird.

Diese Veränderung der Diskurse und die Transformation des Wissens führt zu einer Neuartikulation des/der Fremden in dem Rahmen, wie Gesellschaft sich selbst neu beschreibt bzw. definiert. Durch das neue wissenschaftliche Wissen seit dem 19. Jahrhundert um »Nation«, »Rasse« und »Kultur« wird die fremd/eigen-Unterscheidung in unterschiedlichen Bereichen wie Politik oder Wissenschaft artikuliert und ermöglicht so neue Inklusions- und Exklusionsformen. Innerhalb des biopolitischen Dispositivs kommt es zu Verschiebungen, und die Fremden werden als Objekt auf vielfache Weise konstruiert. Eine Neukonfiguration bzw. Neuartikulation verschiedener Diskurse muss keine Funktionsänderung zur Folge haben, was an der Verschiebung vom alten zum neuen kulturalistisch geprägten Rassismus deutlich wird (vgl. Balibar/Wallerstein 1990: 23-38).

In dieser Perspektive ist es also nicht das Nicht-Wissen um den Fremden, das ihm gefährlich wird, sondern das *Wissen*, das, um es paradox zu formulieren, dieses »Nicht-Wissen« artikuliert. Die mythi-

schen Kerne von »Rassewissen« oder »Kulturwissen« bzw. »Zivilisationswissen« bilden ein Potential und eine semantisch-diskursive Kontinuität zur Legitimation von Ausschließungspraktiken, die erst durch eine entsprechende Funktionsbeschreibung in der historischen Rückschau deutlich zutage tritt.

Ein Indiz für die Macht solcher Fremddiskurse stellt die Ambivalenz dieser Position des Fremden dar. Die machtvollen Zuschreibungsprozesse changieren zwischen negativ-ablehnenden, tolerierenden und positiv-akzeptierenden Position hin und her, wodurch der Fremde in einer Art Schwebezustand der Uneindeutigkeit gehalten wird mit der steten Option von Seiten der Einheimischen, diese Ambivalenz auf eine Seite hin dezisionistisch und vereindeutigend »aufzulösen«.

- Der Fremde wird permanent sozial, medial und wissenschaftlich beobachtet und spezifisch »markiert«. So vollzieht sich die »Konstruktion als *permanenter* Anderer außerhalb der ›normalen‹ Trennungen und Kategorien« (Baumann 1996: 90). Realisiert wird dies, mit einem Ausdruck von Frederic Barthes, durch sogenannte »Diakritika«, also Zeichen mit diskriminierender (in der Doppelbedeutung von Trennen/Unterscheiden und Herabsetzen) Funktion, so dass die »äußerlichen, sichtbaren und leicht zu entdeckenden Eigenschaften« (ebd.) stets aufs neue reproduziert werden. Auf diese Weise wird die permanente Sichtbarkeit des Fremden gewährleistet. Ähnlich hatte Erving Goffman diese Art der Zuweisung und Sichtbarmachung als Stigma bzw. Stigmatisierung bezeichnet und Baumann betont, dass »das Wesen des Stigmas die Betonung der Differenz« (ebd.: 91) sei, »einer Differenz, die im Grunde unauflösbar ist und infolgedessen eine permanente Ausgrenzung rechtfertigt« (ebd.). Baumann weist auch darauf hin, dass aufgrund der steten Sichtbarmachung des »negativen Fremden« »ein echter Widerspruch im Herzen der Moderne« (ebd.: 93) bestehe, die ja auf den universalen Prinzipien von Freiheit, Gleichheit und Autonomie beruhe, im Inneren aber permanent aussortiere und aussondere:

»Da die Zeichen des Stigmas im wesentlichen unauslöschlich sind, kann eine Stigmatisierung nur beendet werden, wenn der Stigmatisierte als unschuldig oder neutral neuinterpretiert wird, oder ihm jede semantische Signifikanz vollständig abgesprochen und er auf die Weise sozial unsichtbar gemacht wird. In der modernen Gesellschaft besteht ein Druck, genau dies zu tun [...] Er rührt von Attributen her, die für die moderne Gesellschaft ganz zentral und konstitutiv sind, wie das Prinzip der Chancengleichheit, Freiheit der Selbstbestimmung, Verantwortung des Individuums für sein eigenes Schicksal [...]« (ebd.: 93).

So werden beispielsweise pädagogische Programme entworfen, um die sozial fremd gemachten Gruppen zu integrieren. Von Seiten professionellen Wissens werden die Grenze zur Exklusion und damit für eine potentielle Integration immer wieder neu gezogen und flexibel gehalten<sup>13</sup>. Dadurch würde der »innere Widerspruch« (Baumann ebd.: 94) kleingehalten. Da sich das »liberale Programm« aber in einer grundlegenden Antithese zur Homogenisierungstendenz des Nationalstaates befindet, kann es lediglich um die Verstetigung bzw. die »Permanenz des Widerspruchs« gehen, der immer wieder aufs Neue in entsprechend historischer Form hervortritt:

»Nirgendwo ist der innere Widerspruch der »liberalen Lösung« des Problems der Heterogenität deutlicher sichtbar als in dem Druck, die ethnischen, religiösen oder – allgemeiner – *kulturellen* Fremden zu »assimilieren« (ebd.: 94).

Es besteht also scheinbar ein Widerspruch doppelter Art: Auf der einen Seite werden die Fremden immer wieder sozial und diskursiv als kulturell fremd markiert und positioniert, auf der anderen Seite machen Staat und Wissenschaft sich anheischig, »das Problem des Fremden zu lösen«, diesen beispielsweise integrieren und auf diese Art unsichtbar zu machen<sup>14</sup>. Dieses »Annullieren«, wie Baumann es bezeichnet, genauso wie das »Markieren« kann nur innerhalb des Kulturdiskurses realisiert werden, denn die Determinanten der Fremdheit hängen von der »Definition des Kulturellen im Unterschied zum Ökonomischen, Politischen oder, ja, *Sozialen*« (ebd.) ab.

Die Spielregeln, die zugewiesenen Rollen und die Bedingungen für Ablehnung bzw. Akzeptieren einer Position unterliegen

13 Ein Paradebeispiel dafür bietet die Debatte um Universalismus und Relativismus, in der die theoretische Spannbreite einer »flexiblen Toleranz« deutlich wird, in der Grenzdefinitionen in Form von »Akzeptabilität«, »Ver-/Erträglichkeit« und »Anerkennung« festgelegt und der Spielraum für »Autonomie« vorgegeben wird.

14 Die Interkulturelle Pädagogik löst dieses grundlegende Dilemma, indem sie soziale und ökonomische Asymmetrien und Machtgefälle, unter denen die Migranten ihre Existenz gestalten müssen, in symmetrische Kulturkonflikte transformiert, so dass es am Ende nur noch um Anerkennung bzw. Toleranzgebote geht. Die These von der Kulturdifferenz, von der dabei als Faktum ausgegangen wird, wäre daher umzudrehen: Damit Differenz anerkannt werden kann, muss sie erst einmal hergestellt und quasi wissenschaftlich »auf den Begriff« gebracht werden.

Machtverhältnissen, die sich sozialhistorisch eingespielt haben und sich aus hegemonialem Wissen speisen. Der Hegemoniestatus dieses Diskurswissens wird unter anderem daran deutlich, dass die Regeln stets einseitig verändert werden können, was die Relationierung von Fremden und die Einheimischen betrifft. So kann auch der Status des »annullierten Fremden«, der eben noch in der »Reklassifikation als Insider« (ebd.: 95) anerkannt und der um »Selbstverfeinerung« bemüht war, wieder in den des »reannullierten Fremden«, d.h. erneut den Status des eigentlichen Fremden transformiert werden. Ein Beispiel dafür ist die ambivalente Position ausländischer Jugendlicher der 2. und 3. Generation, die einmal als Beispiel für gelungene Integration und Anpassungsfähigkeit (= Autonomie) dargestellt werden oder zum »Opfer« eines »verlockenden Fundamentalismus« (Heitmeyer/Müller/Schröder 1997) werden (= Heteronomie).

Darüber hinaus weist Baumann darauf hin, dass die »Aneignung der einheimischen Kultur eine durch und durch *individuelle* Angelegenheit (ist), während die Produktion der »kulturellen Fremdheit« immer *auf ein Kollektiv zielt*« (ebd.: 96). Der sozialen Markierung des »kulturell Fremden« liegt also ein Verschiebungsprozess metonymischer Art zugrunde, bei dem jeder individuelle Fremde zum Repräsentanten der eigenen kulturellen Gruppe wird, da im Diskurs um kulturelle Fremdheit ein Kollektivsubjekt unterstellt wird, bei der das eigene und das fremde Kollektiv differentiell gegenüber gestellt werden.

In welchem Verhältnis dieser »allgemeine kulturelle Fremde« zum Subjekt steht, hat Uli Bielefeld psychoanalytisch folgendermaßen erklärt:

»Das Fremde, das als das Allgemeine gesetzt wird, ist immer Imagination. Und nie verliert das Fremde diesen imaginären Zug. Sobald es bekannt wird, sobald es nicht allgemein ist, verliert es gerade den ihm als spezifisch zuschreibbaren Charakter. Das Fremde gibt es gesellschaftlich und individuell nur als allgemeines, wird es konkret, verliert es seine Gestalt« (Bielefeld 1992: 103).

Dabei entsteht die Frage, ob sich die Fremdheit stets mit dem Konkretwerden, Bekanntwerden, Vertrautwerden quasi automatisch für das Selbst auflöst, denn Fremdkonstruktionen sind primär sozialer und diskursiver Natur, die in Praktiken die individuelle Wahrnehmung formen. Spezielle Bilder von Fremden konstituieren ein bestimmtes Verhältnis zu Fremden in kognitiver und emotionaler Hinsicht. Hierin wirken sie regulierend auf individuelle Einstellungen, denn Reaktionsweisen wie Angst, Neugierde oder Lust sind nicht vorsozial, sondern werden durch gesellschaftliche Unterscheidungspraktiken hergestellt.



Eine ursprüngliche, rein individuelle und außerhalb sozialer Diskurse »neutrale« Wahrnehmung existiert nicht, und das Imaginäre erfährt seinen relevanten sozialen Status erst innerhalb der sprachlich-symbolischen Ordnung bzw. durch diese strukturiert wird (vgl. Evans 2002: 146 ff.). Insofern ist auch jede »authentische« Erfahrung mit »Fremden« als Erziehungsmittel wirkungslos, wie es sogenannte Kontakthypothesen unterstellen, da auch diese, wie jede Erfahrung, vom sozialen Wissen abhängt, nach dem wahrgenommen, kategorisiert, beurteilt wird. Als Ziel einer diskursanalytischen Perspektive steht nicht der Fremde als Objekt direkter Erfahrung im Vordergrund, sondern die soziale Akzeptanz der geäußerten Vorstellungen über Fremde und deren Positionierung im Diskurs. So fällt etwa auf, dass nur bestimmte Gruppen wie in Deutschland die Türken die prototypischen Fremden bzw. die »Allzufremden« (vgl. Radtke 1996a) repräsentieren. Dass die Fremdkonstruktionen eher mit dem Eigenen als mit dem Fremden zusammenhängen, ist ein Umstand, auf den speziell psychoanalytische Ansätze stets verwiesen haben und die Vorurteilsforschung hat auf den Umstand der Persistenz von Stereotypen trotz besseren Wissens und anderer Erfahrungen aufmerksam gemacht.

### 3.1.4 Die Eigenlogik des Politischen

Unter Punkt 3.3.1 war mit Baumann (1992) darauf hingewiesen worden, dass »der Fremde« neben »Freund« und »Feind« einen eigenen Status genießt, dessen Charakteristikum die Ambivalenz ist. Im Folgenden soll eine weitere Problematisierung der Strukturbeziehung zwischen dem Eigenen und dem Fremden unter Rekurs auf den Begriff des Politischen bei Carl Schmitt unternommen werden, wie er ihn in dem Verhältnis von Freund und Feind paradigmatisch festgemacht hat<sup>15</sup>.

Der Jurist und Verfassungstheoretiker Carl Schmitt hat in den 1930er Jahren einen »Begriff des Politischen<sup>16</sup>« herausgearbeitet, der

15 Im Gegensatz zu seinen normativen Festlegungen zum Politikbegriff verbinden sich mit dem Abschnitt über den »Begriff des Kulturellen« natürlich keine normativen Ansprüche wie im Falle des Politikbegriffs von Schmitt, sondern es soll vielmehr verdeutlicht werden, in welcher Weise diese Grunddifferenz in den jeweiligen Diskursen über Kultur eine Rolle spielt. Der Schmittsche Ansatz und seine klaren begrifflichen Abgrenzungen und Unterscheidungen dienen dabei als Modell.

16 Sich auf einen Kronjuristen des deutschen Faschismus, wie Schmitt auch bezeichnet wird, in einem solchen Zusammenhang zu beziehen, erscheint auf den ersten Blick eigentümlich. Doch hat er eine grundle-

wesentlich auf der Unterscheidung von »Freund« und »Feind« beruht. Ohne der Frage nachzugehen, ob diese Kennzeichnung des Politischen durch Schmitt zutrifft oder nicht, soll hier analog zur Freund-Feind-Unterscheidung die These vertreten werden, dass in gegenwärtigen Diskursen um Kultur, sei es in wissenschaftlichen Spezialdisziplinen oder im Medienbereich, ein *Begriff des Kulturellen* dominant ist, der wesentlich auf der *Unterscheidung des (nationalen) Eigenen und des Fremden* beruht. Umgekehrt stellt diese Differenz ein konstitutives Element des Kulturdiskurses dar. So werden Volk, Nation, nationale Identität kulturalistisch begründet, ohne einem sozial tabuisierten biologischen Rassismus zu verfallen<sup>17</sup>.

Folgende Gründe sind ausschlaggebend, um sich für die Entwicklung eines Begriffs des Kulturellen auf Schmitts Begriff des Politischen zu beziehen. Zum einen wird bei Schmitt außer den Positionen von Freund-Feind auch die Rolle des Fremden thematisiert. Zum anderen beschreibt er mit der Freund/Feind-Unterscheidung einen wesentlichen Exklusions/Inklusionsmechanismus moderner, nationalstaatlicher Gesellschaften als Proprium des Politischen. Analog zur Grunddifferenz des Politischen (Differenz von Freund/Feind), kann allgemein nach der Grunddifferenz des Kulturellen gefragt werden.

Schmitt geht davon aus, dass die jeweiligen Unterscheidungen nur in einem bestimmten Bereich und Funktionsfeld wirksam sind, und dass eine theoretische Vermischung der Bereiche eine Schwächung

gende Kritik an der liberalen Demokratie geübt, die erhellend sein kann, wie Chantal Mouffe (1997) jüngst festgestellt hat. Dass sein Begriff des Politischen letztendlich auf einem irrationalen Konzept des »existentiell Anderen« beruht, haben mehrere Autoren festgestellt (vgl. dazu Preuß 1986: 147-159). Dass eine ganz andere Tradition zur Beschreibung des »Wesens des Politischen« herangezogen werden kann, haben unter anderen Karl Marx, Max Weber und Hannah Arendt, letztere im Anschluss an aristotelischen Politikbegriff, gezeigt. Dolf Sternberger hat geradezu die zu Schmitt antagonistische Position vertreten, dass der »Friede die Norm des Politischen« darstelle (vgl. dazu Conradt 1990: 72-112, hier besonders S. 74 ff.).

17 Dem liegt die These über die historische Neuartikulation des Rassismus als Neorassismus bzw. Kulturalismus zugrunde (vgl. Höhne 2001). Sie besagt, dass der neue Rassismus in der postkolonialen Phase aufgrund neuer Identitätsdiskurse über das Selbstbestimmungsrecht der Völker, was ihre kulturelle Identität betrifft, und aufgrund der wissenschaftlichen Ablehnung des Rassebegriffs u.a. durch die UNESCO seit den 1950er Jahren sich als ein »Rassismus ohne Rassen« entwickelt hat, der von der »Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen« und ein »Recht auf kulturelle Identität« (Balibar/Wallerstein 1990: 28) der Völker ausgeht.

der Unterscheidungsfähigkeit zur Folge hat. Die Hauptlinien der Schmittschen Argumentation stellen sich wie folgt dar.

»Das Politische«, so heißt es bei ihm, »hat [...] seine eigenen Kriterien« (1996: 26), die es von »dem Moralischen, dem Ästhetischen, Ökonomischen« (ebd.) unterscheiden. Nicht die »letzten Unterscheidungen« von »Gut und Böse [...] Schön und Häßlich [...] oder rentabel und Nicht-Rentabel« seien es, die dem Politischen zugrunde liegen (sollen), sondern »die Unterscheidung von Freund und Feind« (ebd.). In einem Text mit dem Titel »Der Gegensatz von Parlamentarismus und moderner Massendemokratie« trägt Schmitt seine Kritik an der liberalen Demokratie vor und entwickelt einen eigenen Demokratie-begriff. Eine deliberative Demokratie, der ein Meinungspluralismus zugrunde liegt, lehnt Schmitt ab – diesen Liberalismus möchte er von der Demokratie getrennt sehen. Eine Demokratie kann nach seinen Vorstellungen nur auf einer »Substanz der Gleichheit« (1957: 59) beruhen, worunter er die Homogenität der Nation versteht, die durch das Bürgertum des 19. Jahrhunderts noch gewährleistet schien. Die substantielle politische Einheit ist, wie Schmitt betont, »total und souverän« (1981: 187). »Existenziell« ist die Unterscheidung insofern, als »jede Angelegenheit politisch sein kann«, d.h. als Freund/Feind-Unterscheidung artikuliert werden kann.

Das dezisionistische Moment in Schmitts Politikbegriff ist für die Definition des Heterogenen bzw. des Fremden in einem homogenen Gebilde entscheidend, denn es kann nach ihm zu Situationen und Konstellationen kommen, in denen das Fremde eindeutig definiert, ausgeschlossen oder »vernichtet« werden muss: »Zur Demokratie gehört also notwendig erstens Homogenität und zweitens – nötigenfalls – die Ausscheidung oder Vernichtung des Heterogenen« (1957: 59). Zur Illustration erwähnt er die »Türkei mit ihrer radikalen Aussiedlung der Griechen« und

»das australische Gemeinwesen, das durch Einwanderungsgesetzgebung unerwünschten Zugang fernhält. Die politische Kraft einer Demokratie zeigt sich darin, daß sie das Fremde und Ungleiche, die Homogenität Bedrohende, zu beseitigen oder fernzuhalten weiß« (ebd.).

Der »Substanz der Gleichheit« stehe das »Risiko der Ungleichheit« (ebd.) gegenüber. Der Feind ist also, wie Ilse Staff bemerkt, der »existentiell Andere« (1981: 388), der aber nicht nur der »rassisch Andere« sein muss, wie eine Bemerkung Schmitts belegt. Er vermerkt, dass »infolge der modernen Demokratie der männliche Typus zurückgedrängt wird und eine allgemeine Feminisierung eintritt« (Schmitt 1957: 57), was nichts anderes als den »Übergang vom Intellektuellen zum Affektiven und Sensuellen« (ebd.) bedeute. Wovor Schmitt hier warnt ist der Umstand, dass durch das parlamentarische Procedere und

ein allgemeines »Antichambrieren« die Substanz des Politischen verloren gehe, die in der Fähigkeit zur Unterscheidung von Freund/Feind liege. Den Status des Feindes bestimmt er folgendermaßen:

»Feind ist also nicht der Konkurrent oder der Gegner im allgemeinen. Feind ist auch nicht der private Gegner [...] Feind ist nur eine wenigstens eventuell, d.h. der realen Möglichkeit nach *kämpfende* Gesamtheit von Menschen, die einer ebensolchen Gesamtheit gegenübersteht. Feind ist nur der *öffentliche* Feind [...] Auch ist in dem tausendjährigen Kampf zwischen Christentum und Islam niemals ein Christ auf den Gedanken gekommen, man müsse aus Liebe zu den Sarazenen oder den Türken Europa, statt es zu verteidigen, dem Islam ausliefern. Den Feind im politischen Sinne braucht man nicht zu hassen [...]« (1996: 29).

Primäre Prinzipien des Politischen sind die Unterscheidungs- und die Entscheidungsfähigkeit (Dezision) und damit die Fähigkeit zur spezifischen »Assoziation« als existentiellern Akt, der einen Pluralismus der Assoziationen als gleichwertig und nebeneinander existierend ausschließt: Nur im Falle des Nicht-Erkennens des »Wesens des Politischen« stehe die »politische Assoziation pluralistisch neben einer religiösen, ökonomischen und anderen Assoziationen« (1957: 71). »Alle Trübungen dieser Kategorie von Freund und Feind« so Schmitt, »erklären sich aus der Vermengung mit irgendwelchen Abstraktionen oder Normen«, denn die »physische Tötung von anderen Menschen, die auf der Seite des Feindes stehen [...] hat keinen normativen, sondern nur einen existentiellen Sinn« (ebd.), wozu ein »schwaches Volk« (ebd.: 72) nicht in der Lage sei: Die »seinsmäßige Negierung eines anderen Seins« (1996: 33), wie er die physische Vernichtung von Menschen umschreibt, müsse es im rechten Augenblick mit dem »Bewußtsein des ›Ernstfalles«« (ebd.: 30) wollen.

Unmissverständlich betont er den unabdingbaren »polemischen Sinn« (ebd.: 31) aller politischen Begriffe, die konkret und situativ gebunden seien. Die »reale Möglichkeit des Kampfes« sei auf dem Gebiet der Politik immer vorhanden und das »Primat der Innenpolitik« beziehe sich notwendig »nicht mehr auf den Krieg zwischen organisierten Völkereinheiten (Staaten oder Imperien), sondern auf den *Bürgerkrieg*« (ebd.: 32). Es gilt also, den »inneren Feind« in Abhängigkeit von der konkreten Situation und im Bewusstsein eigener nationaler Homogenität zu bestimmen und alle notwendigen Entscheidungen, jenseits moralischer Erwägungen, zu treffen und die Maßnahmen durchzusetzen. Zentral für das Verständnis von Schmitts Politikbegriff ist, wie erwähnt, die eindeutige Bestimmung des Freund-Feind-Verhältnisses, das nur durch die strikte Trennung des Politischen vom Moralischen, Religiösen, Ökonomischen usw. vorgenommen werden kann, aber nicht immer einfach zu realisieren ist. Darum unterstreicht er, dass erst die Steigerung der religiösen, moralischen

und anderer Gegensätze zu politischen Gegensätzen schließlich zum Politischen führe, um die »entscheidende Kampfgruppierung nach Freund oder Feind herbeiführen zu können« (1996: 36). Nur die Bestimmung des »öffentlichen Feinds« (1996: 29) führe zur Bildung des »intensivsten und äußersten Gegensatz«, denn der »politische Gegensatz [...] und jede konkrete Gegensätzlichkeit ist um so politischer, je mehr sie sich dem äußersten Punkte, der Freund-Feindgruppierung nähert« (1996: 30). Die Ausstoßung des Heterogenen über die konkrete Freund-Feind-Bestimmung, so Schmitt, ist nur und auch nur auf dem Feld des Politischen bzw. über einen geeigneten Begriff des Politischen möglich. Nicht auf den Gebieten der Ökonomie, der Theologie oder der Kunst kann eine geeignete Bestimmung des Feindes und des Heterogenen vorgenommen werden – dies kann nur über einen geeigneten Begriff des Politischen und der entsprechenden Unterscheidungsfähigkeit geleistet werden.

### 3.1.5 Die wissenschaftliche Konstruktion kultureller Fremdheit

Analog zu Schmitts Politikbegriff lässt sich formulieren, dass dem Begriff des Kulturellen die eigen/fremd-Unterscheidung(sfähigkeit) zugrunde liegt, in der normative und deskriptive Funktionen untrennbar verbunden sind. Insofern handelt es sich bei jeder Differenz auch um ein normatives Regulativ (vgl. Butler 1997: 21, 47), das in »Zweifelsfällen« Eindeutigkeit erfordert. Sighard Neckel hat auf die »Macht der Unterscheidung« durch die Verwendung sozialwissenschaftlich produzierten Wissens<sup>18</sup> hingewiesen und unter der Perspektive Carl Schmitts bemerkt:

»Im Innenleben der deutschen Gesellschaft scheint sich nach der staatlichen Vereinigung ein Satz der politischen Theorie Carl Schmitts bestätigen zu wollen: Der Ausnahmezustand hat die Bedeutung, den Kern der Dinge zu enthüllen. Seit Grenzen gefallen sind, bauen sich neue auf [...] In Deutschland werden die Unterschiede wieder stärker betont, zwischen Ost und West, Eigenem und Fremdem, arm und reich, zivilisiert und barbarisch« (1993: 9).

18 Auf die Bedeutungen von Unterscheidungen, wie sie als sozialwissenschaftliches Wissen schließlich in intermediären pädagogisch arbeitenden Institutionen im multikulturellen Bereich Macht gewinnen, hat besonders Radtke hingewiesen (1992a: 87). Vgl. dazu auch seine These, in welcher Weise diese Institutionen selbst die »»multikulturelle Gesellschaft« nach ihrem Bilde« schufen (1992b: 188).

Die Entdeckung des kulturellen Anderen seit den 1970er Jahren war Teil einer »diskursiven Explosion« (Foucault) um das Thema Kultur. Dabei wurde die fremde Kultur bzw. die kulturellen Fremden im Kontext des anhebenden Multikulturalismuskurses im dem Maße sichtbar, in dem sie als Problem definiert wurden.

War es 1973 noch die »Politische Ökonomie der Gastarbeiterfrage«, unter der die Arbeitsmigration in dem gleichnamigen Buch von Marios Nikolinos wahrgenommen wurde, so thematisierte das Kursbuch Nr. 62 aus dem Jahre 1980 die Situation der Migranten in Deutschland bereits unter dem Titel »Vielvölkerstaat Bundesrepublik«. Eröffnet wurde der Band mit dem Beitrag des Ethnologen Werner Schiffauer »Die Gewalt der Ehre«, in dem anhand eines konkreten Falles die »*kulturell legitimierte Gewalt*« (ebd.: 1) thematisiert wurde. Dies markiert den Beginn eines »cultural turn«, bei dem die fremd/eigen-Differenz auf eine spezifische Art und Weise ins Spiel gebracht wird. So gelang es, das ursprünglich ökonomische Projekt der Ausländerbeschäftigung, in dem die Gastarbeiter auf den »logischen Kern ihrer Importierung, auf den Status als bloße Verkäufer von Arbeitskraft reduziert« (Dohse 1977: 207) wurden, in ein kulturelles Projekt zu transformieren und das »Migrationsproblem« zu kulturalisieren. Anhand einiger konkreter Beispiele aus dem wissenschaftlichen Bereich lässt sich die diskursive Konstruktion des Fremden veranschaulichen, der signifikant vom vermeintlich eindeutigen Eigenen implizit und explizit unterschieden wird.

In einem Buch zu dem Thema »Stadt – Kultur – Natur« findet sich in dem Beitrag »Demographische Randbedingungen neuer Stadtstrukturen« folgende Passage:

»Die Bevölkerungsentwicklung ist in ganz Europa ähnlich. Infolgedessen würden als Einwanderer nur Personen aus sehr fremden Kulturkreisen in Frage kommen. Kann man sich aber vorstellen, daß Städte wie München, Stuttgart oder Frankfurt, wo schon heute ganze Stadtviertel von Ausländern bewohnt werden, demnächst zur Hälfte Ausländer beherbergen? Die daraus entstehenden Spannungen würden wohl Größenordnungen erreichen, die nicht mehr zu bewältigen wären« (1989: 445)<sup>19</sup>.

In dem Buch »Interkulturelles Lernen in Begegnungen« von 1982 bemerkt Freise,

»daß die Gettobildung tiefen psychischen Bedürfnissen sowohl der Emigranten als auch der deutschen Kontaktgruppe (Nachbarn, Arbeitskollegen)

19 Unter anderem haben Radtke und Geiger auf die Differenz zwischen den »Fremden« und den »Allzufremden« hingewiesen (Radtke 1996c: 11, Geiger 1992: 179).

entspricht. Für Ausländer bedeutet die Abschließung nach außen Sicherung der heimatlichen kulturellen Identität [...]« (ebd.: 189).

Auch Gebauer/Wulf gehen grundsätzlich von der »Tatsache« der »Nicht-Verstehbarkeit des Fremden« aus, sprechen sich für »heterologisches Denken« und »gegen einen Differenzen nivellierenden Globalismus« (1998: 244) aus und fordern ein »interkulturelles Bewußtsein«, um ein Verhältnis »zum Anderen« (ebd.: 242) entfalten zu können, dessen Kern sie in der »Bejahung der Exteriorität des Anderen« (ebd.: 243) sehen. In einer Einführung in die »Interkulturelle Kommunikation« von Maletzke findet sich folgende Bemerkung zur Unterscheidung von Fremder, Gast und Besucher: »Der ›Fremde‹ ist gekennzeichnet durch sein Fremdsein, der ›Gast‹ durch Willkommensein, der ›Besucher‹ durch ein kurzes Verweilen« (1996: 13). Als Zielgruppe solcher Aussagen nennt der Autor »Praktiker« (ebd.), die in »einer fremden Kultur zurecht kommen wollen« (ebd.). Dazu zählt er unter anderem die »Touristen einerseits« und die »Flüchtlinge und Asylanten« (ebd.: 12) andererseits. Von welcher Bedeutung die Unterscheidung von »Flüchtling« und »Asylant« ist, wird nicht weiter erläutert. Schließlich darf der Hinweis auf die Unterscheidung von »Fremden« und »Allzufremden« nicht fehlen: »Niederländer, Dänen, Schweizer sind den Deutschen vertrauter als Inder, Burmesen oder Japaner. Die einen stehen uns näher, die anderen erscheinen uns weit entfernt« (ebd.: 33).

An einem letzten Beispiel soll die Konstruktion des kulturellen Fremden noch einmal intensiver aufgezeigt werden, da zum einen mit türkischen Jugendlichen die prototypischen Fremden im deutschsprachigen Bereich thematisiert werden und weil zum anderen die Verknüpfung des Topos »kulturelle Fremdheit« mit »Krise« bzw. »Problem« deutlich wird – letzteres explizit in der Form eines kulturell begründeten Gewaltproblems. Es handelt sich um die von Heitmeyer/Müller/Schröder vorgelegte Studie »Verlockender Fundamentalismus« aus dem Jahre 1997, in der die »islamisch-fundamentalistischen Orientierungen bei türkischen Jugendlichen in Deutschland« (1997: 6) untersucht wurden. Ca. 1200 Jugendliche mit türkischem Pass zwischen 15 und 21 Jahren an 63 allgemein- und berufsbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen wurden im Zeitraum September bis November 1995 mit Hilfe von standardisierten Fragebögen befragt. Lediglich an zwei ausgewählten Stellen soll aufgezeigt werden, in welcher Art auf kulturalistische Argumente rekurriert wird, um die »Eigenart« türkischer Jugendlicher zu begründen. Zum Stichwort »Gewalttätigkeiten« findet sich einleitend folgende Bemerkung:

»Vor dem Hintergrund der seit geraumer Zeit z.T. sehr intensiven Diskussion um die Frage der Zunahme von Gewalt unter Jugendlichen stellt sich die

Frage natürlich auch in bezug auf die hier untersuchte Teilgruppe von Jugendlichen türkischer Herkunft« (ebd.: 112).

Nun erklären die Forscher, dass sie besonders die »Zusammenhänge zwischen einer alltäglichen *Gewaltausübung* einerseits und gewaltförmig unterfütterten islamisch-fundamentalistischen Orientierungsmustern andererseits« (ebd.) interessierten und führen weiter aus:

»Der Blick auf die Daten macht deutlich, daß [...] der Großteil aller türkischen Jugendlichen solche Handlungen (Gewaltausübung, T.H.) im letzten Jahr nicht vollzogen hat. Gleichzeitig ist ersichtlich, daß jeweils ein nicht unerheblicher Anteil der Jugendlichen von Gewalthandlungen in den letzten zwölf Monaten berichtet« (ebd.).

Es wird unterstrichen, dass »überproportional jüngere, männliche und Jugendliche mit niedrigem Aspirationsniveau von solchen Aktivitäten berichten« (ebd.). Abgesehen davon, dass man nicht mehr weiß, ob es sich bei den »Aktivitäten« um berichtete oder tatsächliche handelt, wird in keiner Weise klar, was »berichtete« Gewalthandlungen eigentlich sein sollen. Als Opfer oder als Täter? Als positiv-akzeptierend oder negativ-verurteilend? Die Forscher kommen bei einem quantitativen Vergleich hinsichtlich von Gewalt zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen zu ihrem Ergebnis:

»Insbesondere bei Tätlichkeiten gegenüber anderen [...] ist der Anteil bei den türkischen Jugendlichen wesentlich höher als bei den deutschen Altersgleichen. Hier ist zu vermuten, daß v.a. bei den männlichen Jugendlichen kulturbedingte Sozialisations- und Erziehungsbedingungen zu Buche schlagen, die nicht zuletzt mit traditionellen Geschlechtsrollenzuschreibungen auch hinsichtlich der Duldung bzw. sogar Forderung der Ausübung körperlicher Gewalt verknüpft sind (»Verteidigung der Ehre«) [...] Geschlechtsspezifische Überlegenheitsattitüden aus einer traditionellen Kultur [...] kollidieren mit Desintegrationserfahrungen einer Gesellschaft, die ihre Statuspositionen zumeist über intellektuelle Leistungen verteilt« (ebd.: 113).

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass die Forscher, ähnlich wie im Falle der berichteten oder tatsächlichen Gewaltanwendung, sich bei der Frage der »Zunahme von Gewalt« nicht auf eine »tatsächliche«, sondern auf die »*Diskussion* um die Zunahme von Gewalt« beziehen. Da diese aber ihr Anlass und Ausgangspunkt ist, kann angenommen werden, dass auch sie von einer allgemeinen Zunahme der Jugendgewalt ausgehen. Dies ist, wie Statistiken zeigen, ungerechtfertigt. So ist beispielsweise bei einer Stichprobenuntersuchung in den Jahren 1990, 1993 und 1996 in Hannover festgestellt worden, dass nicht nur die Bereitschaft zur Gewalt, sondern auch »die Fälle brutaler Körperver-



letzung ebenso abgenommen haben wie schwerer Raub« (FR 6.7.1998).

Es wurde weiter oben erwähnt, dass »Fremdheit« auch über die Zeitachse eines Fortschrittsmodells konstruiert werden kann, nach dem Moderne und Vormoderne klar unterschieden und diskursiv durch dichotome Setzungen realisiert werden. In der Studie »Verlockender Fundamentalismus« ist es die »traditionelle Kultur«, die der bundesrepublikanischen Leistungsgesellschaft (»Statuspositionen zu meist über intellektuelle Leistungen«) als Modellfall für eine moderne Gesellschaft gegenübergestellt wird. Der Begriff »Ehre« fungiert hier als ein Indikator für Vormoderne<sup>20</sup>. Die »Gewalt der Ehre« sei, so die Autoren, auf die »kulturbedingte Sozialisation« zurückzuführen. Ludgera Vogt hat in mehreren Veröffentlichungen aufgezeigt, dass die »Ehrsemantik« in ihrer »schillernden Facettierung« eher als eine »Chiffre für Universalien des gesellschaftlichen Lebens« zu denken ist, und jeweils zu herrschenden Sozialformen zu bestimmen ist (1994: 9). Er macht auf das vermeintliche Verschwinden von Ehre in »modernen« Gesellschaften aufmerksam: »Auf den ersten Blick scheint das Thema der Ehre in modernen Gesellschaften eher antiquiert und randständig. Gleichwohl sind auch heute noch zahlreiche Alltagsbereiche von Ehre und Ehrbegriffen durchwoben« (ebd.). So nimmt es auch nicht Wunder, dass Vogt für die moderne Gesellschaft alleine sechs verschiedene Ehrbegriffe unterscheidet (1994: 11-13, 1997: 65 ff.). Die türkischen Jugendlichen sind in der Studie »Verlockender Fundamentalismus« nicht nur symbolisch durch den Begriff »Ehre« als kulturell fremd in der Vormoderne positioniert, sondern auch klassenspezifisch werden sie als »Jugendliche mit niedrigem Aspirationsniveau« den sogenannten »bildungsfernen unteren Klassen« zugeordnet. Dies ist nicht neu, denn Gewalt wurde, solange es Jugendforschung gibt, als Unterklassenphänomen kategorisiert (Breyvogel 1998).

Die Gemeinsamkeit der aufgezeigten Diskursbeispiele besteht im unhinterfragten Bezug zum Topos der *kulturellen Differenz*. Es werden dabei ganz unterschiedliche thematische Verknüpfungen wie »Spannungen« zwischen *eigener und fremder Kultur*, »heterologisches Denken« aufgrund »fremder Kulturkreise« oder soziale Probleme in Form fremdkulturell motivierter Gewalt vorgenommen. So wird das weit verzweigte diskursive Netz um die Kulturdifferenz deutlich und es zeigt sich, in welcher vielfachen Weise dieser Topos als Referenz

20 Die Differenz modern/vormodern stellt eine zentrale Unterscheidung in deutschsprachigen Schulbüchern der 1980er Jahre dar, mit welcher die kulturellen Fremden – vor allem Angehörige der türkischen Minderheit – konstruiert werden (Höhne/Kunz/Radtke 2003).

bzw. Begründung etwa für die Notwendigkeit pädagogischer oder politischer Intervention dient – ein wichtiges Indiz für ein entsprechendes Dispositiv. Andere Differenzen und Kategorien sind vielfältig an die eigen/fremd-Unterscheidung kultureller Differenz anschließbar wie etwa modern/vormodern, Ehre, (archaische) Gewalt, Distanz/Nähe, Nation, Volk usw. In diesem Sinne lässt sich von einer *Kulturalisierung sozialer Probleme* (wie etwa »Gewalt«) sprechen, durch die andere Perspektiven ausgeblendet werden und ein Problem in einer spezifischen Weise konstruiert wird. Im Anschluss an Carl Schmitt lässt sich darüber hinausgehend noch formulieren, dass Kulturalisierung ein Krisenphänomen in einer Gesellschaft darstellt, die dadurch soziale, ökonomische und politische Probleme zu bearbeiten sucht, was also eine entsprechende Verschiebung beinhaltet.

Es wurde darauf hingewiesen, dass seit den 1970er Jahren, aber vor allem in 1980er Jahren disziplinübergreifend eine Hinwendung zu Kategorien wie Kultur, Ethnizität, kulturelle Identität usw. beobachtbar ist. So hat sich auch innerhalb der Erziehungswissenschaft ein signifikanter Wechsel der Beschreibungsweise vollzogen, der eng verknüpft ist mit der Genealogie interkulturellen Lernens – quasi als pädagogische Antwort auf die multikulturelle Gesellschaft, worauf im nächsten Kapitel ausführlich eingegangen wird. Dennoch lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass Wissenschaften auch in Zeiten einer wesentlich ökonomisch orientierten Globalisierung in der Gefahr des »nationalen Blicks« stehen. Dies ist auf Diskurstraditionen zurückzuführen, die sich trotz des Bekenntnisses zur Interdisziplinarität sozusagen unterhalb der eigenen Wahrnehmungsschwelle durchhalten. Ein Indiz dafür scheint mir der zentrale und zumeist nicht weiter reflektierte Bezug zu nationalkulturellen Größen und Unterscheidungen zu sein. Hierin offenbart sich eine Normalität dieser Referenz, die im wissenschaftlichen Bereich schließlich als Kategorie geadelt wird. Somit trägt Wissenschaft, insofern sie sich auf Nationalkulturen bezieht, nachhaltig zu einer weiteren Normalisierung und Reifizierung dieser Kategorie bei. Dies ist auch deshalb problematisch, weil Wissenschaften eine entscheidende Deutungs- und Definitionsmacht besitzen und ihre Wissen in vulgarisierter Form wieder in den allgemeinen Diskurskreislauf eingespeist wird. Da die Pädagogik in Form des interkulturellen Lernens an der Konstruktion des beschriebenen Kulturdispositivs beteiligt ist, soll im folgenden Kapitel ein genauerer Blick auf das pädagogische Wissen über Interkulturalität und die damit verbundene Problematik geworfen werden.

## 3.2 Pädagogisches Wissen über Kulturdifferenz und Fremdheit

### 3.2.1 Vom Gastarbeiter zum Fremden

Die Interkulturelle Pädagogik<sup>21</sup> bzw. das Interkulturelle Lernen bilden innerhalb der Pädagogik die Bereiche, in denen seit den 1980er Jahren ein spezifisches (Handlungs-)Wissen in Bezug auf »die fremde Kultur« akkumuliert wurde. Seit dieser Zeit und im Rahmen der Diskussion um die multikulturelle Gesellschaft ist eine Thematisierung sozialer, ökonomischer und politischer Phänomene bzw. Krisen unter kulturellen Vorzeichen sowie gleichzeitig eine Betonung kultureller Differenz zu beobachten (vgl. Kap. 3.1.6, Balibar/Wallerstein 1990, Kaschuba 1995, Zerger 1997). So bildet kulturelle Differenz nicht nur das zentrale Element des Kulturdispositivs im allgemeinen (vgl. Kap. 3.1.1), sondern stellt sich im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik als ein spezielles Wissen dar, das praxisorientiert und auf Prozesse von Erziehung und Bildung zugeschnitten ist.

Als Folge der Arbeitsmigration wurden die Kinder der Migranten in den 1970er Jahren zum Ziel pädagogisch motivierter Assimilations- bzw. Integrationsbemühungen und in diesem Kontext als eigene Problemgruppe definiert. Dies vollzog sich parallel zur Entdeckung von Migranten als Problem durch Politik und Medien (vgl. Butterwege 1996, Jung/Wengeler/Böke 1997, Höhne/Kunz/Radtke 2003). Waren es in den 1960er und Anfang der 1970er Jahre vor allem noch ökonomische Gesichtspunkte, unter denen Gastarbeiter in den öffentlichen Medien wie auch als vorübergehendes Phänomen (»Leitbild der Rückkehr«, Blauhusch 1992) wahrgenommen wurden, so wechselte dies ab Mitte der 1970er Jahre zum Leitbild vom »ethnisch Fremden« (Radtke 1996c), dem erhebliche und meist unüberwindbare, kulturbedingte Anpassungsschwierigkeiten zugeschrieben wurden. Bei der Problembeschreibung spielen Kulturdistanzen eine zentrale Rolle. So unterscheidet etwa Galanis bei den verschiedenen Nationalkulturen zwischen der italienischen als der »kulturverwandtesten« und der türkischen als der »kulturfernsten« Nation (1989: 92), ohne diese (national)kulturelle Unterscheidung oder die Kulturdistanz weiter theoretisch zu begründen.

21 Um den Programmcharakter der Interkulturalität des Lernens hervorzuheben, wird im Folgenden von »Interkulturellem Lernen« oder »Interkultureller Pädagogik« gesprochen, also die Majuskel verwendet. Der Programmbegriff schließt nicht aus, dass unter dem Label Interkulturelle Pädagogik unterschiedliche Ansätze zu finden sind, doch wird hierdurch auch die handlungsleitende und praxisorientierte Funktion pädagogischen Wissens unterstrichen.

Etwa seit 1980 gibt es – als programmatische Reaktion auf Erscheinungen von Ausländerfeindlichkeit – eine stärker werdende, gesellschaftliche Auseinandersetzung und Diskussion um Begriffe wie »multikulturelle Gesellschaft« und »Multikultur« (vgl. Miksch 1991, Leggewie 1990, Frank 1995), die im Bildungssystem in dem Programm der Interkulturellen Pädagogik ihren Widerhall fand (Hamburger 1994, Borrelli 1986). Wierlacher (1993) datiert bereits für die siebziger Jahre allgemein eine »Konjunktur der kulturwissenschaftlichen Fremdheitsforschung« im akademischen Bereich, und weist gleichzeitig darauf hin, wie wichtig die »Erforschung derartiger Fremdheitskonstruktionen« sei, die einer »kulturwissenschaftlichen Fremdheitsforschung eine Palette von Aufgaben systematischer Herrschafts- und Verhaltenskritik« (Wierlacher 1993: 15) eröffne. So zeigt sich eine Verschiebung von der Problematik der Arbeitsmigration als einem von der sozialökonomischen Situation abhängigen und dadurch wesentlich bestimmten Prozeß der Inklusion/Exklusion in gesellschaftliche Teilsysteme hin zu Integrationsproblemen, die über Kultur und kulturelle Differenz behandelt werden.

Scheron/Scheron (1985) weisen im Rahmen einer Schulbuchuntersuchung darauf hin, dass das Thema Kultur zu Anfang der 1980er Jahre kaum eine Rolle in Schulbüchern gespielt habe. Mit Blick auf die Pionierstudie von Schrader/Nikles/Griese (1979) bemerken die Autoren:

»Doch die Fahne der Kompensatorik weht über allem. Nicht genug, daß bedingt durch kleinkarierte Fächeregoismen und eine sich sachlich gebenden »Fächerimperialismus« Sprachprobleme mit Konstruktionen aller möglicher segregierender Maßnahmen an erster Stelle standen, so werden die neuentdeckten »Identitätsprobleme« der zweiten Generation oft nur in der Reduktion auf die vielzitierte »Kulturkonfliktthese« als Erklärungsmuster diskutiert« (Scheron/Scheron 1985: 45).

Die Untersuchung macht deutlich, dass Gastarbeiter je nach Ausrichtung des Faches kaum und wenn, dann als Träger sozialer Probleme dargestellt wurden. Dies ist den Titeln zu entnehmen, welche die jeweilige Lerneinheit kontextualisiert: »Gastarbeiterkinder bei uns?«, »Gastarbeiter und ihre Probleme«, »Das Problem der Gastarbeiterentlastung oder Belastung für den Arbeitsmarkt« (ebd.: 73-76). Eine Kontinuität zu späteren interkulturell-inspirierten Darstellungsformen lässt sich in zweifacher Hinsicht festhalten: a) Die Migrantengruppen werden, ob als »Gastarbeiter«, als »Ausländer« oder als »Migranten« als soziales Problem thematisiert. Entweder *verursachen* sie Probleme aufgrund ihrer Anwesenheit *hier* in Deutschland oder es *entstehen ihnen* Probleme wie Sprach- und Kommunikationsschwierigkeiten; b) Die nationale wir/sie- bzw. eigen/fremd-Differenz wird seit den 1970er Jahren in unterschiedlichen Bereichen und Medien reprodu-

ziert (»unsere Stadt«, »bei uns«, »unsere Nachbarn aus dem Süden«, ebd.). Interessant ist, dass die Autorinnen sich selbst für eine »interkulturelle Erziehung« (ebd.: 96) aussprechen, nach der Migranten als Querschnittsaufgabe in den Unterricht und mithin ins Schulbuchwissen eingeführt werden sollen, um sie aus der »Nische der Exotik« (ebd.) zu befreien. Seit Mitte der 1980er Jahre werden Migranten nicht mehr nur unter dem Vorzeichen der Arbeitsmigration thematisiert, sondern als Repräsentanten einer bestimmten Kultur »problematisiert« – oder als Bereicherung gefeiert. Auf die sich daraus ergebende Problematik soll im folgenden eingegangen werden.

### 3.2.2 »Kultur« als Zuschreibung

»Kultur« taucht in den Beschreibungen zumeist in der Funktion auf, Identitätsbegriffe verschiedener Ordnungen zu substituieren wie etwa Nation, Region oder Heimat. Kultur stellt damit das Diskursfeld der Artikulation entsprechender Differenzen dar, welche etwa die andere Kultur in Absetzung zur deutschen kennzeichnen (Hall 1989: 913 ff., Balibar 1990: 28 f.). Der Begriff der Kultur ist bei dieser Verwendung im Kern national konnotiert, was, wie Tenbruck feststellt, historisch auf das nationalstaatliche Selbstverständnis des 19. Jahrhunderts in Europa zurückgeht (vgl. Tenbruck 1981). Auf allen denkbaren Ebenen (Religion, Alltagspraktiken, Sprache, Aussehen, Wohnverhältnisse usw.) werden nationale Differenzen artikuliert, die eine synekdoch-repräsentative<sup>22</sup> Funktion haben. Auf diese Weise wird das Individuum zum *typischen* Repräsentanten einer bestimmten (national konnotierten) Kultur. »Kultur« erlebt als Konzept eine analoge begriffliche Karriere, wie dies von Matthes für die Unterscheidungen »traditional und modern« hinsichtlich des Begriffs »Gesellschaft« konstatiert wird:

»Sie wird nun in eine abstrahierte theoretische Leitdifferenz verwandelt, an der der Entwicklungsstand von Gesellschaften als Gebilden und von »gesellschaftlichen Teilgebilden« bestimmbar und ein allgemeines Stufenlei-

22 Die Synekdoche gehört in der Rhetorik wie etwa auch die Metapher zu den Substitutionsfiguren bzw. den sogenannten Tropen, wobei ein eigentlicher Ausdruck durch einen uneigentlichen ersetzt wird. Die Spezifik der Synekdoche liegt darin, dass sie einen Teil als repräsentativ für ein Ganzes oder auch ein Ganzes als repräsentativ für einen Teil beschreibt. Ein Beispiel: Deutschland verlor bei der letzten Weltmeisterschaft 4:2 gegen England – hier werden die jeweiligen Mannschaften durch die Landesbezeichnungen ersetzt (Ganzes-Teil-Beziehung). Genaueres dazu in Ottmers 1996: 175-177, Plett 1991: 71-72.

termodell gesellschaftlicher Entwicklung als Abfolge von Gebilden projektiv gewinnbar wird« (Matthes 1992: 88).

Exemplarisch sei auf die Untersuchung »Die zweite Generation« von Schrader/Nikles/Griese (1979) hingewiesen, die in der westdeutschen Migrationsforschung eine Schlüsselstellung einnimmt, denn es handelte sich um den ersten theoretisch ernsthaften Versuch, Sozialisationsprozesse unter Migrationsbedingungen zu analysieren. Dabei wurde die These einer »kulturellen Basispersönlichkeit« vertreten, nach der die national-kulturellen Prägungen einem Individuum unveränderbar gleichsam als Brandzeichen aufgedrückt sind:

»Die einmal übernommene kulturelle Rolle kann der einzelne nicht mehr abwerfen: Er ist Deutscher, Franzose, Türke, oder Italiener. »Culture grown into soma«, d.h. Sprache, Gestik, Denkweisen, Werthaltungen, Gefühle, Reaktionen und Verhaltensmuster etc. sind intrakulturell und zumeist subkulturell determiniert« (Schrader/Nikles/Griese 1979: 58).

Eine solche Einschätzung der »kulturellen Existenz« des einzelnen unterscheidet sich funktional nicht wesentlich vom rigiden Determinismus rassistisch-genetischer Festlegungen, wonach aufgrund der Gene, wie nun der »Kultur« nach einer »zweiten soziokulturellen Geburt« (Claessens), die nationale Volkszugehörigkeit als natur- und schicksalhaft in den historisch-sozialen Erfahrungshorizont eines Kollektiv-Konstrukts (Nation, Region, Heimat, Volk) diskursiv eingebaut, ja zu dessen Voraussetzung werden. Aus dem »stahlharten Gehäuse der Zugehörigkeit« (Nassehi 1997) gibt es kein Entrinnen mehr.

Bereits 1986 hatten Treuheit/Otten eine grundsätzliche Kritik an der deutschen Akkulturationsforschung geleistet. Unter Akkulturation wird, im Unterschied zu Enkulturation, die individuelle oder kollektive Übernahme von Elementen einer Gruppe durch eine andere oder eines Individuums einer anderen Gruppe verstanden (vgl. Krüger-Potratz 1994: 21). Zum einen prangerten sie die »Theorielosigkeit [...] praktischer Modelle« (Treuheit/Otten 1986: 26) als auch die »bloß deskriptiv und soziographisch« (ebd.: 27) verfahrenen migrationstheoretischen Untersuchungen an und zum anderen wurde von ihnen, sich auf eine Kritik von Heckmann und Esser beziehend, »das Fehlen gesellschaftlicher Bezüge bzw. die Reduktion von Vorurteil auf bloß individuelle Mechanismen vor allem pathologische Prozesse« (ebd.: 28) hervorgehoben. Zentral wurde auch die »begriffliche Vielfalt« (ebd.: 31) und das »Begriffswirrwarr« (ebd.: 36) um ungeklärte Begriffe wie »Akkulturation«, »Enkulturation« und »Kultur« (ebd.: 31-38) zum Zielpunkt ihrer Kritik.

Dabei stellten sie bezüglich des Kulturbegriffs dessen »abstrakte Bestimmung« in der deutschen Diskussion heraus und betonten, dass

es »nicht ›die‹ Kultur eines Landes gäbe« (ebd.: 36). Mit Blick auf die spezifische Situation von Einwanderern wurde dies folgendermaßen konkretisiert:

»Wie Einwanderer nie mit ›der‹ Gesellschaft, sind sie auch nicht mit ›der‹ Kultur konfrontiert, sondern den konkreten, äußerst vielfältigen und durchaus widersprüchlichen Attributen von Gesellschaft und Kultur: Nachbarschaft, Kirchengemeinde, Ämter und Behörden [...] Konsum-, Arbeits- und Wohnverhältnisse; Sprache, Gebräuche, Überzeugungen und Weltanschauungen, Handlungsweisen etc.; sämtliche *Erscheinungen sozialer Alltäglichkeit*, die sich in Wort, Schrift, Bild und Gesten, Eindrücken und Wahrnehmungen darstellen als Äußerungen von Menschen, von ›Interaktionspartnern‹. Kultur ist dann das ›Insgesamt sozialer Beziehungen des Verhaltens‹« (ebd.: 37).

Der Effekt eines derartigen Verständnisses von Kultur, das die Komplexität des Phänomens hervorhebt, liegt darin, dass die nationalen Differenzen eine untergeordnete Rolle spielen und gemeinsame Merkmale sichtbar werden. Daran wird die Spezifik der Selektion eines Diskurses deutlich, in dem wesentlich nach Nationalkulturen unterschieden wird.

Um die Funktion des Kulturbegriffs in unterschiedlichen Feldern herauszuarbeiten, ist er zunächst als »diskursiver Tatbestand« zu behandeln (Matthes 1992: 4). Dadurch wird deutlich, dass Kultur eine spezifische Beobachtungsweise darstellt, mit der Selektionen vorgenommen werden. Dieser Vorgang der Wissensselektion, bei dem sich eine Beobachtungsweise gegenüber anderen durchsetzt hat nichts mit Wahrheit oder Objektivität zu tun, sondern mit den Modalitäten und den Bedingungen der Wissensproduktion, nach denen die gesellschaftliche Wirklichkeit konstruiert und etwas als wahr oder objektiv akzeptiert wird (vgl. Berger/Luckmann 1994). Anschließend an die von Alfred Schütz, Berger/Luckmann vertretene Theorie der Relevanz kann davon ausgegangen werden, dass in puncto Wissen »nicht Wahrheit, sondern Wahrscheinlichkeit« (Schütz 1971: 46) erwartet werden kann. Jede Form von Wissen ist daher vielfach kontextualisiert, da es nur innerhalb spezifischer Situationen, Institutionen, Interaktionsformen, Machtbeziehungen usw. auftritt (vgl. Bonß/Hohlfeld/Kollek 1993) und dort seine Relevanz erhält. »Relevanz« sei, so formuliert Markowitz systemtheoretisch, »das Erleben von *Differenz*, die durch Negation von Negation, durch ein Etwas und seinen möglichen Widerspruch erzeugt wird« (1982: 93). »Kultur« und »Interkulturalität« können daher relevanztheoretisch als die Spezifik der eigen/fremd-Differenz begriffen werden, die in den jeweiligen Diskursen und Wissensformen als spezifische Selektionsleistung von Seiten des Beobachters vorliegt. Was die eine Seite einschließt, wird eo ipso nach der anderen Seite ausgeschlossen, die »eigene Kultur« ist nicht die »fremde Kultur« und

umgekehrt. An dichotom-komplementären Ausschließungen dieser Art schließt ein wesentlicher Teil des Diskurses um Interkulturalität an.

Am Beispiel der Veränderungen bei der Thematisierung des »Islam« in Lehrplänen kann demonstriert werden, in welcher Weise und auf welchem Wege der Bedeutungswandel von Kultur hervortritt. Lehrplankommissionen reagieren gleichsam seismographisch auf politisch-soziale Veränderungen. In den Lehrplänen für bayerische Realschulen für die 8. Jahrgangsstufe für das Fach Religion im Jahr 1983 sollten etwa noch die »inneren Bezüge des Christentums zum Islam« aufgezeigt werden, während in der Revision von 1986 vor allem die Unterschiede zwischen beiden Weltreligionen, d.h. »die religiöse Eigenart des Islam« (Schultze 1986: 43) betont wurden. Schultze bewertet diesen Perspektivenwechsel unter inhaltsanalytischen Gesichtspunkten positiv, da die Lehrpläne nun »auf das kulturelle Erbe muslimischer Arbeitnehmer und ihrer Familien in unserem Lande« (ebd.) eingingen. Ein Blick auf die parallel laufenden öffentlichen Diskurse zeigt hingegen, dass die Lehrplaner bei ihrer Betonung der »religiösen Eigenart« einem kulturalistischen Grundmuster folgen, das in Wissenschaft und öffentlichen Medien als ein Phänomen der kulturellen Selbstabschottung sowie der mangelnden »Integrationsfähigkeit und -willigkeit« der Migranten dargestellt wurde (Butterwege 1995: 55). Hier räsoniert der öffentliche Diskurs in Lehrplänen nur, ohne dass die Konstruktion der Wirklichkeit den Schülern transparent gemacht oder in ihren Wirkungen aufgeklärt würde.

Ein Blick auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Diskussion um Begriffe wie »kulturelle Identität« und »Ethnizität« zeigt, dass die Umstellung des Migrantendiskurses im wissenschaftlichen wie im öffentlichen Bereich von den »Gastarbeitern« hin zur »Multikulturalität« von Migranten und Minderheiten Anlass zur Kritik bot (Dittrich/Radtke 1990, Gaitanides 1996, Heitmeyer/Dollase 1996). So haben Kaschuba (1995) und Bade (1996) auf die Tendenz zur Kulturalisierung sozialer Konflikte bzw. Probleme hingewiesen:

»Immer deutlicher wurde auch in Deutschland seit den späten 80er und den frühen 90er Jahren die Tendenz zur »Ethnisierung« des Sozialen in der Überformung der Multikulturalismus-Debatte einerseits durch die Diskussion um »Ethnizität« und andererseits durch die allgemeine und international ausgreifende »Kulturalisierung« von Konflikten [...]« (Bade 1996: 22).

Wenn von Kultur als »diskursivem Tatbestand« (Matthes 1992: 4, Wong 1992: 405) ausgegangen wird, so wird gleichzeitig jeder Form essentialistischer Definition und Beschreibung von Kultur als eine machtvolle Konstruktion fremder Minderheiten durch hegemoniales Wissen der Mehrheitsgesellschaft widersprochen. Die Kritik richtet



sich gegen die typologische Zuschreibung spezifischer Differenzen auf Individuen und Gruppen, welche die eigene Kultur von der anderen absetzt und so die Anderen erst zu Fremden macht.

Ein Indiz dafür, dass sich Kultur als ein wesentlicher Ansatz in unterschiedlichen wissenschaftlichen Bereichen, Richtungen und Theorieansätzen im Verlauf der 1980er Jahre durchsetzte, zeigen folgende Beispiele. Vergleicht man beispielsweise die Vorträge des 21. Soziologentages von 1982 und des 25. Soziologentages von 1990, so lassen sich einige signifikante Verschiebungen feststellen. Beim 21. Soziologentag ging es um die »Krise der Arbeitsgesellschaft?« und diskutiert wurden Fragen der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit, des gesellschaftlichen Strukturwandels durch veränderte Arbeitsverhältnisse usw. »Kultur« tauchte lediglich als »politische Kultur« auf, die aber an Begriffe wie »Klasse«, »Produktionsverhältnisse« usw. zurückgebunden wurde. Acht Jahre später lautete das Motto »Die Modernisierung moderner Gesellschaften« und es rückten Themen wie »Postmodernismus und Kulturtheorie«, »Westeuropäische Integration oder Desintegration«, »Modernisierung, Gegenmodernisierung und ihre Träger bzw. Trägerinnen« oder »Wandel der Lebensführung und der Lebensformen« in den Vordergrund.

Für den Diskurs des Multikulturalismus hat Radtke vier Theoriestränge als Voraussetzung für die kulturalistische Wende in den Sozialwissenschaften nachgezeichnet: »Das Konzept der Lebenslagen [...] das Konzept des Regionalismus [...] die Alltagswende in den Sozialwissenschaften [...] und die Wiederbelebung der Gemeinschaftskonstrukte« (1992: 84-87). Besonders hervorzuheben in diesem Ensemble sind modernisierungstheoretische Ansätze und, damit verbunden, das Individualisierungstheorem, das in spezifischer Weise den Multikulturalismuskurs insofern mitbedingt, als die gegenwärtige Moderne mit Individualismus und die »Vormoderne« mit »Kollektivismus« assoziiert wird. Marianne Krüger-Potratz hat Teile der (sozial-)pädagogischen Literatur der 1970er/1980er Jahre, für welche die Befürwortung kultureller Differenzen mit einer Kritik an den Defizitannahmen der Ausländerpädagogik verbunden war, und die selbst als Interkulturelle Pädagogik auftraten, den für diese Ansätze strukturbildenden Kulturalismus folgendermaßen auf den Begriff gebracht:

»Die dabei zur Kennzeichnung der jeweiligen Kultur herangezogenen »Merkmale« kann man in der Regel nur als Stereotypen charakterisieren: Türkische Herkunft : Herkunft aus agrarischen ländlichen Gebieten + Islam + Großfamilie = patriarchalische Struktur = Unterdrückung der Frau = Autoritätshörigkeit = ...« (1994: 49).

Sie stellt fest, dass es sich bei dieser Art der Argumentation um eine »Wiederholung der Diskussion aus den 1960er Jahren über die Be-

nachteiligung von Arbeiterkindern« (ebd.) handle. Es wird auch darauf hingewiesen, dass sich seit Beginn der 1980er Jahre in verschiedenen Disziplinen (Philosophie, Germanistik usw.) eine jeweilige interkulturelle Spezialisierung entwickelt habe, die in verschiedenen Zeitschriftengründungen und auch in der Schaffung von Lehrstühlen eine Institutionalisierung erfahren habe (ebd.: 31). Hamburger macht darauf aufmerksam, dass auf dem 8. Kongress der DGfE 1982 die »Probleme mit den Ausländerkindern« durchgehend unter dem »Etikett ›Kultur« (1994: 21) verhandelt wurden, und er fügt hinzu: »Auch hier ergänzten sich häufig Perspektivenverengung und Begriffsdiffusität« (ebd.).

Die Dynamik des Diskurses um Kulturdifferenz innerhalb der Wissenschaften entfaltete sich im Kontext des Multikulturalismuskurses. Susanne Frank unterscheidet in ihrer Rekonstruktion des Multikulturalismuskurses zwischen 1980 und 1995 mehrere Phasen, in denen es jeweils zu signifikanten Veränderungen auf Diskursebene kam. Die wesentliche Diskursverschiebung sei charakterisiert durch den semantischen Wechsel wie »Vom ›Gastarbeiter‹ zum ›Ausländer« (Frank 1995: 16 ff.), »Die Konstruktion des Ausländers als Fremdem« (ebd.: 19 ff.), die »Entdeckung« der multikulturellen Gesellschaft« mit dem Topos »Kulturelle Bereicherung versus kulturelle Überfremdung« (ebd.: 25 ff.). Zugleich wurde in der weit verzweigten Debatte der Zusammenhang der »Konstruktion des Ausländers als Fremdem« (Bommers/Scherr nach Frank 1995: 20) und der Thematisierung der ›Ausländer‹ als »Ausländerproblem« (ebd.: 19) deutlich herausgestellt. Der Migrationssoziologe Hartmut Esser fügte spezifizierend hinzu, dass damit im Kern nicht ein »Ausländerproblem«, sondern ein »Türkenproblem« gemeint sei (ebd.). Kurzum: Es wurde ein neues soziales Problem entdeckt, das wesentlich als Problem der Kultur bzw. der Kulturdifferenz konstruiert wurde.

Innerhalb der Sozialwissenschaften wiesen Dittrich/Radtke (1990) auf ein Wiedererstarken des Ethnizitätsbegriffs seit Mitte der 1970er Jahren hin:

»Sein Re-Import (aus den USA, T.H.) konnte deshalb umstandslos gelingen, weil die Beobachtung ethnischer Differenzierung als empirische Realitäten und nicht als kategoriale Konstruktionen präsentiert werden. Die scheinbar empirische Evidenz der Phänomene macht die theoretischen Konzepte, mit deren Hilfe sie auch im Alltag erst hergestellt werden, vergessen. Während biologische Gruppenmerkmale, wie Blutzusammensetzung und Hautfarbe als determinierende Faktoren aus der wissenschaftlichen Diskussion genommen wurden, kann der Kulturdeterminismus im neuen Gewande fortwirken. An die Stelle des Rassenkonflikts [...] ist der ›Kulturkonflikt‹ getreten, der das Individuum gegen seinen Willen in unüberwindbare Schwierigkeiten bringen kann« (1990: 30).

Bei der Frage nach dem Ursprung der Diskurse um Ethnizität, Multikulturalismus, kulturelle Identität und Differenz wiesen sie darauf hin, dass im Unterschied zu den entsprechenden Diskursen in den traditionellen Einwanderungsgesellschaften wie den USA, Kanada oder Australien die Initiative zur Thematisierung von Kultur und kultureller Identität in der Bundesrepublik nicht »von unten«, also von den Minderheiten selbst ausging, sondern von den »Professionellen« (Radtke 1992: 186), d.h. Pädagogen, Sozialwissenschaftlern usw. selbst ins Spiel gebracht wurde. Diese Kulturalisierung von oben stellt gleichzeitig eine Pädagogisierungsstrategie dar, aufgrund deren politische und soziale Integrationsprobleme durch pädagogisches Wissen kulturalisiert, moralisiert und individualisiert wurden. Wie sich dieser Zusammenhang begründet, soll im Weiteren genauer beleuchtet werden.

### 3.2.3 Kulturalisierung als Pädagogisierung

Pädagogische Programme, die unter den Vorzeichen von interkultureller Toleranz und Integration realisiert werden, setzen zumeist den zu entdeckenden/verstehenden/integrierenden Fremden stets schon kategorial voraus, wodurch Fremdheit zu einer substantiellen Eigenschaft in Gestalt der Kulturdifferenz wird. Fremdheit wird nicht als diskursiver Effekt, sondern als vorgängige Eigenschaft begriffen. Der Fokus wird normalerweise auf die nationalen Fremden, d.h. Ausländer gerichtet, deren Lebensweisen, Sitten, religiöse Praktiken usw. zur nationalkulturellen Trennlinie im Multikulturalismuskurs avancieren. Dabei bleiben die sozialen und diskursiven Mechanismen der Fremdkonstruktion außen vor, und die »Nationalkulturen« werden als interkulturelle Vergleichsgrößen in den Stand wissenschaftlicher Kategorien gehoben (Ausländerforschung, Migrationsforschung, Interkulturalität). Das Nationale als primäre Referenzgröße wird also durch den Diskurs über Interkulturalität ständig neu reproduziert und bekräftigt wie etwa auch der nationale Kontext von Wissenschaft unreflektiert bleibt. Dies gilt auch für die Interkulturelle Pädagogik, in der Kultur genau in dem angedeuteten Sinne verwendet wird.

Eine Ausnahme stellen beispielsweise Auernheimer, der sich um eine Klärung und Problematisierung der Begriffe Ethnizität und kulturelle Identität bemüht (1995: 101-114), und Krüger-Potratz (1994) dar. Letztere macht eine diskursanalytische Perspektive stark, indem sie nach der Verwendung von Begriffen im Diskurs und nach deren Funktion fragt. So plädiert sie dafür, nicht, wie andere, das Etikett »Ausländerpädagogik« einfach als falsche Benennung eines Problems zu streichen und dafür ein neues (»Interkulturelle Pädagogik«) zu kreieren, sondern zu fragen, »wieso sich diese Bezeichnung »spontan« und zunächst auch unkritisiert hatte einstellen können« (1994: 48). Sie

hebt ausdrücklich den nationalistischen Kontext jeder Art von Bildungspolitik hervor, was sich historisch an der Schulpolitik zeigen lässt (vgl. Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998) und weist darauf hin, in welchem Ausmaß der Begriff »interkulturell (ebenso wie multikulturell und bikulturell) inflationär und unreflektiert gebraucht werden« sowie auf die dominante Tendenz, »Kultur auf »nationale Kultur« (Krüger-Potratz 1994: 54) zu reduzieren.

Ein Beispiel für den Umstand, dass die unterschiedlichsten Ansätze in dem Diskursfeld »Kultur« nebeneinander existieren können, bietet die Veröffentlichung von Gemende/Schröer/Sting (1999) zu »pädagogischen und sozialpädagogischen Zugängen zur Interkulturalität«. In der Einleitung wird betont, dass in Kultur »keine feste Substanz, kein gleichbleibendes ›Wesen‹ eines Volkes oder einer Nation zu erkennen« (1999: 13) sei. Es sei »problematisch, wie in früheren Konzepten der ›multikulturellen Gesellschaft‹ von einem Nebeneinander verschiedener gleichbleibender nationaler Kulturen auszugehen, also z.B. von der Kultur der Deutschen, der Türken, der Vietnamesen usw.« (ebd.). Die gegenwärtige Pädagogik sei aber, so wird bescheinigt, von den »Verengungen und normativen Grundstrukturen einer kulturalistischen Pädagogik« (ebd.: 18) entlastet und würde sich vor allem in curricularer Hinsicht der »interkulturellen Realität« zuwenden (ebd.). Sandfuchs geht in dem Band, auf den die Herausgeber dabei Bezug nehmen, aber explizit von einem nationalkulturellen Kulturkonzept aus. So wird in der ersten Projektphase eines bilingualen Schulprojekts gefordert: »Die deutsche und die italienische Kultur sollen grundsätzlich den gleichen Stellenwert haben« (ebd.: 164), womit nicht nur die ungebrochene Einheit der jeweiligen Kultur wieder vorausgesetzt wird, sondern Bilingualität auch mit Bikulturalität gleichgesetzt wird. Ausgegangen wird davon, dass »die eigene Kultur Basis der Persönlichkeitsentwicklung, Quelle seines Selbstbewusstseins und seines Selbstverständnisses« (ebd.: 161) sei. Dem Erwerb der »Muttersprache« wird elementare Bedeutung als »eigenkulturelle Basiskompetenz« zugeschrieben, ohne die »erfolgreiche schulische Lernprozesse, nämlich sinnentnehmendes Lesen und normgetreue Verschriftlichung fachlicher Zusammenhänge nicht gegeben sind« (ebd.: 162).

Das hier beschriebene Konzept geht also weiterhin von monolingual geprägten »kulturellen Basispersönlichkeit« (Claessens) aus. Dieser schon erwähnte und von Schrader/Nikles/Griese ([1976] 1979) vertretene Ansatz wurde aufgrund seiner deterministischen und national-ethnischen Ausrichtung scharf kritisiert (u.a. Apitzsch 1991: 166 ff.), da misslungene bzw. mangelnde Enkulturation mit kognitiven Defiziten gleichgesetzt wurde. Die Gleichsetzung von kognitiver und sprachlicher Fähigkeit ist dabei höchst umstritten, da aus ihr seinerzeit die Konsequenz gezogen wurde, »daß Bilingualismus, niedriger Intel-

ligenzquotient und Persönlichkeitsstörungen miteinander korrelieren« (Schrader/Nikles/Griese 1979: 122). Bei Sandfuchs werden weder die verschiedenen Arten des Bilingualismus thematisiert (dazu Auernheimer 1995: 207) noch auf die kontroverse Diskussion eingegangen, die sich im Zusammenhang mit den Thesen von Cummins, auf den er sich in einem lapidaren Hinweis stützt, entfaltet hat (Gogolin 1988, Auernheimer 1995: 207-210). So hat Gogolin zurecht die letztlich monolinguale Ausrichtung vieler bikultureller Ansätze kritisiert und setzt dagegen das Konzept einer »lebensweltlichen Zweisprachigkeit« (1988: 41). So könne auch davon ausgegangen werden, dass sich spezifische Emigrantensprachen im Zuwanderungsland entwickelten und dass Migrantenkinder schon sehr früh mit Zweisprachigkeit konfrontiert seien, so dass eher die »besonderen Fähigkeiten Zweisprachiger« hervorzuheben seien als die doppelseitige Halbsprachigkeit (vgl. Auernheimer 1995: 216-217). Der Sprachsoziologe Coulmas widerspricht der Annahme eines »kategorialen Unterschieds zwischen Muttersprache und anderen Sprachformen« als auch der Vorstellung, »daß jemandes Muttersprache ein gegebenes Ding und als solches eine Fatalität ist« (1996: 27). Er weist in diesem Zusammenhang sowohl auf die (zumeist schulischen!) sozialen Disziplinarmaßnahmen beispielsweise gegenüber Dialektprechern hin als auch historisch auf die Idee einer »natürlichen Sprache«, in der sich das »sprachliche Weltbild« nach Humboldts Überzeugung widerspiegele, die der Tradition des 19. Jahrhunderts angehöre (ebd.: 26). Die von Sandfuchs an der literalen Kompetenz festgemachte kognitive Kompetenz eines »sinnentnehmenden Lesens und normgetreuer Verschriftlichung fachlicher Zusammenhänge« hat über die gesamte Problematik der Zweisprachigkeit hinaus eine stark normalisierende Funktion, was die Verbindlichkeit nationalstaatlicher und schulischer Standards betrifft. Dennoch wird auch in den hessischen Rahmenplänen für die Grundschule von dem Zusammenhang von Muttersprache und kultureller Basispersönlichkeit ausgegangen<sup>23</sup>. Ein gänzlich anderer Erfahrungsbegriff wird aber unter dem allgemeinen Titel »Spracherfahrung« verwendet, wo es wesentlich um die deutschen Kinder geht. »Kritik«, »Auseinandersetzung« und »Offenheit« sind hier Schlüsselkriterien (ebd.: 15), während es bei den ausländischen Schülern darum geht, dass sie die »unterschiedliche kulturelle und religiöse Prägung« und somit »ihre Identität bewahren« können (ebd.: 16). Hier wird im Diskurs kulturelle Differenz und Fremdheit definatorisch-deklarativ festgeschrieben.

23 Genauer heißt es dort, dass Sprache und soziokulturelle Faktoren wesentlich die Entwicklungsprozesse, d.h. die »Denk-, Werte- und Persönlichkeitsentwicklung« des Kindes prägten (Hessisches Kultusministerium 1995: 251), womit die Förderung des muttersprachlichen Unterrichts begründet wird.

Die Kategorien und Begriffe, in denen diese Festschreibung vollzogen wird, sind das Ergebnis von vielschichtigen Konstruktionsleistungen (vgl. Knorr-Cetina 1989)<sup>24</sup>, die nicht außerhalb eines hegemonialen Diskurswissens als sozialhistorischem Kontext funktionieren (Bonß/Hohlfeld/Kollek 1993). Auf diese Weise wird auch die schon im Zusammenhang mit dem akkumulierten Wissen über den Fremden erwähnte paradoxe Struktur verstärkt, die wesentlich die Dynamik des Diskurses über den kulturellen Fremden steuert: Bei dem Versuch, den (vorausgesetzten) Fremden zu beschreiben, wird er stets aufs neue reproduziert, obwohl die Intention und die normativen Zielsetzungen gerade in dessen partieller Auflösung aufgrund des Vertraut-Werdens mit dem Fremden durch interkulturelles Verstehen, interkulturelle Hermeneutik, interkulturelle Kommunikation bestehen<sup>25</sup>. Dieses Strukturproblem aller interkulturellen Ansätze wird durch einen positiven Begriff von Integration bzw. Toleranz normativ überformt und damit zugedeckt, wobei die mehr oder minder stark vorgetragene Grundforderung lautet: Nur durch schrittweise Integration/Anpassung/Assimilation bei Anerkennung des Fremden (Erhalten von Identität durch Differenz) kann die (problematische) Fremdheit überwunden bzw. erträglich und pragmatisch-handhabbar gemacht werden. Ein Indiz dafür ist die Tatsache, dass Defizit- und, damit verbunden, Kompensationstheorien beispielsweise in interkulturellen Lernprozessen noch eine entscheidende Rolle spielen, die sowohl auf der Seite der Fremden (Migrantenkinder) als auch auf der Seite der Einheimischen ein Defizit an Wissen und kultureller Kompetenz voraussetzen.

Auch die in diesem Zusammenhang vorgebrachte Legitimation Interkulturellen Lernens, dass auch die Mehrheitskultur sich verändern

24 Gerade in *der* ›Fremdwissenschaft‹ überhaupt, nämlich der Ethnologie, hat die Einsicht in die Prozesse einer »konstruierenden Hermeneutik« zu einer »Krise der ethnographischen Repräsentation«, wie es im Untertitel zu dem Buch »Kultur, soziale Praxis, Text« von Berg/Fuchs (1993) heißt, geführt. Vor allem die Macht- und Zuschreibungsverhältnisse werden dabei spezifisch hervorgehoben.

25 Alois Wierlacher (1993) liefert auf 115 Seiten einen Überblick über das, was er »Kulturthema Fremdheit« nennt. In keiner einzigen Zeile wird die Kategorie hinterfragt bzw. problematisiert oder auch nur definitiv eingegrenzt. Fremd ist alles, was als fremd beschrieben werden kann. Dieser Prozess einer Ontologisierung (›die Fremden‹, die »außer-europäische Fremde« usw.) stellt einen Effekt der angesprochenen paradoxen Struktur des Fremdeitsdiskurses dar, die in letzter Instanz auch eine Sache der Definitionsmacht ist. Es zeigt sich auch, dass ›Kultur‹ in Zusammenhang mit der Signifikantenkette ›Problem/Konflikt/Differenz‹ die diskursive Konjunktur des Diskurses um Fremdheit wesentlich mitträgt.

müsse, lässt die Machtverhältnisse unthematisiert. Warum, so wäre zu fragen, sollte sich ein deutscher Schüler genötigt sehen, bestimmte Denkweisen, Alltagsroutinen, Verhaltensformen oder bestimmte Merkmale seines »kulturellen Habitus« abzulegen oder zu verändern, wenn er sich in dieser nationalstaatlich organisierten Gesellschaft damit nicht nur gut orientieren kann, sondern auch erfolgreich handelt? Warum solidarisch, antirassistisch, politisch oder »empathisch« sein, wenn in Diskursen über nationale Identität oder das Recht auf die eigene Identität stets die Grenzen und Differenzen betont werden? Interkulturelles Lernen geht, wie der politische Unterricht, von der Illusion aus, dass jenseits des »freien Willens« sich ein Bewusstsein handlungspraktisch im Unterricht vermitteln oder produzieren lässt, das die Interkulturalität als Wert an sich erkennt. Vorausgesetzt wird bei dieser Konstruktion erneut das, was eigentlich hervorgebracht werden soll: Das »moralische Subjekt«, das von der normativen Programmatik erreicht werden kann und die Werte als sozial und handlungsrelevant anerkennt. Der Änderungsaspekt, der bei interkulturellem Lernen immer mitgedacht wird, erfasst die »ganze Person«, wenn es nicht um eine oberflächliche Wissensaneignung über die »fremde Kultur« gehen soll, womit gegebenenfalls eine Klassenarbeit zu bestehen ist. Diese in die »Tiefe des Subjekts« reichende akkultorative Dimension, in der identifikatorische Prozesse mit »dem Fremden« stattfinden, wären als der Kern Interkulturellen Lernens erst einmal nachzuweisen, was aber, wie oben gezeigt wurde, aus mehreren Gründen nicht der Fall ist. Die Änderung einer »Kultur« kann darüber hinaus höchstens eine soziale Aufgabe sein, langsame und stete Prozesse historischer Transformationen begründen diese, die aber von einer gesellschaftlichen Instanz nicht forciert werden können. Das liegt aber völlig außerhalb der Möglichkeit schulisch organisierter Lernprozesse, was letztendlich nur zu Formen von *Pädagogisierung* führt.

Zum zentralen Topos dieser Pädagogisierung in der Interkulturellen Pädagogik gehört Toleranz, der einen zumeist empathisch orientierten Verstehensbegriff voraussetzt. Eine Veränderung findet nach dieser Logik daher allenfalls in der Art der Zuschreibung auf Seiten der Mehrheit statt: Diese wechselt von der Forderung nach Kompensation und Assimilation hin zu der nach Anerkennung, Toleranz und Integration – eine Entwicklung, die sich bezüglich der diskursiven Konstruktion der Migranten vom Defizit zur Differenz verschiebt.

Dabei wird zumeist ein Mangel an Wissen über die andere Kultur angenommen, aus dem schließlich ein Mangel an Verstehen abgeleitet wird. Die positive Anerkennung der anderen Kultur wird unter Rückgriff auf verschiedene Diskursfiguren (Bereicherung, Pluralität, Offenheit usw.) als Ziel festgeschrieben, wobei ungeahnte Effekte entstehen:

»Allzu häufig verflacht die Diskussion um die multikulturelle Gesellschaft zum Glaubensbekenntnis. Gebetsmühlenhaft werden deren Vorzüge gepriesen, die facettenreichen Farbnuancen herausgestrichen, die angeblich den tristen deutschen Alltag bereichern« (Seidel-Pielen/Farin 1991: 6).

Die Problematik eines von Kämper-van den Boogaart so benannten »utopischen Harmonismus« (1996: 11), bei welchem die kulturellen Differenzen, nachdem sie verstanden und anerkannt worden sind, quasi friedlich nebeneinander existieren und ausgelebt werden dürfen, stellt sich in mehrfacher Weise dar. Verstehen und Toleranz als zwei zentrale Aspekte Interkulturellen Lernens beschreiben sowohl den Prozess als auch das Ziel interkultureller Lernanstrengungen (u.a. Auerheimer 1995: 177, Essinger nach Krüger-Potratz 1994: 66). Zygmunt Baumann hat darauf hingewiesen, dass in der Moderne die »Intoleranz [...] die natürliche Neigung der modernen Praxis« sei und zwar dort, wo es um die »Konstruktion von Ordnung« gehe, die der »Eingliederung und der Zulassung Grenzen« setze (1996: 21). Es bedarf also spezifischer normativer politischer Anstrengungen, um »das Andere« tolerierbar zu machen. Bei der Konstruktion des tolerablen Objekts darf Akzeptanz nicht mit Toleranz verwechselt werden, denn:

»Toleranz impliziert, daß die tolerierte Sache moralisch tadelnswert ist. Weiterhin, daß sie änderbar ist. Von der Toleranz gegenüber einem anderen zu reden, impliziert, daß es gegen ihn spricht, daß er jene Eigenschaften nicht ändert, die Gegenstand der Toleranz ist« (Susan Mendus nach Baumann 1996: 348).

Und Baumann fügt hinzu:

»Toleranz schließt die Akzeptanz des Wertes des anderen nicht ein; ganz im Gegenteil, sie ist eine weitere, vielleicht etwas subtilere und schlaudere Methode, die Unterlegenheit des anderen noch einmal zu bekräftigen und dient als warnende Ankündigung der Absicht, die Andersheit des anderen zu beenden [...] Die bekannte Humanität der Toleranzpolitik geht nicht über die Zustimmung hinaus, den letzten *showdown* aufzuschieben – unter der Bedingung freilich, daß eben der Akt der Zustimmung die bestehende Ordnung der Überlegenheit weiter stärkt« (ebd.).

Von Seiten der Mehrheitsgesellschaft werden gegenüber den Migrantenminderheiten nicht nur die Inhalte der Toleranz<sup>26</sup>, sondern auch de-

26 Historisch gesehen war Toleranz zunächst eine Sache der katholischen Kirche, später der christlichen Kirchen und des Staates. Bei Augustinus stellt die »Tolerantia« eine der Grundtugenden dar, die gemeinhin mit »Duldung« übersetzt wird (Walter 1999). Duldung heißt aber nicht Akzeptanz, sondern irgendwann einmal auch mögliche Ablehnung des bis zu einem gewissen Zeitpunkt Geduldeten. Dies macht deutlich, dass das



ren Grenzen definiert. Selten handelt es sich um Selbstbeschreibungen von Seiten der Migrantengruppen, die im Diskurs um kulturelle Differenz vorkommen, weil sie kaum Möglichkeiten haben, in die Öffentlichkeit zu gelangen. So ist das Bild der Homogenität einer Migrantengruppe das Ergebnis einer diskursiven Konstruktion von Seiten der Mehrheit. Sie verfügt über die medialen und institutionellen Ressourcen, eine Definitionsmacht durchzusetzen, um ein entsprechendes Bild der Fremden nach ihren Vorstellungen zu formen, wodurch vor allem eigene moralische Ansprüche plaziert werden – wie etwa in Form der »Toleranz«.

Ein weiterer Effekt der Toleranz liegt in der positiv selbstbestätigenden Funktion, in der sich die Mehrheitsgesellschaft selbst als liberal anerkennt. So macht es keinen Sinn, eine »Tugend der Toleranz« (Walzer 1998: 19 ff.) zu konzeptualisieren und allgemein auf Differenzen anzuwenden, wenn nicht klar ist, *wer* die Differenzen und die Toleranzgrenzen festlegt und *welche Differenzen* zur Diskussion stehen. Die Problematik, die Positionen des Interkulturellen Lernens und Teilen des Kommunitarismus gemeinsam sind, ist die der Illusion der Gleichheit der Akteure bei der Definition des Toleranzobjekts. So geht es z.B. nach Ansicht von Sandfuchs beim Interkulturellen Lernen u.a. darum, zu fragen,

»welche Lernprozesse Migranten sinnvollerweise zugemutet werden können und müssen. Zum anderen wenden sie (interkulturelle Lernkonzepte, T.H.) sich ausdrücklich auch an die Mitglieder der dominanten Mehrheitskultur und Mehrheitsgesellschaft und muten auch ihnen Lernprozesse zu. Interkulturelle Erziehung versteht sich daher als gemeinsame Erziehung von Menschen aus verschiedenen Kulturen. Die Kulturen und ihre Träger, die Menschen, werden als grundsätzlich gleichwertig und gleichberechtigt angesehen, und so wird zugleich postuliert, daß Kulturen und Menschen voneinander lernen und in diesem Lernen auch einander bereichern können« (1999: 161).

Lernprozesse verlaufen aber zum einen nicht nach ethnisch-nationalen Linien einheitlich, und zum anderen können deutsche und ausländische Schüler – wenn man nationale Kategorien zugrunde legt – unter Toleranz und Anerkennung ganz verschiedene Dinge verstehen und lernen. Während deutsche Kinder lernen, aus der superioren Anerkennungsposition heraus tolerant gegenüber den Anderen zu sein, lernen die ausländischen Schüler, Objekt von Toleranz zu sein, die deutsche

Objekt der Toleranz historischen Parametern unterworfen ist, die es notwendig verändern, und wodurch auch die Toleranzschwelle verschoben wird.

Seite dabei nicht zu enttäuschen, d.h. zu kooperieren, und sich dabei gleichwertig zu fühlen.

Eine weitere Schwierigkeit, ja Paradoxie des Toleranzgebotes stellt die Tatsache dar, dass sie auch immer von der »Gegenseite« gefordert werden kann. Dies führt im Extremfall zur Forderung nach »Toleranz der Intoleranz«, wie Seidel-Pielen/Farin an einem Beispiel verdeutlichen:

»Nach wie vor wird von deutschen Jugendlichen Verständnis für die kulturellen Eigenarten und Besonderheiten ihrer ›ausländischen‹ Nachbarn eingefordert, ohne mit gleichem Nachdruck die Forderung an die andere Seite zu stellen. In Argumentationsnot kamen Berliner Pädagogen, die mit einer Gruppe Auszubildender ein kurdisches Dorf in der Osttürkei besuchten - das Heimatdorf einer der Jugendlichen. Die Achtzehnjährigen entfachten eine Kulturrevolution unter der Dorfbevölkerung, da sie sich weigerten, sich der Kleiderordnung zu unterwerfen und auf ihre ›Muscle-T-Shirts‹ und Shorts bestanden. Den Ermahnungen der Erzieher, sich den ›Werten und Sitten der Gastgeber anzupassen‹, setzten sie entgegen: ›In Berlin fordert ihr uns auf, die kulturellen Eigenarten auch der konservativ-religiösen Türken zu akzeptieren, tolerant zu sein, und hier sagt ihr, wir sollen uns anpassen. Was nun? Toleranz oder Akzeptanz?‹« (Seidel-Pielen/Farin 1991: 8).

Übersehen werde auch, so die Autoren, dass »vor allem in den Einwandererbezirken viele deutsche Jugendliche ebenfalls ›zwischen zwei Welten leben‹, Identitätsbrüche zu verarbeiten [...]« (ebd.) haben. Normatives Einfordern und das Beharren bzw. Betonen der Vorteile einer multikulturellen Gesellschaft haben vor diesem Hintergrund eher den Charakter einer Legitimationsstrategie von Seiten der Sozialarbeiter und Lehrer.

Mit ähnlichen Argumenten kritisiert Kämper-van den Boogaart eine interkulturelle »Verstehensethik«, die »Verstehensprozesse als *Einverständnis*« (1996: 11) denkt:

»[...] So kann ich mir über fremde Motive und ihre Kontexte gewisse Klarheit verschaffen, ohne mit diesen einverstanden zu sein. Und natürlich ist die penetrant vorgetragene Behauptung, alles Fremde büße seinen Bedrohungscharakter ein, schlichtweg unsinnig. Im Gegenteil ist es ebenso vorstellbar, daß ich etwas erst dann hassenswert finde, sobald ich es näher kenne« (ebd.: 12).

Pädagogisch wird oft ein Verstehensbegriff vorausgesetzt, der Verstehen mit positivem Einverständnis und mit sympathisierender Akzeptanz gleichsetzt. Demgegenüber verweist Uhle bei seiner Rekonstruktion des pädagogischen Verstehensbegriffs auf drei unterschiedliche Begriffe: Das »sympathisierende [...] Verstehen«, das »feindliche Verstehen« und schließlich das »kritische Verstehen« (1989: 184 f.), in welchem die ersten beiden Momente enthalten seien. Zumindest

wäre Verstehen, und dazu müsste auch ein Begriff des „strategischen“ Verstehens gehören, analytisch von Identifikationsprozessen zunächst zu unterscheiden, da letztere wesentlich die emotionale sowie auch un- und vorbereitete Dimensionen mit einschließen. Interkulturelle Erziehung geht aber von der Erreichbarkeit des individuellen Bewusstseins aus, was die Möglichkeiten des Initiierens identifikatorischer Prozesse betrifft, anstatt die Unerreichbarkeit individuellen Bewusstseins und mithin der Bewusstseinsveränderung als pädagogisches Strukturproblem anzuerkennen und zu reflektieren. Markowitz hat auf die zentrale Differenz von Normativität und Bildung hingewiesen:

»Natürlich ist auch pädagogische Interaktion durchsetzt mit normativer Selektivität: Normen regeln die Unterrichtsdauer, setzen Standards der Höflichkeit, beeinflussen Prozesse der Bewertung usw., aber sie können keine Effektive Aufmerksamkeit erzwingen, keine Bildungserlebnisse erzeugen« (1982: 89).

Identifikationsprozesse lassen sich nicht aufgrund intentionaler Erziehung erzwingen und Verstehen lässt sich strategisch vortäuschen<sup>27</sup>. Insofern steckt Interkulturelle Erziehung in einem ähnlichen Dilemma wie politische Bildung seinerzeit, die weder sozialisatorische Versäumnisse ausgleichen noch in einigen Wochenstunden Sozialkundeunterricht ein gewünschtes, individuelles politisches Bewusstsein hervorbringen konnte (Stichworte: Lernziel Solidarität, Kritikfähigkeit, emanzipatorisches Bewusstsein usw., vgl. Gagel 1994). Im Kern geht es dabei um die Frage, ob mit den Lernzielen und Forderungen, die mit der Programmatik Interkulturellen Lernens zumeist verbunden sind, Schule nicht schon deshalb strukturell überfordert ist, weil sie der falsche Ort ist, um kulturelle Differenz auf diese Art zum Thema zu machen und inwieweit Schule soziale Lernprozesse mit wesentlich moralischer Dimension (Verantwortung, Werte usw.) überhaupt organisieren und vermitteln kann.

So machen Treuheit/Otten mit Blick auf Akkulturation darauf aufmerksam, dass Schule nur eine Instanz und einen »Ausschnitt eines *lebenslangen* Sozialisationsprozesses« (1986: 35) darstelle, d.h. in ih-

27 Im Gegenteil wäre zu überlegen, ob es nicht zur Schülerrolle gehört, ein solches Verhalten der Toleranz und des Verstehens als strategisches zu erlernen. Angesichts der normativen Überfrachtung Interkulturellen Lernens könnte man fragen, ob es sich nicht um eine Art »Selbstschutz« der Schüler handelt, die, aus welchen Gründen auch immer, *nicht* »tolerant« sein wollen, es ihnen aber nahegelegt wird, sich zumindest nach außen hin so zu verhalten, weil der moralische Druck der Schule und der Lehrer dies einfordert.

rer sozialisatorischen Bedeutung nicht überschätzt werden dürfe, zumal ihrer akkulturativen Funktion (Sekundärsozialisation) die enkultorative Primärsozialisation vorausgehe (ebd.). Eine wichtige historische Erfahrung liegt mit der Auseinandersetzung um die politische Bildung und ihrer Problematik vor, die aufgrund gleicher oder ähnlicher Zielbeschreibungen, Didaktiken und auch teilweise Inhalten Parallelen mit der Interkulturellen Pädagogik aufweist. Die politische Bildung sei, so Hermann Giesecke, schon vor Jahren in die »Krise« gekommen. In seiner kritischen Bilanzierung der Politikdidaktik und des politischen Unterrichts erwähnt er als Ziel jeden politischen Unterrichts den »Aufbau eines angemessenen politischen Bewußtseins über die politische Wirklichkeit« (1993: 16). Dieser sei aber eingebettet in eine »politische Sozialisation im ganzen«, die er als »lebenslangen Prozeß« (ebd.: 17) versteht.

Die Parallelität zum Interkulturellen Lernen bzw. zur Interkulturellen Pädagogik liegt auf der Hand: Die Zielsetzung ist die Veränderung oder Stärkung individuellen Bewusstseins (Kennenlernen, Verstehen, Anerkennung oder Tolerierung des Fremden) durch ein entsprechendes Lernen. Dabei wäre zu fragen, ob nicht gerade die nicht-intentionale, implizite Erziehung durch Medienwissen eine wesentlich nachhaltigere Erziehungswirkung auf Kinder und Jugendliche unter anderem deshalb hat, weil subtile Inszenierungen den Grad an Freiheit und Autonomie zu gewähren scheinen, der für Identifikationen notwendig ist. Die damit verbundene weitergehende Frage ist die nach der Subjektkonzeption, auf welche Art von Subjektivität sich erzieherische Prozesse in Theorie und Praxis beziehen (Helsper 1997: 174 ff.).

In der Schule wird weiterhin auf gezielte Bewusstseinsänderung durch entsprechende Lernarrangements (Gruppenarbeit) und normative Lerninhalte gesetzt. Giesecke betont, dass es in der politischen Erziehung traditionell immer darum ging, dass »das ›richtige‹ Bewußtsein in die Köpfe der Kinder und Jugendlichen transportiert werden konnte« (Giesecke 1997: 6). Dies hatte nach seiner Meinung zwei Effekte: Zum einen führte es zunächst zu einem »didaktischen Objektivismus«, nach dem im Gefolge der »subjektiven Wende« nur noch »Politik als Rohmaterial für das Drama der jeweiligen Subjektivität« (ebd.) erachtet wurde. Zum anderen kam es zu einer »Moralisierung des Politischen« (ebd.: 7), was nach Giesecke zwei Konsequenzen nach sich ziehen kann: »Entweder wird die Norm bereits für die Realität gehalten, oder die Realität wird an den Ansprüchen der Norm gemessen und dann verurteilt« (ebd.).

Übertragen auf den Bereich des Interkulturellen Lernens geht es um den Wechsel von einer an den Defiziten von Migranten orientierten Ausländerpädagogik mit einem mehr oder minder nachdrücklichen Assimilationsansinnen auf Seiten der Pädagogik hin zu einer interkul-

turellen Integrationspädagogik, die auf Differenzen statt auf Defizite setzt. Mit den kulturellen Differenzen wurde aber nicht das Einzelsubjekt, sondern lediglich das Kollektivsubjekt anerkannt und thematisiert, da der Kulturbegriff grundsätzlich ein Kollektiv oder eine Gemeinschaft impliziert.

Darüber hinaus kann aus der Anerkennungsfigur moralisches Kapital für entsprechend normativ aufgeladene Vorstellungen Interkulturellen Lernens geschlagen werden, womit der zweite von Giesecke angesprochene Punkt ins Spiel käme. In Begriffen wie »multikulturelle Gesellschaft«, »Interkulturalität« oder »multikulturelle Wirklichkeit« (z.B. Geiger 1997) kommen normative und deskriptive Momente untrennbar zusammen, wobei ein Begriffsrealismus bzw. eine »objektive Realität« unterstellt wird. Aus ähnlichen Konstruktionen bezieht Interkulturelle Pädagogik, Interkulturelles Lernen usw. die moralisch-erzieherische Motivation, um interkulturelle Lernprozesse zu initiieren. Zu den Wirkungen auf Schülerseite und den Motiven auf Seiten der Pädagogen äußert sich Giesecke unmissverständlich:

»Einer Aufklärung ohne erzieherische Direktion wird immer noch zutiefst mißtraut, weil ihr keine eigenständige pädagogische Wirkung zugestanden wird, so dass nicht wenige Schüler die politische Bildung in den Schulen als ein ›Laberfach‹ erleben« (1997: 7).

Der Ausdruck »Laberfach« steht für nichts anderes als für die Distanz, mit der Schüler den vermittelten Normimperativen begegnen. Eine normativ aufgeladene Interkulturelle Pädagogik kann daher vor allem auch, was ihren Gegenstand betrifft, im Effekt das Gegenteil von dem bewirken, was sie zu erreichen gedenkt. Ein erzwungenes Verstehen wird zum »Nicht-Verstehen«, ein gewolltes Anerkennen oder Akzeptieren gerät zur Ablehnung, gewünschte Toleranz entwickelt sich zur Intoleranz.

### **3.2.4 Interkulturelles Wissen und Macht**

Fünf Schwerpunkte in der Diskussion um Interkulturelles Lernen lassen sich nach Auernheimer identifizieren:

»a) der Schwerpunkt sozialen Lernens, b) der Schwerpunkt Umgang mit kultureller Differenz, c) der Schwerpunkt multiperspektivischer Allgemeinbildung, d) der Schwerpunkt politischer Bildung und das Konzept antirasistischer Erziehung, e) das Konzept bikultureller Bildung« (1995: 170).

Angesichts dieses weit gespannten Feldes entsteht die Frage nach dem Status der Empirie. So wird beispielsweise die Erforschung der »in-

terkulturellen Erziehung im Schulalltag« als »Forschungsdesiderat« beschrieben:

»Wie die Schulen tatsächlich mit der veränderten Situation umgehen, welche Strategien der Problemverarbeitung sie bevorzugen, ob und inwieweit die programmatischen Forderungen für eine interkulturelle Erziehung im schulischen Alltag realisiert werden, ist bisher in der Bundesrepublik noch kaum untersucht worden. Eine beträchtliche Diskrepanz zwischen den in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion entworfenen Zielvorstellungen und der schulischen Alltagsrealität wurde und wird von einigen Autoren und Autorinnen vermutet« (Auernheimer 1996: 4).

In der Tat fällt bei interkulturellen Lernkonzepten die stark normative Prägung der Ansätze ins Auge, die vor allem bei der Beschreibung der Lernziele hervortritt: »Interkulturelle Erziehung wendet sich zugleich an Deutsche, die *lernen müssen* (Hervorhebung T.H.), die multikulturelle Situation, in der sie leben, mit Vernunft, Verständnis und Toleranz zu meistern« (Sandfuchs 1999: 161)<sup>28</sup>. In dem Zusammenhang warnt Auernheimer aber vor der »Gefahr eines moralisierenden Unterrichts, mit dem nur ein äußerlich aufgesetztes Verhalten erreicht wird« (1995: 177).

Eine Untersuchung von Helga Marburger u.a. (1998) bestätigt im wesentlichen die Vermutung, dass auf Kultur als Interpretationsresource von Angehörigen der Mehrheit und der Minderheit in ganz unterschiedlicher Weise zurückgegriffen wird. Beobachtet wurden sogenannte »multiethnische PädagogInnenteams« bei ihren Teamsitzungen, in denen die Formen von Kommunikation und Interaktion untersucht wurden. Darüber hinaus wurden Interviews durchgeführt, in denen die Bedeutung von Kultur als Erklärung für Handlungen oder Konflikte bei Jugendlichen oder auch bezüglich der multikulturellen Arbeitssituation des Teams von Seiten der Pädagogen analysiert wurde. So wurden die »unterschiedlichen Akzentuierungen« deutlich, die von Minderheiten- bzw. Mehrheitsangehörigen gesetzt wurden: »So thematisieren erstere (die Mehrheit, T.H.) vor allem abwechslungsreichere und interessantere Arbeitsbedingungen, während letztere das Gewicht auf eigene Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten legen« (Marburger u.a. 1998: 203). Für die deutschen Pädagoginnen stand der To-

28 Wenn man allein die Prämissen dieser normativen All-Aussage herausfiltert, so wird das Ausmaß des impliziten Wissens deutlich: 1) Die multikulturelle Situation stellt ein Problem dar; 2) »Deutsche« verfügen weder über »Toleranz«, noch über »Verständnis oder »Rationalität« - deshalb muss es gelernt/vermittelt werden; 3) »Deutsche« haben Probleme mit der »multikulturellen Situation«, da sie diese »meistern« müssen; 4) nicht zu vergessen den Kollektivsingular »Deutscher«, die »existenziell-einheitlich« als homogene Gemeinschaft unterstellt werden.

pos der »kulturellen Bereicherung« (ebd.: 204) im Vordergrund, während die nicht-deutschen Kollegen die (individuelle) Lernerfahrung hervorhoben. »Spiele, Lieder, Speisen, Feste und Feiern« (ebd.: 205) standen dabei an erwünschten Aktivitäten im Vordergrund, während den ausländischen Kollegen schnell die Rolle der jeweiligen „Kultur-experten“ von deutscher Seite zugewiesen wurde: »Die Zuständigkeit«, so Marburger, »liegt [...] bei den Minderheitenangehörigen« (ebd.: 206). Beobachtet wurde vor allem »der Rückgriff auf Kultur als Erklärungsmuster für auftretende Differenzen und zwar insbesondere in als problematisch erlebten Situationen« (ebd.). Die deutschen Pädagogen erwarteten dann von Seiten der ausländischen Kolleginnen »Auskünfte über ›Vorgänge‹, ›Temperamente‹ und ›Mentalität‹, wenn es zu Konflikten mit der nicht-deutschen Klientel gekommen war« (ebd.: 208). Dadurch wurden die Agierenden davon entbunden, nach »anderen Ursachenkomplexen zu fragen beziehungsweise diese wahrzunehmen« (ebd.). Die kulturellen Unterschiede spielten bei all diesen Erklärungen die wesentliche Rolle. Die nicht-deutschen Pädagogen wurden in ihrer Arbeitsweise »nicht individuell wahrgenommen, sondern es werden zwei Kollektive konstruiert, die man als je ›einfach anders‹ bestimmt. Ursache dieses Andersseins ist ›Kultur‹« (ebd.: 210):

»Verhaltensweisen von Personen werden so zu generellen Eigenschaften und Wesensmerkmalen stereotypisiert und die als anders Definierten darauf festgelegt. Solch kulturalisierende Wahrnehmung und Erklärung entbindet offensichtlich von einer Auseinandersetzung um eine sach- und situationsgerechte Arbeitsweise. Denn wenn ›Kultur‹ und nicht tätigkeitsbedingt Anforderungen praxiswirksam werden, steht auch das eigene Handeln nicht in Frage« (ebd.).

Kulturelle Kollektivzuschreibungen entlasten daher, vor allem wo es um Konfliktdeutung geht, Pädagogen von möglichem eigenen Versagen, aber auch von komplexeren Erklärungen als sie in einfachen Kulturzuschreibungen vorliegen. Schließlich wurden auch die mit diesen Zuschreibungen verbundenen Machtverhältnisse untersucht. Dabei konnte beobachtet werden, dass der Rekurs auf Kultur zum einen auf deutscher wie nicht-deutscher Seite nicht wertneutral (ebd.) war, dass aber zum anderen Ausgrenzungen lediglich durch deutsche Pädagogen ihren nicht-deutschen Kollegen gegenüber stattfanden:

»Den Rückgriff auf Kultur zur Herabsetzung und Ausgrenzung beobachteten wir jedoch ausschließlich bei Mehrheitsangehörigen. Weder im Videomaterial noch in den Interviews gab es Passagen, in denen sich Minderheitenangehörige in vergleichbarer Weise verhielten oder äußerten« (ebd.: 213).

Es ging im Kern »um die Machtfrage« (ebd.). An zahlreichen Beispielen wird verdeutlicht, in welcher Weise beispielsweise ein Attribut wie »arabisch« eingesetzt wird, um auch Jugendliche aus ganz unterschiedlichen Ländern zu einer »Großgruppe« zusammenzufassen. Diese strategische Positionierung qua Zuweisung im Diskurs konsolidierte auf der einen Seite die Normalität repetitiv verfestigter Topoi, die noch als Teil professionellen Wissens herausgekehrt wurden, und zum anderen wurden die Fremden immer wieder neu dadurch konstruiert, dass sie durch die professionellen Pädagogen »objektiv in ihrer Besonderheit« von außen beobachtet wurden. Auf das »Wissen um Kultur« wurde dabei zurückgegriffen, um Konflikte wie Gemeinsamkeiten gleichermaßen zu erklären. Dies stellt ein zentrales Indiz für Definitionsmacht dar, aufgrund der Minderheitenangehörigen je nach Kontext wechselnd die eine negative oder positive Position zugewiesen werden kann.

Betrachtet man die Möglichkeiten, Kultur zu definieren, so wird offensichtlich, dass Kultur bzw. die fremde oder die andere Kultur schon unter dem Gesichtspunkt analytisch-begrifflicher Klarheit keine Kategorie sein kann, um komplexe Interaktionsformen zu erklären. So gibt es nicht nur eine Unzahl völlig unterschiedlicher »Bestimmungen von Kultur« (Brackert/Wefelmeyer 1990), sondern die Definition eigener und »fremder« Kultur läuft grundsätzlich Gefahr, die Differenzen, die problematisiert werden sollen, zu reifizieren. Nicht umsonst bemerkt Auernheimer: »Interkulturelle Erziehung ist hier noch sehr stark aus der Mehrheitsperspektive konzipiert [...]«, da es die Majorität (ist), der nun der angemessene Umgang mit den Minderheitenangehörigen beigebracht werden soll (1995: 177)<sup>29</sup>, so dass die fremde Kultur quasi als adäquates Lernobjekt auf eine spezifische Zielgruppe konstruiert wird.

### 3.2.5 Probleme interkultureller Forschung

Im Zusammenhang mit der Kritik an der Interkulturellen Pädagogik hatte sich die Frage nach dem Stellenwert empirischer Forschung gestellt. Ein Seitenblick in die ethnologisch-ethnographisch inspirierte empirische Kulturforschung belegt die mannigfachen Schwierigkeiten methodischer und methodologischer Art, eine (vorausgesetzte) fremde Kultur zu erforschen, was die Variablenkonstruktion und die Validität der Konstrukte betrifft. Hinsichtlich der in den 1960er und 1970er

<sup>29</sup> Bei dieser Einschätzung sind natürlich die grundlegenden Bedenken gegen einen Unterricht, der kulturelle Differenz thematisiert, noch gar nicht berücksichtigt.



Jahren stark betriebenen interkulturellen Piaget-Forschung geben Schöfthaler/Goldschmidt (1984) einen repräsentativen Überblick über die Ansätze und Kritiken. Gümen/Herwartz-Emden haben im Rahmen einer eigenen Studie auf die »Problematik der Validität in interkulturellen Untersuchungen« (1993: 67-79) aufmerksam gemacht. Methodisch sei die Feststellung, ob es sich bei einem Konzept oder Indikatoren um ein Beispiel für eine »kulturelle Variable« oder um eine »Variable, die auf individuellen Differenzen« (ebd.: 67) handle, mit Schwierigkeiten verbunden. Sogenannte »emische« Merkmale (intra-kulturell) würden mit »etischen« (kulturell-übergreifend) verwechselt und falsch interpretiert. Grundsätzlich gäbe es keine »apriori-Kriterien, um die emic-Perspektive von der etic-Perspektive zu unterscheiden« (ebd.: 70). Damit ist ein grundlegendes Dilemma interkultureller Forschung beschrieben. Systematische Interpretationsfehler liegen beispielsweise bei der »imposed etic validity« (ebd.: 75) vor, bei der eigenkulturelle Interpretationskonstrukte bestimmten Beobachtungen aufgepfropft würden. An einem Beispiel aus der eigenen Untersuchung machen die Autorinnen diesen Sachverhalt deutlich. Befragt wurden in der Hauptbefragung 255 deutsche Frauen, türkische Arbeitsmigrantinnen und Aussiedlerinnen aus der ehemaligen UdSSR zu Familienorientierung, Frauenbild, Bildungs- und Berufsmotivation (ebd.: 72), wobei sich unter anderem folgendes ergab:

»Das Item »Für die Zukunft meiner Tochter ist eine gute Heiratsverbindung wichtiger als eine gute Ausbildung« wurde von fast allen befragten deutschen Frauen nach der Erfahrung der Interviewerinnen abgelehnt. Für sie haben Ausbildung und Beruf deutlich Vorrang. Dieses Antwortmuster entspricht sicherlich einer »modernen« Einstellung. Jedoch erwies sich dieses Item für die Aussiedlerinnen sowie für die türkischen Einwanderinnen nach der Schilderung der Interviewerinnen als äußerst schwierig, in Form einer 3-Punkte-Skalierung zu beantworten. Sehr viele von ihnen haben dieses Item mit »stimme teilweise zu« beantwortet. Dies könnte als eine »traditionelle« Antwort interpretiert werden, wenn wir sie mit dem modernen Deutungsmuster der deutschen Frauen vergleichen - eine solche Schlußfolgerung wäre aber eine aufgepfropfte bzw. »imposed etic«, wenn nicht die eigenen Deutungsmuster und Lebenslagen der Aussiedlerinnen und Einwanderinnen (oder die »emic« Perspektive) untersucht würden« (ebd.).

Die qualitativen Interviews führten schließlich zu dem Ergebnis: »Für Einwanderinnen aus der Türkei und besonders für Aussiedlerinnen sind Familie und Beruf keine dichotom gestellten, sondern zentrale und gleichzeitige Dimensionen der weiblichen Identität [...]« (ebd.: 77). An dieser Schilderung wird deutlich, in welchem Ausmaß vorausgesetzte Differenzen und Dichotomien (wie die deutsche und türkische Kultur) eine Definitionsmacht darstellen, welche die eigene Position positiv festschreibt, während die fremde toleriert und in ihrer

Problematik verstanden wird (modern vs. traditionell). Sie bleiben vor, während und nach einer Untersuchung wesentliche Stützen einer stellvertretenden Deutung, denn in letzter Instanz unterliegen Befragungen dieser Art immer der Letztinterpretation durch die Forscher.

Die Ziele interkultureller Erziehung wie Empathie, Toleranz, Solidarität und Konfliktfähigkeit verweisen auf die Ebene des Subjekts bzw. der Intersubjektivität. Die Ebene von Diskurs und sozialem Wissen, auf der die Bedeutung der »eigenen« und der »anderen« Kultur in einer nationalen Gesellschaft überhaupt erst festgelegt wird, bleibt bei dieser Perspektive unberücksichtigt. Es wird naiv davon ausgegangen, dass Migranten ihren Status als Fremde quasi selbst festlegten und die Art bestimmten, nach der sie in einer Gesellschaft wahrgenommen werden wollten.

Nimmt man hingegen die Machtverhältnisse in den Blick, so erwächst notwendig eine Skepsis gegenüber allen Ansätzen, die normativ von einem »Gleichwertigkeitspostulat aller Kulturen in der multikulturellen Gesellschaft« (Krüger-Potratz 1994: 57) ausgehen. Eine multikulturelle Gesellschaft, so beispielsweise Brumlik,

»zeichnet sich dadurch aus, daß sie [...] Anregungen aus dem Selbstverständnis verschiedener »ethnischer« Gruppen entgegennimmt und dabei zunächst vorfindliche Selbstverständlichkeiten als solche in Frage stellt, sie durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltentwürfen der Individuen aus ihren Bornierungen ihrer konventionellen Identität herausreißt, ihnen dabei erste Einsichten über ihre die Relativität ihrer Standpunkte ermöglicht und sie somit auf den Weg universalistischer Wertegesichtspunkte bringt« (Brumlik 1990: 104 f.).

Die Frage ist, wer bestimmt, was die »Bornierungen« der Individuen sind, wenn sich alle zunächst einmal Weltoffenheit und Liberalität bescheinigen. Begründungen dieser Art, die kennzeichnend für emanzipatorische Erwartungen der politischen Bildung sind und die auch den normativen Außenrahmen für die Interkulturelle Pädagogik abgeben, haben sich in der didaktischen Umsetzung bezüglich der Politikdidaktik, wie Giesecke feststellt, als pädagogische Illusion erwiesen:

» [...] an die didaktisch methodischen Konstruktionen wurden Erwartungen gestellt, die grundsätzlich nicht erfüllbar sind: Die Politiker wünschten die Präsentation ihrer eigenen Vorstellungen, zumindest aber »Konsensusfähigkeit«; die von der Sache her berührten Einzelwissenschaften [...] erwarteten Argumentationsqualitäten auf ihrem jeweils höchstmöglichen fachlichen Niveau und dies alles – das muß ja im Blick bleiben – um ein paar Schulstunden didaktisch-methodisch zu fundieren« (1993: 20).

Darüber hinaus begründen sich viele Handlungen, wie Helga Marburger an den »multiethnischen PädagogInnenteams« gezeigt hat, aus ei-

nem »mehrheitskulturellen Anpassungsdruck« (1998: 216), der aber normalerweise unbemerkt und unthematisiert bleibt.

In der Tat ist die Anwesenheit von Menschen, die nicht über eine deutsche Staatsangehörigkeit verfügen, das einzige faktum brutum eines Begriffs wie »Ausländer«, der darüber hinaus historisch-rechtlich auf das ethnische Selbstverständnis eines deutschen Volksbegriffs zurückzuführen ist (Behr 1998: 37-40) und daher ein zentrales Element des historischen Wissens und nationalen Selbstverständnisses darstellt. Weder die Ebene eines hegemonialen Wissens, dass die Mehrheit über Migranten angelegt hat noch Schule als nationale Institution werden in der Regel von interkulturellen Lernkonzepten reflektiert. Doch gerade in dieser Hinsicht wären weitergehende Reflexionen erforderlich, was die grundlegenden Funktionen von Schule in der Wissensgesellschaft betrifft.

Die Entwicklung der Bundesrepublik in den letzten drei Jahrzehnten zu einer Einwanderungsgesellschaft stellt das nationale Selbstverständnis (Wenning 1995) und den »mono-lingualen Habitus« (Gogolin 1994) von Schule grundlegend in Frage. Schließlich müssten auf der institutionellen-organisatorischen Ebene die diskriminierenden Effekte von Schule im Umgang mit Minderheiten erforscht werden, um zu reflektieren, in welcher Weise auf Diskriminierungsformen zu reagieren ist, wo die Grenzen direkter pädagogischer Einflussnahme liegen und ob Diskriminierungseffekte durch pädagogische Maßnahmen verstärkt werden könnten.

Inwieweit bei bestimmten Selektionsentscheidungen (Versetzung, Überweisung auf Sonderschulen usw.) auf kulturelle Differenz als Interpretationsressource beispielsweise von Lehrern zurückgegriffen wird, ist noch nicht ausreichend empirisch ermittelt worden. Nachgewiesen ist die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern statistisch in Schulen (vgl. Bach 1997, Jungblut 1993, Gomolla/Radtke 2002). Marburger gelangt in Bezug auf die »kulturbezogenen Wissenskategorien« und angesichts der Beobachtung »hierarchisch strukturierter Teamsitzungen« zu dem Schluss,

»[...] daß der negative Einsatz von Wissenskategorien durch Mehrheitsangehörige offensichtlich mit Hierarchien korrelierte. Der negative Einsatz der beiden kulturbezogenen Wissenskategorien durch Mehrheitsangehörige korrelierte außerdem mit der zahlenmäßigen Unterlegenheit von Minderheitenangehörigen, gegenüber denen der negative Einsatz des Wissens über kulturelle Besonderheiten und Allgemeinheiten fast ausschließlich beobachtet wurde« (1998: 100).

Daraus ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem »negativen Einsetzen von Kategorien und dominanter Position« (ebd.), die dadurch konsolidiert wird.

Die Problematik des Wissens über kulturelle Differenz<sup>30</sup> ist seit langem bekannt und benannt. So wurde schon früh auf die Gefahr einer »Pädagogisierung der Ausländerfrage« als »Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln« (Hamburger 1994: 13) hingewiesen. Für Schule als gesellschaftliche Institution mit spezifischen Funktionen stellt sich die Frage, in welcher Art und in welchem Ausmaß sie sozialisatorisch im weitesten Sinne auf Schüler Einfluss nehmen kann. Welche Identitäten sollen gefördert und auf welche Differenzen soll dabei zurückgegriffen werden? Wie gestaltet sich dabei das Verhältnis von universalistischen Ansprüchen auf Seiten der Schule und Individualisierung? Krüger beschreibt diese Problematik am Beispiel der notwendigen Relativierung subjektiver Standpunkte durch die Einsozialisierung in die Schülerrolle. Es handle sich um eine »doppelte Relativierung«:

»[...] der Relativierung der je *partikularen* [individuellen, familialen, subkulturellen ...] Lebenswelten [...] angesichts der in Schule Institution gewordenen dominanten, *universalistischen* Kultur, und der Relativierung des naiven Anspruchs auf die universelle Geltung der je eigenen Lebensweise an der Anderen. Mit der Transformation der Kinder zu Schülern werden sie *alle* einem Akkulturationsdruck ausgesetzt, unter dem die sozialisatorischen »Mitbringsel« um so stärker schulrelevant werden können, wie die Schule weder als »erfahrungsoffene« organisiert ist, noch Ort der gemeinsamen Reflexion dessen, was in ihr (in den Grenzen ihrer relativen Autonomie) eigentlich geschieht: Schule akkulturiert, ohne bewußt *akkulturative Kompetenz* auszubilden, die tatsächlich alle Kinder (ganz unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft) erwerben müssen; die Stärkung der Kapazität zur Verarbeitung von Fremdheit gehört zentral dazu« (Krüger nach Krüger-Potratz 1994: 57-58).

Sozialität wird, ohne eigens zum Lerngegenstand gemacht zu werden, in der Schule von den Schülern stets mitgelernt – mit allen Schwierigkeiten und Widrigkeiten, die damit verbunden sind<sup>31</sup>. Verschiedene Arten von Differenz (sozial, geschlechtsspezifisch) spielen dabei eine

30 Hamburger gesteht dem »Kulturkonflikt-Konzept« der Ausländerpädagogik als Vorläufer der interkulturellen Pädagogik lediglich den Status einer »Ad-hoc-Erklärung« bzw. einer »Quasi-Theorie« als »Scheinerklärung zur kognitiven Strukturierung von als problematisch empfundenen Situationen und Lebenslagen mit dem pragmatischen Interesse, diese Situationen und Lagen zu bewältigen« zu (1994: 21).

31 Diese grundlegende Differenz wird in der Trennung von Kind und Schüler ausgedrückt: »Das Kind möchte sich gegen die Schule erhalten, und zwar als Selbst, als Person, als Identität, somit wird »Kind« zum radikalen Gegenbegriff zu »Schüler« (Wünsche 1995: 369). Auf der anderen Seite ist auch die »Identität des Kindes freilich empirisch nirgends der Fall«, stellt aber eine notwendige Fiktion für Bildungsprozesse dar (ebd.).

wesentliche Rolle, können aber verschiedene Formen und Funktionen in Schüler- und Gleichaltrigengruppen und in Kommunikation haben (vgl. Kap. 3.3). Die Fragen, denen im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen nachzugehen ist, lauten: Ist Schule die Institution und der soziale Ort, an dem ethnische Differenz systematisch thematisiert und zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden sollte?<sup>32</sup> Und wenn ja, welche Wirkungen sind zu erzielen oder welche nicht intendierten Effekte sind möglicherweise damit verbunden? Wird ethnische Differenz ab- oder aufgebaut bzw. verstärkt? Auf welche Diskurse und welches Wissen, das in Medien und Politik außerhalb der Schule umgesetzt wird, wäre wie zu reagieren? Von welcher Art ist das soziale Wissen, das Schüler über ethnische Differenz in die Schule schon mitbringen?

Sicherlich ist es richtig, wie Essinger/Kula/Adana bemerken, wenn Pädagogik den »gesellschaftlichen Wandel und die sich daraus ergebenden Anforderungen auf der Reflexions- und Aktionsebene berücksichtigt und zum Gegenstand pädagogischer Theoriebildung« (1992: 76) erhebt. Wenn aber daraus geschlossen wird, dass nach »erzieherischen Strategien, die zur Überwindung des Rassismus in unserer Gesellschaft führen« (ebd.) gesucht werden müsse, dann wird an dieser Stelle Pädagogik mit Politik verwechselt und ein soziales Problem zu einem Erziehungsproblem erhoben. Daher ist die schon erwähnte Kritik Hamburgers an der Ausländerpädagogik als einer »Pädagogisierung der Ausländerfrage« und »Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln« (1994: 13) auch heute noch gültig. Auch die pädagogische Zielbeschreibung interkultureller Pädagogik macht die hypertrophe Einschätzung erzieherischer Möglichkeiten deutlich, wenn behauptet wird, dass die »Aufarbeitung der eigenen monoethnischen, monokulturellen, rassistischen o.ä. Sozialisation vonnöten« (Essinger/Kula/Adana 1992: 76) sei.

### 3.3 Differenz und Subjektkonstitution

Moderne Gesellschaften zeichnen sich unter anderem durch funktionale Differenzierung aus, worunter die Spezifizierung gesellschaftlicher Bereiche nach abgrenzbaren Handlungstypen oder spezieller Kommunikation gemeint ist. Den einzelnen Teilsystemen lassen sich entsprechende Rollen, Organisationen, Programme oder Codes zuord-

32 Nach Parsons ist die Schule oder präziser die Schulklasse der Ort, an dem die selektive Funktion gegenüber anderen im Vordergrund stehe und daher keinen Raum für »partikularistische Vergünstigungen« (1997: 170) biete, was speziell für askriptive Merkmale zutrifft.

nen (Schimank/Volkman 1999: 15), welche die Handlungsoptionen steuern oder bestimmte Formen von Kommunikation vorgeben. Zu Differenzierungstheorien gehört daher die Selektivität möglicher Handlungen innerhalb eines Teilsystems, die je nach theoretischem Kontext funktional oder auch distinktionstheoretisch beschrieben werden kann (ebd.: 23 ff). Gegenüber der funktionalen Variante betonen distinktionstheoretische Ansätze wie der von Pierre Bourdieu den Stellenwert von Macht und Hierarchie im sozialen Raum. Neben den funktionalen Differenzen, die etwa in Form der Leitdifferenzen des Codes bei Luhmann für die einzelnen Teilsysteme konstitutiv sind, können in distinktionstheoretischer Hinsicht weitere Differenzen als bedeutsam innerhalb der einzelnen Felder hervorgehoben werden. Sie können als *regulative Differenzen* bezeichnet werden, die in unterschiedlichen Feldern und Praktiken sozial selektiv wirken. Es handelt sich dabei etwa um geschlechtsspezifische, ethnische, soziale und religiöse Differenzen, die in unterschiedlichen Teilbereichen bzw. Feldern zu Ein- und Ausschlüssen von Individuen führen können. Sie liegen sozusagen »quer« zu den funktionalen Ausdifferenzierungen und überformen die Leitdifferenzen auf der Ebene der Programme bzw. Praktiken, ohne ein eigenes System auszubilden. Dennoch – so die Annahme – sind sie konstitutiv für Handlungen, Kommunikation und Praktiken in den einzelnen Teilsystemen, die durch sie überdeterminiert sind.

Nach der historischen Herleitung der eigen/fremd-Unterscheidung als Grunddifferenz des Kulturellen (Kap. 3.1) und dem Blick auf die pädagogischen Verwendung kulturspezifischer Unterscheidungen soll im Folgenden der Bedeutung besagter regulativer Differenzen für die pädagogische Praxis und hier vor allem für Schule nachgegangen werden. Auf der Ebene des Diskurses soll am Beispiel von Schulbuchwissen der Zusammenhang von Differenz und Subjektkonstitution am Beispiel der Migrantendarstellung erläutert werden (Punkt 3.3.3). Es soll gegenüber systemtheoretischen Abstraktionen theoretisch deutlich gemacht werden, in welcher Weise die regulative Differenz deutsch/nicht-deutsch auf der Ebene von (Schulbuch-)Wissen und Diskurs eine mögliche schulische Praxis konstituiert (vgl. Höhne 2003: 95 ff.). Der Wert einer solchen Betrachtung für die Pädagogik leitet sich aus dem Umstand ab, dass Schule nach der familiären Sozialisation als die erste Institution gilt, in der subjektstituierende Wissenspraktiken systematisch arrangiert werden, bei der auch die regulativen Differenzen eine entscheidende Rolle spielen. Klassisch werden kulturspezifische Differenzen im Rahmen der Schule unter der Integrationsfunktion gefasst und pädagogisch in Form des Programms der Interkulturellen Erziehung kultiviert (Kap. 3.2). Der Schule kommt daher die Bedeutung einer zentralen Differenzierungsorganisation zu, in der Kinder nicht nur sozialisatorisch zu Schülern erzogen

werden, sondern auch eine Identität als »ausländische Schüler« oder »muslimische Schülerinnen« entwickeln. Daher wirken etwa religiöse und nationalkulturelle Differenzen in Form von Zuschreibung distinktiv und subjektkonstitutiv zugleich, durch welche die schulische »Normalität« charakterisiert ist. Die Schule besitzt daher neben ihrer formalen Selektionsfunktion auch eine weitergehende Normalisierungsfunktion, die erst mit den regulativen Differenzen in den Blick kommt.

### 3.3.1 Schule als Differenzierungsinstitution

In der Schule findet Differenzierung als Praktizieren von Unterscheidungen statt, durch die Schüler in vielfacher Weise unterschieden und positioniert werden (Schulart, Notengebung, Begabung usw.). Differenzierung lässt sich nach *Art* und *Funktion* zweifach unterscheiden:

1) Nach der Art der allgemeinen politischen, pädagogischen und institutionellen Differenzierung:

»Unter Differenzierung wird im weitesten Sinne die Gliederung des Bildungswesens und der in ihm ablaufenden Unterrichtsprozesse nach unterschiedlichen Bildungswegen, Lehrgängen, unterrichtlichen Zielen und pädagogischen Abschlüssen verstanden« (Hurrelmann 1997: 318).

2) Hinsichtlich der spezifischen Funktion

»werden alle organisatorischen, inhaltlichen und didaktischen Vorkehrungen hierunter gefasst, die auf besondere Ausprägungen von Lernvoraussetzungen, Lernfähigkeit und inhaltlichen Interessen verschiedener Schülergruppen eingehen« (ebd.).

Differenzierung stellt also das zentrale Mittel von Selektion dar, die neben Qualifikation, Integration, Allokation und Legitimation zu den zentralen Funktionen von Schule gehört. Diese Funktionen bilden nur analytische Unterscheidungen, die in der Praxis zusammenwirken. Durch Differenzierung wird also sowohl beispielsweise nach Leistung unterschieden, nach Gruppen homogenisiert, aber auch Identitäten und Schülerkarrieren hergestellt. Bei der Konstruktion von Schülergruppen und Identitäten wirken allgemeine und spezifische Merkmale (z.B. gut/schlecht, sozial auffällig, Begabung, Intelligenz usw.) zusammen. Jede Zuschreibung in der Differenzierungsinstitution Schule ist allgemein in der Hinsicht, dass die Merkmale potentiell auf alle Schüler gleichermaßen anwendbar sind und spezifisch dadurch, dass durch Prozesse des Unterscheidens und der Differenzierung das Individuum erst diskursiv hergestellt wird. Innerhalb einer sozialen Insti-

tution tritt niemand von vornherein als unverwechselbares »Individuum« (Unteilbares) auf, sondern wird über »Teilungspraktiken« (Foucault) erst hergestellt. Differenzierung als Praktiken der Teilung, Unterscheidung, Positionierung und Zuweisung bilden den Rahmen für entsprechende institutionelle Individualisierungsprozesse. Aber nicht nur auf der horizontalen Ebene wird zugeordnet und verglichen, sondern zugleich werden die Individuen auch auf der *vertikalen Ebene hierarchisiert* und so in eine oben/unten oder innen/außen-Ordnung gebracht (Lutz/Wenning 2001: 17 ff.). Foucault hat dabei die Normalisierung herausgekehrt, durch die auf der einen Seite »das Normale [...] als Zwangsprinzip« etwa im Unterricht durch die Einführung einer standardisierten Erziehung etabliert würde (1994: 237) und auf der anderen Seite die Etablierung eines »Vergleichsfeldes wie auch Differenzierungsraums« beinhaltet, der »normend, normierend und normalisierend« wirke (ebd.: 236). Subjekte würden in institutionellen Kontexten wesentlich aufgrund von »Normalisierungsmacht« hervorgebracht, die zur Homogenität zwingt, aber auch individualisierend sei, da sie Differenzen einführe, Abstände messe und die Individuen verteile (vgl. Punkt 3.3.3).

In der Schule wird der Schüler über Merkmale wie begabt/erfolgreich, begabt/faul, unbegabt/fleißig, unbegabt/faul/sozial auffällig usw. in Form einer fein abgestuften »Individualisierungsmatrix« (Foucault 1994b: 249) konstruiert. Da die Merkmale allgemeiner Art sind, aber sozusagen individuell konfiguriert werden, ist dieser Schüler immer allgemein und spezifisch zugleich. Die Art der Konstruktion des Schülers aus dem Zusammenspiel von Differenzierung und Homogenisierung kann als »Idealschüler« aufgefasst werden. Dieses idealtypische Wissen über Schüler auf Seiten von Lehrern, die Erwartungen, wie er zu sein hat und was er zu leisten hat, setzt sich aus theoretischem Wissen, praktischer Erfahrung und gesellschaftlichen Vorstellungen zusammen.

Der *pädagogische* Begriff der Differenzierung bezieht sich zum einen auf die Bearbeitung von Lerninhalten und zum anderen auf »die Einteilung beziehungsweise Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien« (Bönsch 1997: 320). Während »innere Differenzierung« sich auf unterschiedliche Einteilungen und Aktivitäten innerhalb einer Lerngruppe (Klasse, Klassenstufe) bezieht, verweist der Begriff der »äußeren Differenzierung« auf lerngruppen- oder klassenübergreifende Merkmale wie »Alter«, »Geschlecht« und »Religionszugehörigkeit«, die nach Bönsch den »Vorteil (haben), leicht erkennbar und fehlerfrei meßbar zu sein« (ebd.). Zur gegenwärtigen Bedeutung dieser Merkmale wird folgendes angemerkt:

»Während sie in der Vergangenheit eine nicht unbedeutende Rolle für die Zusammensetzung von Klassenverbänden gespielt haben, wird mindestens



das Differenzierungskriterium »Geschlecht« heute kaum noch verwandt« (ebd.: 320-321).

Demgegenüber ist aber hervorzuheben, dass die als sekundär erachteten regulativen Differenzen (z.B. Geschlecht, Kultur) konstitutiv für Praktiken in der Institution Schule sind (Rendtorff/Moser 1999), was auch zu Diskriminierungseffekten im Falle von Migrantenkinder führt, wenn von Lehrerseite zur Begründung von Leistungsschwäche stereotyp der Faktor »Kultur« bzw. »fremde Kultur« ins Feld geführt wird (Gomolla/Radtke 2002). Mit Foucault kann nun spezifischer von Teilungspraktiken durch Individualisierungsmatrizen gesprochen werden, durch welche die Schüler auch nach Geschlecht und (national)kultureller Herkunft eingeteilt werden. Hierbei zeigt sich der implizite Charakter der regulativen Differenzen gegenüber den expliziten funktionalen Differenzierungen, was aber erst auf der *Ebene von Praktiken* deutlich wird. Implizit hieße dann, dass sie als implizites Begründungswissen für Kategorisierung und Differenzierung in der Schule auftauchen (z.B. schwache Leistung aufgrund von Kulturdifferenz, Identitätsdiffusion usw.).

Durch schulische Differenzierungsprozesse werden Hierarchien gebildet, die einen unterschiedlichen (Schüler-)Status beschreiben. Normalisierungspraktiken gründen stets auf einer Asymmetrie der Differenzen, die durch moralische Postulate nicht aufgehoben werden, sondern normativ in eine entsprechende pädagogische Semantik transformiert werden. Gegenüber einem quantitativen Differenzierungsbegriff (z.B. Unterscheidung nach hoch/niedrig auf einer Intelligenzskala) wäre also ein *qualitativer* Begriff von Differenzierung theoretisch in Anschlag zu bringen, der die Vielfalt der Differenzen, deren Verknüpfungen und die damit verbundenen Hierarchisierungen erfasst. Die Merkmale »Behinderung« und »Fremdheit« (nationale/ethnische Unterscheidungen) werden genauso wenig wie »Geschlecht« systematisch weiter berücksichtigt, da regulative Differenzen (Behinderung, Geschlecht, Fremde) nicht als primär-funktional, sondern als sekundär bzw. irrelevant für die Schule als leistungsdifferenzierende Institution angesehen werden. Doch stellen sie eine wichtige institutionelle Begründungsressource vor allem für Leistungsdefizite in der Schule dar (Radtke 1996b), durch die Identitäten konstruiert und Schülerkarrieren entscheidend beeinflusst werden können. In welcher Weise diese Differenzen systematisch in den Unterricht eingeführt werden, lässt sich an der Darstellung von Migranten im Schulbuch exemplarisch zeigen.

### 3.3.2 Schulbücher und Differenzwissen

Schulbücher stellen auf der Makroebene ein gesellschaftliches Beobachtungsmedium dar, in dem sich eine (nationale) Gesellschaft idealtypisch selbst beschreibt. Bei Schulbuchwissen handelt es sich um ein hochgefiltertes soziales Wissen (zahlreiche Akteure wie Zulassungskommissionen, Verlage, Elternverbände, Ministerien usw.), durch das ein gesellschaftlicher Konsens zum Ausdruck gebracht wird (Höhne 2003). Darüber hinaus stellt das Schulbuch in pädagogischer Hinsicht ein Vermittlungs- und Steuerungsmedium im Unterricht dar (Mikroebene), wodurch das sozial approbierte Wissen in der Schule didaktisch strukturiert in den Unterricht gelangt und dort praktisch umgesetzt wird. Wie dieser Zusammenhang theoretisch zu denken ist und welche Rolle regulative Differenzen dabei, soll nun exemplarisch am Schulbuchwissen beleuchtet werden.

Der Unterricht als spezifische institutionelle Praktik (räumlich, zeitlich und inhaltlich geregelt, klare Rollenverteilung) wird aufgrund des Schulbuchwissens diskursiv auf spezifische Weise vorstrukturiert. Sozial dominantes Wissen liegt in Schulbüchern in Form von Sprache, Bildern oder Graphiken vor, die als Diskurse eine subjektkonstituierende Funktion haben. Durch Diskurse bzw. Wissen in Schulbüchern wird der Unterricht in spezifischer Weise dadurch symbolisch-diskursiv vorstrukturiert, dass ein bestimmtes Wissen eingeführt wird, bei dem die Subjekte spezifisch »angerufen« und positioniert werden. Diese Dimension der symbolischen Vorstrukturierung kann subjekttheoretisch mit dem Konzept der Interpellation oder »Anrufung« deutlich gemacht werden, um die möglichen Auswirkungen von Schulbuchwissen auf die Identitätsbildung von Schülern deutlich zu machen.

Mit Anrufung hat Louis Althusser in seiner Ideologietheorie ein strukturelles Verhältnis zwischen Anrufendem und Angerufenem gekennzeichnet (1977: 140 ff.). Dabei erkennt der Angerufene den ihm vorgängig verliehenen Namen<sup>33</sup> an, erkennt sich selbst wieder und wird so unmittelbar zum Teil der symbolisch-diskursiven Ordnung. Daher deutet das Wissen um den eigenen Namen, d.h. die selbst- und fremd- zugeschriebene Identität im allgemeinen auf ein Anrufungsverhältnis, das institutionell und auch in unterschiedlichen Formen von Praxis aktualisiert und stabilisiert wird (z.B. im Unterricht), wodurch Identitäten formiert und Subjekte konstituiert werden. Unterwerfung qua Integration in die symbolische Ordnung sowie die Subjektwerdung durch spontane Anerkennung stellen dabei die beiden zentralen Momente der Anrufung als strukturelles soziales Verhältnis zwischen Subjekt und Anrufungsinstanz dar. Sprache und Bilder ent-

33 An der Namensfunktion wird bei Althusser exemplarisch der Prozess der Subjektconstitution verdeutlicht.

fallen auf der Ebene der diskursiven Praxis dadurch Wirkungen, dass durch sie Anrufungen realisiert werden, die das Subjekt in einem symbolisch vorstrukturierten Feld positionieren – etwa als Konsumentensubjekt bei einem Werbeplakat oder als Schülersubjekt im Falle von Schulbuchwissen. Unter Rückgriff auf die Anrufungsfigur kann nun das durch Diskurse vorstrukturierte Feld auf seine subjektkonstituierende Funktion hin beleuchtet werden, indem die in den Diskursen auftauchenden *Subjektpositionen* untersucht werden. Konstitutiv für die Subjektpositionen sind spezifische Differenzsetzungen (bezogen auf Migrantendarstellungen: fremd/eigen-Unterscheidung, wir vs. sie; vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2003), vorausgesetztes und implizites Wissen, spezifische Prädikationen oder Zuschreibungen.

Durch praktisch im Unterricht umgesetztes Schulbuchwissen werden Schüler geschlechtsspezifisch oder ethnisch-national spezifisch nicht nur als Schülersubjekte, sondern als »Migrantin«, als »Deutscher«, als Muslim usw. angerufen. Natürlich hängt das Gelingen der Anrufung in der Praxis von weiteren Faktoren wie dem Einsatz des Schulbuchs im Unterricht ab, der Rolle des Lehrers, der Kommunikations- und Gruppendynamik und nicht zuletzt vom Vorwissen auf Seiten der Schüler und Schülerinnen. Daher stellt das symbolisch vorstrukturierte einen Kontingenzrahmen dar, innerhalb dessen die Subjekte zwar konstituiert und positioniert, aber nicht determiniert werden. Mit diesem theoretischen Modell der Anrufungsfunktion von Schulbuchwissen kann nun die Bedeutung regulativer Differenzen für den Unterricht in Form kultureller Differenzierungen und Zuschreibungen deutlich gemacht werden.

Aus der Definition von Schulbuchwissen als soziokulturellem Konsenswissen ist zu schlussfolgern, dass damit keine Objektivität, Wahrheit oder Realität repräsentiert wird, sondern dass es sich um ein dominant-hegemoniales Wissen handelt, in das Normen und bestimmte Normalitätsvorstellungen und -erwartungen eingehen. Die darin vorgenommenen machtvollen Zuschreibungen und Positionierungen sind Ausdruck einer »Normalisierungsmacht«, die in Form des Schulbuchwissens von Seiten der älteren Generation gegenüber der nachfolgenden artikuliert wird:

»Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität, andererseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände misst, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede nutzbringend aufeinander abstimmt. Die Macht der Norm hat innerhalb eines Systems der formellen Gleichheit so leichtes Spiel, das sie in die Homogenität, welche die Regel ist, als nützlichen Imperativ und als präzises Messergebnis die gesamte *Abstufung der individuellen Unterschiede* einbringen kann« (Foucault 1994: 237).

Schulbuchwissen hat eine homogenisierende und universalistische Funktion dahingehend, als die repräsentierten Differenzen für alle Schüler gleichermaßen Geltung besitzen. Aufgrund der differenziellen Einteilungen werden auch Individualisierung und Hierarchisierung realisiert, so dass das einzelne Subjekt sich in eine Vielzahl von horizontalen und vertikalen Relationen gestellt sieht.

Durch Schulbücher gelangt dominantes soziales Wissen als konstitutives Element, nämlich als Lehrstoff, in den Unterricht. Schulbuchwissen verstärkt, ja steuert Differenzierungsprozesse im Unterricht aufgrund des Wissens, das die soziale Situation des Unterrichts vorstrukturiert, da Kinder nicht nur als »Schüler« (Primärrolle) angerufen werden, sondern qua spezifischer Differenzierungen/Differenzsetzungen sozial konstituiert werden – etwa als behindert/nicht-behindert, männlich/weiblich oder deutsch/nicht-deutsch. So wirken die als sekundär klassifizierten Differenzen primär strukturierend und in diesem Sinne mit Blick auf schulische Praktiken konstitutiv-regulierend. In dieser Hinsicht individualisiert, hierarchisiert und homogenisiert Schulbuchwissen Schüler und ordnet die Individuen innerhalb von Normalverteilungen ein und bestimmten Gruppen zu. Ein Beispiel für eine Individualisierungsmatrix stellt die typologische Verteilung von deutschen und ausländischen (Ideal-)Schülern in deutschen Schulbüchern dar, wodurch sich eine Normalität zwischen den Leitdifferenzen deutsch/türkisch aufspannt, an die weitere Differenzen wie modern/vormodern, wir/sie, hier/dort, Heimat/Fremde usw. anschließen (Höhne/Kunz/Radtke 2000).

Ein weiteres Beispiel auf der pragmatisch-didaktischen Ebene der Handlungsanweisungen für eine differenzielle Positionierung ethnisch spezifizierter Subjekte ist, dass ausländische Mitschüler in Schulbüchern regelmäßig zum Objekt von Befragung a) durch deutsche Schüler (»fragt eure ausländischen Mitschüler...«) und b) durch direkte Adressierung von Fragen an Migrantenkinder (»Erzählt mal von Zuhause [...] Woher eure Eltern kommen«) gemacht werden. Hierbei zeigt sich eine doppelte Beobachtung von Migrantenkindern von deutscher Seite: a) durch die deutschen Schüler b) durch die Schulbuchautoren (Direktadressierung). Migrantenkinder haben also eine Art Auskunftspflicht in dem Spiel, wenn sie die Regeln der Kollusion, d.h. des Zusammenspiels in der Klasse nicht verletzen wollen, denn sie sind gehalten und aufgefordert, Informationen über ihre »Verschiedenheit« und ihr »Fremdsein« zu geben. Kultur bzw. »fremde Kultur« bildet also mit der »eigenen Kultur« eine konstitutive Differenz, wodurch ein ganzes Differenzschema entfaltet wird. Auf diese Weise werden weitere regulative Differenzen wie Heimat/Fremde oder hier/dort in Form von Schulbuchwissen in den Unterricht als konstitutive Merkmale eingeführt.

### 3.3.4 Resümee

Die den Kategorien wie »Geschlecht« oder »Fremdheit« unterliegenden Differenzen stellen keine sekundären Erscheinungsformen schulischer Praxis dar, sondern haben regulativ-konstitutive Funktion für Unterricht und Schule als Differenzierungsinstitution. Gegenüber den klassischen Differenzierungsformen wie Leistung dürfen sie deshalb nicht als nachrangig eingestuft werden, da sie über Lehrpläne und Schulbücher *systematisch* in die Lehr- und Lernpraxis eingeführt werden und entsprechend subjektkonstitutiv wirken.

Am Beispiel des Schulbuchwissens über Migranten wird deutlich, dass Differenzen wie deutsch/nicht-deutsch, wir/sie usw. direkt im Unterricht thematisiert und spielerisch eingeübt werden. Durch sie werden Schülergruppen nach ethnisch-nationalen Merkmalen unterschieden. Individuen werden als ethnisch-spezifische angerufen, wodurch sie augenscheinlich eine »eigene Stimme« und mithin eine Subjektivität erhalten. Die Spielregeln bei den von Schulbuchwissen vorgegebenen Positionen bringen die deutschen Kinder in eine Beobachterposition gegenüber den ausländischen Kindern. Diese haben die Rolle von Mitspielern (Statisten?!), die nun Auskunft über ihre »eigentliche Lebensart« und »Kultur« geben müssen, um nicht als Spielverderber zu gelten. Auf diese Weise wird das Bild des Kulturfremden unter Rückgriff auf national-kulturelle Unterscheidungen systematisch konstruiert und die ausländischen Schüler stets auf »der anderen Seite« positioniert.

Auffällig dabei ist, dass bestimmte Differenzen, Anrufungsformen und Subjektpositionierungen in Schulbüchern nie auftauchen, wenn es etwa um sozio-ökonomische Unterschiede geht (Gemäß der erwähnten Befragungstechnik könnte man sich analog zu Migranten ein Szenario mit Sozialhilfeempfängern vorstellen: »Fragt mal eure Mitschüler, deren Eltern Sozialhilfe empfangen, was sie zu Hause so essen...«). Daran wird deutlich, dass Migranten ohne Tabu direkt zum Objekt von Beobachtung gemacht werden, wozu Schulbuchwissen wesentlich beiträgt.

Das machtvolle Normalisierungswissen zeigt sich im Schulbuch als rigide deutsch/nicht-deutsch-Differenz, die Andersartigkeit und Fremdheit zur Folge hat. Es wird ein dominantes Wissen über Migranten und Migrantinnen verstärkt, das an unterschiedlichen sozialen und medialen Orten hoch konvergent anzutreffen ist. Hierbei zeigt sich die Wirkung eines komplexen Dispositivs<sup>34</sup>, das sich um kulturelle Differenzen zentriert. Die gängige Behauptung, Schulbücher würden per se

34 Zum Dispositivbegriff vgl. Kap. 3.1.

als Aufklärungsmedium dienen, kann hierbei in Zweifel gezogen werden.

## 4 PÄDAGOGISIERUNGSPROZESSE

### 4.1 Pädagogisierung und Macht<sup>1</sup>

Pädagogische Vorstellungen und Konzepte spielen in gegenwärtigen Diskursen über gesellschaftliche sowie individuelle Entwicklungsmöglichkeiten eine zentrale Rolle. Ob von »Lebenslangem Lernen«, »Lernkultur«, »Weiterbildungsgesellschaft«, »Kompetenzerwerb« oder von der »Lernenden Organisation« die Rede ist, es existiert in unterschiedlichen Bereichen wie Politik, Ökonomie oder Kultur kaum ein Diskurs, bei dem nicht auf Vorstellungen von Kompetenz und gezielter individueller, institutioneller oder sozialer Entwicklungsmöglichkeiten Bezug genommen wird. Konzepte wie »Bildung«, »Lernen«, »Erziehung« und »Sozialisation« haben ihren Status als systematisches Wissen in modernen europäischen Gesellschaften durch die Pädagogik erhalten, die seit dem 18. Jahrhundert Modelle institutionell »kontrollierter Entwicklung«<sup>2</sup> entworfen und der Gesellschaft zur Verfügung gestellt hat. Sie hat wie keine andere Disziplin die Förderungs- und Entwicklungsmöglichkeiten der Individuen herausgestellt und dabei als handlungsanleitende Wissenschaft praktisches Wissen hervorgebracht. In der folgenden Darstellung soll der Frage nachgegangen werden, ob die gegenwärtige Dominanz pädagogischer Topoi und Diskurse ein Indiz für eine »Pädagogisierung«<sup>3</sup> anderer Bereiche

- 1 Es handelt sich um einen leicht überarbeiteten Beitrag, der zuerst unter dem Titel »Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse« (Höhne 2002) erschienen ist.
- 2 Mit »kontrollierter Entwicklung« sind die erwähnten pädagogischen Konzepte (Lernen, Bildung, Sozialisation, Erziehung) gemeint. Im modernen pädagogischen Paradigma institutionalisierter Entwicklungskontrolle bzw. Entwicklungssteigerung wird die *Produktivität* der Subjekte und somit Momente der Förderung und Steigerung von Kapazitäten betont. Dadurch wird der Führung im Sinne von Fremdsteuerung ersetzt und Entwicklung wird an Selbstentwicklung und konzeptuell sowie teleologisch an Größen wie »Reife, Charakter, Kompetenz, Bildung« gekoppelt.
- 3 Analog etwa zur »Ökonomisierung« als semantische Expansion ökonomischer Topoi, Argumentationen usw. in Bereichen wie Bildung, Kultur usw.

(z.B. Ökonomie) und mithin die Durchsetzung neuer Formen von Subjektivität darstellt und ob mit diesen Diskursverknüpfungen ein neues hegemoniales Wissen und eine neue Form der »Regierens« (Foucault) verbunden ist.

#### 4.1.1 Zum Begriff der Pädagogisierung

Das Phänomen der Pädagogisierung wird innerhalb der Pädagogik seit den sechziger Jahren mit unterschiedlichen Schwerpunkten diskutiert. Ohne die gesamte Diskussion hier auszubreiten (ausführlich Proske 2001: 21-28, Lüders/Kade/Hornstein 1998), lassen sich u.a. folgende Merkmale von Pädagogisierung herausfiltern:

1) Mit Pädagogisierung wird allgemein eine Expansion pädagogischer Semantik(en) in andere soziale Systeme wie Ökonomie, Politik usw. beschrieben. Ein Indiz dafür stellt die Codierung eines bestimmten politischen Themas *als pädagogisches* dar, etwa wenn »Rassismus« als Schul- oder Jugendproblematik thematisiert wird und so pädagogisch behandelbar wird, indem es in entsprechende Schulprogramme übersetzt wird. »Pädagogisierung« wird entweder spezifisch auf die Umcodierung sozialer Probleme bezogen (Proske 2001: 17) oder verwendet, um die allgemeine »Entgrenzung des Pädagogischen« zu bezeichnen:

»Gemeint ist damit, dass die historisch entstandenen Formen pädagogischen Denkens und Handelns sich von den in den letzten 40 Jahren so vertraut gewordenen Bezügen und Bereichen, von ihren typischen Institutionen und Räumen lösen und auf neue, von der Pädagogik bisher noch nicht erfasste Altersstufen und Lebensbereiche übertragen werden« (Lüders/Kade/Hornstein 1998: 210)

2) Auf der Diskursebene (thematische Verknüpfungen, Argumentationen, Topoi usw.) beschreibt »Pädagogisierung« im Kern drei Elemente: a) die Bezugsgröße aller pädagogischen Bemühungen stellt das *Subjekt* dar, das im weiteren auch auf Institutionen und Gesellschaft im ganzen bezogen wird und b) individuelle und soziale Veränderungen werden durch Modi von »Lernen«, »Erziehung« oder »Bildung« begründet; c) schließlich gehört der Topos der *systematischen Steigerungsfähigkeit* der Subjekte originär zum pädagogischen Wissen (Bildbarkeit, Perfektibilität), das sich seit dem 18. Jahrhundert entscheidend als ein Wissen um die Eigenlogik der Subjekte gerierte und die Entwicklungsfähigkeit der Subjekte gegenüber repressiven Praktiken betonte (durch Erziehung zu entwickelnde Vernunft, vom Kinde aus usw.).



3) Mit dem Ausgreifen pädagogischer Semantiken auf andere Felder wird seit Beginn der sechziger Jahre eine Kritik dieser Tendenz verbunden:

»Die hier angedeutete Gefahr des ›Pädagogismus‹ liegt in der schrankenlosen Ausdehnung des pädagogischen Anspruchs. Der Mensch wird nicht nur als Kind und Jugendlicher, sondern [...] noch als Erwachsener zum ›animal educandum‹ erklärt, dem gewisse Organisationen in unserer Gesellschaft als Führungsinstitutionen auf einem Wege zur dauernden ›Bildung‹ zugeordnet werden. Jede dieser Institutionen ist mit nicht weniger zufrieden, als dass sie den ›ganzen Menschen‹ bilden und formen will«. (Schelsky 1961: 162)

Schelsky bezeichnete diese Entwicklung als »sozialen Totalitarismus« (ebd.)<sup>4</sup>, durch den Kinder wie auch Eltern sukzessive entmündigt würden. Zwei Merkmale des Schelskyschen Pädagogisierungsbegriffs sind hierbei bemerkenswert: Zum einen seine Vermutung, dass mit Pädagogisierung eine wesentliche *Änderung der Subjektvorstellungen* bzw. des Menschenbildes einhergeht – »›der ganze Mensch‹ als geplantes und geführtes« (ebd.: 162) – und schließlich, dass es sich bei Pädagogisierung um eine *politische Strategie* handelt. Janpeter Kob, der den Pädagogisierungsbegriff 1959 prägte, bezeichnet mit Pädagogisierung eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung in der Moderne:

»Die völlig rationalisierten Systeme der modernen Welt [...] nehmen den Menschen nicht einfach als gegebenes Ganzes hin [...] Hier ergibt sich ein starkes Bedürfnis nach Erziehung des Einzelnen, damit er die von ihm geforderten Rollen in der Gesellschaft beherrscht; und zwar in einem doppelten Sinne beherrscht: einmal um sie richtig auszufüllen, dann aber auch, um über ihnen stehen zu können, sich das Maß an Souveränität und Beweglichkeit zu sichern, das in der modernen, differenzierten Welt nötig ist. Entsprechend vollzieht sich in ihr der anfangs beschriebene breite und planmäßige Ausbau von Erziehungsinstitutionen: *die Pädagogisierung gehört zur Industriegesellschaft ebenso wesensmäßig wie Technisierung und planende Verwaltung*«. (Kob nach Schelsky 1961: 162, Hervorh. im Orig.)

4 Im Grunde wird hier von einer konservativen Position aus das beschriebene, was Habermas später als Kolonialisierung bezeichnet, nämlich das Eindringen einer systemisch-institutionellen Logik in den Bereich der (familialen) Lebenswelt. Der Kontext von Schelskys damaliger Kritik bildete die anhebende Diskussion um die Reform des Bildungs- und vor allem des Schulsystems, und er erblickte in den Reformvorschlägen der Rahmenpläne die »Tendenz zu einer schulsozialistischen Gesellschaft« (Schelsky 1961: 161). Die Familie gilt ihm als heilig, weil sie einen natürlichen Erziehungsraum darstellt, von dem jede Art staatlicher Beeinflussung fernzuhalten ist.

Neben der Technisierung und der Bürokratisierung stelle die Pädagogisierung das dritte Hauptelement industrialisierter Gesellschaften dar. Seine interessante allgemeine These lautete, dass seit dem 19. Jahrhundert der Erziehungsbedarf der Gesellschaft sichtbar zugenommen habe, da die sozialen Anforderungen an die Individuen, die sich mit der allgemeinen gesellschaftlichen Rationalisierung in Folge der aufkommenden Industriegesellschaft durchgesetzt haben, stark zugenommen hätten. Technisierung und Bürokratisierung als allumfassende gesellschaftliche Entwicklungstendenzen führten demnach notwendig zu einer neuen Rationalitätsstufe und entsprechend veränderten Formen der Subjektivität, die gesamtgesellschaftlich, systematisch und staatlich nur über das Bildungs- und Erziehungssystem sicherzustellen war. Dies konnte weder vorstaatlich der Familie noch den Kontingenzen allgemeiner Sozialisation überlassen bleiben, sondern erforderte eine höhere Stufe staatlich-institutioneller Disziplinierung und Regulierung der Subjekte durch das (Aus)Bildungssystem. Es besitzt eine zentrale sozialisierende und integrierende Funktion, wirkt in einer entscheidenden sensiblen Phase der individuellen Entwicklung umfassend disziplinierend und rationalisierend und stellt ein wesentliches Modernisierungsmittel ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dar.

Pädagogisierung bezeichnet vor diesem Hintergrund also sehr viel mehr als nur die Expansionsbewegung eines gesellschaftlichen Teilsystems: Es deutet auf ein umfassendes und komplexes Netz aus Diskursen, Wissen, Institutionen und Praktiken, mit dem eine bestimmte Form sozialer Macht im Rahmen einer Steigerung von Rationalität verbunden ist. »Rationalität« meint hierbei die Form eines Reflexionstyps, aufgrund dessen ein neues Feld des Wissens erschlossen wird, das auf der Ebene der Praktiken einem »strategischen Imperativ« (Foucault 1978: 120) wie etwa Effektivitäts- oder Leistungssteigerung beinhaltet.<sup>5</sup> Die spezifische Wissensform (= Rationalität) und ihre prozesshafte Durchsetzung (= Rationalisierung) gehören zusammen und zur allgemeinen, gesellschaftlichen Durchsetzung bedarf es dafür auf institutioneller Ebene eines gut funktionierenden Bildungssystems. Die subjekt- und machttheoretische Dimension des Pädagogisierungstheorems, wie sie ursprünglich bei Kob und Schelsky angelegt war, soll im folgenden wieder aufgenommen und in Anknüpfung an Gramscis Hegemonietheorie und die Gouvernementalitäts-Studien präzisiert werden.

5 Thomas Lemke weist zurecht darauf hin, dass der Rationalitätsbegriff bei Foucault sich »weniger auf Vernunft denn auf historische Praktiken« beziehe, »in deren Kontext Wahrnehmungs- und Beurteilungsstrategien generiert werden« (Lemke 1997: 146).

### 4.1.2 Soziale Machtbeziehungen und Pädagogik

Die These, die hier vorangestellt werden soll lautet, dass Macht hat in der Moderne eine eminent pädagogische Ausrichtung hat, bei der die Entwicklungsfähigkeit und Produktivität der Subjekte hervorgehoben wird. Formen des Einwirkens auf den anderen werden nicht gegen den Willen der Subjekte erreicht, sondern berücksichtigen die Eigendynamik und infolgedessen die Kontingenz von Wirkungen mit. Lernen/Lehren etwa stellen flexible Modi von Entwicklung und Einwirkung dar, die in der Moderne vom Individuum auf Gesellschaft ausgeweitet werden. Oelkers weist darauf hin, dass alle großen aufklärerischen Utopien des 18. Jahrhunderts »öffentliche Bildung« als *den* Modus sozialer Veränderung favorisierten, und so das »neue Paradigma des Lernens« (Oelkers 1992: 14) etabliert worden sei. Es handelt sich um eine »pädagogische Rationalisierung« (ebd.: 13), d.h. »Lernen«, »Erziehung« und »Bildung« beschreiben als Entwicklungsparadigma in der Moderne seit dem 18. Jahrhundert einen spezifischen Modus der Disziplinierung und Steigerung individueller und sozialer Rationalität (vgl. Kap. 4.2). Bildungs- und Erziehungsverhältnisse etablieren sich als *allgemeines und soziales Verhältnis* im Sinne eines typischen Modernisierungsmusters, durch das Individuen zu Bildungsobjekten werden. Schule und Fabrikarbeit stellen zwei wesentliche Katalysatoren für das moderne, rationale und disziplinierte Subjekt dar. Zugleich tritt mit der Etablierung des modernen Bildungssystems historisch eine Universalisierung von Lern-, Erziehungs- und Bildungsverhältnissen ein.

Diese strukturellen Erziehungs- und Bildungsverhältnisse formieren spezifische soziale Macht- bzw. Hegemoniebeziehungen, die die gesamte Gesellschaft durchziehen und die Gramsci folgendermaßen beschrieben hat:

»Jegliche Handlung mit historischer Dimension kann nur vom ›kollektiven Menschen‹ ausgeführt werden Dieses Problem kann und muß an die moderne Formulierung der pädagogischen Theorie und Praxis herangetragen werden, wonach die Beziehung zwischen Meister und Schüler eine aktive Wechselbeziehung ist und folglich jeder Lehrer immer Schüler und jeder Schüler immer Lehrer. Aber das pädagogische Verhältnis kann nicht auf die spezifischen Bedingungen der ›Schule‹ beschränkt bleiben. Diese Beziehung existiert in der ganzen Gesellschaft als Ensemble und für jedes Individuum in bezug zu anderen Individuen, zwischen intellektuellen und nicht-intellektuellen Schichten, zwischen Regierenden und Regierten, zwischen den Eliten und ihrer Anhängerschaft, zwischen Führern und Geführten, zwischen den Avantgarden und dem nachfolgenden Heer der Massen. *Jede Hegemoniebeziehung ist notwendigerweise eine pädagogische Beziehung* und sie verwirklicht sich nicht nur im Inneren einer Nation zwischen den verschiedenen Kräften, aus denen sie sich zusammensetzt, sondern auch auf

der ganzen internationalen und Weltebene, innerhalb der Zivilisationen nationalen und kontinentalen Ausmaßes« (Gramsci 1983: 257).

Gramsci fasst unter politisch-strategischen Gesichtspunkten die vielfältigen sozialen Machtbeziehungen als pädagogisch im Sinne eines sozial verallgemeinerten Lehrer/Schüler-Verhältnisses auf. Dabei ist wichtig, dass dies nicht nur für unterschiedliche soziale Bezugsgrößen gilt (Individuen, spezifische Gruppen, Nationen usw.), sondern dass es sich auch um komplementäre Beziehungen handelt, welche die Subjekte in ein komplexes Netz aus gegenseitigen Abhängigkeiten und Machtbeziehungen bringt. Jeder kann in einer Situation Schüler, in einer anderen Lehrer, mal Lehrender mal Lernender, Lehrling oder Meister sein<sup>6</sup>. Es geht hierbei nicht um die Aneignung expliziter Rollen oder Titel, sondern viel grundlegender um *Subjektivierungs- und Sozialisierungsweisen*, in denen das Subjekt jeweils formspezifisch (als Arbeitersubjekt, Schülersubjekt) in seinen Lern-, Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten erfasst wird. Den Modi des Lernens, der Entwicklung und der Bildung kann sich auf Dauer auch kein »vernünftiger Mensch« verschließen, wenn er sich selbst nicht dadurch ausschließen will.<sup>7</sup> Die Zuschreibung von Vernunft wird so zum Prüfstein für Subjektivität und führt zur Anerkennung als lern- bzw. entwicklungsfähiges Subjekt. Erst kürzlich hat Butler in ihrer Kritik formaler Anerkennungstheorien deutlich gemacht, dass es gelte, nach den sozialen »Kategorien« zu fragen, in denen Anerkennung in einer Gesellschaft überhaupt denkbar und akzeptabel sei (Butler 2001: 13). Nicht *dass*, sondern *wie* Anerkennung vorkommt, wäre demnach von Bedeutung und was es heißt, jemanden in bestimmten Kontexten als Lehrerin/Schülerin, Vater/Tochter, Vorgesetzter/Untergebener, oder als Freund/Feind anzuerkennen. Ein solcher materialer Anerkennungsbegriff hilft, auf der Mikroebene die komplexen Zuschreibungen, Positionierungen im Diskurs und die wechselnden Machtrelatio-

- 6 Die steten Appelle der Selbst-Entwicklung führen zu einer Dauerbeobachtung eigenen Handelns, bei dem die Zukunft zeitlich durch Antizipation kontrolliert werden soll. Hierbei übernimmt das Subjekt zugleich die Doppelrolle von Lehrer und Schüler und Fremdführung wandelt sich in Selbstführung um.
- 7 Entwicklungsmöglichkeit, Lernbereitschaft und Vernunft gehören hier untrennbar zusammen, woran man erkennt, dass »der Wille« nicht an sich existiert, sondern definiert und zugerechnet wird. Wer nicht lernen möchte, will sich ergo nicht entwickeln und dem ist infolgedessen Vernunft abzusprechen. Anders in den Untersuchungen zur Erwachsenenbildung in den 1970er Jahren, in denen Lernverweigerung als subjektiver Widerstand gegen die funktionalen Zumutungen »des Systems« ge- deutet wurden.

nen zu erfassen, die mit einem abstrakten Konzept wie dem der »Rolle« (Parsons) oder des »generalisierten Anderen« (Mead) kaum erkennbar sind. Zumindest werden Anerkennungsprozesse in ihrer ganzen Ambivalenz deutlich, nämlich subjektivierend/individualisierend und unterwerfend/assimilierend zugleich zu sein.

Neben Gramsci war es vor allem Foucault, der die pädagogische Seite moderner Machtbeziehung mit den Begriffen »Führung«<sup>8</sup> bzw. »Gouvernement« beschrieben hat:

»Man muß diesem Wort die sehr weite Bedeutung lassen, die es im 16. Jahrhundert hatte. Es bezog sich nicht nur auf die politischen Strukturen und auf die Verwaltung der Staaten, sondern bezeichnete die Weise, in der die Führung von Individuen oder Gruppen gelenkt wurde; Regiment der Kinder, Seelen, der Gemeinden, der Familien, der Kranken. Regieren heißt in diesem Sinne, das Feld eventuellen Handelns der anderen zu strukturieren. Macht wird nur auf ›freie Subjekte‹ ausgeübt und nur sofern diese ›frei‹ sind. Hierunter wollen wir individuelle und kollektive Subjekte verstehen, vor denen ein Feld von Möglichkeiten liegt, in dem mehrere ›Führungen‹, mehrere Reaktionen und verschiedene Verhaltensweisen statthaben können. Dort wo die Determinierungen gesättigt sind, existiert kein Machtverhältnis«. (Foucault 1994: 255)

Durch »Führung« wird a) der Andere als Subjekt mit eigener Handlungslogik anerkannt, b) die Kontingenz und das Feld möglicher Handlungen, Reaktionen, Wirkungen usw. reflektiert und c) ein komplexes Wissen um die positiven und wünschbaren im Unterschied zu den negativen Effekten akkumuliert, um ein systematisches Wissen über Einwirkungsmöglichkeiten zu erreichen. Die These lautet daher, dass im Unterschied zu anderen Machtformen wie juristische Macht (Vertrag), politische Macht (Delegation) oder ökonomische Macht (Eigentum, Kapital) pädagogische Macht also eine spezifische soziale Beziehung in der Moderne darstellt. Durch sie werden soziale und kommunikative Beziehungen gestaltet sowie ein neues Wissen etabliert, das – in die Praxis der Erziehung und Bildung übersetzt – die Subjekte spezifisch formt. Mit Rationalisierung, die wesentlich steuernde und kalkulierende Elemente enthält, wird dieses Wissen prozesshaft beispielsweise in einzelnen gesellschaftlichen Institutionen umgesetzt und entfaltet so allmählich eine formierende soziale Wirkung in der Zeit. Konstitutive Elemente der pädagogischen Wissens- und Machtform stellen ein praktisches Wissen um die Entwicklungs-, Steigerungs- und Veränderungsmöglichkeiten von Subjekten oder Kollektiven, die Reflexion von Einwirkungsmaßnahmen (Bildung, Erziehung, Sozialisation, Lernen) bei Anerkennung der Eigendynamik

8 »Führung« gilt bis in die 1960er Jahre hinein als pädagogischer Grundbegriff (vgl. Heitger o. J.: 61-93).

der Subjekte (Wille, Autonomie) und ein Set institutioneller Praktiken dar, durch welche die Subjekte in ein komplexes Ensemble sozialer Beziehungen gegenseitiger Bildung und Erziehung einsozialisiert werden. Neben Vertrag, Delegation, Eigentum/Kapital bezeichnet der Begriff der »Führung« diese spezifische Dimension moderner Subjektconstitution im Rahmen sozialer Machtverhältnisse am besten. Mit Blick auf die Spezifik der Subjektform lässt sich das soziale Verhältnis der Führung präziser bestimmen.

#### **4.1.3 Zum Verhältnis von ökonomischer und pädagogischer Form**

Neoliberale Transformationen werden innerhalb der Gouvernamentalitätsstudien als »Generalisierung der ökonomischen Form« (Bröckling/Krasman/Lemke 2000: 16) beschrieben. Zwei Aspekte spielen dabei eine besondere Rolle. Zum einen setze sich die »Form des Marktes« als »regulatorisches und inneres Prinzip« von Staat und Gesellschaft durch (ebd.: 15). Zum anderen werde die vom klassischen Liberalismus unterstellte natürliche Freiheit durch eine »künstlich arrangierte Freiheit: dem unternehmerischen Verhalten der ökonomisch-rationalen Individuen« (ebd.) ersetzt.

Wenn man von dem unglücklichen Begriff »künstlich« (künstlich für wen?) absieht, so scheint die neoliberale Formation sich durch eine Versöhnung von Markt und Individuum auszuzeichnen. Begriffe wie »Kreativität, Verantwortungsbereitschaft, Loyalität, Kommunikativität, Begeisterungsfähigkeit, Leistungswille usw.« (Voß 2000: 150) deuten auf eine neue Synthese bzw. ein Prinzip, das man als »inneren Markt« beschreiben könnte. Nur auf dem Markt, so scheint es, kann das gesamte Spektrum an Möglichkeiten und Fähigkeiten der Individuen ausgeschöpft werden und gelangt die Individualisierung zu ihrer höchsten Form. Der Markt ist dabei nicht mehr länger das Außen der Gesellschaft, sondern wird zum zentralen Ort der Bildung sozialer Identitäten und Differenzen. Das Paradox der damit suggerierten neuen Freiheit wird treffend als »fremdorganisierte Selbstorganisation« (Voß 2000: 150) bezeichnet, womit auf die vorstrukturierten Räume verordneter Selbst-Regulierung verwiesen wird. Der zentrale Unterschied zu traditionellen Auffassungen von Freiheit besteht darin, dass im Diskurs um Autonomie, Verantwortung und Flexibilität auch die letzten persönlichen Ressourcen, innere Dispositionen und Verfasstheiten des Subjekts, die bisher unberücksichtigt geblieben waren, als mögliches Arbeitsvermögen und individuelles Potential thematisiert und mitdefiniert werden. Dabei geht es nicht nur um eine höhere Vernutzung von Arbeitskraft, sondern auch um ein neues Selbst-Ethos. Alt-hergebrachte Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit, Geldverdienen

und Selbstverwirklichung, d.h. allgemein zwischen fremd- und selbstbestimmten Bereichen sollen aufgehoben werden. Die verschiedenen Formen von Rationalität – ökonomische, lebensweltliche, soziale usw. – gehen scheinbar fließend ineinander über<sup>9</sup>, und reproduzieren sich aufgrund eines komplexen Netzes aus Experten, welche die Gesellschaft unablässig mit einem allgemeinen »Wissen-um-die-eigenen-Möglichkeiten« versorgen. Dabei rekurren die Experten der »Technologien des Selbst« (Foucault 1993) auf ein differenziertes pädagogisches Wissen, auf eine »pedagogy of subjectivity« (Rose 1996: 61), in der jedes Individuum als »expert of subjectivity« (ebd.: 58) auftreten kann. Die neuen Selbsttechnologien greifen daher tief in soziale Verhältnisse und die Art der Kommunikation zwischen den Individuen ein, die sich wechselseitig füreinander als Experten für Subjektivität, in permanenter Selbst- und Fremdsorge und quasi immer in Mission, das eigene Heil und das der anderen sicherzustellen, gegenüber treten. Ob es sich um die gemeinsame Thematisierung von Krankheiten, die mangelnde Arbeitszufriedenheit, Beziehungsstress oder die Unfreundlichkeit des Postbeamten geht (verbunden mit der Empfehlung, sich für solche Fälle ein »dickes Fell« zuzulegen) – stets ist »Expertenwissen« gefragt.

Analog zur oben erwähnten ökonomischen Form ist also auch die Durchsetzung einer spezifischen *pädagogischen Form* zu beobachten. Es handelt sich, wie oben schon angedeutet, um ein originär pädagogisches Wissen um Subjektivität, die unabdingbar für die Etablierung neoliberaler Logiken in unterschiedlichen sozialen Bereichen ist und nicht schlicht unter ökonomische Formen subsumiert werden kann. Die pädagogische Form zeigt sich in der Spezifik des »Subjekts der Pädagogik«<sup>10</sup> (Rang/Rang 1985). In pädagogischen Diskursen wurde schon immer auf vielfältige Art das Innen/Außen-Verhältnis des Subjekts bzw. der Subjekte thematisiert und mithin die Beziehung von Autonomie (z.B. Wille, Ego, Identität) und Heteronomie (Führung, Erziehung, Sozialisation, Lernen usw.) untersucht, theoretisiert und in Praxis übersetzt (Schule, Weiterbildung usw.). Dabei wurde allgemein in bezug auf das Subjekt vom »empirischen, sinnlichen, genetischen interessierten, aktiven, senso-motorischen und kognitiv tätigen Wesen« (Rang/Rang 1985: 31) ausgegangen, das sich Welt aneignet und bei dem die prozesshafte Wechselwirkung zwischen Ich und Welt betont wird. Begriffe wie Deweys »Adjustment« oder Piagets Modell der »Akkomodation/Assimilation«, das nachhaltig in der Pädagogik

9 Miller/Rose erwähnen, dass es keine »Schranken mehr zwischen dem Ökonomischen, dem Psychologischen und dem Sozialen« mehr gebe (Miller/Rose 1994: 102).

10 Vgl. hierzu ausführlich und in historischer Hinsicht Kap. 3.3.

rezipiert wurde, betonen die aktive Austauschbeziehung zwischen Innen und Außen (vgl. Kap. 4.2.3).

Der Modus der Einwirkung als einer Vermittlung zwischen Autonomie, die sich auf die kontingenten und nicht planbaren Anteile (z.B. Wille) des Subjekts (Kind, Schülerin, Lehrling) bezieht, und Heteronomie, die in Form sozialer Ansprüche und Verhaltensregeln an das Kind herangetragen werden, wird systematisch in Form pädagogischen Wissens seit dem 18. Jahrhundert thematisiert. Formierung und Veränderung der Subjekte bilden die alltägliche Praxis von Pädagogen, wobei die Kontingenz von Einwirkungsprozessen betont wird, wenn man sich etwa reformpädagogische oder bildungstheoretische Entwürfe vor Augen führt, welche auf die Emanzipation des Subjekts zielen. So konnte ein breites pädagogisches Wissen entfaltet werden, durch das die Kompetenzen, Talente und Möglichkeiten der Einzelnen stets mit definiert worden sind. *Pädagogisierung bezeichnet dabei den Prozess der Verallgemeinerung eines spezifischen Wissens und einer Rationalität, die sich wesentlich durch die Definition von dem, was Subjekte vermögen und durch Entwicklung zu erreichen imstande sind, auszeichnet.* Mit Hilfe eines verallgemeinerten pädagogischen Subjektwissens wird ein diskursiv-symbolischer Raum geschaffen, in dem Individuen als Kompetenz-Subjekte positioniert und konstruiert werden. Bei dem entsprechenden Führungswissen scheint die Grenze zwischen Autonomie und Heteronomie, zwischen Innen und Außen dadurch aufgehoben, dass ein permanenter Zwang zur Definition individueller Kapazitäten als eine Strategie »positiver Unterwerfung« durchgesetzt wird. Das Neue daran ist die systematische definitorische Festlegung des »Willens der Subjekte« sowie der Gedanke der nie enden wollenden pädagogischen Steigerung der Subjekte durch stete Selbst-Entwicklung und Selbst-Optimierung. Diese Individualisierung von Vermögen, Leistung und Wille unterliegt dem Paradox, dass es sich um sozial anerkannte und somit standardisierte soziale Kompetenzen handelt. So verschwindet das Außen sozialer Anforderungen nur scheinbar, was aber konsequent individualisiert wird, sind Misserfolge und Abweichungen, die auf das Konto des individuellen Risikomanagements gehen. Die daraus folgende Frage lautet, inwiefern mit Pädagogisierungsprozessen eine grundlegende Transformation des Sozialen in dem Sinne einhergeht, dass sich institutionelle und diskursive Grenzen auflösen oder verschieben, die Bedeutung von Differenzen wie öffentlich/privat, innen/außen oder Freizeit/Arbeit abnimmt und Funktionen sowie Relationen zwischen verschiedenen Bereichen (z.B. Ökonomie und Politik) neu definiert werden.



#### 4.1.4 Subjekte zwischen Disziplin und Kontrolle

Die erwähnten Veränderungen und die sozialen Auswirkungen hat Deleuze in einem Text über »Kontrollgesellschaften« reflektiert. Einschließungsmilieus wie Gefängnis, Krankenhaus, Schule, Fabrik, Familie, die kennzeichnend für die Disziplinargesellschaft seien, befänden sich in der Krise und würden durch umfassende Kontrolle abgelöst (Deleuze 1993: 255). In der Disziplinargesellschaft sei das Individuum in einer Reihe analogischer Milieus von Institution zu Institution weitergereicht worden (ebd.: 256), in denen der Körper jeweils spezifisch und funktional durch Disziplin produktiv unterworfen wurde. Deleuze glaubt nun eine entscheidende Verschiebung von den direkten, körperbezogenen, konkreten Disziplinartechniken, wie sie in der Fabrik vorherrschen, zu den indirekten, anonymen, abstrakten Kontrolltechniken des Unternehmens beobachten zu können:

»Die Fabrik setzte die Individuen zu einem Körper zusammen, das Unternehmen jedoch verbreitet ständig eine unhintergehbare Rivalität als heilsamen Wettstreit und ausgezeichnete Motivation, die die Individuen zueinander in Gegensatz bringt, jedes von ihnen durchläuft und in sich selbst spaltet. Das modulatorische Prinzip des ›Lohns nach Verdienst‹ verführt sogar die staatlichen Bildungseinrichtungen: Denn wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In den Disziplinargesellschaften hörte man nie auf, anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird: Unternehmen, Weiterbildung, Dienstleistung sind metastabile und koexistierende Zustände ein und derselben Modulation« (Deleuze 1993: 257)

Individualisierung und Entstrukturierung der Institutionen verlaufen komplementär zueinander und die Logik der »permanenten Metastabilitäten« (ebd.: 256) wird zum allumfassenden und durchgehenden Strukturierungsprinzip sozialer Beziehungen. Bei diesen Metastabilitäten handelt es sich um Institutionen übergreifende Praktiken von Selektion, Evaluation, Beobachtung usw., die eine umfassende und netzwerkartige Kontrolle der Individuen ermöglichen. Mit der institutionellen Entstrukturierung geht die Durchsetzung eines Wissens um die Selbstoptimierung der Subjekte einher, welche das Subjekt als tendenziell unendlich veränderbare und flexible Größe konzipiert und Macht insofern individualisiert.

Die Multifunktionalität flexibler Subjekte geht einher mit der fortschreitenden Segmentierung sozialer Räume und Kollektive. Man muss sich in multiplen Kontexten bewegen können, was universelle institutionelle Normen nicht zu gewährleisten imstande sind. Die viel-

fachen ambivalenten sozialen Anforderungen an die Subjekte werden mit pädagogischer Logik in Leitkonzepte von Flexibilität und Kompetenz durch Dauerweiterbildung und Lebenslanges Lernen übersetzt. Macht wird zunehmend weniger über universelle Moral auf die Subjekte ausgeübt als durch Verhaltenskontrolle in wechselnden lokalen Kontexten und Gemeinschaften. Demnach steigen die Anforderungen an die Subjekte nachhaltig, welche eine tiefgehende Ambivalenz-Toleranz entwickeln müssen, mit der diese widersprüchlichen Anforderungen austariert werden müssen. Zentral ist dabei die Fähigkeit, rasch und glatt die Übergänge von einem Funktionskontext in einen anderen zu organisieren, mögliche Frustration produktiv zu verarbeiten, indem permanent am eigenen Verhaltensrepertoire gearbeitet und es so erweitert wird. Die konsequente Selbst-Zuschreibung von Misserfolgen und die Einsicht in die Fähigkeit, sich zu korrigieren, stellen zentrale Selbsttechniken dar. Probleme werden auf Seiten der Subjekte systematisch der eigenen Inkompetenz zugeschrieben und nicht mehr externalisiert. So wandelt sich sukzessive die institutionelle Außenkontrolle, die normativ, moralisch vermittelt wurde, in stete, flexible und individuelle Selbstkontrolle. Die Kompetenz, sich blitzschnell auf wechselnde und ambivalente Kontexte einzulassen, erfordert eine permanente Arbeit an sich selbst und man wird notwendigerweise zum Selbst-Experten. Konsistentes Verhalten in multifunktionalen Kontexten wird zum lebenslangen Risikounternehmen, das die Spaltung der Individuen selbst impliziert. Denn nur der »neutrale« Blick vom »inneren Außen« auf das eigene Innere impliziert die Fähigkeit zu dauernder Transformation und permanentem Umlernen. Die radikale Konsequenz wäre der Appell zur Nicht-Identität, da stabile Subjektstrukturen dem Prinzip der Flexibilität zuwiderlaufen. Pädagogische Macht in der Kontrollgesellschaft zielt demnach primär auf die Spaltung der Subjekte.

## **4.2 Wissen und Disziplinierung – Zur historischen Entstehung pädagogischer Subjektvorstellungen**

Im Folgenden soll dem Zusammenhang von Disziplin, pädagogischem Wissen und sozialer Macht nachgegangen werden. Der Grundgedanke besteht darin, dass hier ein engeres Verhältnis anzunehmen ist, als es pädagogische Subjektkonzeptionen in der humanistisch-aufklärerischen Tradition vermuten lassen. Mit Rekurs auf die Foucaultsche Idee einer *produktiven Disziplinarmacht*, die sich in zentralen Institutionen im modernen Europa im 19. Jahrhundert durchsetzt, soll gezeigt werden, in welcher Weise pädagogisches Wissen zu den gesellschaftlichen Vorstellungen einer permanenten Steigerungsfähigkeit der Subjekte beigetragen hat. Dies schließt beispielsweise an die aktuelle

Diskussion um lebenslanges Lernen an, in der die Idee der pädagogischen (Selbst-)Steuerung der Subjekte auf die gesamte Lebensspanne ausgedehnt wird. Dies bringt der populäre Begriff des »flexiblen Subjekts« zum Ausdruck. Die historische Entwicklung dieser Vorstellung soll anhand pädagogischer Subjektkonzepte im Folgenden untersucht werden.

Pädagogik hat, so die Annahme, historisch ein spezifisches Disziplinwissen um die Figur der paradoxen Subjektivität (Subjekt zwischen Autonomie und Heteronomie) entwickelt und kultiviert – etwa in Form der Bildungstheorie.<sup>11</sup> Hierbei ist der Begriff der Disziplin in der doppelten Bedeutung von »wissenschaftlichem Spezialwissen« und »Disziplinarmacht« als nicht-repressiver bzw. produktiver Machtform zu verstehen.

#### **4.2.1 Formierung empirischen Wissens: Vom Tableau zur Tiefenstruktur**

Wissenschaftliches Wissen tritt, wie Foucault stets betont hat, in der Moderne seit dem 18. Jahrhundert in Form wahrheitsförmiger Aussagen auf (Foucault 1994, 1995). Dies ist wesentlich an Verfahren wie Experiment, Beobachtung und methodisch-systematisches Vorgehen wie Schlussverfahren gebunden. Die entscheidende »Formierung des Wissens« (Foucault 1995: 289) als empirisches Wissen sei zum ersten Mal im juristischen Bereich aufgetreten:

»Tatsächlich war die Gerichtsuntersuchung der erste aber grundlegende Ansatz zur Konstituierung der empirischen Wissenschaften; sie war die politisch-juristische Matrix<sup>12</sup> des experimentellen Wissens, das am Ende des Mittelalters plötzlich entriegelt worden ist« (1994: 289).

Zu den empirischen Wissenschaften werden Psychologie, Psychiatrie, Pädagogik und Kriminologie gezählt (ebd.: 290), die vor allem ein Merkmal eint: Sie beobachten Individuen sehr genau, legen ein systematisches Wissen über sie an (z.B. Akten), und machen sie zu einem »Fall«, der das Ergebnis einer »objektivierenden Vergegenständlichung und subjektivierenden Unterwerfung« zugleich darstellt (ebd.: 247, vgl. auch Lenzen 1995: 378-379). Die Objektivierung beruht auf Beobachtungen und Datensammlungen, durch die aufgrund von Vergleichen typische Strukturmuster konstruiert werden können (z.B. als

11 Für den Versuch, die Paradoxa der klassischen Bildungstheorie unter Rückgriff auf aktuelle radikalkonstruktivistische Theorien zu reformulieren, vgl. Lenzen 1997a.

12 Zum Matrixbegriff vgl. Butler 1997: 29 ff.

»Fälle«). Zwischen einzelnen Daten (Einzelbeobachtungen, singulären Phänomenen, punktuellen Wahrnehmungen) werden Kausalitäten und Relationen hergestellt, die zu Wissen höherer Ordnung aggregiert werden.

In unterschiedlichen Praktiken und sozialen Bereichen (Wissenschaft, Schule, Familien usw.) bildet sich so übergreifend ein umfangreiches Subjektwissen um »das Kind«, »den Schüler«, »Mädchen«, »Jungen« oder »den Jugendlichen« aus, in dem differenzierende und synthetisierende, objektivierende und subjektivierende Elemente zusammenlaufen. Objektivierung als systematisiertes Wissen hat Subjektivierungseffekte zur Folge wie Subjektivierung als soziale Selbst- und Fremdbeschreibungen der Individuen stets auf objektiviertes Wissen angewiesen sind. »Objektivierende Konstitution« der Subjekte der symbolischen Ordnung und »individualisierende Subjektivierung« sind dabei untrennbar miteinander verkoppelt.

Durch »intellektuelle Technologien«, wie Peter Miller und Nikolas Rose das objektivierte Disziplinwissen nennen (1994: 65), werden Gegenstände etabliert und ein regulierender Zugriff auf das Subjekt qua Wissen ermöglicht. Mit Foucault ist die doppelte Dimension der Selbst- und Fremdtechnologien als praktisches Subjektwissen hervorzuheben, so dass machttheoretisch der notwendige Zusammenhang von Selbst- und Fremdregieren in den Blick kommt. Sozial verobjektiviert wird ein solches Wissen in wissenschaftlichen und populären Diskursen, welche die Voraussetzung für eine Selbst-Objektivierung (Selbst-Beobachtung/-Korrektur/-Disziplinierung usw.) bilden. Rose fasst Diskurse als »Technologien des Denkens« auf, die als solche an materiale Praktiken »besonderer technischer Vorkehrungen des Schreibens, Auflistens, Numerierens und Berechnens« gebunden seien, »die in den Diskurs eine Sphäre des wißbaren, berechenbaren und verwaltbaren Gegenstandes einbringen« (ebd.: 62). Neben den beiden Dimensionen von Unterwerfung und Subjektwerdung ist daher die Art des sozialen Wissens um Subjektivität analytisch in den Blick zu nehmen, das in Diskursen artikuliert wird: Welche Formen von Subjektivität werden thematisiert und propagiert? Welche Individualisierungspraktiken sind empirisch zu beobachten? Welche Normen und normativen Vorstellungen von Lebensführung und sozialen Beziehungen werden im Diskurs artikuliert? Die Gesamtheit der zu einem historischen Zeitpunkt existierenden Subjektvorstellungen bilden das *thematische Subjekt*,<sup>13</sup> das in unterschiedlichen sozialen Bereichen, Praxisformen, Medien und Diskursen – etwa pädagogisch in Erzie-

13 Die Mehrdeutigkeit des englischen Begriffs »(to) subject« kann hier fruchtbar genutzt werden, denn er bezeichnet neben »Thema« und »Subjekt« auch noch »Unterwerfung« als Teilwerdung einer vorgegebenen symbolischen Ordnung.

hungsberatungs-Büchern (Oelkers 1995) oder in Schulbüchern (Höhne/Kunz/Radtke 1999) – zirkuliert. Hervorzuheben ist dabei die normative Grundfunktion dieses Diskurswissens über Subjekte, wodurch eine Struktur aus nicht aufhebbarer Ambivalenz und Differenz von aktualisierter und potentieller Identität, von Einmaligkeit und Konvention, von Autonomie und Heteronomie etabliert wird.

Diese *paradox-ambivalente Grundstruktur* moderner Subjektivität wurde innerhalb der Pädagogik in einem spezifischen Disziplinwissen kultiviert, wo es seinen programmatischen Ausdruck (etwa in Bildungs- und Reformvorstellungen) findet. Neben besagten paradoxen Strukturen bildet daher das normative Wissen über Subjektivität den zentralen Bestandteil einer »regulierenden Praxis« bzw. einem »regulierenden Ideal« (Butler 1997: 21). Subjektivierungsvorgänge stellen sich nach Judith Butler als »zeitlicher Prozeß« dar, »der mit der laufenden Wiederholung von Normen operiert« (ebd.: 32). In Bezug auf die Herstellung von Geschlecht gehe es um »den Prozeß der Materialisierung, der im Laufe der Zeit stabil wird« (1997: 32). Die scheinbare Stabilität von Identitäten als der Zuschreibung unveränderlicher Merkmale hängt demnach an Praxen der Wiederholung und der steten performativen Rekonstruktion der Subjekte in diesen Praxen, die aber wiederum Verschiebungen und Brüche beinhalten. Das regulierende Normideal gelungener und akzeptierter Subjektivität beinhaltet strukturell eine Fiktion der Erreichbarkeit stabiler Identität (Zeitparadox).

Historisch wird das Individuum nach Foucault innerhalb eines »Feldes des Wissens« aus Daten, Befunden, Diagnosen, Bewertungen, d.h. einem systematischen, wissenschaftlichen Wissen verschiedener ineinandergreifender Disziplinen (Psychologie, Pädagogik, Philosophie) konstituiert (ebd.: 246). Gegenüber den Diskursen der Klassik, die Foucault vor der Moderne als ein Repräsentationssystem beschreibt, in dem »der Mensch« vom epistemologischen Standpunkt aus aufgrund des Status des Wissens noch gar nicht existierte, entwickelte sich in der Moderne in Form der Humanwissenschaften eine »Wissenschaft vom Menschen« (Foucault 1980: 376), welche diesen als »dichte und ursprüngliche Realität« erfasst habe (ebd.: 375), wozu ein entsprechendes empirisches Wissen vom Individuum, etwa eine Psychologie, nötig war.

Mit Blick auf Schule und Unterricht ist eine »Psychologisierung der Unterrichtsarbeit« in der Phase von 1750-1850 zu konstatieren, in welcher sich die Entwicklung von »Schulehalten« zum »Unterrichten« vollzieht (Terhart 1995: 140). Dieser Professionalisierungsschub innerhalb von hundert Jahren beruht wesentlich auf einer Systematisierung und Institutionalisierung wissenschaftlichen Wissens etwa in Form von Zeitschriften und Lehrstühlen (Petrat 1979).

Der historische Strukturwandel des Wissens lässt sich in Anlehnung an Foucault etwa folgendermaßen beschreiben. Während in der Klas-

sik philosophisch ein (sich selbst) transparentes Repräsentationswissen – etwa in Gestalt der cartesianischen *Mathesis Universalis* – vorherrschte, in der mit »trennscharfen klassifizierenden Identitäten und Differenzen« (Fink-Eitel 1992: 40) gearbeitet wurde, zeichnet sich das Wissen in der »Modernität« (Foucault 1980: 368) durch eine doppelte Dimension mit Blick auf den Menschen aus:

»Statt die Natur widerzuspiegeln, spiegelt es sich selbst. Als endliches, empirisches Subjekt ist es zugleich auch das transzendente Subjekt, d.h. der unendliche Grund seiner selbst. Es ist Begründendes und Begründetes, Repräsentierendes und Repräsentiertes« (ebd.: 42)

Die Einsicht in den Menschen als »empirisch-transzendente Doublette« beruht auf einer »Analytik der Endlichkeit« (Foucault 1980: 384), was den Status des Wissens bzw. dessen, *was* gewusst und *wie* gewusst werden kann, entscheidend verändert. Die Welt lässt sich demnach nicht mehr in zweidimensionalen »Tableaus von Identitäten und Unterschieden« (ebd.: 107) rationalistisch, systematisieren, ableiten und repräsentieren, wie dies als strenges Ordnungswissen dem Ideal des 17. Jahrhunderts entsprach. Vielmehr wird der »Bruch des klassischen Denkens« (ebd.: 371) in den Grenzen des Wissens bezüglich des »empirischen Individuums« (Foucault 1980: 378) deutlich, so dass die Frage nach der Erkennbarkeit von Welt die transzendentalen Bedingungen *möglichen* Wissens thematisch wird. Die Einsicht in die »Endlichkeit« des Menschen »in seiner körperlichen, arbeitenden und sprechenden Existenz« (ebd.: 384) wurde möglich, als die »empirischen Inhalte von der Repräsentation losgelöst wurden« (ebd.: 383). Erst aufgrund dieser basalen Relativitätserfahrung wurde der Blick frei für die »Tiefe« eines Wissens um den Menschen als eigene empirische »Realität«, die nicht mit der evidenten Klarheit klassischer Repräsentation erfassbar war:

»Der Mensch mit seinem eigenen Sein, mit seiner Kraft, sich Repräsentationen zu geben, taucht mit einer durch die Lebewesen, die Tauschgegenstände und die Wörter bestimmten Tiefe auf, als sie unter Aufgabe der Repräsentation, die bis dahin ihr natürlicher Sitz gewesen war, sich in die Tiefe der zurückzuziehen, sich in sich selbst gemäß den Gesetzen des Lebens, der Produktion und der Sprache drehen« (Foucault 1980: 378).

Statt Repräsentation zählt nun die »Positivität des Wissens« (ebd.: 379), dass nun unsicherer und kontingenter wird, wodurch eine grundlegende Paradoxie zutage tritt: Zunehmendes Wissen produziert immer mehr Nicht-Wissen, so dass es gilt, die Endlichkeit und die Grenzen akkumulierten Wissens auch als »weiße Flächen« (ebd.) zu erkennen.

Für den hier entfalteten Zusammenhang ist der Hinweis auf die *neue Strukturtiefe des Wissens* um Subjektivität, das sich mit den positiven und empirischen Menschenwissenschaften durchsetzt, von entscheidender Bedeutung, da diese Transformation die Voraussetzung für die Ausbildung eines spezifischen Disziplinwissens darstellt, wie es sich innerhalb der Pädagogik entwickelt hat. Diskursanalytisch geht es um die Entwicklung und Systematisierung eines komplexen empirischen Wissens über das Subjekt, das anfangs noch aufgrund der Unbeobachtbarkeit des zu Beobachtenden mit Hilfskonstruktionen einer »Metaphysik des Unendlichen« (Foucault 1980: 382) wie etwa der »Seele« auskommen musste (vgl. Oelkers 1992). Diese »Unmöglichkeit des Gegenstandes« wird in der Pädagogik strukturell genutzt und beispielsweise in Figuren der grundsätzlichen Entwicklungsfähigkeit, Vervollkommnung, Bildung bzw. Erziehung übersetzt. Daher steht am Anfang modernen pädagogischen Disziplinwissens die nachhaltige *Nutzung und Kultivierung besagter Paradoxien bzw. Ambivalenzen wie die von Autonomie und Heteronomie*.

Die erwähnte »Tiefe« geht auf eine ausdifferenzierte Semantik zurück, aufgrund derer durch eine Vielzahl von Unterscheidungen die Innen/Außen-Differenz (Subjekt-Welt) dynamisiert und die Grenzen verflüssigt bzw. flexibel gehalten werden. Insofern ist die angedeutete Tiefe ein Effekt der Diskurse und des in ihnen artikulierten Wissens. Hierbei ergibt sich die Frage, in welcher Weise die Pädagogik einen spezifischen Subjektbegriff entwickelt hat, der schon früh die angedeuteten Kontingenzen, Paradoxien und Ambivalenzen mitberücksichtigt.

#### 4.2.2 Subjekt, Seele und Wissenschaft

In den neuen empirischen Wissenschaften wird etwa ab der Mitte des 18. Jahrhunderts die Innen/Außen-Unterscheidung, die konstitutiv für das Subjekt ist, in spezifischer Weise konstruiert. In der Pädagogik wird dabei an religiöse sowie an sensualistische Theorien angeknüpft:

»Eine Monade kann man nicht erziehen, ebensowenig wie das Ich der Impressionisten oder das ›wahre Selbst‹ der revisionistischen Psychoanalyse. Das geläufigste Subjektmodell in der Geschichte der Pädagogik ist die ›Seele‹, womit die Reichweite der Wirkungsannahmen auf die *Person* (und nur sie) eingeschränkt wird [...] Die beiden zentralen Quellen der modernen Pädagogik sind der Sensualismus und der Pietismus, an sich Gegensätze, die sich aber in der Modernisierung der Erziehungstheorie verbinden ließen, indem und soweit der empirische *Seelenbegriff* mit dem *Erziehungskonzept* des Pietismus zusammengedacht wurde« (Oelkers 1992: 12-13).

Die Seele des modernen Selbst stellt ein Konstrukt so unterschiedlicher Disziplinen wie Psychologie, Moral, Pädagogik, Philosophie, Religion usw. dar. In verschiedenen Versionen wird sie einmal ästhetisch-sensualistisch oder auch religiös-spirituell bzw. psychologisch als »Disposition« (Locke) gedacht. Das zentrale Merkmal der Seelenkonstruktion ist ihre »Selbsttätigkeit«<sup>14</sup> als eine Art Eigenlogik, die sich dem direkten erzieherischen Zugriff von außen entzieht. Die Seele wächst, wie etwa Herder betont, »aus sich heraus« (Oelkers 1992: 15). Die Konstruktion des »inneren Raumes« (ebd.: 23), auf den bei aller Kontingenz gestaltend Einfluss genommen werden kann, ist zum einen grundlegend für jede Theorie der Seelenformbarkeit (später die Bildsamkeit) und zum anderen so offen, dass an dieser Figur ganz heterogene theoretische Positionen entwickelt werden können: Mit der Metapher des »inneren Raumes« lassen sich Autonomieforderungen oder Kontingenz genauso vertreten wie Heteronomieansätze, welche die äußere Steuerung und Kontrolle betonen. In dem Sinne kann man von einer multifunktionalen und semantisch überdeterminierten Metapher sprechen, die in unterschiedlichen Diskursen unterschiedliche Positionen kennzeichnen kann. Die Seele wird zum diskursiven Schauplatz divergierender Konzeptionen und Akteure: Die einen wollen sie »retten«, die anderen »entwickeln« helfen, die nächsten betonen Momente wie »Individualität« und »Freiheit«. Oelkers nimmt auf die christliche Version Bezug, die pädagogisch von zentraler Bedeutung war:

»Die christliche Seele aber ist [...] immer als Einheit gedacht worden, ohne die Verlegenheiten auch nur bearbeiten zu können, die der Gedanke des inneren Raumes erzeugt. Diese Annahme ist für die pädagogische Wirkungshypothese zentral, die auf dauerhafte *Verinnerlichung* moralischer Dispositionen setzt. Anders kann die Verbesserung des Menschen nicht gedacht und in methodisches Handeln übersetzt werden« (Oelkers 1992: 23).

*So wird die Kontingenz der Wirkungen als Schlüsselproblem der sich ausdifferenzierenden Pädagogik deutlich* (vgl. Luhmann 1981). Der Gedanke der linearen und ungebrochenen Internalisierung moralischer Normen und Wissens verdeckt das Kontingenzproblem und führt folglich zu einem »Technologiedefizit« (Luhmann/Schorr 1992: 14). Dies entwickelt sich im Kontext von Disziplinartechnologien (s.u.), die sich

14 Der Topos »Selbsttätigkeit« wird auch innerhalb der Pädagogik, historisch gesehen, unterschiedlich konzipiert und begründet. Vgl. dazu die veränderte theoretische Legitimation im Übergang vom Philantropismus zum Neuhumanismus: Luhmann 1981, besonders S. 146 ff.



historisch vor allem im 19. Jahrhundert durchsetzten allgemein zur zentralen Frage der »Erreichbarkeit von Subjekten«.

Machttheoretisch verschärft sich die Fragestellung, wenn angenommen wird, dass das oben angedeutete tiefenstrukturelle Wissen um das Subjekt im Rahmen einer breiten Durchsetzung von disziplinären Praktiken eine Verallgemeinerung pädagogischer Praktiken impliziert. Wird, wie bei Foucault, Macht nämlich im Wesentlichen als produktives Prinzip im Unterschied zur Repression gedacht, so wäre zu prüfen, inwieweit moderne soziale Machtbeziehungen als verallgemeinertes pädagogisches Verhältnis zu verstehen wären, in dem Momente wie »Freiheit« und »Autonomie« schon immer mitdefiniert sind.

Sowohl die Annahme eines produktiven Machtbegriffs als auch das Konzept der »Selbsttätigkeit« der Subjekte machen die »Fragwürdigkeit der Idee der *Verinnerlichung*« (Oelkers 1992: 23) als lineare Internalisierung von äußeren Normen deutlich – und das nicht nur, wenn eine geeignete pädagogische Zugriffstechnologie auf die Seele theoretisch entwickelt werden soll.<sup>15</sup> Machtanalytische Perspektiven auf soziale Verhältnisse und pädagogische Wirkungsannahmen konvergieren darin, dass *nicht* von einer linearen und kausallogisch eindeutigen Wirkung von Praktiken und Handlungen ausgegangen werden kann, sondern Kontingenz und die Eigenlogik der Subjekte unterstellt werden muss. Dies zu berücksichtigen, ist besonders wichtig bei Diskursen um Reform und Humanisierung mit Blick auf die einschlägigen Institutionen wie Schule, Berufsbildung oder sozialpädagogische Einrichtungen, da die sozialen Beziehungen zwischen den Individuen innerhalb institutioneller Arrangements (Lehrer/Schüler, Betreuer/Betreuter) strikter oder auch »lockerer« gestaltet werden können. Daher wären stets beide Dimensionen von Macht, die produktive wie auch die repressive Seite, analytisch im Auge zu behalten, um zu untersuchen, in welcher Weise und wann sie voneinander im Diskurs abgegrenzt, verknüpft als vereinbar oder als unvereinbar dargestellt werden. Die Perspektive auf die verschiedenen Arten ihrer Verknüpfung und weniger die dichotome Gegenüberstellung als zwei gänzlich zu unterscheidende Machtformen wäre daher fruchtbar.

Dies zeigt sich spezifisch in der Entwicklung des Seelenkonzepts. Oelkers schildert den Diskurs um die Seele im 18. Jahrhundert als eine schrittweise Integration der Lockschen Psychologie und der Assoziationspsychologie in religiöse Moralvorstellungen, die aber noch domi-

15 So ist in der Tat grundsätzlich zu überlegen, ob die Internalisierungsthese, wie sie beispielsweise in bezug auf die Disziplargesellschaft von Hillebrand geäußert wird (1997: 123), der Komplexität der Vorgänge und Beziehungen, die mit dem Foucaultschen Disziplinbegriff erfasst werden, gerecht wird.

nant bleiben. Im Vordergrund steht die »Moralerziehung«, in die drei Annahmen der Assoziationspsychologie übernommen werden, die drei grundlegende pädagogische Probleme löst:

»[...] sie löst das Rätsel der widerständigen, aber empirisch unerklärlichen neoplatonischen Seele, sie gibt einem starken Erziehungsbegriff Platz und sie erlaubt optimistische Zielannahmen« (Oelkers 1992: 30).

Durch Praktiken der Beobachtung und der Fixierung des Beobachtungswissens sowie durch dessen institutionelle Organisation wird ein Seelenbegriff konstruiert, durch den die erzieherische Formbarkeit eines an sich unbeobachtbaren und immateriellen Innen des Subjekts in Ansehung seiner Eigenlogik gewährleistet wird. Die Betonung der Kontingenz von Erziehungswirkungen führt zu weitergehenden semantischen Differenzierungen bezüglich des Konstrukts »Seele«: »Doch nur wenn die Seele an keine innere und äußere Ursache gebunden, wenn sie nicht erzeugt, sondern konstruiert wird, ist Erziehung als wirksamer Prozeß denkbar« (Oelkers 1992: 43). Die Seele erweist sich somit zum einen als semantisch-konzeptuelle Brücke zwischen einem sich ausdifferenzierenden pädagogischen Wissen und religiösem Wissen sowie zum anderen als das erste religiös-säkulare Mischkonzept, in welcher die Selbstreferenz und Eigendynamik des Subjekts als wesentliche Idee zum Tragen kommt.

Während die Perspektive von Oelkers in geisteswissenschaftlicher Weise verschiedene Theorien und »Denkbewegungen« kausallogisch in der post-festum-Rekonstruktion entwickelt (z.B. Pietismus und Psychologie), hat Foucault in »Überwachen und Strafen« die »Geschichte der modernen Seele« (1994: 33) anhand institutioneller Praktiken, genauer: Strafpraktiken untersucht. Diese mikrosoziologisch-ethnographische wie auch institutionell-wissensanalytische Perspektive stellt zunächst einmal den lokalen Charakter bestimmter Wissensformen heraus. Der beruht zum Teil auf der spezifischen Struktur unterschiedlicher Praxisformen, was unmittelbare kausallogische Verknüpfungen oder die Subsumtion unter Theorien oder Konzepte, denen Kohärenz und Kontinuität unterstellt wird, als problematisch erscheinen lässt.<sup>16</sup> Dies schließt natürlich nicht aus, Thesen über Zu-

16 Am Beispiel der Machtanalyse hat Foucault verdeutlicht, dass zunächst einmal von der Singularität diskursiver Ereignisse auszugehen ist und damit von den »lokalen Herden« des Machtwissens« (1983: 120) wie etwa von »verschiedenen Diskursformen (Selbstprüfungen, Befragungen, Geständnisse, Auslegungen, Gespräche)« (ebd.) auszugehen sei. Die Macht sei, so wird betont, keine »Institution« oder »eine Struktur« (ebd.: 114), sondern der »Name, den man einer komplexen strategischen Situation in einer Gesellschaft gibt« (ebd.). Methodisch wird ein Nominalismus vertreten, der prinzipiell skeptisch gegenüber der Geltung all-

sammenhänge derartiger Verknüpfungen aufzustellen oder Funktionsbeschreibungen vorzunehmen, welche die jeweiligen Wissensformen in ihren spezifischen Konfigurationen erfasst. So stellt Foucault fest, dass sich im französischen Strafsystem um 1760 eine signifikante Veränderung beobachten lasse, das nicht mehr den Körper, sondern die Seele in den Mittelpunkt des Interesses stelle (1994: 25). Anhand von Gerichtsakten und rechtstheoretischen Schriften könne erschlossen werden, dass es in den Verhandlungen von nun an nicht nur darum ging, über »Rechtsgegenstände« zu entscheiden, sondern auch »gleichzeitig über die Leidenschaften, Instinkte, Anomalien, Schwächen, Unangepaßtheiten, Milieu- oder Erbschäden« (ebd.: 27) zu urteilen. Die Differenzierungen deuten auf eine Mehrfachkodierung des Subjekts, das semantisch angereichert und über verschiedene Diskurse vielfältig konstruiert wird. In dieser Perspektive stellt sich das Subjekt als Verdichtung zahlreicher Diskurse und diskursiver Praktiken dar.

Diese historische Neuartikulation unterschiedlicher Wissenstypen (religiös, empirisch, metaphysisch, juristisch) verdichtet sich in der Disziplinargesellschaft<sup>17</sup> zu einem eng geknüpften diskursiven Netz aus humanwissenschaftlichem Wissen mit einem zentralen Diskursknoten »Seele«: »Es formiert sich ein Wissen, das Techniken und ›wissenschaftliche Diskurse‹ einschließt und sich mit der Praxis der Strafgewalt verflucht« (ebd.: 33). Die semantische Überdeterminierung des Subjektbegriffs in unterschiedlichen Diskursen führt zu der Frage, ob bzw. inwiefern das sich im 18./19. Jahrhundert ausdifferenzierende pädagogische Wissen ein eigenes, von anderen Disziplinen und sozialen Bereichen wie Politik abgrenzbares Wissen hervorbrachte.

gemeiner Begriffe, subsumtionslogischen Vorgehens ist und im weiteren Sinne retrospektive Kausalverknüpfungen, festgestellte Kontinuitäten oder als identisch gesetzte konzeptuelle Entitäten (Bewusstsein, Denken, Ideologie, Traditionen usw.) vermeiden will: »Foucault dreht das Primat der Objekte um: Statt die geschichtlichen Praktiken ausgehend von den Objekten zu erklären (im Sinne einer Funktionalität, Teleologie, Finalität, Reproduktion etc.) werden die Objekte zu ›Korrelaten‹ oder ›Projektionen‹ von Praktiken« (Lemke 1999: 185). Vgl. auch Luhmanns Hinweis auf die Schwierigkeiten des Schemas »einfache Außenursache/Innenwirkung« (Luhmann 1981: 163).

17 Zu dieser linksweberianisch-foucaultschen Lesart der Moderne gehört wesentlich neben der Ausdifferenzierung der verschiedenen Wissensformen und Diskursformationen auch die damit einhergehende Entwicklung der Institutionen (Verwaltung, Schule, Gefängnis, Hospital, Anstalten usw.). Zum soziologischen Begriff der Disziplinargesellschaft vgl. Hillebrand 1997: 101-126.

### 4.2.3 Zur Spezifik der pädagogischen Subjektform

Adalbert Rang und Britta Rang haben das »Subjekt in der Pädagogik« (Rang/Rang 1985: 29 ff.) in vierfacher Dimension konkreter bestimmt:

»1) Genötigt von ihrem Subjekt/Objekt (nämlich von erziehungs- und lernbedürftigen Kindern, deren vernünftige Urteils- und Handlungsfähigkeit zunächst nur der Möglichkeit nach vorhanden ist), müssen Pädagogen sich (auch) *empirisch/sinnlich/genetisch* orientieren: Homo non nascitur, sed fit«.

Dies kann aber nicht eine abstrakte theoretische Erkenntnis sein, sondern erfolgt unter Beobachtung, d.h.

»2) *nicht ohne pädagogische Praxis* [...] 3) Wenn die bürgerliche Pädagogik Kinder als ihr Objekt/Subjekt vor sich hat, dann sieht sie nicht allein auf das ›cogitare‹, sondern auch das ›agere‹ [...] insofern, als sie die Kinder als *interessierte, aktive, sensu-motorische und kognitiv tätige Wesen* anzuerkennen genötigt ist« (Rang/Rang 1985: 31).

Schließlich wird als vierte Dimension noch erwähnt, dass die Pädagogik gegenüber des sich selbst setzenden Subjekts der Bewusstseinsphilosophie (Fichte) die »Subjektconstitution [...] als einen dialektischen Prozess der Wechselwirkungen von ›Ich‹ und ›Welt‹« (ebd.: 32) begreife (z.B. Pestalozzi). In gängigen pädagogischen Theorien wird auf die bereits erwähnte Unterscheidung von Innen/Außen als Grundkodierung von Subjektivität wie bei Deweys »Adjustment«, Piagets »Akkommodation/Assimilation« oder Humboldts »Wechselwirkung von Ich und Welt« Bezug genommen. Rang/Rang machen in dieser Hinsicht auf die Konvergenz mit theologischen Praktiken aufmerksam, in denen das »Innen/Außendenken«<sup>18</sup> hinsichtlich des Subjekts im Spätmittelalter in Europa zuerst systematisch thematisiert wurde:

18 Kittsteiner hat den religiösen Ursprung des »modernen Gewissens« aufgezeigt, das in dem Augenblick entstand, als sich das Individuum von magischen (heidnischen) Mitteln zur Besänftigung der wilden Natur abwandte, um sich auf seine »inneren Kräfte« zu konzentrieren: Das der Sünde folgende Gewitter kann nur durch Bekämpfung der Sünde selbst, d.h. als Sündenprävention zukünftig verhindert werden. Erkannt werden müsse die eigene »Sündhaftigkeit«, und das einzige Mittel ist die »Selbsterkenntnis« (Kittsteiner 1992: 55), wobei spezifisch der Protestant dem »Außenwerk« der magischen Mittel das »Innenwerk« des Gebets entgegensetzt (ebd.: 57).

»Es handelt sich dabei um eine Eigentümlichkeit, die man wohl sonst nur noch in der christlichen Religion wiederfindet und deren pädagogische Ausprägung man darum auch mit ihr (der Religion) in Verbindung bringen muß: Pädagogik als ein Stück säkularisierter Theologie; Erzieher als Prediger in weltlicher Gestalt. So [...] wie Priester und Prediger denken nämlich auch (viele) Pädagogen von ›innen‹ nach ›außen‹. Sie tun das, indem sie Erziehung als eine der gesellschaftlichen Außenwelt vorgeordnete Innenwelt konstruieren« (ebd.: 40).

Neben der Innen/Außen-Unterscheidung lassen sich weitere elementare semantische Differenzen identifizieren, die zum traditionellen Bestand pädagogischen Wissens zählten, wie etwa »Wärme/Kälte«, »Individuum/Gesellschaft«, »privat/öffentlich«, »Gemeinschaft/Gesellschaft«, »Lebenswelt/System« (ebd.). Bei der pädagogischen Fokussierung aufs Subjekt besteht eine Spezifik pädagogischen Wissens in seiner normativen Struktur, wodurch die sozialen und diskursiven Bedingungen der Subjektkonstitution entweder ausgeblendet werden oder lediglich normativ gewendet auf ein entsprechendes Subjekt-konzept (Bildung, Perfektibilität, Autonomie) bezogen werden.<sup>19</sup> In welcher Weise die Pädagogik als säkularisierte Form der Religion ein spezifisches Subjektwissen hervorgebracht hat, beschreiben Rang/Rang anhand dreier Dimensionen:

»Es handelt sich 1) um die Überzeugung, daß die (pädagogisch zu bewirkende) Veränderung der Menschen der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse *vorausgehen* müsse; 2) um die damit zusammenhängende Vorstellung, daß Erziehung als das *Hauptmittel* aller gewünschten gesellschaftlichen Veränderungen anzusehen sei; 3) um die der Dichotomisierung von ›Innen‹ und ›Außen‹ am deutlichsten Ausdruck gebende Vorstellung, daß man die Schule – analog zur Familie – als Ort gemeinschaftlichen Lebens zu begreifen habe, d.h. gleichsam als ›wärmenden‹ Schon- und Innenraum, in welchem die Unmittelbarkeit pädagogisch-menschlicher Kommunikation der Kälte und der Härte des als ›Draußen‹ vorgestellten Lebens abtrennend und schützend gegenübersteht« (ebd.).

Die genealogische Perspektive mit Foucault auf den modernen Seelenbegriff und die ideengeschichtliche Rekonstruktion von Seele als

19 Bei Blankertz wird das Paradox des erzieherisch zu erzeugenden, aber gleichzeitig schon immer vorausgesetzten Subjekts anhand des »Bildungsbegriffs als didaktische Kategorie« durch einen Begriff nicht-deterministischer Bildungsinhalte zu entschärfen versucht: »[...] Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, daß sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muß richten können« (1974: 41). Woher die »kritische Vernunft« kommen soll, wird allerdings nicht geklärt.

pädagogisches, philosophisches und psychologisches Konstrukt bei Oelkers haben gezeigt, in welcher Weise sich moderne, nicht-repressive Machtbeziehungen in Form pädagogischen Wissens und pädagogischer Praktiken artikulieren, wie sie sich seit dem 18. Jahrhundert entwickelt haben. Die Thematisierung und Problematisierung von Wirkungskontingenz erzieherischer Maßnahmen und die Betonung der selbstreferenziellen Eigenlogik der Subjekte (Autonomie, Freiheit, Wille usw.), wie sie sich in klassischen Bildungsvorstellungen widerspiegelt, deutet auf unterschiedliche Innen/Außen-Grenzziehungen in Bezug auf die Subjektkonzeptionen.<sup>20</sup> Die aktuellen Bezüge zu den aufgezeigten pädagogischen Subjektvorstellungen liegen im Anschluss an die Figur des »flexiblen Subjekts«, das liberalen bzw. neoliberalen Ideen einer allseitigen Verfügbarkeit und umfassenden »Selbst-Verwertung« der Subjekte entspricht (vgl. Kap. 2.1).

20 Vgl. dazu beispielsweise die Quellensammlung von Katharina Rutschky in »Schwarze Pädagogik« (1988), die Zeugnisse enthält, die vom empathischen Verstehen des Kindes bis zum Plädoyer für körperliche Strafen reichen, also eine ganze Palette an erzieherischen »Einflussmöglichkeiten« dokumentiert.

## 5 LERNDISKURSE

### 5.1 Erziehungswissenschaftlicher Lerndiskurs

Lernen stellt sowohl einen wissenschaftlichen Gegenstand als auch einen gegenwärtig dominanten Diskurs in Medien, Politik und Wirtschaft dar. Dies erscheint im Kontext der Wissensgesellschaft zunächst nicht ungewöhnlich, und es stellt sich die Frage, durch welche Charakteristika sich der Lerndiskurs in den 1980er und 1990er Jahren auszeichnet. Die folgende exemplarische Rekonstruktion setzt sich einmal zum Ziel, aufzuzeigen, in welcher Weise sich der Diskurs und die einzelnen Positionen ausdifferenziert haben, worin sie sich unterscheiden und welche Gemeinsamkeiten sie aufweisen. Dabei soll zum anderen eine diskursanalytische Perspektive eingenommen und begründet werden (Kap. 5.1.4), mit der ein anderer Blick auf die Genese bzw. Veränderung wissenschaftlicher Theorien entfaltet werden soll. Theorien werden hierbei als diskursive Konstruktionen bzw. Spezialdiskurse betrachtet, die neben spezifischen Regeln auch den allgemeinen Regeln diskursiver Konstruktionsprozesse unterworfen sind, die normalerweise außerwissenschaftlichen Bereichen wie etwa der Literatur zugeschrieben werden (z.B. die Verwendung von Metaphern).

Auch im wissenschaftlichen Feld werden Mechanismen strategischer Abgrenzungen etwa in Form rhetorisch-sprachlicher Mittel eingesetzt werden, die als theoriekonstitutiv gewertet werden müssen und nicht schlicht dem Bereich uneigentlicher Rede zugerechnet werden können. Daher ist ein genauer Blick auf die *Art der Konstruktion des wissenschaftlichen Gegenstandes* unabdingbar, um die beabsichtigte Veränderung des Lernbegriffs nachzuzeichnen. Wie eine solche Perspektive konkret methodisch umzusetzen ist, soll anhand des diskursanalytischen Instrumentariums (Kap. 5.1.4) genauer erläutert werden.

Es zeigt sich, dass im Wesentlichen fünf Diskursstränge vorliegen, die den gegenwärtigen Lerndiskurs innerhalb der Erziehungswissenschaft bestimmen<sup>1</sup>. Dabei wäre nach der Einheitlichkeit des wissen-

1 Im vorliegenden Text handelt es sich um Überlegungen zu einem Forschungsprojekt, in dem der Lerndiskurs in drei zentralen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften (Zeitschrift für Pädagogik [= ZfPäd], Unterrichtswissenschaft [= UW] und Hessische Blätter für Volksbildung [= HBfVb]) rekonstruiert werden soll. Zugrunde gelegt wurde ein Stich-

schaftlichen Gegenstandes »Lernen« fragen, denn auch der Versuch der Rückbindung des Lernbegriffs an einen Subjektbegriff in den einzelnen Ansätzen gewährleistet diese Einheit aufgrund der gleichermaßen heterogenen Konzeptionen von Subjekt nicht mehr, sondern – so die These – stellt sie noch stärker in Frage.

### 5.1.1 Ausgangspunkt

Mit den Begriffen Informations- und Wissensgesellschaft werden grundlegende soziale und ökonomische Veränderungen der letzten zwanzig Jahre verbunden (Bell 1979: 177, 214 f., Stehr 1994: 25-45, Willke 1997: 9-40). Sowohl im politisch-öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Bereich (Erziehungswissenschaft, Psychologie) werden Lernen, Wissenserwerb und Wissensvermittlung eine zentrale Bedeutung für individuelle und soziale Entwicklung zugeschrieben (Arnold/Giesecke 1999, Höhne 2002b, kritisch Forneck 2002).

Für lerntheoretische Ansätze wie Lebenslanges Lernen (Wedemeyer 1984), Selbstgesteuertes Lernen (Terhart 1989: 126-132, Seel 2000: 227-231) oder neue Lernkulturen (Arnold/Schüßler 1998) als umfassenden Konzepten, durch die Lernen in all seinen sozialen, kommunikativen und zeitlichen Formen thematisiert wird, bildet die Erziehungswissenschaft die primäre Referenzdisziplin. Hierbei ist eine Intensivierung und Erweiterung der Diskussion seit den 1980er Jahren, aber besonders in den 1990er Jahren zu beobachten.

Der gegenwärtige Lerndiskurs lässt sich metaphorisch als komplexes semantisches Feld beschreiben, dessen Eckpunkte die Begriffe »Lernen, Wissen, Subjekt, Kultur« bilden<sup>2</sup>. Ein Ziel der folgenden Ausführungen besteht darin, die Komplexität dieses Feldes für den erziehungswissenschaftlichen Bereich exemplarisch darzustellen, indem seine Entwicklung nachgezeichnet und die verschiedenen Positionen verglichen werden sollen. Beabsichtigt ist eine punktuelle Rekonstruktion und diskursanalytisch orientierte Perspektive auf den erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff seit den 1980er Jahren. Dabei lassen sich fünf differenzierbare Hauptstränge des Lerndiskurses unterscheiden: *Kognitionstheorien, Radikalkonstruktivismus, Theorien*

probe von insgesamt 24 Aufsätzen, bei der für jede Zeitschrift über 20 Jahre 8 Aufsätze zum Lerndiskurs ausgewählt und diskursanalytisch untersucht wurden. Zur Begründung der Stichprobenauswahl sowie des methodischen Vorgehens vgl. Kap 5.1.4.

- 2 Die genannten Begriffe stellen Kernbegriffe des Lerndiskurses dar, die sich aus der untersuchten Stichprobe (s.u.) ergeben haben. Sie bilden eine Art semantisches Ordnungsschema und besitzen eine heuristische Funktion.



des *Organisationslernens*, *Lebenslanges Lernen* und schließlich das Konzept der *Lernkulturen*. Anschließend sollen einige weiterführende Fragestellungen in Bezug auf die Einheitlichkeit des Gegenstandes Lernen und die Art der Theoriebildung formuliert werden (Kap. 5.1.3), dem die Skizze einer diskursanalytischen Perspektive auf den Lerndiskurs folgt.

### 5.1.2 Fünf Hauptstränge des Lerndiskurses

Zunächst sollen zentrale Punkte kognitionstheoretischer und radikal-konstruktivistischer Ansätze zum Lernen referiert werden. Wissen stellt lerntheoretisch sowohl einen konstruktivistischen »Schlüsselbegriff« (Siebert 1999: 111) als auch ein zentrales kognitionstheoretisches Konzept dar (Strube u.a. 1996: 799-815).

Wissen wird in *Kognitionstheorien* wesentlich als Input-Output-Größe begriffen (Seel 2000: 50-51), dessen aktive Generierung, Strukturierung und Transformation auf spezifische Verarbeitungsmechanismen im kognitiven Apparat des Subjekts zurückgeführt wird. Lernen stellt in dieser Sicht die aktive, individuelle Verarbeitung von Information dar. Die Figur des aktiv konstruierenden Subjekts findet sich auch im *Radikalkonstruktivismus*, doch unterscheiden sich kognitionstheoretische und radikalkonstruktivistische Ansätze in ihren metatheoretischen Annahmen. In Kognitionstheorien wird den individuellen Konstruktionen der Status objektiven Wissens zugeschrieben, das am Modell des »rationalen, kognitiven Entscheiders« (Terhart 1989: 100) orientiert ist. Dieser gelangt aufgrund bestimmter Daten/Information zu besseren/schlechteren bzw. adäquaten/inadäquaten Entscheidungen, d.h. zu Lösungen bestimmter Probleme (z.B. Dörner 1982, Anderson 1989: 187-214). Diese Perspektive auf Lernsubjekte wird als »über-rationalistisch« kritisiert (Terhart 1989: 100).

Demgegenüber weisen radikalkonstruktivistische Ansätze die Annahme einer externen, außerhalb des Beobachters liegenden und direkt zugänglichen objektiven Realität zurück (Schmidt 1987). Die Konstruktion und Codierung von Wissen erfolge im individuellen Bewusstsein respektive dem Gehirn als kognitiv geschlossene Einheit und Wahrnehmung sei stets Interpretation in Form von Bedeutungszuweisung (ebd.: 15).

»Konstruktivität« und »Selbstreferentialität« bilden für beide Ansätze wesentliche Merkmale des Subjekts, das seine Aktivitäten und sein Lernen selbst steuert bzw. sein Wissen konstruiert. Es werden jedoch unterschiedliche Perspektiven auf das Subjekt eingeschlagen. Konstruktivität im Sinne bewusster Selbststeuerung der eigenen Aktivität ist kognitionstheoretischer Art, während die Vorstellung von Selbstreferenz als Selbstbildung an den traditionellen Bildungsdiskurs

anschließt (u.a. Strzelewicz 1979, Bollenbeck 1996, Lenzen 1997a). Dabei werden weitere Bezüge deutlich, denn während die dem Baubereich entlehnte Metapher der »Konstruktion« auf allgemeine Strukturen *im* Subjekt referiert, wird durch den metaphorischen Ausdruck der »(Selbst-)Bildung« die Individualität und Reflexivität des lernenden Subjekts herausgestellt. Damit ist aber auch die Vorstellung eines offenen und kontingenten Lernprozesses verbunden, an den das radikal-konstruktivistische Konzept der Autopoiesis anschließt. Es kann untersucht werden, in welcher Weise radikalkonstruktivistische Lernkonzepte an den Bildungsbegriff anknüpfen und damit ein emphatischer Subjektbegriff (lern-)theoretisch neu begründet wird (vgl. Oelkers 1987: 185 ff.). Selbstgesteuertes oder »selbstregulatives Lernen« wird wesentlich an metakognitive Fähigkeiten gekoppelt (Treiber/Weinert 1982: 100, Seel 2001: 220-240), was die Vorstellung der subjektiven Steuerungsfähigkeit von Lernen in kognitionstheoretischen Konzepten beinhaltet.

Semantische Differenzen und Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Lernkonzepte treten auf der Diskursebene zutage und machen die Grenzen und Überschneidungen der verschiedenen lerntheoretischen »Paradigmata« (Treiber/Weinert 1982: 11) deutlich. Die Konvergenz verschiedener diskursiver Elemente wie beispielsweise die (Selbst-)Steuerungs- oder Konstruktions*metapher* oder die *Differenz* von selbst-/fremd-bestimmten Lernprozessen sowie gleichen Prämissen unterschiedlicher theoretischer Ansätze (z.B. die Figur des aktiv konstruierenden Subjekts in Kognitionstheorie und Radikalkonstruktivismus) liefern Indizien für eine *Semantik des Subjekts*, durch welche die »dispositionalen und aktuellen Fähigkeiten des lernenden Individuums« (ebd.: 7) betont werden.

Die jeweiligen erkenntnistheoretischen Prämissen haben entscheidende Auswirkungen auf die Art des Lernbegriffs, wenn man berücksichtigt, dass bei Lernprozessen ein *Innen/Außen-Verhältnis* mit Blick auf »Subjekt« und »(Lern-)Gegenstand« (Welt, Realität, Objekte usw.) sozial organisiert wird. So ist zu überprüfen, inwieweit das Konzept der Metakognition bzw. der »metakognitiven Lernkompetenz« (Mandl/Weinert 1982: 97) innerhalb der Kognitionstheorie funktional äquivalent zur Selbstreferenz-Figur in radikalkonstruktivistischen Ansätzen (Schmidt 1987) ist. Es ist zu untersuchen, welche semantischen und konzeptuellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten vorliegen, indem die damit verbundenen Differenzen, Argumentationen und Metaphern analysiert werden, die im entsprechenden Lerndiskurs auftauchen. Theorien werden hierbei als ein begriffliches, argumentatives und auch rhetorisches komplexes Ganzes verstanden, in dem etwa Metaphern einen konzept- und theoriekonstitutiven Status besitzen (vgl. Knorr-Cetina 1991: 92 ff., Maasen 1999). Theorien »funktionieren« somit als sprachlich-diskursive Konstruktionen se-

mantisch auf verschiedenen Ebenen (Metaphern, Argumentationen, analytische Begriff und Konzepte). Auch sie unterliegen als *Konstruktionen oder Wissen zweiter Ordnung* allgemeinen und übergreifenden semantischen Prozessen der Diskursgenerierung und -formierung, unterscheiden sich aber von Alltagskonstruktionen erster Ordnung durch ein reflexives Wissen, das die Form von Begriffsklärung, expliziter Beweisführung und Kritik annehmen kann<sup>3</sup>. Strukturell gehören auch rhetorische Figuren, idiomatische Ausdrücke und implizite Argumentationen dazu (Pielenz 1992).

Wie wichtig eine Analyse von Metaphern sein kann, verdeutlicht Terharts Kritik am »Bild des Netzes [...] ohne festes Zentrum und ohne feste Hierarchie« (1999: 635) als Leitmetapher in radikalkonstruktivistischen Lerntheorien, mit der Wissen beschrieben wird (z.B. Siebert 1997). Hierbei werde eine Metapher aus den Bereichen »Computer« bzw. »Neurophysiologie« mit zweifelhaften Implikationen auf den Lernbereich übertragen. Entscheidend sei demgegenüber, dass der Konstruktionsprozess nie bei Null beginne, da als Basis immer die bereits vorhandene (Wissens-)Struktur und somit eine Art »Zentrum« vorliege, das den Ausgangspunkt für *weitere* Erkenntnisse, und Lernerfahrungen bilde (Terhart 1999: 635). Demzufolge sei es genauso wichtig, die »Wissensstrukturierung« (vgl. ZfPäd-Schwerpunkt 1996, H. 2) auf der Vermittlungsseite als komplementärem Prozess zur Aneignung mit in den Blick zu nehmen. Kritisiert werden also die Implikationen, die mit den metaphorischen Ausdrücken transportiert bzw. auf ein neues Feld übertragen werden. Die beiden Metaphern »Netz« und »Konstruktion« verweisen hierbei auf die impliziten, semantischen Merkmale »dezentriert« und »kontingent«.

In der hiermit angedeuteten theoretischen Perspektive auf die Analyse erziehungswissenschaftlichen Wissens schließt an Untersuchungen zum Gebrauch pädagogischer Metaphern (de Haan 1991, Oelkers 1991, Künzli 1985), zu Lern- bzw. Didaktik-Metaphern (Peyer/Künzli 1999, Gaebe 1983) sowie zu Metaphern des Gedächtnisses (Douwe 1999) und der Kommunikation (Krippendorf 1994) an. Bei Untersuchungen diese Art wird die vorherrschende Trennung von analytischem Begriff und metaphorischem Ausdruck bzw. eigentlicher und uneigentlicher Rede kritisiert (Peyer/Künzli 1999: 179). Metaphern wirkten sowohl semantisch als auch kognitiv selektiv und besäßen theoriekonstitutive Funktion (ebd.: 182, de Haan 1991: 362).

Einen dritten Diskursstrang des Lerndiskurses bilden *Theorien des Organisationslernens*. Hierbei werden Lernprozesse in einem kom-

3 Mit Reflexivität als Strukturmerkmal werden nach theoretischer Perspektive auch Alltagswissen und explizites Wissen unterschieden (Berger/Luckmann 1994) oder unterschiedliche Relevanzkontexte (List 1993).

plexen organisationalen bzw. institutionellen Kontext thematisiert. Diese spezifische Ausweitung des Lernbegriffs auf überindividuelle, organisatorische Einheiten wird theoretisch dadurch vollzogen, dass nicht nur Lernprozesse von Individuen im institutionellen Kontext beobachtet werden, sondern der institutionelle Kontext selbst zum Gegenstand von Lernen bzw. Lerntheorien gemacht wird. So werden Organisationen wie Schule und Wirtschaftsunternehmen als »lernende Organisationen« (Argyris/Schön 1996, Sattelberger 1991) begriffen, die über eine eigene Kultur mit der Fähigkeit zur Selbsttransformation (Drepper 1992: 151 f.) verfügen.

In unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Bereichen<sup>4</sup> trifft man auf die Perspektive, Organisationen als lernende Einheiten, d.h. als *Lernsubjekte* zu betrachten (im Schulbereich etwa Rolff 1993; für Erwachsenen- und Weiterbildung z.B. Harteis u.a. 2000, HBfVb 1993, H. 2 Schwerpunkt »Organisationsentwicklung«, Simons 1994).

Die erwähnte Subjektivierung von Organisationen wird mit Rekurs auf den Kulturbegriff theoretisch plausibilisiert, wodurch Organisationen den Status von höher aggregierten kulturellen Einheiten erhalten. Diskursanalytisch können die Implikationen untersucht werden, auf denen besagte Subjektannahmen gründen (Geißler 1998: 166), denn die Veränderungsfähigkeit, respektive das Lernen von Organisationen wird direkt an bestimmte individuelle Kompetenzen der Organisationsmitglieder bzw. Subjekte gekoppelt. Zur Realisierung organisationalen Lernens bedürfe es eines »komplexen Menschen« (Schein 1980: 94 ff.), der als kompetentes Subjekt konzipiert wird. Er verfüge neben sozialen Kompetenzen und Flexibilität vor allem über die Fähigkeit zu systemischem Denken bzw. »Systemkompetenz« (Kriz 2000: 190 ff.). Individuum und Organisation gewinnen ihren Subjektstatus aus einer analogen systemtheoretischen »Logik« heraus, was die Frage nach der theoretischen Begründung für diese Strukturanalogisierung aufwirft.

Die Karriere des Kompetenzbegriffs stellt ein Indiz für eine Verschiebung im Lerndiskurs vom traditionellen, fixen Standardwissen, das als Qualifikation erworben wird, zu einem Wissen bzw. Können eines »homo competens« im expliziten Unterschied zum »homo oeconomicus« (Alulaf/Strubants 1994: 54, vgl. den Themenschwerpunkt »Schlüsselqualifikationen und abschlussbezogenes Lernen« in den HBfVb 1996, H. 3 ) dar. Die unterschiedliche Semantik drückt sich in dem Differenzschema »subjektorientiert, ganzheitlich, selbstorganisiert, Dispositionsvielfalt« als Merkmale des Kompetenzbegriffs ge-

4 Hierbei wäre auch »Kooperatives Lernen« (Unterrichtswissenschaft 4/1995) zu nennen, das etwa nach Auffassung von Renk/Mandl erst dann wirksam würde, wenn es ein »selbstständiger Teil des Schulalltags« und in dem Sinne zu einer neuen »Lernkultur« (ebd.: 296) geworden sei.

genüber »nachfrageorientiert, unmittelbar, fremdorganisiert, sachverhaltszentriert, zertifiziert« des Qualifikationsbegriffs aus (Gapski 2001: 99) aus. Damit ist theoretisch ein *grundlegender Wandel von Subjektvorstellungen* verbunden, bei dem – so die These – neben funktionalen Merkmalen vor allem widersprüchliche Eigenschaften integriert werden, denen Subjekte zunehmend aufgrund der unterschiedlichen sozialen Ansprüche, die an sie gerichtet werden, ausgesetzt sind. Kritisch wird jedoch gefragt, in welchem Ausmaß Subjekte angesichts »immer länger werdender Kompetenzlisten« (Faulstich 1997: 148) noch »gesteigert« werden könnten, was »wissenschaftlich eher ein Skandal« sei (ebd.: 150). Die hierbei zu vertretende These lautet, dass Lernen weiterhin stark funktional ausgerichtet ist, wobei der semantische Wechsel vom Qualifikations- zum Kompetenzbegriff eine Entstandardisierung und zugleich eine Individualisierung von Lernen andeuten soll.

Das Konzept des *Lebenslangen Lernens* ist genuin mit der institutionellen Entgrenzung von Lernen verknüpft, das den vierten Diskursstrang bildet. Vor allem im Verlauf der 1990er Jahre erhielt Lebenslanges Lernen einen prominenten Stellenwert in den politischen Diskussionen, wurde aber unterschiedlich diskutiert. So weist Böhme auf den bildungstheoretischen Ausgangspunkt der Idee Lebenslangen Lernens Anfang des 18. Jahrhunderts hin (Böhme 1983: 255), und Kade hebt hervor, dass ein Zweck des Konzepts des Lebenslangen Lernens in der Abgrenzung gegenüber rein funktionalistisch orientierten Weiterbildungsansprüchen liege (Kade 1983: 270). Umstritten ist in der Debatte vor allem die Funktion von Lebenslangem Lernen im Kontext von Erwachsenenbildung. Während Siebert Institutionen der Erwachsenenbildung zu den entscheidenden gesellschaftlichen Orten zählt, die »Eigeninitiative« und »Spontaneität« der Teilnehmer und Teilnehmerinnen ermöglichen sollten (Siebert 1983: 293), sehen Harney/Krieg im Gegensatz dazu die Organisation Lebenslangen Lernens dem professionellen, erwachsenenpädagogischen Zugriff entzogen. Sein Stellenwert ergebe sich vielmehr aus der »alltagspraktischen Relevanz«, über die Professionelle nicht befinden könnten (Harney/Krieg 1983: 304). Auch Beiträge in den 1990er Jahren setzen sich in der Tendenz kritisch mit Lebenslangem Lernen auseinander, ob es sich um die Expansion des Zertifikatwesens (Nittel 1996) oder um die Abwertung institutionellen Lernens durch Individualisierung handelt (vgl. Schöffler 1997). De Haan moniert den metaphorischen Gehalt des Attributs »lebenslang«, der bezüglich der Aspekte »Zeit« und »Leben« eine begriffliche Sicherheit suggeriere, die in der pädagogischen Disziplin aber nicht vorhanden sei (de Haan 1991: 367-368). Insgesamt lässt sich festhalten, dass Lebenslanges Lernen aufgrund von Entgrenzung, Informalisierung und Modernisierung von Lernen

kritisch im Erwachsenenbildungsbereich der Erziehungswissenschaften aufgenommen wird.

Die soweit referierten lerntheoretischen Positionen, die in ganz unterschiedlicher Weise auf Subjektvorstellungen, theoretische Referenzen (z.B. Bildungstheorie) oder Innen/Außen-Differenzierungen (Subjekt-Objekt/Welt) zurückgreifen, finden sich im Konzept der *Lernkultur* als fünftem Diskursstrang wieder<sup>5</sup>. Er kann als Versuch verstanden werden, die unterschiedlichen Diskursstränge, Subjektvorstellungen und theoretischen Zielrichtungen zu kombinieren bzw. zu bündeln. Was die Forschungslage betrifft, so wird konstatiert, dass der Lernkultur-Begriff<sup>6</sup> »weitgehend ungeklärt« sei (Arnold/Schüßler 1998: VII). Mit den Lernkultur-Konzepten treten a) die soziokulturellen Komponenten von Lernen und b) die Vernetzung verschiedener »Entitäten« (Akteure, Lokalitäten) in den Vordergrund. In dem Zusammenhang wird eher von »Lernkulturen« als von »Lernkultur« gesprochen (Nell 1998: 15). Dabei werden »Lernkulturen« den Konzepten von »Sozialisation, Qualifikation und Bildung« begrifflich übergeordnet (ebd.). Dies ist deshalb bemerkenswert, da nach klassisch pädagogischem Verständnis »der Sozialisationsprozess die Bezeichnung für das umfassendere Geschehen« (Strzelewicz 1979: 104) darstellt, worunter »Bildung« und »Lernen« als je spezifisch organisierte Teilbereiche<sup>7</sup> gefasst werden (Vgl. Heid 1995, Langewand 1995). Konzepte des »Lebenslangen Lernens« (Tietgens 1999, Erpenbeck/Weinberg 1999) und der »Kompetenz« (Hendrich 2000: 33 ff., QUEM-Bulletin 5/2000: 10 f., Gapski 2001), an die mit dem Lernkultur-Konzept angeknüpft wird (Arnold/Schüßler 1998: 106 ff.), beinhalten sozialisatorische und bildungstheoretische Aspekte gleichermaßen (z.B. Verknüpfung von individueller Lebens- und Lernplanung).

Insgesamt lassen sich zehn wesentliche Merkmale des Lernkultur-Diskurses anführen (vgl. Arnold/Schüßler 1998): 1) Lernen wird als soziokulturelle Größe aufgefasst; 2) es sind verschiedene soziale und räumliche Entitäten vernetzt; 3) damit ist eine Pluralität der Kulturen impliziert; 4) Lernen beinhaltet Momente von Sozialisation und Bildung; 5) Lernen wird als subjektabhängiger und selbstorganisierter

- 5 Auf diesen Diskursstrang wird hier nur cursorisch eingegangen, da das Konzept der Lernkultur in Kap. 5.2 eingehender behandelt wird.
- 6 Die folgenden Ausführungen sind wesentlich an den Ausführungen von Arnold (1998) bzw. Arnold/Schüßler (1998) orientiert, die bis dato wohl den dezidiertesten theoretischen Versuch zur Lernkultur darstellen.
- 7 Das dritte Konzept »pädagogischer Grundvorgänge« (Lenzen 1995: 42-184) neben »Bildung« und »Sozialisation« bildet »Erziehung« (Heid 1995: 43-69, Oelkers 2001). Arnold macht auf die negativen Konnotationen aufmerksam, die im deutschsprachigen Raum mit »Erziehung« verbunden werden (1998: 197).

Prozess aufgefasst; 6) wesentlich ist die Gestaltung von Lernumgebungen; 7) Prozesse impliziten Lernens bzw. impliziten Wissens werden als zentral eingestuft; 8) Organisationen werden als lernende Einheiten bzw. Lernsubjekte begriffen; 9) Kompetenz stellt ein Schlüsselkonzept dar; 10) Medien bilden einen entscheidenden Knotenpunkt und Umschlagplatz von Wissen.

### 5.1.3 Weiterführende Fragestellungen

Aus den referierten und problematisierten Positionen von Konstruktivismus, Kognitionstheorien, Organisationslernen, Lebenslanges Lernen und Lernkulturen lassen sich folgende, für die eingehendere Untersuchung der einzelnen Diskursstränge weiterführenden Fragen bzw. Probleme identifizieren:

- 1) Für eine genauere diskursanalytische Rekonstruktion des Lerndiskurses müssen Unterschiede und Gemeinsamkeiten signifikanter Begriffe, Konzepte, Metaphern, Implikationen der einzelnen Diskursstränge herausgearbeitet und verglichen werden. Hierbei spielen die aus expliziten Referenzen (genannte Autoren und Theorien) und impliziten Bezügen (Implikationen) gebildeten »Referenzräume« (Keiner 1999: 75 ff.) eine wichtige Rolle. Um die Art des Zustandekommens einer theoretischen Position bzw. die mit ihr verbundenen Anknüpfungen zu untersuchen, könnten folgende Fragen dienen: In welcher Weise nehmen Autoren und Autorinnen bzw. die Positionen aufeinander Bezug? Findet eine explizite Auseinandersetzung mit jeweils konkurrierenden Theorien statt? Lässt sich die Ausbildung von Theorietraditionen innerhalb der Zeitschriften beobachten? Gibt es gemeinsame Themenkonjunkturen in den zu untersuchenden Zeitschriften? An welche Disziplinen außerhalb der Erziehungswissenschaft (Interdisziplinarität) wird für die theoretische Begründung von Lernen angeknüpft?
- 2) Als zentral für eine derart gelagerte Untersuchung des Lerndiskurses hat sich die Analyse der *Subjektvorstellungen* herausgestellt, die den einzelnen lerntheoretischen Ansätzen explizit sowie implizit unterliegen. Hierbei sind Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Subjektkonzeptionen mit Blick auf die Frage wichtig, ob und inwiefern sie noch eine Einheitlichkeit des Gegenstandes »Lernen« gewährleisten. Es ist aber eher zu vermuten, dass mit unterschiedlichen Lernkonzepten auch verschiedene Subjektbegriffe einhergehen, so dass eine *weitere Diversifizierung* des Gegenstandsbereichs die Folge wäre. Ob dem Konzept der Lernkul-

tur hierbei die Funktion einer begrifflichen Integration im Sinne einer Kompensation zukommt, wäre zu prüfen.

- 3) An die Subjektvorstellungen schließt auch die Frage nach der *Konstruktion des Innen/Außen-Verhältnisses* mit Blick auf das Verhältnis von »Subjekt« und »Gesellschaft« in den verschiedenen Ansätzen und Positionen<sup>8</sup> an. Welcher Status wird etwa gesellschaftlichen Veränderungen und dem Wissen im Vergleich zu den Subjekten als Ziel von Vermittlung bzw. Lernen zugeschrieben? Klassisch-philosophisch formuliert: Wie werden Subjekt und Objekt des Lernens ins Verhältnis gesetzt?
- 4) Vor allem die Konzepte »Lernkulturen« und »Lebenslanges Lernen« werden zumeist mit dem Gestus des Neuen und Innovativen vorgetragen. Hier wären die Begründungen dafür zu untersuchen sowie die Art, wie »Neues« und »Altes« voneinander abgesetzt werden.
- 5) Weiter ist zu untersuchen, ob und in welcher Weise die pädagogischen Grundbegriffe »Erziehung«, »Sozialisation«, »Bildung« und »Lernen« (vgl. Lenzen 1995) begrifflich differenziert oder aufeinander bezogen werden.

Eine solche Rekonstruktion des Lerndiskursverlaufs auf der Ebene des thematischen Gegenstandes lieferte einen Beitrag zur *Diskursgeschichte* der Disziplin. Damit würde sie sich ein in eine Tradition reflexiver Analysen pädagogischer Thematisierungsformen und Themenkonjunkturen einreihen, wie sie seit Mitte der 1980er Jahre vor allem anhand von Zeitschriftenanalysen vorgenommen werden (Tenorth 1986, Stroß/Thiel 1998, Keiner 1999). Gegenüber diesen thematisch-quantitativen Analysen wäre aber ein *thematisch-qualitativer* Zugang zum Material zu bevorzugen, mit dem über das quantitative Messen von Themenkonjunkturen hinaus das *Wie* eines Themas bzw. der thematischen Verknüpfungen unter die Lupe genommen werden sollte. Disziplinen konstituieren sich durch ein Spezialwissen, das systematisch hervorgebracht wird: »Erzeugt und gestützt wird dieses Wissen durch themenbezogene und insofern einem Formzwang unterworfenene Kommunikation« (Keiner 1999: 59), wozu als »kommunikatives Basiselement im Wissenschaftssystem« die Publikation und hierbei besonders Zeitschriften gehören (ebd.: 18). Will man genauere Aussagen über die Struktur dieses Wissens treffen, ist es notwendig, sich nicht nur thematische Konjunkturen in Gestalt von Schlüsselbeg-

- 8 Oelkers bemerkt, dass vor allem in der pädagogischen Anthropologie über den Modus des Lernens das Innen/Außen-Verhältnis auf komplexe Weise immer wieder thematisch neu modelliert und variiert wurde (Oelkers 1998: 178).



riffen anzusehen, sondern einen genauen Blick auf die *semantische Struktur der Diskurse* zu werfen.

Die diskursanalytische Rekonstruktion und die Untersuchung der Implikationen, normativen Prämissen, der metaphorischen Prozesse usw. innerhalb der einzelnen Ansätze sowie der begrifflichen Differenzen, Überschneidungen und Anschlüsse zwischen den Konzepten würde im weiteren auf einen *Reflexionsgewinn* für die Erziehungswissenschaften in doppelter Weise zielen. Über die Methode der Diskursanalyse wird zum einen das sprachlich-diskursiv artikulierte Disziplinwissen systematisch beobachtet, was eine Voraussetzung für die Selbstvergewisserung der Disziplin bezüglich der Art ihrer Theorieproduktion darstellt. In Anlehnung an aktuelle Theorien sozialen oder kulturellen Gedächtnisses (u.a. Welzer 2001, Assmann 1999) kann von einem *disziplinären Gedächtnis* gesprochen werden, das eine Disziplin in selbstreflexiver Hinsicht zu konstruieren hätte. Dabei ginge es um eine Art »Diskursaufklärung«, die mit der Analyse erziehungswissenschaftlicher Lernkonzepte angestrebt ist, womit sich diese diskursanalytische Betrachtungsweise neben der erwähnten Analyse thematischer Verläufe in Fachzeitschriften einer Traditionslinie anschließt, die in den achtziger bzw. neunziger Jahren mit der Analyse »Pädagogischen Wissens« (Oelkers/Tenorth 1991, Stoß/Thiel 1998) bzw. »Pädagogischen Argumentierens« (Paschen/Wigger 1992) ihren Ausgang nahm. So könnte einer begriffliche Transparenz des wissenschaftlichen Gegenstandes »Lernen« mit Blick auf empirische Analysen von Lernprozessen erreicht werden, da bezüglich der Erforschung organisationaler und sozialer Lernprozesse ein beträchtliches Forschungsdesiderat vorliegt (Forneck 2002: 732). Eine Skizze für ein entsprechendes diskursanalytisches Vorgehen zum Zweck der Rekonstruktion des Lerndiskurses soll im Folgenden umrissen werden.

### 5.1.4 Theorie als Diskurs – eine diskursanalytische Perspektive

Mithilfe der *thematischen Diskursanalyse* bietet sich die Möglichkeit, spezifische semantische Strukturen<sup>9</sup> thematisch ausgerichteter Diskurse zu analysieren (vgl. Höhne 2003a). Die Diskursanalyse versteht sich in diesem Sinne eine »qualitative Überwindung« der Inhaltsanalyse (Jung 1997: 10). Wissenschaftliche Theorien werden dabei als

9 Der Semantikbegriff wird hierbei zum einen in einem allgemeinen, an Luhmanns Verständnis von Semantik erinnernden Sinne verwendet, der darunter einen »Vorrat möglicher Themen« (Luhmann 1987: 224) versteht. Zum anderen wird spezifischer und bezogen auf die Methodenebene an die »strukturelle Semantik« (u.a. Lyons 1980: 242-347) angeschlossen.

»Spezialdiskurse« (Link 1986: 6) betrachtet, in denen sich ein thematisch spezifisches und systematisches Wissen manifestiert (Knorr-Cetina 1991: 31 ff., Bonß/Hohlfeld/Kollek 1993). Rhetorische Elemente wie etwa Metaphern werden als theorieimmanente Bestandteile erachtet, durch die Sichtweisen und Erkenntnisprozesse geprägt werden (Lakoff/Johnson 1980: 56 ff.), da sie eine komplexitätsreduzierende und gegenstandskonstitutive Funktion haben (Buchholz 1993: 10). Knorr-Cetina hat die Rolle von Metaphern für die Bildung von Hypothesen, Konzepten und Theorien im naturwissenschaftlichen Laborbereich untersucht und dabei von »Wissenschaft als Analogie-Räsonieren« (1991: 92 ff.) gesprochen.

Zur weiteren Verdeutlichung der diskursanalytischen Perspektive kann eine *theoretische* Ebene von der *methodologisch-methodischen* Ebene unterschieden werden (Diaz-Bone 1999: 120-123). Theoretisch ist davon auszugehen, dass Diskurse soziale und institutionell gebundene Sinn- und Bedeutungsselektionen darstellen, die in entsprechenden Praxisformen regelhaft reproduziert werden. Ein zentrales Ziel der thematischen Diskursanalyse besteht darin, in einer Art »Hermeneutik zweiter Ordnung« (ebd.: 126) bestimmte signifikante und diskurstragende Strukturen zu rekonstruieren, die auf den ersten Blick nicht wahrgenommen werden. Das Herausarbeiten signifikanter diskurskonstitutiver Strukturelemente und -verknüpfungen schließt dabei die Anwendung von Kategorien bzw. Codes (s.u.) in der Diskursanalyse zu *heuristischen* Zwecken nicht aus, die zur Identifikation geeigneter Sequenzen dienen<sup>10</sup>. Ein solches Vorgehen stellt eine Mischform aus deduktiven und induktiven Schritten dar. Das semantische Feld, das aus dem Vorwissen der Forschergruppe gebildet wird, begrenzt dabei den Bereich möglicher Thematisierungen, bleibt aber offen für Neueinträge aufgrund der Sichtung der Dokumente. Die Erweiterung des semantischen Feldes wird daher auf induktiv-explorativem Wege erreicht, der anhand von Text-Stichproben eine thematische Differenzierung erlaubt.

Im folgenden diskursanalytischen Ablaufschema sind einzelne Untersuchungsschritte sowie das Instrumentarium skizziert, das im Anschluss erläutert wird<sup>11</sup>:

10 Hierdurch unterscheidet sich ein diskursanalytisches Vorgehen grundsätzlich von inhaltsanalytischen Verfahren, deren Ziel die Erarbeitung komplexer Kategorienschemata ist, die analytisch zur Untersuchung von Texten eingesetzt werden (z.B. Mayring 1997: 55).

11 Für eine ausführliche Darstellung und theoretische Begründung dieser Art der thematisch orientierten Diskursanalyse vgl. Höhne 2003a.

- 1) **Fragestellung Korpusbestimmung**  
Korpuserstellung mithilfe des semantischen Feldes und der Diskursform
- 2) **Leitfragen, Codeheuristik**  
thematische Verlaufskarten, Codeheuristik, thematische Respezifizierung, Sequenzierung,
- 3) **Thematische Diskursanalyse**  
Differenzen  
Prädikationen  
Argumentationen (implizit/explicit)  
Intension/Extension  
Modalitäten  
Evaluativa  
Metaphern
- 4) **Diskursvergleich**

**Ad 1)** Als Ausgangspunkt für die Identifizierung der in Frage kommenden Texte dient die Erstellung eines semantischen Feldes. Die Eckpunkte dafür wurden mit den Begriffen »Lernen, Wissen, Kultur, Subjekt« bereits genannt. An ihnen orientiert sich die Erstellung des semantischen Feldes in Form einer Stichwortliste, die sich aus dem thematischen (Vor-)Wissen der Forscher ergibt. Neueinträge, die aus der Sichtung von möglichem Korpusmaterial resultieren, erweitern und differenzieren das semantische Feld in explorativ-induktiver Weise. So ergaben sich die folgenden zentralen Begriffe der Wortliste der Untersuchungsstichprobe: »Lernen, Wissen, Kultur<sup>12</sup>, Subjekt, Bildung, Weiterbildung, Didaktik, Vermittlung, Kognition, Qualifikation, Aneignung, Konstruktion, Visualisierung, Organisation, lebenslang«. Dabei haben die zuerst aufgeführten Begriffe »Lernen, Wissen, Kultur, Subjekt« den Status von Oberkategorien, aus denen sich durch Verknüpfung mit Unterkategorien weitere Kombinationen ergeben wie etwa »Wissensaneignung«. Darüber hinaus werden alle Komposita bzw. weitere zusammengesetzte oder abgeleitete grammatische Formen wie beispielsweise »Lernen«, »Lernprozess« oder »didaktische Strukturierung« der genannten Begriffe bei der Erstellung des semantischen Feldes berücksichtigt.

Die je spezifische *Diskursform*, d.h. die formalen, texttypischen Elemente eines Diskurses stellen in methodologisch-methodischer Hinsicht ein wichtiges Auswahlkriterium für die Korpus- und damit Gegenstandsbestimmung wie auch die eigentliche thematische Analyse

12 »Kultur« spielt für die Identifizierung des Lerndiskurses in Zeitschriften nur eine sekundäre Rolle.

dar.<sup>13</sup> Angesichts der Berücksichtigung formaler Diskurselemente stellt das Auftauchen etwa des Wissensbegriffs im Titel oder Inhalts- und Stichwortverzeichnis/Glossar einer Monographie oder einer Fachzeitschrift eine wichtige thematische Relevanzsetzung dar, denn eine relevante Thematisierung liegt dann vor, wenn das Thema – hier also: »Lernen«, »Wissen« bzw. »Lernkultur«<sup>14</sup> –, in einer Monografie oder einem Zeitschriftenaufsatz im *Titel* bzw. *Untertitel* oder im *Inhalts-* oder *Stichwortverzeichnis* auftaucht.

Neben den diskursformeigenen Strukturierungsmitteln kann unter Zuhilfenahme des Kriteriums des »thematischen Raums« (Uhe 1976) eine weitere Eingrenzung des Textkorpus vorgenommen werden, da der Raum, den ein Thema innerhalb eines Dokuments einnimmt, als Indikator für die thematische Relevanzsetzung betrachtet werden kann (ebd.: 76). Dies bedeutet konkret die Textdokumente, in denen »Lernen«, »Wissen« und »Lernkultur« mitsamt den Unterkategorien am umfangreichsten thematisiert wird, herauszufiltern. So ist über eine thematische Spezifizierungen eine Reduktion der Zahl der Textdokumente möglich. Quantitative und qualitative Kriterien wirken dabei funktional im Sinne einer plausiblen Reduktion des Korpus zusammen: Nichts, was thematisch und für die Untersuchung relevant ist und an entsprechender Stelle (Überschrift, Abstract usw.) auftaucht, fällt weg, während quantitativ ökonomisiert und die Dokumentenmenge auf einen bewältigbaren Umfang zugeschnitten werden kann.

Für eine weitere Operationalisierung des semantischen Feldes zur Identifizierung geeigneter Analysesequenzen kann auf ein qualitatives Textanalyse-Programm wie etwa Atlas/ti zurückgegriffen werden. Hierbei die können die Funktionen »Memos-Schreiben«, »Code and Retrieval« und das »Query-Tool« (Strübing 1997) als Heuristik zur Unterstützung der Diskursanalyse verwendet werden, um thematisch-typische Strukturmuster für die weitere Bearbeitung aus den Dokumenten zu extrapolieren.

**Ad 2)** Nach der erfolgten Korpuseingrenzung zu den ermittelten Textdokumenten können Karten mit den *thematischen Verläufen* angelegt werden, um einen Überblick über die thematische Grobstruktur eines jeden Dokuments zu erhalten. Diese »intradiskursiven Relationen« (Pecheux 1983: 53) bilden den thematischen roten Faden eines einzelnen Dokuments und helfen, jede später zu analysierende Sequenz in

13 So bestimmt Amann die Gattung »Zeitschriftenaufsatz« als die »klassisch wissenschaftliche Kommunikationsform« in der Funktion »institutionalisierter Beobachtung« (Amann 1993: 35, Keiner 1999)

14 Diese Begriffe besitzen natürlich Kategorienfunktion und müssen über eine entsprechende Unterkategorisierung mithilfe einer Stichwortliste weiter konkretisiert werden (vgl. Kromrey 1995: 241).

ihrem ursprünglichen thematischen Kontext jederzeit wieder einzubetten. Die Verlaufskarten können aufgrund der maschinenlesbar gemachten Texte mit Hilfe des Textanalyseprogramms erstellt werden, wozu die Kodierfunktion – in diesem Fall die »offene Kodierung« (Strübing 1997: 17 f.) über Kodierfamilien als »lose Ansammlung von konzeptuell auf einer Ebene zu verortenden Begriffen« (ebd.: 21) – genutzt werden kann. Dies hat den weiteren Effekt, dass eine zusätzliche, textübergreifende *thematische Respezifizierung* möglich ist, durch die thematisch ähnliche Stellen verschiedener Textdokumente auf gemeinsame Strukturelemente hin miteinander verglichen werden können. Bei der Respezifizierung werden »thematische Kategorien« zugeordnet (Kuckartz 1997: 591), die ermöglichen, thematisch ähnliche Sequenzen für einen späteren Diskursvergleich zwischen den einzelnen Textdokumenten zu kombinieren (= Punkt 4 des Analyseschemas). Aus den thematisch kodierten Dokumenten können im Folgenden die interessierenden *Sequenzen* (Sätze Absätze, längere Textteile) in Abhängigkeit der ausgearbeiteten Fragestellungen identifiziert werden (z.B. die Sequenzen, in denen die Subjektvorstellungen bezüglich Lernen zur Sprache kommen).

**Ad 3)** Aus dem derart strukturierten Material ergeben sich theoretisch drei mögliche Analysedimensionen: a) intradiskursiv kann eine Feinanalyse der thematischen Verknüpfungen eines jeden Dokuments vorgenommen werden; b) interdiskursiv können einzelne semantische Elemente (z.B. Metaphern) dokumentenübergreifend auf ihre Funktion hin untersucht werden; c) die an den Fragestellungen orientierten und ausgewählten Sequenzen können mithilfe des diskursanalytischen Instrumentariums untersucht werden.

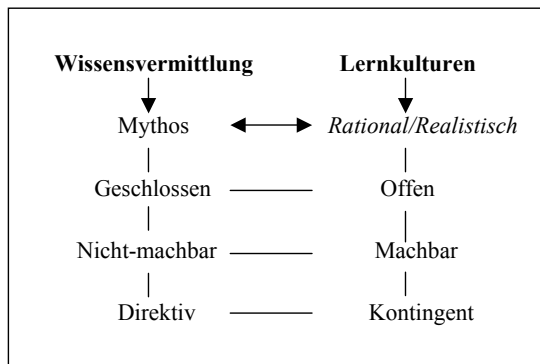
Nach der Analyse des Interdiskurses bzw. der »querlaufenden Elemente« (Pecheux 1983: 54) als die zweite wesentliche diskursanalytische Dimension, bei der die dokumentenübergreifenden Verbindungen (Metaphern, bestimmte Argumentationen, gleiche oder ähnliche Differenzen und Implikationen) untersucht werden, können die zu den Fragestellungen ausgewählten Sequenzen<sup>15</sup> untersucht werden. Zur Identifizierung der interdiskursiven Relationen kann nun das Query-Tool von atlas/ti als systematisches »Abfragewerkzeug« (Strübing 1997: 32) eingesetzt werden, wodurch die vorher aufgrund der Codierung thematisch respezifizierbaren Sequenzen verglichen und analysiert werden können.

15 Die Abgrenzung einer Sequenz erfolgt neben dem Bezug zur Fragestellung über die textlinguistischen Kriterien der »Kohäsion« (Anaphern, syntaktische Elemente usw.) und der Kohärenz (Skripts, Frames, Schemata). Zu dieser gängigen, textlinguistischen Unterscheidung vgl. van Dijk (1980), Linke/Nussbaumer/Portmann (1994).

Intradiskursiv können für jedes Dokument *Argumentationsmuster* und Begründungsstrategien impliziter wie expliziter Art herausgearbeitet werden. Normative Annahmen und Prämissen, die nicht eigens mehr im Diskurs thematisiert oder reflektiert werden, entsprechen impliziten Schlüssen, die mithilfe des sogenannten Toulmin-Schemas als Heuristik untersucht werden können (Toulmin 1975). Dies ist wesentlich für die Analyse von Referenzen (Theorien, Disziplinen), die nicht weiter expliziert werden (z.B. der Bezug auf Kulturkonzepte in Theorien des Organisationslernens).

Da Thematisierungen stets auf Sinnselektionen beruhen, ist die Analyse *semantischer Differenzen*, die die typologischen Muster eines Diskurses bilden, von Interesse. Das von Greimas entwickelte semiotische Viereck bietet für diese Art der Differenzanalyse (Titscher u.a. 1998: 161 ff.) ein Modell, mit dessen Hilfe konträre und kontradiktorische Beziehungen semantischer Merkmale herausgearbeitet und dargestellt werden können (Höhne 2003a). Mit Blick auf Subjekte und anthropologische Annahmen lassen sich so beispielsweise die unterschiedlichen »Innen/Außen«-Differenzen der »Subjekt/Welt«-Unterscheidung in den einzelnen Konzepten präzise nachzeichnen. Dies stellt zur Unterscheidung der einzelnen lerntheoretischen Ansätze ein wichtiges Untersuchungsziel dar.

Mit der Differenzstruktur geht auch die Struktur impliziter wie expliziter *Prädikationen* einher, durch die ein »Prädikationspielraum« (Tugendhat/Wolf 1983: 71), also spezifische Zuschreibungen begründet werden – etwa wenn »Wissensvermittlung« als »Mythos« (Arnold/Schüßler 1998: 5) der »Ermöglichungsstruktur« von »Lernkulturen« (ebd.: 11) gegenübergestellt wird und dabei ein ganzes Set von »impliziten Differenzen« (Titscher u.a. 1998: 240 ff.) wie »offen/geschlossen«, »direktiv/kontingent« oder »machbar/nicht-machbar« semantisch assoziiert wird. Die derart vorgenommenen Differenzsetzungen lassen sich in horizontaler Richtung, die damit verbundenen Prädikationen in vertikaler Richtung als »Strickleitersystem« darstellen, die eine Art semantisches Grundgerüst bilden:



Die hier kursiv markierten Merkmale »*rational/realistisch*« zeigen den impliziten Status dieser Differenzsetzung an, die selbst nicht auf der Textoberfläche erscheint, sondern die (implizite) Differenz zum explizit aufgeführten »Mythos« darstellt, was sich aus dem Kontext einer Aussage ergibt.

Definitionen stellen in wissenschaftlichen Texten die explizite und anerkannte Form der Prädikation dar, die einer paraphrastischen Spezifizierung bzw. Eingrenzung eines Gegenstandes entspricht<sup>16</sup>. Diese

Art der Merkmalszuweisung ist diskursanalytisch von doppelter Bedeutung. Zum einen liefert die Analyse des Verhältnisses von impliziten und expliziten Prädikationen Indizien für den normativen Raum, den ein Ansatz impliziert. Zum anderen stellt die Relation von *Intension*, d.h. der Menge der einem Begriff zugeschriebenen semantischen Merkmale und *Extension* als die Menge möglicher Gegenstände, auf die sich die Definition bezieht, eine klassische sprachanalytische Unterscheidung zur Ermittlung möglicher Verwendungen und Bezugspunkte einer Definition dar (Giesen/Schmid 1976: 20, Kromrey 1995: 97). Intensionsarme Definitionen, die eine geringe Anzahl allgemeiner Merkmale (z.B. Kultur definiert als »kollektiver Sinnzusammenhang«) enthalten, besitzen durch ihre ubiquitäre Anwendung auf eine unüberschaubare Anzahl von Phänomenen weitestgehend eine *figurativ-metaphorische* Funktion in Diskursen. Der normative Raum, d.h. die Realisierung impliziter Differenzen, Prädikationen und Argumentationen sowie Metaphorisierungen und intensionsarme Ab-

16 Kromrey weist darauf hin, dass es sich bei Definitionen um »Verknüpfungen zwischen sprachlichen Zeichen nach bestimmten Regeln« handle und spricht hinsichtlich der Nominaldefinition von »tautologischer Umformung« (1995: 98).

grenzungen wirken hierbei aufeinander und verstärken sich gegenseitig mit dem Effekt der Metaphorisierung der Begriffe<sup>17</sup>.

Ein weiteres Indiz für den normativen Raum liefern *Modalitäten*, d.h. die explizite Verwendung von Modalausdrücken wie »müssen«, »sollen« oder konjunktivische Konstruktionen sowie *evaluative Ausdrücke* als die Klasse bewertender semantischer Elemente (Verben, Attribute, Nomen), die letztlich auf die Grunddifferenz von »gut/schlecht« zurückzuführen sind. Etwa wenn die Notwendigkeit Lebenslangen Lernens normativ-anthropologisch begründet wird (z.B. Siebert 1983: 291).

Im Zusammenhang mit interdiskursiven Verknüpfungen spielen *Metaphern* eine wichtige Rolle als »Kollektivsymbole« (Link 1997: 25). Sie verbinden unterschiedliche thematische Bereiche und Disziplinen qua bildhafter Analogiebildung, wodurch Isomorphierelationen zwischen verschiedenen Bereichen geschaffen werden (Böke 1997: 167). Die dabei stattfindenden Übertragungen semantischer Merkmale können, wie erwähnt, mit Blick auf Konzepte unterschiedliche Funktionen im Diskurs wie Erweiterung, Verschiebung oder Reduktion (Spezifizierung, Ausblendung) besitzen.

### 5.1.5 Diskursanalyse als Wissensanalyse

In der Wissensgesellschaft besteht ein wichtiges Ziel wissenschaftlicher (Selbst-)Beobachtung in der Analyse der Veränderungen von Wissensformen und Wissenspraktiken. Um einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Wissensformen wie etwa wissenschaftliches Spezialwissen und nicht-wissenschaftliches Popularwissen zu ermöglichen, kann das Wissen nach bestimmten formalen Kriterien untersucht werden. Die Umriss eines formalen Wissensbegriffs wurden in Kap. 2.3 mit dem Konzept des soziokulturellen Wissens vorgelegt. Für eine methodische Umsetzung bzw. Operationalisierung einer *vergleichenden Untersuchung von Wissensformen* empfiehlt sich die Diskursanalyse, weil sie eine Beobachtung zweiter Ordnung darstellt, durch welche die »den Individuen nicht einsichtige Regelmäßigkeit (die der Formationsregeln)« (Diaz-Bone 1999: 126) aufgezeigt werden sollen. Es geht hierbei um eine systematische Diskursbeobachtung, was im wissenschaftlichen Bereich die Beobachtung von Theorien bedeutet, die beispielsweise in entsprechenden Fachdiskursen in Zeitschriften oder Monographien artikuliert werden. Dies stellt, so wurde in Kap. 5.1.3 argumentiert, die Voraussetzung eines dis-

<sup>17</sup> Vgl. die entsprechende Kritik von de Haan am Begriff »lebenslang« im Lerndiskurs (1991: 367 f.).



zipliniären Gedächtnisses dar, durch das sich eine Disziplin systematisch in der Art ihrer Theorieproduktion selbst beobachtet. Dieser (diskurs-)aufklärerische Aspekt spielt im Kontext von Wissensgesellschaften eine besonders wichtige Rolle, da auf der einen Seite immer mehr wissenschaftliches Spezialwissen hervorgebracht wird und auf der anderen Seite durch Popularisierung und Vulgarisierung permanent neue, hybride Wissensformen entstehen, durch welche die klassischen Grenzen zwischen wissenschaftlichem und nicht wissenschaftlichem Bereich zusehends verschwimmen. Die dezentrierte, nicht mehr auf den wissenschaftlichen Bereich begrenzte Wissensproduktion wird allgemein als markantes Signum der Wissensgesellschaft gewertet (Knorr-Cetina nach Pongs 2000: 153).

Die Art und Weise, in der sich der fachwissenschaftliche Lerndiskurs in den letzten beiden Dekaden innerhalb der Erziehungswissenschaften formiert hat, zeigt exemplarisch, dass Theorien selbst den Status hybrider Konstruktionen besitzen – vorausgesetzt, man untersucht die interdiskursiven Elemente, die etwa eine zentrale Anschlussstelle für mediale Popularisierungen bieten. Unter Zugrundelegung eines anderen Theoriebegriffs, nämlich *Theorie als Diskurs*, ist es also unabdingbar, die Bedingungen der Diskursproduktion bezogen auf den jeweiligen Bereich genauer zu untersuchen. Dies ist die Ebene der Diskurs- bzw. Wissenspraktiken, auf der das Wissens quasi praktisch wird und den »normalen« Restriktionen sozialer Praxis unterworfen ist.

## 5.2 Das Konzept der Lernkultur

### 5.2.1 Merkmale von »Lernkultur(en)«

»Kultur« findet sich als Referent in zahlreichen und ganz unterschiedlichen Diskursen Ob von »Kulturpolitik« (Hoffmann 1981: 29 ff.) oder »Kultursoziologie« (Jung 1997), von »Unternehmenskultur« (1992) oder von »Wissenskulturen« (Lepenies 1989) die Rede ist – Kultur als semantisch überdeterminierte Referenzkategorie hat Konjunktur. Diese diskursive Entgrenzung des Kulturbegriffs (Reckwitz/Sievert 1999) bildet den Kontext der Genese des Lernkultur-Konzepts in den 1990er Jahren.

Was die Forschungslage betrifft, gilt der Lernkultur-Begriff<sup>8</sup> als »weitgehend ungeklärt« (Arnold/Schüßler 1998: VII, Arnold 1998: 198), und dies hängt vor allem mit dem Bestimmungswort »Kultur« zusammen. Dennoch liegen auch hier Definitionsversuche wie etwa der folgende vor:

»[So] ließe sich Lernkultur dann als Ensemble der bewußt und unbewußt in einem Lebenszusammenhang gesetzten und wirksamen Codierungsleistungen beschreiben, insoweit sie die Interaktion der in diesem Raum des Lernens aufeinander treffenden und miteinander agierenden Individuen und Gruppen beeinflussen und ihnen ein Medium des Austauschs bieten; [...] Lernkulturen wären so die auf Institutionen des Lernens bezogenen Rahmen individueller und gruppenbezogener Entwicklungen, innerhalb deren Sozialisation, Qualifikation und Bildung, also die Aspekte der Gesellschaft und des Zusammenlebens, die Aspekte der wirtschaftlichen, sozialen und politischen Funktionsbeziehungen und der Aspekt der individuellen Selbstständigkeit bzw. der Emanzipation aufeinandertreffen« (Nell 1998: 15).

Nell zieht es vor, von »Lernkulturen« statt von »Lernkultur« zu sprechen, um den nach seiner Meinung bestehenden normativen Gehalt gegenüber dem deskriptiven möglichst klein zu halten (ebd.). Zwei Elemente fallen bei dieser Bestimmung des Begriffs Lernkultur ins Auge. Zum einen deuten Begriffe wie »Codierungsleistungen« und »Medium des Austauschs« auf die kulturelle Dimension hin und zum anderen werden »Lernkulturen« den Konzepten von »Sozialisation, Qualifikation und Bildung« begrifflich übergeordnet. Dies ist deshalb bemerkenswert, da nach traditionellem pädagogischem Verständnis »der Sozialisationsprozess die Bezeichnung für das umfassendere Geschehen« (Strzelewicz 1979: 104) darstellt, worunter »Bildung« und »Lernen« als je spezifisch sozial organisierte Teilbereiche<sup>9</sup> gefasst werden (Vgl. Heid 1995, Langewand 1995, Geulen 1995). Daraus könnte geschlossen werden, dass mit dem Begriff der Lernkultur, eine semantische Grenzverschiebung und damit zugleich eine konzeptionelle Erweiterung verbunden ist. In welchem Ausmaß klassische sozialisations- und bildungstheoretische Annahmen im Konzept der Lernkultur mit eingehen, bleibt dabei zu untersuchen. »Lernkultur« bezieht gleichermaßen Aspekte der Vergesellschaftung (Sozialisati-

18 Die folgenden Ausführungen zur Lernkultur sind wesentlich an den Ausführungen von Arnold (1998) bzw. Arnold/Schüßler (1998) orientiert, die den dezidiertesten theoretischen Versuch darstellen.

19 Das dritte Konzept »pädagogischer Grundvorgänge« (Lenzen 1995: 42-184) neben Bildung und Sozialisation bildet Erziehung (Heid 1995: 43-69). Arnold macht auf die negativen Konnotationen aufmerksam, die im deutschsprachigen Raum mit »Erziehung« verbunden werden (1998: 197).

on), der Subjektentwicklung (Bildung) sowie der Weiterbildung mit ein, wobei die Konzepte des »Lebenslangen Lernens« (Tietgens 1999, Erpenbeck/Weinberg 1999) und der »Kompetenz« (Hendrich 2000: 33 ff., QUEM-Bulletin 5/2000: 10 f.) eine wesentliche Rolle spielen. Dabei stellt sich der Wandel der Lernkultur(en) vor allem als eine Verschiebung zu subjektivem, selbstorganisiertem Lernen dar, da gegenüber dem Begriff Qualifikation nun die »Selbstorganisationsdisposition des konkreten Individuums auf den Begriff« gebracht werden (Erpenbeck/Heyse 1999: 23).

Arnold/Schüßler liefern für einen »Wandel der Lernkulturen« drei wesentliche Eckpunkte: 1) Neben den Inhalten gewinne die »Gestaltung der Lernumgebung« (1998: 7), d.h. das *Wie* von Lehr- und Lernprozessen einen zentralen Stellenwert; 2) Lernen sei stark von »implizitem Lernen« und den Kommunikationsverhältnissen von Lernarrangements abhängig, deren bewusste Gestaltung für den »Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen« (ebd.: 8) immer wichtiger würde; 3) notwendig sei ferner der »Wandel von einer objektiven Instruktionstheorie hin zu einer subjektiven Aneignungstheorie des Lernens« (ebd.: 9). Dies wird sowohl auf Individuen als auch Gruppen, Institutionen/Organisationen oder Regionen bezogen, was im Effekt eine Subjektivierung sozialer und geographischer Einheiten bedeutet<sup>20</sup>.

Hervorgehoben wird auch der »Paradigmenwechsel [...] zu einer prozeßorientierten Weiterbildung« (Baethge/Schiersmann 1998: 5) im Kontext eines neuen Verständnisses von Organisationslernen (Vgl. Hendrich 2000: 34). Damit ist ein neues Menschenbild verbunden, das Alaluf/Stoobants mit »homo competens« bezeichnen, »dessen Verhalten von der Bereicherung seines Bestandes an Kompetenzen motiviert sein dürfte« (Alaluf/Stroobants 1994: 54). Hieraus ergibt sich aber auch die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts mit Blick auf das Subjekt, von dem die Bereitschaft zum »Dauer-Lernen« und zu permanenter Veränderung erwartet wird.

In den meisten Lernkulturkonzepten wird darüber hinausgehend die strukturelle Bedeutung von Medien für Lernen herausgestellt (z.B. Arnold/Schüßler 1998: 94 ff., Lenz/Brüner 1990, Schiffer 1996, von Rein 1996, Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999). So wird u.a. im Kontext selbstorganisierten Lernens mit Medien darauf verwiesen, dass kognitive Fähigkeiten durch entsprechenden Medieneinsatz in mehrdimensionaler Weise gefördert werden könnten (Mikos 1996: 79). Ein durch adäquate Lernberatung flankierter Kompetenzerwerb (scaffolding und fading auf Vermittlungsseite) ermöglicht eine Ausbildung eigener Wissens- und Könnensstrukturen auf Seiten des Lernsubjekts,

20 Vgl. die Einbettung dieses Subjektivierungstopos in den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Lerndiskurs Kap. 5.1.2.

das bei der Bewältigung auftauchender Probleme zunehmend auf sich selbst und sein eigenes Wissen/Können referiert. Dies liegt begründet im systematischen Aufbau von Eigen- bzw. Selbstkomplexität, wodurch die Position des Subjekts systematisch in Aneignungs- und Vermittlungsprozessen gestärkt wird. Der Erwerb »soziokulturellen Wissens« (vgl. Kap. 2.3) in kognitiver wie handlungspraktischer Hinsicht qua Selbst-Konstruktion deutet dabei wesentlich auf die *kulturelle Dimension von Lernprozessen* hin, die Voraussetzung für Autonomierungsverläufe ist, was eine entscheidende Schnittstelle von Kultur, Lernen und Subjekt bildet. Die Bedeutung des Subjekts wird theoretisch vor allem in (radikal)konstruktivistischen Ansätzen hervorgehoben, da es die zentrale Instanz der Generierung von Wissen und Erkennen darstellt (z.B. bei Terhart 1999: 631 ff., Ludwig 1999, Krüssel 1993: 119-143, Siebert 1999: 82 ff., Arnold/Schübler 1998: 84 ff.). Es wird in dem Zusammenhang auch deutlich, dass komplementär zur *Lernkultur* auch eine entsprechende *Lehrkultur* vorhanden sein muss, denn Begriffe wie Kompetenz, Wissen und Können und deren Gestaltung in Aneignungs- und Vermittlungsprozessen hängen wesentlich vom Vermögen des Lehrers/Vermittlers/Lernberaters/Moderators ab. (Ko-)Konstruktionen werden eben in gemeinsamer Anstrengung geleistet (Siebert 1999) und es stellt sich die Frage, inwieweit dieser Aspekt in gängigen Lernkultur-Konzepten ausreichende Berücksichtigung findet.

Für eine erste begriffliche Differenzierung von Lernkultur(en) kann nun auf die Kategorien *Wissen, Subjekt, Kommunikation, Medien* und *Institution/Organisation*, die im Zusammenhang mit dem Lernkultur-Konzept allgemein hervorgehoben werden (Arnold/Schüssler, 1998, Arnold 1998, Nell 1998, Bildungscommission NRW 1995, Holtappels 1995, Posch 1990), zurückgegriffen werden. Die folgende Merkmals- bzw. Kategorienaufzählung als Ergebnis einer Analyse des Lernkulturdiskurses liefert als rekurrentes Muster des existierenden Diskurses methodisch ein Grundgerüst, d.h. ein Suchraster, mit dessen Hilfe die theoretischen Anschlussmöglichkeiten an Kulturkonzepte untersucht werden können. Den Kategorien kommt ein heuristischer und provisorischer Stellenwert zu, und sie bilden ein variables Grobraster, nach dem die einzelnen Kulturbegriffe analysiert werden können. Als fünf zentrale Kategorien des Lernkultur-Diskurses ließen sich die folgenden herausfiltern:

1) *Wissen*: Über den Wissensbegriff lässt sich der Lernkultur-Begriff konkretisieren, denn um ermessen zu können, in welcher Weise sich Inhalte durch bestimmte Lernarrangements transformieren, ist es unerlässlich, die Struktur des Wissens analytisch im Auge zu behalten. Eine einseitige Beobachtung des *Wie* der Prozesse gibt keine Antwort auf die Frage, in welcher Weise sich Wissen unter veränderten Lern-

kontextbedingungen transformiert. So hat beispielsweise Sigrid Nolda die Strukturveränderungen von Wissen im Bereich der »Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft« unter dem Stichwort »Vulgarisierung« (Nolda 1996) untersucht und beschrieben, wie auch im Bereich Lernen mit Multimedia Untersuchungen zu »situiertem Wissen« vorliegen (z.B. Mandl/Gruber/Renkl 1997). Bei aller Relevanz der Organisationsform von Lernprozessen und -umwelten (Lehner 2000: 220 ff., Kriz, 2000: 73 ff., Eberl, 1996: 52-60) ist dennoch die Analyse sich wandelnder Wissensstrukturen gerade angesichts der abnehmenden Halbwertszeit bestimmten Wissens vonnöten (vgl. Stehr 1994, Willke 1997: 51 ff., 1998). So ist die Unterscheidung von *explizitem/implizitem* Wissen von grundlegender Bedeutung (Polanyi 1985), um die Prozesse »impliziten Lernens« (Arnold/Schüßler 1998: 8, Neuweg 1999: 20) genauer bestimmen zu können (Vgl. Neuweg 2000, Willke 1998: 15 ff). Weitere Unterscheidungen, die in diese Richtung deuten, differenzieren beispielsweise nach »formellem Wissen«, »informellem Wissen« und »non-formellem Wissen« (QUEM-Bulletin 5/2000: 11), wodurch deutlich wird, dass sowohl der Ort bzw. die Position wie auch die Art des Wissenserwerbs wesentlich für die Aneignung und im weiteren für dessen Strukturierung ist.

So weist Rolf Dubs darauf hin, dass die »kognitive Substanz« und die »zu vollziehenden Lernprozesse« (Dubs 2000: 103) die beiden Seiten einer Medaille für Lernerfolg bildeten. Die Neukonstruktion von Wissen als Kernkompetenz selbstregulierten Lernens hänge entscheidend vom erworbenen »Repertoire von Fähigkeiten zum eigenständigen Lernen und Denken« (ebd.: 99) ab etwa bezüglich des Aufbaus metakognitiver Fähigkeiten. Neben »Medienkompetenz« (von Rein 1996), »reflexivem Wissen« (Arnold/Schüßler 1998: 57), Problemlösungskompetenz, »Systemkompetenz« (Kriz 2000) wird die Fähigkeit zur »Analysekomplexität« (Altrichter 1990: 40) als ein Wissen über Lernen beschrieben, das zur »Selbstmodularisierung« bezüglich selbstorganisierten Lernens befähigen soll (vgl. auch Reinmann-Rothmeier/Mandl 2000:179).

2) *Subjekt*: Im Zusammenhang mit »selbstreguliertem Lernen« wird von einem »Paradigmenwechsel« (Dubs 2000: 98) gesprochen, wodurch die Selbstorganisations-Fähigkeiten des Subjekts in den Vordergrund rücken. Konstruktivistische Prinzipien wie Selbstorganisation, organisationale Geschlossenheit von Systemen, Koevolution, Kontingenz usw. (u.a. Arnold/Siebert 1999: 81-126, Heyting 1997: 400-405) bilden dafür den theoretischen Rahmen. Dabei wird jedoch in unterschiedlicher Weise auf verschiedene »Spielarten des Konstruktivismus« (Knorr-Cetina 1984, vgl. Kap. 2.2) Bezug genommen. So gehen beispielsweise Reinmann-Rothmaier/Mandl von einer »gemäßigten konstruktivistischen Sichtweise« (2000: 182) aus, während

Siebert große Teile des radikalkonstruktivistischen Begriffsinventars auf Pädagogik, Didaktik und Bildungsprozesse appliziert (Siebert 1999). Insofern bilden die Auseinandersetzungen um die Frage, auf welche konstruktivistische Variante zurückgegriffen werden soll, einen zentralen Punkt der gegenwärtigen Debatte (Terhart 1999, Rustemeyer 1999). So werden Lernprozesse beispielsweise als Austarieren von Selbst- und Fremdbestimmung beschrieben (Dubs 2000: 99).

3) *Kommunikation*: Kommunikation stellt den zentralen Interaktionsmodus bei Lernprozessen dar, wobei von einem weiten Kommunikationsbegriff ausgegangen wird, der sprachliches wie nicht-sprachliches Handeln (Körpersprache, Mimik, Gestik usw.) einbezieht. Als eine Form sozialer Kompetenz trägt Kommunikation wesentlich zum Lernerfolg bei – Arnold/Schüßler sprechen nicht umsonst von »Kommunikations- und Lernkompetenz« (1998: 169). Zur Kategorie Kommunikation zählen auch Relationen der Symmetrie/Asymmetrie und Dominanz, die sich zwischen Lernern und Lehrenden wie auch zwischen den Lernenden einstellen können (Nolda 1996: 248 ff, 338 ff.). Konstruktivistisch und kulturtheoretisch gleichermaßen von Interesse ist dabei, wie sich welche Konstruktionen als letztlich als anerkanntes soziokulturelles Wissen durchsetzen und auf welche Weise ein Konsens in der Lerngruppe bzw. (Ko-)Konstruktionen erzeugt werden. Allgemein lassen sich dabei Verstehens- sowie Aneignungs- und Vermittlungsprozesse kulturtheoretisch-semiotisch als jeweils autonome En- und Dekodierungsprozesse begreifen (Hall 1999, vgl. Kap. 5.2.2).

4) *Medien*: Medienlernen ist hierbei im weitesten Sinne als jede Art von Lernen zu verstehen, bei dem bestimmte Mittel eingesetzt werden (Papier/Bleistift, Overheadprojektor, Bücher, Video, Computer usw.). In der Medienforschung hat sich durchgesetzt, dass es sich beim Rezipienten um ein aktiv konstruierendes Subjekt handelt (u.a. Six 1989: 188, Schorb/Mohn/Theunert 1998: 504 ff., Charlton/Neumann 1990: 52, Merten/Schmidt/Weischenberg 1990). Die zentrale Bedeutung dieser Dimension im Kontext von Lernkultur begründet sich auch aus dem Umstand, dass in neueren kulturtheoretisch orientierten Ansätzen zur Erklärung des Zusammenhangs von gesellschaftlicher Kommunikation, sozialer Entwicklung und Wissenstransformation Medien als unabdingbare Relaisstationen für jede Art relevanter Veränderung herausgestellt werden (Schmidt 1996: 260-322, Reckwitz 2000). Konkret bedeutet dies für die mediale Strukturierung von Wissen, dass Medien im allgemeinen mit ihren komplexen Verknüpfungen verschiedener symbolischer Ebenen (Text, Bild, Animation durch Bildlauf, Ikons), ihren verschiedenen Strukturierungsformen (linear, diskontinuierlich, Hypertext usw.) mit Blick auf Rezeptions- und Wir-

kungsanalyse für die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen zentral zu berücksichtigen sind (Groebel/Winterhoff-Spurk 1989).

5) *Institution/Organisation*: Einem Definitionsvorschlag von Schäffter folgend kann Institution von Organisation durch ihre »legitimatorische und symbolische Dimension« (1998: 41) unterschieden werden, da sie sich auf »einen gesellschaftlich verfestigten, handlungsleitenden Sinn- und Deutungszusammenhang« (ebd.) bezieht. Damit ist neben der Wissens- und Kommunikationsdimension von Lernkultur die besondere Strukturbildung von Erwartung und Konsens auf Lernerseite spezifisch mitberücksichtigt, die zumeist unthematisiert Lernprozesse in ihrem Verlauf mitbestimmen. Jede Gruppe bildet insofern institutionelle Strukturen, als bestimmte Normen, Werte und Vorstellungen über Normalität (voraus-)gesetzt werden. So wird die oftmals vernachlässigte Wert- und Normdimension, die gerade für implizite Lernprozesse zentral ist (Neuweg 1999), miterfasst. Durch die »verdichteten Erwartungsstrukturen und sozialen Wirklichkeitsbeschreibungen« in Institutionen wird auch ein »Möglichkeitsraum« geschaffen, in dem Institutionen als »enabling structures« (Schäffter 1998: 42) für spezifisches Handeln der Akteure fungieren. Demgegenüber stellen Organisationen einen Typ sozialer Systeme dar, die sich durch Anerkennungs- und Mitgliedschaftsregeln, Personalrekrutierung und Rollenspezifikation auszeichnen (Luhmann 1997: 826 ff., Baraldi/Corsi/Exposito 1997: 129). Entscheidungsrestriktionen werden u.a. durch die Festlegung von Programmen und Kommunikationswegen vollzogen, die den erwähnten Möglichkeits- und Handlungsraum beschränken. Insofern erfasst das Begriffspaar das Mehr an Sinnproduktionen in Erwachsenen- und Weiterbildungsorganisationen, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Funktion – zu »bilden« und nicht nur zu »qualifizieren« – strukturell überdeterminiert sind: Es findet immer »mehr« in ihnen statt, als ihre Funktionsbeschreibung deutlich macht (vgl. Schäffter 1998: 47), was für eine kulturtheoretische Grundlegung von Lernen wichtig ist.

Die aufgezeigten fünf Kategorien gilt es durch die eingehende Analyse der Konzepte zur Lernkultur und ihren kulturtheoretischen Implikationen zu verfeinern, erweitern und zu spezifizieren. Sie bilden dann das Suchraster zur Untersuchung der Kulturkonzepte im nächsten Schritt.

### 5.2.2 Kulturtheoretische Überlegungen zum Lernkulturkonzept

Arnold/Schübler legen in ihrem Versuch, den Begriff der Lernkultur aus kulturtheoretischer Sicht zu bestimmen, zunächst eine allgemeine Definition von Kultur vor, die

»[...] im Gegensatz zur ›Natur‹ alle nach einem kollektiven Sinnzusammenhang gestalteten Produkte, Produktionsformen, Lebensstile, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen einer Gesellschaft (bezeichnet). Als kulturelle Muster gemeinsamer Werte und Überzeugungen prägen diese Symbolisierungsformen sowohl die Tradition als auch durch die alltäglichen Umgangsformen ihre Gesellschaftsmitglieder (1998: 3).

Dieser allgemeine Kulturbegriff wird schließlich auf die Institution Schule übertragen, so dass geschlussfolgert werden kann:

»Schulkultur« steht damit zunächst als Sammelbegriff für alle Verhaltenskonfigurationen, Symbole, Ideen und Werte, die sich im Zusammenleben der Mitglieder dieser Institutionen identifizieren lassen« (ebd.).

Konkret handle es sich um die Umgangs- und Verkehrsformen, die Verständigung über Bildungsziele, vermittelte Inhalte, die Methoden, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten und der Kontakt der Umwelt zur Schule (ebd.). Und in Anschluss an Holtappels (1995: 12) werden neben der Schulkultur noch die »Erziehungs- und Organisationskultur« (Arnold/Schüßler 1998: 4) unterschieden. Die Schwierigkeiten, die mit einer Catch-All-Definition von Kultur wie der erwähnten verbunden sind, liegen auf der Hand: 1) Sie stellt sich bei näherem Hinsehen als zu unspezifisch für eine Begründung des Lernkultur-Begriffs heraus,<sup>21</sup> 2) sie lässt sich in dieser Abstraktion auf zahllose andere Institutionen, soziale Phänomene oder Gruppen gleichermaßen anwenden (Esskultur, Jugendkultur, Wohnkultur, Hochkultur) und 3) wird sie als Kategorie nicht *systematisch* im Zusammenhang mit Lernen entfaltet, wodurch die Funktion des Kulturbegriffs als Metapher (Konersmann 1996) hervortritt.

Gegenüber der metaphorischen Verwendung von Kultur im Lernkultur-Diskurs lässt mit einem *operativ-dynamischen* und *relationalen* Kulturbegriff eine kulturtheoretische Grundlage für Lernen schaffen. Operativ meint hierbei die sozial-kommunikativen Austauschprozesse, welche an die Vielfältigkeit des Wissens – in all seinen expliziten, impliziten und medial vermittelten Formen – als *Handlungsdisposition* (Ryle 1969: 49 ff.) anschließen, während das Attribut relational das Merkmalscluster hervorhebt, durch welches »Kultur« schließlich be-

21 Nicht umsonst wird im weiteren von Arnold/Schüßler auf einen kulturtheoretischen Kontext bei der Bestimmung von Lernen kein Bezug mehr genommen und es fehlt jede systematische Auseinandersetzung mit Kulturkonzepten. Da die neue Lernkultur wesentlich konstruktivistisch begründet wird, könnte man auch von »Lern-Konstruktionen« statt von »Lern-Kulturen« sprechen, ohne dass dem von Arnold vorgetragenen Konzept dabei semantisch etwas verloren ginge.



züglich Lernen zu beschreiben wäre. Mit Blick auf den Lernkulturbegriff wurde u.a. vorgeschlagen, bei der Bestimmung von Kultur an das Konzept von »Kultur als Ausführungsprogramm für Sozialität auf der kognitiven, kommunikativen und sozialstrukturellen Ebene« (Schmidt 1996: 243) anzuknüpfen. Lernkultur entspräche dann dem »Ausführungsprogramm für alle mit dem Lernhandeln verbundene Sozialität auf diesen Ebenen (Kirchhöfer)« (ebd.).

Siegfried J. Schmidt legt das Konzept »Kultur-als-Programm« unter anderem in der Absicht, eine »nicht substantialistische Konzeption« von Kultur zu entfalten (Schmidt [1994] 1996: 243). Dabei wird zunächst der Begriff »Programmierung« (ebd.: 221) im Kontext der evolutions- und sozialtheoretischen Annahmen von Peter M. Hejl eingeführt und im Zusammenhang mit Beningers vier Ebenen programmierbarer Strukturen (ebd.: 224) schließlich auf »kulturelle Programmierung« (ebd.: 225) hin spezifiziert – »Programm verstanden [...] als spezifische, erlernte Regeln des Verhaltens« (ebd.). Im Kontext von »Kultur als kollektives Wissen« (ebd.: 236 ff.) ist vom »Programmmodell« (ebd.: 241) die Rede, mit dem u.a. explizit an Wittgenstein Regelbegriff angeschlossen wird. Das Programmmodell betone, so Schmidt, »den dynamischen Charakter der situations- und aktantenspezifischen Anwendung und Beurteilung, ohne strukturelle Aspekte der Ordnung von und in symbolischen Ordnungen auszublenden« (ebd.). Damit sind die wesentlichen Leitlinien des Konzepts »Kultur-als-Programm« nachgezeichnet: »Subjektive« wie »objektive« Sinnorientierung/-ordnung werden mitberücksichtigt, Wissen hat die Doppelfunktion von (Ko-)Orientierung (soziale Dimension) und Handlungsanleitung (individuelle Dimension), ist gekennzeichnet durch die Merkmale »Aktivität«, »Dynamik« sowie »Lernfähigkeit«, und es besitzt strukturierend-limitierende und insofern kontingenzreduzierende Funktion; darüber hinaus ist das generative Moment mit Blick auf die bedeutungsvolle soziale Praxis für den Programmbegriff kennzeichnend wie auch die Pluralität der »Sub-Programme« (ebd.: 242), die sich nicht in einem »Gesamtprogramm« (ebd.: 249) integrieren lassen.

Institutionen werden konsequent als »besondere Programmteile« (1992: 436) beschrieben, in denen ein bereichsspezifisches Wissen zirkuliert. In Anschluss an Mary Douglas neoinstitutionalistische Kulturtheorie werden Institutionen über den Wissens- respektive Gedächtnisbegriff beschrieben und als »kollektives Gedächtnis« im Rahmen »erfolgreicher Problemlösungen« aufgefasst, deren Wissen aber weitestgehend »invisibilisiert« (Schmidt 1994: 234) sei. Es existiert in impliziten Formen und Formationen des »kulturellen Gedächtnisses« (Assmann 1999: 19 ff.) und reguliert wesentlich Alltagspraxis, aber auch hoch-ritualisierte Kommunikationsformen und Interaktionen in formalen Organisationen (z.B. Rollenfunktionen und die reziproke Erwartungen bei der traditionellen Lehrer-Schüler-Konstellation

in der Schule). Anknüpfend an die oben genannte Definition von Institution lassen sich Institutionen als ein bestimmter kultureller Bestand an Verhaltensdispositionen beschreiben, die a) ein Wissen, eine Kompetenz bzw. ein Können auf Subjektseite zur Bewältigung sozialer Praxis implizieren, aufgrund dessen b) von einer Strukturiertheit des Alltagslebens (Lefebvres), aber nicht von seiner Determiniertheit ausgegangen werden kann. So wird ein Handlungsraum begründet, der zwar Möglichkeiten und Alternativen (Kontingenzen) vorsieht, aber normativ-evaluativ über Erwartungen und Erwartungserwartungen (doppelte Kontingenz) reguliert und eingeschränkt wird. Der Institutionenbegriff ermöglicht es, den Programmbegriff konkreter zu fassen und hinsichtlich der Subprogramme zu spezifizieren. Hierbei kann etwa an die kulturtheoretischen Überlegungen von Clifford Geertz angeschlossen werden, der sich bereits 1966 auf die Programmmetapher im Zusammenhang mit Kultur bezog. So sieht er Kultur als

»set of control mechanisms – plans, recipes, rules, instructions (what engineers call »programs«) – for the governing of behavior [...] and historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitude towards life« (Geertz 1966: 44).

Geertz bringt dabei einen doppelten Begriff von »Modell« ins Spiel, der es ermöglicht, »Programm« und »Institution« nach Funktion und kognitiver Struktur genauer zu bestimmen. Der »model of aspekt« (Geertz 1966: 123) beschreibt das jeweilige kognitive Muster eines Modells (symbolische Handlung, Diskurs, Ritual usw.) und deutet damit direkt normativ den möglichen Handlungsspielraum an, den Geertz als »model for aspekt« (ebd.) bezeichnet. Kognitive Struktur und Handlungsdisposition wirken damit synchron in institutionellen Praktiken zusammen, in denen ein Wissen der Akteure zum Tragen kommt, dass zumeist impliziter Natur und buchstäblich in den Handlungen selbst verkörpert ist.

Für eine kulturtheoretische Grundlegung von Lernen ist die implizite Dimension im Zusammenhang mit Begriffen wie »Kompetenz« und »Disposition« von zentraler Bedeutung. Schön spricht dabei von »Knowing-in-action« (nach Neuweg 1999: 134) und hebt damit den prozedural-dynamischen Charakter wie auch die »hidden dimension« dessen hervor. Verdichtet in alltäglichen Handlungsrouninen und symbolischen Praxen zeigt sich ein körpernahe Dispositionswissen, das treffend von Polanyi mit den Begriffen »skills« und »connoisseurship« beschrieben wurde (Neuweg 1999: 139). Das Zusammenspiel des bei jeder Handlung und symbolischen Interaktion im Hintergrund mitlaufenden »proximalen Terms« (als Hintergrundwissen) und des fokal-bewußten expliziten Themenwissens – dem »distalen Term« – las-

sen sich durch »dichte Beschreibungen« (Geertz 1987: 10 ff., 30) in Überdeterminiertheit ihrer Strukturen (sprachliche/nicht-sprachliche Form, Habitualisierungen, Regelmäßigkeit usw.) in der sozialen Praxis erfassen. Auf dieser Ebene lässt sich durch die systematische Beobachtung kultureller Handlungspraxis und dem dabei eingebrachten Wissen auch eine Perspektive für empirische Forschung begründen.

In einer sozial- und evolutionstheoretischen Perspektive, die Schmidt in Anschluss an Hejl entwickelt (1996: 226 ff.), geht es zentral um das Aufzeigen komplexer kognitiver Strukturen von Sozialität und somit um »Kontingenz *aller* Wirklichkeitsstrukturen« sowie der »kognitiven Überkapazität« (ebd.: 227), die damit verbunden sind. Komplexität wird demnach in entsprechenden Formen von Wissen und Kommunikation laufend aufgebaut und qua Sinn-Selektion in den kulturellen Sub-Systemen gleichzeitig intern reduziert, wobei sich die kollektiven Wissensformen kulturtheoretisch als »symbolische Ordnungen« (Schmidt 1996: 203) beschreiben lassen, die auf der symbolischen Ebene eine »Kultursemiotik« (ebd.: 208) implizieren. Diese wiederum hat in der Moderne eine eigene »Medienkultur« (Schmidt 1992: 440, 1996: 260-322) hervorgebracht, die bei der kulturtheoretischen Beschreibung individueller und sozialer Lernprozesse zu berücksichtigen ist. Zur Analyse dieser komplexen Zeichenprozesse in Bezug auf Prozesse von Rezeption, Aneignung und Vermittlung stellt die semiotische Kulturtheorie (Eco 1990) wie auch der Bereich der Cultural Studies (Bromley u.a. 1999) ein reichhaltiges Instrumentarium zur Verfügung. So hat beispielsweise Hall Rezeptions- und Aneignungsverhalten schon 1980 unter den Vorzeichen relativ autonomer En- und Dekodierungsvorgänge theoretisch zu konzeptualisieren versucht (Hall [1980] 1999) und Eco hat die verschiedenen Kodierebenen, auf denen die komplexen Zeichenprozesse ablaufen, untersucht (Eco 1972). Das gesellschaftliche Wissen, die spezifischen Programme wie auch ihre Umsetzung in den konkreten Abläufen und manifesten Formen werden in modernen Gesellschaften wesentlich durch Massen- und Verbreitungsmedien präsent gehalten. Die notwendige permanente Aktualisierung des thematischen Spektrums zeigt, dass das »kulturelle Gedächtnis« von Sozialität nicht nach dem Modell des Speichers (storage and retrieval) gedacht werden kann, sondern als kognitive Strukturen im Sinne von »Repertoires verhaltenssynthetischer Potentiale« (Schmidt 1991: 24), die Veränderungen unterworfen sind. In dieser Hinsicht rückt schließlich über einen entsprechenden Gedächtnisbegriff die zeitliche Dimension von Lernkulturen ins Blickfeld, das auf individueller wie auch sozialer Ebene gleichermaßen wichtig ist. So wird deutlich, dass für eine kulturtheoretische Begründung moderner Lernprozesse Medien, Diskurs- und Wissensstrukturen wie die konkreten symbolischen Praxen gleichermaßen

im Auge zu behalten sind, um deren empirische Erforschung zu gewährleisten (vgl. Kap. 2.3).

### **5.3 Selbstgesteuertes Lernen in der Lernumgebung (Ein Erfahrungsbericht)**

Eine Lernumgebung (= LU) stellt ein nach didaktischen Kriterien strukturiertes Arrangement von Materialien dar, mit denen Lernende sich Wissen selbstorganisiert aneignen können. Wie bei allen institutionell organisierten Lernprozessen existiert hierbei das Paradox der »fremdorganisierten Selbstorganisation«. Die Unterschiedlichkeit der inhaltlichen »Strukturdichte« und Komplexitätsebenen einzelner Lernwege innerhalb der LU stellt den Versuch dar, diese paradoxe Struktur produktiv zu wenden, indem bei aller heteronomen Organisation des Wissens möglichst viel Spielraum für ein autonomes Lernen geschaffen werden soll. Dies geschieht dadurch, dass auf verschiedenen Instruktionsniveaus – vom direktiv strukturierten bis hin zum offenen Arrangement – Angebote an die Lernenden gemacht werden, durch die sie ihren Lernpfad in der LU individuell gestalten. Lernen kann dabei auch als ein Prozess von zu treffenden Entscheidungen gefasst werden, bei dem der Lerner immer wieder neu bestimmen muss, wie er weiter verfahren möchte. Die Entscheidungen müssen nicht bewusst und explizit getroffen werden, sondern können impliziter Art sein – woraus sich bereits ein metakognitives Lernziel ableiten lässt, d.h. die getroffenen Entscheidungen bewusst zu machen, die Kriterien der Entscheidungen zu rekonstruieren und zu reflektieren. Zur individuellen Gestaltung des Lernwegs gehört der Wechsel auf Seiten der Lernenden zwischen verschiedenen inhaltlichen Niveaus, unterschiedlichen Strukturierungsformen und differenten Komplexitätsstufen.

Die LU, wie sie innerhalb von QINEB<sup>22</sup> eingesetzt wird, besteht aus Texten, Bildern, Graphiken (multicodal) und kann multimedial strukturiert sein (vgl. Strittmatter/Niegemann 2000: 3). Sie enthält Lernwegempfehlungen oder Fragekarten, die zu den einzelnen Materialien (Primärtexte, Sekundärtexte, Bilder usw.) als Strukturierungshilfe zur Gestaltung des eigenen Lernweges angeboten werden. Der Einstieg erfolgt mit einer Inszenierung, die auf die LU hinführen soll. Die

22 Bei QINEB (Qualifizierung durch Innovative Erwachsenenbildung) handelt es sich um eine Weiterbildung an der Universität Gießen (Prof. Dr. Hermann Forneck) für Dozenten und Multiplikatoren zur Gestaltung von Lernumgebungen. Es stellt einen Teilbereich des vom BMBF und der BLK geförderten Gesamtprojekts NIL (Netzwerk zur Implementation einer selbstgesteuerten Lernkultur) in der Erwachsenenbildung dar. Für weitere Informationen und Nachfragen: [Ulla.Klingovsky-@erziehung.uni-giessen.de](mailto:Ulla.Klingovsky-@erziehung.uni-giessen.de) oder [www.eb-giessen.de](http://www.eb-giessen.de)

LU, über die im Folgenden berichtet wird, wurde im Rahmen eines Seminars mit dem Titel »Einführung in die Wissensforschung« gestaltet,<sup>23</sup> das im WiSe 2001/2002 an der Gießener Universität als Blockveranstaltung stattfand. Am Anfang stand eine multimedial animierte Inszenierung (Power Point), bei der die Studierenden zu Bildern und Aussagen, die vorher zum Thema »Wissen« ausgewählt wurden, laut assoziieren sollten. Es gab drei thematische Schwerpunkte (Einstiegspunkte) zum Thema, von denen jeder Studierende zwei auswählen sollte, mit denen an zwei Tagen jeweils eine Stunde gearbeitet wurde<sup>24</sup>. Mit Hilfe von Gruppengesprächen, den schriftlichen Aufzeichnungen der Studierenden und der videogestützten Beobachtung analysierten wir die Arbeitsprozesse in der LU. Einige Beobachtungen und weiterführende Überlegungen zur empirischen Erforschung Selbstgesteuerten Lernens sollen im Folgenden vorgetragen werden.

### 5.3.1 Strukturierung der Lernumgebung

Wir brauchten etwa drei Wochen zur Vorbereitung und Erstellung der LU, die sich aus folgenden Elementen zusammensetzte: 1) Inszenierung, 2) Texte/Graphiken/ Bilder, 3) farblich unterschiedene Karten zu »Lernwegempfehlungen«, »Lernpraktiken« und »Fragekarten«. Ziel war es, kurze Texte, Bilder oder Graphiken zu folgenden drei Einstiegspunkten zu sammeln:

- a) *Wissen und Macht*
- b) *Wissensbegriff*
- c) *Wissensstruktur und Postmoderne*

Exemplarisch soll anhand des ersten Einstiegspunktes (*Wissen und Macht*) die thematische Struktur, d.h. die verlinkten Dokumente, verdeutlicht und kommentiert werden. Bevor ich auf die Struktur zu spre-

23 Jürgen Mai und ich konzipierten und strukturierten die LU für das Seminar. Während des Seminars führten wir eine videogestützte Beobachtung durch, bei der die Aktivitäten der Studierenden dokumentiert wurden, während sie in der LU arbeiteten.

24 Natürlich ermöglicht ein zweistündiges Arbeiten in der LU noch nicht das »Lernen des selbstorganisierten Lernens« im anspruchsvollen Sinne, was das Hauptziel einer LU darstellt. Dennoch kann anhand der Auswertung des empirischen Materials nachvollzogen werden, wie die Studierenden in der LU gearbeitet haben und es kann der Frage nachgegangen werden, ob bzw. in welcher Weise sich unterschiedliche Grade an Autonomie im Umgang mit dem Material beobachten lassen.

chen komme, möchte ich einige Erläuterungen zur Textauswahl geben.

Wir suchten Texte zum thematischen Zusammenhang von Wissen und Macht. Dazu griffen wir im Wesentlichen auf drei Theoretiker zurück: Wilhelm Liebknecht, Francis Bacon und Michel Foucault. Die inhaltliche Begründung für die Auswahl lautete, dass sich a) alle bekanntermaßen und explizit zu dem Verhältnis von Wissen und Macht geäußert hatten und b) dass dieser Zusammenhang aber jeweils thematisiert wurde: bei Bacon mit Blick auf Wissenschaft bzw. als wissenschaftliche Utopie, bei Liebknecht als politische Utopie und bei Foucault als Kritik an der Moderne. Aus dieser »Spannung« der unterschiedlichen Positionen leitete sich entscheidend die Auswahl der Autoren her. Dies spiegelte sich auch in der Kommentierung des ersten Einstiegspunktes wieder, in dem das Lernziel formuliert wurde:

»Sie finden im vorliegenden Einstiegspunkt den Zusammenhang von Wissen und Macht bei drei Theoretikern (Bacon, Liebknecht, Foucault) unterschiedlich thematisiert. Ein Ziel für die Durcharbeitung der Texte besteht im Aufzeigen der Unterschiede – und auch Gemeinsamkeiten – der jeweiligen Vorstellungen über die Beziehung von ›Macht und Wissen«.

In unserer Textauswahl unterschieden wir grob zwischen Primärtexten – also Texte von den Autoren selbst – und Sekundärtexten, d.h. Texte mit Informationen über die Autoren und die historische Situation. Unser Ziel war es, nicht nur Informationen *über* die Autoren zu geben, sondern die Studierenden auch zur Auseinandersetzung mit zentralen Stellen aus den Originaltexten zu bringen. Das bedeutete mit Blick auf Liebknecht, Textstellen aus der Rede »Wissen ist Macht« von 1872 auszuwählen, denn die Rede hat im Original 37 Seiten. Für diesen Zweck des selektiven (Be-)Arbeitens nutzten wir sowohl die Fragekarten (= FK) als auch die Lernwegempfehlungen (= LWE), in denen Vorschläge für das weitere Vorgehen in der LU gemacht wurden.

Die Texte wurden wesentlich über die LWE verlinkt. Die LWE enthielten eine Weiterführung zu einem anderen Dokument, während auf den Fragekarten direkt inhaltliche Fragestellungen zu einem Text formuliert wurden. Die Teilnehmer wurden darüber informiert, dass es neben den LWE auch FK (zu jedem Text existierte mindestens eine FK) gab, die als *Bearbeitungsangebot* verstanden werden sollten. Die Erfahrung, die wir mit dieser Art der deutlichen Trennung von Text und Frage (= Selektionsangebot auf der Metaebene) und Text und LWE (= Verknüpfungsangebot auf der Metaebene) machten, waren im Großen und Ganzen positiv.

Es gab vier thematische Sektionen für den Einstiegspunkt »Wissen und Macht«: Vier Texte zu Liebknecht, dann zwei Texte zu Bacon, dem drei Texte mit aktuellen Bezügen zu dem bekannten Ausdruck

»Wissen ist Macht« und schließlich drei Texte zu Foucault folgten. Für einen Einstieg mit Liebknecht schlugen wir auf den LWE-Karten 1 und 3 zwei Möglichkeiten vor: Einen biographischen und einen historischen Zugang. Ein Vergleich der beiden LWE wirft dabei folgende Frage auf: Wie komplex sollte eine LWE oder auch eine FK sein? Da LWE *Selektionsprozesse* in Form von Lese- und Bearbeitungsvorschlägen vorstrukturieren, muss das Verhältnis von *Struktur* und *Komplexität*<sup>25</sup> theoretisch genauer beleuchtet werden (s.u.). Dies ist sowohl zentral für professionelles Handeln als auch für ein entsprechendes Verständnis von »Lernen« :

»Lernen heißt dann, sich an dieser Komplexität abzarbeiten. Lernen ist der Vorgang, in dem Menschen in einer selbstsorgenden Weise die Komplexität des Lerngegenstandes reduzieren und zugleich ein Bewusstsein davon haben, wie sie dies tun« (Forneck 2000: 11).

LWE 1 und 3 sind unterschiedlich komplex. LWE enthält lediglich einen Hinweis auf einen möglichen biographischen Einstieg über Text A1 oder wahlweise auch Text A5. LWE 3 hingegen ist vielfältiger in den Verweisen auf Texte und bietet somit mehrere Anschlussmöglichkeiten auf Seiten der Studierenden. Es existiert somit ein komplexerer und ein weniger komplexer Einstieg in die thematische Sektion. Neben dem quantitativen Kriterium der Zahl der Verweise liegt aber ein weiteres Komplexitätskriterium vor, das mit der Differenz von *abstrakt/konkret*<sup>26</sup> beschrieben werden kann. Der biographische Einstieg ist deshalb »konkreter« als der historische, weil das Genre der Biographie an ein spezifisches Typenwissen auf Seiten der Studieren-

25 Die Reflexion dieses Verhältnisses ist ein wesentlicher theoretischer Baustein von QINEB. Dort geht es u.a. um »didaktische Transformationen« vom Einfachen zum Komplexen und das entsprechende Ordnen eines Wissensgebietes (Forneck 2000: 10). Zentral wird hier der Begriff der »angemessenen Komplexität« (ebd.: 11) eingeführt, die sich im strukturierten Material abbilden müsse. Komplexität dürfe nicht »erschlagen« oder »überfordern« (ebd.).

26 Die Beschreibung »abstrakt/konkret« kann mit »merkmalsreicher«, also semantisch komplexer (= konkret) und »merkmalsärmer«, d.h. semantisch weniger komplex verdeutlicht werden. Diese Bestimmung von Komplexität über das Merkmalspaar »abstrakt/konkret« entzieht sich der üblichen Unterscheidung von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen, wobei ersteres normalerweise mit konkret-praktisch und zweites mit abstrakt-theoretisch gleichgesetzt wird. In der klassischen Semantik wird mit der Differenz von Extension/Intension gearbeitet. Ein Ausdruck wie »Rose« ist intensionsreicher (hat mehr konkrete Merkmale wie /rot/, /dornig/ usw.), aber extensionsärmer als »Blume«, die intensionsärmer (weniger Merkmale hat), aber dafür extensionsreicher ist, also auf »alle Blumenarten« bezogen werden kann.

den anschließt. Ein bestimmtes typologisches (Vor-)Wissen wirkt in jedem Falle komplexitätsreduzierend<sup>27</sup>. Jedes Subjekt verfügt über eine Biographie, kann sich selbst und seine Entwicklung in typischer (und typologischer) Weise thematisieren und in dieser narrativen Form kommunikative Anschlussfähigkeit und Kontinuität herstellen. Der historische Einstieg hingegen ist dahingehend »abstrakter« gegenüber der Biographie, als Geschichte eher in Makrobegriffen (»Die Eroberung von Granada 1492«, »Die Französische Revolution«, »Der I. Weltkrieg«) gedacht, vermittelt und wahrgenommen wird.<sup>28</sup>

Daraus lassen sich für den Komplexitätsbegriff folgende Schlüsse ziehen: a) Komplexität ist ein *relationaler Begriff* (z.B. etwas ist in Bezug auf etwas anderes konkreter oder abstrakter), stellt b) ein *Konstrukt* zur Bestimmung unterschiedlicher Wissensstrukturen von Material (Texte, Bilder, Graphiken) dar und ist c) nach *formal-quantitativen* (z.B. Anzahl und mögliche Verknüpfungen der Elemente) und thematisch-inhaltlichen, d.h. *qualitativen*<sup>29</sup> Gesichtspunkten bestimmbar.

Diese Überlegungen wurden von uns im Rahmen der Materialauswahl angestellt, als wir versuchten, die Dokumente unter Rückgriff auf den Komplexitätsbegriff auszuwählen. Dabei gerieten wir unweigerlich in die Logik eines »mehr oder weniger komplex«, also eines zweistelligen Schemas, das für die Bestimmung des Materials nicht genügte, da es keine ausreichend konkreten Kriterien für die Bestimmung von Komplexität beinhaltet. Mithilfe der drei erwähnten Kriterien von Komplexität – relational, konstruiert, quantitativ/qualitativ – konnte der Komplexitätsbegriff konkretisiert und operational für die Auswahl und Gestaltung des Materials eingesetzt werden. So eröffnete beispielsweise die LWE 3 aufgrund der vielfachen Verweise einen weiten Horizont für mögliche Vorgehenweisen, aber machte durch die zahlreichen Anschlussmöglichkeiten auch die Orientierung für die Studierenden schwieriger. Angesichts dieser multioptionalen Vernet-

27 Im Falle der Biographie sind dies beispielsweise Kind/Jugendlicher/Erwachsener/Unterscheidungen oder der thematische Komplex Familie/Erziehung/Schule/peer-group/Ausbildung/Arbeit. Es handelt sich um thematische Schemata, bei der zum Typischen der Biographie die Kontinuität gehören würde, die sich etwa im »Lebenslauf« widerspiegelt (vgl. zu Typisierungen Berger/Luckmann 1994: 74 ff., zum Schemabegriff Schütz 1974: 105-114, speziell S. 109).

28 Vgl. dagegen den formalen Abstraktionsbegriff gegenüber dem formalen systemtheoretischen Komplexitätsbegriff (Baraldi/Corsi/Exposito 1997: 95).

29 Auch Luhmann spricht davon, dass Selektion die Elemente »placiert und qualifiziert« (1984: 47), ohne allerdings anzugeben, nach *welchen* Kriterien und wie im System qualifiziert wird.



zungen werden also Möglichkeitsräume eröffnet, die auf Seiten der Lernenden komplexere metakognitive Strategien verlangen. Orientiert man sich grob an den Überschriften der Texte und wählt dann aus? Oder wird einfach der erste angegebene Text ausgewählt? Lässt der Lerner sich durch die »Hyperkomplexität« abschrecken und geht zu einer anderen LWE bzw. einem anderen Text über?

Wichtig daran ist, dass eine solche offene Strukturierung mit mindestens zwei Möglichkeiten dazu zwingt, *eigene Selektionsstrategien* zu entwickeln. Die Selbstlernaktivität lässt sich daher als Selektionsstrategie auf Seiten der Studierenden beschreiben. Auf der anderen Seite ist anzumerken, dass der Begriff »angemessene Komplexität« (vgl. Fußnote 5) zwischen dem eingebrachten Vorwissen auf Teilnehmerseite und der Struktur des Dokuments anzusiedeln ist. Er darf daher nicht objektivistisch verkürzt werden und im Grunde kann erst post festum und empirisch ermittelt werden, ob ein Dokument adäquat komplex war. Daher sollen im Folgenden noch weitere Reflexionen zum Komplexitätsbegriff angestellt werden.

### 5.3.2 Zur lerntheoretischen Bedeutung des Komplexitätsbegriffs

Bei Luhmann wird der Begriff der Komplexität folgendermaßen definiert:

»Als komplex wollen wir eine zusammenhängende Menge von Elementen bezeichnen, wenn aufgrund immanenter Beschränkungen der Verknüpfungskapazität der Elemente nicht mehr jedes Element jederzeit mit jedem anderen verknüpft sein kann« (1987: 46).

Die »immanenten Beschränkungen« konstituieren eine »organisierte Komplexität«, die als *Komplexität mit selektiven Beziehungen zwischen den Elementen* (ebd.) verstanden wird. An späterer Stelle wird auch von »strukturierter Komplexität« (ebd.: 50) gesprochen. Die zentrale Frage für die Auswahl des Materials für die LU ist, in welchem Verhältnis nun strukturierte und angemessene Komplexität stehen? Was bedeutet »Angemessenheit« von Komplexität und wie wird sie bestimmt? Klassisch-didaktisch wird die Angemessenheit von Arrangements bzw. Materialien für die entsprechende Zielgruppe (Schüler der 5. Klasse, Gymnasium oder VHS-Teilnehmer usw.) unter Zuhilfenahme entsprechender Differenzierungskriterien (Fähigkeiten, vermuteter Entwicklungsstand, Vorwissen usw.) und auf die Lernziele hin bestimmt. Hierbei geht es also um eine vorab festgelegte Differenzierung auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. zum Differenzierungsbegriff Kap. 3.3).

Wenn man von der *Heterogenität* von Lerngruppen ausgeht, so hat »angemessene Komplexität« eine doppelte Bedeutung: a) Mehrfach-Komplexität des Materials (quasi auf der Angebotsseite) und b) die korrespondierende bzw. »variable« Komplexität auf Seiten der Teilnehmer (Nachfrageseite). »Angemessene Komplexität« stellte sich dann im Prozess der »abzuarbeitenden Komplexität« in Form von Strategien erst her und das würde bedeuten: Hier ist zunächst einmal mit unvorhersehbarer und auch didaktisch nicht kontrollierbarer Kontingenz zu rechnen. Vielmehr muss von einer *pluralen Vorstellung von Komplexität* oder »angemessener Komplexität« ausgegangen werden. Strukturanalytisch und theoretisch kann hierbei an die Vorstellung einer »a-zentrischen Struktur« (Derrida 1976: 433) und einem »Feld« oder »Spiel« von »unendlichen Substitutionen« und Verweisen (ebd.: 437) angeknüpft werden. Damit lässt sich der Möglichkeitsraum mitsamt den unterschiedlichen Komplexitätsstufen beschreiben und differenzieren. Wie aber gestaltet sich die konkrete Umsetzung bei der didaktischen Strukturierung?

Zunächst einmal ist der Anschluss an einen entsprechenden Lernbegriff zu suchen: »Den Beginn des selbstsorgenden Lernens stellen komplexe Gegenstände oder Sachverhalte dar, die ein Differenzenerlebnis ermöglichen« (Forneck 2000: 11). Der Differenzbegriff hat hierbei eine doppelte Dimension. Er bezieht sich zum einen auf die Art der Erfahrung, die Lernende mit dem komplexen Material machen (Differenz von Alltagserfahrung und Texterfahrung). Zum anderen wird er zur spezifischen Bestimmung von Lernen selbst angewendet:

»Lernen soll [...] allgemein als Vorgang verstanden werden, in dem (psychische oder) soziale Systeme zu ihrem bisherigen Repertoire an Unterscheidungen neue hinzubekommen« (Bergner 1997: 162).

*Das Erlernen neuer Differenzen führt somit zu neuen Differenzierungen, wodurch sich die Beobachtung ändert.* Natürlich beschränkt sich Lernen nicht auf die einfache Addition von neuen Differenzen zu »alten«, wie die obige Definition nahe legt, sondern damit sind *Transformationen von Wissen* verknüpft, die ein anders »Sehen« ermöglichen. Damit komme ich wieder zur LU zurück.

Zur Frage, warum der thematische Einstiegspunkte »Wissen und Macht« so und nicht anders gestaltet wurde, lässt sich sagen, dass die anfangs beschriebene Spannung zwischen einem »positiven« Wissensbegriff (Utopie, Entwicklung) und der kritischen Positionierung (Wissen als Machtfaktor) für die Studierenden in der LU erfahrbar gemacht werden sollte, womit ein inhaltliches Lernziel beschrieben ist. Wir gingen zunächst davon aus, dass auf Seiten der Studierenden zunächst einmal eine positive Bestimmung von Wissen überwiegen würde. Das bestätigte sich allerdings kaum im Gespräch über die In-

szenierung, denn das Verhältnis von Wissen und Macht wurde durchaus und oft thematisiert. Unsere beabsichtigte »Irritation« stellte sich somit nur als begrenzt haltbar heraus. Dies wurde dadurch wieder kompensiert, dass in den Texten sowohl der positive Wissensbegriff als auch die kritische Reflexion dazu (Foucault) repräsentiert waren. Was heißt das nun verallgemeinernd für die Planung und Organisation einer LU?

Angesichts der Planung, die immer Kontrolle von Zeit – also Zukunftskontrolle – bedeutet, ist schon bei der Auswahl des Materials mit der Kontingenz der Ereignisse (Lernprozesse, Praktiken usw.) zu rechnen. Die Konsequenz daraus ist, Material zu suchen, das eher die Ambivalenz und Variabilität möglicher Ereignisse (z.B. Differenzenerfahrungen) mit einschließt, was sich im vorliegenden Einstiegspunkt in der Ambivalenz des Wissensbegriffs widerspiegelt. Hätten wir also das Lernarrangement mit der festen Erwartung konzipiert, dass auf Seiten der Studierenden kein Bewusstsein für den Zusammenhang von Wissen und Macht existieren würde, so hätte sich dies in einer anders strukturierten LU gezeigt. Wirkungserwartungen, die ein fester Bestandteil pädagogisch-didaktischen Wissens und Planungsverhaltens darstellen, werden so relativiert, wenn auch natürlich nicht abgeschafft.

### 5.3.3 Durchführung und Reflexion

Nach einer kurzen Besprechung der Organisation des Wochenendes im Seminar und einer Einführung in die Strukturelemente der LU (Inszenierung, Einstiegspunkte, LWE, FK), wurde die LU mit der Inszenierung gestartet. Es handelte sich um eine power-point Animation, die mit Hilfe eines Beamers vorgeführt wurde. Sie dauerte etwa 10 Minuten und die Studierenden sollten spontan laut dazu assoziieren. Zusätzlich ließen wir sie nach der Inszenierung ihre Eindrücke kurz schriftlich formulieren (etwa 5 Minuten) und dann vorlesen. Im anschließenden gemeinsamen Gespräch wurden viele zentrale Themen, die sich in der LU fanden, angesprochen. Dies war deshalb positiv, weil es bezüglich der Einstiegspunkte unmittelbar zu Wiedererkennungseffekten kam. Mit jeder Wiedererkennung wird eine Rekontextualisierung vorgenommen. Der erzeugte Kontext war aber eher schwach, denn die bloße Erwähnung – in der LU wurden die Portraits und die Namen von Bacon, Liebknecht und Foucault präsentiert –, dass historisch diese drei Theoretiker zu Wissen und Macht gearbeitet hatten, sagt noch nichts über ihre spezifische Position im Diskurs aus. Die erste Phase der LU wurde also mit einem Gespräch von etwa 10-15 Minuten über die Inszenierung abgeschlossen. Dadurch wurde eine gewisse Diskursstrukturierung erreicht, die a) aufgrund schriftlicher

Notizen, welche die Studierenden anfertigen sollten, und b) der anschließenden Präsentation im Plenum realisiert wurde.

Im Anschluss daran hatten die Studierenden 60 Minuten Zeit, um in der LU zu arbeiten. Sie waren gehalten, an jedem Tag einen anderen Schwerpunkt auszuwählen<sup>30</sup>. Es wurde ihnen freigestellt, alleine oder zu zweit in der LU zu arbeiten, wobei die meisten ein individuelles Vorgehen wählten. Lernberatung wurde an beiden Tagen selten in Anspruch genommen und wenn, dann zumeist, um organisatorische Fragen zu klären (»zuerst einen Text und dann die LWE oder umgekehrt?«). Unsere Beobachtung war videogestützt und wurde durch schriftliche Aufzeichnungen in Form eines Beobachtungsbogens komplettiert. Einige signifikante Beobachtungen sollen nun anhand der Auswertung des Videobandes und der Aufzeichnungen im Folgenden vorgetragen werden.

Zunächst einmal lässt sich die Arbeitsatmosphäre in der LU als eine Art »Klausur- oder Bibliotheksatmosphäre« kennzeichnen. Die Studierenden bevorzugten größtenteils einen individuellen Arbeitsstil, waren in ihre Texte vertieft und machten Notizen. Für die Auswertung der Aktivitäten in der LU erwiesen sich die Aufzeichnungen der Studierenden, die uns zur Verfügung gestellt wurden, als zentrale Datengrundlage, weil sich in ihnen die Transformation von Wissensstrukturen abbildete. »Schreiben« und die »Exzerpieren« können hierbei als Wissenspraktiken begriffen werden, durch die aktiv auf Subjektseite Wissensstrukturen transformiert und generiert werden. Insofern macht es Sinn, die Aufzeichnungen textnah und strukturanalytisch zu rekonstruieren und für die Auswertung dem Ausgangsmaterial (Texte, Bilder) gegenüber zu stellen.

Zwei Aufzeichnungen sollen vergleichend und exemplarisch herangezogen werden, um den Arbeitsstil in der LU zu dokumentieren. Es handelt sich um die schriftlichen Anmerkungen zweier Studierender zu dem Text »Über die Weisheit des Igels und die Einsichten des Hasen. Über die Wissenschaft und ihren wichtigsten Biotop, die Universität« von Georg Kohler (Text A 7). Zu dem Text lag eine LWE 6 und eine FK vor:

»LWE 6: Überprüfen Sie anhand des Original-Aphorismus Nr. 3 von Bacon [»Wissen ist Macht«], ob der Rückgriff gerechtfertigt ist«

30 Es muss hier erwähnt werden, dass wir aufgrund des engen Zeitrahmens weitgehend auf reflexive Praktiken – namentlich Lernreflexionsgespräch und Dokumentation der Lernwege als zwei zentralen QINEB-Elementen – verzichten mussten. Lediglich die an beiden Tagen abschließenden gemeinsamen Gespräche über die Lernerfahrung in der LU können als kooperativer Erfahrungsaustausch gewertet werden.

»FK [zu den Texten] A 7 + A 8a, b: In den Texten wird in spezifischer Weise metaphorisch auf den Ausdruck »Wissen ist Macht« zurückgegriffen. Spekulieren Sie über die Motive der Autoren für diesen Rückgriff«

Zunächst einmal ein paar Anmerkungen zu den Texten: Der Kohler-Text<sup>31</sup> wurde aufgrund seiner Aktualität von uns ausgewählt (aktuelle Anknüpfung an den thematischen Bereich »Wissen ist Macht«). Der Autor spricht im Wesentlichen über die Funktion von Wissenschaft und Universität und greift dabei auf Bacons Wissenschaftsverständnis zurück. Dabei war der Frage nachzugehen, ob dieser Rückgriff »legitim« ist, wobei der Beurteilungsmaßstab die Originalstelle, d.h. der Aphorismus bei Bacon sein sollte. Zum einen ging es um den *historischen* Rückgriff (LWE 6) und zum anderen um eine *aktuelle* Anknüpfung an das Motto »Wissen ist Macht« in gegenwärtigen Diskursen (Texte 8a,b der FK). So wurde ein Netzwerk aus Verweisen sichtbar, das durch eine historisch-diachrone und eine systematisch-synchrone Ausrichtung gekennzeichnet war (plastisch: der Griff »zurück« und der Griff »zu Seite«, auf der Höhe des Diskurses um Wissen).

Die Kurzauswertung der Aufzeichnungen lässt einen Einblick in die Arbeitsweise und die Rekonstruktionspraktiken zu. Fünf Punkte lassen sich dabei hervorheben:

- 1) Die Rezeption der Texte ist stark an der LWE und der FK orientiert. Die Arbeitsanweisungen und Fragestellungen fungieren als eine Art *Fokus* für die Rezeption. Das Indiz in den Aufzeichnungen ist, dass in beiden Fällen die Eingangssequenzen des Textes, der eigentlich wesentlich für das Verständnis sein sollte (Kontextualisierungsfunktion) gänzlich ignoriert wird und sogleich zum dritten Abschnitt mit der Überschrift »Francis Bacon: Wissen ist Macht« übergegangen wird. Zumindest wird der thematische rote Faden so in den Aufzeichnungen rekonstruiert.
- 2) Es lassen sich im Wesentlichen zwei Rekonstruktionsstrategien für den Textsinn unterscheiden: a) eine *kategoriale*, durch die einzelnen, als bedeutsam identifizierten Sequenzen eigene Oberbegriffe zugeordnet werden (z.B. »doppeltes Verständnis« bezüglich Wissenschaft, um die Beziehung zwischen UNI und Fachhochschule zu charakterisieren); b) eine *literale*, die im Kern aus der wörtlichen, verkürzten Übernahme von als signifikant erachteten Textstellen besteht (z.B. aus »für den Empiristen Bacon ist Wissenschaft zunächst einfach das unentwegte Sammeln und Bearbeiten von möglichst vielen und verschiedenen Einzelerfahrungen« des Referenztextes wird »sammeln & bearbeiten von Einzelerfahrungen«). Es fällt die hohe Abhängigkeit der Studieren-

31 Der Text stammt aus dem Internet.

den gegenüber den Referenztexten auf, was das größtenteils wörtliche Kopieren einzelner Textstellen erkennen lässt. Das »Kleben am Original« ist offensichtlich eine Sicherheitsstrategie, die augenscheinlich einer (hermeneutischen) Haltung bzw. Auffassung von authentischer Sinnrekonstruktion eines »Originaltextes« entspringt. Wichtig wäre hier, auf der Metaebene genauer zu untersuchen, mit welchem *Textverständnis* die Studierenden in die LU gehen.

- 3) Mit dem Textverständnis hängt auch eine weitere Beobachtung zusammen. Die *linear-hierarchische* Logik der Texte wird nicht aufgelöst – mit Ausnahme der Fragefokussierung. Ansonsten ist die Rezeption an der vorgegebenen Textordnung orientiert (Überschriften, Abschnitte, Paragraphen, Hervorhebungen usw.). Hier wirken die textuellen Steuerungselemente ganz entscheidend an der Formierung des »Sehens« und der Lesart mit, d.h. Formelemente wirken sich selektiv auf die inhaltliche Wahrnehmung auf Rezipientenseite aus. Ein Beispiel: Hervorhebungen wie Kursivsetzungen oder Fettdruck genauso wie Überschriften werden fast konvergent in die eigene Rekonstruktionslogik adaptiert. Bei dem Bestreben, Text- bzw. Sinnnähe zu erreichen, werden auf diese Art die Relevanzsetzungen des Textes in dem Glauben übernommen, dass es sich um die »Intention des Autors« handeln würde. Hier würde also die Dekonstruktion eines Text- und Autorenverständnisses, das auf einen eindeutigen Sinn zielt, ein zentrales Lernziel der LU darstellen.
- 4) Damit verbunden ist auch die Strategie des *Scanning*, also des raschen, hochselektiven Absuchens des Textes nach Schlüsselwörtern. Namensnennungen, Fachbegriffe oder Zahlenangaben in der LWE und FK verleiten zu dieser Lesepraktik, gegen die vor allem im Rahmen zeitökonomischer Erwägungen nichts einzuwenden ist. Dennoch sollte etwa über entsprechende Lernpraktiken ein solches Vorgehen reflektiert bzw. im Gespräch thematisiert werden. Es ist anzunehmen, dass aufgrund des Scanning die ersten beiden (zentralen) Abschnitte des Textes von Kohler fast zur Gänze ignoriert wurden, weil das Auge aufgrund der Arbeitsvorgaben unmittelbar auf den Abschnitt mit der Überschrift »Francis Bacon: Wissen ist Macht« gesprungen ist.
- 5) Komplementär zu den oben erwähnten textuellen Steuerungssignalen und Gliederungsmitteln werden bei den Aufzeichnungen fast identische Notationssysteme verwendet: Zahlen, Pfeile, Punkte, Abschnitte usw. Die Linearität des Textes wird hierbei fast kartographisch im Verhältnis 1:1 kopiert und andere Wege bzw. Methoden werden auf diese Weise erst gar nicht ausprobiert. Eine Alternative bestände etwa im »dekonstruktiven Lesen« als Lernpraktik (Kossack 2003), wozu strukturalistisch-experimen-

telle Operationen (Umstellung, Reduktion, Substitution, Expansion einzelner Teile) oder auch Vorgehensweisen zu zählen sind, durch welche die Linearität der textuellen Ordnung dekonstruiert würde (z.B. mind-map als alternatives Ordnungsmuster).

Fünf Elemente lassen sich exemplarisch anhand der Aufzeichnungen zweier Studierender als wichtige Rekonstruktionsstrategien herausdestillieren: *Orientierung am Fragefokus, literale und kategoriale Bedeutungsrekonstruktion, Übernahme der linear-hierarchischen Text- und Themenlogik, Scanning und eigenes Notationssystem als Transformationsstrategie (Verdichtung)*. Anschließend an die begonnene Auswertung der videogestützten Dokumentation der Reflexionsgespräche nach dem Arbeiten in der LU lässt sich sagen, dass die Vorstrukturierung in der LU von den Studierenden bei ihrem Vorgehen mit reflektiert wurde. So äußerte ein Studierender, dass man »daran nicht vorbei könne«, was das Bewusstsein für den Steuerungscharakter der LU deutlich macht. Es stellte sich aber auch heraus, dass völlig unterschiedlich bei der Auswahl und dem Umgang mit den Dokumenten verfahren wurde. So äußerte eine Studierende, dass sie sich durchaus assoziativ beim Lesen von »Lexikonartikel zu Lexikonartikel« habe leiten lassen, während ein anderer Studierender eher ein systematisches Vorgehen bevorzugte: »Ich lese einen Text zu Ende« meinte er und wenn er etwas nicht verstünde oder wisse, dann würde er dies zunächst ignorieren.

Die Frage, ob denn auch Fußnoten gelesen würden, wurde von den meisten Studierenden verneint, da sie »hinten« und nicht unter dem Text stehen würden, was zum einen als Hinweis auf die zu vermeidende Mühe des Umblätterns zu verstehen ist, aber auch ein Indiz für eine hierarchische Ordnung der Texte im Bewusstsein der Studierenden darstellen könnte: Es gibt einen Haupttext, der als primär und zentral wahrgenommen wird, während Fußnoten als sekundär eingestuft werden. Demnach würde ein hierarchisches Textverständnis gegenüber einem Hypertext-Verständnis dominieren. So wird das, was im Falle des Internet als völlig normal wahrgenommen wird – nämlich Hyperlinks und Hypertexte – in der Linearität des (Buch-)Textes als überkomplex empfunden. Als wichtigstes Kriterium für die Auswahl der Texte wurden im Gespräch Interesse und Motivation angegeben. Davon wurde auch die Behandlung schwierigerer Texte abhängig gemacht.

Thematisches Interesse, Motivation und auch Vorwissen sind der Auswahl der Texte vorgelagert. Dass die meisten Studierenden am ersten Tag die Sektion »Wissen und Macht« wählten, zeigt, dass hierfür ein »Interesse« vorlag, das explizit auf die höhere Konkretheit des Themas gegenüber den beiden anderen Einstiegspunkten zurückgeführt wurde. Dabei ist anzunehmen, dass »konkret« hierbei vor allem

den Grad an Vorwissen meint, das die Studierenden einbringen und das dann als »Interesse/Motivation« interpretiert wird. Und mit Rekurs auf den Begriff der Komplexität formuliert hieße dies, dass überkomplexe Texte/Themen diejenigen Texte/Themen sind, zu denen erst einmal der »Zugang« respektive das Vorwissen fehlt. Hierin erweist sich das Vorwissen der Studierenden als eine zentrale Variable für das Arbeiten und Lernen in einer LU.

Zu Benutzung der LWE und der FK lässt sich sagen, dass beide unterschiedlich verwendet wurde. Auf die LWE wurde zurückgegriffen, um einen Pfad durch die Linkstruktur der Sektion schlagen. Die Fragen und Bearbeitungsvorschläge der FK wurden als Arbeitshilfen genutzt. Dabei war die Beobachtung bemerkenswert, dass sektionsübergreifende LWE als »störend« empfunden und auch ignoriert wurden. Daraus ist zu schließen, dass es sozusagen ein thematisch orientiertes »Sektionsbewusstsein« auf Seiten der Studierenden gibt, das während der Arbeit in der LU mitläuft. Von einem Themenbereich in einen anderen zu wechseln, wird als Störung und als Unterbrechung der thematischen Kontinuität empfunden. Als weiterer Orientierungspunkt für die Auswahl der Texte dienten die Überschriften der Texte. Aufgrund der untereinander vernetzten Texte wurde schnell klar, dass man quasi irgendwo in der Sektion anfangen konnte und automatisch zu den anderen Texten und damit zu einer bestimmten Ordnung geführt wurde.

Schließlich wurde auf die Frage, ob die Studierenden selbst eine LU in einer zukünftigen Lehrpraxis einsetzen würden, geäußert, dass dies von der Zielgruppe abhängig sei. Eine L5 Lehramtsstudentin meinte, bei ihrer Klientel könne man das eigentlich vergessen, aber auch in der Realschule sei das unrealistisch, da die Schüler keine Lust auf Texte hätten. Sie verwies dabei auf ihre Praktikumserfahrungen. Durchaus würde in der Realschule etwa mit Karikaturen gearbeitet werden, aber das sei etwas anderes als die Arbeit mit Texten. Die LU sei zu komplex für diese Zielgruppe. Aus den Bemerkungen wurde zweierlei ersichtlich: a) Die Studierenden schienen schon nach kurzer Zeit (Praktikum) ein ziemlich klares Bild »ihrer« Zielgruppe zu haben und meinten, klar einschätzen zu können, wozu die Schüler in der Lage seien und wozu nicht und b) sie verfügten über einen spezifischen Begriff von Komplexität, der nach der Logik »Bilder sind einfach« und »Texte sind komplex« zu funktionieren scheint<sup>32</sup>. Dem wurde aber auch entgegengehalten, dass jeder in der LU – differenziert nach Komplexität und Medieneinsatz – arbeiten könne. Wichtig sei die Art

32 Theoretisch wären demgegenüber unter anderem von Seiten der Semiotik wie auch der Rezeptionstheorie Einsprüche zu erheben (vgl. Eco 1972).



der Hinführung zum Thema. Die Optionen, die den Studierenden in der LU offen ständen, beförderten das Interesse und die Motivation.

Als nächster Schritt wäre die multimediale Ausweitung der LU ins Auge zu fassen, bei der elektronische Medien weder reine Substitutionsfunktion noch die Funktion einer Verlängerung traditioneller Medien wie Bücher, Texte oder Fotos haben. So führt der Einsatz des Computers als Online-Medium zu einer ganz anderen zeitlichen Strukturierung der LU, was nachhaltig zu einer Flexibilisierung des statischen Arrangements beitragen könnte. Nicht nur intertextuelle Bezüge, wie sie über die Verlinkung von Einzeltexten hergestellt wird, würden dabei realisiert, sondern auch intermediale Verknüpfungen, die größere Spielräume schaffen.

Zentral sind die Lernpraktiken und -strategien, deren Bedeutung sich vor allem noch einmal an der Auswertung der Mitschriften der Studierenden gezeigt hat. Dies kann von dekonstruktiven Lesepraktiken und die Übertragung des linearen Textes in Netz- und mind-map-Strukturen bis hin zu Metawissen über textuelle Steuerungsmittel reichen, die bei der Lektüre mit zu berücksichtigen wären<sup>33</sup>. Zum großen Teil wurde jedoch zur Bearbeitung der Texte auf ein Set an vertrauten Praktiken wie thematische Anschlussfähigkeit an das eigene Vorwissen, hierarchischer Textbegriff und formale Aspekte des Textes (Länge, Erscheinungsform usw.) zurückgegriffen, wie sie oben dargestellt wurden. Die diskursnahe Auswertung der Aufzeichnungen der Studierenden hat den engen Zusammenhang von Textpraktiken und Lernstrategien deutlich gemacht, weil in Form der Aufzeichnungen empirisch die Transformation bzw. die Neukonstruktion von Wissensstrukturen sichtbar wurde. Es zeigte sich, dass »angemessene Komplexität« lerntheoretisch das Ergebnis eines Konstruktionsprozesses darstellt, der aber weiter zu untersuchen und zu differenzieren ist.

33 Innerhalb der Textlinguistik wird folgerichtig vom »Instruktionspotential« von Texten gesprochen bzw. »Text« wird als eine »geordnete Menge an Instruktionen« aufgefasst (Schmidt 1972: 65, vgl. auch Höhne 2003: 95 ff.).



## LITERATUR

- Adorno, T. W. (1956): Zur Metakritik der Erkenntnistheorie. Studien über Husserl und die phänomenologischen Antinomien. Frankfurt/M.
- Alheit, P. u.a. (1994) (Hg.): Von der Arbeitsgesellschaft zur Bildungsgesellschaft? Bremen.
- Althusser, L. (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Berlin.
- Altmann, N. u.a.. (1986): Ein ›neuer Rationalisierungstyp‹. Neue Anforderungen an die Industriesoziologie. In: Soziale Welt 37, S. 191-207.
- Altrichter, H. (1990): Das Umgehen mit Komplexität lernen. In: Lenz, W./Brünner, Ch. (Hg.): a.a.O., S. 34-53.
- Alulaf, M./Stroobants, M. (1994): Mobilisiert Kompetenz den Arbeitnehmer? In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 1, S. 49-60.
- Amann, K. (1993): Wissensproduktion im sozialen Kontext. In: Bonß, W./Hohlfeld, R./Kollek, R.: a.a.O., S. 27-40.
- Amann, K./Hirschauer, S. (Hg.) (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt/M.
- Anderson, G. (1998): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt/M., New York.
- Anderson, J.R. (1989): Kognitive Psychologie. Heidelberg.
- Angiletta, S.P. (2002): Individualisierung, Globalisierung und die Folgen für die Pädagogik. Opladen.
- Apitzsch, U. (1992): Jugend – Kultur – Ethnizität. In: Brähler, R./Dudek, P. (Hg.): Fremde – Heimat. Neuer Nationalismus versus interkulturelles Lernen – Probleme politischer Bildungsarbeit. (Jahrbuch für interkulturelles Lernen). Frankfurt/M. S. 153-184.
- Apple, M. (1981): Social structure, ideology and curriculum. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1, S. 75-90.
- Argyris, C./Schön, D. A. (1999): Die Lernende Organisation. Stuttgart.
- Aries, P. (1979): Geschichte der Kindheit. München.

- Arnold, R. (1998): Lern-Kultur-Wandel. In: Nell, W. (Hg.): Lernkultur-Wandel. Mainz, S. 9-22.
- Arnold, R./Gieseke, W. (Hg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft (Bd. 1). Neuwied/Kriftel.
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (2001) (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Darmstadt.
- Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Darmstadt.
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren.
- Assmann, A. (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Frankfurt/M.
- Assmann, A./Assmann, J. (1987): Kanon und Zensur. In: Dies. (Hg.): Kanon und Zensur. München.
- Assmann, A./Assmann, J. (1994): Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, K./Schmidt, S.J./Weischenberg, S. (Hg.): Die Wirklichkeit der Medien. Opladen. S. 114-140.
- Assmann, J. (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, J./Hölscher, T. (Hg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt. S. 9-19.
- Assmann, J. (1992): Das kulturelle Gedächtnis. München.
- Auernheimer, G. (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung (2. überarbeitete Aufl.). Darmstadt.
- Auernheimer, G. (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Münster/New York.
- Baacke, D. u.a. (Hg.) (1985): Am Ende – Post-Modern? Next Wave in der Pädagogik? Weinheim, München.
- Bach, V. (1997): Die Bildungssituation von Migrantenkindern in Frankfurt am Main. Eine Neuinterpretation vorgefundener Schulstatistiken. Frankfurt/M. (Fachbereich 04 – Erziehungswissenschaften. Themenbereich »Migration und Minderheiten«.)
- Bade, K.J. (Hg.) (1996): Die multikulturelle Herausforderung. München.
- Baethge, M./Schiersmann, C. (1998): Prozeßorientierte Weiterbildung – zu einem neuen Paradigma betrieblicher Kompetenzentwicklung. In: QUEM-Bulletin 6, S. 4-9.
- Balibar, E. (1990): Gibt es einen Neorassismus? In: Balibar, E./Wallerstein, I.: Rasse, Klasse, Nation. Hamburg, S. 23-38.
- Balibar, E./Wallerstein, I. (1990): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg.
- Baraldi, C./Corsi, G./Esposito, E. (1997): GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/M.
- Bardmann, T. W. (1994): Wenn aus Arbeit Abfall wird. Aufbau und Abbau organisatorischer Realitäten. Frankfurt/M.
- Barkhaus, A./Fleig, A. (Hg.) (2002): Grenzverläufe. Der Körper als Schnittstelle. München.
- Barthes, R. (1982): Mythen des Alltags. Frankfurt/M.

- Barthes, R. (1983): Elemente der Semiologie. Frankfurt/M.
- Bateson, G. (1985): Ökologie des Geistes. Frankfurt/M.
- Bateson, G. (2000/1979): Geist und Natur. Frankfurt/M.
- Baumann, Z. (1992): Moderne und Ambivalenz. In: Bielefeld, U. (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Hamburg. S. 23-50.
- Baumann, Z. (1996): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Ffm.
- Baumann, Z. (1996a): Postmoderne Ethik. Hamburg.
- Baumert, J. u.a. (2002): Manifest. In: Kilius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hg.): a.a.O., S. 171-225.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt.
- Beck, U. (1993): Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/M.
- Beck, U. (1995): Die feindlose Demokratie. Stuttgart.
- Beck, U. (1996): Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven »reflexiver Modernisierung«. In: Ders./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt, S. 289-315.
- Beck, U./ Bonß, W. (Hg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M.
- Becker, E. (2001): Die postindustrielle Wissensgesellschaft – ein moderner Mythos? In: Zeitschrift für kritische Theorie 12, S. 85-106.
- Becker, B./Paetau (1997) (Hg.): Virtualisierung des Sozialen. Die Informationsgesellschaft zwischen Fragmentierung und Globalisierung. Frankfurt/M./New York.
- Behr, H. (1998): Zuwanderer im Nationalstaat. Opladen.
- Bell, D. (1976 [1973]): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/N. Y.
- Berg, E./Fuchs, M. (Hg.) (1995): Kultur, soziale Praxis, Text. Frankfurt/M.
- Berger, P./Luckmann, T. ([1969] 1994): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.
- Bernstein, B. (1977): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt/M.
- Bielefeld, U. (Hg.) (1992): Das Eigene und das Fremde. Hamburg.
- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission »Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft« beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied.
- Blankertz, H. (1974): Theorien und Modelle der Didaktik. München.
- Blauhusch, F. (1992): Zuwanderer und Fremde in Deutschland. Freiburg.
- Blümöhr, F. (1994): Die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. Bamberg.

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (1998): Delphi-Befragung 1996/1998 »Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen«, Integrierter Abschlussbericht – Delphi I »Wissensdelphi« und Delphi II »Bildungsdelphi«. München/Basel.
- Böhme, G. (1983): Lebenslanges Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4, S. 253-254.
- Böhme, G. (2002): Strukturen und Perspektiven der Wissensgesellschaft. In: Zeitschrift für kritische Theorie 14, S. 57-65.
- Böke, K. (1997): Die »Invasion« aus den »Armenhäusern Europas«. Metaphern im Einwanderungsdiskurs. In: Jung, M./Wengeler, M./Böke, K. (Hg.): a.a.O., S. 164-194.
- Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.
- Bonß, W./Hohlfeld, R./Kollek, R. (Hg.) (1993): Wissenschaft als Kontext – Kontext der Wissenschaft. Hamburg.
- Bönsch, M. (1997): Differenzierungsform. In: Lenzen, D. (Hg.): a.a.O., S. 320-331.
- Böttcher, W./Kalb, P. E. (Hg.) (2002): Kerncurriculum. Weinheim/Basel.
- Bornscheuer, L. (1976): Topik. Zur Struktur gesellschaftlicher Einbildungskraft. Frankfurt/M.
- Bosch, G. (2002): Der Vorrat an Bildung hält lange an. In: Frankfurter Rundschau, 28.11.2002.
- Böschen, S. (2002): Risikogenese. Metamorphosen von Wissen und Nicht-Wissen. In: Soziale Welt 53, S. 67-86.
- Bourdieu, P. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/M..
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und »Klassen«. Leçon sur la leçon. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (1998) : Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz
- Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. u.a. (1981) : Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt/M.
- Bowles, S./Gintis, H. (1978): Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Frankfurt/M.
- Brackert, H./ Wefelmeyer, H. (Hg.) (1990): Kulturelle Bestimmungen im 20. Jahrhundert. Frankfurt/M.
- Breyvogel, W. (Hg.) (1998): Stadt, Jugendkulturen und Kriminalität. Bonn.

- Bröckling, U. (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hg.): a.a.O., S. 131-167.
- Bröckling, U. (2002): Jeder könnte, aber nicht alle können. Konturen des unternehmerischen Selbst. In: *Mittelweg* 36, S. 6-25.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart*. Frankfurt/M.
- Brödel, R./Siebert, H. (Hg.) (2003): *Ansichten zur Lerngesellschaft*. Baltmannsweiler.
- Bromley, R. u.a. (Hg.) (1999): *Cultural Studies*. Lüneburg.
- Brumlik, M. (1990): Bunte Republik Deutschland? Aspekte einer multikulturellen Gesellschaft. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, Nr. 1, S. 101-107.
- Bublitz, H. u.a. (Hg.) (1999): *Das Wuchern der Diskurse. Perspektive der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt/M., New York.
- Buchholz, M. B. (Hg.) (1993): *Metaphernanalyse*. Göttingen.
- Bühler, K. (1965/1934): *Sprachtheorie*. München.
- Busse, D. (1997): Das Eigene und das Fremde. In: Jung, M./ Wengeler, M./ Böke, K. (Hg.): a.a.O., S. 17-35.
- Butler, J. (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.
- Butler, J. (1997): *Körper von Gewicht*. Frankfurt/M.
- Butler, J. (1998): *Haß spricht*. Berlin.
- Butler, J. (2001): Eine Welt, in der Antigone am Leben geblieben wäre. Interview mit Judith Butler. In: *Diskus* 3, S. 10-15.
- Butler, J. (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt.
- Butterwege, C. (1996): Migrant(inn)en und Massenmedien. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): *Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte*. Bonn, S. 55-79.
- Castells, M. (2001): *Die Netzwerkgesellschaft. Das Informationszeitalter* (Bd. 1). Opladen.
- Charim, S. (2002): *Der Althusser-Effekt*. Wien.
- Charlton, A./Neumann, K. (1986): *Medien, Konsum und Lebensbewältigung in der Familie. Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie: Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung*. München/Weinheim.
- Charlton, M./Neumann, K. (1990): *Medienrezeption und Identitätsbildung*. Tübingen.
- Charlton, A./Neumann-Braun, K. (1992): *Medienkindheit – Medienjugend*. München.
- Combe, A./Helsper, W. (Hg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.
- Combe, A./Helsper, W. (2002): *Professionalität*. In: Otto, H-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hg.), a.a.O., 29-48.

- Conrad, D. (1990): Der Begriff des Politischen. In: Assmann, J./Harth, G. (Hg.): Kultur und Konflikt. Frankfurt/M. S. 72-112.
- Coulmas, F. (1996): Gewählte Worte. Über Sprache als Wille und Bekenntnis. Frankfurt/M., New York.
- Cube, F. von (1965): Kybernetische Grundlagen des Lernens. Stuttgart.
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Bramsche/Osnabrück.
- de Haan, G. (1991): Über Metaphern im pädagogischen Denken. In: Oelkers/Tenorth, a.a.O., S. 361-375.
- de Haan, G./Poltermann, A. (2002): Bildung in der Wissensgesellschaft. In: Heinrich Böll Stiftung (Hg.): a.a.O., S. 310-341.
- Degele, N. (2000): Informiertes Wissen. Eine Wissenssoziologie der computerisierten Gesellschaft. Frankfurt/New York.
- Deleuze, G. (1973/1992): Woran erkennt man Strukturalismus? Berlin.
- Deleuze, G. (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Ders.: Unterhandlungen 1972-1990. Frankfurt/M., S. 254-262.
- Derrida, J. (1990): Die Struktur, das Zeichen und das Spiel in den Wissenschaften vom Menschen. In: Engelmann, P. (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte der französischen Philosophie der Gegenwart. Stuttgart, S. 125-143.
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1972): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. (4. Aufl.). Stuttgart.
- Dewe, B. (1991): Beratende Wissenschaft. Göttingen.
- Dewe, B. (1996): Das Professionswissen von Weiterbildungern: Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): a.a.O., S. 714-757.
- Diaz-Bone, R. (1999): Probleme und Strategien der Operationalisierung des Diskursmodells im Anschluß an Michel Foucault. In: Bublitz, H., a.a.O., S. 119-135.
- Diehm, I. (1997): Politische Bildung im Vorschulalter. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 143-156.
- Diekmann, A. (1996): Empirische Sozialforschung. Reinbeck.
- Dittrich, E.J./Radtke, F.-O. (Hg.) (1990): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen.
- Dorer, J. (1997): Das Internet und die Genealogie des Kommunikationsdispositivs: Ein medientheoretischer Ansatz nach Foucault. In: Hepp, A./Winter, R. (Hg.): Kultur – Medien – Macht. Opladen. S. 247-258.
- Dörfler, T./Globisch, C. (Hg.): Postmodern Practises. Münster.
- Dörner, D. (1982): Lernen des Wissens- und Kompetenzerwerbs. In: Treiber, B./Weinert, F.E. (Hg.): Lehr- und Lernforschung. München u.a., S. 134-148.



- Douwe, D. (1999): Die Metaphernmaschine. Eine Geschichte des Gedächtnisses. Darmstadt.
- Drepper, C. (1992): Unternehmenskultur. Frankfurt/M.
- Drerup, H./Keiner, E. (Hg.) (1999): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim.
- Dreyfus, H. L./Rabinow, P. (1994): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim.
- Dubs, R. (2000): Selbstorganisation des Lernens. In: Harteis u.a., a.a.O. S. 97-111.
- Eberl, P. (1996): Die Idee des organisationalen Lernens. Bern u.a.
- Eco, U. (1972): Einführung in die Semiotik. München.
- Eco, U. (1989). Im Labyrinth der Vernunft. Leipzig.
- Eco, U. (1990): Lector in fabula. München/Wien.
- Eder, K. (1991): Geschichte als Lernprozess. Frankfurt/M.
- Eggert, H./Garbe, C. (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart/Weimar.
- Ehrenspeck, Y./Rustemeyer, D. (1996): Bestimmt – Unbestimmt. In: Combe/Helsper (Hg.): a.a.O., S. 368-396.
- Eickelpasch, R./Rademacher, C. (1997): Postindustrielle Gesellschaft. In: Kneer, G./Nassehi, A./Schroer, M. (Hg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. München. S. 205-227.
- Eisenstadt, S. H. (1991): Die Mitwirkung der Intellektuellen an der Konstruktion der lebensweltlichen und transzendentalen Ordnung. In: Assmann, A./Harth, D. (Hg.): Kultur als Lebenswelt und Monument. Frankfurt/M., S. 123-134.
- Englund, T. (1994): Pädagogische Diskurse und die Konstitution von Öffentlichkeit. In: Sünker, a.a.O., S. 226-245.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie – Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u.a.
- Erpenbeck, J./Weinberg, J. (1999): Lernen in der Leonardo-Welt – Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung in offenen und selbstorganisierten Lernarrangements. In: Arnold, R./Gieseke, W., a.a.O., S. 145-161.
- Esposito, E. (2002): Soziales Vergessen. Frankfurt/M.
- Essinger, H./ Kula, O.B./ Adana, K. (1992): Zum Diskurs um die interkulturelle Pädagogik. In: Lernen in Deutschland 1, S. 75-79.
- Etzioni, A. (1968): The Active Society. New York/London.
- Euchner, W. (2002): Triumph des naturalistischen Weltbildes? In: Frankfurter Rundschau, 24.12.02
- Evans, D. (2002): Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse. Wien.
- Faulstich, P. (1997): Kompetenz – Zertifikate Indikatoren im Hinblick auf die arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Kompetenzentwicklung 1997. Berufliche Weiterbildung in der Transforma-

- tion – Fakten und Visionen. Hg. v. der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement. Münster u.a., S. 141-196.
- Feilke, H. (1994): Common-sense-Kompetenz. Frankfurt/M.
- Fink-Eitel, H. (1992) Michel Foucault – Zur Einführung. Hamburg.
- Flämig, M. (1998): Naturwissenschaftliche Weltbilder in Managementtheorien. Frankfurt/M.
- Flämig, M. (1998b): Rationalisierung und das neue Weltbild der Naturwissenschaften. In: Frankfurter Rundschau, 13.11.1998, Nr. 264, S. 20.
- Flecke, L. (1983): Erfahrung und Tatsache. Frankfurt/M.
- Flick, U. (Hg.) (1995): Psychologie des Sozialen: Repräsentationen in Wissen und Sprache. Reinbeck.
- Flick, U. (1995a): Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbeck.
- Foerster, H. von (1997): Entdecken oder Erfinden? Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Gumin, H./Meier, H. (Hg.) (1997): Einführung in den Konstruktivismus. München. S. 41-88.
- Fohrmann, J./Müller, H. (Hg.) (1988): Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. Frankfurt/M.
- Forneck, H. J. (1999a): Entgrenzung und Entstandardisierung von Bildung und Bildungssystemen, in, Hansen, H., Sigrist, B., Goorhuis, H., Landolt, H.: Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz?, S. 49 – 63.
- Forneck, H. J. (1999b): Von der Emanzipation des Subjekts... Modernitätstheoretische Überlegungen zur Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Rundschau 6., S. 717-734.
- Forneck, H. J. (2000): QINEB Studienmaterial (Manuskript). Gießen.
- Forneck, H. J. (2001): Die große Aspiration. In: Erwachsenenbildung, Nr. 4, S. 158 – 163.
- Forneck, H. J. (2001a): Professionelle Strukturierung und Steuerung selbstgesteuerten Lernens – Umriss einer Didaktik des ›selbstgesteuerten Lernens‹. In: Dietrich, S. Hg., Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, S. 239-247.
- Forneck, H. J. (2002): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, 48. Jg., S. 242-261.
- Forneck, H. J./Lipitz, W. (Hg.) (2002): Literalität und Bildung. Marburg.
- Foucault, M. (1977): Der Wille zum Wissen. Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Berlin.
- Foucault, M. (1978a): Der Wille zum Wissen. Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1980): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1981): Wahnsinn und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1983): Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen. Frankfurt/M.

- Foucault, M. (1987): Subversion des Wissens. Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1992): Was ist Kritik? Berlin.
- Foucault, M. (1992a): Leben machen und sterben lassen: Die Geburt des Rassismus. In: diskus 1, S. 51-58.
- Foucault, M. (1993): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1994a): Warum ich Macht untersuche? Die Frage des Subjekts. In: Dreyfus, H. L./Rabinow, P.: a.a.O., S. 243-250.
- Foucault, M. (1994b): Wie wird Macht ausgeübt? In: Dreyfus, H. L./Rabinow, P./Foucault, M., S. 251-264.
- Foucault, M. (1995): Archäologie des Wissens. Frankfurt/M.
- Foucault, M. u.a. (1993) : Technologien des Selbst. Frankfurt.
- Fox Keller, E. (1998): Das Leben neu denken. München.
- Frank, M. (1988): Zum Diskursbegriff bei Foucault. In: Fohrmann, J./Müller, H. (Hg.): a.a.O., S. 25-44.
- Frank, S. (1995): Staatsräson, Moral und Interesse: Die Diskussion um die »Multikulturelle Gesellschaft« 1980-1993. Freiburg.
- Freise, J. (1982): Interkulturelles Lernen in Begegnungen. Saarbrücken, Fort Lauderdale.
- Friedrichs, J. (Hg.) (1998): Die Individualisierungsthese. Opladen.
- Fuchs, M./ Berg, E. (1995): Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: Dies. (Hg): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt/M. S. 11-109.
- Fuchs, P (2001): Die Metapher des Systems. Weilerswist
- Gaebe, B. (1984): Das Programm einer »nach mechanischen Gesetzen konstruierten didaktischen Maschine«. In: Zeitschrift für Pädagogik 6, S. 735-747.
- Gagel, W. (1994): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1985. Opladen.
- Gagel, W. (1997): Wissenschaftliche Orientierung. In: Sander, W., a.a.O., S. 115-127.
- Gaitanides, S. (1996): Probleme der Identitätsfindung der zweiten Einwanderergeneration. In: IZA 1, S. 32-39.
- Galanis, G.N. (1989): Migranten als Minorität im Spiegel der Presse. Frankfurt/M., New York.
- Galison, P. (2001): Die Ontologie des Feindes: Norbert Wiener und die Vision der Kybernetik. In: Hagner, M. (Hg.): Ansichten der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt/M. S. 433-488.
- Gapski, H. (2001): Medienkompetenz. Opladen.
- Gebauer, G./Wulf, C. (1998): Spiel, Ritual, Geste. Reinbeck.
- Geertz, C. (1966): Religion as a cultural system. In: Ders.: (1973): The Interpretation of Cultures. London.
- Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibungen. Frankfurt/M.

- Geiger, K.F. u.a. (1997) (Hg.): Interkulturelles Lernen mit Sozialkundebüchern? Kassel.
- Geißler, H. (1998): Umriss einer systematischen Theorie des Organisationslernens. In: Geißler, H./Lehnhoff, A./Petersen, J. (Hg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim. 1998, S. 163-224.
- Geißler, R. (1996): Die Sozialstruktur Deutschlands. Opladen.
- Gemende, M./ Schröer, W./ Sting, S. (Hg) (1999): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim/München.
- Geulen, D. (1995): Sozialisation. In: Lenzen, D., a.a.O., S. 99-133.
- Giddens, A. (1997): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M.
- Giesecke, H. (1988): Das Ende der Erziehung. Stuttgart.
- Giesecke, H. (1993): Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. Weinheim/München.
- Giesecke, H. (1996): Wozu ist Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrer. Stuttgart.
- Giesecke, M. (1998): Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie in der Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt/M.
- Giesen, B./Schmid, M. (1976): Basale Soziologie: Wissenschaftstheorie. München.
- Glasersfeld, E. von (1997): Konstruktion der Wirklichkeit. Konstruktion des Begriffs der Objektivität. In: Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung: Einführung in den Konstruktivismus. München, S. 9-40.
- Glasersfeld, E. von (1997a): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/M.
- Gogolin, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Goodman, N. (1984): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt/M.
- Göpfert, H. (1985): Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Düsseldorf.
- Graefen, G. (1997): Der wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation. Frankfurt/M. u.a.
- Gramsci, A. (1983): Marxismus und Kultur (hg. von Sabine Kebir). Hamburg.
- Gramsci, A. (1983a): Marxismus und Literatur: Ideologie, Alltag, Literatur. (Hrsg. von S. Kebir). Hamburg.
- Greimas, J. (1971): Strukturelle Semantik. Braunschweig.

- Greven, M.T. (1974): Systemtheorie und Gesellschaftsanalyse. Frankfurt/M.
- Groebe, J./Winterhoff-Spur, P. (Hg.) (1989): Empirische Medienpsychologie. München.
- Grundmann, H. (Hg.) (1999): Konstruktivistische Sozialforschung. Frankfurt/M.
- Gümen, S/ Herwartz-Emden, L. (1993): Zur Problematik der Validität in interkulturellen Untersuchungen. In: Tarnai, C. (Hg.): Beiträge zur empirischen pädagogischen Forschung. München, New York. S. 67-80.
- Habermas, J. (1969): Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt/M.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns (2. Bde.). Frankfurt/M.
- Hacking, I. (1999): Was heißt »soziale Konstruktion«? Frankfurt/M.
- Hall, S. (1989a): Ausgewählte Schriften 1: Ideologie, Kultur, Medien, neue Rechte, Rassismus. (Hrsg. von N. Rätzkel). Berlin.
- Hall, S. (1989b): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument, Nr. 178, S. 913-921.
- Hall, S. (1994): Ausgewählte Schriften 2: Rassismus und kulturelle Identität. (Hrsg. von U. Mehlem). Hamburg.
- Hall, S. (1999 [1980]). Kodieren / Dekodieren. In: Bromley, R. u.a.: Cultural studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg zu Klampen, S. 92-112.
- Hamburger, F. (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M.
- Hansen, G. (1991): Die exekutierte Einheit. Frankfurt/New York.
- Haraway, D. (1995): Die Neuerfindung der Natur. Frankfurt/M./New York.
- Harney, K./Krieg, B. (1983): Teilnehmerorientierung und lebenslanges Lernen aus systemtheoretischer Sicht – Überlegungen zur Professionsstruktur der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4, S. 303-312.
- Harteis, C./Heid, H./Kraft, S. (Hg.) (2000): Kompendium Weiterbildung. Opladen.
- Häußermann, H./Siebel, W. (1995): Dienstleistungsgesellschaften. Frankfurt/M.
- Heid, H. (1995): Erziehung. In: Lenzen, D. (Hg.): a.a.O., S. 43-68.
- Heinrich Böll Stiftung (Hg.) (2002): Gut zu wissen. Links zur Wissensgesellschaft. Münster.
- Heintze, B. (1993): Die Herrschaft der Regel. Zur Grundlagengeschichte des Computers. Frankfurt/M.
- Heitger, M.: Pädagogik. Darmstadt, o.J.
- Heitmeyer, W./Dollase, R. (1996): Die bedrängte Toleranz. Frankfurt/M.

- Heitmeyer, W./Müller, J./Schröder, H. (1997): Verlockender Fundamentalismus. Frankfurt/M.
- Hejl, P.M. (1996): Konstruktion der sozialen Konstruktion. In: Gumin, H./Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München, S. 109-146.
- Hejl, P.M. (1997): Konstruktion der Soziologie oder soziale Konstruktion. Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung: Einführung in den Konstruktivismus. München, S. 109-196.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe/Helsper (Hg.): a.a.O., S. 521-569.
- Helsper, W. (1997): Das »postmoderne Selbst« – ein neuer Subjekt- und Jugend-Mythos? Reflexionen anhand religiöser jugendlicher Orientierungen. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/M., S. 174-206.
- Hendrich, W. (2000): Betriebliche Kompetenzentwicklung oder Lebenskompetenz? In: Harteis, C./Heid, H./Kraft, S., a.a.O., S. 33-44.
- Henschel, R. u.a. (1989): Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen. In: Beck, U./Bonß, W.: a.a.O., S. 457-488.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (1995): Rahmenplan Grundschule. Wiesbaden.
- Heydorn, H.J. (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.
- Heyting, F. (1997): Konstruktivistische Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis, H./Hug, T. (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 2, S. 400-407.
- Hierdeis, H./Hug, T. (Hg.) (1992): Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Bad Heilbrunn.
- Hierdeis, H./Hug, T. (Hg.) (1997): Taschenbuch der Pädagogik. Baltmannsweiler.
- Hillebrand, F. (1997): Disziplinargesellschaft. In: Kneer, G./Nassehi, A./Schroer, M. (Hg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. München, S. 101-126.
- Himmelstein, K./Keim, W. (Hg.) (2000): Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik. Frankfurt/M. u.a.
- Hirsch, J. (1995): Der nationale Wettbewerbsstaat. Berlin/Amsterdam.
- Hirsch, D. E. (2002): »Man kann das doch einfach nachschlagen« – oder etwa nicht? In: Böttcher, W./Kalb, P. E. (Hg.) a.a.O., S. 48-63.

- Hirschauer, S. (1989): Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 18, H 2, S.100-118.
- Hirsland, A./Schneider, W. (2001): Wahrheit, Ideologie und Diskurse. Zum Verhältnis von Diskursanalyse und Ideologiekritik. In: Keller, R. u.a. (Hg.) a.a.O., S. 373-402.
- Hoffmann, H. (1981): Kultur für alle. Frankfurt/M.
- Hoffmann, L. (1994): Das deutsche Volk und seine Feinde. Die völkische Droge. Köln.
- Höhne, T. (2000): Schulbuchwissen – Eine diskurs- und wissensanalytische Untersuchung zu soziokulturellem Wissen im Schulbuch. (Dissertation am Fb 04 Erziehungswissenschaften der JWGU-Universität Frankfurt/M.).
- Höhne, T. (2000a): Diskurswissen und Subjektkonstitution. Zum intermedialen Stellenwert von Schulbüchern. Duisburger Institut für Sozialforschung (Hg.): Politische Kultur – Medien – Krieg. Duisburg.
- Höhne, T. (2000b): Diskurse, Definitionsmacht und »Fremdheit«. Zur Theorie und Praxis dekonstruktiver Kritik am Beispiel des Kulturdiskurses. In: Angermüller, J./Bunzmann, K./Rauch, C. (Hg.): Reale Fiktionen, fiktive Realitäten. Hamburg. S. 37-50.
- Höhne, T. (2002c): Fremde im Schulbuch. Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung. In: Interkulturelle Studien, IKS-Querformat 3 (hg. v. M. Krüger-Potratz), Münster.
- Höhne, T. (2001): Kultur als Differenzierungskategorie. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Opladen. S. 197-214.
- Höhne, T. (2001a): Alles konstruiert, oder was? Über den Zusammenhang von Konstruktivismus und empirischer Forschung. In: Angermüller, J./Bunzmann, K./Nonhoff, M. (Hg.): Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen. Hamburg, S. 23-36.
- Höhne, T. (2002): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Dörfler, T./Globisch, C. (Hg.), a.a.O., S. 115-130.
- Höhne, T. (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Frankfurt/M.
- Höhne, T. (2003a): Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, R. u.a. (Hg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse (Bd. 2). Opladen (Im Erscheinen).
- Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O. (1999): »Bilder von Fremden« – Formen der Migrantendarstellung als der anderen Kultur in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Frankfurt/M. (Frankfurter Forschungsberichte, Bd. 1).

## LITERATUR

- Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O. (2000): »Wir« und »Sie«. Bilder von Fremden im Schulbuch. In: Forschungen Frankfurt 2, S. 16-25.
- Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O. (2003): Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung als der anderen Kultur in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Frankfurt/M. (Im Erscheinen).
- Holtappels, H.G. (Hg.) (1995): Entwicklung von Schulkultur. Neuwied.
- Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J. (Hg.) (2000): Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München.
- Hörster, R. (1998): Bildung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): a.a.O., S. 43-52.
- Hüfner, K. (1970): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Stuttgart.
- Hütter, A./Hug, T./Perger, J. (Hg.) (1992): Paradigmenvielfalt und Wissensintegration. Beiträge zur Postmoderne im Umkreis von Jean-Francois Lyotard. Wien, S. 19-86.
- Hug, T. (1997): Postmoderne und Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis, H./Hug, T.: a.a.O., S. 439-456.
- Huinink, J./Wagner, M. (1998): Individualisierung und Pluralisierung von Lebensformen. In: Friedrichs, J. (Hg.): a.a.O., S. 85-106.
- Huisken, F. (1973): Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München.
- Hurrelmann, K. (1997): Differenzierung. In: Lenzen (Hg.): a.a.O., S. 318-320.
- Jäger, S. (1991): Text- und Diskursanalyse: eine Anleitung zur Analyse politischer Texte. Duisburg.
- Jung, M. (1997): Die Sprache des Migrationsdiskurses. In: Jung, M./Wengeler, M./Böke, K., a.a.O., S. 9-17.
- Jung, M./Wengeler, M./Böke, K. (Hg.) (1997): Die Sprache des Migrantendiskurses. Das Reden über »Ausländer« in Medien, Politik und Alltag. Opladen.
- Jungblut, G. (1993): Zugewanderte Kinder und Jugendliche in hessischen Schulen. In: Koch-Arzberger, C. u.a. (Hg.): Einwanderungsland Hessen? Opladen. S.75-92.
- Jürgens, U. (1999): Die Rolle der Wissensarbeit bei der Produktentwicklung. In: Konrad, W./Schumm, W. (Hg.): a.a.O., S.58-76.
- Kade, J. (1983): Der Erwachsene als normatives Leitbild menschlicher Entwicklung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 4, S. 270-278.
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln : Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Len-



- zen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M., S. 30-70.
- Kade, J. (2001): Risikogesellschaft und riskante Biographien. In: Wittpoth, J. (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld. S. 9-38.
- Kahlert, J. (Hg.) (1998): Wissenserwerb in der Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Kaiser, A. (1981): Alltagswende in der Pädagogik. Programm und Kritik. In: Pädagogische Rundschau. Jg. 35, H 2, S. 111-120.
- Kämper van den Boogaart, M. (1996): Vom Unbehagen an Kinder- und Jugendbüchern im interkulturellem Auftrag. In: Lernen in Deutschland. 1/1996, S. 7-15.
- Kaschuba, W. (1995): Kulturalismus. Vom Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs. In: Ders. (Hg.): Kulturen – Identitäten – Diskurse. Berlin. S. 11-30.
- Keim, W. (2000): Die uneingelöste Gleichheit – ein Rückblick auf 50 Jahre bundesdeutsche Bildungspolitik. In: Himmelstein, K./Keim, W. (Hg.): a.a.O., S. 125-148.
- Keiner, E. (1999): Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim.
- Kelle, H. (1997): »Wir und die anderen«. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: Amann, K./Hirschauer, S. (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt/M., S. 138-167.
- Keller, R. (1997): Diskursanalyse. In: Hitzler, R./Honer, A.: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 309-334.
- Keller, R. u.a. (Hg.) (2001): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden. Opladen.
- Kieser, A. (1999) (Hg.): Organisationstheorien. Stuttgart/Berlin/Köln.
- Kilius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hg.) (2002): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M.
- Kittsteiner, H. D. (1992): Die Entstehung des modernen Gewissens. Frankfurt/M., Leipzig.
- Klafki, W. (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel.
- Klages, J./Timpf, S. (Hg.) (2002): Facetten der Cyberwelt. Subjektivität, Eliten, Netzwerke, Arbeit, Ökonomie. Hamburg.
- Knorr-Cetina, K. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt, 40, S. 86-96.
- Knorr-Cetina, K. (1991 [1984]): Die Fabrikation von Erkenntnis. Frankfurt/M.
- Knorr-Cetina, K. (1998): Sozialität mit Objekten. In: Rammert, W. (Hg.): Technik und Sozialtheorie. Frankfurt/M.-New York, S. 83-120.

- Kocyba, H. (1999): Wissensbasierte Selbststeuerung: Die Wissensgesellschaft als arbeitspolitisches KontrollszENARIO. In: Konrad, W./Schumm, W. (Hg.) (1999): Wissen und Arbeit. Neue Konturen der Wissensarbeit. S. 92-119.
- Kolbe, F. U./Sünker, H./Timmermann, D. (1994): Neue Bildungssoziologische Beiträge zur Theorie institutionalisierter Bildung – Markierungen zur Theorieentwicklung. In: Sünker u.a., a.a.O., S. 11-33.
- Koller, H.-C. (1999): Bildung und Widerstreit. München.
- Kommunale Ausländerinnen- und Ausländervertretung der Stadt Frankfurt (Hg.) (1998): Sonderschulen. Schule für Migrantenkinder? Godesberg.
- Konersmann, R. (1996): Kultur als Metapher. In: Ders. (Hg.): Kulturphilosophie. Leipzig, S. 327-354.
- König, E./Zedler, P. (1998): Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Konrad, W./Schumm, W. (Hg.) (1999): Wissen und Arbeit. Münster
- Koschorke, A./Vißmann, C. (1999): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Widerstände der Systemtheorie. Berlin, S. 9-18.
- Kossack, Peter (2003): Anmerkungen zur Dekonstruktion als Praktik in einem erwachsenenpädagogischen Kontext. In: Brödel, R./Siebert, H. (Hg.): Ansichten zur Lerngesellschaft.
- Kraft, V. (1999): Über Schwierigkeiten der Pädagogik, nicht populär zu sein. In: Drerup, H./Keiner, E. (Hg.), a.a.O., S. 65-72.
- Krais, B. (1981): Einleitung. In: Bourdieu, Pierre u.a. : a.a.O., S. 7-22.
- Krais, B. (1989): Soziales Feld, Macht und Kulturpraxis. Die Untersuchungen Bourdieus über die verschiedenen Praktiken der »herrschenden Klasse« in Frankreich. In: Eder, K. (Hg.): Klassenlage, Lebensstil und Kulturpraxis. Frankfurt/M., S. 47-71.
- Krais, B. (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. In: Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. (Jahrbuch Bildung und Arbeit). S. 118-146.
- Kramis, J. (1990). Quellen des Wissens über guten Unterricht und deren Stärken und Schwächen. Freiburg. (Pädagogisches Institut).
- Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld.
- Krieger, D. J. (1996). Einführung in die allgemeine Systemtheorie. München.
- Krippendorf, K. (1994): Der verschwundene Bote. Metaphern und Modelle der Kommunikation. In: Merten, K./Schmidt, S.J./Weischenberg, S. (Hg.): Die Wirklichkeit der Medien. Opladen. S. 79-113.
- Kriz, W. Z. (2000): Lernziel Systemkompetenz. Göttingen.
- Krohn, W./Küpers, G. (1992). Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt/M.

- Kromrey, H. (1995): Empirische Sozialforschung. Opladen.
- Kron, F.W. (1996): Grundwissen Pädagogik. Opladen.
- Krüger, H.-H. (1999): Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Sünker, H./Krüger, H.-H. (1999): Kritische Erziehungswissenschaft. Ein Neubeginn? Frankfurt/M., S. 162-184.
- Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.) (1998): Einführung in die Grundbegriffe und Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Krüger-Potratz, M. (1994): Interkulturelle Pädagogik. Studienbegleitbrief der Fernuniversität Hagen.
- Krüger-Potratz, M./Jasper, D./Knabe, F. (1998): »Fremdsprachige Volksteile« und deutsche Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik – ein Quellen und Arbeitsbuch. Münster u.a.
- Krüssel, H. (1993): Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Frankfurt/M. u.a.
- Kuckartz, U. (1997): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 584-598.
- Künzli, R. (1985): Zu Ort und Leistung der Metapher im pädagogischen Verständigungsprozeß. In: Petersen, J. (Hg.): Unterricht: Sprache zwischen den Generationen. Kiel. S. 355-372.
- Kuper, H. (1997): Betriebliche Weiterbildung als Oszillation von Medium und Form. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M. S.115-146.
- Kupfer, H. (1990): Pädagogik der Postmoderne. Weinheim/Basel.
- Kuser, G. (1998): Die Analyse der Macht bei Foucault. In: Imbusch, P.: a.a.O., S.239-254.
- Kuwan, H./Waschbüsch, E. (1999): Wissensgesellschaft und Bildungssystem – Ergebnisse aus dem »Bildungs-Delphi«. In: von Rosenblatt, B., a.a.O., S. 19-36.
- Lakoff, G./Johnson, M. (1980): Metaphors We Live By. Chicago/London
- Langewand, A. (1995): Bildung. In: Lenzen, D. (Hg.): a.a.O., S. 69-99.
- Leggewie, C. (1990): Multikulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik. Berlin.
- Lehner, F. (2000): Organisational Memory System und organisiertes Lernen. In: Harteis, C./Heid, H./Kraft, S., a.a.O., S. 219-234.
- Lehnhardt, G./Stock, M. (1997): Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR.
- Lemke, T. (1997) Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analysen der modernen Gouvernamentalität. Berlin/Hamburg.

- Lemke, T. (1999): Antwort auf eine Frage: Ist Foucaults »Gesellschaft und Wahrheit« eine wahre Geschichte? In: Bublitz, H. (Hg.): a.a.O., S. 177-193.
- Lemke, T./Krasmann, S./Bröckling, U. (Hg.) (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. In: Bröckling/Krasmann/Lemke: a.a.O., S. 7-41.
- Lenhardt, G. (2002): Der unerschütterliche Begabungsglaube. In: Frankfurter Rundschau, 11.6.2002.
- Lenz, W./Brünner, Ch. (Hg.) (1990): Universitäre Lernkultur. Wien/Köln.
- Lenzen, D. (1987). Mythos, Metaphern und Sinnhaftigkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 3, S. 41-60.
- Lenzen, D. (1997): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1/2. Reinbeck.
- Lenzen, D. (1997a): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 6, S. 949-967.
- Lenzen, D. (Hg.) (1995): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbeck.
- Lepenes, W. (1989): Wissenskulturen – ein Vergleich zwischen Frankreich und Deutschland. In: Haller, M u.a. (Hg.): Kultur und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Link, J. (1982): Kollektivsymbole und Mediendiskurse. In: kRR, kultuRRvolution, Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie. Nr. 1, S. 6-20.
- Link, J. (1986): Noch einmal: Diskurs. Interdiskurs. Macht. In: kultuRRvolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie, Nr. 11, S. 4-7.
- Link, J. (1988). Über Kollektivsymbolik im politischen Diskurs und ihren Anteil totalitären Tendenzen. In: kRR, kultuRRvolution, Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie, 17/18, S. 47-53.
- Link, J. (1988a): Literaturanalyse als Inter-Diskurs-Analyse. In: Fohrmann, J./Müller, H.: a.a.O., S. 284-310.
- Link, J. (1993): »Asylanten« - zur Erfolgsgeschichte eines deutschen Schlagworts. In: Butterwege, Ch./Jäger, S. (Hg.): Europa gegen den Rest der Welt. Köln, S. 111-123.
- Link, J. (1997): Versuch über den Normalismus. Opladen.
- Linke, A./Nußbaumer, M./Portmann, R. (1994): Studienbuch Linguistik. Tübingen.
- List, E (1993): Kontext und Relevanzen wissenschaftlicher Diskurse. In: Bonß/Hohlfeld/Kollek, a.a.O., S.149-170.
- Lohmann, I./Rilling, R. (Hg.) (2002): Die verkaufte Bildung. Opladen.
- Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W. (1998): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. S. 207-216.

- Ludwig, J. (1999): Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: Zeitschrift für Pädagogik 5, S. 667-682.
- Luhmann, N. (1981): Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft: Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik (Bd. 2). Frankfurt/M., S.105-194.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1991): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1995): Dekonstruktivismus als Beobachtung zweiter Ordnung. In: de Berg, H./Prangel, M. (Hg.): Differenzen. Systemtheorie zwischen Dekonstruktion und Konstruktion. Tübingen/Basel, S. 9-36.
- Luhmann, N. (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt/M.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1979/1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.) (1992): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt/M.
- Lutz, H./Wenning, N. (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Lutz, H./Wenning, N. (2001a): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz/Wenning (Hg.): a.a.O., S. 11-24.
- Lyons, J. (1980): Semantik (Bd. 1). München.
- Lyotard, J.-F. (1993): Das postmoderne Wissen. Wien.
- Maasen, S. (1999): Wissenssoziologie. Bielefeld.
- Machlup, F. (1962): The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton
- Makropoulos, M. (1997): Modernität und Kontingenz. München.
- Maletzke, G. (1996): Interkulturelle Kommunikation. Opladen.
- Mandel, H./Weinert, F. E. (1982): Einleitung zum Themenschwerpunkt »Selbstgesteuertes Lernen«. In: Unterrichtswissenschaft 2, S. 97-98.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1997): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim, S. 167-178.
- Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (2000): Lernen mit neuen Medien: Eine Chance für neue Konzepte und innovative Ziele. In: Harteis/Heid/Kraft, a.a.O., S. 175-190.
- Marburger, H. u.a. (1998): Interkulturelle Kommunikation in multiethnischen PädagogInnenteams. Frankfurt/M.
- Markowitz, J. (1982): Relevanz im Unterricht – eine Modellskizze. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.): a.a.O., S. 87-116.

- Matthes, J. (1992): The operation called »Vergleichen«. In : Matthes, J. (Hg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor der Problematik des Kulturvergleichs. Göttingen. S. 75-99.
- Mayer-Drawe, K. (1996): Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: Zeitschrift für Pädagogik 5, S. 655-664.
- Mayring, P. (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim.
- McNeill, D./Freiberger, P. (1994): Fuzzy Logik. Die »unscharfe« Logik erobert die Technik. München
- Merten, K./Schmidt, S.J./Weischenberg (Hg.) (1990): Funkkolleg Medien und Kommunikation. Weinheim/Basel.
- Meusburger, P. (1998): Bildungsgeographie. Wissen und Ausbildung in der räumlichen Dimension
- Meyer, T. (2001): Mediokratie. Frankfurt/M.
- Mikos, L. (1996): Film- und Fernsehkompetenz zwischen Anspruch und Realität. In: Von Rein, R. (Hg.), a.a.O., S. 70-83.
- Miksch, J. (1991): Deutschlands Einheit in kultureller Vielfalt. Frankfurt/M.
- Miller, P./Rose, N. (1994): Das ökonomische Leben regieren. In: Schwarz, R. (Hg.): Zur Genealogie der Regulation. Mainz. S. 54-108.
- Moldaschl, M. (2002): Ökonomien des Selbst. Subjektivität in der Unternehmengesellschaft. In: Klages, J./Timpf, S. (Hg.): a.a.O., S. 29-62.
- Mongardini, C. (1983): Rituale und Wandlungen des Konsens in der zeitgenössischen Gesellschaft. In: Ross, H./Rath, C. D. (Hg.): Rituale der Medienkommunikation. Berlin, S. 76-96.
- Mouffe, C. (1997): Inklusion/Exklusion: Das Paradox der Demokratie. In: Weibel, P./Zizek, S. (Hg.): Inklusion : Exklusion. Probleme des Postkolonialismus und der globalen Migration. Wien, S. 75-90.
- Müller, D. (1971): Sozialstruktur und Schulsystem. In: Rüegg, W./Neuloh, O. (Hg.): a.a.O., S.213-238.
- Müller, W. (1977): Schulbuchzulassung: Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung. Kastellaun.
- Nassehi, A. (1997): Das stahlharte Gehäuse der Zugehörigkeit. Unschärfen im Diskurs um die »Multikulturelle Gesellschaft«. In: Nation, Ethnie, Minderheiten. Hrsg. von A. Nassehi. Köln/ Weimar/Wien, S. 177-208.
- Neckel, S. (1993): Die Macht der Unterscheidung. Frankfurt/M.
- Nefiodov, L.A. (1996): Der sechste Kondratieff. Sankt Augustin.
- Negri, T./Lazzerato, M./Virno, P. (1998): Umherschweifende Produzenten. Berlin.
- Nell, W. (1998): Bildungsbegriffe und Lernkulturen. In: Ders. (Hg.): Lernkultur-Wandel. Mainz. S. 9-23.

- Nemitz, R. (2001): Frauen/Männer, Kinder/Erwachsene. In: Lutz, H./ Wenning, N. (Hg.): a.a.O., S. 179-196.
- Neuweg, G.H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Münster u.a.
- Neuweg, G.H. (Hg.) (2000): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck u.a.
- Nieke, W. (2002): Kompetenz. In: Otto, H-U./Rauschenbach, T./ Vogel, P. (Hg.), a.a.O., S. 13-28.
- Nikolinakos, M. (1973): Politische Ökonomie der Gastarbeiterfrage. Frankfurt/M.
- Nittel, D. (1996): Zertifikate ohne Ende – einige Anmerkungen über abschlussbezogene Varianten des lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3, S. 243-255.
- Nolda, S. (Hg.) (1996): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Frankfurt/M.
- Nolda, S. (2001): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hg.): a.a.O., S. 91-118.
- Nolda, S. (2001a): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1, S. 101-120.
- Nöth, W. (2000): Handbuch der Semiotik (2. vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart.
- Nüse, R. u.a. (1991): Über Erfindungen des radikalen Konstruktivismus. Weinheim.
- Oelkers, J. (1982): Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: Luhmann/Schorr (Hg.): a.a.O., S. 139-194.
- Oelkers, J. (1987): System, Subjekt und Erziehung. In: Oelkers, J./Tenorth (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Eine nützliche Provokation. Weinheim/Basel, S. 175-201.
- Oelkers, J. (1991): Metapher und Wirklichkeit: Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: Oelkers, J./Wegenast, K. (Hg.): Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart u.a., S. 111-124.
- Oelkers, J. (1992): Seele und Demiurg: Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsannahmen. In: Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hg.): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt/M. S. 11-57.
- Oelkers, J. (1998): Jenseits von „Menschenbildern“: Pädagogische Anthropologie. In: Stroß/Thiel, a.a.O., S. 151-192.
- Oelkers, J./Tenorth, H.E. (Hg.) (1991): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel.
- Oelkers, J./Tenorth, H.E. (Hg.) (1991a): Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Dies., a.a.O., S. 13-38.
- Oelkers, J. (1995): Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. Frankfurt/M.

- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.), a.a.O., S. 70-182.
- Ottmers, C. (1996). Rhetorik. Stuttgart/Weimar.
- Otto, H-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen.
- Parsons, T. (1986) : Gesellschaften. Frankfurt/M.
- Parsons, T. (1997): Soziale Struktur und Persönlichkeit. Eschborn.
- Paschen, H./Wigger, L. (Hg.) (1992): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim.
- Pecheux, M. (1975): Les verites de la Palice. Paris.
- Pecheux, M. (1983): Über die Rolle des Gedächtnisses als interdiskursives Material. In: Geier, M./Woetzel, H. (Hg.): Das Subjekt des Diskurses. Berlin, S. 50-58.
- Pergler, J. (1992): Das Werk von Jean-Francois Lyotard. In: Hütter, A. u.a. (Hg.): Paradigmenvielfalt und Wissensintegration. Beiträge zur Postmoderne im Umkreis von Jean-Francois Lyotard. Wien, S. 19-86.
- Pethes, N./Ruchatz, J. (Hg.) (2001): Gedächtnis und Erinnerung. Reinbeck.
- Petrat, G. (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850. München.
- Peyer, A./Künzli, R. (1999): Metaphern in der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, S. 177-194.
- Picht, G. (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. München.
- Pielenz, M. (1993): Argumentation und Metapher. Tübingen.
- Plett, H.F. (1991): Einführung in die rhetorische Textanalyse. Hamburg.
- Plöger, W. (1999): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. München.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt/M.
- Pongratz, L. A. (1990): Schule als Dispositiv der Macht. Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault. In: Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3, S. 289-308.
- Pongs, A. (1999) (Hg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? (Bd. 1). München.
- Pongs, A. (2000) (Hg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? (Bd. 2). München.
- Portele, G. (1989): Autonomie, Macht, Liebe. Frankfurt/M.
- Posch, Peter (1990): Am Weg zu einer neuen Kultur des Lernens an der Schule. In: Lenz, W./Brünner, Ch. (Hg.): a.a.O., S. 16-25.
- Potter, J./Wetherell, M. (1995): Soziale Repräsentation, Diskursanalyse und Rassismus. In: Flick, U. (Hg.): a.a.O., S. 177-199.
- Poulantzas, N. (1978): Staatstheorie. Hamburg.



- Preuß, U. K. (1986): Zum Begriff des Politischen bei Carl Schmitt. In: Bürger, C. (Hg.): »Zerstörung, Rettung des Mythos durch Licht«. Frankfurt/M. S. 147-159.
- Prose, M. (2001): Pädagogik und Dritte Welt. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft 1, 1.
- QUEM-Bulletin: Berufliche Kompetenzentwicklung. 5/2000, Berlin.
- Radtke, F.-O. (1990): Multikulturalismus – Vier Formen der Ethnisierung. In: Frankfurter Rundschau, 19/6/1990.
- Radtke, F.-O. (1992): Multikulturalismus und Erziehung. Ein erziehungswissenschaftlicher Versuch über die Behauptung: »Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft«. In: Brähler, R./Dudek, P. (Hg.): Fremde – Heimat. Neuer Nationalismus versus Interkulturelles Lernen – Probleme politischer Bildungsarbeit. (Jahrbuch für interkulturelles Lernen). Frankfurt/M, S. 185-208.
- Radtke, F.-O. (1992a): Lob der Gleichgültigkeit. In: Bielefeld, U. (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Hamburg. S. 79-96.
- Radtke, F.-O. (1995): Migration und Ethnizität. In: Flick, U. (Hg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung. Weinheim, S. 391-394.
- Radtke, F.-O. (1996a): Fremde und Allzufremde. Die Ausbreitung des ethnologischen Blicks in der Einwanderungsgesellschaft. In: Wicker, H. R. u.a.: Das Fremde in der Gesellschaft: Migration Ethnizität und Staat. Zürich.
- Radtke, F.-O. (1996b): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen.
- Radtke, F.-O. (1996c): Fremde und Allzufremde. Der Prozeß der Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte. Bonn, S. 7-17.
- Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hg.) (2000): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen.
- Rang, A./Rang, B. (1985): Das Subjekt der Pädagogik. In: Das Argument 149, S. 29-42.
- Reckwitz, A. (1997): Struktur. Opladen/Wiesbaden.
- Reckwitz, A. (1999): Praxis – Autopoesis – Text. Drei Versionen des Cultural Turn in den Sozialwissenschaften. In: Reckwitz, A./Sievert, H. (Hg.): a.a.O., S. 19-49.
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Weilerswist.
- Reckwitz, A./Sievert, H. (Hg.) (1999): Interpretation – Konstruktion – Kultur. Ein Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften. Opladen/Wiesbaden.
- Rein, A. von (Hg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heibrunn.

- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2000): Lernen mit neuen Medien: Eine Chance für neue Konzepte und innovative Ziele. In: Harteis/Heid/Kraft, a.a.O., S. 175-190.
- Rendtorff, B./Mosser, V. (Hg.) (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Renk, A./Mandl, H. (1995): Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. In: Unterrichtswissenschaft 4, S. 292-300.
- Reuser, K. (1999): Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In: Klix, F./Spada, H. (Hg.): Wissen. (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 6). Göttingen u.a., S. 115-166.
- Rifkin, J. (2001): Das Ende der Arbeit – und ihre Zukunft. Frankfurt/M.
- Rifkin, J. (2001a): Access. Das Verschwinden des Eigentums. Frankfurt/M./New York.
- Rolff, H. G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim.
- Rolff, H. G. (2003): Bildungsstandards sind attraktiv – und problematisch. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 60 (12.3.2003), S. 15.
- Rose, N. (1996): Governing »advanced« liberal democracies. In: Barry, A./Osborne, T./Rose, N. (eds.): Foucault and political reason. Chicago. S. 37-64.
- von Rosenblatt, B. (Hg.) (1999): Bildung in der Wissensgesellschaft. Münster u.a.
- Rüegg, W./Neuloh, O. (Hg.) (1971): Zur soziologischen Theorie und Analyse des 19. Jahrhunderts. Göttingen.
- Rustemeyer, D. (1999): Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 467-484.
- Rutschky, K. (Hg.) (1988): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/M., Berlin.
- Rutz, M. (Hg.) (1997): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München.
- Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart.
- Said, E. (1981): Orientalismus. Frankfurt/M./Berlin/Wien.
- Sander, W. (Hg.) (1997): Handbuch politische Bildung. (Bundeszentrale für Politische Bildung). Schwalbach/Ts.
- Sandfuchs, U. (1999): Migrantenkinder in Schule und Unterricht. Zwischen Schulalltag und bilingualer Erziehung. In: Gemedede, M./Schröer, W./Sting, S. (Hg): a.a.O., S. 159-170.
- Sattelberger, T. (Hg.) (1991): Die lernende Organisation. Wiesbaden.
- Saussure, de F. (1967): Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin.

- Saxer, U. (1988): Wissenskassen durch Massenmedien? Entwicklung, Ergebnisse und Tragweite der Wissenskluftforschung. In: Fröhlich, W. D. u.a. (Hg.): Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie. Frankfurt/M., S. 141-189.
- Schäffter, O. (1997): Perspektiven weiterbildender Studien. Der Beitrag der Hochschulen zum lebensbegleitenden Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1, S. 37-52.
- Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin.
- Schein, E. H. (1980): Organisationspsychologie. Wiesbaden.
- Schelksy, H. (1961): Anpassung oder Widerstand. Heidelberg.
- Scheron B./Scheron, U. (1985): Das Thema »Gastarbeiter« in Lehrbüchern für den Lernbereich Gesellschaftslehre. In: »Gast«arbeiter im Unterricht. Hrsg. v. Deutsche Vereinigung für politische Bildung. Dortmund, S. 45-96.
- Scheron, B. (1988): Das Thema Gastarbeiter in Lehrbüchern für die Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Lernen in Deutschland 8, S. 21-35.
- Scheunpflug, A. (2001): Evolutionäre Didaktik. Weinheim/Basel.
- Schiffer, S. (1996): Medien und ›Wissens‹vermittlung am Beispiel des Islam. In: Nolda, S., a.a.O., S. 120-139.
- Schimank, U./Volkman, U. (1999): Gesellschaftliche Differenzierung. Bielefeld.
- Schmidt, S. J. (1999): Die Zähmung des Blicks. Frankfurt/M.
- Schmidt, S. J. (Hg.) (1991): Gedächtnis. Frankfurt/M.
- Schmidt, S. J. (Hg.) (1996): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M.
- Schmidt, S. J./Weischenberg, S. (1994): Mediengattungen, Berichterstattungsmuster, Darstellungsformen. In: Merten, K./Schmidt, S. J./Weischenberg, S. (Hg.): Die Wirklichkeit der Medien. Opladen, S. 212-236.
- Schmidt, S.J. (1987): Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: Ders. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M.
- Schmidt, S.J. (1992): Kognition und Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Schmidt, S.J. (1996): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt/M.
- Schmitt, C. (1957): Positionen und Begriffe. Weimar, Genf, Versailles.
- Schmitt, C. (1996): Der Begriff des Politischen. Berlin.
- Schöfthaler, T./Goldschmidt, D. (Hg.) (1984): Soziale Struktur und Vernunft. Frankfurt/M.
- Schorb, B./Mohn, E./Theunert, H. (1998): Sozialisation durch Massenmedien. In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel. S. 493-510.

## LITERATUR

- Schrader, A./Nickles, B./Griese, H. (1979 [1976]): Die Zweite Generation. Königstein.
- Schriewer, J. (Ed.) (2000): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt/M. u.a.
- Schultze, W. (1986): Der Islam in Schulbüchern. Braunschweig.
- Schütz, A. (1971): Das Problem der Relevanz. Frankfurt/M.
- Schütz, A. (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt/M.
- Schütz, H./Luckmann, T. (1975): Strukturen der Lebenswelt. Neuwied, Darmstadt.
- Schwarz, K. (1989): Demographische Randbedingungen neuer Stadtstrukturen. In: R. Wildmann (Hg): Stadt – Kultur – Natur. Baden-Baden.
- Schwenk, B. (1979): Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Frankfurt/M.
- Schwenk, B. (1997): Pädagogische Verhältnisse. In: Lenzen, D.: a.a.O., S. 1566-1572.
- Searle, J. (1979): Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt/M.
- Seel, M. (2000): Psychologie des Lernens. München/Basel.
- Seidel-Pielen, E./ Farin, K. (1991): Wie schuldig ist die Schule? In: Erziehung und Wissenschaft 11, S. 6-9.
- Sennett, R (1998): Der flexible Mensch. Berlin.
- Siebert, H. (1983): Schule und »lebenslanges Lernen«. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4, S. 288-295.
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus: eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied/Kriftel.
- Simmel, G. (1992): Soziologie. Frankfurt/M.
- Simons, P. R.-J. (1994): Verschiedene Formen von Lernen und Lernfertigkeiten in Organisationen. In: Unterrichtswissenschaft 3, S. 243-266.
- Six, U. (1989): Medieneinflüsse auf Einstellungen und Vorurteile. In: Groebel, J./Winterhoff-Spur, P., a.a.O., S. 179-195.
- Soeffner, H.-G. (1989): Auslegungen des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt/M.
- Spinner, H.F. (1974): Theorie. In: Baumgartner, H. M./Krings, H./Wild, C. (Hg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Band 5, S. 1486-1513.
- Spinner, H. F. (1994): Die Wissensordnung: ein Leitkonzept für die dritte Grundordnung des Informationszeitalters. Opladen.
- Staff, I. (1981): Lehren vom Staat. Baden-Baden.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (1999): Datenreport. Bonn.

## LITERATUR

- Stegmüller, W. (1979): Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Bd. II. Stuttgart.
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen: zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M.
- Steinbicker, J. (2001): Zur Theorie der Informationsgesellschaft. Opladen.
- Steinbuch, K. (1970): Grundbegriffe und Fragestellungen der Kybernetik. In: Ders./Moser, S. (Hg.): Philosophie und Kybernetik. München. S. 13-25.
- Steindorf, G. (1985): Lernen und Wissen. Theorie des Wissens und der Wissensvermittlung. Bad Heilbrunn.
- Steiner, G. (1996): Lernen. Bern u.a.
- Steiner-Ghamsi, G. (2000): De-Regulierung und Schulwahl in den U.S.A.: Gewinner und Verlierer. In: Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hg.): a.a.O., S. 117-135.
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Sozialforschung. Weinheim/München.
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen. Frankfurt/M.
- Strittmacher, P./Niegemann, H. (2000): Lehren und Lernen mit Medien. Darmstadt.
- Stroß, A.M./Thiel, F. (1998a): Themenkonjunkturen und Disziplinenentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987-1994. In: Dies., a.a.O., S. 9-34.
- Stroß, A.M./Thiel, F. (Hg.) (1998): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim.
- Strube, G. u.a. (Hg.) (1996): Wörterbuch der Kognitionsforschung. Stuttgart.
- Strübing, J. (1997): ATLAS/ti-Kurs. (Mitteilungen aus dem Schwerpunkt Methodenlehre der FU Berlin, Heft 48). Berlin
- Strzelewicz, W. (1979): Bildungssoziologie. In: König, R. (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung (Bd. 14). Stuttgart. S. 85-236.
- Sünker, H. u.a. (Hg.) (1994): Bildung, Gesellschaft und soziale Ungleichheit. Frankfurt/M.
- Sünker, H./Krüger, H.-H. (Hg.) (1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt/M.
- Taschwer, K. (1996): Wissen über Wissenschaft. Chancen und Grenzen der Popularisierung von Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. In: Nolda, S. (Hg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbronn, S. 65-99.

- Tenbruck, F.H. (1981): Emil Durkheim oder die Geburt der Gesellschaft aus dem Geist der Soziologie. In: Zeitschrift für Soziologie. 10.Jg., Heft 4, S. 333-350.
- Terhart, E. (1989): Lehr- Lern-Methoden. Weinheim/München.
- Terhart, E. (1991): Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu einer Vielfalt, Funktion und sprachliche Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Oelkers, J./Tenorth, H. E. (Hg.): a.a.O., S. 129-142.
- Terhart, E. (1995): Unterricht. In: Lenzen, D. (Hg.): a.a.O., S. 133-158.
- Terhart, E. (1999): Konstruktivismus und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 5, S. 629-648.
- Tietgens, H. (1999): Anthropologische und bildungstheoretische Implikationen lebenslangen Lernens. In: Arnold, R./Gieseke, W., a.a.O., S. 132-144.
- Tillmann, K.-J.(1989): Sozialisationstheorien. Reinbeck.
- Titscher, S. u.a. (1998): Methoden der Textanalyse. Opladen/Wiesbaden.
- Toulmin, S. (1975): Der Gebrauch von Argumenten. Kronberg/Ts.
- Touraine, A. (1969): Die postindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Treiber, B./Weinert, F. E. (Hg.) (1982): Lehr-Lern-Forschung. München/Wien/Baltimore.
- Treml, A. K. (1998): Lernen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): a.a.O., S.93-102.
- Treptow, R. (2000): Wissensgesellschaft und Soziale Arbeit. In: Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J. (Hg.), a.a.O., S. 23-40.
- Treuheit, W./Otten, H. (1986): Akkulturation junger Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.
- Tugendhat, E./Wolf, U. (1983): Logisch-semantische Propädeutik. Stuttgart.
- Uhe, E. (1976): Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern. In: Schallenger E.H. (Hg.): Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Kastellaun, S. 65-82.
- Uhle, R. (1989): Verstehen und Pädagogik. Eine historisch-systematische Studie über die Begründung von Bildung und Erziehung durch den Gedanken des Verstehens. Weinheim.
- Vester, M. u.a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Wandel. Frankfurt/M.
- Vierhaus, R. (1972): Bildung. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe: historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. (Hrsg. im Auftr. des Arbeitskreises für Moderne Sozialgeschichte e.V.). Stuttgart, S. 508-551.
- Vollstädt, W. u.a. (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Opladen.

- Vormbusch, U. (2002): Diskussion und Disziplin. Gruppenarbeit als kommunikative und kalkulative Praxis. Frankfurt/M.
- Voß, G. (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie und Erziehungssozialisation 2, S. 149-166.
- Walgenbach, P. (1999): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A. (Hg.): a.a.O., S. 319-354.
- Walter, R. (1999): Toleranz eines gesellschaftlichen Rechtsstaates. Frankfurter Rundschau 14.08.1999.
- Walzer, M. (1998): Über Toleranz. Von der Zivilisierung der Differenz. Hamburg.
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (1985): Menschliche Kommunikation. (7. Auflage). Bern/Stuttgart/Toronto.
- Weber, M. (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Köln/Berlin.
- Weber, M. (1988): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Tübingen.
- Wedemeyer, C. A. (1984): Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne. Weinheim.
- Weedon, C. (1990): Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie. Zürich/Dortmund.
- Weick, K. (1985): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/M.
- Weidenmann, B. (1991): Lernen mit Bildmedien: psychologische und didaktische Grundlagen. Weinheim/Basel.
- Weidenmann, B. (Hg.) (1993): Wissenserwerb mit Bildern: instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. Göttingen u.a.
- Weingart, P. (1983): Wissensproduktion und soziale Struktur. Frankfurt/M.
- Welsch, W. (1987): Unsere postmoderne Moderne. Weinheim.
- Welsch, W. (1996): Vernunft: die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M.
- Welzer, H. (Hg.) (2001): Das soziale Gedächtnis. Hamburg
- Wenning, N. (1995): Nationalstaat und Erziehung. Fernuniversität Hagen.
- Wexler, P. (1981): Struktur, Text und Subjekt: Eine kritische Soziologie des Schulbuchwissens. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1, S. 55-74.
- Wiener, N. (1952): Mensch und Menschmaschine. Kybernetik und Gesellschaft. Frankfurt/M./Berlin.
- Wiener, N. (1968 [1948]): Kybernetik. Hamburg.
- Wierlacher, A. (Hg.) (1993): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung. München.
- Willke, H. (1997): Die Supervision des Staates. Frankfurt/M.
- Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart.

- Willke, H. (1999): Die Wissensgesellschaft. In: Pongs, A.: a.a.O., S. 259-280.
- Willke, H. (2002): Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft Frankfurt/M.
- Wimmer, A. (1996): Kultur. Zur Reformulierung eines sozialanthropologischen Grundbegriffs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3, S. 401-425.
- Wimmer, M. (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): a.a.O., S. 404-447.
- Wimmer, M. (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hg.): a.a.O., S. 45-68.
- Winkler, H. (1997): Docuverse. Zur Medientheorie der Computer. Regensburg.
- Wirth, U. (2002): Performanz. Frankfurt/M.
- Wittgenstein, L. (1984): Tractatus logico – philosophicus. Werkausgabe Band 1. Frankfurt/M.
- Wittgenstein, L. (1984a): Über Gewissheit. Werkausgabe, Bd. 8, S. 113-258. Frankfurt/M.
- Wittpoth, J. (Hg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld.
- Wong, D. (1992): Fremdheitsfiguren im gesellschaftlichen Diskurs. Am Beispiel der Asylwanderung nach Deutschland. In: Matthes, J. (Hg.): a.a.O., S. 405-419.
- Wulf, C. u.a. (Hg.) (2001): Grundlagen des Performativen. Weinheim/München.
- Wünsche, K. (1995): Der Schüler. In: Lenzen, D. (Hg.): a.a.O., S. 362-382.
- Zerger, J. (1997): Was ist Rassismus? Göttingen.
- Ziehe, T. (1975): Pubertät und Narzissmus: Sind Jugendliche entpolitisiert? Frankfurt/M.
- Ziehe, T. (1996): Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): a.a.O., S. 924-942.