

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 recurriert. 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 vermeiden¹, 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 Wissensgesellschaftsdiskurs 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 Vervollkommenung individueller Anlagen und Fertigkeiten (»Perfectibilität«). 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 »spezielle 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*² 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 Selbstthematisierung 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 genauerer 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 hegemonale 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 unterbelichtet³. 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 Individualisierung⁴ 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 Subjektkonzepten, 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.)⁵. 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 Subjektkonstitution. 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/Subjektkonstitution, 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 Abschlüssen⁶, 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 führen⁷. 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 Praxisbereichen⁸. Das Bildungssystem übernimmt hierbei nach wie vor die Seite kultureller Reproduktion⁹, 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 ungelernten 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 habituelier 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« (Lenhardt/Stock 1997: 90), sondern sie sind als Indiz für einen grundlegenden Umbau der Subjektivierungsform im neoliberalen Sinne¹⁰ 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 taue (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 Bildungskansons 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*¹¹ 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.¹²

So weist Dieter Lenzen auf die Anschließbarkeit der Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz an den Bildungsbegriff hin¹³, 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 dar¹⁴.

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 deutlich¹⁵. 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 gebildet¹⁶.

»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)¹⁷. 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-

dungsmanifest¹⁸ 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 Selbstvervollkommenung 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.¹⁹

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 Subjektconstitution 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

19 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 Erziehungswissenschaft²⁰

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 Anschlüsse 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)²¹ 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 sein²². 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 voraussetzen, 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 werden²³. 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 »Verstreuerung« (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 selbstdeklarer 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 Curriculumsdiskussion²⁴ 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

²⁴ 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 werden²⁵. 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«²⁶), 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 Huiskens 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 Politikologie 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 unterschläge, 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 gelehrtcs 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 Lernsubjekts²⁷ 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.²⁸

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.

schiebt²⁹. 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 Wissensselementen 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 (Dreup/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 = Information³⁰) 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 gerichtet³¹. 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 »unterscho-ben« 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 sollen³². »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 Relevanz³³, 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 filtrierte 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 Wissenselementen 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)³⁴. 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 schon 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, Sicherheitskontrollen 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 machten (Entlastungsfunktion). Zum anderen sorgen sie auch rasch für eine gemeinsame Interpretation (Konsensfunktion) und stellten 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.)³⁵ 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 Gegenstände³⁶ 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 sein³⁷. 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 sozialem 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-spezifisierten (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 können³⁸. 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 Aussagen³⁹ 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 Informationen⁴⁰ 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 gestalten⁴¹. 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 Gedächtnisses

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 artikulierte Wissen ist mannigfach, virtuell und daher implizit mit anderem Wissen und anderen Diskursen verkoppelt.⁴²

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 ist⁴³. 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«⁴⁴ dem Wissen eine deontisch-normative, d.h. *regulative* Dimension⁴⁵ 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 beschriebe-

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.⁴⁶

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« fände⁴⁷. 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 transzendenten 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 vorliegen⁴⁸, 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 Procédere 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.⁴⁹ 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«.⁵⁰ 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).⁵¹

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 Theologie⁵²:

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 Spezialwissen⁵³ 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 Narrationen⁵⁴. 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 bestünde 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 besitzt⁵⁵.

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 Doppeltstruktur 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 abgrenzen⁵⁶, 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 Unterscheidung⁵⁷ 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 bilden⁵⁸. 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, unthematisierte 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 Diskursen⁵⁹ 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 Schicksalhafterkeit 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 Strukturbildung 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 einschränkt⁶⁰.

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 Bedeutungsgeneralisierung 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 werden⁶¹, 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 Vermittlung⁶² 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 wird⁶³ (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* bedeuten⁶⁴. 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 anschlüsse, 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, formulieren⁶⁵.

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 *Kontingenz* 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,⁶⁶ wobei sich die sozialen Anforderungen an die individuelle

66 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 erforschen⁶⁷.
- 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).

67 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).