

Thomas Höhne

# **Pädagogik und das Wissen der Gesellschaft**

*Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Wissen*

## **Der Text:**

Mit der prominenten Zeitdiagnose „Wissensgesellschaft“ werden nicht nur gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Veränderungen verbunden, sondern auch der Wissensbegriff spezifisch in den Vordergrund wissenschaftlicher Betrachtung gerückt. Im vorliegenden Papier werden zunächst sowohl die strukturellen Veränderungen in der Wissensgesellschaft nachgezeichnet, als auch das Konzept bzw. der Diskurs über Wissensgesellschaft selbst zum Gegenstand der Analyse gemacht. Ein kritischer, diskursanalytischer Blick auf die pädagogische Rezeption dieses Konzepts zeigt eine „pädagogisierende Verkürzung“ soziologischer Probleme und Fragestellungen. Der Gewinn für die Pädagogik liegt unter anderem in einer diskursiven Aufwertung der Disziplin, die mit den Konzepten des lebenslangen Lernens, des selbstorganisierten Lernens oder der Kompetenz gesellschaftlich und politisch wieder stärker gefragt ist. Eine genaue Diskursanalyse entsprechender Konzepte macht die neoliberale Überformung zentraler Begriffe wie „Bildung“ und „Subjekt“ deutlich. Nach dieser kritischen Betrachtung wird in einem weiteren Schritt begründet, warum „Wissen“ in mehrfacher Hinsicht für die Pädagogik von zentralem Interesse ist. Einmal spielen die vielfältigen Formen von Wissen für die Pädagogik, insofern sie sich auch als Vermittlungswissenschaft begreift, eine entscheidende Rolle. Darüber hinaus lassen sich Bildungsprozesse und deren Veränderungen in der Ableitung aus gewandelten Wissensformen genauer beschreiben als mit Hilfe des normativ stark aufgeladenen Konzepts des Bildungssubjekts. Schließlich böte ein postkognitivistischer Wissensbegriff die Möglichkeit, jenseits der Vorstellungen von Subjekten als Instanzen der Informationsverarbeitung und –optimierung Praktiken des Wissens, seiner Genese und seiner Transformation zu untersuchen und sie so als „situiertere Kognition“ zu begreifen. Die Merkmale eines entsprechenden Wissensbegriffs sowie mögliche empirische Perspektiven für eine derart orientierte pädagogische Wissensforschung werden abschließend aufgezeigt.

## **Der Autor:**

Dr. Thomas Höhne  
thomas.hoehne@erziehung.uni-giessen.de  
<http://www.erwachsenenbildung.uni-giessen.de/hoehne>

	Inhaltsverzeichnis	2
	<b>Einleitung</b>	<b>3</b>
<b>1</b>	<b>Pädagogik, Wissen und Gesellschaft</b>	<b>7</b>
1.1	Pädagogik und Wissen.....	7
1.2	Pädagogisches Feld und Diskursdynamik – zur Rezeption des Wissensgesellschaftsdiskurses in der Pädagogik.....	11
1.3	Das sozialwissenschaftliche Konzept der Wissensgesellschaft.....	22
1.4	Wissensgesellschaft und Bildungssystem.....	25
1.5	Veränderungen im Bildungssystem am Beispiel der Universität.....	26
1.6	Zur neoliberalen Transformation des Bildungsbegriffs	33
<b>2</b>	<b>Wissen, Pädagogik, Subjekt und Macht</b>	<b>44</b>
2.1	Pädagogik, Macht und Subjekt.....	44
2.2	Veränderungen des Subjektbegriffs.....	50
2.3	Pädagogisierung und neoliberale Subjektformierung...	59
<b>3</b>	<b>Zum Status der Begriffe „Wissen“ und „Lernen“ in der Erziehungswissenschaft</b>	<b>65</b>
3.1	Historische Perspektiven: Veränderungen des Wis- sens in der Moderne.....	65
3.2	Zur Spezifik pädagogischen Wissens.....	76
3.3	Wissen als pädagogisches Anathema.....	62
3.4	Umriss einer pädagogisch akzentuierten Wissensforschung.....	88
3.5	Elemente eines postkognitivistischen Struktur- und Formbegriffs von Wissen.....	93
3.6	Primat der Wissensstruktur.....	95
3.7	Umriss eines Struktur- bzw. Formbegriff von Wissen	98
<b>4</b>	<b>Diskursanalyse als empirische Wissensanalyse</b>	<b>104</b>
4.1	Diskursanalyse als interdisziplinäres Projekt.....	105
4.2	Diskursanalyse als theoretisch-methodischer Ansatz...	107
4.3	Diskursanalyse der Darstellungsformen von Migran- ten/-innen in Schulbüchern .....	111
4.4	Evaluation als Wissens- und Machtform.....	120
4.5	Der Lerndiskurs in der Pädagogik.....	123
	<b>Bibliographie</b>	<b>127</b>

## Einleitung

Im vorliegenden Text werden Überlegungen zu einer pädagogisch ausgerichteten Wissensforschung skizziert. Im Zentrum der Betrachtung steht der Wissensbegriff und seine Bedeutung für die Pädagogik, die ihr vor allem auch aus der aktuellen Dominanz des Diskurses um die Wissensgesellschaft erwächst. In diesem Rahmen wird nach den Bedingungen und Möglichkeiten einer pädagogisch ausgerichteten Wissensforschung gefragt. In den ersten drei Teilen wird ein allgemeiner theoretischer Rahmen entwickelt, dessen Eckpunkte die Begriffe „Wissen“, „Subjekt“, „Macht“ und „Wissensgesellschaft“ bilden. Im vierten Teil wird die Diskursanalyse als Methode für eine empirische Wissensforschung vorgestellt, wie sie in Form der Thematischen Diskursanalyse konzipiert und empirisch für unterschiedliche Gegenstände eingesetzt und erprobt wurde. Dabei werden empirische Untersuchungen zu den Veränderungen im Bildungssystem am Beispiel der Universität (Punkt 1.5), zur Migrantendarstellung in Schulbüchern (Punkt 4.3), zur historischen Entwicklung des Evaluationsdiskurses (Punkt 4.4) und zum Lerndiskurs in der Pädagogik (Punkt 4.5) vorgestellt. Was den Aufbau des Textes betrifft, so gliedern sich die vier Teile im Einzelnen wie folgt:

Im *erste Teil* wird mit einem Problemaufriß begonnen, in dem zum einen die pädagogische Rezeption des sozialwissenschaftlichen Konzepts der Wissensgesellschaft kritisch beleuchtet wird und zum anderen Argumente für eine wissensorientierte Forschung in der Pädagogik (Punkt 1.1). Bei genauer Betrachtung zeigt sich, dass der Wissensbegriff, der mit dem Wissensgesellschaftsdiskurs in den Vordergrund rückt, pädagogisiert und in eine pädagogische Semantik übersetzt wird, so dass eine fruchtbare wissenstheoretische Perspektive abgeblockt wird. In dem gegenwärtig in der Pädagogik dominierenden Kompetenzdiskurs bildet „Wissen“ in seiner Vielförmigkeit, seinen Inhalten und seinen strukturellen Eigenschaften keine zentrale Referenzkategorie. In Absetzung dazu wird hier eine epistemologische Perspektive entfaltet, die Wissen als pädagogische Leitkategorie in den Mittelpunkt der Beobachtung rückt. Demgegenüber wird vorgeschlagen, den Bildungsbegriff von der Seite des Wissens her zu reformulieren anstatt einseitig auf das Subjekt (und seine Fähigkeiten) zu fokussieren, wie klassischen Bildungstheorien und radikalkonstruktivistisch orientierten Lerntheorien gemeinsam ist (Punkt 1.6). Mit der analytischen Un-

terscheidung von „Konzept“ und „Diskurs“ ist ein kritischer Blick auf den Wissensgesellschaftsdiskurs möglich, der den unreflektierten pädagogisierenden Bezug zum Wissensgesellschaftskonzept deutlich macht (Punkt 1.2). Ein beobachtbarer Effekt besteht darin, dass dabei neoliberale Elemente in der Pädagogik unhinterfragt übernommen werden. Dies führt zu einer schrittweisen Neoliberalisierung pädagogischer und bildungstheoretischer Vorstellungen. So werden Bildungs(miss)erfolge zumeist individuell zugerechnet, und es lässt sich in den Expertendiskursen die Figur eines unternehmerischen Selbst als erwünschter Idealtypus des Studierenden nachweisen (Punkt 1.5). In diesem Sinne werden etwa klassische Bildungstheorien in neueren pädagogischen Konzepten durch radikalkonstruktivistische Ansätze ersetzt, ohne die damit verbundenen theoretischen Probleme zu thematisieren (Punkt 1.6).

Die Neoliberalisierung von Bildungsvorstellungen hat eine Transformation des Subjektbegriffs zur Folge, die im *zweiten Teil* genauer beleuchtet wird. Hierbei erweist sich das strukturelle, machtanalytische Defizit der Pädagogik auch für die Rezeption des Wissensgesellschaftsdiskurses als entscheidender theoretischer Blindfleck. Erst die Dethematisierung des Zusammenhangs von Subjekt und Macht innerhalb der Pädagogik ermöglicht eine neoliberale Reartikulation des Bildungs- und Subjektdiskurses (Punkt 2.1). So zeigt sich, dass der Subjektbegriff im Rahmen der Neubestimmung von Bildung qualitativ-theoretisch kaum noch bestimmt wird, auch wenn weiterhin von „Subjekten“ die Rede ist. Die Leitthese lautet, dass die Konzepte des „flexiblen Subjekts“ bzw. des „Kompetenzsubjekts“, auf die im pädagogischen Bereich zumeist zurückgegriffen wird, von der Figur eines dezentrierten Subjekts ausgehen, für das sich eine durchgehende Kernidentität als dysfunktional für das Agieren-Können in unterschiedlichen Kontexten erweist. In dieser Form der „polykontexturalen Subjektivität“, wie sie bezeichnet werden kann, wird – so die These – ein mögliches Subjektzentrum bzw. eine Kernidentität in eine kaum noch zu überschauende Menge an Kompetenzen aufgelöst (Stichwort „Arbeitskraftunternehmer“, Punkt 2.2). Neben der umfassenden Ökonomisierung des Sozialen als Signum des Neoliberalismus lässt sich auch eine Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse beobachten, bei der den Subjekten die Verantwortung für ihr Handeln, ihre Erfolge und Fehlschläge individualisierend zugeschrieben wird. Deshalb lautet eine weitere These, dass erst ein Blick auf den Zusammenhang

von Subjekt und Macht die Chance eröffnet, die Bedingungen der Möglichkeit von Subjektivität zu untersuchen, um einen angemessenen qualitativen Subjektbegriff zu gewinnen. Schließlich wird mit Bourdieu auf die Veränderungen des sozialen Raums im Kontext der Wissensgesellschaft hingewiesen, denn die Individualisierung qua Kompetenzen bilden ein kulturelles Kapital und eröffnet ein neues Feld habituellem Praktiken, durch das neue Ausschlüsse und neue Formen sozialer Ungleichheit produziert werden. Neben dem machtheoretischen Defizit erweist sich die Dethematisierung sozialer Ungleichheit im pädagogischen Diskurs als weiteres zentrales Defizit.

Der *dritte Teil* widmet sich der beabsichtigten epistemologischen Perspektive im engeren Sinn. Zunächst werden die Strukturveränderungen von Wissen in der (Post)Moderne erwähnt, bei dem sich eine Transformation von einem Einheit und Identität stiftenden Wissen hin zu einem Differenzwissen vollzogen hat (Punkt 3.1). Daran anschließend wird in zweifacher Weise die Bedeutung von Wissen als zentraler pädagogischer Kategorie aufgezeigt. Zum einen wird der Versuch von Oelkers/Tenorth reflektiert, die spezifischen Merkmale pädagogischen Wissens qua eines allgemeinen Wissensbegriffs zu bestimmen. Diese Suche nach einer Einheitsformel wird unter anderem aufgrund eines sprachlich-symbolisch verengten Wissensbegriff kritisiert (Punkt 3.2). Zum anderen wird Wissen als pädagogische Kategorie mit dem Ziel rekonstruiert, genealogisch das Potential einer erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Wissensforschung zu eruieren. Dabei wird deutlich, dass es als Anathema bzw. in Form erziehungswissenschaftlicher Subdiskurse in fünffacher Weise latent schon immer existent war (Punkt 3.3). Weiterführende theoretische Überlegungen zum Wissensbegriff führen zur Skizze einer postkognitivistischen Wissensforschung, mit der über die kognitionstheoretische Forschung hinaus Wissen, Wissenserwerb und –vermittlung als spezifische soziale Praktiken begriffen werden können (Punkt 3.4), wozu der kognitivistische und postkognitivistische Ansatz stichwortartig gegenüber gestellt werden (Punkt 3.5). In dem Zusammenhang wird auf das Primat der Struktur von Wissen gegenüber einer einseitigen Fokussierung auf die Prozesse des Wissenserwerbs bzw. den damit verbundenen Kompetenzen (Punkt 3.6). Für eine entsprechend postkognitivistische Wissensforschung wird theoretisch ein Struktur- und Formbegriff sozialen Wissens umrissen (3.7).

Im abschließenden *vierten Teil* werden auf der methodischen Ebene die Perspektiven einer empirischen Wissensforschung unter diskursanalytischen Vorzeichen aufgezeigt sowie der von mir entwickelte Ansatz der Thematischen Diskursanalyse vorgestellt, die in mehreren empirischen Projekten bereits erprobt wurde (Punkt 4.1, 4.2). Da Wissen stets in Diskursen artikuliert wird, stellt sich in methodischer Hinsicht die Diskursanalyse hierbei als besonders anschlussfähig dar. Konkret werden die Untersuchungen zur Migrantendarstellung in Schulbüchern (Punkt 4.3), zur Entwicklung des Evaluationsdiskurses (Punkt 4.4) und die diskursanalytische Rekonstruktion des pädagogischen Lernbegriffs vorgestellt, die im Rahmen eines laufenden DFG-Projekts unternommen wird (Punkt 4.5).

# 1. Pädagogik, Wissen und Gesellschaft

## 1.1 Pädagogik und Wissen

Seit ihrem Bestehen hat die moderne Pädagogik<sup>1</sup> in vielfältiger Art und Weise Wissen zu ihrem Thema gemacht. Ob bei Fragen der didaktischen Vermittlung oder in Bezug auf Lehrpläne, ob bei der Bestimmung von Inhalten bzw. Kategorien in Bildungstheorien oder hinsichtlich der Klärung der Merkmale professionellen Wissens – stets spielte Wissen eine wichtige Rolle (Bollmann 2001). Um so mehr irritiert der Umstand, dass „Wissen“ selbst niemals wie etwa „Lernen“ oder „Bildung“ zu einer pädagogischen Leitkategorie avanciert ist. Ein Grund dafür ist die theoretisch-perspektivische Beschränkung der Pädagogik auf die Beobachtung und Analyse pädagogischer Prozesse in Form des personalen Lehrer-Schüler bzw. des „Erzieher-Zögling“-Verhältnisses, die Subjektorientierung in Bildungstheorien ein weiterer. Nur selten jedoch thematisierte Pädagogik jenseits dieser subjektiven oder dyadisch reduzierten Ebene der Intersubjektivität soziale Elemente oder Strukturen als grundlegend bedeutsam für pädagogische Prozesse<sup>2</sup>.

### *Wissen als Strukturkategorie*

Insofern kann festgehalten werden, dass es der Pädagogik – bezogen auf Wissen – grundlegend an einer *epistemologischen Perspektive* mangelt, in der Wissen als *Strukturkategorie*<sup>3</sup> betrachtet wird. Wissen selbst kommt hierbei zentrale Vermittlungsfunktion zu – etwa in der Vermittlung der Beziehung von

---

<sup>1</sup> Der Begriff Pädagogik wird hier und im Folgenden als Oberbegriff für das gesamte pädagogische Feld verwendet, das aus der Erziehungswissenschaft bzw. den erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen und den jeweiligen Praxisfeldern besteht. Wo es notwendig ist, wird im Text entsprechend zwischen pädagogischen Praktiken oder Praxisbereichen und dem wissenschaftlichen Feld der Erziehungswissenschaft differenziert. In dieser Unterscheidung spiegelt sich natürlich die klassische Theorie-Praxis-Differenz wider, wie sie wohl für die Pädagogik und besonders für den Professionalisierungsdiskurs konstitutiv (und zugleich verwirrend) ist.

<sup>2</sup> An späterer Stelle wird der Unterschied zwischen intersubjektiver und transsubjektiver Ebene genauer beschrieben. Grob gesagt verweist der Begriff des Transsubjektiven auf die regulierende Dimension sozialer Strukturen – etwa im Sinne von Durkheims „sozialen Tatsachen“ (Durkheim 1970: 105 ff.) – neben der Dimension der Ermöglichung von Handeln auf Seiten der Subjekte. Intersubjektivität wird in pädagogischen Kontexten zumeist in der Logik des Gesprächs bzw. des personalen Verhältnisses gedacht (Scheunpflug 2001: 14). Doch schon in der Gesprächsdyade wird eine nicht mehr zu durchschauende Komplexität aufgespannt (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1985), so dass komplexe Arrangements wie Unterricht mit linearen Modellen grundsätzlich nicht mehr beschreibbar sind. Darüber hinaus hat Foucault deutlich gemacht, dass Subjekte in den Diskursen nicht, wie es ihnen zumeist erscheint, über Sinn verfügen oder ihn „frei aushandeln“, sondern Sinnkonstitution auf geregelte Diskursordnungen zurückzuführen sind, die den Subjekten selbst aber nicht direkt einsichtig sind (vgl. Diaz-Bone 1999).

<sup>3</sup> Der Begriff „Strukturkategorie“ wird hier in Anlehnung an die feministische Bedeutung von „Geschlecht als Strukturkategorie“ verwendet, womit ein gesellschaftlich „fundamentales Ordnungsprinzip“ gemeint ist (vgl. Brück u.a. 1992: 63 ff.)

Individuum und Welt oder bei der Kommunikation zwischen Individuen. Wenn Wissen als notwendiges und grundsätzliches „Dazwischen“ angesehen wird, so wird damit auf die *symbolische Ebene sozialer Praktiken* fokussiert. Jede Art der Zuweisung, der Benennung und Kategorisierung hat sozialen Charakter, womit eine Positionierung der Subjekte innerhalb einer vorgängigen symbolischen (Wissens)Ordnung stattfindet. Für Ordnungen sind Regeln konstitutiv und diese Regeln werden in Aneignungs- und Vermittlungsprozessen stets mit gelernt oder gelehrt (Youniss 1980: 51). Regeln werden in impliziten Formen verfestigt, wobei der Körper und die Handlungsrouninen zwei zentrale Instanzen der Verdichtung sozialen Wissens darstellen. Die Inkorporierung gesellschaftlicher Bedeutungen und Regeln wiederum vollzieht sich auf der Ebene von Institutionen. Denken – wie auch Handeln – hängt, wie Mary Douglas hervorhebt, von Institutionen<sup>4</sup> ab, wobei diese folgendermaßen bestimmt werden können:

„Institutionen gründen auf Habitualisierungen und Konventionen – an sich ist es gleichgültig, ob rechts oder links gefahren wird, es muß nur eine Regel geben, über die sich Handlungen koordinieren und verknüpfen“ (Gildemeister/Wetterer 1992: 239).

Wenn von Wissen als Strukturkategorie die Rede ist, so sind die erwähnten Momente der „Vermittlung“, der „Institution/Regeln/Ordnung“ und der „symbolischen Ebene“ damit gemeint, durch die ein komplexes Beziehungsgeflecht zwischen Individuen und Welt aufgespannt wird. Wissen geht in dieser Bedeutung also über individuelle kognitive Fähigkeiten und die didaktische Zwecksetzung hinaus (i.e. der pädagogischen Vermittlung) und bezieht sich auf die Vielfalt der sozialen Formen von Brechungen und Vermittlungen.

Das angedeutete Desiderat der mangelnden Berücksichtigung des elementaren Faktors Wissen in der Pädagogik hängt wesentlich mit Forschungstraditionen der Disziplin zusammen, die Paradigmenwechsel eher in Form behutsamer Verschiebungen denn als klare revolutionäre Brüche zulassen (Kuhn 1969). So änderte sich beispielsweise das Theorieverständnis im Bereich der Schulpädagogik erst ab Mitte der 70er Jahre dahingehend, als sich langsam ein Blick für institutionelle bzw. organisatorische Strukturen herauszubilden begann. Nicht mehr nur die „Lehrerpersönlichkeit“ stand bei der Betrachtung im Vordergrund,

---

<sup>4</sup> Douglas betont die soziale und kognitive Dimension von Institutionen und bezieht sie auf so unterschiedliche Formen wie „Familie, Spiel oder eine Zeremonie“ (Douglas 1991: 81).

sondern zunehmend institutionelle Strukturen, auf deren Bedeutung für Erziehungs- und Sozialisationsprozesse als erster Siegfried Bernfeld mit dem Diktum, dass die Schule als Institution erziehe, hingewiesen hatte. So war es ein Schritt, Schule als Institution nicht lediglich als „administrative Verstörung der Schule“ wahrzunehmen, wie dies Horst Rumpf noch in den 60er Jahren konstatierte. Erst 1976 versuchte Wolfgang Klafki auf dem 5. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft „Organisation und Interaktion“ als zwei für die Pädagogik bedeutsame Konzepte darzustellen, ohne Organisation mit bürokratischer Übersteuerung (Hellmut Becker), d.h. illegitimen Eingriffen „von Außen“ gleichzusetzen (vgl. Böttcher 2002: 56 f.). Erst auf der institutionellen Ebene, welche die interaktionistische übersteigt, werden bestimmte Problemlagen sichtbar, wie dies etwa Gomolla/Radtke in Bezug auf die „institutionelle Diskriminierung“ zeigen konnten, die sich auf der Strukturebene von institutioneneigenen Wissens- und Deutungsbeständen nachweisen lässt (Gomolla/Radtke 2002: 56).

Das angedeutete Problem der mangelnden Thematisierung der sozialen und kulturellen Dimension von Wissen durch die Pädagogik heißt nicht, dass Wissen in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen keine Rolle spielen würde, Ganz im Gegenteil nimmt es als übergreifendes subdisziplinäres Anathema eine wichtige Stellung ein (Höhne 2003: 110-132, vgl. Punkt 3.2). Seine Bedeutung als zentrale Kategorie wird auch angesichts der Diagnose der Pädagogisierung deutlich, nach der pädagogisches Wissen in außerpädagogischen Bereichen ein wichtiges Element darstellt – etwa in den Medien, in denen Vermittlung von Wissen stattfindet (vgl. Lüders/Kade/Hornstein 1998). Diese Perspektive legt einen Vergleich unterschiedlicher Formen der Vermittlung in pädagogischen und nicht-pädagogischen Feldern<sup>5</sup> nahe, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu untersuchen. So stellt sich etwa die Frage, ob die als Pädagogisierung diagnostizierten Phänomene – nämlich die Expansion pädagogischer Semantiken in nicht-pädagogische Felder – nicht weitergehende Effekte, d.h. spezifisch Machteffekte im (bildungs-)politischen Kontext des Neoliberalismus zeitigen und nicht nur als semantische Expansion von Spezialwissen einzustufen sind

---

<sup>5</sup> Der Feldbegriff wird hier im Sinne Bourdieus als spezifischer sozialer Bereich, der sich durch eine eigene Logik des Wissens und des Handelns der Akteure, eine relative Autonomie gegenüber anderen Feldern, durch Definitionsmacht und Regeln auszeichnet (Bourdieu 1998, Helsper/Hörster/Kade 2003: 9). Zum Begriff des wissenschaftlichen Feldes vgl. auch Höhne/Nousch/Seyfert 2004: 21-46.

wie bisweilen behauptet wird (vgl. Punkt 2.2). Mit der Frage nach dem Wissen ist auch die Frage nach der legitimen Ordnung und dem, was als legitimes Wissen gesellschaftlich anerkannt wird, verbunden. Diese *reflexive Dimension* macht die Relativität des Beobachterstatus deutlich, nach der es kein absolutes Wissen, sondern nur Auffassungen von Wissen im Sinne sozialer Konstruktionen gibt. Wenn etwa die „Vorstellungen von Lernen als soziale Konstruktionen über die gesellschaftliche Entfaltung des Lernproblems“ begriffen werden (Künzli 2004: 620), so sind damit die historischen Veränderungen der jeweils dominierenden Vorstellungen und Auffassungen über Lernen bzw. die Lernproblematik impliziert. Rudolf Künzli spricht in diesem Zusammenhang von „gesellschaftlichen Dispositiven der Produktion, Pflege, Verteilung und Aneignung von sozial relevantem Wissen“ (ebd.). Transformationen, Krisen und Umbrüche können daher auch die veränderten Auffassungen von Wissen zurückgeführt werden und es zeigt sich, dass „Wissenskrisen (krisis = Sonderung, Scheidung) mit einer Pluralisierung von Wissensformen oder einer auch mit ihrer Vereinheitlichung einhergehen“ (Bollmann 2001: 18).

Analytisch wird die eigene Form bzw. *emergente Struktur sozialen Wissens* fassbar, wenn man die erwähnte Unterscheidung von „(inter)subjektiv“ und „transsubjektiv“ berücksichtigt (Laucken 2004: 15, Höhne 2001a: 28 f., 2003: 141 f.). Diese Sichtweise auf Wissen vermeidet die Gefahr eines kognitionstheoretisch ausgerichteten „Reduktionismus der individualistischen Wissenskonzeption“ (Zielke 2004: 39) und rückt die Bedeutung symbolisch-institutioneller Kontexte als Konstitutionsbedingung für jede Art sozialer Wissenskonstruktion hervor. Die Vernachlässigung dieser Dimension zeigt sich vor allem bei gängigen Analysen genuin pädagogischer Gegenstände wie etwa Lehrplänen und Schulbüchern, in denen sich soziales Wissen manifestiert, das didaktisch-pädagogisch gebrochen ist. Gerade in diesem Bereich ersetzen beispielsweise Wirkungsfiktionen eine konkrete Analyse des pädagogisch formierten Wissens wie auch eine empirische Erforschung der (unterstellten) Wirkungen selbst blockiert wird (Höhne 2003b). Erst die erwähnte epistemologische Perspektive auf die eigenstrukturelle Ebene sozialen Wissens eröffnet die Möglichkeit des Vergleichs unterschiedlicher Wissensformen, unter denen pädagogisches Wissen eine disziplinäre Form darstellt. Darüber hinaus wird durch die besagte epistemologische Perspektive die allgemeine Struktur des sozialen Wissens berück-

sichtigt, wodurch eine Transformation in pädagogisches Wissen etwa als Teil eines intentionalen Prozess der Vermittlung deutlich wird. Diese soziale Struktur des Wissens vor seiner pädagogischen Rahmung gilt es in wissenstheoretischer Perspektive im Auge zu behalten, um die spezifischen Arten der Wissenstransformation in den Blick zu nehmen und die jeweiligen Effekte, die damit verbunden sind, empirisch zu untersuchen.

Neuere pädagogische Forschungen beginnen mittlerweile, die soziale Dimension des Wissens von Kindern, Schülern, Jugendlichen und Erwachsenen dezidiert zu untersuchen und grundsätzlich die Bedeutung des Vorwissens bzw. „Weltwissens“ für Lernprozesse herauszustellen (Fried/Büttner 2004, Eilschenbroich 2001). Hierbei wird etwa die Relevanz verschiedener Wissensformen wie beispielsweise von implizitem vs. explizitem Wissen oder wissenschaftlichem vs. alltäglichem Wissen für Vermittlungsprozesse unterstrichen (Höhne 2003: 159, Neuweg 1999, 2000). Ein wichtiger Effekt der Fokussierung auf den Wissensbegriff ist die Erweiterung des pädagogischen Formbegriffs, der genuin zum pädagogischen Denken gehört (Prange 2004: 394). Ob es sich um die „Formung des Menschen“, die „Modi des Lernens“, die „formale Bildung“ oder die „Methoden des erzieherischen Umgangs“ handle (ebd.), immer spielt das in ‚Form gebrachte‘, d.h. systematisierte Wissen eine zentrale Rolle. Auf die Kategorie des Wissens angewendet bedeutet Form die Unterscheidbarkeit verschiedener, relevanter Arten, Praktiken, Funktionen von Wissen, so dass sich unterscheidbare Wissensformen identifizieren lassen – wie etwa implizit/explicit oder Wissen/Können (vgl. Kap. 3.5).

## **1.2 Pädagogisches Feld und Diskursdynamik – zur Rezeption des Wissensgesellschaftsdiskurses in der Pädagogik**

Die hier aufgezeigte disziplinterne Sichtweise ist durch eine Außenperspektive zu ergänzen, denn oft werden diskursive Veränderungen und Bedeutungsverschiebungen durch disziplinexterne Faktoren induziert. Durch den *Diskurs über die Wissensgesellschaft*, wie er in den 90er Jahren populär geworden ist, hat der Wissensbegriff allgemeingesellschaftlich (politisch, ökonomisch, kulturell usw.) eine erhebliche Aufwertung erfahren und hat auch zu Resonanzen im pädagogischen Feld geführt. Doch zeigt sich bei näherer Betrachtung ein weit-

hin pädagogisierender Umgang mit den Begriffen „Wissen“ und „Wissensgesellschaft“ durch die Pädagogik, der durch eine Fokussierung auf die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten, d.h. auf die Subjekte und einen normativen Kompetenzdiskurs charakterisiert ist. *Eine adäquate Rezeption des Wissensgesellschaftsdiskurses innerhalb der Pädagogik, so die These, kann eine neue Perspektive im pädagogischen Feld eröffnen, in deren Mittelpunkt eine intensive Erforschung sozialer Wissensformen und ihrer Transformation mit dem pädagogischen Akzent auf die vielfältigen Arten der Aneignung und Vermittlung stehen könnte.* Als entscheidender äußerer Impulsgeber für die Pädagogik fungiert der Wissensgesellschaftsdiskurs in spezifischer Weise. Denn mit dem Konzept der Wissensgesellschaft wird Wissen zum zentralen Merkmal moderner (post)industrieller Gesellschaften erklärt (Willke 1999, 2002, Stehr 1994), womit Fragen der Struktur bzw. der Formierung von Wissen und davon ausgehend des Erwerbs sowie der Vermittlung von Wissen in den Vordergrund rücken (Höhne 2003, Stross 2001: 84).

In dem Zusammenhang spielt die Diskursanalyse eine zentrale Rolle, die zur Analyse von Wissensformen auf vielfältige Weise von Nutzen sein kann: 1) Mit der Analyse von Diskursen wird analytisch auf eine Metaebene gezielt, wodurch Einsichten in die konstitutiven Regeln und die Ordnungen besagter Diskurse gewonnen werden sollen. Mit der Diskursanalyse kann also eine Art „Diskursaufklärung“ geleistet werden, da auch eine Genealogie des jeweils diskursiv artikulierten Wissens möglich ist (Forneck/Höhne 2004, Höhne 2003, Kap. 5.1.4); 2) Damit ist ein zweiter wichtiger Grund für eine diskursanalytische Betrachtung genannt, denn für moderne wissenschaftliche Disziplinen ist es reflexionstheoretisch unerlässlich, Erkenntnisse über die Art und Weise ihrer eigenen Wissensproduktion zu erhalten und ein „disziplinäres Gedächtnis“ bzw. eine Archivgedächtnis anzulegen (Höhne 2003: 263). Diskursanalyse und Wissensanalyse sind hierbei direkt aufeinander bezogen; 3) Schließlich ermöglicht ein diskursanalytisches Vorgehen eine Rekonstruktion der Regelmäßigkeit und Formierung von Diskursen bzw. Wissen *jenseits* einer ideologiekritischen Sichtweise (Hirsland/Schneider 2001). Aus diesen Bemerkungen wird deutlich, dass der hierbei angelegte Diskursbegriff Foucaultischer Provenienz ist. Hierbei besteht das Ziel darin, mit der Analyse diskursiver Praktiken die Regelmäßigkeiten bzw. die Ordnungen des Diskurses, die grundsätzliche Verschrän-

kung von Wissen und Macht sowie die Auswirkungen auf die Subjekte zu untersuchen (Foucault 1993, Höhne 2003a). Was das Konzept der Wissensgesellschaft betrifft, so ist festzustellen, dass bislang kaum theoretisch dezidierte Auseinandersetzungen von erziehungswissenschaftlicher Seite damit vorliegen (Höhne 2003, 2004). Eine Ausnahme bilden hierbei Stroß (2001), Becker (2001) und Nolda (2001), die mit unterschiedlichen Akzentsetzungen auch eine kritische Perspektive auf das Konzept der Wissensgesellschaft entwerfen. Mit dem Wissensgesellschaftskonzept werden tiefgreifende soziale und ökonomische Veränderungen, ja oft ein grundsätzlicher Bruch in der gesellschaftlichen Entwicklung seit den 70er Jahren assoziiert, der durch das Gegensatzpaar industriell/postindustriell charakterisiert wird (Eickelpasch/Rademacher 1997). Rekuriert man auf dieses Konzept jedoch in vorbehaltlos-affirmativer Weise, so läuft man Gefahr, lediglich die normativ-prognostische Schlagseite, die diesem Konzept eigen ist (Steinbicker 2001), wahr- und aufzunehmen. Demgegenüber ist es notwendig, die starke Prämissen theoretisch zu reflektieren, die mit dem Konzept verbunden sind (z.B. ob Arbeit in Zukunft fast nur noch „Wissensarbeit“ sein wird).

Jedoch zeigt sich eine überwiegend positiv-affirmative und wenig reflektierte Bezugnahme auf den Begriff der Wissensgesellschaft durch die Pädagogik (z.B. Girmes 1999, Rosenblatt 1999, de Haan/Poltermann 2001). Ein Grund dafür stellt die Heterogenität des Konzeptes selbst und damit einhergehend die begriffliche Diffusität des Wissensbegriffs dar (vgl. Stroß 2001: 85 f.), der wie seinerzeit der Kulturbegriff in den 80er Jahren durch seine „semantische Offenheit“ hervorsteicht. Dabei geht die mögliche katalytische Funktion des Wissensgesellschaftsdiskurses verloren, die er theoretisch bezüglich der Entwicklung eines angemessenen Wissensbegriffs in der Pädagogik haben könnte, wenn „Wissen“ in seinen unterschiedlichen Vermittlungsformen zu einem zentralen pädagogischen Gegenstand gemacht würde.

„Wissensgesellschaft“ stellt im Rahmen soziologischer Deutungsangebote nur eine Interpretationsmöglichkeit gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen dar, denn mit jedem spezifischen Merkmal – ob Erlebnis-, Risiko-, Informations-, Multioptions- oder Kommunikationsgesellschaft – werden bestimmte Trends hervorgehoben und andere kaum oder gar nicht beleuchtet (Becker 2001: 86). Hierbei lässt sich zu analytischen Zwecken das *Konzept der Wis-*

*sensgesellschaft* vom *Diskurs der Wissensgesellschaft* unterscheiden. Auf der Ebene des Konzepts<sup>6</sup> als Netzwerk aus Begriffen, Kategorien und Basisannahmen werden mit dem Wissensgesellschaftskonzept strukturelle Veränderungen in sozialen, politischen, technisch-medialen und ökonomischen Bereichen beschrieben. So wird etwa neben der konstitutiven Funktion von Wissen für die moderne Gesellschaft hervorgehoben, dass man „das Vordringen wissenschaftlich-technischen Wissens in die Lebens- und Handlungsbereiche von immer mehr Menschen nicht mit einer Zerstörung und Abwertung anderer Wissensformen verbindet, sondern im Gegenteil ein Neben- und Miteinander historisch unterschiedlicher Wissensformen“ feststellt (Nolda 2001a: 117). Ein Basistheorem auf der Konzeptebene lautet also, dass sich die Wissensformen pluralisieren und dass wissenschaftliches Wissen vor allem aufgrund der Medien in popularisierter Form in alltägliche, nicht-wissenschaftliche Bereiche expandiert (Drerup/Keiner 1999).

Auf einer anderen Ebene findet sich in vielen unterschiedlichen Bereichen der Diskurs der Wissensgesellschaft, der verstreuter, metaphorischer und insgesamt unbestimmter als das Konzept „Wissensgesellschaft“ ist und es zeigt sich, dass es sehr selektiv rezipiert und diskursstrategisch eingesetzt wird. Im folgenden Gedankengang werden diese beiden Ebenen des Konzepts und des Diskurses mit berücksichtigt. Zur Orientierung soll eine Grobdefinition von Wissensgesellschaft (als Konzept) dienen: Wissensgesellschaft ist ein soziologisch-theoretisches Gesellschaftskonzept, mit dem soziales Wissen und die Transformation von Wissensformen als primärer Bezugspunkt für gesellschaftliche Veränderungen in den Mittelpunkt der Beobachtung und Analyse gerückt wird (vgl. Höhne 2003, Stroß 2001). Begriffe wie „Risikogesellschaft“ oder „Wissensgesellschaft“ stellen immer theoretische Typologisierungen dar. Was etwa die empirische Befundlage bezüglich der unterstellten Veränderungen und Entwicklung in Richtung einer postindustriellen Wissensgesellschaft betrifft,

---

<sup>6</sup> Ein Konzept im wissenschaftlichen Bereich stellt – ähnlich wie eine Theorie – ein Set aus mehr oder minder kohärenten Begriffen, Basistheoremen, Thesen, Abstraktionen und Prämissen dar. Es handelt sich also um das Konstrukt einer (wissenschaftlichen) Beobachtung, mit der eine notwendig selektive wissenschaftlich-systematische Beobachtung realisiert wird (vgl. Kromrey 1995: 100 ff.). Ein Diskurs hingegen kann als institutionalisierte und geregelte Rede- und Schreibweise beschrieben werden, in dem allgemeines oder spezielles Wissen artikuliert wird (vgl. Link 1986). In dieser Weise ist ein Konzept stets Teil eines Diskurses bzw. allgemeinen Diskursregeln unterworfen, d.h. Diskurs und Konzept schließen sich nicht aus. Die Unterscheidung ist aber notwendig, um die Rezeptionsweise eines Konzepts diskursanalytisch zu untersuchen – etwa wie hier die Rezeption von „Wissensgesellschaft“ durch die Erziehungswissenschaft.

so sind diese in keiner Weise eindeutig und die damit verbundenen Interpretationen sehr unterschiedlich (vgl. etwa Steinbicker 2001, Becker 2001).

Als soziologisch-politologisches Konzept liegt der Ursprung der Wissensgesellschaft in den 60er und 70er Jahren (Eickelpasch/Rademacher 1997, Höhne 2003, Kap. 1.1) und hat unter veränderten politischen Rahmenbedingungen in den 90er Jahren eine Neuauflage erlebt. In der ersten Phase der 60er und 70er Jahre wurde das Wissensgesellschaftskonzept, in der es wesentlich ein Gegenstand wissenschaftlicher, vor allem politologischer Auseinandersetzungen war, von pädagogischer Seite überhaupt nicht wahrgenommen, obwohl zahlreiche Basistheoreme wie etwa die Zunahme von Dienstleistungen und Wissensarbeit schon damals existierten, die heutzutage eine tragende Rolle im Diskurs spielen – und von der Pädagogik auch entsprechend aufgegriffen werden (Höhne 2003: 13). Daher lässt sich vermuten, dass es weniger die theoretische Erklärungskraft dieses Konzepts alleine ist, die es attraktiv für die Pädagogik macht, sondern der gewandelte Kontext und die veränderte Position der Pädagogik selbst, welche die Rezeptionsbedingungen bestimmen.

Was den sozialen und politischen Rahmen betrifft, so ist dieser nicht mehr durch bildungspolitische, sozialstaatliche Reformen bestimmt, sondern ist vor allem durch neoliberale Entwicklungen definiert. Bei bestimmten Ausrichtungen des neueren Wissensgesellschaftsdiskurs lassen sich Kopplungen mit neoliberalen Elementen wie staatliche Deregulierung, Individualisierung von Risiken und Verantwortung bzw. eine entsprechend neoliberale Umdeutung zentraler Begriffe wie „Autonomie“ und „Freiheit“ beobachten<sup>7</sup> (Höhne 2003: 92 ff., 100). Ein Effekt davon ist die Transformation zentraler pädagogischer Begriffe wie Bildung oder Lernen durch das „Paradigma aus Theorien der Selbstreferenz, Rückkopplung und Autopoiesis“ (ebd.: 98, vgl. Punkt 1.6). Die *neue Emphase*, mit der das kompetente und flexible Subjekt pädagogisch und allgemeingesellschaftliche angepriesen wird, lässt dabei kritische Einsichten in die Widerständigkeit von Subjektivität als sekundär in den Hintergrund treten und beschwört jede Fähigkeit im produktiven Sinn als individuelle Differenzierungsstrategie.

Diese Perspektive auf die Art der Rezeption theoretischer Ansätze und Paradigmen legt nahe, dass die Form der Aufnahme, Akzeptanz und Ablehnung

---

<sup>7</sup> So bestehen semantische Affinitäten zwischen systemtheoretischen Ansätzen zur Selbstorganisation und Deregulierungsvorstellungen, wie sie in politisch-neoliberalen Programmatiken zum Ausdruck kommen. Durch *mögliche* Kompatibilitäten ist jedoch noch nichts über die tatsächlichen Anschlüsse gesagt, über die erst empirische Diskursanalysen Auskunft geben können.

von Theorien wesentlich durch soziale und politische Veränderungen „von außen“ induziert werden<sup>8</sup>. Im Sinne Bourdieus kann zunächst einmal von einer *Schwäche des pädagogischen Feldes*<sup>9</sup> dahingehend ausgegangen werden, dass es im Zuge der ausklingenden Bildungsreform seit den 80er Jahren zunehmend an Bedeutung verloren hat. Hiermit sind zum einen in bildungspolitischer Hinsicht staatliche Deregulierungen und die damit einhergehenden (verfassungs)rechtlichen Steuerungseinbußen von Bildungsinstitutionen gemeint (zum Autonomieverlust der Universitäten vgl. Hofacker 2001, Höhne/Nousch/Seyfert 2004) und zum anderen die strukturelle Abhängigkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens von äußeren Setzungen, dessen Nutzen vor allem über die Produktion pragmatischen Wissens definiert wird<sup>10</sup>. In diesem Sinne wird ihr eine „fragile Identität“ (Keiner 2003: 100) bescheinigt. Auf der anderen Seite bildet die Soziologie methodisch und theoretisch seit den 60er bzw. 70er Jahren einen zentralen wissenschaftlichen Referenzbereich für die Pädagogik auf ihrem Weg zu einer post-geisteswissenschaftlichen, empirischen Wissenschaft.

Als ein grundlegendes Problem der Pädagogik seit der empirisch-sozialwissenschaftlichen Verunsicherung in den 60er/70er Jahren stellt sich die Suche der Disziplin nach vermeintlich sicherem Wissen dar, was etwa klassische Professionen wie Juristen oder Mediziner auszeichnet. Insofern stellt Wissen einen Reflexionsbegriff insofern dar, als das pädagogische Wissen selbst beobachtet und – wie etwa in der Professionsforschung – mit anderen Formen typologischen bzw. fallspezifischem Wissen verglichen wird. Daher überrascht nicht, dass erst durch die Debatte um Professionalisierung der Wissensbegriff in Zentrum der Betrachtung rückte, indem er als Reflexionsbegriff eingeführt wurde, mit dessen Hilfe die Identität und das Typische pädagogischen Handelns bestimmt werden sollte (Combe/Helsper 1996, vgl. Kap 3.3).

---

<sup>8</sup> Die innen/außen-Unterscheidung ist nicht objektivistisch miss zu verstehen, da Abgrenzungen und Affinitäten in den Feldern selbst konstruiert werden.

<sup>9</sup> Bourdieu bemisst den „Grad der Autonomie eines Feldes“ an seiner „Brechungsstärke“ bzw. seiner „Übersetzungsmacht“ in Bezug auf Gegenstands- und Problemdefinitionen. Würden wesentlich „äußere Fragestellungen, namentlich politische“ ungebrochen zum Ausdruck kommen, so sei dies ein Indiz für seine Heteronomie (1998: 19). In dieser Hinsicht zeigt sich eine Ambivalenz des pädagogischen Feldes, dessen pädagogisierender Zugriff etwa auf politische und soziale Probleme zugleich eine Stärke – nämlich jedes Problem in ein Erziehungsproblem zu verwandeln, d.h. an sich selbst zu delegieren – und eine Schwäche darstellt, da seine ‚Allzuständigkeit‘ mit dem Preis eines unsicheren, unspezifischen und empirisch nicht validierten Wissens bezahlt werden muss.

<sup>10</sup> In der Terminologie von Oelkers/Tenorth im Rahmen ihres Ansatzes zur Bestimmung pädagogischen Wissens wäre dies die Dimension der „Funktion des Wissens“, welche unterschiedliche Wissensformen voneinander unterscheidbar macht – etwa diagnostisches Wissen zur Erkenntnis und Handlungswissen zur Handlungsorientierung (Oelkers/Tenorth 1991a: 23).

Die Anbindung an feldexterne, vor allem soziologische Theoriereferenzen hat den doppelten Effekt, dass auf der einen Seite das Bedürfnis nach theoretischer Sicherheit befriedigt wird, auf der anderen Seite aber auch eine Möglichkeit der Problemexternalisierung gegeben ist. Ist sie für den Ursprung des Problems nicht verantwortlich, so kann sie dennoch zu dessen (vermeintlicher) Lösung beitragen. Doch wie geht die Pädagogik mit ihrer „fragilen Identität“ um? Sie habe die grundlegende „Unsicherheitsbelastung“, die durch ihr eigenes Wissen erzeugt wird, mithilfe der Bildung von Spezifika der einzelnen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen abgefedert (Keiner 2003: 99). Die weiterführende These dabei lautet, dass Ungewissheit als konstitutives Element pädagogischen Wissens in der Pädagogik kaum zum Gegenstand der Reflexion gemacht worden ist, sondern dass Ungewissheit in der beschriebenen Art „in den Kern ihres disziplinären Entwurfs“ selbst eingebaut worden sei (ebd.). Das deutschsprachige pädagogische Feld zeichne sich dabei sowohl durch einen hohen Grad an thematisch-disziplinärer Schließung *nach innen* aus (ebd.: 104 f.), wenn man die Dominanz verschiedener Leitdiskurse wie etwa „Schule“ oder „Bildung“ in den Blick nimmt. Auf der anderen Seite sei eine spezifische „Offenheit“ für das pädagogische Feld *nach außen* charakteristisch, die a) durch ein breites Feld von Referenzdisziplinen, b) eine breite Palette von normativen Orientierungen und c) durch eine hohe Resonanzfähigkeit für öffentliche und politische Diskurse gekennzeichnet sei (ebd.: 94).

In diachroner Perspektive lassen sich verschiedene Entwicklungsphasen grob in eine empirisch-rationalistische Phase der 60er und 70er Jahre, gefolgt von einer sozialisationstheoretisch, kommunikationstheoretisch und kulturalistischen Phase der 80er Jahre und einer Pluralisierung sozialwissenschaftlicher Theoriereferenzen unterteilen, die in den 90er Jahren für die Pädagogik kennzeichnend ist (z.B. Systemtheorie, Konstruktivismus, Organisationssoziologie, Diskurstheorie, vgl. Wittpoth 2001 für die Erwachsenenbildung). So fällt die Rezeption des Wissensgesellschaftsansatzes in die Phase der Pluralisierung sozialwissenschaftlicher Referenzbezüge und eine entsprechende thematisch-disziplinäre Differenzierung der Pädagogik nach innen.

Begriffe wie „Risikogesellschaft“ oder „Wissensgesellschaft“ stellen immer theoretische Typologisierungen dar, mit denen einzelne Aspekte der gesellschaftlichen Entwicklung selektiv hervorgehoben werden. Was etwa die empirische

Befundlage bezüglich der unterstellten Veränderungen und Entwicklung in Richtung einer *postindustriellen* Wissensgesellschaft betrifft, so sind diese in keiner Weise eindeutig und die damit verbundenen Interpretationen sehr unterschiedlich (vgl. etwa Steinbicker 2001, Becker 2001).

Als soziologisch-politologisches Konzept liegt der Ursprung der Wissensgesellschaft in den 60er und 70er Jahren (Eickelpasch/Radmacher 1997) und hat unter veränderten politischen Rahmenbedingungen in den 90er Jahren eine Neuauflage erlebt. In der ersten Phase der 60er und 70er Jahre wurde das Wissensgesellschaftskonzept, in der es wesentlich ein Gegenstand wissenschaftlicher, vor allem politologischer Auseinandersetzungen war, von pädagogischer Seite überhaupt nicht wahrgenommen, obwohl zahlreiche Basistheoreme wie etwa die Zunahme von Dienstleistungen und Wissensarbeit schon damals existierten, die heutzutage eine tragende Rolle im Diskurs spielen – und von der Pädagogik auch entsprechend aufgegriffen werden (Höhne 2003: 13). Daher lässt sich vermuten, dass es weniger die theoretische Erklärungskraft dieses Konzepts alleine ist, die es attraktiv für die Pädagogik macht, sondern der gewandelte Kontext und die veränderte Position der Pädagogik selbst, welche die Rezeptionsbedingungen bestimmen.

Was die sozialen und politischen Veränderungen betrifft, so ist der Rahmen nicht mehr durch bildungspolitische, sozialstaatliche Reformen bestimmt, sondern ist vor allem durch neoliberale Entwicklungen definiert. Bei bestimmten Ausrichtungen des neueren Wissensgesellschaftsdiskurs lassen sich Kopplungen mit neoliberalen Elementen wie staatliche Deregulierung, Individualisierung von Risiken und Verantwortung bzw. eine entsprechend neoliberale Umdeutung zentraler Begriffe wie „Autonomie“ und „Freiheit“ beobachten<sup>11</sup> (Höhne 2003: 92 ff., 100). Ein Effekt davon ist die Transformation zentraler pädagogischer Begriffe wie Bildung oder Lernen durch das „Paradigma aus Theorien der Selbstreferenz, Rückkopplung und Autopoiesis“ (ebd.: 98, vgl. Kap. 1.6).

An zwei Beispielen kann die nachhaltige Schwächung des pädagogischen Feldes deutlich gemacht werden. Zum einen erlebte die in den 60er/70er Jahren inaugurierte und etablierte bildungsökonomische Forschung nur einen kurzen Höhenflug, der in den 80er Jahren bereits wieder zu Ende war. So stellt von

---

<sup>11</sup> So bestehen semantische Affinitäten zwischen systemtheoretischen Ansätzen zur Selbstorganisation und Deregulierungsvorstellungen, wie sie in politisch-neoliberalen Programmatiken zum Ausdruck kommen. Durch *mögliche* Kompatibilitäten ist jedoch noch nichts über die tatsächlichen Anschlüsse gesagt, über die erst empirische Diskursanalysen Auskunft geben können.

Recum in seinem Resümee fest, dass „die politische und gesellschaftliche Nachfrage nach Forschungsleistungen der Bildungsökonomie“ ähnlichen Schwankungen wie „Konjunkturzyklen“ unterliege (1998: 64). Der Bildungssektor habe sich zu einem „schwachen Politikbereich“ entwickelt (ebd.: 66), doch könnte es angesichts der Erkenntnis von Wissen als „zentralem Produktionsfaktor“ zu einer „zweiten Renaissance“ der Humankapitaltheorie“ kommen (ebd.: 55), die einen erneuten Aufschwung der Bildungsökonomie bescheren könnte. Doch befinde sie sich nach den theoretischen Auseinandersetzungen in der zweiten Hälfte der 70er Jahre in einer Periode der „pragmatischen Renaissance“ (F. Orivel)“ (ebd.: 64), seitdem das Bildungssystem aufgrund der Kritik an „Inflexibilität, Ineffektivität, Ineffizienz und Modernitätsmangel“ (ebd.: 65) in die Krise gekommen sei.

Ein weiteres Indiz für die Schwäche des pädagogischen Feldes stellt der Bedeutungsverlust der Didaktik dar, bei der es nach der Einschätzung Terharts seit über zwei Jahrzehnten keine theoretische Weiterentwicklung gegeben habe (Terhart 1999: 629), wobei die begünstigenden politischen Rahmenbedingungen der 60er und 70er Jahre nicht genannt werden, sondern die Theorieflaute feldimmanent verortet wird. Auch vom Konstruktivismus seien nach kritischer Prüfung keine grundlegenden Innovationen für das didaktische Wissen zu erwarten (ebd.). Die angedeutete pädagogisierende Rezeption des Wissensgesellschaftsdiskurses im pädagogischen Feld meint hierbei über die erwähnten individualisierenden Zuschreibungen von Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten der Subjekte hinaus die Ausblendung von Fragen sozialer Macht und Ungleichheit die innerhalb der Soziologie durchaus diskutiert werden (vgl. Eickelpasch/Rademacher 1997).

So wird, um ein Beispiel aus der Didaktik zu geben, der gesellschaftliche Bruch, der mit dem Konzept der Wissensgesellschaft assoziiert wird, bei Renate Girmes mit dem Merkmal „Posttraditionalität“ gekennzeichnet. Dabei handelt es sich nach ihrer Meinung um eine Entwicklung, die unmittelbar als „Freisetzung der Menschen zunächst westlicher industrialisierter Staaten aus ihrer Befangenheit“ bzw. als „Entlassung der Menschen aus fest gefügten und tragfähigen Traditionen“ normativ gewertet wird (Girmes 1999: 67). Die „Menschen“ würden nun „selbst verantwortlich und verantwortlich“ gemacht (ebd.) und um die Anforderungen der Individualisierung zu bewältigen, müsse „Lernen als Le-

bensform“ akzeptiert werden, wobei „Lernabwehr und Lernblockaden zum Ausschluss und Selbstausschluss“ (ebd.: 69) führen würden. Durch diese individualisierungstheoretische Argumentation wird in dieser einseitigen Generalisierung eine ‚abstrakte Risikogesellschaft‘<sup>12</sup> konstruiert, die sich dadurch auszeichnet, dass sich alle Individuen scheinbar durch dieselben Chancen und Risiken auszeichnen. Gegenüber der emphatischen Ermöglichungssemantik in Verbindung mit gesellschaftlichen Veränderungen wäre die Persistenz von Strukturen sozialer Ungleichheit zu betonen (Höhne 2003: 95), deren Novum in der „vornehmlich subjektbezogenen Dimension der Milieu- Lebensstildifferenzierung“ liegt (Dewe/Ferchoff 2001: 135). Zumindest müssten die sozialen Bedingungen der behaupteten Individualisierung thematisiert werden, denn Lebensläufe sind sozial gestaltet und nicht schlicht individuelle verantwortet, worauf der Begriff des Lebenslaufregimes hinweist, der die Regiertheit von Lebensläufen in Disziplinargesellschaften hervorhebt. Darüber hinaus wird aus dem Subjekt aufgrund der pädagogischen Zuschreibungen von Kompetenz, Möglichkeiten und Entwicklungschancen ein „überfordertes Subjekt“ (Wittpoth 1995), und es zeigt sich „dass wird dann, wenn wir uns besonders reflektiert und originell wähen, den Vorgaben unseres Milieus in hohem Maße angepasst sind“ (ebd.: 25). Wittpoth kritisiert die zurecht die pädagogische Ausblendung der soziologischen Dimension von Subjektivität, Selbst und Identität und betont in Anlehnung an Bourdieu, dass es statt der pädagogischen Fokussierung auf ein bildsames Subjekt „vordringlich um eine ‚Wiedergewinnung des Ichs‘ (Bourdieu) in Form des Erkennens von Formierung“ (ebd.: 28) gehe. Damit ist die Perspektive für eine Untersuchung der Bedingungen der Möglichkeit von Subjektivität, d.h. der Subjektconstitution angezeigt. Subjekte sind keine abstrakten Einheiten, sondern werden die in einem konkreten raumzeitlich und historisch gegebenen „sozialen Raum“ (Bourdieu) formiert. Die Verschiebung des Fokus auf die sozialen und historischen Konstitutionsbedingungen von Subjektivität beinhaltet eine *Thematisierung des sozialen Wissens um Subjekte, der dominanten Vorstellungen über den Status von Subjektivität, was Subjekten von pädagogischer Seite aus zugetraut und zugemutet werden kann.*

---

<sup>12</sup> Der Begriff der Risikogesellschaft wird an keiner Stelle konkretisiert, sondern in einer Art metaphorisierender Abstraktion wird das Stereotyp einer nur noch auf Unsicherheiten gründenden Gesellschaft evokiert, in der nur noch das Kompetenzsubjekt ‚überlebt‘. Prototypisch für den pädagogisierenden Zugriff auf das Risikogesellschaftstheorem ist die Trennung von Subjekten auf der einen und den gesellschaftlichen Bedingungen auf der anderen Seite.

Vermeintliche Freiräume und ‚Spielwiesen‘, wie sie mit der Freisetzungsmetapher angedeutet werden, erweisen sich dann als höchst ambivalente Gebilde. Durch den Individualisierungsschub entstehe, so etwa Dewe/Ferchoff, ein Entscheidungsdilemma, da auf der einen Seite zwar die Möglichkeiten „selbstgesteuerter Integration“ zunehmen, aber dies sich „im dichten Geflecht von strukturellen Vorgaben und Restriktionen“ geschehe (Dewe/Ferchoff 2001: 138). Das damit verbundene Paradox ist als „fremdorganisierte Selbstorganisation“ worden, denn sie stellt ein wesentliches Moment veränderter Subjektivität dar (vgl. Kap. 2).

Mit dem soziologischen Deutungsangebot „Wissensgesellschaft“ kann Pädagogik auch den Anschluss an politisch-öffentliche Diskurse herstellen, da der Wissensgesellschaftsdiskurs der 90er Jahre auch im politischen und ökonomischen Feld dominant geworden ist. Der Effekt davon ist, dass Wissen in all seinen Facetten mitsamt den grundlegenden Modi von Aneignung und Vermittlung zwar ins Zentrum auch des allgemeinen Interesses rückt, aber die Pädagogik sozusagen ziemlich unvorbereitet trifft, die Wissen bislang lediglich als Subdiskurs behandelt hatte (vgl. Höhne 2003: 253-270). In dieser Situation wird die Psychologie zu einem zentralen Referenzbereich, in der die „Wissenspsychologie“ als einschlägiges Teilgebiet der kognitiven Psychologie seit Mitte der 80er Jahre durch ein Programm der Deutschen Forschungsgemeinschaft inau-guriert wurde (Mandl/Spada 1988, Zielke 2004: 29 ff.).

Die Bedeutung von Wissen als zentraler theoretischer Kategorie für die Pädagogik ergibt sich zum einen aus den beobachteten gesellschaftlichen Veränderungen, die mit der Bedeutungszunahme von Wissen unmittelbar verbunden sind (Bereiche der Arbeit, Individualisierung von Bildung usw.). Zum anderen leitet sie sich aus dem Umstand ab, dass Pädagogik schon immer in impliziter Weise Wissen thematisiert hat, aber auf pädagogisch reduzierte Art und Weise – nämlich mit dem Fokus auf das Subjekt, das pädagogische Verhältnis, einem curricularen Rationalismus oder im Rahmen einer hermeneutisch-bildungstheoretischen Didaktik. In dieser Hinsicht lassen sich dennoch fünf erziehungswissenschaftliche Subdiskurse identifizieren, aus denen sich relevante Fragestellungen für eine pädagogisch akzentuierte Erforschung von Wissen ergeben (Punkt 3.3). Doch zunächst soll ein Blick auf zentrale Elemente des

sozialwissenschaftlichen Konzepts der Wissensgesellschaft selbst geworfen werden.

### **1.3 Das sozialwissenschaftliche Konzept der Wissensgesellschaft**

Mit dem sozialwissenschaftlichen Konzept der Wissensgesellschaft wird nicht nur auf den Status von Wissen und seinen Veränderungen fokussiert, sondern es werden auch gleichzeitig Transformationen in anderen Bereichen wie etwa im Arbeitssektor oder Medienbereich thematisiert (Höhne 2003 27 ff.). Die Grundthese besagt, dass Wissen nach Arbeit und Kapital zum zentralen Faktor von Wertschöpfung bzw. zur entscheidenden Produktivkraft wird (Stehr 1994, Willke 1997, 1998). Eine weitere daraus abgeleitete These lautet, dass Arbeit sich in entscheidender Weise qualitativ wandle und zu „Wissensarbeit“ werde (Willke 1998: 19-38). Schließlich wird als zweiter wichtiger Einschnitt die grundlegende Transformation der Formen von Wissen selbst gewertet. So dringe wissenschaftlich-technisches Wissen in popularisierter Weise immer weiter in den Alltag der Menschen ein (Nolda 2001b: 339) – nicht zuletzt durch die medial universell vernetzte gesellschaftliche Kommunikation. Zugleich pluralisieren und dezentralisieren sich die Formen und Orte, an denen Wissen (re)produziert und vermittelt wird (Knorr-Cetina 1998). All dies führe nicht zu mehr Sicherheit, und Unsicherheit sei der grundlegende Existenzmodus der Subjekte in der (Risiko-)Wissensgesellschaft (Nolda 2001b: 339) und der Status des Wissens zeichne sich aber durch Ungewissheit denn zunehmende Gewissheit aus, wehalb verstärkt Nicht-Wissen und Ungewissheit als die andere, aber konstitutive Form von Wissen im Rahmen der der Wissensgesellschaft zum Thema gemacht wird (Helsper/Hörster/Kade 2003).

Eine zentrale Schwierigkeit des gegenwärtigen Diskurses um Wissensgesellschaft besteht in den normativen<sup>13</sup> Setzungen, die mit dem Konzept verbunden sind. Ob mit den Kategorien „Wissensarbeiter“ bzw. „Wissensarbeit“ die akademische Elite oder im Rahmen einer begrifflich sehr viel weiteren Fassung jede Art (intellektueller) Tätigkeit beschrieben ist<sup>14</sup>, macht einen erheblichen

---

<sup>13</sup> Wie schon erwähnt, zeigt der Wissensgesellschaftsdiskurs in seiner expliziten Form im Kontext der Debatte um die postindustrielle Gesellschaft eine normativ-prognostische Ausrichtung, die ihn von Beginn an auszeichnete (Eickelpasch/Rademacher 1997).

<sup>14</sup> So zielen die Ausführungen von Willke zur Wissensgesellschaft im wesentlichen auf die, wie er sagt, 20% „echten Wissensarbeiter“, also „hochprofessionelle, hochkompetente Personen mit exzellenter Ausbildung, die global mobil sind (...) und von staatlichen Politiken überhaupt nicht berührt (werden)“ (1999: 272), während Stehr Wissen grundsätzlich erst einmal als „Fähigkeit zum sozialen Handeln (Handlungs-

Unterschied – etwa um zu ermitteln, welche sozialen Gruppen in Zukunft integriert werden oder außen vor bleiben. Die unterschiedlichen Wissensbegriffe, die dabei unterlegt werden, sind von entscheidender Bedeutung, denn es stellt sich die Frage, inwieweit analytisch die gesellschaftliche Wertbestimmungen und Legitimationserfordernisse des Wissens und damit die zentrale Schnittstelle von *Wissen und Macht* erfasst ist (vgl. Punkt 2).

Den frühen Protagonisten des Wissensgesellschaftsdiskurses in den 70er Jahren ging es neben der Analyse zumeist auch um Prognose und Vorschläge für eine effektivere Systemsteuerung. Dies führte zum einen dazu, dass das Konzept analytisch zwar unscharf blieb – etwa durch die mangelnde Differenzierung von Idealtyp und Realtyp (Steinbicker 2001: 74) –, aber politisch durchaus einflussreich wurde<sup>15</sup>. Darüber hinaus wird deutlich, dass der Diskurs um Wissensgesellschaft mehrere Funktionen hat, die mit unterschiedlichen Verwendungsweisen korrelieren. Daher scheint es angezeigt, für den wissenschaftlichen Bereich nach den drei unterschiedlichen Arten, in denen auf Wissensgesellschaft zurückgegriffen wird, zu differenzieren: a) Wissensgesellschaft wird von einigen Autoren/-innen als Tatsache und status quo vorausgesetzt; b) Mit Wissensgesellschaft werden einige zentrale, wenn auch nicht alle gesellschaftlichen Veränderungen der letzten drei bis vier Jahrzehnte in den Industrieländern des Nordens erfasst und c) dient Wissensgesellschaft, wie schon erwähnt, als eine Beobachtungskategorie neben anderen (vgl. Höhne 2003: 11).

Die sozialen, ökonomischen, politischen und kulturellen Veränderungen, die (neben den oben genannten Merkmalen) mit dem Konzept der Wissensgesellschaft im wesentlichen assoziiert werden lassen sich folgendermaßen stichwortartig zusammenfassen:

- 1) Die gesellschaftlichen Veränderungen, die mit dem Risikobegriff assoziiert werden, also Kontingenz von Entscheidungen, Zunahme von Nicht-Wissen, Bedeutung von Metawissen usw.

---

vermögen) (...) und als Möglichkeit, etwas ‚in Gang zu setzen‘“ begreift (Stehr 1994: 208). Diesen Definitionen liegen zwei völlig unterschiedliche Verständnisse von Wissen und mithin den *gesellschaftlichen Möglichkeiten* zugrunde, welche die Träger bzw. Akteure zum Handeln besitzen.

<sup>15</sup> Dies vor allem in den USA in den 60er Jahren zu einer Zeit, in der Evaluation(sforschung) zur Umsetzung politischer und sozialstaatlicher Reformprogramme einen Boom erlebte. Evaluation wie auch die Aufwertung von Wissen, Wissensarbeit und Wissensarbeitern im Rahmen des Diskurses um die postindustrielle Gesellschaft haben ihren Ausgang in einer sozialpolitischen Ära staatlicher Reformprogramme und waren mit der Hoffnung verknüpft, materiellen Wohlstand wie auch gleiche Bildungschancen für alle zu erreichen (Stichwort „Great Society“, vgl. dazu Höhne 2004a)

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

Diese Aufzählung zeigt den umfangreichen Rahmen dieses Konzepts, auf dessen pädagogischen Konsequenzen in Punkt 3.4 näher eingegangen wird. Im

Folgenden geht es erst einmal darum, bereits beobachtbare oder mögliche Folgen für das Bildungsverständnis und für das Bildungssystem deutlich zu machen. Letzteres soll am Beispiel der Universität genauer aufgezeigt werden (Punkt 1.5).

#### **1.4 Wissensgesellschaft und Bildungssystem**

In den 60er/70er Jahren wurde das Bildungssystem im Rahmen der Bildungsreform eine zentrale Funktion bei der sozialen und ökonomischen Modernisierung zugesprochen. Im Rahmen der „Wissensgesellschaft“ der 90er Jahre zeigt sich eine „zweite Bildungsreform“, die aber nun eine neoliberale Modernisierung vorantreibt. Das Bildungssystem stellt in beiden Perioden einen entscheidenden Katalysator gesellschaftlicher Entwicklung dar<sup>16</sup>. Es handelt sich dabei um ein politisches Gegenprogramm zu den bildungspolitischen Anstrengungen der 60er und 70er Jahre, die im Zeichen eines Auf- und Ausbaus des staatlich finanzierten Bildungssystems standen. Im Gegenzug geht die neoliberale Umgestaltung mit einer radikalen Deregulierung staatlicher Institutionen und einer Privatisierung von Bildung einher. Zu beobachten ist die *Verschiebung von einer sozialpolitisch begründeten Ermöglichungs- und Öffnungssemantik der ersten Bildungsreform hin zu einer Semantik der Individualisierung und Marktorientierung von Bildung in den 90er Jahren muss, die Teile des Wissensgesellschaftsdiskurses gleichermaßen charakterisiert*. Daher ist eine allgemeine Begründung wie die der zunehmenden Bedeutung von Wissen zu differenzieren, etwa wenn die Relevanz dieses Konzepts für die Pädagogik damit angegeben wird, dass

„von bildungspolitischer Seite wohl erstmalig eine Zeitdiagnose prominent gemacht (wird), die mit dem Begriff des Wissens zugleich ins Zentrum erziehungswissenschaftlicher Forschung und Reflexion trifft: mit der ‚Wissensgesellschaft‘ adressiert sich die Bildungspolitik an die Schule als primäre Instanz von Wissensvermittlung“ (Stroß 2001: 84).

Ein genauer Blick auf den bundesrepublikanischen Wissensgesellschaftsdiskurs zeigt jedoch, dass er in großen Teilen in neoliberaler Weise auf den Ab-

---

<sup>16</sup> Wie in der ersten Bildungsreform ist auch die zweite in eine politische Programmatik eingebunden, die das Bildungssystem zum Dreh- und Angelpunkt für gesellschaftliche Modernisierung macht. Historisch ist dieser Zusammenhang vor allem aus welt-systemtheoretischer Sicht für die Entwicklung moderner Nationalstaaten in Europa untersucht worden (Keiner 1998: 171 ff.).

bau staatlich garantierter Bildung zielt, weil damit eine Perspektive der institutionellen Entgrenzung, staatlicher Deregulierung und Privatisierung von Bildungseinrichtungen verbunden ist<sup>17</sup>. Daraus entsteht das Paradox, dass mit der politisch deklarierten Aufwertung von Bildung eine Abwertung institutionalisierter Bildung zugunsten einer Individualisierung von Lernen einhergeht, die größtenteils von pädagogischer Seite als „neue Lernkultur“ gepriesen wird, ohne die Folgen zu reflektieren (vgl. Höhne 2004: 18). Die pädagogischen Konzepte lebenslangen Lernens und Kompetenzerwerbs zielen gerade auf die Lücke, welche die Deregulierung hinterlässt. Dabei wird der reale Abbau von Strukturen zumeist im Gestus emphatischer Veränderungsforderungen vorgebracht, denen eine sorgenvolle Diagnose des status quo vorausgeht. Es gehe um Zukunftsfähigkeit und eine grundlegende Modernisierung im Bildungssystem, so wird behauptet (Höhne 2004: 18).

Dieser Sorgegestus „verpasster Entwicklung(schancen)“ hat in pädagogischen Argumentationen Tradition, wodurch die Pädagogik ihren „eigenen disziplinären Status im Modus von Programm, Krise und Klage“ fixiert (Keiner 2003: 108). War es 1964 etwa Georg Picht, der die „deutsche Bildungskatastrophe“ ausrief, so wurde Anfang der 80er Jahre eine „neue Bildungskrise“ festgestellt, wenn „es der Bildungspolitik nicht gelänge, auf die fundamentalen Qualifizierungs- und Bildungsanforderungen einer Informationsgesellschaft zu antworten“ (Gapski 2001: 74). Der aktuelle pädagogische Alarmismus geht von den internationalen Vergleichsstudien aus, die im gewissen Sinne von der Logik des Vergleichs nationaler Bildungssysteme her eine Wiederholung der konstatierten Bildungskatastrophe der 60er Jahre darstellen<sup>18</sup>. Gegenwärtig ist von der „Bildungsmisere“ (Adam 2002) oder vom neuerlichen „Bildungsnotstand“ (Ludwig/Mannes 2003) die Rede.

### **1.5 Veränderungen im Bildungssystem am Beispiel der Universität**

Mithilfe einer organisationssoziologisch-diskursanalytischen Perspektive lässt sich die angedeutete neoliberale Umstrukturierung der Universität genauer beschreiben. In der Studie „Universität als Organisation“ (Höhne/Nousch/Seyfert

---

<sup>17</sup> Dieses politische Programm ist – wie jedes als Reform sich gerierende Programm – in eine große moralische Erzählung eingebettet, nach der die soziale Welt in Gute (= Reformer) und Böse (= Traditionalisten) eingeteilt ist.

<sup>18</sup> Dies freilich nur auf den ersten, oberflächlichen Blick, denn bei genauerem Hinsehen erweist sich die Vergleichssemantik als zentrales Element des neoliberalen Dispositivs und als eine „neue Regierungstechnik der Performanzkontrolle“ (Radtko 2003: 292).

2004) wurde untersucht, in welchem Ausmaß Experten/-innen der Organisation und des wissenschaftlichen Feldes Veränderungen als notwendig erachten und wie diese legitimiert werden. Wie, so lauteten zentrale Fragestellungen, wird die Grenze zur Umwelt bzw. wie wird die innen/außen-Unterscheidung konstruiert (etwa die Unterscheidung von „Bildung“ und „Ökonomie“), gibt es ein gemeinsames Verständnis der Experten/-innen „ihrer“ Organisation und existiert ein Konsens bzw. ein Bewusstsein der Autonomie des eigenen Feldes? Zu diesem Zweck wurden vier Akteure interviewt, die innerhalb der Universität unterschiedliche, leitende oder repräsentative Funktionen inne hatten: Ein Mitglied des ASTA und des Präsidiums, eine Dekanin und eine Mittelbauvertreterin. Für die Untersuchung wurde mangels eines brauchbaren organisationssoziologischen Modells von Universität, auf das man theoretisch hätte zurückgreifen können, ein theoretischer Rahmen geschaffen, der sich aus der Kombination von Bourdieus Feldtheorie, Neoinstitutionalismus, Diskursanalyse und Experten/-inneninterview auf der methodischen Ebene zusammensetzte (ebd.: 6-80).

Der Akteursstatus in Organisationen lässt sich als eine Strukturposition fassen, die eine Person innerhalb eines komplex strukturierten Feldes einnehmen kann<sup>19</sup>. Der Expertenbegriff trägt dabei zur Konkretisierung der Kategorie Akteur bei, die diskursanalytisch von Feld, Organisation/Institution, Diskurs und Praxisform unterschieden werden kann. Experten/-innen verfügen über ein Handlungs-, Entscheidungs- und Erfahrungswissen, das explizit (bewusste strategische Entscheidung) oder implizit vorliegen kann (Polanyi 1985, Willke 1998: 14 ff.). Das Merkmal „implizit“ bezieht sich hierbei in der doppelten Dimension auf habituelle Prozesse der körperlichen Aneignung organisationalen Erfahrungswissens und somit auf das intuitive Wissen, das einen Großteil des praktischen Handlungswissens innerhalb der Organisation bestimmt. Vor allem in der neoinstitutionalistischen Organisationsforschung wird auf den Stellenwert von Handlungsroutinen bzw. institutionalisiertem Wissen für Organisationen hingewiesen (Vollmer 1996: 316 ff.). Hierbei wird zum einen die wichtige komplexitätsreduzierende Funktion von institutionalisiertem Wissen betont, bei dem in alltäglichen Routineabläufen nicht mehr über jeden Handlungsschritt, der getan wird, reflektiert werden muss.

---

<sup>19</sup> Der Akteur lässt sich durch die „endliche Menge wirksamer Eigenschaften im Feld“ (Bourdieu 1988: 63) definieren.

Die gesellschaftlich-institutionelle Umwelt – also das „Außen“ einer Organisation – sowie die Beziehungen innerhalb von Organisationen werden über regelhafte sprachlich-diskursive Prozesse gestaltet, in denen ein bestimmtes, selektives Wissen etwa in Form anerkannter Geschichten artikuliert wird:

„Retrospektive Sinnggebung ist die Hauptmetapher zur Darstellung dessen, was die Selektion tut. Der Selektionsprozeß geht weiterhin so vonstatten, als ob er Lösungen auf der Suche nach Problemen enthielte. Die Selektionstätigkeit bringt Lösungen in Übereinstimmung mit Leuten, Problemen und Wahlentscheidungen. Diese Lösungen werden im Retentionsprozeß gespeichert in der Form von gestalteten Umwelten, die mehrdeutige Gestaltungen übergelegt werden, um Verständnis zu schaffen (...) Die Selektion sondert eine Mehrzahl von Figuren aus einer Mehrzahl von Hintergründen aus und stabilisiert dann eine oder mehrere von diesen Figur-Hintergrund-Beziehungen (...)“ (Weick 1985: 289-290).

Das in den Interviews durch spezifische Fragen generierte Expertenwissen wird auf die von Weick erwähnten spezifischen Figur-Hintergrund- Konstruktionen hin untersucht. Dabei handelt es sich um typische, wiederkehrende Begründungen, Metaphern, Differenzen, Zuschreibungen usw., d.h. um eine komplexe Semantik, auf die bei Entscheidungen und deren Rationalisierungen zurückgegriffen wird. Mit Weick lässt sich der Status dieses Wissens als hoch selektiv, vergangenheits- bzw. erfahrungsgebunden („struktur-konservativ“), auf Konsens ausgerichtet, organisations- bzw. systemspezifisch und konstruktiv bestimmen (vgl. ebd.:). Einige der von Weick genannten Merkmale der „Eigenart der Managertätigkeit“ seien hier noch genannt, die vermutlich allgemein konstitutiv für Expertenwissen sind. Experten arbeiten ständig mit „verkürzten Selektionen“, changieren zwischen handlungsentlastenden Routinen und Mehrdeutigkeiten strategisch in ihren Entscheidungen hin und her, prüfen nicht systematisch die Effekte ihres Handelns, verlassen sich mehr auf „kleinere Datenstückchen“ als auf übergreifende Informationen und greifen eher auf Traditionen als auf Alternativen zurück (ebd.: 291).

Selektion und Konstruktion bilden zwei zentrale Formelemente von Expertenwissen. Es ist selektiv und strategisch auf Konsens angelegt (vielfache Legitimationen). Durch Wissen und Diskurs werden Zeit und Raum zu einer stabilen Einheit als „Zeit-Raum“ konfiguriert, der für Organisationen konstitutiv ist. Dies zeigt sich etwa am Gebrauch bestimmter Zeit-Metaphern im Organisationsbereich (Weick 1985. 72-76), an der Art der erwähnten Kausalitätszuschreibungen

gen und der damit verbundenen zeitlichen Umkehrungen (Technologien) sowie der spezifischen Ein- und Ausschlüsse, d.h. der semantischen Selektionen, die der Konstruktion der Organisation durch die Expertinnen zugrunde liegen (innen/außen- Differenzen, Selbst- und Fremdzuschreibungen). Diskurskonstitutive Elemente wie Metaphern, Differenzen, Argumentationen und Zuschreibungen bilden ein *Analogiewissen*, die zur komplexen Technologie<sup>20</sup> eines Experten gehören.

Bei der Spezifizierung des Expertenwissens, das in Bildungsorganisationen wie Schule und Universität notwendig ist, hilft die Unterscheidung von „technischen Umwelten“ und „institutionellen Umwelten“ (Walgenbach 1999: 326). Organisationen in technischen Umwelten operieren mit einer auf marktförmige Effizienz, Effektivität ausgerichteten Rationalität und mit einer Technologie, die auf eine enge Kopplung von Zweck und Mittel angelegt ist (z.B. Betriebe). Organisationen wie Krankenhäuser und Schulen, deren Umwelten institutioneller Art sind, operieren hingegen mit einer Rationalität, die auf Konsens oder „Konformität mit institutionalisierten Regeln“ (ebd.: 326) zielt. Charakteristisch für sie ist eine *Entkopplung* von Zweck und Mittel, was zur Folge hat, dass sie mit dieser schwachen Technologie einen höheren Legitimationsbedarf haben und abhängiger von der gesellschaftlichen Umwelt sind. Nach Walgenbach handelt es sich bei Legitimität um „kulturell bedingte Betrachtungsweisen“, die „sinnvolle Erklärungen für die Existenz, die Funktionsweise oder den Zuständigkeitsbereich der Organisation bieten“ (ebd.: 331). Diese werden aber aufgrund besagter Abhängigkeit der Organisationen von institutionellen Umwelten weitgehend extern mitbestimmt, wenn nicht vorgegeben (ebd.: 330).

Die Repräsentationsarbeit von Experten/-innen stellt eine zentrale Funktion dar. Die „Kunst“ besteht schließlich darin, externe Legitimationsansprüche und interne Organisationslogik miteinander so zu verknüpfen, dass die Organisation arbeitsfähig im operationalen wie im legitimatorischen Sinne bleibt. Zwischen Innen und Außen gilt es gerade in Zeiten der Turbulenz zu vermitteln und die Grenzen zu rekonstruieren sowie bestimmte institutionalisierte Strukturelemen-

---

<sup>20</sup> Der Technologiebegriff wird bei Schorr/Luhmann als die „Wissenschaft von den Kausalverhältnissen“ (1982: 11) gefasst und im Bereich Schule als „Unterrichtstechnologie“ (ebd.: 13) bezeichnet. Dabei machen Lehrer kausale Zuschreibungen und verlassen sich auf eine Rationalität (Zweck-Mittel-Schema), die sich gegenüber der Komplexität der Interaktion in einer Klasse als defizitär herausstellen kann (ebd.: 14). Auf der semantischen Ebene von Diskursen lässt sich über explizite Begründungen hinaus ein ganzes Spektrum an analogisierenden sprachlichen Mitteln beobachten (z.B. Metaphern), die in dem hier verwendeten Technologiebegriff mit beinhaltet sind.

te zu adaptieren und andere zu „vergessen“. Dabei beobachten sich Organisationen, die in der gleichen Umwelt operieren, gegenseitig, wodurch ein Druck zum Isomorphismus entsteht (ebd.: 333-338, Höhne/Nousch/Seyfert 2004: 13-16). Bestimmte Operationsformen und Legitimationsstrategien, die sich in einer Organisation als erfolgreich erwiesen haben, werden durch die anderen kopiert und expandieren. Auf der Ebene der Experten/-innen wird mit „zunehmender Professionalisierung“ (Walgenbach 1999: 335) reagiert, um eine höhere Steuerungsleistung und eine Legitimation ihres Handelns nach innen und nach außen zu erreichen.

Organisationen können auf die so entstehende Diskrepanz zwischen institutionalisierten Elementen und den Erfordernissen einer effizienten Produktion oder Dienstleistung unter anderem mit Reformversprechen reagieren (ebd.: 339). Das Risiko liegt im Legitimitätsverlust, denn bisherige Begründungen und Erfolgssicherungsstrategien „ziehen“ nun nicht mehr. Um das eigene Handeln, die Rationalität und eingesetzte Technologie als erfolversprechend zu legitimieren, wird es oft an die harten Kriterien der Effizienz und Effektivität gekoppelt.

Mithilfe der Experten/-inneninterviews und der Diskursanalyse ließen sich einige markante Übereinstimmungen und Differenzen in den Positionierungen der befragten Akteure bzw. bezüglich ihres feldspezifischen Wissens feststellen (Genauer zum Experten/-inneninterview und zum diskursanalytischen Vorgehen vgl. Höhne/Nousch/Seyfert 2004: 63-82). Als besonders fruchtbar mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Differenzen erwiesen sich der Vergleich hinsichtlich des Verhältnisses von *Bildung*<sup>21</sup> und *Ökonomie*, *Bildung und Subjekt*, *Bildung und Zeit*, *Bildung und gesellschaftliche Funktion*. Auf die ersten beiden Punkte soll exemplarisch kurz eingegangen werden:

### *Bildung und Ökonomie*

Die Autonomie von Bildung respektive der Universität und der Wissenschaft wird von den Experten/-innen unterschiedlich begründet. Zum einen wird auf die Trennung von Bildung und Ausbildung hingewiesen, die direkt in die Diffe-

---

<sup>21</sup> Der Bildungsbegriff stellt hierbei eine Beobachterkategorie dar und bezieht sich auf die Universität im engeren Sinne und im weiteren Sinne auf alle sozial organisierten Lehr- und Lernprozesse (Schule, Bildungspolitik, Subjekt, Wissen usw.).

renzierung nach Universität und Fachhochschule mündet. Zum anderen seien, wie etwa eine Befragte hervorhebt, soziale und ökonomische Interessen grundsätzlich unterschiedlich. Umgekehrt wird aber auch wieder eine engere Anbindung von Universität an Gesellschaft und in der Folge an die Ökonomie durch den Verantwortungsbegriff geleistet.

Bildung und Ökonomie können aber auch enger thematisch im Diskurs gekoppelt werden. Während etwa für einen Interviewten die Universität ohnehin eng mit dem politischen Feld verknüpft ist und die Grenzen zur Ökonomie eher vage seien, begründet sich für eine andere Befragte die Autonomie der Universität geradezu in der Produktion verwertbaren Wissens. Die Universität, die vorher vom Staat abhängig gewesen wäre, produziere Wissensarbeiter für Gesellschaft und Ökonomie und beweise dadurch ihre Unabhängigkeit. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die *Grenzen* zur Umwelt, also den anderen Feldern nicht einheitlich, d.h. *flexibel* von den befragten Expert/-innen gezogen werden. Zwei Strategien zur Autonomiebegründung von Wissenschaft und Universität lassen sich erkennen: Zum einen wird sie explizit durch die Hervorhebung der Differenz von Ökonomie und Wissenschaft/Universität untermauert und zum anderen genau durch die *Aufhebung* dieser Differenz – etwa wenn die Leistung der Universität für die Gesellschaft mit der Produktion von Wissensarbeitern deutlich gemacht wird.

### *Bildung und Subjekt*

An der Art, in der Bildung und Subjekt ins Verhältnis gesetzt werden, lässt sich deutlich eine *gemeinsame* Argumentationsstrategie aller Akteure ausmachen. Bildung und Bildungserfolg werden im wesentlichen als *individuelle Leistung* anerkannt, die durch Bildungsreform und Massenuniversität erreicht worden seien. Bezogen auf den historischen Bildungsdiskurs knüpft ein Befragter in klassischer Manier an die Fundamentum-Metapher an: „Solide Bildung“ verspräche Erfolg in unterschiedlichen sozialen und ökonomischen Kontexten. Diese Vorstellung vom multifunktional einsetzbaren Individuum wird gegenwärtig in der Figur des „flexiblen Subjekts“ (Richard Sennett) diskutiert. Auch eine andere Interviewpartnerin hebt die individuelle Leistung beim Bildungserwerb hervor und das Ziel von Lern- und Sozialisationsprozessen sei es, selbst denken zu lernen. Im Falle einer weiteren Befragten ergibt sich der individuelle

Wert der Bildung aus der allgemeinen Tendenz einer allumfassenden Funktionalisierung von Wissen. Durch Wissen würde sozial Ordnung geschaffen (Ordnungsfunktion), die mit dem individuellen Erwerb in Orientierung (Orientierungsfunktion von Wissen) für den Einzelnen verwandelt werden könne. Daher sei Flexibilität auf Seiten der Subjekte wichtig. Daran wird deutlich, dass trotz unterschiedlicher Prämissen in Bezug auf Gesellschaft in Bezug auf das Verhältnis von Bildung und Subjekt ähnliche bzw. dieselben Vorstellungen artikuliert werden. Während einmal von einer sozialen Funktionalisierungstendenz – und damit implizit von einer Eindimensionalität des Menschen (Herbert Marcuse) – ausgegangen wird, wogegen Bildung als eine Möglichkeit zur mehrdimensionaler Orientierung gesetzt wird, wird zum anderen die „Polykontextualität“ (Helmut Willke) der modernen, dezentrierten Gesellschaft hervorgehoben, innerhalb derer sich nur ein flexibles Subjekt mit einer soliden Bildung erfolgreich behaupten könne. Die Tendenz zur Funktionalisierung stellt sozusagen den negativen Bezugspunkt für einen positiven Bezug zum Bildungsbegriff dar, während bei anderen eher das Bild einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft deutlich wird, zu dem er einen positiven Bildungsbegriff konstruiert, der die einzelnen Teilsysteme quasi übergreift (Stichwort „Kompetenzen“). Daher agiert das ausreichend flexible Subjekt in mehreren Subsystemen mit seinen Kompetenzen, das es sich durch eine solide Bildung erworben hat. Bei aller Betonung der soliden Bildung zeigte sich in den Interviews auch, dass kaum konkrete inhaltliche Angaben zur „soliden Bildung“ gemacht werden können. So lässt sich abschließend festhalten, dass die Universität wesentlich als *Ermöglichungsraum* von Seiten der befragten Akteure konstruiert und verstanden wird. Dabei erwerben die Subjekte im Prozess der Bildung je nach persönlicher Schwerpunktsetzung ein individuelles Profil, das ihren späteren Erfolg sichern soll. Misserfolg und Gründe für Scheitern werden, wie die Interviewanalysen zeigten, zumeist dethematisiert. Der Effekt davon ist, dass die Universität a) als Selektionsinstanz und b) in ihrer Funktion als Reproduktionsstätte für Eliten gerade mit Blick auf Wissensgesellschaften *nicht* in den Blick kommt. Die Ausblendung des sozialen Kontextes wird auch deutlich an der – zum Teil bewussten – Trennung von Schule und Universität bzw. Universität und Fachhochschule: Die Differenz Bildung/Ausbildung stellt eine tragende Grunddifferenz

des gesamten Diskurses dar, in dem Bildung und Ausbildung von allen Protagonisten strikt voneinander getrennt werden.

Mit dieser empirischen Untersuchung wird theoretisch wie auch methodisch in der Organisationsforschung in Bezug auf Universität Neuland betreten, da spezifisch das für eine Organisation tragende Wissen der Experten/-innen zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht wird<sup>22</sup>. Fasst man die Ergebnisse der Studie zusammen, so stellte sich heraus, dass Experten/-innen trotz völlig unterschiedlicher Positionen in der Organisationshierarchie und auch bei unterschiedlichen politischen Vorstellungen durchaus einen hohen Grad an Gemeinsamkeit bezüglich der Notwendigkeit, aber auch der Mittel der Veränderungen der Universität zeigen. Dieses „gemeinsame Wissen“ entsteht vor allem durch einen von der sozialen und ökonomischen Umwelt induzierten Veränderungsdruck, der die Schwäche des Feldes nachhaltig zum Ausdruck bringt. Selbst auf Themengebieten, wo das Expertenwissen einschlägig sein sollte, ist das von den Befragten artikulierte Wissen stark heteronom ausgerichtet. Es folgt einer ökonomischen und individualistischen Logik der Deregulierung, die sich in einer bewussten Absage an klassisches Bildungsreformdenken – sei es Humboldtscher oder sozialdemokratischer Provenienz – artikuliert. Eine zentrale Bedeutung kommt hierbei den Vorstellungen über Subjektivität zu, die eine Individualisierung von Risiko und Verantwortung beinhaltet und dabei wird im gleichen Atemzug Flexibilität im Umgang mit Unsicherheit gefordert. Der Wissensgesellschaftsbegriff wird hierbei zumeist als Metapher für den Bruch, die „neue Zeit“ und die „neue gesellschaftliche“ Situation verwendet und bildet eine zentrale neoliberale Metapher für Deregulierung und Entstaatlichung.

### **1.6 Zur neoliberalen Transformation des Bildungsbegriffs**

In dem Maße, wie mit dem Wissensgesellschaftsdiskurs normativ-programmatisch ‚das Neue‘ vom ‚Alten‘ abgesetzt und auf diesem Weg eine „kognitive Mobilisierung“ (Baumert nach Stroß 2001: 92) erreicht wird, verändern sich auch zentrale pädagogische Begriffe. So zeichnet sich eine *Umkodierung des Bildungsbegriffs* ab, bei der auf Theorien der Selbstreferenz, Rück-

---

<sup>22</sup> Mit der Studie von Gomolla/Radtke (2002) liegt eine ähnliche Untersuchung für den Schulbereich vor, in der es um das Wissen von Lehrer/-innen bezüglich Migrant/-innen im Zusammenhang mit Diskriminierung geht.

kopplung und Autopoiesis zurückgegriffen und im neoliberalen Kontext spezifisch transformiert wird (Höhne 2003: 79 ff.)<sup>23</sup>.

### *Radikalkonstruktivistische Reformulierung des Bildungsbegriffs*

So hat Dieter Lenzen explizit eine Reformulierung des Bildungsbegriffs mit Rekurs auf besagte Theorien der Selbstorganisation unternommen. Zunächst wird in Anschluss an Luhmann betont, dass Sozialisation im wesentlichen „Selbstsozialisation“ sei (ebd.: 961). Die Folge davon ist, dass nicht nur das konstitutive Verhältnis von sozialen Einflussfaktoren und Subjektentwicklung, wie es in der Sozialisationstheorie in unterschiedlichen Ansätzen thematisiert wird, als theoretisches Problem überhaupt nicht mehr in den Blick kommt<sup>24</sup>, sondern auch der Zusammenhang von Bildungsprozessen und Macht überhaupt nicht mehr thematisiert wird, denn jede noch so minimale Instruktion oder erzieherische Einflussnahme wäre als inadäquater Durchgriff aufs Subjekt zu deuten, den es nach radikalkonstruktivistischer Logik nicht geben kann. Darüber hinaus ist der radikalkonstruktivistische Autonomiebegriff antinormativ ausgerichtet, denn Autonomie wird als kognitive Selbstreferenz psychischer Systeme, die operativ und semantisch geschlossen seien, *vorausgesetzt* und nicht mehr zum Ziel von Bildungsprozessen gemacht (Höhne 2003: 100). So bemerkt Helmut Bremer treffend:

„Die emanzipatorischen Konzepte erfuhren (...) gewissermaßen eine Umformung, was kritisch oft als Ökonomisierung der Bildung bezeichnet wird. Wurde die Selbstorganisation des Lernens bis dahin eher in einem praktischen Sinn als Forderung nach (Mit-)Bestimmung der Akteure über die Bedingungen und Inhalte ihrer Bildungs- und Lernprozesse verstanden, setzte sich nun vielfach ein systemisch-konstruktivistisches Verständnis durch“ (Bremer 2004: 193).

Der paradoxe Effekt ist, dass der ostentativ vorgetragene Antinormativismus im Ausschluss jedes vermeintlich normativen Moments selbst normativ ist. Wissen und Wissenserwerb wird in radikalkonstruktivistischen Theorien auf die Wie-

---

<sup>23</sup> Selbstverständlich wird hier keine Gleichstellung von Neoliberalismus als „politischem Projekt“ (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000: 9) und Radikalkonstruktivismus als theoretischem Paradigma unternommen. Es geht vielmehr um funktionale Verknüpfungen auf der Diskursebene, die zu Verstärkungseffekten führen können.

<sup>24</sup> Dass dies nur eine Interpretation des Selbstsozialisationstheorems darstellt, wird klar, wenn man sich andere Deutungen ansieht. So hebt Scherr zurecht hervor, dass die Selbstsozialisationshypothese eine „zwingende Konsequenz der theoretischen Prämissen“ radikalkonstruktivistischer Annahmen darstelle, die „keineswegs eine generelle Zurückweisung der Annahme, dass die Möglichkeiten und der erwähnte Verlauf solcher Selbstsozialisation von sozialen Kontexten abhängt“ (Scherr 2004: 224-225), implizieren würde.

Dimension des Konstruktionsprozesses reduziert, ohne die Was-Dimension der Wissensform zu berücksichtigen. Damit ist nicht nur die Frage nach der Entstehung von Sinn und Bedeutung suspendiert<sup>25</sup>. Vielmehr wird auch allgemein die inhaltliche Struktur des Wissens zweitrangig, denn für die Pädagogik, spezifisch die Didaktik, so Lenzen, stelle sich die Frage, „welchen Stellenwert Elementselektionen durch pädagogische Institutionen überhaupt noch haben“ (ebd.: 965). In der Tat stellt sich diese Frage im Rahmen einer postmodernen Wissensgesellschaft, aber mit anderen theoretischen Prämissen und Konsequenzen (vgl. Punkt 3). Die Suspendierung von Wissen, Inhalten und Bedeutung führt dazu, dass der Konstruktionsbegriff abstrakt-formal bleibt, da er materialiter nicht gefüllt wird<sup>26</sup>. Darüber hinaus ergibt angesichts des Konstruktionsbegriffs, der semantisch und qualitativ unbestimmt bleibt, die Frage, warum etwa soziale Kategorisierungen und *bestimmte* Formen sozialen Wissens so wirkmächtig (auch historisch geworden) sind – vor allem, wenn man sich die Identitätszuschreibungen wie nationale Differenzen, Geschlechterdifferenzen usw. ansieht.

Es zeigt sich nicht nur eine Kompatibilität von Theorien der Selbstreferenz mit neoliberalen Vorstellungen eines vorsozialen Individuums, sondern diese schließen darüber hinaus auch an klassische, idealistische Bildungstheorien an, bei denen das Soziale als Konstitutionsmoment von Subjektivität außen vor bleibt und der Selbstbezug bzw. die Selbstentfaltung zum Inbegriff der bildungsbiographischen Entwicklung des Einzelnen wird (Höhne 2003: 81 ff.). Während es bei der neoliberalen Position um das vorsoziale Individuum geht, das mit all seinen Fähigkeiten und Kompetenzen in Konkurrenz mit anderen in der Gesellschaft und auf dem Markt<sup>27</sup> um seinen Platz ringen muss, geht es in radikalkonstruktivistischen Ansätzen um die individuelle Fähigkeit zur Selbstor-

---

<sup>25</sup> Wenn der Bedeutungsbegriff innerhalb radikalkonstruktivistischer Ansätze überhaupt noch thematisiert wird, so wird bezeichnenderweise auf den symbolischen Interaktionismus zurückgegriffen wie etwa bei Herzog (2002: 310 ff.), der auf George Herbert Mead rekurriert. Konsequenter bleibt Lenzen, für den Bedeutungsgenerierung auf die „Selbstreferentialität der Semantik“ zurückzuführen ist und es werde „Bedeutung durch Bedeutung“ erzeugt (Lenzen 1997: 960). Die Frage ist, woher das „Selbst“ dieser Referentialität stammt. Vielmehr wird Semantik auf Biologie bzw. Neurophysiologie zurückgeführt, denn „das hirnpfysiologische Grundgerüst der Entstehung von Bedeutung ist der Aufbau einer neuronalen Verknüpfungsstruktur aufgrund von Genen und neuronalen Gewebestrukturen“ (ebd.).

<sup>26</sup> Hierin zeigt sich eine augenfällige Ähnlichkeit mit dem unsemantischen Kommunikationsbegriff, wie er in der Systemtheorie Luhmannscher Provinienz vertreten wird.

<sup>27</sup> Darüber hinaus findet eine Metaphorisierung des Marktbegriffs statt als einem Ort, an dem sich alle Menschen als Individuen, die losgelöst von sozialen Determinanten existieren, in scheinbarer Gleichheit der Bedingungen begegnen. Auf diese Art wird das Soziale durch das Ökonomische ersetzt und mithin ein Menschenbild vom Einzelnen als Marktmonade etabliert, in dem von jeglichen Machtverhältnissen und von allen sozialen Restriktionen abstrahiert wird.

ganisation<sup>28</sup>, die in klassischen Bildungstheorien analog in der Metapher der Entfaltung zu finden ist. Die dabei ins Spiel gebrachte Freiheit von heteronomer Zwecksetzung der Bildung und die radikalkonstruktivistische Antithese zur (unmöglichen) Fremdorganisation korrelieren im Diskurs funktional, in dem normative und deskriptive Momente ineinander gehen. Hier zeigt sich die semantische Anschlussfähigkeit von Bildungstheorie und Radikalkonstruktivismus an neoliberale normative Figuren des „Kompetenzsubjekts“, „Selbstunternehmers“ oder des „flexiblen“ Subjekts“ mit ihrer Betonung von Fähigkeiten und Kräftesteigerungsmöglichkeiten. Diese Diskurseffekte machen zum einen deutlich, dass sich die erwähnten Bedeutungsverschiebungen und Diskursänderungen auf ein Netz von Begriffen beziehen und nicht auf einzelne Begriffe. Zum anderen zeigen sie, dass wissenschaftliche wie auch politische Diskurse immer eine Auseinandersetzung um Menschenbilder und Subjektvorstellungen darstellen, die auch innerhalb der Pädagogik unterschiedliche nebeneinander existierende Subjektvorstellungen beinhalten (Punkt 4.5).

Gemäß Lenzen bietet das Paradigma aus „Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz“ eine „höhere Anschlussfähigkeit für eine Reflexionstheorie der Humanontogenese“ als traditionelle Bildungsbegriffe (Lenzen 1997: 949)<sup>29</sup>. Bei den Begriffen des Selbstreferenz-Paradigmas wird davon ausgegangen, dass sie einen höheren Erklärungswert besäßen als klassische Bildungstheorien, doch handelt es sich wesentlich um eine Naturalisierung in der Hinsicht, dass ein naturwissenschaftliches Verständnis von Entwicklung unterstellt wird (Höhne 2003: 102). Dies zu erwähnen ist deshalb wichtig, weil damit auch ein bestimmtes Wissenschaftsverständnis einhergeht, bei dem naturwissenschaftliche Prozesse in letzter Instanz als die entscheidenden determinierenden Faktoren vorausgesetzt werden. Die damit korrespondierende antinormative Stoßrichtung, die gegenüber klassischen Bildungsvorstellungen die semantische Neueinbettung von Lenzen charakterisiert, wird aus der Anbindung an biologisch-neurophysiologische Theorien deutlich, etwa wenn behauptet wird, dass

---

<sup>28</sup> Jede Theorie hat einen normativen Kern, der sich aus den theoretischen Prämissen und Geltungsansprüchen ergibt. Dass das radikalkonstruktivistische Autopoiesetheorem im Diskurs in ein Autonomiepostulat umgedeutet wird, ist nicht primär der Theorie anzulasten, doch legt erst ihre Architektur bestimmte Implikationen nahe, die schließlich an anderer Stelle strategisch „ausgebeutet“ werden können.

<sup>29</sup> Desweiteren knüpften Theorien der Selbstreferenz an die zentralen Paradoxa des Bildungsbegriffs an – etwa von Bildung als zugleich Prozess und Resultat oder abgeschlossen/unabgeschlossen in einem – und stellten sich gerade in dieser Hinsicht als kompatibel mit Bildungsbegriffen dar (vgl. ebd.: 963).

Information „durch internen Zellkontakt“ konstituiert würde, was aber nicht zu „Bedeutung“ führe (ebd.: 960). Die grundlegende Differenz zum einstmaligen Bildungsverständnis läge in der expliziten Absage durch Selbstorganisations-theorien an eine „Humanitätsfiktion“ (ebd.: 965). Hierin zeigt sich die radikale Absage an normative Begriffe, durch die gleichsam nur Illusionen genährt werden. Im Gegenzug wird ein ungebrochenes Vertrauen auf naturwissenschaftliche Beobachtungen deutlich. Dabei werden jedoch alle Fragen nach der *qualitativen Bestimmung von Subjektivität oder klassisch-philosophisch der Bedingungen der Möglichkeiten von Subjektivität* auf materielle bzw. naturwissenschaftlich nachweisbare Prozesse reduziert – ähnlich einem naturwissenschaftlichen Materialismus, wie er um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert der Lernpsychologie zugrunde lag, die auch Einfluss auf Teile der Schulforschung gewann (Oelkers 2002, Höhne 2004: 13 ff.). Dies zeigt sich in der formalquantitativen und neurophysiologischen Bestimmung des Bedeutungsbegriffs durch Lenzen, wenn er schreibt, dass die „Qualität einer der Erregung zugewiesenen Bedeutung gewissermaßen verräumlicht“ werde (ebd.: 960), sprich: Bedeutung ist gleich dem neuronalen Erregungsniveau. Dabei weicht er signifikant von der zentralen theoretischen *Differenzierung nach unterschiedlichen Phänomenbereichen* ab, die Maturana hervorgehoben hatte:

„So ist etwa der Neokortex der Säugetiere *kein* Zentrum höherer Funktionen: Was wir als ‚höhere Funktionen‘ bezeichnen, wie zum Beispiel Sprache, (Ich)Bewusstsein oder abstraktes Denken, sind keine Phänomene im Zustandbereich des *Nervensystems*, sondern Phänomene im *Interaktionsbereich* des Organismus, im besonderen in seinem *sozialen* Bereich. Die besondere Eigenart dieser Phänomene hängt daher *nicht* mit irgendwelchen spezifischen Funktionsweisen des Nervensystems der Primaten oder des Menschen zusammen, sie ist vielmehr bedingt durch die Geschichte der operationalen Kontexte, die zur Selektion von Strukturen des Nervensystems geführt hat, vermittels welcher die Zustandsdynamik entsteht, die diese Phänomene erzeugt“ (Maturana nach Köck 1990: 171)

Köck weist daher zurecht und an Maturana anschließend auf die *„historische Spezifität (...)* also das, was in der Interaktion lebender Wesen mit ihren Umwelten an Verhaltensweisen *selektiv realisiert* wird“ hin (ebd.). Die Berücksichtigung der *„Spezifität der Selektion“* (ebd.) ermöglicht erst, Strukturgenese und – entwicklung und damit die *historische Dimension von Leben, Körper und Subjekt* zu erklären. Die schnelle Übertragung neurophysiologisch-biologischer

Beobachtung auf Prozesse höherer Ordnung stellen also einen fundamentalen Kategorienfehler dar, dem sich Maturana selbst nicht ausgesetzt hat.

Das Problem der Selektion und der Genese von Strukturen in Bildungsprozessen<sup>30</sup> wird von Lenzen wiederum als „Scheinproblem“ apostrophiert:

„Das Selektionsproblem mit der bildenden Institution ist ein Scheinproblem. Nicht der Lehrer, sondern der Schüler selektiert. Indessen: Er kann nur selektieren aus dem, was ihm angeboten wird. Demnach ist jede Selektion durch die bildenden Institutionen eine Beschränkung der Bildungsmöglichkeiten und nicht eine Ermöglichung von Bildung, wie diese Bildungsinstitutionen gern suggerieren“ (Lenzen 1997: 952).

Wenn der Schüler selektiert, woran kein Zweifel besteht, dies aber nur aufgrund dessen, „was im angeboten wird“ – sprich: was gleichermaßen bereits selektiert wurde – dann stellt sich die Frage, warum die schulische, institutionelle und soziale Selektion nur ein Scheinproblem darstellen sollte. *Vielmehr werden die sozialen und institutionellen (,Vor-)Selektionen gerade zum theoretischen Grundproblem, wenn man davon ausgeht, dass die Schülerselektionen in welchem Maße auch immer von den institutionellen Selektionen abhängig sind.* Die *strukturelle Dependenz von individuellen und institutionellen Selektionen* wird aber von Lenzen selbst normativ umgewertet, indem er scheinbar objektiv von (negativer) „Beschränkung“ spricht und diese der (positiven) „Ermöglichung“ gegenüberstellt. Ermöglichung und Beschränkung sind aber beobachterabhängig und viele ermöglichende Handlungen aus Lehrersicht mögen auf Schülerseite als höchst einschränkend interpretiert werden – und genauso umgekehrt. Daher stellen vor allem die Elementselektionen und die Prozesse der Strukturgenerierung in sowohl einschränkenden als auch beschränkenden Kontexten das zentrale Signum und die entscheidende theoretische Herausforderung dar. Dies gilt auch und vor allem, wenn die Komplexität individueller Konstruktionen erforscht werden soll, welche die Gestalt von *Rekonstruktion* annehmen (Höhne 2003: 120 f.). Hieraus lässt sich also ein wichtiges Forschungsfeld für eine Wissensforschung ableiten, bei dem es um die Arten und Formen der individuellen Konstruktionen in Instruktionkontexten geht, in de-

---

<sup>30</sup> Dieser Zusammenhang der Selektion, die selbst auf immer schon erfolgten Selektionen fußt, stellt wissenschaftstheoretisch einen entscheidenden Punkt und eine Problematik dar, die zumeist mit dem lapidaren Verweis auf die Autopoiesis der Subjekte ausgeschaltet wird.

nen das Verhältnis von Instruktion und Konstruktion zu untersuchen ist (vgl. Punkt 3.4)

In der Zeit erfolgte Elementselektionen hinterlassen ihre Spuren in zukünftigen Selektionen, die aber erst in historischer Perspektive untersucht werden können. So bleiben nicht nur die von Lenzen konturierten Bildungsprozesse formal in ihrer engen Anbindung an biologisch-neurophysiologische Kausalerklärungen, sondern die Bildungssubjekte analog dazu auch historisch leer und qualitativ un(ter)bestimmt<sup>31</sup>.

In Bildungsdiskursen der 90er Jahre lässt sich eine normative Umwertung der bildungstheoretischen Paradoxien (z.B. Autonomie/Heteronomie) in eine Art „produktive Ambivalenz“ im Sinne einer „höheren Flexibilität“ beobachten. So verwandelt sich der bildungstheoretische Topos der Selbstvervollkommnung des Subjekts zur Fähigkeit zur flexiblen Selbstorganisation:

„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 dysfunktional – aus Individuen werden ‚Dividuen‘ (Deleuze)“ (Höhne 2003: 101).

Hier zeigt sich ein grundsätzliches Paradox des neoliberalisierten Bildungsdiskurs, dessen Anrufungen zwar die Rezentrierung des Subjekts beinhalten, aber im Effekt einer systematische Dezentrierung des Subjekts Vorschub leisten (Höhne 2004). So zeigen sich Widersprüche bezüglich der Vereinbarkeit ganz unterschiedlicher, sprich: gegenläufiger Kompetenzen. Unter den Kompetenzen, die etwa im Bildungsdelphi des BMBF Ende der 90er Jahre durchführen ließ, werden u.a. Kreativtechniken, Fähigkeit zur Selektion von Information, Handlungskompetenz, Selbstmanagement, Reflexionsfähigkeit, Teamfähigkeit, Moderation, Selbstdarstellung als Kernkompetenzen genannt (de Haan/Poltermann 2002: 330). Dabei handelt es sich um abstrakte und normative Bestimmungen, die Subjektivität in umfassender und totaler Weise<sup>32</sup> dadurch festlegt, dass sie sie in ganz unterschiedlicher Weise und biographischer Tiefe definiert und bestimmt. Ausgeblendet werden hingegen die Widersprüche und „Dysfunktionalitäten“, die biographisch in jedem Subjekt angelegt sind. Wie

---

<sup>31</sup> Dies hat zur Folge, dass der zentrale Begriff der Konstruktion gleichermaßen wesentlich unbestimmt bleibt.

<sup>32</sup> Voß spricht vom „totalen Zugriff auf die Person“ (Voß 2000: 158).

etwa verhalten sich „Reflexionsfähigkeit“ und „Selbstdarstellung“ zueinander? Wie wirkt sich die kritische Reflexion eines Subjekts zu artifiziellen Formen der Selbstdarstellung auf seine Funktionalität respektive seine „Teamfähigkeit“ aus? Ist die Verweigerung einer als Kompetenz beschriebenen Eigenschaft per se als Inkompetenz zu werten? (Höhne 2004: 14). Der pädagogische Begriff von Kompetenz zeichnet sich demgegenüber durch eine Anthropologisierung aus. So fasst Baacke etwa im Rahmen der Konzeptualisierung des Medienkompetenzbegriffs den Menschen allgemein als „kompetentes Lebewesen“ auf (Baacke 1999: 32). Diese „Grundtatsache“<sup>33</sup> müsse nun „entfaltet und bearbeitet werden“ (ebd.) – was in gegenwärtigen neoliberalen Konzepten zum flexiblen Subjekt auch in der Tat unternommen wird. Denn hierbei wird grundlegend von einer positiv-normativen Anthropologie ausgegangen, die „den Menschen“ primär als ein Bündel von Möglichkeiten und Fähigkeiten versteht und soziale Restriktionen individualistisch umdeutet, indem sie lediglich als zu entwickelnde Problem-Lösungs-Strategien thematisiert werden.

Individualisierung als politische Strategie hatte Claus Offe bereits Mitte der 70er Jahre als „*Reaktion auf die legitimatorischen Strukturprobleme* einer Gesellschaft“ grundlegend kritisiert, „die ihre eigenen egalitären Prämissen beständig durchlöchert und diskreditiert“ (Offe 1975: 242, Hervorh. i. Orig.). Die von den Individuen erfahrenen Deprivationen und Frustrationen könnten – so die weitere Argumentation – „in der Zeitdimension kontingent werden“, da im Bereich Weiterbildung und Umschulung ein „Vertröstungseffekt“ erreicht werden könnte (ebd.). Das heißt im wesentlichen, dass ein strukturelles soziales Problem *gerade auch* im Bildungsbereich zeitlich gestreckt und nicht grundlegend verändert werden würde, wie dies ursprünglich in der Bildungsreform angezielt war. So wird die Hypothese formuliert, dass es geradezu die Funktion des Weiterbildungssystems sein könnte, „die dauernde Revidierbarkeit und die Nicht-Endgültigkeit des sozialen Status als *subjektive Realität* zu etablieren“ (ebd.).

---

<sup>33</sup> Im Grunde fällt Dieter Baacke mit einer solchen Positionierung sogar hinter die Spezifik eines „Subjekts der Pädagogik“ (Rang/Rang 1985) zurück, bei dem stets auf die Mittel, Wege und Möglichkeiten der Entwicklung fokussiert wurde. Von daher könnte zumindest gefragt werden, in welcher Weise das Individuum zu einem sozial kompetenten Subjekt *gemacht* und mit welchen Fähigkeiten es ausgestattet wird. Hieran wird deutlich, dass die sozialen Konstitutionsbedingungen für Subjektivität im Rahmen einer positiven pädagogischen Anthropologie bereits als Entwicklungsrestriktionen abgewertet werden, ohne sie als Ermöglichungsbedingungen überhaupt zu thematisieren. Kompetenz wird daher schon an den Anfang des Entwicklungsprozesses gesetzt, stellt aber immer ein Entwicklungsergebnis dar wie sie auch eine gesellschaftliche Definition und Akzeptanz von dem, was als Kompetenz überhaupt anerkannt wird, beinhaltet. Von „Natur aus“ ist kein Lebewesen kompetent, vielmehr ist Kompetenz eine soziale Zuschreibung.

Hervorh. T. H.). Darüber hinaus suggeriere die politische Programmatik einer expansiven Bildungspolitik eine

„*individualistische* Problemdefinition in einer gegebenen sozialen Lage; die individuelle Lernanstrengung wird anstelle der kollektiven und organisierten politischen Auseinandersetzung als adäquates Mittel der sozialen Veränderung nahegelegt“ (ebd.).

Schließlich wird auch noch die Verantwortungsethik, die mit einer solchen ‚Top-down-Individualisierung(spolitik)‘ verbunden ist, kritisiert:

„Wenn als die adäquate Strategie zur Veränderung der sozialen Lage die individuelle Teilnahme an formalen Bildungsprozessen gilt, dann bietet sich zur Interpretation des *Misserfolgs* derer, denen die Verbesserung ihrer sozialen Lage nicht gelungen ist, der Verweis auf ihren schuldhaften Mangel an entsprechenden Motiven und Fähigkeiten an“ (ebd., Hervorh. i. Orig.).

Diese aus der Sozialpsychologie bekannte „blaming-the-victim“-Strategie ist demnach eher als eine allgemeine politische Strategie des Liberalismus denn als spezifisch neoliberale Strategie der 90er Jahre einzuordnen. Diese frühe und weitsichtige Kritik am „Widerspruch zwischen formeller Gleichheit und faktischer Ungleichheit“ (ebd.) zeigt in aller Schärfe das Ineinandergreifen von der sozialen Ebene mit der Ebene des Subjekts, mit Machtbeziehungen und den Zuschreibungen sowie den politischen Handlungsoptionen, die damit verbunden sind (Individualisierende Zuschreibung von Misserfolg). Um dem Problem einer reduzierten Sichtweise auf Subjekte zu entgehen, ist es notwendig, das soziale, dominante Wissen um Subjektivität, wie es in Diskursen artikuliert wird und die damit einhergehenden Machteffekte zu reflektieren. In den sozialen Praktiken wie auf der Ebene der Diskurse bildet das Subjekt eine Variable und steht in Abhängigkeit mit zahlreichen anderen Elementen, durch die es jeweils unterschiedlich konstruiert wird. So wurde aufgrund der zunehmenden Entkopplung von Qualifikation, Arbeit und Bildungssystem, die sich aufgrund technischer Veränderungen im Arbeitsbereich in den 70er Jahren zeigte, und den bildungsökonomischen Steuerungsproblemen, die damit verbunden waren, das Konzept der Schlüsselqualifikationen entworfen<sup>34</sup>. Nach Dieter Mertens, der das Konzept 1974 populär machte, bestand das wesentliche Problem in

---

<sup>34</sup> Dem voraus ging allerdings eine Diskussion um den Stellenwert „extrafunktionaler Qualifikationen“ (Dahrendorf) und „extra-funktionaler Orientierungen“ (Offe) und der Diskurs um Schlüsselqualifikationen nahm steht im Kontext der sich damals entwickelnden Flexibilitätsforschung (vgl. Gruber 2004: 8).

das Konzept 1974 populär machte, bestand das wesentliche Problem in der Schwierigkeit der Prognostizierbarkeit von Qualifikationen, d.h. der Abschätzung des Qualifikationsbedarfs. (Aus)Bildung sollte wesentlich auf Problembewältigung ausgerichtet seiner Ansicht nach bedeutete, weniger die fachlich-stoffliche Qualifikation als die Persönlichkeit und das gesellschaftliche Verhalten in den Vordergrund bildungspolitischer und pädagogischer Bemühungen zu stellen (Gruber 2004: 9). Der pädagogisch-bildungstheoretische Reflex auf die konstatierten Veränderungen bestand – wie für bildungstheoretische Überlegungen paradigmatisch – darin, die allgemeine, formale, methodische und dispositionale Seite von Bildung gegenüber der spezifischen und stofflich-inhaltlichen Seite aufzuwerten. Als zentrale Probleme wurden rasch veraltetes Wissen und damit verbunden Qualifikationen sowie ein pluralisiertes Wissen, das nicht mehr pädagogisch oder didaktisch gebündelt werden konnte, identifiziert. Es handelt sich historisch um ein bekanntes Muster des Bildungsdiskurses, in dem seit dem 18. Jahrhundert bei wechselnden historischen Kontexten um die Vor- und Nachteile der materialen und formalen Bildung gestritten wurde – darauf wird an späterer Stelle noch genauer einzugehen sein. *Schlüsselqualifikationen wie jede Art der allgemeinen, außer-funktionalen oder formalen Bildung stellen sich historisch als die pädagogische Antwort auf ein Zeit- und Komplexitätsproblem dar, das genuin mit verändertem Wissen bzw. der Transformation von Wissensformen verknüpft wird.* Linearität ist demnach weder in zeitlicher noch bildungspraktischer Hinsicht (Bildungstitel, Qualifikation, Ausbildung) gegeben und die Pädagogik hat es sich zur Aufgabe gemacht, für diese spezifische Problemlage zeit- und die unterschiedlichen Wissensform übergreifende Lösungsvorschläge zu entwickeln:

„‘Schlüsselqualifikationen’, so wird suggeriert, besäßen aufgrund ihrer Allgemeinheit eine den ‚Wissensverfall‘ überdauernde Funktion und entlasteten den Einzelnen vom ständigen Zwang zur Anpassung an neue Qualifikationsanforderungen“ (Gruber 2004: 5).

Was hierbei deutlich wird, ist zweierlei: Zum einen zeigt sich, dass in der einseitigen Fokussierung auf ‚Schlüsselqualifikation‘ oder ‚Kompetenzen‘ der Zusammenhang von Wissen und Können, von Stoff und Form, von Inhalt und Methode entkoppelt wird mit dem Effekt, dass „Wissen“ als statisch abgewertet und nicht mehr berücksichtigt wird. Zum anderen rückt das Subjekt als Träger

von Kompetenzen, Entwicklungschancen und Handlungsmöglichkeiten in den Vordergrund, d.h. es wird pädagogisch bearbeitbar und formbar.

## 2. Wissen, Pädagogik, Subjekt und Macht

### 2.1 Pädagogik, Macht und Subjekt

Erkenntnisweisen und Wissensformen konstituieren sich gegenseitig, wodurch ein Wissensraum<sup>35</sup> erzeugt wird, in dem die Arten der Erkenntnisgewinnung, das Wissen und die Legitimation des Wissens aufeinander bezogen sind. Eine auf Quantifizierung und Messung ausgerichtete Forschung impliziert beispielsweise entsprechende klassische Formen des Wissens wie Statiken oder mathematische Formeln, in denen dann Korrelationen, Abweichungen usw. bestimmt werden. Formbildungen dieser Art beruhen grundsätzlich auf Ein- und Ausschlussprozeduren, durch die eine bestimmte Ordnung konstruiert und stetig normalisiert wird, durch die andere Wissensformen ausgeschlossen werden. Zu jeder als legitim anerkannten Wissensform existiert ein konstitutives Außen, das den „abgedunkelten Bereich“ jedes Erkenntnisprozesses repräsentiert. Diese „regulative Dimension“ von Wissen stellt ein wichtiges Indiz für die konstitutive Verknüpfung von Wissen und Macht dar (Höhne 2003: 136 ff., Butler 1997: 21, vgl. Punkt 3.5).

In dieser Perspektive wird ein entscheidender Blindfleck sichtbar, der für den Wissensgesellschaftsdiskurs im deutschsprachigen Raum wie auch für die Pädagogik gleichermaßen kennzeichnend ist. Für beide lässt sich ein *grundlegendes Defizit bezüglich der Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse* feststellen. Ein Vergleich zwischen dem englischsprachigen und deutschsprachigen Diskurs über Wissensgesellschaft verdeutlicht darüber hinaus das spezifisch machtanalytische Defizit des letztgenannten. Im entsprechenden englischsprachigen Diskurs wird ein wesentlich kritischerer Blick auf Wissensgesellschaft entfaltet, was auch für die Pädagogik gilt (z.B. Webster 1995, Paechter et al 2001, Edwards 2002). Ein Grund dafür ist, dass in der angloamerikanischen Pädagogik der Zusammenhang von Wissen und Macht etwa im Rahmen der new sociology of education seit Jahrzehnten kontinuierlich diskutiert wird (Bernstein 1977, Apple 1981, Wexler 1981, Popkewitz/Brennan 1998, Ball 2004). Gemessen an der internationalen englischsprachigen pädagogischen

---

<sup>35</sup> Der Gebrauch der Raummetapher für Wissen rechtfertigt sich durch die vormals genannten Strukturelemente von Wissen, durch die quasi ein Raum für Handlungen und Praktiken aus den Modalitäten von Möglichkeiten, Beschränkungen (Unmöglichkeit, Notwendigkeit, Zwang, Normen) und Setzungen (Sein, Normalität) aufgespannt wird.

Diskussion um die Wissensgesellschaft besteht daher ein grundlegendes Defizit in der Erforschung der Machteffekte der Formen und Praktiken von Wissen. Dies hängt unter anderem mit dem normativen Subjektbegriff zusammen, der in der deutschen Pädagogik – vor allem in der Bildungstheorie – vertreten wird. Subjektivität und Macht werden hierbei als zwei kontradiktorische Elemente gedacht, die sich gegenseitig absolut ausschließen. Der machtvolle Zugriff auf das Subjekt läuft strukturell dem bildungstheoretischen Topos der „Unverfügbarkeit“ zuwider, wonach „das ‚Ich‘ zwar durch ‚Erziehungsakte‘ beeinflusst werden kann, aber letztlich unverfügbar bleibt“ (Baacke 1999: 31). Geht man hingegen von einer dreistelligen Konstellation etwa von Lehrer-Zögling-Wissen aus, wie sie oben im Zusammenhang mit Professionstheorien bereits angedeutet wurde, dann wird die Vermitteltheit des „Ich“, wie sie etwa in den sozialen Selbstbeschreibungen der Subjekte, in dem Wissen-um-sich-selbst auftauchen, deutlich. Von der Seite des Wissens her gesehen wird sozusagen die soziale Verfügbarkeit, d.h. die Möglichkeit, auf individuelle Entwicklungen mehr oder minder subtil Einfluss zu nehmen, zur Voraussetzung von Selbst-Verfügbarkeit, um es bildungstheoretisch zu formulieren. Die Strukturen, Formen und Regeln, die das Wissen einer sozial regulierten Praxis notwendig ausmachen, bilden die Möglichkeit der Bedingung von Subjektivität, die sich erst in der Gebrochenheit dieser Strukturen im Subjekt selbst artikuliert, die nicht bruchlos in einem 1:1 Verhältnis internalisiert werden. Macht ist hierbei nicht als repressives, sondern als produktives Prinzip zu begreifen, in dem aktiv-transformierende und passiv-rezipierende Elemente in einem komplexen Äquilibrations und Anpassungsprozess zusammen kommen<sup>36</sup>.

Macht hängt in zweifacher Weise spezifisch mit der Wissensgesellschaft zusammen. Zum einen lässt sich mit Foucault festhalten, dass neue Machtformen direkt an die Genese und Reproduktion von Wissensformen gebunden sind (Foucault 1978). Durch die Verwendung eines zumeist normativen Wissensbegriffs, durch den Wissen einseitig als Vermögen respektive als Kompetenz durch Pädagogen/-innen (um)definiert wird, wird dieser Zusammenhang jedoch systematisch verdeckt. Zum anderen zeigen sich in neoliberalen Kontexten neue Subjektivierungsweisen, die an subtile Macht- und Kontrolltechniken ge-

---

<sup>36</sup> Dieser Zusammenhang bleibt bei einer Setzung wie „das Herzstück aller Vermittlung“ sei das „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ (Kron 2000: 98) außen vor, weil diese Relation als ein quasi natürliches Grundverhältnis gedacht wird.

bunden sind. Die Wahrnehmung und Beobachtung der Durchsetzung dieser neuen Macht-, Wissens- und Subjektformen kann jedoch nur aufgrund eines Machtbegriffs gelingen, der nicht mehr in trivialer Weise von Macht als psychophysischer Repression ausgeht, sondern moderne Macht als produktiv-hervorbringend begreift.

Ein zentrales Charakteristikum neoliberaler Machtpraktiken stellt analog zur Ökonomisierung des Sozialen als „ökonomischer Form“ (Lemke/Krasmann/Bröckling 2000: 16) die *pädagogische Form* von Macht dar (Höhne 2003: 236 ff.). Historisch ist unter pädagogischer Form die spezifische Art und Weise zu verstehen, in der Pädagogik die produktiven Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten durch die unterschiedlichen Modi von Lernen, Erziehen und Bilden thematisiert (Höhne 2003: 237). Im Kontext einer tiefgreifenden neoliberalen Umgestaltung weiter Teile der Gesellschaft wird das Verhältnis von Subjekt und Ökonomie neu konfiguriert. Ein Indiz sind neue Subjektivierungsformen, wie sie in den Figuren „Kompetenzsubjekt“ oder „flexibles Subjekt“ (Sennett) im Diskurs dominant sind. Und dieser Prozess dokumentiert sich gleichermaßen im bereits angedeuteten Wandel des Menschenbildes vom „homo oeconomicus“ über den „homo discens“ (Klaus Prange), d.h. den lernenden Menschen bis zum „homo competens“ reicht (vgl. Höhne 2003: 22).

Entsprechend lassen sich grob drei paradigmatisch-theoretische Entwicklungsphasen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion unterscheiden: Die Reformphase der 60er/70er Jahre war durch einen Steuerungsoptimismus getragen, der sich in einem didaktischen Rationalismus der Lehrplan- bzw. Curriculumstheorie äußerte, während seit Mitte der 70er in der postreformerischen Phase kultur-, sozialisations-, identitäts- und kommunikationstheoretische Ansätze vorherrschten, die auf eine interaktionistisch-subjektivistischen Ebene der Beobachtung fokussierten. In den 90er Jahren wurden schließlich Theorien der Selbstorganisation und Selbstreferenz wie Systemtheorie oder Konstruktivismus dominierend. Diese Entwicklung spiegelt sich auch in den Veränderungen des Menschenbildes innerhalb des pädagogischen Lerndiskurses wider. Diese reicht von der Annahme, Lernen wesentlich kognitionstheoretisch als Informationsverarbeitung und das Subjekt als informationsverarbeitendes Wesen mit fester input-output-Relation zu begreifen (Maschinenmodell des Menschen) über die Begründung von Lernen als Kulturaneignung bzw. als sozialen Pro-

zess (Mensch als sinnerschließendes Subjekt) bis hin zum Lernen als die Selbstorganisation von Wissen durch das Subjekt (Mensch als selbstreferentielles System), dessen normative Variante das Kompetenzsubjekt darstellt.

Empirisch ist eine Expansion pädagogischer Wissensformen festzustellen, die als Pädagogisierung beschrieben wird, ohne diese Entwicklungen jedoch machttheoretisch zu reflektieren. Sie werden im systemtheoretischen Kontext lediglich als semantische Expansionen eingestuft, ohne die machtpolitischen Effekte genauer zu reflektieren, die damit unweigerlich verbunden sind<sup>37</sup> (z.B. Lüders/Kade /Hornstein 1998). Mit ihr etabliert sich nicht nur eine semantische Umkodierung von sozialen Problemen in moralische, sondern es findet auch eine grundlegende Transformation sozialer Macht selbst statt. Diese besteht im neoliberalen Kontext der 90er Jahre in einer Kopplung von „ökonomischer Form“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000a: 16) und pädagogischer Form, mit der auf der Diskursebene Subjekte als grundlegend entwicklungsfähig, kompetent und ständig lernbereit angerufen werden. Damit steigen die normativen Zumutungen an die Subjekte erheblich mit dem Effekt, dass Verweigerungs- und Widerstandsformen, in denen ein Einspruch gegen die Zumutungen von Lernen und zumal gegen ein Lernen ohne Ende artikuliert wird, nicht mehr thematisiert werden (Forneck 2004: 7, Axmacher 1990).

Entwicklung respektive deren pädagogisch-erzieherische Steuerung kann als dauernde Transgression und „Arbeit an der Grenze“ verstanden werden, die zwischen Autonomie und Heteronomie von Einwirkungen auf das Subjekt hergestellt wird. Die Paradoxie von autonomer Entwicklung durch heteronome erzieherische Einflussnahme hat die Pädagogik als Grunddifferenz thematisch bearbeitet und bildungstheoretisch nach der Seite des Subjekts hin etwa durch das Unverfügbarkeitstheorem offen gehalten. Dabei stellt das Theorem der „Autopoiesis“ das neoliberale Update klassischer pädagogischer Fixpunkte wie die „Seele“ oder das unverfügbare „Ich“ dar – allerdings mit dem Unterschied, dass das Spektrum der anerkannten Kompetenzen funktional festgelegt ist und der Erwerb von Bildungswissen nicht mehr der Selbstbildung dient (Höhne 2003: 98 ff.). Die neoliberale Anrufung der Individuen als Kompetenzsubjekte

---

<sup>37</sup> Dies ist sicherlich auch auf das systemtheoretische Theorieangebot zurückzuführen, das in der Version Luhmanns Macht als zentrales Medium im politischen System verortet. Demgegenüber kann mit Rekurs auf das Foucaultsche Machtkonzept deutlich gemacht werden, dass jede Form sozialen Wissens eo ipso mit Macht verbunden ist, ja dass unterschiedliche Machtformen geradezu konstitutiv für unterschiedliche Machtformen sind.

ist definitionsmächtig in ihren Vorgaben und ist zugleich radikal in der Forderung nach Selbstorganisation. Dieser „Zwang zur Autonomie“ ist treffend als „fremdorganisierte Selbstorganisation“ (Voß 2002: 150) bezeichnet worden. Hieran wird deutlich, dass das pädagogische Autonomie-Heteronomie-Paradox auf die Spitze getrieben und zur neuen neoliberalen Selbsttechnik wird, die den Typus der „multifunktionalen Subjektivität“ (Höhne 2004: 14) hervorbringt. Der entscheidende Unterschied zu klassischen Bildungstheorien besteht nun darin, dass das Subjekt eigentlich „leer“, d.h. ein empty space bleibt, da theoretisch lediglich ein formaler Begriff von (Selbst)Konstruktion, Autopoiesis und Selbstorganisation in Anschlag gebracht wird, der aber inhaltlich nicht weiter gefüllt wird<sup>38</sup>. So ist nicht einmal erklärbar, *wie* es zu sinn- und bedeutungsvollen Konstruktionen auf Seiten des Subjekts kommt, auf *welches* Wissen Subjekte zurückgreifen und wie sinnvolle Konstruktionen eigentlich beschaffen sind. Dies zeigt sich beispielsweise in dem Versuch, eine „zeitgemäße Erziehung“ mit dem Rekurs auf den Radikalkonstruktivismus zu begründen (Herzog 2002), doch wird für die theoretische Begründung bezüglich der Genese von Sinn und Bedeutung auf den symbolischen Interaktionismus zurückgegriffen (ebd.: 310 ff.).

Darüber hinaus erweist sich ein an Sinn- und Bedeutungsfragen gebundener Konstruktionsbegriff in neoliberalen Kontexten als dysfunktional, da hierbei das Problem einer „selbstorganisierten Selbstorganisation“ – als Gegenposition zur erwähnten fremdorganisierten Selbstorganisation – entstehen würde. Das neoliberale Subjekt auf theoretisch radikalkonstruktivistischer Grundlage stellt eine formale Hülle bzw. Hohlform ohne bedeutungs- und sinnhaften Kern dar. Daraus ergibt sich also die Notwendigkeit, einen genauen Blick auf die *Art der Kompetenzen, die Struktur von Konstruktionen und die Formen des Wissens* zu werfen, die ein „kompetentes Subjekt“ in der Wissensgesellschaft auszeichnen (sollten). Daher ist ein Perspektivenwechsel vom Subjekt hin zu Struktur und

---

<sup>38</sup> Alexander Meschnig, der die ‚neuen Arbeitsverhältnisse‘ analysiert, spricht in Anschluss an Robert J. Lifton vom „proteischen Charakter“, der dominant würde. Der proteische Mensch sei jederzeit wandlungsfähig, spiele mehrere Rollen und würde wie ein Schauspieler als „Darsteller seines eigenen Lebens“ agieren (Meschnig 2003: 26). Dies habe nachhaltige Auswirkungen auf den Arbeitsbereich und den „postmodernen Arbeiter“, der zum „leeren Subjekt“ generiere. Der Autor stützt sich hierbei unter anderem auf die Diagnose von Antonio Negri und Michael Hardt, die im „Bild des Cyborg“ die einzige Möglichkeit der Beschreibung dieser neuen Subjektivität erblicken: „Corps sans organes, organlose Körper, Menschen ohne Eigenschaften; Cyborgs; das sind die neuen Erscheinungsweisen von Subjektivität“ (Negri/Hardt 1997: 19).

Form des konstruierten Wissens vonnöten, mit dessen Hilfe erst eine Konkretisierung des Konstruktionsbegriffs geleistet werden kann.

Die Figur des „Arbeitskraftunternehmers“ (z.B. Voß 2000) stellt eine Mischung aus ökonomisch-liberalen und anthropologischen Prämissen dar, durch die der „Unternehmer“ zur umfassenden Lebensform stilisiert wird. Bröckling spricht zurecht von einer „Generalisierung der Unternehmerfunktion zu einem Anthropologicum“, der die „Verallgemeinerung des Marktes als Medium sozialer Integration“ entspräche (Bröckling 2002: 11). Pädagogisch-anthropologisch stellt die analoge Konstruktion der bereits erwähnte „homo discens“ (Prange nach Geißler 1998: 167), wodurch der Mensch zu einem „offenen, inhaltlich nicht festlegbaren Wesen“ gemacht wird (Geißler 1998: 167). Der Kompetenzbegriff als pädagogisch-ökonomischer Grenzbegriff bringt diese positiv-normative Anthropologie des neoliberalen Diskurses auf den Begriff. Der Effekt ist, dass Formen der Selbstökonomisierung der Individuen begrifflich gar nicht mehr in ihren negativen, ehemals als (selbst)repressiv kritisierten Effekten erfasst werden (können), da sie nur noch positiv-normativ im Sinne von individueller Kräftesteigerung umformuliert sind. Mit der Ausblendung von Macht und den sozialen Restriktionen und der Konzentration auf das (abstrakte) Vermögen befindet man sich sozusagen schon immer auf der Seite des Subjekts. In dieser Hinsicht *kann* der Radikalkonstruktivismus innerhalb des neoliberalen Diskurses legitimatorische Funktion einnehmen und helfen, ein spezifisches Menschenbild bzw. Subjektverständnis erst *durchzusetzen* bzw. ihm eine theoretisch-wissenschaftliche Legitimation zu verschaffen. Denn in einem wichtigen Punkt konvergieren Neoliberalismus und Radikaler Konstruktivismus: Sie vernachlässigen bzw. blenden die sozialen Bedingungen individueller Entwicklung – ob Lernen, Wissens- oder Kompetenzerwerb – aus, wenn auch aus unterschiedlichen Motiven. Im Radikalkonstruktivismus sind es theoretische Prämissen, aufgrund deren die soziokulturelle Umwelt des Subjekts unbedeutend bleibt, während im politischen Bereich normative und strategische Erwägungen vorherrschen. Im Diskurs sind diese beiden Dimensionen jedoch kaum noch unterscheidbar miteinander verschränkt. Eine solche Analyse der Bedeutung von Wissen im Diskurs der Wissensgesellschaft gibt Aufschluss darüber, in welcher Weise „Subjekt“ und „Umwelt“ bzw. „Innen“ und „Außen“ des Subjekts ins Verhältnis gesetzt und konstruiert werden. Im Falle des von de Haan/Poltermann

(2002) beschriebenen Funktionswechsels – von Allgemeinbildung zum Allgemeinwissen – werden die funktionalen Erfordernisse „der Umwelt“ groß geschrieben, für die hier der Term Wissensgesellschaft steht. Der Druck zur Veränderung kommt „von außen“ und von einem „Außen“, das durch eine hohe Dynamik gekennzeichnet ist. Dieses Außen wird aber *nicht* als eine soziokulturelle Umwelt dargestellt, sondern wesentlich als ökonomische Umwelt und hier auch nur höchst selektiv in Gestalt des „Wissensarbeiters oder Symbolanalytikers“ (de Haan/Poltermann 2002.: 317 f.) konstruiert. Schließlich wird in einem weiteren Schritt das vom BMBF in Auftrag gegebene Wissensdelphi als Grundlage für die weitere Bestimmung der Funktion von Wissen und Bildung verwendet. Annette Stroß hat zurecht auf die prognostisch-normativen und hochselektive Dimension dieser Studie hingewiesen (Stroß 2001: 88 f.), die aber bei de Haan/Poltermann an vielen Stellen, so hat es den Anschein, den Stellenwert einer empirischen Studie erhält. Es handelt sich also um das schon erwähnte grundsätzliche Problem, das die Rezeption des Wissensgesellschaftskonzepts vieler Autoren/-innen ausmacht, nämlich die unklare Trennung normativer Elemente, Postulate, prognostischer Aussagen von empirischen Befunden, Diagnosen und Analysen (Steinbicker 2001).

## **2.2 Veränderungen des Subjektbegriffs**

Die individualisierende Fokussierung auf den „homo competens“ zeigt sich etwa auch im Lerndiskurs, in dem die Karriere des Kompetenzbegriffs ein Indiz für eine Verschiebung im Lerndiskurs vom traditionellen, standardisierten und fixen Standardwissen, das als Qualifikation erworben wird, zu einem Wissen bzw. Können eines „homo competens“ im expliziten Unterschied zum „homo oeconomicus“ (Alulaf/Strubants 1994: 54) darstellt (Höhne 2003: 256 f.). Die unterschiedliche Semantik drückt sich in dem Differenzschema „subjektorientiert, ganzheitlich, selbstorganisiert, Dispositionsvielfalt“ als Merkmale des Kompetenzbegriffs gegenüber „nachfrageorientiert, unmittelbar, fremdorganisiert, sachverhaltszentriert, zertifiziert“ des Qualifikationsbegriffs aus (Gapski 2001: 99).

Diese strukturelle Differenzierung im Diskurs funktioniert nach einem entweder-oder-Prinzip, nach dem ‚Wissen‘ und ‚Subjekt‘ die beiden Pole einer Achse rep-

räsentieren, die komplementär zueinander stehen. Darin spiegelt sich die klassische philosophische Differenzsetzung von Subjekt-Objekt als *unterliegende Differenzstruktur und Spaltung* wieder. Die Seite des Wissens ist durch die der (subjekt)äußerlichen ‚Sachen‘ repräsentiert, die im Modus der „Selbstorganisation“ nun bereits *vermittelt sind*. Vor die pädagogische Vermittlung als einer Art ‚sekundärer Fremdvermittlung‘ wird nun die bereits erfolgte Vermittlung auf Seiten des Subjekts geschoben. Aber welchen Stellenwert hat hierbei die Merkmale „subjektorientiert“ und „selbstorganisiert“? Stellen sie erkenntnistheoretische Grundkategorien dar, geht um unterschiedliche Modi bei der Aneignung verschiedener Wissensformen? Solche Fragen verweisen darauf, den Vermittlungsbegriff in Bezug auf das Verhältnis von Wissen und Subjekt grundsätzlich, d.h. auch in seinen philosophischen Konsequenzen zu reflektieren und zu entfalten, ohne ihn didaktisch-technokratisch auf ein Wie der Vermittlung irgendeines Wissens zu reduzieren. Philosophiegeschichtlich ist etwa an die Kritik Hegels an der – wenn man so will – ‚(radikal)konstruktivistischen‘ Subjektperspektive Kants und Fichtes zu erinnern, durch die der Vermittlungsbegriff ins Zentrum seines spekulativen Idealismus rückt. Hierdurch wurde das „Subjekt-Objekt-Paradigma“ bereits in „idealistischen Philosophie durch den Begriff der Vermittlung entdichotomisiert“ (Beier 1977: 26). Diese Dekonstruktion lässt zum einen das Gebäude aus anschließenden Dichotomien wie „Rationalismus versus Empirismus, Idealismus versus Realismus“ wie ein Kartenhaus zusammenstürzen, will aber den Vermittlungsbegriff zum anderen auch wohl verstanden wissen, worauf Adorno hinweist:

„Die von Kant einander entgegengesetzten Pole, Form und Inhalt, Natur und Geist, Theorie und Praxis, Freiheit und Notwendigkeit, Ding an sich und Phänomen werden allesamt von Reflexion durchdrungen, derart, daß keine dieser Bestimmungen als ein letztes stehen bleibt. Eine jede bedarf, um gedacht zu werden und sein zu können, von sich aus genau jedes anderen Moments, das bei Kant ihr entgegengesetzt wird. Vermittlung heißt daher bei Hegel niemals (...) ein Mittleres zwischen den Extremen, sondern die Vermittlung ereignet sich durch die Extreme hindurch in ihnen selber“ (Adorno in Beier 1977: 32).

Dies beinhaltet auf der einen Seite eine doppelseitige Veränderung von Denken und Gegenstand, von Subjekt und Objekt in der Reflexion als Modus des Wissens. Jeder Gegenstand, jede ‚Sache‘ ist durch Wissen in der Dimension des empirischen Subjekts schon immer vermittelt, so dass sich jede Didaktik

als Vermittlungswissenschaft mit der grundlegenden Problematik des Verhältnisses von primärer und sekundärer Vermittlung konfrontiert sieht – und hier durchaus, wenn auch in keiner Weise ausreichend etwa als ‚Vorwissen‘ auf Schülerseite diskutiert wird. Auf der anderen Seite wird mit dichotomen Setzungen der genannten Art und dem Vermittlungsbegriff nicht nur eine Wissensform kritisch reflektiert, sondern auch eine wichtige dialektische Einsicht formuliert:

„Das, was begrifflich fixiert, identifiziert wird, verweist immer auch auf das, was es ausgrenzt und doch zu seiner Konstitution bedarf. Der Begriff enthüllt sich als Resultat eines Vermittlungsprozesses“ (ebd.: 34)

Zum einen zerreißt die Fokussierung auf eine Seite der Differenz, wenn etwa die formale der materialen Bildung oder das Subjekt dem Wissen gegenüber gestellt wird, den strukturellen Zusammenhang zwischen beiden. Zum anderen transformiert sich mit den semantischen Veränderungen, die ein Begriff erfährt, auch die andere Seite der Differenz. Angesichts der Betonungen von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen auf Subjektseite wird nicht nur die Seite des Wissens ausgeblendet. Damit einher geht auch theoretisch ein *grundlegender Wandel von Subjektvorstellungen* im Kontext des Neoliberalismus, bei dem – so die These – neben funktionalen Merkmalen vor allem widersprüchliche Eigenschaften integriert werden, denen Subjekte zunehmend aufgrund der unterschiedlichen sozialen Ansprüche, die an sie gerichtet werden, ausgesetzt sind. Kritisch wird jedoch gefragt, in welchem Ausmaß Subjekte angesichts „immer länger werdender Kompetenzlisten“ (Faulstich 1997: 148) noch „gesteigert“ werden könnten, was „wissenschaftlich eher ein Skandal“ sei (ebd.: 150). Lernen ist hierbei wesentlich funktional ausgerichtet ist, wobei der semantische Wechsel vom Qualifikations- zum Kompetenzbegriff eine Entstandardisierung und zugleich einen individualisierenden Blick auf „Lernen“ anzeigt.

Demgegenüber sind Kompetenzen als soziale Praktiken aufgefasst und untersucht werden – und können etwa im Sinne des Bourdieuschen Habituskonzepts als ein „neues Feld habituel­ler Praktiken“ (Höhne 2003: 92) verstanden werden, mit denen *alte Formen sozialer Ungleichheit fortgesetzt und neue*

*Formen von Ungleichheit generiert werden*<sup>39</sup>. Soziales und kulturelles Kapital einschließlich der verschiedenen Formen ihrer Kopplung werden zu entscheidenden Größen für gesellschaftliche Macht und Einfluss. Kompetenzen als individuell inkorporiertes Kapital beruht aber nicht nur auf individueller Aneignungsfähigkeit, sondern ist auf die Transformation des sozialen Raums, die Ausdifferenzierung von Lebensweisen und Lebensstilen zurückzuführen, in dem *Werte und Praktiken der Distinktion eine zentrale Bedeutung* erhalten. Die mit der Kompetenzpalette assoziierten Werte und Verhaltensweisen stellen eine Art verallgemeinerte und gesellschaftlich kultivierte Individualisierung dar. Kompetenz als „institutionalisierter Individualismus“ (Lehnhardt/Stock 1997: 78) und als Zeichen soziokulturellen Wandels wird dort zum „sozialen Filter“ (Geißler 1996: 260), wo die Formen habitueller Disziplinierung und Optimierung zum konkreten Wettbewerbsvorteil im wirtschaftlichen Feld und zu Distinktionsgewinnen im kulturellen sowie sozialen Feld werden. Die meisten Kompetenzen wie Fähigkeiten zur Selbstpräsentation, Kommunikation und Führung folgen dem Idealtypus eines autonomen, selbstbewussten, selbstdisziplinierten, zielorientierten und durchsetzungsfähigen Subjekts, das sich ökonomisch im Bild des Unternehmers oder im Bildungsbereich des leistungsstarken Schülers widerspiegelt. Es handelt sich um normative Leitvorstellungen mittlerer und oberer Klassen, die sich allgemeingesellschaftlich im Kompetenzdiskurs bündeln. Helmut Bremer weist im Zusammenhang mit den emphatischen Subjektvorstellungen auf die dichotome Strukturierung des Diskursfeldes hin, das gekennzeichnet sei durch die Grunddifferenz von „selbst“ und „fremd“, wobei fremd mit ‚,angeleitet‘, ‚unselbstständig‘, ‚nicht authentisch‘ und ‚defizitär‘“ assoziiert werde (vgl. Bremer 2004a: 192).

Die individualistische Ausrichtung von Bildung ist historisch stets ein Teil bürgerlicher und vor allem bildungsbürgerlicher Vorstellungen gewesen – neben einer individualistisch liberalen Leistungsethik. Dies spiegelt sich heute noch in den Bildungsvorstellungen der oberen Milieus wider, deren Bildungsstrategien durch die Leitvorstellung von „Selbstverwirklichung und Identität“ geprägt sind

---

<sup>39</sup> Dazu gehört die strukturelle Arbeitslosigkeit, die in den 90er Jahren vor allem durch den hohen Anteil an Dauerarbeitslosen gekennzeichnet ist, für die die Integration in Arbeitsmarkt immer schwerer wird. Diese systemische Strukturkrise macht deutlich, dass Integration – auch mithilfe staatliche Unterstützung – viel schwerer zu erreichen ist als Exklusion, die sozusagen ‚einfach geschieht‘. In einer solchen Situation der Dauerarbeitslosigkeit geraten Kompetenzappelle schnell zum Stigma für Ausgrenzung, da sie auf der anderen Seite eine Palette von (angeblichen) ‚Inkompetenzen‘ auf Seiten des Subjekts beinhalten, das die grundsätzliche Bringschuld für deren Erwerb trägt.

(Bremer 2004: 268). Daran dockt die Figur eines „idealisierten ‚selbstgesteuerten‘ Lerner“ direkt an, die in normativer Hinsicht dem Selbstverständnis einer hoch individualisierten Leistungselite entspricht, das Helmut Willke im Auge hat, wenn er von den 20 % hochkompetenten „Wissensarbeitern“ spricht, welche die Wissensgesellschaft hervorbringe (Willke 1999: 270 ff.).

Kompetenzen sind hierbei als Selbstpraktiken (Foucault) zu begreifen, in denen ganz unterschiedliche Ansprüche an die Subjekte formuliert werden. Subjekttheoretisch besteht das qualitativ Neue darin, sich von dem synthetisch-einheitlichen Begriff des Subjekts, wie der sich in klassischen bildungstheoretischen Diskursen, aber auch in Vorstellungen von Beruf und Qualifikation widerspiegelt, zu lösen und durch einen Subjektbegriff der *polykontexturalen Subjektivität*<sup>40</sup> zu ersetzen. Diese beinhaltet im wesentlichen die beiden Momente der Heterogenität und Ambivalenz gesellschaftlicher Ansprüche, die individuell zu verarbeiten und integrieren sind (heterogene Dimension von Subjektivität) sowie die Fähigkeit zur (Selbst)Modularisierung, wodurch der funktionale „Kern“ des Selbst eine jeweilige Neuadjustierung und Rezentrierung des Subjekts ermöglicht, das dann in unterschiedlichen Kontexten agieren und bestehen kann (funktionale Dimension von Subjektivität). Die für die Pädagogik vorrangige sozialisationstheoretische Frage dabei lautet, ob mit dieser Beschreibung - insofern sie zutrifft – ein *grundlegender sozialisatorischer Wandel* angezeigt ist, der gerade *nicht* mehr auf eine Stärkung der Ich-Identität hinausläuft, wie dies strukturfunktionalistische und interaktionistische Theorien nahe legen (Tillmann 1989: 111-155). Vielmehr wäre ein „neuer Sozialisationstyp“ (Thomas Ziehe) angezeigt, bei dem es im Gegensatz zum klassischen Rollenkonzept mit einem integrativen Kern von „Persönlichkeit“ oder „Ich-Identität“<sup>41</sup> bezüglich der oben erwähnten polykontexturalen Subjektivität um die gleichberechtigte Integration mehrerer, d.h. „multipler Persönlichkeiten“ geht, die *keine hierarchische Ordnung* und keinen eigentlichen Kern mehr aufweisen.

---

<sup>40</sup> Mit Polykontexturalität bezeichnet Peter Fuchs „soziale Multiperspektivität“, in der die Vielzahl möglicher Beobachtungen entsprechend der ausdifferenzierten Systemkontexte wie Politik, Wirtschaft, Wissenschaft usw. repräsentiert ist (Fuchs 1992: 11). Bei der oben vorgenommenen Übertragung auf die Subjektlogik – die bei dem Systemtheoretiker Fuchs natürlich als psychische Systeme aufgefasst werden – bezieht sich Polykontexturalität auf die, wie Fuchs es nennt, „Heterarchie“ und nicht mehr Hierarchie, durch welche sich die Funktionssysteme auszeichnen würden (ebd.: 12). An diese Vorstellung von parallel existierenden Beobachterperspektiven ohne „archimedischen Punkt“ (ebd.: 7) wird hier bei der Übertragung dieses Begriffs in den Bereich der Subjekttheorie angeknüpft.

<sup>41</sup> Bei Habermas wird dieser Kern mit Ich-Identität angegeben, durch die die persönliche und soziale Identität integriert werden (Habermas 1973: 131).

Die Kombination aus ökonomisch-liberalen Prinzipien wie Konkurrenz, Leistung und Wettbewerb *und* soziokulturellen Faktoren wie Distinktion *sowie* einer *funktionalen Selbstverwirklichungsethik* in subjekttheoretischer Hinsicht stellt das Signum neoliberaler Subjektivitätsdiskurse dar. Das vielfach differenzierte Bildungssystem trägt hierbei nach wie vor wesentlich zur kulturellen Reproduktion<sup>42</sup> von Machteliten, doch sozusagen in differenzierterer Form als bisher bei. Dies ist auf die Deregulierung weiter Teile des Bildungssystems zurückzuführen (Verschärfung von Differenzen durch Wettbewerb), durch welche die integrierende Funktion zugunsten der differenzierend-selektiven Funktion in den Hintergrund treten könnte. Die Sozialisation in Praktiken des direkten „Leistungsvergleichs“ und der „Differenzierung“ wird gesellschaftlich primär in der Schule realisiert und ist konstitutiv für die Schüleridentität (Tillmann 1989: 147). Mit den schulischen Differenzierungspraktiken werden soziale Distinktionen eingeführt und es wird gelernt, wie sich das Individuum jenseits der universellen Schülerrolle von „den anderen Schülern“ unterscheidet. Nicht zuletzt auch aufgrund der Formveränderungen von Wissen in der Moderne (etwa der zentrale Stellenwert von Differenzen, vgl. dazu Punkt 3.1), sondern auch durch die konkreten Praktiken des Unterscheidens und Unterschieden-Werdens tritt ein nachhaltiger Verstärkungseffekt von Differenz und Distinktion im neoliberalen Kontext ein. Ökonomisierung weiter, nicht-ökonomischer Teile der Gesellschaft und des Lebens als „Generalisierung der ökonomischen Form“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000: 16) bedeutet, dass jede Art von Differenz ohne „Restriktion“ zur eigenen Vorteilsnahme legitimerweise eingesetzt werden kann. Der historische Ort für diese spezifische Logik des Handelns ist der Markt, der als Metapher für einen von kulturellen und sozialen Beschränkungen „befreiten“ Raum fungiert. Die Bedeutung der These von einer Verschärfung der Differenzen im Neoliberalismus lässt sich soziologisch folgendermaßen einordnen.

Neben den funktionalen Differenzen, die etwa in Form der Leitdifferenzen des Codes bei Luhmann für die einzelnen Teilsysteme konstitutiv sind, können in distinktionstheoretischer Hinsicht weitere Differenzen als bedeutsam innerhalb

---

<sup>42</sup> Diese Position impliziert keinen einseitigen bildungsökonomischen Funktionalismus in dem Sinne, dass das Bildungssystem hauptsächlich von der Entwicklung des Arbeitsmarktes abhängt. 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 (ebd.: 24).

der einzelnen, ausdifferenzierten Bereiche hervorgehoben werden. Sie können als *regulative Differenzen* bezeichnet werden, die in unterschiedlichen Feldern und Praktiken sozial und kulturell selektiv wirken. Es handelt sich dabei etwa um geschlechtsspezifische, ethnische, soziale und religiöse Differenzen, die in unterschiedlichen Teilbereichen bzw. Feldern zu Ein- und Ausschlüssen von Individuen führen können. Sie liegen „quer“ zu den funktionalen Ausdifferenzierungen und überformen die Leitdifferenzen auf der Ebene der Programme bzw. Praktiken, ohne ein eigenes System auszubilden. Auf der Ebene empirischer Praktiken wirken sie distinktiv und können zu einer weitergehenden Ausdifferenzierung des sozialen Raums beitragen.

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

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 argumentiert wird. Eine derart *modernisierte Diskriminierungsweise* 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<sup>43</sup>. Diese möglichen Effekte der Reproduktion von sozialer Macht und Ungleichheit machen die Bedeutung deren Thematisierung deutlich, da im Diskurs um die Wissensgesellschaft einseitig zumeist nur die Möglichkeiten, die für die Subjekte daraus erwachsen, herausgestellt werden. Dabei ist der diskursive Komplex aus normativen Anforderungen, definierten Möglichkeitsräumen, zugeschriebenen Dispositionen und Entwicklungsfähigkeiten, als notwendig unterstellten Veränderungen und der sich daraus ergebenden Erfordernisse zu differenzieren und kritisch zu reflektieren. Hier wäre eine wissenschaftliche Sichtweise hilfreich, mit der die Veränderungen von sozialen Wissensformen und -praktiken untersucht werden könnten, etwa wenn es um die Auswirkungen von Unterscheidungen in der Schule geht.

Ein weiteres strukturelles Problem im Zusammenhang mit Wissen und Kompetenz zeigt sich darin, dass es keine Kriterien für den Erwerb des richtigen Wissens bzw. der richtigen Kompetenzen gibt (Kade 2001). Zumeist wird im Wissensgesellschaftsdiskurs unterstellt, dass durch vermehrten Kompetenzerwerb die Sicherheit von Beruf und materieller Absicherung steige. Dies ist jedoch nicht der Fall, denn für den Bereich der Weiterbildung und des lebenslangen Lernen wird festgehalten:

„Durch seine bloße Existenz wird das lebenslange Lernen für die Biographie jedes Einzelnen unvermeidlich zum Risiko. Es ist Möglichkeitsraum von Bildung. Zugleich erzeugt es für diejenigen, die das gesellschaftlich zugemutete Angebot annehmen, lebenslang zu lernen – mit anderen Worten: sich ihre Lernbereitschaft lebenslang erhalten und bei Bedarf lernen –, eine risikoreiche Entscheidungssituation, nämlich die Entscheidung zu lernen oder nicht. Damit entsteht auch das Risiko, umsonst oder falsch gelernt zu haben, weil die für die Zukunft antizipierte Situation nicht eintritt bzw. biographisch irrelevant geworden ist“ (Kade 2001: 22).

Eine zentrale Funktion eines neoliberalisierten Bildungsdiskurses besteht demnach in der (Um)Dispositionierung der Subjekte auf eine permanente Lern- und Veränderungsbereitschaft hin. Ein Effekt bzw. eine Voraussetzung dessen ist die Akzeptanz von Risiken und die Einsicht, dass institutionelle Sicherheiten heteronom und bevormundend seien. Dabei kommt die oben erwähnte Markt-

---

<sup>43</sup> Untersuchungen zur sogenannten Schulautonomie in England zeigen etwa, dass es aufgrund der Elternwahl zu sozial und ethnisch segregierten Schulen kommt (Steiner-Ghamsi 2000: 129).

metapher zum Tragen, in der der Markt als ein Ort ohne soziale „Einschränkungen“ erscheint.

Betrachtet man den Neoliberalismus als eine große Erzählung im Sinne Lyotards über den Markt und die Autonomie der (Markt)Subjekte, so tritt eine eigentümlich narrative Grundstruktur des Diskurses hervor, der an die Struktur von Märchen erinnert. Ähnlich der Logik im Märchen versucht der Held (die Rolle der Ökonomie) den steten Gefahren, die von ihrem stärksten Widersacher, dem Ungeheuer bzw. Leviathan (die Rolle des Staates) ausgehen, entgegenzuwirken und die in Unfreiheit gehaltenen Menschen in die neue Freiheit zu führen, wo sie endlich selbstbestimmt leben können. Diese der großen neoliberalen Erzählung unterliegende narrative Trivialstruktur zeigt zumindest, dass es zentral auch um die Verteidigung bzw. Etablierung der oben skizzierten neuen Subjektvorstellungen geht<sup>44</sup>. In dieser Hinsicht wird im neoliberalisierten Bildungsdiskurs genau die unklare Grenze von Autonomie und Heteronomie genutzt, die dem klassischen Bildungsdiskurs schon immer eingeschrieben war und sein grundlegendes Paradox darstellt (Bollenbeck 1996, Höhne 2003: 96 ff.). Externe Anforderungen und interne subjektive Bedürfnisse scheinen untrennbar und ununterscheidbar ineinander verschlungen. Und genau dies, so hat Foucault herausgearbeitet, zeichnet moderne Machtformen aus. Sie überschreiten auf der Ebene der Praktiken mit Blick aufs Subjekt permanent die Grenze von innen/außen, indem sie Verunsicherung und die Anrufung zu permanenter Transgression von Grenzen mit deren gleichzeitiger Neuetablierung erzeugen.

Dies vollzieht sich unter den Vorzeichen einer autopoetisch-systemischen Logik, wonach nicht mehr Subjekte, sondern Systeme autonom sind. Der einstige normative Autonomiebegriff, der dem klassischen Bildungsdiskurs zugrunde lag, wird nun durch einen funktionalen Begriff von Autonomie ersetzt, in dem die gesellschaftlichen, historischen und ökonomischen Bedingungen von Bildung und individueller Entwicklung dispensiert sind. Autonomie ist nicht mehr der zu erreichende Zustand, sondern im Sinne kognitiver Autonomie<sup>45</sup>, wie sie im Radikalkonstruktivismus theoretisch vertreten wird, ohnehin gegeben (Höh-

---

<sup>44</sup> Unterschiedliche Menschenbilder bzw. Subjektvorstellungen unterliegen auch verschiedenen wissenschaftlichen Paradigmen, was sich etwa am Lerndiskurs zeigen lässt (Höhne 2003: 261).

<sup>45</sup> Ähnliches konstatiert Forneck für den Freiheitsbegriff, der von seinen normativen Gehalten – nämlich restriktive soziale, politische und ökonomische Bedingungen zu transzendieren – ökonomisiert und semantisch auf „Wahlfreiheit“ umgestellt worden sei (Forneck 2002a: 250).

ne 2003: 100). Die theoretische Referenz auf radikalkonstruktivistische Ansätze zur Reformulierung des Bildungsbegriffs, wie sie etwa bei Lenzen vorgenommen wird, führt folglich zur nachhaltigen Relativierung der Seite des Wissens (gegenüber dem Subjekt), weshalb sich für Lenzen konsequent auch die Frage stellt, „welchen Stellenwert Elementselektionen durch pädagogische Institutionen überhaupt noch haben“ (Lenzen 1997: 965). An dieser Aussage zeigt sich, auf welche Art im Konstruktivismus das Außen bzw. die Innen/Außen- Unterscheidung konstruiert wird, indem Soziales mit Außen gleichgesetzt wird. Doch schon bei Piaget findet sich der Gedanke der Entstehung von Wirklichkeit im Subjekt als oszillierende Dynamik und Äquilibrationsprozess, dem die Mechanismen von Akkomodation und Assimilation zugrunde liegen. Innen/Außen-Grenzen werden erst im Wechselspiel mit der „soziokulturellen Umwelt“ erzeugt, was weder auf eine natürliche Entwicklung noch auf eine natürliche Autonomie im Sinne einer autopoetischen Geschlossenheit schließen lässt (vgl. dazu Reusser 1999: 155). Erst die Verselbstständigung der Strukturen im Körper und im Denken des Subjekts lässt erst den Eindruck von Autonomie und der Fähigkeit zur Selbststeuerung entstehen.

Soziale und institutionelle Strukturen von Wissen werden hierbei strukturell ausgeblendet wie auch die gesellschaftlichen Konditionen und Machtbedingungen, unter denen es angeeignet wird. Die damit einhergehende Entmaterialisierung der Inhalte führt in letzter Instanz zu einer reinen Begegnungspädagogik Gleicher unter Gleichen (vgl. Terhart 1999). Und wo die Struktur von Wissen keine zentrale Rolle mehr spielt, wird Vermittlung sozusagen bodenlos, sprich: kriterienlos, da sie gänzlich in den Zugriffsbereichs des Subjekts verlagert wird.

### **2.3 Pädagogisierung und neoliberale Subjektformierung**

Pädagogisierung<sup>46</sup> stellt eine Form der Expansion pädagogischen Wissens in andere Teilbereiche der Gesellschaft dar und im Gegenzug lässt sich ein „Import“ ökonomischer Semantiken wie etwa die Übernahme ökonomischer Begriff und Konzepte in die Pädagogik beobachten. Eine solche Tendenz zur gegenseitigen diskursiven Durchdringung und Überlagerung unterschiedlicher Felder kann zur Ausbildung neuer Zwischenbereiche mit einem hybriden Wissen füh-

---

<sup>46</sup> Zur Geschichte des Pädagogisierungsbegriffs vgl. Höhne 2003: 230-232.

ren. Aus systemtheoretischer Sicht bemerkt Richard Münch, dass sich infolge dieser Entwicklung „immer mehr in den Zonen der Interpenetration der Subsysteme und immer weniger in den Reservaten ihrer Eigenlogik abspielt“ (Münch 1991: 23). Das, was von pädagogischer Seite her gemeinhin mit dem Begriff der Pädagogisierung bezeichnet wird, beschreibt Münch insgesamt als eine Expansionsentwicklung von „Ökonomie“, „Politik“, „Gruppenleben“ und „Kommunikation“ mit dem Befund, dass die Überlagerungen zu weitreichenden Konflikten führten:

„Der Streit zwischen Ökonomie, Politik, kulturellem Diskurs und sozialem Gruppenleben, zwischen Nützlichkeit, Effektivität, Wahrheit und Solidarität, und die intersystemische Zirkulation von Geld, Macht, Sprache und Reputation als symbolische und generalisierte Kommunikationsmedien rücken immer mehr in den Vordergrund des gesellschaftlichen Geschehens“ (ebd.).

Für die These der Pädagogisierung würde dies bedeuten, dass a) es vor allem Konflikte sind, die „pädagogisiert“, d.h. moralisch und individuell (um)gedeutet werden und b) dass sich die pädagogische Semantik ihrerseits „hybridisiert“ und es zu den erwähnten Überlagerungen pädagogischen Wissens mit anderen Formen des Wissens kommt. Darüber hinaus ist aber noch eine andere Transformation beobachtbar, nämlich eine *Veränderung der Macht*, die an die These der moralisierend-individualisierenden Bearbeitung sozialer Konflikte und Probleme anschließt.

Auf der Diskursebene (thematische Verknüpfungen, Argumentationen, Topoi usw.) beschreibt „Pädagogisierung“ im Kern drei Elemente: a) die Bezugsgröße aller pädagogischen Bemühungen stellt das *Subjekt* dar, das im weiteren auch auf Institutionen und Gesellschaft allgemein bezogen werden kann und b) individuelle und soziale Veränderungen werden durch *pädagogische Modi von Lernen, Erziehung oder Bildung* begründet; c) schließlich gehört der Topos der *systematischen Steigerungsfähigkeit* der Subjekte originär zum pädagogischen Wissen (Bildbarkeit, Perfektibilität), das sich seit dem 18. Jahrhundert entscheidend als ein Wissen um die Eigenlogik der Subjekte gerierte und die Entwicklungsfähigkeit der Subjekte gegenüber repressiven Praktiken betonte (durch Erziehung zu entwickelnde Vernunft, vom Kinde aus usw.). Moralisierende Diskurse sind keine Spezifik der Pädagogik, doch bilden sie ein wichtiges Grundelement zur Begründung pädagogischer Intentionen. Macht hat in

der Moderne eine eminent pädagogische Ausrichtung, bei der die Entwicklungsfähigkeit und Produktivität der Subjekte hervorgehoben wird. Formen des Einwirkens auf den anderen werden *nicht gegen* den Willen der Subjekte erreicht, sondern berücksichtigen die Eigendynamik und infolgedessen die Kontingenz von Wirkungen auf das Subjekt mit. Lernen/Lehren etwa stellen flexible Modi von Entwicklung und Einwirkung dar, die qua eines systemisch-kybernetischen Verständnisses von transsubjektiven Größen (z.B. Organisationen) vom Individuum auf Gesellschaft ausgeweitet werden<sup>47</sup>.

Es war vor allem Foucault, der die pädagogische Seite moderner Machtbeziehung mit den Begriffen „Führung“ bzw. „Gouvernement“ beschrieben hat:

„Man muß diesem Wort die sehr weite Bedeutung lassen, die es im 16. Jahrhundert hatte. Es bezog sich nicht nur auf die politischen Strukturen und auf die Verwaltung der Staaten, sondern bezeichnete die Weise, in der die Führung von Individuen oder Gruppen gelenkt wurde; Regiment der Kinder, Seelen, der Gemeinden, der Familien, der Kranken. Regieren heißt in diesem Sinne, das Feld eventuellen Handelns der anderen zu strukturieren. Macht wird nur auf ›freie Subjekte‹ ausgeübt und nur sofern diese ‚frei‘ sind. Hierunter wollen wir individuelle und kollektive Subjekte verstehen, vor denen ein Feld von Möglichkeiten liegt, in dem mehrere ‚Führungen‘, mehrere Reaktionen und verschiedene Verhaltensweisen statthaben können. Dort wo die Determinierungen gesättigt sind, existiert kein Machtverhältnis“. (Foucault 1994: 255)

Durch „Führung“ wird a) der Andere als Subjekt mit eigener Handlungslogik anerkannt, b) die Kontingenz und das Feld möglicher Handlungen, Reaktionen, Wirkungen usw. reflektiert und c) ein komplexes Wissen um die positiven und wünschbaren im Unterschied zu den negativen Effekten akkumuliert, um ein systematisches Wissen über Einwirkungsmöglichkeiten zu erreichen. Die These lautet daher, dass im Unterschied zu anderen Machtformen wie juristische Macht (Vertrag, Gesetz, Verbot), politische Macht (Delegation) oder ökonomische Macht (Besitz, Eigentum, Kapital) pädagogische Macht also eine spezifische soziale Beziehung in der Moderne darstellt. Durch sie werden soziale und kommunikative Beziehungen gestaltet sowie ein neues Wissen etabliert, das – in die Praxis der Erziehung und Bildung übersetzt – die Subjekte spezifisch formt. Konstitutive Elemente der pädagogischen Wissens- und Machtform stellen ein praktisches Wissen um die Entwicklungs-, Steigerungs- und Veränderungsmöglichkeiten von Subjekten oder Kollektiven, die Reflexion von Einwir-

---

<sup>47</sup> So etwa im Bild von der lernenden Organisation (vgl. Höhne 2003: 271 ff.).

kungsmaßnahmen (Bildung, Erziehung, Sozialisation, Lernen) bei Anerkennung der Eigendynamik der Subjekte (Wille, Autonomie) und ein Set institutioneller Praktiken dar, durch welche die Subjekte in ein komplexes Ensemble sozialer Beziehungen gegenseitiger Bildung und Erziehung einsozialisiert werden.

Dieses Wissen um die Möglichkeiten und Grenzen der Entwicklungsfähigkeit von Subjekten ist, so die These, höchst anschlussfähig an neoliberale Vorstellungen. Neoliberale Transformationen werden innerhalb der Gouvernementalitätsstudien als „Generalisierung der ökonomischen Form“ (Bröckling/Krasman/Lemke 2000: 16) beschrieben. Zwei Aspekte spielen dabei eine besondere Rolle. Zum einen setze sich die „Form des Marktes“ als „regulatorisches und inneres Prinzip“ von Staat und Gesellschaft durch (ebd.: 15). Zum anderen werde die vom klassischen Liberalismus unterstellte natürliche Freiheit durch eine „künstlich arrangierte Freiheit: dem unternehmerischen Verhalten der ökonomisch-rationalen Individuen“ (ebd.) ersetzt. Wenn man von dem unglücklichen Begriff „künstlich“ (künstlich für wen?) absieht, so scheint die neoliberale Formation sich durch eine Versöhnung von Markt und Individuum auszuzeichnen. Begriffe wie „Kreativität, Verantwortungsbereitschaft, Loyalität, Kommunikativität, Begeisterungsfähigkeit, Leistungswille usw.“ (Voß 2000: 150) deuten auf eine neue Synthese bzw. ein Prinzip, das man als „inneren Markt“ beschreiben könnte. Nur auf dem Markt, so scheint es, kann das gesamte Spektrum an Möglichkeiten und Fähigkeiten der Individuen ausgeschöpft werden und gelangt die Individualisierung zu ihrer höchsten Form. Der Markt ist dabei nicht mehr länger das Außen der Gesellschaft, sondern wird zum zentralen Ort der Bildung sozialer Identitäten und Differenzen. Das Paradox der damit suggerierten neuen Freiheit wird treffend als „fremdorganisierte Selbstorganisation“ (Voß 2000: 150) bezeichnet, womit auf die vorstrukturierten Räume verordneter Selbst-Regulierung verwiesen wird. Der zentrale Unterschied zu traditionellen Auffassungen von Freiheit besteht darin, dass im Diskurs um Autonomie, Verantwortung und Flexibilität auch die letzten persönlichen Ressourcen, innere Dispositionen und Verfasstheiten des Subjekts, die bisher unberücksichtigt geblieben waren, als mögliches Arbeitsvermögen und individuelles Potential thematisiert und mitdefiniert werden. Dabei geht es nicht nur um eine höhere Vernutzung von Arbeitskraft, sondern auch um ein neues Selbst-Ethos. Alther-

gebrachte Grenzen zwischen Arbeit und Freizeit, Geldverdienen und Selbstverwirklichung, d.h. allgemein zwischen fremd- und selbstbestimmten Bereichen sollen aufgehoben werden. Die verschiedenen Formen von Rationalität – ökonomische, lebensweltliche, soziale usw. – gehen scheinbar fließend ineinander über<sup>48</sup>, und reproduzieren sich aufgrund eines komplexen Netzes aus Experten, welche die Gesellschaft unablässig mit einem allgemeinen „Wissen-um-die-eigenen-Möglichkeiten“ versorgen. Dabei rekurren die Experten der „Technologien des Selbst“ (Foucault 1993) auf ein differenziertes pädagogisches Wissen, auf eine „pedagogy of subjectivity“ (Rose 1996: 61), in der jedes Individuum als „expert of subjectivity“ (ebd.: 58) auftreten kann. Die neuen Selbsttechnologien greifen daher tief in soziale Verhältnisse und die Art der Kommunikation zwischen den Individuen ein, die sich wechselseitig füreinander als Experten für Subjektivität, in permanenter Selbst- und Fremdsorge und quasi immer in Mission, das eigene Heil und das der anderen sicherzustellen, gegenüber treten. Ob es sich um die gemeinsame Thematisierung von Krankheiten, die mangelnde Arbeitszufriedenheit, Beziehungsstress oder die Unfreundlichkeit des Postbeamten geht (verbunden mit der Empfehlung, sich für solche Fälle ein „dickes Fell“ zuzulegen) – stets ist „Expertenwissen“ gefragt.

Analog zur oben erwähnten ökonomischen Form ist also auch die Durchsetzung einer spezifischen *pädagogischen Form* zu beobachten. Es handelt sich, wie oben schon angedeutet, um ein originär pädagogisches Wissen um Subjektivität, die unabdingbar für die Etablierung neoliberaler Logiken in unterschiedlichen sozialen Bereichen ist und nicht schlicht unter ökonomische Formen subsumiert werden kann. Die pädagogische Form zeigt sich in der Spezifik des „Subjekts der Pädagogik“ (Rang/Rang 1985). In pädagogischen Diskursen wurde schon immer auf vielfältige Art das Innen/Außen-Verhältnis des Subjekts bzw. der Subjekte thematisiert und mithin die Beziehung von Autonomie (z.B. Wille, Ego, Identität) und Heteronomie (Führung, Erziehung, Sozialisation, Lernen usw.) untersucht, theoretisiert und in Praxis übersetzt (Schule, Weiterbildung usw.). Dabei wurde allgemein in bezug auf das Subjekt vom „empirischen, sinnlichen, genetischen interessierten, aktiven, sensomotorischen und kognitiv tätigen Wesen“ (Rang/Rang 1985: 31) ausgegangen,

---

<sup>48</sup> Miller/Rose erwähnen, dass es keine »Schranken mehr zwischen dem Ökonomischen, dem Psychologischen und dem Sozialen« mehr gebe (Miller/Rose 1994: 102).

das sich Welt aneignet und bei dem die prozesshafte Wechselwirkung zwischen Ich und Welt betont wird. Begriffe wie Deweys „Adjustment“ oder Piagets Modell der „Akkommodation/Assimilation“, das nachhaltig in der Pädagogik rezipiert wurde<sup>49</sup>, betonen die aktive Austauschbeziehung zwischen Innen und Außen.

---

<sup>49</sup> Daran wird deutlich, dass die Grenzen zwischen Pädagogisierung und Psychologisierung fließend sind.

### **3. Zum Status des Wissensbegriff in der Erziehungswissenschaft**

#### **3.1 Historische Perspektiven: Veränderungen des Wissens in der Moderne**

Als übergreifende These, die im Wissensgesellschaftsdiskurs formuliert wird, wird normalerweise angeführt, dass gesellschaftliche Veränderungen wesentlich durch die Transformation des Wissens angestoßen werden und weite Teile der Gesellschaft durchziehen (vgl. historisch Bollmann 2001). In diesem Zusammenhang entsteht die Frage, in welcher Weise Pädagogik in der Vergangenheit auf Strukturveränderungen sozialen Wissens reagiert hat. Auf welche Modelle von Wissen hat sie als handlungsorientierte Wissenschaft zurückgegriffen und welche Theorien aus anderen Referenzdisziplinen wurden aufgenommen, um ihr eigenes Wissen und ihr Handeln zu begründen? Betrachtet man sich etwa die Lehrplan- und Curriculumsdiskussion im Kontext der ersten Bildungsreform der 60er Jahre, so zeigt sich, dass etwa die Wirkungsevaluation einen zentralen Stellenwert eingenommen hat, denn hierfür waren makropolitische Steuerungsvorstellungen, wie sie in der Bildungsökonomie ihren Ausdruck fanden, von entscheidender Bedeutung. Doch im Vergleich mit der zweiten, neoliberalen Bildungsreform hat sich auch das Evaluationswissen entscheidend geändert, da es in den 90er Jahren nun vor allem um Leistungsevaluation im Bildungsbereich geht (Höhne 2004a: 6, vgl. Kap. 4.4). Daher spielen die sozialen und politischen Vorstellungen für die Legitimation pädagogischen Handelns eine entscheidende Rolle, das sich kaum nur aus der eigenen Logik rechtfertigen lässt. Insgesamt lässt sich die veränderte Auffassung von Evaluation mit einem grundlegenden Funktionswandel von der sozialpolitischen und modernisierungstheoretischen Programmatik staatlichen Handelns in den 60er Jahren hin zu einer auf Deregulierung und ein New Public Management ausgerichteten Bildungspolitik beschreiben (ebd.: 21 ff.). Ein genauerer Blick auf die Transformation des Wissens und des Wissensdiskurses in diesem Zeitraum zeigt, dass es vor allem um eine veränderte Auffassung von theoretisch-wissenschaftlichem und praktisch-handlungsorientiertem Wissen ging, was nachhaltig Effekte für die Vorstellung von Wissensvermittlung an sich hatte.

Das der ersten Reformphase unterliegende dominante Paradigma bzw. Dispositiv des Wissens war die Annahme, dass sich wissenschaftlich-theoretisches Wissen durch eine hohe Sicherheit und Prognosevalidität, was zukünftige Entwicklungen und ihre Kontrollierbarkeit angeht, gegenüber Alltagswissen bzw. praktischem Wissen auszeichne. Theoretisches Wissen sei durch ein Rationalitätsgefälle bzw. einen Rationalitätsbruch von praktischem Wissen kategorial getrennt, erstere sei letzterem ‚überlegen‘ und daher könnte seine Anwendung auf politische, pädagogische oder soziale Probleme unmittelbar zu einer Verbesserung der Praxis führen:

„Dem Aufklärungsanspruch unterlag ein *Wissenschaftsmodell*, mit dem der unter Entscheidungsdruck handelnden Praxis implizit einer der Wissenschaft unterlegene, unaufgeklärte Handlungsrationalität unterstellt wurde, während die überlegene Rationalität der ‚handlungsentlasteten‘ Wissenschaft auf Gründen aufbauen sollte“ (Kade 2004: 39, Hervorh. i. Orig.)

Daher dominierten in dieser Phase der „primären Verwissenschaftlichung“ in der Pädagogik Modelle mehr oder minder direkten des *Transfers* theoretischen Wissens in die jeweiligen Handlungsfelder in den 60er und 70er Jahre. Diese Modelle waren „Ausdruck eines Wissenschaftszentrismus, der auf sozialtechnologische Steigerung der Effizienz der Vermittlung“ zielte (Dewe/Ferchoff/Radtke 1992: 73). Da theoretisches Wissen aufgrund bildungspolitischer Anstrengungen und der Medialisierung wissenschaftlichen Wissens tiefer in die Gesellschaft und den Alltag eindrang, kam es zu einer „sekundären Verwissenschaftlichung“ (Kade 2001: 39 f.). Die Komplexität in unterschiedlichen Wissensbereichen nahm zu, die Handlungs- und Entscheidungsoptionen vermehrten sich, einfache Handlungs-Wirkungs-Ketten wurden durch komplexe Erklärungsmuster ersetzt und in vielen Bereichen wurden Experten/-innen und professionelle Berater/-innen vermittelnd zwischen Wissen und Handeln geschaltet. Zugleich konnte aufgrund der Popularisierung und Vulgarisierung wissenschaftlichen Wissens nicht mehr von der Figur des naiven Empfängers von Wissen, des reinen ‚Laien‘ ausgegangen werden. Ein weiterer wichtiger Effekt war, dass zum einen die Dominanz wissenschaftlichen Wissens gegenüber praktischem Wissen verloren ging, die Eigenlogik unterschiedlicher Felder, Praxisbereiche und Situationen vor allem im Rahmen der Wissensverwendungsforschung erkannt und herausgestellt wurde. Damit ging zum ande-

ren eine notwendige Pluralisierung der Referenzen, Kontexte und Formen von Wissen einher, in denen es Geltung beanspruchen konnte. So entstanden neue Felder und Schnittstellen, in denen auf die eine oder andere Art eine Wissensform mit einer anderen vermittelt wurde. Sylvia Kade spricht von einer „neuen Wissensordnung, die *Expertise für die Praxis*, die *Übersetzung* von Wissenschaftswissen *in die Praxis*, zum Gegenstand hatte“ (2001: 40). Durch die Mediatisierung, vielfache Vermittlung und Dehierarchisierung von theoretischem und praktischem Wissen kam es zu Prozessen der Hybridisierung des Wissens und zu vielfachen Neuformierungen, durch die sich strukturell die Komplexität in unterschiedlichen Handlungsfeldern erhöhte. Es entstand ein neuer *intermediär-vermittelnder Komplex* aus Beratungsinstitutionen, Medien und Weiterbildungseinrichtungen, die von nichts anderem lebten, als ‚richtiges Wissen‘ zu vermitteln, d.h. die Komplexität je nach Bedarf zu reduzieren oder zu erhöhen. Innerhalb der sozialwissenschaftlichen Wissensverwendungsfor-schung wurde die „*Strukturdifferenz* von wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen“ und die *Transformation* statt des Transfers von Wissen herausgestellt (Dewe/Ferchoff/Radtke 1992: 74). In diesem Rahmen rückte das Subjekt und damit die Aneignungsseite weiter in den Mittelpunkt des Interesses, was seinen theoretischen Ausdruck etwa in den subjektiven Theorien Anfang der 80er fand. Innerhalb der Erwachsenenbildung war der Umschwung durch die Teilnehmerforschung gegeben, in deren Mittelpunkt der Begriff der Biographie rückte (Kade/Nittel/Seiter 1999: 102 f.). Diese zweite Phase war ab den 90er Jahren geprägt von der Erforschung professionellen Wissens in unterschiedlichen Handlungsfeldern, der Frage nach der Neurelationierung von Theorie und Praxis unter wissenstheoretischen Vorzeichen sowie der Frage nach den Gemeinsamkeiten pädagogischen Wissens (Oelkers/Tenorth 1991a). Die Aussage, dass die Hauptfunktion von Experten/-innen, Beratern/-innen und Professionellen in der „Übersetzung des Wissenschaftswissens durch *Expertise für die Praxis*“ bestehen würde (Kade 2001: 40), muss differenziert werden, wenn man die erwähnte Strukturdifferenz ernst nimmt. Denn auch die Transformation theoretischen Wissens in handlungsrelevantes Wissen hat sich bei genauerem Hinsehen als schwierig und wenn, dann als höchste selektiv und nicht strukturell herausgestellt (Dewe/Ferchoff/Radtke 1992: 75 f.), so dass „praktisches Wissen“ nun als eine „dritte Wissensform“ angenommen wird

(ebd.: 78). Diese zeichne sich dadurch aus, dass „wissenschaftliche und praktische Betrachtungsweisen als solche erhalten bleiben, aber ‚kontrastiert und relationiert‘ (Wingens/Furchs), ‚übereinandergeschoben‘ (Radtke) oder wechselseitig ‚etikettiert‘ (Wingens/Fuchs) werden“ (ebd.). Gestützt wird diese Auffassung durch Untersuchungen zum Lehrerwissen (Bromme 1992, Radtke 1996), zum ‚praktischen Reflektieren‘ (Schön 1983) oder zum impliziten Wissen (Neuweg 1999, 2000). Vermittlung, so wird aus der Diskussion um die Veränderung des Wissens der letzten vier Jahrzehnte deutlich, kann weder als linearer Prozess zwischen Erzieher und Zögling noch als lineares Verhältnis zwischen Theorie und Praxis – auch im Sinne von ‚Übersetzung‘ – gedacht werden. Vielmehr gilt es, die jeweiligen Kontexte, institutionellen Strukturen, Feldlogiken und Praxisformen zu unterscheiden und nach entsprechenden Wissensformen zu differenzieren.

Eine ganz andere Beschreibung zum Strukturwandel des Wissens hat Basil Bernstein vorgenommen, der als einer der ersten auf die Effekte dieser Veränderung im Bildungssystem hingewiesen hat. Bei der Bestimmung des Wissens und der damit verbundenen Bildungsprozesse greift er auf die Durkheimsche Unterscheidung von mechanischer, d.h. vormoderner und moderner, organischer Solidarität zurück:

„Organische Solidarität verweist auf eine soziale Integration auf der Ebene individualisierter, spezialisierter und interdependenter sozialer Rollen, während mechanische Solidarität mit einer sozialen Integration auf der Ebene gemeinsamer Glaubensvorstellungen verknüpft ist“ (Bernstein 1977: 105)

Moderne Gesellschaften würden 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 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 Überdeterminierung 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) oder – wie oben gesehen – als Allgemeinwissen vor allem den Erwerb von Kompetenzen beinhaltet (de Haan/Poltermann 2002).

Damit wird suggeriert, dass es aufgrund auseinanderdriftender Wissensbereiche und zunehmender Differenzierung für den Einzelnen nicht mehr möglich und nützlich wäre, ein Spezialist in einem Gebiet zu sein, sondern dass allgemeine Kompetenzen zu einer hohen Problemlösungs- und Lernfähigkeit in unterschiedlichen inhaltlichen Feldern darstellen würde. *Pädagogisch lerntheoretisch wird also auf ansteigende Komplexität des Wissens mit der Steigerung formaler Fähigkeiten reagiert.* Hierbei wird an ein klassisches dichotomes Pa-

radigma angeknüpft, das im mit der Unterscheidung von formaler und materialer Bildung seit zwei Jahrhunderten ein Thema von Bildungstheorien darstellt:

„Nicht erst seit der Debatte um Schlüsselqualifikationen ist in Postulaten wie ‚Denken lernen statt Fachwissen anhäufen‘ oder ‚Persönlichkeitsbildung statt Stoff pauken‘ der Erwerb bereichsspezifischen Wissens und Könnens einem rein formalen und inhaltsleeren Konzept von Lernen, Denken und Persönlichkeit gegenübergestellt worden. Das heißt, es wurden in der pädagogischen Diskussion immer wieder Wissen und Denken, Fachbildung und Persönlichkeit gegeneinander ausgespielt – als ob sich eine kulturell relevante Lern- und Denkfähigkeit fachbeliebig und ohne Gegenstände ausbilden lasse“ (Reusser 2001: 108).

Auf der Seite der formalen Bildung lassen sich hier noch einmal die Betonung der „funktionalen Bildung“, die in der Schulung allgemeiner Kräfte der Seele oder Denkfunktionen besteht, von der „methodischen Bildung“, bei welcher der Schwerpunkt auf den diesen Kräften zugeordneten Tätigkeiten des Lernens und Denkens“ (ebd.: 112) liegt, unterscheiden. Erst neuere didaktische und bildungstheoretische Ansätze wie Wagenscheins exemplarisches Prinzip oder Klafkis kategoriale Bildung haben wieder versucht, beide Seiten aufeinander zu beziehen. Die empirische Befundlage zu entsprechenden Bildungswirkungen ist dürftig (ebd.: 109) und die vorliegenden Untersuchungen zeigen, dass es a) „keine Abkürzung des Lernens über die Vermittlung von allgemeinen Lern- und Denkstrategien“ gibt (ebd.: 124), dass b) „keine isolierten und gegenstandslosen, sondern fachinhaltlich eingebettete und immersive Vermittlung von Lern- und Denkstrategien“ (ebd.: 125) existieren, dass c) die Leistungsfähigkeit des Denkens mit dem Ausmaß und der Beweglichkeit intelligent strukturierter Sachwissens und weniger mit der Wirkung unspezifischer Strategien zusammenhängt (ebd.: 126) und d) dass es für das „Lernenlernen und die Denkschulung“ eines „sozialen Rahmens“ bedarf (ebd.). Das Resümee von Kurt Reusser lautet daher:

„Das heißt aber auch, dass von der traditionsreichen *Trennung* von Stoff und Funktion, von Inhalt und Form, von Produkt und Prozess Abschied zu nehmen ist zugunsten eines vermehrten dialektischen Denkens in Synthesen, Wechselwirkungen und Balancen“ (ebd.: 128).

Angesichts dieser Erkenntnisse ist die funktionale Umdeutung von sozialem Wissen in ein abstraktes Allgemeinwissen und dessen positive Bewertung im

Kontext der Wissensgesellschaft kritisch zu betrachten. So führt etwa nach De Haan/Poltermann der gegenwärtige Wandel von Wissen in der Wissensgesellschaft zu einer neuen Bedeutung des „Allgemeinwissens“. Anschließend an Aussagen des Bildungs-Delphis habe „Allgemeinbildung“ ihre „ideelle Emphase“ verloren und werde nun „funktionell“ gesehen (de Haan/Poltermann 2002: 329). Allgemeinwissen sei durch drei 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 die folgende Funktionsverschiebung von Bildung<sup>50</sup> 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.: 330).

Dass die Allgemeinbildung in der Wissensgesellschaft einmal ganz klassisch bildungstheoretisch der Entfaltung der Person dient (erster Punkt) und wenige Zeilen später genau diese Funktion „zugunsten der Fähigkeiten für Kommunikation, Urteilsbildung, Problemlösung und Gemeinschaftlichkeit“ verloren geht, ist nicht nur auf den zweiten Blick widersprüchlich. An späterer Stelle wird zwischen „Allgemeinwissen“ und „Allgemeinbildung“ differenziert und konkretisiert, dass das Basis- oder Allgemeinwissen nicht mehr, wie noch die traditionelle Allgemeinbildung, „das Individuum zusammenhalten, ihm eine Form geben“ solle, sondern es solle nun „die Gesellschaft zusammenhalten“ (ebd.: 338). Darin bestehe seine „neue Funktionalität“, die nicht zur „instrumentellen Ausbildung“ verkommen, sondern zu „auf Selbstkompetenz basierendes Handeln und Gestalten“ (ebd.) führen solle. Ohne dies explizit so zu bezeichnen, wird hier das Bild des „Selbstunternehmers“ als flexibles und multifunktionales Subjekt gezeichnet, ohne deutlich zu machen, was denn „Selbstkompetenz“ denn überhaupt beinhalten könnte. Dieses ‚Selbst‘ ist sozial unbestimmt bzw. unter-

---

<sup>50</sup> Die Autoren sprechen zwar von einer „zum Teil nicht unproblematischen Funktion und Verschiebung“ (ebd.), lassen aber offen, was denn das Nicht-Unproblematische daran ist.

bestimmt und reiht sich ein in das „diffuse ‚Selbst‘“ (Bremer 2004: 199), mit dem begrifflich in vielen pädagogischen Beschreibungen operiert wird.

Darüber hinaus changieren die Autoren zwischen Allgemeinwissen und Allgemeinbildung hin und her, ohne sich zu erklären, wie den die Kompetenzen erworben werden sollen, wo der gesellschaftliche Ort des propagierten funktionalen Allgemeinwissen zu finden ist oder wie dies genau aussieht (Systeme, Institutionen, gesellschaftliche Gruppen?). Dieses normative Plädoyer für eine funktional-individualistische Ausrichtung von Wissen und Können stellt ein Indiz für eine *Verschiebung von einer sozial ausgerichteten Integration hin zu einer Inklusion qua Individualisierungstechniken* dar, wobei die bereichsübergreifenden funktionalen Kompetenzen eine zentrale Bedeutung erhalten für die Integration. Damit ist Integration nicht mehr eine Leistung von Systemen oder Institutionen, sondern von Individuen, die *intergrierbar* sind oder nicht.

An diese Kritik lassen sich die Bedenken, die gegenüber selbstgesteuertem bzw. selbstorganisiertem Lernen geäußert werden, anschließen, da das Konzept selbstgesteuerten Lernens komplementär zur angedeuteten Funktionalisierung des Wissensbegriffs ist. Aus radikalkonstruktivistischer Sicht lassen sich relevante Gegenstände und Inhalte nur subjektiv bestimmen, so dass unter den Vorzeichen eines funktionalen Wissens eigentlich eine *Subjektivierung von Wissen* (Erwerb, Vermittlung und Relevanzbestimmung) impliziert ist. Lerntheoretisch liegt hier der Fokus der Betrachtung auf den individuellen Konstruktionen und individuellen Kompetenzen, die jemand erwerben kann/soll/muss. Integrationsfähigkeit wird dabei direkt an die Fähigkeit zum Um-, Dazu- oder Weiterlernen gebunden, die rein individuell ausgerichtet ist:

„Lebenslanges und gezieltes Lernen wird (...) zu einer Angelegenheit, die das selbstorganisierte Individuum als auf sich selbst bezogenes psychisches bzw. soziales System nur selbst angemessen und erfolgreich verwirklichen kann“ (Bremer 2004: 193).

Die ‚Angemessenheit‘ von Lernen wird somit weitestgehend in das ‚Ermessen‘ des Subjekts verschoben, dem zunächst einmal gemäß der lerntheoretischen Postulaten des (nur) selbstorganisierten Lernens die Problematik des Ermessens der Relevanz von Wissen für sein zukünftiges Handeln gar nicht mehr abgenommen werden kann. Doch angesichts des Hinweises auf die Selbstorganisationsfähigkeit der Subjekte, auf die sich pädagogische Beschreibungen

oftmals reduzieren, ergibt sich die Schwierigkeit, dass Subjekte ganz *unterschiedliche bildungsbiographische Erfahrungen* gemacht haben und dass die vertretenen Sichtweisen ganz unterschiedlich sozial eingebettet sind. Dies zeigt sich etwa daran, „dass sich die gesellschaftlich verankerten Muster der Lebensführung und Lebensbewältigung auch in spezifischen Bildungs- und Lernpraxen zeigen“ (ebd.: 200). So stellte Helmut Bremer bei seinen empirischen Forschungen fest, dass „es keine universell gültige Form von ‚Selbststeuerung‘“ gebe und das „‚Selbst‘ auf jeder Stufe des sozialen Raums (...), ebenso wie die Formen der ‚Steuerung‘ und der ‚Organisation‘ des Lernens“ unterschiedlich seien (ebd.: 207). Notwendig sei eine differenzierte, sozialstrukturell ausgerichtete Analyse, „um nicht pädagogische Konzepte zu entwickeln, die explizit oder implizit von idealisierten und am Habitus oberer Milieus orientierten Subjekten des Selbstlernens ausgehen“ (ebd.). Damit ist die entscheidende Schwäche von Konzepten selbstorganisierten Lernens benannt: Sie verwenden einen abstrakten Subjektbegriff, ohne die bildungsbiographischen Unterschiede, die verschiedenen Vorstellungen vom Selbst, die unterschiedlichen Lernerfahrungen, d.h. die sozialen Konstituenten der Subjekte zu berücksichtigen. Die Rede vom ‚Subjekt‘ im Singular ist sozial und historisch betrachtet gar nicht möglich, vielmehr können höchstens ‚Subjekte‘ im (sozial differenzierten) Plural thematisiert werden.

### **3.2 Zur Spezifik pädagogischen Wissens**

Eingang dieses Papiers war die These formuliert worden, dass „Wissen“ kategorial zwar nicht den selben Stellenwert wie „Lernen“ oder „Bildung“ innerhalb der Pädagogik genießt, dass aber Wissen durchaus in unterschiedlichen Diskursen thematisiert wird. Eine entsprechende Rekonstruktion ermöglicht es, das Feld einer pädagogischen Wissensforschung zu ordnen und mögliche, bereits vorliegende Anschlusspunkte zu sichten. Ein Blick in pädagogische Lexika, Wörterbücher oder Einführungen zeigt, dass „Wissen“ dort gegenüber anderen pädagogischen Begriffen eine untergeordnete Rolle spielt (Höhne 2003: 106 f.). Lediglich zur Selbstbeschreibung pädagogischen Wissens liegen einige Versuche vor, von denen der dezidierteste von Oelkers/Tenorth stammt. Im 27. Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ zum Themenschwerpunkt „Pädagogi-

sches Wissen“ deuten die Autoren an, worin die Bedeutung einer Wissensanalyse besteht:

„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, ohne auf alterhergebrachte Unterscheidungen zurückzugreifen. Und daraus ergibt sich gleichzeitig die wichtige Funktion der Neudimensionierung pädagogischer Fragestellungen, die eine genaue Analyse unterschiedlicher pädagogischer Wissensformen voraussetzen:

„*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).

Der Gewinn einer entsprechenden Erforschung von Wissen liegt demnach a) in einer bewußteren interdisziplinären Perspektive auf pädagogisches Wissen, b) in der Bestimmung der Pluralität pädagogischer Wissensformen und c) in einer genaueren Analyse des Theorie-Praxis-Verhältnisses, die aufgrund der „Natur“ pädagogischen Wissens als handlungsrelevantem Wissen wichtig ist. 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). Pädagogisches Wissen kann an unterschiedlichen sozialen Orten wie Schule und Universität, aber auch als Diskurs in anderen Feldern wie Politik oder Ökono-

mie sowie an medialen Orten wie Schulbüchern oder Erziehungsliteratur auftauchen; es hat unterschiedliche Funktionen wie Legitimations-, Orientierungs- oder Identitätsstiftungsfunktion; schließlich versorgen die „Instanzen der Beglaubigung“ (ebd.: 24) pädagogisches Wissen mit Legitimationen, erinnern an Traditionen und halten eine Dogmatik aufrecht, die bis in die alltäglichen Glaubenssysteme – etwa Vorstellungen von ‚richtiger Erziehung‘ – reicht; 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 geordnete 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 legitimen 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 von Wissen darstellt. Die fünfte Dimension bilden „Erziehung und Wissen“ als „thematische Eigenarten pädagogischen Wissens“ (ebd.: 26), die sechstens von den „Arten des Wissens“ wie „Utopie“, „Kritik“, „Handlungswissen“, „Milieus“ und

„Typik“ gefolgt sind (ebd.: 28). Schließlich wird folgende Globaldefinition präsentiert:

*„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 von den Autoren theoretisch skizzierte Wissensbegriff ist primär thematisch-sprachlich orientiert und von der Warte eines Beobachters zweiter Ordnung her konzipiert. Der Blick wird von außen auf ein Feld gerichtet, dessen Praxisformen „ihre eigene Rationalität“ besitzen, die jedoch erst mithilfe einer Beobachtung zweiter Ordnung sichtbar wird – einschließlich der Effekte, die diese Rationalität hervorruft.

Eine alternative Betrachtungsweise pädagogischen Wissens ergibt sich über die Rekonstruktion des Wissensbegriffs in der Erziehungswissenschaft. Auch hierbei wird notwendig die Position eines zweiten Beobachters eingenommen, durch die aber mithilfe einer diskursanalytischen Sichtweise im Feld selbst thematisch bestehende Strukturen, d.h. entsprechende thematische Diskurse beobachtet und analysiert werden sollen.

### **3.3 Wissen als pädagogisches Anathema**

Dass „Wissen“ erziehungswissenschaftlich als impliziter Gegenstand durchaus thematisch ist, zeigt eine Rekonstruktion anhand von fünf Diskursen. Es handelt sich dabei um 1) die Curriculumsdiskussion 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 subjektbezogen und normativ stets ein als tradierbar und vermittelbar erachtetes Wissen festgeschrie-

ben wurde, 4) kognitivistische und konstruktivistische Ansätze in Lerntheorien, die auf jeweils spezifische Konzepte von Wissen zurückgreifen und 5) die Professionalisierungsdebatte, die in Teilen an die Diskussion um die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens (Beck/Bonß 1989) anknüpft<sup>51</sup>.

#### Wissen als didaktische und curriculumstheoretische Kategorie

Gelöscht: ¶

Wissen spielte als wissenschaftliches Wissen im Zuge der Wissenschaftsorientierung des Curriculums<sup>52</sup> eine wichtige Rolle in der Erziehungswissenschaft, 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, 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“ in die andere erfordere (ebd.). Huisken gab bereits Anfang der 70er Jahre neben der „Wissensexplosion“ als einen weiteren disziplinspezifischen Grund für die geforderte Wissenschaftlichkeit die Kritik an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik an (1973: 107), womit sozusagen ein erster feldimmanenter Grund für die erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit Wissen vorliegt. Schließlich ging es im Anschluss an Robinsohns Theorie der Curriculumsentwicklung um eine „Technologie und Rationalisierung“ des Unterrichts (ebd.: 104), was bedeutete:

---

<sup>51</sup> Es liegt auf der Hand, dass es sich nur um eine sehr punktuelle Rekonstruktion handelt mit dem Ziel, die Relevanz von Wissen als erziehungswissenschaftliche Kategorie deutlich zu machen.

<sup>52</sup> Dazu kommt, 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.

„Während bei der Unterrichtstechnologie das Bemühen um die zweckrationale Konzeption der Mittel im Vordergrund steht, geht es der Curriculumforschung vor allem um Rationalität bei der Auswahl der Zielkriterien“ (Flechsig u.a. nach Huisken 1973: 106).

Didaktik alleine wurde als nicht ausreichend für eine Rationalisierung der Entscheidung über die Bildungsinhalte erachtet, weshalb durch eine top-down-Veränderung durch Experten/-innen eine umfassende Curriculumsrevision vorgenommen werden sollte. Huisken kritisiert nicht nur die Fokussierung auf Methoden bei der Definition von „Verwendungssituationen“, der Ableitung von „Qualifikationen“, der Katalogisierung von „Informationseinheiten“ und allgemein der „Hypothesenbildung“ (ebd.: 120) – allesamt zentrale Kategorien der Curriculumsrevision –, sondern auch die „weitgehend expertokratische Antizipation derartiger Verwendungssituationen“ (ebd.: 113), wodurch inhaltlich die Veränderungen nicht von den Betroffenen selbst definiert würde. „Wissen“ im Kontext der Curriculumforschung meint hier vor allem wissenschaftliches Wissen, durch dessen methodische Dimension eine Rationalisierung von Entscheidungen bis in den Alltag hinein erreicht werden sollte.

Im Bereich der Didaktik finden sich formale und normative Modelle einschließlich didaktischer Grundprinzipien wie etwa das Exemplarische, nach denen Wissen zu Vermittlungszwecken strukturiert werden soll. Die Kriterien für die Strukturierungen des Wissens werden von Zielgruppen (z.B. Klafki Bildungsstufen), von Lernzielen oder normativ von den Bildungsinhalten her definiert. Welche Strukturen oder Formen Wissen an sich hat, d.h. eine Wissensanalyse ist bei didaktischen Modellen, die nur auf der Ebene der pädagogischen Intention und Zweckbestimmung angesiedelt sind, nicht vorgesehen oder nötig. Beispielhaft bei Klafki heißt das etwa, dass die „Norm der kategorialen Bildung“ als übergeordnete Norm für alle didaktischen Entscheidungen gilt (Klafki 1963: 26), aus der Mittel und Methoden abgeleitet werden (vgl. Martial 2002: 196 ff.). Bildungsinhalte sollen nach Klafki „fundamental“, die „Kategorien eines möglichst umfassenden geistigen Zugriffs vermitteln und die Bewältigung aktueller Probleme ermöglichen“ (ebd.: 199, Klafki 1963: 119 ff.). Dabei muss durch die didaktische Analyse klar werden, „welchen allgemeinen Sinn- und Sachzusammenhang“ der Inhalt erschließt (Klafki 1963: 135). Hier wird der hermeneutisch-geisteswissenschaftliche Boden der bildungstheoretischen Didaktik deutlich, durch die spezifisch definierte und strukturierte Sinnbezüge im Bildungsprozess hergestellt werden

hergestellt werden sollen. Begriffe wie „das Exemplarische“ oder „das Wesentliche“ (Martial 2002: 205) sind repräsentativ für eine solche wesentlich durch pädagogische Intentionen normativ geprägte Auffassung. Die damit zusammenhängende Problematik ist zum einen die Frage, inwieweit bei unterschiedlichen Wissensformen und deren Pluralität noch das Exemplarische ein didaktisches Leitprinzip sein kann. Zum anderen ist der pädagogische Gestus eines vordefinierten und antizipierten Sinns, der dann nur noch an die nächste Generation vermittelt werden muss, fragwürdig – vor allem, wenn von einem konstruktivistischen Wissensbegriff ausgegangen wird.

#### *Der Wissensbegriff in Postmoderne-Theorien*

Wissen wird 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. Dieter Lenzen hat versucht, den postmodernen Impuls auf die Erziehungswissenschaft zu übertragen. Die Realität habe sich, gemäß dem 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.

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.).

### *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 gelehrtes 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). Schließlich spielt die Differenzierung nach formalen und materialen Bildungstheorien eine wichtige Rolle, auf die in Abschnitt 3.1 bereits hingewiesen wurde. *Wissen als kognitivistischer und konstruktivistischer Schlüsselbegriff*

Wissen stellt einen kognitivistischen wie auch konstruktivistischen Schlüsselbegriff dar (Siebert 1999: 111, Strube 1996: 799-815). Innerhalb der Erziehungswissenschaften findet der kognitivistisch orientierte Wissensbegriff vor allem im Rahmen der kognitiven Lernpsychologie Verwendung, die wesentlich auf Lernmechanismen, Erfolgskontrolle und Effektivierung von Lernleistungen abzielt (Terhart 1995: 147). Allgemein wird in der Kognitionstheorie Wissen als

Gelöscht: ¶  
¶

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 greifen Vorstellungen von Subjekten als informationsverarbeitenden Einheiten bzw. „Maschinen“ und einem objektivistischen Wissenskonzept (Wissen = Information) ineinander, bei dem Lernen an Vorstellungen von Leistung und Optimierung gebunden ist. Diese Perspektive auf Lernsubjekte wird als „über-rationalistisch“ kritisiert (Terhart 1989: 100). Demgegenüber liegt alternativ dazu das Konzept einer „postkognitivistischen Psychologie“ (Zielke 2004) vor, nach der Wissen als Zentralbegriff nicht mehr propositional, informationstheoretisch und auf die Eindeutigkeit von Verarbeitungsprozessen bezogen wird, sondern konstruktiv, polyvalent, pragmatisch und sinnbezogen ausgerichtet ist (ebd.: 196-198).

In radikalkonstruktivistischen Ansätzen wird der direkte Zugang zu einer externen, objektiven Realität geleugnet (u.a. Schmidt 1996). Die radikalkonstruktivistische Annahme eines aktiv konstruierenden Subjekts stellt sich nur oberflächlich als Gemeinsamkeit mit dem kognitivistischen Konstruktionsbegriff heraus. Gegenüber diesem, der Wissen als spezifisch semantisch kodierte Information annimmt, hebt der radikalkonstruktivistische Wissensbegriff nicht auf Wissen in Form objektiver Daten ab, sondern vielmehr auf das „Prinzip der undifferenzierten Codierung“ (1996: 14), aufgrund dessen erst durch die Konstruktionsleistungen auf Seiten des Subjekts ein Bild von Wirklichkeit und damit Wirklichkeit selbst entsteht. 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. Gerade im erziehungswissenschaftlichen Lerndiskurs der 90er Jahre nimmt der Konstruktivismus eine Schlüsselstellung ein (Höhne 2003: 255 ff.), was zu einem gegenüber dem Kognitivismus dynamischeren Wissensbegriff führt, der aber im wesentlichen formaler Art ist. Darüber hinaus werden soziale respektive kollektive Strukturen von Wissen nicht berücksichtigt, da der Schwerpunkt auf die Art der individuellen Konstruktion gelegt wird. Dieses Manko bemängelt Grundmann schon an den „kompetenztheoretischen Zugängen“ der 70er Jahre, welche die „Prozesse der sozialen Konstruktion von Handlungswissen, die für die Ontogenese konstitutiv“ seien, vernachlässigt hätten (Grundmann 1999: 10). Hier wäre die *soziale Variante der Konstruktivismen* hervorzuheben, in denen das Moment der sozialen Konstruiertheit des Wissens im Unterschied zu primär im Individuum ablaufenden Konstruktionsprozessen in den Vordergrund rückt. Dazu können etwa der Sozialkonstruktivismus von Berger/Luckmann (1969/1994) und die lebensweltlich-phänomenologische Variante von Schütz/Luckmann (1975) gezählt werden wie auch das „empirische Programm“ des Laborkonstruktivismus nach Karin Knorr-Cetina, die ihrerseits auch die Analysen sozialer Praxis in den Ansätzen Bourdieus und Foucaults als konstruktivistisch einordnet (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). Die Problematik eines radikalkonstruktivistischen Wissensbegriffs kann am Beispiel der Wissensdefinition von Glasersfeld deutlich gemacht werden. 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 Übereinstimmung von Wirklichkeit und Aussage bzw. Sprache unterstellen: „Die Sprache (...) eröffnet uns keine Aussicht auf die ontologische Realität einer von uns un-

abhängigen 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). Hier entsteht bereits die Frage, auf welche soziale Größe oder Entität sich das erwähnte „wir“ bezieht. Wenn Passung nicht solipstistisch-utilitaristisch ausgerichtet sein soll, dann stellt sich ein solches „wir“ erst in den Restriktionen und den Regeln her, welche die soziokulturelle Umwelt strukturell kennzeichnen. 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, legitime Wissensformen usw.), die in der Analyse zu berücksichtigen sind. Sie bilden keine abstrakten oder kontingenten Bestandteile der sozialen Umwelt, sondern deren Struktur 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“ (Terhart 1999: 643) startet, und dass der Anschlusszwang *und* 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 Konstitutionsmo-

aus von Realität, sagt aber im einzelnen nichts über unterschiedliche Konstruktionen aus. Daher wären die Wie-Fragen wieder mit den Was-Fragen (Diskurse, semantische Strukturen) zu verbinden, wenn die Art der Konstruktionen untersucht werden sollen.

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 limitierenden Faktoren als ein strukturelles Element von Konstruktionsprozessen in den Blick. Limitierung meint hierbei im ursprünglichen Sinne Grenzen-setzend, Selektionen-hervorbringend und Ordnungen-schaffend. Es wäre daher zu untersuchen, welche Konstruktionen und welche Parallelisierungen gelingen, welches Wissen sich schließlich durchsetzt oder „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).

Wissen, so wäre hierbei als entscheidende Erkenntnis festzuhalten, ist auf der transsubjektiven sozialen Ebene stets mit Regeln, Regulierungen, Ordnungen und Beschränkungen verbunden, die in die individuellen Deutungen, Interpretationsweisen und Konstruktionen eingehen und konstitutiv für sie sind. Moderne soziale Machtformen setzen sich in subtiler, produktiver Weise auf der Ebene von Diskurs- und Wissensordnungen durch und es ist wichtig für ein adäquates Verständnis, keinen rein repressiv-unterdrückenden Machtbegriff zugrunde zu legen. Vielmehr geht es um die Funktion der Ordnungen, durch die sich erst ein spezifisches, historisch und soziokulturelles Bild „unserer Welt“ vor unserem

Auge entfaltet. Dies verbürgt weder Objektivität noch reine Subjektivität von Sinn und Bedeutung, sondern zielt auf soziale Diskurs- und Wissenspraktiken, die ermöglichend und beschränkend zugleich sind. Diese Perspektive schließt nicht eo ipso aus, nach den mehr subjektiven oder mehr objektiven Faktoren von Wissen zu fragen, doch stellen die damit verknüpften Begriffe von Objektivität und Subjektivität selbst Konstruktionen besagter Diskurs- und Wissenspraktiken dar. Insofern ist, wenn man so will, Wissen nicht hintergebar und impliziert grundlegend theoretisch die Vermitteltheit aller Weltzugänge.

Was nun die Referenz auf den Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft betrifft, wird ein weiterer wesentlicher Einwand vorgebracht, der sich gegen eine begrifflich unscharfe Verwendung verschiedener Konstruktivismen wendet. 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 etwa die radikal-konstruktivistisch orientierte Didaktik lediglich formal auf die Prozesse der Konstruktion von Wissen. Terhart kritisiert daher zurecht 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, das nur dadurch angegangen werden kann, indem ein theoretisch gehaltvoller

Konstruktionsbegriff entwickelt wird und im Rahmen einer entsprechenden empirischen Forschung untersucht wird.

### *Professionswissen*

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

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

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

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

ständigkeit, Toleranz usw., also die Kette „überhöhter Autonomiepostulate des Pädagogischen“ (Terhart 1991: 133) ins Spiel gebracht werden?

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), worauf oben im Zusammenhang mit der Bestimmung pädagogischen Wissens durch Oelkers/Tenorth bereits eingegangen wurde.

d) Schließlich ist noch der Status von „Vermittlung“ und seine Bedeutung für Professionalität zu erwähnen. Hierbei wird die Dreistelligkeit des professionellen Verhältnisses zwischen Professionellem, Klienten und dem Vermittlungswissen unterstrichen und der Zweistelligkeit der Professioneller-Klient-Dyade gegenüber gestellt. Die Dreistelligkeit ist als konstitutives Moment jeder pädagogischen Beziehung zu beachten (Stichweh 1994), 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.

### **3.4 Umriss einer pädagogisch akzentuierten Wissensforschung**

Die Rekonstruktion der Diskusstränge in der Erziehungswissenschaft macht deutlich, dass Wissen mit unterschiedlichen Schwerpunkten thematisiert wurde, ohne dass jedoch die unterschiedlichen Stränge miteinander verknüpft worden wären. Ob es sich um die Konkretisierung des Konstruktionsbegriffs handelt oder die Selbstbeschreibung professionellen pädagogischen Wissens beinhaltet, seine Diffusion in nicht pädagogische Bereiche („Pädagogisierung“) beobachtet wurde, das Verhältnis von formaler und materialer Dimension oder die Relation von Wissen und Können zur Diskussion stand – stets gruppierten sich entscheidende Fragestellungen für die Pädagogik um die Kategorie „Wissen“ herum. Darüber hinaus hat die Rekonstruktion auch die *zunehmende Relevanz von Wissen im Kontext wissenschaftlicher Fragestellungen* gezeigt, wie sie vor allem in den 90er Jahren im Zusammenhang mit der Professionalisierung und professionellen pädagogischen Wissens auftauchen. Daher liegt es nahe, „Wissen“ in unterschiedlichen Bereichen zu einer systematischen Kategorie zu machen und dabei mit dem Schwerpunkt „Wissensforschung“ ein neues Feld als „Querschnitts-Bereich“ zu beschreiben, in dem unterschiedliche disziplinäre Fäden zusammenlaufen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, Wissen interdisziplinär zu untersuchen und einige denkbare Gegenstände einer pädagogisch ausgerichteten Wissensforschung sollen im Folgenden aufgezeigt werden:

- Als allgemeines Ziel einer pädagogisch orientierten Wissensforschung lässt sich die *soziale und funktionale Transformation von Wissen* beschreiben. Auf der sozialen Ebene geht es um die Untersuchung der ge-

sellschaftlichen *Transformation* von Wissensformen. Auf der pädagogischen Ebene steht die Untersuchung unterschiedlicher funktionaler Formen und Prozesse der *Generierung*, *Vermittlung* und *Aneignung* von Wissen im Vordergrund (z.B. Strukturierung von Wissen für Vermittlungszwecke).

- Theoretisch wäre ein allgemeiner *Wissens- bzw. Wissensformbegriff* zu entwickeln, der die empirische Erforschung spezifischer Wissensformen ermöglichen soll.
- Ein solcher Wissensformbegriff wäre postkognitivistisch-konstruktivistisch ausgerichtet. Zum einen würde er komplementär zur kognitivistischen Wissensforschung, wie sie in der Psychologie dominiert, stehen und würde zum anderen auf eine theoretisch anspruchsvollen Begriff von *Konstruktion* auf allen Ebenen – subjektiv, gruppenspezifisch, organisational und sozial – zielen. Die unterschiedlichen theoretischen/disziplinären Konzepte von Wissen sind dabei zu vergleichen, um einen multidimensionalen Wissensbegriff zu entwickeln, der die unterschiedlichen Formen und Ebenen mitberücksichtigt (z.B. Unterscheidungen wie Daten/Information/Wissen, implizites/explizites Wissen, Spezial- und Allgemeinwissen usw.) sowie eine vergleichende Forschung bezüglich unterschiedlicher *Wissenspraktiken* erlaubt.
- Zu untersuchen sind weiterhin die Möglichkeiten und Grenzen neuer Arten von *Vermitteln/Lehren und Aneignen/Lernen mit neuen Medien*. Allgemeiner müssen die Transformation von Wissen aufgrund seiner Medialisierung untersucht werden, was allgemein eine grundlegende Berücksichtigung der Repräsentationsformen von Wissen beinhaltet (s.u.).
- Neue Lehr- und Lernkulturen erfordern neue Kompetenzen auf Vermittlungsseite, die mit einem entsprechend *veränderten Professionsverständnis* einhergehen (z.B. soziale Kompetenzen, Metawissen, Moderator/-in vs. Lehrer/-in oder Dozent/-in). Ein Ziel des Schwerpunktes ist es, dieses neue Professionsverständnis in den Blick zu nehmen und zu untersuchen, in welchem Ausmaß es bereits das Selbstverständnis der Vermittler prägt und wie es systematisch in der Ausbildung berücksichtigt und eingebaut werden kann.

- Untersucht werden muss, inwieweit neuen Formen der *Exklusion/Inklusion* im Zusammenhang mit der Veränderung von Wissensformen einhergehen. Entsteht quantitativ und qualitativ eine neue Wissenskluff, die zu neuen Segmentierungen und Ausschlussformen führt? Dieser Schwerpunkt schließt an die aktuelle pädagogische Differenzdebatte an, die deutlich gemacht hat, dass moderne Ausschließungen über mehrere Differenzen (geschlechtsspezifisch, ethnisch, altersspezifisch, sozial, ökonomisch usw.) realisiert werden, die oft miteinander in spezifischer Weise kombiniert werden. Allgemein ergibt sich also die bedeutsame Perspektive auf den Zusammenhang von *Wissen und Macht*, wie er sich etwa in dominanten Zuschreibungen und Typologisierungen darstellt.
- Den Zusammenhang von *Wissen und Zeit* wäre einhegend in doppelter Perspektive zu erforschen: Auf der einen Seite ist der These der „abnehmenden Halbwertszeit von Wissen“ im Kontext der Wissensgesellschaft nachzugehen und es muss untersucht werden, in welcher Weise Wissen- und Kompetenzerwerb über die biographische Zeit unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft erworben werden.
- Die soziale Dynamisierung und Deinstitutionalisierung von Bildungsprozessen betreffen das (Weiter)Bildungssystem in mehrfacher Weise:
  - a) Die Lernenden durch (geforderte) Individualisierung von Lernen und
  - b) die Lehrenden, die einen Rollenwandel vom Vermittler zum „Moderator“, „Lernberater“ usw. durchlaufen, was ihr Professionsverständnis entscheidend berührt, c) schließlich auch die Schwierigkeit, aufgrund sich immer schneller wandelnden Inhalte das „richtige Wissen“ auszuwählen und d) die geeignete Vermittlungsform zu finden. Die entscheidende Frage lautet: In welcher Weise führen besagte Entwicklungen zu elementaren Veränderungen in den traditionellen Bildungsinstitutionen führt (Schule, Universität, Volkshochschule, privater Weiterbildungsmarkt) und welche Effekte für Lehrende und Lernende sind damit verbunden (z.B. Revision *curricularen, standardisierten Wissens*, Debatte um Kerncurriculum)
- Untersuchung des Zusammenhangs von *Wissen und Risiko* – mit Blick auf die sozialen Folgen im Allgemeinen und Auswirkungen auf Subjekte

im speziellen. Individuell wie sozial steigt mit zunehmendem Wissen die Kontingenz und mithin das Risiko, „das Richtige zu tun“. Strukturmomente der „Wissensgesellschaft“ wie erhöhte Selektivität von Wissen (Paradox von vermehrtem Nicht-Wissen bei zunehmendem Wissen) führen zu neuen Subjektvorstellungen bzw. Menschenbildern, wie sie sich in dem Begriff des „flexiblen Subjekts“ widerspiegeln. In Bezug auf die Aneignungsfähigkeit wären Umfang und Effekte sozialer wie auch individueller Risiken zu analysieren, die mit erhöhtem Lern- und Selektionsdruck einhergehen.

- Einen weiteren wichtigen Schwerpunkt stellt die Erforschung *neuer und hybrider Wissensformen* dar, die auf der Prozessebene zumeist mit entsprechenden Formen der *Vernetzung von Wissen* zwischen verschiedenen Institutionen, Akteuren und Bereichen einhergehen. Hier stellt sich die Frage nach Steigerungs- und Optimierungsmöglichkeiten, wie sie Pädagogen/-innen strukturieren und organisieren könnten – etwa durch nachhaltige Steigerung von Kompetenzen auf Seiten der Subjekte. Dazu gehört auch die Vermittlung von metakognitivem und strategischem Wissen, das bei Selektionsentscheidungen sowie reflexionstheoretisch auf der Handlungsebene von eminenter Bedeutung ist.
- Wissen soll in seinen unterschiedlichen *Repräsentationsformen* im Diskurs auf seine Auswirkungen für Vermittlungs- und Aneignungsprozesse untersucht werden, da die Vermittlung komplexer Wissensstrukturen einen wesentlichen Faktor für die Organisation von Wissen in allen sozialen Bereichen darstellt. Dabei ist von zentraler Bedeutung, die Relation zwischen bildlich-analoger und sprachlich-digitaler Form diskursiv artikulierten Wissens auf ihre Wirksamkeit in Lehr- und Lernprozessen zu erforschen
- *Gedächtnis* und *Erinnerung* stellen zentrale Modi der Selbstbeobachtung moderner Gesellschaften dar. Es soll untersucht werden, auf welche Formen von Wissen wie bei der politischen und institutionellen Organisation von Gedächtnis und Erinnerung zurückgegriffen wird.

Die theoretische und empirischen Dimensionen einer Wissensforschung lassen sich ganz allgemein folgendermaßen beschreiben: a) Forschungstheoretisch und –praktische Fokussierung auf das Verhältnis von Wissen und Können bzw.

explizitem und implizitem Wissen; b) Erforschung von Wissenskonstruktion und Lernen als Selbststeuerungsprozess (Differenz von Instruktion/Konstruktion); c) Analyse unterschiedlicher Repräsentationsformen und ihre Bedeutung für Lehr- und Lernprozesse; d) Vergleichende Erforschung von Vermittlungs- und Aneignungsformen in unterschiedlichen sozialen und institutionellen Kontexten (Schule, Weiterbildung usw.); e) Untersuchung des engen Zusammenhangs von Wissen, Können und Handeln (als Eckpunkte eines entsprechenden Praktikenbegriffs); f) Erforschung des Zusammenhangs von Vorwissen und Vermittlungswissen sowie von allgemeinem (Alltags-) Wissen und spezifischem Wissen (sog. Expertise); f) Gestaltung und Organisation von Lernumgebungen für unterschiedliche institutionelle Kontexte und unterschiedliche Themen. Im Kern geht es also darum, Wissen, Vermittlung und Wissenserwerb in soziokulturellen Kontexten zu untersuchen, wobei Lehren und Lernen als komplexe, polysem-vieldeutige und vielförmige Vorgänge begriffen werden, die im Unterschied zu kognitionstheoretischen Annahmen nicht unter einen linearen Informationsbegriff subsumiert werden können. Im Rahmen einer pädagogisch orientierten Wissensforschung werden schwerpunktmäßig die verschiedenen Formen von Vermittlungswissen und Wissensvermittlung in den jeweiligen institutionellen und sozialen Kontexten untersucht, systematisiert und relationiert. Als integraler und systematischer Bestandteil der Ausbildung von Pädagogen/-innen hat die Wissensforschung eine die einzelnen Schwerpunkte übergreifende Funktion (Querschnittsfunktion), weil durch sie allgemein die sozialen und institutionellen Veränderungen von Wissensformen (z.B. verändertes Professionsverständnis angesichts der Entgrenzung von Lernen, Medialisierung der Umwelt, Verwissenschaftlichung des Alltags, gewandeltes Theorie-Praxis-Verhältnis, Veränderungen der Bildungsinstitutionen) thematisiert und zum Gegenstand der universitären Lehre und Ausbildung werden. Um die theoretischen Perspektiven zu konkretisieren, werden im folgenden Abschnitt einige wichtige Elemente eines entsprechenden Wissensbegriffs vorgestellt.

### **3.5 Elemente eines postkognitivistischen Struktur- und Formbegriffs von Wissen**

Wissen wurde in den obigen Ausführungen wesentlich an die soziale Dimension bzw. an soziale Praktiken angebunden, was über eine kognitionstheoretische Perspektive auf Wissen hinausgeht<sup>53</sup>. Im Folgenden sollen daher in zwei Schritten a) die Eckpunkte einer *postkognitivistischen* Erforschung von Wissen dargestellt werden; ferner sollen b) einige Belege aus der Forschung für das Primat des Wissens bzw. seiner Struktur gegenüber den formalen Erwerbsprozessen angeführt werden; schließlich soll c) dem erwähnten Desiderat eines mangelnden Struktur- bzw. Formbegriffs von Wissen nachgekommen werden, indem einige Elemente eines entsprechenden Wissensbegriffs skizziert werden. Dieser soll schließlich als Grundlage für eine weitergehende empirische Erforschung von Vermittlungs-, Aneignungs- und Konstruktionsprozessen von Wissen dienen. Stichwortartig lassen sich die gegenwärtig dominante kognitionstheoretische und konstruktivistische Paradigma folgendermaßen charakterisieren:

a) *kognitionstheoretisch* mit folgenden Merkmalen:

- Ausgangspunkt ist ein propositionaler Sprach- und Wissensbegriff (Zielke 2004: 65, Strube u.a. 1996); Wissen hat eine logische Form und kann unterschiedliche repräsentiert sein (Schemata, Netze, Skripts usw.);
- Wissen ist Information a) im mathematisch-quantitativen Sinne, oder b) semantisch, d.h. im Sinne eindeutiger Bedeutungen;
- Information wird übertragen, aufgenommen und verarbeitet; Lernen vor allem in der Form des Problemlösens wird daher vor allem als Prozess der Monosemierung, d.h. Vereindeutigung verstanden;
- Lineare input-output-Orientierung, d.h. einfaches Kommunikationsmodell nach Shannon/Weaver,
- Simulation/Modulierbarkeit von kognitiven Prozessen durch Computerprogramme (KI-Forschungsparadigma);
- Im Maschinenmodell ist die Vorstellung vom informationsverarbeitenden Subjekt repräsentiert (Mensch-Maschine-Analogie, „Trivialmaschine“ Heinz von Foerster);
- Wissenserwerb ist an die individuelle Kognition gebunden (zur Kritik dieser subjektivistisch-solipsistischen Auffassung vgl. Zielke 2004: 39);

---

<sup>53</sup> Anschlussfähig sind jedoch die Untersuchungen zur sozialen Kognition (z.B. Youniss 1980).

- Wissen liegt wesentlich als in deklarativer Form vor und prozedurale Wissensprozesse sind an diese rückgebunden;
- individuell-universalistisch (Annahme der Einheitlichkeit von „Denken“ und „Lernen“ im Subjekt);
- Erforschung von Instruktion als enge Verknüpfung von Lehren und Lernen;

b) *konstruktivistisch* (postkognitivistisch) mit den Merkmalen:

- Annahme der Vagheit/Uneindeutigkeit von Sprache und Wissen, Kontingenz von Kommunikation; Prozesse der Kommunikation und des Lernens haben immer mit Bedeutungskonstruktion auf Subjektseite zu tun;
- Die Aneignung und Vermittlung sozialen Wissens ist abhängig von sozialen Kontexten, Kommunikation bzw. Diskurs; Wissen ist als ‚situierter Kognition‘ zu begreifen;
- Es liegen komplexe, nicht-lineare und kontingente Prozesse bezüglich des Erwerbs sozialen Wissens vor (unterschiedliches Vorwissen, plurale Lernwege, mehrere „Lösungen“, Lernen als Polysemierung, d.h. mehrdeutige Bedeutungskonstruktionen und Lösungswege, mehrwertige statt zweiwertige, d.h. binärer Logik; systemisch-komplexe und zirkuläre Kausalität statt linearer Kausalität bezogen auf soziales Wissen, Diskurs und Kommunikation);
- Dies erfordert forschungsmethodisch ein entsprechend komplexes Forschungsdesign zur Untersuchung „komplexer Empirie“ (vgl. Kelle 1997a: 195);
- Subjekt als „nicht-triviale Maschine“ (Foerster 1997: 60-67) bzw. als sinn- und bedeutungskonstruierendes Subjekt (buchstäblich „unberechenbar“, nicht computerisierbar, unterschiedliche Emergenzstufen von technischen, psychischen und sozialen Systemen, was Wissen betrifft);
- Wissen zeigt sich in unterschiedlichen Repräsentationsformen bzw. Formen der Medialität, die zugleich die Funktion von „Medien des Denkens“ (Aebli) besitzen; mit Bruner können etwa die enaktive, symbolische und ikonische Form unterschieden werden;
- Als zentral erweist sich der Zusammenhang von Wissen und Können, sprachlich explizierbarem und implizitem Wissen, das dem Handeln der

Akteure zugrunde liegt; prozedurale Prozesse des Erwerbs und der Transformation von Wissen stellen daher eine eigene Dimension dar und sind nicht auf deklaratives Wissen reduzierbar (z. B. Polanyi 1985, Neuweg 2000).

- Im Vordergrund steht die Erforschung lokaler Kontext und Praktiken des Wissenserwerb sowie partikularer Vermittlungs- und Aneignungsweisen von Wissen (im Unterschied zu den universalistischen Annahmen der Kognitionstheorie);

### **3.6 Primat der Wissensstruktur**

Gegenüber der Vernachlässigung von Wissen angesichts der Betonung von Kompetenzen und formalen Eigenschaften gilt das *Primat der Wissensstruktur*, mittlerweile auch in der psychologischen Wissensforschung vertreten wird, was sich in folgenden beiden Aussagen umgangssprachlich widerspiegelt: „Wissen schlägt Intelligenz“, wie dies die Kognitionspsychologin Elsbeth Stern nennt und „Das Denken ist kein Muskel, der sich unspezifisch trainieren lässt“ hebt Kurt Reusser bezüglich der Entwicklung von Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese hervor und fährt fort:

„Allgemeine bereichsneutrale Strategien lassen sich, da sie inhaltsarm sind, zwar relativ problemlos isoliert – sozusagen ‚netto‘ – vermitteln und auch in vielen Situationen leicht einsetzen. Ihr Beitrag zur Lösung anspruchsvoller Probleme in komplexen Realitätsbereichen ist aber gering (...) Insgesamt scheint die Leistungsfähigkeit des Denkens vor allem mit dem Ausmaß und der Beweglichkeit (Transformierbarkeit, Abrufmobilität) intelligent strukturierten Sachwissens und weniger mit der Wirkung unspezifischer Strategien zusammenzuhängen“ (Reusser 1999: 152-153)

Die Kritik von Stern am deutschen Bildungssystem lautet entsprechend, dass die Idee der formalen Bildung viel zu dominant sei und Transfer ein frommer Wunsch bleibe, denn es herrsche die Auffassung vor,

„(...) dass wir unseren Intellekt am besten an möglichst komplexen und abstrakten Problemen schulen, unabhängig vom Inhalt. Dahinter steckt die Annahme, dass eine Aufgabe auf ihre abstrakte Struktur reduziert wird, welche dann auf neue Probleme übertragen werden kann. Diese Art von Wissenstransfer – das zeigen zahlreiche Studien – bleibt jedoch in der Regel

aus. Es gibt kein Lernen ohne Inhalt (...) Wir müssen uns von der Vorstellung lösen, dass unser Gehirn mit beliebigen geistigen Aktivitäten trainiert werden kann“ (Stern 2003).

Demgegenüber ist in verschiedenen Bereichen der Pädagogik zu beobachten, dass vor allem auf bereichs- und inhaltsunspezifische Kompetenzen fokussiert wird und Nolda spricht sogar vom „Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung“ (2001a). Für die Abwendung vom Wissen als zentraler Kategorie werden innerhalb der Schulforschung zwei wesentliche Desiderata vorgebracht. Zum einen fehlten systematische Wirkungsanalysen von curricularen Vorgaben und Inhalten – ein grundlegendes Defizit, das auch die Schulbuchforschung kennzeichnet (Höhne 2003) – und zum anderen sei die Diskussion um die zu vermittelnden Lerninhalte in den Hintergrund getreten (Böttcher 2002a: 17-18). Kritisiert wird in dem Zusammenhang die Abstraktheit curricularer Vorgaben, die sich in der mangelnden Rezeption durch die Lehrerschaft widerspiegelt (Vollstädt u.a. 1999) verbunden mit der Forderung, ein konkretes „Kerncurriculum des Wissens“ (ebd.: 26) zu entwickeln. In Bezug auf dessen Wirksamkeit wird auf amerikanische Forschungen verwiesen, welche nicht die Notwendigkeit der Verknüpfung von inhaltlichem Wissen und Kompetenzerwerb herausstellt, sondern auch vor einer „Überbetonung prozessorientierten Lernens“ (Hirsch 2002: 51) warnt. Vielmehr sei ein solides Grundwissen für den Erwerb der „Fähigkeit, das Lernen zu Lernen“ (ebd.) unabdingbar. Empirische Untersuchungen zeigten, dass „Schulleistungen und Allgemeinwissen doppelt so hoch korrelierten (0.81) wie Schulleistung und sozialökonomischer Status (0.42) (ebd.: 61). Ähnlich wird auch im Bereich des e-Learnings mit Blick auf die Gestaltung multimedialer Lernumgebungen auf die Wissensanalyse als notwendigem Baustein des didaktischen Designs verwiesen (Niegemann u.a. 2004: 58 ff.)

Diese Argumente finden sich gemeinhin in der pädagogischen Rezeption der Wissensgesellschaft nicht wieder, vielmehr werden die Konzepte von „Kompetenz“ und „lebenslangem Lernen“ vom Wissen abgekoppelt. Statt dessen soll hier für eine Verknüpfung von Wissen und Kompetenzen plädiert werden und die These lautet dabei, dass erst die Analyse sozialen Wissens, seinen Formen, Strukturen und Veränderungen eine notwendige Voraussetzung für die empirische Erforschung von Aneignungs- und Vermittlungsprozessen darstellt,

in denen Kompetenzerwerb bzw. der Erwerb metakognitiver Strategien *eine* Dimension darstellt (Höhne 2003: 160 ff., Reusser 1999: 150 f.).

In dem Zusammenhang wird der für die Pädagogik wichtige Nexus von Weltwissen und Zielgruppe(n) offenbar, der klassisch unter Vorwissen subsumiert wird und dessen lerntheoretische Relevanz immer wieder herausgestellt wird (Belege...). So bietet sich die Möglichkeit einer Konkretisierung des Vorwissens im Sinne eines eingebrachten sozialen Wissenshaushalts, der je nach Zielgruppe – Kinder, Jugendliche, Erwachsene – zu differenzieren ist. Die spezifische Bedeutung von Weltwissen erschöpft sich aber nicht

„in überprüfbaren Wissensbeständen oder einem fixierten ‚Wissenskanon‘ und ist nicht gleichzusetzen mit den ‚Inhalten, Formen und Verfahren schulischen Lernens‘ (Rauschenbach) bzw. mit ‚verwertbarem Wissen und Qualifikation‘ (...) Vielmehr ist es in Prozessen konstruiert, in deren Verlauf die Kinder für sich bestimmen, welche Bedeutungen das für sie hat, was sie erleben, in der sie also Sinn stiften, wobei sie auf ihr bereits vorhandenes Wissen zurückgreifen und ihr neu hinzugewonnenes Wissen ablagern“ (Fried/Büttner 2004a: 8).

Wissen ist also weniger mit Fakten oder Informationen in einem objektiv(istisch)en Sinne verbunden, sondern mit „Konstruktionen“ (ebd.). Die zentrale Herausforderung für eine postkognitivistische Wissensforschung<sup>54</sup> bestände daher a) in einer theoretischen Plausibilisierung des Konstruktionsbegriffs mit Rückgriff auf einen Strukturbegriff von Wissen und b) der empirischen Erforschung von Konstruktionsprozessen bezogen auf unterschiedliche Zielgruppen. Der Ausgangspunkt für einen konstruktivistischen Wissensbegriff bilden zum einen die jeweiligen Wissensbestände, die in unterschiedlichen Phasen der Entwicklung von den Subjekten in differenten kulturellen, sozialen und institutionellen Kontexten erworben werden. Hierzu gehört beispielsweise Wissen über geschlechtsspezifische oder ethnische Differenz, Wissen über institutionelle Regeln und Verhaltensweisen oder auch (Meta)Wissen über das eigene Wissen, Lernen und die eigene Kompetenz. So hat etwa Helmut Bremer den Einfluss von Milieu, Habitus und sozialer Praxis auf die Vorstellungen und die Prozesse von Lernen hingewiesen (Bremer 2004).

### **3.7 Umriss eines Struktur- bzw. Formbegriff von Wissen**

---

<sup>54</sup> Barbara Zielke hebt im Rahmen ihres Programms einer „postkognitivistischen Psychologie“ den Zusammenhang von Kognition und sozialer Praxis hervor (Zielke 2004).

Ganz allgemein bezeichnet Wissen zugleich einen Prozess und einen Modus, durch den Unbestimmtes in Bestimmtes bzw. Bestimmbares überführt wird. Dies entspricht, wie etwa bei Luhmann, sowohl einer differenztheoretischen bzw. beobachterorientierten Bestimmung von Wissen, durch welche die Welt elementar bei jeder Operation in zwei Teile geteilt wird. Der genannte Ausgangspunkt legt aber auch das Kriterium der *Ordnung* nahe, die mit jedem Wissen *über* die Welt gleichzeitig *in* Welt mit eingeführt wird. Diese Formbestimmung von Wissen beinhaltet die andere Seite bzw. *das Andere* des Wissens als formkonstitutiv, sei es in Gestalt des *Nicht-Wissens* (Böschen 2002, Beck 1996) oder der *Ungewissheit* (Helsper/Hörster/Kade 2003). Mit wachsendem Wissen werden sowohl *Komplexität* als auch *Kontingenz* von Handlungsspielräumen erhöht, die zu *Risiko* (Beck 1986, Bonß 1995) und *Ambivalenz* (Baumann 1996, Makropoulos 1997) als zwei zentralen Handlungsmodi in der Moderne führen. Diesen strukturellen Unsicherheiten wird auf der Ebene der Wissenspraktiken mit der Entwicklung spezifischer *Technologien* begegnet, durch die Kausalverhältnisse gebildet, enger gekoppelt und Handeln sicherer und kontrollierbarer gemacht werden soll<sup>55</sup>.

Wissen ist das Medium, durch den Räume in vielfältiger Weise strukturiert werden – lebensweltlich oder sozial in der Form von Sinn und Bedeutung. Wissen erst ermöglicht Lernen, geht ihm zeitlich voraus, so dass die pädagogische Vernachlässigung der Strukturebene von Wissen zugunsten der Prozessebene des Lernens kaum gerechtfertigt scheint. Im Gegenteil ist die epistemologische Perspektive stark zu machen, auf die die Entwicklung eines Struktur- bzw. eines Formbegriffs von Wissen ein möglicher Schritt darstellen kann. Erst mit einem entsprechenden Begriff von Wissen, so lautete die These, können Konstruktionen bzw. die Vielfalt von (Ko-)Konstruktionsprozessen, auf deren Bedeutung vor allem im Konstruktivismus hingewiesen wird, überhaupt erst untersucht werden.

Soziales Wissen wird in unterschiedlichen diskursiven Kontexten und Praxen erworben und vermittelt. Einige Strukturmerkmale eines möglichen Formbeg-

---

<sup>55</sup> Vgl. bezüglich Evaluation als spezifischer Kausalitätstechnologie (Höhne 2004a).

riffs von Wissen, mit dem verschiedene Wissensarten typologisch unterschieden werden können, werden im Folgenden angeführt (2003: 132-156). Wissen ist *kontextuell* gebunden (Höhne 2003: 133 f.), d.h. die verschiedenen institutionellen und sozialen Kontexte prägen das jeweilige Wissen strukturell. So ließe sich die spezifische Form des „Schulwissens“ mit all den signifikanten Elementen wie curriculare und zeitliche Vorgaben, Noten- und Fächerhierarchie, Abschlussorientierung usw. bis hin zu den didaktisch-thematischen Sequenzierungen des Stoffs beschreiben und entsprechend analysieren (in Bezug auf die Struktur von Schulbuchwissen vgl. Höhne 2003b). Wissen ist systemtheoretisch darüber hinausgehend beobachterrelativ (Luhmann 1991: 130, 133), was die Konstruktion gemeinsamer Konsensbereiche und deren Regelmäßigkeit nicht ausschließt, wie sie sich etwa in gemeinsamen Erwartungen äußern (ebd.: 138 ff.). Aus einem nach verschiedenen Beobachtungsstufen differenzierten Wissensbegriff folgt weiterhin, dass Wissen mit Information nicht zu verwechseln ist, was auch für die Unterscheidung von Daten und Information gilt (vgl. Willke 1998: 8-11, Becker 2001). Alle drei Kategorien sind beobachterabhängig (Willke 1998: 7), verweisen aber auf unterschiedliche *Referenzkontexte*, d.h. verschiedene Relevanz-, Bedeutungs- bzw. Systemkontexte (ebd.: 8). Wissen entstehe durch den „Einbau von Informationen in Erfahrungskontexte, die sich in Genese und Geschichte des Systems als bedeutsam erwiesen (ebd.: 11). Darüber hinaus können neben den unterschiedlichen Referenzkontexten (systemisch, Relevanz) noch unterschiedliche *Dimensionen* von Wissen mithilfe der Semiotik bzw. Linguistik unterschieden werden: a) die syntaktische Dimension bezieht sich auf die formalen Beziehungen, b) die semantische Dimension auf die Bedeutungsbeziehung und c) die pragmatische Dimension auf den Gebrauchskontext. So stellt sich Wissen als „komplexe Information“ dar, „die in Menschen, Sachen und Organisationen inkorporiert sein kann“ (Becker 2001: 99).

Durch Wissen werden, wie schon angedeutet, *sinnhafte Ordnungen* und Orientierungen geschaffen, in denen Subjekte sich schon immer bewegen und artikulieren. Diese Wissensordnungen (Spinner 1994) bzw. Diskursordnungen (Foucault 1993) sind für Subjektivität konstitutiv und den konkreten Subjekten vorgängig. Jedes Wissen, das in einer Äußerung, einem Sprechakt, einem Bild oder einer Graphik repräsentiert ist, schließt an ein vorhergehendes Wissen an

und bildet wiederum ein „Vorkonstruiertes“ (Pecheux 1983: 53), in dem Bedeutungen als Teil eines umfassenden sozialen und kulturelles Gedächtnisses verfestigt und transformiert werden. Michel Pecheux weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Bedeutungen, um als sinnvolle Aussage auf Seiten der Subjekte verstanden zu werden, schon immer in einem vorgängigen Diskurs- bzw. Gedächtnisraum funktioniert haben (ebd.: 52). Darüber hinaus ist mit diesem Ansatz ein *diskursiv-operativer Gedächtnis- und Wissensbegriff* impliziert, nach dem durch ständige (Re)Konstruktionen und Transformationen Bedeutungen geschaffen, verfestigt und verändert werden. Hinsichtlich der unterschiedlichen Zeitlichkeit verschiedener Wissensformen wird daher in der Gedächtnisforschung zwischen kulturellem und kommunikativem Gedächtnis unterschieden (Assmann/Assmann 1994, Assmann 1992).

Durch das in Diskursen artikuliert dominante soziale Wissen wird eine regulierende Ordnung etabliert. Judith Butler spricht mit Blick auf die Geschlechterkonstruktion von einer

„regulierenden Praxis, die die Körper herstellt, die sich beherrscht, d.h. deren regulierende Kraft sich als eine Art produktive Macht erweist, als Macht, die von ihr kontrollierten Körper zu produzieren – sie abzugrenzen, zirkulieren zu lassen und zu differenzieren“ (1997: 21).

Ein- und Ausschlüsse, durch die bestimmte Wissensformen als legitimes Wissen auftreten, die von subalternem und dem „anderen Wissen“ abgetrennt werden, stellen hierbei zentrale Diskursmechanismen dar. Mit jeder diskursiven Konstruktion von Wissen ist die Etablierung eines „konstitutiven Außen“ (Butler 1997: 16) verbunden, womit

„eine Grenze markiert ist, 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 beträchtliche normative Kraft und sogar etwas Gewalttames haben, denn es vermag nur zu konstruieren, indem es auslöscht; es kann eine Sache nur begrenzen, indem ein bestimmtes Kriterium durchsetzt, ein Selektionsprinzip“ (ebd.: 34-35).

Historisch gehören etwa die Unterscheidung von Vernunft/Wahnsinn, wahr/falsch oder auch die Geschlechtsdifferenzierungen dazu (Foucault 1993: 12, 14). Kurzum: Macht und Wissen bilden einen konstitutiven Zusammenhang (Höhne 2003: 136 f., 143 f.). Diese Macht setzt sich nicht repressiv, sondern

produktiv auch im erkenntnistheoretischen Sinne durch. Mit ihr werden bestimmte Erkenntnisweisen etabliert, die ein Indiz für die *normierende und normalisierende* Funktion von Wissenspraktiken darstellen (Foucault 1994: 236). Differenz und Distinktion bilden hierbei einen konstitutiven Zusammenhang, durch die ein System aus Normen und Normalitäten etabliert wird.

Subjekte werden innerhalb dieser dominanten und normalisierenden Diskurs- und Wissensordnungen konstituiert, wenn auch nicht determiniert (Butler 1993: 44), indem sie über entsprechende Formen der Selbst- und Fremdbeschreibung Positionen einnehmen wie etwa „männlich, jugendlich, begabt, gewalttätig, ausländisch“ usw. Diese *subjektkonstituierende Funktion* von Wissen und Diskursen beruht zumeist auf unhinterfragten Voraus-Setzungen, die für Wissen strukturprägend sind. Daher stellt die Differenz von *implizit/explicit* bzw. die Bedeutung des Vorkonstruierten eine weitere Grundform von Wissen dar (Höhne 2003: 135). Diese auf Michael Polanyi (1985) zurückgehende Unterscheidung bezieht sich auf die Spezifik der Aneignungsweise und Transformation von (explizitem) Wissen, nämlich sich in Können zu verwandeln und somit ein Set automatisierter Alltagpraktiken zu bilden, in denen intuitiv und nicht „rational“ (im Sinne einer Sukzession von Denken und Handeln) gehandelt wird. So wird stets mehr „gewusst“ werden als das, was man sprachlich wiedergeben kann. Gegen die „intellektualistische Legende“, wie Ryle dies in seiner Kritik an der Trennung von Körper und Geist nannte (Ryle 1969, Neuweg 1999: 59 ff.), ist auch Bourdieu theoretisch zu Felde gezogen (Bourdieu 1976, 2001). Erkennen und Erfassen sind zwar kognitive Prozesse, die jedoch auf der Grundlage *körperlich-habitueller Praktiken* erworben oder, wie Bourdieu sagt, einverleibt bzw. inkorporiert werden (Bourdieu 2001: 174, vgl. auch Bremer 2004: 272).

In diesem Sinne schließt Wissen in vielfacher Weise (explizit, implizit, reflexiv, habituell) an Wissen an, zumeist geschieht dies jedoch auf der Ebene der Prämissen bzw. des impliziten Wissens, das jedem expliziten Wissen unterliegt (ebd.: 155). So ließe sich fragen, auf welchen Voraussetzungen bestimmte Konstruktionen von Geschlecht bei Jugendlichen oder Schüler/-innen beruhen, die nicht eigens expliziert werden, die aber deren Selbstverständnis konstituieren? So wird aus den expliziten Selbst- und Fremdbeschreibungen der Subjekte gerade der angedeutete „konstituierte Charakter des Subjekts“ deutlich, der

nach Judith Butler „die Vorbedingung für seine Handlungsfähigkeit“ darstellt (Butler 1993: 44).

Wissen manifestiert sich in unterschiedlichen modalen *Repräsentationsformen* (Höhne 2003: 150), worauf vor allem Hans Aebli (1981) und Jerome Bruner (1973: 53 ff.) hingewiesen haben. So können nach Bruner enaktive, ikonische und symbolische Medienformen des Wissens unterschieden werden und in lernpsychologischer Hinsicht wird nicht umsonst die „fundamentale Bedeutung der Repräsentationsmedien für die Ausbildung von Wissens- und Denkstrukturen“ (Reusser 1999: 145) hervorgehoben<sup>56</sup>. Schließlich kann Wissen noch nach dem Grad seiner *Spezifik* und *Allgemeinheit* bzw. seiner Abstraktheit und Konkretheit unterschieden werden (Höhne 2003: 148). Diese Differenzierung ist wichtig, um die Merkmale professionellen Wissens bzw. die Transformationen theoretischen Wissens in praktischen Feldern zu untersuchen. So zeigt sich die spezifische Struktur von pädagogischem Vermittlungswissen in Form seiner didaktischen Kodierung (Höhne 2003b: 82 ff.) gegenüber anderen Formen massenmedialer Vermittlung. So zeigt sich bei der vergleichenden Untersuchung zur Darstellung von Migranten/-innen in Schulbüchern und Medien, dass die negative Diskriminierung in den Massenmedien vor allem auf Nachrichtenfaktoren wie „Negativität“ zurückzuführen sind, währenddessen in deutschen Schulbüchern Migranten/-innen eher von einer positiv-diskriminierenden Darstellung betroffen sind. Sie werden als kulturell andersartig und fremd vorgeführt und dies mit dem pädagogisierenden Gestus der Identitätsstärkung (Höhne/Kunz/Radkte 2004: 322 f.). Sowohl was klassische pädagogische Vermittlungsmedien wie das Schulbuch als auch in Bezug auf moderne Vermittlungsmedien wie Computer stellen die medialen Repräsentationsformen einen primären Bezugspunkt der didaktischen Analyse für das Vermittlungswissen dar – und dies insbesondere, da es sich strukturell noch von anderen sozialen Orten der Vermittlung wie den Massenmedien unterscheiden sollte. Zu einer entsprechenden Wissensanalyse gehört auch die Berücksichtigung der *zeitlichen Struktur* von Wissen (ebd.: 152 f.), denn Professionswissen und mithin Vermittlungswissen sind abhängig von Erfahrungen und damit einer eigenen zeitlichen Struktur der Praxis unterworfen. Theoretisches Wissen hat einen hö-

---

<sup>56</sup> Wissen, wie Luhmann das etwa unternimmt, ausschließlich an sprachliche Kommunikation zu binden, ist in dieser Perspektive als Engführung zu betrachten (Luhmann 1991: 122).

heren Grad an Generalisierung und Abstraktion und ist per se zeitlich übergreifender als das Praxiswissen, das erfahrungsgesättigt maximal noch fallspezifisch bzw. falltypologisch ausgereicht sein kann, um zur Anwendung zu kommen. In dieser Hinsicht wird die *Kontingenz* von Wissen deutlich, die von Feld zu Feld graduell unterschiedlich sein kann. So ist das Wissen, das sich in einer Bauskizze für eine Brücke in Form von Zahlen und Graphiken weniger kontingent als das unsichere Wissen von Pädagogen/-innen, die in „people processing organisations“ mit weniger sicheren Technologien arbeiten müssen (vgl. Kieser 1999: 326 ff.).

Diese Merkmale von Wissen markieren die Eckpunkte einer Forschung, die soziales Wissen auf seine unterscheidbaren Formen hin untersucht. Spezifiziert für pädagogische Kontexte hieße dies, empirisch die *Genese, Transformation, Vermittlung und Aneignung neuen Wissens* in unterschiedlichen Praxisbereichen zu untersuchen

#### 4. Diskursanalyse als empirische Wissensanalyse

In der Wissensgesellschaft besteht ein wichtiges Ziel wissenschaftlicher (Selbst-)Beobachtung in der Analyse der Veränderungen von Wissensformen und Wissenspraktiken. Um einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Wissensformen wie etwa wissenschaftliches Spezialwissen und nicht-wissenschaftliches Popularwissen zu ermöglichen, kann das Wissen nach bestimmten formalen Kriterien untersucht werden. Für eine methodische Umsetzung bzw. Operationalisierung einer *vergleichenden Untersuchung von Wissensformen* empfiehlt sich die Diskursanalyse, weil sie eine Beobachtung zweiter Ordnung darstellt, durch welche die "den Individuen nicht einsichtige Regelmäßigkeit (die der Formationsregeln, Anm. T.H.)" (Diaz-Bone 1999: 126) aufgezeigt werden soll. Es geht hierbei um eine systematische Beobachtung von Theorien, also disziplinspezifischem Wissen, wie es beispielsweise in entsprechenden Fachdiskursen in Zeitschriften oder Monographien diskursiv artikuliert werden. Dies stellt die Voraussetzung eines disziplinären Gedächtnisses dar, durch das sich eine Disziplin systematisch in der Art ihrer Theorieproduktion selbst beobachtet (vgl. Höhne 2003: 262 f.). Dieser (diskurs)aufklärerische Aspekt spielt im Kontext von Wissensgesellschaften eine besonders wichtige Rolle, da auf der einen Seite immer mehr wissenschaftliches Spezialwissen hervorgebracht wird und auf der anderen Seite durch Popularisierung und Vulgarisierung neue, hybride Wissensformen entstehen, durch welche die klassischen Grenzen zwischen wissenschaftlichem und nicht wissenschaftlichem Bereich zusehends verschwimmen. Die dezentrierte, nicht mehr auf den wissenschaftlichen Bereich begrenzte Wissensproduktion wird allgemein als markantes Signum der Wissensgesellschaft gewertet (Knorr-Cetina nach Pongs 2000: 153). In zwei Schritten sollen die Eckpunkte einer diskursanalytisch-empirischen Erforschung von Wissen skizziert werden. Im ersten Schritt wird das Feld der Diskursanalyse, soweit es von der Disziplin bestellt ist, kurz dargestellt. Im zweiten Schritt sollen die Möglichkeiten eines empirischen Vorgehens beispielhaft anhand einer Diskursanalyse von Schulbuchwissen aufgezeigt werden.

#### 4.1 Diskursanalyse als interdisziplinäres Projekt

Die Diskursanalyse ist ein interdisziplinäres Projekt, das sich über kultur-, sozial- und geschichtswissenschaftliche Forschungen erstreckt. In den letzten Jahren hat die Diskursanalyse vor allem in den deutschsprachigen Sozialwissenschaften einen deutlichen Aufschwung erfahren, der sich in entsprechenden Monographien, Aufsätzen und Sammelbänden zeigt (Angermüller/Bunzmann/Nonhoff 2001, Keller 1997, Keller/Hirsland/Schneider 2001, 2003, Parker 2000). Die unterschiedlichen theoretischen Bezugspunkte und Methoden, die dabei zum Einsatz kommen, verdeutlichen das breite Spektrum möglicher Anwendungen und Gegenstandbezüge diskursanalytischer Forschung. Daher ist mit Keller eher von Diskursanalyse als einem „Forschungsprogramm“ als von einer Methode zu sprechen (Keller 1997: 319). Als Ziel der Diskursanalyse wird die Rekonstruktion und Analyse der

„Prozesse der sozialen Konstruktion, Objektivation, Kommunikation und Legitimation von Sinnstrukturen auf der Ebene von Institutionen, Organisationen, Kollektiven, Akteuren (...) und die gesellschaftlichen Wirkungen dieser Prozesse“ angegeben (ebd.).

Daraus wird ersichtlich, dass gerade für den deutschsprachigen Raum die normative Diskurstheorie Habermasscher Provenienz, die von dem Modell eines symmetrisch gestaltbaren Dialogs, in dem der zwanglose Zwang des besseren Arguments zum Tragen kommt, von der Vorstellung einer Diskursanalyse unterschieden wird, deren Ziel gerade die Analyse asymmetrischer Kommunikationsformen und machtvoller sozialer sowie institutioneller Beziehungen ist. Im Bezug zu „Macht“ als unhintergehbarem Merkmal von Diskursen liegt nicht nur ein wichtiges Unterscheidungskriterium beider Diskursansätze, sondern damit ist gleichzeitig eine zentrale analytische Dimension der Diskursanalyse beschrieben.

Die Diskursanalyse scheint auf den ersten Blick noch kein sehr etablierter Ansatz in der Erziehungswissenschaft zu sein, doch zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass in zahlreichen historischen wie auch systematisch-theoretischen Untersuchungen auf sie zurückgegriffen wird. Ein Blick in Methodenhandbücher zeigt jedoch, dass Diskursanalyse mittlerweile ihre Stellung innerhalb etablierter qualitativer Verfahren behauptet (vgl. die Handbücher von Flick/von Kardorf/Steinke 2000, Hitzler/Honer 1997, international

Shiffrin u.a. 2001). Als Indiz für Ihre zunehmende Bedeutung in den Erziehungswissenschaften lässt sich ihre Erwähnung in Handbüchern oder Einführungen werten (Hierdeis/Hug 1997: 238-248, 544-554, König/Zedler 1998).

Dabei zeigt sich, dass gerade die poststrukturalistisch bzw. postmodern ausgerichtete Diskursanalyse eine Reihe für die Erziehungswissenschaft relevanter Fragestellungen aufwirft – so etwa die nach dem Stellenwert von Bildung und Subjekt in der Postmoderne, die Frage nach der Bedeutung zentraler Kategorien für die Pädagogik wie „Emanzipation“ oder „Aufklärung“, nach dem Status von Wissen in (post)modernen Gesellschaften, nach der Beziehung unterschiedlicher Diskursarten (Lyotard) oder auch die nach dem Verhältnis von Realität und Simulation (Baudrillard).

Was Einzeluntersuchungen betrifft, sei es in Form von Monographien oder Aufsätzen, so lassen sich verschiedene Richtungen und Untersuchungsgegenstände unterscheiden:

- Historische Untersuchungen zu einzelnen pädagogischen Fragestellungen wie etwa zur Geschichte der Disziplinierung der Kindheit (Gstettner 1981) bzw. zur Genealogie des Kindheitsdiskurses (Lenzen 1985), zur Entstehung von erziehungstheoretischen Konzeptionen in der Antike (Wrana 2001), zur Entwicklung der Schule (Dressen 1982), zur Entwicklung der Schule als disziplinär machtvolle Institution (Pongratz 1989, 1990), zur Formierung des „pädagogischen Blicks“ (Meyer-Drawe 1996), zur Geschichte der Machtverhältnisse in Prüfungen (Gudjons 1996), zum Verhältnis der Weimarer Pädagogik zum Nationalsozialismus (Wrana/Langer/Schreck/Schotte 2001).
- In bildungstheoretisch-philosophischer Hinsicht liegen Versuche vor, den Bildungsbegriff in poststrukturalistisch-postmoderner Perspektive neu zu umreißen (Forneck 1992, Marotzki/Sünker 1993, Koller 1999, Masschelein/Wimmer 1996, Friedrich/Sanders 2002).
- Didaktisch-lerntheoretisch wird versucht, den Lernbegriff an diskursanalytische Vorstellungen anzubinden und eine strukturelle Didaktik zu entwickeln (Forneck 2001, 2002; Kossack 2003, Höhne 2003: 283-301) oder Lernen poststrukturalistisch-konstruktivistisch zu verankern (Reich 1998).

- Es liegen diskursanalytische Untersuchungen zur allgemeinen gesellschaftlichen Thematisierung pädagogischer Topoi vor wie etwa zum Diskurs über Lebenslanges Lernen (Edwards 1997, 2002, Kraus 2001) oder zum pädagogisierenden Umgang mit Themen wie Migration (Höhne, Höhne/Kunz/Radtke 2004);
- Eine dekonstruktivistisch-diskursanalytische Perspektive wird explizit in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Schwerpunkten vertreten wie etwa der Medienpädagogik (Musfeld 2001), der feministischen Pädagogik (Lutz/Wenning 2001, Voigt-Kehlenbeck 2001) oder der Sozialpädagogik (Schmidt 2001);
- Ein Ansatz, in dem Pragmatik und Poststrukturalismus für eine diskursanalytische Perspektive zusammengeführt werden, stellen Untersuchungen zur Performativität und hier besonders zur Schule und dem Umgang von Kindern mit Medien dar (Wulf u.a. 2001: 249-324);
- Schließlich sind noch die Gouvernementalitätsstudien zur modernen Regierungsproblematik zu nennen, in denen wesentlich auch pädagogische Praktiken wie Kompetenzerwerb bzw. pädagogische Diskurse wie der Kompetenzdiskurs diskursanalytisch untersucht werden (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, Höhne 2002, Wrana 2003).

Diese Aufzählung macht deutlich, dass mit den erwähnten diskursanalytisch inspirierten Untersuchungen im Umfeld der Diskussion um Poststrukturalismus und Postmoderne sowohl in historischer als auch in systematischer Hinsicht ein weites Spektrum von pädagogischen Gegenständen abgedeckt wird. Diese Breite der Anwendungsmöglichkeiten resultiert auch aus der Eigenschaft diskursanalytischen Vorgehens, auf einer Rahmentheorie der (Sprech-)Handlungsweisen aufzubauen. Sie lässt sich daher auf Material spezifizieren, das auf unterschiedliche Weise erhoben worden ist.

#### **4.2 Diskursanalyse als theoretischer Ansatz und als Methode**

Abschließend soll 1) anhand einer diskursanalytischen Untersuchung zu Schulbuchwissen über Migranten/-innen in *systematischer Hinsicht* das em-

pirisch-methodische Vorgehen vorgestellt werden<sup>57</sup>; b) schließlich kann in *diskurshistorischer Hinsicht* am Beispiel des Evaluationsdiskurses dessen Entwicklung und der Bedeutungswandel des Evaluationsbegriffs deutlich gemacht werden. Hierdurch zeigen sich mögliche Anknüpfungspunkte für ein kritisches Konzept von Evaluation, das nicht auf das Instrument als betriebswirtschaftliches Steuerungsmittel reduziert werden muss. Mit diesen beiden Diskursanalysen soll ein Ausblick auf weitere Forschungen gegeben werden, wie sie im Rahmen einer *diskursanalytisch orientierten Wissensforschung* möglich sind.

#### *Methode und Ablauf der Thematischen Diskursanalyse*

Diskurse sind anhand ihrer thematischen Struktur identifizierbar und differenzierbar. Anschließend an die oben angeführte Fragestellung nach der Thematisierungsweise von Migranten/innen in Schulbüchern wurde daher auf die Methode der Thematischen Diskursanalyse zurückgegriffen (vgl. Höhne 2003a). Für die Untersuchung des Migrantendiskurses hat es sich zudem als hilfreich erwiesen, zwischen verschiedenen Thematisierungsformen zu unterscheiden, was die thematische Präsenz von Migrant/-innen betrifft, die unterschiedlich stark ist. Von drei thematischen Differenzierungen ist auszugehen: 1) *Explizite Thematisierung* von Migranten/-innen bedeutet, dass sie eine eigene Lerneinheit bilden, die entsprechend im Inhalts- oder Stichwortverzeichnis auftaucht und daher thematisch von hoher Relevanz ist; 2) *Implizite Thematisierung* meint, wenn Migranten nicht in einem eigenen Kapitel, sondern im Rahmen eines anderen Themas mit thematisiert werden; 3) die *thematische Subsumtion* stellt schließlich die minimale Form der Thematisierung dar, wenn Migranten/-innen nur als Teil mehrerer übergeordneter Bild- oder Textthemata auftauchen etwa in Form einer Aussage eines Textes über Wohnprobleme.

Ziel der diskursanalytischen Rekonstruktion ist ein stufenweises Herausfiltern typischer, thematischer Verknüpfungen in Diskursdokumenten (Schulbuchseite, Interview, Zeitungsartikel). Dabei können die Dokumente auf der textuell-intradiskursiven Mikroebene hinsichtlich der thematischen Verknüpfungen, der

---

<sup>57</sup> Die Thematische Diskursanalyse, die im hier vorgestellten Schulbuchprojekt zum Einsatz kam, liegt auch einem durch die DFG geförderten Projekt zur diskursanalytischen Rekonstruktion des erziehungswissenschaftlichen Lerndiskurses zugrunde (Höhne/Forneck 2004). Da das Projekt erst begonnen hat, wird für die Darstellung des diskursanalytischen Vorgehens auf die Befunde aus dem Schulbuchprojekt zurückgegriffen, das von 1998 bis 2000 an der Frankfurter Universität unter der Leitung von Frank-Olaf Radtke durchgeführt wurde.

jeweiligen spezifischen semantischen Konfigurationen eines Diskurses bis hin zu den interdiskursiven Relationen untersucht werden. Neben der Rekonstruktion der für einen Diskurs konstitutiven semantischen Elemente stellt die Rekonstruktion des *impliziten Diskurswissens* eine zentrale Aufgabe der Thematischen Diskursanalyse dar.

Im unten stehenden diskursanalytischen Ablaufschema sind folgende Dimensionen berücksichtigt: Der materielle-mediale Rahmen des Diskurses (Diskursform), die intradiskursiven und mithin expliziten semantischen Verknüpfungen/Brüche, die interdiskursiven Anschlüsse bzw. das implizite Diskurswissen und schließlich die Bildebene, die spezifisch analysiert wird.

Den Ausgangspunkt für die Thematische Diskursanalyse bildet das Diskursdokument, das entsprechend der Fragestellung, der Festlegung des Gegenstandes und der diskursformalen Aspekte abgegrenzt wird. Das diskursanalytische Instrumentarium erlaubt, diskursimmanent zunächst das Dokument auf mögliche konstitutive semantische Elemente und Verknüpfungen hin zu untersuchen, dem eine Analyse und ein Vergleich mit weiteren Dokumenten des Korpus folgen. In einem bottom-up-Prozeß gelangt man daher zu allgemeineren Diskursstrukturen, die allmählich ein Muster und eine Regelmäßigkeit erkennen lassen, was als Diskursgerüst bezeichnet werden kann. Das komplexe textlinguistische, strukturalistische, argumentationstheoretische, semantische und semiotische Instrumentarium zielt auf die unterschiedlichen Ebenen, auf denen ein Diskurs ‚funktioniert‘. Viele text- und diskursanalytische Verfahren beschränken sich, wie etwa die Metaphernanalyse oder die Untersuchung rhetorischer Mittel, auf eine Dimension. Geht man aber – wie im vorliegenden Ansatz unterstellt – von der zeitlichen und semantischen Überdeterminierung von Diskursen aus, so liegt gerade in der Untersuchung des Zusammenwirkens unterschiedlicher Ebenen ein neues Moment und mithin ein Proprium der Thematischen Diskursanalyse. Das Ablaufschema der Thematischen Diskursanalyse gestaltet sich folgendermaßen:

<b>1</b>	Fragestellung und Datenbasis Korpuserstellung (semantisches Feld)
<b>2</b>	<i>Ersteindrucksanalyse</i>
<b>3</b>	<i>Diskursformanalyse</i> (medialer Rahmen) Markanz, Position, Raumanalyse
<b>4</b>	<i>Intradiskursive Relationen</i> Kohäsion Eingangssequenzen Delinearisierung Strukturalistische Operationen Modalitäten Seme, Isotopien Prädikation, Differenzen
<b>5</b>	<i>Interdiskursive Relationen</i> Kohärenz Mythische Strukturen (Denotation, Konnotation) Präsuppositionen Argumentationsanalyse Topoi (Themenkomplexe) Tropen (Metaphern, Metonymien, Synekdochen)
<b>6</b>	<i>Bildanalyse</i>

Es sei schon an dieser Stelle betont, dass die Liste einen Pool an möglichen Begriffen darstellt, auf die gegenstands- und dokumentenspezifisch zurückgegriffen wird. Zum Korpus, d. h. der Menge der zu untersuchenden Dokumente, gelangt man im ersten Schritt über die Bestimmung der Diskursform (Schulbuch) und die Erstellung eines *semantischen Feldes* als einer Art idealtypischer, thematischer Diskurs (z. B. Migrantendiskurs). Dieser Schritt speist sich

aus dem Vorwissen der Forscher bzw. aus Stichproben des Materials, wobei das Feld seinerseits offen gehalten wird. Für den Migrantendiskurs sähe ein solches Feld etwa so aus: ‚Ausländer‘, ‚Ein-/Zuwanderer‘, ‚Flüchtlinge‘, ‚Asyl/-gesetzgebung/-verfahren‘, ‚Integration‘, ‚Rassismus‘ etc. (Für eine detaillierte theoretische Begründung des verwendeten Instrumentariums und für eine exemplarische Analyse vgl. Höhne 2003a, Höhne/Kunz/Radtke 2004: 10-31). Im folgenden sollen in Form einer Synopse die Befunde der Frankfurter Schulbuchuntersuchung vorgestellt und anschließend kommentiert werden.

#### **4.3 Diskursanalyse der Darstellungsformen von Migranten/-innen in Schulbüchern**

Die Leitfrage, der in der Schulbuchuntersuchung von Höhne/Kunz/Radtke (2004) nachgegangen wird, lautet: Wie werden Migranten/-innen in hessischen und bayerischen Schulbüchern seit Anfang der 1980er Jahre dargestellt und welche Veränderungen der Darstellungsformen lassen sich beobachten? Zur Operationalisierung der Fragestellung wurde theoretisch und methodisch auf die Diskursanalyse, genauer: die Thematische Diskursanalyse zurückgegriffen. Diskurs wird hierbei als thematisch gebunden betrachtet, so daß der Gegenstand folgendermaßen präzisiert werden kann: Untersucht wird der Diskurs über Migranten/-innen in hessischen und bayerischen Schulbüchern. Das Schulbuch stellt ein komplexes soziales Wissensmedium dar (Höhne 2003) und es ist nicht nur mit anderen Medien vernetzt, sondern steht auch in einem direkten funktionalen Zusammenhang mit den Lehrplänen, die den äußeren und verbindlichen Rahmen für das in Schulbüchern vorfindbare Wissen bilden. Insofern liegt es nahe, sich bei der Untersuchung nicht auf die Schulbücher alleine zu beschränken, sondern vielmehr die Lehrpläne des jeweiligen Landes in die Analyse mit einzubeziehen. Sie selektieren und filtern das Schulbuchwissen in spezifischer Weise und setzen einen Rahmen, der – wie sich zeigen wird – im Falle von Hessen und Bayern signifikante Unterschiede, aber auch bemerkenswerte Gemeinsamkeiten aufweist. So zeigt schon ein oberflächlicher Blick auf die Lehrpläne, in welcher unterschiedlicher Weise die „Wirklichkeit von Migrantinnen“ diskursiv konstruiert wird und welche Differenzen (und Gemeinsamkeiten) für die jeweiligen Wirklichkeitszugänge konstitutiv sind.

Neben den Lehrplänen werden auch weitere Verbreitungsmedien wie Fernsehen und Printmedien in die Analyse des Migrantendiskurses einbezogen, die sozusagen den weitesten Rahmen bilden, in dem ein dominantes soziokulturelles Wissen über Migranten artikuliert wird. Der vergleichende Aspekt der Diskursanalyse, ergibt sich zum einen daraus, dass das Schulbuch als ein Medium in einer Kette von Medien zu begreifen ist, in dem ein schon immer vorgefiltertes Wissen zum Tragen kommt – eine Analyse des Schulbuchs als ausschließlich singulärem Medium schließt daher der hier entfaltete diskursanalytische Ansatz aus, der ein Novum in der Schulbuchforschung darstellt<sup>58</sup>. Zum anderen durchziehen thematische Diskurse wie der Migrantendiskurs ganz unterschiedliche soziale Bereiche und Praxisformen (z. B. Schulbücher, Fernsehen, Lehrerhandbücher, Zeitungen), was für eine vergleichende Analyse genutzt werden kann. Auf diese Weise kann ein Funktionswandel des Diskurses in unterschiedlichen Bereichen bzw. die verschiedenen Thematisierungsweisen ein und desselben Gegenstandes vergleichend untersucht werden. Damit verknüpft ist die Frage, ob bzw. in welcher Weise die Darstellungsformen von Migranten/-innen in Medien und Schulbüchern differieren bzw. Gemeinsamkeiten aufweisen. Erziehungswissenschaftlich ist diese Fragestellung von zentraler Bedeutung, wenn man bedenkt, dass der Wert von Schulbüchern zumeist mit deren Aufklärungsfunktion beschrieben wird, da sie ein anderes, sprich: besseres Wissen vermittelt werden soll(te). Ob die vergleichend untersuchten Darstellungsformen von Migranten/-innen in Massenmedien und Schulbüchern diesem pädagogischen Anspruch gerecht werden, ob die pädagogisch-didaktische *differentia specifica* von Schulbüchern gegenüber anderen Medien empirisch-strukturanalytisch nachweisbar ist, stellt zwar kein explizites Ziel der vorliegenden Untersuchung dar, doch zeigen sich auch vielfach *strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen Medien- und Schulbuchwissen*. So ist zumindest die Frage an eine pragmatische, d. h. auf Verbesserung hin orientierte Schulbuchforschung zu adressieren, in welcher Weise überhaupt noch von einer Strukturdifferenz zwischen Schulbuchwissen und Medienwissen ausgegangen werden kann oder ob sich das Schulbuch nicht mehr oder minder unmerklich in den letzten Jahrzehnten der dominanten Struktur der Massenmedien anver-

---

<sup>58</sup> Für eine grundlegende Kritik der Eindimensionalität der Schulbuchforschung vgl. Höhne 2003: 20 ff.

wandelt hat – und anverwandeln musste, um sozusagen als eigenständiges Medium bestehen zu können.

Besondere Aktualität gewinnt der vergleichende Blick auf Schulbücher und Medien im Kontext gegenwärtiger Diskussionen über den zunehmenden sozialisatorischen Einfluss der (Massen)Medien (Schorb/Mohn/Theunert 1998, zu Schulbüchern Höhne 2003: 74 ff., 95 ff.), denn erst wenn die angedeuteten medialen Verkettungen von Schulbüchern mit anderen Medien berücksichtigt werden, können überhaupt empirisch Effekte von Verstärkung, Blockade, Konterkarieren usw. auf der *Ebene von Diskursen* festgestellt werden. Dieser Punkt macht noch einmal deutlich, auf welcher empirischen Ebene die vorliegende Untersuchung zu verorten ist: Analysiert werden die Formationsregeln von Diskursen, wie sie in typischen Aussagen und Aussageverkettungen auftauchen (Foucault 1995), durch die Migranten/-innen als spezifischer Gegenstand konstruiert werden.

Konkret bedeutet dies für den Migrantendiskurs, dass typische Aussagen und Bilder über Migranten/-innen, die sich empirisch im Material rekonstruieren lassen (müssten), so etwas wie eine thematische Einheit des Diskurses gewährleisten, die zunächst einmal heuristisch unterstellt wird. Dabei bleibt nichtsdestotrotz und gerade auch der Blick für Differenzen und unterschiedliche Darstellungsformen offen, die im Diskurs auftauchen. Mit der Analyse von Diskursen wird aber nicht nur einfach Sprache untersucht, sondern ein soziales und dominantes Wissen, wie es im Falle des Schulbuchs politisch-administrativ und wissenschaftlich legitimiert ist. Wenn daher oben bei der Gegenstandsbeschreibung von den Darstellungsformen bezüglich Migranten/-innen die Rede war, so geht es im weiteren Sinne um das dominante gesellschaftliche Wissen, das in Schulbüchern – und dazu vergleichend in Massenmedien und Lehrplänen – über Migranten erzeugt wird. In dieser Hinsicht stellt die Diskursanalyse eine Analyse gesellschaftlichen Wissens dar (vgl. Höhne 2003: 270).

Wenn ein zentrales Ziel von Diskursanalyse in der Rekonstruktion und Analyse dominanten sozialen Wissens besteht, so meint dies nicht ein ideologiekritisches Vorgehen und Bewerten des vorfindbaren Wissens. Vielmehr geht es darum, das in den Schulbüchern enthaltene sprachliche, bildliche und graphische Material, d. h. den Diskurs über Migranten/-innen eingehend zu rekonstruieren und zu analysieren, ohne damit unmittelbar den weitergehenden An-

spruch auf eine bessere oder adäquate Darstellung zu erheben. Es macht keinen Sinn, diese Art der Diskursanalyse direkt mit dem pädagogischen Ansinnen der (vermeintlichen) Verbesserung von Schulbüchern zu verbinden und sich dem Dilemma rein pragmatisch ausgerichteter Schulbuchforschung auszusetzen. Dieses besteht darin, dass a) keine empirischen Untersuchungen über die Wirkung von Schulbüchern existiert, welche die Kriterien für eine entsprechende Überarbeitung liefern müssten (vgl. dazu ausführlich Höhne 2003b: 13 ff.) und b) dass keine Erkenntnisse über die Art und Weise sowie das Zustandekommen und die Struktur des interessierenden Diskurses vorliegen. Pädagogische Kriterien alleine reichen aber für die Verbesserung von Schulbüchern nicht aus, wenn keine Aufschlüsse über die soziale Struktur des zu vermittelnden (Diskurs)Wissens vorliegen und wenn das „Was“ vor dem „Wie“, d. h. der didaktischen Transformation strukturell nicht klar wird.

Mit der hier unternommenen Untersuchung ist daher die zweite Ebene berührt, die Aufschlüsse über die Art und Struktur des Wissens über Migranten/-innen liefern soll, wie es in Schulbüchern – und dazu vergleichend in Medien und Lehrplänen – diskursiv artikuliert wird. Dem liegt die These zugrunde, dass in der Absicht pädagogischer Vermittlung nicht beliebig und „voraussetzungslos“ auf Wissen zurückgegriffen werden kann, sondern die sozialen Formen, Strukturen und Funktionen des Vermittlungswissens mit berücksichtigt werden müssen. Vor allem in Zeiten des raschen medialen Wandels von Wissensstrukturen, der Vervielfachung der Orte, an denen Vermittlung geleistet wird – an erster Stelle die Massenmedien – und der Pluralisierung der Wissensformen ist es notwendiger denn je, sich erziehungswissenschaftlich mit Fragen der sozialen Formierung und Organisation von Wissen *grundlegend* auseinanderzusetzen, welche die *conditio sine qua non* jeder pädagogischen Vermittlung darstellt. Insofern kann eine Art „Diskursaufklärung“ geleistet werden, um die komplexen Zusammenhänge von Schulbuch-, Lehrplan- und Medienwissen zu erhellen und damit eine Voraussetzung für eine weiter gehende Diskussion um den Stellenwert und die Verbesserungsfähigkeit von Schulbüchern zu schaffen.

Mithilfe der diskursanalytischen Perspektive auf die zu untersuchenden Schulbücher lässt sich der Gegenstand der Analyse in folgender Weise genauer konturieren: Es geht um eine intensive Rekonstruktion und Analyse des Migrantendiskurses in hessischen und bayerischen Schulbüchern, der mit dem ent-

sprechenden Diskurs in Lehrplänen und Massenmedien verglichen werden soll. Da die Vorgaben der Lehrpläne und die Zulassungskommissionen das Schulbuchwissen in einer unmittelbaren Weise steuern und kontrollieren, macht es Sinn, zunächst die Lehrpläne zu untersuchen, um in dieser Art den „Weg des Wissens“ durch die verschiedenen Selektions-, Kontroll- und Filterinstanzen hindurch zu verfolgen.

*Stichwort-Synopse und Resümee der Diskursanalyse von Schulbücher, Lehrpläne und Medien*

**Hessische Schulbücher**

**1. SBG: Meier (1981a): Sachunterricht 3:**

- explizite Thematisierung
- 'Modellfamilien'
- ausländisch = türkisch
- Topoi: Heimat, Armut, Problem, Entwicklung, Integration
- Differenzen: wir/sie, hier/dort, modern/vormodern

**Meier (1981b): Sachunterricht 4:**

- explizite Thematisierung
- ausländisch = türkisch
- Komplex 'Wohnen+Problem'
- deutsches Helfersubjekt vs. ausländisches Helferobjekt
- Differenzen: wir/sie, modern/vormodern, deutsch/türkisch, hier/dort
- Diskursinstanzen: man/Klasse, deutsch/ausländisch (türkisch)
- Stellvertretende Rede
- Migranten als Beobachtungsobjekt
- Orientalismus-Typisierungen
- Figur des Fremden (Fremdhermeneutik).

**Becker/Uhl (1982/): Thema Politik:**

- Implizite Thematisierung, Querschnittsthematisierung von Migranten
- Komplex 'Wohnen+Problem'
- doppelter Verstehensbegriff
- Vorurteils-Subjekt, Selbstaufklärung
- Stellvertretende Rede
- Sprachrealismus

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <p><b>3. SBG: Becker/Uhl (1987): Thema Politik:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Implizite Thematisierung, Querschnittsthematisierung von Migranten</li> <li>■ Komplex 'Wohnen+Problem'</li> <li>■ doppelter Verstehensbegriff</li> <li>■ Vorurteils-Subjekt, Selbstaufklärung</li> <li>■ Stellvertretende Rede</li> <li>■ Sprachrealismus</li> </ul> | <p><b>5. SBG: Des-sau/Hettwer/Wunderlich (1983): Wir entdecken...3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Thematische Subsumtion</li> <li>■ Differenz: deutsch/ausländisch</li> <li>■ Komplex 'Wohnen+Problem+ Migranten'</li> </ul> | <p><b>6. SBG: Des-sau/Hettwer/Wunderlich (1982): Wir entdecken...2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Thematische Subsumtion</li> <li>■ italienische Migranten</li> <li>■ gezielte 'Dethematisierung'</li> </ul> |
|---|--|--|

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <p><b>6. SBG: Beck/Soll (1982a/1995): Sach- und Machbuch 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 1982: Implizite Thematisierung</li> <li>■ Namenssignifikanten</li> <li>■ Differenzen: deutsch/ausländisch, modern/vormodern</li> <li>■ Getto-Index</li> <li>■ Komplex 'Kinderreichtum+ Unterschicht+Migranten' als implizites Wissen</li> <li>■ 1995: Explizite Thematisierung</li> <li>■ Subjektstatus von Migranten ('eigene Stimme')</li> <li>■ Umkehrung der Fremdfigur</li> </ul> | <p><b>6. SBG: Beck u.a. (1982b/1996): Sach- und Machbuch 4:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 1982: Keine Thematisierung</li> <li>■ 1996: Explizite Thematisierung</li> <li>■ Nationale Differenzen = Kulturelle Differenzen</li> <li>■ Differenzen: fremd/eigen, europäisch/außereuropäisch</li> <li>■ Repräsentationsfunktion (Synekdoche)</li> <li>■ Topoi: Bereicherung, 'Globalisierung', Multikulturalismus</li> <li>■ Folklore (Orientalismus)</li> <li>■ Signifikanz physischer Merkmale</li> </ul> | <p><b>7. SBG: Bax (1990): Sozi-alkunde 2:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Explizite Thematisierung</li> <li>■ Topoi: ökonomischer Nutzen</li> <li>■ Komplex: 'Kultur+Problem'</li> <li>■ Differenzen: arm/reich, entwickelt/rückständig, Stadt/Land, Inländer/Ausländer, eigen/fremd</li> <li>■ Türkische Migranten als Prototyp</li> </ul> |
|---|--|--|

### Bayerische Schulbücher   Lehrpläne

- Thematische Leitdiffere-  
nzen christlich/nicht-christlich
- Helfersubjekt deutsche  
Schüler vs. Integrations-  
objekt Migranten
- Migranten als Problem-  
bzw. Defizitexistenzen  
(Figur 'Neuankömm-  
ling/Quereinsteiger')
- Lokaler Heimatbegriff
- Differenzen: wir/sie, ei-  
gen/fremd, mo-  
dern/vormodern,  
hier/dort,  
deutsch/ausländisch,  
behindert/nicht-  
behindert, jung/alt,  
krank/gesund
- Folklore (Kultur 1)
- Universelles Kollektiv-  
subjekt (Mensch), mora-  
lische Anerkennung von  
Differenz
- negativer/positiver Ex-  
klusion (Normalisierung)
- Explizite Dauerbeobach-  
tung von Migranten (Ar-  
beitsanweisung)
- Orientalistische Typisie-  
rungen (Kultur 2)
- Ausländer = Türken
- Signifikanz physiogno-  
mischer Merkmale
- Komplex 'Migran-  
te+Problem+Demograph  
ie+Asyl+Ökonomie'

### **Gemeinsamkeiten hessi- scher und bayerischer Lehrpläne:**

- wir/sie-Differenz (thema-  
tische Besonderung als  
'Gastarbeiter' oder 'Aus-  
länder')
- Signifikanz nationa-  
ler/kultureller, religiöser  
und geographischer Dif-  
ferenzen
- Topoi: Toleranz, Vorur-  
teile, Integration, Diffe-  
renzanerkennung
- Rollenverteilung: Deut-  
sche Integrationshelfer  
und Defizit-Migranten
- Differenzierte Normalitäts-  
zugänge
- Migranten als Experten  
'ihrer' Kultur (Subjektpo-  
sition)

### Bayerische Lehrpläne

- Explizite Betonung der  
christlichen und lokalen  
Identität
- „Gemeinschaft“ als Be-  
zugsgröße
- Asymmetrische Kultur-  
differenzen
- Heimat als bedeutsamer  
Referenzpunkt
- Universelles Integrati-  
onskonzept (moralischer  
Universalismus)
- Figur des 'Neuankömm-  
lings/Quereinsteiger'
- Thematische Nische

### Medien

- Differenzen: wir/sie,  
fremd/eigen,  
deutsch/ausländisch,  
christlich/islamisch,  
hier/dort, mo-  
dern/vormodern
- Komplex 'Migranten-  
Problem-Gefahr'
- Türken als 'Allzufremde'
- Orientalismus (Dorf, Ba-  
sar...)
- Topoi: zwischen zwei  
Stüh-  
len/Welten/Kulturen,  
Bahnhof
- Stellvertretende Rede
- Negative Bewertung von  
Differenzen (Nachrich-  
tenfaktor: Negativität)

### Hessische Lehrpläne

- „Gesellschaft“ als Referenzgröße
- Symmetrische Kulturdifferenzen
- Partikularistisches Integrationskonzept
- Figur des 'Neuankömmlings/Quereinsteigers' (für die 80er Jahre)
- Thematische Nische und Querschnittsthematisierung

In den hessischen Sachkundebüchern stellt sich die Diskursentwicklung, was die Darstellung der Migranten/-innen betrifft, folgendermaßen dar (exemplarisch: Meier (1981a): Sachunterricht 3 und Meier (1981b): Sachunterricht 4; für alle Schülerbiographien komplett vgl. Höhne/Kuntz/Radtke 2004: 83-204). Es findet sich eine explizite Thematisierung, wobei sogenannte 'Modellfamilien' idealtypisch unterschieden werden. Die bürgerliche Kleinfamilie dient hierbei als Maßstab, während die alleinerziehende Mutter und die türkische Großfamilie – was die Türkei betrifft – als Varianten dargestellt werden. Wie in fast allen hessischen und bayerischen Schulbüchern wird das Merkmal „ausländisch“ mit „türkisch“ gleichgesetzt. Während die türkische Familie in der Türkei als besagte Großfamilie dargestellt wird, wird die Migrantenfamilie in Deutschland als die „modernisierte“, d.h. verbürgerlichte Form vorgeführt. Die Darstellung ist durch das dominante Differenzmuster „modern/vormodern“ geprägt, durch das schließlich auch die geographische und zeitliche Differenz hergestellt in Gestalt von „hier/dort“ und „gestern/heute“. So wird der Migrationsprozess symbolisch verzeitlicht und verräumlicht. Dennoch ist das „dort“ auch noch spezifisch geprägt. Hierbei wird fast durchgängig auf die Topoi „Heimat“, „Armut“ und „Problem“ zurückgegriffen. Ein vorherrschender Problemkomplex, der schulbuchübergreifend thematisiert wird, ist „Wohnen+Problem“. Migrantenkinder werden zumeist in der Figur des Neuankömmlings – später auch des Seiteneinsteigers – dargestellt und zumeist zum Beobachtungsobjekt durch deutsche Mitschüler/-innen und Lehrer/-innen gleichermaßen gemacht. Hierbei wird ihnen durch das deutsche „Helfersubjekt“ (deutsche Familie, Mitschüler/-innen usw.) vielfach Hilfe zuteil, wodurch eine Integrationssituation mit einem entsprechenden Ap-

pell simuliert wird. Im Rahmen dieser Darstellung ist die Komplementärrolle der ausländischen Mitschüler/-innen als „Helferobjekt“ aufzutreten. Insgesamt kommt in den hessischen Schulbüchern der 80er Jahre eine politische Integrationsstrategie zum Ausdruck, welche der Darstellung der Migranten/-innen als „Integrationsobjekt“ zugrunde liegt.

Mit dem neuen Sach- und Machbuch 3 (Beck 1995) findet ein doppelter markanter Diskurswechsel dahingehend statt. Nationale Differenzen werden als kulturelle Differenzen dargestellt, d.h. die Darstellung folgt der Logik von „Nationalkulturen“, wobei eine weitere Differenz entscheidend wird: „europäisch/außereuropäisch“, die in bayerischen Schulbüchern vor allem auch über die religiöse Differenz von „christlich/islamisch“ transportiert wird. Man kann sagen, dass die multikulturelle Gesellschaft ab Mitte der 90er Jahre in den Schulbüchern angekommen ist und Fragen der kulturellen Identität eine zentrale Rolle spielen. Dies ist ambivalent, da Migranten/-innen zum einen als kulturell fremd und andersartig dargestellt werden, aber auf der anderen Seite zum ersten Mal überhaupt so etwas wie eine eigene Stimme und damit Subjektstatus erhalten, wenn sie „ihre Kultur“ einbringen können. Bemerkenswert ist die Umkehrung der Fremdfigur im neuen Sach- und Machbuch für die dritte Jahrgangsstufe, da hier ein deutscher Schüler, der neu in Berlin ist, in der Klasse als „Fremder“ wahrgenommen wird und die ausländischen Schüler/-innen ihm bei der Orientierung helfen, also quasi Integrationsarbeit leisten.

Die thematische Leitdifferenz in bayerischen Heimat- und Sachkundebüchern ist „christlich/nicht-christlich“ und damit klar religiös geprägt. Migranten/-innen werden als Problem- bzw. Defizitexistenzen (Figur ‘Neuankömmling/Quereinsteiger’) dargestellt und auf der Grundlage einer universalistisch (christlich) geprägten Integrationsprogrammatik zum expliziten Objekt von Hilfe – zumeist in der Verbindung mit zwei anderen Zielgruppen, nämlich „Alte“ und „Behinderte“. In den bayerischen Grundschulbüchern ist ein starker lokaler Heimatbegriff dominierend, der folkloristisch orientiert ist (Bräuche, Rituale). Auf dieser Ebene findet sich auch die gleichermaßen nationalkulturell ausgerichtet Konstruktion des Migranten als kultureller Fremder (andere Speisen, andere Lieder, andere Traditionen). Insgesamt ist die Darstellung durch die Differenzen „wir/sie“, „eigen/fremd“, „modern/vormodern“, „hier/dort“, „deutsch/ausländisch“, „behindert/nicht-behindert“, „jung/alt“ und

„krank/gesund“ bestimmt. Auch hier ist die türkische Migrantengruppe die prototypische „Fremdgruppe“.

Verglichen mit der Darstellung von Migranten/-innen in Medien lässt sich sagen, dass die grundlegenden Differenzen, die den Migrantendiskurs in Schulbüchern strukturieren, auch in den Medien zu finden sind. Es handelt sich um die Differenzen „wir/sie“, „fremd/eigen“, „deutsch/ausländisch“, „christlich/islamisch“, „hier/dort“, „modern/vormodern“. Türken werden zumeist als ‚Allzufremde‘ positioniert, so dass man sagen kann, dass medienübergreifend eine symbolische Wasserscheide aus den Differenzen „christlich/islamisch“ bzw. „abendländisch/morgenländisch“ sowie „europäisch/außereuropäisch“ existiert. Der signifikante Unterschied zwischen der Migrantendarstellung in Massenmedien und in Schulbüchern besteht darin, dass Migranten/-innen in ersterem aufgrund des medialen Strukturmerkmals „Negativität“ als Nachrichtenfaktor als „Gefahr“ oder „Problem“ dargestellt werden. Resümierend lässt sich sagen, dass die übergreifenden Muster der Darstellung von Migranten/-innen in Medien und Schulbüchern die These der intermedialen Verknüpfung von Schulbüchern stützen (Höhne 2003b) und es wäre genauer zu untersuchen, inwieweit die medialen Strukturen mittlerweile zu einem konstitutiven Bestandteil von Schulbuchwissen geworden sind.

#### **4.4 Evaluation als Wissens- und Machtform**

Wenn davon ausgegangen wird, dass es sich bei Evaluation nicht nur um eine Technik oder Methode zur Rationalisierung von Entscheidungen handelt, die schlechter oder besser eingesetzt werden kann oder die ideologisch ge- oder missbraucht werden kann, dann eröffnet sich eine spezifisch epistemisch-diskursanalytische Perspektive auf die *Art und den Voraussetzungen des Evaluationswissens*. Auf diese Weise lassen sich die implizit vorhandenen Vernetzungen mit anderen Wissensformen herauspräparieren und Machtfunktionen und –konstellationen genauer bestimmen. Evaluation wird dabei als ein komplexes soziales Wissen und zunächst nicht als ein wissenschaftliches oder auf einen Bereich beschränktes Spezialwissen aufgefasst (Höhne 2004a: 2 ff.). Es lässt sich genauer als Beobachtungswissen auffassen, durch das eine Gesellschaft bestimmte Handlungen und Praktiken einer systematischen Bewertung

unterzieht (ebd.). Dabei geht es vor allem um die Bewertung und Kontrolle von Wirkungen, in denen sich schon immer „akzeptierte Vorstellungen von Kausalität, Komplexität und Einwirkung“ widerspiegeln (ebd.: 4). In diesem Sinne stellt Evaluation ein zentrales Mittel sozialen „Kausalitätsmanagements“ dar, das sich an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zu einem komplexen Dispositiv verdichtet.

Die historische Verdichtung kann in vier Phasen der Entwicklung des Evaluationsdiskurses nachgezeichnet werden. Die erste Phase, welche etwa die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts umfasst, stellt eine Vorphase des Evaluationsdiskurses dar. Dieser beginnt explizit um die Jahrhundertwende, und ist durch den Taylorismus sowie durch psychologische Messtechnologien gekennzeichnet (2. Phase). Anders als in den USA, wo Evaluation in Form von Lernzielüberprüfungen im Bildungsbereich von Ralph Tyler im dem 40er Jahren wesentlich Grund gelegt wurden – er gilt als „Vater der Evaluation“ (Grüner 1993: 34) – wurde in Deutschland erst in den 60er Jahren durch die Bildungsreform, die Förderung der Bildungsökonomie als eigenständiger Forschung und im Kontext der Curriculums- und Schulforschung der Rahmen für Evaluation geschaffen. Hierbei ist nicht zu vergessen, dass internationale Ereignisse wie der „Sputnik-Schock“ und internationale Organisationen wie die OECD und die UNESCO dazu beigetragen haben, Bildungssysteme und deren Entwicklung zum Topthema zu machen (3. Phase). Die vierte Phase kann in den 90er Jahren mit der gesellschaftlichen Durchsetzung neoliberaler Praktiken (z.B. New Public Management) angesetzt werden, in der Evaluation als Instrument von Leistungsmessung und Effizienzsteigerung eine Schlüsselstellung einnimmt. Die unterschiedlichen Diskursphasen stellen dabei keine streng abgrenzbaren Abfolgen dar, sondern bieten eine Heuristik, um die komplexen Konfigurationen unterschiedlicher Diskurse sichtbar zu machen, die sich in bestimmten Perioden verdichten (ausführlich Höhne 2004a: 13-29).

Evaluation stellt sich nach der diskurshistorische als komplexes soziales Beobachtungswissen auf den Ebenen alltäglicher und wissenschaftlicher Praktiken dar. Weiterhin bildet Evaluation eine panoptische Kontrolltechnologie, durch welche Gesellschaft und Subjekte unter (gegenseitige) Dauerbeobachtung und Dauerbewertung gestellt werden, die sich aus einem Set kybernetischer Praktiken wie Assessment, Supervision, 360 Grad Feedback auf der Ebene von

Organisationen konstituiert. Darüber hinaus wurden aufgrund der technisch-medialen Entwicklung seit den 70er Jahren komplexe, sozialwissenschaftliche und politische Beobachtungssysteme wie Massenkommunikationsforschung, Konsumentenforschung, Umfragen, Datenbanken usw. geschaffen – Stichwort Massenfeedback – die ein zentrales Signum einer „Evaluationsgesellschaft“ bilden. In diesem gesellschaftlichen Rahmen hat sich Beobachtung als wesentlicher Steuerungsmodus postmoderner Gesellschaften etabliert und über vielfältige Praktiken normalisiert, wozu Evaluation als Instrument und Methode wesentlich beigetragen hat. Die dahinter stehende und historisch über 150 Jahre zurückreichende Utopie ist die einer völligen Kontrolle von Komplexität, Kausalität und Wirkungen von Handeln über Wissen und Information.

Durch (Selbst)Beobachtung werden kybernetische Kontrollkreisläufe in Gang gesetzt, durch die punktuell und permanent „Korrekturen“ eines gestörten Gleichgewichts vorgenommen werden können. Angezielt ist im Kontext des Neoliberalismus eine Selbstadjustierung der Subjekte an „normale Risikolagen“, wobei pädagogische Konzepte des lebenslangen Lernens und Kompetenzerwerbs die Anrufung zur steten Selbstevaluation pädagogisch rationalisieren. Individualisierung von Risiken und die Aufforderung, Leben und Lernen selbst zu managen, stehen komplementär zueinander.

Evaluation, verstanden als spezifischer gesellschaftlicher Umgang mit Komplexität bzw. Kausalität, bildet einen Teil eines weit verzweigten sozialen Wissens um Wirkungen, Kausalität und Zusammenhänge. In Form wissenschaftlichen Wissens zweiter Ordnung kann Evaluationswissen methodisch-systematisch gesteigert werden, wodurch es zur Rationalisierung von Entscheidungen und Handeln beiträgt. Hierfür steht die Phase der Planungsrationalität der 60er und 70er Jahre, in der Evaluation explizit als Teil sozialer Reformen angewendet wurde. Gegenüber dieser Programmevaluation, in der Wirkungen untersucht wurden, geht es in den 90er Jahren wesentlich um die Evaluation von Leistung, Effektivität und Effizienz. Ein Effekt der indikatoren gesteuerten Leistungsmessung und quantitativen Evaluation ist die Etablierung einer neuen, ökonomischen Rationalität, mit der eine andere Entscheidungslogik durchgesetzt werden soll. Die Metapher der „black box“ ist auf Bildungsinstitutionen genauso wie auf die Bildungssubjekte gleichermaßen anwendbar, da ihre „inneren Strukturen“ auf dieser Ebene der Abstraktion irrelevant sind. Evaluation stellt im Rah-

men des New Publik Management ein zentrales Mittel des Gleichnamigmachens und des abstrakten Vergleichens dar. Dergestalt wirkt sie als Selektionsmittel oder zumindest als rationales Mittel der Legitimation von Selektion und trägt zur Rationalisierung von Risikoängsten bei. Eine theoretische Alternative zu dieser Art von Evaluation könnte die Ableitung des Evaluationsbegriffs aus einem anspruchsvollen und komplexen Qualitätsbegriff sein, der auch deutlich machte, dass Evaluation von spezifischen Zielen, Bereichen und Gegenstände abhängt, bei denen sie zur Anwendung kommt. Darüber hinaus ist ein sozialhistorischer Blick auf Evaluation notwendig, um die subtilen Machteffekte, die unzweifelhaft damit einhergehen, zu analysieren.

#### **4.5 Der Lerndiskurs in der Pädagogik**

In dem von der DFG geförderten Projekt werden die Veränderungen des Lerndiskurses in Aufsätzen aus zehn erziehungswissenschaftlichen Fachzeitschriften für den Zeitraum von 1981-2000 diskursanalytisch untersucht. Mit dieser Art der Untersuchung wird *qualitativ* über übliche quantitative Untersuchungen zu Themenkonjunkturen hinausgegangen, indem die semantisch-thematischen Mikrostrukturen auf der Textebene (Argumentationen, Metaphern usw.) analysiert werden. Methodisch sowie inhaltlich liegt noch keine vergleichbare Studie vor. Ziel ist ein Reflexionsgewinn für die Erziehungswissenschaften, für die Lernen einen zentralen Gegenstand darstellt, der sich angesichts der theoretischen Diversifizierung des thematischen Feldes und der aktuellen allgemeingellschaftlichen Bedeutung des Lerndiskurses besonders anbietet.

In einer Stichprobe wurden im Rahmen einer Voruntersuchung vier Hauptstränge des Lerndiskurses identifiziert: *Kognitionstheorien*, *Radikalkonstruktivismus*, *Theorien des Organisationslernens* und *Lebenslanges Lernen*. Die Stichprobe bestand aus jeweils acht Aufsätzen aus fünf Zeitschriften über den genannten Zeitraum, in denen Lernen am umfangreichsten thematisiert wurde. Der Zeitraum wurde in vier Phasen à fünf Jahre unterteilt (1981-1985, 1986-1990, 1991-1995, 1996-2000) und für jede Phase wurden zwei Artikel zum Lernbegriff pro Zeitschrift ausgewählt, so dass anhand der 40 ausgewählten Artikel ein Überblick über der thematischen Verläufe, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten gewonnen werden konnte.

Aufgrund der vier in den Voruntersuchungen freigelegten Diskursstränge des Lerndiskurses stellt sich daher grundsätzlich die Frage nach der Einheitlichkeit des wissenschaftlichen Gegenstandes „Lernen“ innerhalb der Disziplin, der im Projekt nachgegangen wird. So wird u.a. die These verfolgt (und muss überprüft werden), dass auch der Versuch der Rückbindung des Lernbegriffs an einen Subjektbegriff in den einzelnen Ansätzen diese Einheit aufgrund der gleichermaßen heterogenen Konzeptionen von Subjekt nicht mehr gewährleistet, sondern sie im Gegenteil noch stärker in Frage stellt. Vielmehr drängt sich der Eindruck auf, dass der Lerndiskurs auch einen „Schauplatz des Kampfes um unterschiedliche Subjektkonzeptionen“ darstellt, der erbittert geführt wird, Methodisch wird mit der Thematischen Diskursanalyse gearbeitet (vgl. Punkt 4.2), in welche die Analysesoftware „atlas ti“ integriert wurde, um den umfangreichen Textkorpus adäquat bearbeiten und die thematischen Stränge genauer identifizieren zu können. Es wird u.a. untersucht, welche semantischen und konzeptuellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten vorliegen, indem die damit verbundenen Differenzen, Argumentationen und Metaphern analysiert werden, die im entsprechenden Lerndiskurs auftauchen. Theorien werden hierbei als ein begriffliches, argumentatives und auch rhetorisches komplexes Ganzes verstanden, in dem etwa Metaphern einen konzept- und theoriekonstitutiven Status besitzen (vgl. Knorr-Cetina 1991: 92 ff., Maasen 1999). Theorien „funktionalisieren“ somit als sprachlich-diskursive Konstruktionen semantisch auf verschiedenen Ebenen (Metaphern, Argumentationen, analytische Begriff und Konzepte) und stellen weniger, wie dies traditionellerweise unterstellt wird, ein kohärentes Set eindeutiger Aussagen dar.

Wie wichtig eine Analyse von Metaphern sein kann, verdeutlicht exemplarisch Terharts Kritik am „Bild des Netzes (...) ohne festes Zentrum und ohne feste Hierarchie“ (1999: 635) als Leitmetapher in radikalkonstruktivistischen Lerntheorien, mit der Wissen beschrieben wird. Hierbei werde eine Metapher aus den Bereichen „Computer“ bzw. „Neurophysiologie“ mit zweifelhaften Implikationen auf den Lernbereich übertragen. Entscheidend sei demgegenüber, dass der Konstruktionsprozess nie bei Null beginne, da als Basis immer die bereits vorhandene (Wissens-) Struktur und somit eine Art „Zentrum“ vorliege, das den Ausgangspunkt für *weitere* Erkenntnisse und Lernerfahrungen bilde (ebd.: 635). Demzufolge sei es genauso wichtig, die „Wissensstrukturierung“ (vgl.

ZfPäd- Schwerpunkt 1996, H. 2) auf der Vermittlungsseite als dem komplementären Prozess zur Aneignung mit in den Blick zu nehmen. Kritisiert werden also die Implikationen, die mit den metaphorischen Ausdrücken transportiert bzw. auf ein neues Feld übertragen werden. Die beiden Metaphern „Netz“ und „Konstruktion“ verweisen hierbei auf die impliziten, semantischen Merkmale „dezentriert“ und „kontingent“.

In den einzelnen Lerndiskursen werden unterschiedliche Subjektfiguren verwendet, die sich etwa mit dem Differenzschema subjektorientiert/selbstorganisiert gegenüber der klassischen Qualifikation mit den Merkmalen fremdorganisiert/vorgegeben beschreiben lassen. Damit ist ein grundlegender Wandel von Subjektvorstellungen verbunden, bei dem – so die These – neben funktionalen Merkmalen vor allem widersprüchliche Eigenschaften integriert werden, denen Subjekte zunehmend aufgrund der unterschiedlichen sozialen Ansprüche, die an sie gerichtet werden, ausgesetzt sind.

Was die Ziele der Untersuchung betrifft<sup>59</sup>, so soll die systematische Rekonstruktion des Lerndiskursverlaufs auf der Ebene des thematischen Gegenstandes einen Beitrag zur *Diskursgeschichte* der Disziplin liefern. Diese stellt keinen Selbstzweck dar, sondern die Untersuchung der Implikationen, normativen Prämissen, der metaphorischen Prozesse usw. innerhalb der einzelnen lerntheoretischen Ansätze sowie der begrifflichen Differenzen, Überschneidungen und Anschlüsse zwischen den Konzepten zielt auf einen *Reflexionsgewinn* für die Erziehungswissenschaften in der Weise, dass die Disziplin einen Einblick in die Produktionsbedingungen ihres eigenen Feldes erhält. Damit reiht sie sich ein in eine Tradition reflexiver Analysen pädagogischer Thematisierungsformen und Themenkonjunkturen, wie sie seit Mitte der 80er Jahre vor allem anhand von Zeitschriftenanalysen vorgenommen werden (Stroß/Thiel 1998, Keiner 1999). Gegenüber diesen thematisch-quantitativen Analysen ist mit der hier konzipierten Studie ein *thematisch-qualitativer* Zugang zum Material beabsichtigt, mit dem über das quantitative Messen von Themenkonjunkturen hinaus das *Wie* eines Themas bzw. der thematischen Verknüpfungen unter die Lupe genommen werden soll. Disziplinen konstituieren sich durch ein Spezialwissen, das systematisch hervorgebracht wird: „Erzeugt und gestützt wird dieses Wissen durch themenbezogene und insofern einem Formzwang unterworfenen

---

<sup>59</sup> Befunde liegen aufgrund der Tatsache, dass das Projekt erst im Juni 2004 begonnen wurde, natürlich noch nicht vor.

Kommunikation“ (Keiner 1999: 59), wozu als „kommunikatives Basiselement im Wissenschaftssystem“ die Publikation und hierbei besonders Zeitschriften gehören (ebd.: 18). Will man genauere Aussagen über die Struktur dieses Wissens treffen, ist es notwendig, sich nicht nur thematische Konjunkturen in Gestalt von Schlüsselbegriffen anzusehen, sondern einen genauen Blick auf die semantische Struktur der Diskurse zu werfen.

Über die Methode der Diskursanalyse wird zum einen das sprachlich-diskursiv artikulierte Disziplinwissen systematisch beobachtet, was eine Voraussetzung für die Selbstvergewisserung der Disziplin bezüglich der Art ihrer Theorieproduktion darstellt. In Anlehnung an aktuelle Theorien sozialen oder kulturellen Gedächtnisses (Welzer 2001) kann von einem *disziplinären Gedächtnis* gesprochen werden, das eine Disziplin in selbstreflexiver Hinsicht zu konstruieren hätte. Dabei ginge es um eine Art „Diskursaufklärung“, die mit der Analyse erziehungswissenschaftlicher Lernkonzepte angestrebt ist, womit sich diese diskursanalytische Betrachtungsweise neben der erwähnten Analyse thematischer Verläufe in Fachzeitschriften einer Traditionslinie anschließt, die in den achtziger bzw. neunziger Jahren mit der Analyse „Pädagogischen Wissens“ (Oelkers/Tenorth 1991, Stoß/Thiel 1998) bzw. „Pädagogischen Argumentierens“ (Paschen/Wigger 1992) ihren Ausgang nahm. Die Untersuchung soll darüber hinaus zur begrifflichen Transparenz des Gegenstandes Lernen mit Blick auf empirische Analysen von Lernprozessen beitragen, da bezüglich der Erforschung organisationaler und sozialer Lernprozesse ein beträchtliches Forschungsdesiderat vorliegt (Forneck 2002: 732). Erst die Verknüpfung von quantitativer Makroebene von Diskursen, auf der über grobe Schlüsselbegriffe Themenkonjunkturen über einen längeren Zeitraum untersucht werden können, mit der thematisch-qualitativen Analyse von Diskursverknüpfungen liefert ein genaues Bild über die disziplinäre Wissensproduktion. Daher liefert dieses Forschungsprojekt ein gute Beispiel für empirische Umsetzung einer Wissensforschung mithilfe der Diskursanalyse.

## Bibliographie

- Aebli, H. (1981): Denken. Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart.
- Adam, K. (2002): Die deutsche Bildungsmisere. Stuttgart.
- Alulaf, M./Stroobants, M. (1994): Mobilisiert Kompetenz den Arbeitnehmer? In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung, 1/1994, S. 49-60.
- Angermüller, J./ Bunzmann, K. Nonhoff, M. (Hg.) (2001) : Diskursanalyse. Theorien, Methoden, Anwendungen. Hamburg.
- Apple, M. (1981): Social structure, ideology and curriculum. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 1. Jg., H. 1, S. 75-90.
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren.
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (2001) (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Darmstadt.
- Assmann, A./Assmann, J. (1994): Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, K./Schmidt, S.J./Weischenberg, S. (Hg.): Die Wirklichkeit der Medien. Opladen. S. 114-140.
- Assmann, J. (1992): Das kulturelle Gedächtnis. München.
- Axmacher, D. (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim.
- Baacke, D. (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, D. u.a. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Bonn. S. 31-35.
- Ball, S. (2004): Sociology of Education. London.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt.
- Baumann, Z. (1996): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt/M.
- Beck, U. (1996): Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven "reflexiver Modernisierung". In: Ders./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse.
- Becker, E. (2001): Die postindustrielle Wissensgesellschaft – ein moderner Mythos? In: Zeitschrift für kritische Theorie 12, S. 85-106.
- Beier, C. (1977): Zum Verhältnis von Gesellschaftstheorie und Erkenntnistheorie. Frankfurt/M.
- Bell, D. (1976 [1973]): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/N. Y.
- Benner, D./Oelkers, J. (Hg.) (2004): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel.
- Berger, P./Luckmann, T. ([1969]/1994): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.
- Bernstein, B. (1977): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt/M.
- Bloom, C./Deissler, D./Scharloth, J./Stukenbrock, A.: Linguistische Diskursanalyse: Überblick, Probleme, Perspektiven. In: Sprache und Literatur 31 (2000) 2, S. 3-19.
- Bonß, W. (1995): Vom Risiko. Unsicherheit und Ungewissheit in der Moderne. Hamburg.
- Bösch, S. (2002): Risikogenese. Metamorphosen von Wissen und Nicht-Wissen. In: Soziale Welt, 53, S. 67-86.
- Böttcher, W. (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim.
- Böttcher, W. (2002a): Für ein verbindliches Kerncurriculum in den Grundschulen. In: Böttcher/Kalb...a.a.O., S.14-37.
- Böttcher, W./Kalb, P. E. (Hg.) (2002): Kerncurriculum. Weinheim/Basel.

- Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.
- Bollmann, U. (2001): Wandlungen neuzeitlichen Wissens. Historisch-systematische Analysen aus pädagogischer Sicht. Würzburg.
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (1988): Homo Academicus. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (1998) : Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz
- Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. u.a. (1981) : Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt/M.
- Bremer, H. (2004): Milieus, Habitus, soziale Praxis und Lernen. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen. Hohengehren. S. 263-274.
- Bremer, H. (2004a): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Engler/Krais..., a.a.O., 189-214.
- Bröckling, U./Krasmann, S./ Lemke, T. (Hg.) (2000) : Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/Main.
- Bröckling, U. (2002): Jeder könnte, aber nicht alle können. In: Mittelweg, 36, 4/2002, S. 6-25.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Bern/Göttingen/Toronto.
- Bruner, J. (1973): Der Verlauf der kognitiven Entwicklung. In: Spanhel, D. (Hg.): Schülersprache und Lernprozess. Düsseldorf, S. 49-83.
- Butler, J. (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt/M.
- Butler, J. (1993): Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der „Postmoderne“. In: Benhabib, S. u.a. (Hg.): Der Streit um die Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt/M. S. 31-58.
- Combe, A./Helsper, W. (Hg.) (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.
- Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1972): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. (4. Aufl.). Stuttgart.
- Dewe, B./Ferchoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das Professionswissen von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70-91.
- Diaz-Bone, R. (1999): Probleme und Strategien der Operationalisierung des Diskursmodells im Anschluß an Michel Foucault. In: Bublitz, H., a.a.O., S. 119-135.
- Dörner, D. (1982): Lernen des Wissens- und Kompetenzerwerbs. In: Treiber, B./Weinert, F.E. (Hg.): Lehr- und Lernforschung. München u.a., S. 134-148.
- Douglas, M. (1991): Wie Institutionen denken. Frankfurt/M.
- Dressen, W. (1982): Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland. Wien.
- Drerup, H./Keiner, E. (Hg.) (1999): Popularisierung Wissenschaftlichen Wissens in Pädagogischen Feldern.

- Durkheim, E. (1970): Die Regeln der soziologischen Methode. Neuwied/Berlin.
- Edwards, R.: Changing places?. Flexibility, lifelong learning and a learning society. London u.a.: Routledge 1997
- Edwards, R./Nicoll, K.: Researching the rhetoric of lifelong learning. In: Journal of education policy 16 (2002) 2, S. S. 103-112.
- Eckensberger, L. H./Silbereisen, R. K. (Hg.) (1980): Entwicklung sozialer Kognition. Stuttgart.
- Eickelpasch, R./Rademacher, C. (1997): Postindustrielle Gesellschaft. In: Kneer, G./Nassehi, A./Schroer, M. (Hg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. München. S. 205-227.
- Elschenbroich, D. (2001): Das Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München.
- Engler, S./Krais, B. (Hg.) (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim/München.
- Faulstich, P. (1997): Kompetenz – Zertifikate Indikatoren im Hinblick auf die arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Hg. v. der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungsmanagement. Münster u.a., S. 141-196.
- Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I. (Hg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg.
- Foerster, H. von (1997) : Entdecken oder Erfinden? Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Gumin, H./Meier, H. (Hg.) (1997): Einführung in den Konstruktivismus. München. S. 41-88.
- Forneck, H. J. (2002): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 2., S. 92 – 111.
- Forneck, H. J. (2004): Der verlorene Zusammenhang – eine Analyse sich auseinander entwickelnder Praktiken der Wissensproduktion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1, S. 4-15.
- Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Berlin.
- Foucault, M. (1993): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1994): Überwachen und Strafen. Frankfurt/M.
- Forneck, H. J (1992): Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung. Weinheim.
- Forneck, H. J (2001): Professionelle Strukturierung und Steuerung selbstgesteuerten Lernens. Umriss einer Didaktik. In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld. S. S. 239-247.
- Forneck, H. J. (2002): Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung. In: Forneck, Hermann J.; Lippitz, Wilfried (Hg.): Literalität und Bildung. Marburg: Tectum-Verl., S. 91-114.
- Forneck, H. J. (2002a): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 2, 48. Jg., S. 242-261.
- Forneck, H. J./Höhne, T. (2003): Transformationen des Lernbegriffs – Eine diskursanalytische Untersuchung von Lernkonzepten der 80er und 90er Jahre. DFG-Forschungsantrag (Bewilligung 2/2004 und Projektbeginn 6/2004).
- Fried, L./Büttner, G. (Hg.) (2004): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsgegenstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern.
- Fried, L./Büttner, G. (2004a): Einleitung. In: dies, a.a.O., S. 7-20.
- Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen.
- Fuchs, P. (1991): Die Erreichbarkeit der Gesellschaft. Frankfurt/M.

- Gagel, W. (1997): Wissenschaftliche Orientierung. In: Sander, W., a.a.O., S. 115-127.
- Gapski, H. (2001): Medienkompetenz. Opladen.
- Gebauer, G./Wulf, C. (1998): Spiel - Ritual - Geste. mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek bei Hamburg.
- Geißler, H. (1998): Umriss einer systematischen Theorie des Organisationslernens. In: Geißler, H./Lehnhoff, A./Petersen, J. (Hg.): Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Weinheim. 1998, S. 163-224.
- Geißler, R. (1996): Die Sozialstruktur Deutschlands. Opladen.
- Gildemeister, R./Wetterer, A. (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. S. 201-254.
- Girmes, R. (1999): Wissensgesellschaft und Allgemeine Didaktik. In: Holtappels, H. G./Horstkemper, M. (Hg.): Neue Wege in der Didaktik? (5. Beiheft „Die Deutsche Schule“). S. 67-82.
- Glaserfeld, E. von (1997): Konstruktion der Wirklichkeit. Konstruktion des Begriffs der Objektivität. In: Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung: Einführung in den Konstruktivismus. München, S. 9-40.
- Glaserfeld, E. von (1997a): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/M.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Gruber, K. (2004): Schlüsselqualifikationen: Konsensstiftende Leerformel, technokratische Beherrschung des Subjekts oder Indiz für Reformbedarf in der betrieblichen Weiterbildung. (Abrufbar unter: [www.die-bonn-de/esprid/dokumente/doc-2004/gruber04\\_01.pdf](http://www.die-bonn-de/esprid/dokumente/doc-2004/gruber04_01.pdf). Zugriff am 1.9.2004)
- Grüner, H. (1993): Evaluation und Evaluationsforschung im Bildungswesen. In: Pädagogische Rundschau, 47, S. 29-52.
- Grundmann, H. (Hg.) (1999): Konstruktivistische Sozialforschung. Frankfurt/M.
- Gstettner, P. (1981): Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Reinbek bei Hamburg.
- Gudjons, H. (1996): Das Unbewußte und die Macht in Prüfungen. Vom Initiationsritus zur geheimen Disziplinierung. In: Friedrich-Jahresheft, S. 115ff.
- Habermas, J. (1973): Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: Ders.: Kultur und Kritik. Frankfurt/M. S. 118-194.
- de Haan, G./Poltermann, A. (2002): Bildung in der Wissensgesellschaft. In: Heinrich Böll Stiftung (Hg.): a.a.O., S. 310-341.
- Heinrich Böll Stiftung (Hg.) (2002): Gut zu wissen. Links zur Wissensgesellschaft. Münster.
- Hejl, P.M. (1997): Konstruktion der Soziologie oder soziale Konstruktion. Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung: Einführung in den Konstruktivismus. München, S. 109-196.
- Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hg.) (2003): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist.
- Heyting, F. (1997): Konstruktivistische Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis, H./Hug, T. (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 2, S. 400-407.
- Herzog, W. (2002): Zeitgemäße Erziehung. Weilerswist.
- Hierdeis, H./Hug, T. (Hg.) (1997): Taschenbuch der Pädagogik. Baltmannsweiler.
- Hirseland, A./Schneider, W. (2001): Wahrheit, Ideologie und Ideologiekritik. Zum Verhältnis von Diskursanalyse und Ideologiekritik. In: Keller...a.a.O., S. 373-402.

- Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske & Budrich 1997
- Höhne, T. (2000a): Diskurswissen und Subjektkonstitution. Zum intermedialen Stellenwert von Schulbüchern. Duisburger Institut für Sozialforschung (Hg.): Politische Kultur - Medien - Krieg. Duisburg. S. 205-228.
- Höhne, T. (2000b): Diskurse, Definitionsmacht und „Fremdheit“. Zur Theorie und Praxis dekonstruktiver Kritik am Beispiel des Kulturdiskurses. In: Angermüller, J./Bunzmann, K./Rauch, C. (Hg.): Reale Fiktionen, fiktive Realitäten. Hamburg. S. 37-50.
- Höhne, T. (2001): Kultur als Differenzierungskategorie. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Opladen. S. 197-214.
- Höhne, T. (2001a): Alles konstruiert, oder was? Über den Zusammenhang von Konstruktivismus und empirischer Forschung. In: Angermüller, J./Bunzmann, K./Nonhoff, M. (Hg.): Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen. Hamburg, S. 23-36.
- Höhne, T. (2002): Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In: Dörfler, T./Globisch, C. (Hg.)a.a.O., S. 115-130.
- Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld.
- Höhne, T. (2003a): Die thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, R. u.a. (Hg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse. Opladen. S. 389-420.
- Höhne, T. (2003b): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs. Frankfurt/M.
- Höhne, T. (2003c): Regieren oder Kontrollieren in der Wissensgesellschaft – Über den Zusammenhang von Wissen, Medien und Macht. In: copyriot (Hg.): „führe mich sanft“ – Gouvernamentalität-Anschlüsse an Michel Foucault. Frankfurt/M. S. 21-34 (abrufbar unter [www.copyriot.com/gouvernamentalität](http://www.copyriot.com/gouvernamentalität), Zugriff am 12.8.04).
- Höhne, T. (2004): Über das Wissen in der Wissensgesellschaft und einige Konsequenzen für die Pädagogik. In: In: Otto, H.-U./Coelen, T. (Hg.): Erziehung – Bildung – Lernen (Bd. 1 zu: „Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Zur Integration formeller und nicht-formeller Bildung“) (im Erscheinen).
- Höhne, T. (2004a): Evaluation – eine Wissensform zwischen Macht und Reflexion. In: Bauer, W. u.a. (Hg.): Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Nr. 6 (im Erscheinen).
- Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O. (1999): »Bilder von Fremden« – Formen der Migrantendarstellung als der anderen Kultur in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Frankfurt/M. (Frankfurter Forschungsberichte, Bd. 1).
- Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O. (2000): „Wir“ und „Sie“. Bilder von Fremden im Schulbuch. In: Forschungen Frankfurt, 2/2000, S. 16-25.
- Höhne, T./Kunz, T./Radtke, F.-O. (2004): Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung als der anderen Kultur in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Frankfurt/M. (Im Erscheinen).
- Höhne, T./Nusch, D./Seyfert, G. (2004): Universität als Organisation. Eine organisationssoziologische und diskursanalytische Studie zu Hochschule und ihren Experten/Expertinnen. Frankfurt/M.
- Hug, T. (1997): Postmoderne und Erziehungswissenschaft. In: Hierdeis, H./Hug, T.: a.a.O., S. 439-456.
- Huisken, F. (1973): Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München.
- Kade, J. (2001): Risikogesellschaft und riskante Biographien. In: Wittpoth, J. (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld. S. 9-38.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart.
- Kahlert, J. (Hg.) (1998): Wissenserwerb in der Grundschule. Bad Heilbrunn.

- Kaiser, A. (1981): Alltagswende in der Pädagogik. Programm und Kritik. In: Pädagogische Rundschau. Jg. 35, H 2, S. 111-120.
- Keiner, E. (2003): Erziehungswissenschaft – Disziplinäres Wissen um Nichtwissen? In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hg.)..., a.a.O., S. 92-118.
- Keiner, E. (1999): Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim.
- Kelle, H. (1997): »Wir und die anderen«. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: Amann, K./Hirschauer, S. (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt/M., S. 138-167.
- Kelle, H. (1997a): Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim. S. 192-208.
- Keller, R. (1997) : Diskursanalyse. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen. S. 309-334.
- Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W. (Hg.) (2001): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Opladen.
- Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner (Hg.) (2003): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis.
- Knorr-Cetina, K. (1989): Spielarten des Konstruktivismus. In: Soziale Welt, 40, S. 86-96.
- Knorr-Cetina, K. (1991[1984]): Die Fabrikation von Erkenntnis. Frankfurt/M.
- Knorr-Cetina, K. (1998): Sozialität mit Objekten. Soziale Beziehungen in post-traditionalen Wissensgesellschaften. In: Rammert, W. (Hg.): Technik und Sozialtheorie. Frankfurt/M., S. 83-121.
- König, E./Zedler, P. (1998): Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Koller, Hans-Christoph: Bildung und Widerstreit. zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink 1999 .
- Kossack, P. (2003): Anmerkungen zur Dekonstruktion als Praktik in einem erwachsenenpädagogischen Kontext. In: Brödel, R./Siebert, H. (Hg.): Ansichten zur Lerngesellschaft : Festschrift für Josef Olbrich. Baltmannsweiler- Hohengehren. S. 84-93.
- Köck, W. K. (1990): Autopoiesis, Kognition und Kommunikation. Einige kritische Bemerkungen zu Humberto R. Maturanas Bio-Epistemologie und ihren Konsequenzen. In: Riegas, V./Vetter, C. (Hg.): Zur Biologie der Kognition. Frankfurt/M. S.159-188.
- König, E./Zedler, P. (1998): Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim.
- Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen - Karriere einer Leitidee. Bielefeld.
- Krais, B. (1981): Einleitung. In: Bourdieu, Pierre u.a. : a.a.O., S. 7-22.
- Kromrey, H. (1995): Empirische Sozialforschung. Opladen.
- Kron, F. W. (2000): Grundwissen Didaktik. München.
- Krüssel, H. (1993): Konstruktivistische Unterrichtsforschung. Frankfurt/M. u.a.
- Künzli, R. (2004). Lernen. In: Benner/Oelkers...a.a.O., S. 620-638.
- Kuhn, T. S. (1969): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.
- Langewand, A. (1995): Bildung. In: Lenzen, D. (Hg.): a.a.O., S. 69-99.
- Laucken, U. (2004): Auf dem Wege zu einer integrativen pragmasemantischen Kulturpsychologie. Vorwort zu Zielke...a.a.O., S. 13-16.

- Lemke, T./Krasmann, S./Bröckling, U. (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, U./Krasmann, S./ Lemke, T. (Hg.) (2000): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/Main. S. 7-40.
- Lehnhardt, G./Stock, M. (1997): Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR.
- Lemke, T./ Krasmann, S./ Bröckling, U./ (2000): Gouvernamentalität; Neoliberalismus und Selbsttechnologien. In: Bröckling, U./Krasmann, S./ Lemke, T. (Hg.) (2000)..., a.a.O., S. 7-40.
- Lenzen, D. (1985): Mythologie der Kindheit. Reinbek bei Hamburg.
- Lenzen, D. (Hg.) (1995): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbeck.
- Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 6, S. 949-967.
- Link, J. (1986): Noch einmal: Diskurs. Interdiskurs. Macht. In: kultuRRévolution. Zeitschrift für angewandte Diskurstheorie, Nr. 11, S. 4-7.
- Ludwig, C./ Mannes A. L. (2003): Mit der Spaßgesellschaft in den Bildungsnotstand. Stuttgart.
- Lüders, C./Kade, J./Hornstein, W. (1998): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. S. 207-216.
- Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M.
- Lutz, H./Wenning, N. (Hg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich.
- Maasen, S. (1999): Wissenssoziologie. Bielefeld.
- Makropoulos, M. (1997): Modernität und Kontingenz. München.
- Mandl, H./Spada, H. (Hg.) (1988): Wissenspsychologie. Weinheim.
- Marotzki, W./Sünker, H. (Hg.) (1992): Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne. Weinheim.
- Martial, I. von (2002): Einführung in didaktische Modelle. Hohengehren.
- Masschelein, J./Wimmer, M. (1996): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Leuven.
- Menschig, A. (1997): Unternehme dich selbst! Anmerkungen zum proteischen Charakter. In: ders./Stuhr, M. (Hg.): Arbeit als Lebensstil. Frankfurt/M., S. 26-43.
- Meyer-Drawe, Käte: Versuch einer Archäologie des pädagogischen Blicks. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) , S. 655-664
- Meyer-Drawe, K. (2000): Illusionen von Autonomie. diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München.
- Miller, P./Rose, N. (1994): Das ökonomische Leben regieren. In: Schwarz, R. (Hg.): Zur Genealogie der Regulation. Mainz. S. 54-108.
- Münch, R. (1991): Die Dialektik der Kommunikationsgesellschaft. Frankfurt/M.
- Narr, W. D./Naschold, F. (1969): Systemsteuerung. Stuttgart.
- Negri, Antonio/Hardt, Michael (1997): Die Arbeit des Dionysos. Materialistische Staatskritik in der Moderne. Berlin.
- Neuweg, G.H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Münster u.a.
- Neuweg, G.H. (Hg.) (2000): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck u.a.
- Niegemann, H. M. u.a. (2004): Kompendium E-Learning. Berlin u.a..

- Nolda, S. (2001): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hg.): a.a.O., S. 91-118.
- Nolda, S. (2001a): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., 2001, Nr. 1, S. 101-120.
- Nüse, R. u.a. (1991): Über Erfindungen des radikalen Konstruktivismus. Weinheim.
- Oelkers, J./Tenorth, H.E. (Hg.) (1991): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel.
- Oelkers, J./Tenorth, H.E. (Hg.) (1991a): Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem. In: Dies., a.a.O., S. 13-38.
- Oelkers, Jürgen (2002): Einige historische Erfahrungen im Verhältnis von Psychologie und Pädagogik. In: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim/München. S. 12-28.
- Offe, C. (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Positionsbestimmung des Bildungswesens. In: Roth, H./Friedrich, D. (Hg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten (Teil 1.). Stuttgart.
- Parker, I (2000): Die diskursanalytische Methode. In: Flick, U./Kardoff, E. von/ Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg. S. 546-555
- Paechter, C. et al (2001): Knowledge, Power and Learning. Challenges of the Information Age. London.
- Paschen, H./Wigger, L. (Hg.) (1992): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt/M.
- Pongratz, L (1989): Pädagogik im Prozess der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim.
- Pongratz, L. (1990): Schule im Dispositiv der Macht - pädagogische Reflexionen im Anschluß an Michel Foucault. In: Zeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik 66, S. 289-308.
- Pongs, A. (1999) (Hg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? (Bd. 1). München.
- Pongs, A. (2000) (Hg.): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? (Bd. 2). München.
- Popkewitz, T. S./ Brennan, M. (Ed.) (1998): Foucaults Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education. N.Y./London.
- Rang, A./Rang, B. (1985): Das Subjekt der Pädagogik. In: Das Argument 149, S. 29-42.
- Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können – Grundlagen wissenschaftlicher Lehrerbildung. Opladen.
- Radtke, F. O. (2003): Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanzkultur. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld. S. 277-304.
- Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hg.) (2000): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen.
- Recum, Hasso von (1998): Bildungspolitische Steuerung oder Die Kunst, das Unmögliche möglich zu machen. Frankfurt/M.
- Reich, Kersten: Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. In: Pädagogik 50 (1998) 7-8, S. S. 41-46.
- Reusser, K. (1999): Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In: Klux, F./Spada, H. (Hg.): Wissen. (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 6). Göttingen u.a., S. 115-166.
- Reusser, K. (2001): Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. In: Finkbeiner, C./Schnaitmann G. W. (Hg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth. S. 106-140.
- Rose, N. (1996): Governing »advanced« liberal democracies. In: Barry, A./Osborne, T./Rose, N. (eds.): Foucault and political reason. Chicago. S. 37-64.

- Rosenblatt, B. von (Hg.) (1999): Bildung in der Wissensgesellschaft. Münster.
- Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart.
- Sander, W. (Hg.) (1997): Handbuch politische Bildung. (Bundeszentrale für Politische Bildung). Schwabach/Ts.
- Scherr, A. (2004): Selbstsozialisation in der polykontexturalen Gesellschaft. In: Hoffmann, D./Merkens, H. (Hg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. S. 221-236.
- Scheunpflug, A. (2001): Evolutionäre Didaktik. Weinheim/Basel.
- Schmidt, S. J. (Hg.) (1996): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M.
- Schmidt, A. (2001): Poststrukturalistische Perspektiven. Ein Beitrag zur Reflexion sozialpädagogischer Handlungspraxen. In: Fritzsche, B. u.a., a.a.O., S. 269-280.
- Schmidt-Semisch, H. (2000): Selbst schuld. Skizzen versicherungsmathematischer Gerechtigkeit. In: Bröckling/Krasmann/Lemke (hg.)..., a.a.o., S. 168-193.
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. London.
- Schütz, H./Luckmann, T. (1975): Strukturen der Lebenswelt. Neuwied, Darmstadt.
- Seel, M. (2000): Psychologie des Lernens. München/Basel.
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus: eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied/Kriftel.
- Spinner, H. F. (1994): Die Wissensordnung: ein Leitkonzept für die dritte Grundordnung des Informationszeitalters. Opladen.
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen: zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M.
- Steinbicker, J. (2001): Zur Theorie der Informationsgesellschaft. Opladen.
- Steiner-Ghamsi, G. (2000): De-Regulierung und Schulwahl in den U.S.A.: Gewinner und Verlierer. In: Radtke, F.-O./Weiß, M. (Hg.): a.a.O., S. 117-135.
- Stern, E. (2003): Wissen schlägt Intelligenz. In: DIE ZEIT, Nr. 26, 26.3.2003.
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen. Frankfurt/M.
- Stroß, A. M. (2001): Die ‚Wissensgesellschaft‘ als bildungspolitische Norm? In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 1, H. 42, S. 84-100.
- Stroß, A. M./Thiel, F. (Hg.) (1998): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim.
- Strzelewicz, W. (1979): Bildungssoziologie. In: König, R. (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung (Bd. 14). Stuttgart. S. 85-236.
- Strube, G. u.a. (Hg.) (1996): Wörterbuch der Kognitionsforschung. Stuttgart.
- Terhart, E. (1989): Lehr- Lern-Methoden. Weinheim/München.
- Terhart, E. (1995): Unterricht. In: Lenzen, D. (Hg.): a.a.O., S. 133-158.
- Terhart, E. (1999): Konstruktivismus und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 5, S. 629-648.
- Tillmann, K.-J.(1989): Sozialisationstheorien. Reinbeck.
- Touraine, A. (1969): Die postindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Voigt-Kehlenbeck, C. (2001): ...und was heißt das für die Praxis? Über den Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. In: Fritzsche, B u.a., a.a.O., S. 237-245.

- Vollstädt, W. u.a. (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Opladen.
- Vollmer, H. (1996): Die Institutionalisierung lernender Organisationen. In: Soziale Welt 47, S. 315-343.
- Voß, G. (2000): Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie und Erziehungssozialisation 2, 20. Jg. S. 149-166.
- Walgenbach, P. (1999): Institutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, A. (Hg.): Organisationstheorien. Stuttgart/Berlin/Köln. S. 319-354.
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (1985): Menschliche Kommunikation. (7. Auflage). Bern/Stuttgart/Toronto.
- Webster, F. (1995): Theories of Information Society. London.
- Weick, K. (1985): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/M.
- Welzer, H. (Hg.) (2001): Das soziale Gedächtnis. Hamburg
- Wexler, P. (1981): Struktur, Text und Subjekt: Eine kritische Soziologie des Schulbuchwissens. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1. Jg., H.1, S. 55-74.
- Willke, H. (1999): Die Wissensgesellschaft. In: Pongs, A.: a.a.O., S. 259-280.
- Willke, H. (1997): Die Supervision des Staates. Frankfurt/M.
- Willke, H. (1998): Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart.
- Willke, H. (1999): Die Wissensgesellschaft. In: Pongs, A.: a.a.O., S. 259-280.
- Willke, H. (2002): Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft Frankfurt/M.
- Wittpoth, J. (1995): Das überforderte Subjekt. In: Report 35, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 24-28.
- Wittpoth, J. (Hg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld.
- Wrana, D. (2001): Subjektkonstitutionen, Machtverhältnisse, Ästhetiken. Eine Diskursanalyse von Platons Politeia im Anschluss an Georges Dumézil. In: Angermüller, J./Bunzmann, K./ Nonhoff, M. (Hg.): Diskursanalyse. Hamburg. S. 85-98.
- Wrana, D. (2002): Formen der Individualität. Eine Analyse der diskursiven Formation von Gesellschaftsbeschreibungen bei Kursleiter/-innen der Erwachsenenbildung. In: Forneck, H. J./Lippitz, W. (Hg.): Literalität und Bildung. Marburg. S. 115-176.
- Wrana, D./Langer, A./Schotte, J./Schreck, B. (2001) : Verstrickungen: Volk – Bildung – Faschismus. Entwurf einer diskursanalytischen Studie. Arbeits- und Forschungsberichte der EB Giessen Nr. 2. [<http://www.uni-giessen.de/geb>]: Gießener elektronische Bibliothek.
- Wulf, C u.a. (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften.
- Youniss, J. (1980): Sozialisation und soziales Wissen. In: Eckensberger/Silbereisen..., a.a.O., S. 49-64.
- Zielke, B. (2004): Kognition und soziale Praxis. Der soziale Konstruktivismus und die Perspektiven einer postkognitivistischen Psychologie. Bielefeld.

