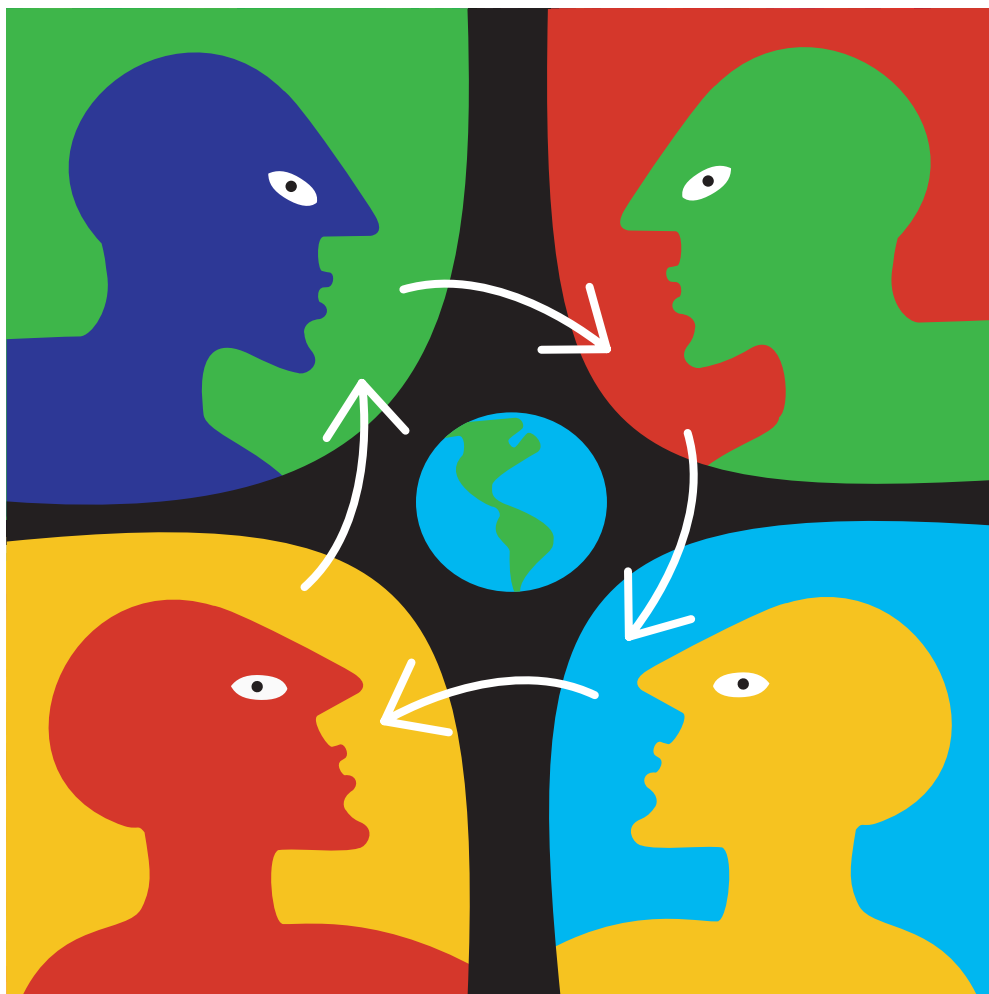


Kathleen Sprei

Anspruchsindividualität und Bildungsangebote

**Handlungsdilemmata im Spannungsfeld von biographischen
Erwartungsmustern und teilsystemischen Anforderungsprofilen**



**Anspruchsindividualität und Bildungsangebote
Handlungsdilemmata im Spannungsfeld von biographischen
Erwartungsmustern und teilsystemischen Anforderungsprofilen**

Von der Philosophischen Fakultät der
Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie
- Dr. phil. -

genehmigte Dissertation
von

Kathleen Sprei, M.A.
geboren am 29.03.1975 in Hannover

2006

Referent: Prof. Dr. Thomas Ziehe

Korreferent: Prof. Dr. Detlef Horster

Tag der mündlichen Prüfung: 13.10. 2006

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Konstitution von Lehr- und Lernsituationen in modernisierten institutionalisierten Bildungsräumen, die durch das Zusammenwirken der beteiligten Mitglieder auf personaler, unterrichtlicher und organisationaler Ebene fortdauernd innerhalb eines methodischen Settings arrangiert werden.

Der strukturelle Wandel von arbeits- und kapitalintensiven hin zu informations- und wissensintensiven Aktivitäten fungiert als Triebkraft für eine kompetenzorientierte Wende in Prozessen der organisierten Bildung. Das neue Modalitätsverständnis betrieblicher Rationalisierungsprozesse, das auf der Qualifikationsebene seinen Niederschlag in den Leitkonzeptionen einer erweiterten Qualifizierung findet, evoziert eine Aufweichung der Trennung von Bildung und Qualifizierung. Feststellbar ist eine deutliche Verlagerung der Qualifikationsanforderungen auf 'extrafunktionale' Fertigkeiten und Kenntnisse.

Verbunden mit dieser Entwicklung ist unter den Bedingungen soziokultureller Modernisierung eine Erosion des traditionellen Musters der Erwerbsbiographie, dessen identitätsorientierte Kraft zu Gunsten fragiler, selbstorganisierter und unverwechselbarer Biographieentwürfe unübersehbar zugenommen hat. Diese tragenden Säulen perpetuieren sowohl den evaluativen Selbstanspruch als auch den normativen Fremdanspruch prinzipiell jederzeit Individuum zu sein.

Vor dem Hintergrund der Realisierung der Selbstreproduktion gesellschaftlicher Subjekte und ihrer souveränen Aneignungsvoraussetzungen muss sich die pädagogische Praxis gegenüber ihren Adressaten als eine spezifisch reflexive Form der ästhetisch und situativ ausgerichteten Vermittlungsdramatik in direkter zentrierter Interaktion, einschließlich den dafür charakteristischen lokalen Bedingungen der Kopräsenz, konturieren.

Schlagerworte: Wissensgesellschaft, Rationalisierung, Individualisierung, Theorie-Praxis-Verhältnis, pädagogische Professionalität.

Abstract

This work looks at the composition of teaching and learning situations in modernised, institutionalised education frameworks which are organised through the continuous interplay between the participating members on a personal, teaching and organisational level within a methodical setting.

The structural change from labour/capital-intensive activities towards information/knowledge-intensive activities has acted as the driving force for a skills-oriented change in organised education processes. The new modality understanding of company rationalisation processes, which on the qualification level finds expression in the leading ideas of an expanded qualification, evokes a softening of the separation between education and qualification. A clear shift of the qualification requirements to 'extra-functional' skills and knowledge can be clearly ascertained.

Linked to this development, under the conditions of socio-cultural modernisation is an erosion of the traditional pattern of application biographies whose identity-oriented force in favour of more fragile, self-organised and unmistakable biography designs has immensely increased. These supporting pillars perpetuate both the evaluative self-claims and also the normative external-claims of being an individual at all times.

Given the background and the realisation of the self-reproduction of social subjects and their sovereign learning pre-requisites, pedagogical practice must outline, in relation to its addressees, a specific, reflective form of the aesthetic and situation-oriented exchange drama in direct centred interaction, including the relevant characteristic local conditions of co-presence.

Key Words: Knowledge society, rationalisation, individualisation, theory-practice relationship, pedagogical professionalism.

Vorwort	1
1 Wissen in der globalen Wissensgesellschaft	6
1.1 Wissen als Machtfaktor	8
1.2 Dilemmata der Wissensgesellschaft	17
1.2.1 Neue Verfahrensrationalität im Prozess der Wissenschafts- und Technikfolgenabschätzung.....	22
1.2.2 Neue Selbständigkeit der Erwerbsarbeit	38
1.2.3 Neue Praktiken im Umgang mit organisationalen Widersprüchen	66
1.2.4 Neue politische Akteure und Institutionen durch Globalisierungseinfluss.....	76
1.3 Experimenteller Umgang mit gewusstem Nicht- Wissen	96
2 Folgeprobleme funktionaler Differenzierung	106
2.1 Irrationalität des Rationalen	107
2.2 Multiple Positionierung unter polykontexturalen Bedingungen	120
2.3 Von der Wahlmöglichkeit zum Entscheidungszwang	136
3 Anspruchsindividualität und Individualisierung	153
3.1 Permutation von Inklusions- auf Exklusionsindividualität	155
3.2 Zur Möglichkeit von Inklusionskrisen: Grenzen der Anspruchsbefriedigung	172
3.3 Zirkularstimulation von Anspruchsindividualität	187
3.3.1 Karrieren zwischen Chaos, Zufall und Ordnung	188
3.3.2 Re-Strukturierung der Sozialstruktur durch Habitusmetamorphosen	203
3.3.3 Handlungsroutinen auf Erlebnismarkt: von der Außen- zur Innenorientierung.....	225
3.4 Entfesselung von Leistungen zwischen Organisation und Mitgliedern	234
4 Konsequenzen für die Pädagogik	259
4.1 Neue Facetten pädagogischen Handelns	261
4.1.1 Rationalisierungsparadox - Institutionalisierung des Handelns	262
4.1.2 Individualisierungsparadox - Disparität des Gleichen	276
4.1.3 Zivilisierungsparadox - Intimisierung des öffentlichen Raums.....	288
4.1.4 Pädagogisierungsparadox - Entpädagogisierung des Pädagogischen	299

4.2 Pädagogisches System und Adressaten.....	316
4.2.1 Hiatus zwischen Vermittlung und Aneignung	318
4.2.2 Defensiver Zentrismus der Eigenperspektive	328
4.2.3 Zeugnis ohne Wert: Entkopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem.....	348
4.3 Theorie der Praxis.....	375
4.3.1 Profession als Relationierung von wissenschaftlichen und praktischen Urteilsformen	377
4.3.2 Profession als Organisator des Augenblicks	392
5 Vision einer neuen Lernkultur.....	412
Literatur.....	427

"Der Beginn aller Wissenschaften ist das Erstaunen, dass die Dinge so sind, wie sie sind."

Aristoteles

Vorwort

Der Anspruch "Alle alles zu lehren" hat sich in Bildungsinstitutionen der beschleunigten Moderne zu einem Modell des Lernens im Gleichschritt verkehrt. In einem viel zu geringen Maße sind unsere Lernkulturen in Bildungseinrichtungen und betrieblichen Weiterbildungsprozessen durch die Lebendigkeit von divergenten Aneignungsmethoden, die Verschiedenartigkeit von Suchbewegungen und die Vielfalt von Problemlösungsansätzen gekennzeichnet.

In Anbetracht der sich stetig wandelnden Qualifikationsanforderungen auf den Beschäftigungsmärkten sowie den wachsenden Individualisierungstendenzen in modernen Gesellschaften, die vom Einzelnen ein höheres Maß an Selbständigkeit und Selbsttätigkeit erwarten, müssen die überlieferten Konzepte einer vorausseilenden, auf die Zukunft bezogenen selektierenden Bildung und Qualifizierung zunehmend aufgegeben werden. Gleiches gilt auch für den kollektiven Mythos einer Wissensvermittlung durch den 'Lehr-Lern-Kurzschluss'. Dieses erfordert eine Abkehr von tradierten akroamatisch ausgerichteten Didaktik-Modellen, die von der Erwartung ausgehen, die Lern- und Aneignungsprozesse ihrer Adressaten seien bis ins Detail durch Lernzieldefinitionen und -operationalisierungen plan- und gestaltbar.

Die zeitdiagnostische These einer Pluralisierung und Autonomie der Aneignung der Adressaten gegenüber den pädagogischen Absichten, Intentionen und Handlungsstrategien führt zur Eindämmung der einst prästabilierten Bindung zwischen Bildungsinstitution und Subjekt. Diese Bindung wird prekär und transformiert zu einer paradoxen Entkopplung von Institu-

tions- und Subjektbezug bei gleichzeitig wachsender Institutionenabhängigkeit individueller Lebensführung. Sie ist sowohl in hohem Maße kontingent als auch einer hohen Fallibilität unterworfen. Resultate von Lehr- und Lernprozessen sind weniger durch institutionell-arrangierte Settings als vielmehr durch die Teilnehmenden selbst bestimmt.

Infolge einer individualisierten Bildungsorganisation verändert sich die Konstitution von Lernsituationen radikal. Sie verweist zum einen auf ein komplizierter gewordenes Theorie-Praxis-Verhältnis und stellt zum anderen die Aufgabe der Vermittlung zwischen Institutions- und Subjektbezug, das heißt das Problem der Vermittlung von institutioneller und subjektiver Sicht der Teilnehmenden, neu. Immer deutlicher zeichnet sich die Notwendigkeit einer anderen Lernkultur ab, die mit einem Wechsel des pädagogischen Blickwinkels einhergeht. Dieser modernisierte Rahmen generiert sowohl neue Anforderungsprofile an Institutionen/Organisationen als auch an die Profession vermittelnder Tätigkeiten. Hier setzt die vorliegende Arbeit an.

In einem ersten Argumentationsschritt werden anhand des sich gegenwärtig vollziehenden Übergangs von der Industrie- zur Wissensgesellschaft Diversifikationen in der Arbeitsorganisation in einem sich rasant verändernden globalisierten Wettbewerbsumfeld geltend gemacht, die als Generatoren für veränderte Lernkulturen fungieren. Sie korrespondieren mit der Aufhebung des Monopols des Wissenschaftssystems, basierend auf der Erzeugung und Verwaltung von Expertise.

Kapitel 2 charakterisiert die veränderten sozio-kulturellen Strukturbedingungen moderner Gesellschaften. Diese veränderten Kontexte führen zur Einbüßung der kulturellen Grundlage für die Integration von Institution und Handlungssubjekt.

Das dritte Kapitel fokussiert in akteur- und differenzierungstheoretischer Perspektive die akzidentielle Konstruktion hochmoderner Identitätsvorstellungen.

Im vierten Kapitel werden mit Bezug auf die Individualisierungs- und Pluralisierungsthese anhand ausgewählter pädagogischer Felder Teilnahme- und Bildungsbedürfnisse gesellschaftlicher Akteure herausgearbeitet, die sich nicht-linear auf ein Motiv zurückführen lassen. Sie sind infolge soziokultureller Modernisierung als 'diffuse Zielgerichtetheit' zu interpretieren. Aus einer aneignungstheoretisch orientierten Teilnehmerforschung ergeben sich schließlich professionsbezogene Konsequenzen. In den Blick genommen werden die Ausbildung und Arbeitsplatzsituation derer, die professionell für die Gestaltung von Lernprozessen - ob in Schule, Ausbildung oder Weiterbildung - zuständig sind.

Ziel der Arbeit ist es in einem letzten fünften Teil, mit Rückgriff auf die systemtheoretische Erklärung pädagogischer Professionalität, Akzentverlagerungen hin zu einer neuen Form von Lernkulturen in modernen Wissensgesellschaften zu skizzieren, die lernzentriert-aktivitätsfördernde Selbsterschließungspotentiale mit dem Konzept der 'Ermöglichungsdidaktik' verbinden. Modifizierte Rollenverständnisse in Bezug auf das Verhältnis von Publikums- und Leistungsrolle eröffnen in teilsystemischen Interaktionen neue Bewältigungsformen im pädagogischen Vermittlungsprozess.

Mein Dank gilt auf der wissenschaftlichen Seite in erster Linie Herrn Prof. Dr. Thomas Ziehe, der die Realisierung meines Vorhabens wahrhaftig hilfreich begleitet hat und mir Richtung und Freiraum gegeben hat, um die Arbeit überhaupt auf den Weg zu bringen. Ohne ihn wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Für die wiederholte Durchsicht meines Manuskriptes danke ich sehr herzlich Herrn Prof. Dr. Detlef Horster. Ebenso möchte ich mich bei Herrn PD Dr. Dietmar Gensicke bedanken, der sich in der Begleitung meines Studiums gleichermaßen engagiert gezeigt hat.

Mein ganz besonderer Dank gebührt Ma und Dad, die mit bewundernswerter Geduld, hinreichender emotionaler Zuwendung und auch pekuniärer Unterstützung nie nachgelassen haben, das gesamte Projekt zu unterstützen. Sie haben mich in all den Jahren so unterstützt, dass ich die Zeit hatte, die ich brauchte, um diese Dissertation zu schreiben. Trampeltreu,

meine Landschildkröte, die in den Sommermonaten dem Klappern meiner Tastatur lauschte, hat mir das manchmal asketische Geschäft des Schreibens nicht nur erheblich erleichtert, sondern ließ mich immer wieder eine Parallele zur Textstelle in John Steinbecks Roman "Früchte des Zorns" ziehen, in der eine Schildkröte eine Straße überqueren will - trotz großer Schwierigkeiten - und die sich durch nichts davon abbringen lässt. Ein äußerst modernes Gleichnis für Ausdauer, Durchhaltevermögen und Unermüdlichkeit.

Namentlich erwähnen möchte ich im besonderen Gero Winkelmann, dessen engagierter und kritischer Einsatz bei der Durchsicht meines Manuskriptes mir eine große Hilfe war. Dr. Anne-Kathrin Köhler danke ich herzlichst für die Bereitschaft mir mit eigenen Promotionserfahrungen immer wieder beratend zur Seite gestanden zu haben. Für motivierende Gespräche danke ich ebenfalls Dietmar Thom. Für inspirierende Anregungen und Diskussionen, deren Impulse auch in die Erstellung dieses Textes eingeflossen sind, danke ich Sina Damerau, Isabel Klotz, Anke Perschonke sowie Alexandra und Thorsten Beck. Meinem "Praktikanten" Jan Sazykin gebührt allerherzlichster Dank für humorvolle Ablenkungsmanöver im Schreibprozess.

Mein besonderer Dank gilt der Kabinenleitung der Hapag Lloyd-Express, Andrea Wolters sowie der Arbeitsgruppe "Feedback", für viele informative Gespräche, die mir halfen, immer wieder reflexive Anknüpfungspunkte zu meiner beruflichen Tätigkeit zu finden.

Last but not least möchte ich der Hapagfly/Hapag-Lloyd Express (HLX) und allen Kollegen/-innen danken, die mir durch ihr lebendiges und offenes Lernklima im Rahmen meiner promotionsbegleitenden Tätigkeit als Purser die Möglichkeit gegeben haben, wertvolle Erkenntnisse im Spannungsfeld von pädagogischer Theorie und Praxis zu sammeln, die in fliegerischen Kontexten ihre prozessnahe Verwendung finden konnten. Sie lieferten die Motivation dafür, dass sich in teamorientierten Führungsposi-

tionen ein Nachdenken über pädagogische Professionalität lohnt. Trotz dieser nicht immer ganz konfliktfreien Beziehung zwischen Theorie und Praxis sollte der Leser dieser Arbeit den inzwischen schon sprichwörtlichen Ausspruch Kurt Lewins "Nichts ist so praktisch, wie eine gute Theorie" im Auge behalten.



"Wir können nur sicher sein, dass wir nicht sicher sein können, ob irgendetwas von dem, was wir als vergangen erinnern, in der Zukunft so bleiben wird, wie es war."

Niklas Luhmann

1 Wissen in der globalen Wissensgesellschaft

Zu den zentralen Prämissen zeitdiagnostisch aufgeschlossener Gesellschaftstheorie gehört die These, dass in modernen Industriegesellschaften die Verfügbarkeit über Wissen neben Arbeit und Kapital zu einem wesentlichen Strukturelement und Machtfaktor geworden ist. Die rasante Distribution von Wissen lässt die Autorität althergebrachter Institutionen schwinden, Wissenschaft liefert statt Wahrheiten allenfalls Wahrscheinlichkeiten. Die modernen westlichen Gesellschaften sind dadurch demokratischer geworden - aber auch fragiler. Den solchermaßen angedeuteten Prinzipien, die den strukturellen Wandel von einer Industrie- in eine Wissensgesellschaft assoziieren, will dieses Kapitel nachgehen, um auf mögliche Anforderungen moderner Bildungsarbeit zu rekurrieren.

"Die Fülle von Hinweisen auf eine Auflösung der historisch gewachsenen Strukturen industrieller Beziehungen legt folgende Vermutung nahe: Wir erleben einen umfassenden, die Grundpfeiler des Systems schwächenden Zerfall, also einen strukturellen Bruch des Systems selbst. Eine Theorie der industriellen Beziehungen muß infolgedessen die Verschiebung jener historischen Kontextvariablen erklären, die für die Ausformung des Systems industrieller Beziehungen in der einfachen Modernisierung konstitutiv waren, sowie die Herausbildung neuartiger Arrangements von Interessenvertretung. ... Sie sind ... das Ergebnis einer historischen Eigendynamik innerhalb spezifischer Systemarchitekturen."¹

¹ Schmierl/Heidling/Meil/Deiß (2001), 243.

Wir werden daher im Folgenden untersuchen, welche Strukturbrüche und Erosionen sich im System industrieller Beziehungen vollziehen und wie diese in einem sich wandelnden Kontext zu verorten sind.

Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der Frage, ob und wie die Fragilitäten, Dilemmata und Paradoxien wissensbasierter Gesellschaften herausgearbeitet werden. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass nicht mit einer linearen Zunahme von Wissen gerechnet werden kann. Mehr Wissen bedeutet nicht mehr Gewissheit; mit Wissen expandiert immer auch das Nicht-Wissen.² Daraus folgt, um den Befund vorweg zu nehmen: Nicht Wissen, sondern Nicht-Wissen über mögliche Nebenfolgen ist das Medium 'reflexiver Modernisierung'. Dieses ist nicht etwa Ausdruck selektiver Standpunkte, momentanen Vergessens oder unterentwickelten Expertentums, sondern gerade das Produkt einer hoch entwickelten Expertenrationalität.

Für die Beschäftigung mit pädagogischer Professionalität sind derartige Diagnosen insofern folgenreich, als sie die weit verbreitete Überzeugung fraglich werden lassen, dass der Erwerb systematisierten (pädagogischen) Wissens und die Fähigkeit des professionellen Umgangs damit eine tragfähige Unterscheidung zwischen Professionellen und Laien ermöglichen. Denn wenn sich verifiziert, dass systematisiertes Wissen schon längst die institutionellen Gehäuse der Wissenschaft, der einschlägigen Professionen und zuständigen Experten verlassen hat - gleichsam in mannigfacher Weise in den Alltag infiltriert -, dann ist es plausibel anzunehmen, dass dies ebenso für die Erziehungswissenschaft gilt.

Dies erfordert eine verstärkte Aufmerksamkeitsfokussierung auf die jenseits der pädagogischen Institutionen stattfindenden Vermittlungs- und Aneignungsprozesse von Wissen und anhand veränderter Voraussetzungen pädagogischen Handelns auf Seiten ihrer Adressaten ihre Bedeutung

² Zahlreiche Arbeiten, die auf die Erschließung bisher ungenutzter "Wissensressourcen" durch neue Konzepte des Wissensmanagements abzielen, werden deshalb hier nur marginal behandelt (Vgl. dazu etwa Davenport/Prusak (1998); Nonaka/Takeuchi (1997); North (1999); Probst/Raub/Romhardt (1999); Willke (1998)).

für pädagogische Praxis und pädagogische Professionalität zu thematisieren.

1.1 Wissen als Machtfaktor

In der Diskussion um die Zukunft moderner Gesellschaften steht gegenwärtig in Politik und Öffentlichkeit die Idee einer Informations-, Kommunikations- oder Wissensgesellschaft.³ Die zentrale - und wohl meist zitierte - These ist, dass Wissen und Informationen die zentralen Ressourcen moderner Gesellschaften darstellen:

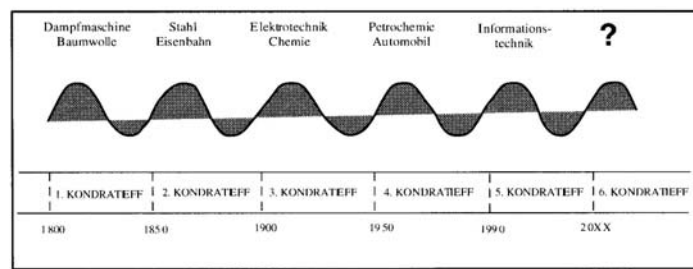
"Wissen ist zur eigentlichen Grundlage der modernen Wirtschaft und Gesellschaft und zum eigentlichen Prinzip des gesellschaftlichen Wirkens geworden."⁴

Dieser Wandel wird auch mit dem Begriff des fünften Kondratieff-Zyklus belegt. Der weltweite Innovationsprozess wird maßgeblich von der 'Basisinnovation' Informationstechnik und ihren informationsorientierten Anwendungen getragen - nach der Textil-, der Schwer-, der Chemo-, der Elektro- und Automobilindustrie.⁵ In dieser wellenförmigen Wirtschaftsentwicklung erfolgen in den Industrienationen jeweils Prosperität, Rezession, Depression und Erholung periodisch aufeinander, wobei jedem Zyklus die Dauer von etwa 40-60 Jahren zugeordnet wird:

³ Vgl. hierzu etwa Drucker (1993); Toffler (1993); Stehr (1994); Münch (1995); Castells (1996); Krohn (1997); Willke (1998). Auf einen Beitrag zur Debatte um die richtige Wortwahl, ob also eher von einer Informations- oder Wissensgesellschaft gesprochen werden sollte, wird hier verzichtet, da inhaltliche Differenzen kaum auszumachen sind.

⁴ Drucker (1969), 455f.

⁵ Siehe auch BMBF (1997): "Auf dem Entwicklungsweg der Informations- und Kommunikationstechnik stehen wir heute am Anfang der dritten Phase, die den Übergang zur Wissensgesellschaft markiert. ... Anstelle der bisher vorwiegend substitutiven und qualitätssteigernden Effekte dominiert in dieser Phase die breite Entfaltung der innovativen Wirkungen fortgeschrittener Informations- und Kommunikationstechniken in Wirtschaft und Gesellschaft. Die verschmelzenden Informations- und Kommunikationstechniken werden zum Motor für technische und gesellschaftliche Innovationen. Diese Innovationen sind gegenwärtig mit den Begriffen 'Internet' und 'Multimedia' verknüpft. Sie verändern Infrastrukturen, Wirtschaftssysteme und Lebensgewohnheiten radikal."

Die Kondratieffzyklen und ihre Basisinnovationen⁶

Initiatoren bzw. Träger dieser Perioden sind spezifische technologische Netzwerke. Die Einzeltechnologien dieser Netzwerke formieren ein eng gekoppeltes System, kopulieren und komplettieren dermaßen stark, dass sie nur gemeinsam prosperieren können. Das Netzwerk eng gekoppelter Neuerungen - die 'Basisinnovation' - welche schließlich den Kondratieff auslöst und trägt, muss, um als Neuerung eingestuft zu werden, mindestens drei Bedingungen erfüllen:

"Auf der technologischen Ebene muß sie in der Lage sein, das Tempo und die Richtung des Innovationsprozesses zu bestimmen. Auf der wirtschaftlichen Ebene muß sie einen Umsatz erreichen, der in der Lage ist, die gesamtgesellschaftliche Entwicklung während der Aufschwungphase maßgeblich zu tragen. Als drittes Kriterium muß ihre gesamt-gesellschaftliche Bedeutung nachgewiesen werden: Basisinnovationen führen zu einer weitgehenden Reorganisation der Gesellschaft."⁷

Dieser so genannte Leitsektor impliziert die Entstehung zahlreicher neuer Produkte und Dienstleistungen, die als Cluster in die Gesellschaft diffundieren und aufgrund ihrer breiten Anwendbarkeit zu einem neuen großen Markt führen. Das Gewicht dieses neuen Marktes stellt nicht nur einen historisch einmaligen Prozess dar, sondern löst eine Reihe sozio-institutioneller Veränderungen aus, anhand derer sich veränderte wis-

⁶ Aus: Nefiodow (2000), 97. Der fünfte Kondratieff hat schon eine ziemliche Reife erreicht. Die vorliegenden Daten deuten drauf hin, dass wir uns in Europa schon am oberen Abschnitt der Aufschwungsphase befinden. Das bedeutet, dass die derzeit zu beobachtenden Krisensymptome, keine vorübergehenden Erscheinungen sind, sondern den Auslauf des fünften Kondratieff und damit den Beginn einer längeren Schwächeperiode ankündigen.

⁷ Nefiodow (1998), 160.

sensbezogene Praktiken, Prozesse und Vergesellschaftungsformen konkretisieren lassen.

Mit derselben Faszination, mit der im 19. Jahrhundert die industrielle Nutzung der Dampfmaschine beschrieben wurde, werden nun die Möglichkeiten moderner Informations- und Kommunikationstechnologien analysiert. In der Regel werden dabei sowohl die modifizierten technischen Grundlagen einer solchen Gesellschaft als auch ein veränderter Umgang mit Wissen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Immer bedeutsamer wird die Organisation sozialer Beziehungen durch wissens- und kommunikationsintensive Dienstleistungen. Damit knüpft die Wissensgesellschaft an die neue Wachstumstheorie an, die die Rolle des technischen Fortschritts stärker als noch in den klassischen Wachstumstheorien berücksichtigt:⁸

"Das Konzept der Wissensgesellschaft steht und fällt mit dem Nachweis, daß die Produktion, Verteilung und Reproduktion von Wissen in der gegenwärtigen Gesellschaft eine führende strategische Bedeutung erlangt. ... Es gilt vorrangig, strategische Sozialräume der Produktion und Verteilung von Wissen zu identifizieren, die konstitutiven Praktiken und Objekte zu beobachten und ihre Vernetzung und Institutionalisierung von lokalen Ordnungen zu globalen Regimes zu verfolgen."⁹

Geradezu paradigmatisch erscheinen der Aktienboom Ende der 1990er Jahre mit seiner steigenden Zahl von Börsengängen, die Welle von Unternehmensgründungen und "Start-ups", die rasante Dispersion moderner Informations- und Kommunikationstechnologien mit ihren hohen Erwartungen an neue Dynamiken wirtschaftlichen Wachstums oder auch die Entschlüsselung des Humangenoms. Die politische Relevanz der Thematik zeigt sich in einer Reihe von Politikfeldern, Infrastrukturmaßnahmen (Stichwort: "Datensuperhighways"), Hochtechnologiepolitik, Greencard-Initiative für IT-Fachleute, die Initiativen von "D-21" und "Schulen ans Netz", Forderungen nach einer Reform des Bildungswesens oder Kontro-

⁸ Siehe etwa Hubig (2000) als Bestandsaufnahme repräsentativer Positionen und einzelner Problemfelder gegenwärtiger Analysen um die Wissensgesellschaft.

⁹ Rammert (1999), 40.

versen um den Schutz des 'intellektuellen Eigentums' verorten sich unter Bezugnahme auf wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen im Rahmen eines polarisierenden 'Übergangs' von der Industrie- (oder Arbeitsgesellschaft) zu einer Wissensgesellschaft.¹⁰

Ausgehend von der Tatsache, dass wirtschaftliches Wachstum immer weniger durch die klassischen Produktionsfaktoren (Boden, Arbeit und Kapital) erklärt werden kann, findet der technische Fortschritt nun auch als endogener Faktor in volkswirtschaftlichen Modellen Berücksichtigung.¹¹ Ein gemeinsames Merkmal solcher Analysen ist die Insinuation eines linearen Trends in eine informationstechnologische bzw. wissensbasierte Zukunft. Diese ist in wirtschaftlicher, sozialer und politischer Hinsicht charakterisiert durch

"an economic order in which knowledge, not labour or raw material or capital, is the resource; a social order in which inequality based on knowledge is a major challenge; and a policy in which governments cannot be looked to for solving social and economic problems".¹²

Denn mit dem Triumph der Gesellschaftsform der kapitalistischen Demokratie über den Sozialismus, dem Aufbau leistungsfähiger globaler Datenetze und der Verdichtung globaler Kontexte für lokales Handeln verliert der moderne Nationalstaat sukzessive Elemente seiner Bedeutung. Die Höherstufung von Produkten und Dienstleistungen zu wissensbasierten, professionellen Gütern und einer darin implementierten Expertise oder Intelligenz gegenüber den herkömmlichen arbeits- und kapitalintensiven Aktivitäten lassen moderne kapitalistische Ökonomien zu einer wissensbasierten Produktionsform mutieren. Hierunter subsumiert die OECD

"economies which are directly based on the production, distribution and use of knowledge and information. This is reflected in the trend in OECD economies towards growth in high-technology investments, high-technology industries, more highly-skilled labour and

¹⁰ Zur Thematik des 'intellektuellen Eigentums' vgl. die Studie von Boyle (1996).

¹¹ Vgl. Grossmann/Helpmann (1991).

¹² Drucker (1994), www.

associated productivity gains. ... In this view, investments in research and development, education and training and a new managerial work structures are key. In addition to knowledge investments, *knowledge distribution* through formal and informal networks is essential to economic performance. Knowledge is increasingly being codified and transmitted through computer and communication networks in the emerging '*information society*'. Also required is tacit knowledge, including the skills to use and adapt codified knowledge, which underlines the importance of continuous learning by individuals and firms".¹³

Der Wert des Sozialprodukts wird damit immer weniger von der rein physischen Produktion bestimmt. Der Rohstoffgehalt und die Energieintensität verzeichnen Rückläufigkeiten. Materielle Güter verlieren gegenüber immateriellen Gütern an Gewicht. Internationale Lernprozesse beschleunigen sich, so dass im Zuge einer erhöhten Akzeleration von Innovationszyklen neue Wettbewerber in immer kürzeren Zeitintervallen auf den Weltmarkt drängen und die sinkende Halbwertszeit erworbenen Wissens dynamisieren. Die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichen preiswerte Transaktionen und schaffen weltweite Informationstransparenz. Ihre zentrale Bedeutung für die Systematisierung, Diffusion und Weiterentwicklung organisationaler und gesellschaftlicher Wissensbestände ist evident. Sie kündigen qualitativ neue Dimensionen von global orientierter und intendierter Wissensbasierung, Digitalisierung und Vernetzung an, deren Kernprozesse zweifellos der infrastrukturelle Kern der Heraufkunft moderner Wissensgesellschaften sind.

Hierdurch wird ein neuer globaler Informationsmarktplatz geschaffen. Daraus resultieren rasante Marktveränderungen, die sich u.a. in Preisverfall, kürzeren Produktlebenszyklen, Individualisierung von Kundenbedürfnissen und dem Entstehen neuer Geschäftsfelder äußern. Dieser strukturelle Wandel führt schließlich zu veränderten Formen der Organisation und Transaktion in und zwischen Unternehmen sowie zu einem neuen Rollenverständnis zwischen Mitarbeitern und Führungskräften.¹⁴

¹³ OECD (1996), www.

¹⁴ Vgl. hierzu etwa die neuen Gestaltungsanforderungen an Personalentwicklungskonzepte unter dem "Wertschöpfungsaspekt" nach Freimuth/Haritz/Kiefer (1997).

Sowohl die schwindende Rolle des Nationalstaats als auch die neue Rolle des Produktionsfaktors Expertise verändern das Gesicht moderner Arbeits- und Wohlfahrtsgesellschaften grundlegend. Dieses signalisiert nicht nur eine Substitution markanter Prozesse der Umstrukturierung von Kommunikations- und Planungsprozessen durch grundlegende Mechanismen der Informations- und Wissensverarbeitung, sondern auch die Kollision 'zivilisatorischer' Entwicklungen mit überkommenen 'kulturellen' Orientierungen, was nicht (immer) gegen letztere spricht. Diese Entwicklung subsumiert eine kulturelle Umwälzung und greift sowohl in das Arbeits- und Sozialgefüge als auch in das politische Gefüge ein. Sie verändert nicht zuletzt das, worauf alle Kultur beruht, nämlich das Lehren und Lernen, die Weitergabe erworbenen Wissens. In einem umfassenden Sinn von Wissen ist hier sowohl das Verfügungswissen (Sachwissen, gewusst wie) als auch das Orientierungswissen (ein Wissen über mögliche Handlungsziele und deren Rechtfertigung, gewusst warum) gemeint.

Wissen, das ist die Ankunft einer Information am richtigen Platz. Dass die technologisch verkürzte Debatte um Wissensumschlag und Wissensorganisation nur die Ränder des neuen Chaos erfassen kann, wurde schnell deutlich. Wissensmanagement - eine Balance aus Intelligenz und Emotion - so war die optimistische Folgerung, wird auch dieses Chaos lesbar machen. Wissen ist jedoch mehr als nur das Einrasten einer Information im Räderwerk des bereits Bekannten oder - um es mit Helmut Willke zu sagen - mehr als die Einbindung von Informationen in einen zweiten Kontext von Relevanzen, der nicht wie der erste, aus Relevanzkriterien besteht, die für ein bestimmtes System gelten, sondern aus bedeutsamen personalen Erfahrungsmustern, die das System in einem speziell dafür erforderlichen Gedächtnis speichert und verfügbar hält:

"Gegenüber bloßen Informationen meint *Wissen* die Einbettung von Informationen in ein Muster von Erfahrungen und Erwartungen (Präferenzregeln), so daß die Informationen in einer von diesen Präferenzregeln geprägten Weise produktiv genutzt werden können. In aller Regel werden diese Erfahrungen und Erwartungen in

einer kollektiven Praxis gebildet und gründen deshalb in hohem Maße auf impliziten Fähigkeiten der Kommunikation."¹⁵

Unter Wissen verstehen wir zunächst - in Anlehnung an Luhmann - 'veränderungsbereite' als wahr geltende kognitive Schemata, die den Umweltbezug sozialer und psychischer Systeme regeln.¹⁶ Im Unterschied zu normativ stilisierten, enttäuschungsfesten Erwartungen werden kognitiv stilisierte Erwartungen aufgrund von Erfahrungen überprüft und gegebenenfalls korrigiert. Sie sind durch einen enttäuschungs- und lernbereiten Umgang mit den eigenen Erwartungen gekennzeichnet. Wissen kann somit nicht ein für alle Mal als gegeben unterstellt werden; es ist einem "Prozess der *kontinuierlichen Revision* unterworfen".¹⁷

Unsere Kultur liefert Muster und Schablonen zur Verarbeitung von Eindrücken und Erfahrungen, die zwar als wahr gelten und auch für tauglich gehalten werden. Dennoch bleiben sie 'veränderungsbereit', also erfahrungsoffen. Keinesfalls bedeutet dies einen Verzicht auf jegliche normative Stilisierung von Erwartung. Diese kann jedoch immer weniger mit dem Anspruch auf überzeitliche und überörtliche Gültigkeit auftreten. Eine solche, sozial konstruierte "Realitätsgewißheit"¹⁸ ist quasi Voraussetzung für jede Operation sozialer und psychischer Systeme. In diesem Sinne kann Wissen gleichgesetzt werden mit der "*Fähigkeit zum sozialen Handeln* (Handlungsvermögen)".¹⁹

Merkmal der erfahrungsoffenen Tempokultur ist die grundsätzliche Bereitschaft, ihre Schemata zu korrigieren, wenn neue Erfahrungen es erzwingen. Moderne Gesellschaften sind also nicht nur lernbereit und flexibel, sondern gleichsam enttäuschungsbereite Gesellschaften, gewissermaßen immer auf dem Sprung, das eben noch geltende Bewährte abzuwerfen zu Gunsten einer Reaktion auf Fiktives. Enttäuschungsbereitschaft wird als-

¹⁵ Willke (1998), 369. Wir verzichten auf weitere Abgrenzungen differenzierender Informations- und Wissensbegriffe (vgl. dazu die 'Wissenstreppe' nach North (1999), 39ff.).

¹⁶ vgl. hierzu Luhmann (1998a).

¹⁷ Willke (1998), 355.

¹⁸ Luhmann (1995a), 186.

¹⁹ Stehr (1994), 208.

bald umgeformt in eine leichtere Variante. Wo Verluste zum Alltag gehören, binden wir uns nicht mehr wirklich, was nicht lange gilt verdient kein Engagement. So konvertiert die 'veränderungsbereite' schnell zu einer Flüchtigkeitgesellschaft, die das Loslassen schon beim Ergreifen des Neuen im Blick hat. Da auch psychische Systeme als menschliche Beziehungen und einzelne Individuen in diesem Klima leben, ist die erfahrungsoffene zugleich eine verunsicherte Gesellschaft. Individuen ertragen den akzelerativen Wandel nur dann, wenn sie auf geistig emotionale Besitzstände zurückgreifen können.

Enttäuschungsoffene Kulturen nehmen nicht automatisch an Gelassenheit und Weisheit zu, sondern sie verlieren das Ferment des Vertrauens. Gedämpfte Erwartungen und Abschiedsbereitschaft kosten Innovationslust. Welche Zusage kann ein enttäuschungsbereites Individuum noch machen? Welches Versprechen wird es, erfahrungsoffen wie es sein will, noch guten Gewissens abgeben können? Die Wissensgesellschaft kann sich Ansprüche auf Universalität oder Stabilität nur wider besseren Wissens leisten. Dieses dokumentiert sich in einer beschleunigten Erosion bisheriger Erwartungsstrukturen und in der Entwicklung neuer Regulationsmechanismen. Zentraler Indikator einer stärkeren Wissensbasierung ist mithin eine dynamisierte Oszillation zwischen Deregulierung und Neu-regulierung. Die auf Wissen gestützte Kultur ist damit stärker als in früheren Jahrhunderten auf Wissensgewinne konzentriert; sie erreicht diese Zugewinne in rasanterer Abfolge - und ihre Wissensverluste sind gleichzeitig größer. Abschiedsbereitschaft und Verlust-Kompetenz gehören zu den neuen Tugenden, mit denen in modernen Gesellschaften Erfolgsversprechen eingehandelt werden.

Wissen im Allgemeinen und Expertise als systematisiertes und organisiertes Wissen im Besonderen verändern die soziale Ordnung kontinuierlich, seit die Verwendung von Wissen nicht mehr altes, unvordenkliches Wissen akzentuiert, sondern *neues* Wissen. Traditionelle Denk- und Handlungsmuster mit ihren gewohnten Bindegliedern, Normen und Traditionen,

welche das Paradigma des Industriezeitalters prägten, werden abgelöst, indem die Gesellschaft bewusste Denkansätze realisiert, "*die Welt aus der Perspektive des Wissens* [zu; K.S.] *betrachten*".²⁰ Diese evozieren basale Umorientierungen auf der Ebene von Werten und Zielvorstellungen. Neue Kriterien für Rationalität, Theoriesiderate und Methoden werden inauguriert und sanktioniert. Sie manifestieren sich in jener zur Verfügung stehenden instrumentell-technischen Basis und kündigen einen Paradigmenwechsel - um in der klassischen Fassung des Paradigmenbegriffs bei Thomas S. Kuhn zu bleiben - an:

"Einerseits steht er für die ganze Konstellation von Meinungen, Werten, Methoden usw., die von den Mitgliedern einer gegebenen Gemeinschaft geteilt werden. Andererseits bezeichnet er ein Element in dieser Konstellation, die konkreten Problemlösungen, die, als Vorbilder oder Beispiele gebraucht, explizite Regeln als Basis für die Lösung der übrigen Probleme der 'normalen Wissenschaft' ersetzen können."²¹

Daraus resultiert eine Umkehrung der Zeitorientierung von der Vergangenheit auf die Zukunft, welche die Neuzeit kennzeichnet und nun auch das Medium des Wissens erfasst. Sie bewirkt, dass die kollektive Wirkung des Wissens sich nicht mehr in der Tradierung der bestehenden alten Ordnung erschöpft, sondern sich in Richtung Steuerung transformiert, also in Richtung einer gezielten Modifikation naturwüchsiger Verläufe auf politisch gesetzte Zwecke. Die revolutionäre Idee der *Machbarkeit* sozialer Verhältnisse gründet damit nicht mehr ausschließlich auf dem intentionalen Einsatz von Macht, sondern auch von Wissen:

"Mehr als je zuvor ... ist Wissen in allen Bereichen unserer Gesellschaft Grundlage und Richtschnur menschlichen Handelns. ... Mit anderen Worten, Wissenschaft und Technik verwandeln unsere sozialen Institutionen grundlegend: Arbeit, Erziehungswesen, Politik, Kirche, Militär, Wirtschaft; aber auch der Alltag, die physische und kulturelle Reproduktion, sind betroffen. Im Grunde gibt es kaum soziale, wirtschaftliche und kulturelle Verhältnisse, die gegen das

²⁰ Sveiby (1998), 50.

²¹ Kuhn [1962] (1976), 186.

Wachstum des wissenschaftlichen und technischen Wissens immun wären."²²

Seitdem schreitet neben der Industrialisierung, der Technisierung der Arbeitsabläufe und Produktionsprozesse auch die Verwissenschaftlichung der Gesellschaft voran. Die Idee der Wissensgesellschaft als mögliche Form nachindustrieller und nachkapitalistischer Gesellschaften hat jedoch nichts gemeinsam mit dem abwegigen Modell einer *Wissenschaftsgesellschaft*. Jedenfalls für den Fall moderner Gesellschaften kann, wie noch zu sehen sein wird, gemäß systemtheoretischer Grundidee - der operativen Autonomie der Funktionssysteme, der differenzierten Rationalitäten und der Eliminierung der Politik aus dem Zentrum von Gesellschaft - nicht eine Funktion für das Ganze stehen, ohne Gesellschaft insgesamt zu deformieren. In Wissensgesellschaften sind vielmehr alle Regelsysteme in ihrer elementaren Operationsweise an die Wissensbasierung gebunden, die sich in die Konstitution der jeweiligen Elemente implantiert und darin die Qualität von Systemoperationen verändert.

1.2 Dilemmata der Wissensgesellschaft

Dennoch handelt es sich bei der Idee der Wissensgesellschaft nicht um eine *terra incognita*, die es erst noch zu entdecken gäbe. Zentrale Begriffe und Vorstellungen wurden bereits in den 1960er und 1970er Jahren formuliert und im Rahmen von Konzepten einer Wissens-, 'post-industriellen' oder eben Informationsgesellschaft formuliert.²³ Mitte der 1990er Jahre setzt die Diskussion um die Wissensgesellschaft erneut ein.²⁴ Nur wenige

²² Stehr (2000), 311.

²³ Als wegweisend gelten hier die Arbeiten von Bell (1985) und Drucker (1969). Diese beziehen sich in ihren Ausführungen auf die Pionierstudien von Machlup (1962), der den konzeptionellen Rahmen für empirische Indikatoren einer Wissens- und Informationsgesellschaft lieferte und v. Hayek (1952), der auf die dezentrale Wissensvermittlung marktvermittelter Austauschbeziehungen verwiesen hat.

²⁴ Für einen aktuellen Überblick über die mittlerweile weit verzweigte Debatte siehe Heidenreich (2000).

Studien schließen bruchlos an frühere Debatten an. Wissensgesellschaft stellt ein in normativer Hinsicht weitaus kritischer und ambivalenter bewertetes Konzept dar. Allen semantischen Engführungen des Informationsbegriffs und allen Fehlkonsequenzen der Extrapolation des Wissensbegriffs aus der 'post-industriellen' Gesellschaft in die Gegenwart zum Trotz lässt sich demonstrieren, dass sich der Bereich des Wissens keineswegs immer mehr ausbreitet und das zuvor vorhandene Nicht-Wissen einschränkt. Vielmehr ereignet sich unter Zunahme des Wissens eine wachsende Fähigkeit des operativen Umgangs mit Nicht-Wissen. Diese Verschränkung von Wissen und Nicht-Wissen wird als grundlegendes Paradox heutiger Wissensgesellschaften betrachtet:

" 'Die Entdeckung neuer Unbestimmtheiten ist im Mittel immer größer als die Konstruktion von abgesicherten, bestätigten Wissensbeständen'. Nach diesem Gesetz bezeichnet der Begriff Wissensgesellschaft eine Gesellschaft, die in ständig wachsendem Maß über den Umfang und die Ebenen ihres Nichtwissens lernt. ... Nichtwissen steht nicht am Anfang einer technologischen Erprobung, sondern wird im Verlauf der Implementation erarbeitet. Die Auflösung des Nichtwissens in bearbeitbare Probleme und machbare Lösungen ist verbunden mit der Erzeugung neuen Nichtwissens."²⁵

Eine Gesellschaft, die sich so betrachtet meiner Ansicht nach eher als "Wissenstechnologie-Gesellschaft" bezeichnen ließe, erweist sich vor dem Hintergrund des hier zu Grunde gelegten Informations- und Wissensbegriffs als eine Gesellschaft, in der es nötig wird, dasjenige, was an Information zur Verfügung steht, aber nicht bewältigt, folglich nicht in den Zustand der Selbstreflexivität überführt werden kann, trotzdem zu managen. Wir sprechen - irrtümlicherweise, wie ich denke - dabei von Wissensmanagement. Dabei geht es nicht darum, das Wissen, das wir haben, zu managen. Was wir wissen, brauchen wir nicht zu managen, Management ist immer "second best solution". Vielmehr geht es darum, in den Bereichen, in denen wir höchstens Informationen zur Verfügung haben, die wir aber nicht in unseren eigenen pragmatischen Wissensfundus überführen kön-

²⁵ Krohn (1997), 69 und 84.

nen, Strategien zu entwickeln, wie wir mit unserem Nicht-Wissen, das wir nun auch 'Information' nennen, umgehen können.

In solchen Situationen kommt eine Dynamik zum Vorschein, in der die Ungewissheiten und Risiken mit der Erweiterung des Wissens, mit weiterer Differenzierung und sublimierter Technik wachsen und nicht etwa abnehmen. Diese Zunahme des Wissens geht einher mit einer 'größeren Unsicherheit, Zerbrechlichkeit und Kontingenz':

"Der wachsende soziale und intellektuelle Einfluß von Wissenschaft und Technik geht also entgegen den herkömmlichen Vorstellungen Hand in Hand mit einer erhöhten Kontingenz und Fragilität sozialen Handelns in der modernen Gesellschaft und nicht mit der endgültigen Überwindung der 'Irrationalität' durch die von der Wissenschaft produzierte 'Rationalität'. Beide Entwicklungen, die wachsende Transformation sozialer Bedingungen und Wertvorstellungen durch Wissenschaft und Technik *und* eine erhöhte soziale Kontingenz, sind Teil des Wandels der Industriegesellschaft in eine Wissensgesellschaft."²⁶

Damit trifft sich die Diskussion um die Wissensgesellschaft mit der These der 'reflexiven Modernisierung', die auf die Erosion bisheriger Gewissheiten und die Zunahme von Unsicherheiten, Selbstbedrohungspotentialen und politischen Aushandlungsprozessen hinweist: "Die institutionalisierten Antworten der Ersten Moderne - mehr und bessere Technik, mehr und besseres wirtschaftliches Wachstum, mehr und bessere Wissenschaft, mehr und bessere funktionale Differenzierung - überzeugen und greifen nicht mehr."²⁷ Das Projekt der Moderne - die permanente Ausdehnung der Grenzen, der Märkte, der Natureroberung und der Herstellung von Gewissheit und Sicherheit - ist gescheitert und zwar nicht an seinen Krisen, Widersprüchen und Zusammenbrüchen, sondern weil mit der Kraft seiner Erfolge eine Dynamik der Nebenfolgen einsetzte:

"Es geht gerade ... um die internen Nebenfolgen der Nebenfolgen industriegesellschaftlicher Modernisierung. Diese erzeugen ... innerhalb gesellschaftlicher Institutionen Turbulenzen, stellen Ge-

²⁶ Stehr (1994), 16.

²⁷ Beck (1999), 26.

wissheiten in Frage und politisieren die Gesellschaften von innen her."²⁸

Diese Grundlagenverunsicherung und -veränderung durch Nebenfolgen industrieller Modernisierung, verstanden als ein Konflikt um die Konstruktion, Zirkulation und Destruktion von Wissen und Nicht-Wissen wird deshalb zum Problem, weil mit der Erosion der Basisselbstverständlichkeiten zugleich auch der Bezugsrahmen für mögliche Lösungsstrategien verloren geht. Vor dem Hintergrund dieses Siegeszuges wachsenden Nicht-Wissens stellt sich die Frage nach der Entscheidung in Unsicherheit neu und radikal: wenn wir über die Folgen industriellen Forschens, Handelns und Produzierens nichts wissen können (wie dies heute in Bereichen der Gentechnologie und Humangenetik überwiegend der Fall ist), wenn also weder der Optimismus der Protagonisten noch der Pessimismus ihrer Kritiker auf Wissen gründen, welche Regel gilt dann für die technisch-industrielle Entwicklung und deren Massennutzung? Ist Nicht-Wissen-Können also ein Freibrief des Handels oder der Grund für die Verlangsamung des Handelns, für Moratorien, vielleicht sogar für Nicht-Handeln? Wie sind die Maximen des Handelns oder des Nicht-Handeln-Sollens durch Nicht-Wissen (-Können) zu begründen?

Genau diese Gesichtspunkte der Verteilung, Verteidigung und wissenschaftlichen Erzeugung von Nicht-Wissen eröffnen den Fragehorizont für nicht-lineare Theorien 'reflexiver Modernisierung'. Während lineare Wissenstheorien von mehr oder weniger geschlossenen Zirkeln formal zuständiger Expertengruppen und Wissensakteure ausgehen, sehen nicht-lineare Theorien ein offenes, multiples Feld konfliktvoll konkurrierender Wissensakteure:

"Linearität meint: *konsensuelles Expertenwissen*: begrenzte anerkannte, lizenzierte Akteurszahlen *in* Forschungsinstituten und Organisationen und entsprechende explizite, kooperativ vernetzte Orte der Erzeugung, Anerkennung und Umsetzung des Wissens. Nicht-Linearität meint: *Dissens*, Rationalitäts-, also Grundlagenkonflikte, d.h. unüberschaubare, unkooperative, gegeneinander gepolte Netzwerke von Wissensakteuren und -Koalitionen, die in Teilöffent-

²⁸ Stehr (1996), www.

lichkeiten mit gegensätzlichen Strategien und komplementären Durchsetzungschancen Konflikte um ... *contradictory certainties*, sich ausschließende Gewißeheiten (Natur- und Menschenbilder), austragen."²⁹

Im Grenzfall stehen sich hier zwei Szenerien gegenüber, in dessen Überschneidungszone das Problem auftaucht, wie Zulassungs- und Verfahrensregeln im Konsens oder Dissens vereinbart und praktiziert werden können. Denn wir leben im Zeitalter der Nebenfolgen und genau diesen Umstand gilt es methodisch und theoretisch, alltagsweltlich und politisch zu entschlüsseln und zu gestalten.

Annahmen zufolge kann die Wissensgesellschaft mit diesen kontinuierlich reproduzierten Ungewissheiten nur experimentell umgehen. Dahinter würde dann ein selektives Vermuten - eine Präventivwirkung des Nicht-Wissens - stehen, welches auf der Glaubwürdigkeitsleiter vom Nicht-Wissen zum Wissen aufsteigt. Wissensgesellschaft würde also eine Gesellschaft bezeichnen, die ihre Existenz auf solche experimentellen Praktiken gründet, die unvorhersehbar in ihrem Ausgang und unbekannt in ihren Nebenfolgen sind und daher im Konstruktions- und Implementationsprozess ständiger Beobachtung, Auswertung, Folgenabschätzung und Justierung bedürfen.

Dies soll nun anhand von vier zentralen Dimensionen heutiger Wissensgesellschaften, am Beispiel von (1) Wissenschaft und Technik, (2) Erwerbsarbeit und Arbeitsorganisation, (3) lernenden Organisationen sowie (4) der Zukunft des Nationalstaates, überprüft werden. Wenn - wie vermutet - der experimentelle Zug zur Wissensgesellschaft gehört, dann ist der Stress noch leichter erklärlich, der sich bei ihren gesellschaftlichen Subjekten einstellt, die nach solchen Botschaften und Konstanten streben, die das Fließende aller Verhältnisse überleben.

²⁹ Beck (1996a), 306f.

1.2.1 Neue Verfahrensrationalität im Prozess der Wissenschafts- und Technikfolgenabschätzung

Die Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche und eine auf Wissenschaft reduzierbare technische Entwicklung sind grundlegende Axiome der Moderne. Deren Expansion basiert in ihrer schlichtesten Form auf dem Glauben, wonach Wahrheit und Irrtum von einem begrenzten Vorrat möglichen Wissens abhängen. Der technische Fortschrittsglaube, mit der Ausdehnung der Rationalität werde die Irrationalität vermindert, fügt hinzu: Wenn man die Welt erst beherrsche, wird sie berechenbar.

So hatte dann auch Max Weber die Vorstellung, alle Dinge seien prinzipiell durch Faktorisierung zu beherrschen, als ein grundlegendes Merkmal des neuzeitlichen, wissenschaftlich-rationalen Naturverständnisses herausgestellt. Sein Glaube an die Superiorität des spezifisch gearteten Rationalismus,³⁰ der maßgeblich durch die privatwirtschaftliche Organisation freier Arbeit begünstigt worden ist, da er zum einen ein ungebrochenes Vertrauen in die Machbarkeit und Gestaltbarkeit der modernen Welt besaß, zum anderen seine Überzeugung, dass mit dem sich entwickelnden Kapitalismus gleichzeitig auch die Wissenschaft zum führenden Orientierungssystem werde, bedeutete 'Entzauberung der Welt' unter dem Aspekt der Berechenbarkeit als persistente Natur:

"Die zunehmende Intellektualisierung und Rationalisierung bedeutet also nicht eine zunehmende allgemeine Kenntnis der Lebensbedingungen, unter denen man steht. Sondern sie bedeutet etwas anderes: das Wissen davon oder den Glauben daran: daß man, wenn man nur wollte, es jederzeit erfahren könnte, daß es also prinzipiell keine geheimnisvollen unberechenbaren Mächte gebe, die da hineinspielen, daß man vielmehr alle Dinge - im Prinzip - durch Berechnen beherrschen könne. Das aber bedeutet: die Entzauberung der Welt."³¹

Dies galt bislang als eine der Prämissen moderner Gesellschaften, besonders in den Bereichen, in denen physikalische Gegebenheiten nicht im

³⁰ Auch gefasst als Verabsolutierung von 'Wertssphären'. Siehe hierzu Kapitel 2.

³¹ Weber [1922] (1988a), 594.

Naturzustand vorliegen, sondern intentional gestaltet wurden. Technik und Arbeit - besonders die materielle Produktion - wurden von jeher als Manifestationen wissenschaftlicher Naturbeherrschung gedeutet. Nichtwissenschaftliches Wissen, wie es sich etwa in der Kunst oder im Handwerk verkörperte, gilt als vormoderner Überrest, der lediglich als Notbehelf der Unaufgeklärten und Unwissenden seine Berechtigung besitzt. Damit dieses Selbstverständnis der Ersten Moderne sich verifizieren konnte, musste Verwissenschaftlichung tatsächlich in einer Abnahme der Menge des Nicht-Wissens gegenüber dem Gewussten sowie in einem Rückgang des Nichtmachbaren resultieren. Diese Perspektive setzt eine in ihrer Komplexität unveränderbare Realität voraus, die es zu entdecken und zu dechiffrieren gilt.

Robert Lane - Namensgeber der '*knowledgeable society*' - schlug im visionären Schwung des ersten Augenblicks eine viel versprechende und durchaus hoffnungsvolle Definition für diese neue Etappe vor: Er sah eine Gesellschaft sich entfalten,

"deren Mitglieder in stärkerem Ausmaß als die anderer Gesellschaften: a) die Grundlagen ihrer Ansichten über Mensch, Natur und Gesellschaft erforschen; b) sich (vielleicht unbewußt) von den objektiven Maßstäben der Richtigkeit und Wahrheit leiten lassen und sich auf den höheren Bildungsebenen bei Untersuchungen an wissenschaftliche Beweis- und Schlußfolgerungen halten; c) beträchtliche Mittel für diese Untersuchungen aufwenden und sich so auch ein umfangreiches Wissen aneignen; d) ihr Wissen in dem Bestreben zusammentragen, ordnen und interpretieren, um es sinnvoll auf die von Fall zu Fall auftauchenden Probleme anzuwenden und e) dieses Wissen darüber hinaus dazu einzusetzen, um sich über ihre Wertvorstellungen und Ziele klar zu werden, um sie voranzutreiben (oder gegebenenfalls zu modifizieren)".³²

Hieraus folgt, dass Bildung und Forschung zu den wichtigsten Sektoren der Gesellschaft avancieren und wissenschaftlich-technische Berufe an Bedeutung gewinnen. Während sich die industrielle Gesellschaft durch ihre nur lose Kopplung zwischen den Handlungsbereichen Wissenschaft,

³² Lane (1966), 650; zit. nach Bell (1985), 181.

Technik und Bildung auszeichnet, fügen sie sich in der 'post-industriellen' Gesellschaft zusammen. Als 'axiales Prinzip' dieses neuen Gesellschaftstypus identifiziert Daniel Bell in seiner nunmehr klassischen Studie die Zentralität des 'theoretischen Wissens' und apostrophiert in linearer Extrapolation, dass die Wissensgesellschaft eine *wissenschaftsgesteuerte* Gesellschaft sein werde. Entscheidende Durchbrüche lassen sich nur in der Form organisierter Forschung erzielen; organisierte Forschung wiederum benötigt eine breite Basis gut ausgebildeten Personals. Damit formuliert Bell in planungs- und fortschrittoptimistischer Einschätzung Lanes zugleich die Handlungs- und Politikimplikationen der 'post-industriellen' Wissensgesellschaft. Mit Hilfe rationaler Planung sollen Abstimmungsprozesse zwischen den einzelnen Bereichen erleichtert und soziale Ungleichheiten minimiert werden:

"Die nachindustrielle Gesellschaft ist in zweifacher Hinsicht eine Wissensgesellschaft: einmal, weil Neuerungen mehr und mehr von Forschung und Entwicklung getragen werden (oder unmittelbarer gesagt, weil sich auf Grund der zentralen Stellung des theoretischen Wissens eine neue Beziehung zwischen Wissenschaft und Technologie herausgebildet hat); und zum anderen, weil die Gesellschaft - wie aus dem aufgewandten höheren Prozentsatz des Brutto-sozialprodukts und dem steigenden Anteil der auf diesem Sektor Beschäftigten ersichtlich - immer mehr Gewicht auf das Gebiet des Wissens legt."³³

Diese Hoffnung ist jedoch einfach oder unvollständig modern, weil sie die Folgerungen wissenschaftlichen Handelns unberücksichtigt lässt. Die moderne Strategie der Naturkenntnis und -überwindung hat die Komplexität der Welt nicht reduziert, sondern erhöht. 'Entzauberung' hat derart neuen "Zauber" produziert, so dass die Hoffnung auf eine wachsende instrumentelle Kontrolle nicht mehr aufrechterhalten werden kann. Die ehemals reine und keinen partikularen Interessen unterworfenen Forschung ergibt sich immer weitgehender aus Erfordernissen besonderer Anwendungen, wel-

³³ Bell (1985), 219. Kritiker sehen hierin eine zu enge Definition von Wissensgesellschaft auf die Entwicklungsdynamik des Wissenschaftssystems bezogen (vgl. dazu etwa Gershuny (1981)). Die Schattenseiten einer stärkeren Wissensbasierung werden besonders an den "herrschaftsfreien" Technokratiethesen etwa von Schelsky [1961] (1965) hervorgehoben.

che eine Umstrukturierung von fachorientierten Disziplinen zu anwendungsbezogenen Leistungsgebieten impliziert.³⁴ So verlagert sich die gesellschaftliche Wissensproduktion mehr und mehr auf Orte außerhalb der akademischen Wissenschaft. Die Relevanz der Grundlagenforschung schwindet und die für Bell noch unhinterfragte Trennung von wissenschaftlicher Forschung und technologischer Entwicklung erscheint als zunehmend brüchig.³⁵

Die 'neue Wissensproduktion', die der Wissenschaftsorientierung Bells diametral gegenübersteht, unterminiert und transformiert nun den Master-Code der Moderne - Rationalität - und setzt die Unbestimmtheit von Rationalität als gesellschaftliches Organisationsprinzip der Zweiten Moderne durch. Je weiter die Technisierung industrieller Produktion fortschreitet, umso deutlicher werden die Grenzen wissenschaftlich-technischer Beherrschbarkeit genau in jenen Bereichen, in denen sie bislang als kalkulierbar galten. Diese Schranken ergeben sich eher unvorhersehbar und auf einem hohen Niveau der Technisierung:

"Zunächst erfolgt die Anwendung von Wissenschaft auf die 'vorgegebene' Welt von Natur, Mensch und Gesellschaft, in der reflexiven Phase sind die Wissenschaften bereits mit ihren eigenen Produkten, Mängeln, Folgeproblemen konfrontiert, treffen also auf eine *zweite zivilisatorische Schöpfung*. Die Entwicklungslogik der ersten Phase beruht auf einer *halbierten* Verwissenschaftlichung, in der Ansprüche wissenschaftlicher Rationalität auf Erkenntnis und Aufklärung noch von der methodischen Selbstanwendung des wissenschaftlichen Zweifels verschont bleiben. Die zweite Phase beruht auf einer *Durchwissenschaftlichung* die den wissenschaftlichen Zweifel auch auf die immanenten Grundlagen und externen Folgen

³⁴ Bereits bei Drucker ((1969), 429ff.) zeichnet sich Wissen durch seine Relevanz in der Anwendung aus; es ist "interessiert", nicht wertfrei. Damit nähert sich die gegenwärtige Diskussion der bereits sehr frühen Analyse von Etzioni ((1968), 135-222) zur veränderten Rolle des Wissens in der Gesellschaft an. Gegenüber der Zuspitzung auf wissenschaftlich-theoretisches Wissens bei Bell wird hier ein weiterer und offenerer Begriff des "gesamtgemeinschaftlichen Wissens" zu Grunde gelegt. Ohne Bells Präzisierung, so meine Vermutung, hätte sich die Diskussion um die Wissensgesellschaft jedoch nicht entfalten können, denn gerade in der Soziologie entsteht Erkenntnisgewinn häufig in Auseinandersetzung über vermeintlich übermäßig rigide Konzepte.

³⁵ Vgl. dazu auch die richtungweisenden Trends einer 'neuen Wissensproduktion' von Gibbons/Limoges/Nowotny/Schwartzmann/Scott/Trow (1994).

der Wissenschaft selbst ausgedehnt hat. So wird beides: *Wahrheits- und Aufklärungsanspruch, entzaubert.*"³⁶

Bildete die Wissenschaft in der Ersten Moderne noch den integralen und unbestrittenen Bestandteil des gesamtgesellschaftlichen Fortschrittkonsenses - quasi als bewusste Abkehr von der Tradition - so gilt im Übergang zur Risikogesellschaft: "Die Wissenschaft ist zum *Statthalter einer weltweiten Versuchung von Mensch und Natur* geworden."³⁷ Diese zweite Phase steht hier nicht einer als ungenügend erlebten Tradition gegenüber, sondern die fortschrittliche Industriegesellschaft wird aufgrund ihrer latenten Nebenfolgen, die sie produziert, mit sich selbst konfrontiert. Der Modernisierungsprozess wird im Beckschen Sinne '*reflexiv*', sich selbst zum Thema und Problem:

"Der Übergang von der Industrie- zur Risikoepoche der Moderne vollzieht sich ungewollt, ungesehen, zwanghaft im Zuge der verselbständigten Modernisierungsdynamik nach dem Muster der latenten Nebenfolgen. ... Die Risikogesellschaft ist keine Option, die im Zuge politischer Auseinandersetzungen gewählt oder verworfen werden könnte. Sie entsteht im Selbstlauf verselbständigter, folgenblinder, gefahrentauber Modernisierungsprozesse."³⁸

Diese mit der reflexiven Verwissenschaftlichung einhergehende Selbstkritik setzt einen Prozess der 'Demystifizierung der Wissenschaften' in Gang, in dessen Verlauf das Wissenschaftssystem als Quelle für Problemursachen ins Visier gerät. Deren besonderer Stellenwert vermag längst nicht mehr durch vermeintliche Wahrhaftigkeit und Objektivität den Zugang und Schlüssel zu den Rätseln der Natur zu liefern, sondern mehr oder weniger gut begründete Hypothesen. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind meist schlechter als ihr guter Ruf, weil fast immer anfechtbar. Dadurch werden sie Quelle von Ungewissheit, repräsentieren gleichzeitig aber neue Handlungsoptionen für die Realität, die sich ausweiten und verändern, indem neuartige Handlungschancen, neue Entscheidungssituationen und Risiko-

³⁶ Beck (1986), 254.

³⁷ Beck (1986), 93.

³⁸ Beck (1993), 36. Zum gesellschaftlichen Risikodiskurs siehe auch den vorlaufenden Beitrag von Coleman ((1982), 79-117) um die 'Asymmetrische Gesellschaft', bedingt durch das Erstarken kooperativer gegenüber individuellen natürlichen Akteuren.

konstellationen eröffnet werden. Hier gilt das Gesetz des "zunehmenden Grenznutzens",³⁹ im Gegensatz zum abnehmenden Grenznutzen kapitalbasierter Güter. Neben ihrer in einigen Hinsichten formalen Absicherung durch Patente, lässt sich diese Wissensform - bis zum Ablauf der Schutzfrist - nur zeitweilig monopolisieren; der umfassende Teil ist durch Offenlegung in Form proprietärer Instrumente allgemein zugänglich und nicht patentierbar, zumal in modernen Wissensgesellschaften gerade "den Prozessen der Distribution und Reproduktion von Wissen ebensoviel Bedeutung ... wie der Wissensproduktion"⁴⁰ selbst beigemessen wird. Diese Manifestationen wiederum generieren weitere Schleifen der Revision und Innovation, die, wenn erst einmal generiert, nahezu beliebig mit geringen Kosten kopierbar sind.

"Der besondere, geradezu herausragende Stellenwert des wissenschaftlichen und technischen Wissens in der modernen Gesellschaft resultiert ... nicht aus der Tatsache, daß wissenschaftliche Erkenntnis etwa immer noch weitgehend als wahrhaftiger, objektiver Maßstab oder als eine unstrittige Instanz gehandelt wird, sondern daraus, daß wissenschaftliches Wissen, mehr als jede andere Wissensform, permanent zusätzliche (*incremental*) Handlungsmöglichkeiten fabriziert und konstituiert."⁴¹

Demnach handelt es sich bei der Risikogesellschaft nicht um eine gezielte Überwindung einer vorigen Stufe gesellschaftlicher Entwicklung, sondern um einen eigendynamisch laufenden Prozess, der den wissenschaftlich-technischen Fortschritt immer weiter vorantreibt. Das in der Vergangenheit vorherrschende Bild der Wissenschaft, von dem alle mit der Produktion, der Distribution und der Realisierung wissenschaftlicher Erkenntnis verbundenen Akteure im Rahmen eines allgemeinen Planungs- und Fortschrittsoptimismus direkt oder indirekt profitieren, ist durch eine Konzeption von Wissenschaft und Technik abgelöst worden, welche die Produktion wissenschaftlicher Erkenntnis nicht mehr als einen von der Gesellschaft

³⁹ Willke (1998), 61.

⁴⁰ Stehr (1994), 204.

⁴¹ Stehr (1994), 210.

abgehobenen kognitiven Prozess versteht, der die widerständige objektive Realität immer zutreffender abbildet.

"In der Risikogesellschaft verliert die Vergangenheit die Determinationskraft für die Gegenwart. An ihre Stelle tritt die Zukunft, damit etwas Nichtexistentes, Konstruiertes, Fiktives als 'Ursache' gegenwärtigen Erlebens und Handelns."⁴²

Auf diese Weise zeigen sich grundlegende Diskrepanzen zwischen der wissenschaftlichen Objektivierung, Abstraktion und Modellierung einerseits und den Gegebenheiten realer Produktionsabläufe andererseits. Die wissenschaftlich-technische Durchdringung von Produktionsabläufen ist nur unter stabilen Bedingungen möglich, wie sie allein im Labor oder in kontrollierbaren Technikprojekten herstellbar sind. Wissenschaftliche Abstraktion, die Berechenbarkeit und Kontrollierbarkeit versagen offenbar in dem Maße, wie Einflüsse und Rahmenbedingungen vielfältiger und komplexer werden. Abweichungen vom geplanten Verlauf und Unwägbarkeiten werden zur Normalität.

So kollabiert die Trennung von experimenteller Laborwissenschaft und technischer Anwendung; der Zweifel, Motor der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion, wird mehr und mehr vom dogmatischen Beharren auf einmal eingeschlagener Wege abgelöst; und das Versprechen absoluter Sicherheit tritt an die Stelle des wissenschaftstheoretischen Postulats der Vorläufigkeit aller Erkenntnis. Denn je mehr theoretische Modelle Entscheidungen unter Ungewissheit bestimmen, desto unbefriedigender werden Verfahren, die bestimmte Entscheidungsergebnisse erbringen sollen. Offensichtlich müssten Verfahren mehr darauf angelegt werden, einen Reichtum an Alternativen zu generieren, um stärker die Problemfelder herauszuarbeiten:

"Solange die praktischen Operationen im Labor folgenlos, weil geringfügig reversibel waren, konnte die Wissenschaft eine Absolution für scheiternde Experimente und Irrtümer erwarten. Die so begründete Forschungsfreiheit und Autonomie, die sogar Verfassungsrang hat, ist also an Bedingungen gebunden, die immer weniger erfüllt

⁴² Beck (1986), 44.

werden. Eine von ihnen, die Trennung zwischen Grundlagenforschung, anwendungsbezogener Forschung und Technikentwicklung ist nicht mehr länger gültig. An die Stelle einer stufenweisen Erweiterung des Laborzusammenhangs ist in vielen Bereichen (z.B. Molekularbiologie oder Informatik) eine 'anwendungsbezogene Grundlagenforschung' getreten. Je kürzer die Zeitspanne zwischen grundlagentheoretischer Innovation und ihrer technischen Anwendung - in einigen Forschungsbereichen scheint dieser Zeitraum gegen Null zu streben -, um so enger wird der Bezug der Forschung zu Theorie und Praxis, da Grundlagenforschung gezwungen ist, die Anwendungsbedingungen zu antizipieren."⁴³

Durch diese Entwicklung der 'Gesellschaft zum Labor' lösen sich die Schranken zwischen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion und sozialer Realität auf. Wissenschaftlich-technische Innovationen folgen dann keinem linearen Pfad, sondern charakterisieren sich sowohl durch die Interaktion unterschiedlicher Institutionen und Akteure als auch durch die Parallelität von Grundlagen- und angewandter Forschung sowie experimenteller Entwicklung. Die Wissenschaft sieht sich zudem schon deshalb einem verschärften Rechtfertigungsdruck ausgesetzt, da Aussagen über die risikofreie technische Umsetzung wissenschaftlicher Ergebnisse häufig nur über deren praktische Erprobung überprüft werden können. Experiment und praktische Umsetzung werden quasi identisch.

Im Unterschied zur vergangenen Entwicklungsstufe vollzieht sich dieser zweite Modernisierungsschub subkutan. Diese Latenz stellt die Akteure folglich vor Probleme, die unter strukturellen Bedingungen der Ersten Moderne völlig unbekannt waren. Die Kategorie der Reichtumsproduktion unter der generell "erstrebenswerte Knappheiten" wie Bildung, Einkommen und Konsumgüter etc. zu subsumieren sind, gab eine klare Orientierung vor. Risiken hingegen, ein Modernisierungsprodukt von 'verhinderungswertem Überfluss', "sagen, was *nicht* zu tun ist, nicht aber was zu tun ist".⁴⁴ Zwar wird ihre Latenz mit der Verwissenschaftlichung aufgehoben, sie werden mit ihrer industriellen Universalisierung zu systemimma-

⁴³ Lau/Böschen (2001), 122f.

⁴⁴ Beck (1993), 48.

zenten sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Widersprüchen. Doch handelt es sich über die Tatsache ihrer Invisibilität hinaus zu meist um hochgradig vielschichtige Ursache-Wirkungs-Komplexe, die jenseits des Alltagswissens und jenseits unmittelbarer menschlicher Wahrnehmungsfähigkeiten liegen. Das Wahrnehmen und Lösen allgemein relevanter Probleme ohne verwissenschaftliche Problemdeutungen und Argumente sind somit kaum mehr denkbar. Ihre Bewältigung setzen wissenschaftliche Wahrnehmung und Definitionsmacht voraus:

"Wissenschaft wird immer *notwendiger*, zugleich aber auch immer *weniger hinreichend* für die gesellschaftlich verbindliche Definition von Wahrheit."⁴⁵

Zudem ist die zunehmende gesellschaftliche Differenzierung und der mit ihr verknüpften Internalisierung des Systemgedankens - wir werden dies noch sehen - nicht nur auf gesellschaftlicher Ebene problematisch, sondern auch auf der Ebene des wissenschaftlichen Systems wächst mit steigender Ausdifferenzierung die unüberschaubar werdende Flut konditionaler, selbstungewisser, zusammenhangloser Detailkenntnisse. Informationstechnologische Wandlungsprozesse, wie überhaupt jeder Erkenntnisfortschritt zugleich als Ursache und Folge gesellschaftlicher Veränderungen, ökonomischer und politischer Gegebenheiten oder wissenschaftsimmanenter Forschungsprozesse - lassen sich zutreffend als wahre Wissensexplosion charakterisieren. Diese fortschreitende Binnendifferenzierung des Subsystems in immer mehr wissenschaftliche Disziplinen und Teilgebiete erzeugt zum einen eine heterogene Überkomplexität wissenschaftlicher Wahrheiten. Für jedes Gutachten lässt sich ein Gegengutachten erstellen. Zum anderen steht der Überspezialisierung der ausdifferenzierten Wissenschaften die Analyse von komplexen Faktorenbündeln gegenüber, welche sich nicht auf isolierbare Einzelursachen zurückführen lassen:

"Risiken weisen ... einen *übergreifenden* Bezug auf. ... Durch das Sieb der Überspezialisierung fallen sie hindurch. Sie sind das, was

⁴⁵ Beck (1986), 256.

zwischen den Spezialisierungen liegt. ... Risiken liegen *quer* zu der Unterscheidung von Theorie und Praxis, *quer* zu den Fach- und Disziplingrenzen, *quer* zu den spezialisierten Kompetenzen und institutionellen Zuständigkeiten, *quer* zur Unterscheidung von Wert und Tatsache (und damit von Ethik und Naturwissenschaft) und *quer* zu den scheinbar institutionell abgetrennten Bereichen von Politik, Öffentlichkeit, Wissenschaft und Wirtschaft."⁴⁶

Nicht einmal Experten helfen aus diesem Dilemma. Im Gegenteil, sie befinden sich aufgrund einander widersprechender Expertisen selbst in einem 'Expertendilemma', da in der Regel aufgrund der Verwissenschaftlichung und der sich daraus ergebenden Veralltäglichsung wissenschaftlicher Argumente kein eindeutiges unangefochtenes Urteil vorhanden ist. So erweist sich die Vorstellung an derartige konsensuelle Erwartungen in bezuglich der von Experten verkörperten wissenschaftlichen Rationalität als naiv. Dennoch tendieren moderne Gesellschaften dazu, die Lösung ihrer Probleme zu rationalisieren, das heißt bei alltags- und berufspraktischen Problemen immer häufiger dem Experten- und Sonderwissen gegenüber dem Laienwissen den Vorzug zu geben.

Problemlösungen werden in sozialer Hinsicht zunehmend beruflich organisiert oder ausdifferenziert und in sachlicher Hinsicht in Form eines Sonderwissens bearbeitet - im Gegensatz zum gesellschaftlichen Allgemeinwissen, dessen Kern im lebenspraktischen Alltagswissen von jedermann besteht. Die Proportionen des Allgemeinwissens und des Sonderwissens verschieben sich so zu Gunsten des Letzteren. Je stärker jedoch die soziale Realität im Gefolge fortschreitender Verwissenschaftlichung und Technisierung von sich widersprechendem Expertenwissen und sich widersprechender Expertenmeinungen geprägt ist, umso mehr wird dieses Expertenwissen selbst zum Anlass von politischen Konflikten. Angesichts des hohen schon erreichten Ausdifferenzierungsgrades von Expertenrollen wachsen die Verständigungsprobleme unter den Experten selbst. Mittlerweile ist indes eine Situation erreicht, in der die Integration segmentierten Wissens häufig als kontraproduktiv gelten muss.

⁴⁶ Beck (1986), 93.

Laien erheben jedoch Anspruch auf plausible, relativ widerspruchsfreie Expertisen (wie Gutachten, Beurteilungen, Ratschläge, Kritiken, Empfehlungen) und glauben gemeinhin, dass diese im weitesten Sinne aus klaren, sachlich begründeten Aussagen bestünden. Gleichwohl glauben sie nicht in jedem Fall an die Objektivität und Validität dieser Expertisen. Dennoch bleibt das Erstellen von Expertisen eine Angelegenheit von Experten, die letztlich auch nur durch Experten kontrollierbar sind. Das bedeutet auch, dass sich nur noch Experten auf ihren eng begrenzten Gebieten "austauschen" können und dass die Wissenschaften weitgehend isoliert voneinander operieren. Interdisziplinarität - gedacht als methodisches Instrument zur Überwindung dieses unbefriedigenden Zustands - bleibt häufig nur ein modisches Schlagwort. Ein solcher Abbau von Verständigungsbarrieren im Kontext von Expertenkommunikation dürfte sich auch zukünftig wegen der weiter vorangetriebenen fachlichen Spezialisierung im Rahmen wissenschaftlicher Entwicklungen als notwendig erweisen. Gefragt ist mithin eine interdisziplinäre, zwischen unterschiedlichen Diskursen vermittelnde Diskurskompetenz, die soweit von den jeweiligen Experten nicht eigenständig realisierbar, eine Aktualisierung einer auf die Relationierung gesellschaftlichen Sonderwissens bezogenen Popularisierungskompetenz bedarf. Ähnlich der Aufgabe eines Moderators ließe sich diese um die Komponente der Vermittlungsarbeit zwischen den Expertenkulturen erweitern.

Gleichermaßen eröffnen auch die Ansprüche des Alltagswissens und des Wissens sozialer Bewegungen, welches durchaus von Experten erarbeitet sein kann, aber auf der sozialen Glaubwürdigkeitshierarchie eben nicht als Expertenwissen gilt und entsprechend in den Schlüsselinstitutionen (des Rechts, der Wirtschaft, der Politik) auch nicht als solches wahrgenommen und gewertet wird, ein Konfliktfeld '*pluralistischer Rationalitätsansprüche*'. Diese Rationalitätskonflikte bedeuten, dass es einen erweiterten, verhandelbaren, mithin nur schwer abgrenzbaren Horizont konkurrierender Wis-

sensakteure und Interessenten gibt, wodurch die etablierten linearen Zuordnungen von Wissen und Nicht-Wissen unterlaufen werden:

"Die Adressaten der Wissenschaften in Verwaltung, Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit werden ... in einem konfliktvollen Mit- und Gegeneinander zu *Mitproduzenten* von sozial geltenden Erkenntnissen. Damit geraten nun aber gleichzeitig die *Relationen der Umsetzung* wissenschaftlicher Ergebnisse in Praxis und Politik in Bewegung. Die Mitaktionäre des 'aufgelösten Erkenntniskapitals' der Wissenschaft regieren in ganz neuer und selbstbewußter Weise in den Transfer von Wissenschaft und Praxis hinein."⁴⁷

Konnte also die Wissenschaft die ihr einst zuerkannte besondere Autorität, durch die sie selbst zu einer Tradition wurde, mittels einer strikten Grenzziehung, die die wissenschaftliche Expertise von den unterschiedlichen Wissensformen der Laien scheidet, bewahren, so liegt dem die vielerorts gemachte Beobachtung zu Grunde, dass die vermeintlich klare Grenzziehung zwischen wissenschaftlichen Experten und der Laienöffentlichkeit verschwimmt:

"Der technische Experte genießt wegen seiner Verfügung über ein Spezialwissen zwar gewiß noch einen gewissen 'Schutz' gegenüber den drängenden Fragen von Laien. Doch diese spezifische Grenzziehung ist nicht mehr generell gültig, trennt nicht länger die Wissenschaft als ganze vom 'lokalen Wissen' der Laien. Die zunehmende Spezialisierung der Experten macht jedermann deutlich, daß es keine 'Experten' für alle Angelegenheiten gibt, denn jedes von Experten behauptete Wissen ist nicht nur sehr spezifisch, sondern häufig auch in den eigenen Reihen umstritten. Daß Experten häufig unterschiedlicher Meinung sind, ist eine allgemein bekannte Tatsache. Darüber hinausgehend wird der Anspruch der Wissenschaft auf Allgemeingültigkeit mehr und mehr in Frage gestellt. Alle möglichen Formen von Wissen - kultisches, Volksweisheiten, traditionale Einstellungen - beanspruchen einen Platz neben den klassischen Wissenschaften."⁴⁸

Dieser Pluralismus von Interpretationsangeboten hat zum einen zur Folge, dass Anwender wissenschaftlicher Erkenntnisse zunehmend auf sich selbst verwiesen sind; denn je größer die durch Ausdifferenzierung des Wissenschaftssystems erzeugte Unsicherheit im Hinblick auf "wahre" wis-

⁴⁷ Beck (1986), 286.

⁴⁸ Giddens (1996a), 318f.

senschaftliche Erkenntnisse, desto mehr müssen sich die Akteure selbst zu autonomen wissenschaftlichen Experten entwickeln.⁴⁹ Parallel dazu wird zum anderen dieser Glaubwürdigkeitsverlust des Expertentums dadurch potenziert, dass die Individuen durch fortschreitende Individualisierungsprozesse, die in unserem thematischen Kontext noch bedeutsam werden, bei allen Entscheidungen in zunehmendem Maße auf sich selbst verwiesen sind. Sie entwickeln gleichwohl typischerweise unterschiedliche soziale Kompetenzen und relativ divergente Relevanzstrukturen. Hiermit wäre auch der Kontext benannt, an dem eine soziologisch relevante Unterscheidung der Beziehung zwischen "Experten" und "Laien" orientiert werden müsste.

Die sich immer rascher und nachhaltig durchsetzende Tendenz zur "Laiisierung der Allgemeinheit"⁵⁰ drückt sich darin aus, dass bei bisher von jedermann gelösten Problemen nun zwangsläufig auf ein entsprechendes Sonderwissen zurückgegriffen werden muss. Die Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Arbeitsteilung hat einerseits einen Prozess der Entdifferenzierung der Berufsstruktur zur Folge, andererseits wird die Reproduktion in der arbeitsfreien Zeit von dieser Entwicklung abgekoppelt und folgt in immer stärkerem Maße einer eigenen Entwicklungslogik. Der Berufspraktiker als "Experte" ist somit außerhalb seines eigenen Arbeitsbereichs "Laie" oder umgekehrt.

Der Prozess der Ausdifferenzierung führt also zu einer Spezialisierung des Wissens mit der Konsequenz einer partiellen Entberuflichung. Dieser zunehmende Zwang der gegenwärtig zu konstatierenden Veränderungen in der Struktur und sozialen Verteilung des gesellschaftlichen Wissens, sich bei alltags- und berufspraktischen Problemlösungen eines spezifischen Sonderwissens zu bedienen, könnte zumindest vorläufig als "Laisierung

⁴⁹ In der Risikogesellschaft muss in gewisser Hinsicht jedes einzelne Individuum zum Experten gedeihen: Akteure in Wirtschaft, Politik, Recht, Öffentlichkeit usw., aber auch die breite Masse der Bevölkerung: "Denn technische Kalküle allein können niemals die Frage beantworten, welche Belastungen *noch*, welche *nicht mehr* hinnehmbar sind" (Beck (1995), 14).

⁵⁰ Dewe (1997), 72.

des Alltagshandelnden" bezeichnet werden. Akteure in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen werden "*mit Wissenschaft von Wissenschaft unabhängig*".⁵¹ Sie müssen selbst entscheiden, welcher Variante von Wahrheiten sie Glauben schenken.

So wächst mit zunehmenden Schwierigkeiten nicht nur die gegenseitige Abhängigkeit von Wissenschaft und 'Nicht-Wissenschaft', auch bei den Laien besteht ein gewisser Zugang zum Wissenschaftswissen - und damit die Fähigkeit abzuschätzen, welche Teile des Wissenschaftswissens relevant für die eigene Berufs- und Lebenspraxis sein können. Inzwischen haben sich Laien von gutgläubigen Wissenskonsumenten, die sich bedingungslos der Delegation gesellschaftlich vorgeschlagener Problemlösungen von Experten unterwerfen, zu selbstbewussten Nutzern oder gar Verweigern der widersprüchlichen Wissensangebote gewandelt. Der Erfolg der Wissenschaften macht also die Nachfrage vom Angebot unabhängiger.

"Ein wichtiger Indikator für diesen Trend zur Autonomisierung liegt ... in der spezifischen *Pluralisierung der Wissensangebote* und ihrer *methodenkritischen Reflexion*. Mit ihrer Ausdifferenzierung ... verwandeln sich die Wissenschaften ... in *Selbstbedienungsläden* für finanzkräftige und argumentationsbedürftige Auftraggeber. Mit der überwuchernden Komplexität wissenschaftlicher Einzelbefunde werden zugleich den Abnehmern Selektionschancen innerhalb *und zwischen* Expertengruppen zugespielt."⁵²

In Bezug auf die Extension gesellschaftlicher Risiken bedeutet das, dass diese zunehmend auf kommunikative Vermittlung angewiesen, denn ohne diese würde das Wissen um ihr Ausmaß im Bereich der Wissenschaft verbleiben. Sie

"können den Wissenschaften also nur von *außen*, auf den Wege ihrer öffentlichen Anerkennung, 'aufgedrückt', 'in die Feder diktiert' werden. Sie beruhen *nicht* auf *innerwissenschaftlichen*, sondern auf *gesamtgemeinschaftlichen Definitionen und Beziehungen* und entfalten auch innerwissenschaftlich ihre Wirksamkeit nur durch die trei-

⁵¹ Beck (1986), 287.

⁵² Beck (1986), 287.

bende Kraft im Hintergrund: die gesellschaftsweite Tagesordnung".⁵³

Verbreitungsmedien "übersetzen" dem Laien spezifisch wissenschaftliches Wissen. Dennoch ist den Betroffenen jegliche Grundlage von Objektivität entzogen und damit die Möglichkeit der Kontrolle in Bezug auf das, was ihnen als "Wahrheit" vermittelt wird:

"Sie [die Risiken; K.S.] setzen systematisch bedingte, oft *irreversible* Schädigungen frei, bleiben im Kern meist *unsichtbar*, basieren auf *kausalen Interpretationen*, stellen sich also erst und nur im (wissenschaftlichen bzw. antiwissenschaftlichen) *Wissen* um sie her, können im Wissen verändert, verkleinert oder vergrößert, dramatisiert oder verharmlost werden und sind insofern im besondern Maße *offen für soziale Definitionsprozesse*. Damit werden Medien und Positionen der Risikoproduktion zu gesellschaftlich-politischen Schlüsselstellungen."⁵⁴

Somit verschieben sich aber gleichsam der "Ort der Kontrolle und die Art der Kriterien ... von innen nach außen, von der Methodologie zur Politik, von der Theorie zur gesellschaftlichen Akzeptanz".⁵⁵

"Dies ist die Entwicklungslogik, in der Modernisierungsrisiken in einem spannungsreichen Zusammenspiel von Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit sozial konstruiert und in die Wissenschaften zurückgespielt werden, hier 'Identitätskrisen', neue Organisations- und Arbeitsformen, neue Theoriegrundlagen, neue Methodenentwicklungen usw. auslösend."⁵⁶

Mir scheint, dass sich risikogesellschaftliche Strukturen überhaupt nur entwickeln, weil die gesellschaftlichen Akteure - anders als bei der einfachen Modernisierung - der Utopie wissenschaftlich-technischer Omnipoten-

⁵³ Beck (1986), 262.

⁵⁴ Beck (1986), 29f. Diesbezüglich wirken sich soziale Ungleichheiten aus. Zum einen ist der Medienkonsum abhängig vom Bildungsgrad und vom materiellen Lebensstandard. Zum anderen ist das Denken und Handeln von Akteuren, die sozial schlechter gestellt sind, primär auf die Sicherung des unmittelbaren Überlebens ausgerichtet. Angesichts erfahrbarer Existenzbedrohung kann ein Risikobewusstsein nicht praxisrelevant werden. Aufgrund der Wissens- und Medienabhängigkeit "zeigen sich Gruppen betroffen, die *besser ausgebildet* sind und sich *rege informieren*. Die Konkurrenz zur materiellen Not verweist auf ein weiteres Merkmal: Eher dort, wo der Druck der unmittelbaren Existenzsicherung gelockert oder gebrochen ist, also in reicheren und gut gesicherten Stellungen (und Ländern), entwickeln sich Risikobewusstsein und Engagement" (Beck (1986), 69).

⁵⁵ Beck (1986), 273.

⁵⁶ Beck (1986), 263.

tenz kognitiv verhaft bleiben.⁵⁷ Damit wird die Grundüberzeugung der industriegesellschaftlichen Moderne, jegliches Problem letztlich wissenschaftlich-technisch lösen zu können, in der Risikogesellschaft beibehalten. Viel versprechender scheint es zu sein, eine konsensorientierte Entscheidungsfindung durch ein Dissensmanagement zu ersetzen und den Trial-and-Error-Lernprozess durch ein kontrolliertes Ungewissheits- und "Nebenfolgenmanagement" zu steuern, an dessen Anfang die systematische Erhebung von vermuteten Gefahren steht. So bietet sich eine Folgenabschätzung an, die die Innovation von der Grundlagenforschung bis zur Marktdiffusion begleitet. Anstelle der bisher praktizierten marktexpansiven Sekundärindustrialisierung von Folgen und Symptomen müssten die Wissenschaften die Modernisierungsrisiken als empirische Herausforderung begreifen. Darüber hinaus müssen sie ihre praktische Lernfähigkeit zurückgewinnen, die der Möglichkeit bedarf, Fehlentscheidungen in der Technologieentwicklung zu akzeptieren, anstatt sich auf wissenschaftliche "Irrtumslosigkeit" zu berufen.

Grundsätzlich erfordert das allerdings wissenschaftliche Entwicklungsvarianten, die die Zukunft nicht verbauen und den Modernisierungsprozess selbst in einen *Lernprozess* verwandeln, indem durch die Revidierbarkeit von Entscheidungen die Zurücknahme später erkannter Nebenwirkungen immer möglich bleibt. Die zersplitterten wissenschaftlichen Disziplinen müssten außerdem ihr Spezialwissen interdisziplinär anwenden. Nur durch diese '*Spezialisierung auf den Zusammenhang*' ist das wissenschaftliche System in der Lage, auf ökologische Bedrohungen adäquat zu reagieren.

Die Wissenschaft spricht zudem nicht mehr mit einer Stimme, sondern wissenschaftliche Experten und Gegenexperten stehen sich zum Teil unversöhnlich gegenüber. Darüber hinaus sind die in Risikokonflikten enga-

⁵⁷ Beck ((1986), 73) legt sich diesbezüglich nicht fest und gibt zu bedenken: "Es ist nie klar, ob sich Risiken verschärft haben oder unser *Blick* für sie. Beide Seiten fallen zusammen, bedingen sich, verstärken sich, sind, weil Risiken Risiken *im Wissen* sind, nicht zwei, sondern ein und dieselbe Sache."

gierten Laien keine uninformierten Protestler, sondern in langwierigen Auseinandersetzungen geschulte Sachkenner, die zudem häufig über lokales Sachwissen verfügen. Damit zeigt sich, dass dem spezialisierten Wissen des Experten *nicht* die pure Unkenntnis des Laien gegenübersteht, sondern ein Wissen anderer Art. Aus der Zusammenarbeit wissenschaftlicher Gegenexperten und engagierter Laien entsteht ein gesellschaftliches Gegengewicht zur risikoblinden Allianz aus Politik und Subpolitik. Dieses Gegengewicht gilt es meiner Ansicht nach stärker auf allen Ebenen der Gesellschaft institutionell zu berücksichtigen. Es erfordert die Re-Institutionalisierung von Dissens und Zweifel in der Wissenschaft sowie die Öffnung von politischen Entscheidungsprozessen und der Rechtsprechung gegenüber wissenschaftlichen Gutachtern und engagierten Betroffenen.

Aus diesem Grunde bedarf es einer 'reflexiven Modernisierung' auf den relevanten gesellschaftlichen Handlungsfeldern: Ein 'freigesetztes', sich selbst reflexiv hinterfragendes, Expertentum müsste sich schließlich dadurch auszeichnen, dass es *quer* zu den institutionellen Beständen an (sozial-)technischem bzw. instrumentellem Wissen auch reflexive Wissensbestände aktiviert. Wie derartige Prozesse im pädagogischen Kontext ins Werk zu setzen sind und welche Risiken sie mit sich bringen, ist im weiteren Gang der Argumentation noch zu prüfen.

1.2.2 Neue Selbständigkeit der Erwerbsarbeit

Sehr früh erkannte die Produktionswirtschaft, dass durch das wissenschaftliche Studium der Herstellungsprozesse und der Organisation deutliche Fortschritte erzielbar waren. Entsprechend wurde der Verwissenschaftlichung und Technisierung der Arbeits- und Produktionsprozesse eine Schlüsselrolle zugewiesen. Und schließlich hat sich bei der materiellen Produktion selbst eine neue Phase der Verwissenschaftlichung durchgesetzt, deren Ziel in der Systematisierung und Vervollständigung von Prozessen der symbolischen Antizipation realer Abläufe und daran ge-

koppelt der verbindlichen Vorwegdefinition realer Prozesse und deren Regulierung besteht.⁵⁸

Bereits die kapitalistische Gesellschaft hatte Karl Marx zufolge die 'veränderungsbereite' Organisation ihrer technisch-naturwissenschaftlichen Wissensbestände durch eine permanente Weiterentwicklung ihrer Produkte und Prozesse ohne Rücksicht auf traditionale Bindungen und damit durch die auch schon ihm bekannte Gruppe frühindustrieller Wissensarbeiter sichergestellt:

"Die Bourgeoisie hat alle bisher ehrwürdigen und mit frommer Scheu betrachteten Tätigkeiten ihres Heiligenscheins entkleidet. Sie hat den Arzt, den Juristen, den Pfaffen, den Poeten, den Mann der Wissenschaft in ihre bezahlten Lohnarbeiter verwandelt."⁵⁹

Auf diese angelegte Sicht industrieller Produktion, an deren Endpunkt auf betrieblicher Ebene die kafkaeske bürokratische Großorganisation mit ihrer nahezu vollständigen Automatisierung durch die systematische "Analyse der handwerkmäßigen Tätigkeit, Spezifizierung der Arbeitsinstrumente, Bildung der Teilarbeiter, ihre Gruppierung und Kombination in einem Gesamtmechanismus"⁶⁰ stand, folgte die fordistisch-tayloristische Unternehmung mit ihrer extremen Fragmentarisierung der Wertschöpfungskette als überkommener Typus.⁶¹ Die Rationalisierungsbemühungen ermöglichten die Produktivität der Industriearbeit zu steigern und mit den so potenziell erreichten höheren Löhnen die Verelendung des Proletariats im Kapitalis-

⁵⁸ Vor allem die Arbeit von Ritzer (1997) zur 'McDonaldisierung' der Gesellschaft betont in der Tradition der Analysen Max Webers stehend, Technik als ein bis in ihre feinsten Verästelungen für die Rationalisierung durchdringendes Phänomen. Fraglich ist allerdings, ob Ritzer damit tatsächlich Gegenwart und Zukunft der Arbeitsorganisation erfasst. Als Warnung gegenüber Ritzers Annahme einer eindimensionalen Rationalisierungs- und Kontrolllogik vgl. auch den grundlegenden Einwand von Touraine ((1992), 154): "The idea that society has become a huge factory and that the consumer is controlled and manipulated to the same extent as the worker is a moralistic theme which no sociologist can accept." Touraines Einsichten in die Entwicklungsdynamiken von Wissenschaft und Technik werden an dieser Stelle nicht weiter verfolgt, da es sich um eine weit ausholende ideengeschichtliche Rekonstruktion handelt.

⁵⁹ Marx/Engels [1848] (1976), 34f.

⁶⁰ Marx [1867] (1975), 386.

⁶¹ Vgl. ausführlicher auch Kieser (1999a).

mus zu vermeiden.⁶² Marx war durch die 'Produktivitätsrevolution' widerlegt worden.⁶³ Dem Dilemma der seinerzeit ineffizienten Auftragsabwicklung, die im Wesentlichen auf der verbalen Tradierung und Dekonzentration des Arbeitswissens beruhte, begegnete das tayloristisch ausgerichtete Arrangement durch die spezialisierte Untergliederung einzelner Arbeitsschritte in Elementaraufgaben, die ebenso optimiert werden können wie auch das eingesetzte Arbeitsmaterial:

"... die größte Prosperität ist das Resultat einer möglichst ökonomischen Ausnutzung des Arbeiters und der Maschinen, d.h. Arbeiter und Maschine müssen ihre höchste Ergiebigkeit, ihren höchsten Nutzeffekt erreicht haben. ... Mit einem Worte, die größte Prosperität kann nur die Folgeerscheinung größter Ergiebigkeit sein."⁶⁴

Der Sprung in die effektive Industrieproduktion sollte durch die systematische Identifikation und Transkription von Arbeitsabläufen in standardisierte betriebliche Systeme erfolgen, welche bis dahin geltende 'unökonomische Faustregel-Methoden' substituieren. Diese Notwendigkeit der Arbeitsstrukturierung ergibt sich als Folge der durch die Arbeitsteilung bedingten Zerlegung der Aufgaben der verschiedenen Arbeitsplätze. Komplexe Produktionsprozesse werden reduziert und werden, ohne Verständnis für das Ganze zu erfordern, in ihrer jeweiligen Aufgabe effektiv erfüllt:

"Die Entwicklung einer wissenschaftlichen Methode bringt die Aufstellung einer Menge von Regeln, Gesetzen und Formeln mit sich, welche an Stelle des Gutdünkens des einzelnen Arbeiters treten. Sie können mit Erfolg erst angewendet werden, wenn sie systematisch aufgezeichnet und zusammengestellt sind."⁶⁵

Sowohl durch die Vermeidung der unökonomischen Arbeitsverrichtungen als auch durch die Bekämpfung von Leistungszurückhaltungen der Facharbeiter - der 'systematischen Bummelei' in der Diktion Taylors - konnte durch eine konsequente Budgetierung der menschlichen Arbeitskraft den

⁶² Einen eher argwöhnischen Standpunkt zur Rolle Taylors und des 'Scientific Management' vertritt dagegen Nelson (1980). Kritik wird an der mechanistischen Betrachtungsweise der Arbeit als menschlicher Produktionsfaktor geübt.

⁶³ Drucker (1993), 29ff.

⁶⁴ Taylor [1913] (1995), 10.

⁶⁵ Taylor [1913] (1995), 40.

Beschäftigten die Kontrollmöglichkeit über ihre Arbeit entzogen und das Management in Form eines hierarchisch ausgerichteten 'top-town'-Führungsstils als alleinige Kontrollinstanz eingesetzt werden. Dem Studium rationeller Arbeitsweisen, formalisierter Ablaufschemata sowie deren Präzisierung folgten die Planung und die detaillierten Anweisungen zu den exekutiven Arbeiten der direkten Mitarbeiter, mit der sie der Kontrolle der Organisation ausgeliefert waren.⁶⁶ Durch die klar umrissenen und aufeinander abgestimmten Tätigkeiten, die unter den skizzierten Bedingungen relativ konkret bestimmbar waren, konnte das Management seine Steuerungsfähigkeit bis ins kleinste Detail der einzelnen Arbeitsverrichtungen ausdehnen. Die mit diesen Methoden angestrebte Erhöhung der Arbeitsproduktivität sollte auch für die Beschäftigten durch Lohnanreize zum erstrebenswerten Ziel erhoben werden. Das vorgeschlagene Leistungssystem bestand demnach aus Pensum und Prämie:

"Nur durch zwangmäßige Einführung einheitlicher Arbeitsmethoden, durch zwangmäßige Einführung der besten Arbeitsgeräte und Arbeitsbedingungen, durch zwangmäßiges Zusammenwirken von Leitung und Arbeitern kann ein schnelleres Arbeitstempo gesichert werden. Die 'zwangmäßige' Einführung all dieser Dinge kann aber selbstredend nur Sache der Leistung sein. ... Alle die, welche nach entsprechender Anweisung nicht nach den neuen Methoden und in schnellerem Tempo arbeiten wollen oder können, müssen von der Betriebsleitung für andere Arbeiten verwendet oder entlassen werden."⁶⁷

Die repetitive Anordnung der Arbeitselemente und deren dadurch bedingter hoher Übungs- und Leistungsgrad erforderten die persönliche Unterordnung sowie die Bereitschaft zu repetitivem Aufgabenvollzug ohne Gestaltungsraum. Die berufliche Qualifikation und intrinsische Motivation der Beschäftigten spielte in diesem System notgedrungen keine vorrangige Rolle. Indem fachliche Qualifikationen solchermaßen nivelliert wurden, gerieten die Angestellten zu austauschbaren Komponenten der als Ma-

⁶⁶ Die zur Planung (Arbeitsvorbereitung) und Leistungskontrolle (Disziplinierung und Überwachung) erforderlichen Manager bleiben in der nachfolgenden Betrachtung unberücksichtigt, da die Untersuchung keine spezifischen Probleme für die vorliegende Fragestellung beinhaltet.

⁶⁷ Taylor [1913] (1995), 86f.

schinerie verstandenen Gesamtorganisation, die sich sukzessive durch technische Artefakte substituieren ließen. Durch die extreme Fragmentarisierung erscheint auch die für die tayloristische Unternehmung charakteristische Sicherstellung des qualitativen und quantitativen Personalbedarfs⁶⁸ - das heißt die Lösung der 'Verfügbarkeitsproblematik' - vergleichsweise einfach. Die Beschäftigten sind durch die Formulierung des hohen Präzisionsgrades der Arbeitsanforderungen nach einer radikalen Verkürzung der Anlernphase in der Lage, die eng definierten Tätigkeitsbereiche auszuführen. Diese wiederum können durch das Vorliegen eng gefasster Eignungen und abschließender Supervision überprüft werden. Sie bilden zudem den Ansatzpunkt für die Möglichkeit relativ genauer Qualifikationsdiagnosen in Personalauswahlverfahren.

Die vergleichsweise hohe Abstimmung zwischen Anforderungen und Qualifikationen basiert allerdings auf stark selektiven Schnitten bei der Konstruktion von Anforderungsprofilen. Wir können vermuten, dass weniger gut quantifizierbare situative Bedingungen, psychische Belastungen sowie mögliche Interdependenzbeziehungen in der Anforderungsanalyse tendenziell unberücksichtigt bleiben. Grundsätzlich ist für die tayloristische Unternehmung anzumerken, dass die zunächst scheinbar geringe Schwierigkeit der Lösung von 'Verfügbarkeits- und Wirksamkeitsproblematik' von empirisch zu beobachtenden Motivationsdefiziten begleitet wird, deren Ursachen vor allem in arbeitsstrukturell induzierten Monotonieerscheinungen zu sehen sind. Von daraus erwachsenen Motivationsdefiziten ist anzunehmen, dass vor einem solchen Hintergrund erwartete Leistungsbeiträge zumeist nicht voll erbracht werden und darüber hinaus für viele in der Belegschaft die Bereitschaft sinken wird, sich in derartige Arbeitsverhältnisse zu begeben.

Weiter kann vermutet werden, dass die extreme Zergliederung von Arbeitsaufgaben zu Entpersonalisierungseffekten und damit zu Entfremdungstendenzen führen, die auch durch monetäre Entschädigungen nicht

⁶⁸ Zum Begriff vgl. Mentzel (1997), 48ff.

gänzlich zu kompensieren sind. Eine daraus resultierende hohe Fluktuation wird vor allem das Problem der Sicherstellung des quantitativen Personalbedarfs perpetuieren.

Die strikte Trennung von 'Kopf- und Handarbeit' implizierte, dass die Entscheidungen über die Entwicklungs- und Einsatzformen technischer Artefakte und Produktionsabläufe in den Händen von nur wenigen lagen, die sich mit großer Selbstverständlichkeit dazu legitimiert sahen, die Gesellschaft über die Entwicklung solcher Apparaturen und Artefakte so zu beeinflussen, dass sie sich den Bedürfnissen dieser Technik anpasste. Die Trennung planbarer, ausführender und kontrollierender Arbeitstätigkeiten sowie deren extreme Partialisierung und Spezialisierung führten dazu, dass individuelle und kollektive Lernprozesse verhindert wurden. Die Orientierung an expliziten Informationen lässt Werte oder gar Überzeugungen unberücksichtigt. Möglichkeiten der Wissensgenerierung werden ausgeschlossen; auch das unbewusste Wissensreservoir der Mitarbeiter bleibt unerschlossen:

"Der Schwerpunkt liegt auf logischem und analytischem Denken sowie auf dem Gebrauch von explizitem Wissen durch die Unternehmensspitze. Nichtquantifizierbare menschliche Faktoren wie Werte, Bedeutungen und Erfahrungen werden aus der offiziellen Unternehmensplanung und der Verwendung strategischer Ressourcen verbannt."⁶⁹

In dieser dogmatisch ausgerichteten Produktion, im Rahmen von Routine-tätigkeiten große Mengeneinheiten bei konstanter Leistungsgüte (Akkordlöhne) zu produzieren, waren nicht nur die Autoritätsbeziehungen und die Arbeitsformen eindeutig definiert, sondern es war zudem weitgehend fest-

⁶⁹ Nonaka/Takeuchi (1997), 55. Siehe dazu auch die von Polanyi [1966] (1983) stammende kategoriale Differenz von implizitem und explizitem Wissen. Der Sprachgebrauch von *explizit/implizit* lässt sich etwa dadurch charakterisieren, dass mit *explizit* gemeint ist, dass ein intuitiv zugänglicher, ursprünglicher Sachverhalt und dessen Explikation in einem für jedermann offen gelegten, unmittelbar nachvollziehbaren Verhältnis stehen, das heißt, dass für den Zugang z.B. zu Wissen keine vermittelnden Analogien benötigt werden. Mit *implizit* ist eher ein Erkenntniszusammenhang zu Sachverhalten gemeint, der vermittelnde Denk- und Betrachtungsschritte voraussetzt, damit ein Zusammenhang un-

gelegt, dass es die Arbeitssphäre ist, die dominiert, welche beruflichen, psychologisch und sozialen Kompetenzen die Beschäftigten zu internalisieren haben.

Schließlich wurden die Tugenden dieser Arbeitswelt, zu denen Selbstkontrolle, Fügsamkeit, produktive Ordnung, Effizienz und eine vorausschauende Einstellung gehören, als für die Gesellschaft insgesamt relevante Tugenden propagiert. Personalentwicklungsmaßnahmen besitzen in der tayloristischen Unternehmung folglich keine oder nur eine sehr geringe Bedeutung für die Aufrechterhaltung des Leistungserstellungsprozesses. Sie beziehen sich allenfalls auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die eine rationale Ausführung der einfachen operativen Verrichtungen gewährleisten. Damit ist die Reichweite der Personalentwicklung noch unterhalb einer defizitorientierten Verbesserung von Fachkompetenz anzusiedeln.

Eine wesentliche Erfolgsvoraussetzung aber, die dem tayloristischen System seiner Zeit eine erfolgsversprechende Prognose garantierte, war die Stabilität der Anforderungen. Konsistenz und Voraussagbarkeit sind gegenwärtig nicht mehr in dem Maße gegeben. Die zu Taylors Zeit vorherrschenden Strategiekonzepte messen zudem umfeldbedingt Wissen noch keinen wesentlichen strategischen Wettbewerbsfaktor bei. So lässt sich gegenwärtig ein anderes Bild der Produktivitätsfaktoren konstatieren, das die entsprechenden Faktoren manueller Arbeit umkehrt: Wenn auch hier Qualität relevant ist und in der Regel Minimalvorgaben einzuhalten sind, so ist im Wissensumfeld die Qualität zentral und nicht nur die Einhaltung der Vorgaben:

"Solange sich ein Unternehmen in einer relativ stabilen Umwelt bewegt, genügen vergleichsweise wenige Spezialisten, um Entwicklungen im Umfeld des Unternehmens zu analysieren, entsprechende Strategien zu entwickeln und deren Umsetzung zu steuern. Je dynamischer und komplexer das Umfeld und die Märkte werden, in

ter Umständen als Kausalkette bzw. auf eine kontrolliert reproduzierbare Weise nachvollzogen oder simuliert werden kann.

denen sich ein Unternehmen bewegt, desto schneller und desto stärker sind zentrale Instanzen mit der Verbreitung der Flut an Information und Entwicklungen überfordert. Dies gilt um so mehr, wenn sich die Komplexität und Dynamik auch im Unternehmen selbst drastisch erhöht."⁷⁰

In dem Maße, wie in wissensbasierten Organisationen anspruchsvolle Produkte und Dienstleistungen produziert werden, schmilzt die Nützlichkeit einer tayloristisch organisierten Arbeit auf einen Restbestand "einfacher Arbeit" zusammen, deren herkömmliche Formen, vornehmlich die physische Produktion, nun von Maschinen übernommen werden oder in die noch verbliebenen Schwellen- und Entwicklungsländer migrieren. Diese in allen Bereichen manifeste und erfahrbare Umgestaltung von Produkten und Dienstleistungen zu wissensbasierten, intelligenten Gütern, deren Operationsweise insoweit auf einer implementierten Intelligenz basiert, als dass sie wissensintensive Handlungskontexte, die einem problemorientierten Design unterworfen sind in selektive Bahnen lenkt und so höhere Grade von Professionalität und Produktivität erlaubt, erfordert mit fortschreitender Technisierung der Produktion folglich höhere interdisziplinäre und ingenieurwissenschaftliche Qualifikationen, wodurch an die Stelle physischer Arbeit kognitiv vermittelte Arbeitsprozesse treten.

In einer eher optimistischen Variante erscheint die Zukunft moderner Arbeit als Emanzipation von der Mühsal körperlicher Arbeit durch Technik; in einer eher pessimistischen Variante liegt sie in zunehmender Unterordnung und Degradierung des Subjekts auf Restfunktionen. Eine Amplifikation betrieblicher Flexibilitätsspielräume und drastische Einsparungen von Personal sind in dieser Phase betrieblicher Rationalisierung durch Zusammenlegung und fachliche Anreicherung der verbleibenden Restarbeit möglich.

In der Mitte des vorletzten Jahrhunderts stellte Marx fest, dass der Arbeiter im Gegensatz zu Handwerkern und einfachen Landwirten vorangegangener Generationen weder im Besitz seiner Arbeitsmittel noch des Endpro-

⁷⁰ Antoni (2001), 11.

dukts war. Darin bestand im marxischen Sinne die Entfremdung des Arbeiters von seiner Arbeit und seinem Produkt. Im System Fabrik gehörte beides, die Arbeitsmittel und die produzierenden Güter, dem Fabrikbesitzer, dem Kapitalisten. Ebenso wie die in den Behältern längs des Fließbandes liegenden Produktionsanteile war der taylorisierte Arbeiter konvertibel. Das Management konnte einen Arbeiter problemlos durch einen anderen ersetzen, ohne dass sich dies in irgendeiner Form auf die Produktion ausgewirkt hätte, der Arbeiter arbeitete der Maschine zu. Nun ist es umgekehrt.

Die Maschine arbeitet dem Menschen zu. Die Computerisierung hat ohne Tätigkeiten zur Entmenschlichung geführt und dazu, dass Maschinen den speziellen Anforderungen der Menschen angepasst wurden. Im Zeitalter des 'intellektuellen Kapitals', definiert als "intellektuelles Material, das formalisiert und erfasst wurde, um mit seiner Hebelwirkung ein höherwertiges Vermögen zu erzeugen",⁷¹ sind die wichtigsten menschlichen Eigenschaften als 'vierter Produktionsfaktor' zugleich wertvollster Bestandteil der Arbeit geworden, auch der an Maschinen und technisierten Systemen: nämlich ein Gespür für Dinge, Materialien sowie technische Verarbeitungsvorgänge (insbesondere für komplexe sinnlich-körperliche Wahrnehmungen an die Mensch-Maschine-Schnittstelle und Benutzeroberfläche), Beurteilungsvermögen, Dissens- und Konsensfähigkeit, Kreativität und die soziale Kompetenz, ein kommunikatives Beziehungsgeflecht aufzubauen. Der moderne Wissensarbeiter ist also keinesfalls von Produkt und Arbeitsmittel entfremdet.

Diese Zunahme "extrafunktionaler Qualifikationen"⁷² und Arbeitspraktiken reflexiver Technisierung und Qualifizierung, die wohl eher zu den Residualkategorien zählen und gegenwärtig auch mit den Begriffen 'tacit skills' umschrieben werden, da sie pauschal, im Gegensatz zu explizitem und damit kontextfreiem, personenunabhängigem, kommunizierbarem und

⁷¹ Steward (1998), 76.

⁷² Nienhüser (2000), 61.

transferierbarem Wissen als nicht vollkommen idealtypisch verbalisierbar, kodifizierbar und archivierbar gelten, zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Notwendigkeit menschlicher Leistungen, die auf einem nicht objektivierbaren Erfahrungswissen beruhen, anerkennen.⁷³

Ausgehend von Polanyis zentralen bewusstseinsphänomenologischen Überlegungen, 'that we can know more than we can tell' und - das ist die zweite Bedeutung dieser Wendung - dieses in unseren Aktivitäten auch zeigen, kategorisiert sich die menschliche Wahrnehmung sowohl in ein subsidiäres Hintergrundbewusstsein, den proximalen Term, als auch in das fokal bewusste Element, den distalen Bestandteil. Das Fokalbewusstsein ist fokussiert auf die dem Subjekt entfernt liegende Einheit eines wahrgenommenen Objekts, während das proximale Element auf die dem Subjekt näher liegenden Einheiten rekurriert. Dabei ist der Gegenstand des Fokalbewusstseins, dem das Interesse der Person in einem bestimmten Moment gilt, eine Funktion der Aufmerksamkeitsrichtung des Subjekts und entspricht im herkömmlichen Sinne dem, was man als bewusstes Erleben bezeichnen könnte. Der proximale Term im Hintergrundbewusstsein, der wiederum dem fokalen Erleben zu Grunde liegt, ist nicht fokalbewusst:

"... we attend from something for attending to something else; namely, from the first term to the second term of the tacit relation. In many ways the first term of this relation will prove to be nearer to us, the second further away from us. Using the language of anatomy, we may call the first term proximal, and the second term distal. It is the proximal term, then, of which we have a knowledge that we may not be able to tell."⁷⁴

Proximaler und distaler Term sind nun - wie Polanyi präzisiert - nicht aus eigenem Antrieb miteinander verknüpft. Die Beziehung eines Subsidiums zu einem Fokus wird durch den Akt einer Person aufgebaut. Das Subjekt

⁷³ Der Auffassung von Nonaka/Takeuchi (1997), dass implizites Wissen grundsätzlich in explizites Wissen transferabel sei, lässt sich daher nur schwerlich zustimmen. Zu eng ist häufig dieses inkorporierte Wissen mit individuellen Handlungspotentialen und Denkooperationen verknüpft. Es ist zu einem wesentlichen Teil kausal amorph. Zur Kritik an der 'Wissensspirale' vgl. im einzelnen Schreyögg/Noss (1997).

⁷⁴ Polanyi [1966] (1983), 10.

muss - wir können dies hier nicht im Detail behandeln - den distalen zum proximalen Term machen, "ihn zum Fingerzeig auf die Gestalt umfunktionalisieren," indem es von ihm weg auf etwas anderes achtet, ihm also nicht fokal verhaftet bleibt. Diese gedankliche Vernetzung beider Teile ist dann ein Akt des impliziten Wissens, weil das Subjekt bestimmte Reize, Elemente, Ereignisse, Erfahrungen Bewegungen, innere und äußere Teilhandlungen zum proximalen Term macht.⁷⁵ Implizites Wissen kennzeichnet demnach eine spezifische Bewusstseinsqualität, ist ein Wissen, das wir nur mittelbar, nebenbei und unterhalb des eigentlichen Denkinhalts registrieren. Implizit meint hier nicht das Gegenteil von explizit-sprachlich, sondern von fokal bewusst.

Mit Polanyis 'Tacit-knowing'-Konzept verknüpft sind keinerlei Devaluierungen artikulierten oder insbesondere wissenschaftlichen Wissens. Aber erstens macht es keinen prinzipiellen Unterschied, ob wir es mit äußeren Elementen und ihrer gestalthaften Organisation oder mit intelligiblen Elementen und einer Ideengestalt zu tun haben. In beiden Fällen finden wir eine "von-zu"-Struktur bei der Analyse der dabei beteiligten Bewusstseinsvorgänge vor. Und zweitens, so lautet eine weitere Kernbehauptung Polanyis, ist alles Wissen implizit oder wurzelt, dort wo es in expliziter Form - etwa als Wissenschaftswissen - auftritt, in implizitem Wissen. Demnach gibt es kein vollständig explizites Wissen:

"We must conclude that the paradigmatic case of scientific knowledge, in which all the faculties that are necessary for finding and holding scientific knowledge are fully developed, is knowledge of an approaching discovery. To hold such knowledge is an act deeply committed to the conviction that there is something there to be discovered. It is personal, in the sense of involving the personality of him who holds it, and also in the sense of being, as a rule, solitary; but there is no trace in it of self-indulgence. The discoverer is filled with a compelling sense of responsibility for the pursuit of a hidden truth, which demands his services for revealing it. His act of know-

⁷⁵ Um diesen proximalen Term - soweit das überhaupt möglich ist - fokal bewusst zu machen, müsste das Subjekt seine Aufmerksamkeit vom (ursprünglichen) distalen Term abziehen. Zur wechselseitigen Anschließbarkeit der beiden Bewusstseinssebenen siehe auch Neuweg ((1999), 199ff.).

ing exercises a personal judgement in relating evidence to an external reality, an aspect of which he is seeking to apprehend."⁷⁶

So treten an die Stelle einer affektneutralen Distanz wissenschaftlicher Analyse im Umgang mit hochtechnisierten Systemen sinnlich-körperliche Empfindungen und empathische Vertrautheit. Die ehemals in einem fordistischen Arrangement zwischen Arbeit, Gewerkschaften und Kapital ausgehandelten Tätigkeiten weichen wechselnden markt- und situationsabhängigen Problem- und Aufgabenstellungen.

Im Zentrum heutiger Arbeitsgesellschaften stehen nicht mehr überkommene Formen des Lohnarbeitsverhältnisses durch eine arbeitsteilige, hierarchisch organisierte und technisch unterstützte Fertigung größerer Stückzahlen von Sachgütern durch lohnabhängige Beschäftigte. Die Beschränkung auf ausführende Arbeit, Anweisungsorientierung und Kontrolle der Arbeitsverausgabung scheint aufgebrochen. Der Taylorismus hat damit, wie die Nachfahren Henry Fords erfahren mussten, seine Grenzen erreicht. Exekutive Arbeiten werden um planende Aufgaben ergänzt, an die Stelle von Anweisungen und Vorgaben treten Eigenverantwortung und Selbstorganisation, Fremdkontrolle wird durch (konkurrenz- und sachzwanggesteuerte) Eigenkontrolle ersetzt.

Aufgrund neuer Produktionskonzepte findet eine arbeitskraftzentrierte Rationalisierung statt, in der der Einzelne eine aktive Rolle bei der Selbstrationalisierung übernimmt. Folglich wird auch das tayloristisch-fordistische Zeitregime aufgeweicht: Kontextsteuerung statt zeitlicher Detailvorgabe, Prozessorientierung und Verflüssigung der Arbeitsabläufe statt einzelfunktions- bzw. arbeitsplatzbezogener Leistungsorientierung. Diese neuen Arbeits- und Austauschformen sind begleitet von der Etablierung dezentraler, hybrider und instabiler Organisationseinheiten als Folge der durch den fünften Kondratieff ausgelösten produktiven und effizienten Umgang mit Information und Expertise als kostbarste und knappste Ressource des neuen Steuerungsregimes.

⁷⁶ Polanyi [1966] (1983), 24f.

Die hochgetriebene Arbeitsteilung und Spezialisierung im Kontext verschachtelter Bürokratien und Konzernverwaltungen weicht damit einer eher enthierarchisierten, ganzheitlichen und integrierten Aufgabenbewältigung durch Projektteams, Qualitätszirkel, temporäre Arbeitsgruppen, autonome Geschäftseinheiten oder lose gekoppelte Netzwerke von Experten. Damit zusammenhängend verliert Macht als das traditionelle Steuerungsmedium hierarchischer Organisation seinen Vorrang. Die fortschreitende Technisierung und Globalisierung forciert die Alternation des Anteils ausführender Routinetätigkeiten zu Gunsten der Fähigkeit und Bereitschaft, die eigenen Erfahrungen und Kompetenzen in einem Netzwerk von inner-, zwischen- und überbetrieblichen Beziehungen zu aktualisieren und jeweils eigenverantwortlich angemessene Situationsdefinitionen und Strategien auszuhandeln.

"So kommt es bei der Neuordnung der Innovations- und Zulieferprozesse - im Zuge der Reduzierung von Entwicklungs- und Fertigungstiefe zur Auslagerung von Unternehmensfunktionen (outsourcing), zu unternehmensübergreifenden Kooperationen und zum Aufbau umfassender Produktionsnetzwerke. Dabei werden die technischen und sozialen Außengrenzen der Betriebe und Unternehmen ständig neu organisiert, Teilfunktionen, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten anders gebündelt."⁷⁷

Sie verlangen eine Kombination von Fähigkeiten und Kompetenzen in losen Bindungen durch Wissensmanagement und soziales Networking, hinter deren Begriffen sich strukturelle Reorganisationsprozesse geschäftlich-beruflicher Arbeits- und Lebenskontexte verbergen.⁷⁸ Bedingt durch die fortschreitende säkulare Tendenz zum Wandel des Tätigkeitstypus von physischer zu intellektueller und von ungelernter zu qualifizierter Arbeit verschieben sich auch die in den Qualifikationsvoraussetzungen liegenden Gewichte von Erfahrungswissen zu gelerntem Wissen; es verändern sich die alltäglichen arbeitsprozessbezogenen Erkenntnissymbole, Kommunikationsformen und Legitimitätserfahrungen.

⁷⁷ Schmierl/Heidling/Meil/Deiß (2001), 236.

⁷⁸ Vgl. dazu in breiter Thematisierung Daheim/ Schönbauer (1993).

Mit der Diversifikation des Tätigkeitstypus lockert sich auch die soziale Bindung der Vermittlung von Fähigkeiten, Wissen und Verhaltensweisen in der alltäglichen Arbeitskommunikation, die früher für den Gruppenzusammenhang bedeutsam war. Wissen, Lernbereitschaft und intellektuelle Flexibilität werden vor allem individuell durch die Ausdehnung vorberuflicher Sozialisation in langen Lernprozessen erworben und stabilisiert und bedürfen in parallel zur Arbeit laufenden Weiterbildungen einer kontinuierlichen Reaktualisierung. Damit zeigen sich in der beruflichen Bildung, vor allem im Verhältnis zwischen wissenschaftsbasiertem Wissen und nicht-wissenschaftsbasiertem Praxis- und Erfahrungswissen als Reaktionen auf die in den 1970er Jahren forcierte Verwissenschaftlichung und Verschulung, Korrekturen in hauptsächlich folgenden drei Feldern:

"Es ist (a) eine zunehmende Kritik am traditionellen, wissenschaftsorientierten Qualifikationskonzept erkennbar. Dies soll durch ein breiteres, vor allem auf Erfahrung, Arbeitsfähigkeit und -motivation ausgerichtetes Konzept ersetzt werden. ... Ebenfalls wird (b) ... 'theoretisches Wissen' im Sinne des ausschließenden Qualifikationselements in Frage gestellt (speziell bei formal hochqualifizierten Fachkräften wie Ingenieuren). ... Schließlich sind Bestrebungen (c) zu nennen, die eine (Rück-)Verlagerung von Lernen in den Arbeitsprozeß sowie die Bildung von Kompetenzen für ein erfahrungsgeleitetes Arbeiten anstreben."⁷⁹

Die für entwickelte Gesellschaften relevante Organisationsform der Arbeit, *Wissensarbeit*, kennzeichnet demnach Tätigkeiten (Kommunikationen, Transaktionen, Interaktionen), die dadurch charakterisiert sind, dass das erforderliche Wissen im Leben nicht durch Erfahrung, Initiation, Lehre, Fachausbildung oder Professionalisierung erworben wird und dann seine pragmatische Applikation erfährt. Sie impliziert nicht die Produktion materieller oder physischer Produkte, sondern bezieht sich maßgeblich auf die Verrichtung von Dienstleistungen und den Umgang mit Symbolen. Information und Wissen sind gleichermaßen Rohstoff und Produkt ihrer Arbeit. Im Unterschied zu den eher statischen Wissensbeständen klassischer Professionals ist Wissensarbeit dadurch gekennzeichnet, dass

⁷⁹ Böhle/Bolte/Drexel/Weishaupt (2001), 99.

"das relevante Wissen (1) kontinuierlich revidiert, (2) permanent als verbesserungsfähig angesehen, (3) prinzipiell nicht als Wahrheit, sondern als Ressource betrachtet wird und (4) untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt ist, so daß mit Wissensarbeit spezifische Risiken verbunden sind".⁸⁰

In diesem Moment unterscheidet sich die Wissensarbeit neuen Stils von der Wissensarbeit früherer Epochen. Letztere baute ihr Wissen, welches den Anspruch auf lebenszeitliche Validität erhob, in einem langwierigen und lang währenden Prozess auf. Wissensarbeit hingegen konfrontiert das Senioritätsprinzip organisationaler Bedeutung mit dem Anspruch kontinuierlicher Revision der Wissensbasis und weist so das Lebensalter in die Schranken der Performanz. Zugleich gesteht sie lernbereiter Erfahrung und vergemeinschafteter Praxis einen überragenden Stellenwert zu und verweist die Sammlung von Daten auf den Rang automatisierbarer Routine. Bisher habitualisierte Wissensbestände (Erfahrungswissen, berufstradierte Fachkompetenzen oder auch angeeignete Arbeitsroutinen) geraten damit auf den Prüfstand. Sie verlangen dem Erfahrungsbegriff eine eher altersunspezifische Verwendung ab. "Lernen auf Vorrat wird verdrängt durch ein lebensbegleitendes Lernen."⁸¹

Zwar haben auch in diesem Zusammenhang Erfahrungen und Erfahrungswissen eine Bedeutung,⁸² aber eben nicht im Sinne von Routine. Dies führt mitnichten zu veränderten Dimensionen der betrieblichen Altersstrukturen in Unternehmen, die bei personalwirtschaftlichen Entscheidungen als Indikator für ein bestimmtes Potential an aggregiertem Humankapitel verwendet werden.⁸³ In Anbetracht des technologischen Wan-

⁸⁰ Willke (1998), 4 und 21.

⁸¹ Welsch (1999), 28.

⁸² Besonders in den neuen Arbeitstätigkeiten im Dienstleistungssektor werden meiner Einschätzung nach breitere Arbeitsanforderungsprofile unterstellt, wobei personen- aber auch persönlichkeitsbezogene Qualifikationsmerkmale einbezogen sind. Hier könnte also Erfahrungswissen im Sinne von sozialer Kompetenz oder Weisheit eine stärkere Nachfrage erfahren. Zur Konkurrenzfähigkeit altersspezifischer Fähigkeiten gegenüber jüngeren Erwerbspersonen vgl. auch den aufschlussreichen Beitrag von Behrend (2000), 116ff.

⁸³ Zur Wirkung unterschiedlicher Ausprägungen der betrieblichen Altersstruktur in Bezug auf personalwirtschaftlich relevante Variablen siehe etwa Nienhäuser (2000).

dels scheint die Bedeutung langjähriger innerbetrieblich erworbener Erfahrungen zunehmend in Frage gestellt und mit ihnen die Beschäftigungschancen älterer Arbeitnehmer, die in Folge ihrer Annäherung an das Rentenalter in der betrieblichen Realität zunehmend

"weniger als durch Qualifikation und Erfahrung bestimmte *Wertschöpfungsressource* genutzt [werden; K.S.], sondern als eine *personalwirtschaftliche Anpassungsressource*, die die Austauschbeziehungen zwischen internen und externen Arbeitsmärkten erweitert, flexibilisiert".⁸⁴

Auch die langfristige Bindung an ein und denselben Arbeitsplatz, in ein und demselben Beschäftigungsverhältnis, kann heute sogar zu einem negativen Vermittlungsmerkmal werden. Im Zentrum beruflicher Anforderungen steht künftig Flexibilität im Sinne der kontinuierlichen Anpassung an eine sich ständig ändernde Nachfrage. Flexibilität als wesentliches Kennzeichen der Arbeitswelt bedeutet aber auch die Auflösung von Sicherheit, die durch langjährige Routine erworben wurde oder die Infragestellung beruflicher Identität. Dieser Ressourcenwandel wird für den Großteil der Beschäftigten unter Mithilfe staatlicher Politik durch altersselektive Praktiken der Karriereregulierung, der Konfrontation mit Lernanforderungen und Qualifikationsprozessen vom Beginn der zweiten Erwerbshälfte an durch ein 'Cooling-out-Prozeß' initiiert, zu dessen Ende der vorzeitige Rentenzugang für Unternehmen eine funktionale Abschlusspassage bildet. So hat etwa der Staat

"durch Absenkung der Altersgrenzen für den Rentenzugang, durch Schaffung eines differenzierten Zugangsinstrumentariums mit höchst flexiblen Altersgrenzen und durch Anhebung des Rentenniveaus ein Instrumentarium bereitgestellt, das es den Unternehmen ermöglicht, ältere Beschäftigte betriebswirtschaftlich kostengünstig und mit recht geringem Konfliktgehalt für unterschiedliche Anpassungsprozesse zu nutzen".⁸⁵

Unter diesen Bedingungen entsteht in vielen Betrieben ein Ausgliederungsdruck in Bezug auf ältere Erwerbstätige, der in einer umfassenden

⁸⁴ Rosenow (2000), 143.

⁸⁵ Rosenow (2000), 152.

stabilisierten 'Kultur der Frühverrentung' mündet und durch eine geringere Humanressourcenentwicklung sowie durch eine Orientierung am frühen vollständigen Austritt aus dem Erwerbsleben bestimmt ist. Eine solche Situation ist vor allem dann wahrscheinlich, wenn Erneuerungsprobleme in Form von Beförderungsstaus auftreten, um innerbetriebliche Aufstiegskanäle zu öffnen.

Die Karrierepolitik strukturiert die Kontinuierung des Generationenaustauschs in den Belegschaften also im Sinne der Ersetzung älterer durch jüngere Beschäftigte. Die Homogenität dieses Prozesses ist als starker Hinweis anzusehen, dass mit dem Austritt Älterer über frühzeitige Verrentung mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht nur personalwirtschaftliche Anpassungsressourcen entstehen, die durch jene Logik der Umdefinition ihres Ressourcencharakters durch das betriebliche Management bestimmt werden, sondern - insbesondere im Bereich qualifizierter Beschäftigung - auch Erfahrungs- und Qualifikationsverluste eintreten. Diese multifunktionale Nutzung vorzeitiger Verrentung macht auf zwei zentrale Regulierungsbedingungen aufmerksam: Sie zeigt zum einen eine hohe Instrumentalisierbarkeit sozialstaatlich institutionalisierter Alterssicherungssysteme für betriebliche Zwecke und macht zum anderen auf den zentralen Problemlösungsmechanismus aufmerksam, betriebliche Probleme höchst unterschiedlicher Provenienz als Personalprobleme zu deklarieren, die wiederum über eine stark altersselektive Externalisierung von Arbeitskräften gelöst werden. Dabei stehen keineswegs die speziellen Produktivitätsprobleme älterer Arbeitskräfte im Vordergrund; es ist vielmehr ein Set weitgehend personal- und insbesondere auch altersunspezifischer Unternehmensprobleme, die über die betrieblichen Nutzungsmöglichkeiten staatlicher Alterssicherungssysteme verarbeitet werden:

"Die staatliche Politik hat in erheblichem Maße eine Instrumentenstruktur geschaffen, die in der Verstärkung endogener Rationalitätskalküle für Unternehmen einen systematischen Anreiz bildet für eine stark alterselektive Karrierepolitik. Entscheidend hierfür ist eine am Transferprinzip orientierte Sozialpolitik, die bei Arbeitskräften

jüngeren bis mittleren Alters eher Qualifizierungsprozesse fördert, bei Älteren hingegen nicht präventiv auf die Vermeidung von arbeitsbezogenen Risiken, sondern vielmehr auf deren Kompensation durch monetäre Transferleistungen gerichtet ist."⁸⁶

All diese genannten Entwicklungen deuten darauf hin, dass wir am Beginn eines *gegenindustriellen* Rationalisierungsprozesses stehen, einer Zurücknahme rigider Arbeitstätigkeit zu Gunsten komplexer Tätigkeitszuschnitte, in dessen Verlauf nicht nur die industriesoziologischen Umschichtungen in Berufs- und Qualifikationsstruktur - auch im Hinblick auf die Bedeutung der Absolvierung eines bestimmten Ausbildungsgrades und -standards zur Disposition stehen - sondern gleichermaßen generelle Prinzipien des bisherigen Beschäftigungssystems. Dies verlangt die Annahme, dass sich infolge der Restrukturierung von Organisationen und Märkten neben den betrieblichen Strategien des Einsatzes und der Nutzung von Arbeitskraft auch die Mechanismen der Integration des Individuums in die Arbeitssphäre verändern:

"Die Veränderung und Neuorganisation menschlicher Arbeit geschieht unter den Bedingungen tayloristischer Arbeitsformen in einer genauen *Umkehrung* der ursprünglich geltenden 'Management-Philosophie'. Die restriktiven Teiltätigkeiten können in den aktuellen oder bevorstehenden Rationalisierungen ganz oder teilweise von Produktionsautomaten übernommen werden, und die entstehenden neuen Überwachungs-, Steuerungs- und Wartungsaufgaben werden in wenigen fachlich hochqualifizierten Positionen zusammengefaßt. Das Prinzip der Arbeitsteilung bzw. Arbeitserschlagung wird durch das Gegenprinzip der *Zusammenschließung von Teilaufgaben auf einem höheren Niveau von Qualifikationen und fachlicher Souveränität* ersetzt."⁸⁷

Durch den Versuch einer aller Potentiale ausschöpfenden Nutzung des Arbeitsvermögens, einer Ausweitung der zeitlichen Verfügbarkeit der Arbeitskraft sowie dem Abbau aller Leistungsbeschränkungen im Beschäftigungsverhältnis deutet sich eine inhaltliche, zeitliche, räumliche und soziale Entgrenzung der Arbeit an, welche das erwerbszentrierte Normalarbeitsverhältnis - in Form von kontinuierlicher, tarifvertraglicher und sozial-

⁸⁶ Rosenow (2000), 152.

⁸⁷ Beck (1986), 232.

versicherungspflichtiger Vollzeitwerbsarbeit - zu Gunsten 'atypischer Beschäftigungsverhältnisse' unterminiert:⁸⁸

"Der Status der Erwerbsarbeit ist immer seltener jener eines Angestellten und immer häufiger jener eines Auftragnehmers, Mitunternehmers oder Kleinunternehmers. Dementsprechend gibt es in aller Regel weder staatliche und kollektivvertraglich untermauerte Arbeitsplatzsicherheit, noch Berufe, die man wie Fertigprodukte erlernt und anschließend ein Leben lang ausübt. Dafür gibt es eine fast unbegrenzte individuelle Gestaltungsfreiheit und lebenslange Flexibilität im Arbeitsleben. Die Arbeitsbedingungen - Pflichten, Zeiten, Orte, organisatorischer Rahmen etc. - werden in aller Regel Gegenstand eigenständiger Entscheidungen oder individueller Aushandlung mit Auftraggebern sowie Berufs- und Lebenspartnern. Nach Präsenzzeit honoriert werden nur Tätigkeiten, für die diese wirklich entscheidend ist, i. d. R. aber zählen Leistungs- und Erfolgskriterien oder einfach die Verfügbarkeit gewisser Fähigkeiten und Beziehungspotentiale [Hervorhebung weggel.; K.S.]."⁸⁹

Analog zur strukturellen Krise der Erwerbsgesellschaft verändern sich auch die auf die Erwerbsarbeit bezogenen Deutungs- und Wertemuster.⁹⁰ Werte, die als spezifische Glaubenssysteme im Gegensatz zu personalen Zielen und Einstellungen als 'überindividuelle Leitbilder' fungieren, während der Sozialisation erworben werden und in konkreten Situationen zu gegenstandsbezogenen Attitüden des Individuums führen und dessen Wahrnehmung, Entscheidungen und Handlungen steuern, sind - nach Rosenstiel - definiert als

"Orientierungspunkte auf relativ hohem Abstraktionsniveau. ... Sie haben keinen Gegenstandsbezug, sind jedoch kennzeichnend für Individuen oder soziale Gruppierungen, für die sie erkennbar machen, was als wünschenswert zu gelten hat".⁹¹

⁸⁸ Zum Wandel von Beschäftigungstrends, insbesondere Veränderungen ökonomischer Interaktions- und Koordinationsformen, einschließlich deren Einfluss auf die Organisation der Erwerbsarbeit und deren Folgen für das gesellschaftliche Mobilitätsverhalten siehe auch Gehle/Müller (2000).

⁸⁹ Lutz (1997), 131. Vgl. hierzu auch die Beiträge von Kocka/Offe (2000), die im Zeichen anhaltender Massenarbeitslosigkeit die Krise der Arbeitsgesellschaft diskutieren oder etwa die reflexiv moderne Abhandlung, dennoch tendenziell eher visionäre Deutung zur "Zukunft der Arbeit" von Bergmann (2004).

⁹⁰ Wir verzichten an dieser Stelle auf mehr oder weniger niedertönende Klagen über einen "Werteverfall".

⁹¹ v. Rosenstiel (1989), 7.

Sie zeigen zum einen grundlegende Orientierungsmaßstäbe bei Handlungsalternativen auf, vermitteln Verhaltensicherheit und prononcieren zum anderen ebenso den integrationsfördernden und stabilitätssichernden Aspekt. Während sich wertintegrierte Lebenssysteme früherer Gesellschaften - wir werden dies weiter unten noch präzisieren - durch relativ stringente und enge Wertekorsetts konstituierten, die die individuelle Existenz durch die Anlage von auf unabsehbare Dauer festgelegten Traditionen vordefinierten, zeichnen sich hingegen moderne Gesellschaften durch ein hohes Maß an Flexibilität im Bereich der Normenproduktion aus. Die gegenwärtig pluralistisch ausgerichtete Gesellschaft lässt Raum für Subgesellschaften, die den Grundkonsens um eigene Werte erweitern und zur Ausprägung unterschiedlicher Wertekonstellationen beitragen. So differenziert denn auch Klages ein zweidimensionales Wertekonzept unter denen es zu hierarchischen Rangplatzverschiebungen gekommen ist:

"Die vorherrschende Koexistenz der Pflicht- und Akzeptanzwerte und der Selbstentfaltungswerte in den individuellen Seelen spricht dafür, daß es ein weitverbreitetes Hin-und-her-gerissen-Sein zwischen diesen beiden Wertebereichen gibt."⁹²

In der Tat lässt sich dieser Mentalitätswandel, der sich im Kerngehalt in einem stärkeren Vordringen von postmaterialistischen Selbstentfaltungswerten und einem gleichzeitigen Zurückdrängen von Pflicht- und Akzeptanzwerten manifestiert verhältnismäßig kompakt als ein - mehr oder weniger entschieden vollzogener - Übergang von einem *nomozentrischen* zu einem *autozentrischen* Weltverständnis charakterisieren. Dieses sich wandelnde Ensemble von Wertorientierungen mit seiner herbeigeführten Simultanität und Konkurrenz beider Wertegruppen, wobei diese intraphysisch derart vereinbar sind, dass sie hinsichtlich ihrer Wirkungen auf die Persönlichkeit im Sinne gegenseitiger Ergänzung und Steigerung amalgamieren können,⁹³ evoziert eine offenbar, in sich selbst nicht gefestigte

⁹² Klages (1988), 116.

⁹³ Vgl. hierzu Klages (2002, 45ff.), der das evolutionäre Potential des Wertewandels im Idealtypus des '*aktiven Realisten*' als Wertesynthetisch fördernde Komponente beider Werteflügel identifiziert.

labile Situation, wodurch "*Spannweiten der Wertdivergenz*"⁹⁴ zu Tage treten, die für die Arbeitsdisziplin und Leistungsbereitschaft nicht folgenlos bleiben.

Die sich in den Vordergrund drängenden Bedürfnisse nach 'personaler Verwirklichung', sich also möglichst im Rahmen einer mit Sinn erfüllten Tätigkeit in aller Authentizität als autonome Person zu begreifen, diffundieren nun auch in die Arbeitssphäre hinein und erfordern deren Integration. Dadurch unterziehen sich traditionelle Regulations-, Steuerungs- und Kontrollprinzipien einer Revision und belegen den antinomischen, einen gegen Normen und Autoritäten gerichteten Trend der Kultur. Begriffe wie Disziplin, Gehorsam und Fleiß büßen ihre Prägekraft ein. Im Gegensatz dazu breiten sich Eigeninitiative, Kreativität, Selbständigkeit und selbstgesteuertes Handeln, verbunden mit hedonistischen Einstellungen, aus. Sie signalisieren eine Abkehr von Arbeit als Pflicht.

Dieses intensive und offenbar weithin im Anwachsen befindliche Autonomiepotential, internalisierte Vorstellungen und Neigungen möglichst uneingeschränkt im Sinne der Entfaltung eigener Qualifikation und personaler Kompetenzerweiterung zu realisieren, revidieren jene Unterordnungszwänge, Repressivitäten und hierarchische Strukturen zu Gunsten 'kooperativer/dialogorientierter Führungsstile' und - unterhalb der Ebene offizieller Bekenntnis - zur 'Delegation von Verantwortung'.⁹⁵

Die steigenden Expressivitätsbedürfnisse im Selbstbild der Individuen nach einem erweiterten Handlungsspielraum korrespondieren mit einer zunehmenden "*Empfindlichkeit gegenüber Monotonieeffekten*".⁹⁶ Was hiermit gemeint ist, lässt sich am besten verifizieren, wenn wir uns den in der Arbeitssphäre ausgedehnten Programmen (wie z.B. 'job enlargement',

⁹⁴ Klages (1988), 60.

⁹⁵ Aus dem umfangreichen Repertoire zeitgenössischen Management-Wissens siehe hierzu etwa Jetter/Skrotzki (2001a, b).

⁹⁶ Klages (1988), 75.

'job enrichment' und 'job-rotation')⁹⁷ zuwenden, in denen es darum geht, Arbeitsaufgaben möglichst so zuzuschneiden, dass sich eine intrinsische Arbeitsmotivation entfalten kann. Der motivierte Mitarbeiter wird als Schlüssel zum Markterfolg für Unternehmen entdeckt.⁹⁸ Dementsprechend werden Gestaltungsformen der Arbeitsstrukturierung durch Extension individueller Verantwortungsräume und Tätigkeitsbereicherungen sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Dimension in die individuellen Wachstums- und Entwicklungsperspektiven in Konzepte der Personalentwicklung integriert.

Das Ziel dieser veränderten Arbeitsinhalte ist die Reduzierung physischer und psychischer Belastungen. Die Verhinderung von Demotivations- und Monotonieeffekten evozieren eine höhere Leistungs- und Qualitätssteigerung, verbunden mit größeren Flexibilitätsspielräumen und einer verbesserten Personaleinsatzplanung. Die intentionale Initiierung eines 'kreatives Chaos', bestehende Grundannahmen, Routineabläufe und kognitive Bezugssysteme zu reflektieren, steigern nicht zuletzt eine Verbesserung des Selbstwertgefühls, das auf jene Erweiterung des Kontroll- und Entscheidungsspielraums der Arbeitselemente zurückzuführen ist. Die Mitarbeiter erhalten zudem einen besseren Überblick über die betrieblichen Zusammenhänge und werden sich der Bedeutung ihrer Leistung innerhalb des Gesamtnetzwerks bewusst. Zudem ermöglicht der Perspektivenwechsel ein reflexives funktionsübergreifendes Hineinversetzen in andere Denkstrukturen.

Die Optimierung der Anpassungsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft fördert zum einen das Sozialverhalten und verhindert zum anderen soziale Isolierung sowie eine zu starke Bindung an spezifische Funktionsbereiche, die wiederum eine harmonische Weiterentwicklung des Unternehmens verhindern. Nachteilig zu bewerten ist allerdings die mögliche mangelnde

⁹⁷ Vgl. etwa Becker (1999), 404ff.

⁹⁸ Vgl. zu weiterführenden Erläuterungen zur Arbeitsgestaltung auch die fünfstufige Bedürfnishierarchie nach Maslow (2002), 62ff.

Identifikation des Mitarbeiters aufgrund des vorübergehenden Charakters der besetzten Position.

Diese Tendenzen einer '*normativen Subjektivierung des Arbeitsprozesses*' heben zwar die Fremdbestimmung der Arbeit nicht auf, bewirken jedoch in zentralen Bereichen eine Aufweichung ihrer etablierten Ausdrucksformen und stellen den traditionellen (freilich institutionell bis heute als gültig unterstellten und verankerten) Modus von Identitätsbildung in und durch Arbeit in Frage:

"Das markanteste Merkmal des subjektiven Verhältnisses von vor allem jüngeren Erwachsenen zur Erwerbsarbeit besteht in dem Rückzug auf die eigene Emotionalität und Persönlichkeitsentfaltung, in der Offenheit, mit der sie ihr Bedürfnis nach Selbstdarstellung und -entwicklung auch in der Arbeit reklamieren. ... Von außergesteuerter Pflichtmoral ist dies ebenso entfernt, wie von unverbindlichem Hedonismus. ... Neu ist nicht, daß derartige subjektbezogene Ansprüche an Arbeit artikuliert werden, bei bestimmten Berufs- und Beschäftigungsgruppen haben sie immer eine große Rolle gespielt. Neu erscheint mir die Breite ihrer Streuung, die Offenheit und Selbstverständlichkeit ihrer Artikulation und die Verbindlichkeit und Hartnäckigkeit, mit der sie individuell sowohl als Lebensperspektive als auch gegenüber der betrieblichen Arbeitsumwelt verfolgt werden."⁹⁹

Zum einen wissen wir, dass eine Anhebung des kognitiven Niveaus in der Regel mit einer Ausdifferenzierung und Individualisierung von Ansprüchen und Beurteilungskriterien für soziale Prozesse einhergeht. Zum anderen - und das mag in diesem Zusammenhang von größerer Bedeutung sein - ist eine Verlängerung von Schul- und Ausbildungszeiten mit einem längeren Verweilen in altershomogenen Gruppen und dem Zugeständnis größerer Experimentier- und Irrtumsspielräume verbunden, als sie Arbeitssituationen zu gewähren pflegen. Diese zur Sicherung der qualifikatorischen Bestandsvoraussetzungen einer modernen Erwerbswirtschaft gleichsam erzwungene tendenzielle Verallgemeinerung des Modells bürgerlicher Ado-

⁹⁹ Baethge (1994), 246f.

leszenz fördert individualistische Identitätsbildungsmuster und führt zur emotionalen Stabilisierung des "Eigensinns" der Subjekte.

Je mehr also Bildungs- und Ausbildungszeiten expandieren, desto mehr werden Subjekte über Ansprüche und Einstellungen mit lebensweltlichen Einflüssen konfrontiert. Diese Veränderungen in der Werthierarchie führen zu einer Korrektur der Kongruenz von Unternehmer- und Mitarbeiterzielen. Die Gewichte in wechselseitigen Interaktionen zwischen Betrieb und Gesellschaft verschieben sich zu Gunsten der Gesellschaft. Die positive Verankerung von Arbeit in der individuellen Identitätskonstruktion muss - pointiert formuliert - die Betriebe das Fürchten lehren, da sie ihre traditionellen Regulations- und Kontrollinstrumente, also einen wesentlichen Teil ihres Machtpotentials, zumindest für die qualifizierten Belegschaftsgruppen immer mehr in Frage stellt.

Aus der Perspektive des Managements konstituiert sich in Bezug auf das Leistungsverhalten ein ausgesprochen labiles, anfälliges und inkonsistentes Verhältnis zum Betrieb. Die Unternehmen werden aber auch in zunehmenden Maße von der Qualifikation ihrer Arbeitskräfte und deren Identifikation abhängig, da im Zuge der neuen Rationalisierungsstrategien - wir haben dies oben gesehen - Arbeitssituationen zuzunehmen scheinen, die den Beschäftigten sowohl Interpretations- und Urteilsfähigkeit als auch eine situationsbezogene Aktualisierung ihrer fachlichen Kompetenz abverlangen. Sei es in Form der Überwachung und Regulierung technischer Systeme in der Produktion oder im Zusammenhang kommunikativer Beratungs- oder Betreuungssituationen bei Dienstleistungstätigkeiten. Dadurch erwachsen den inhaltlichen, kommunikativen und expressiven Bedürfnissen der Beschäftigten neue Verwirklichungschancen im Betrieb und es werden in den arbeitsorganisatorisch fortgeschrittenen Bereichen die extern entwickelten Ansprüche betriebsintern bestätigt, zum Teil sogar verstärkt und weiterentwickelt.

Insofern könnte sich statt fortbestehender Dissonanz eine Korrespondenz zwischen den lebensweltlich generierten Ansprüchen und den internen

Organisationsinteressen des modernen Wirtschaftssystems einpendeln. Die 'kolonialisierte Lebenswelt', den Blick verstehend für antiimperialistische Subversion, scheint sich in der Entstehung eines subjektzentrierten Arbeitsverständnisses als Breitenphänomen zu rächen und führt über die Ansprüche der Individuen ihre nicht befriedigten expressiven Bedürfnisse ins Zentrum des Systems zweckrationalen Handelns, das Erwerbssystem, ein und zwingt dieses zur Revision seiner Steuerungsprinzipien und seiner Organisation: dies nicht zuletzt, um die produktiven Potenzen des individuellen Selbstdarstellungsinteresses rationalistisch einzufangen und sich verfügbar zu machen. Das subjektzentrierte Arbeitsverständnis der Wissensarbeit ließe sich als Ausdruck davon interpretieren, dass die normativen Strukturen immer weniger eindeutig institutionellen Departements des gesellschaftlichen Lebens (wie Arbeit, Freizeit, Familie) zugeordnet sind. Dementsprechend institutionalisiert sich auch das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung im Sinne persönlicher Beteiligung und Handlungsregulation im Bewusstsein des Individuums.

Die normative Subjektivierung findet sich jedoch im Besonderen vornehmlich in höher qualifizierten Berufspositionen und betrifft in der Diktion von Robert Reich die Kategorien der Problemlöser, der Problemidentifizierer und der strategischen Vermittler, die als 'Symbolic Analysts' den eigentlichen Mehrwert von Produkten und Dienstleistungen schaffen und so für den "Wohlstand der Nation" verantwortlich werden, in der 'postkapitalistischen' Gesellschaft aber lediglich auf nur gut 1/3 der Beschäftigten geschätzt werden. Sie verfügen exklusiv über die "Produktionsmittel"; genauer: sie verfügen über den entscheidenden (vierten) Produktionsfaktor, nämlich über hochprofessionalisierte Expertise, auch gefasst als 'intellektuelles Kapital':

"Symbolic analysts solve, identify ... problems by manipulating symbols. They simplify reality into abstract images that can be rearranged, juggled, experimented with, communicated to other specialists, and then, eventually, transformed back into reality. The manipulations are done with analytic tools, sharpened by experience.

The tools may be mathematical algorithms, legal arguments ... or any other set of techniques for doing conceptual puzzles."¹⁰⁰

In diesem oberen Segment des Beschäftigungssystems ist eine überraschende Umkehrung des Verhältnisses von Arbeit und Kapital zu beobachten. Während auf allen herkömmlichen Arbeitsmärkten sich das Kapital zu seinen Bedingungen Arbeit sucht, suchen im Bereich von Wissensarbeit hochqualifizierte Wissensarbeiter Kapital zur Realisierung ihrer Ideen und Projekte. In diesem oberen Produktionssegment qualifizierter Belegschaften verschwimmen die Grenzen zwischen Arbeit und nicht-erwerbswirtschaftlichen Tätigkeiten. Dieser Verlust einer Barriere zwischen Arbeit und Nichtarbeit ist nicht gänzlich unproblematisch, da für die qualifiziertesten Beschäftigten Strategien der Relaxation und Distanzierung erodieren, im Gegensatz zum klassischen Beschäftigungssegment, dem Dienstleistungssektor.

Diese exekutiven Ebenen haben im Rahmen ihrer Tätigkeiten weniger Gelegenheit zur Selbstentfaltung und ziehen eine deutlichere Grenze zur Freizeit. Denn das Fortbestehen großer Bereiche geringqualifizierter und restriktiver Herstellungs-, Verteilungs- und Administrationsarbeit macht die Einlösung subjektiver Ansprüche kaum möglich und auch dort, wo die neuen Produktionskonzepte und Rationalisierungsstrategien greifen, profitieren oft nur Teilgruppen von ihnen. Dies schafft neue und für die Zukunft möglicherweise brisante Widersprüche, die bis heute nicht ausgelotet sind.

Etwa gleichzeitig wird in diesem unteren Beschäftigungssegment auch die Erosion des *standardisierten Vollbeschäftigungssystems in vielfältige Teilzeitarbeitsverhältnisse* vorangetrieben, die aber nicht *einkommensneutral* erfolgen. Mit der Teilung der Arbeitszeit geht eine Umverteilung des Einkommens, der sozialen Sicherheit, der Karrierechancen und der Stellung innerhalb der Organisation *nach unten* einher, die im Sinne eines kollektiven Abstiegs quer zu Fach-, Berufs- und Hierarchiedifferenzierungen lie-

¹⁰⁰ Reich (1991), 178.

gen. Diese Umverteilungspolitik schafft neue soziale Unsicherheiten und Ungleichheiten. Dies gilt selbst dann noch, wenn flexible Formen der Unterbeschäftigung auf zunehmendes Interesse der Beteiligten stoßen, ja geradezu gefordert werden, um durch Zeitsouveränitäten Erwerbsarbeit und Familienarbeit, Arbeit und Leben besser aufeinander abstimmen zu können:

"Nimmt man diese Konsequenzen einer arbeitszeitlichen und arbeitsräumlichen Entstandardisierung zusammen, dann kann man sagen, daß der Übergang von einem einheitlichen industriegesellschaftlichen System der betrieblich organisierten lebenslangen Ganztagsarbeit mit der radikalen Gegenalternative der Beschäftigungslosigkeit zu einem risikoreichen System flexibler, pluraler, dezentraler Unterbeschäftigung vollzogen wird, das allerdings möglicherweise das *Problem der Arbeitslosigkeit (im Sinne von Erwerbslosigkeit) nicht mehr kennt*. In diesem System ist die Arbeitslosigkeit sozusagen in Gestalt von Unterbeschäftigungsformen ins Beschäftigungssystem 'integriert', damit aber auch eingetauscht worden gegen eine *Generalisierung von Beschäftigungsunsicherheiten*, die das 'alte', industriegesellschaftliche Einheitsvollbeschäftigungssystem in diesem Sinne nicht kannte."¹⁰¹

Daraus resultierende Produktionsvorteile liegen im Wesentlichen darin, dass Organisationen einerseits das Arbeitsvolumen flexibel am Auftragseingang orientieren können und auf diese Weise einen Teil des Risikos als zeitlich flexible Unterbeschäftigung unterhalb der Sicht- und Hemmschwelle offener Arbeitslosigkeit auf die Beschäftigten abwälzen können. Andererseits werden sie so in die Lage versetzt, die Produktionszeit von der Arbeitszeit abzukoppeln und das Produktionsarrangement dichter, intensiver und länger zu nutzen. Schließlich erweitern plurale Formen der Teilzeit- und Unterbeschäftigung insgesamt den personalpolitischen Handlungsspielraum der Organisation.

Die Philosophie Taylors, die hier also nicht mehr in der Kombination von Arbeit und Maschine liegt, sondern von der arbeitsinhaltlichen auf die zeitlichen und vertraglichen Beschäftigungsverhältnisse übertragen wird - der

¹⁰¹ Beck (1986), 227.

zeitlichen Befristung, rechtlichen (Nicht-)Absicherung und vertraglichen Pluralisierung des Arbeitseinsatzes - lässt Fortschritt und Verelendung in neuer Weise ineinander greifen. Produktivitätsgewinne gehen einher mit Kontrollproblemen. Die Beschäftigten tauschen ein Stück Freiheit gegen neuartige Zwänge und materielle Unsicherheiten ein. Arbeitslosigkeit verschwindet, taucht aber zugleich in neuen risikvollen Unterbeschäftigungsformen generalisiert wieder auf. Die Grenzen zwischen Arbeit und Arbeitslosigkeit werden somit fließend. Das alles bedeutet, dass eine doppeldeutige, widersprüchliche Entwicklung in Gang gesetzt wird, bei der Vor- und Nachteile ineinander verzahnt werden. Indem Arbeitsumstellungen so leichter durchgesetzt und Qualifikationsentwertungen angesichts neuer technologischer Anforderungen rascher kompensiert werden können, werden die Belegschaften insgesamt durch Diversifizierung geschwächt.

Die hier entworfene Perspektive lässt sich resümierend folgendermaßen zeichnen: Das, was bislang antithetisch gegenübergestellt wurde - formelle und informelle Arbeit, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit -, wird in Zukunft zu einem neuartigen System flexibler, pluraler, risikvoller Formen der Unterbeschäftigung verschmolzen. Diese Integration der Arbeitslosigkeit durch eine Pluralisierung von Erwerbsverhältnissen wird das bekannte Beschäftigungssystem nicht vollständig verdrängen, es aber unterhöhlen und angesichts des insgesamt schrumpfenden Erwerbsarbeitsvolumens unter Anpassungsdruck setzen:

"Diese Entwicklung lässt sich auch als eine *Zweiteilung des Arbeitsmarktes entlang standardisierter und entstandardisierter Einsatznormen von Arbeitskraft* (in zeitlicher, räumlicher und sozialrechtlicher Hinsicht) beschreiben. Es wird auf diese Weise eine neuartige Spaltung des Arbeitsmarktes zwischen einem industriegesellschaftlich einheitlichen Normalarbeitsmarkt und einem risikogesellschaftlichen flexibel-pluralen Markt für Unterbeschäftigungen geschaffen, wobei dieser zweite Arbeitsmarkt sich quantitativ ausweitet und den ersten mehr und mehr dominiert."¹⁰²

¹⁰² Beck (1986), 228.

Die Einbettung in stabile Settings durch vorgefundene Regeln weicht einer aktiven, eigenverantwortlichen beruflichen und privaten Neugestaltung der Aktivitäten, um die individuelle Beschäftigungsfähigkeit ('employability') zu sichern. Bisherige Statusbarrieren und kollektive Formen sozialer Schließung geraten unter Druck. Weder der erlernte Beruf noch der absolvierte Ausbildungsgrad noch die Schicht- oder Betriebszugehörigkeit bieten mehr einen weitgehenden Schutz vor Beschäftigungs-, Entlohnungs- und Qualifizierungsrisiken. Sie sind kein hinreichender Garant mehr für eine statuskonstituierende Funktion. Diese schichtsoziologischen Verortungen stehen damit quer zu industriesoziologischen Befunden. Sie tangieren gleichermaßen im bildungsinstitutionellen Kontext die pädagogische Praxis in nachhaltiger Manier.

1.2.3 Neue Praktiken im Umgang mit organisationalen Widersprüchen

Der zentrale Ort für die Produktion von Wissen und Nicht-Wissen sind Organisationen - und zwar vor allem Wirtschaftsorganisationen.¹⁰³ Diese nutzen wissenschaftliche Ergebnisse als Grundlage für Innovationen. Systematische Entwicklungsanstrengungen qualifizierter Wissensarbeiter und neue Speicher- und Übertragungsmedien gewinnen ihre herausragende Bedeutung zur Erleichterung wirtschaftlicher Transaktionen erst im Rahmen wissensbasierter Organisationen.

Wenn also Organisationen im Zentrum moderner Wissensgesellschaften stehen, dann sind auch sie durch jene Widersprüche gekennzeichnet, die sich aus dem Paradoxon von Wissen und Nicht-Wissen ergeben. In *sachlicher* Hinsicht dokumentiert sich dies in Anforderungen, die zum einen mit der Bewältigung des Alltagsgeschäfts und zum anderen mit der Initiierung

¹⁰³ Bei Luhmann (1984) sind Organisationen als formalisierte soziale Systeme - neben Interaktionen und Gesellschaften - immerhin ein Spezialfall sozialer Systeme, deren besonderes Charakteristikum, die Formalisierung, in Kapitel 3.4 behandelt wird.

organisatorischen Wandels verbunden sind. Einerseits werden Organisationen gebildet, um Kooperationsbeziehungen auf Dauer zu stellen, um Berechenbarkeit und Routinisierungsvorteile zu erreichen. Andererseits geht es immer auch um die Anpassung von Regeln und Routinen an neue Herausforderungen. Die Organisationen der Wissensgesellschaft - die im Folgenden auch als lernende Organisationen bezeichnet werden - versuchen also eine Quadratur des Kreises: eine Gratwanderung zwischen Entdeckung neuer und der Bekräftigung bisheriger Strategien. Es geht gleichzeitig um Stabilität und Wandel.

In *zeitlicher* Hinsicht dokumentieren sich diese Widersprüche in einem Konflikt von langfristiger Bestandssicherung und kurzfristiger Optimierung: Überflüssige Ressourcen bedeuten kurzfristig 'Verschwendung' ('slack'), langfristig mögen sie sich als entscheidend für die Bewältigung neuer Herausforderungen erweisen.

In *sozialer* Hinsicht dokumentieren sich die Widersprüche lernender Organisationen in einem Konflikt zwischen hierarchischen und nichthierarchischen Koordinierungsformen. Dennoch kann trotz jener neuen Arbeitsformen, welche auf funktionsübergreifende Kooperationsformen zwischen Fachabteilungen und Projekten, auf die Initiative und Selbstbestimmungsfähigkeiten der Beschäftigten zurückgreifen, nicht auf hierarchische und fachliche Verantwortung verzichtet werden.

Die klassische Debatte um die kognitiven Dimensionen der entstehenden Industriegesellschaft konkretisiert die zunehmende Wissensbasierung zunächst auf zwei Weisen: Einerseits werden bürokratische Organisationen hervorgehoben, andererseits wird auf die Innovationsdynamik charismatischer Unternehmerpersönlichkeiten verwiesen.

Der im marxischen Sinne Idealtypus industrieller bürokratischer Großorganisation - dies wurde im vorherigen Abschnitt deutlich - charakterisierte sich durch hauptamtliche, qualifizierte Mitarbeiter, durch genau definierte Kompetenzen mit einer stringenten Regelgebundenheit der Arbeit, durch eine exakte Dokumentation der Tätigkeiten, durch eine hierarchische Ko-

ordinierung der Dienstwege sowie durch eine nicht regelgebundene Organisationsspitze.

Diese Dimensionen konzentrierten sich unter Einbeziehung der damals verfügbaren 'intellektuellen Technologien' (arbeitsteilige Koordinationsformen, bürokratische Organisationsformen von Wissen) auf eine systematische Veränderung kognitiver Schemata und nicht nur auf Macht- und Verteilungsfragen. Sie finden ihre technologische Entsprechung - quasi als Substitution intuitiver Schlüsse durch Algorithmen - in der Zentralstellung des 'Axialprinzips' theoretischen Wissens in der 'post-industriellen' Gesellschaft:

"Nur dank ... der intellektuellen *Technologie* ist es möglich, eine Kette multipler Kalkulationen durchzuführen, durch die verschiedensten Analysen die Wechselwirkung vieler Variablen in allen Einzelheiten zu verfolgen und gleichzeitig mehrere hundert Gleichungen zu lösen, mit einem Wort, die Grundlagen zur 'umfassenden Rechenkenntnis' zu legen."¹⁰⁴

Die 'intellektuelle Technologie' dient vor allem dem 'Management organisierter Komplexität' und vermag durch ihre Formalisierung eine Reihe von Entscheidungsregeln für rationales Handeln zu begründen. Ihr zentrales Versprechen bewegt sich maßgeblich im Bereich der sozialen Kontrolle, wodurch sich die Möglichkeit bietet, in der Aggregation unvorhergesehener Einzelercheinungen prädiktable und determinierbare Muster auszumachen, deren Bedeutung wohl niemand eindrucksvoller als Werner Sombart hervorgehoben hat.

Die rationalistischen Orientierungen betrieblicher Innovationsprozesse sind ihm zufolge ohne eine klar geregelte Ordnung der betrieblichen Wissensbestände ('Rechenhaftigkeit'), der Planmäßigkeit der Wirtschaftsführung, der höchstmöglichen Zweckmäßigkeit bei der Wahl der Mittel und der exakt ziffernmäßigen Berechnung und Registrierung aller wirtschaftlichen Einzelercheinungen und ihrer rechnerischen Zusammenfassung zu einem sinnvoll geordnetem Zahlensystem, nicht möglich. Sie dokumentie-

¹⁰⁴ Bell (1985), 45f.

ren sich bereits in einem frühindustriellen System des betrieblichen Wissensmanagements: der doppelten Buchführung.¹⁰⁵

Im Kontext organisationalen Lernens verweist im Besondern das Charakteristikum einer zwecksetzenden, nicht regelgebundenen Organisationspitze implizit auf die Notwendigkeit organisatorischen Wandels. Allerdings wird ein solcher nicht innerhalb bürokratischer Organisationen initiiert, sondern - gemäß der schumpeterschen Innovationstheorie - durch äußere Faktoren wie etwa charismatische Unternehmerpersönlichkeiten oder heroische Manager hervorgebracht. Es sind "im allgemeinen nicht die Postmeister, welche ihre Eisenbahnen gründeten".¹⁰⁶

Deren Erschließungen revolutionärer Innovationspotentiale - die Durchsetzung neuer Kombinationen der Produktionsmittel - erweisen sich als die Quelle der Dynamik marktwirtschaftlicher Ordnungen, weswegen die wirtschaftliche Entwicklung "eher einer Reihe von Explosionen als einer allmählichen, wenn auch unablässigen Umformung"¹⁰⁷ gleicht.

In der Figur der schöpferischen außergewöhnlichen Unternehmerfunktion hat der Kapitalismus seine diskontinuierliche, zerstörerische Erneuerung seiner eigenen Wissensbasis sichergestellt. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind dafür eine wichtige Voraussetzung, eine hinreichende Voraussetzung für Innovationen sind sie keinesfalls. Die Zwecke bürokratischer Organisationen werden somit extern definiert und verändert. Insofern beleuchten die schumpetersche Innovationstheorie und die webersche Bürokratiethorie zwei Seiten derselben Medaille. Innovation und Routine, die Spannung zwischen riskanten Investitionen und exakten Risikokalkülen bürokratischer Disziplin werden von unterschiedlichen theoretischen Ansätzen her thematisiert.

¹⁰⁵ Vgl. Sombart [1916] (1987), 118, 120 und 122.

¹⁰⁶ Schumpeter [1931], (1987), 101.

¹⁰⁷ Schumpeter [1939] (1961), 110.

Ungeklärt bleibt jedoch die Frage, wie kontinuierliche Lernprozesse möglich sind, wenn organisatorische Mittel und Strukturen nicht beliebig variiert werden. Charismatische Führungspersönlichkeiten allein können wohl angesichts bürokratisierter und organisierter Märkte nicht allein die Innovationsdynamik moderner Industriegesellschaften tragen. Im Mittelpunkt auf die zunehmenden wirtschaftlichen und personalpolitischen Unsicherheiten standen zwei gesellschaftliche Reaktionen: Durch bürokratisierte Organisationen wurden die personalpolitischen Risiken einer jederzeit möglichen Entwertung von Qualifikationen und Arbeitsmarktchancen verringert, durch monopolisierte Märkte wurden die wirtschaftlichen Risiken einer permanenten Innovationsdynamik gebändigt.

Theorien lernender Organisationen setzen hingegen auf eine endogene Erklärung organisatorischen Wandels. Damit wird in Rechnung gestellt, dass Organisationen aus eigener Kraft aus ihren Erfahrungen lernen und neue Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten generieren. Ein Beispiel für eine solche individualistische, letztendlich auf Handlungen von Personen beschränkte Erklärung organisationalen Lernens ist die breit rezipierte Studie von Peter Senge. Ihm zufolge liegt der zentrale Hebel zur dauerhaften Realisierung einer lernenden Organisation in einem konsequent systemischen Blickwinkel:

"Das Wesentliche an der Disziplin des Systemdenkens ist ein grundsätzliches Umdenken: die Wahrnehmung von Wechselbeziehungen statt linearer Ursache-Wirkungs-Ketten und die Wahrnehmung von Veränderungsprozessen statt von Schnappschüssen."¹⁰⁸

Ihre spezifische Leistung als die integrierende, übergreifende 'fünfte Disziplin' besteht nun darin, das Zusammenspiel und die Kombinatorik von vier weiteren intuitiven Kerndisziplinen (personaler Kompetenz, mentalen Modellen, gemeinsamer Vision und Teamlernen), die sich als ein konzeptionelles Rahmenwerk, als Set von Informationen und Instrumenten dar-

¹⁰⁸ Senge (2001), 94.

stellen, auf die Dynamik des ganzen Systems auszurichten.¹⁰⁹ Und so ist nicht gerade überraschend, dass diese persönlichen Kompetenzen auch die Grundlagen professioneller Wissensarbeit sind.

Mit dem Abschied von linearen Kausalmodellen, von der Vermehrung einzelner Größen durch lokal-steuernde Interventionen und der Orientierung an bestimmten zur Verfügung stehenden Strukturtypen (so genannten 'Systemarchetypen') soll der Komplexität eine zu Grunde liegende Simplizität entnommen werden. "*Die Kenntnis bestimmter ständig wiederkehrender 'Struktur-Typen' fördert das Lernen.*"¹¹⁰ Nur das verhindert, dass ein Teil für das Ganze genommen und von der Veränderung eines Aspekts linear auf die Veränderung des Ganzen geschlossen wird. Damit wird insbesondere der Trugschluss korrigiert, dass die Steigerung der Effizienz eines bestimmten Teils oder einer bestimmten Funktion des Systems auch die Effizienz des Systems insgesamt steigere:

"Zweck der Systemarchetypen ist es, unsere Wahrnehmung zu verändern, damit wir die Wirkungsweise grundlegender Strukturen und die potentiellen Hebel in diesen Strukturen besser *sehen* können. Wenn ein Systemarchetyp einmal erkannt ist, wird auch zugleich deutlich, in welchen Bereichen Veränderungen mit hoher und niedriger Hebelwirkung möglich sind."¹¹¹

Die Einsicht in solche komplexen organisatorischen Wechselwirkungen und Feedbackschleifen, die gemäß des 'kompensatorischen Rückkopplungseffekts'¹¹² mit einer zeitlichen Retardierung auf zunächst konstruktiv erscheinende kurzfristige Interventionen Reaktionen provozieren, welche die Vorteile dieser Interventionen zunichte machen, indem sie "hinter dem Rücken des handelnden Agitator" zu nicht beabsichtigten Ergebnissen führen, tragen der evolutionären Entwicklung Rechnung, dass Interventionen und Verbindungen von Teilbereichen nicht lokal begrenzt bleiben. Der

¹⁰⁹ Der Begriff der Disziplin hat zunächst die Konnotation einer erzwungenen Ordnung, wird hier aber primär didaktisch gebraucht. Senge assoziiert mit ihm die Beherrschung einer grundlegenden Methodik zur praktischen Realisierung: "Eine Disziplin ist ein Entwicklungspfad, auf dem man bestimmte Kompetenzen und Fähigkeiten erwirbt" (Senge 2001, 20).

¹¹⁰ Senge (2001), 94.

¹¹¹ Senge (2001), 120.

¹¹² Vgl. hierzu Senge (2001), 76ff.

Korrektureingriff eines wahrgenommenen Missstandes wirkt sich vielmehr netzwerkartig als eingebunden in komplexe, rückgekoppelte Netzwerke bzw. dynamisierende Systeme aus und führt zu unübersehbaren Folgen. Versuche zur Verbesserung einer Situation führen dann nicht selten zu Verschlechterungen.

Bezweifelt werden kann jedoch, dass allein durch eine bessere Einsicht in systemische Zusammenhänge die Steuerungsfähigkeit der Organisation erhöht werden kann. Individuelle Einsicht übersetzt sich nicht umstandslos in bessere organisatorische Abläufe. Konzeptionell unbefriedigend bleiben zudem spezifische Implementierungsfragen sowie die differenzielle Eignung des Ansatzes für unterschiedliche Branchen oder auch für unterschiedliche Stadien im "Lebenszyklus" von Organisationen. Dies gilt sowohl für das Binnenverhältnis als auch für die Bedeutung einzelner Disziplinen in der Interaktion, wenngleich auf die Relevanz des gesamten Sets verwiesen wird und sich vertiefende Differenzierungen verbieten. Dennoch spricht bei näherer Analyse sehr viel für die Annahmen, dass sich (1) je nach Interventionstypus unterschiedliche Entwicklungsphasen des Umgestaltungsprozesses und damit der fünf Disziplinen herausprägen und (2) der Beitrag dieser fünf "Erfolgsfaktoren" dabei sehr unterschiedlich verteilt sein könnte.

Neuere organisationssoziologische Ansätze rücken die Gestaltung organisatorischer Regeln und Routinen ins Zentrum der Aufmerksamkeit, welche tief in die Systemdynamik und in die Sprachstrukturen von Organisationen selbst hineinreichen. Ein aufschlussreiches Komplement zu Peter Senges Nutzung der 'fünften Disziplin' stellt Karl Weicks evolutionstheoretische Sicht lernender Organisationen des 'Sensemaking' dar. In systemtheoretischer Perspektive fällt auf, dass zumindest zwei Ankerpunkte systemtheoretischen Denkens auch bei Weick eine zentrale Rolle spielen: die kommunikative Konstituierung von Organisationen und eine Sicht der Umwelt von Organisationen als aktiv mitgestaltete Erfindungen der Organisation selbst.

Sein vierstufiges Evolutionsschema geht von der operativen Geschlossenheit von Organisationen aus. Keinesfalls reagieren Organisationen direkt auf Umweltveränderungen; solche Veränderungen - die als ökologischer *Wandel* bezeichnet werden - sind nur Ausgangspunkt für organisatorische Veränderungen; sie determinieren nicht diese Prozesse. Deshalb sind Umwelten einer Organisation nicht 'objektiv' vorgegeben, sondern werden von ihr intentional geschaffen bzw. gestaltet. Die relevante organisatorische Umwelt ist also ein Produkt der Organisation. *Variationen* erfolgen deshalb immer durch die Organisation selbst; sie sind keine unmittelbare Reaktion auf veränderte Chancen und Risiken. Hierfür verwendet Weick den Begriff der Gestaltung ('Enactment'),

"weil er die aktivere Rolle erfaßt, die die Organisationsmitglieder bei der Schaffung der Umwelten, die sich ihnen aufdrängen, spielen".¹¹³

Lernen bedeutet auf dieser Ebene die Konstruktion von Herausforderungen, die zu einer Weiterentwicklung drängen.

Bei der *Selektion* geht es nicht um die gezielte Wahl von Strategien, die das jeweilige Problem am besten lösen. Organisatorische Prozesse sind kaum intentional steuerbar. Auch das Topmanagement kann seine Absichten nicht unabhängig von den organisatorischen Eigenlogiken formulieren und durchsetzen. Im Allgemeinen geht sogar das Handeln dem Denken voraus. Oftmals werden Strategien erst formuliert, nachdem sie gewählt worden sind. Deshalb geht es im Selektionsprozess vor allem um die Anfertigung plausibler Beschreibungen für das, was ohnehin abgelaufen ist. Wenn Selektion also in der Anfertigung und Auswahl von Selbstbeschreibungen besteht, so sind lernende Organisationen durch die Beschreibung ungewohnter, fremdartiger und außergewöhnlicher Maßnahmen gekennzeichnet. An die Stelle von Routineinterpretationen können kreative Interpretationen treten und damit neue Wege eröffnen.

Erfolgreiche Sinnstiftungs- und Interpretationsmuster werden im kollektiv stilisierten Gedächtnis, den organisationalen Leitbildern, Mythen und Kul-

¹¹³ Weick (1998), 190.

turen einer Organisation, verankert und bewahrt (*Retention*). Dies ermöglicht es der Organisation, auch in einer dynamischen Umwelt vertraute Muster zu entdecken und hierauf mit bewährten und Erfolg versprechenden Handlungsstrategien, zu reagieren (gestaltete Umwelt bzw. Selbst- und Umweltbeschreibungen). Hierdurch werden Ambivalenzen, nichtlineare Beziehungen und Mehrdeutigkeiten ausgeblendet; "die 'Lösungen' von gestern sind die Probleme von heute".¹¹⁴ Dabei können Erfahrungen auch so gewählt bzw. interpretiert werden, dass sie die Entdeckung von Veränderungen und die Entwicklung neuer Strategien fördern, die dann in das organisatorische Verhaltensrepertoire aufgenommen werden. Welche Interpretationen eine Organisation schließlich für die eigenen Erlebnisse selektiert, ist nicht objektiv vorgegeben. Deshalb misst Weick dem organisationalen Gedächtnis eine zentrale Rolle für die Wahrnehmung der Umwelt und für die Auswahl von Strategien bei.

Innovationen erfolgen somit auf zwei Wegen: zum einen durch neue Handlungsweisen, zum anderen durch neue Formen der Sinnstiftung. Organisationen können ihre Anpassungsfähigkeit nur dann auf Dauer stellen, wenn sie entweder ihren Interpretationen oder ihren Handlungen misstrauen. Nur so können sie Anpassung und Anpassungsfähigkeit, Effizienz und Innovation, Stabilität und Lernen gleichzeitig erreichen. Zweifel und Sicherheit, Vergessen und Erinnern, Wissen und Nicht-Wissen, Stabilität und Flexibilität haben komplementäre Funktionen für die Überlebensfähigkeit von Organisationen:

"Es ist der gespaltene Gebrauch von gespeichertem Inhalt, was die Organisation oder den Organismus befähigt, sich in eine bestimmte Umwelt einzupassen, unmittelbares Handeln zustande zu bringen, und dennoch die Notwendigkeit für Verhaltensänderungen zur Verbesserung jener Einpassung zu erkennen."¹¹⁵

Lernen bedeutet also das Präsenthalten von Widersprüchen, Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten. Diesem Ideal entspricht weder das hochflexib-

¹¹⁴ Senge (2001), 75.

¹¹⁵ Weick (1998), 312.

le, auf die Person des charismatischen Gründers fixierte Pionierunternehmen noch der bürokratisierte Großbetrieb, der höchstens zu inkrementalen Innovationen fähig ist. Vielmehr kommt es darauf an, zwei sich widersprechende Prinzipien zu kombinieren:

"They [Lernende Organisationen; K.S.] juxtapose order and disorder, exploration and exploitation, first- and second-order learning, and incremental and transformational change ... learning organizations differ from highly explorative organizations, in that they retain greater integrity of structure; they differ from highly exploitative organizations in that they retain an element of slack, redundancy, disorder, and hence, flexibility."¹¹⁶

Weick betont also nicht einseitig die Stärken radikaler oder inkrementaler Innovationsmuster, sondern verweist auf die Notwendigkeit, die widersprüchlichen Logiken von Ordnung und Chaos, von Bürokratien und Adhokratien zu kombinieren. Organisationales Lernen wird hier als Ergebnis exogen induzierter Veränderungen, organisatorischer Selektionsprozesse und immanenter Beharrungs- und Stabilisierungsmomente erklärt - und nicht mehr nur als Ergebnis extern veränderter Organisationszwecke oder als Resultat individuellen Lernens. In diesem Sinne wird die Notwendigkeit betont, zum einen mit selbst geschaffenen Sicherheiten (Rationalitätsmythen) zu leben und zum anderen die Widersprüchlichkeiten und 'blinden Flecken' lernender Organisationen zu thematisieren:

"Organisationales Lernen findet statt, wenn einzelne in einer Organisation eine problematische Situation erleben und sie im Namen der Organisation untersuchen. Sie erleben eine überraschende Nichtübereinstimmung zwischen erwarteten und tatsächlichen Aktionsergebnissen und reagieren darauf mit einem Prozeß von Gedanken und weiteren Handlungen; dieser bringt sie dazu, ihre Vorstellungen von der Organisation oder ihr Verständnis organisationaler Phänomene abzuändern und ihre Aktivitäten neu zu ordnen, damit Ergebnisse und Erwartungen übereinstimmen, womit sie die handlungsleitende Theorie von Organisationen ändern. Um organisational zu werden, muß das Lernen, das sich aus Untersuchungen in der Organisation ergibt, in den Bildern der Organisation verankert werden, die in den Köpfen ihrer Mitglieder und/oder den erkenntnis-

¹¹⁶ Weick/Westley (1996), 448 und 452.

theoretischen Artefakten existieren ..., die im organisationalen Umfeld angesiedelt sind [Hervorhebung weggel.; K.S.]."¹¹⁷

Wir können festhalten, dass außergewöhnliche Unternehmerpersönlichkeiten oder individuelle Schulungs- und Beratungsmaßnahmen keine hinreichende Voraussetzung für organisationales Lernen sind. Bei diesem geht es immer um die Modifikation organisatorischer Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster. Ein solches Lernen wird jedoch durch vereinfachte, widerspruchsfreie Wahrnehmungs- und Handlungsmuster verhindert. Die Entwicklung neuer Patentrezepte stellt zwar eine notwendige Voraussetzung dafür, eine hinreichende aber keinesfalls. Denn nur durch die gleichzeitige Institutionalisierung des Zweifels an solchen Rezepten in der Funktion des normativ stilisierten Gedächtnisses der Organisation können Eigenlogik und Beharrungsvermögen einer Organisation in Richtung einer evolutionstheoretischen Erklärung organisationalen Lernens weiterentwickelt werden.

1.2.4 Neue politische Akteure und Institutionen durch Globalisierungseinfluss

Die Regelsysteme und Regulierungsregime moderner Industriegesellschaften geraten unter massiven Druck. Sie werden von einer allmählichen *Exterritorialisierung* moderner Gesellschaften durch eine geringere Relevanz territorial gebundener Faktoren der gesellschaftlichen Reproduktion und einer entsprechend steigenden Bedeutung frei beweglicher Faktoren - eben durch Wissen und digitalisierte Expertise - betroffen. Diese Dimensionen verändern die Bedingungen der architektonischen Konstituierung betroffener Gesellschaften. Sie erfassen sowohl deren institutionelle Verfestigungen und Steuerungssysteme - deren 'Suprastrukturen' - als auch ihre Regeln und Kontexte möglicher Kommunikationen:

"Der Kernprozess der Transformation, der sowohl private Organisationen wie öffentliche Körperschaften, sowohl nationalstaatlich or-

¹¹⁷ Argyris/Schön (1999), 31f.

ganisierte Gesellschaften wie das internationale System betrifft, lässt sich in einer sehr allgemeinen Weise so beschreiben, daß die klassische hierarchische System- und Steuerungsarchitektur allmählich aber nachhaltig von einer alternativen Form der Systemsteuerung ersetzt wird. Hierarchien flachen ab und werden schrittweise zu Heterarchien umgebaut, zu gleichgeordneten flexiblen und interdependenten Arrangements von weitgehend selbständigen Einheiten."¹¹⁸

Unter Gesellschaft wollen wir hier zunächst eine '*viabile polit-ökonomische Einheit*' verstehen. Deren doppelter Anspruch, dass sowohl für kollektive Probleme auch kollektiv institutionalisierte Problemlösungen jenseits traditionaler Vergesellschaftungsformen (Familie, Zünfte, Clans) zur Verfügung stehen, als auch damit - untrennbar verbunden - die Prämisse, dass die nationale Ebene der optimale Maßstab für die Organisation moderner Staatlichkeit ist, konnte sich in Form des Nationalstaates, als die Basisinstitution der Ersten Moderne verifizieren. Dieser beanspruchte das legitime Recht und die Mittel, Regeln und Normen aufzustellen und durchzusetzen, nach denen Angelegenheiten auf einem bestimmten Territorium zu regeln waren, um so Kontingenz in Bestimmtheit, Ambivalenz in Eindeutigkeit, und Zufall in Notwendigkeit - kurz: Chaos in Ordnung verwandeln zu können. Im weitesten Sinn charakterisierte sich der Nationalstaat im Bereich der politischen Herrschaftsordnung

"(a) durch uneingeschränkte Souveränität nach innen und nach außen, basierend auf seinem Monopol der legitimen physischen Gewalt, (b) durch eine spezifisch bürokratische Rationalität seiner Organisation und Verfahren, (c) durch ein eigenes Prinzip der normativen Fundierung (Nationalismus), das ein hohes Maß an soziokultureller Homogenität zur Voraussetzung und Folge hat, (d) durch besondere Verfahren der politischen Beteiligung und der demokratischen Legitimation von Politik, basierend auf dem Repräsentationsprinzip, sowie (e) durch einen stetig anwachsenden Aufgabenbestand, dessen Kern eine weitgehende Absicherung individueller und kollektiver Risiken bildet und der seinen institutionellen Ausdruck in verschiedenen Varianten des Wohlfahrtsstaates gefunden hat".¹¹⁹

¹¹⁸ Willke (1998), 375.

¹¹⁹ Grande (2001), 261.

All diese Faktoren formierten gemeinsam eine historisch gewachsene Konfiguration von Normen, Institutionen, Herrschaftstechniken und Verfahren, durch die es gelungen ist, moderne Gesellschaften politisch zu integrieren und in diesen kollektiv verbindliche Entscheidungen zu treffen. Auch die nationalen Grenzen moderner, territorial delimitierter und national konstituierter Gesellschaften steckten tatsächlich den Raum '*viabler politökonomischer Einheiten*' ab, einerseits weil das Leitsystem der Ökonomie sich als Nationalökonomie konstituierte und andererseits sich das Leitsystem der Politik zugleich mithilfe des positiven Rechts als eine Form der Selbstlegitimation und Selbststeuerung nationaler politischer Einheit etablierte. Daraus folgt:

"Es handelt sich also bei Gesellschaft um ein Sozialsystem mit den Fähigkeiten zur Selbststeuerung und zur Selbstversorgung, welches dadurch *viabel* wird, daß beide dieser Fähigkeiten in einem sozio-kulturellen Kontext der Selbstbestimmung eingebettet sind. In diesem Sinne knüpft diese Definition durchaus an die aristotelische Idee der Selbstgenügsamkeit an, verlangt aber zur ökonomischen Autarkie zusätzlich eine politisch-kulturelle Autonomie, also die Fähigkeit der Selbstorganisation und auch zur Selbstreproduktion der Regeln der Selbststeuerung."¹²⁰

Dieser Schluss ist für moderne Gesellschaften schon deshalb verfehlt, weil zwar für den Nationalstaat der Moderne die Funktionssysteme für Politik und Ökonomie als für den Beitrag zur Gesellschaft hierarchisch höherwertige Leitsysteme verstanden werden können, aber dennoch "wird ... vorgängig der Grundsachverhalt verkannt, daß die moderne Gesellschaft kein Steuerungszentrum hat".¹²¹ Allenthalben wird ein neues Verständnis zwischen Politik und Wirtschaft konstatiert. Legte in der Vergangenheit die Politik die gesetzlichen Rahmenbedingungen für die übrigen gesellschaftlichen Subsysteme wie u.a. auch die Wirtschaft fest, so fallen politische Entscheidungen mehr und mehr unter das Diktat der Wirtschaft und wirtschaftliche Überlegungen nehmen für die Politik an Relevanz zu. Dieser Bedeutungszuwachs der Wirtschaft bei gleichzeitigem Machtverlust der

¹²⁰ Willke (1998), 382.

¹²¹ Beck (1986), 368.

Politik signalisiert eine Schwächung staatlicher Handlungsmöglichkeiten, so dass die Legislative ihre universalistischen Ansprüche nicht mehr aufrechterhalten kann. Das bedeutet:

"Die Entscheidungen, die die Gesellschaft verändern, haben keinen Ort, an dem sie hervortreten können, werden sprachlos und anonymisiert. In der Wirtschaft werden sie in Investitionsentscheidungen eingebunden, die das gesellschaftsverändernde Potential in die 'ungesehene Nebenfolge' abdrängen. Die empirisch-analytischen Wissenschaften, die die Neuerungen vordenken, bleiben in ihrem Selbstverständnis und ihrer institutionellen Einbindung von den technischen Folgen und den Folgen der Folgen, die diese haben, abgeschnitten."¹²²

Der staatliche Interventionismus verliert also unter diesen Bedingungen - und erst recht in Zeiten wirtschaftlicher Liberalisierung und Globalisierung seit den 1990er Jahren - seine Legitimität und das politische System an Einflussmöglichkeiten auf wirtschaftliche Prozesse, die aus den engen Grenzen nationalstaatlich eingebundener Beziehungen ausbrechen und sich jenseits politischer Zuständigkeiten transnationale und globale Handlungsfelder schaffen. Im Gegensatz zur Internationalisierung - in deren Rahmen der Nationalstaat seine grundlegende Funktion als Bezugsgröße und Machtquelle erhalten konnte, dieses also keineswegs eine Unterminderung nationalstaatlicher Kompetenz implizierte, sondern im Gegenteil deren Stärkung und Bereicherung - setzt hingegen die Globalisierung den von der Multinationalisierung begonnenen Prozess der Entstehung des globalen Unternehmens als dem Schlüsselakteur in Wirtschaft und Gesellschaft fort:

"Als besondere Form unternehmensübergreifender Prozeßorientierung gewinnen Internationalisierungs- und Globalisierungsstrategien stark an Bedeutung, in deren Gefolge sich internationale Unternehmensnetzwerke mit fragmentierten Entscheidungseinheiten herausbilden. Mit Produktionsverlagerungen ins Ausland und der Zunahme internationaler Direktinvestitionen, Kapitalbeteiligungen und Joint Ventures deuten sich zugleich Konzentration und Fragmentierung in der industriellen Produktion an. Konzerne werden ... in Holding-Gesellschaften durch eine lose, vornehmlich finanzielle

¹²² Beck (1986), 305f.

Kopplung zusammengehalten, bei der die Unternehmenseinheiten jedoch grundsätzlich voneinander unabhängig und dezentral organisiert sind, und damit selbständig agieren. Traditionelle Formen der Internationalisierung werden immer mehr ergänzt durch transnationale Strategien, die auf eine regionale Produkt- und Produktdifferenzierung zielen."¹²³

Die globalen Aktivitäten wirtschaftlicher Akteure (der so genannten 'global Players') nehmen an Mobilität zu und verlieren ihre Determination auf den Raum einer Nation, während hingegen der Staat als Gebilde mit seiner starren und stabilen räumlichen Arbeitsteilung eindeutig auf diesen bezogen ist. Damit ist Globalisierung gleichbedeutend mit Deregulierung und daher mit einer Schwächung der politischen Gestaltungsmacht der Nationalstaaten gegenüber den Marktkräften verbunden. Die Extension, Intensivierung und Integration grenzüberschreitender wirtschaftlicher Aktivitäten hat nicht nur zur Folge, dass die wirtschafts- und sozialpolitischen Strategien, Institutionen, Normen und Verfahren wie sie sich in den entwickelnden Industriegesellschaften formiert haben, unter erheblichen Adaptionen zwang geraten, sondern durch die Globalisierung der Wirtschaft wird zugleich die territoriale Organisation politischer Herrschaft grundsätzlich in Frage gestellt.

Dadurch wird eine paradoxe Doppelbewegung in Kraft gesetzt, deren gesteigerte zivilisatorische Risiken den Aufgabenbestand des Staates einerseits ausdehnen, andererseits aber zugleich die epistemologischen Grundlagen seiner Aufgabenwahrnehmung aushöhlen; auch die Individualisierung von Lebensstilen zieht größere politische Partizipationsrechte und Teilhabeansprüche sowie eine Aufwertung subpolitischer Handlungsarenen nach sich. Der Nationalstaat hat damit als relevante politische Handlungseinheit ausgespielt. Dennoch fällt der Politik sowohl nach ihrem eigenen Selbstverständnis als auch nach dem allgemein herrschenden demokratischen Grundverständnis - eben weil das politische System für die Gestaltung von Lebensverhältnissen verantwortlich ist, de facto aber keinen Einfluss auf wissenschaftlich-ökonomische Entscheidungen hat -

¹²³ Schmierl/Heidling/Meil/Deiß (2001), 237.

die Aufgabe zu, *jegliche* gesellschaftliche Entscheidung - also auch wirtschaftliche, wissenschaftliche oder andere Entscheidungen - *im nachhinein* - zu legitimieren.

Wenn also der Staat als politischer Akteur aufgrund seiner räumlichen Immobilität nicht mehr dazu in der Lage ist, ein Gegengewicht zur räumlich mobilen Wirtschaft zu schaffen, stellt sich die Frage, ob neue politische Handlungsoptionen geschaffen werden oder ob neue internationale zivilgesellschaftliche Akteure entstehen, die politisch (und nicht nur privatwirtschaftlich) wirksam werden. Sie signalisieren ein Aufbrechen korporatistischer Politiknetzwerke zu Gunsten einer Stärkung pluralistischer Formen der Interessenorganisation und -vermittlung als eine Voraussetzung für die 'reflexive Modernisierung' moderner Industriegesellschaften. Effektive politische Eingriffsmöglichkeiten, so die zentrale Annahme, ergeben sich in einer globalisierten Ökonomie entweder unterhalb oder oberhalb der Ebene des Sozialstaats.

Neben der Rolle des Staates ändert sich auch die Rolle der nicht-staatlichen, korporativen Akteure wie etwa von betrieblichen Interessenverbänden und Gewerkschaften. Sie haben bisher die Arbeitnehmerinteressen gegenüber den Arbeitgebern in der Lohn- und Sozialpolitik und dem Arbeitsschutz vertreten. Jedoch wird ihnen unter Globalisierungseinfluss ein bedeutsamer Wandel prophezeit: Sie verlieren an Einfluss und können folglich weniger Lohnforderungen realisieren. Marktwirtschaftliche Strukturen scheinen gerade im Hinblick auf beschäftigungspolitische Aspekte immer weniger beeinflussbar. Die international ausgerichteten Unternehmen unterlaufen durch die Verlagerung der Produktionsstätten und Unternehmensstandorte (oder durch Androhung der Verlagerung) die Steuerungsfähigkeit des Staates und damit die Einflussnahme korporativer Institutionen auf ihre Beschäftigungs-, Produktions-, Einkaufs- und Verkaufsmethoden. Dadurch wirken traditionelle Mitbestimmungsroutinen nicht mehr, da sich der Entscheidungsspielraum der inzwischen rechtlich oder organisatorisch eigenständigen Betriebe unterschiedlich stark einge-

schränkt hat und die Außengrenzen flüssig und durchlässig geworden sind:

"Die Folgen ... bestehen in einer wachsenden Komplexität sowie Schwierigkeiten bei der Zuordnung von Verantwortung und Zuständigkeit in den dezentralen Untereinheiten. Ehedem eindeutige Hierarchien mit identifizierbaren Entscheidungszentren werden durch ein Konglomerat aus formal und rechtlich selbstständigen, kleineren, regional verteilten und ergebnisverantwortlichen Produktionseinheiten (Profit- oder Cost-Center) ersetzt, welche in Konkurrenz zueinander stehen und durch Kennziffernvergleiche gemessen werden. Für die betriebliche Interessenvertretung werden Verhandlungen mit einem ausdifferenzierten Management - besonders in neuartigen, quer zu bisherigen Managementebenen liegenden Geschäftsbereichen (business areas) - zusehends schwieriger. Es wird daher fast unmöglich, einen einheitlichen Akteur im Rahmen der industriellen Beziehungen auszumachen, auch weil die Reichweite und Breitenwirkung regional und national orientierter Kollektivverträge zurückgehen."¹²⁴

Die Tendenzen einer zunehmenden 'Denationalisierung von Politik' verifizieren sich besonders folgenreich in den tief greifenden Modifikationen der 'Suprastrukturen' der Systemsteuerung im Bereich öffentlicher Infrastrukturen, als beispielhafter Fall der Herstellung von *kollateralem Gut*. Mit Beginn der Industrialisierung setzt im 19. Jahrhundert der Aufbau technischer Infrastruktursysteme der Individual-Telekommunikation über öffentliche Netze ein:

"Die Netze der Individualkommunikation (Telegraph, Telefon, Telex, Telefax) wurden weltweit als öffentliche Unternehmen mit Versorgungspflicht organisiert. ... Gemeinsam war ihnen eine standardisierte Technik, die wirtschaftlich mit den Attributen eines natürlichen Monopols verbunden war."¹²⁵

Genau darin erweist sich ihre gesellschaftskonstituierende Funktion. Technische Infrastruktursysteme der Kommunikation, einschließlich ihrer nationalen Normen, Standards und künstlichen Begrenzungen, kreieren eine national definierte und territorial delimitierte Form der Gesellschaft, weil sie mit ihrer Schaffung für die Möglichkeiten gesellschaftlicher Kom-

¹²⁴ Schmierl/Heidling/Meil/Deiß (2001), 237.

¹²⁵ Mestmäcker (1993), 132.

munikation konstitutiv werden. Neben diese (traditionellen) Infrastrukturen der ersten Ordnung (vor allem: Straßen, Schiene, Energie- und Telefonnetze) treten gegenwärtig Infrastrukturen der zweiten Ordnung. Sie operieren wissensbasiert und erlauben einen umfassenden, schnellen und kostengünstigen globalen Transport von Informationen, Kommunikationen, Personen, Gütern und Energie: also vor allem intelligente Datennetze und Verkehrssysteme (Telematik), die multi-modalen Verkehr nicht nur ermöglichen, sondern auch wissensgestützt managen, ebenso wie intelligente Systeme der Gewinnung und Verteilung von Energie.

Eine wesentliche Leistung dieser *Infrastrukturen aus Netzwerken von Netzwerken* besteht nun darin, territorial ungebundene translokale Kommunikationen und Kooperationen zu erleichtern. Anders als bisher bekannte Technologien sind die neuen Infrastruktursysteme jedoch nicht mehr eindeutig und unwiderruflich fixiert. Ihre Veränderungen sind nur indirekt zu beobachten, sie können nicht "gesehen", sondern nur erschlossen werden, weshalb auch jene ihnen oben zugeordneten berufsbezogenen Qualifikationen und Kompetenzen sich insbesondere in der Gestaltung der Mensch-Maschine-Schnittstelle niederschlagen. Die anspruchsvollen Produkte der virtuellen Ära lassen eine "Anschaulichkeitslücke", ein "Sinnlichkeitsdefizit" erkennen. Ihre qualitativen Neuartigkeiten materialisieren sich vor allem in Logikchips und Software, die dazu führen, dass sich entscheidende Diversifikationen eher subkutan vollziehen und es schwieriger abzuschätzen sein wird, welche Konsequenzen diese Diversifikationen haben werden:

"In den modernen Demokratien ... war die Versorgung mit Infrastrukturen der ersten Generation fraglos eine öffentliche Aufgabe. Straßen, Kanäle, Energieversorgung, Post- und Telefondienste wurden in Form öffentlicher Monopole geschaffen und betrieben. Dies galt selbst noch für das System der Interstate Highways in den USA, die ansonsten früh begonnen haben, diese Monopole zu entstaatlichen und zu deregulieren. Ganz anders ist heute die Situation beim Aufbau der Infrastrukturen der zweiten Generation, der 'intelligenten' Infrastrukturen. Noch ist das Feld unübersichtlich. Regionale, nationale, supranationale und globale Infrastruktursysteme kon-

kurrieren und kooperieren in unterschiedlichen Gemengenlagen. Öffentliche und private Systeme, Betreiber, Anbieter, Standardsetzer und Regulatoren konkurrieren und kooperieren in wechselnden Besetzungen."¹²⁶

Dadurch konstituiert sich eine neue Qualität hergestellter Hybride von Kollektiv- und Privatgut, die *nur* in unabdingbarer interdependenter Kooperation von privaten und öffentlichen Akteuren geschaffen werden können. Diese neuen Formen der Kooperation zwischen öffentlichen und privaten Akteuren erschüttern freilich politisches Handeln und deren Steuerung, wobei die traditionellen staatlichen Monopole nicht nur im Bereich der Infrastruktursysteme gefallen sind, sondern auch in vielen anderen Bereichen oszillieren.

Klar scheint zu sein, dass es die Kompetenzen der Politik überfordert, diese hochkomplexen und wissensbasierten großtechnischen Systeme in eigener Regie zu erschaffen und zu koordinieren. So führen die Emergenz lateraler transnationaler Systeme und die überkommenen Systeme nationalstaatlich begrenzter gesellschaftlicher Reproduktion und Selbststeuerung zu einer Simultanität zweier selbstverständlicher Dynamiken. Einerseits dem Aufbau globaler Infrastrukturen für Kommunikationen und Datenaustausch als informationstechnologische Komponente und andererseits die im Zusammenbruch des Sozialismus symbolisierte Euphorie von Deregulierung, Entstaatlichung, Enthierarchisierung und Privatisierung als gesellschaftspolitische Komponente. Diese Dimensionen erzeugen in ihrem Zusammentreffen eine graduelle Herauslösung von Funktionssystemen und damit eine Labilisierung des Sozialstaates, seiner Versicherungs-, Sicherungs- und Solidarsysteme. Denn alle diese Systeme sind als kollektiv organisierte abgegrenzte Solidargemeinschaften an klar begrenzbare Territorien und/oder Betroffene gebunden, deren Grenzen und Begrenzbarkeiten sich nun im Prozess einer *'halbierten Globalisierung'* auflösen, während globale Formen der Restabilisierung, das heißt der sich im globalen Kontext restrukturierenden lateralen Weltsysteme, noch nicht auszumachen sind.

¹²⁶ Willke (1998), 376f.

Vermittelt über die öffentlichen Infrastrukturen der zweiten Generation verändern sich auch sozial geteilte Bedeutungen und Verständnisse von Raum und Zeit, die sich zunehmend entkoppeln. Gegenüber dem physischen Raum mit seinen Orten und Lokalitäten entsteht auf der Basis von Netzwerken ein Raum der Ströme ('space of flows'), der nicht der Geometrie des physischen Raumes folgt. Je stärker sich Kommunikationen unter Anwesenden auflösen in Kommunikationen unter Abwesenden, deren "Stimme" durch institutionalisierte Regelsysteme und technische Repräsentationen virtualisiert ist, desto stärker kommt der Raum in Bewegung und rekonfiguriert sich als Ort des (gleichzeitigen) Zusammentreffens von Kommunikationsströmen, deren örtliche Gebundenheit irrelevant geworden und durch Zurechnung zu fluiden Netzwerken ersetzt worden ist. Gleichzeitig wird durch das informationelle Paradigma die Zeit transformiert. Der Kapitalismus der Moderne hingegen zeichnete sich noch durch die Vorherrschaft der chronometrischen und sequenzierten Zeit aus:

"This linear, irreversible, measurable, predictable time is being shattered in the network society, in a movement of extraordinary historical significance."¹²⁷

In der Netzwerkgesellschaft hingegen werden die Zeiten vermengt, um so eine "zeitlose Zeit" (timeless time) in Form eines ewiges Universums zu errichten. Das Prinzip der zeitlosen Zeit ist:

"using technology to escape the contexts of its existence, and to appropriate selectively any value each context could offer to the everpresent".¹²⁸

Das vormoderne typische Verhältnis von Distanz und Zeit als miteinander korrelierende Maßeinheiten (je größer die Distanz, desto mehr Zeit wird zur Überwindung benötigt und vice versa) scheint also aufgebrochen. Das Präfix "global" deutet diese Verkehrung des Raum-Zeit-Verhältnisses bereits an:

¹²⁷ Castells (1996), 433.

¹²⁸ Castells (1996), 433.

"Definieren läßt sich der Begriff der Globalisierung demnach im Sinne einer Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, daß Ereignisse am einen Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen, und umgekehrt."¹²⁹

Damit in Korrelation steht der von Anthony Giddens als '*Entbettung*' deklarierte Vorgang, der "das 'Herausheben' sozialer Beziehungen aus ortsgebundenen Interaktionszusammenhängen und ihre unbegrenzte Raum-Zeitspannen übergreifende Umstrukturierung"¹³⁰ bezeichnet. Die Entwicklung symbolischer Zeichen - frei flottierende, die spezifischen Merkmale ihrer Anwender ignorierende Austauschmedien - und die Installierung von Expertensystemen sind dabei jene besonderen Mechanismen der Entbettung, die außerordentlich dazu beitragen, soziale Beziehungen aus ihren unmittelbaren situativen Kontexten zu lösen. Das Individuum orientiert sich somit nicht mehr in dem Maße an Traditionen, sondern an seinem Lebensumfeld, das sich global ausgeweitet hat:

"Die Tradition ist ein Verfahren, das reflexive Registrieren des Handelns mit der raumzeitlichen Organisation der Gemeinschaft in Einklang zu bringen. Sie ist ein Mittel für den Umgang mit Zeit und Raum, das jede einzelne Tätigkeit oder Erfahrung in das Kontinuum aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einbringt, die ihrerseits durch immer wieder eingesetzte soziale Praktiken strukturiert werden."¹³¹

So finden soziale Aktivitäten an einem bestimmten Ort zwar voneinander getrennt statt, sind aber wiederum Teil sozialer Welten, die örtliche und staatliche Grenzen überschreiten und sich sogar über den gesamten Globus erstrecken können. Dieser Orientierungswechsel im Handlungsrepertoire des Individuums vom reflexiven Umgang mit Traditionen zur Einbeziehung des Raumes ins unmittelbare Lebensumfeld des Einzelnen stellt auch bei Martin Albrow ein zentrales Detail der Globalisierungstendenzen dar:

¹²⁹ Giddens (1996b), 85.

¹³⁰ Giddens (1996b), 33.

¹³¹ Giddens (1996b), 53. Dies entspricht in etwa den sozialen Veränderungen im Kontext der noch anstehenden Individualisierungsdebatte.

"Das Wort 'global' verweist auf andere Bedeutungsebenen als das Wort 'modern'. Der Ausdruck 'modern' bezeichnet vor allem eine zeitliche Dimension. Er unterscheidet die Erneuerung vom Überkommenen, sortiert das Nutzlose und Überholte aus, schätzt zielgerichtetes Handeln und Herrschaft und legt daher Wert auf Expansion. Die räumliche Dimension von 'modern' folgt aus der Produktion und dem Verbrauch von Zeit. Der Begriff 'global' dagegen bezeichnet vor allem ein räumliches Phänomen, verortet die Erde im All, hebt ganz konkret auf die natürliche Umgebung ab, auf der das Leben der Menschheit beruht, evoziert die materielle Gesamtheit oder Vollständigkeit des Lebens und teilt die Menschheit nicht, sondern fügt sie zusammen."¹³²

Die Individuen hängen in ihrer Orientierung an Handlungsmöglichkeiten nicht mehr den überlieferten Mustern nach, sondern selektieren sie anhand der schier unbegrenzten globalen Vorbilder und Möglichkeiten aus. Globalisierung soll aber nicht bedeuten, dass der Einzelne soziale Beziehungen nur noch über nationale Grenzen hinweg wählt bzw. dass sich nur noch Lebensstile nach Mustern entfernter Kulturen formieren; vielmehr kann das Individuum gleichzeitig unter den Vorgaben seines unmittelbaren Lebensumfeldes und den Tendenzen der Globalisierung seinen persönlichen Lebensstil wählen.

Ich erachte den Hinweis auf diesen Zusammenhang als sinnvoll, da er zeigt, dass die momentan gesellschaftlichen Veränderungen nicht nur mit Auflösung, Dekonstruktion und Kulturverlust (und somit Identitäts- und Sinnverlust) beschrieben werden können, sondern dass es durchaus Tendenzen gibt, die zeigen, dass das Subjekt in der Lage ist, Alternativen zu schaffen. Solche Handlungen sind immer wieder aufs neue Ausdruck lokaler Interpretationen bis noch vor kurzem fremder Kulturobjekte, deren Vorgang der '*Glokalisierung*' Beck folgendermaßen beschreibt:

"Danach bilden weltweite Verallgemeinerungen und Vereinheitlichungen von Institutionen, Symbolen und Verhaltensweisen (z.B. McDonald, Blue Jeans, Demokratie, Informationstechnologie, Banken, Menschenrechte usw.) und die neue Betonung und Erfindung, ja Verteidigung lokaler Kulturen und Identitäten, (Islamisierung, Rena-

¹³² Albrow (1998), 134.

tionalisierung, deutscher Pop und nordafrikanischer Rai, afrikanischer Karneval in London und Weißwurst in Hawaii) keinen Gegensatz."¹³³

Dabei geht es nicht so sehr um eine Verhaltensweise mit einer kosmopolitischen Geisteshaltung, sondern vielmehr um eine notwendige Interpretationsleistung eines jeden, sich bei gleichzeitigem Globalisierungsdruck universalistischen Kulturmustern anzupassen:

"Zur gleichen Zeit, da es zu einer lateralen Ausdehnung sozialer Beziehungen kommt, geschieht es, wie wir sehen, im Zuge desselben Vorgangs, daß der Druck zugunsten lokaler Autonomie und regionaler kultureller Identität stärker wird."¹³⁴

In diesen alltäglichen Handlungen spiegelt sich das Zusammenspiel von lokalen und globalen Gewohnheiten neben den ökonomischen und politischen auch in der Herstellung und im Konsum kultureller Angebote wider. Als Konsequenz dieser skizzierten Entwicklungen ergeben sich neuartige Zumutungen an das menschliche Zusammenleben: Die Individuen müssen lernen, ganz bewusst mit geteilten Solidaritäten zu leben, das heißt sich in verschiedenen Hinsichten mit unterschiedlichen Kollektiven zu identifizieren.

Auf diese Weise wird dem Individuum die verbindliche Zugehörigkeit zu einer Nation oder anders gesagt zu einer räumlichen Einheit erschwert. Diese Entwicklung forciert zwangsläufig die Destabilisierungstendenzen und setzt die nationalen und regionalen Gesellschaften unter beträchtlichen Stress. Die Globalisierung von Märkten, Unternehmen und Technologien auf der einen, die Regionalisierung und Europäisierung staatlicher Politiken auf der anderen Seite fordern den Nationalstaat nun in seinen strukturellen Grundprinzipien heraus, indem wesentliche Prinzipien zur Disposition stehen.

Die vereinte Dynamik von Globalisierung, Liberalisierung und Digitalisierung degradieren den Staat durch die Herausbildung jener neuen hybri-

¹³³ Beck (1997), 92.

¹³⁴ Giddens (1996b), 86.

den, globalen Steuerungsregime, sich konstituierend als System zweier widersprüchlicher Komponenten - zum einen die nach wie vor wirksame nationalstaatliche Komponente, die zunehmend unter den Druck der Auflösung von Territorialität gerät und zum anderen eine regionale und/oder globale Komponente, welche vor allem der Logik einer globalen Vernetzung folgt - vom Monopolisten oder Quasi-Monopolisten zum Mitspieler im einen Fall, zum "Zaungast" im anderen Fall.

Diese unterschiedlichen Dimensionen werden durch eine, seit dem Zusammenbruch des Sozialismus stärker werdende Dynamik auf transnationaler oder globaler Ebene arrangiert, um viable polit-ökonomische Einheiten aufzubauen, die im Spannungsfeld von Lokalität und Globalität eine neue Form von Gesellschaft konstituieren, die jenseits des Nationalstaats selbstreproduktive ökonomische Transaktionen und selbstlegitimierende politische Steuerung leisten kann.

Das globale System hat zwar qua Definition die Fähigkeit zur Selbstversorgung, aber nicht die Fähigkeit zur Selbststeuerung und hat deshalb nicht die Form eines sich selbst reproduzierenden *gesellschaftlichen* Systems im Sinne einer 'viablen polit-ökonomischen Einheit'. Dennoch gewinnt der globale Kontext vor allem über globale Opportunitäts- und Risikostrukturen, die Globalisierung ökonomischer, ökologischer, technologischer Chancen und Risiken, eine bestimmte Form der *Umwelt* von Gesellschaften, Organisationen und Personen. Diese planetarische Einheit lässt sich als innere Umwelt psychischer und sozialer Systeme verstehen, wenn sie faktisch zum Bestandteil der Lebenswelt dieser Systeme geworden ist, das heißt wenn sie tatsächlich einen konstanten Bezugspunkt ihrer Operationsweise darstellt.

Dabei sind jene auf naturwissenschaftlich-technischer Rationalität basierenden ökonomischen Investitionsentscheidungen die relevanten Traktionen, welche den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess sowohl hinsichtlich der Risikoproduktion als auch der Risikobewältigung durch die mittelbare Involvierung des Potentials der Wissenschaft, die in ökonomi-

schen Prozessen schließlich erst ihre Anwendung findet, immer weiter in Richtung Risikogesellschaft vorantreiben.

Infolge dessen, dass es letztlich keine fixierte und keine fixierbare Entscheidung gibt, lassen sich auch für die Nebenwirkungen dieser "Nicht-Entscheidung" keine Verantwortlichen heranziehen:

"Der *Nichtzuständigkeit* der Wissenschaft entspricht eine *Implizitzuständigkeit* der Betriebe und die *bloße Legitimitätszuständigkeit* der Politik. 'Fortschritt' ist die in die *Unzuständigkeit* hineininstitutionalisierte Gesellschaftsveränderung."¹³⁵

Diese 'institutionalisierten Nichtzuständigkeiten' verteilen sich als Zuständigkeiten im Sinne von Ko-Produktionen auf mehrere gesellschaftliche Subsysteme, worauf sich auch der globale Charakter von Modernisierungsrisiken zurückführen lässt:

"Es handelt sich also um ein weitverzweigtes Labyrinth-System, dessen Konstruktionsplan nicht etwa Unzuständigkeit oder Verantwortungslosigkeit ist, sondern die Gleichzeitigkeit von Zuständigkeit und Unzurechenbarkeit, genauer: Zuständigkeit *als* Unzurechenbarkeit oder: *organisierte Unverantwortlichkeit*."¹³⁶

Die gesellschaftlichen Differenzierungstendenzen als Ursache für die 'organisierte Unverantwortlichkeit' bzw. 'institutionalisierte Nichtzuständigkeit' entbinden die Akteure durch teilsysteminterne Entscheidungen von jeglicher Verantwortung für alle Folgen ihres sozialen Handelns außerhalb "ihres" Teilsystems. Darüber hinaus erfährt das Handeln durch regulierte Systemzwänge noch eine Potenzierung ihrer selbst:

"Bereiche, Verhältnisse, Bedingungen, die alle prinzipiell veränderbar wären, werden von dieser Veränderungszumutung durch die Unterstellung von 'Systemzwängen', 'Eigendynamiken' systematisch ausgeschlossen."¹³⁷

¹³⁵ Beck (1986), 345.

¹³⁶ Beck (1988), 100.

¹³⁷ Beck (1986), 282.

Mit anderen Worten: der hochdifferenzierten Arbeitsteilung entspricht eine allgemeine Komplizenschaft und diese einer allgemeinen Verantwortungslosigkeit. Jeder ist zugleich Ursache *und* Wirkung und damit *Nichtursache*.

Die Ursachen verbergen sich in einer allgemeinen Wechselhaftigkeit von Akteuren und Bedingungen, Reaktionen und Gegenreaktionen, welche dem Systemgedanken schließlich soziale Evidenz und Popularität verschaffen. Daran wird exemplarisch deutlich, worin seine biographische Bedeutung liegt:

"Man kann etwas tun und weitertun, ohne es persönlich verantworten zu müssen. Man handelt sozusagen in eigener Abwesenheit. Man handelt physisch, ohne moralisch und politisch zu handeln. Der generalisierte Anspruch - das System - handelt in einem und durch einen selbst hindurch: Dies ist die zivilisatorische Sklavenmoral, in der gesellschaftlich und persönlich so gehandelt wird, als stünde man unter einem Naturschicksal, dem 'Fallgesetz' des Systems. Auf diese Weise wird angesichts des drohenden ökologischen Desasters 'Schwarzer Peter' gespielt."¹³⁸

Grundsätzlich scheint die immer dringlichere Lösung der Nebenfolgen nicht mehr durch die Differenzierung weiterer funktionaler Systeme gelöst werden zu können. Daher liegt zunächst der Gedanke an eine reflexive Selbstregulierung von Nebenfolgen durch die verursachenden Subsysteme nahe. Dies würde bedeuten, dass die Systeme neben ihrer auf die Optimierung bestimmter Ziele ausgerichteten Rationalität eine weitere Funktion installieren müssten, welche die Antizipation und Reduktion unerwünschter Nebenfolgen behandelt. Die zukünftige Entwicklung moderner Gesellschaften wird zudem von Entscheidungen abhängig werden, die Akteure in gänzlich unpolitischen - und damit von sozialer Legitimation - entbundenen Handlungszusammenhängen treffen:

"... Es wird damit eine gegenläufige Bewegung zu der Durchsetzung des Sozialstaatsprojekts in den ersten zwei Dritteln des Jahrhunderts ausgelöst. Hatte dort die Politik die Machtpotentiale des 'Interventionsstaats' gewonnen, so wandert nun das Potential der Gesellschaftsgestaltung aus dem politischen System ins subpoliti-

¹³⁸ Beck (1986), 43.

sche System wissenschaftlich-technisch-ökonomischer Modernisierung. Es kommt zu einer prekären Umkehrung von Politik und Nichtpolitik. *Das Politische wird unpolitisch und das Unpolitische politisch.*"¹³⁹

Um die 'organisierte Unverantwortlichkeit' zu überwinden ist folglich ein Perspektivenwechsel erforderlich: von der System- zur Akteursperspektive. "Modernisierungsrisiken, für die in einem hochprofessionalisierten System, in dem jeder seine Zuständigkeiten hat, sonst niemand zuständig ist",¹⁴⁰ können lediglich von risikobewussten Akteuren zu ihrer Sache erklärt werden. Ulrich Beck reklamiert daher die 'Erfindung des Politischen' jenseits der bestehenden institutionellen politischen Strukturen: die soziale Integration von Gesellschaft.

"Ein Zusammenbinden hochindividualisierter Gesellschaften ist - wenn überhaupt - zum einen nur durch die Einsicht in genau diese Lage möglich; zum anderen, wenn es gelingt, die Menschen für die Herausforderungen zu mobilisieren und zu motivieren, die im Zentrum ihrer Lebensführung präsent sind (Arbeitslosigkeit, Naturzerstörung usw.). ... Integration wird hier also dann möglich, wenn man nicht versucht, den Aufbruch der Individuen zurückzudrängen - sondern wenn man, im Gegenteil, bewußt daran anknüpft und aus den drängenden Zukunftsfragen neue, politisch offene Bindungs- und Bündnisformen zu schmieden sucht: *projektive Integration.*"¹⁴¹

Im politisch - und damit verantwortungsbewusst für die Gesellschaft - handelnden Bürger manifestieren sich mögliche Optionen, die monopolisierten Zuständigkeiten gesellschaftlicher Subsysteme zu durchbrechen. Deshalb sind die Akteure zusehends selbst gefordert, im politischen Prozess produktive Konfliktlösungen zu erbringen. Deren Bedingungen besitzen jedoch wegen der Pluralität von Interessen, moralischen Überzeugungen und Werten häufig nur eine situationsspezifische und damit eine eben nur sachlich, zeitlich und sozial begrenzte Geltung. Wie oben bereits erwähnt, kann dieser wissenschaftsimmanente Prozess zudem nur von außen initiiert werden. Öffentliche Kritikfähigkeit setzt somit nicht nur wissenschaftli-

¹³⁹ Beck (1986), 305.

¹⁴⁰ Beck (1986), 81.

¹⁴¹ Beck/Beck-Gernsheim (1994), 35.

che, sondern auch eine politische Mündigkeit gesellschaftlicher Akteure voraus.

So stellen etwa das Bildungssystem und die Massenmedien prinzipiell Möglichkeiten bereit, in vielerlei Hinsicht dafür notwendige Kompetenzen zu erwerben. "Es herrschen keine Sachzwänge mehr, es sei denn, wir lassen sie herrschen."¹⁴² Denn mit der Durchsetzung des demokratischen Prinzips auf der Basis universalistischer Grundrechte, sind schließlich die strukturellen Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich eine neue politische Kultur in Gestalt von Bürgerinitiativen, sozialen Bewegungen oder anderer Formen etablieren kann.

In dieser Architektur moderner Staatlichkeit, so die These, spielt der Nationalstaat aber weiterhin eine zentrale Rolle. Mit dem Übergang zum Transnationalstaat wird der Nationalstaat nicht gänzlich verschwinden, er wird in ihm weiterhin enthalten sein, aber, und das ist entscheidend, die Organisation politischer Herrschaft wird nicht mehr ausschließlich durch Regeln, Prinzipien und Verfahren des Nationalstaats bestimmt. Das entscheidende Kriterium für eine 'reflexive Modernisierung' moderner Staatlichkeit bestünde dann darin, ob mit den verschiedenen Formen des privaten und öffentlichen Regierens jenseits des Nationalstaats auch tatsächlich kollektive Lösungen für kollektive Probleme gefunden werden, dass also mit dem Übergang von der Ersten zur Zweiten Moderne nicht der für die Moderne konstitutive Anspruch auf kollektive Problemlösung zur Disposition steht, sondern lediglich die mit dem Nationalstaat geschaffene besondere institutionelle Form.

So ist durchaus denkbar, dass Politik sich auf einer transnationalen Ebene als Fähigkeit der Selbststeuerung von Weltregionen oder gar einer globalen Konfiguration etabliert. Ebenso ist denkbar, dass Politik sich radikal auflöst in verteilte und dezentralisierte, vertikal und funktional subsidiär strukturierte Formen der lokalen Selbststeuerung. Es ist in diesem Sinne nicht ausgeschlossen, dass das Problem der Selbststeuerung sich nach

¹⁴² Beck (1986), 372.

und nach aus dem Bereich der Politik verabschiedet und zu einer funktionssystemlosen Leistung der dezentralen Koordination jeweils relevanter Systeme und Akteure der von einem bestimmten Problem betroffenen Funktionssysteme wird.

Durch die neuen politischen Akteure, die aktiv für ihre Belange eintreten, wird Politik einerseits aus den engen Grenzen des politischen Systems herausgehoben, schafft andererseits gleichzeitig aber auch über ein verändertes Selbstverständnis von Wissenschaft sowie über ein gewandeltes Politikverständnis im Sinne einer Entgrenzung von Politik aus dem alleinigen Zuständigkeitsbereich des politischen Systems die Bedingungen der Bewältigung ihrer selbsterzeugten Risiken:

"... Reflexive Modernisierung, die auf Bedingungen *hochentwickelter* Demokratie und *durchgesetzter* Verwissenschaftlichung trifft, führt zu charakteristischen *Entgrenzungen* von Wissenschaft und Politik. Erkenntnis- und Veränderungsmonopole werden ausdifferenziert, wandern aus den dafür vorgesehenen Orten ab und werden in einem bestimmten, veränderten Sinne allgemeiner verfügbar. ... Dies bedeutet: die heute aufbrechenden Risiken unterscheiden sich von allen früheren über die bisher erarbeiteten Merkmale hinaus erstens durch ihre *gesellschaftsverändernde Reichweite* ... und zweitens durch ihre besondere *wissenschaftliche Konstitution*."¹⁴³

Im Hinblick darauf, dass die 'organisierte Unverantwortlichkeit' bezüglich der Modernisierungsrisiken maßgeblich auf gesellschaftlicher Differenzierung basiert, liegt die Forderung nach *Entdifferenzierung* nahe. Angesichts der Globalität der Bedrohungen setzt Risikobewusstsein eine Distanzierung von teilsystemischen Rationalitäten voraus und mithin die Orientierung an einer übergeordneten *sozialen Rationalität*. Die Risikogesellschaft wird damit aufgrund des durchgesetzten Risikobewusstseins, in Form einer zweiten Stufe 'reflexiver Modernisierung', *reflexiv im Sinne dieses Bewusstseinsprozesses*:

"Die Bewältigung der Risiken zwingt zum Überblick, zur Zusammenarbeit über alle sorgfältig etablierten und gepflegten Grenzen

¹⁴³ Beck (1986), 253.

hinweg. ... Insofern werden in der Risikogesellschaft die Entdifferenzierung der Subsysteme und Funktionsbereiche, die Neuvernetzung der Spezialisten, die riskoeindämmende Vereinigung der Arbeit das systemtheoretische und -organisatorische Kardinalproblem.¹⁴⁴

Wir haben gesehen, dass die Konstituierung moderner Gesellschaften und deren politische Steuerung also keineswegs einen eindimensional gerichteten Prozess figurieren, sondern ein maßgeblich - mit offenem Ausgang - komplexes Verwirrspiel von Versuchen, Irrtümern, Misserfolgen und Erfolgen, Fortschritten und Rückschritten, Expansionen und Konstruktionen. Es zeigt sich, dass unter bestimmten Bedingungen auch private Akteure und private Organisationen bereit und in der Lage sind, kollektive Probleme zu lösen, so dass der Staat sein Monopol auf kollektive Problemlösungsfähigkeit verliert. Gleichzeitig wird erkennbar, dass der Nationalstaat nicht mehr notwendig den optimalen Handlungsrahmen für die Lösung kollektiver Probleme darstellt, dass Regieren zunehmend jenseits und unterhalb des Nationalstaats stattfindet. Infolgedessen bildet sich ein System komplexen Regierens heraus, in dem verschiedene Ebenen und unterschiedliche Formen des Regierens institutionell ausdifferenziert und integriert sind. Diese sind auf immer komplexer werdende Konfigurationen von öffentlichen und privaten Akteuren und Institutionen verteilt, deren Zuständigkeiten und Ressourcen sich über mehrere Ebenen und über verschiedene Grenzen hinweg distribuieren.

Für die Theorie 'reflexiver Modernisierung' können wir der hier skizzierten Diskussion entnehmen, dass die Reflexion und Bewältigung von Nebenfolgen weder durch ein neues, auf Folgenabschätzung spezialisiertes Subsystem zu bewältigen ist noch allein durch die Selbstreflexion des Verursachersystems geleistet werden kann. Vielmehr liegt es aufgrund der kognitiven und institutionellen Anforderungen nahe, Lösungen zu favorisieren, die das Wissenschaftssystem wie auch andere Subsysteme einbeziehen. Folgenreflexion begünstigt, so steht zu vermuten, Akteurs- und

¹⁴⁴ Beck (1986), 93.

Wissensnetzwerke als neuen Typus des Ungewissheitsmanagements gegenüber den herkömmlichen Mechanismen von Markt und Hierarchie. Auch scheint eine präventive, absolute Gewissheit anstrebende Strategie (durch hierarchische Kontrolle) oder eine inkrementalistische Folgenabschätzung im Nachhinein (durch die Reaktion des Marktes) wenig sinnvoll zu sein. Umso wichtiger ist es deshalb, die Kenntnisse über die Möglichkeiten und Bedingungen einer 'reflexiven Modernisierung' moderner Staatlichkeit zu erweitern.

1.3 Experimenteller Umgang mit gewusstem Nicht-Wissen

Unsere Rekonstruktion approbiert die oben aufgestellte Vermutung: Die Wissensgesellschaft ist nicht durch eine ständige Erweiterung von Wissen, Fachkompetenz und Innovationen auf Kosten des Nicht-Wissens gekennzeichnet, sondern durch ein praktisches, experimentelles Vorgehen in dem Wissen und Nicht-Wissen in vernetzten Kooperationsbeziehungen reproduziert wird. Ihre Haltung zu technischen Artefakten ist eine experimentelle. Damit können wir konstatieren, dass nicht einmal mehr die in technischen Objekten verkörperten Erwartungen und Konfigurationen davor sicher sind, in Frage gestellt und revidiert zu werden. Harte technische Fakten werden aufgeweicht, sie werden - in der Terminologie von Luhmann - zu 'enttäuschungsbereiten' Erwartungsmustern.

Auch die Überprüfung der These, dass die vermuteten Strukturbrüche ihre wesentliche Ursache in der sukzessiven Auflösung von historischen Grundvoraussetzungen haben, erfordert eine neue Begrifflichkeit, welche überkommene Kategorien aufbrechen und den prozesshaften Charakter verdeutlichen. So lässt sich der Wissensansatz 'reflexiver Modernisierung' folgendermaßen bündeln:

"Erstens: Je moderner eine Gesellschaft wird, desto mehr Wissen erzeugt sie über ihre Grundlagen, Strukturen, Dynamik und Konflikte. Zweites: Über je mehr Wissen sie aber über sich selbst verfügt und dieses anwendet, desto nachdrücklicher wird eine traditional bestimmte Konstellation des Handelns *in* Strukturen aufgelöst, und an ihre Stelle treten eine wissensabhängige, wissenschaftsvermittelte Rekonstruktion und Restrukturierung sozialer Strukturen und Institutionen. Drittens: Wissen erzwingt Entscheidungen, öffnet Handlungssituationen. Die Individuen werden freigesetzt aus Strukturen, und sie müssen unter Bedingungen hergestellter Unsicherheit in Formen und Strategien 'reflektierter' Modernisierung ihre Handlungssituation und Identität neu definieren."¹⁴⁵

Daher ist die Wissensgesellschaft durchzogen mit - häufig anders deklarierten - Forschungsstrategien, die nach dem Muster der 'experimentellen Praxis' in Form einer Selbst-Experimentation verfahren. Diese 'experimentelle Praxis' ist mehr als Versuch und Irrtum. Sie ist ein systematischer Versuch, mit Ungewissheiten kollektiv umzugehen und aus Erfahrungen zu lernen. Von einer solchen 'experimentellen Praxis' sprechen wir,

"wenn neue wissensbasierte Technologien in einem bestimmten organisationalen Rahmen verwendet werden; ein Netzwerk von Akteuren verschiedene Modi des Lernens ('learning by using, doing, designing, researching, reflecting') integriert; institutionell die Möglichkeiten für eine Rückfütterung der Erfahrungen aus der Praxis in den Innovationsprozeß eingerichtet sind".¹⁴⁶

Dieses Lernen erfolgt in Innovationsnetzwerken. Die Leistung solcher Netzwerke liegt in dem "rekursive[n], d.h. schrittweise aufeinander aufbauende[n], Austausch technologie- und marktbezogener Information".¹⁴⁷ Hierdurch werden die Unsicherheiten des Innovationsprozesses (vor allem technologische Unsicherheiten und Markttransparenz) durch vertrauensgestützte Formen der Handlungskordinierung verringert:

"Während ... in Organisationen eine evolutionäre Leistungssteigerung durch Geschlossenheit und Autonomisierung erreicht wird, wird in Netzwerken geradezu umgekehrt eine Leistungssteigerung

¹⁴⁵ Beck (1996a), 290.

¹⁴⁶ Krohn (1997), 66.

¹⁴⁷ Kowol/Krohn (1995), 101.

durch Offenheit und Flexibilität erreicht, die Raum für Ambiguität und Abstimmungsprozesse bietet."¹⁴⁸

In Wissensgesellschaften der Gegenwart werden die Ergebnisse und Voraussetzungen also zu einem Gegenstand von Diskursen und Verhandlungen zwischen unterschiedlichen Akteuren mit verschiedenen kognitiven und evaluativen Kategorien, in deren Zentrum angemessene Verfahren des gesellschaftlichen Umgangs mit Ungewissheiten stehen. Denn wie bereits dargelegt, geht es in der hochkomplexen Realität moderner Industriegesellschaften anstatt um die Vermeidung von Risiken, mehr und mehr um den angemessenen Umgang mit ihnen.

Darüber hinaus müssen die Nebenfolgen in einem reflexiven Such- und Aushandlungsprozess von Akteuren erst als solche identifiziert werden. In diesem Sinne wären dann auch die ständigen Auseinandersetzungen zwischen tatsächlichen und selbsternannten Experten und Betroffenen um immer wieder neue Lösungen ein auf Dauer gestellter Prozess und Ausdruck einer ständigen Reflexion gewandelter Anforderungen und Bedingungen. Durch ihre kontinuierliche Revision wird die Gesellschaftlichkeit von Wissensgesellschaften in erheblichem Maße über solche veränderlichen, sich entfaltenden Wissensobjekte vermittelt, die zum Kristallisationspunkt von Expertenkulturen und Denkgemeinschaften avancieren. Als Wissensobjekte sind sie Gegenstand ständigen Lernens, Entwickelns und Forschens:

"Wissensgesellschaften sind nicht einfach Gesellschaften mit mehr Experten, mehr technologischen Infra- und Informationsstrukturen oder mehr Spezialistengeschichten im Gegensatz zu Teilnehmerinterpretationen. Sie bedeuten, daß Wissenskulturen ihre Fäden in soziale Prozesse einschließen, den gesamten Komplex der Erfahrungen und Beziehungen, die sich mit der Artikulation von Wissen entfalten und etablieren. Diese 'Ausschüttung' von Wissensrelationen in die Gesellschaft ist es, die als zu adressierendes Problem in soziologischen (statt ökonomischen) Bearbeitungen des Wissensgesellschaftskonzepts wahrgenommen werden muß."¹⁴⁹

¹⁴⁸ Kowol/Krohn (1995), 90.

¹⁴⁹ Knorr-Cetina (1998), 93.

Das Wachstum des Wissens und seine zunehmende Relevanz für moderne Gesellschaften bringt nun unmittelbar zwei Formen der Kontingenz mit sich: (1) die Kontingenz des Wissens selbst und (2) die Ausweitung der Kontingenz sozialer Beziehungen als Folge der wachsenden Durchdringung moderner Gesellschaften mit Wissen. Die Kombination dieser Kontingenzen führt insbesondere in der Form nichtantizipierbarer Ereignisse und einer immer dichteren Ereignisabfolge zu einer Akzeleration der Geschichte. In dem Ausmaß, in dem Ungewissheiten und Instabilitäten nicht mehr durch bürokratische Regeln als selbst geschaffene Gewissheiten, technische Sachzwänge oder tradierte Selbstverständlichkeiten verborgen werden, nehmen Volatilität und Fragilität zu.

Zum einen ist das Subjekt vermehrt den selbst produzierten Risiken ausgesetzt, zum anderen ist die Mobilisierung von Vertrauensschöpfung - wie Giddens in der Beziehung von systemischer Eigendynamik und humaner Einflussnahme verdeutlicht - gerade auch im Hinblick auf die Radikalisierung der raum-zeitlichen Abstandsgewinnung, der 'Entbettung' aus lokalen Interaktionszusammenhängen und der mit ihr einhergehenden Dislozierung des physischen Ortes eine mögliche Ressource zur Ordnung (nach-traditionaler) sozialer Beziehungen in Raum und Zeit. Diese können sich nicht mehr auf einen standardisierten Verhaltens- und Handlungscodex berufen. Ihre Neuordnung ermöglicht so eine Rückbettung (also Institutionalisierung und Standardisierung) und somit eine Antwort auf die verstärkten Mechanismen der Risikobildung. Auf diese Weise werden konkrete, alltägliche Handlungen in ein System undurchschaubarer, globaler Interaktionszusammenhänge eingebunden. 'Aktives Vertrauen' kann jedoch nicht abgerufen, sondern muss gewonnen werden, sich bewähren und die Integrität des anderen mit einbeziehen; es ist auf Begründungen angewiesen. So zeichnet denn auch Bell die kommende Gesellschaft ikonisch als "Spiele zwischen Personen"¹⁵⁰ (und Gruppendynamiken), bei denen Handlungen notwendig durch reziproke Beurteilung der Intentionen der anderen mitbestimmt werden:

¹⁵⁰ Bell (1985), 46.

"Aktives Vertrauen stellt sich nur mit erheblichem Aufwand ein und muß wachgehalten werden. Auf ihm beruhen heute die neuen Formen des gesellschaftlichen Zusammenhalts - seien es intime Bindungen oder globale Interaktionssysteme. ... Die neuen Formen des gesellschaftlichen Zusammenhalts beruhen vielleicht nicht mehr so sehr auf fixen örtlichen Gegebenheiten, doch können sie sich durchaus als sehr intensiv und möglicherweise beständig erweisen."¹⁵¹

Selbst innerhalb der Expertensysteme nimmt dieser Vertrauensbildungsprozess einen immer breiteren Raum ein. Die weitgehende Abhängigkeit von ihnen bedingt durch das Zurückgreifen auf Inferenzwissen 'aktives Vertrauen' in eine für ihre Anwender nicht mehr zu antizipierende Funktionsweise. Ihre spezifisch wissensbasierte Operationsweise führt dabei zu erheblichen Friktionen bei der sozialen Einbettung und Akzeptanz solcher abstrakten Systeme, denn ihre Anwender können nur auf ihr reibungsloses und risikoarmes Funktionieren vertrauen. Insofern handelt es sich bei gegenwärtigen Gesellschaften nicht ausschließlich um Risikogesellschaften, entscheidende Veränderungen erfahren sie auch durch folgenreiche Wandlungen von Vertrauensmechanismen.¹⁵²

Die neu gewonnene Einsicht in die gleichzeitige Macht und Fragilität wissenschaftlichen Wissens, auch das wurde in der Argumentation deutlich, führt schließlich zu dem Ergebnis, dass die wachsende gesellschaftliche Bedeutung des Wissens und die Abhängigkeit moderner Gesellschaften vom Wissen einhergehen mit dem Zerfall der intellektuellen Autorität von Experten und dem Verlust an Respekt vor staatlich-administrativer Macht. Die durch den realen Verlust praktischer Effizienz sozialer Institutionen bedingte Steuerungskrise geht Hand in Hand mit einem wachsenden Stellenwert der Zivilgesellschaft auf Kosten des Staates, indem die Fähigkeit

¹⁵¹ Giddens (1996a), 319.

¹⁵² Siehe dazu auch Beck ((1996a), 313): "Wie kein zweiter stellt Anthony Giddens der Frage, was sich auflöst, die Frage entgegen, was entsteht. ... Er ... fragt nach den Möglichkeiten 'aktiven Vertrauens', das gerade nicht mehr abgerufen, sondern erzeugt, gewonnen werden muß, und beschreibt so in immer deutlicheren Zügen, den 'reflexiven Citizen', der die Ungewißheit der enttraditionalen Ordnung biographisch-politisch bewältigen muß."

des Einzelnen oder relativ kleiner sozialer Gruppen wächst, sich vom Druck der Institutionen und großer Kollektive zu befreien.

Wissen erhöht also das Demokratiepotehtial, indem es die Fähigkeit des Staates mindert, seine Autorität durchzusetzen. Dadurch kommt es neben der Diagnose eines Funktionsverlustes des politischen Systems gegenüber anderen gesellschaftlichen Bereichen zu einer wachsenden Skepsis gegenüber der Unparteilichkeit und Objektivität von Expertenmeinungen, die den Vertretern des Fachwissens und der Expertise die Aufrechterhaltung ihrer kognitiven Autorität und das Vertrauen in ihre professionelle Tätigkeit erschweren.

Die gewonnenen Handlungskapazitäten der Subjekte, vom passiven Akteur zum Mitgestalter, betonen sowohl die Flexibilität, Heterogenität und Volatilität sozialer Strukturen als auch die Optionen, diese Strukturen in ihrem Sinne zu beeinflussen und zu reproduzieren. So kommt es in Wissensgesellschaften paradoxerweise einerseits zu einem Machtverlust, andererseits aber gleichzeitig auch zu einem Gewinn an Selbstherrschaft kraft Wissens. Die Entmonopolisierung wissenschaftlicher Erkenntnisansprüche bei gleichzeitiger Expansion des Wissens als emanzipatorisches und befreiendes Handlungspotential ist jedoch nur die eine Seite der Medaille; die Kehrseite dieser Entwicklung ist die zunehmende soziale Ungleichheit des Einzelnen. Denn längst nicht mehr jedes gesellschaftliche Handlungssubjekt nimmt seinen Alltag plötzlich als transparent, verständlich oder gar beherrschbar wahr:

"Das *kollektive* oder kumulative Handlungsvermögen hat sich in der modernen Gesellschaft enorm ausgeweitet. Die Fähigkeit einzelner und korporativer Akteure, ihre Lebensumstände selbst zu beeinflussen, hat sich um ein Vielfaches erhöht. Mit anderen Worten, sozial produzierte Handlungsbedingungen haben weit größeren Einfluß auf das menschliche Leben als die 'natürlichen' Handlungsbedingungen. Diese Tatsache läßt allerdings nicht den Schluß zu, daß auch das Handlungsvermögen der *einzelnen* Personen, aller Gruppen oder Nationalstaaten ebenfalls gewissermaßen linear größer geworden wäre. Paradoxerweise ist das Gegenteil der Fall; denn je größer das Potential der Realisierung von Wissen auf der kollekti-

ven Ebene, um so *geringer* ist die Fähigkeit selbst größerer sozialer Einheiten, schicksalhaften Einfluß nehmen zu können."¹⁵³

Die sich verändernden sozialen, politischen und wirtschaftlichen Probleme, als Ergebnis unserer wachsenden Befähigung die Geschichte zu gestalten, stellen an die mentalen Fähigkeiten der Subjekte zugleich neue und auch höhere Anforderungen. Und wohl nicht zuletzt deshalb führt gerade die Erschließung neuer Bedarfsfelder moderner Gesellschaften im kommenden sechsten Kondratieff über das Potential der produktivitätssteigernden Qualität psychosozialer Ressourcen.

Inhaltlich wird dieser aus zwei Schwerpunkten bestehen: Den einen könnten wir "Reparatur-Kondratieff" nennen. Mit ihm müssten die größten Schäden, die der Industrialisierungsprozess in der Umwelt hinterlassen und an unserer Gesundheit angerichtet hat, beseitigt werden. Der zweite Schwerpunkt geht darüber hinaus und konfrontiert uns mit echtem Neuland: dem bisher kaum erschlossenen, riesigen Potential der menschlichen Seele. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass es im sechsten Kondratieff auf das innere Wachstum des Einzelnen, auf seine sozialen Interaktionen sowie den interpersonalen Beziehungsaspektes ankommen wird. Der nächste größere Innovationsschub, welcher den Langzyklus tragen wird, kann deshalb als ein "Gesundheits-Kondratieff" im ganzheitlichen Sinn bezeichnet werden.

Dessen Netz neuer Produkte, Verfahrensweisen, Dienstleistungen und Technologien, auf die hier im Detail nicht konkreter eingegangen werden kann, wird aus den Branchen Information, Umwelt (einschließlich Solartechnik), Biotechnologie und Medizin hervorgehen.¹⁵⁴ Denn mit den traditionellen produktivitätssteigernden kognitiven Qualitäten der Industriegesellschaft - Einsatz von Maschinen, Technologien, Chemie, Kapital und logischem Fachwissen, ohne deren Ergebnisse und naturwissenschaftlich-technische Innovationspotentiale der dritte, vierte und fünfte Kondratieff

¹⁵³ Stehr (1994), 213.

¹⁵⁴ Siehe hierzu die aufschlussreiche Diskussion von Nefiodow ((2000), 94-137) über mögliche Kandidaten des sechsten Kondratieff.

zweifelsohne nicht möglich gewesen wäre - lässt sich psychosoziale Gesundheit nicht erschließen. Diese bedarf vielmehr einer wesentlich besseren Qualität im zwischenmenschlichen Umgang und im Umgang mit der natürlichen Umwelt. So rückt erstmalig das Subjekt mit seinen seelischen und sozialen Potentialen in das Zentrum, und nicht nur des Wirtschaftsgeschehens.

Erfüllt der Kandidat "psychosoziale Gesundheit" auch jene Anforderungen, die wir eingangs an eine 'Basisinnovation' gestellt haben?

Gehen wir die drei Kriterien einmal durch: Das große Finanzvolumen, das vom Kriterium Nr. 2 gefordert wird, ist durch den entropischen Sektor in Verbindung mit dem derzeitigen Gesundheitssektor gegeben. Die gesamtgesellschaftliche Reorganisation, die vom Kriterium Nr. 3 gefordert wird, wird durch die Breitenwirkung psychosozialer Faktoren erreicht. Gerade die Querschnittsfunktion der psychosozialen Kompetenz wird dazu führen, dass alle Bereiche in Wirtschaft und Gesellschaft einen kräftig- und Innovationsschub erfahren werden. Kriterium Nr. 1 ist gegenwärtig noch nicht erfüllt. Die weltweiten Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkte sind nach wie vor noch auf Hardware, Technologie und kognitive Wissensleistungen ausgerichtet. Hier müsste möglichst bald eine stufenweise Umlenkung von Ressourcen in Richtung "weicher Faktoren" wie Zusammenarbeit, Einsatzbereitschaft, Angstfreiheit, Loyalität und Verantwortungsbewusstsein erfolgen. Diese Faktoren sind keine kognitiven Qualitäten, sondern psychische. Sie erscheinen in keiner Bilanz, in keiner Gewinn- und Verlustrechnung, auch nicht in der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung. Sie können auch nicht mit Geräten oder Umsatzzahlen direkt gemessen werden, dennoch sind es die Faktoren, von denen die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und Volkswirtschaften in Zukunft bestimmt wird.

Daran anschließen ließe sich die Diskussion, die auch für pädagogisches Handeln nicht uninteressant ist, ob und inwiefern andere Wissensformen gerade dort ihre Angemessenheit beweisen, wo Wissenschaft als die

scheinbar sachlich angemessene und überlegene Form bisherige Geltung beansprucht. Sie macht darauf aufmerksam, dass sich das moderne Wissenschaftsverständnis auf sinnliche Erfahrung (etwa in Experimenten) gründet, zugleich aber auch eine fundamentale Skepsis gegenüber dem Erkenntnisvermögen sinnlicher Erfahrung hegt:

"Die modernen Wissenschaften charakterisieren sich nicht durch die Negation praktischer Erfahrung, sondern durch den besonderen Stellenwert, den sie dieser einräumen. Einerseits wird im Experiment sinnlich-praktisch Erfahrung als Basis von Erkenntnis und Wissen postuliert, andererseits werden wesentliche Dimensionen sinnlicher Erfahrungen als Basis von Erkenntnis als untauglich und unzulässig ausgegrenzt. Sinnliche Erfahrung gilt nur dann als erkenntnisrelevant, wenn sie sich in die Objektivierung und die verstandesmäßige Kontrolle einfügt."¹⁵⁵

Ich habe oben zu skizzieren versucht, dass die Summe der gesamtgesellschaftlichen Veränderungen, die wachsende Volatilität und Fragilität moderner Gesellschaften, aus Sicht des einzelnen Individuums eine reale und historisch einmalige Stärkung seiner gesellschaftlichen Stellung ausmacht. Zu diesen Veränderungen zählen vor allem die Betonung der Rechte des Individuums und die Fähigkeit, diese Rechte einzufordern und zu realisieren; aber auch die Erkenntnis, dass die Suche nach Wegen zur Eliminierung von Nicht-Wissen notwendigerweise neue Ungewissheit mit sich bringt und den Zwang, das Transitorische aller sozialen Konstrukte hinnehmen zu müssen.

Das Leben unter risikogesellschaftlichen Bedingungen ist jedoch nicht nur im Hinblick auf die Bedrohung durch technische Nebenfolgen für die Akteure riskant. Ebenso ambivalent wie die Auswirkungen naturwissenschaftlich-technischer Innovationen ist das Charakteristikum eines zunehmenden Individualisierungsprozesses, der, wie im Folgenden noch zu sehen sein wird, theoretisch als Produkt der Reflexivität gedacht wird, in der der wohlfahrtstaatlich abgesicherte Modernisierungsprozess die in die Industriegesellschaft eingebauten Lebensformen *enttraditionalisiert*. Im Kontext dergestalt fragiler und kontingenter Erfahrungen, der erhöhten

¹⁵⁵ Böhle/Bolte/Drexel/Weishaupt (2001), 101.

Diskrepanz zwischen individuellen Wissensressourcen und derer gesellschaftlicher Institutionen, gewinnt das "Beziehungsmanagement" für pädagogisches Handeln an Relevanz. Wir wollen uns daher weiter mit der Frage beschäftigen, wie sich unsere Lernkulturen in Schule, Aus- und Weiterbildung wandeln müssten, damit sie die lernenden Subjekte darin unterstützen, sich die Welt selbständig so zu erschließen, dass sie auf alltägliche und berufliche Handlungsprobleme nicht resignativ reagieren, sondern sie als Entwicklungsaufgabe begreifen und den Umgang mit Unsicherheiten selbstbewusst und in gesellschaftlicher Verantwortung managen können.



"Es ist das Schicksal unserer Zeit, mit der ihr eigenen Rationalisierung und Intellektualisierung, vor allem: Entzauberung der Welt, daß gerade die letzten und sublimsten Werte zurückgetreten sind aus der Öffentlichkeit, entweder in das hinterweltliche Reich mystischen Lebens oder in die Brüderlichkeit unmittelbarer Beziehungen der Einzelnen zueinander. Es ist weder zufällig, daß unsere höchste Kunst eine intime und keine monumentale ist, noch daß heute nur innerhalb der kleinsten Gemeinschaftskreise, von Mensch zu Mensch, im pianissimo, jenes Etwas pulsiert, das dem entspricht, was früher als prophetisches Pneuma in stürmischem Feuer durch die großen Gemeinden ging und sie zusammenschweißte."

Max Weber

2 Folgeprobleme funktionaler Differenzierung

Im Zuge verselbständigter Modernisierungen wird die ständische und feudale Gesellschaftsform genauso annulliert und abgeschafft wie die industriegesellschaftlichen Beziehungen mit ihren gültigen Systemarchitekturen und ihren gültigen Arrangements unterschiedlichen Auflösungserscheinungen weichen. In soziologischer Perspektive bedeutet Modernität funktionale Differenzierung und Individualisierung zugleich.

Unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Wissensvermittlung und Aneignung - was die gesellschaftliche Vorvermittlung pädagogischer Praxis betrifft - muss daher in modernen Gesellschaften infolge der kulturellen Entzauberung einheitsstiftender Weltbilder, der Pluralisierung von Lebenslagen, der Individualisierung von Biographien sowie einer umfassenden sozialen Inklusion mit Selbstverständlichkeitsverlusten gerechnet werden, welche für den epochalen Verlust fragloser Sicherheit in Entwurf und Gestaltung von Lernsituationen verantwortlich sind. Damit, so die These, gewinnt der Einzelne mehr Freiheit gegenüber seiner Umgebung, den Organisationen und Institutionen. Er kann nunmehr eigenständig Entscheidungen treffen und erlangt insgesamt mehr Autonomie über seine Hand-

lungsplanung. Dieses verweist auf ein Nachdenken innerhalb von Sinnzusammenhängen in Bildungsprozessen, dass innerhalb einer verstärkten Ausdifferenzierung spezifischer Realitäten und spezifischer Strukturbedingungen westlicher Modernisierung notwendig wird.

2.1 Irrationalität des Rationalen

Wir haben oben gesehen, dass Max Weber Anfang des letzten Jahrhunderts einen allgemeinen übergreifenden Trend in der Entwicklung der abendländischen Kultur diagnostizierte: die okzidentale Rationalisierung. Weber prognostizierte, dass immer mehr Bereiche der Gesellschaft nach Maßgabe rationalisierter bürokratischer Systeme organisiert würden, so dass sich die Individuen schließlich - in den Worten von George Ritzer - "in einem eisernen Käfig des Rationalen wiederfinden, aus dem es kein Entkommen ... geben könnte".¹⁵⁶ Er sah eine Gesellschaftsentwicklung voraus,

"in der die Menschen in eine Reihe rationaler Strukturen eingeschlossen sind und nur noch die Wahl haben, sich von einem rationalen System zum anderen zu bewegen. Sie würden sich also von einer rationalisierten Ausbildungsinstitution an einen rationalisierten Arbeitsplatz begeben und von einer rationalisierten Freizeiteinrichtung in ein rationalisiertes Zuhause. Letztlich gibt es dann keinen Ausweg mehr aus dem Rationalen; die Gesellschaft wäre nur noch ein lückenloses Geflecht rationaler Strukturen".¹⁵⁷

In der mythischen und religiösen Weltanschauung herrscht die Idee von der Beseelung der Dinge vor. Das Leben wird von unberechenbaren, geheimnisvollen und im Prinzip unbeherrschbaren Kräften und Mächten gelenkt, die gleichsam als Kompaß für das soziale Verhalten handlungsleitend sind. Es gleicht in gewisser Hinsicht "einem Zaubergarten, wo ange-

¹⁵⁶ Ritzer (1997), 8.

¹⁵⁷ Ritzer (1997), 48f.

nehme Überraschungen und Bedrohungen fortwährend auf der Lauer la-
gen".¹⁵⁸

Das führt in der Praxis zu einer größeren Vorsicht im Umgang mit der Umwelt; schließlich kann eine allzu aktive Haltung gegenüber der menschlichen und natürlichen Umgebung fatale Folgen haben. Während in früheren, religiös geprägten Stadien alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens konzentrisch um die Religion herum angeordnet sind, die als wesentlicher Garant der sittlichen Integration galt, fällt mit dem Anbruch der Moderne dieses sinnstiftende Zentrum mit seiner noch stark magischen Ausrichtung ersatzlos weg. Die Rationalisierung religiöser Weltbilder hat zu einer 'Intellektualisierung' und zu einer rationalen Beherrschung aller natürlichen Prozesse geführt, die vorher zutiefst mythisch geprägte traditionale Gesellschaften in eine säkularisierte, prophetenlose Moderne verwandelt hat. Der

"absolute [im Luthertum noch keineswegs in allen Konsequenzen vollzogene; K.S.] Fortfall kirchlich-sakramentalen Heils, war gegenüber dem Katholizismus das absolut Entscheidende. Jener große religionsgeschichtliche Prozeß der *Entzauberung* der Welt, welcher mit der altjüdischen Prophetie einsetzte und, im Verein mit dem hellenischen wissenschaftlichen Denken, alle *magischen* Mittel der Heilssuche als Aberglaube und Frevel verwarf, fand hier seinen Abschluß".¹⁵⁹

Die Wissenschaften, an dieser Entwicklung keineswegs unbeteiligt, haben maßgeblich dazu beigetragen, die Religion als sinnstiftende übergeordnete Instanz von ihrem Podest zu stoßen, ohne selbst an deren Stelle getreten zu sein. Sie vermögen keine verbindlichen Aussagen mehr über den Sinn der Welt zu vermitteln, wie es vormals immerhin die Religion noch zu gewährleisten vermochte. So verlässt der Mensch mit der Modernisierung

"diesen geheimnisvollen Zaubergarten und landet in einer rationalen Welt, in der alles berechnet und geplant wird. Der moderne Mensch hat sich im Laufe der vergangenen Jahrhunderte von der Vorstellung befreit, daß die Natur von geheimnisvollen Kräften, von Geistern, Dämonen beherrscht wird. Er glaubt prinzipiell, daß alle

¹⁵⁸ van der Loo/van Reijen (1997), 132.

¹⁵⁹ Weber [1920] (1988b), 94f.

Dinge des Lebens mittels Berechnung und rationalem Handeln beherrschbar sind".¹⁶⁰

Bürokratische Prinzipien der quantitativen Erfassbarkeit, Effizienz und Vorhersehbarkeit okkupieren zu einem beträchtlichen Teil sowohl die gesamte Lebensweise verschiedener Gesellschaftsbereiche als auch ein immer breiteres Spektrum von Institutionen.¹⁶¹ Infolge dieser Systematisierung und Ordnung des Handelns wird zunehmend nach Kriterien der Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit beurteilt. Durch das wissenschaftliche Denken wird eine bessere Erfassung rationalisierter Lebensformen ermöglicht. Die Rationalisierung des Weltbildes und dessen sozialen Beziehungen führt zu einer Bewusstseinsform rationaler, zweckorientierter Wahrnehmung und Erkenntnis, die dem vormodernen - mit Affekten der Angst und Trieben besetztem - Grauen des Menschen vor dem Naturgeschehen und dem Kosmos weicht. In allen Lebensbereichen und Institutionen hat sich dieses abendländische Ethos ausgedehnt; es setzt vorwiegend auf wissenschaftliche Erkenntnis, um Entwicklungen zu prognostizieren und zu kontrollieren:

"Man läßt also nicht zu, daß der einzelne sich seiner eigenen Hilfsmittel bedient, wenn er nach dem besten Weg sucht, um eine Aufgabe zu erfüllen, sondern es gibt Regeln, Vorschriften und Verfahrensweisen, welche die optimale Methode entweder vorherbestimmen oder bei ihrer Entwicklung helfen."¹⁶²

Anhand von rationalen Kausalgesetzen sollen irrationale Werte und Überzeugungen überwunden werden. Die Techniken, mit Hilfe dieser zweckrationale Umgang mit der Welt erreicht werden soll, sind wissenschaftlich adäquate (effiziente) Mittel-Zweck-Setzungen:

"Nicht mehr, wie der Wilde, für den es solche Mächte gab, muß man zu magischen Mitteln greifen, um die Geister zu beherrschen oder zu erbitten. Sondern technische Mittel und Berechnung leisten das."¹⁶³

¹⁶⁰ van der Loo/van Reijen (1997), 132.

¹⁶¹ Für einen Überblick zu 'Webers Analyse der Bürokratie' siehe Kieser (1999b).

¹⁶² Ritzer (1997), 43.

¹⁶³ Weber [1922] (1988a), 594.

Eine wesentliche Komponente der Rationalisierung des Handelns ist der Ersatz innerer Einfügungen in eingelebte Sitte durch eine planmäßige Anpassung von Interessenlagen. Das Ziel der sachlichen Rationalisierung des westlichen Denkens besteht in der Erfassung der Welt durch das Aufdecken von unpersönlichen und universalistischen Gesetzmäßigkeiten. Dies beinhaltet neben einem reflexiv gegebenen Umgang mit der Tradition eine Steigerung in Richtung höherer Abstraktheit, höherer Flexibilität und größerer Reichweite der Prinzipien. Die sich aufbauenden sozialen Ordnungen werden mithin immer utilitaristischer und sachlicher. Sie verfolgen zunehmend autonome Prinzipien, die dem Individuum nun vermehrt als unflexible, nach formalen Regeln funktionierenden Strukturen gegenüber stehen.

Dennoch ist bei Weber nicht unbedingt von einer 'Intellektualisierung' und Universalisierung des Wissens im Alltag auszugehen. Rationale Durchdringung dessen, was die Welt im Innersten zusammenhält bedeutet für ihn keineswegs eine den magischen und mythischen Weltbildern überlegene Kenntnis der Lebensbedingungen. Vielmehr hat sich mit der Rationalisierung der *Glaube* an die Berechenbarkeit und Beherrschbarkeit herausgebildet, ohne die Bedingtheiten und Zusammenhänge des Gemeinschaftshandelns tatsächlich einzusehen. Die Masse handelt weiterhin traditionell, ohne Kenntnis von Zweck, Sinn und eventuell Existenz der Ordnungen:

"Der Fortschritt der gesellschaftlichen Differenzierung und Rationalisierung bedeutet also, wenn auch nicht absolut immer, so im Resultat durchaus normalerweise, ein im ganzen immer weiteres Distanzieren der durch die rationalen Techniken und Ordnungen praktisch Betroffenen von deren rationaler Basis, die ihnen im ganzen, verborgener zu sein pflegt wie dem 'Wilden' der Sinn der magischen Prozeduren seines Zauberers. Ganz und gar nicht eine Universalisierung des Wissens um die Bedingtheiten und Zusammenhänge des Gemeinschaftshandelns bewirkt also dessen Rationalisierung, sondern meist das gerade Gegenteil. Der 'Wilde' weiß von den ökonomischen und sozialen Bedingungen seiner eigenen Existenz unendlich viel mehr als der im üblichen Sinn 'Zivilisierte'."¹⁶⁴

¹⁶⁴ Weber [1922] (1988a), 473.

In einem ganz anderen Sinne ist das 'zivilisierte' Alltagsindividuum rationaler als früher. Einerseits glaubt es fest an die prinzipielle Rationalität der alltäglichen Dinge; ist also davon überzeugt, dass sie der rationalen Kenntnis, Schaffung und Kontrolle zugänglich sind; andererseits zweifelt das moderne Individuum nicht daran, dass die soziale Ordnung rational, (das heißt nicht 'wild', sondern nach bekannten Regeln) aufgebaut und damit prinzipiell berechenbar und auch das eigene Verhalten daran orientierbar ist. Das soziale Handeln nimmt so immer mehr die Form von zweckrationalem Handeln an.

Ausgehend von der Auffassung des Menschen als freies, weil denkendes Wesen (im Unterschied zum unfreien, weil nicht-denkendem Tier) sind jene Handlungen mit einem Höchstmaß an Rationalität gleichzeitig auch die freisten. Deren Freiheit ist folglich dort am höchsten, wo unabhängig von Affekten gehandelt wird und die Mittel zum gegebenen Zweck am adäquatesten eingesetzt werden. Frei zu sein bedeutet also, bei gegebenem Zweck konsequent, systematisch und voraussehbar zu handeln und sein Leben nicht den irrationalen Kräften tradierter Glaubensvorstellungen zu überlassen, sondern die eigenen Handlungen selber nach Rationalitätskriterien zu steuern:

"Mit dem höchsten Grad empirischen 'Freiheitsgefühls' ... begleiten wir ... gerade diejenigen Handlungen, welche wir *rational*, d.h. unter Abwesenheit physischen und psychischen 'Zwanges', leidenschaftlicher 'Affekte' und 'zufälliger' Trübungen der Klarheit des Urteils vollzogen zu haben uns bewußt sind, in denen wir einen klar bewußten 'Zweck' durch seine, nach Maßgabe unserer Kenntnis, d.h. nach Erfahrungsregel, adäquatesten 'Mittel' verfolgen."¹⁶⁵

So tritt anstelle des Pathos religiöser Glaubensvorstellungen die moderne (systemisch-rationale) hoch differenzierte Form der Wissenschaft. Stand diese lange im Dienst der Religion und des religiösen Wissens, verselbständigt sie sich zunehmend und bildet einen autonomen Kulturbereich. Gesellschaftliche Rationalisierungsprozesse und soziale Ausdifferenzie-

¹⁶⁵ Weber [1922] (1988a), 226f.

rungsdynamiken unterschiedlicher zweckrationaler Ordnungen sind daher immer auch Vorgänge der Rationalitätssteigerung. Im Übergang zur Moderne kommt es im Zuge der Säkularisierung zu einer Freisetzung aller übrigen gesellschaftlichen Handlungsfelder aus religiös bestimmten Rahmensetzungen:

"Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts hatten sich Wissenschaft, Moral und Kunst auch institutionell als Tätigkeitsbereiche ausdifferenziert. ... Und diese *Sphäre des Wissens* hatte sich insgesamt von der *Sphäre des Glaubens* einerseits, von der des rechtlich organisierten *gesellschaftlichen Verkehrs* wie des alltäglichen Zusammenlebens andererseits abgesondert."¹⁶⁶

Der Auffächerung dieses Spektrums kultureller Leitideen in unterschiedliche "Wertsphären"¹⁶⁷ (Wissenschaft, Recht und Moral, Kunst und Kritik) bietet sich durch die definierte Eindeutigkeit ihrer handlungsleitenden Normen die Option, deren Ziel- und Mittelwahlen methodischer vorzunehmen, da der generelle Orientierungsrahmen bereits unzweideutig definiert ist. Wertrationalisierung, die auf das Erzielen von Übereinstimmung über das, was der Fall ist (Wahrheit), was gut (Richtigkeit) und was echt (Wahrhaftigkeit) ist begünstigt also zweckrationales Handeln, dass dann seinerseits Wertrationalität insofern mitträgt, als Zweckrationalität die wertrational vorgegebenen Handlungskorridore als selbstverständlich hinnimmt. Die Zweckrationalität wird ihrerseits durch den Rückgriff auf universell gültige Regeln und verallgemeinbare Kausalgesetze forciert durch formale und theoretische Rationalisierung, die als zusätzliche Handlungsorientierungen dienen:

"Mit den modernen Erfahrungswissenschaften, mit den autonom gewordenen Künsten und den aus den Prinzipien begündeten Moral- und Rechtstheorien bildeten sich hier kulturelle Wertsphären aus, die Lernprozesse jeweils nach den inneren Gesetzmäßigkeiten theoretischer, ästhetischer oder moralisch-praktischer Probleme ermöglichten."¹⁶⁸

¹⁶⁶ Habermas (1985a), 30.

¹⁶⁷ Weber [1919] (1996), 27f.

¹⁶⁸ Habermas (1985a), 9.

Die einzelnen Sektoren bemühen sich auf ihre Art um die Realisierung jeweiliger Ziele, ohne Rechenschaft über übergreifende moralische oder religiöse Werte ablegen zu müssen. Sie folgen jeweils eigenen Logiken von Wahrheits-, Gerechtigkeits- und Geschmacksfragen, ohne von einem höheren Standpunkt aus eines religiösen oder kosmologischen intersubjektiv geteilten Weltbildes noch von objektivierender Wissenschaft oder durch die einigende Kraft der theoretischen und praktischen Vernunftmoral integriert zu werden. Das Handeln in jedem Teilsegment erhält dadurch einen Eigenwert, der zur Selbstverabsolutierung und zur entsprechenden Gleichgültigkeit gegenüber den Belangen anderer Segmente tendiert. Aus dieser defensiven Perspektive heraus wird die hereinbrechende Moderne zunächst als Angriff auf die Sittlichkeit sozial integrierter Lebensformen wahrgenommen - "als eine Stoßkraft sozialer Desintegration".¹⁶⁹ Es konstituieren sich flexible, differente Deutungsmuster, die für die Individuen sowohl befragbar und damit verfügbar als auch der Modifikation zugänglich gemacht werden. Einzelne Akteure beteiligen sich an verschiedenem und immer anderem Gemeinschaftshandeln, Einverständnishandeln und Gesellschaftshandeln, so dass es zu einer massiven Vermehrung der Verbände kommt, denen die einzelne Person gleichzeitig angehört:

"Je zahlreicher und mannigfaltiger nach der Art der für sie konstitutiven Chancen nun die Umkreise sind, an denen der Einzelne sein Handeln *rational* orientiert, desto weiter ist die 'rationale gesellschaftliche *Differenzierung*' vorgeschritten, je mehr es den Charakter der *Vergesellschaftung* annimmt, desto weiter die 'rationale gesellschaftliche *Organisation*'. "¹⁷⁰

¹⁶⁹ Habermas (1998a), 201.

¹⁷⁰ Weber [1922] (1988a), 518f. In der Tat nehmen für Weber die Vergesellschaftungsformen, an denen der Einzelne partizipiert, zu: "Historisch finden wir die Stufenleiter der Entwicklung von der Gelegenheitsvergesellschaftung ausgehend und fortschreitend zum perennierenden 'Gebilde' oft" (Weber [1922] (1988a), 451). Der umgekehrte Fall kann selbstverständlich auch eintreten, ist aber seltener: "Der Weg der Entwicklung führt zwar im einzelnen immer wieder ... auch von konkreten rationalen zweckverbandsmäßigen Ordnungen zur Stiftung von 'übergreifendem' Einverständnishandeln. Aber im ganzen ist, im Verlauf der für uns übersehbaren geschichtlichen Entwicklung, zwar nicht eindeutig ein 'Ersatz' von Einverständnishandeln durch Vergesellschaftung, wohl aber eine immer weitergreifende zweckrationale Ordnung des Einverständnishandelns durch Satzung und insbesondere eine immer weitere Umwandlung von Verbänden in zweckrational geordnete Anstalten zu konstatieren" (Weber [1922] (1988a), 471).

Den Entwicklungsprozess moderner Gesellschaften sieht Habermas im Anschluss an die von Max Weber vorgelegte Theorie der Rationalisierung wesentlich durch wechselseitig sich bedingte bipolare Prozesse kultureller und systemischer Modernisierung gekennzeichnet. Auch hier stehen Rationalisierungsprozesse als Ursache gegenwärtiger Problemfelder im Zentrum. Zum einen kristallisieren sich spezifische Rationalitäten zweier gesellschaftlicher Subsysteme heraus, die insbesondere zur Ausbildung einer marktregulierten Ökonomie und eines sich durch Steuern finanzierenden, über das Monopol legitimer physischer Gewalt verfügenden Staates geführt haben. Diese neuen Gesellschaftsstrukturen institutionalisieren ein zweckrationales, instrumentelles Wirtschafts- und Verwaltungshandeln, welche

"durch die Ausdifferenzierung jener beiden funktional ineinandergreifender Systeme geprägt [sind; K.S.], die sich um die organisatorischen Kerne des kapitalistischen Betriebs und des bürokratischen Staatsapparates herum kristallisiert haben".¹⁷¹

Insbesondere die Existenz von Ökonomie und politisch-administrativem Komplex als funktional spezialisierte Teilsysteme mit je eigenen operativen Mechanismen, Steuerungs- und Reproduktionslogiken führen zu einem leistungsfähigen und unverzichtbaren Komplexitätsniveau moderner Gesellschaften. Analog dazu konturiert sich zum anderen die sukzessive Ausdifferenzierung der auf Kommunikation basierenden Lebenswelt mit ihren je eigenständigen kulturellen 'Wertsphären' und je eigenen Expertendiskursen in die Bereiche Wissenschaft, Moral und Kunst, die zur Freisetzung aus religiösen Deutungsmustern führen:

"Rationalisierung der Lebenswelt bedeutet Differenzierung und Verdichtung zugleich - die Verdichtung der schwebenden Textur eines Gespinnstes aus intersubjektiven Fäden, welches die immer schärfer ausdifferenzierten Bestandteile der Kultur, der Gesellschaft und der Person gleichzeitig zusammenhält."¹⁷²

¹⁷¹ Habermas (1985a), 9.

¹⁷² Habermas (1985a), 400.

Die wesentlichen Konfliktpotentiale moderner Gesellschaften identifiziert Habermas sodann auch an der Nahtstelle von System und Lebenswelt als analytische Bezugspunkte. Grundlegend verortet er den Zustand und mögliche Entwicklungen im Widerstreit von System- und Lebensweltimperativen:

"Geld und Macht können Solidarität und Sinn weder kaufen noch erzwingen."¹⁷³ "[Denn; K.S.] funktional differenzierte Gesellschaften erschöpfen sich keineswegs in einer Mannigfaltigkeit selbstreferenziell geschlossener Systeme."¹⁷⁴

Moderne Gesellschaften sind damit durch eine nicht umgehbare Differenz lebensweltlicher und systemischer Funktions- und Integrationsweisen charakterisierbar. Jene prozessualen Mechanismen finden besonders Beachtung, die eine Abstimmung und Koordinierung von divergierenden Interessenlagen und Handlungslogiken am Maßstab gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsperspektiven und -notwendigkeiten erlauben. Denn systemintegrative Leistungen können Sozialintegration niemals ersetzen. Daraus folgt, dass analytisch zwischen systemischen Steuerungs- und lebensweltlichen Verständigungsproblemen differenziert werden muss, da diese jeweils eigenen Logiken folgen, die nicht unbegrenzt ohne negative Folgewirkungen wechselseitig substituiert werden können:

"System und Lebenswelt differenzieren sich, indem die Komplexität des einen und die Rationalität der anderen wächst, nicht nur jeweils als System und als Lebenswelt - beide differenzieren sich gleichzeitig auch voneinander."¹⁷⁵

Mit dieser Entkopplung geht die Bürde sozialer Integration immer stärker von einem religiös verankerten Konsens auf sprachliche Konsensbildungsprozesse über. Wie Habermas plausibilisiert, verfügen die kulturell vielfältigen Lebensformen moderner Gesellschaften via kommunikativer Alltagspraxis über eine allgemeine Struktur, die wechselseitige Anschlussfähigkeit erlaubt und es zudem ermöglicht, über politisch agile Öffentlich-

¹⁷³ Habermas (1985a), 421.

¹⁷⁴ Habermas (1992), 427.

¹⁷⁵ Habermas (1987, Bd. 2), 230.

keiten diskursive gesellschaftliche Arenen zu initiieren, die ein sensibles Grenzbewusstsein für die gesellschaftlichen Folgewirkungen teilsystemischer Operationsweisen entwickeln. Funktional differenzierte und kulturell pluralisierte Gesellschaften besitzen über das Medium einer lebensweltlich eingebetteten Umgangssprache die Möglichkeit, in gesellschaftliche Abstimmungsprozesse und Selbstverständnisdebatten einzutreten.

Verständigung ist, zumal für moderne Gegenwartsgesellschaften mit ihrem reichhaltig changierenden Spektrum an unterschiedlichen Lebensformen und widerstreitenden Teilsystemrationalitäten, für Habermas eine alternativlose und unausweichliche Praxis, um ein relativ störungsfreies Integrationsniveau zu gewährleisten und gewaltförmige Muster der Konfliktbewältigung zu vermeiden:

"Was indessen die vergesellschafteten Individuen bindet und die Integration der Gesellschaft sichert, ist ein Gewebe kommunikativer Handlungen, die nur im Lichte kultureller Überlieferungen gelingen können - und nicht etwa systemische Mechanismen, die dem intuitiven Wissen ihrer Angehörigen entzogen sind."¹⁷⁶

Verständigung als unumgängliche Basis sozialer Handlungskoordination steht damit in ihren "Verfahren und Kommunikationsvoraussetzungen ... nicht zur Disposition"¹⁷⁷ und begründet eine "nichtsostituierbare Ordnung kommunikativer Vergesellschaftung".¹⁷⁸

Obschon Habermas in seinem Verständnis von Vorstellungen einer kulturell homogenen Einheit Abstand nimmt, wird dennoch deutlich, dass Lebenswelt im Rahmen seiner Theorie als Platzhalter eines auch heute noch möglichen gesamtgesellschaftlichen Bewusstseins bestimmt werden kann. So bleibt die "Lebenswelt das Subsystem, das den Bestand des Gesellschaftssystems im ganzen definiert".¹⁷⁹ Denn

"wenn die dezentrierte Gesellschaft ihre Einheit nicht mehr wahren könnte, würde sie vom Komplexitätszuwachs ihrer Teile nicht profi-

¹⁷⁶ Habermas (1987, Bd. 2), 223f.

¹⁷⁷ Habermas (1992), 377.

¹⁷⁸ Habermas (1992), 360.

¹⁷⁹ Habermas (1987, Bd. 2), 230.

tieren und fiele als ganze deren Differenzierungsgewinnen zum Opfer".¹⁸⁰

Die im Laufe der sozialen Evolution erfolgte partielle Umstellung von kommunikativ strukturierter Sozialintegration auf funktionale Systemintegration erscheint Habermas als irreversibles Moment moderner Gegenwartsgesellschaften, denn sie erweist sich als ein Struktur- und Entwicklungszusammenhang, der zunehmend durch systemische Funktionsimperative dominiert wird. Lebensweltliche Kontexte bleiben kaum unbeeinflusst vom Wirkungsradius ökonomischer und administrativer Regelungsformen. Darin äußert sich zunächst nur ein Faktum, das sich als Entlastung der Lebenswelt von reproduktiven und koordinierenden Aufgaben darstellt.

In einer zweiten Stufe allerdings nimmt dies die Gestalt einer systemischen Überformung beziehungsweise Okkupation der Lebenswelt durch verselbständigt funktionale Imperative an. Dieser Teilsystemverbund 'kolonialisiert' - so die Habermas'sche zeitdiagnostische These - gewissermaßen die Lebenswelt. Opfer der Rationalisierungsprozesse sind somit auch hier die Individuen, deren Alltagspraxis systemisch überformt und deren Alltagsbewusstsein zudem nur noch fragmentarisch ist:

"[Erst; K.S.] ... die Rationalisierung der Lebenswelt ermöglicht eine [derartige; K.S.] Steigerung der Systemkomplexität, die [nunmehr; K.S.] so hypertrophiert, daß die losgelassenen Systemimperative die Fassungskraft der Lebenswelt, die von ihnen instrumentalisiert wird, sprengen."¹⁸¹

Die monetären und auch administrativen Steuerungsmechanismen dringen "von außen in die Lebenswelt - wie Kolonialherren in eine Stammesgesellschaft - ein und erzwingen die Assimilation".¹⁸² Das Bedingungsge-

¹⁸⁰ Habermas (1992), 416.

¹⁸¹ Habermas (1987, Bd. 2), 232f. Wir wollen diese These der 'Kolonialisierung' dennoch mit einer kritischen Randbemerkung versehen und auch auf entgegen gesetzte Tendenzen aufmerksam machen, die sich auf das Einbringen von Lebenswelt-Elementen in die Sphäre bürokratischer Organisationen beziehen. Siehe zur 'Zivilisierung' des Systems vor allem Kapitel 4.1.3.

¹⁸² Habermas (1987, Bd. 2), 522. Am Beispiel der Entwicklung des Wohlfahrtsstaates plausibilisiert Habermas seine These der Okkupierung lebensweltlicher Handlungszusammenhänge durch systemische Steuerungsmechanismen. Demnach ist in modernen

füge einer 'Kolonialisierung' hält Habermas allerdings erst dann in Gänze für erreicht, wenn die 'elitäre Abspaltung der Expertenkulturen von den Zusammenhängen kommunikativen Alltagshandelns' zu deren kultureller Verarmung führt. Es entsteht eine immer größere Distanz zwischen den institutionalisierten Expertendiskursen in Wissenschaft, Kunst und Moral und der Alltagspraxis:

"Nicht die Ausdifferenzierung und eigensinnige Entfaltung der kulturellen Wertsphären führen zur kulturellen Verarmung der kommunikativen Alltagspraxis, sondern die elitäre Abspaltung der Expertenkulturen von den Zusammenhängen kommunikativen Alltagshandelns."¹⁸³

Die Individuen erweisen sich infolge dieser elitären Abkapselung des Expertenwissens als kaum noch dazu fähig, in übergreifenden, kausal erklärenden Zusammenhängen zu denken und die Prozesse einer zunehmenden Verdinglichung ihrer Lebenswelten durch systemische Mechanismen zu durchschauen. Das Alltagsbewusstsein ist dann hoffnungslos zersplittert und "wird seiner synthetisierenden Kraft beraubt, es wird *fragmentiert*".¹⁸⁴

So sind etwa die Mehrzahl politisch-administrativer Entscheidungsprozesse ohne Expertenwissen kaum noch durchschau- und antizipierbar, zum einen angesichts der Diversifizierung an Instanzen, Regelungsvorschriften, informellen Beziehungs- und Informationsnetzwerken und Interessenlagen, zum anderen auf Grund der Akzelerationen medialer Aufmerksamkeiten, die der Langfristigkeit realer politischer Prozessabläufe nicht gerecht werden:

"Die technologiegesättigten Strukturen der Lebenswelt verlangen von uns Laien nach wie vor den banausischen Umgang mit unverstandenen Apparaten und Anlagen, ein habitualisiertes Vertrauen in

Gesellschaften ein wohlfahrtsprogrammatisch legitimierter Reglementierungs- und Kontrollapparat entstanden, dessen verdinglichende Gewalt bis in die feinsten Verästelungen der Alltagskommunikation hineinreicht und zu "Verformungen einer reglementierten, zergliederten, kontrollierten und betreuten Lebenswelt" (Habermas (1985b), 151) geführt hat.

¹⁸³ Habermas (1987, Bd. 2), 488.

¹⁸⁴ Habermas (1987, Bd. 2), 521.

das Funktionieren *undurchschauter* Techniken und Schaltkreise. In komplexen Gesellschaften wird jeder Experte gegenüber allen anderen Experten zum Laien."¹⁸⁵

Anknüpfend an Webers Theorem des Sinn- und Freiheitsverlustes konstatiert Habermas Lebensweltpathologien, die er allerdings nicht wie Weber als unvermeidliche Folge des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses betrachtet, sondern durch defizitäre soziale Verständigungskontexte in komplexen Gesellschaften verursacht sieht. Folgen wir dieser Argumentationslogik, so nimmt der Raubbau an den psychischen und kulturellen Ressourcen alltagsweltlicher Handlungsbereiche Formen an, die mit denen des vorerst offenkundigeren Raubbaus an den ökologischen Ressourcen der natürlichen Umwelt vergleichbar sind. Es lässt sich von einer "unaufhaltsam[en] Ironie des weltgeschichtlichen Aufklärungsprozesses"¹⁸⁶ sprechen, wenn Systemrationalität in ihren weiteren gesellschaftlichen Konsequenzen, etwa durch sukzessive nachhaltige Beeinträchtigung der natürlichen Lebensgrundlagen und der kommunikativen Infrastruktur der Gesellschaft, zusehends lebensweltlich irrational wird.

Die von Habermas entfaltete Gegenwartsdiagnose lässt sich folglich als Versuch interpretieren, jene Umschlagpunkte zu bestimmen, an denen Modernisierungsprozesse in eine eindimensionale, weithin unkontrollierbare, lebensweltlich düsfunktionale systemische Rationalisierungsdynamik münden. So sei ein "Leiden an den Entzugserscheinungen einer kulturell verarmten und einseitig rationalisierten Alltagspraxis"¹⁸⁷ zu konstatieren. Beides, die kulturelle Verarmung sowie die Reduktion auf die Konsumenten bzw. Klientenrolle, begünstigt auf der individuellen Ebene das Entstehen von Sinn- und Orientierungskrisen, von Entfremdung und Psychopathologien - Phänomene, die sich dann ihrerseits in der sozialen Dimension negativ in Form von anomischen Zuständen auf die gesellschaftliche Reproduktion auswirken. So betrachtet, müsste das Individuum als gesell-

¹⁸⁵ Habermas (1998b), 69.

¹⁸⁶ Habermas (1987, Bd. 2), 232.

¹⁸⁷ Habermas (1987, Bd. 2), 580.

schaftlicher Gestalter eigentlich ausscheiden, dennoch setzt Habermas auf kollektive Akteure. Derartige Phänomene können in ihrer Gesamtheit als Indiz dafür gelten, dass die Lebenswelt der Gegenwartsgesellschaft durch eine systemische Überformung und Überlastung ihrer kommunikativen Infrastrukturen kaum noch ihre sozialintegrative Funktion erfüllen kann.

Die Ausdifferenzierung von partikularen Kulturen und funktional spezialisierten Teilsystemen wird einerseits als Differenzierungsgewinn moderner Gesellschaften gesehen, bedarf allerdings andererseits dort einer partiellen Korrektur, wo der Bestand des gesellschaftlichen Ganzen gefährdet wird, wo also aus Teilkulturen und Subsystemlogiken Entwicklungsdynamiken hervorgehen, die gesellschaftlich nicht tolerierbare Kosten verursachen. Daraus lässt sich ableiten, dass in Funktions- und Reproduktionsabläufe westlicher Gegenwartsgesellschaften ein nicht gänzlich auflösbares Gefährdungspotential eingelassen ist. Dem können nur institutionell verdichtete Netzwerke kommunikativer Austauschprozesse entgegenwirken, die Habermas im Selbstverständnis und in den politischen Ordnungskonzepten der westlichen Moderne kulturell und verfassungsmäßig bereits grundsätzlich verankert sieht. Im auf Verständigung ausgerichteten öffentlichen Diskurs besteht somit eine Chance, das zersplitterte Alltagswissen der Akteure zu bündeln und die gesellschaftlichen Subsysteme zur Kurskorrektur aufzufordern.

2.2 Multiple Positionierung unter polykontexturalen Bedingungen

In der Differenzierung der oben genannten unterschiedlichen Sphären sind bereits die markanten strukturimmanenten Kerne moderner Gesellschaften angedeutet. In dem Maße, wie alltägliche Ordnungsvorstellungen

von einer kulturellen und gesellschaftlichen Rationalisierung ergriffen werden, lösen sich traditionale Einbettungen - vor allem althergebrachte berufsständisch differenzierte Lebensformen - sukzessive aus unhintergehbaren Vollzugsarrangements. Sie büßen ihre Naturwüchsigkeit durch eine Universalisierung von Handlungsnormen und eine Generalisierung von Werten ein. An deren Stelle sind neue handlungsleitende Ordnungskriterien und Interaktionsleistungen getreten, die kommunikatives Handeln in erweiterten Optionsspielräumen von eng umschriebenen Kontexten entbinden. Diese müssen ihre Gültigkeit nun nach eigenen Geltungskriterien und unter denselben diskursiven Bedingungen einer Kritik bemessen lassen, ohne jedoch

"den Rückbezug auf die Antike oder auf irgendeine andere als 'klassisch', d.h. nachahmenswert ausgezeichnete Periode. ... Weil mit einer in die Gegenwart hineinreichenden Tradition gebrochen werden soll, muß der 'moderne' Geist diese unmittelbare Vorgeschichte entwerten und auf Abstand bringen, um sich normativ aus sich selbst zu begründen".¹⁸⁸

So stellt dann auch Hegel explizit den 'Bruch' mit der historischen Vergangenheit fest. Diese Distanzierung von der Tradition bewirkt eine radikale Öffnung gegenüber der Zukunft, deren vorübergehender Charakter stets von neuem als Ausgangspunkt für weitere Handlungen der Erfassung der Geschichte dient. Diese wird nun als ein umfassender problemerzeugender Prozess erfahren, der Hand in Hand mit einer Differenzierung und Enttraditionalisierung der Lebenswelt einhergeht, die ihre kontingenzabsorbierenden Züge von Vertrautheit, Transparenz und Zuverlässigkeit einbüßen:

"Weil die Moderne sich selbst im Gegensatz zur Tradition versteht, sucht sie sozusagen Halt in der Vernunft. Auch wenn diejenigen, die sich als die Modernen verstehen, stets eine idealisierte Vergangenheit zu Nachahmung erfanden, muß jetzt eine reflexiv gewordene Moderne die Wahl dieses Modells nach eigenen Standards rechtfertigen und alles Normative aus sich selber schöpfen. Die Moderne muß sich aus der einzigen Autorität, die sie übriggelassen

¹⁸⁸ Habermas (1998a), 196.

hat, stabilisieren, eben aus der Vernunft. Denn allein im Namen der Aufklärung hatte sie die Tradition entwertet und überwunden."¹⁸⁹

Spezifische institutionelle Bereiche, in denen das Handeln zweckrationalen Anforderungen unterstellt ist, differenzieren sich argumentationslogisch aus (Staat, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Erziehung, Religion, Kunst, Massenmedien etc.) Diese unterscheiden sich darin sowohl von der primär segmentären Differenzierung archaischer Gesellschaften als auch von der primär stratifikatorischen Differenzierung vormoderner Hochkulturen. Die Moderne ist vielmehr durch das Primat einer besonderen Differenzierungsform charakterisiert, die ein Ensemble hochgradig funktional spezialisierter und damit ungleichartiger, aber gleichrangiger Subsysteme stellt, die vielfältig in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen:

"Funktionssysteme sind in ihrer Ungleichheit gleich. Darin liegt ein Verzicht auf alle gesamtgesellschaftlichen Vorgaben für die Beziehungen zwischen ihnen. Weder gibt es jetzt nur eine einzige Ungleichheit, wie im Falle von Zentrum und Peripherie, noch gibt es eine gesamtgesellschaftliche Form für die transitive Relationierung aller Ungleichheiten unter Vermeidung zirkulärer Rückbeziehungen. Gerade diese sind nun ganz typisch und normal."¹⁹⁰

Waren in archaisch-tribalen Gesellschaften die primären Einheiten relativ gleichartige und gleichrangige Familien, Clans und Stämme, gliederten sich die feudalistischen Gesellschaften des europäischen Mittelalters in Stände, Schichten oder Klassen und damit in ungleichartige und ungleichrangige Einheiten. Schon die Unterscheidung nach Zentrum und Peripherie ist nicht mehr nach dem Prinzip der Gleichheit, sondern nach dem Prinzip Ungleichheit gebildet:

"Hier wird ein Fall von *Ungleichheit* zugelassen, der zugleich das Prinzip der Segmentierung transzendiert, also eine Mehrheit von Segmenten (Haushalten) auf beiden Seiten der neuen Form vorsieht. (Der Fall ist noch nicht realisiert, aber gewissermaßen vorbereitet, wenn es innerhalb einer tribalen Struktur Zentren gibt, die nur von einer prominenten Familie [von allen anderen Familien oder

¹⁸⁹ Habermas (1998a), 198.

¹⁹⁰ Luhmann (1997a, Bd. 2), 613.

Clans dagegen nicht; K.S.] bewohnt werden, etwa die 'strongholds' der schottischen clans)."¹⁹¹

Statt eines gleichrangigen horizontalen Nebeneinanders wie bei der segmentären Differenzierung ergibt sich nun eine vertikale Einteilung in ungleiche Schichten, etwa in Adel und gemeines Volk oder auch in drei- und mehrgliedrige Schichtenmodelle, wie sie etwa, zumindest artifiziell, in stabilen Hierarchien im indischen Kastensystem oder in der spätmittelalterlichen Ständeordnung vorgesehen waren.

Funktionale Differenzierung schafft demgegenüber in dem Sinne ungleichartige Einheiten, dass jedes der Subsysteme aufgrund seiner funktionalen Spezialisierung einen anderen Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Reproduktion leistet und weder durch andere substituiert oder kompensiert, noch durch eine übergeordnete Ebene zusammengehalten werden kann. Denn jedes der ungleichartigen Subsysteme weist eine andere, nur ihm zukommende funktionale Spezialisierung des in ihm stattfindenden Geschehens auf. Die einzelnen Teile gehen also, wie es die alteuropäische Tradition noch vorsah, in keinem wie auch immer gearteten Ganzen mehr auf:

"Eine Gesellschaft mit überwiegend funktionaler Differenzierung hat nach alledem kein Steuerungszentrum mehr, keine ihre Einheit von oben nach unten oder von einer bestimmten Stelle aus dauerhaft sichernde Einrichtung; Werte und Moral scheiden ebenfalls als zureichende funktionale Äquivalente aus. Die Selbstbeweglichkeit des ganzen Geschehens ist hoch und eingelagert in einen seinerseits eher noch möglichkeitssteigernden evolutionären Selbstbewegungszusammenhang."¹⁹²

Daher unterscheiden sich sowohl die Sinnbezüge im Handlungsvollzug als auch der funktionale Sinn des Handlungsergebnisses innerhalb dieser Subsysteme markant. Die primär gleichrangige Konfiguration der Funktionselemente im Verhältnis zueinander hat für das Gesellschaftssystem in Bezug auf Unentbehrlichkeit der je einzelnen Subsysteme weitreichende Folgen:

¹⁹¹ Luhmann (1997a, Bd. 2), 613.

¹⁹² Krause (2001), 64f.

"Unter den Bedingungen von Stratifikation und/oder Zentrum/Peripherie-Differenzierung konnte man davon ausgehen, daß das stärkste System 'herrscht' und mit entsprechenden Ressourcen versorgt wird. ... In funktional differenzierten Gesellschaften gilt eher die umgekehrte Ordnung: das System mit der höchsten Versagensquote dominiert, weil der Ausfall von spezifischen Funktionsbedingungen nirgendwo kompensiert werden kann und überall zu gravierenden Anpassungen zwingt."¹⁹³

Die einzelnen Systeme beobachten gesellschaftliche Ereignisse aus einem je spezifischen Blickwinkel heraus; sie bieten keinen von ihnen unabhängigen Beobachterstandpunkt. Sie realisieren Selbstreferenz, Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung des Gesellschaftssystems unter dem spezifischen Gesichtspunkt einer funktionsorientierten Differenz:

"Dies hat zur Folge, daß sich kein Standpunkt mehr festlegen läßt, von dem aus das Ganze, mag man es nun Staat oder Gesellschaft nennen, richtig beobachtet werden kann."¹⁹⁴

Demzufolge erfolgt die Ausdifferenzierung der Subsysteme als Kultivierung, Vereinseitigung und schließlich Verabsolutierung von Weltansichten, bis diese sich schließlich in Form jeweils hochgradig spezialisierter, selbstreferenziell angelegter *binärer Codes* etabliert haben, ohne dass diese jeweilige systeminterne Blickverengung ausnahmslos zur Zentralperspektive eines 'Supersystems' gebündelt werden könnte.

Dadurch, dass sich teilsystemische Kommunikationen im Orientierungsrahmen des jeweiligen binären Codes bewegen, sind die Teilsysteme als Kommunikationszusammenhänge selbstreferenziell geschlossen. Die binären Codes bilden Sinn Grenzen und markieren den Horizont eines Teilsystems, der den dortigen Akteuren Handlungsvorgaben leistet. Das heißt konkret: Das *Politiksystem* beobachtet mit der Leitdifferenz bzw. mit dem Code Teilhabe/Nichtteilhabe an der Macht; das *Wirtschaftssystem* beobachtet hinsichtlich des Codes Zahlen/Nicht-Zahlen; die *Wissenschaft* mit

¹⁹³ Luhmann (1997a, Bd. 2), 769.

¹⁹⁴ Luhmann (1984), 629.

dem Code wahr/unwahr, das *Rechtssystem* mit Recht/Unrecht usw.¹⁹⁵ Dabei beobachten sie nicht passiv etwas zuvor schon Vorhandenes, sondern bringen streng genommen durch *ihr* spezielles Wahrnehmungsraster *ihre* spezifische Realität erst hervor:

"Binäre Codes sind im strikten Sinne Formen, das heißt: Zwei-Seiten-Formen, die den Übergang von der einen zur anderen Seite, vom Wert zum Gegenwert und zurück, erleichtern dadurch, daß sie sich als Formen von anderen Formen unterscheiden ... Sie bringen den positiven und den negativen Wert in ein symmetrisches, zirkuläres Verhältnis, das die Einheit des Systems symbolisiert und zugleich öffnet für eine Unterbrechung des Zirkels. Das ermöglicht es dem System, am Unterbrechen der eigenen Zirkularität zu wachsen und in Reaktion auf Vorkommnisse immer neue Konditionierungen einzuführen, mit deren Hilfe man entscheiden kann, ob etwas als positiv oder negativ zu bezeichnen ist."¹⁹⁶

Diese gegeneinander propagierten, also nicht wie bei einer Arbeitsteilung harmonisch aufeinander abgestimmten Leitdifferenzen gesellschaftlicher Kommunikation konstituieren keine überschneidungsfreien Segmente der sozialen Wirklichkeit, sondern eine Überlappung und Überschneidung von Perspektiven. Sie prägen sich als Emergenz und auf der Ebene gesellschaftliche Subsysteme radikalisiert als *Polykontextualität* heraus, weil diese gerade bedeutet, dass es keinen Maßstab funktionaler Erfordernisse mehr gibt, der nicht teilsystemrelativ ist. Jedes soziale Ereignis hat eine Vielzahl gesellschaftlich relevanter sinnhafter Bedeutungen, je nachdem, in welchem Kontext teilsystemischer Leitdifferenz es betrachtet wird. Und noch einmal: keine dieser Perspektiven ist allen anderen übergeordnet in dem Sinne, dass sie den integrierenden, Spannungen und Widersprüche auflösenden Rahmen bildet, dessen Funktion vormals der Religion und Gottes Wort zu Teil kam.

Boten in der Vormoderne dessen autoritative Auslegung durch die katholische Kirche klare, lebensnahe Antworten auf alle vorkommenden Fragen der individuellen Lebensführung, so relativiert die polykontexturale Gesellschaft dagegen die religiöse Welt- und Existenzdeutung grundsätzlich,

¹⁹⁵ Siehe zu den 'Distinctions Directrices' auch Luhmann (1994a), 13-31.

¹⁹⁶ Luhmann (1997a, Bd. 2), 750.

macht sie zu einer neben anderen, weil auch das Religionssystem eines neben anderen Teilsystemen ist. Funktionale Differenzierung geht also zwingend mit einer Säkularisierung einher und konfrontiert die Individuen mit einer irreduziblen Pluralität und damit Relativität von Perspektiven. Für die Lebenserfahrung des einzelnen Individuums heißt dies: alles wird kontingent, erscheint also immer auch vor dem Horizont anderer Optionen, die entweder noch greifbar sind oder ergreifbar gewesen wären. Die gesellschaftliche Realität ist damit nicht nur die einzig mögliche, sondern so oft anders vorhanden, wie es divergierende teilsystemische Perspektiven auf sie gibt.

Funktionale Differenzierung vervielfacht demnach die Gesellschaft. Dabei gerät die Einheit der Gesellschaft aus dem Blick, weil sie nur noch eine Einheit des Differenten ist, aber genau diese Einheit ist im Begriff der funktionalen Differenzierung irreführend als eine substantiell fassbare Einheit unterstellt:

"... die Einheit der Gesellschaft ist dann nichts anderes als diese Differenz der Funktionssysteme; sie ist nichts anderes als deren wechselseitige Autonomie und Unsubstituierbarkeit. Sie ist nichts anderes als die Umsetzung dieser Struktur als ein Miteinander von hochgetriebener Unabhängigkeit und Abhängigkeit. Sie ist, mit anderen Worten, die dadurch entstandene, evolutionär höchst unwahrscheinliche Komplexität."¹⁹⁷

Das zunächst als undramatisch erscheinende Prinzip, nach dem das eine Funktionssystem nicht die Funktion eines anderen Funktionssystems übernehmen kann, erlangt durch den Hinweis auf die für das jeweilige System unhintergehbare Leitdifferenz seine gesellschaftstheoretische Brisanz. Denn die alternativlose Bindung der Teilsysteme an ihren jeweiligen Beobachtercode bedeutet, dass ökonomische Probleme nicht durch Politik, wissenschaftliche nicht durch Glauben, religiöse nicht rechtlich und erzieherische nicht ästhetisch usw. gelöst werden können.

¹⁹⁷ Luhmann (1990), 216f.

Auch wenn die moderne Gesellschaft als polykontexturale keine substantiell fassbare Einheit mehr darstellt und somit nicht von teilsystemischen Funktionen für das Ganze gesprochen werden kann, heißt das keineswegs, dass die gesellschaftlichen Subsysteme in ihrer je eigenen Realität unabhängig voneinander operieren, dass es also keine Versuche gegenseitiger Beeinflussung oder Steuerung geben würde. Ganz im Gegenteil sind diese vielfältig *strukturell gekoppelt*, so dass sich ständig Kommunikationen beobachten lassen, die die Systemgrenzen überschreiten. Diese strukturellen Kopplungen sind kontingente Produkte teilsystemischer Operationen:

"Die Ausdifferenzierung operativ geschlossener Funktionssysteme erfordert eine entsprechende Einrichtung ihrer gesellschaftsinternen Umweltbeziehungen. Die alte Bindung gesellschaftlicher Funktionen an Familienhaushalte und an die soziale Schichtung dieser Familien muß gelöst und ersetzt werden durch neue Formen struktureller Kopplung, die die Funktionssysteme untereinander verbinden. Auch hier besagt strukturelle Kopplung: Umformung analoger (gleichzeitiger, kontinuierlicher Verhältnisse) in digitale, die nach einem entweder/oder-Schema behandelt werden können, und ferner Intensivierung bestimmter Bahnen wechselseitiger Irritation bei hoher Indifferenz der Umwelt im übrigen."¹⁹⁸

Da aber die unaufhebbar operative Differenz zwischen den Subsystemen einen Direktkontakt ausschließt, haben sich im Laufe der gesellschaftlichen Evolution - wir kommen hierauf noch zu sprechen - für diesen Bedarf Organisationen herausgebildet, mit deren Hilfe ein System mit seiner Umwelt kommunizieren kann. Auf diesem Wege können sich die je füreinander Umwelt bildenden sozialen Systeme immerhin reziprok irritieren:

"... das Gesellschaftssystem [kann; K.S.] Kommunikationen nur als systeminterne Operationen verwenden, also nicht mit der gesellschaftsexternen Umwelt kommunizieren. Dies gilt aber nicht für die durch Differenzierung geprägten gesellschaftsinternen Verhältnisse. Es gibt also durchaus Kommunikationen, die systeminterne Systemgrenzen überschreiten. Daraus ergibt sich im Laufe der gesell-

¹⁹⁸ Luhmann (1997a, Bd. 2), 779. In unserem Zusammenhang wird im Besonderen die strukturelle Kopplung zwischen Erziehungssystem und Wirtschaftssystem (hier: deklariert als Beschäftigungssystem) noch relevant werden. Ihr Mechanismus struktureller Kopplung liegt in Zeugnissen und Zertifikaten begründet. Siehe dazu Kapitel 4.

schaftlichen Evolution ein zunehmender Bedarf für Organisationen. Denn nur als Organisation, daß heißt nur in der Form der Repräsentation seiner eigenen Einheit, kann ein System mit seiner Umwelt kommunizieren."¹⁹⁹

Die Subsysteme bleiben somit einerseits durch eine harte, kommunikativ unüberschreitbare Grenze geschieden. Zwischen ihnen herrscht in dem Sinne Unverständnis, dass keines die konstitutive Orientierung des anderen, die im binären Code zum Ausdruck kommt, zu schätzen weiß. Andererseits gibt es aber auch fremdreferenzielle Einwirkungen, so dass die Subsysteme zugleich umweltoffen sind. Die strukturellen Kopplungen gehen allerdings mit Indifferenz für die Selbstreferentialität des jeweils anderen Subsystems einher. Die Auswirkungen des eigenen Operierens in anderen Teilsystemen liegen also stets jenseits des Sinnhorizonts eines Teilsystems.

Trotz primär funktionaler Differenzierung persistieren auch in modernen Gesellschaften weiterhin Bereiche, die segmentär bzw. stratifikatorisch durch streng hierarchisierte Lebenszusammenhänge differenziert sind, ebenso wie in stratifizierten Gesellschaften in Teilbereichen Formen segmentärer Differenzierung überlebt haben. So lässt sich in modernen Gesellschaften nach wie vor ein Nebeneinander sowohl segmentär als auch stratifizierbar ausgerichteter Bereiche beobachten, nur: Schichtung stellt in modernen Gesellschaften eben nicht mehr das *primäre* Differenzierungskriterium als alleinigen Garanten sozialer Ordnung dar.

"Mit dem Umbau von Stratifikation auf funktionale Differenzierung wird zwar die Differenzierungsform der Gesellschaft geändert, keineswegs aber Schichtung beseitigt. Nach wie vor gibt es immense

¹⁹⁹ Luhmann (1997a, Bd. 2), 607. Eine weitere Möglichkeit der operativ geschlossenen Subsysteme, ihre externe Umwelt zu erreichen, bieten Programme. Programme sind Spezifizierungen der hochabstrakten Codes, also Regeln, wie die Codes zu verstehen sind. Um mehr als punktuell zu wirken, müssen Irritationen von außen in die jeweilige Programmstruktur eingehen. Neben den selbstreferenziellen Programmelementen ist die Programmstruktur der Teilsysteme damit auch offen für von außen herangetragene Elemente. Fremdreferenzielle Programmelemente können also die Selbstreferentialität der teilsystemischen Kommunikation kanalisieren, was sowohl restriktiv als auch bestärkend wirken kann. Kanalisierung bedeutet dabei gerade nicht, dass der Code außer Kraft gesetzt wird (vgl. dazu näher Kneer/Nassehi (2000), 133).

Unterschiede zwischen reich und arm, und nach wie vor wirken diese Unterschiede sich auf Lebensformen und auf Zugang zu Sozialchancen aus. Geändert hat sich aber, daß dies nun nicht mehr die sichtbare Ordnung der Gesellschaft schlechthin ist, nicht mehr die Ordnung, ohne die überhaupt keine Ordnung möglich wäre. Daher verliert Schichtung ihre alternativlose Legitimation und findet sich seit dem 18. Jahrhundert mit dem Postulat der Gleichheit aller Menschen konfrontiert, an dem sich Ungleichheit zu messen und gegebenenfalls funktional zu rechtfertigen haben."²⁰⁰

Über die Tatsache hinaus, dass in einer neuen Stufe der Differenzierung Rudimente der alten Form erhalten bleiben können, gilt auch umgekehrt, dass sich Ansätze der neuen Differenzierungsform bereits in der alten Form herzubilden beginnen, denn

"Evolution erfordert an solchen Bruchstellen eine Art latente Vorbereitung und eine Entstehung neuer Ordnungen innerhalb der alten, bis sie ausgereift genug sind, um als dominierende Gesellschaftsformation sichtbar zu werden und der alten Ordnung die grundlegenden Überzeugungsgrundlagen zu entziehen".²⁰¹

Insofern sind Gemengenlagen mehrerer Differenzierungsformen typisch und nicht etwa Ausnahmen. Die weit verzweigte Diskussion um die Differenzierungsdiskussion und seine Plausibilität wird an dieser Stelle nicht weiter verfolgt. Für die thematische Ausrichtung ist entscheidend, dass die hier nur knapp nachgezeichnete Ablösung der unterschiedlichen Differenzierungsformen gravierende Konsequenzen für die soziale Verortung des Individuums in den jeweiligen Gesellschaftstypen hat, denn speziell in funktional differenzierten Gesellschaften wird das Individuum nun Teil mehrerer alltagskultureller Umgebungen:

"Die Einzelperson kann nicht mehr einem und nur einem gesellschaftlichen Teilsystem angehören. Sie kann sich beruflich/professionell im Wirtschaftssystem, im Rechtssystem, in der Politik, im Erziehungssystem usw. engagieren, und in gewisser Weise folgt der soziale Status den beruflich vorgezeichneten Er-

²⁰⁰ Luhmann (1997a, Bd. 2), 772f.

²⁰¹ Luhmann (1997a, Bd. 2), 611f. Wie es innerhalb der Evolution genau zur Ausbildung einer *neuen* Differenzierungsform kommt, statt dass sich die alte Form nur immer weiter fortsetzt und steigert, vgl. ausführlich Kneer/Nassehi (2000), 122ff.

folgsbahnen; aber sie kann nicht in einem der Funktionssysteme allein leben."²⁰²

Funktionale Differenzierung macht den Menschen auf eine Art 'sozial ortlos', da er nicht mehr - wie in segmentär differenzierten Gesellschaften - einem und nur einem einzigen Sozialsystem angehört. Die soziale Ortlosigkeit des Einzelnen hat in funktional differenzierten Gesellschaften zur Folge, dass kein gesellschaftliches Subsystem den Menschen *als Menschen* wahrzunehmen vermag. Vielmehr partizipiert der Einzelne an verschiedenen Subsystemen, die ihn aber nicht mehr in seiner Totalität erfassen, sondern ihn nur in funktionspezifischen *Teilfunktionen* seiner Lebensführung in Anspruch nehmen.²⁰³

Kein einzelnes System vermag es mehr, die 'ganze Person' in sich zu bergen, weshalb sie nun als 'sozial ortlos' vorausgesetzt werden muss. Als ganzer ist der Mensch der Gesellschaft gleichgültig. So kann die Gesellschaft den *Menschen* als Ansammlung sich selbst erhaltender Teilsysteme, an denen der Einzelne immer nur partiell beteiligt ist, nirgendwo unterbringen. Dies hat zur Konsequenz, "daß die Menschen ... als *Umwelt* des Gesellschaftssystems begriffen werden müssen [Hervorhebung; K.S.]"²⁰⁴

Segmentäre Differenzierungen sind dagegen ebenso wie nach Zentrum und Peripherie oder auch stratifikatorisch differenzierte Gesellschaften darauf angewiesen, Individuen jeweils nur einem Subsystem zuzuordnen. Ähnlich wie es in segmentären Gesellschaften ausgeschlossen war, mehreren Familien oder Clans anzugehören, ist es in stratifikatorischen Gesellschaften denkbar unmöglich, mehreren Schichten zugleich anzugehören. Die Möglichkeit einer alternativen sozialen Ordnung liegt außerhalb des Vorstellungsvermögens. Jede Veränderung wird als Bedrohung erfah-

²⁰² Luhmann (1998b), 158.

²⁰³ Vgl. Luhmann (1997a, Bd. 2), 612ff. Ganz er selber scheint der moderne Mensch nunmehr nur im Rahmen von Intimbeziehungen (Partnerschaft, Familie, Freundeskreis) sein zu können.

²⁰⁴ Luhmann (1997a, Bd. 2), 744.

ren, jedes Verlassen der eingefahrenen Wege als riskante Abweichung eingestuft und als Unrecht geahndet.

In einer derart gefestigten Ordnung erhält jedes Subjekt seinen festen Platz in der Gesellschaft, der auch durch individuelle Anstrengungen nicht entscheidend verändert werden kann. Die entscheidende Verteilungsinstanz bleibt auch hier die Familie:

"Alle Personen gehören über die Familie, der sie angehören, zu einer und nur zu einer Schicht. Die Personen sind also über Familien auf die primären Teilsysteme der Gesellschaft verteilt: Sie gehören einer Kaste oder einem Stand an - und nicht den jeweils anderen. Sie können Personen sein dadurch, daß sie durch Familie und Stand bestimmt sind; denn nur so - und nicht als 'private' Individuen - können sie ordnungsgemäß kommunizieren. Individualität in Anspruch nehmen hieße: aus der Ordnung herausfallen. Privatus heißt inordinatus."²⁰⁵

Das vormoderne Individuum ist damit in substantieller Hinsicht in den kanonisierten Vorstellungen über eine soziale Stratifikation und ein gottgefälliges Leben fest und fremdreferenziell, durch von außen vorgegebene Maßstäbe, verankert. In prozeduraler Hinsicht läuft dies auf eine teleologisch angelegte Biographie hinaus: ein fortwährendes, strebendes Bemühen und Sich-Bewähren, das durch ein deutlich fixiertes jenseitiges Fernziel - vorgegeben durch die soziale Ausgangsposition - seine Stringenz erhält. Das Individuum durchläuft noch keine 'Karriere' im heutigen Sinne, sondern beendet sein Leben quasi an der Stelle, von der aus es auch gestartet war: seine Laufbahn ist weitestgehend festgelegt.

"Segmentäre Differenzierung setzt voraus, daß die Position von Individuen in der sozialen Ordnung fest zugeschrieben ist und nicht durch Leistung verändert werden kann. Das ist die Grundlage für eine Multiplikation sozialer Einheiten, die immer ohne Zweifel auf Individuen umgerechnet werden können ... Was ausgeschlossen ist, ist jedoch eine karriereförmige Integration der Individuen. Der fest zugeschriebene Status ist vielmehr Voraussetzung für alle weiteren Ausarbeitungen, für Symmetrien, Asymmetrien, für dualistische Oppositionen, für rituelle Funktionen und für alle möglichen lu-

²⁰⁵ Luhmann (1980), 72.

xurierenden Ergänzungen, die auf diese Weise immer einen festen Bezug auf Individuen bewahren."²⁰⁶

Nicht nur wer man ist, sondern auch wer man werden kann, entzieht sich dem Willen, den Wünschen und dem Bestreben des Einzelnen. Insofern sind tribale Gesellschaften neben einer gewissen Trägheit und Unveränderbarkeit ihrer Systemarchitekturen darauf eingestellt, dass auch ihre Mitglieder *'so bleiben wie sie sind'*. Für Individualisierung, so scheint es, ist hier noch kein Platz:

"Segmentäre Gesellschaften sind mit all ihren Institutionen, mit Expansions- und Schrumpfungsmöglichkeiten, mit magischer Parallelisierung der Kausalität und mit der Reziprozität als Form der Re-symmetrisierung von zeitlichen und sozialen Asymmetrien darauf eingestellt, daß sie so bleiben, wie sie sind. Das gilt für ihre eigene Semantik, wird aber erst recht deutlich, wenn man sie auf das beobachtet, was sie selbst nicht beobachten können. Eine andere Ordnung ist für sie undenkbar, und Ansätze dazu müssen ihnen als Unrecht, als Abweichungen, als gefährlich, als zu vermeiden und zu bekämpfen erscheinen."²⁰⁷

Mit dem Übergang zur Moderne erodiert die Kombination dieser fremdreferenziell-teleologischen Identität und weicht einer Totalisierung biographischer Kontingenz. Teilsystemische Polykontextualität und Rollendiversifizierung wirken hierbei zusammen. Aus der Teilsystemebene wird dieses Leben in jedem Augenblick gewissermaßen durch mehrere "Scheinwerfer" beleuchtet, die jeweils etwas ganz anderes hervorheben und von denen keine die einzig wahre und letztlich entscheidende Sicht vermittelt. Auf der Rollenebene entstehen durch die je besondere Kombinierbarkeit der Rollen nach unterschiedlicher persönlicher Priorität die Erfahrung und der Anspruch selbstbestimmter Einzigartigkeit des Subjekts, wodurch sich dann Kontingenz aus dem Vergleich mit anderen und aus dem Bewusstsein heraus ergibt, entscheidungsmächtig bezüglich des eigenen Lebens zu sein.

²⁰⁶ Luhmann (1997a, Bd. 2), 636.

²⁰⁷ Luhmann (1997a, Bd. 2), 654.

Durch Diversifikation erlangt diese Rollenstruktur der Moderne eine immer höhere Komplexität, bis sie sich schließlich als diversifikatorische Differenzierung verabsolutiert. Dies gilt zum einen im Vergleich zu vormodernen Gesellschaften, zum anderen aber auch und erst recht für die seit Beginn der modernen Gesellschaft in Gang gesetzte Dynamik der Rollenstruktur. An die Stelle einer für die Majorität der Gesellschaftsmitglieder recht ähnlichen, kaum trennbaren Gemengelage weniger diffuser Rollen tritt in der funktional differenzierten Gesellschaft ein Ensemble mannigfacher funktional spezialisierter Rollen, deren Zunahme bei gleichzeitiger Abnahme von Beschränkungen ihrer Kombinierbarkeit exponential wächst. Genau hieraus stellt sich die Erfahrung von Individualität ein:

"So wird es zur alltäglichen Erfahrung eines jeden, dass ein anderer zwar vielleicht den gleichen Beruf ausübt wie man selbst, womöglich auch in derselben Gewerkschaft ist und offenbar ähnliche politische Präferenzen hat, aber einer anderen Religionsgemeinschaft angehört, ledig anstatt verheiratet, Sportfan und kein Opernliebhaber, Mieter und nicht Eigenheimbesitzer ist usw."²⁰⁸

Selbstbestimmung besteht zum einen in gesteigerten Wahlfreiheiten, die die Gesellschaftsmitglieder hinsichtlich einer immer größeren Rollenvielfalt genießen, zum anderen manifestiert sich Selbstbestimmung auch im operativen Vollzug vieler Rollen. Das ergibt sich einerseits aus der Wahlfreiheit, die ja auch eine fortbestehende "exit"-Option beinhaltet, aus der wiederum Drohpotentiale gegenüber Konformitätszumutungen erwachsen. Andererseits erwächst operative Selbstbestimmung des Rollenhandelns daraus, dass die Individuen immer wieder auch verschiedene Bezugsgruppen oder Rollen gegeneinander ausspielen, also Intra- und Inter-Rollenkonflikte strategisch nutzen.

Die Integration der Rollenvielfalt erweist sich folglich als problematisch, denn angesichts der gegebenen Relativierung ehemals festgelegter Orientierungsrahmen treffen in Alltagshandlungen sich widersprechende Erwartungen aufeinander, vielfältige nicht aufeinander bezogene Deutungsmuster, die das Subjekt permanent mit disparaten Beziehungen, Orientierun-

²⁰⁸ Schimank (2000a), 108f.

gen, Einstellungen, heterogenen Situationen, Milieus und Teilkulturen konfrontieren.

So wird von den einzelnen Handlungssubjekten auf der Habenseite einerseits die Pluralisierung von Optionen und die damit in Zusammenhang stehende Möglichkeit zur Ausbildung von Individualität verbucht, zum anderen bringen gesteigerte Wahlfreiheiten und häufigere Konflikte zunehmend mannigfachen Rollenstress hervor. Jedes Rollenhandeln ist immer wieder situativen Akkordierungsproblemen ausgesetzt ist. Angesichts der Vielfalt variierender situativer Umstände sind Rollenerwartungen längst nicht immer hinreichend klar definiert. Zudem muss das Individuum sowohl mit konfligierenden Erwartungen divergenter Bezugsgruppen an ihr Rollenhandeln als auch mit den unter Umständen konfligierenden Erwartungen ein und derselben Bezugsgruppe zurechtkommen. Nicht selten können Komplementaritätsprobleme des aufeinander bezogenen Rollenverhaltens verschiedener Individuen eintreten. Weiterhin sind auch Inter-Rollenkonflikte in Rechnung zu stellen.

Das Gros der Rollenakkordierungsprobleme durch sozial normierte Standardlösungen zu bewältigen, ist jedoch nur in einfach-differenzierten Gesellschaften möglich. Denn nur dort verteilt sich die Mehrzahl der Probleme auf relativ wenige, jeweils häufig vorkommende Ausprägungen. Die hochgradige Rollendifferenzierung der modernen Gesellschaft schafft hingegen eine unbestimmte Vielfalt möglicher Problemkonstellationen, die ausgefeilte, einzelfallspezifische Lösungen verlangen.

Angesichts dessen bleibt nur übrig, sich für diese erforderlichen und äußerst vielfältigen Feinregulierungsmechanismen auf das Individuum selbst zu verlassen. Das Subjekt, vordem bloß ein Störfaktor sozialer Ordnung, avanciert zu deren umsichtigem Hüter und Reparatuer.

Als solcher muss das Individuum zum einen die situative Einzigartigkeit der eigenen Kombination von Rollen im Vergleich zu allen anderen betei-

ligten Personen in Rechnung stellen. Zum anderen muss das Individuum daraus die Konsequenz ziehen, sein Rollenhandeln nicht rigide an äußeren Kriterien und Modellen zu orientieren, sondern es situativ und flexibel selbst zu gestalten und zu verantworten, was voraussetzt, dass es sich als selbstbestimmt begreift:

"Nach wie vor können Menschen nur in sozialen Zusammenhängen leben, und in der modernen Gesellschaft gilt dies nicht weniger als früher - vielleicht mit mehr Alternativen und Wahlmöglichkeiten für den Einzelnen, aber auch mit einer immensen Vermehrung der Hinsichten, in denen man abhängig ist. Die Semantik der Individualität scheint nun geradezu eine kompensatorische Funktion für stärkere Abhängigkeiten zu übernehmen. Das Individuum rettet sich in die Subjektheit und in die Einzigartigkeit als diejenige Beschreibung, die durch keinerlei empirisch-kausale Abhängigkeiten infrage gestellt werden kann. Es ist bei vermehrten und komplexeren Abhängigkeitsketten in einem radikaleren Sinne mehr Individuum als zuvor."²⁰⁹

Insofern ließe sich von hier aus die These anschließen, dass Individualisierung - wie wir sie im Folgenden thematisieren wollen - bedeutet, dass das Individuum mehr und mehr selbst über Teilhabe und Stärke an den verschiedenen Subsystemen bestimmen kann. Die soziale Verortung des Subjekts wird nicht mehr von außen reguliert, sondern muss vom Einzelnen selbst vorgenommen werden:

"Eine ausgeprägt funktionale Differenzierung des Gesellschaftssystems muß es dem einzelnen überlassen, in welchem Moment und mit welchen Interessen er an den Funktionssystemen der Gesellschaft partizipiert: wen er heiratet und ob und wie viele Kinder er haben will; welchen Beruf er ergreift und mit welchen Prioritäten er Konsumwünsche befriedigt; ob und in welcher Form er seinem Leben einen religiösen Sinn gibt; für welche Wahrheiten er sich interessiert; ob und wie er politisch wählt oder sich parteipolitisch oder auf andere Weise in der Politik engagiert; welche Rechtspositionen er freiwillig aufbaut und ob er seine Rechte im Falle der Verletzung verfolgt oder die Sache auf sich beruhen läßt; ja in einem nicht unerheblichen Maße sogar: ob er sich für krank und für behandlungsbedürftig hält oder nicht."²¹⁰

²⁰⁹ Luhmann (1998b), 159f.

²¹⁰ Luhmann (1995b), 99f.

Das ist exakt das von Ulrich Beck proklamierte Programm der Individualisierung. Doch dass all dies der Entscheidung des Einzelnen überlassen ist, ist für Luhmann keine zu feiernde Errungenschaft moderner Vorwärtsentwicklung und damit kein Zeichen einer Zunahme von Individualisierung, sondern vielmehr schlicht - und doch nicht einfach - eine der "Folgelasten"²¹¹ moderner funktional differenzierter Gesellschaften, deren Signum für die Nichtregulierbarkeit dieser Fragen in Form von 'Freiheitskonzessionen' ausgedrückt werden.²¹²

Dies dürfte zugleich auch die entscheidende Differenz zu Becks Individualisierungsthese ausmachen, die aus der Abnahme verbindlicher gesellschaftlicher Regelungen eine optionale Zunahme an individuellen Freiräumen und Chancen für eine selbst bestimmte Lebensführung des Individuums ableitet. Der Rückgang an vorentschiedenen Fragen wird bei Beck jedoch weniger von seiner Kosten- als vielmehr von seiner Gewinnseite betrachtet.

2.3 Von der Wahlmöglichkeit zum Entscheidungszwang

Der Strukturwandel im Regulierungsmodus sozialer Integrationsverhältnisse lässt sich auch mit der Diagnose eines neuen Individualisierungsschubs erfassen: "*Der oder die einzelne selbst wird zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen.*"²¹³

Ausgangspunkt des Individualisierungstheorems ist der Zersetzungsprozess traditionaler Einbindungsformen, der die Restituierung einer neuen Art der Einbindung nicht ausschließt. Die Gründe für das Entstehen dieser Entwicklung liegen in dem hohem materiellen Lebensstandard und der wohlfahrtstaatlich abgesicherten Modernisierung begründet, die mit einem

²¹¹ Luhmann (1997a, Bd. 2), 805.

²¹² Vgl. auch Luhmann ((1984), 156): "Unberechenbarkeit wird durch Freiheitskonzessionen aufgefangen, fast könnte man sagen sublimiert."

²¹³ Beck (1986), 209.

wirtschaftlich-industriellen Aufschwung der 1950er und 1960er Jahre korrespondieren.

Dieser führte zu einer Verbesserung allgemeiner Lebensbedingungen, die gekennzeichnet sind durch ein 'kollektives Mehr' an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft und Massenkonsum.²¹⁴ Da nun auch diejenigen am Wohlstand partizipieren, die im hierarchischen Schichtengefüge weiter unten stehende Positionen bekleiden, haben die Verteilungskonflikte ihre prägende und damit soziale Klassen ihre integrierende Wirkung im Alltagsleben der Individuen verloren:

"Die neuen materiellen und zeitlichen Entfaltungsmöglichkeiten treffen zusammen mit den Verlockungen des Massenkonsums und lassen die Konturen traditionaler Lebensformen und Sozialmilieus verschwinden."²¹⁵

Abgesichert durch staatliche Sozialleistungen und erhöhte Arbeitsmarktchancen ist die traditionelle Bindung an Institutionen wie Klasse, Schicht, aber auch Familie in ihrer Funktion als Wirtschaftsgemeinschaft nicht mehr zwingend.

"In allen reichen westlichen Industrieländern - besonders deutlich in der Bundesrepublik Deutschland - hat sich in der wohlfahrtstaatlichen Modernisierung nach dem Zweiten Weltkrieg ein gesellschaftlicher Individualisierungsschub von bislang unerkannter Reichweite und Dynamik vollzogen. ... Das heißt: Auf dem Hintergrund eines vergleichsweise hohen materiellen Lebensstandards und weit vorangetriebenen sozialen Sicherheiten wurden die Menschen in einem historischen Kontinuitätsbruch aus traditionellen Klassenbedingungen und Versorgungsbezügen der Familie herausgelöst und ver-

²¹⁴ In Bezug auf Einkommens- und Besitzverhältnisse spricht Beck ((1986), 124f.) auch von einem 'Fahrstuhleffekt': "*Lebenszeit, Arbeitszeit, Arbeitseinkommen* - diese drei Komponenten haben sich mit der Entwicklung der Bundesrepublik grundlegend zugunsten einer Entfaltung der Lebenschancen verschoben." Dies allerdings bei Wahrung konstanter Ungleichheitsrelationen, denn "die Klassengesellschaft wird insgesamt eine Etage höher gefahren" (Beck (1986) 122). Die Lebenslage hat sich damit in allen sozialen Schichten jenseits der elementaren materiellen Lebenssicherung gebessert, ohne dass die Unterschiede geringer geworden wären.

²¹⁵ Beck (1986), 124.

stärkt auf sich selbst und ihr individuelles Arbeitsmarktschicksal mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen verwiesen."²¹⁶

Dadurch entsteht ein gesellschaftlicher Veränderungsschub, der das Individuum aus lebensweltlichen Sozialformen industrieller Gesellschaften freisetzt. Neben diesen ökonomisch bedingten Verlusten traditionaler Solidargemeinschaften verlieren eben auch gesamtgesellschaftliche Wert- und Moralvorstellungen an Bedeutung. Ist das Handeln des Individuums in der Vergangenheit - wie oben dargestellt - stark sozial über Glaube, Moral, Patriotismus etc. reglementiert gewesen, so sind in der Zweiten Moderne innengeleitete Motive für Handlungen ausschlaggebend:

"In dem Maß, wie die Dämme durchlässig werden und brechen, verwandelt sich, was einmal Gott vorbehalten war oder von der Natur vorgegeben wurde, nun in Fragen und Entscheidungen, die in der privaten Lebensführung ihren Ort haben. ... Mit der Durchsetzung der Moderne tritt in kleinen und großen Schritten an die Stelle von Gott, Natur, System das auf sich selbst gestellte Individuum."²¹⁷

Diese Innenleitung des Handelns impliziert aber auch eine Orientierungslosigkeit als Kehrseite der gewonnenen Freiheit. Stand dem Individuum in der Vergangenheit innerhalb einer anstehenden Entscheidungssituation meist eine traditionelle vorgegebene Handlungsoption bereit, so muss sie jetzt individuell gelöst werden. "Die alltägliche Lebenswelt des Menschen ist zersplittert in eine Vielzahl von Entscheidungssituationen, für die es ... keine verlässlichen 'Rezepte' mehr gibt."²¹⁸ Dieser Verlust an traditionellen Orientierungsmustern führt zu einer verstärkten Nachfrage (Sinnsuche) nach neuen sozialen Einbindungen und Abhängigkeiten, die eine der Hauptgesichtspunkte der Individualisierungsthese markieren:

"Individualisierung meint in diesem Sinne ... nicht den Anfang der Selbsterschaffung der Welt aus dem wiederauferstandenen Indivi-

²¹⁶ Beck (1986), 116. So sieht dann auch Habermas ((1987, Bd. 2), 474) in der neuen Wirtschaftsordnung einen bedeutenden Grund für die sich verändernde Gesellschaft: "Monetarisierung und Bürokratisierung von Arbeitskraft und staatlichen Leistungen vollziehen sich, historisch betrachtet, keineswegs schmerzlos, sondern um den Preis der Zerstörung traditionaler Lebensformen."

²¹⁷ Beck/Beck-Gernsheim (1994), 20.

²¹⁸ Hitzler/Honer (1994), 308.

duum. Sie geht vielmehr einher mit Tendenzen der *Institutionalisierung* und *Standardisierung* von Lebenslagen."²¹⁹

Mit dem Begriff der Individualisierung verbindet sich demnach mehr als nur die Freisetzung der Handlungsmöglichkeiten des Individuums. Es beinhaltet gleichzeitig auch die selbstorganisierte Reintegration in soziale Kontrollmechanismen. An die Stelle traditional bindender Institutionen und Orientierungsmuster treten neue institutionelle (meist merkantilistische) Anforderungen und Zwänge an den Einzelnen heran:

"Über Arbeitsmarkt, Wohlfahrtsstaat und Bürokratie wird er in Netze von Regelungen, Maßgaben, Anspruchsvoraussetzungen eingebunden. Vom Rentenrecht bis zum Versicherungsschutz, vom Erziehungsgeld bis zu Steuertarifen: all dies sind institutionelle Vorgaben mit dem besonderen Aufforderungscharakter, ein eigenes Leben zu führen. [Diesen Abhängigkeiten ist das Individuum aber nicht wie bisher schicksalhaft von Geburt an ergeben, sondern es entwickelt sich die Aufgabe für den Einzelnen, sie in die eigene Biographie hereinzuholen; K.S.]. Individualisierung in diesem Sinne meint also ganz sicherlich nicht eine 'unbegrenzt im quasi freien Raum jonglierende ... Handlungslogik', und auch nicht bloße 'Subjektivität', ein Absehen davon, daß 'hinter der Oberfläche der Lebenswelten eine hocheffiziente, engmaschige Institutionengesellschaft ist'."²²⁰

Die Wahl der Abhängigkeiten ist damit nicht unbedingt vollkommen frei wählbar. Das Individuum sieht sich mehr und mehr in einer verstärkten Abhängigkeit dem Arbeitsmarkt als dem Schlüssel der Lebenssicherung gegenüber. Seine gesamte Lebensweise wird auf das Erwerbsleben hin ausgerichtet. Hierüber erfolgt auch die Institutionalisierung des individualisierten Subjekts:

"Der einzelne wird zwar aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst, tauscht dafür aber die Zwänge des Arbeitsmarktes und der Konsumexistenz und der in ihnen enthaltenden Standardisierungen und Kontrollen ein. An die Stelle traditionaler Bindungen und Sozialformen (soziale Klasse, Kleinfamilie) treten sekundäre Instanzen und Institutionen, die den Lebenslauf des einzelnen prägen und ihn gegenläufig zu der individuellen Ver-

²¹⁹ Beck (1986), 119.

²²⁰ Beck/Beck-Gernsheim (1994), 12.

fügung, die sich als Bewußtseinsform durchsetzt, zum Spielball von Moden, Verhältnissen, Konjunkturen und Märkten machen."²²¹

Das besondere Kriterium der Individualisierung verifiziert sich somit in der Gestaltungsmöglichkeit innerhalb institutioneller Vorgaben. Mehr als in der Vergangenheit hat der Einzelne die Pflicht zur Wahl seiner individuellen Freiräume und Beschränkungen. Und weiter heißt es: "Vereinfacht gesagt: In die traditionale Gesellschaft und ihre Vorgaben wurde man hineingebo- ren. Für die neuen Vorgaben muß man etwas *tun*, sich aktiv bemühen."²²² Durch die Verbindung der drei genannten Entwicklungsschritte können wir nun die Individualisierungsthese nach Ulrich Beck komplettieren:

"... und damit sind wir bei dem allgemeinen Modell - zu einer dreifa- chen Individualisierung': *Herauslösung* aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge ('Freisetzungsdimensi- on'), *Verlust von traditionellen Sicherheiten* im Hinblick auf Hand- lungswissen, Glauben und leitende Normen ('Entzauberungsdimen- sion') und - womit die Bedeutung des Begriffs gleichsam in ihr Ge- genteil verkehrt wird - eine *neue Art der sozialen Einbindung* ('Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension')."²²³

Ein Beispiel für die Entwicklung, die mit dem Begriff Individualisierung ge- kennzeichnet wird, ist die neuzeitliche Ausprägung der Problematik der Intimbeziehungen. In der Vergangenheit hatte die Partnerwahl die Aufga- be die wirtschaftliche Sicherheit der Subjekte herzustellen. Diese rational geleitete Partnerwahl zielte auf eine Verbindung in Form einer Heirat zwi- schen Mann und Frau ab. Sie galt in ihrer Funktion und Struktur als unhin-

²²¹ Beck (1986), 211. An dieser Stelle wird noch einmal die Ambivalenz dieser Entwick- lung deutlich: "Die Ausdifferenzierung von 'Individuallagen' geht aber gleichzeitig mit einer hochgradigen *Standardisierung* einher. Genauer gesagt: Eben die Medien, die die Individualisierung bewirken, bewirken auch eine Standardisierung. Dies gilt für Markt, Geld, Recht, Mobilität, Bildung usw. in jeweils unterschiedlicher Weise" (Beck/Beck- Gernsheim (1990), 59). Und an anderer Stelle heißt es: "Alle Arten der Lebensführung in modernen Gesellschaften sind hochgradig vergesellschaftet. D.h., sie können auch dann, wenn den Menschen selbst das Bild individueller Autonomie im Kopf herumgaukelt, nur in der Teilhabe und der Abhängigkeit von vielfältigen Institutionen geführt werden. Dies liegt wesentlich darin begründet, daß im Zugang zur Moderne alle Möglichkeiten und Voraus- setzungen der Selbstversorgung zerschnitten werden" (Beck (1996b), 91).

²²² Beck/Beck-Gernsheim (1994), 12.

²²³ Beck (1986), 206.

terfragt. Die Sinnhaftigkeit der Verbindung (des ganzen Daseins) war vorgegeben, vorausgesetzt, sichergestellt.

Erst mit dem Beginn der Liebessemantik entsteht im Laufe der Zeit die uns im heutigen Sinne geläufige Liebesbeziehung. Sie bildet eine Sondersemantik aus, die im Wesentlichen durch passionierte Sexualerfahrungen gespeist wird. Deren Aufwertung zu einem Kulturprogramm eigener Art basiert auf einer freiwilligen Assoziation sozialer Interaktionen der Partner auf unbestimmte Zeit (das heißt nach dem Grundmuster individualisierter Subjekte):

"Und durchgesetzt wird diese Eigenwelt der Liebe gegen das, was Vernunft und Moral, daß heißt: Familie und Ehe verlangen. Die in diesen Bereich hinübergezogenen Rationalismen werden im 18. Jahrhundert nach und nach abgebaut. Nach und nach werden alle Auswahlkriterien aufgegeben. Liebe wird zum Zufall, der sich selbst bestätigt, verstärkt und in Strukturen eigener Provenienz stabilisiert, und die hohe Unwahrscheinlichkeit eines solchen sozial haltlosen Vorgangs wird als Wahrscheinlichkeit des Mißlingens begriffen."²²⁴

Dieser Wandel hat sich aufgrund verschiedener Dimensionen vollzogen. Von besonderer Bedeutung ist hier der Zugang zu höherer Bildung, von der besonders die Frauen profitiert haben, bezahlter Erwerbsarbeit und der veränderten Frauenrolle in modernen westlichen Gesellschaften. Bei allen noch bestehenden Ungleichheiten der Geschlechter muss es als fundamentaler Wandel angesehen werden, dass Frauen nun vermehrt höhere Bildungswege einschlagen. Dies führte dazu, dass traditionale Geschlechterrollen ins Wanken gerieten. Sie haben mit den Männern gleichgezogen, doch am Arbeitsmarkt wird ihnen der gleichberechtigte Zutritt nach wie vor verwehrt.²²⁵ Einerseits hatte dies eine allgemeine Sensibilisierung - zumindest der Frauen - für geschlechtsspezifische Ungleichheiten zur Folge. "Die Ungleichheit zwischen Männern und Frauen ist *ab jetzt*

²²⁴ Luhmann (1995b), 198.

²²⁵ In vielen gesellschaftlichen Bereichen, z.B. in jenen des Erwerbslebens handelt es sich meiner Einschätzung nach oft nur um eine "rhetorische Gleichberechtigung". Zur Illusion der Gleichberechtigung siehe auch Allmendinger/Ludwig-Mayerhofer/v. Stebut/Wimbauer (2001), 206ff.

unauslöschar sichtbar."²²⁶ Andererseits waren Frauen, besonders wenn ihnen ein erfolgreicher Einstieg ins Berufsleben gelang, immer weniger von der Versorgung durch Ehepartner abhängig, aber dafür ebenso den steigenden Mobilitätsanforderungen des Arbeitsmarktes unterworfen.

Aus diesen modifizierten strukturellen Bedingungen des Arbeitsmarktes resultiert eine abnehmende Synchronisation von Lebensläufen. Partnerschaft und Familie werden so immer mehr zu Bindungen ('Verhandlungsfamilie') auf Zeit, weil diese Sozialformen der geforderten Flexibilität entgegenstehen. Die industriegesellschaftliche "Normalbiographie" wird damit immer weniger lebbar:

"Die wohlfahrtstaatliche Aufschwungphase hat bei gleichbleibenden Ungleichheitsrelationen eine kulturelle Erosion und Evolution der Lebensbedingungen ausgelöst, die schließlich auch die Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen hervortreten läßt. Dies ist die Dynamik des Individualisierungsprozesses, der im Zusammenwirken aller genannter Komponenten - mehr arbeitsfreie Zeit, mehr Geld, Mobilität, Bildung usw. - seine strukturverändernde Intensität entwickelt und die Lebenszusammenhänge von Klasse *und* Familie aufbricht."²²⁷

Diese Veränderungen führen letztendlich zu dem Ergebnis, dass das Individuum sich heute freier entscheiden kann und auch muss. Das Subjekt sieht sich heute vor die Aufgabe gestellt, aus einer Vielzahl von Optionen der Lebensführung zu wählen: Heirat mit oder ohne Ehevertrag, wilde Ehe oder Singlehaushalt, One-Night-Stands oder Lebensabschnittspartner, gemeinsamer oder getrennter Haushalt, wechselnde kurzzeitige Partner mit oder ohne zwischenzeitlichem Alleinsein:

"Heute muß der einzelne nicht nur Entscheiden, wann und wen er heiraten will, sondern ob er überhaupt heiraten will. Das 'Kinderkriegen' braucht mit Ehe gar nichts mehr zu tun haben und stellt für Männer wie für Frauen eine gewichtige und schwierige Entscheidung dar, ist also etwas ganz anderes als in früheren Verhältnissen, in denen dergleichen vielfach eine Selbstverständlichkeit darstellte. Heute muß man sogar über die eigene sexuelle Orientierung befin-

²²⁶ Beck (1986), 129.

²²⁷ Beck (1986), 130.

den und begreifen, was es mit 'Beziehungen' auf sich hat und wie sie am besten aufgebaut werden können."²²⁸

Diese Vielzahl an Entscheidungsmöglichkeiten schafft Unsicherheiten hinsichtlich dessen, was richtig und falsch sein könnte. Es gibt im Vergleich mit der Vergangenheit keine verbindliche Moral, an deren Reglementierung sich das Individuum ausrichten kann. Allgemein gesagt: Sinn muss erst hergestellt werden und stellt eine knappe Ressource dar.

Ein Indiz für die Orientierungslosigkeit, entstehend durch die Ambivalenz von Freiheit und Einsamkeit, sind die hohen Scheidungszahlen:

"Einerseits werden Männer und Frauen in der Suche nach einem 'eigenen Leben' aus traditionellen Formen und Rollenzuweisungen freigesetzt. Auf der anderen Seite werden die Menschen in den ausgedünnten Sozialbeziehungen in die Zweisamkeit, in die Suche nach dem Partnerglück hineingetrieben. Das Bedürfnis nach Innerlichkeit, wie es im Ideal der Ehe und Zweisamkeit ausgesprochen wird, ist kein Urbedürfnis. Es wächst aus Verlusten, die die Individualisierung als Kehrseite ihrer Möglichkeit beschert."²²⁹

Die Partnerfrage, die Suche nach einer intimen Bezugsperson, rückt ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Form der Beziehungsgestaltung bleibt dabei den Subjekten überlassen. Deren Institutionalisierung wird ihnen bei diesem Handlungsmodus nicht unbedingt nur durch äußere Zwänge (Verinbarkeit mit dem Erwerbsleben) aufgebürdet, sondern ergibt sich aus einer gewissen Regellosigkeit moderner Partnerschaftsbeziehungen:

"Die Liebenden und nur sie verfügen über Wahrheit und Recht in der Liebe. Nur sie können sich das Recht nehmen - und es sprechen. Es ist damit allerdings ein Recht, das keine Satzung kennt, kein Verfahren."²³⁰

Hieraus entstehen Beziehungen, deren Aufbau sich aus den jeweiligen Bedürfnissen der Partner erklären lassen. Die Liebe wird somit zu einem

²²⁸ Giddens (1997), 122f.

²²⁹ Beck (1986), 175. An anderer Stelle heißt es hierzu trivial: "Liebe meint damit Gemeinsamkeit. Sie ist die Antwort, die Wunschantwort auf das historische Zerschneiden der Gemeinsamkeiten und Verbindlichkeiten" (Beck/Beck-Gernsheim (1990), 253).

²³⁰ Beck/Beck-Gernsheim (1990), 254.

Paradebeispiel individualisierter Handlungsstrukturen. So werden ehemals feste soziale Strukturen, die Bindung und Orientierung ermöglichen, im Zuge vom Übergang von der Ersten zur Zweiten Moderne, also dem Übergang in die Risikogesellschaft, brüchig. Die Individuen sind dadurch mehr und mehr auf sich selbst gestellt. Sie "werden innerhalb und außerhalb der Familie zum Akteur ihrer marktvermittelten Existenzsicherung und der darauf bezogenen Biographieplanung und -organisation".²³¹ Die institutionellen Strukturen der entwickelten Industriegesellschaft drängen die Individuen einerseits in die Individualisierung und zwingen sie, ihre sozialen Beziehungen eigenständig immer wieder neu herzustellen, die ihnen andererseits - wir haben dies oben festgestellt - in neuen Abhängigkeitsverhältnissen gegenüberstehen:

"Die freigesetzten Individuen werden arbeitsmarktabhängig und *damit* bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen, Konsumangeboten, Möglichkeiten und Moden in der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung."²³²

Jedoch bieten diese vielfältigen institutionellen Integrationsmechanismen der Zweiten Moderne keine Sicherheiten mehr auf Zeit, weder im Hinblick auf soziale Bindungen noch hinsichtlich festgelegter Orientierungsvorgaben. Der Vielzahl der Wahlmöglichkeiten, die einerseits als Chance erfahren wird, steht andererseits der Zwang gegenüber, sich permanent für eine Option entscheiden zu müssen. Die Möglichkeit der Nichtentscheidung wird der Tendenz nach unmöglich. Individualisierung ist somit ein Prozess mit ambivalenten Folgen. Der Befreiung aus vorgegebenen Formen der Existenz steht nun gleichermaßen der Zwang zur Autonomie gegenüber:

"Der Mensch wird ... zur Wahl seiner Möglichkeiten, zum homo optionis. Leben, Tod, Geschlecht, Körperlichkeit, Identität, Religion, Ehe, Elternschaft, soziale Beziehungen - alles wird sozusagen bis

²³¹ Beck (1986), 119.

²³² Beck (1986), 119.

ins Kleingedruckte hinein entscheidbar, muß, einmal zu Optionen zerschellt, entschieden werden".²³³

Zwang zur Autonomie heißt aber auch, dass die Akteure für ihr eigenes Handeln verantwortlich sind, in positiver ebenso wie in negativer Hinsicht. Individualisierung erfordert daher eine konsequente Selbstbezogenheit der Akteure im Hinblick auf die gesamte Lebensführung:

"In der individualisierten Gesellschaft muß der einzelne entsprechend bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen. 'Gesellschaft' *muß* unter den Bedingungen des herzustellenden Lebenslaufs als eine 'Variable' individuell gehandhabt werden."²³⁴

Die Formel der 'riskanten Freiheiten' bringt die Ambivalenz dieses Vorgangs auf den Begriff. Immer mehr Gesellschaftsmitglieder können aufgrund von Bildungsbeteiligung, veränderter Arbeitsmarktstrukturen, wohlfahrtstaatlicher Leistungen, räumlicher Mobilität und weiterer Entwicklungen ein immer selbstbestimmteres Leben führen; untrennbar damit verbunden sind jedoch biographische Risiken. Diese Risiken treffen den Einzelnen umso ungehemmter und nachhaltiger, je weiter er aus traditionellen Bindungen herausgelöst worden ist. So erodieren mit der Flexibilisierung der Verhältnisse die konstitutiven Kontinuitätsgarantien der Individuen. Biographische Sicherheit, gleichzusetzen mit Erwartbarkeit, Planbarkeit und Vorhersehbarkeit, stehen unter den Bedingungen 'reflexiver Modernisierung' auf dem Prüfstand:

"Ein individualisiertes Leben zu leben bedeutet, existentiell verunsichert zu sein. Existentiell verunsichert zu sein, bedeutet nicht notwendigerweise, unter dieser Existenzweise zu leiden. Es bedeutet ebensowenig, dieses Leben zwangsläufig zu genießen. Ein individualisiertes Leben ist ein 'zur Freiheit verurteiltes' Leben - nicht mehr im metaphysischen Sinne des Existentialismus, sondern im Sinne *massenhafter* banaler Alltagserfahrungen: Der individualisierte Mensch ist nicht nur selber ständig in Wahl- und Entscheidungssituationen gestellt, sondern auch mit immer neuen Plänen, Entwür-

²³³ Beck/Beck-Gernsheim (1994), 16f.

²³⁴ Beck (1986), 217.

fen und Entscheidungen anderer Menschen konfrontiert, welche seine Biographie mehr oder weniger nachhaltig tangieren.²³⁵

Besaßen in ständischen sowie in einfach-modernen Gesellschaften bestimmte Bildungs- und Herkunftsstandards noch eine normative Verbindlichkeit hinsichtlich eines garantierten Statusses und sozialen Aufstiegs, so funktionieren als Folge der Individualisierung solche Mechanismen nur noch begrenzt. Klassen-, Geschlechts- und Generationslagen haben zwar nach wie vor die Bedeutung biographischer Ressourcen und prägen den Neigungswinkel des Subjekts, aber ihr prognostischer Wert für die Perspektive tatsächlicher Lebensabläufe scheint deutlich gesunken zu sein. Kollektive biographische Muster werden tendenziell durch individuelle Risikolagen verdrängt. Die gesteigerte gesellschaftliche Kontingenz führt dazu, dass "Selbstverständlichkeiten sich auflösen und durch Entscheidungen ersetzt werden".²³⁶

Die erodierenden biographischen Sicherheiten führen zu einer Eindämmung der Prognostizierbarkeit von Berufsverläufen sowie Beziehungsmustern. Immer neue, riskantere Statuspassagen entstehen. Die problemlose Abfolge von Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase innerhalb einer institutionalisierten Biographie, deren Hauptmerkmale unter Bezugnahme auf moderne Bildungs- und Ruhestandsinstitutionen und Bezogenheit auf marktwirtschaftliche Erwerbsarbeit sowohl Dreigliedrigkeit, normierte Altersgrenzen als auch Bezugnahme auf chronologisches Alter sind, büßt ihre Selbstverständlichkeit ein.

Der Lebenslauf als "*soziale Institution*"²³⁷ konstituiert zunächst ein Regelsystem als geordnete Sequenz von Ereignissen in den Dimensionen des sozialen Raumes und der zeitlichen Perspektivität. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs wird damit zu einer sozial-politischen Gestaltung, indem für den Verlauf des Lebens eine institutionelle Normalität entworfen wird,

²³⁵ Hitzler/Honer (1994), 307.

²³⁶ Luhmann (1991), 75.

²³⁷ Kohli (1985), 1.

die Sinn, Zeitstruktur und Kontinuität des Lebenslaufs erwartbar und berechenbar macht:

"Der Lebenslauf als Institution bedeutet also zum einen die Regelung des sequenziellen Ablaufs des Lebens, zum anderen die Strukturierung der lebensweltlichen Horizonte bzw. Wissensbestände, innerhalb derer die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen."²³⁸

Das Modell des institutionalisierten Lebenslaufs impliziert einerseits, dass Institutionen durch Einschränkungen, Regulierungen, Erwartungen und Unterstützungen das individuelle Leben in Bahnen lenken und ihm somit Vorhersehbarkeit und Statuskonsistenz verleihen, andererseits wird dadurch ein Spannungsverhältnis bezeichnet zwischen den Normalitätserwartungen der Institutionen und den je individuellen Verläufen. Im Zentrum des Interesses steht der Aspekt des Verhältnisses und der Dynamik von Lebenslauf als verordneter, heteronomer Realität und der Biographie als subjektiver Konstruktion. Angesichts der fortschreitenden Individualisierung unterliegen die Biographien einer zunehmenden Phasierung und Pluralisierung von Lebenslagen. Überkommene biographische Entwürfe verlieren ihre Treffsicherheit. Sichtbar wird eine gewisse "Feminisierung des Lebenslaufregimes".²³⁹ Damit verstärken sich bei konstanten Ungleichheitsrelationen Auf- und Abwärtsmobilitäten, ebenso werden die normativen Vorstellungen einer gesellschaftlich lizenzierten "Normalbiographie" obsolet. In diesem Prozess verliert auch die fokussierende Kraft jenes 'protestantischen Arbeitsethoses' als wirkungsvolles Orientierungsmuster der kapitalistischen Moderne seine Bedeutung zu Gunsten postmaterialistischer Orientierungen, die mit einer Verlagerung von Subsistenz zu Konsum einhergehen und sich vor allem im Wachstum des quintären Sektors manifestieren:

"Der vom Prinzip der Kalkulation, der Rationalisierung von Arbeit und Zeit und einer linearen Fortschrittsauffassung geprägte 'Lebensstil' der Gesellschaftsstruktur ... verquickte sich mit einer be-

²³⁸ Kohli (1985), 3.

²³⁹ Alheit (1996), 278.

stimmt Charakterstruktur, aus der heraus sich der einzelne damit abfind, auf sofortige Belohnung zu verzichten und sich in Genügsamkeit und Nüchternheit der Arbeit zu widmen, überzeugt, damit ein moralisches, gottgefälliges Leben zu führen und vollauf zufrieden, sich durch Achtbarkeit den eigenen Wert zu beweisen. ... Die Ironie des Schicksals aber wollte es, daß all dies vom Kapitalismus selbst unterminiert wurde, der durch Massenproduktion und Massenkonsum die protestantische Ethik zerstörte und an ihrer Stelle eine hedonistische Lebensweise förderte ... Ein höherer Lebensstandard und eine Lockerung der Sitten wurden nun als Zeichen persönlicher Freiheit gewertet und zum Selbstzweck erhoben."²⁴⁰

Das Subjekt erfährt diese Deregulierungen institutionalisierter Verlaufsmuster einerseits als Befreiung aus den Fesseln institutioneller Programme und traditioneller Einschränkungen, andererseits als Erosion der Grundlagen individueller Autonomie und mithin auch als eine Bedrohung der Voraussetzungen von Individualität im Sinne eigenständiger Handlungsfähigkeit. So wird das Individuum zum Akteur eines zwangsläufig selbstorganisierten Lernprozesses, dessen Ergebnis eine einzigartige, aber durchaus fragile Biographie darstellt. Individualisierung bedeutet in diesem Zusammenhang,

"daß die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird. Die Anteile der prinzipiellen entscheidungsverschlossenen Lebensmöglichkeiten nehmen ab, und die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden Biographie nehmen zu. Individualisierung von Lebenslagen und -verläufen heißt also: Biographien werden '*selbstreflexiv*'; sozial vorgegebene wird in selbst hergestellte und herzustellende Biographie transformiert".²⁴¹

Das Resultat ist eine "Biographisierung der Lebensführung",²⁴² eine selbstreferenzielle Behandlung von biographischen Ereignissen und Situationen, für deren Bewältigung es immer weniger fixierte Zielvorgaben gibt. Die Reflexion auf das eigene gelebte Leben ersetzt die Orientierung an tradierten Lebensentwürfen. Diese subjektive Handlungsplanung in den individuellen Lebensentwürfen verändert den Charakter der Institutionalisi-

²⁴⁰ Bell (1985), 363.

²⁴¹ Beck (1986), 216.

²⁴² Kohli (1994), 230.

sierung und Standardisierung von Lebensläufen radikal. Die Destruktion des Kontinuitätsparadigmas als ein Auslöser dafür, dass die Entwicklung hinsichtlich der Standardisierung von Lebensläufen einen Endpunkt erreicht hat, führt dazu, dass gegenwärtig verstärkt Prozesse der Entstandardisierung des Lebenslaufs einsetzen. Es findet eine partielle Auflösung institutionalisierter Verlaufsmuster statt:

"Das Subjekt ist durch die Auflösung der traditionellen Sozialmilieus aufgefordert, selbstverantwortlich den sozialen Stand, in den es hineingeboren wurde, zu reproduzieren. Es ist im Zuge der zunehmenden Individualisierung zur Reproduktionseinheit des Sozialen geworden. Einhergegangen ist damit eine De-Standardisierung in der Struktur des institutionalisierten Lebenslaufs."²⁴³

Im Verlauf der Moderne werden die Individuen zu 'Zentren von Handlungen' und Entscheidungen. Das Herstellen von Sinnzusammenhängen und Passungsverhältnissen obliegt dem Subjekt. Damit wird dem Einzelnen die Organisation des sozialen Lebens selbst zugemutet. Die Zugehörigkeit zu einem Kollektiv - einem sozialen Milieu - verliert an Validität und ist keine hinreichende Voraussetzung mehr, komplexer werdende Wandlungsprozesse zu organisieren. Stattdessen wird ein neuer Vergesellschaftungsmodus funktional, der an den Individuen direkt ansetzt und institutionelle Anforderungen und individuelle Handlungen zeitlich absichert und damit zugleich Handlungsspielräume und Flexibilität schafft:

"Der Lebenslauf als (Ereignissequenz und zeitliche Perspektivität) konstituiert ein Vergesellschaftungsprogramm, das an den Individuen als den neuen sozialen Einheiten ansetzt. ... [T]raditionelle kollektive Ordnungen wirken partiell weiter, und es entstehen neue Formen kollektiver Vergesellschaftung. ... Aber diese neuen Formen greifen auf Personen zu, die in manchen Aspekten bereits individualisiert sind; und individuelle Lebensführung richtet sich zunehmend auch an der neu entstehenden lebenszeitlichen Ordnung und Perspektivität aus. Institutionalierung von Individualität und Institutionalierung des Lebenslaufs sind Teile desselben historischen Prozesses."²⁴⁴

²⁴³ Ecarius (1996), 113.

²⁴⁴ Kohli (1994), 221.

Wie Kohli in seiner Institutionalisierungsthese beschreibt, stellt der Lebenslauf jenes moderne Regelsystem bereit, das selbst zunehmend weniger verbindlich wird und Anzeichen einer 'De-Institutionalisierung' aufweist. Diese De-standardisierung des institutionalisierten Lebensverlaufs, deren "Erosionstendenzen [besonders; K.S.] an den Rändern"²⁴⁵ evident sind, sind ein Anzeichen dafür, dass das Vergesellschaftungsprogramm des Lebenslaufs seine bindende und integrierende Kraft verliert.

Die bisherige Darstellung verwendet vordringlich eine Außenperspektive auf den Lebensverlauf der Individuen und konzentriert sich auf die Strukturebene der Beschreibung. Sie ist zu unterscheiden von der Sichtweise, die das Leben aus der Innenperspektive des Individuums als eine sinnvolle Abfolge von Ereignissen zu verstehen sucht. Im bisherigen Regime ist die Entfaltungsdynamik des Individualitätscodes in der institutionellen Struktur des Lebenslaufs gebunden. Im sich neu abzeichnenden Regime dagegen ist es die eigene Individualität selber, die an diese institutionelle Stelle gerückt ist. Die Orientierung an der eigenen Individualität ersetzt die Orientierung an jenen institutionalisierten Ablaufmustern des "Normallebenslaufs":

"Sich selber zu entscheiden und die Entscheidung nach einer Individuallogik zu fällen, ist möglich und notwendig geworden. Die institutionelle Entlastung für die Inhalte der Entscheidung schwindet; statt dessen ist das Individuum auf 'sich selber' verwiesen. Das heißt natürlich auch, daß Individualmotive zu einer legitimen Handlungsbegründung geworden sind. Das Individuum kann Entscheidungen, die nach einer Individuallogik gefällt werden ... verstehen und muß sie in dieser Hinsicht akzeptieren, wie immer es sonst dazu steht. Es sollte allerdings nicht vergessen werden, dass die Durchschlagskraft des Individualitätscodes immer noch sozial abgestuft ist."²⁴⁶

Entscheidungszwang, verstärkte Zurechnung von Eigenverantwortlichkeit und die auf die eigene Individualität ausgerichtete Orientierungssuche kennzeichnen die Handlungsstruktur des neuen Lebenslaufs. Sie beinhal-

²⁴⁵ Kohli (1994), 231.

²⁴⁶ Kohli (1994), 233.

tet den Übergang von inhaltlich festgelegter zu reflexiver Selbststeuerung. Der Individualisierungsprozess hat damit eine neuerliche Steigerung erfahren.

Die neue Biographie erweist sich folglich als riskant, weil die Sinnhorizonte, auf die sie sich beziehen könnte, diffus geworden sind. Es existiert mithin kein einheitliches symbolisches Universum mehr, das die individuellen Entscheidungen synthetisiert und ordnet. Vielmehr bewegt sich der Einzelne durch eine Fülle unterschiedlicher Teilsysteme und 'Sinnprovinzen' und steht vor der Aufgabe, Konsistenz und Kontinuität der vielfältigen Erfahrungen, also biographische Identität, in zeitlicher Abschichtung erst herstellen zu müssen. Sie bürdet dem Individuum die Verantwortung für seine 'Bastelexistenz' auf. Das Nebeneinander konkurrierender Sinnofferten wird zu einem mehr oder weniger plausiblen Arrangement konkurrierender Sinnsysteme. Wesentlich dabei ist, dass die Integration all dieser optionalen Teilzeitaktivitäten zu einem Lebensganzen verbleibt, als Notwendigkeit ebenso wie auch als Möglichkeit. Der Zwang zum individuellen Sinnbasteln gleicht damit einem 'Patchworking', jenem ästhetischen Verfahren, das diverse vorgefertigte Sinnelemente zu einem neuen Assoziationsraum zu kombinieren intendiert:

"Das Individuum muß sich typischerweise zwischen konkurrierenden Sinnsystemen entscheiden - ohne sich damit zwangsläufig längerfristig zu binden. In jeder dieser Sinnprovinzen herrschen zwar eigene Relevanzen, Regeln und Routinen - mit prinzipiell auf die jeweiligen Belange beschränkter Geltung. Gleichwohl können diese heterogenen Orientierungen zu so etwas wie einer (ästhetischen) Gesamtfigur arrangiert werden: zu einem spezifischen *Lebensstil*."²⁴⁷

Wir wollen nun weiter verfolgen, welche Lösungen gefunden werden, die Erosion einer fremdreferenziell-teleologischen Identität zu kompensieren. Denn für die existenzielle Problematik des modernen Individuums ergibt sich aus einer totalisierten Kontingenz biographischer Entscheidungen

²⁴⁷ Hitzler/Honer (1994), 309.

und Maßstäbe ein doppeltes Problem: zum einen stellt sich die Frage, welche substantiellen Identitätsanker überhaupt noch verfügbar sind, zum anderen muss das Individuum auch einen prozeduralen Modus der Identitätskonstruktion finden, der dieser Art von Kontingenz angemessen ist. Wir werden noch prüfen müssen, ob mit dieser hohen unstrukturierten Reflexionslast nicht zuviel verlangt ist. Und die Frage, die sich daraus ergibt: welche Aufgaben stellen sich der Pädagogik in Zukunft, wenn sie die Individuen auf eine Gesellschaft vorbereiten will, die durch die Tendenz der Individualisierung der Subjekte gekennzeichnet ist?



"Es hat also der Mensch seine innere und äußere Umwelt selbst zu ordnen. Dafür zur Verfügung stehen ihm äußere Erfahrungen und inneres Rückerinnern. ... Und hinsichtlich der Ordnung gedenke, daß sich nur aus innerer Entschiedenheit treffende Formulierungen ergeben."

Gottfried Benn

3 Anspruchsindividualität und Individualisierung

In einer tour de force durch die individualisierte Gesellschaft, wie sie sich in einer differenzierungs- und akteurtheoretischen Perspektive darbietet, wollen wir zunächst präzisieren, unter welchen Bedingungen es den Subjekten zugemutet wird, sich als Individuum zu erleben und ihre Individualität zur Basis ihrer Selbstbeschreibung zu machen. Als Kurzformel gilt: Individualität ist *selbstbestimmte Einzigartigkeit*.

Dieser evaluative Anspruch wird von außen sowohl toleriert als auch temporär immer wieder eingefordert. Theoretisches Bindeglied ist dabei stets die funktionale Differenzierungsform moderner Gesellschaften: die Kombination aus diversifikatorischer Rollendifferenzierung und Polykontextualität, verbunden mit Durchorganisierung und Wachstumsdynamiken der Funktionssysteme. Dieses zentrale Strukturmuster - die zwangsläufige Genese und funktionale Erforderlichkeit einer individualistischen Identität bei gleichzeitigen Identitätsbedrohungen - ist der indisponible Rahmen, in den sich zum einen die Identität in substantieller und prozeduraler Hinsicht einfügen und der diese Identität zum anderen tragen muss.

Sie stellen an die individuelle Koordinations- und Integrationsleistung und mithin an die Biographie als bevorzugtes Medium der Reflexion von Identität erhöhte Anforderungsprofile.

Im Folgenden soll dann eine Serie theoretischer Überlegungen angestellt werden. Wir werden die akteurtheoretische Perspektive argumentationslo-

gisch mit drei Handlungsdimensionen moderner Gesellschaften verknüpfen, um den Institutionalisierungsgehalt von Individualität und deren Konsequenzen für die Sozialstruktur zu erfassen. Zur sozialen Institutionalisierung von Individualität gehören freilich auch Institutionen und Organisationen, die Individualität zur Pflicht machen und sich dem Individuum als Unterstützung dafür andienen. Funktionale Differenzierung kennzeichnet moderne Gesellschaften quasi primär durch ihren organisationalen Unterbau funktionaler Teilsysteme:

"... Die gesellschaftlich dominante Form der funktionalen Differenzierung hat ihre funktionalen Äquivalente in der Repräsentation von Einheit durch hierarchische Organisation und in organisational strukturierter Ungleichheit hinsichtlich der Teilnahme der Individuen an Gesellschaft."²⁴⁸

Wir haben daher die Vermutung, dass bei derartiger Verzahnung von funktionaler Differenzierung und anspruchshafter Selbstbestimmung diese allgemeintypischen Strukturmuster durch Kanalisierung der konkreten Ausprägung von Anspruchslagen einerseits selektiv wirken auf das, was tatsächlich als Anspruch erfahren und realisiert oder enttäuscht wird. Demnach generieren die Funktionssysteme und ihre Bürokratien fortlaufend Schablonen, nach denen Ansprüche gefertigt und realisiert werden. Andererseits changieren Organisationen aus Sicht ihrer Mitglieder in freiwilligen Binnen- und Außenverhältnissen nicht nur zwischen konformen Aktivitätsplattformen der Nutzenverfolgung und der Normbefolgung, sondern gleichermaßen zwischen Möglichkeiten ihrer eigenen Identitätsprofilierung. In dieser Hinsicht generieren Organisationen gleichsam "Spielfelder für kreative Individualitäten", die aber ebenso implizite Identitätsgefahren in sich bergen. Daraus ergeben sich für den bildungsinstitutionellen Kontext neue Zumutungen.

²⁴⁸ Krause (2001), 52.

3.1 Permutation von Inklusions- auf Exklusionsindividualität

Die Umstellung von stratifikatorischer auf funktionale Differenzierung als primäres Differenzierungsprinzip der Gesellschaft - dies wurde oben deutlich - hat zur Folge, dass das Individuum nicht mehr als 'ganze Person' in die einzelnen Funktionsbezüge der Gesellschaft einbezogen ist, sondern jeweils nur in funktionssystem-relevanten Kontexten. Niemand kann mehr ausschließlich an Zahlungen teilnehmen, eine ausschließlich juristische, politische, wissenschaftliche, familiäre oder religiöse Existenz bestreiten, sondern muss Zugang zu allen verschiedenen Teilsystemen haben,²⁴⁹ ohne aber einem dieser Systeme anzugehören:

"Man kann nicht Menschen den Funktionssystemen derart zuordnen, daß jeder von ihnen nur einem System angehört, also nur am Recht, aber nicht an der Wirtschaft, nur an der Politik, aber nicht am Erziehungssystem teilnimmt. Das führt letztlich zu der Konsequenz, daß man nicht mehr behaupten kann, die Gesellschaft bestehe aus Menschen; denn Menschen lassen sich offensichtlich in keinem Teilsystem der Gesellschaft, also nirgendwo in der Gesellschaft mehr unterbringen."²⁵⁰

Daraus ergibt sich die sowohl theorietechnisch als auch zeitdiagnostisch entscheidende Konklusion, dass der Mensch nicht mehr als Bestandteil der Gesellschaft aufgefasst wird, sondern - in der Luhmannschen Diktion 'exkludiert' - in der Umwelt des Gesellschaftssystems angesiedelt werden muss. Dass das Individuum nicht mehr als gesellschaftliches Wesen, als Teil der Gesellschaft verstanden werden kann, sondern sich durch die Auslagerung in die Umwelt des Gesellschaftssystems auszeichnet, bedeutet zugleich, dass es nicht mehr durch soziale *Inklusion*, sondern durch soziale *Exklusion* charakterisiert ist:

²⁴⁹ "Der letzte derart konzipierte Fall, den man um 1800 noch für unmöglich hielt, war die Hausfrau und Mutter der bürgerlichen Familie. Auch das ist inzwischen ein abgeschlossenes Kapitel" (Luhmann (1980), 30).

²⁵⁰ Luhmann (1997a, Bd. 2), 744.

" 'Inklusion' bezeichnet dann die innere Seite der Form, deren äußere Seite 'Exklusion' ist. Von Inklusion kann man also nur sprechen, wenn es Exklusion gibt."²⁵¹

Inklusion, verstanden als Teilhabebedingung an sozialer Kommunikation, bezeichnet die Art und Weise, wie Kommunikation auf Subjekte zugreift, das heißt wie Gesellschaften, Organisationen und Interaktionen Personen thematisieren, in Anspruch nehmen, anschlussfähig halten und nicht zuletzt ansprechbar machen. "Inklusion erreicht, wer kommunizieren kann, was man kommunizieren kann",²⁵² heißt es bei Luhmann lapidar. Was man kommunizieren kann, hängt wesentlich von den jeweiligen Erwartungsstrukturen sozialer Systeme ab, *wer* es kommunizieren kann, verweist auf die Zugangsbedingungen zu bestimmten sozialen Zusammenhängen. Nun, moderne Gesellschaften zeichnen sich durch eine Radikalisierung von Inklusionsprogrammen aus. Sie fordern die Herstellung von Einheitlichkeit, die sich aus der semantischen Kombination der Gleichheits- und Fortschrittsidee speist. Diese formulieren quasi das Minimalprogramm, das es dem Einzelnen ermöglichen soll, an basalen Leistungen der Funktionssysteme partizipieren zu können. Komplementär zu diesen teilsystemischen Publikumsrollen konstituieren sich Leistungsrollen, die als Pendant dazu nicht nur einem immer größeren Teil von Gesellschaftsmitgliedern offen stehen, vielmehr werden die gesellschaftlichen Subjekte als Empfänger teilsystemischer Leistungen und teilweise auch als Partizipanten von Entscheidungsfindungen über deren Leistungsproduktion in die verschiedenen Teilsysteme integriert:

"Im Prinzip sollte jeder rechtsfähig sein und über ausreichendes Geldeinkommen verfügen, um an Wirtschaft teilnehmen zu können. Jeder sollte als Teilnehmer an politischen Wahlen auf seine Erfahrungen mit Politik reagieren können. Jeder durchläuft, soweit er es bringt, zumindest die Elementarschulen. Jeder hat Anspruch auf ein Minimum an Sozialleistungen, Krankenpflege und ordnungsgemäße Beerdigung. Jeder kann, ohne von Genehmigungen abzuhängen, heiraten. Jeder kann einen religiösen Glauben wählen oder es las-

²⁵¹ Luhmann (1995b), 241.

²⁵² Luhmann (1998a), 346.

sen. Und wenn jemand seine Chance, an Inklusion teilzunehmen, nicht nutzt, wird ihm das individuell zugerechnet."²⁵³

Dieser im obigen Zitat vollzogene Wandel von 'sollte-' zu 'kann-' Formulierungen verdeutlicht, dass es sich sowohl um Verpflichtungen der Funktionssysteme gegenüber den Individuen handelt, sie so auszustatten, dass ihnen eine Teilnahme am politischen, wirtschaftlichen und sozialen Geschehen ermöglicht wird, als auch um bereitgestellte Optionen, zwischen denen sich der Einzelne zu entscheiden hat. Nimmt der Einzelne keines dieser grundversorgenden Angebote in Anspruch, muss er dies individuell verantworten. Die nicht genutzten Möglichkeiten werden ihm im Zweifelsfalle nicht nur zu-, sondern auch vorgerechnet. So drängt das Inklusionsangebot mit sanfter Gewalt auf Inanspruchnahme. Im Falle der Nichtinanspruchnahme macht sich das Individuum der *selbstverschuldeten Exklusion* schuldig. Insofern hat Inklusion, ist funktionale Differenzierung erst einmal etabliert, eine erzwingende Struktur. "Das Prinzip der Inklusion ersetzt jene Solidarität, die darauf beruhte, daß man einer Gruppe und nur einer Gruppe angehörte."²⁵⁴ Denn niemand kann sich letztendlich den Funktionssystemen dauerhaft entziehen.²⁵⁵ Und in dieser Mischung aus Mindestanforderungen und Optionen ist auch das beschrieben, was von Beckscher Seite - wir haben dies in Kapitel 2 gesehen - als Individualisierung gefasst wird.

Inklusionsbedingungen hängen im Wesentlichen von der gesellschaftlichen Differenzierungsform ab. In segmentär und stratifikatorisch differenzierten Gesellschaften - wir sind bereits darüber informiert - wird die Identi-

²⁵³ Luhmann (1997a, Bd. 2), 625.

²⁵⁴ Luhmann (1980), 31.

²⁵⁵ Diese Unhintergebarkeit gilt für Luhmann freilich nicht für die Kunst und Religion. Auf sie kann der Einzelne getrost verzichten, auch wenn er dann in Kauf nimmt, ungetröstet durchs Leben zu gehen: "Während kein Individuum auf Teilnahme an Ökonomie, Erziehung, an Rechtsschutz verzichten kann und Inklusion in diese Funktionssysteme praktisch erzwungen wird, gilt für Religion (wie zum Beispiel auch für Kunst) das Gegenteil. Man kann geboren werden, leben und sterben, ohne an Religion teilzunehmen; und auch wenn die Religion sagen wird, daß dies alles in Gottes Welt geschieht, kann der einzelne dies schadlos ignorieren. Die Möglichkeit religionsfreier Lebensführung ist als empirisches Faktum nicht zu bestreiten, und das Religionssystem findet sich mit dieser Tatsache konfrontiert" (Luhmann (1998b), 349).

tät einer Person noch direkt aus der Zugehörigkeit zu *einem* Stamm, *einem* Clan oder *einer* Familie abgeleitet, also durch Identifikation des Einzelnen mit einer fest umrissenen sozialen Adresse versehen:

"Man gehört zu einer Gesellschaft aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Kaste, zu einem Stand, einer bestimmten Schicht, die über Inklusion/Exklusion, und das heißt vor allem: über Endogamie, geschlossen wird."²⁵⁶

Die individuelle Position des Einzelnen basiert auf einer univoken zugeschriebenen sozialen Position, codiert nach jenem stabilen Schichtencodex, dessen Zuordnung zu sozialen Strukturen die gesamte Existenz, das Individuum mit all seinen verschiedenen Möglichkeiten betrifft, an gesellschaftlicher Kommunikation zu partizipieren. "Stratifikation beruht immer auch auf einer Beschränkung des Zugangs zu Statuspositionen."²⁵⁷ Inklusion erfolgt durch eine präzise, alternativlose gesellschaftliche Zuweisung und Einordnung in gruppenanalog gebaute multifunktionale Einheiten wie Familien, Haushalte, Klöster, Zünfte oder funktionale Äquivalente, die der je individuellen Existenz einen festen Platz innerhalb der sozialen Struktur zuweisen, so dass deren Individualität keiner Thematisierung bedarf:

"Die Individualität ist mit Namen, Bekanntsein, Rechten und Pflichten und vor allem mit Aufgehobensein in einem Kontext von Leistungen und Gegenleistungen durch soziale Inklusion gegeben."²⁵⁸

Diese dermaßen vorregulierte Konkretisierung der sozialen Positionierung erfordert vom Einzelnen dann nur noch, dass deren normative Vorgaben die Möglichkeiten bieten, den Erwartungen mehr oder weniger gerecht zu werden. Der wesentliche Unterschied von stratifizierten zu segmentären Gesellschaften besteht allerdings darin, dass die Gruppenzugehörigkeit der Person, also ihr Zugeordnetsein zu einem sozialen System, nicht mehr die Zuordnung zu einer alternativlosen Gruppe ist, deren Gruppengrenzen gleichsam auch Gesellschaftsgrenzen bilden. Die Bezugsgröße ist nicht

²⁵⁶ Luhmann (1995b), 243.

²⁵⁷ Luhmann (1998b), 156.

²⁵⁸ Luhmann (1998b), 156.

mehr die Gesellschaft als Ganze, sondern das jeweilige hierarchisierte Teilsystem, dem die Person nun - ebenso alternativlos - zugehört:

"Segmentäre und stratifikatorische Differenzierung sind darauf angewiesen, Personen je einem der Teilsysteme zuzuordnen. Entsprechend setzt sich in segmentären Gesellschaften unter der Bedingung von Exogamie in der Generationenfolge das Einfamilienprinzip durch. In geschichteten Gesellschaften wird innerhalb der Schicht geheiratet, so daß die Schichten ... rekrutierungsmäßig autonom sind. Auch wo Mobilität vorkommt, gehört die Person im Prinzip einer und nur einer Schicht an. *Die Identität der Person beruht in diesem Sinne auf ihrem 'Stand' - also direkt auf dem Prinzip sozialer Differenzierung.*"²⁵⁹ [Hervorhebung; K. S.]

So lässt die vormoderne Differenzierung der Gesellschaft in ungleiche Schichten die Grenzen der gesellschaftlichen Teilsysteme noch parallel zu den Grenzen zwischen den Individuen verlaufen. Die Gesellschaft und ihre innergesellschaftlichen Grenzen selbst ermöglichen so den Boden für eine stabile, an konkreten Rollen und Erfordernissen ausgerichtete Identität. Wenn man mit Luhmann sagen kann, dass jedes Teilsystem in der hierarchischen Ordnung durch die eindeutige Leitdifferenz *oben/unten* seinen Platz im Ganzen kennt, so gilt dies erst recht für die dort agierenden Subjekte. Die Individuen auf der Ebene stratifizierter Gesellschaften heben sich nicht entscheidend von ihrer gesellschaftlichen Umwelt ab, erfahren also noch nicht jene radikale Differenz zur Gesellschaft, wie sie für die Moderne charakteristisch werden sollte. Sie nehmen nicht eine individuelle Einzigartigkeit im Sinne einer Abgrenzung zur gesellschaftlichen Umwelt in Anspruch, denn das hieße: 'aus der Ordnung herausfallen. Privatus heißt inordinatus'.

Die Inklusion in segmentären und stratifizierten Gesellschaften lässt sich letztendlich nach dem Integrationsparadigma fassen: Weil in beiden Differenzierungsformen die Inklusion dem Differenzierungsprinzip folgt, erfolgt der Zugriff dieser Gesellschaftstypen auf ihr Personal sowohl durch die Ermöglichung individueller Internalisierung sozial integrierter Norm- und

²⁵⁹ Luhmann (1980), 30.

Wertmuster als auch durch eine so hergestellte Parallelisierung individueller Aspiration und sozialer Reproduktionsbedingungen.

Mit dem Übergang zur funktional differenzierten Gesellschaft ändern sich die Inklusionsbedingungen radikal. Die 'Totalkonditionierung' des Individuums mit ihrer weitestgehenden Orientierung an tradiertem, gruppenspezifischem Regelwissen entfällt unter Bedingungen funktionaler Differenzierung zu Gunsten einer 'Selbstkonditionierung'. Wird in den ersten beiden Differenzierungsformen die Inklusion mit der gesellschaftlichen Struktur gewissermaßen parallelisiert, so gilt hingegen für die funktionale Differenzierung der Gesellschaft: "Individualanlagen liegen *quer* zur Unterscheidung von System und Umwelt."²⁶⁰

Da die funktionale Differenzierung die Gesellschaft nicht in gruppenanalog gebaute Systeme aufteilt, sondern in kommunikative Systeme, deren 'differentiae specificaе' in der exklusiven Erfüllung je einer gesellschaftlichen Funktion zu sehen sind, verlangt die moderne Gesellschaft von den Akteuren jene gleichzeitige Zugehörigkeit zu ihren verschiedenen Funktionssystemen. So wird das Individuum erstmalig nicht mehr durch Unteilbarkeit, sondern durch seine Teilbarkeit definiert. Genau auf eine solche multiple Existenz aber, die mit den Mitteln der Stratifikation nicht zu behandeln ist, weil jene innergesellschaftlichen Grenzziehungen parallel zur Selbstidentifikationsfolie verlaufen,

"reduziert die funktionale Differenzierung die persönliche Existenz. Sie kann Personen nicht mehr den Teilsystemen zuordnen in dem Sinne, daß eine Person einem und nur einem Teilsystem angehörte - die eine etwa eine rein juristische Existenz führte, die andere nur erzogen würde".²⁶¹

Funktionale Differenzierung bringt vielmehr eine Form der Multiinklusion hervor, denn nicht mehr durch Zuordnung der Person zu nur *einem* gesellschaftlichen Teilsystem nimmt die Person an gesellschaftlicher Kommunikation teil, nun gilt zumindest nominell:

²⁶⁰ Beck (1986), 218.

²⁶¹ Luhmann (1980), 30.

"Jede Person muß danach Zugang zu allen Funktionssystemen erhalten können je nach Bedarf, nach Situationslagen, nach funktionsrelevanten Fähigkeiten oder sonstigen Relevanzgesichtspunkten. Jeder muß rechtsfähig sein, eine Familie gründen können; politische Macht mitausüben oder doch mitkontrollieren können, jeder muß in Schulen erzogen werden, im Bedarfsfalle medizinisch versorgt werden, am Wirtschaftsverkehr teilnehmen können. ... Die universelle Inklusion wird mit den Wertpostulaten wie Freiheit und Gleichheit idealisiert; sie ist in Wahrheit natürlich keineswegs freigestellt oder gleich verteilt, aber sie ist durch die Differenzierungsform der Gesellschaft nicht mehr vorreguliert."²⁶²

Derartige Aussagen verweisen darauf zu prüfen, ob Inklusion tatsächlich in allen gesellschaftlichen Teilsystemen stattfindet und tatsächlich die Idee einer Jedermanns-Besserstellung impliziert. Annahmen zufolge, die es im weiteren Verlauf noch umfassender empirisch zu studieren gilt, gibt es möglicherweise gemäß dem systemischen Grundgedanken teilsystemvergleichende Inklusionsintensitäten und -modi bis hin zu Rückschritten der Inklusion, die in einer dauerhaften oder temporären, freiwilligen oder unfreiwilligen Re-Exklusion von bestimmten Publikums- und Leistungsrollen kulminieren. Wir kommen an anderer Stelle darauf zurück.

Analog zu den gesellschaftlichen Teilsystembildungen selbst, die sich über die zunehmende Referenz auf sich selbst voneinander weg differenziert haben, spielt die Selbstbeobachtung von Individuen eine im Modernisierungsprozess entscheidende Rolle. Individualität wird radikal auf Selbstreferenz verwiesen, auf die Orientierung und Aufrechterhaltung der eigenen, der psychischen Autopoiesis, die ihre Kontinuität gewissermaßen gegen die Diskontinuität einer sozialen Umwelt behaupten muss, zu deren wesentlichen Reproduktionsbedingungen es gehört, gerade nicht auf 'ganze Personen', sondern ausschließlich auf funktions-, organisations- oder interaktionsspezifische Kommunikationen zurückzugreifen. Denn so sehr sich die konkreten Inklusionsformen der verschiedenen funktionalen Teilsysteme auch unterscheiden, so ist doch allen gemein, dass sie aus-

²⁶² Luhmann (1980), 31. Nach einer ähnlichen Aufzählung zum Prinzip der *Inklusion* fährt Luhmann fort: "In all diesen Hinsichten sind Chancengleichheit und Freiheit der Auswahl unzulänglich realisiert. Wenn darüber geklagt wird, wird aber übersehen, daß die Realisierung solcher Ansprüche die Selbstfindung des Einzelnen nicht erleichtern, sondern erschweren würde" (Luhmann (1995b), 139).

schließlich ihr jeweiliges Bezugsproblem abarbeiten und keinerlei Integration respektive Inklusion in das gesamtgesellschaftliche Gesamtsystem anbieten.

Dieser Mangel an Vorregulierung hat nicht nur Einflüsse auf die kontingente, bei jedem anders ausfallende Kombination von Inklusions- und Zugehörigkeitsmerkmalen bezüglich gesellschaftlicher Subsysteme; er hat auch Auswirkungen auf die Art und Weise, wie die Person sich selbst identifiziert, das heißt wie sie ihrer personalen Individualität eine Identität verleiht. Die neue Ordnung der Inklusion führt damit zu einer dramatischen Veränderung im Selbstverständnis der Individuen. Die innergesellschaftlichen Teilsystemgrenzen verlaufen nicht mehr kongruent zu persönlichen Lebenslagen. Vormoderne Grenzziehungen zwischen Schichten, Personen, typisierten Individuallagen und mehr oder weniger fest gefügten Lebensformen erodieren. In funktional differenzierten Gesellschaften gehen die Teilsystemgrenzen - wie Beck aus der Perspektive gesellschaftlicher Handlungssubjekte treffend formuliert - durch die Individuen hindurch:

*"Alles, was in systemtheoretischer Perspektive getrennt erscheint, wird zum integralen Bestandteil der Individualbiographie: Familie und Erwerbsarbeit, Ausbildung und Beschäftigung, Verwaltung und Verkehrswesen, Konsum, Medizin, Pädagogik usw. Teilsystemgrenzen gelten für Teilsysteme, aber nicht für Menschen in institutionenabhängigen Individualanlagen. ... Die Teilsystemgrenzen gehen durch die Individuallagen hindurch."*²⁶³

Dies hat für die soziale Lagerung des Individuums die Konsequenz, dass sich die gesellschaftlich voneinander weg differenzierten funktionalen Teilsystemperspektiven in individuellen Lebenslagen wieder bündeln. Von der Systemreferenz der Gesellschaft her gesehen, also dem Bereich, in dem Individuen an der Kommunikation funktional ausdifferenzierter Teilsysteme partizipieren, werden eben nicht mehr ganze *Individuen* in die gesellschaftlichen Teilsysteme inkludiert, sondern lediglich rollen- bzw. inklusi-

²⁶³ Beck (1986), 218.

onsspezifische Teilaspekte der Person, die dann aus den jeweiligen teilsystemischen Perspektiven als "*Dividuum*" erscheint:

"Der Name für die Einheit des Zerlegten mag das Mythologem 'Individuum' sein; aber gleichzeitig, was man darunter verstehen könnte, besser und genauer spräche man vom Dividuum."²⁶⁴

Dieser Rückgriff auf partikulare Identitäten blendet die Gesamtpersönlichkeit ausdrücklich aus; der Inklusionsbereich ist letztlich nur je an einem *Teil* (Dividuum) des *Unteilbaren* (Individuum) interessiert - der "Rest" wird dem Zugriff funktionspezifischer Konditionierung entzogen. Dabei bedingen sich funktionale Erfordernisse des Gesellschaftssystems und der (In-)Dividualität gegenseitig. Während sich die " 'dividuelle' Existenz ... parasitär zum Gesellschaftssystem"²⁶⁵ verhält, indem sie die Disparität der Teilsystemperspektiven dazu nutzen kann, sich einer generellen Konditionierung durch Gesellschaft zu entziehen, nutzt das Gesellschaftssystem seinerseits das multiple Selbst, um die Komplexität von Situationen handhabbar zu halten. Die Wechselseitigkeit des selektiven Zugriffs auf die Gesellschaft respektive auf das Individuum ermöglicht erst sowohl die spezifisch moderne Form individualisierter Lebenslagen als auch die funktionale Differenzierung:

"*Auf der einen Seite* bringt erst der selektive Zugriff der Gesellschaft auf den Menschen jene Form moderner Individualität hervor, die durch Begleitsemantiken der Individualität, der Menschen- und Bürgerrechte und der Gesellschafts- und Staatsferne einer privaten Sphäre kulturell gestützt wird. *Auf der anderen Seite* kann sich Gesellschaft erst dadurch an Funktionsgrenzen differenzieren und somit die hohe Komplexität und Pluralität der Moderne bewältigen, daß Personen selektiv, d.h. funktionspezifisch auf ihre zentralen Instanzen zugreifen und auf vollständige Inklusion/Integration nicht mehr angewiesen sind."²⁶⁶

Selbstverständlich sind die Angabe der sozialen Konstellationen als Merkmalsbestimmung der 'Unteilbarkeit' - wie etwa einst den Verweis auf den Geburtsstand, das Geschlecht, die Schichtzugehörigkeit der Familie,

²⁶⁴ Fuchs (1992), 204.

²⁶⁵ Fuchs (1992), 204.

²⁶⁶ Nassehi (1999), 115.

die Lage der Verwandtschaftsbeziehungen und Loyalitätsbindungen, die geographische Lokalisierung, die Nationalität usw.²⁶⁷ - auch heute noch gängige Muster und Angaben mit denen Individuen attachiert werden bzw. sich selber identifizieren,²⁶⁸ aber die sich einst an diesen Kriterien bemessene stabile Verortung und charakteristische Zuverlässigkeit büßt ihre Aussagekraft ein:

"Die Gesellschaft bietet ihnen ... keinen sozialen Status mehr, der zugleich das definiert, was der Einzelne nach Herkunft und Qualität 'ist'. Sie macht die Inklusion von hochdifferenzierten Kommunikationschancen abhängig, die untereinander nicht mehr sicher und vor allem nicht mehr zeitbeständig koordiniert werden können."²⁶⁹

Entscheidend sind bei der heutigen Bestimmung eines Individuums nicht mehr primär "*seine Beziehungen zu anderen*, sondern ... *seine Beziehung zu sich selbst* und ... seine auf Grund dieser Selbstbeziehung *erworbenen Eigenschaften*".²⁷⁰ Funktional differenzierte Gesellschaften verfügen folglich über keine so eindeutigen Zuordnungsregeln mehr, da Personen nun *gleichzeitig* in verschiedenen Funktionssystemen inkludiert sind. Solche Systemdifferenzierungen evozieren eine allmähliche Auflösung der schichtmäßigen Festlegung von Rollen und zugleich ein höheres Maß an Variationen und Rollendifferenzierungen. Dadurch muss sich die Person in jene verschiedenen sozialen Publikums- und Leistungsrollen aufteilen, muss etwa als Konsument, Angeklagter, Kläger, Tourist, Organspender, Vater usw. in Erscheinung treten. Eine Rolle allein genügt nicht mehr, vielmehr muss das Individuum die Fähigkeit entwickeln,

"sich in mehrere Selbsts, mehrere Identitäten, mehrere Persönlichkeiten zu zerlegen, um der Mehrheit sozialer Umwelten und der Unterschiedlichkeiten der Anforderungen gerecht werden zu können. ... Es benötigt ein musikalisches Selbst für die Oper, ein strebsa-

²⁶⁷ Vgl. Luhmann (1998b), 178.

²⁶⁸ Anstatt dass askriptive Merkmale an Bedeutung verloren hätten, muss man konzedieren, dass sie derzeit eher wieder an Attraktivität zu gewinnen scheinen, wie etwa in Bewerbungsauswahlverfahren von Unternehmen im Beschäftigungssystem deutlich wird. Dies wird meines Erachtens von den Modernisierungstheorien eher unterschätzt. Siehe zur Weiterführung dieses Gedankengangs Kapitel 4.2.3.

²⁶⁹ Luhmann (1997a, Bd. 2), 625.

²⁷⁰ Luhmann (1995b), 126.

mes Selbst für den Beruf, ein geduldiges Selbst für die Familie. Was ihm für sich selbst bleibt, ist das Problem seiner Identität".²⁷¹

Dabei interessieren sich weder die Gesellschaft noch die jeweiligen Funktionssysteme für die 'ganze Person'. Sie nehmen den Einzelnen nur in einem funktionsrelevanten Ausschnitt seiner Lebensführung in Anspruch. Soziale Systeme behandeln Individuen im Prinzip als *gleich gültig*. Solange sie die von System zu System variierenden Inklusionsbedingungen erfüllen, verhalten sie sich gegenüber dem "Rest" der Person *gleichgültig*. Sie sorgen sich weder um die Rolle des Einzelnen in den jeweils anderen Funktionssystemen, noch interessieren sie sich dafür, wie der Einzelne es arrangiert, die divergenten Rollen für sich zu einem sinnhaften Format zu bündeln.²⁷²

"Funktionale gesellschaftliche Differenzierung löst einen Typus der Integration ab, der auf die Einbeziehung des ganzen Menschen in einen wohlgeordneten gesellschaftlichen Zusammenhang abgestellt ist. Der Weg des dekomponierten Menschen zurück in die Gesellschaft ist nur noch selektiv möglich. Der Mensch kann nur noch selektiv an den in der Gesellschaft ausdifferenzierten und darin differenzierten sozialen Systemen teilnehmen."²⁷³

Erst in dem Moment, da Individuen nicht mehr als Bestandteil der Gesellschaft in einem Teilsystem fest verortet sind, sondern von 'vornherein extrasozietal gedacht werden', kann die Gesellschaft in unterschiedlicher Weise auf die Individuen zugreifen, sie in den miteinander konfligierenden Rollenerwartungen wahrnehmen. Funktionale Differenzierung betreibt sozusagen die *Exklusion* der Individuen aus der Gesellschaft, um sie dann wieder unter je spezifischen Gesichtspunkten zu inkludieren. Damit

²⁷¹ Luhmann (1998b), 223.

²⁷² Das erinnert uns noch einmal an das schon von Max Weber gesehene Problem, dass der Einzelne mit den verschiedenen 'Wertsphären' so zu jonglieren wissen muss, dass dabei eine sinnhafte Lebensführung noch möglich ist (Vgl. hierzu Kapitel 2.1).

²⁷³ Krause (2001), 63. Allerdings dürfte die Inklusionsstärke bzw. -vielfalt, wenn schon nicht mehr hinsichtlich der Geschlechterdifferenz, so doch hinsichtlich verschiedener Altersstufen durchaus verschieden ausfallen. Die unterschiedlich ausgeprägte Teilhabe an den einzelnen Funktionsbereichen je nach Lebensalter tritt m. E. dem - auch von Luhmann konzidierten - höchst unterschiedlichen *Partizipationsgrad* nach Schichtzugehörigkeit hinzu.

"sprengt"²⁷⁴ sie gleichsam die Einheit der Person, weil diese nunmehr nur noch mit jeweils funktionsrelevanten Ausschnitten ihrer Lebensführung in die Funktionssysteme einbezogen wird.

Für Individuen in modernen Gesellschaften wird damit normal, was in vormodernen Gesellschaften noch als Abweichung, ja als Monstrosität gegolten hätte: das Leben einer 'Mischindividualität'. Sie müssen an allen Funktionssystemen partizipieren können, je nachdem, in welchem Funktionsbereich und unter welchem Code ihre Kommunikation eingebracht wird:

"Muß dagegen, wie in der modernen Gesellschaft, die Individualität von vornherein extrasozietal gedacht werden, kann die Differenzierung des Gesellschaftssystems sich auf unterschiedliche Formen der Inklusion von Individuen (als Wähler, als Patienten, als Leser, als Kunstgenießer etc.) stützen. Dann liegt das Problem in der Partizipation von bereits individualisierten Individuen, und dafür müssen, je nach Funktionsbereich, unterschiedliche Angebote entwickelt werden, soll nicht die viel befürchtete Entfremdung zum Prinzip werden."²⁷⁵

Diese Partialinklusion führt neben ihrer nicht mehr umfassenden sozialen Platzierung zu einer zunehmenden Individualisierung der Einzelperson: zu größerer Verschiedenheit der Erfahrungshorizonte, zu stärkeren Unterschieden in den Biographien und den persönlichen Strategien der Lösung oder Vermeidung von Rollenkonflikten; mit all dem auch zu einem deutlicherem Bewusstsein der je persönlichen Eigenart und zur Erwartung, dafür Anerkennung zu finden:

"... [U]nd daraus erklärt sich, daß diese Gesellschaft mehr Individualität verspricht und erzeugt als jede Gesellschaft vor ihr. ... Vielmehr ist es die Gesellschaft selbst, die durch den evolutionären Prozeß zunehmender Differenzierung die Individualität der Individuen steigert und infolgedessen für die 'Institutionalisierung' des Individualismus Sorge tragen muß."²⁷⁶

²⁷⁴ Fuchs (1992), 213.

²⁷⁵ Luhmann (1998b), 160.

²⁷⁶ Luhmann (1998b), 151.

Die Ausdifferenzierung des Gesellschaftssystems in Subsysteme hat nicht nur eine Gesellschaft ohne Zentrum und Koordination, die eine Integration und damit wechselseitige Konditionierung der Teilsysteme ausschließt, zur Folge, was im Falle der Nichtzentralisierbarkeit der Zuständigkeit für Individualität als Vorteil gelten kann, im Falle der Nichtzentralisierung ökologischer Kompetenzen als Problem, sondern eben auch eine nicht eindeutige und totalitäre Einordnung des Einzelnen in die Gesellschaft. Die Kommunikationen, an denen der Einzelne teilnimmt, werden nicht mehr einem Gesamtschema untergeordnet, sondern nur noch der Koordinationsleistung von Einzelnen unterstellt. Die Teilnahme ist dabei grundsätzlich eine nur mögliche, dabei temporär universell immer wieder mögliche und dauerhafter nur partikular mögliche:

"Das heißt aber jetzt, daß die konkreten Individuen nicht mehr konkret placiert werden können. Sie ... müssen sich an all diesen Kommunikationen beteiligen können und wechseln entsprechend ihre Kopplungen mit Funktionssystemen von Moment zu Moment."²⁷⁷

Dennoch muss das Individuum in einer funktional differenzierten Gesellschaft genau darüber Bescheid wissen, welche Forderungen es an welches Funktionssystem in welcher Form richten kann, um sich unnötigen Aufwand und mögliche Frustrationen zu ersparen. Ebenso müssen aber umgekehrt die Funktionssysteme wissen, auf welchem Wege und mit welchen Mitteln sie die Individuen erreichen können, wenn sie deren notwendige Beiträge zu ihrem Fortbestehen abrufen wollen.

Durch die Tatsache, dass die Individuen in die Funktionslogik der Teilsysteme nicht mehr steuernd eingreifen können, begegnen diese ihnen gleichsam mit Zurückhaltung bei Fragen der individuellen Lebensführung, wobei dies von den Individuen nicht notwendig als Befreiung und Entlastung wahrgenommen werden muss. Die tatsächlich zu beobachtende Unpersönlichkeit durch partielle Inklusion kann dem Individuum einerseits einen Zuwachs an Individualität verschaffen, weil es sich strukturell der

²⁷⁷ Luhmann (1997a, Bd. 2), 624f.

Überwachung durch die Aufteilung in Funktionsbereiche entziehen kann. Damit steigt die generelle Handlungsfreiheit des Einzelnen. Für die Person resultieren daraus persönliche Vorteile, die sich in einer Art gegenseitigem Steigerungszusammenhang auszeichnet: in doppelter Hinsicht stehen der Person im Vergleich zu tradierten Gesellschaftsformen mehr Möglichkeiten zu unpersönlicheren *und* intensiveren persönlichen Beziehungen gegenüber. Andererseits kann diese Zurückhaltung der Funktionssysteme auch als Überforderung, als illegitime oder unerwünschte Indifferenz erlebt werden.

Deutlich wird jedenfalls, dass Freiheitszuwächse auf beiden Seiten zu konstatieren und auch als wechselseitige Indifferenz reformulierbar sind. So geht Luhmann von einer für die moderne Gesellschaft "*größeren Distanz zwischen psychischen und sozialen Systemen*"²⁷⁸ aus, die beiden Seiten eine stärkere Unabhängigkeit - oder wenn man so will - Freiheit voneinander beschert.

Wenn also Differenzierungsform und soziale Lagerung nicht mehr koinzidieren, wenn also - systemtheoretisch formuliert - psychische und gesellschaftliche Autopoiesis anders als in vormodernen Gesellschaften 'quer' zueinander liegen, müssen sich die Individuen gewissermaßen *außerhalb* des Inklusionsbereichs der Funktionssysteme Formen der Selbstbeobachtung erschließen. Das hat zur Folge, dass im Exklusionsbereich der *individuelle*, also der *unteilbare* Bereich persönlicher Selbstbeschreibungen auftaucht. Diese Formen müssen zum einen dazu geeignet sein, die Differenz von *Dividualität* im Inklusionsbereich und *Individualität* im Exklusionsbereich handhabbar zu machen.

Exakt hier ist die Funktionsstelle spezifischer Selbstthematizationstechniken angesiedelt, die sich paradoxerweise sowohl *mit* als auch *gegen* die

²⁷⁸ Luhmann (1995b), 99. Dies ist eine entscheidende Differenz gegenüber Beck's Ansatz, der umgekehrt von einer "*Unmittelbarkeit von Individuum und Gesellschaft*" (Beck (1986), 118) ausgeht, wodurch jede der beiden Seiten durch die Ereignisse im jeweils anderen Bereich unmittelbar beeinflusst wird. Gerade durch die von Beck konstatierte Erosion des intermediären Bereichs, der eine Art Pufferzone zwischen Individuum und Gesell-

Gesellschaftsstruktur im Gefolge der funktionalen Differenzierung entwickelt. Zum anderen müssen solche Selbstthematisierungstechniken auch dazu dienen, den exkludierten Bereich der Teilhabe des Individuums am sozialen Verkehr so stabil zu halten, dass die Erwartungen im Inklusionsbereich mehr oder weniger erfüllt werden können. Die Reziprozität des Inklusions- und Exklusionsbereichs hat damit die Funktion, die Gesellschaft davon zu entlasten, die Individualität des Individuums vollständig zu konditionieren. Sie führt umgekehrt dazu, Individuen aus dem Bestimmungsbereich gesellschaftlicher Kontrolle so weit zu entlassen, dass die Reproduktion der Teilsysteme von individualisierender Kommunikation weitestgehend freigehalten wird. Das bedeutet:

"Das Verhältnis von Inklusion und Exklusion ist also nicht als *Entweder/Oder* zu fassen, sondern als Zwei-Seiten-Form *Exklusions-/Inklusionsindividualität*."²⁷⁹

Die Inklusion in moderne Gesellschaften erfolgt also in der Form, dass die Individualität sich jenseits ihrer jeweiligen kommunikativen Anschlussfähigkeit erweisen muss. Ist Inklusion der Mechanismus, "nach dem im Kommunikationszusammenhang Menschen *bezeichnet*, also für relevant gehalten werden",²⁸⁰ dann findet die Reflexion des Individuums auf seine Individualität in der Tat jenseits der vielfältigen Zugriffe der Gesellschaft auf die Komplexität von Individuen statt, als *Exklusion* nämlich. Diese Formulierung ist im Übrigen keineswegs im Sinne einer Mangeldiagnose zu verstehen, sondern als bloße Beschreibung eines neuartigen Verhältnisses von psychischer und sozialer Selbstreferenz, deren wechselseitige Konditionierung nun in freigesetzten Formen einer neuen Reziprozität erfolgt:

"Da die Gesellschaft aber nichts anderes ist als die Gesamtheit ihrer internen System/Umwelt-Verhältnisse und nicht selbst in sich selbst als Ganzes nochmals vorkommen kann, bietet sie dem Einzelnen keinen Ort mehr, wo er als 'gesellschaftliches Wesen' existiert."

schaft gebildet hat, prallen Individuum und Gesellschaft ungeschützt aufeinander und erzeugen damit Reibungsflächen, aus denen endliche Konfliktherde resultieren.

²⁷⁹ Nassehi (1999), 122.

²⁸⁰ Luhmann (1995b), 241.

tieren kann. Er kann nur außerhalb der Gesellschaft leben, nur als System eigener Art in der Umwelt der Gesellschaft sich reproduzieren, wobei für ihn die Gesellschaft eine dazu notwendige Umwelt ist. *Das Individuum kann nicht durch Inklusion, sondern durch Exklusion definiert werden.*²⁸¹ [Hervorhebung; K. S.]

Halten wir als Ergebnis fest: Aus der Perspektive funktionaler Differenzierung erfolgt die Inklusion von Individuen durch die partielle Einbindung in funktionsspezifische Kommunikations- und Handlungskontexte. Diese partielle, vollständig auf die gesellschaftliche Funktion bzw. teilsystemspezifische Leistung abgestellte Inklusion, gibt einen Exklusionsbereich frei, in dem organisationsabhängige Lebenslagen durch individualisierende Formen der Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung gebündelt werden. Während sich Individuen im Exklusionsbereich mit ganz neuen Anforderungen an die eigene Person konfrontiert sehen und die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und Verbänden als zunehmend kontingent empfinden, befinden sie sich stets schon im Horizont des Inklusionsbereich der Gesellschaft.

Was sich mit Beck als 'institutionenabhängiger Individualisierungsprozess'²⁸² bezeichnen lässt, ist letztlich nicht unbedingt der Widerspruch als der er oft präsentiert wird. Vielmehr ist diese Institutionenabhängigkeit gerade die inkludierende Seite jener exkludierenden Individualisierung, die sowohl traditionale Bindungen zunehmend auflöst als auch für die nahezu obligatorische Einbindung in funktionale Teilsysteme sorgt. Denn jeder Einzelne nimmt fast automatisch an Politik, Recht, Wirtschaft, Erziehung etc. teil und findet sich damit immer schon in institutionenabhängigen Lebenslagen vor. Lebensläufe und Lebenslagen befinden sich dann in ihren individualisierenden Formen zwar im Exklusionsbereich, werden aber durch den Inklusionsbereich der Gesellschaft fast unhintergebar bestimmt:

²⁸¹ Luhmann (1998b), 158.

²⁸² Vgl. Beck (1986), 211ff.

"Sie übergreifen die getrennten Bereiche des Privaten und die verschiedenen Sphären des Öffentlichen. Sie sind nicht mehr nur private, sondern immer auch institutionelle Lagen. Sie haben das widersprüchliche Doppelgesicht *institutionenabhängiger Individualitäten*. Das scheinbare Jenseits der Institutionen wird zum Diesseits der Individualbiographie. Dieser institutionelle Grenzen übergreifende Zuschnitt von Lebenslagen ergibt sich gerade aus deren Institutionenabhängigkeit (im weitesten Sinne)... . Dies alles verweist auf die *institutionenabhängige Kontrollstruktur* von Individualanlagen. Individualisierung wird zur *fortgeschrittensten* Form markt-, rechts-, bildungs- usw. -abhängiger Vergesellschaftung".²⁸³

Individuelle Lebensverläufe, nun verstanden als 'Selbstfestlegungen im Bestimmungsbereich der Funktionssysteme', müssen daher durch "Synthesen im Einzelnen selbst"²⁸⁴ verarbeitet werden, die als Individualitäten von Individuen selbst zu einer Struktur kondensieren. Entscheidend an diesem Verhältnis gesellschaftlicher Differenzierung und individueller Selbstbeschreibung - darauf sei noch einmal verwiesen - ist seine Wechselseitigkeit. Keineswegs wird Individualität von Individuen einseitig durch die gesellschaftliche Struktur bestimmt, vielmehr ist die gesamte Sozialordnung der Moderne darauf angewiesen, dass sich Persönlichkeitsstrukturen entwickeln, die eine partielle, funktional differenzierte Inklusion des Individuums ermöglichen.

Dass sich die prinzipielle Individualität operativ geschlossener psychischer Systeme in der Moderne als individuelle soziale Zurechnungsadresse im sozialen Raum reflektiert, ist gewissermaßen die Bedingung der Möglichkeit einer Gesellschaft, die Individuen die Speicherung und Abrufbarkeit von Sinn und Bereitstellung von Komplexität ebenso zumutet wie sie darauf verzichten kann, für eine bewohnbare Welt zu sorgen, für einen gesellschaftlichen Raum, der seinen Mitgliedern Geselligkeit und totalitäre Konditionierungen oktroyiert.

²⁸³ Beck (1986), 210.

²⁸⁴ Luhmann (1980), 219.

3.2 Zur Möglichkeit von Inklusionskrisen: Grenzen der Anspruchsbefriedigung

Die Struktur der Selbstidentifikationslage von Personen, insbesondere was ihren gesellschaftlichen Wandel angeht, dürfte nunmehr hinreichend expliziert worden sein. Wir wollen nun den Individualitätsbegriff näher beleuchten, der gesellschaftstheoretisch bedeutsam wird, wenn man sich seine semantische Potenz für die Selbstbeschreibung der Individuen in der Moderne vergegenwärtigt.

Wir haben gesehen, dass sich die soziale Positionierung eines Individuums nicht mehr über die Zugehörigkeit zu stabilen Aggregaten bestimmen lässt, deren Grenzen gewissermaßen das Prinzip gesellschaftlicher Differenzierung widerspiegeln. Eine kollektive Identität - auch das haben wir gesehen - wird demnach in einer durch Umstellung auf funktionale Differenzierung komplex gewordenen Gesellschaft, die in sich selbst nicht mehr als Einheit repräsentiert werden kann und weder Spitze noch Zentrum aufweist, nicht mehr produziert. Sie artikuliert ihre Einheit weder über die Rangordnung von Schichten, noch über Herrschaftsordnungen, noch über eine spezifische Lebensform. Stattdessen bietet sie die Möglichkeit an, die Einheit der Gesellschaft nur noch in ihrer Komplexität zu erleben. Eine Gesamtintegration der Person in das gesellschaftliche Sozialgefüge ist damit ausgeschlossen.

Nicht mehr die Zugehörigkeit (Inklusion) des Individuums zu einem bestimmten sozialen Aggregat zeichnet den Einzelnen als Individuum aus, sondern seine Nichtzugehörigkeit (Exklusion). Nicht von außen vorgegebene (fremdreferenziell), sondern seine selbst erworbenen respektive seine sich selbst zugeschriebenen Attribute und Eigenschaften (selbstreferenziell) machen nunmehr seine Persönlichkeit aus. "Der Einzelne kann seine Identität ... nicht mehr aus der Angabe seines Geburtsstandes gewinnen,

er muß sie erwerben."²⁸⁵ Das geschieht im Kombinieren verschiedener sozialer Rollen, die nur im Individuum selbst in einer bestimmten Konstellation zusammentreffen.

Durch diese vom Individuum selbst hervorgebrachten Attribute und Eigenschaften kann es sich nunmehr Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit zusprechen. Der Modernisierungsprozess stellt sich folglich als Übergang von 'Inklusions- auf Exklusionsindividualität' dar, dem zugleich ein Wechsel von Fremdreferenz auf Selbstreferenz entspricht. Das heißt nicht, dass Individuen nun außerhalb sozialer Bezüge leben oder sich gar an Unabhängigkeit von diesen gewöhnen, im Gegenteil: die Semantik von Individualität und des Individualismus, die zunehmende Zurechnungsfähigkeit und das wachsende Zurechnungsrisiko des Individuums bilden eine geradezu kompensatorische Technik gegen die mannigfachen sozialen Erwartungslagen, in denen sich Individuen in der modernen Gesellschaft wieder finden:

"Die Semantik der Individualität scheint nun geradezu eine kompensatorische Funktion für stärkere Abhängigkeiten zu übernehmen. Das Individuum rettet sich in die Subjektivität und die Einzigartigkeit als diejenige Beschreibung, die durch keinerlei empirisch-kausale Abhängigkeiten infrage gestellt werden kann. Es ist bei vermehrten und komplexeren Abhängigkeitsketten in einem radikaleren Sinne mehr Individuum als zuvor."²⁸⁶

Und noch einmal: es ist nicht die bloße Menge der Erwartungen, wie es auch nicht die bloße Differenzierungssteigerung ist, was moderne Gesellschaften ausmacht; vielmehr hat sich die Form der Erwartungen verändert. Moderne Individualität zeichnet sich schließlich dadurch aus, dass

²⁸⁵ Luhmann (1995b), 131.

²⁸⁶ Luhmann (1998b), 160. In dieser Aussage liegt zweifelsohne ein Hauch von Dialektik. Die Semantik von Individualität im Sinne von Einzigartigkeit verdeckt letztlich nur die Individualisierung im Sinne der Vereinzelung, aufgrund derer das Individuum in immer stärkere Abhängigkeit gerät. Einen qualitativen Sprung zu mehr individueller Freiheit - das wird in dem Zitat noch einmal deutlich - gibt es für Luhmann nicht, wenngleich in laufenden Befunden koinzidiert wird, dass die Individuen "an ihrer sozialen Justierung stärker beteiligt" (Luhmann ((1998b), 255) sind als je zuvor und sich auch die Entscheidungsspielräume auf allen Ebenen immens erweitert haben. Die Semantik von Individualität

sie, entsprechend der Differenzierungsform der Gesellschaft, auf unkoordinierte Erwartungen trifft, auf Erwartungen, deren Differenzen keinem Schematismus unterliegen. Dabei wird das auf sich selbst verwiesene Individuum keineswegs aus dem Sozialzusammenhang entlassen, sondern gerät zur notwendigen ökologischen Bedingung. Die Identität der Person wird konsequenterweise das Ergebnis einer spezifischen Eigenleistung des Individuums, die es ihm ermöglicht, sich in den wechselnden und mannigfaltigen Anforderungen im Bestimmungsbereich der verschiedenen gesellschaftlichen Teilsysteme zu bewegen:

"Die Notwendigkeit der Selbstbestimmung fällt dem Einzelnen als Korrelat einer gesellschaftlichen Entwicklung zu. Er wird in die Autonomie entlassen wie die Bauern mit den preußischen Reformen: ob er will oder nicht. Und selbst wenn er fragen würde, wie soll ich damit fertig werden, würde man ihn auf den kulturellen Imperativ verweisen, der da sagt: das mußt Du selbst wissen. Traum und Trauma der Freisetzung gehen unversehens ineinander über. Kein Wunder, daß man nachher die Gesellschaft anklagt, sie habe nicht genügend vorgesorgt."²⁸⁷

Hiermit wird in gewissem Sinne die Erkenntnis wiedergespiegelt, die wir oben für die gesellschaftlichen Subsysteme präsentiert haben: der Wechsel der primären Systemreferenz zum *Selbst*. Auch personale oder psychische Systeme sind nun also darauf angewiesen, ihre Identität maßgeblich selbstreferenziell, wesentlich unter Rekurs auf die Reflexion über sich selbst, zu erlangen. Von ihnen wird nunmehr erwartet, eine solche Sozialordnung auszuhalten, wofür es nötig wird, den Einzelnen zu individualisieren,

"damit er der jeweiligen Konstellation, in der er sich findet, ihren Reibungen, Konflikten, wechselnden Anforderungen und Anschlußmöglichkeiten gerecht werden kann; er muß seine Identität finden und deklarieren, damit sein Verhalten in dieser nur für ihn geltenden Konstellation an *Hand seiner individuellen Person für andere wieder erwartbar gemacht werden kann*".²⁸⁸

reagiert vielmehr auf das empirische Defizit der Individualisierung. Sie "lobt, was ohnehin nicht zu ändern ist" (Luhmann (1984), 303).

²⁸⁷ Luhmann (1995b), 132.

²⁸⁸ Luhmann (1995b), 132.

Das bedeutet im Klartext: Die Gesellschaft bietet dem Einzelnen zwar immer noch Definitionsmerkmale, semantische Beschreibungsfolien und vorstrukturierte Wirklichkeitsbereiche an, sie kann aber die personale Identität nicht mehr von außen konditionieren. Durch den Verlust einer gesellschaftlichen Instanz, die dem Einzelnen Identität und Individualität durch seine eindeutige Zugehörigkeit zuweist, entsteht die Identität als vom Individuum selbst zu erbringende Aufgabe. Identität und Individualität fallen dem Individuum nun nicht mehr zu, sondern müssen über je individuelle Selbstbeobachtungen gewonnen werden, eigenständig angefertigt werden:

"Dem Individuum wird jetzt zugemutet, sich durch Bezug auf seine Individualität zu identifizieren, und das kann nur heißen: durch den Bezug auf das, was es von allen anderen unterscheidet. Selbstbeobachtungen und Selbstbeschreibungen können sich jetzt nicht mehr, oder allenfalls äußerlich, an soziale Positionen, Zugehörigkeiten, Inklusionen halten. Dem Individuum wird zugemutet, in Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung auf seine Individualität zu rekurrieren."²⁸⁹

Offenbar überfordert mit der Notwendigkeit biographischer Selbststeuerung und Selbstbestimmung, suchen die Akteure bevorzugt Antworten bei anderen. Das Individuum reflektiert dann nicht nur ausschließlich auf sich selbst, sondern beschafft sich Ziele, Anspruchsniveaus und Lebensart, indem es andere kopiert. Dieses Erschaffen von realen bzw. fiktiven Reflektionsfiguren sind zugleich mögliche Auswege aus der potenzierten Reflektionslast, die in modernen Gesellschaften an das Individuum herangetragen werden:

"Das Subjekt strebt nach 'Selbstverwirklichung' - und erreicht dies über ein Copieren von Individualitätsmustern, die es im Leben ... vorfindet. Es operiert bewußt, braucht aber, um dies tun zu können, eine unbewußte Grundlage, die all das aufnimmt, was nicht bewußt werden kann. ... Eine Selbstbeschreibung kann gar nicht anders als: etwas bezeichnen und anderes im Unbezeichneten lassen. Sie legitimiert und delegitimiert sich selbst in einem Zuge. Dies kann zwar noch bemerkt, aber nicht 'aufgehoben' werden; denn das Be-

²⁸⁹ Luhmann (1998b), 215.

merken ist nur tautologisch möglich, es vollzieht selbst die Differenz, die es bemerkt."²⁹⁰

Mit dem Kopieren vergebener Muster entlastet sich das Individuum zum einen von der auferlegten Reflexionslast, gerät zum anderen aber in den Widerspruch 'ein Muster zu kopieren, das es verbietet, Muster zu kopieren'. Denn eine 'kopierte Existenz' zu führen, also eine nur geliehene Existenz anzunehmen, bedeutet zugleich,

"das Scheitern des Individualitätsprogramms von vornherein zuzugestehen und das eigene Lebensprinzip auf dem Gegenteil zu gründen. Denn in dem Maße, als das Individuum in Reflexionsstellung gedrängt wird und sich damit als kontingent erfährt, liegt nichts näher als der Vergleich mit anderen. Andersseinkönnen heißt dann eben: so sein können wie ein anderer".²⁹¹

Gerade die semantischen Beschreibungsfolien regen das Individuum immer wieder dazu an, sich mit sich selbst zu beschäftigen, denn "[i]n Kunst und Literatur sieht das Individuum sich als beobachtender Beobachter dargestellt - als Beobachter, der gehalten ist, zu beobachten, wie er beobachtet wird".²⁹² Darüber hinaus kann der Einzelne lernen, was von ihm als modernes Individuum in modernen Gesellschaften verlangt wird, nämlich "ein sein eigenes Beobachten beobachtender Beobachter zu sein: ein Selbstbeobachter zweiter Ordnung",²⁹³ denn

"die moderne Individualität fordert vom Einzelnen nicht nur, zu sein, was er ist; sondern darüber hinaus auch, sich selbst als Beobachter zu beobachten. Und wiederum annähernd gleichzeitig etabliert sich die Möglichkeit, andere im Hinblick auf das zu beobachten, was sie nicht beobachten können - sei es im Hinblick auf unbewusste Motive und Interessen, sei es im Hinblick auf die Ideologiekraftigkeit ihrer Weltansicht, sei es im Hinblick auf latente Funktionen und Strukturen ganz allgemein".²⁹⁴

Das Individuum kann sich folglich dem Zirkel, seine Individualität durch Kopieren von Individualitätsmustern zu erhalten, die genau das verbieten,

²⁹⁰ Luhmann (1997a, Bd. 2), 871.

²⁹¹ Luhmann (1998b), 221.

²⁹² Luhmann (1997a, Bd. 2), 1021.

²⁹³ Luhmann (1997a, Bd. 2), 1026.

²⁹⁴ Luhmann (1997a, Bd. 2), 768.

nicht entziehen. Stattdessen gewinnt es die Möglichkeit einer 'Beobachtung zweiter Ordnung'. Individuum im modernen Sinne ist also - so das Signum unseres Zeitalters - wer sein eigenes Beobachten beobachten kann. Es muss zum einen beobachten, wie es sich und andere(s) beobachtet, zum anderen muss es auch beobachten, welche Effekte sein Handeln kurzfristig hat und wie sich seine Zielorientierungen verändern, um dementsprechend immer wieder Strategien einander abzugleichen und anzupassen. Insofern hat der einzelne keine Wahl: Ob er sich als Individuum beschreibt oder nicht, ist seine Entscheidung. Jetzt gilt: das Allgemeine am Subjekt ist gerade seine Individualität, weil jedermann ein konkretes Individuum ist. Das Individuelle ist sozusagen das Allgemeine, weil es ausnahmslos jedem zukommt und das Allgemeine ist nun im Individuum aufzufinden, da jedes Individuum durch Bildung "das Allgemeine, die Menschheit, die Welt in sich realisiert".²⁹⁵

Das Individuum wird zunehmend auf sich selbst zurückgeworfen und muss eigene Ressourcen mobilisieren, um auf die Frage zu antworten: *Wer bin ich?* Mit der Durchsetzung funktionaler Differenzierung wird die Grenze zwischen Individuum und Gesellschaft so scharf gezogen, dass der Rekurs auf die Ich-Identität zum wesentlichen Problem der Bestimmung von Welt wird. Nochmals anders gewendet: Das moderne Individuum ist aufgrund des Fehlens von allgemeinen, identitätsverbürgenden Deutungssystemen, von traditionellen Lebensformen und von sicheren Rollen- und Verhaltensstandards darauf angewiesen, *sich selbst* zum Maß aller Dinge zu machen: "Individuum-Sein wird zur Pflicht".²⁹⁶ Es wird seiner eigenen Impulsivität überlassen und zugleich mit dem Anspruch konfrontiert, sich selber zu identifizieren:

"Es muß dann auch in der Lage sein, bei Nachforschungen, die es selbst betreffen, helfen zu können. Es muß die Probleme, die es mit sich selbst und deshalb mit anderen hat, exponieren, sie zum Beispiel ... auf Nachfrage offen legen können. Es braucht dann eine

²⁹⁵ Luhmann (1984), 350.

²⁹⁶ Luhmann (1998b), 251.

(notfalls fingierte, oder doch ergänzte) Biographie, um in der Gesellschaft leben zu können. Es muß eine eingeübte Selbstbeschreibung mit sich herumtragen, um bei Bedarf über sich Auskunft geben zu können."²⁹⁷

Dieses schlägt sich in einem ständigen Rekurs auf den Wunsch nach *Selbstverwirklichung* und *Selbstbestimmung* nieder, dem auch die Vergewisserungslogik über *Ansprüche* entspricht. Diese These übernehmen wir von Luhmann.²⁹⁸ Denn jede der genannten Partialinklusionen kann zum Anknüpfungspunkt für Ansprüche werden, die als Identitätsbausteine dienen:

"Das Individuum wird sich selbst zum Ausgangspunkt von asymmetrischen, unumkehrbaren Relationen. Wenn das Individuum in der Reflexion keinen Halt, keine Sicherheit, ja vielleicht nicht einmal seine Identität finden kann: liegt die Lösung vielleicht darin, daß es die Differenz zur Umwelt akzeptiert und Ansprüche an die Umwelt als eine Sonde verwendet, mit deren Hilfe es Erfahrungen mit sich selbst sammeln kann?"²⁹⁹

Ansprüche, nach Luhmann definiert als 'entschiedene Nichtakzeptanz bestimmter Erwartungsenttäuschungen', kann man haben, ohne zu wissen, wer man ist. Sie setzen keine Reflexion voraus. Sie dienen vielmehr als eine Art Schematismus, als eine 'Sonde', die in Situationen einführt, um die Erfahrung machen zu können, ob und wie weit sie sich durchsetzen lassen. Ansprüche sind somit eine denkbar anspruchslose Art der Reduktion von Komplexität. Sie transformieren eine Art Ersatz für Magie und Unüberschaubares, direkt in individuelles Schicksal. Ansprüche können so zum Sondieren von unbekanntem Terrain dienen und an den Resultaten, an Erfüllungen und Enttäuschungen formieren dann die Personen ihr Gesellschaftsbild:

"Erwartungen lassen sich zu *Ansprüchen* verdichten. Das geschieht durch Verstärkung der Selbstbindung und des Betroffenseins, die man in die Differenz Erfüllung/Enttäuschung hineingibt und damit aufs Spiel setzt. ... Im Übergang von Erwartungen zu Ansprüchen erhöht sich die Chance und Gefahr der Gefühlsbildung, so wie man

²⁹⁷ Luhmann (1998b), 252.

²⁹⁸ Vgl. Luhmann (1984), 362-667.

²⁹⁹ Luhmann (1998b), 237.

umgekehrt Gefühle abdämpfen kann, wenn man sich auf bloßes Erwarten zurückzieht. Die Grenze ist flüssig und im Prozeß verschiebbar; es handelt sich eher um eine Dimension, die Erwartungs- bzw. Anspruchsqualität annimmt je nachdem, wie viel interne Interdependenzen eingebunden sind."³⁰⁰

Insofern kann die Selbstidentifikation der Individuen eben faktisch nur noch über Ansprüche laufen, mit denen dann die Erfahrungen vermittelt werden, dass diese Ansprüche erfüllt respektive enttäuscht werden. So braucht man sich letztendlich nicht zu wundern, dass am Ende die Individualität selbst zum Anspruch wird und das Individuum schließlich als letzte Instanz entscheidet und erwartet, dass dies anerkannt und hingenommen wird:

"Und genau dafür scheint die Reflexion auf Ansprüche die operative Form anzubieten. Nicht eine vorfindbare Identität ist demnach der Ausgangspunkt und der Punkt, in den alles zurückkehrt, sondern der Anspruch: *der Anspruch, Individuum zu sein* und als Individuum zugelassen zu sein. ... Vielmehr wird der Anspruch, Individuum zu sein, ein Ansprüche generierendes und damit Informationsgewinn ermöglichendes Prinzip, mit dem man jede Welt testen und dabei zugleich sich selbst bestimmen kann."³⁰¹ [Hervorhebung; K. S.]

Diese Art der Selbstbestimmung führt allerdings unweigerlich in ein Dilemma, das nicht weniger ausweglos erscheint als der berühmte hermeneutische Zirkel. Denn die Artikulation des Anspruchs führt unweigerlich zu seiner Aufhebung. Einzigartigkeit ist also immer schon gegeben; erst wenn sie betont wird, führt sie unweigerlich in eine Tautologie. In diese Annahme ist unweigerlich die These eingelassen, dass *jegliche* Übereinstimmung eines Individuums mit anderen das Einzigartigkeitspostulat de-savouiert:

"Die Individualität ist dem Individuum immer schon gegeben, sie ist nicht etwas, was man durch Einzigartigkeitsbeweise erst erringen müßte oder auch nur könnte. Man kann seine eigene Einzigartigkeit - oder auch nur: daß man anders ist als die anderen - nicht kommu-

³⁰⁰ Luhmann (1984), 363f.

³⁰¹ Luhmann (1998b), 244.

nizieren, denn allein dadurch schon würde man sich mit den anderen vergleichen."³⁰²

Ansprüche formulieren nicht, wie Einzigartigkeit und Selbstbestimmung, die Sollens-, sondern die Wollens-Dimension von Individualität. Die Gesellschaft erwartet von der Person normativ ein Verständnis als einzigartig und selbstbestimmt, weil dieses Voraussetzungen eines der gesellschaftlichen Komplexität gewachsenen Rollenhandelns sind. Die Person hingegen formuliert Ansprüche, um als einzigartige und selbstbestimmte ein sinnerfülltes Leben führen zu können. Ansprüche der Person sind somit aus der Perspektive der Gesellschaft der Preis, der für Einzigartigkeit und Selbstbestimmung zu zahlen ist. Die Gesellschaft entlastet die Person von der ansonsten nicht zu bewältigenden Komplexität. Und die Personen stellen dafür ihre erst aufzubauende Eigenkomplexität, ihre Fähigkeit zu situationsangemessenem Erleben und Handeln, für den Aufbau gesellschaftlicher Strukturen zur Verfügung.

Das bedeutet auch, dass es sich die Gesellschaft nicht leisten kann, dass ihr Personal das je eigene Leben als sinnleer erfährt - wobei Sinnleere in diesem Zusammenhang heißt, dass "die Welt ... *für mich* nichts bedeutet, was ich zur Selbstfindung verwenden könnte".³⁰³ Damit sind Sinnverlustklagen mithin ein Symptom für neuartige Anspruchshaltungen. Dass die einzelnen Gesellschaftsmitglieder eine subjektiv sinnerfüllte Existenz finden, ist also nicht nur für sie selbst von existentieller Bedeutung, sondern gleichzeitig auch ein unhintergebares funktionales Erfordernis gesellschaftlicher Reproduktion.

So tritt das moderne Subjekt jener breiten Semantik vom "einstimmig-monotonen Gesang vom Sinnverlust"³⁰⁴ und dem Problem der Sinnleere der eigenen Existenz, den das individualisierte Subjekt zu erleiden hat, weil letztlich religiös fundierte Sinnvorgaben erodiert sind und nichts Dauerhaftes an deren Stelle getreten ist, durch Substitution früherer Arten

³⁰² Luhmann (1998b), 182.

³⁰³ Luhmann (1995b), 137.

³⁰⁴ Luhmann (1984), 362.

subjektiv bedeutungsvoller Selbstbeschreibungen, durch Ansprüche entgegen, die es im Zuge seiner Inklusion an die Leistungsproduktionen der verschiedenen gesellschaftlichen Teilsysteme adressiert. Die gesellschaftsstrukturelle Entwicklung gibt so

"dem Anspruchsindividualismus die bessere Startplausibilität, und die hängt damit zusammen, daß die Gesellschaft selbst über funktionale Differenzierung geordnet ist, damit jedem Funktionssystem die Definition von Bedingungen der Inklusion und Partizipation überlässt und so die Individuen zum Ausreizen der Ansprüche immer wieder auffordert".³⁰⁵

Die Inklusion in die genannten gesellschaftlichen Subsysteme verleihen den Handlungssubjekten schließlich zwei Arten von Rechten: Zum einen handelt es sich um Rechte, die basale Ansprüche auf solche teilsystemischen Leistungen fixieren und die unmittelbar die eigenen Lebenschancen verbessern, zum anderen handelt es sich bei den durch Inklusion erworbenen Rechten auch um reflexive Ansprüche, die Bedingungen der Durchsetzung der basalen Ansprüche betreffen und so die Informations- und Partizipationsrechte sichern. Abgesehen von eng definierten Ausschlusskriterien sollte jedes Individuum über die Einnahme der entsprechenden Publikumsrollen die genannten basalen und reflexiven Ansprüche stellen dürfen und diese sollen dann auch von den Teilsystemen auf einem stetig steigenden Minimalniveau, das allen Gesellschaftsmitgliedern gewährleistet werden sollte, befriedigt werden. Denn das für die moderne konstitutive Person-Gesellschafts-Arrangement beruht in hohem Maße auf Anspruchsbefriedigung:

"Eine funktional differenzierte Gesellschaft kann den Anspruch des Individuums, Ansprüche zu haben und Ansprüche als Abtastinstrument für individualisierte Erfahrungen zu benutzen, nicht widerlegen. Sie kann ihm nichts anderes entgegenhalten. Sie kann nur enttäuschende Erfahrungen bieten und eine entsprechende Justierung der Ansprüche nahe legen. Sie muß daher den Anspruch, Ansprüche auf Individualität zu gründen, anerkennen; aber sie kann dies im Laufe der Evolution allmählich tun, indem sie die Zumutbarkeits-

³⁰⁵ Luhmann (1998b), 242.

schwelen senkt, innerhalb derer Individuen sich selbst anderen vorstellen und anbieten können.³⁰⁶

Ein derart stabilisiertes Individuum setzt sich mithin den Wechselbädern von aggressivem Durchsetzungswillen und Resignation aus. Es bestätigt sich nicht tautologisch (ich bin, was ich bin), sondern gerade durch die Auflösung der Paradoxie (ich bin, was ich nicht bin):

"Im Geltendmachen eines Anspruchs orientiert es sich an einer Differenz zwischen dem, was momentan besteht, und dem, was sein soll, hergestellt werden soll, erreicht werden soll; und es kann sich mit seinem Anspruch identifizieren. Dies darf nicht zu oberflächlich und schon gar nicht im Sinne von materiellen Ansprüchen verstanden werden. In der Form von Ansprüchen kann die Differenz von Selbstsystem und Umwelt in das System selbst eingebaut und semantisch operationalisiert werden.³⁰⁷

'Identifizieren' ist hier durchaus in seinen zwei Bedeutungen gemeint. Die Person stimmt mit dem Anspruch überein - und dies deshalb, weil sie sich selbst über diesen Anspruch zu bestimmen ersucht:

"Der Anspruch auf Selbstverwirklichung kann, und darf, bis auf den Punkt getrieben werden, an dem es schließlich nicht mehr möglich ist, Interessen zu entwickeln, mit deren Hilfe man sich in die Gesellschaft eingliedern und Erwartungen binden kann. Der Anspruchsindividualismus setzt sich selbst universell, indem er auch den Anspruch einbezieht, keine Interessen zu haben und nach dieser Maxime zu leben. Man lebt dann mit ungebundener Identität und ist, gerade deshalb, um so mehr darauf angewiesen, aus der Differenz zur Gesellschaft heraus Entscheidungen zu bekommen.³⁰⁸

Jede Selbstbeschreibung, überhaupt jede Beschreibung, setzt eine zu Grunde liegende Differenz voraus. Wenn das aus externen Sinnvorgaben freigesetzte Individuum, auf sich selbst zurückgeworfen, "in den Seeleninnerräumen"³⁰⁹ keine für die Fixierung des Selbst erforderliche Differenzenerfahrung machen kann, sucht es diese Differenz im Verhältnis zur Gesellschaft. Und diese für die Fixierung des Selbst erforderliche Differenzenerfahrung kann ja erst entstehen, - dies wurde oben deutlich - wenn sich das

³⁰⁶ Luhmann (1998b), 246.

³⁰⁷ Luhmann (1995b), 135.

³⁰⁸ Luhmann (1998b), 243.

³⁰⁹ Luhmann (1995b), 135.

Individuum außerhalb, das heißt sich gegenüber seiner gesellschaftlichen Umwelt, positioniert. Dann bietet es sich dem Individuum an, dieser Differenzenerfahrung von Selbstsystem und Umwelt die Form von Ansprüchen zu geben und die daraus resultierende Informationsverarbeitung zu steuern.

Allen Ansprüchen, auch dem Anspruch auf Selbstselektion von Ansprüchen liegt diese Differenz von Individuum und Gesellschaft zu Grunde. Das Individuum benötigt dieses Differenzschema geradezu. Nur so kann das System in der Selbstreflexion Informationen über sich selbst gewinnen und in der Differenz als kontingente Selektion artikulieren:

"Alle Informationsgewinnung und -verarbeitung setzt Differenzen voraus, an denen sie sich orientiert. Mit der Suggestion von Differenzen kann man daher Prozesse in Gang bringen, die Informationsqualität haben. Die Person erfährt, in welchen Situationen immer, ob und wie weit ihre Ansprüche auf Achtung, Beachtung, Bedürfnisbefriedigung, Zustimmung usw. erfüllt oder nicht erfüllt werden. Sie kann im Kontext einer solchen Informationsverarbeitung sich selbst Identität zuschreiben auch dann, wenn ihr thematisch unzugänglich bleibt, was der Sinn dieser Identität ist und inwiefern er sich von dem der Identitäten anderer Personen unterscheidet."³¹⁰

Die Ansprüche, die sich sowohl an Fortschrittshoffnungen als auch an sozialen Ungleichheiten entzünden, setzen in hohem Maße auf wohlfahrtsstaatliche Regelungen und Leistungen. Sie beziehen sich auf Chancengleichheit in der Leistungskonkurrenz. Vor allem der Tatbestand ungleicher Soziallagen der Individuen mit Optionen intensiviert die allgegenwärtige Faktizität gesellschaftlicher Ungleichheit und bietet für derartige Erfahrungen relativer Deprivation unerschöpfliche Anknüpfungspunkte. Und auch das in unserer Kultur der Moderne verankerte Leitmotiv der Gleichheit erschwert es, Ungleichheit zu legitimieren.

Der soziale Vergleich mit anderen, die auf bestimmte Teilsysteme oder auf die Gesamtheit der Teilsysteme bezogen über bessere Optionen in der Lebensgestaltung verfügen, kann '*Anspruchsspiralen*' aufrecht erhalten, die schließlich durch Steigerungen der teilsystemischen Leistungsproduk-

³¹⁰ Luhmann (1998b), 242.

tionen beantwortet werden, um Verteilungskonflikte in Positivsummenspiele zu transformieren. Die Systeme verschreiben sich selbst einer Semantik, die auf unbegrenztes Wachstum hinausläuft:

"Man kann Unterschiede in den Lebensbedingungen nicht ignorieren, aber sie werden als Problem auf Zeit bezogen. Einerseits hofft man auf dialektische Entwicklungen, eventuell mit revolutionären Nachhilfen; andererseits bemüht man sich um Wachstum in der Annahme, daß ein quantitatives Mehr bessere Verteilungen ermöglichen würde; oder man verstärkt Bemühungen um 'Entwicklungshilfe' oder 'Sozialhilfe', um den Zurückbleibenden ein Aufholen zu ermöglichen."³¹¹

Die Folge ist: Der Anspruchsindividualismus der Person und der Ausbau des Sozialstaates bedingen einander wechselseitig. Die Funktionssysteme ermutigen förmlich dazu, Ansprüche immer wieder auszureizen, die im Rahmen ihrer jeweiligen Funktion liegen; sie können sie jedenfalls nicht legitim zurückweisen. So pflegen und reproduzieren die Funktionssysteme selbst die Individualität ihrer Klientel. Die Erfüllung ihrer Funktion ist ihre Daseinsberechtigung, ihre Operationsgrundlage. Davon abzusehen hieße, die Funktionsweise zu negieren. Die Individuen wiederum, die ja per Inklusion in die Funktionssysteme integriert sind, können jedoch die Funktionsweise dieser hochkomplexen Systeme nicht beurteilen und durchschauen. Das führt unweigerlich dazu, dass die Grenzen des Möglichen verschwimmen.

Die funktionale Differenzierung der Gesellschaft generiert somit nicht nur Ansprüche auf Seiten ihrer Mitglieder, sondern forciert eine fortwährende Selbstüberbietung ihrer Ansprüche. "Selbstverwirklichung" durch Inklusion ins Publikum der teilsystemischen Leistungsproduktion ist dann im Prinzip die semantische Klammer, die alles zusammenhält. Immer mehr von allem und für alle ist die Dynamik, die so induziert wird - zunächst als Forderungen, die dann aber real eingelöst werden müssen, damit nicht Unzufriedenheit, Protest und Devianz aufkommen. Dennoch werden Formen

³¹¹ Luhmann (1997a, Bd. 2), 626.

und Ausmaße der provozierenden Ansprüche, die vom Individuum her begründet werden, nie voll und ganz befriedigt werden:

"Es scheint, daß die Ausdifferenzierung spezifischer Funktionssysteme dazu führt, daß auf sie gerichtete Ansprüche provoziert werden, die, da sie die Funktion in Anspruch nehmen, nicht abgewiesen werden können. Funktionsautonomie und Anspruch verzahnen sich ineinander, begründen sich wechselseitig, steigern sich in Bezug aufeinander und gehen dabei eine Symbiose ein, der gegenüber es keine rationalen Kriterien des richtigen Maßes mehr gibt. Maßhalteappelle müssen unter diesen Umständen folgenlos bleiben - es sei denn, daß es gelingt, neben dem Individuum noch weitere Anspruchsabweisungsinstanzen zu institutionalisieren."³¹²

So treffen also prinzipiell grenzenlose Ansprüche auf eine ebenso unbegrenzte teilsystemische Neigung zur Anspruchsbedienung. Denn die binären Codes der selbstreferenziell geschlossenen Subsysteme verfügen über keinerlei Stoppregeln. Im Gegenteil, sie animieren förmlich dazu, eine immer weiter gehende Perfektionierung der teilsystemischen Leistungen für wünschenswert zu halten und zu präbendieren:

"Wenn einmal ein Teilsystem der Gesellschaft im Hinblick auf eine spezifische Funktion ausdifferenziert ist, findet sich in diesem System kein Anhaltspunkt mehr für Argumente gegen die bestmögliche Erfüllung der Funktion. Es gibt alle möglichen Hindernisse, Schwierigkeiten, Unzulänglichkeiten und Reibungen - provisorische und dauerhafte. Aber es gibt in Funktionssystemen keine sinnvolle Gegenrationalität, die besagen würde, daß man die Funktion lieber weniger gut erfüllen sollte. Es ist gerade der Sinn funktionaler Differenzierung, jedem System die Hypostasierung der eigenen Funktion zu erlauben, ja abzuverlangen, und den Ausgleich den System/Umwelt-Interdependenzen des Gesellschaftssystems, das heißt der Evolution, zu überlassen."³¹³

Diese Steigerungsrelation von Aussichten, die die Funktionssysteme eröffnen und von Anspruchshaltungen der Individuen generieren schließlich '*Anspruchsinflationen*', die dazu führen, dass teilsystemische Leistungsproduktionen mit ihrer qualitativen Vermehrung an quantitativem Wert ver-

³¹² Luhmann (1995b), 140.

³¹³ Luhmann (1983), 29f.

lieren und somit an ihre 'Grenzen des Wachstums' stoßen.³¹⁴ Dieses Phänomen gilt es in unserem thematischen Zusammenhang besonders im Hinblick auf so genannte 'positionale Güter' - etwa Bildungszertifikate - noch genauer zu untersuchen. Dennoch ist Konfliktschärfung durch Wachstum die Antwort auf diese 'Anspruchsinflationen', die der moderne Wohlfahrtsstaat bereithält.

Damit werden zunehmend Frustrationen des Anspruchsindividualismus gewahrt, die eine besondere Zuspitzung erfahren, wenn sie zur kulminativen Exklusion von Personen aus gesellschaftlichen Teilsystemen führen, diese also von den Leistungen einer ganzen Reihe von Teilsystemen dauerhaft ausgeschlossen werden und im gravierensten Fall *Exklusionsverkettungen* hervorrufen, deren folgenschwere Auswirkungen Luhmann anhand brasilianischer Favelas plausibilisiert:

"Denn die faktische Ausschließung aus einem Funktionssystem keine Arbeit, kein Geldeinkommen, kein Ausweis, keine stabilen Intimbeziehungen, kein Zugang zu Verträgen und zu gerichtlichem Rechtsschutz, keine Möglichkeit, politische Wahlkampagnen von Karnevalsveranstaltungen zu unterscheiden, Analphabetentum und medizinische wie auch ernährungsmäßige Unterversorgung - beschränkt das, was in anderen Systemen erreichbar ist und definiert mehr oder weniger große Teile der Bevölkerung, die häufig dann auch wohnmäßig separiert und damit unsichtbar gemacht werden."³¹⁵

Wir werden noch sehen, welche Folgewirkungen diese Mehrfachabhängigkeit von Funktionssystemen insbesondere im bildungsinstitutionellen Kontext nach sich zieht und vor allem, welche Relevanz in Bezug auf den Inklusionsprozess dabei dem Erziehungssystem zukommt.

³¹⁴ Eine akteurtheoretisch fundierte Betrachtung vermag überdies aufzuzeigen, dass die in der Individualität des Subjekts und den teilsystemischen Codes angelegte Anspruchsinflation noch gehörig angeheizt wird durch eine aktive *Anspruchsweckung* von Seiten der Leistungsrollenträger in den betreffenden Subsystemen. Das gilt vornehmlich für diejenigen Subsysteme, an die sich die basalen Ansprüche richten, denn ihre Leistungsrollenträger haben oftmals ein handfestes Eigeninteresse daran, dass ihren Teilsystemen mehr und verbesserte Leistungen abverlangt werden. Denn die Befriedigung dieser Ansprüche verschafft Berufs-, Einkommens-, Karriere und Prestigechancen.

³¹⁵ Luhmann (1997a, Bd. 2), 631.

3.3 Zirkularstimulation von Anspruchsindividualität

Der Anspruchsschematismus produziert die Differenz von Erfüllung und Enttäuschung und ermöglicht Informationsgewinnung und, als Folge davon, Persönlichkeitsaufbau an diese Differenz. Dieses ist notwendiges Resultat eines Defiziterlebnisses, konstatieren zu müssen,

"daß man nicht das ist, was man ist. Zumindest fehlt einem die Anerkennung dessen, was man als Anspruch auf Anerkennung vorlegt. ... Ohne ein solches Defizit bestünde überhaupt kein Anlaß, die eigene Identität zu reflektieren, so wie auch umgekehrt die Reflexion das Defizit als Differenz zwischen dem, was man ist, und dem was man nicht ist, produziert. *Individualität ist Unzufriedenheit*".³¹⁶ [Hervorhebung; K. S.]

Derartige Aussagen sind jedoch sehr allgemein gehaltene Annahmen. Wir werden also konkret fragen müssen, was die herabgesetzte Toleranzschwelle für Ansprüche und individualisierte Anspruchsbeurteilung für die Ebene gesellschaftlicher Ordnung zur Folge hat.

Hierbei wollen wir uns vornehmlich auf drei sozialstrukturelle Dimensionen moderner Gesellschaften konzentrieren: (1) Biographien als Karriereläufe, (2) Habitusformationen und (3) Handlungsroutrinen auf dem Erlebnismarkt. Es wird zu zeigen sind, inwieweit sich in diesen Dimensionen oben bezeichnete Zustände ausfindig machen lassen und vor allem, inwieweit sich moderne Individualität in diesen Handlungsfeldern bereits institutionalisiert hat.

Uns fasziniert dabei die Idee, bei derart hoher Diskontinuität und situationsspezifischer Disprädictabilität der Kontexte, für den Aufbau von Strukturen den Mechanismus der Plausibilität der Zufälligkeit zu nutzen. Dieser konzeptionelle Kern, der sich optimal dem Aspekt der Zentralstellung des Kontingenzbegriffs fügt, verfügt offenbar über Praktiken und Methoden möglicher 'Unsicherheitsabsorption', die die Kontingenzerfahrung zwar nicht eliminieren, aber dennoch abschwächen und in strukturierte Formen bringen.

³¹⁶ Luhmann (1998b), 243.

Wir können vermuten, dass die immense Steigerung der Lebensrelevanz der Funktionssysteme und deren Bereitstellung entsprechender Anreizstrukturen - die Schaffung von Möglichkeiten zur unbehinderten Nutzenmaximierung - mit einer gleichwohl geringen Bindung von Individuen kombiniert werden muss. Wir wollen es dieser Stelle zunächst bei diesem Hinweis belassen.

3.3.1 Karrieren zwischen Chaos, Zufall und Ordnung

Wir haben oben gesehen, dass sich verbindliche Lebenslauforientierungen und biographische Entwicklungsprogramme auflösen und sich gleichzeitig biographische Optionen multiplizieren. Daher gewinnen Subjektivität und Selbstreflexivität der Akteure an Bedeutung.

In polykontexturalen Gesellschaften müssen sich die nunmehr individualisierten Subjekte auf die Suche nach einem prozeduralen Modus der Identitätskonstruktion begeben. Dieser basiert auf Selbstfestlegungen in Gestalt evaluativer und normativer Selbstansprüche. So will ich und soll ich sein bzw. will ich werden. Nach dessen Logik gewinnen sie ihre existentielle Selbstsicherheit. Und wir haben daran oben schon abgelesen, dass der Einzelne damit eine hohe, unstrukturierte Reflexionslast auferlegt bekommt:

"Er muß das *Allgemeinste*, was *jeder* ist, für sich *respezifizieren*. Er muß selbst bestimmen wer er ist. Er muß anderen eine auf seine individuelle, einzigartige bezogene Erwartbarkeit garantieren; er darf also nicht so sein wie die anderen. Seine Individualität ist *nichts anderes als diese Notwendigkeit der personalen Respezifikation*."³¹⁷

Die Artikulationsform der Karrierebildung in der Zeit trägt diesem prozeduralen Modus der Identitätskonstruktion Rechnung. Verstärkte Tendenzen einer De-standardisierung personaler Lebensverläufe prä tendieren die Notwendigkeit der Herstellung individueller Handlungsplanungen an bishe-

³¹⁷ Luhmann (1995b), 132.

rige Routinen. Dadurch können kommunikative Abläufe geplant, sequenziert und in Episoden einteilt werden:

"Im ganzen hat man den Eindruck, daß ein Problem auftaucht und in die Selbsterfahrung von Individuen eingearbeitet wird, bevor die sozialstrukturelle Entwicklung Möglichkeiten zu einer Lösung bereitstellt. Die Lösung wird ihrerseits nicht voll befriedigen, aber sie wird wenigstens zu dem Problem passen. Wir wollen sie mit dem allgemeinen Begriff der 'Karriere' bezeichnen."³¹⁸

Asynchronität und Desintegration des Lebenslaufs führen dazu, dass die Lebenserfahrung der Person immer mehr den Duktus einer Kulmination von 'Ereignissukzessionen' annimmt. Die Genese von Zukünftigem lässt sich daher nicht gänzlich abspalten von partieller Reproduktion des Vergangenen. So erzeugt die sich konturierende Artikulation von Anspruchsindividualität in der Zeitdimension spezifisch personale Karrieren, deren Funktionslogik auf das Phänomen der Anschlussfähigkeit biographischer Problemlagen an bereits akkumulierte Erfahrungen rekurriert. Lebensereignisse werden als verbundenes Hinter- und Nebeneinander erfahren. Karrieren sind dann nicht per se mit Erfolg im Sinne von Aufstieg verbunden, wenngleich das zumindest in der Alltagssprache oft mitschwingt:

"Es muß auf eine Sukzession von selektiven Ereignissen umgedacht werden, die jeweils (aber mit unterschiedlicher Gewichtsverteilung) Selbstselektion und Fremdselektion kombinieren".³¹⁹

Karrieren formieren als Positionsfolgen im sozialen Raum eine Art 'Inkonsistenzprogramm', welches eine permanente Neubeschreibung zwischen Kontinuität und Diskontinuität mit jeweils neuen Kompromissen erfordert. Hier liegt mithin eine Art autopoietisches Verhältnis vor. Dieses konstruiert sich nicht durch eine der Karriere vorgegebene externe Instanz, sondern durch seinen primär selbstreferenziellen Charakter, der sich in seinen Operationen primär auf sich selbst bezieht. Jeder Umweltbezug kann daher nur als Selbstbezug stattfinden. Der kontingent-selektive Vorgang von

³¹⁸ Luhmann (1998b), 232.

³¹⁹ Luhmann (1998b), 232.

Karriere baut sich selbst auf und basiert auf individuellen Selektionen, die weitere Selektionen nach sich ziehen. Pointiert formuliert:

"Sozialisation ist immer Selbstsozialisation: Sie erfolgt nicht durch 'Übertragung' eines Sinnmusters von einem System auf andere, sondern ihr Grundvorgang ist die selbstreferentielle Reproduktion des Systems, das die Sozialisation an sich selbst bewirkt und erfährt."³²⁰

Auf diese Weise erzeugt die Karriere jene Opportunitäten (und Disopportunitäten) mit denen sie sich selbst fördert oder blockiert zum größten Teil selbst. Das Erreichte ist sowohl eine unerlässliche als auch eine nur schwer zu substituierende Voraussetzung für weiteres Anschluss Handeln:

"Die Karriere besteht aus Ereignissen, die nur dadurch, daß sie die Karriere positiv oder negativ fördern und weitere Ereignisse dieser Art ermöglichen, zur Karriere gehören. Die Karriere besteht, anders gesagt, aus Ereignissen, denen sie selbst Karrierewert verleiht. Dies wiederum ist nur möglich im Hinblick auf Ereignisse, die weitere ermöglichen, für die das gleiche gilt. ... Die Karriere wird mithin als ein nahezu voraussetzungslos beginnender, sich selbst ermöglichender Verlauf erfahren. Eben deshalb kann sie zur Artikulation von Individualität in der Zeit dienen."³²¹

In etymologischer Herleitung hingegen gelten Karrieren vorerst als geläufige Bedeutungszusammenhänge und hinreichend konfigurierte Interpretationsmuster. Sie markieren einen zielverfolgenden Prozess der sukzessiven Fortbewegung entlang vordefinierter Bahnen innerhalb eines Programms von Statuswechseln. Die individuelle Bindung an dieses intentionale Strukturmodell reguliert sich maßgeblich über institutionalisierte Fahrpläne, die neben der Erwartung an Rollenverpflichtungen auch die einzelnen sequenziellen Etappen temporalisieren. Diese sind das Produkt eines komplexen Zusammenspiels von sowohl individuellen Handlungen, Zielsetzungen und Rechtfertigungen als auch von sozialen Interaktionsprozessen mit ihren Hilfs- und Kontrollinstanzen.

Wohldefinierte Karriereverläufe dieser Art haben einen unschätzbaren Vorteil: sie formatieren Erwartungsstrukturen sowohl für Außenstehende

³²⁰ Luhmann (1984), 327.

³²¹ Luhmann (1998b), 233.

als auch für diejenigen, die eine solche Karriere durchlaufen. Sie generieren weiterhin eine hinreichende Handlungssicherheit, deren Gestalt langfristig vorauszudenken ist.

In der Folge werden einerseits Lebenspläne in der Ausführung vorausgedachter (Berufs-) Rollen ermöglicht, andererseits können so Programmatiken zur Ausfüllung vorgedachter Entwicklungsschritte aufgestellt werden, deren geordnete Abfolge sozialer Rollen als kulturell vorgegebener Entwicklungspfad für Biographien zur Verfügung steht. In diesem klassischen Sinne kennzeichnet Karriere also

"die Entschlossenheit, die eigene harte Arbeit in eine lebenslange Erzählung umzugestalten. ... Der Mensch, der eine Karriere verfolgt, definiert für sich langfristige Ziele, Verhaltensmaßregeln im Berufs- und Privatleben und ein Verantwortungsgefühl für sich und sein Verhalten. Aufgrund dieser umfassenden Zielsetzung wird die 'Karriere' zu einer moralischen Kategorie".³²²

Ihre Logik folgt einer teleologischen Ausrichtung und demgemäß einem teleologischen Modus der Identitätskonstruktion, indem die Person ihr ganzes Leben lang auf ein Ideal hinstrebt, das ihr in jeweils lebensspezifischer Gestalt - vorübergehende Phasen der Zielunsicherheit eingeschlossen - stets klar vor Augen steht.

Die Anwendbarkeit dieser institutionalisierten Perspektive von Karriere scheint sich unter dynamisierten und globalen Bedingungen aufzulösen, da heute Karrieren - entscheidend beeinflusst durch jene erwerbsstrukturellen Veränderungen im Beschäftigungssystem, wie wir sie in Kapitel 1 thematisiert haben - nicht mehr klar und eindeutig strukturiert sind:

"Die Kurzfristigkeit und die Flexibilität des neuen Kapitalismus scheinen ein Arbeitsleben im Sinne einer [klassischen; K.S.] Karriere auszuschließen."³²³

³²² Sennett (1998a), 162f.

³²³ Sennett (1998a), 165.

Karrieren sind durch zeitliche und institutionelle Überlagerungen komplexer und weniger antizipierbar geworden. Dieses verdankt sich vielfältigen Auswirkungen und Anpassungsmanövern eines intensiven Wandels von Technologien, Märkten, Organisationsstrukturen und Wertschöpfungsprozessen, deren gesellschaftlich etablierte Rollenmuster in Mitleidenschaft gezogen werden. So nehmen gerade temporäre Rollenkonfigurationen, in denen Bestandteile verschiedener Karrieren kombiniert werden, zu. Die gewohnten langfristig angelegten Lebens- und Aufstiegsmuster, über Jahrzehnte Grundlage von Erwartungen und Motivationsstrukturen, werden zunehmend durch sich neu formierende, kurzfristig agierende Handlungsformen durchlöchert und lassen sich angesichts dauernder Umsetzungen in verflüssigten gesellschaftlichen und organisationalen Architekturen nicht mehr aufrecht erhalten.

Neue, restabilisierende Konfigurationen zur Erkennung sich ständig ändernder Muster nötigen dazu, stärker die individuelle Perspektive zur Neuproduktion einer zu entwerfenden Handlungsgrammatik heranzuziehen.

Als soziale Zwangsläufigkeit entstehen Karrieren dadurch, dass die soziale Verortung des Subjekts durch Geburt, häusliche Sozialisation und schichtmäßige Lage - wir sind darüber schon unterrichtet - nicht mehr ausreichen, um den Normalverlauf des Lebens erwartbar zu machen. Mit dem Übergang von stratifikatorischer zu funktionaler Differenzierung muss auf eine Sukzession von selektiven Ereignissen umgedacht werden. In das formbare Medium Lebenslauf, der Selbst- und Fremdbeobachtung von Personen dienlich, werden nun sich je erneuernde und verändernde Formen eingezeichnet,

"die sich daraus ergeben, daß soziale Positionen nicht mehr auf Herkunft, sondern nur noch auf Karriere gegründet werden. Es gibt dann keine Platzkämpfe mehr, die der Verteidigung des eigenen Platzes dienen, wohl aber Kämpfe um Vorankommen und Zurückbleiben. Status-quo-Garantien werden nur sozialstaatlich eingefordert und zugleich durch Neuerungen ständig untergraben. Die Zeit

räumt gewissermaßen alle Plätze, da sie als gegenwärtige Zeitstellen vergehen".³²⁴

Wir haben in Kapitel 2 gesehen, wie sehr die Struktur des Lebenslaufs im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung Wandlungsprozessen unterliegt und gesellschaftsstrukturelle Umbrüche immer auch Veränderungen im Lebenslauf nach sich ziehen. Aufgrund der Deregulierung institutioneller Programme und steigender gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse ist das Subjekt nun aufgefordert, sein Leben durch eigenständige und eigen-tätige Koordination einzelner Lebensbereiche zu gestalten. Ich betrachte den Gedanken als zentral, dass

"die Person sich nicht mehr über die Zugehörigkeit zu einer sozialen Position bzw. Mitgliedschaft in einem sozialen Aggregat konstituiert, sondern über ein eigenständiges Lebensprogramm".³²⁵

Das bedeutet, dass das Subjekt mit zunehmendem Individualisierungsprozess dazu genötigt ist, selbständig seinen Lebenslauf zu organisieren. Mit anderen Worten: Je mehr De-standardisierungsprozesse in Gang kommen, desto weniger wird der Lebenslauf über institutionelle Vorgaben geregelt. Die Triade Ausbildung, Berufstätigkeit und Ruhestand ist immer seltener in chronologischer Reihenfolge lebbar. Und anders herum: Ein Ausrichten des Lebens auf die zentralen Stationen der "Normalbiographie" - des institutionalisierten Lebenslaufs - bietet keine hinreichende Garantie mehr, die anvisierte Lebensplanung auch realisieren zu können. Dieses erfordert seitens der Handlungssubjekte eine weitaus offenere Lebensgestaltung.

In dem Maße, in dem sozio-strukturelle Bestimmungen der Lebensläufe sozialstaatliche Interventionen und Vorbestimmungen zurückschrauben, also auf Bedingungen von Karriere reduzieren, avanciert diese zur universalen Praxisform. Das Differenz-Verhältnis von Person und Gesellschaft lässt geradezu eine Karrierenötigung erkennen. Dennoch können günstige

³²⁴ Luhmann (1997a, Bd. 2), 1013.

³²⁵ Kohli (1988), 35.

Modalitäten nie voll und ganz durch Leistung ausgeglichen werden. Das Angewiesensein auf eine Kombination von externen und internen Faktoren, von Glück und Bemühungen, von 'Fremdselektion' und 'Selbstselektion' machen die Karriere zu einem höchst fragilen Unterfangen:

"Alle Karriereereignisse sind kontingente Selektionen weiterer Selektionen. Von jedem Ereignis aus wird die Vorgeschichte zur notwendigen Voraussetzung, die anschließende Zukunft zur Folge. Die Gesamtkarriere ist demnach eine durch und durch kontingente Struktur. Dies gilt auch insofern, als sie selbst allein nie ausreicht, um ihren eigenen Fortgang zu sichern. Es müssen externe und interne Faktoren hinzukommen, vor allem Glück (in der Form begünstigender Konstellationen) und Leistung. Deren Zusammenhang aber begründet die Karriere selbst."³²⁶

Die Unsicherheiten betreffen primär die Zukunft, sekundär aber auch die Vergangenheit, da sich im Laufe der Karriereentwicklung herauskristallisieren kann, dass andere Vergangenheiten zweckdienlicher gewesen wären, als jene, die ein Akteur aufzuweisen hat; oder Anstrengungen, die um der Karrierewillen auf sich genommen wurden, sich als überflüssig erweisen. So führt der Lebenslauf mit neuen Lagen immer auch zu einer Neubeschreibung seiner Vergangenheit:

"Unsicherheit ist immer je gegenwärtige Unsicherheit: Sie akzentuiert die Bedeutung der Gegenwart; und dies um so mehr, als die Gegenwart nicht nur in sich selbst als Moment des plaisir/ennui, sondern im Karrierekontext als eine Vergangenheit der gegenwärtigen Zukunft relevant wird. Man könnte etwas versäumen, was sich später nicht nachholen läßt. Man könnte die Vorbereitung auf eine zufällig eintreffende Chance unterlassen haben. Tendenziell werden dadurch die Anfänge, insbesondere die Ausbildungen, in ihrer Relevanz überschätzt Man versucht, der Gegenwart gerade angesichts der hohen Unsicherheit zeitbindende Effekte abzugewinnen, also Zeit zu kapitalisieren. Dafür gibt es kaum objektive Grenzen der sinnvollen Anstrengung: Man kann nie ausschließen, daß mehr oder andersartige Vorbereitung letztlich den Ausschlag geben wird."³²⁷

Insofern ist die Karriere mit ihrer Formierung entsprechender Erwartungen des Kontinuierens von Erfolgen und Misserfolgen eine unerlässliche Vor-

³²⁶ Luhmann (1998b), 233f.

³²⁷ Luhmann (1994b), 197.

aussetzung für das, was in ihr nicht berechnet und nicht sicher bewirkt werden kann: für Glück und Unglück; denn alle Opportunität verdankt sich immer schon der Karriere selbst. Daher ist das Subjekt aufgefordert, nach Möglichkeit mit dem Erreichten immer auch Zukünftiges schon zu präjudizieren. Mit all dem verbinden sich letztendlich auch noch Kumulationseffekte:

"... Erfolge erzeugen Erfolge, Mißerfolge erzeugen Mißerfolge. Anfänglich geringe Differenzen werden durch die Karriere verstärkt. So geht die Karriere ihrerseits in die Selbstselektion ein. Man traut sich mit einer karrieregünstigen Biographie mehr, mit einer entmutigenden Biographie weniger zu. Wenn es keine anderen Gründe für die laufende Regenerierung von Ungleichheiten gäbe: durch Karrieren allein würden sie zustande kommen."³²⁸

Karrieren sind damit nicht nur eine Folge des Zusammenbruchs der Stratifikation; sie erzeugen ergo ähnliche, wenngleich instabile, Ungleichheiten in der Chancenverteilung und sind zudem hochgradig organisationsabhängig. Ohne den Selektionsmodus von Organisationen - wie wir ihn noch erörtern werden - käme also keine Karriere zustande. Ein Leben ohne Karriere bleibt dennoch möglich, aber nur als Exklusion aus der Teilnahme von allen Funktionssystemen. Karrieren bieten dem Individuum jene Form, in der es sich selbst, ohne an Individualität zu verlieren und ohne in einem höheren Ganzen 'aufzugehen', in die asymmetrische Irreversibilität der Zeit versetzen kann. Und diese Form ist abgestimmt auf das, was als Sozialstruktur der Gesellschaft ohnehin gegeben ist. Deren Strukturlogik ermöglicht vielseitige Handlungsoptionen für das selbständige Schaffen und die eigenständige Koordination von Passungsverhältnissen und Sinnzusammenhängen. Sie

"schließt die vergangenheitsabhängige, aber noch unbestimmte Zukunft ein; ... ist insofern eine Konjunktural-Biographie. Die Einheit des Lebenslaufs muß also Vergangenheit und Zukunft umgreifen, ohne doch eine teleologische Struktur aufzuweisen".³²⁹

³²⁸ Luhmann (1998b), 235.

³²⁹ Luhmann (1997b), 18.

Im Inklusions-/Exklusionsmodus schließlich generiert die Karriere durch den Zuschnitt einzelner Sequenzen über ihre zeitlich-existentielle relationierte Abfolge von personal zugerechneten positiv oder negativ bewerteten selbst- und fremdselektiven Ereignissen diejenige bewegliche Form, die Integration in soziale Strukturen gewährleistet.³³⁰

"Und entscheidend ist vor allem, daß in der modernen Gesellschaft die Karriere ... zum wichtigsten Mechanismus der Integration von Individuen und Gesellschaft avanciert ist. Das gilt namentlich für Aufstiegskarrieren; aber natürlich auch für Stagnation, Absteigen, Aussteigen, denn auch das sind Ereignisseries, in denen das Erreichte das noch Mögliche mitbedingt. Karrieren sind mithin Formen, in denen soziale Unterschiede der Startposition und der Selbst/Fremdselektion in allen Änderungspunkten temporalisiert, das heißt: zu einer Vergangenheit werden, die für die Zukunft bedeutsam ist."³³¹

Ihr struktureller Kern manifestiert sich in der angelegten Antinomie von zentralistischer (objektiver) Bindung und autonomen (subjektiven) Handeln. Die objektive Karriere beinhaltet Komponenten, die auch Außenstehende bei der Beurteilung der Positionsfolgen nachvollziehen können, die subjektive Karriere hingegen besteht aus der lebenslangen Sequenz von rollenbezogenen Erfahrungen und Verarbeitungsprozessen.

Auf dieser Basis konstruieren und bewerten Personen ihre individuelle Karriere, die sich der subjektiv ausgedeuteten Differenz im Person-Gesellschafts-Verhältnis verdankt. Die Karriere ist zum einen eine Art äußerliches Ablaufprogramm, ohne das eine moderne Lebensführung unmöglich geworden ist. Zum anderen ist sie eine jeweils ganz spezifische und intime Binnensicht des Subjekts, eine Rekonstruktion von subjektiven Erfahrungen verschiedener Etappen.

Biographische Verläufe vollziehen sich damit nicht mehr als durch wenige inkorporierte Differenzen immer schon begrenzter Innendifferenzierungen dieser Differenzen, sondern als immer wieder erforderliche, niemals end-

³³⁰ Vgl. auch Luhmann/Schorr (1999), 277ff.

³³¹ Luhmann (1997a, Bd. 2), 742.

gültige Rekombinationen eines breit ausdifferenzierten Spektrums inkorporierter Differenzen.

Dieser Zuschnitt biographischer Sequenzialisierung vermag den destandardisierten Lebenslauf in Form von Karriere auszufüllen. Derartig verlaufende Prozesse haben ersichtlich einen nicht-teleologischen Charakter. Sie fügen sich nicht mehr in die vereinheitlichende Ordnung eines teleologischen Prozesses ein und gewinnen ihre prozessuale Einheit nicht über eine - wie immer approximative - Annäherung an einen substantiell fixierten Fluchtpunkt. Ihre Einheit konstituiert sich im Gegenteil daraus, dass diese immer wieder in Form bestimmter Negationen auf sich selbst als problembehaftete reagieren:

"Diese Auffassung des Begriffs Lebenslauf hat keine teleologische Struktur. Sie formuliert keine Erziehungsziele. Sie ist abgestimmt auf die Unterscheidung von Medium und Form. Der aus Wendepunkten bestehende Lebenslauf ist einerseits ein Medium im Sinne eines Kombinationsraums von Möglichkeiten und andererseits eine von Moment zu Moment fortschreitende Festlegung von Formen, die den Lebenslauf vom jeweiligen Stand aus reproduzieren, indem sie ihm weitere Möglichkeiten eröffnen und verschließen."³³²

Dass das Prozessieren dieser Differenz von Medium und Form, deren Realisierung der Lebenslauf ja darstellt, nicht widerspruchlos verläuft, sondern durch 'Umweltbedingungen' drastisch beeinflusst wird, lässt sich problemlos an Uwe Schimanks Hilfskonstrukt des 'biographischen Inkrementalismus' aufzeigen. Als solcher wird eine Bewältigungsform skizziert, welche zwischen nicht zu leugnenden Lebenserfahrungen und dem Erfordernis einer diese Lebenserfahrungen prozesshaft vereinheitlichenden Lebensgeschichte zu vermitteln versucht:

"Biographischer Inkrementalismus ist also ein Muster biographischer Selbstreflexion, das zum einen nur kurzfristige und eng begrenzte Selbstgestaltungsansprüche erhebt und diese ebenso wie

³³² Luhmann (1997b), 21f.

oft viel gravierendere äußere Einwirkungen in eine auf die eigene Vergangenheit rekurrierende Selbstvergewisserung einbettet."³³³

Dabei verfügen Akteure längst nicht immer über hinreichend spezifizierte, handlungsinstruktive Entwicklungsziele, um diese sodann unbeirrt mittels einer systematisch umzusetzenden Strategie zu verfolgen. Vielmehr treten mögliche Abweichungen von diesem Idealbild ad hoc und opportunistisch auf. Sie resultieren aus eher momentanen Präferenzen und Restriktionen heraus, wobei der vorläufige Charakter solcher Entscheidungen den Akteuren klar bewusst ist. Daher werden Strategien der Zielverfolgung nur sehr fragmentarisch und abgekürzt entworfen. Sie erscheinen häufig diffus, zugleich einander widersprechend und lassen sich anstelle von langfristigen Zielen durch je aktuelle Problemlagen oder situative Gelegenheiten leiten:

"... Sich jeweils situativ aufdrängende Probleme werden abgearbeitet, um damit neue Probleme zu erzeugen, die wiederum abgearbeitet werden ... Inkrementalistische Prozesse sind Prozesse iterativer Problemverschiebung."³³⁴

An die Stelle eines nach vorne fixierten Geschichtsentwurfs tritt ein nach hinten Anschluss haltendes Voranschreiten ins Ungewisse. Die Person konstruiert ihre Lebensgeschichte behelfsweise so, dass ihre Biographie zwar nicht als Entwicklung hin auf ein in die Zukunft projiziertes Telos, aber zumindest als Bewegung fort von immer wieder anders sich stellenden, je gegenwärtigen Problemsituationen verstanden wird. So balanciert die biographische Selbststeuerung von einer Problemverarbeitung zur nächsten. Solange es dem Individuum gelingt, tief greifende Veränderungen seiner Selbstfestlegungen subjektiv plausibel an die bisherige eigene Biographie anzuschließen, also externe Impulse bis hin zu Zwangslagen reflexiv zu verarbeiten, ist die Individualgeschichte kein identitätsloser Prozess. Von außen induzierter Identitätswandel bewegt sich dann innerhalb des Spielraums, den die bisherige Subjektivität absteckt.

³³³ Schimank (2000b), 45.

³³⁴ Schimank (2002), 244.

Subjektivistisch - also selbstreferenziell - begründet Identität sich aus der je einzigartigen und selbstbestimmten Biographie der Person, reflexiv - also transitorisch - muss eine solche Identität bleiben, weil nur so das Kontingenzpotential von Einzigartigkeit und Selbstbestimmung in eine immer nur temporäre biographische Einheit gebracht werden kann. Die Person wahrt ihre Identität letztlich dadurch, dass sie alle Irritationen 'lernbereit' verarbeitet.³³⁵

Der 'biographische Inkrementalismus' kultiviert damit ein Verhältnis zur eigenen Lebensgeschichte, der einen mittleren Weg zwischen einer stringent linearen Aufstiegsgeschichte des Leistungsindividualisten und einem in 'Drift' abgeleiteten Okkasionalismus einschlägt. Erst über viele Stationen und damit in jedem einzelnen Schritt an den vorherigen Status quo angebunden, vollzieht sich ein radikaler Identitätswandel, der aber weder im Vollzug noch im Nachhinein als abrupt und sprunghaft, sondern als allmählicher Übergang erscheint, sofern nicht bloß Anfangs- und Endzustand verglichen werden, sondern die 'Trajectoire' zwischen ihnen in den Blick genommen wird. Brüche, Stillstand, dauerhafte Widersprüche, temporäre Rückschritte und Ungleichzeitigkeiten der Lebensgeschichte können so verarbeitet werden, ohne dass dabei die Einheit des individuellen Lebens verloren geht. Zugleich festigt der 'biographische Inkrementalismus' eine Gegenwartsorientierung der Art, wie sie für einen auf Ansprüche ausgerichteten Individualismus konstitutiv ist.

Die Erosion der Kontinuitätserwartung unhinterfragbarer Sicherheiten und Konventionen nötigen das Individuum immer wieder zur selbständigen Herstellung von Passungsprozessen sowohl für familiäre Laufbahnen als auch für berufliche Etappen. In erweiterten Optionsräumen steigt nicht nur der individuell abzuarbeitende Handlungsbedarf eigenständiger Abstimmungs- und Integrationsleistungen, sondern mithin der Druck von Ent-

³³⁵ Demgemäß werden 'Lebenslanges Lernen' mit der dazu gehörigen 'Lernfähigkeit' (Luhmann/Schorr (1999, 84-94)) zu Leitformeln des Erziehungssystems.

scheidungszwängen. So rücken in das Zentrum dieser Entscheidungszwänge sowohl die Gestaltung der eigenen unmittelbaren Lebensumstände als auch die Einbindungen in überpersönliche Zusammenhänge. Die Akteure sind bei all ihren Bemühungen biographischer Selbstreflexion auf sich allein gestellt - mit der entsprechenden Gefahr einer idiosynkratischen Desorientierung.³³⁶

Positive wie negative Lebenserfahrungen lassen sich zudem nicht irgendwelchen unbeeinflussbaren Lebensumständen, sondern vielmehr umgekehrt nur sich selbst zuschreiben.

Aus den Erfahrungen muss das Subjekt dann Lernkonsequenzen mit dem Ziel der aktiven und eigenständigen Verbesserung seines Handelns ableiten. Eingeschlossen ist in diese Forderung zu vermeiden, der Resignation oder einer passiv abwartenden Haltung anheimzufallen. An die Stelle von ehemals aufeinander abgestimmten Beziehungsverhältnissen von Familien- und Berufskarrieren müssen im individualisierten Lebenslauf diese Anschlüsse nun selbst organisiert und koordiniert werden. Neben das Kontinuitätsparadigma mit seiner nahezu universalisierten Geltung tritt das 'Paradigma der Eigenleistung':

"ein Zwang, ein paradoxer Zwang allerdings, zur Herstellung, Selbstgestaltung, Selbstinszenierung nicht nur der eigenen Biographie, sondern auch ihrer Einbindungen und Netzwerke, und dies im Wechsel der Präferenzen und Lebensphasen und unter dauernder Abstimmung mit anderen und den Vorgaben von Arbeitsmarkt, Bildungssystem, Wohlfahrtsstaat usw".³³⁷

Die optionalen Ausgestaltungsmöglichkeiten des Lebensverlaufs unterliegen der eigentätigen Regie des Subjekts, ohne dass es dabei auf altersnormierte Typisierungen rekurrieren kann. Altersspezifische Sozialräume präskribieren im Zuge der Ausdifferenzierung biographischer Lebenspha-

³³⁶ Wohl nicht zuletzt deshalb ist die Einzelperson in modernen Gesellschaften der hohen Anfälligkeit unterlegen, im privaten Umfeld fleißig Trendaussagen zu Lebensstilen und Life-Style-Angeboten zu studieren oder zur reichlich vorhandenen Selbsthilfe- und Ratgeberliteratur - auch gefasst als 'Pädagogisierung der Lebenswelt' - zu greifen. Siehe hierzu Kapitel 4.1.4.

³³⁷ Beck/Beck-Gernsheim (1994), 14.

sen keinen unabdingbaren institutionalisierten Ablauf mehr. Dem Einzelnen stehen in fast jeder Lebensphase miteinander korrelierende und konkurrierende Schablonen zur Verfügung. Diese Entdiachronisierung von individualisiertem Lebenslauf und altersspezifischen Sozialräumen führen zu kontingenten Varianten und statusinkonsistenten Wanderbewegungen durch die einzelnen Sozialräume. Deren Übergänge sind relativ offen und zerfasern in ihrer temporären Verlängerung von Moratorien - versinnbildlicht in der Etablierung der Postadoleszenz und der Dehnung des Alters in eine jung-alte und alte Lebensphase - insbesondere an den 'Rändern'. Nicht selten formiert sich die intersubjektive Konnotation von Biographie als einem entworfenen 'Bastelprojekt' bis hin zur 'Bruchbiographie'.

Dennoch wird denjenigen, die erfolgreich sein wollen, ein breites Spektrum sozialer Fähigkeiten und Kompetenzen, von "social skills" also, abgefordert. Dazu zählen die Fähigkeit zur aufnahmebereiten Herstellung von Kontakten und Kooperationen ebenso wie die Fähigkeit zur kalkulierten Konfliktaustragung und Durchsetzung und vor allem die Fähigkeit zu einer pointierten Selbstvermarktung und -inzenierung. Die Person begreift ihre Biographie als 'chronisches Provisorium'. Entsprechend flexibel vermag sie einmal getroffene Selbstfestlegungen auch wieder zu revidieren, wenn diese sich als nicht länger haltbar erweisen:

"In der Moderne übernehmen die Menschen Verantwortung für ihr Leben, da sie es ganz als ihre Leistung betrachten. Aber wenn diese ethische Kultur der Moderne mit ihrer Semantik der persönlichen Verantwortlichkeit und des persönlichen Lebenserfolges in eine Gesellschaft ohne institutionellen Schutz übertragen wird, zeigt sich dort nicht Stolz auf das eigene Selbst, sondern eine Dialektik des Versagens inmitten von Wachstum."³³⁸

Ungeachtet des Zwangs zu einem häufigen Wechsel der Lebensumstände, ja gerade wegen des Zwangs, wird dem Individuum einerseits abgefordert, eine starke und stabile Identität zu entwickeln, das heißt eine Identität, welche die Ausbildung eines situationsüberdauernden und somit ult-

³³⁸ Sennett (1998b), 313.

rastabilen Lebensleitbildes und Selbstkonzepts ermöglicht, welches das sonst unvermeidliche Abgleiten in das den Psychoanalytikern wohlbekannte, mit Orientierungsverlust verbundene "Borderline"-Syndrom verhindert. Andererseits wird ihm ein hoher Grad an Situationsdiagnostik abverlangt. Der Besitz von sensiblen Antennen ist unabdingbar, welche es ermöglichen, günstige und förderliche von ungünstigen und hemmenden Gelegenheiten, Angeboten und Verhaltensalternativen zu unterscheiden und hieraus entsprechende Konsequenzen abzuleiten.

An die Stelle einer 'Ordnung richtiger Zeit' ist eine 'Ordnung des richtigen Zusammenhangs' getreten. Das legt dem Subjekt neben einem gewissen Maß an Improvisationstalent auch Handlungskompetenzen der Eigeninitiative und Flexibilität nahe. Sie verlangen den Akteuren neben konkreten Selektionsentscheidungen ein höheres Maß an biographischer Beweglichkeit ab. Lebensformen erscheinen reversibel und erhalten den Charakter des Vorläufigen. Um nicht zu scheitern, müssen Individuen sowohl langfristig planen als auch sich zugleich immer wieder den Umständen situativ anpassen, müssen organisieren und improvisieren, Ziele entwerfen, Hindernisse erkennen, Niederschläge einstecken und neue Anfänge versuchen:

"Die Beschreibung des Lebenslaufs legt eine ständige Wiederbeschreibung nahe mit jeweils neuen Kompromissen zwischen Kontinuität und Diskontinuität. Sie mag erklären, weshalb man so geworden ist, wie man sich vorfindet; aber sie garantiert nicht, daß diese Beschreibung auch morgen noch überzeugt."³³⁹

All dies erfordert ein hohes Maß an Selbstdisziplin und emotionaler Stabilität, welches das der Vergangenheit schon deshalb weit überschreitet, weil unter den modernen Lebensbedingungen zwar immer noch soziale Kontrolle existiert, keinesfalls aber mehr das enorme Ausmaß institutionalisierter Sozialmoral, das für traditionale Gesellschaften kennzeichnend ist. Die Individuen müssen in der Lage sein, diejenige Disziplin zu ersetzen, die

³³⁹ Luhmann (1997b), 21b.

sie dazu befähigt, ihre spontanen emotionalen Regungen und Reaktionen im Interesse der Verfolgung längerfristiger Ziele zu zügeln.

In diese Selbstdisziplin ist die Affektkontrolle ebenso einzurechnen wie die Aggressionskontrolle und die Kontrolle von Bedürfnissen nach unmittelbaren Wunscherfüllungen. Notwendig dafür wird deshalb eine Art personaler Schlüsselqualifikation, die als 'Biographizität' bezeichnet werden kann: die Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren. All dies erfordert eine emporgeschraubte Grenze an Frustrationstoleranz.

3.3.2 Re-Strukturierung der Sozialstruktur durch Habitusmetamorphosen

Die gegenwärtige kollektive Struktur von Subjektivität ist durch eine gruppierte Disparität gekennzeichnet. Diese These knüpft an wissenssoziologische Überlegungen an, denen zufolge sich die Verteilung des Wissens nach dem Kollektivitätsgrad von Extremen zur Mitte hin verschoben hat: von einem Niveau höchster und niedrigster Kollektivitätsstufe auf ein Niveau hin zu mittlerer, milieuspezifischer Kollektivität von Wissenselementen. Jene Quellen, die existentielles kollektives Wissen genährt haben (Ressourcenknappheit, geringer Grad sozialer Differenzierung, eindimensionale Alltagsästhetik, Religion) sind versiegt. Übrig geblieben sind, hervorgerufen durch eine Zunahme von sozialer Mobilität (auch im Sinne einer Abstiegsgefahr sozialer Gruppen nach unten), überregionaler Kommunikation und einer Standardisierung von Angeboten, parzellierte Wissensklaven sozialer Milieus:

"Soziale Milieus fassen ... Menschen zusammen, die sich in Lebensstil und Lebensführung zumindest ähneln, in gewisser Weise Einheiten innerhalb der Gesellschaft darstellen. Im Gegensatz zu sozialen Schichten lassen sich soziale Milieus nicht nur nach Berufsstatus, Bildungsabschluß und Einkommen hierarchisch ordnen. Sie stehen auch horizontal nebeneinander, wenn man das Augen-

merk auf Lebensstile, Wertewandel und die Erlebnisziele der verschiedenen Milieus richtet."³⁴⁰

Der Aufstiegs Gewinn dieser Meso-Ebene, sowohl forciert durch die Etablierung des Sozialstaates als auch durch Ausweitung von Marktgebieten, Massenkonsum und der Erosion regionaler Barrieren, ist demnach eng verknüpft mit dem Erlebnismarkt:

"Der Erlebnismarkt hat sich zu einem beherrschenden Bereich des täglichen Lebens entwickelt. Er bündelt enorme Mengen an Produktionskapazität, Nachfragepotential, politischer Energie, gedanklicher Aktivität und Lebenszeit."³⁴¹

Mit der so genannten 'Erlebnisgesellschaft' - auf deren zentrale Bedeutung für die Dynamik moderner Gesellschaften noch näher eingegangen wird - geht ein neues Grundmuster der Beziehung von Subjekt und Situation einher, in dem sich der Akzent des Handelns vom Einwirken zum Wählen in Richtung einer innenorientierten 'Erlebnisrationalität' verschiebt:

"Die Veränderung des Kausalcharakters der Situation ... [und; K.S.] (d)ie Vermehrung der Möglichkeiten muss mit neuartigen Theorien sozialen Wandels beantwortet werden, in denen das Interesse an der Festlegung durch Möglichkeitsräume zurücktritt hinter dem Interesse an der Selbstfestlegung in Möglichkeitsräumen."³⁴²

So geraten mit dem Wechsel von der 'Außen zur Innenorientierung' tradierte und stabile Bezugspunkte der Kategorisierung anderer sowie die Kriterien und Interaktionsmuster für die Konstitution des Verhältnisses der Akteure zueinander ins Wanken. Waren in vormodernen Gesellschaften vor allem die objektiven Lebensbedingungen ausschlaggebend, so sind in der Erlebnisgesellschaft hingegen die kognitiven Haltungen der Akteure die zentralen Kategorien bei der Konstitution sozialer Milieus. Genauer gesagt: innenorientierte und erlebnisorientierte Denk- und Handlungsmuster werden aufgrund der wachsenden Bedeutung von Subjektivität zur letzten Gemeinsamkeit aller Akteure.

³⁴⁰ Tippelt (1997), 61.

³⁴¹ Schulze (2000a), 524.

³⁴² Schulze (2000a), 209.

"Der kleinste gemeinsame Nenner von Lebensauffassungen in unserer Gesellschaft ist die Gestaltungsidee eines schönen, interessanten, subjektiv als lohnend empfundenen Lebens."³⁴³

Diese Lebenshaltung, ehemals ein Privileg der Angehörigen höherer Schichten, wurde infolge geänderter Lebensbedingungen zum Massenphänomen, das immer mehr gesellschaftliche Handlungsbereiche okkupiert. Der Übergang von der Gesellschaftsbildung durch Not zu einer Gesellschaftsbildung des Überflusses führt dazu, dass jeder sich auf den Modus des Wählens zu beziehen und sein Leben nach eigenen Neigungen zu gestalten vermag:

"Milieus werden den Menschen in einer gesellschaftlichen Situation, wie sie für Nationen mit einem hohen Lebensstandard charakteristisch ist, nicht einfach vom Schicksal verordnet. Man kann wählen, mehr noch: man muß wählen, wenn man überhaupt noch irgendwo dazugehören möchte."³⁴⁴

Der Hauptzweck der Lebensführung besteht dann nicht mehr an der Orientierung an materiellen Überlebenszielen, sondern an der Steigerung der 'inneren' Erlebnisse. Diese Vorgänge der intersubjektiven Beschaffenheit von Gruppenbildung ergänzen den Prozess der Individualisierung. Insofern bedeutet Individualisierung nicht ausschließlich die Auflösung von Strukturen, sondern Veränderung von Formen der Gemeinsamkeit. An die Stelle einer 'Gemeinsamkeit des Zweckmäßigen' ist die 'Gemeinsamkeit des Zweckfreien' getreten:

"Außenorientierter Konsum hat seine ursprüngliche Bedeutung für die Entstehung sozialer Milieus verloren; innenorientierter Konsum ist wichtig geworden. Soziale Zusammengehörigkeit definiert sich nicht mehr durch Gemeinsamkeit des Zweckmäßigen, sondern durch die Gemeinsamkeit des Zweckfreien."³⁴⁵

Nicht mehr die soziale Lage, das heißt die Situation, bedingen die Zugehörigkeit zu einer sozialen Großgruppe, sondern der persönliche Stil und damit auch der Akt des Konsumierens spezifischer Erlebnisangebote:

³⁴³ Schulze (2000a), 37.

³⁴⁴ Schulze (2000a), 177.

³⁴⁵ Schulze (2000a), 455.

"Ohne Erlebnismarkt würden wir auf eine andere Alltagsästhetik, auf andere soziale Großgruppen, auf eine andere soziale Wirklichkeit stoßen."³⁴⁶

Diese kulturelle Praxis führt - versinnbildlicht in der Extension divergenter sozialer Milieus - zu einer Pluralisierung von inkommensurablen Deutungssystemen, in deren milieuspezifischen Verarbeitungsroutinen die Akteure bei potenziertem Selektionszwang nun entlastenden Einfluss suchen. Sie stehen sich in einer Beziehung gegenseitigen Nichtverstehens - nicht bloß des oberflächlichen, durch Wahrnehmungsverzerrungen verursachten Irrtums -, sondern des fundamentalen Nichtbegreifens gegenüber, was zu einer

"*Segregation*, d.h. Auseinanderdriften der Lebens- und Wertewelten, zunehmende Abschottung der Sozialen Milieus gegeneinander und Radikalisierung milieuspezifischer Einstellungs- und Verhaltensmuster [führt; K.S.]".³⁴⁷

Der Erlebnismarkt fungiert dabei als Quasi-Ersatz für den Verlust an früheren Möglichkeiten kollektiver Selbsterfahrungen im Alltagsleben. Denn die sozialen Großgruppen moderner Gesellschaften entziehen sich mehr und mehr der Alltagswahrnehmung. Gemeinsam geteilte Arbeitserfahrungen - traditionell eine machtvolle Bezugseinheit gesellschaftlicher Gruppierungen - bilden im Zuge zunehmender "Differenzierungen der Erwerbstätigkeit in tausende von partikularen Erfahrungsfeldern"³⁴⁸ keine Quelle mehr für ein Gemeinschaftsgefühl und ein darauf basierendes milieuspezifisches Kollektivbewusstsein. Zudem resultieren Betroffenheiten aufgrund der allgemeinen Anhebung des Lebensstandards und eines gestiegenen Bildungsniveaus immer weniger aus einer gleichen sozialen Lage, so dass auch schon aus diesem Grund ein kollektives "Klassenbewusstsein" gar nicht mehr zu stande kommen kann. Kollektive Überwachung und Kollektivbewußtsein verlieren damit an Autorität. Daraus folgt:

³⁴⁶ Schulze (2000a), 417. Genau genommen entlasten also erst soziale Milieus die Akteure von den Risiken der Erlebnisorientierung, da die Produktpalette des Erlebnismarktes milieuspezifisch einer Art "Vorsortierung" unterworfen wird.

³⁴⁷ Flaig/Meyer/Ueltzhöffer (1997), 73.

³⁴⁸ Schulze (2000a), 410.

"Milieuanalytische Ansätze, die gewachsene und sich verändernde soziale Wirklichkeiten abbilden wollen, müssen die diachronalen Elemente der Sozialstruktur in ihre Modellbildung ebenso einbeziehen wie die ständige Veränderung und Veränderbarkeit von Wertorientierungen, Alltagseinstellungen und ästhetischen Ausdrucksformen, kurz: Sie müssen den Prozeßcharakter von Gesellschaft erfassen und widerspiegeln."³⁴⁹

Soziale Milieus als 'subkulturelle Einheiten' innerhalb einer Gesellschaft zeichnen sich durch typische Existenzformen und eine erhöhte Binnenkommunikation aus. Die Akteure verorten sich selbst und andere über die Feststellung von Ähnlichkeit und Unähnlichkeit. Dazu bedarf es leicht dekodierbarer Zeichensysteme, wie sie etwa in alltagsästhetischen Präferenzen, Distinktion und Lebensphilosophie zum Ausdruck kommen. Diese Formen prägen die stilistischen Möglichkeiten der Subjekte. Sie sind das Resultat milieuspezifischer Habitusformen, denn alles Wahrnehmen, Denken und Handeln resultiert aus der Anwendung kognitiv-symbolischer Schematisierungen, die auf der Basis immer schon vorhandener Dispositionen rezipiert werden.

Deren vorreflexive inkorporierte Matrix schlägt sich, transformiert in klassifizierende Einstellungen, nieder in den Praxen der Lebensführung. Analytisches Differenzkriterium für soziale Unterscheidungspraxis ist dabei die Ausstattung mit Kapitalressourcen, sowohl in der Gesamtmenge als auch in der Art des Kapitals bzw. in der Kombination der Kapitalarten (ökonomisch, kulturell, sozial und symbolisch):

"Die Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen die Habitusformen als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepaßt sein können, ohne jedoch bewußtes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen vorauszusetzen, die objektiv 'geregelt' und 'regelmäßig' sind, ohne irgendwie das Ergebnis der Einhaltung von Regeln

³⁴⁹ Flaig/Meyer/Ueltzhöffer (1997), 57.

zu sein, und genau deswegen kollektiv aufeinander abgestimmt sind, ohne aus dem ordnenden Handeln eines Dirigenten hervorgegangen zu sein."³⁵⁰

Der Habitus ermöglicht es, dass Akteure systemische Erzeugungsschemata zur Realisierung von Praktiken und Artefakten und von systematischen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata zur Klassifizierung von Handlungen anderer Akteure ausbilden. Sein systemischer Charakter verweist auf die Tatsache, dass die Praktiken und Wahrnehmungsweisen von Akteuren eine innere Kohärenz auszeichnen, die es angemessen erscheinen lässt, in Abgrenzung zu anderen systematischen Praxis- und Wahrnehmungsformen von der Konstitution spezifischer Lebensstile und Geschmackstypen auszugehen. Daraus folgt:

"Eine jede soziale Lage ist mithin bestimmt durch die Gesamtheit, was sie nicht ist, insbesondere jedoch durch das ihr Gegensätzliche: soziale Identität gewinnt Kontur und bestätigt sich in der Differenz."³⁵¹

Operationalisiert als klassentypische Lebensstilauffassungen und Geschmacksformen kommt dem Habitus die Aufgabe zu, die soziale Position der Akteure anzuzeigen, die nicht ausreichend durch entsprechende Kontextbedingungen definiert sind, sondern durch ihre Anonymität und Zufälligkeit Optionen und Verhaltensspielräume eröffnen. Er fungiert gewissermaßen als Regulierungsmodus von sozialer Zugehörigkeit und Abgrenzung und ist mithin auf soziale Distanz hin ausgerichtet. Durch seine Funktion als kognitives System der Abstände und Differenzen ist es möglich, soziale Bedeutungsgehalte von sozialen Situationen zu 'lesen' und sie den etablierten Bedeutungsschemata zuzuordnen. Sein Konnex begründet eine intelligible Relation zwischen objektiver Positionsstruktur auf der einen und den Praktiken symbolischer, das heißt sich in Distinktionszeichen objektivierenden Lebensstilen auf der anderen Seite.

³⁵⁰ Bourdieu (1993), 98f.

³⁵¹ Bourdieu (1987), 279.

Einem jedem Akteur oder einem jedem Kollektiv von Akteuren steht damit ein kohärentes Dispositionssystem zur Verfügung, das sie in die Lage versetzt, die Praktiken eines ganzen Lebensstils hervorzubringen. Kurzum, der Habitus als "einheitsstiftendes Erzeugungsprinzip der Praxis"³⁵² macht also die 'Homologie' zwischen den beiden Subräumen des Sozialraums - dem Raum der sozialen Position sowie dem Raum der Lebensstile - im Sinne der strukturellen "*Kausalität eines Faktorengeflechts*"³⁵³ verständlich:

"... der Habitus ist *Erzeugungsprinzip* objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* (principium divisions) dieser Formen. In der Beziehung dieser beiden den Habitus definierenden Leistungen: der Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen, konstituiert sich die *repräsentierte soziale Welt*, mit anderen Worten *der Raum der Lebensstile*."³⁵⁴

Die durch die Vermittlung des Habitus zustande kommenden systematischen Beziehungen - sowohl zwischen den in ihm enthaltenen Reproduktions- und Bildungsstrategien, als auch den Strategien sozialer und ökonomischer Investitionen mit den dort angelegten ästhetischen Klassifikations-, Bewertungs- und Handlungsschemata, die einem Lebensstil zugrunde liegen - verifizieren sich im Geschmack:

"Der Geschmack, die Neigung und Fähigkeit zur (materiellen und/oder symbolischen) Aneignung einer bestimmten Klasse klassifizierter und klassifizierender Gegenstände und Praktiken, ist die Erzeugungsformel, die dem Lebensstil zu Grunde liegt, anders gesagt, dem einheitlichen Gesamtkomplex distinktiver Präferenzen, in dem sich in der jeweiligen Logik eines spezifischen symbolischen Teil-Raums - des Mobiliars und der Kleidung so gut wie der Sprache oder der körperlichen Hexis - ein und dieselbe Ausdrucksintention niederschlägt."³⁵⁵

³⁵² Bourdieu (1987), 175.

³⁵³ Bourdieu (1987), 184.

³⁵⁴ Bourdieu (1987), 277f.

³⁵⁵ Bourdieu (1987), 283.

Diese Akte der Bedeutungszuweisung und Interpretation sind hauptsächlich mit dem Aussprechen und Kategorisieren von sozialen Ungleichheiten verbunden.

Der Habitus eines Akteurs reproduziert damit den Sinn für soziale Differenzierungsprozesse (oben/unten, schlicht/eitel, eloquent/behäbig, vulgär/distinguiert etc.) zur Steuerung und Bewertung von Praktiken. Dieser Sinn für soziale Teilungsprinzipien wird in den primären Sozialisationskontexten erworben und in sekundären Handlungsfeldern sublimiert. Die qua Habitus verliehene Fähigkeit, soziale Praktiken nach ihren differenzierenden Wirkungen zu deuten, wird ebenfalls auch für die Erzeugung der eigenen Handlungen und das Vorbringen von subjektiven Geschmacksurteilen genutzt:

"Der Geschmack bewirkt, daß man hat, was man mag, weil man mag, was man hat, nämlich die Eigenschaften und Merkmale, die einem de facto zugeteilt und durch Klassifikation de jure zugewiesen werden".³⁵⁶

So besitzt der Habitus in gewisser Hinsicht eine Funktion als Regulator, der die Akteure im Feldkontext gewissermaßen kommunikativ führt. Mit ihm ist eine routinisierte Sicherheitsmechanik eingegeben, entsprechende Handlungssituationen zu dechiffrieren und sie vor dem Hintergrund inkorporierten Wissens auf der Basis einverleibter Unterscheidungssysteme zu interpretieren. In Abgrenzung zur Vorstellung einer mechanistischen Redundanz dieser habituellen Schemata finden zwar die praktischen Bedingungen ihrer situativen Anwendung Berücksichtigung. Demnach stellen sich gleichförmige Praktiken nicht als bloßes Exekutieren von überzeitlichen Handlungsmustern auf der Basis kultureller Codes dar, sondern resultieren aus den intentionalen Verstehensleistungen der Akteure in konkreten Situationen:

"Dass die vom Habitus ohne Berechnung noch Vorsatz hervorgerufenen Reaktionen meist angemessen, kohärent und unmittelbar

³⁵⁶ Bourdieu (1987), 285f.

verständlich erscheinen, darf nicht dazu führen, aus ihm eine Art unfehlbaren Instinkt zu machen, der jederzeit allen Lagen auf wundersame Weise angepasste Reaktionen zu erzeugen vermag. Die den objektiven Bedingungen vorgreifende Anpasstheit des Habitus ist ein Sonderfall, der (in den uns vertrauten Universen) zwar besonders häufig auftritt, den man aber nicht verallgemeinern sollte."³⁵⁷

Dennoch neigt in der Bourdieu'schen Auffassung die von ihm hypostasiierte habituelle Harmonie dazu, sich selbst zu stabilisieren und zu reproduzieren. So evoziert die Hysterese des Habitus, seine grundlegende Unflexibilität und Trägheit, die Vermeidung der Generierung neuer Handlungsanforderungen und somit die Unfähigkeit, Veränderungen als Neubewertung von Lernsituationen für die Entwicklung neuer Wahrnehmungen und Praktiken zu nutzen:

"Das besondere Gewicht der ursprünglichen Erfahrungen ergibt sich ... im wesentlichen daraus, dass der Habitus seine eigene Konstanz und seine eigene Abwehr von Veränderungen durch die Auswahl zu gewährleisten sucht, die er unter neuen Informationen trifft, indem er z.B. Informationen, die die akkumulierte Information in Frage stellen könnten, verwirft, wenn er zufällig auf sie stößt oder ihnen nicht ausweichen kann."³⁵⁸

Durch die Schaffung eines 'Milieus', eines eingegrenzten Anwendungshorizontes

"von Situationen, die geeignet sind, seine Dispositionen dadurch zu verstärken, daß sie seinen Erzeugnissen den aufnahmebereitesten Markt bieten",³⁵⁹

³⁵⁷ Bourdieu (2001), 204.

³⁵⁸ Bourdieu (1993), 114f. An anderer Stelle räumt Bourdieu jedoch dem Habitus eine gewisse Varianz seiner habituellen Kohärenz ein: "In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern sich die Habitus unaufhörlich. Die Dispositionen sind einer Art ständiger Revision unterworfen, die aber niemals radikal ist, da sie sich auf der Grundlage von Voraussetzungen vollzieht, die im früheren Zustand verankert sind. Sie zeichnen sich durch eine Verbindung von Beharren und Wechsel aus, die je nach Individuum und der ihm eigenen Flexibilität oder Rigidität schwankt: Wenn ... die Festigkeit allzu ausgeprägt ist, hat man es mit starren, verschlossenen und zu sehr in sich gekehrten Habitus zu tun (wie bei Greisen), wenn es die Anpassungsfähigkeit ist, löst der Habitus sich auf in dem Opportunismus einer Art *mens momentanea*, die nicht fähig ist, in der Begegnung mit der Welt ein Gefühl innerer Geschlossenheit zu bewahren" (Bourdieu (2001), 207).

³⁵⁹ Bourdieu (1993), 114.

suchen seine Träger verstärkt Zugang zu jenen Handlungsfeldern, in denen sie für den Einsatz ihrer Handlungsressourcen die bestmöglichen Handlungsergebnisse erzielen. Die Klassifikationsschemata des Habitus ermöglichen so, Wettbewerbsstrategien und Karriereprogramme zu entwickeln, um sich relevanten Gruppen oder Netzwerken im Feld zugehörig zu machen. Ziel des Habitus als Operator ist es, die für die unhinterfragte Anpassung an die feldinternen Abläufe, Regeln und Grenzmarkierungen nötigen Deutungsmuster zur Verfügung zu stellen.

Damit wird der Habitus (und mit ihm der konkrete Akteur als Habitusträger) ganz der Funktionslogik des Handlungsfeldes und dessen internen Strukturen und Regulierungsmechanismen unterworfen. Er fungiert hierbei als Grundlage und Voraussetzung für einen praktisch wirksamen Glauben, der die mit spezifischen Kompetenzen und Ressourcen ausgestatteten Individuen an die Funktionslogik des Feldes bindet:

"Der praktische Glaube ist das Eintrittsgeld, das alle Felder stillschweigend nicht nur fordern, indem sie Spielverderber bestrafen und ausschließen, sondern auch, indem sie praktisch so tun, als könnte durch die Operationen der Auswahl und der Ausbildung Neueingetretener ... erreicht werden, daß diese den Grundvoraussetzungen des Felds die unbestrittene, unreflektierte, naive, eingeborene Anerkennung zollen soll, die die *doxa* als Urglauben definiert. Mit den unzähligen Akten des Anerkennens, diesem Eintrittsgeld, ohne das man nicht dazu gehört, die ständig die kollektive falsche Erkenntnis erzeugen, ohne die das Feld nicht funktioniert und die zugleich Ergebnis dieses Funktionierens sind, *investiert* man gleichzeitig in das kollektive Unternehmen der Bildung symbolischen Kapitals, das nur gelingen kann, wenn unerkant bleibt, wie die Logik des Feldes überhaupt funktioniert."³⁶⁰

Nichtsdestotrotz wird der Habitus nicht nur als operatives Instrument im Feldkontext auf seine Funktion als Regulator für Zugehörigkeit und Einfindung beschränkt. Sein systematischer Zug verweist ferner auf seine Funktion als kognitives System der Abstände und Differenzen. Er ist daher mit einer sozialen Grenzziehung verbunden. Über seine lebensstilbildenden

³⁶⁰ Bourdieu (1993), 124f.

Funktionen hinaus, manifestiert sich in den alltäglichen Distinktionsbeziehungen zugleich eine Form symbolischer Macht und Herrschaft, die in der Lage ist, sich als legitime macht Anerkennung zu verschaffen. Ihren sachlichen Grund hat diese herrschaftssoziologische Erweiterung darin, dass die Kultur, genauer gesagt: die 'legitime' Kultur einer Klassengesellschaft "ein Herrschaftsprodukt ist, dazu bestimmt, Herrschaft auszudrücken und zu legitimieren".³⁶¹

"Die Negation des niederen, groben, vulgären, wohlfreien, sklavischen, mit einem Wort: natürlichen Genusses, diese Negation, in der sich das Heilige der Kultur verdichtet, beinhaltet zugleich die Affirmation der Überlegenheit derjenigen, die sich sublimierte, raffinierte, interessenlose, zweckfreie, distinguierte, dem Profanen auf ewig untersagte Vergnügen zu verschaffen wissen. Dies der Grund, warum Kunst und Kunstkonsum sich - ganz unabhängig vom Willen und Wissen der Beteiligten - so glänzend eignen zur Erfüllung einer gesellschaftlichen Funktion der Legitimierung sozialer Unterschiede."³⁶²

In einer in spezifische Felder differenzierten Realität finden demnach permanent soziale Statuskonflikte um die Aneignung, Akkumulation und Bewahrung von Kapitalressourcen, um die Aufrechterhaltung ihrer - im Grunde stets von Entwertung bedrohten - Stellung im sozialen Raum der Lebensstile und um die Definition der in sozialen Auseinandersetzungen relevanten Einsätze und Gewinnmöglichkeiten statt. Wobei der zentrale Statuskonflikt innerhalb der herrschenden Klasse selbst, nämlich zwischen der intellektuellen und ökonomischen Elite, ausgetragen wird:

"Der eigentliche Schauplatz der symbolischen Kämpfe ist freilich die herrschende Klasse selbst. Dabei bilden die Auseinandersetzungen unter den Intellektuellen und Künstlern um das, was als legitime Kunst zu gelten hat, nur einen Aspekt der fortwährenden Fraktionskämpfe innerhalb der herrschenden Klasse um die Durchsetzung einer jeweiligen Definition der legitimen Einsätze und Waffen im Rahmen sozialer Auseinandersetzungen, oder, wenn man so will, um die Bestimmung der Basis von legitimer Herrschaft - nämlich Wirtschafts-, Bildungs- oder Sozialkapital, alle drei soziale Machtinstanzen, deren spezifische Effizienz noch gesteigert werden kann

³⁶¹ Bourdieu (1987), 359.

³⁶² Bourdieu (1987), 27.

durch die des Symbolischen, d.h. durch die Autorität, deren Verbindlichkeit aus kollektiver Anerkennung und kollektiver Mandatsträgerschaft hervorgeht."³⁶³

Und: bei all diesen sozialen Kämpfen geht es letztendlich um nichts anderes als um die Erlangung von Macht und Prestige, um die Akkumulation und Aneignung spezifischer Kapitalien, die als Verfügungsmacht im Rahmen eines Feldes fungieren, um die Legitimierung (bzw. Delegitimierung) der in einem Feld gültigen 'Spielregeln', um den aus der sozialen Anerkennung eines Akteurs resultierenden symbolischen Mehrwert an Herrschaft schließlich, als Konsequenz aus alledem, um die Positionen der Akteure im Feld sozialer Klassen. Demnach zeichnen unterschiedliche Lebensstile und Geschmacksurteile sozialer Gruppen nicht nur plurales Bild diversivierter Milieukulturen aus, sondern bilden immer auch einen Konkurrenzkampf um den Gewinn an gesellschaftlichem Einfluss ab:

"Weil die Aneignung der Kulturgüter Anlagen und Kompetenzen voraussetzt, die ungleich verteilt sind (obwohl scheinbar angeboren), bilden diese Werke den Gegenstand einer exklusiven (materiellen oder symbolischen) Aneignung, und weil ihnen die Funktion von (objektiviertem oder inkorporiertem) kulturellem Kapital zukommt, sichern sie einen *Gewinn an Distinktion* - im Verhältnis zum Seltenheitsgrad der zu ihrer Aneignung notwendigen Instrumente - und einen *Gewinn an Legitimität*, den Gewinn überhaupt, der darin besteht, sich so, wie man ist, *im Recht, im Rahmen der Norm* zu fühlen."³⁶⁴

Infolge einer sich in mehreren Jahrzehnten in Grundzügen kaum verändernden Erwerbsarbeit und einem stabilen, darauf abgestimmten privaten Alltagsleben hat sich daraufhin ein Habitus konstituiert, der optimal an die vormaligen objektiven Lebensumstände angepasst ist. Den Akteuren stehen keine alternativen Deutungsmuster zur Verfügung. Das etablierte Dispositionssystem der Handlungsumwelt generiert auf der Basis sinnvoller Bedeutungszuschreibungen objektivierter Bedingungen relativ konstante Wissensordnungen. Das Verhältnis von Habitus und Handlungssituation

³⁶³ Bourdieu (1987), 395f.

³⁶⁴ Bourdieu (1987), 359.

ist durch eine vollständige Kongruenz der inkorporierten und objektivierten Sinnstrukturen gekennzeichnet:

"Diese vollkommene Koinzidenz zwischen praktischen Schemata ist aber einzig dann möglich, wenn die auf die Welt applizierten Schemata Produkte ebender Welt sind, auf die sie appliziert werden, das heißt in der Alltagserfahrung: der vertrauten Welt (im Gegensatz zu fremden oder exotischen Welten)."³⁶⁵

Aktuelle Anwendungsbedingungen des Habitus fallen hier mit seinen vergangenen Entstehungsbedingungen zusammen. Inkorporierte Geschichte und objektivierte Geschichte verlaufen synchron und koinzidieren in einer Handlungssituation. Akteure bewegen sich, wie Bourdieu im Anschluss an Leibniz schreibt, wie Automaten.³⁶⁶

Diese spezifischen Dispositionen scheinen jedoch in einem sich rasant veränderndem Kontext kultureller Reproduktion eine Insuffizienz zu erfahren. In dem Maße, in dem Situationsinterpretationen und Praktiken ihren Routinecharakter verlieren und aus der Perspektive der Akteure zunehmend problematisch erscheinen, erscheint auch der Kreislauf der kulturellen Reproduktion zwar noch nicht vollständig durchbrochen, aber zumindest durch eine grundsätzliche Instabilität gekennzeichnet.

Unter den modernen Bedingungen der Ausdifferenzierung relativ autonomer Felder, der Disparität sozialer Klassen und der damit verbundenen Dynamik sozialen Wandels ist die statistische Wahrscheinlichkeit größer geworden, dass ein Habitus unter Verhältnissen zur Anwendung kommt, die von denen seiner ursprünglichen Genese sehr verschieden sind - sei es aufgrund sozialstrukturellen Wandels, aufgrund individueller Mobilität innerhalb bzw. zwischen sozialen Klassen oder sei es aufgrund des Engagements in unvertrauten sozialen Feldern.

Mit der kontinuierlichen Anhebung des Lebensstandards seit den 1960er Jahren - wir haben dies oben als 'Fahrstuhleffekt' deklariert -, der zunehmenden Verfügbarkeit von materiellen Ressourcen und dem Abbau forma-

³⁶⁵ Bourdieu (2001), 188f.

³⁶⁶ Vgl. Bourdieu (1987), 740

ler und informaler Zugangsbarrieren, kurzum: durch ein Mehr an Zeit, Geld, Technik und Mobilität sind die Akteure immer besser mit den 'Potentialen der Erlebnishnachfrage' ausgestattet.

"Von der Ausnahme zum Normalfall gewandelt, stimulierten die sich ständig verdichtenden alltagsästhetischen Episoden die rasche Ablösung traditioneller Definitionen von Lebenssinn durch die subjektorientierte Definition der Erlebnissuche. Innenorientierte Konsumdefinition trat ihren Siegeszug an. Ausgestattet mit immer höheren Potentialen der Erlebnishnachfrage ... entdecken die Konsumenten die Ästhetisierbarkeit des gesamten Alltagslebens. Das Publikum eroberte sich die Unbeschränktheit: des Musikhörens, des Reisens, des Kleiderkaufens, des Essens, des Trinkens, der Sexualität, des Tanzens, des abendlichen Ausgehens usw."³⁶⁷

Parallel dazu hat sich auf Seiten des Wirtschaftssystems eine Pluralisierung von Angeboten an Waren und Dienstleistungen institutionalisiert, die einen riesigen Markt hat entstehen lassen. Vor dem Hintergrund des Ausbaus sozialstaatlicher Sicherungssysteme, der Absicherung materieller Ressourcen und einer wachsenden Kommunikationsbereitschaft ergibt sich ein Zuwachs an Optionen und Möglichkeitsräumen individueller Lebensgestaltung. Diese haben nicht nur die Revidierbarkeit einmal getroffener Entscheidungen zur Folge, sondern gleichsam eine Verschiebung des Grenznutzens von bloßer Existenzsicherung zur Verbesserung der Lebensqualität.

Empirische Lebensweltanalysen, wie etwa die Untersuchungen der Hanoveraner "Forschungsgruppe Strukturwandel AGIS" um Vester/von Oertzen/Geiling et al. bilden diesen Transformationsprozess in charakteristischen Veränderungen des Milieugefüges ab. Sie beziehen neben der sozialen Lagerung sowohl grundlegende Wertorientierungen, Alltagsroutinen und ästhetische Ausdrucksformen als auch Konsumpräferenzen in die Sozialstrukturanalyse mit ein:

"Während die Milieus des traditionellen Mainstreams unserer Gesellschaft seit 1982 kontinuierlich 'schrumpfen'..., beobachten wir ein kontinuierliches Wachstum derjenigen Milieus, die den modernen Mainstream bilden (Aufstiegsorientiertes Milieu und Hedonisti-

³⁶⁷ Schulze (2000a), 539.

ches Milieu) sowie des Traditionslosen Arbeitermilieus. Diese drei Milieus sind im Beobachtungszeitraum zusammen um 13% gewachsen. Gleichzeitig zeigte sich eine zunehmende Subdifferenzierung insbesondere des Aufstiegsorientierten und des Hedonistischen Milieus und in diesem Zusammenhang die allmähliche Herausbildung einer neuen Lebenswelt in ihrem Überschneidungsbereich - also genau im Zentrum des modernen Mainstreams: die Herausbildung des Neuen Arbeitnehmersmilieus.³⁶⁸

Im Zuge dieser neuen Aufstiegsorientierung - versinnbildlicht in der Herausbildung des 'Neuen Arbeitnehmersmilieus' - erhalten nun auch die im hierarchischen Schichtengefüge weiter unten platzierten sozialen Statusgruppen und Milieus die Möglichkeit, an der steigenden Prosperität zu partizipieren. Der soziale Raum der Möglichkeiten scheint eine offensichtliche Öffnung zu erfahren.³⁶⁹ Historisch gewachsene Milieus, (wie etwa das Konservative gehobene Milieu, das Kleinbürgerliche Milieu sowie das Traditionelle Arbeitermilieu) die sich stärker im Sinne einer vertikalen Klassifikationslogik definieren, weichen einer eher horizontalen Allokation historisch jüngerer Milieus. Deren spezifische Einstellungs- und Verhaltensmuster korrespondieren - wie oben gesehen - neben einer zunehmenden Segregation von Lebens- und Wertewelten mit einer radikalen Abschottung gegeneinander:

"Es ist kein zufälliges Ergebnis der Sinus-Methode, daß sich historisch ältere Milieus (das Konservative gehobene Milieu, das Kleinbürgerliche Milieu, aber auch das Traditionelle Arbeitermilieu), deren sozialhistorische Wurzeln weit ins 19. Jahrhundert zurückreichen, stärker im Sinne vertikaler Klassifikationslogik definieren als die historisch sehr jungen Milieus: das Hedonistische und das Neue Arbeitnehmersmilieu."³⁷⁰

³⁶⁸ Flaig/Meyer/Ueltzhöffer (1997), 72.

³⁶⁹ "Die Öffnung des sozialen Raums wirkt also sowohl über den Weltmarkt wie über die *fordistische Struktur des Arbeitsmarktes* als auch über die *Veränderung der Staatsfunktionen*. Die Umstrukturierung verläuft vor dem Hintergrund einer schon seit Mitte der fünfziger Jahre prosperierenden Volkswirtschaft mit ansteigendem Rationalisierungs- und Maschinisierungsgrad, Spezialisierungstendenzen und einer fortschreitenden Bodenkonzentration in der Landwirtschaft, der Substitution von Werkstoffen (von Holz über Metall zu Kunststoffen) sowie verschobener Nachfragestrukturen sowohl bei Investitions- als auch Konsumgütern" (Vester/von Oertzen/Geiling/Hermann/Müller (2001), 395.)

³⁷⁰ Flaig/Meyer/Ueltzhöffer (1997), 57.

Die Konstituierung neuer, von Individualisierung, Hedonismus und Selbstverwirklichung geprägten Mentalitäten und das Abschmelzen traditioneller Lebenswelten wird dann auch im Sinne von '*Habitus-Metamorphosen*' gedeutet. Sie haben nicht nur die Herausbildung neuer kollektiver Lebenswelten zur Konsequenz, sondern gleichsam grundlegende Diversifikationen kognitiv-symbolischer Ordnungen. Der gesellschaftliche Modernisierungsprozess wird dabei als Öffnung des sozialen Raumes von erfahrenen strukturellen Zwängen für neue Lebenswelten, jedoch - in Anlehnung an Bourdieu - keineswegs als gleichzeitige Einebnung von Klassenunterschieden und Stammbäumen verstanden, sondern seinem Wesen nach als 'Restrukturierung des Raumes des Habitus und der Lebensstile'. Zwar verändert die jüngere Generation - wie empirische Untersuchungen belegen - ihre durch Herkunft erworbenen sozio-kulturellen Grundmuster und die qua Habitus verliehenen Gesellungsstile der Herkunftsmilieus nur partiell. Dennoch korrespondieren alle identifizierbaren Mentalitätstypen der neuen sozialen Milieus mit einem Verblässen hierarchisch-elitärer Verhaltensprägungen:

"Im Vergleich der Eltern- und der Kindergeneration finden wir also sowohl persistente als auch veränderte Muster von Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen. Dabei hat es den Anschein, daß Persistenzen eher die vertikalen Mentalitätsunterschiede (Distinktionsverhalten), Veränderungen eher die horizontalen Mentalitätsunterschiede (selbstbestimmtes Verhalten) betreffen. *Beharrliche* Muster finden wir zum Beispiel in den geschmacklichen Vorlieben und Abneigungen, in dem spezifischen Umgang mit Kulturgütern, in den Gesellungsformen und in den Wahrnehmungen und Einschätzungen sozialer Ungleichheiten und anderer gesellschaftlicher Gruppen, wengleich sich die Ausdrucksformen modernisiert haben. ... *Deutliche Wandlungsprozesse* ... äußern sich in der Erosion leistungs- und ordnungsorientierter Werte und konventioneller bzw. konformitätsorientierter Verhaltensmuster. ... Auffällig ist auch ihre höhere Selbstreflexivität, die bewußte Distanzierungen von den 'inkorporierten' Schemata des Habitus ermöglicht."³⁷¹

Damit fungieren die Individualisierung (im Sinne wachsender Autonomie), die Pluralisierung von Lebensstilen wie auch die zunehmende Entkopp-

³⁷¹ Vester/von Oertzen/Geiling/Hermann/Müller (2001), 324.

lung von sozialer Lage und Lebensweise nicht nur als Indizien für eine Entstrukturierung der Sozialstruktur, sondern vielmehr auch als Bühne für die Konstituierung neuer Strukturen, eben jener sich neu formierenden sozialen Milieus. Gleichzeitig florieren durch die Akzelerationen anomischer Prozesse (soziale Deklassierung, Orientierungslosigkeit, Sinn- und Werteverlust) Regressionstendenzen, wiederum versinnbildlicht in der Extension des 'Traditionslosen Arbeitermilieus' und des 'Hedonistischen Milieus', in denen verstärkt autoritäre und aggressive Gesinnungen zu Tage treten.

In der Folge verbinden sich die traditionellen, inkorporierten Dispositionssysteme der in der Statushierarchie höheren Schichten mit ihrem distinktiven Habitus der Betonung des 'Anspruchsvollen' - "aus Freiheit oder Luxus geboren"³⁷² - und dem 'Notwendigkeitshabitus' des klassischen Kleinbürgertums mit dem Interesse an geselliger Selbstverwirklichung - "ein Sich-in-das-Notwendige-fügen"³⁷³ - zu dem Habitus einer sich in entsprechenden (präventösen und pompösen) Geschmacksurteilen und Lebensstilen präformierenden neu erwachsenden Mittelschicht:

"An die Stelle der asketischen Moral von Produktion und Akkumulation, die sich auf Enthaltbarkeit, Nüchternheit, Sparsamkeit und kalkül gründete, setzt die neue Wirtschaftslogik eine hedonische Moral des Konsums, gegründet auf Kredit, Ausgaben und Genuß. Diese Ökonomie will hinaus auf eine Gesellschaft, welche die Menschen an ihrer Konsumfähigkeit, ihrem *Lebensstandard* und -stil ebenso mißt wie an ihrer Produktivität."³⁷⁴

Dieser neue, sich auf die Polarität von Pläsier und Pflicht stützende Habitus transformiert sich zu einer Pflicht zum Genuss, einer Moral, die das konsumatorische Ethos nicht nur konzidiert, sondern auch präskribiert. Seine Moral der Pflicht organisiert sich auf der Basis eines auf Steigerung und Verfeinerung des persönlichen Wohlbefindens gerichtetem Hedonis-

³⁷² Bourdieu (1987), 26.

³⁷³ Bourdieu (1987), 585.

³⁷⁴ Bourdieu (1987), 489.

mus, der mit einem übereifrig betriebenen Ethos präventiver Bildungsbe-
flissenheit bürgerlicher Mittelschichten korreliert.³⁷⁵

Zugleich ermöglicht er den Akteuren routinierte Sinnzusammenhänge vor
dem Hintergrund neuartiger Schemata und entsprechender neuartiger
Praktiken zu vollziehen.³⁷⁶ Seine Typik im Verhältnis zur 'legitimen' Kultur
manifestiert sich sowohl in einer durch Popularisierung in ihrem Distinkti-
onswert schon entwerteten Kultur als auch in einer mit Strenge betriebe-
nen Abgrenzung in Richtung der Unterschicht:

"In den Augen der Mittelklassen, Vorzugsadressaten der 'mittleren
Kultur' verdankt diese ihren Reiz zum Teil der Nähe zur legitimen
Kultur, die dazu verleitet und ermächtigt, die beiden miteinander zu
verwechseln. Mit diesem Effekt arbeiten Avantgarde-Experimente in
zugänglicher Aufmachung und jedermann zugänglichen Werken, ...
die völlig darauf abgestimmt sind, jedermann das Gefühl zu vermit-
teln, daß er sich auf der Höhe des legitimen Kulturkonsums befin-
det, weil sie zwei sonst einander ausschließende Eigenschaften
vereinigen: unmittelbare Zugänglichkeit und die äußeren Anzeichen
kultureller Legitimität."³⁷⁷

Die Folge ist eine Verschiebung von Maßstäben und die sukzessive Etab-
lierung eines veränderten Kulturmodells, wie wir an der Aufwertung der
Populärkultur nachfolgend noch zeigen werden. Dabei ist das Verhältnis
der mittleren Klassen zur 'legitimen' Kultur durch einen wahren Bildungsei-
fer gekennzeichnet, der in seinem hartnäckigen Bemühen, sich Werke und
Praktiken dieser anzueignen, sowohl die mangelnde Vertrautheit mit die-

³⁷⁵ "Die Moral der Pflicht, die sich auf den Gegensatz von Vergnügen und Gutem stützt,
Lust und Angenehmes generell unter Verdacht stellt, zur Angst vorm Genießen und einer
Beziehung zum Körper führt, die ganz aus 'Scheu', 'Scham' und 'Zurückhaltung' besteht
und jede Befriedigung verbotener Impulse mit Schuldgefühlen begleitet, stellt die neue
ethische Avantgarde eine Moral der *Pflicht zum Genuß* gegenüber, die dazu führte, daß
jede Unfähigkeit sich zu 'amüsieren', *to have fun* oder, wie man heute mit leichtem inne-
ren Beben zu sagen liebt, 'zu genießen', als Mißerfolg empfunden wird, der das Selbst-
wertgefühl bedroht, so daß aus Gründen, die sich weniger ethisch als wissenschaftlich
geben, Genuß nicht nur erlaubt, sondern geradezu vorgeschrieben ist" (Bourdieu 1987),
575f.

³⁷⁶ Eine wichtige Rolle sieht Bourdieu in diesem Zusammenhang in dem akkumulierten
(ererbten) kulturellen Kapital der Akteure. Dies ermöglicht es ihnen eine Art soziales Ge-
spür zu entwickeln, zu bluffen und "sich in schwierigen Situationen zurechtzufinden, in
denen die Orientierungsmittel fehlen" (Bourdieu (1987), 568.

³⁷⁷ Bourdieu (1987), 504f.

ser Kultur als auch den ausgeprägten Willen zur Distanzierung von der 'illegitimen' (vulgären) Kultur der unteren Klassen verrät:

"Dieser systematische Anspruch auf Distinguiertheit, dieses fast peinlich-methodische Sich-abgrenzen von Geschmack und Eigenschaften, die am klarsten mit der etablierten Kleinbourgeoisie und den unteren Klassen assoziiert werden, zählt tatsächlich zu den bezeichnendsten Ausdruckformen dieser neuen Variante von kleinbürgerlichem Ethos; sämtliche Verhaltensweisen seiner Vertreter teilt es eine Art Anspannung in der Lockerheit selbst mit, gibt der Suche nach einem freien oder 'emanzipierten' Lebensstil etwas Gezwungenes und der 'Zwanglosigkeit' und Schlichtheit etwas Affektiertes."³⁷⁸

So treten an die Stelle eindimensionaler Kennzeichnungen die Angabe von Mischungsverhältnissen und die Diagnose von Stiltypen. Deren Schematisierungstendenzen haben sich mit dem Aufkommen einer zunehmenden 'Innen- und Erlebnisorientierung' auf der Basis explosionsartig gewachsener Möglichkeitsräume sowohl in der Produktion und Auswahl ästhetischer Zeichen als auch in den Mechanismen kollektiver Abgleichung radikal gewandelt. Eine Dynamisierung des Habituskonzeptes, etwa im Anschluss an die alltagsästhetischen Überlegungen von Gerhard Schulze zur 'kognitiven Selbstorganisation' moderner Gesellschaften, weist hier eine grundsätzlich größere Offenheit für Wandlungsprozesse in der Form einer "Auflösung, Verschmelzung, Trennung und Neugruppierung von Zeichenensembles auf".³⁷⁹

"Zusammen mit dem Stiltypus (der Position im dimensionalen Raum) verbinden sich Bildung und Alter zu einer signifikanten und evidenten Zeichenkonfiguration, an der sich die Menschen bei der Konstitution sozialer Milieus orientieren."³⁸⁰

Die Vorteile des Konzeptes alltagsästhetischer Schemata gegenüber dem Bourdieu'schen Klassenhabitus zeigen sich auch in einem höheren Auflö-

³⁷⁸ Bourdieu (1987), 568.

³⁷⁹ Schulze (2000a), 132f.

³⁸⁰ Schulze (2000a), 166. Der Autor versteht diesen Zusammenhang - wohl in Anlehnung an (und Zurückweisung von) Bourdieus Habitustheorem - als "neue psychophysische Homologie des dimensionalen Raumes der Alltagsästhetik". Die spezifischen Konfigurationen von Alter und Bildungsgrad bewirken demnach Entscheidungen für alltagsästhetische Präferenzen und die Wahl des sozialen Milieus, dem sich Akteure zugehörig fühlen.

sungsvermögen in den empirischen Analysen. So sind einige der von Schulze explorierten Milieus durch Mischungs- und Spannungsverhältnisse zwischen dem Hochkultur- und Trivialschema (Bourdieu's Stilmustern des 'legitimen' und 'populären' Geschmacks vergleichbar) und einem neuen, quer zu diesen Stildimensionen liegenden Muster, dem Spannungsschema gekennzeichnet. Dieser dimensionale Raum der Alltagsästhetik, den diese drei Schemata abbilden, konstituiert sich als ein komplexes Zeichensystem, ein intersubjektives Muster von "Zeichen-Bedeutungs-Verbindungen"³⁸¹ im Sinne einer "Sprache". Sie signalisieren den Akteuren spezifische Erlebnisroutinen, welche sich wiederum in unterschiedlichen Grundorientierungen manifestieren.

Durch die Kombination verschiedener alltagsästhetischer Möglichkeiten kreiert jeder Einzelne sein spezifisches Muster der Erlebnisorientierung und seinen eigenen Lebensstil. Die sozialen Positionen im dimensionalen Raum lassen sich dann anhand von Nähe und Distanz zu diesen drei alltagsästhetischen Schemata ermitteln. Sie verzichten dabei auf die Vorannahme einer kohärenten Disposition inkorporierter Ordnungen und halten die Relationen der Schemata relativ offen. Unterschiede werden somit nicht als Ausdruck hierarchischer Gesellschaftsstrukturen verstanden, die eben auch in der Beziehung alltagsästhetischer Schemata zueinander Ausdruck finden, sondern betont wird geradezu der horizontale Charakter der Alltagsästhetik als "Teil einer umfassenden Entvertikalisierung des Verhältnisses sozialer Großgruppen"³⁸² in modernen Gesellschaften.

Durch Individualisierung werden zum einen Zugehörigkeiten zu vertikal geordneten Klassen- oder Schichtstrukturen durch Lebensweisen abgelöst, deren Praktizierung zum größten Teil selbst verantwortet und temporär begrenzt sein kann und zum anderen nicht immer Aussagen zur wirtschaftlichen Situation der Person zulässt. Nicht die Schichtung ist also strukturdominant und entwicklungsleitendes Ordnungsprinzip, sondern

³⁸¹ Schulze (2000a), 53.

³⁸² Schulze (2000a), 167.

Geschmacksfragen der Ästhetik und des Stils. Sinnorientierung, Bildlichkeit und Wahrnehmungszentrierung erfahren dabei einen qualitativen Bedeutungszuwachs. Eine Konstellation konkurrierender Sinnschemata innerhalb des Sinnhorizontes von Akteuren mit daraus resultierenden Handlungsunsicherheiten bei der Rekonstruktion kreativer Praxisformen wäre damit genauso möglich, wie die homogene und stabile Struktur eines Dispositionssystems als Voraussetzung eindeutiger Sinnzuschreibungen und Handlungsrouninen.

Vor dem Hintergrund des Changierens in derart unterschiedlich besetzten sozialen Handlungsfeldern muss daher die Annahme, dass sich die inkorporierten Dispositionssysteme mit ihrer jeweiligen Positionierung im sozialen Raum und entsprechender Ausstattung an kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital in determinierbare, stabile und kohärente Habitusformen integrieren lassen (und somit die Praktiken eines ganzen Lebensstils hervorbringen) höchst zweifelhaft erscheinen. Denn wie wir oben festgestellt haben, bewirkt die 'zersprungene Einheit der Welt', dass der Akteur in modernen westlichen Gesellschaften

"in eine Vielzahl von [selbst hergestellten; K.S.] disparaten Beziehungen, Orientierungen und Einstellungen verstrickt, daß er mit ungleich heterogenen Situationen, Begegnungen, Gruppierungen, Milieus und Teilkulturen konfrontiert ist und daß er folglich (sozusagen ständig) mit mannigfachen, nicht aufeinander abgestimmten Deutungs- und Handlungsschemata umgehen muß ... für die es (nicht trotz, sondern wegen der breiten Angebots-Palette) keine verlässlichen Rezepte mehr gibt".³⁸³

Die Akteure bringen in unterschiedlichen sozialen Feldern und Sinnprovinzen, in denen sie sich bewegen, höchst unterschiedliche Praktiken hervor, die keinem einheitlichen Dispositionssystem zu Grunde liegen. So kann auf der Meso-Ebene bei erhöhter Fluktuation von temporären Kollektivbindungen die alltägliche Erfahrungsflut bei weitem nicht mehr kollektiv inkludierend verarbeitet werden. Gleichzeitig wächst im Vergleich zu kollekti-

³⁸³ Hitzler/Honer (1994), 308.

ven Wissensinhalten die Bedeutung des Bestandes nicht kommunizierbaren Wissens.

Der Akteur muss demnach in immer neuen Situationen in einem aufwendigen Dekodierungsprozess permanent vielfältige nicht aufeinander abgestimmte Deutungsschemata und Handlungssituationen einander abgleichen, sprich Sinnzuschreibungen auf der Basis der inkorporierten Unterscheidungssysteme vollziehen.

An die Stelle eines Konzeptes, in welchem Akteure als Träger eines kohärenten Dispositionssystems fungieren, könnte ein Modell treten, in dem Akteure als Träger unterschiedlicher Wissensordnungen agieren. In einem solchen Entwurf würden sich die zur Ausführung von unterschiedlichen Praktiken notwendigen Wissensordnungen gewissermaßen in Form von 'Schnittpunkten sozialer Kreise' kreuzen. Die Bedingungen dieser Kombination und Re-Kombination von Wissensordnungen verlangen weiterhin die Annahme, dass unterschiedliche Sinnsysteme sich nicht nur in der Gestalt gesellschaftlicher Großgruppen gegenüberstehen, sondern dass sich Wissensordnungen quasi in den leiblich-mentalenen Strukturen der Akteure überlappen.

Die Person ihrerseits muss in einem Prozess der freien Kombinatorik kollektive Sinnsysteme kreuzen, Übergänge und Anschlüsse im Handlungswissen eigentätig routinisieren, ohne Rückgriff auf ein etabliertes Repertoire habitueller Dispositionen und entsprechender Interpretationsschemata. Diese müssen gleichsam eine "*praktische Empathie*",³⁸⁴ einen geeigneten Resonanzboden, für sozialästhetische Verfassungen der Grundorientierungen divergenter Alltagswelten und ihrer milieutypischen Kommunikationsmuster entfalten.

Unter dem Handlungsdruck der Praxis kommt es hierbei jedoch nicht selten zu Fehlinterpretationen und Missverständnissen. Den Interpretationsprozess kennzeichnet sonach eine prinzipielle Unschärfe und Unsicherheit. Denn die Reproduktion von Handlungsroutinen ist in hohem Maße

³⁸⁴ Flaig/Meyer/Ueltzhöffer (1997), 163.

voraussetzungsreich und damit prinzipiell stör anfällig. Die im Verlauf einer kontinuierlichen Handlungspraxis situativ erworbenen Schemata müssen dabei unterschiedlichen Handlungszusammenhängen (sozialen Feldern) entnommen werden. Nur dann also, wenn Akteure neben Selektions- und Diffusionsmechanismen neuartiger Wissensordnungen auch über Schematisierungsalternativen verfügen, ist die Möglichkeit einer innovativen Adaption und Neuschöpfung gegeben.

Ob Akteure allerdings als kulturelle Innovateure überhaupt in Frage kommen, hängt vermutlich zum einen von den verborgenen und symbolischen Mechanismen der Macht und ihren jeweiligen 'Spielregeln' und Strukturen in den sozialen Feldern ab, die in der Lage sind, sich als legitime Machtinstanzen Anerkennung zu verschaffen. Zum anderen korrespondiert meiner Ansicht nach die Variationsbreite der Möglichkeit einer Überkreuzung kollektiver Sinnsysteme und einer Rekombination von Wissensordnungen maßgeblich mit den habituellen Dispositionen der Akteure und ihrer jeweiligen Kapitalausstattung.

3.3.3 Handlungsrou tinen auf Erlebnismarkt: von der Außen- zur Innenorientierung

Die sukzessive Penetration des oben beschriebenen Kulturmodells führt zu einer Dekomposition jener klassisch besetzten Dualität um die Legitimation des bürgerlichen Kulturbegriffs. Die Ausweitung und Akzeptanz der Populärkultur mit ihrem präventösen Geschmack ebnet diese antagonistische Differenz von 'legitimem' und 'illegitimem' Geschmack nicht nur beträchtlich ein, sondern forciert gleichermaßen ihre eigene Veralltäglic hung und kulturelle Binnenpluralisierung, was in der Konsequenz nach Thomas Ziehe - zu einer 'Marginalisierung der Hochkultur' führt:

"Im Resultat bringt der große Abstand zur Hochkultur nicht gleich den viel zitierten 'Untergang des Abendlandes' mit sich, wohl aber eine allmähliche *Marginalisierung der Hochkultur*. Sie wird zurück-

gestuft auf den Spezialanspruch einer Teilkultur unter anderen Teilkulturen. Ihr Status wird optional: Wer sich dafür entscheidet, kann sich auf sie einlassen, wer nicht, kann sie ohne größere Rufschädigung beiseite lassen."³⁸⁵

Dies führt maßgeblich zu einer Veränderung der Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Einstellungsmuster und mithin zu einer Veränderung der kognitiven Orientierung der Akteure:

"Und im Prozess ihrer *Veralltäglic*hung verändert die Populärkultur die Wissensformen und Umgangsstile der Menschen, ihre Wahrnehmungsgewohnheiten und Mentalitäten. Die Populärkultur ist schnelllebig und durchsetzungsfähig, alltagsinhärent und allgegenwärtig; ihre Effekte sind subjektiv ebenso wenig abweisbar wie die Schallberieselung in einem Großflughafen."³⁸⁶

Das setzt ergo alle anderen, besonders die hochkulturellen Produktions- und Wissensformen, unter einen beachtlichen Akzeptanzdruck, die nicht nur - wie wir noch sehen werden - als scharfe Kontrahenten von Bildungsinstitutionen fungieren. Diese veränderten Rezeptionsgewohnheiten der Akteure sind mithin das Resultat einer aufgelösten sozialstrukturellen Zugangssperre, die in ihrer Konsequenz Diversifikationen der kulturellen Praxis nach sich zieht.

Noch für das klassisch proletarische Milieu des 20. Jahrhunderts hingegen wird auf dessen eingeschränkte Begrenzungsoptionen in der Lebensgestaltung verwiesen:

"Der außerordentliche *Realismus* der unteren Klassen findet seine wohl beste Begründung in dem unerbittlichen Gebot, das die Homogenität dieses unmittelbar erfahrenen sozialen Universums durch seine Geschlossenheit verhängt: nur die bestehende Sprache, nur der bestehende Lebensstil, nur die bestehenden Affinitäten sind zulässig. Der Raum der Möglichkeiten ist geschlossen. Die Erwartungen der anderen verstärken nur die von den objektiven Verhältnissen auferlegten Dispositionen."³⁸⁷

Die 'Entgrenzung' der Lebenssituation und des subjektiven Horizontes durch eine expansive Zunahme von Wahlmöglichkeiten und steigendem

³⁸⁵ Ziehe (2005), 278.

³⁸⁶ Ziehe (2005), 278.

³⁸⁷ Bourdieu (1987), 597.

Wohlstandsniveau evoziert, die äußere durch eine innere Determination zu substituieren, denn je weniger von außen vorgegeben wird, desto mehr ist das Subjekt auf sich selbst verwiesen:

"Angebotsexplosion, Ausweitung der Konsumpotentiale, Wegfall von Zugangsbarrieren, Umwandlung von vorgegebener in gestaltbare Wirklichkeit: die Erweiterung der Möglichkeiten führt zu einem Wandel der Lebensauffassungen. Man befindet sich in einer Situation, die besser als Entscheidungssog, denn als Entscheidungsdruck zu bezeichnen ist."³⁸⁸

Gerhard Schulze erfasst diesen sozialen Wandel analytisch als Veränderung des sich als komplementär gegenüberstehenden Subjekt-Situations-Verhältnisses. Ist der Fokus der Akteure unter Bedeutungszuwachs der ökonomischen Semantik primär auf die Situation gerichtet und damit einer Außenorientierung unterworfen, so steht im Rahmen dieser normativen Neuorientierung im Hinblick auf Konsumententscheidungen und diversen Bereichen der Alltagspraxis nicht mehr der primäre Gebrauchswert und die schiefe Qualität konsumierter Güter im Mittelpunkt. Mit der Extension von Offerten und Möglichkeitsräumen wird diese Orientierung vielmehr selbst zum Problem. Die Situation betrifft die Akteure nun in anderer Weise als zuvor. Sie schränkt sie nicht mehr ein, sondern legt dem Subjekt lediglich bestimmte Optionen nahe oder löst diese aus. Handeln wird *entgrenzt* und damit die freie Wahl zu neuen Notwendigkeit im Alltagsleben:

"An die Stelle der *Situationsarbeit*, kennzeichnend für die einwirkende Existenz, tritt in der wählbaren Existenz das *Situationsmanagement*, das Nehmen und Entsorgen von Lebensumständen."³⁸⁹

Der entgrenzte Möglichkeitsraum und die über das lebensnotwendige hinausreichende Verfügbarkeit von Ressourcen löst eine Art 'kopernikanische Wende' des Alltagsdenkens aus, indem sich die Handlungsziele der Akteure nun von der Situation in das Subjekt selbst verlagern. Denn je größer die Vielfalt von Angeboten gleicher außenorientierter Zweckbestimmung ist, desto mehr treten innenorientierte Motive in den Vordergrund.

³⁸⁸ Schulze (2000a), 58.

³⁸⁹ Schulze (1997), 87.

Thomas Ziehe bezeichnet diese Vorgänge auch als "kulturelle Subjektivierungsschübe, die es nahe legen, dem eigenen Innenleben eine ... hohe Aufmerksamkeit zu gewähren".³⁹⁰

Da die ökonomischen Kriterien infolge materieller Absicherung von wichtig/unwichtig (Nutzenkategorie), gut/schlecht (Qualitätskategorie) und viel/wenig (Reichtumskategorie) nicht mehr als Orientierungsmaßstäbe greifen, tritt jetzt der 'psychophysische' Akt des Erlebens in den Vordergrund, welcher über den Konsum von Gütern und Dienstleistungen im Subjekt selbst ausgelöst wird. Infolgedessen wird die an der Realität orientierte Handlungsplanung durch eine 'Neigung zur Introspektion' oder 'narzisstischen Selbstspiegelung' ersetzt. Denn wenn dem Subjekt ein zuverlässiger sozialer Maßstab fehlt, den andere approbieren, muss dieser stattdessen in einem 'inneren Monolog' - im Zwiegespräch - mit sich selbst ermittelt werden:

"Kern der Erlebnisgesellschaft, aus dem alles entsteht, ist ein bestimmtes Grundmuster des Denkens, das sich durch den Gegensatz von Außen- und Innenorientierung beschreiben lässt. Unter der Bedingung von Knappheit und Begrenzung richtet sich das Denken auf die Situation; es ist *außenorientiert*. Mit dem Übergang vom Einwirken zum Wählen, ausgelöst durch Entgrenzung der Situation, wird das Denken *innenorientiert*. Es bezieht sich auf Ziele in uns selbst - Gefühle, psychophysische Prozesse, Erlebnisse."³⁹¹

Der Erlebnischarakter von Produkten und Dienstleistungen, ehemals nur ein Nebeneffekt, wird nun zur zentralen Referenz der Handlungsorientierung. Seine durch ihn hervorgerufenen - intentional angestrebten - Selbstzustände

"können gerade willentlich nicht hervorgebracht werden, da sie nur als Begleitumstände von Handlungen entstehen, die zu anderen Zwecken unternommen werden. Der Versuch, diese Zustände willentlich herbeizuführen, führt gerade zu ihrer Verfehlung. Selbstzustände ... sind nur erfahrbar als *Begleitumstände* inhaltlichen und handlungspraktischen Engagements".³⁹²

³⁹⁰ Ziehe (1999), 936.

³⁹¹ Schulze (1993), 408f.

³⁹² Ziehe (1999), 935.

Mit dem Übergang von der 'Außen- zur Innenorientierung' auf der kognitiven Ebene ändert sich daher die Realität auf der Handlungsebene. Nach wie vor agieren die Akteure nach dem Kosten-Nutzen-Prinzip, nur zielt ihr Handeln jetzt auf einen subjektiven Prozess. Dieses Wechselspiel von den an Nutzen, Qualität und innerem Ereignisreichtum orientierten Akteuren setzt hinsichtlich der offerierten Angebotspalette von Anbieterseite eine "Zirkularstimulation der Steigerung"³⁹³ in Gang, infolgedessen eine immer weit gehendere Perfektionierung der Produkte angestrebt wird. Die Steigerungslogik der Qualitäts- und Funktionalitätsoptimierung ist jedoch ein Prozess mit ambivalenten Folgen, denn mit der wissenschaftlich-technischen Perfektionierung der Produkte nehmen die objektiven Qualitätsunterschiede von Waren und Dienstleistungen ab. Zudem wird es mit ansteigendem Wohlstandsniveau zunehmend schwieriger, einen "äußeren" Nutzen von Gegenständen zu definieren, da die Mehrzahl der angebotenen Produkte für das rein physische Überleben der Akteure kaum noch relevant ist.

So verliert die Orientierung an sozialem Aufstieg, das heißt an der Reichtumskategorie, ihre Bedeutung für das Alltagsleben. Resultat ist ein 'Orientierungsdruck, der gerade dadurch entsteht, dass der ökonomische Druck nachlässt':

"Unter dem neuen Orientierungsdruck, der gerade dadurch entsteht, daß der ökonomische Druck nachläßt, entwickelte sich die normale existentielle Problemdefinition der Innenorientierung, machtvoll stimuliert durch das Wachstum des Erlebnismarktes. Für diese Situation gibt eine ökonomische Semantik wenig Anhaltspunkte. Allmählich bildet sich die psychophysische Semantik heraus als kollektiver Versuch, in einer neuen Situation das Leben neu zu ordnen."³⁹⁴

Der permanente Ausstoß des Erlebnismarktes mit immer neuen Erlebnisangeboten hat einen markanten Gewöhnungseffekt zu Folge: das "Neue" an sich kann nicht mehr befriedigen. Daher bedienen sich die Akteure

³⁹³ Schulze (1997), 79.

³⁹⁴ Schulze (2000a), 258.

den Mitteln der Kumulation, also einem Streben nach immer mehr Erlebnissen in immer kürzeren Intervallen, was schließlich zu einer Erlebnisverarmung und damit zu einem Entzug an Möglichkeiten der 'Selbsteuphorisierung'³⁹⁵ führt, denn Reflexion erfordert immer auch ein Mindestmaß an Zeit und Aufmerksamkeit. Über das individuelle Selbsterleben legt sich sodann eine Art 'defensiver Grauschleier',³⁹⁶ der geradezu mit einer Überaufmerksamkeit für die eigene affektive Innenwelt korrespondiert.

Diese 'Systematisierung des Handelns' durch 'Erlebnissrationalität' beschreibt jene "Selbstmanipulation des Subjekts durch Situationsmanagement".³⁹⁷ Situationen und Produkte dienen dem Subjekt nur noch als Auslöser für psychophysische Prozesse:

"In der außenorientierten Denkwelt haben Gefühle lediglich die Funktion der Steuerung objektiver Nutzendefinitionen, ohne zu ihrem Bestandteil zu werden; dagegen gehen sie in der erlebnisorientierten Denkwelt in die Nutzendefinition selbst ein. Der klassische Konsument lebt nach der Philosophie des Habens, der neue Konsument nach der Philosophie des Seins".³⁹⁸

Dabei überdeckt die organisierte Erzeugung von Illusion der Veränderung zunehmende Gleichförmigkeit und zielt durch Ästhetisierung auf eine kalkulierte Blendung der Sinne:

"Unsere Sozialwelt ist durchdrungen von der Denkfigur der Erlebnissrationalität. Dabei versucht man, das Äußere für das Innere zu instrumentalisieren. ... Die erlebnissrationalistische Sichtweise deutet die ganze Welt als Selbstbefriedigungsgerät."³⁹⁹

Hinzu kommt, dass die Konsumenten von Erlebnisangeboten den Versprechen der Anbieter gewissermaßen "blind" vertrauen müssen. "Der Glaube des Abnehmers an zugesicherte Eigenschaften der Ware läßt die zugesicherten Eigenschaften überhaupt erst entstehen."⁴⁰⁰ So stellt die Autosuggestion gewissermaßen den letzten Versuch der Konsumenten

³⁹⁵ Ziehe (1999), 934.

³⁹⁶ Vgl. Ziehe (1999), 933, Fußnote 25.

³⁹⁷ Schulze (1997), 84.

³⁹⁸ Schulze (1997), 84.

³⁹⁹ Schulze (2000b), 35.

⁴⁰⁰ Schulze (2000a), 443.

dar, Unsicherheiten und Enttäuschungsrisiko zu minimieren. Aber da den Akteuren letztlich bewusst ist, dass es sich bei dem, was die "Ware" suggeriert, um eine gezielt erzeugte Illusion seitens der Anbieter handelt, können diese Sinnkonstruktionen leicht erodieren:

"Die Strukturen der Erlebnisgesellschaft sind Ordnungskonstruktionen im Orientierungsvakuum. In einer Situation zunehmender Unbestimmtheit haben sich die Menschen gewissermaßen zu Notgemeinschaften der Zweckfindung zusammengetan. Nichts ist zwangsläufig, alles könnte auch ganz anders sein, doch das Kollektiv suggeriert eine Selbstverständlichkeitsvermutung, an die sich die Menschen nur allzu bereitwillig klammern. In Form von alltagsästhetischen Schemata, sozialen Milieus und fundamentaler Semantik haben sie den Boden, auf dem sie zu stehen glauben, selbst erfunden. Doch die Konstruktionen sind labil; die Ordnungserfindungen lassen sich jederzeit umerfinden."⁴⁰¹

Das innenorientierte Denken und Handeln stellt die Akteure vor neue Schwierigkeiten. Durch die offerierte Diffusität bleibt es in entscheidendem Maße jedem Einzelnen überlassen, in welchem Feld er seine individuellen Suchbewegungen vollzieht und aus welchem Angebotsspektrum er aufgrund von welchen Motivationsgründen selektiert. Neben den angesprochenen Risiken der Unsicherheit und Enttäuschung und dem daraus resultierenden Widerspruch 'erlebnisrationalen Handelns' bringt die 'Innenorientierung' der Subjekte noch weitaus tief greifendere Probleme mit sich: auf den 'psychophysischen Akt des Erlebens' werden die ökonomischen Kategorien des Nutzens und der Qualität angewendet. Aufgrund der Subjektbezogenheit existiert aber hinsichtlich dieser Größen kein verbindlicher Bewertungsmaßstab mehr. Die Schwierigkeit liegt zudem in der Nichtkommunizierbarkeit von Intentionen. Innenorientiertes Handeln ist daher stark von subjektiven Faktoren abhängig und daher weder berechenbar noch planbar. Demgegenüber ist außenorientiertes Handeln leicht zu optimieren, da Wirkungen im Großen und Ganzen kalkulierbar sind. Damit gewinnt der gesamte Erlebnismarkt eine Dynamik, die sich jeglichen Steuerungsmöglichkeiten entzieht:

⁴⁰¹ Schulze (1997), 92.

"Nach der Bedeutungsminde rung der ökonomischen Semantik und dem Bedeutungsgewinn der psychophysischen Semantik hat sich eine Struktur des Nichtverstehens etabliert, die einhergeht mit einem Rückzug sozialer Kollektive auf sich selbst."⁴⁰²

"Mit der Expansion der Möglichkeitsräume treten Zielprobleme an die Stelle von Mittelproblemen."⁴⁰³ Die Frage die den Akteur in der 'Erlebnisgesellschaft' ständig begleitet: was will ich eigentlich? Und je mehr Optionen einem offen stehen, desto schwieriger wird es, klare Bedürfnisse zu formulieren. "Am Ende weiß ich nur noch, was ich *alles nicht* mag."⁴⁰⁴ Zu dieser Entscheidungsunsicherheit kommt aufgrund des 'psychophysischen' Charakters von Erlebnissen noch das Enttäuschungsrisiko hinzu. Da Erlebnisse erst durch reflexive Verarbeitung äußerer Ereignisse entstehen und die eigenen Reaktionen auf die gewählten Erlebnismittel nie vollständig kalkulierbar sind, kann sich ein Akteur seiner Sache nie sicher sein. Eben der Gewöhnungseffekt, der durch die fort dauernde Angebotssteigerung hervorgerufen wird - das ewig Neue ist Normalität - potenziert diese beiden Probleme noch:

"Wir können versuchen, eine besonders günstige äußere Situation herzustellen, aber das angestrebte innere Ereignis, das Erlebnis, ist damit nicht identisch. Das notorische Lamento, über die Umstände - 'langweilig', 'nichts geboten', 'hat mich kalt gelassen' usw. - bezeugt den geringen Erkenntnisstand des Alltagswissens angesichts einer schiereren Trivialität: Jeder ist für seine Erlebnisse selbst verantwortlich."⁴⁰⁵

Innenorientierte Akteure befinden sich folglich in einem grundsätzlichen Dilemma: aufgrund ihrer Entscheidungsunsicherheit tendieren sie dazu, auf bewährte Muster und Handlungs routinen zurückzugreifen, wodurch dann aber das Enttäuschungsrisiko wächst, weil die Erlebnisintensität mit der Zeit sinkt. Um dem entgegenzuwirken, ist der Akteur gezwungen, sich ständig in neue Situationen zu begeben, womit sich aber wiederum die Entscheidungsfrage stellt. Diese prinzipielle Offenheit - sowohl im Hinblick

⁴⁰² Schulze (2000a), 520.

⁴⁰³ Schulze (1993), 412.

⁴⁰⁴ Ziehe (1999), 934.

⁴⁰⁵ Schulze (2000a), 14.

auf die Situation als auch hinsichtlich des Ergebnisses - führt erneut zu einem Orientierungsbedarf, der die Gemeinsamkeiten der Erlebnisgesellschaft erklärbar macht.

Die Wendung von der Außen- zur Innenorientierung erlaubt eine nur oberflächlich klare Zieldefinition im Alltagshandeln der Akteure. Das '*Projekt des schönen Lebens*' bleibt hinsichtlich der individuellen Ausstattung diffus, den Sinn des Lebens muss jeder für sich selbst definieren. Zusätzlich zu diesen nach wie vor bestehenden Orientierungsproblemen verlernen die Akteure als innenorientierte Situationsmanager zunehmend die Fähigkeit, sich auf nichtveränderbare strukturelle und begrenzte Gegebenheiten und Situationen einzulassen und diese zu akzeptieren. 'Innenorientierung' und 'Erlebnisrationalität' führt somit zur kollektiv-politischen Handlungsunfähigkeit. Sie verändert auch die pädagogische Alltagspraxis "*von innen her*"⁴⁰⁶ und verweist auf ein beträchtliches spätmodernes Anforderungsniveau:

"In der Realität ... [institutioneller; K.S.] Bildung bedeutet dieses eine Konfrontation von quasi 'individualitätsblinden' institutionellen Handlungsimperativen mit Motivlagen der Bildungsklientel, die in ihrem Subjektbezug gar potenziert sind. Die Möglichkeit einer Überforderung liegt auf der Hand."⁴⁰⁷

Sowohl die Interessen der Produzenten als auch die Dynamik des Erlebnismarktes werden daher zur Perpetuierung der Instabilität erlebnisgesellschaftlicher Strukturen beitragen. In der subjektiven Verweigerungshaltung besteht dann auch die einzige Möglichkeit, der Erlebnisgesellschaft etwas entgegenzusetzen, denn: "Man kann den Erlebnismarkt nicht steuern, sondern höchstens verlassen."⁴⁰⁸ So muss sich der Akteur aus seiner zirkulären Existenz, in der alles Objektive nur Kristallisationspunkt für Selbstzustände ist, lösen lernen und sich auf etwas einlassen können, was jenseits seiner selbst liegt. Dies meint die Fähigkeit, für sich äußere Hand-

⁴⁰⁶ Ziehe (1999), 924.

⁴⁰⁷ Gensicke (1998), 70.

⁴⁰⁸ Schulze (2000a), 424.

lungsziele zu definieren, Wiederholungen im Alltagsleben zu genießen und vor allem mit einem "Nichts zu spielen", das heißt kreativ, innovativ und phantasievoll mit den vorhandenen objektiven Gegebenheiten umzugehen.

3.4 Entfesselung von Leistungen zwischen Organisation und Mitgliedern

Die oben genannten Ausführungen belegen: Die Individuen sind an ihrer sozialen Justierung stärker beteiligt, werden mithin immer autonomer, während sie immer mehr von der Gesellschaft und ihren hochzentralisierten Prozessen abhängig werden. Dabei ist die Struktur personalen Verhaltens zum einen immer mehr auf eigene Entscheidungen zurückzuführen; zum anderen sind die eigenen Entscheidungen mehr und mehr in einem globalen Kontext zu verorten. Die Anforderungen, die sich an das Individuum stellen lauten daher: Entwicklung eines Bewusstseins eigenverantwortlichen Handelns und aktive Mitgestaltung globaler Prozesse. Dabei fungieren die Akteure als innovative Träger existierender Wissensordnungen.

Je mehr zudem hochindividualisierte Ausgangspunkte zur Anschlussvoraussetzung für weiteres Verhalten werden, desto mehr muss entsprechende Individualität bereitgehalten werden. Nur unter diesen Bedingungen kann von einer Konsistenz der mentalen Dispositionen ausgegangen werden, die vorauszusetzen ist, wenn eine mit der 'reflexiven Modernisierung' verbundene intrapersonale Zerrissenheit (oder Dissonanz) als Regelfall ausgeschlossen werden soll.

Das heißt zugleich, dass die Individuen auch rückzugsfähiger und unzuverlässiger geworden sind, so dass die temporär starke, aber immer wieder rasch auflösbare und hochflüchtige Bindung die Form ist, in der das

soziale System auf diese Konstellationen reagiert. Fluktuationen richten sich dann - in der Diktion von Luhmann - maßgeblich nach der Mode als einem Phänomen 'eingeplanter Vergänglichkeit', die ihre Überzeugungskraft eben gerade ausschließlich auf das Vorübergehende beschränkt. Diese Deregulierungen führen zu mehr oder weniger zufälligen und austauschbaren Prozessen der Häufung und Zersetzung von Engagement:

"Bei (1) geringer Bindung und (2) hoher Abhängigkeit der Individuen und (3) hoher Spezifikation ihrer Beiträge zu gesellschaftlichen Funktionen (Arbeitsteilung) kann es (4) zur Erzeugung von Effekten durch unerwartete Kumulation kommen: zu Moden, die sich überraschend vollständig durchsetzen, zu sozialen Bewegungen, zu unprognostizierbaren Kollektivphänomenen, die die Anpassungsfähigkeit von Politik, Wirtschaft, Erziehung auf eine harte Probe stellen und dann rasch wieder abklingen."⁴⁰⁹

Anknüpfend an die in Kapitel 1 vorgestellte Entwicklung innovativer Unternehmensorganisationen wollen wir im Folgenden die gesellschaftstheoretische Konstruktion von Organisationen und deren systematische Grundlagen - die allen Organisationen gemeinsamen formalen Merkmale und im Besonderen das Verhältnis von Organisation, sozialem Handeln und Mitgliedern - erörtern. Dem folgt eine Auffächerung der Varianz von Organisationsstrukturen, aufgezeigt an einfachen Typologien und an ihrer Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Funktionssystemen.

Allein in modernen Gesellschaften haben sich Organisationen flächendeckend durchgesetzt und werden zu ihren unverzichtbaren Komponenten. Aus noch näher zu erläuternden Gründen, wollen wir die Organisation als ein *modernes* Gebilde begreifen. Wie alle historischen Gebilde, die sich im Laufe der Zeit verändern, entzieht sich auch das der Organisation einer bündigen und allgemeingültigen Definition. Wir beginnen daher mit einer vorläufigen Begriffsbestimmung zum Prozess des Organisierens nach Karl Weick, welche den Charme lakonischer Kürze und einleuchtender Simplizität aufweist:

⁴⁰⁹ Luhmann (1998b), 255.

"Organisieren heißt, fortlaufende unabhängige Handlungen zu vernünftigen Folgen zusammenzufügen, so daß vernünftige Ergebnisse erzielt werden."⁴¹⁰

Ihren markantesten Ausdruck findet die Organisation im Verlauf der Industriellen Revolutionen des späten 18. und 19. Jahrhunderts. Sie avanciert in der entstehenden kapitalistischen Industriegesellschaft zur dominanten Gesellschaftsform. Bis dahin herrschen jene traditionale, das heißt feudale, zünftige und religiöse Gesellungsformen vor: der bäuerlich-autarke Familienverband, die mittelalterliche Klostersgemeinschaft, die Handwerkszunft mit ihren den Zunftregeln unterworfenen Handwerksstätten, die dörfliche Gemeinde oder auch der Heeresverband. Sie alle gelten als umfassende, die Arbeits- und Lebenssphäre übergreifende Gemeinschaften, deren Mitglieder ihnen kraft Geburt, Stand oder anderer nicht individuell beeinflussbarer Merkmale angehören, und zwar mit ihrer 'ganzen Person' im Sinne der oben explizierten Totalinklusion:

"Während in den ältesten Gesellschaften Arbeit weitestgehend im Überlebensinteresse des Einzelnen liegt, also gesellschaftsexternen Bedingungen folgt, nimmt im Laufe der gesellschaftlichen Evolution die soziale, also gesellschaftsinterne Determination der Arbeit und Ertragsverteilung zu. ... Mit der Entstehung von hierarchischen und/oder nach dem Muster von Zentrum und Peripherie geordneten Gesellschaften kommt es ... zu politisch-rechtlich erzwungener Arbeit, sei es in der Form von gelegentlich aufgenötigter Arbeit an Großprojekten, sei es in der Form von Sklaverei, sei es als Schuldknechtschaft oder mittels einer detaillierten und praktisch ausweglosen Regulierung durch Gilden und Zünften."⁴¹¹

In all diesen Fällen entstehen bereits bedarfsgerechte Rollendifferenzierungen, aber die institutionellen Bedingungen beschränken deren Zumutbarkeit und damit die erreichbare Komplexität und Flexibilität. Erst in dem Maße, in dem der soziale Zugriff auf Arbeit zum einen über Individuen läuft - auch wenn sich an der sozialen Determination von Arbeit nichts ändert - und sich zum anderen auf dafür eigens eingerichtete Organisationen beschränkt, die sich zugleich ausweiten, werden 'externe soziale Abhän-

⁴¹⁰ Weick (1998), 11.

⁴¹¹ Luhmann (1997a, Bd. 2), 827.

gigkeiten substituiert durch selbsterzeugte Abhängigkeiten'. Traditionale Gemeinschaften (wie etwa Mehrgenerationenfamilien, Nachbarschaften, Gemeinde- und Religionsgemeinschaften) lösen sich sukzessive auf und werden durch Organisationen ersetzt:

"Organisationen ersetzen externe soziale Abhängigkeiten durch selbsterzeugte Abhängigkeiten. Sie machen sich unabhängig von zufällig auftretenden Reziprozitäten in Bedarf und Hilfsbereitschaft und regulieren dadurch die Arbeit als regelmäßig wiederholte Beschäftigung, die nur von den Fluktuationen des Marktes oder sonstiger Finanzierung abhängig ist. Dieser Übergang zu in der Form von Individuen rekrutierter Arbeit setzt nicht nur Geldwirtschaft voraus, die die Annahme von Geld attraktiv macht. Sie beruht außerdem auf rechtlich gesicherter Erzwingbarkeit von Verträgen mit der anderen Seite, daß es ohne Vertrag kaum noch Zugang zu Arbeitsmöglichkeiten und damit zu Lebensunterhalt gibt."⁴¹²

Die Entstehung eines selbstregulierten kapitalistischen Marktsystems setzt eine Dynamik frei, die zu einem sprunghaften Wachstum von Wirtschaftsorganisationen (Fabriken, Unternehmungen) führt und eine ständig wachsende Zahl von Individuen, letztlich die Mehrheit der Bevölkerung, in die durch den Faktor Arbeit reproduzierte Lohnabhängigkeit zwingt. Somit tragen die - als Reaktion auf freie Arbeitsmärkte und Fabrikssysteme entstehenden - Arbeitsorganisationen zur Bildung neuer Organisationen sowohl auf Seiten des Staates, als auch auf Seiten der Unternehmer (Arbeitgeberverbände) bei. Die zu Organisationen gebündelten Interessen stimulieren wiederum andere soziale Gruppierungen, die sich durch diese in ihren Interessen beeinträchtigt sehen, ihrerseits zur Gründung von (Gegen-) Organisationen. Die zur Abwehr sozialer Folgeprobleme des Fabrikabsolutismus gegründeten Organisationen sind zunächst vornehmlich solche der Arbeiterbewegung (Gewerkschaften), die einerseits eigene Hilfsklassen und Genossenschaften zur solidarischen Unterstützung begründen, andererseits eine organisierte Gegenmacht entfalten, die Externalisierung sozialer Risiken zu begrenzen. Neben den internen Verhaltenszumutungen der Fabrikarbeit sind es vor allem die externalisierten Lebensrisiken

⁴¹² Luhmann (1997a, Bd. 2), 827f.

des Lohnarbeiterverhältnisses, die die betroffenen Sozialgruppen (Proletariat) zur Gründung neuer Organisationen drängen.

Schließlich veranlassen ihre Existenz und ihr Drohpotential die Institutionen und Organisationen des politischen Teilsystems (Parteien und Parlament) mit gesonderten sozialstaatlichen Einrichtungen (z.B. Sozialversicherungen, Arbeitsgerichte, Berufsgenossenschaften), die externen sozialen Effekte zu kompensieren.

Dadurch gelingt es, durch den Faktor Arbeit sowohl die Selbstreproduktion des Wirtschaftssystems mit der Einbindung ihres Personals in Form des vollzeitbeschäftigten Lohnempfängers zu verbinden als auch organisationsabhängige Lebenslagen - abgestützt durch ein vergleichsweise effektives Passungsverhältnis nationalökonomischer und -staatlicher Steuerungskapazitäten - fast ausschließlich um das Arbeits- und Erwerbssystem herum zu gruppieren, die als Messgröße für organisierte Inklusion dienen. Dieses garantiert sowohl die materielle Versorgung als auch die politische Partizipation, den Erwerb von Bildungsbeteiligung sowie den Konsum von Kultur, die Inanspruchnahme öffentlicher und privater Hilfeleistungen oder die Versorgung mit rechtlichen Erwartungssicherheiten und Konfliktlösungen etc. durch spezifische institutionelle Arrangements abzudecken - die legitime Produktion und Stabilisierung vertikaler und horizontaler Ungleichheiten eingeschlossen:

"So überzieht ein immer dichteres Netz von Rechtsnormen, von staatlichen und parastaatlichen Bürokratien den Alltag der potentiellen und tatsächlichen Kunden."⁴¹³

Daraus resultiert ein vergleichsweise für legitim gehaltenes System sozialer Ungleichheit, dass sich durch ein kulturell abgestütztes Arrangement ungleicher und Ungleichheit reproduzierender Inklusion in Organisationen der Bildung, der familiären Sukzession von Berufen und Positionen und anderer zumeist durch Organisationen simulierter Zugehörigkeiten repro-

⁴¹³ Habermas (1985b), 151. Nassehi ((1999), 145) nennt dies eine spezifische Form von "Versorgungsmitgliedschaft".

duziert. "Kurzum, ... Ziel ist die Stiftung von egalitär strukturierten Lebensformen, die zugleich Spielräume für individuelle Selbstverwirklichung und Spontaneität freisetzen."⁴¹⁴

Nun, dieses nationalstaatlich ausgerichtete Arrangement organisierter Inklusion unterliegt vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Globalisierungstendenzen einem erheblichen Strukturwandel. Es zeichnet sich ab, dass die moderne Illusion einer Steuerbarkeit nationalstaatlicher Akteure zu schwinden beginnt - mit erheblichen Folgen für die durch Organisationen geprägten Inklusionsformen individueller Lebenslagen. Nicht nur global agierende Systeme wie Wirtschaft, Recht und Politik untergraben die nationalen Grundlagen einer organisationsgestützten Passung von regionaler Steuerung und globaler Dependenz von Arbeit und Produktion, vielmehr unterliegt auch die zeitliche Passung von individuellen Lebensläufen, kalkulierbarer Laufbahnen und relativ selbstverständlicher familiärer Planungshorizonte einem Wandel, der Exklusionen bzw. Exklusionsgefahren in sich birgt.

Als notwendige Ordnungsmittel komplexer Gesellschaften, die das beständige Zusammenwirken von Individuen bei der kontinuierlichen Durchführung von Aufgaben durch institutionalisierte Handlungsprogramme sicherstellen, sind Organisationen mit ihren vielfältig gestaltbaren Binnenstrukturen und -prozessen sowie mit grundsätzlich freien Ein- und Austrittsmöglichkeiten prinzipiell losgelöst von Tradition und Persönlichkeitsfaktoren. Moderne erwerbstätige Menschen bedürfen ihrer geradezu, um den vielfältigen Mobilitätswängen überhaupt standzuhalten und durch Ressourcenzusammenlegung ihre Interessen besser durchzusetzen. Sie dienen der Kompensation und sind notwendige Ergänzungen zu den oben beschriebenen Individualisierungsschüben in modernen Gesellschaften, denn

⁴¹⁴ Habermas (1985b), 151.

"die Lebensgeschichte des getriebenen Menschen wird eine endlose Suche nach Anerkennung durch andere und nach Selbstachtung".⁴¹⁵

Der Mehrzahl der Individuen bietet die Organisationsgesellschaft attraktive Karrieren, Aufstiegsmöglichkeiten, Bewährung und Weiterbildung, spricht Möglichkeiten an, die eigene Individualität in lockeren Teams und Netzwerken einfließen zu lassen.⁴¹⁶ Mit Beck können wir in diesem Zusammenhang noch einmal von 'institutions- bzw. organisationsabhängigen Individualanlagen' sprechen:

"Die freigesetzten Individuen werden arbeitsmarktabhängig und *damit* bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen, Konsumangeboten, Möglichkeiten und Moden in der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung. Dies alles verweist auf die besondere Kontrollstruktur 'institutionenabhängiger Individualanlagen', die auch offen werden für (implizite) politische Gestaltungen und Steuerungen."⁴¹⁷

Jene Dienstleistungen die die freigesetzten Individuen zur Bewältigung ihres flexiblen und mobilen Lebenswandels benötigen, werden ihnen zu meist von Organisationen aus der Bildungs-, Berufs-, Konsum- und Kultursphäre geliefert. Die mittlerweile hochgradige und quantitative Ausbreitung der Organisationsförmigkeit aller Lebensbereiche und die Verstrickung des Individuums in diese Landschaft, haben Organisationen zu *der* strukturprägenden Vergesellschaftungsform schlechthin gemacht. Organisationen operieren dank ihrer Einflusspotentiale über weite Sozialräume hinaus, während Personen stärker an Interaktionszusammenhänge und lokale Bindungen gebunden sind. Und nicht umsonst sind es gerade Formen der Organisationsmitgliedschaft - vornehmlich in Form abhängiger Beschäftigung -, die (ungleiche) Positionen innerhalb der Gesellschaft zu-

⁴¹⁵ Sennett (1998a), 141. Girschner ((1990), 87) spricht auch vom Bestandsmechanismus der so genannten "vested interests": wie z.B. Status, soziale Verortung und Kontakte oder auch Möglichkeiten der Selbstverwirklichung. Fast alle Mitglieder von Organisationen haben ein mehr oder weniger starkes Interesse am Weiterbestehen ihrer Organisation, denn fast jedes Mitglied zieht irgend einen Nutzen aus seiner Mitgliedschaft (abgesehen von repressiven Arbeitsorganisationen).

⁴¹⁶ Vgl. Baethge (1994).

⁴¹⁷ Beck (1986), 119.

weisen. Erst die Mitgliedschaft in Organisationen begründet die gesellschaftliche Inklusion und damit die Teilnahme an den Leistungen der Funktionssysteme:

"Generalinklusion in die Funktionssysteme als factum brutum der modernen Differenzierungsform der Gesellschaft sagt noch nichts darüber aus, wie es der modernen Gesellschaft gelingt, ihr Personal mit Leistungen ihrer Funktionssysteme zu versorgen. Dazu ist erst eine Erweiterung der Inklusionstheorie um die Systemreferenz 'Organisation' in der Lage."⁴¹⁸

Inklusion in die entsprechenden Funktionssysteme läuft also in entscheidendem Maße über die Inklusion *und* Exklusion in/aus Organisationssystemen, die entweder durch Formen der Mitgliedschaft/Nichtmitgliedschaft (hier gilt es zu unterscheiden zwischen freiwilligen/unfreiwilligen Binnen- und Außenverhältnissen)⁴¹⁹ oder eben durch Institutionalisierung unpersönlicher Interaktionsformen - etwas durch Publikumsrollen, so genannten zu bearbeitenden 'Input-Mitgliedern' - inkludieren. Sie formalisieren Verhaltenserwartungen, die das Mitglied durch seinen fakultativen Beitritt grundsätzlich anerkennt:

"Im Gegensatz zu Interaktionssystemen gilt für organisierte Sozialsysteme ... die leitende Annahme der Mitgliedschaft, die auf die Absehbarkeit von bestimmten Personen als Mitgliedern und auf die Anerkennung von personenunabhängig geltenden Mitgliedschaftsbedingungen abhebt. Die Mitgliedschaftsbedingungen bestehen in Erwartungen an die Rolle als Mitglied, insbesondere in der Akzeptierung der Organisationszwecke und der auf deren Verwirklichung hin entworfenen Entscheidungsprogramme, der Hintanstellung aller nicht organisationsrelevanten personalen Merkmale bei der Auswahl für eine Mitgliedschaft und für das Handeln in der Organisation."⁴²⁰

Die Mitgliedsrolle wiederum impliziert die Übernahme weiterer Rollen des Organisationssystems, durch die das Mitglied seinen individuellen Beitrag zum Fortbestand der Organisation leistet.⁴²¹ Sie konstituiert sich in *sachli-*

⁴¹⁸ Nassehi (1999), 142.

⁴¹⁹ Vgl. hierzu im Überblick etwa Brüsemeister (2002), 293.

⁴²⁰ Krause (2001), 51.

⁴²¹ Zur Präzisierung des Beitrags-Leistungsverhältnisses zwischen Organisation und Mitglied vgl. auch Müller-Jentsch (2003), 26ff. In Arbeitsorganisationen dagegen liegt ein

cher und zeitlicher Hinsicht sowohl als hochdifferenziertes Set von divergenten Zugehörigkeitsrollen als auch als Differenzierung und Integration von Abläufen. Ihre formalisierten Strukturen beinhalten die soziale Unterstellung einer konsensuellen Situationsdefinition ihrer Mitglieder mittels derer sie Konformitätsbereitschaft und reziproke Erwartungssicherheit im jeweiligen Funktionssystem schaffen. So kann die Organisation durchaus mit einer Orientierung ihrer Mitglieder an Sachlichkeits- und funktionspezifischen Leistungskriterien rechnen. Jeder kann sich in diesem Sinne auf die formalen Regeln berufen.

Organisationen als entscheidungsbasierte Systeme verfügen nicht wie Funktionssysteme über einen spezifisch binären Code. Sie müssen als funktionales Äquivalent dafür im Innenverhältnis Entscheidungsprämissen ansetzen. "Organisationen stellen durch Entscheidungen die Akzeptanz von Entscheidungen sicher."⁴²² Diese generieren ein Netzwerk aufeinander bezogener Handlungsfolgen. Unter Binnenaspekten betrachtet, erscheinen Organisationen als ein Gebilde interdependenter Handlungen, genauer, als ein System von funktionalen und skalaren Ordnungen, die in arbeitsteiliger und hierarchischer Kooperation in enger und loser Kopplung zielgerichtet miteinander verknüpft sind. Dieses manifestiert sich innerhalb "eines Netzwerkes von Konditionierungen, das schwerfällig, fehleranfällig, kostspielig und undurchschaubar ist".⁴²³

Organisationen sind zwar nach außen hin zur Gesellschaft offen, bilden andererseits jedoch mehr oder weniger geschlossene Arbeitszusammenhänge. Die Grenzziehung in Verbindung mit einer engen Zweckorientierung und Zielverfolgung und der Ausdifferenzierung eines in sich relativ abgeschlossenen Sinnzusammenhanges ist eine Besonderheit formaler Organisationen. Sie reagieren vorwiegend auf sich selbst und nehmen ihre Umwelt nur selektiv wahr.

punktuellem Tauschvertrag des Einzelnen hinsichtlich des Einbringens von Leistungen vor, für die es zum Ausgleich eine Bezahlung gibt.

⁴²² Krause (2001), 181.

⁴²³ Luhmann (1998b), 254.

Die Reproduktion "aus der Kommunikation von Entscheidungen ... in einem rekursiven Netzwerk anderer Entscheidungen"⁴²⁴ führt über diese neben einem mehr oder weniger vorregulierten Verhalten ihrer Mitglieder zu einer Restriktion von Verhaltensspielräumen. Dieses verlangt ihren Mitgliedern einerseits ein sachliches, zweckrationales Verhalten in einem begrenzten Aktivitätsbereich ab, welches selbst Entwicklungsprodukt jenes umfassenden 'okzidentalens Rationalisierungsprozesses' ist, das Max Weber - wir haben dies oben gesehen - mit 'methodisch-rationaler Lebensführung' kennzeichnet.

Auf der anderen Seite offeriert die ausschnittshafte Partialinklusion psychische Entlastung, denn persönliches und emotionales Engagement für Ziele der Organisation werden nur noch bedingt eingefordert. Daher unterscheiden sich moderne Organisationen von traditionellen Vergesellschaftungsformen vor allem dadurch, dass die Individuen ihnen nur mit einem Ausschnitt ihrer Person, also nur partiell, angehören. Sie treten ihnen in der Regel freiwillig gegenüber und sind nur mit einem Teil ihrer Person an deren Aktivitäten beteiligt. Auch wenn formale Organisationen symbolisch strukturierte Lebenswelten durch sachlich-unpersönliche Sozialbeziehungen zurückdrängen und ersetzen, erlauben sie doch den grundsätzlich jederzeitigen Wechsel der Organisationszugehörigkeit.

Organisationen schränken sowohl durch das Mitgliedschaftskriterium als auch durch die rekursive Selbstbindung an und durch die interne und externe Repräsentierbarkeit der Institutionalisierung eigener Entscheidungs-routinen den kontingenten Möglichkeitsspielraum (die ubiquitäre Kommunizierbarkeit von Möglichkeiten) ein. Sie kompensieren Autoritätsverluste, indem sie eigene Verfahren der Unsicherheitsabsorption generieren. Diese markieren gesellschaftliche Inseln besonderer Kontingenzbedingungen:

"Organisation ist, wie die Gesellschaft selbst und wie Interaktion auch, eine bestimmte Form des Umgangs mit doppelter Kontingenz. Jeder kann immer auch anders handeln und mag den Wün-

⁴²⁴ Luhmann (2002), 159.

schen und Erwartungen entsprechen oder auch nicht - *aber nicht als Mitglied einer Organisation*. Hier hat er sich durch Eintritt gebunden und läuft Gefahr, die Mitgliedschaft zu verlieren, wenn er sich hartnäckig querlegt."⁴²⁵

Dadurch *en*individualisieren Organisationen soziales Handeln und entlasten soziale Handlungssubjekte vom Entscheidungszwang. Sie ersetzen Unsicherheiten durch selbsterzeugte Sicherheiten und setzen so eigene Routinen gegen gesellschaftliche Fragilität ein. Dieser Mechanismus garantiert hochgradig artifizielle Verhaltensweisen relativ dauerhaft zu reproduzieren und funktionale Äquivalente für traditionale Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen und Räumen zu stiften, indem Organisationen hochgradig bindende Inklusionsformen zur Verfügung stellen, ohne die 'ganze Person einzubeziehen.

Speziell in der Publikumperspektive, also in freiwilligen Außenverhältnissen, schaffen diese von George Ritzer als Standardisierung, Vorhersehbarkeit und Kontrolle hervorgehobenen Kriterien Bequemlichkeiten, die Leistungen für immer mehr Publikumsrollen erreichbar machen. Das Plus des rigiden, partiellen Zugriffs auf Individuen beinhaltet jedoch, dass die Inklusion in Organisationssysteme insgesamt kontingent ist. Keine Organisation hat Zugriff auf sämtliche Individuen. Im Gegenteil ist Exklusion aus Organisationen ein notwendiger Bestandteil bei gleichzeitiger Inklusion in Funktionssysteme:

"Funktionssysteme behandeln Inklusion, also Zugang für alle, als den Normalfall. Für Organisationen gilt das Gegenteil: sie schließen alle aus mit Ausnahme der hochselektiv ausgewählten Mitglieder. Dieser Unterschied ist als solcher funktionsnotwendig. Denn nur mit Hilfe der intern gebildeten Organisationen können Funktionssysteme ihre eigene Offenheit für alle regulieren und Personen unterschiedlich behandeln, obwohl alle gleichen Zugang haben."⁴²⁶

⁴²⁵ Luhmann (1997a, Bd. 2), 829.

⁴²⁶ Luhmann (1997a, Bd. 2), 844. Die stetige Signifikanz von Organisationen sieht Luhmann denn auch gerade in der 'Unmöglichkeit, die Funktionssysteme zu organisieren': "Die wachsende Bedeutung von Organisationen in Funktionssystemen geht aber einher mit, ja wird ausgelöst durch die Unmöglichkeit, die Funktionssysteme selbst zu organisieren. Man sieht damit auch, wie sehr Organisationen auf einen laufend neu entstehenden Synchronisationsbedarf hin gebildet sind, und genau damit auf die Künstlichkeit einer

Funktionssysteme reproduzieren sich ausdrücklich nicht über Mitgliedschaften oder Entscheidungen. Die Einheit der Funktionssysteme ist allein im je systemkonstituierenden Code zu sehen, was gesellschaftstheoretisch die Diagnose zulässt, dass moderne Gesellschaften keine vorgängige Abstimmung der funktionalen Leistungen aufeinander kennen. Organisierte Sozialsysteme hingegen stehen quer zur Differenz der Funktionscodes. Ihre Entscheidungsprogramme vereinigen mit ihren je spezifischen Leistungen zumeist Kommunikationen mehrerer Funktionssysteme in sich, so dass sich ihr Funktionsbezug nicht ausschließlich auf nur ein Funktionssystem richtet. Sie stehen vielmehr in einem Verhältnis 'loser Kopplung' zu ihren Funktionssystemen und nehmen gewissermaßen eine intermediäre Position ein.

Mittels ihrer teilsystemspezifischen Mitgliedsrollen (Leistungs- wie Publikumsrollen) erzeugen formale Organisationen Konformitätsbereitschaft und Verhaltenssicherheit im jeweiligen Teilsystem. Dadurch eignen sich Organisationen als institutioneller Unterbau teilsystemspezifischer Deutungsstrukturen. Sie dienen den Funktionssystemen zur Absorption selbsterzeugter Unsicherheit:

"Die Funktionssysteme für Wirtschaft, Recht und Erziehung stellen also wichtige Voraussetzungen für die Entstehung und Ausbreitung der Systemform Organisation bereit, ohne daß dies dazu führen würde, daß es Organisationen nur in diesen Systemen gibt. Man sieht schon an diesem Beispiel, daß Organisationen soziale Interdependenzen ermöglichen, die mit der Autopoiesis und der operativen Schließung von Funktionssystemen kompatibel sind, ja sie geradezu voraussetzen als Bedingung der Individualisierung des Rekrutierungsprozesses und der Verteilung von Personen auf Stellen."⁴²⁷

Organisationen vermitteln hier zwischen den abstrakten Codes der Funktionssysteme und den interaktionsnahen, biographiegestützten Lebenslagen, die nicht mehr durch Zugehörigkeiten, sondern Teilnahmemöglichkeiten geprägt sind. Partizipation ist dann die zweite Säule des modernen

Differenzierung des Gesellschaftssystems nach Funktionen reagieren" (Luhmann (1997a, Bd. 2), 843f.).

⁴²⁷ Luhmann (1997a, Bd. 2), 828f.

Diskurses. Organisationsmitgliedschaft simuliert sozusagen eine Form von Zugehörigkeit, die es nicht mehr gibt. Wir sprechen von Simulation, weil aus der Perspektive der individuellen Lebenslage - der Exklusionsindividualität - der gestiftete Zugehörigkeitsmodus durch geldwerte Beschäftigung zwar materielles Auskommen sichert, aber den Rest der Lebensform immer weniger vorkonditioniert.

Eine Folge davon ist, dass die moderne Form der Inklusion in die Funktionssysteme durch Mitgliedschaft oder Kontakt zu Organisationen schichtenmäßige Sozialmilieus mehr und mehr kontingent werden lässt. Zugehörigkeiten werden zu freitragenden Konstruktionen, die sich dem Prinzip der klassischen Inklusion nicht mehr beugen. Aus der Perspektive individueller Lebenslagen und Selbstbeschreibungen schlagen sich diese Phänomene als biographische Verunsicherungen und Angst vor sozialer Deklassierung und Exklusion nieder.

Ich habe oben zu zeigen versucht, dass organisationales Handeln insofern eine spezifische Art sozialen Handelns ist, als es nicht allein durch persönlich-spezifische Rationalitäten und Intentionen geprägt wird, sondern maßgeblich durch die Verknüpfung mit Handlungen anderer Organisationsmitglieder. Es wird nicht durch situationsspezifische Bedingungen, verfügbare Informationen und Ressourcen, sondern in starkem Maße über institutionelle Regelungen vorausgegangener Handlungen bestimmt, die einen hohen Verbindlichkeitsanspruch aufweisen. Organisationen stellen für ihre Mitglieder sozusagen ein "hartes materielles Faktum dar".⁴²⁸ Diese institutionellen Regelungen generieren, unbeeinflusst von personalen Dispositionen, eine überindividuelle Eigendynamik, die vom Einzelnen nicht unmittelbar außer Kraft gesetzt werden kann:

"Organisation koppelt insbesondere ihren Zweck oder ihre Zwecke bzw. Motive der an ihr in Form von Mitgliedern partizipierenden Personen ab."⁴²⁹

⁴²⁸ Girschner (1990), 87.

⁴²⁹ Krause (2001), 181.

Ihre strukturiert vorgegebenen Handlungszusammenhänge, die Trennung von individueller und organisationaler Systemebene, funktionieren eigenständig und unabhängig von je konkreten Mitgliedern. Sie lassen sich weder auf Gesetzmäßigkeiten individueller noch auf die additive Kombination sozialer Handlungen reduzieren. Dadurch wird das Handeln ihrer Mitglieder durchschnittlich regelmäßig, in bestimmter Weise erwartbar und typmäßig mehr oder weniger standardisiert.

In personaler Hinsicht sind hier die Individuen zu bloßen Beobachtern degradiert, zu einem Publikum der von ihnen ins Leben gerufenen Organisationsgeschehnissen. Anstatt dass Individuen die Logik ihrer Interessenverfolgung mit Hilfe von Organisationen fortsetzen, verselbständigen sich organisationale Einflüsse, flachen in Richtung von Standardisierung und Überbürokratisierung ab und deformieren, parallel zu den kulturellen Annehmlichkeiten mit denen sich Individuen in Publikumsrollen in Organisationen arrangieren, ihre Initiatoren. Denn während sich Akteure - aufgrund angepriesener andersartiger 'Vorderbühnenerlebnisse' - noch mit beruflicher Sinnsuche bzw. Charakterbestätigung in Freizeit, in Konsum oder sonstigen Erlebnisbereichen beschäftigen, arbeiten Organisationen daran, ihre Leistungen in Publikumsbereichen noch weiter zu standardisieren. Sie versuchen dem durch eine Erhöhung ihrer Regelungsdichte zu begegnen, womit sie vermeintlich noch attraktiver erscheinen.

Die Zersetzung der Organisation führt in ihrer Konklusion nicht zuletzt zu Einschränkungen individueller Selbstbestimmung, denn die Form der Verwaltung divergenter Persönlichkeiten generiert noch mehr Entscheidungsangebote, was den Einzelnen immer weiter in die Regression treibt, da Organisationen ja vorgeben, Regulierungen vermeintlich effizienter und rationaler zu übernehmen, als dies der Einzelne jemals zu tun vermag. Weil Akteure dies wissen, richten sie ihre Ansprüche von vornherein an die Adresse von Organisationen.⁴³⁰ Unter diesen Umständen werden An-

⁴³⁰ Hieran ließe sich dann auch Luhmanns (1983) Diagnose von Anspruchsspiralen anschließen.

sprüche fortwährend mehr und mehr an Organisationen adressiert und zu diesem Zwecke verrechtlicht:

"So projiziert das Individuum seine Ansprüche in einen Apparat, den es weder durchschauen noch kontrollieren kann. Und je mehr Individualität es in seine Ansprüche legt, desto befremdlicher werden die Bedingungen, unter denen die Ansprüche sich realisieren lassen."⁴³¹

Das führt dazu, dass Erfahrungsbereiche (wie bei den Erlebnismärkten und der McDonaldisierung) - in Anlehnung an Habermas` Diagnose einer 'Kolonialisierung der Lebenswelt' - aus ihren natürlichen Entstehungskontexten herausgelöst und zu speziellen Kommunikationen ausdifferenziert werden: zwischen Aushandlungen von Angesicht zu Angesicht schieben sich Organisationen. Sie ersetzen nicht nur Entscheidungen bzw. Leistungen die früher in lebensweltlichen Milieus gründeten, sondern schaffen zum Teil erst auch jene Leistungsbereiche, an die die Akteure dann Ansprüche stellen. Im Endeffekt trocknen so natürliche Milieus aus und spezialisierte Diskurse, die von Organisationen ausgehen, werden den Milieus gleichsam als Fremdkörper wieder zugeführt. Und innerhalb der Akteur- und Strukturpolitik freiwilliger Außenverhältnisse heizt das Publikum selbst die Nachfrage nach diesen spezialisierten Zuständigkeiten noch weiter an und zerstört damit seine eigene Lebenswelt. Wie in der Mitgliedschaftsperspektive, so gilt auch in den Konsum- und Dienstleistungsbereichen innerhalb von Publikumsrollen das Versprechen - Individualität insbesondere über Ansprüche zu wahren. In vielen Bereichen erhoffen sich daher die Subjekte stillschweigende oder explizite Mitgestaltungsgewinne. Die Folge davon:

"Es entsteht eine Bereitschaft, Dienstleistungen anzunehmen, die sich, sobald Anbieter auftreten, rasch zur Abhängigkeit entwickelt. ... Auf dem Erlebnismarkt werden die Ordnungsfindungen der Menschen aufgegriffen, akzentuiert und in massenhafte Angebote übersetzt. Ein wichtiger Bereich der Situation gerät in die Regie korporat-

⁴³¹ Luhmann (1998b), 254.

tiv organisierter Anbieter, zu denen nicht nur der 'böse' Kommerz zu rechnen ist, sondern auch die 'gute' Kulturpolitik."⁴³²

Denn indem Individuen selbst angebotene Rollen annehmen, denen von ihrer Ausgangsposition her geringere Partizipations- und mithin Entfremdungsmöglichkeiten innewohnen, sind sie es selbst, welche Modernisierung samt Entfremdungstendenzen gegen sie durchsetzen. Funktionsrollen beinhalten Kolonialisierung, insofern vormals kommunikativ strukturierte Zusammenhänge durch Spezialisierung von Sinnmomenten gegeneinander gerichtet werden können. Organisationen greifen dann diese Sinnmomente auf und treiben die von den Individuen schon vorbereitete Lebenswelt noch weiter. Sie sind in der Lage, Kommunikationen aus sozialen Milieus abzuführen und zu lancieren.

In den voneinander isolierten Milieus haben Organisationen nun leichtes Spiel, Zuständigkeiten einzurichten, innerhalb derer jeder Einzelne für die weitere Angebotszufuhr von Organisationen gleichsam abhängig gemacht wird. Diese Verschiebung von Außen- zu Binnenverhältnissen in den Beteiligungszusammenhängen impliziert, dass immer mehr Akteure über den Konsum zu Quasi-Mitgliedern von Organisationen gemacht werden, obwohl sie es in Wirklichkeit nicht sind:

"Wie Personen ... ihrer Persönlichkeitsstruktur entkleidet zu Leistungsträgern neutralisiert werden, so werden kulturelle Überlieferungen, als Ideologien, ihrer verpflichtenden Kraft beraubt und in administrative Bearbeitung von Sinnzusammenhängen verwandelt."⁴³³

In der Folge leiden Organisationen unter einem Dilemma, das jeder Strukturbildung eigen ist: auf der einen Seite werden ihre arbeitsorganisatorischen Strukturen durch die genannten Mechanismen - den formalisierten Erwartungsstrukturen, die wir ja oben bereits im Hinblick auf die Mitgliedschaftsrolle angesprochen haben - abgestützt. Deren Folgeleistung für die Konstituierung sozialer Systeme bedarf sie auch. Erst die Formalisierung und die sich mit ihr konstituierende differenzierte, arbeitsteilige Rollen-

⁴³² Schulze (2000a), 360f.

⁴³³ Habermas (1987, Bd. 2), 457.

struktur machen ihre Eigenkomplexität und zielgerichtete Kooperation durch die weitgehende Loslösung organisatorischer Handlungsprogramme von individuellen Motiven möglich:

"Die Formalisierung konstituiert die eigene Sphäre der Organisation. Die Organisationsrollen als einzelne Elemente der Organisationsstruktur (die die Gesamtheit der Arbeitsprozesse regelt, koordiniert, integriert und auf ein Ergebnis hin bündelt) verknüpfen die Menschen mit der Organisation. Indem sie verbindlich die Verhaltenserwartungen an die Organisationsmitglieder definieren, sind sie nicht nur ein Mechanismus der Vermittlung von Individuum und Organisation, sondern auch ein Filter zwischen 'systemfremden' Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen, die der Organisation nicht nützen, und den zielorientierten Arbeitsprozessen. Sie definieren, welche Handlungen der Organisationsmitglieder zur Organisation gehören und welche nicht. Damit definieren sie die Grenze der Organisation zur Umwelt, zu der nach dieser Sichtweise auch die Mitglieder gehören."⁴³⁴

Auf der anderen Seite werden durch ihre funktionsspezifischen Handlungsbeiträge Personen nicht in der Ganzheitlichkeit ihrer Persönlichkeit in organisationale Aktivitäten einbezogen, sondern nur partiell, in einigen Facetten ihrer Person, mit dem sozialen System der Organisation verflochten. Persönliche Dispositionen gegenüber den Zielen der Organisation oder deren Mittelwahl müssen im Prinzip vor den Sinn Grenzen der Organisation bleiben. Damit wird einerseits eine inhaltliche Grenzdefinition gezogen, die aussagt, was zweckdienlich, dazugehörig und im Sinne der Rationalität der Organisation ist. Andererseits leiden darunter Problemsensibilität und Innovationsfähigkeit der Organisation, die als starre Rigidität auf die anspruchsindividualisierte Klientel emanieren.

Dass Organisationen aus Sicht ihrer Mitglieder vornehmlich Aktivitätsplattformen und Spielfelder für Identitätsbehauptung beinhalten, verhindert jedoch nicht Enttäuschungen. Treten sie ein, wird das Ambivalente einer Organisation, ihre 'Vorder- und Hinterbühne' potentiell erkennbar.⁴³⁵ Vor-

⁴³⁴ Girschner (1990), 67f. Überpointiert könnte man auch sagen, dass formalisierte Organisationsstrukturen eine Art "reale Fiktion" konstruieren, die durch soziale Handlungen ständig neu bestätigt wird.

⁴³⁵ Zur Begrifflichkeit vgl. Goffman (2005), 99ff. Zur eingehenden Bestimmung im Kontext pädagogischer Professionalität siehe auch Kapitel 4.3.2.

teilssuche und Enttäuschungen können einander fortlaufend abwechseln, um den nächsten erwarteten Rückschlag doch noch verhindern zu können. Akteursfiktionen solcher Art gehören offenbar zu den inneren Strukturmechanismen des Typus "undurchschaubarer Individualisierungsgewinne" innerhalb von organisationaler Netzwerkarbeit.

Gerade das Einbringen von Individualität und Kreativität innerhalb scheinbar individualisierungsfreundlicher Netzwerke generalisiert Entscheidungsketten, die in hierarchischen Organisationen sonst kaum möglich wären. Nach Sennett gibt es somit in der modernen Teamorganisation unter der Hand eine viel stärkere Hierarchisierung zwischen der Organisationsspitze auf der einen - die nach Belieben Erfolgsziele festlegen und wechseln kann - und den Mitgliedern auf der anderen Seite:

"Die Veränderung in Netzwerken, Märkten und Produktion erlauben etwas, das wie ein Widerspruch in sich selbst klingt, die Konzentration der Macht ohne deren Zentralisierung".⁴³⁶

Neue Produktionsformen beinhalten damit eine subtilere Machtkonzentration, weil sie unsichtbar ist und kaum Möglichkeiten bietet, "sich innerhalb eines Netzwerkes zu verstecken".⁴³⁷ Und damit wird Identitätsbehauptung der Akteure mehr oder weniger hinterrücks zu einem der Motoren der expandierenden Organisationsgesellschaft, wobei gerade die Undurchsichtigkeit und Nichtkontrollierbarkeit von Netzwerkarbeit dazu antreibt, Identität profilieren zu wollen.

So tritt die formale Organisation ihrer Klientel in ihrer erratischen Faktizität als stabiles, objektives Faktum gegenüber. Ihre Strukturen sind von einer dezidierten Beharrungskraft, die einem "strukturellem Konservatismus"⁴³⁸ gleichen, dessen Verhaltensweisen auf eine Kanalisierung neu Hinzugekommener angelegt sind. Dabei ist die Aufrechterhaltung strukturiert-

⁴³⁶ Sennett (1998a), 69.

⁴³⁷ Sennett (1998a), 69

⁴³⁸ Girschner (1990), 86 und 91.

planbarer Arbeitsabläufe mit ihren prognostizierbaren Verfahrensmustern stets zugleich immer auch ein prekärer Zustand organisatorischer Ordnungen. Die anspruchsindividualisierte Klientel lässt sich ihrerseits von eigenen individuellen Rationalitäten und sozialen Interessen leiten, die sich keineswegs den je vorhandenen Erwartungs- und Handlungsmustern umstandslos anpassen. Sie eignen sich die Organisation vielmehr auf je eigene Weise an, überformen unter Umständen die formale Organisation und beeinflussen den Ablauf der Arbeitsprozesse. Es ist also denkbar, dass Organisationen dadurch destabilisiert werden, dass die Mitglieder ihre festgelegten Rollen nicht mehr spielen.

Daher können Organisationen keineswegs Inklusionen gewissermaßen schablonenhaft wie technische Apparaturen vornehmen. Neben der formalen Strukturierung von Kommunikationsprozessen erzeugen Organisationen immer auch informale Strukturen.⁴³⁹

Es ist unbeschritten, dass die Formalisierung von Verhaltenserwartungen nur einen Bestandteil von Organisationen als besonderes Kennzeichen sozialer Systeme hervortreten lässt. Neben den offiziellen Vorschriften hat sich eine Verhaltensordnung mit eigenen Erwartungen, einer spezifischen Logik und besonderen Kommunikationswegen herausgebildet. Sie benutzt einen eigenen Argumentationsstil, und zwar nicht formalisierbare Statusgesichtspunkte. Ihr informeller Charakter lässt mehr Raum für eine "affektive Orientierung". Die persönlichen Dispositionen der Akteure, ihre interessenbedingten, sympathiebezogenen oder wertorientierten informalen Handlungselemente können sich zu einer stabilen informellen Struktur verfestigen, die unter Umständen die Unpersönlichkeit formaler Organisationsprinzipien und ihre arbeitsorganisatorischen Strukturen okkupieren, indem der Ablauf etablierter Programme und Kommunikationswege beeinträchtigt wird.

⁴³⁹ Als formal bezeichnen wir diejenigen Regelungen und Erwartungen, die organisationsoffiziellen Charakter haben. Als informal sollen solche Erwartungen und Normen gelten, die personen- und gruppenspezifisch entstanden und verankert sind.

Dieses destabilisierende, sich maßgeblich neben der formalen Organisation konstituierende (ungeplante) System informeller Beziehungen, führt nicht selten zu einem dysfunktionalen Unterlaufen institutionalisierter Leistungs- und Akkordregelungen und mithin zu einer temporären Aufhebung des Bewusstseins von Amt und Person, Dienstpflichten und Privatbereich sowie Sachorientierung und Verletzung arbeitsbezogener Rollenerwartungen. Diese Aufhebung von Rollentrennung und Hierarchisierung gilt auch dann, wenn organisationsspezifische Anforderungen den individuellen Bedürfnissen und Interessen besonders stark widerstreiten. Dann entwickeln sich vielfältige Formen offener und verdeckter protestierender Widerstandshaltungen:

"Hier entwickeln sich neben der 'offiziell' legitimierten Arbeitsorganisation stabile und 'informelle' Handlungsmuster mit eigenen Leistungs- und Akkordnormen."⁴⁴⁰

Die Zweckrationalität findet ihre Grenzen damit in der Widerspenstigkeit des Subjekts und seiner begrenzten Fähigkeit zu unpersönlich-rationalem Handeln. Häufig kommt eben doch die 'ganze Person' mitsamt ihren weitreichenden Bedürfnissen, sachfremden Motiven sowie ihren sozialstrukturell bedingten Interessenlagen und speziellen Qualifikationen ins Spiel:

"Sie ist in ihrer situativen Funktion notwendig, rettet jedoch nicht gefühlsbetonte interaktive Unmittelbarkeit hinüber in organisierte Sozialsysteme."⁴⁴¹

Dennoch wäre eine Organisation schon totalitär-terroristisch, wolle sie diesen Sachverhalt konsequent ausblenden. An dieser Stelle tritt die ausgesprochene Doppelbödigkeit zu Tage: hier die "reale" Beständigkeit der Strukturen als unbefragte Selbstverständlichkeit (die im Sinne einer "self fulfilling prophecy" die je vorhandenen Strukturen auch immer stützt), dort die latente Fragilität sozialer Ordnung.

Zwar stellen schon per Definitionen Störungen und Ausnahmen nicht den Regelfall organisatorischen Operierens dar. Für diese Ebene sozialer Zu-

⁴⁴⁰ Girschner (1990), 80f.

⁴⁴¹ Krause (2001), 181.

sammenhänge wird gängigerweise ein quasi-tayloristisches Stereotyp unterstellt: Organisationen funktionieren demzufolge umso effektiver und effizienter, je stärker sie sich von der Individualität ihrer Mitglieder abkoppeln. Insbesondere für die Industriearbeit wurde und wird dies, wie in Kapitel 1 herausgearbeitet wurde, mit dem Verweis auf die Technisierung und Informatisierung von Produktionsabläufen behauptet; und viele Dienstleistungstätigkeiten unterliegen einer angeblich ähnlichen Dynamik der Spezialisierung, Standardisierung und Technisierung respektive Routinisierung.

Das bedeutet, dass die Individualität der Organisationsmitglieder die meiste Zeit nicht gebraucht wird. Doch ebenso definitionsgemäß können Störungen und Ausnahmen prinzipiell jederzeit auftreten, weshalb Individualität sowohl ständig aktualisierbar sein als auch jeden organisatorischen Vorgang latent begleiten muss. Vielfach sind Organisationen aus Funktionsgründen sogar darauf angewiesen, dass sich ihre Mitglieder situationsbedingten Modifikationen ihrer Regeln unterziehen und sich sogar regelwidrig verhalten. Und schließlich stellt sich die Frage nach der Legitimität einer auch praktisch geplanten völligen Trennung von Mitgliedermotivationen, zweckrationalen Strukturen und Zielen der Organisation. Vor allem aber bedeutet das, dass Organisationen sich Leistungserfolge als Gewinne an die Brust heften; und gleichzeitig gelingt es ihnen, Verluste zu individualisieren. Diese Spaltung scheint ein gutes Mittel zu sein, um laufend Innovationen zu generieren, die in Wettbewerbsvorteile auf hart umkämpften Märkten verwandelt werden können.

Umsichtige Vermeidung und Behebung allfälliger Störungen der technischen Abläufe sowie ein fallsensibler Umgang mit Ausnahmen von bürokratischen Routinen sind auf organisatorischer Ebene somit das Pendant zur Bewältigung von Rollenakkordierungsproblemen auf der Gesellschaftsebene; und auf beiden Ebenen springt sozusagen die Individualität der Person in die Bresche. Sowohl auf der Gesellschafts- als auch auf der Organisationsebene erzeugt eine fortschreitende diversifikatorische Rol-

lendifferenzierung eine individualistische Identität und muss diese zugleich als Mechanismus der Ordnungserhaltung nutzen.

Auf diese Weise generieren Organisationen paradoxe Bedingungen: sie schaffen Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, die zu einer Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten führen. Dabei stellen formale und informale Organisation zwei notwendig komplementäre Aspekte organisierter Sozialsysteme dar, die sich analytisch, nicht jedoch als vollkommen gegeneinander differenzierte Kommunikationszusammenhänge trennen lassen. Dies führt zu einer historisch neuartigen Synthese von Freiheit und Organisation, von Unabhängigkeit und Abhängigkeit. Die Frage, welche Vorkehrungen denkbar sind, dieses Dilemma angesichts ganz neuartiger Anforderungen an die Organisation zu relativieren, wird uns später noch beschäftigen.

Wir wollen daher im weiteren Verlauf Überlegungen anstellen, die durch Ambivalenzen und Paradoxien gekennzeichnete stark dichotomisierende Dualität von organisierter Zweckstruktur und individuellen Motiven als Gegenstand von reziproken und prozessualen Gestaltungsmöglichkeiten zu begreifen. Denkbar wäre etwa eine - zeitweilige - Verschmelzung formalisierter struktureller Anforderungen mitsamt ihren inhärenten Zwecken und den faktisch individuellen Handlungen mit ihren zu Grunde liegenden Motiven. Diese schneidet sich besser auf Bedürfnisse der jeweiligen Person zu und lehnt sich an gesellige Zusammenhänge an, um von dort auf formalisierte Strukturen zurückzuwirken. Diese Rahmenbedingungen doppelter Bedingtheit dienen gleichermaßen sowohl als Ressource für Lernprozesse von Organisationen als auch von Individuen. Sie gehen über Möglichkeiten statisch programmgesteuert-entfremdeter Adaptionsprozesse bis hin zur anarchischen Auflösung organisatorischer Ordnungsmuster hinaus.

Wechselbeziehungen zwischen Organisation und Subjekt würden somit auf der Basis von Lernfähigkeit sozialer Systeme Berücksichtigung finden. Sie stellen letztlich auch jenen Motor dar, der Organisationswandel,

Selbstanpassung der Organisation und schließlich ihre Dynamik ausmachen und beinhalten keineswegs einen Ordnungsverlust, sondern einen evolutionären Aufbau informaler Ordnung. Dabei fungieren Akteure und Organisationen gleichermaßen als Träger bzw. Agenten von Lernprozessen. Akteure müssen daher, Hypothesen zufolge, ein Sensorium für organisationale Routinen und deren formalisierte Operationsmechanismen generieren. Wir kommen hierauf zurück.

Für eine organisationssoziologische Inklusionstheorie hat das Gesagte jedenfalls folgende Konsequenzen: die Inklusion als moderne Form partieller Zugehörigkeit wird nicht nur durch formale Verhaltenserwartung und ihre Erfüllung (oder Enttäuschung) geregelt. Vielmehr erscheinen der Erwerb und die Sicherung von Positionen, an kommunikative Fertigkeiten gebunden zu sein, das Wechselspiel von formaler und informaler Kommunikation parasitär zu nutzen. Was in der Sprache Bourdieus als Handhabung kulturellen und sozialen Kapitals bezeichnet wird, findet sich im Kontext der Organisationsinklusion als eine zweite Ungleichheit generierende Form organisierter Kommunikation wieder, die sich jeder Formalisierung entzieht. Während die erste darin besteht, dass Mitgliedschaft und Nicht-Mitgliedschaft bereits Ungleichheit impliziert und Mitgliedschaftsrollen in Organisationen ökonomische Ungleichheiten sowie Ungleichheiten an Macht, Einfluss und Prestige, biographischer Erwartungssicherheit produzieren, bringen kommunikative Fertigkeiten im informalen Bereich subtilere Formen ungleicher Positionszuweisungen hervor, denen durch formale Programme der Chancengleichheit nur schwer entsprochen werden kann. Dass sich gerade über Organisationsinklusion Formen gesellschaftlicher Teilhabe und Ausgrenzung etablieren, dürfte vor diesem Hintergrund einleuchten.

Wir haben gesehen, dass der soziale Wandel personale Fertigkeiten des Subjekts beansprucht, um auf gesellschaftliche Veränderungen angemessen reagieren zu können, wobei diese Reaktion notwendig auf die gesell-

schaftliche Entwicklung zurückwirkt. Auch die Erziehung ist ein bedeutender Teil dieser sozialen Veränderungen. Sie ist diejenige Instanz, die eine Form der Gestaltbarkeit von zukünftigen Entwicklungen mit Rückgriff auf ethische Prinzipien zur allgemeinen Diskussion stellt.

Wir wollen deshalb im folgenden Kapitel der Frage nachgehen, wie das Erziehungssystem und seine pädagogischen Inhalte auf die Herausforderungen der Globalisierung, Rationalisierung und Individualisierung eingestellt werden, ohne dass allein dem Prinzip ökonomischer Effizienz oder einem anderen Prinzip, welches nicht der Tradition kritischer Theoriebildung folgt, Rechnung getragen wird.

Diese Notwendigkeit neuer Überlegungen in der Pädagogik und ihren theoretischen Vorannahmen werden dann ersichtlich, wenn sich ihre Begriffsinhalte einseitig aus der Sicht der Nachfragebedürfnisse eines nach ökonomischen Gesichtspunkten strukturierten Arbeitsmarktes definieren. Das Bildungssystem - so die zentrale Annahme, die es nachfolgend noch genauer zu prüfen gilt - dient in diesem Diskussionszusammenhang als ein wirtschaftliches Subsystem, dessen Erfordernisse nach Gesichtspunkten des Beschäftigungsmarktes bewertet und analysiert werden. Das eigentliche Ziel von Bildungsinstitutionen wird dadurch auf die Funktion reduziert, den Marketingcharakter zu entwickeln, indem der "Tauschwert" des Einzelnen marktstrategisch optimiert wird.

Demnach steht nicht so sehr die absichtsvolle Entwicklung der inneren Kompetenzen im Vordergrund, es geht vielmehr darum, sich antizipierend an die Erwartungen und Qualifizierungsnotwendigkeiten des Arbeitsmarktes anzupassen. Die Pädagogik unterstützt meines Erachtens nach diese Entwicklung soweit, als sie die an und für sich aus den Erfordernissen der Individualisierung entwickelten personalen Schlüsselkompetenzen damit rechtfertigt, dass sie auch in Arbeitsabläufen ihren Zweck erfüllen und sich somit finanziell amortisieren. Ihr fehlt der Bezug auf die gesellschaftliche Situation einerseits und auf die lebendige Entwicklung der Persönlichkeit andererseits.

Anhand verschiedener Untersuchungen, die an der Diskussion zur zukünftigen Bildungsgestaltung teilnehmen, lassen sich Anforderungen an einen zeitgemäßen Bildungs- und Lernbegriff ableiten. Kritische Bildungstheorie hat an dieser Stelle - so viel sei vorweggenommen - die Aufgabe, eine Diskussion über das Verhältnis zwischen Erziehung und Gesellschaft zu führen. Meiner Ansicht nach stehen auch pädagogisch Handelnde in der Pflicht, an gesamtgesellschaftlichen Debatten teilzunehmen und das Verhältnis zwischen Wirtschaft und Gesellschaft neu zu beleuchten.



"Die Kunst des Lehrens hat wenig mit der Übertragung von Wissen zu tun, ihr grundlegendes Ziel muß darin bestehen, die Kunst des Lernens auszubilden."

Ernst von Glasersfeld

4 Konsequenzen für die Pädagogik

In diesem Kapitel äußert sich die ursprüngliche Intention dieser Arbeit: der Versuch, einige Aspekte der Pädagogik aus dem Blickwinkel soziologischer Gegenwartstheorien zu betrachten. Die Aufgabe, Konsequenzen für die Pädagogik aus den oben beschriebenen sozialen Entwicklungen abzuleiten, ist vor dem Hintergrund der Vielfalt der Aspekte, die unter dem Begriff Pädagogik zusammengefasst werden, jedoch kaum zu erfüllen. Die multiplen Arbeitsfelder pädagogisch Handelnder in Forschung und Praxis und die Einzelaspekte ihrer Arbeit, angefangen bei pädagogischen Inhalten, pädagogischen Handlungsmaximen bis hin zu einflussreichen Faktoren der Bildungs-, Kultur- und Sozialpolitik, sind ein Beleg für die weit reichende Einbindung der Pädagogik in viele Lebensbereiche der Gesellschaft.

Um den Pädagogikbegriff nicht in seiner ganzen Fülle von unterschiedlichen Theorie- und Praxisfeldern behandeln zu müssen, werde ich mich speziell um ein pädagogisches Teilgebiet bemühen. Ich werde versuchen, die Folgen der oben beschriebenen sozialen Strömungen von Globalisierung, Rationalisierung und Individualisierung auf den Bildungsbereich mit seinen bildungstheoretischen und -politischen Implikationen zu begrenzen. Damit soll nicht gesagt werden, dass andere pädagogische Wissensgebiete und Praxisfelder nicht deren Einflüssen unterlegen sind. Aber eine eingehende Berücksichtigung weiterer Handlungsfelder der Erziehungswissenschaft würde bei weitem den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Deshalb

bemühe ich mich im Weiteren weniger um eine konkrete und detaillierte Darstellung aller Konsequenzen meiner oben geschilderten Feststellungen, sondern versuche nur einige wenige Positionen der Pädagogik neu zu verorten.

Wir gehen dabei in drei Schritten vor: Zunächst wird im folgenden Abschnitt die leitende These begründet, dass die konstitutiven Antinomien professionellen pädagogischen Handelns durch fortschreitende Prozesse 'reflexiver Modernisierung' eine Steigerung ihrer selbst erfahren und pädagogische Relativierungsprozesse in Gang setzen, die für pädagogisch Handelnde neue Reflexions- und Handlungsansprüche generieren. Angesichts einer Vielfalt an lebensweltlich generierten pädagogischen Erfahrungsfeldern kann die pädagogisch arrangierte Situation als nur eine Variante bzw. Option von vielen möglichen erlebt werden. Vor dem Hintergrund scheint es plausibel in einem zweiten Teil anzunehmen, dass sich mit den Veränderungen des pädagogischen Angebots tendenziell auf Seiten der potentiellen Adressaten auch die jeweiligen Formen der Kommunikation und die aktiven Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse innerhalb bestimmter größer werdender Wissensspielräume gewandelt haben. Anhand einiger empirischer Befunde sollen das Ausmaß und die verschiedenen Formen der Vermittlung und Inanspruchnahme professionellen pädagogischen Wissens beschrieben werden. Von den gewandelten Aneignungserfahrungen der Adressaten aus gedacht, liefern diese Überlegungen schließlich eine Folie für eine modifizierungsbedürftige Auseinandersetzung mit der Professionstheorie. Eine Skizze einiger sich abzeichnender Konsequenzen für das Verständnis pädagogischer Professionalität ergänzt diese Diskussion.

Ziel ist es, zum einen auf der Grundlage der oben beschriebenen sozialen Strömungen, Erziehungsziele zu überprüfen und vielleicht neu zu bestimmen. Zum anderen möchte ich nicht nur den empirisch arbeitenden wissenschaftlichen Institutionen, die sich pädagogische Themen zum Ziel ge-

setzt haben, neue Wege bei der Erforschung der Gesellschaft-Erziehung-Relation vorschlagen, sondern gleichsam auch den in Ausbildungseinrichtungen und betrieblichen Weiterbildungsprozessen tätigen pädagogisch Handelnden neue Gestaltungskriterien veränderter Rahmenbedingungen aufzeigen. Dies verbindet sich mit der Hoffnung, dass dadurch den verschiedenen Einzelfragen der Pädagogik neue, meiner Ansicht nach zeitgemäßere Überlegungen ermöglicht werden.

4.1 Neue Facetten pädagogischen Handelns

Infolge der Ausdifferenzierung spezifischer Rationalitäten, der kulturellen Freisetzung aus traditionellen Lebensformen sowie einer Internationalisierung der Lebensverhältnisse und einem sich kontinuierlich, in unbeeinträchtigt akzelerierter Abfolge wandelnden gesellschaftlichen Wissensbestand vorläufiger Konstruktionen, werden wesentliche Rahmenbedingungen tradierter pädagogischer Beziehungen verändert. Die Diffusion umfassender kultureller Modernisierungen und gesellschaftlicher Rationalisierungen in den pädagogischen Handlungsraum lassen die einende Basis professionellen pädagogischen Handelns zusehends fragiler werden, welche den habituellen Verlust hinreichender Garantie in der Erziehung anzeigen. Moderne Gesellschaften haben die Legalität der Alltagsnormen, die normativen Intentionen oder zumindest Implikationen, die für die Erziehung von zentraler Bedeutung sind, freigegeben, gleichsam der Vereinbarung der Betroffenen überlassen.

Aus dem relativierenden Neben- und Gegeneinander normativ pluralistischer Lebensführungsoptionen und der daraus notwendigerweise erwachsenden Individualisierung von Lebensläufen resultiert ein Legitimationsverlust pädagogischen Handelns, einen umfassenden Erziehungsanspruch geltend zu machen:

"Eine solche Vorstellung von Erziehung würde notwendigerweise ein bestimmtes Menschenbild voraussetzen, einschließlich aller seiner normativen und weltanschaulichen Implikationen, dem der Zögling dann irgendwann entsprechen soll. Aber in einer normativ *pluralistischen* Gesellschaft hat keine öffentliche Einrichtung mehr die Legitimation, ein *partikulares* Menschenbild durch Erziehung durchzusetzen."⁴⁴²

Diese Perspektive kulminiert in vier konstitutiven, nicht aufhebbaaren Antinomien pädagogischen Handelns, wie wir sie im Folgenden herausarbeiten wollen. Wir werden daran anknüpfend versuchen, diese in sich spannungsreichen Grundfiguren beruflich-pädagogischen Handelns - von Organisation und Interaktion, von Freiheit und Zwang, von Nähe und Distanz sowie von pädagogischen Einheitsentwürfen und kultureller Vielfalt - mit vier weiteren konstitutiven Antinomien, die im jeweiligen Bezugspunkt pädagogischen Handelns - Person, Gesellschaft, Natur und Kultur - und der entsprechenden Modernisierungsparadoxie ihre spezifische Ausformung erfahren, zu koppeln.⁴⁴³

Diese Antinomien verlangen, eingebunden in je modernisierungsspezifische Kontexte, eine grundsätzliche Revision bisherigen pädagogischen Selbstverständnisses und ihrer bisherigen Arbeitsformen.

4.1.1 Rationalisierungsparadox - Institutionalisierung des Handelns

Ausgangspunkt ist die Bestimmung pädagogischen Handelns als ein in asymmetrischen Bezügen, in der Regel in Face-to-Face-Interaktionen unter kopräsent Anwesenden stattfindendes Vermittlungsgeschehen, in dem "der wechselseitig verstehbare Austausch von sprachlich erschlossenen Erfahrungen möglich ist".⁴⁴⁴ Die sich dadurch konstituierende Sozialität ist an Kommunikation gebunden und ermöglicht durch Anwesenheit die systemische Nutzung von Referenz, denn Wahrnehmung dient mithin als Rückversicherung der Kommunikation.

⁴⁴² Giesecke (2000), 77.

⁴⁴³ Ich lasse mich hier inspirieren durch van der Loo/van Reijen (1997).

⁴⁴⁴ Giesecke (1999), 396.

Die Intuition von Erziehung und Bildung unterstellt zunächst eine *Asymmetrie* in Form eines Generationen-, Reife- oder Kompetenzgefälles zwischen Erzieher und Edukand, dessen Aufhebung im Verlaufe des Andauerns ihr ausdrücklich deklariertes Ziel ist. Obgleich

"das Ziel erzieherischen und unterrichtlichen Handelns in der Aufhebung dieser Differenz liegt, sind pädagogische Situationen doch nur so lange wirklich, wie sich die beiden Seiten des pädagogischen Verhältnisses durch das Merkmal der Ungleichheit unterscheiden. Wobei nicht jede Art von Ungleichheit von Bedeutung ist, sondern nur eine solche, die sich am Kriterium der *Bildung* bemessen lässt".⁴⁴⁵

Dabei ist die Intention der Vermittlung mit Ungewissheitsrisiken belastet. Der pädagogische Erfolg kann technisch nicht mit hinreichender Zuverlässigkeit gesichert und kontrolliert werden; er wird mit dem 'Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen' konfrontiert. Pädagogisches Handeln ist als solches wirkungsoffen und handlungsunsicher; es unterliegt einem so genannten strukturellen 'Technologiedefizit' - einer gebrochenen Technologie und Intentionalität -, die notorisch Ungewissheit, Offenheit und Unsicherheit über das Handlungsergebnis generiert. Verstehen wir unter Technik eine "*funktionierende Simplifikation*"⁴⁴⁶, dann implizieren technisch geplante Vorgänge nicht,

"daß man die Wirkungen von irgendwie eintretenden Ursachen erkennen und eventuell voraussehen kann; sondern die Ursachen selbst müssen 'de-randomisiert', also dem Zufall entzogen und bei nahezu jedem Weltzustand produzierbar sein",⁴⁴⁷

das heißt bei Setzung gleicher Bedingungen wiederholt werden können. Damit sind bereits wesentliche Aspekte des 'pädagogischen Grundgedankenganges' angesprochen: das Erziehungssystem kann die angestrebten Effekte quasi nicht gesetzesförmig durch zweckrationales Handeln bewirken und mit hinreichender Sicherheit kontrollieren. Keine Methode garantiert den sicheren Erfolg:

⁴⁴⁵ Herzog (2002), 389.

⁴⁴⁶ Luhmann (1997a, Bd.1), 524.

⁴⁴⁷ Luhmann (1997a, Bd.1), 524.

"Im Unterschied zu einer inhaltlichen, zielorientierten Kritik ist mit Technologiedefizit nicht gemeint, daß in Sachen Erziehung wahrscheinlich falsch oder stümperhaft gehandelt wird. Man kann sich durchaus vorstellen, daß das Technologiedefizit durch Intuition oder Erfahrung eines Lehrers mehr als ausgeglichen wird. Was interessiert, sind die strukturellen Bedingungen und die strukturellen Konsequenzen einer unzureichenden Technologie, und darunter vor allem, daß eine auf Metaebenen nicht behebbare Unsicherheit darüber besteht, ob falsch oder richtig gehandelt worden ist."⁴⁴⁸

Dies der Befund, der auch zum Anlass genommen wird, die Pädagogik ihres Versagen zu bezichtigen und ihre Wissenschaftlichkeit grundsätzlich in Frage zu stellen, hat diese Wissenschaft es doch im Gegensatz zu den Naturwissenschaften - in denen in der Regel ein Technikum zwischen Laborforschung und ihrer praktischen Anwendung besteht - bis heute nicht geschafft, handhabbare Technologien, Rezepte und Instrumente zur Gestaltung und damit Beherrschung komplexer erzieherischer Situationen zu entwickeln. Mit gutem Grund, wie wir spätestens seit Rousseau wissen,

"[d]enn weder die Individuen noch das Interaktionssystem des Unterrichts sind Trivialmaschinen, die, wenn man den richtigen Input eingibt, die gewünschten Resultate liefern. ... Mit dem Begriff der lockeren Kopplung hat sich eine positive Beurteilung dieser Schwäche hierarchischer Durchgriffsmöglichkeiten durchgesetzt. Auch das heißt, daß weder für Teilnehmer noch für Systemzentralen eine zuverlässige Kontrolle über das Verhältnis von Aufwand und Ertrag möglich ist".⁴⁴⁹

Erziehen, Beraten, Unterrichten, Fördern usw. sind prinzipiell wirkungslos und müssen es auch sein, wollen sie die Freiheit des Subjekts - sein 'inneres Entwicklungsgesetz' bzw. die 'jedem Individuum eigentümliche Geistesanlage' - nicht ignorieren. Erziehung ist aber auch deshalb wirkungsunsicher, weil sich ihre Richtung letztlich nur aus der freien Entwicklung der Person ablesen lässt.

⁴⁴⁸ Luhmann/Schorr (1999), 120. Zur Überwindung dieses 'Technologiedefizits' reagiert die pädagogische Praxis mit unzähligen Empfehlungen: Vorschläge der kategorialen Bildung, des exemplarischen Lernens, der Entwicklung von Curricula usw. (Vgl. Luhmann/Schorr (1999), 211f.).

⁴⁴⁹ Luhmann (2002), 157.

Diese unaufhebbare Eigentümlichkeit von Erziehung und Bildung, die die Pädagogik seit der Aufklärung beschäftigt, präzisiert sich bei Rousseau - historisch weit vorausgreifend - im reformpädagogischen Konzept einer 'Ermöglichungsdidaktik'. Bei diesem Modell einer 'negativen Erziehung' weiß der pädagogisch Handelnde um seine nur indirekte Wirkungsweise und sieht in der möglichst professionellen Gestaltung entsprechender Lernumwelten und Lernarrangements seine eigentliche Aufgabe. Hierbei gilt es, die Freiheit des Edukanden entgegen allen intentional-technischen Kontrollhoffnungen und Beherrschungssillusionen nur dem Willen des Gesetzgebers folgend, durch eine - wie Rousseau es formuliert - "wohlgeordnete Freiheit"⁴⁵⁰ zu respektieren und anzuerkennen:

"Jeder Geist hat seine besondere Form, nach der er geleitet werden muß, und der Erfolg der aufgewendeten Mühen hängt davon ab, daß er so und nicht anders geleitet wird. Wer vorsichtig ist, belauscht demnach die Natur, beobachtet genau den Zögling, ehe er ihm das erste Wort sagt. Erlaubt seinem Charakterkeim, sich frei zu zeigen! Legt ihm keinerlei Zwang auf, um ihn besser kennenzulernen! Glaubt ihr, daß diese Zeit der Freiheit für ihn verloren ist? Im Gegenteil! Denn nur so verliert ihr dann keinen Augenblick, wenn die Zeit viel kostbarer ist. Wenn man nicht weiß, was zu tun ist, handelt man auf gut Glück: Man unterliegt dem Irrtum und muß wieder von vorne beginnen! Man ist schließlich weiter vom Ziel entfernt, als wenn man sich Zeit gelassen hätte."⁴⁵¹

Dafür bedarf es eines Handelns, welches an rudimentär vorhandenen Fähigkeiten ansetzt und auf dieser Grundlage sowohl stützend, stellvertretend deutend als auch zu Eigentätigkeit auffordernd eingreift. Pädagogisch Handelnde agieren hier im "Modus als ob": sie unterstellen die Autonomie möglicher Verantwortungsübernahme und damit die Autonomie des Subjekts. Jedoch ist damit keineswegs die völlige Aufgabe des Erziehungsanspruchs oder etwa eine Idylle der Selbsterziehung, die uns Rousseau hier nahe legt, gemeint, sondern vielmehr die begründete Warnung vor einem erzieherischen Handeln 'aufs Geratewohl'.

⁴⁵⁰ Rousseau [1762] (1998), 71.

⁴⁵¹ Rousseau [1762] (1998), 73f.

So ist es der erzieherische Prozess selbst, der sich aufklärt und sich seiner Möglichkeiten bewusst wird. Eine direkte Einflussnahme auf das Subjekt unterbleibt, da das menschliche Bewusstsein ein autopoietisches System ist, das keinen unmittelbaren Kontakt zu seiner Umwelt aufnehmen, sondern nur mit sich selbst kommunizieren kann, also nur das aus der Umwelt aufnimmt, was sich aufgrund der jeweiligen Begabungs- und Sozialisationsvoraussetzungen an den vorhandenen Bewusstseinsstrom anschließen lässt. Pädagogisch Handelnde müssen daher mit Veränderungsabsichten handeln, ohne auf Ursache-Wirkungszusammenhänge zurückgreifen zu können und mit ungewollten Nebeneffekten rechnen, die ihre Intentionen durchkreuzen. Es existiert kein generalisierter Kausalnexus, welcher zwingend Ursache und Wirkung zusammenfügt. Positive Erziehungswirkungen sind nur im Einklang mit dem internen Entwicklungsprozess des Subjekts möglich. Für pädagogisches Handeln als eine Form des sozialen Handelns, die wiederum auf das Handeln anderer bezogen ist, erfolgt daraus:

"Es gibt in einer bestimmten Situation immer einen *Spielraum* vernünftigen, d.h. zielorientierten pädagogischen Handelns, und dieser Spielraum kann sich nicht im isolierten Kopf des Pädagogen konstituieren, sondern ergibt sich auch aus dem 'Gegen-Handeln' der anderen. Es gibt also in einer bestimmten pädagogischen Situation kein '*richtiges*' pädagogisches Handeln in dem Sinne, daß man nur so und nicht anders agieren könne, vielmehr können wir uns jeweils nur '*angemessen*' verhalten, je nachdem, wie die andere Seite sich verhält."⁴⁵²

Da Kommunikation immer über Systemgrenzen hinweg stattfindet und als Einheit Selektionen (nämlich aus Information, Mitteilung und Verstehen) sowohl auf Seiten von Ego wie auf Seiten von Alter umfasst, kann sie niemals als individuelle allein Leistung begriffen werden. Insofern folgen soziale Handlungen und Widererfahrungen aufeinander und konstruieren eine doppelte Kontingenz, denn jede der Komponenten von Kommunikation ist in sich ein kontingentes Vorkommnis:

⁴⁵² Giesecke (2000), 21f.

"Begrift man Kommunikation als Synthese dreier Selektionen, als Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen, so ist die Kommunikation realisiert, wenn und soweit das Verstehen zustandekommt. Alles weitere geschieht 'außerhalb' der Einheit einer elementaren Kommunikation und setzt sie voraus. Das gilt besonders für eine vierte Art von Selektion: für die Annahme bzw. Ablehnung der mitgeteilten Sinnreduktion. ... Annehmen und Ablehnen einer zugemuteten und verstandenen Selektion sind aber nicht Teil des kommunikativen Geschehens; es sind Anschlußakte. ... Die Einheit der Einzelkommunikation ist, in dynamischer Hinsicht, nichts weiter als Anschlußfähigkeit."⁴⁵³

Dabei wird Kommunikation auch dann fortgesetzt, wenn nicht verstanden wird, was nicht heißt, *erfolglose* Kommunikation sei keine Kommunikation.⁴⁵⁴ Sowohl Alter als auch Ego beobachten ihre jeweiligen Selektionen als wechselseitig kontingent. Sie bestimmen das jeweilige eigene Verhalten innerhalb der eigenen Grenzen selbstreferenziell. Dabei sind diese sinnbenutzenden Systeme für einander intransparent, ergo nicht kalkulierbar. Das Bewusstsein ist für die Kommunikation folglich unzugänglich:

"Kein Einzelbewußtsein ... kann kommunikatives Geschehen beherrschen, kontrollieren oder auch nur einigermaßen durchschauen; es kann das, was im Kommunikationssystem geschieht, nur auslösen oder auch blockieren, einschränken, stören, verwirren, und auch dies nur auf sehr punktueller, lokaler Basis."⁴⁵⁵

Beide Parteien sind sich gegenseitig als 'black boxes' gegeben, insinuiieren sich aber durch die Zurechnung sinnvoller Einflüsse, die Anschlussoperationen provozieren, gegenseitige Einflussnahme. Jeder beobachtet den anderen also als ein System in einer Umwelt und kann vom anderen nur Input und Output aus der und in die Umwelt und nicht die selbstreferenziellen Operationen selbst beobachten. Jedes System zeigt dem ande-

⁴⁵³ Luhmann (1984), 203f. "Mit einer etwas anderen Formulierung kann man auch sagen: Kommunikation transformiere die Differenz von Information *und* Mitteilung in die Differenz von Annahme *oder* Ablehnung der Mitteilung. ... Man muß beim Adressaten der Kommunikation das Verstehen ihres Selektionssinnes unterscheiden vom Annehmen bzw. Ablehnen der Selektion als Prämisse eigenen Verhaltens." Luhmann (1984), 203-205.

⁴⁵⁴ An solchen Formulierungen wird deutlich, dass Luhmann primär an der sozialen Realisierung der kommunikativen Grundkonstellation (drei Selektionen) interessiert ist und nicht an den Strukturen oder gar an den "Inhalten" der Kommunikation.

⁴⁵⁵ Luhmann (1998a), 282.

ren die Unbestimmtheit der eigenen Selbstreferenz, zusammen mit der Bestimmtheit der eigenen Selektionen:

"Und soweit die Kommunikation Anschlußfähigkeit organisiert, also Autopoiesis treibt, kann das sich Anschließende nur an das schon Gesagte anschließen."⁴⁵⁶

Mit anderen Worten, das beobachtende System versteht auch dann (oder gerade weil), wenn das beobachtende System unzugänglich bleibt:

"Es ist unmöglich, bei aller Kommunikation immer noch mitzukommunizieren, daß dies eine Übertragung ist und was dies bedeutet; und ebensowenig sind bewußte Gedanken immer belastet mit der Überlegung, was andere an entsprechendem Gedankengut aktualisieren. ... Psychische Systeme, die an Kommunikation teilnehmen, prozessieren in sich selbst denn auch sehr viel mehr Information, als sie in die Kommunikation eingeben. Und umgekehrt gibt der Gebrauch von sprachlich fixiertem Sinn der Kommunikation immense Überschüsse an semantischen Selektionsmöglichkeiten, die zu Informationen verarbeitet werden können, die psychisch erst erlebbar werden in dem Moment in dem dies geschieht."⁴⁵⁷

Damit Interaktion gelingen kann, müssen die Wahlmöglichkeiten der Handelnden begrenzt werden, so dass jeder weiß, was er von dem anderen erwarten kann und seine Erwartungen nicht enttäuscht werden. Somit richtet Ego sein Verhalten am erwarteten Verhalten eines Alters aus. Soziale Strukturen haben deshalb nicht die Form von Verhaltenserwartungen, sondern die Form von 'Erwartungserwartungen'. Die wechselseitige Beobachtung und gerade das Beobachtetwerden führen zur Stabilisierung jener persönlichen Züge, die in der Kommunikation sowohl von der Person selber als auch von den anderen erwartet werden. Folgerichtig sind soziale Strukturen nichts anderes als 'Erwartungsstrukturen'. Aufgrund der Komplexität der sie ermöglichenden Systeme (Alter und Ego) entsteht aus der doppelten Kontingenz ein soziales System, das sich durch die Koordination von Alters und Egos kontingenten Selektionen autopoietisch reproduziert:

⁴⁵⁶ Luhmann (1998a), 27.

⁴⁵⁷ Luhmann (1998a), 27.

"Wenn jeder kontingent handelt, also jeder auch anders handeln kann und jeder dies von sich selbst und den anderen weiß und in Rechnung stellt, ist es zunächst unwahrscheinlich, daß eigenes Handeln überhaupt Anknüpfungspunkte (und damit: Sinnggebung) im Handeln anderer findet; denn die Selbstfestlegung würde voraussetzen, daß andere sich festlegen, und umgekehrt. Zugleich mit der *Unwahrscheinlichkeit* sozialer Ordnung erklärt dieses Konzept aber auch die *Normalität* sozialer Ordnung; denn unter dieser Bedingung doppelter Kontingenz wird jede Selbstfestlegung, wie immer zufällig entstanden und wie immer kalkuliert, Informations- und Anschlußwert für anderes Handeln gewinnen. Gerade weil ein solches System geschlossen-selbstreferentiell gebildet wird, also A durch B bestimmt wird und B durch A, wird jeder Zufall, jeder Anstoß, jeder Irrtum produktiv."⁴⁵⁸

Das Prozessieren dieser kontingenten Selektivität mit weder notwendigen noch unmöglichen Handlungsalternativen erzeugt unentwegt neue Gegenwarten, in denen sich eine (neue) Vergangenheit von einer (neuen) Zukunft scheidet. Die doppelt vorhandene Kontingenz ist ereignisreich, da sie im Interaktionsstrom immer wieder zu Unterbrechungen, permanenten Abstimmungsleistungen, schnellen Rückkopplungen und sensiblen Neujustierungen führt. Einerseits bedeutet sie eine Verstetigung der Gefahr, dass eingespielte Verhaltenserwartungen durch unberechenbare Reaktionen meines Gegenübers problematisch werden, andererseits verspricht sie, dass das Bewusstsein eigener Haltungen zur Kontrolle des Verhaltens anderer führen kann. Die Eigendynamik von Kommunikationsprozessen kann daher im Vorfeld nicht antizipiert werden.

Gerade literale Kulturen wie die unsere, steigern durch eine Desynchronisation von Information, Mitteilung und Verstehen die Unwahrscheinlichkeit kommunikativer Erfolge. Sie heben das Medium der Kommunikation ins Bewusstsein und lassen es reflektieren. Die Annahme oder Ablehnung der Mitteilung wird hinausgezögert. Somit erhöht die Schrift im Gegensatz zu oralen Kulturen die Anfälligkeit der Kommunikation für Unterbrechungen und untergräbt die Bereitschaft, Mitteilungen anzunehmen. Sozialität beruht immer auf Unberechenbarkeit und Undurchschaubarkeit, die als kontingente Ereignisse neue entstehen lassen. Indem das Verhal-

⁴⁵⁸ Luhmann (1984), 165.

ten des anderen das eigene Verhalten durchkreuzt, sind soziale Beziehungen zeitschaffend. Dieses komplizierte Wechselspiel des kontinuierlich miteinander und gegeneinander Handelns schließt irrationale Momente ein, aus denen wiederum Ungewissheiten und Offenheiten über Ablauf und Ergebnis im Erziehungsprozess resultieren:

"Erziehung ist, und darin liegt der Unterschied zur Sozialisation, intentionalisiertes und auf Intention zurechenbares Handeln. Es kann sein Ziel ... nur durch Kommunikation erreichen. Als Kommunikation sozialisiert dann auch Erziehung, aber nicht unbedingt so, wie intendiert. Vielmehr gewinnt der, dem Erzogenwerden zugemutet wird, durch Kommunikation dieser Absicht die Freiheit, auf Distanz zu gehen oder gar die 'andere Möglichkeit' zu suchen und zu finden. Vor allem sind alle Konkretisierungen pädagogischen Handelns aufgeladen mit Differenzen. Sie zeichnen etwa Erfolgslinien vor und begründen damit die Möglichkeit von Mißerfolgen."⁴⁵⁹

Die Intransparenz der am Unterricht beteiligten Personen und die Unvorhersehbarkeit ihres kommunikativen Austausches machen es im Prinzip unmöglich, Wissensprozesse didaktisch zu strukturieren. Um die Komplexität kommunikativer Interaktionen in ihren hervorgerufenen Unsicherheiten dennoch zu reduzieren und das Sozialsystem weiterhin aufrecht zu erhalten, müssen situative und kontextuelle Bedingungen von Raum und Zeit standardisiert werden. Die Normierung des institutionellen Rahmens entlastet daher durch Vorentscheidungen den Kommunikationsprozess davon, seine Prämissen beständig mitzubestätigen:

"Insofern braucht der Lehrer nicht auf den Fluren umherzuirren und zu versuchen, irgendwo mit seinen Ideen akzeptiert zu werden. ... Die Absicht zu erziehen, gewinnt mit Hilfe von Organisation Form, und insofern kann man auch erkennen und eventuell korrigieren, wenn irgendetwas falsch läuft."⁴⁶⁰

In den Prozessen funktionaler Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften konstituieren sich eigene Subsysteme mit jeweils spezifischen Eigenlogiken. Und wir haben oben bereits festgestellt, dass strukturelle Differenzierung einerseits funktionale Spezialisierung bedeutet. Unterschiedli-

⁴⁵⁹ Luhmann (1984), 330.

⁴⁶⁰ Luhmann (2002), 160.

che soziale Einheiten konzentrieren sich immer mehr auf spezifische Funktionen und Aufgaben. Sie generieren eigene Methoden, Verfahren und Handlungsmuster, deren spezialisierte Funktionen sich nur wenig um bestehende Grenzen sorgen. Andererseits führt funktionale Differenzierung nicht weniger zu 'Interpenetrationen' zwischen sozialen Handlungsfeldern. Die Dynamik von 'Interpenetration' und Verselbständigung führt in räumlicher Hinsicht zu gegensätzlichen Prozessen von Maßstabsvergrößerung und -verkleinerung.

Für die Individuen bedeutet das, dass in den eigenlogisch operierenden Subsystemen kein Ort mehr existiert, an dem die 'ganze Person' umfassend thematisch situiert ist. In Relation zu jedem der Subsysteme ist das Individuum eine Einheit divergenter Semantiken, also immer eine ambivalente Verbindung und mithin auch ein 'partieller Fremder'. Derartige Selbstbeschränkungen müssen auch für die Erziehung gelten. So entsprechen dem Erziehungsbegriff mit seiner ihm anhaftenden operierenden Ganzheitlichkeit inzwischen die tatsächlichen Verhältnisse nicht mehr. Es scheint,

"daß es dazu keine Legitimation mehr gibt, weder für den Staat noch für einen anderen Träger der öffentlichen Erziehung. Eine solche Vorstellung von 'Erziehung' würde notwendigerweise ein bestimmtes Menschenbild voraussetzen, einschließlich aller seiner normativen und weltanschaulichen Implikationen, dem der Zögling dann irgendwann entsprechen soll. Aber in einer normativ *pluralistischen* Gesellschaft hat keine öffentliche Einrichtung mehr die Legitimation, ein *partikulares* Menschenbild durch Erziehung durchzusetzen".⁴⁶¹

Der Zugang zum Menschen muss sich in modernisierten sozio-kulturellen Handlungsräumen von einem *partikularen* Verständnis der 'ganzen Person' zu konkreten Lebensformen lösen und vielmehr von begrenzten Interventionen her definieren. Zwar können pädagogisch Handelnde die Ganzheitlichkeit des Subjekts *denken*, aber *einwirken* können sie nur partiell, nach den Möglichkeiten ihres jeweiligen sozialen Ortes. Oder anders ausgedrückt: es gibt keine per se pädagogischen Situationen und Hand-

⁴⁶¹ Giesecke (2000), 77.

lungsfelder, sondern nur solche, in denen *auch* pädagogisches Handeln möglich ist:

"Wenn es zutrifft, daß die jeweilige soziale Handlungsform - politisches, ökonomisches, administratives, medizinisches, pädagogisches Handeln - zur partikularen Sicht des Menschen und seiner Verhältnisse zwingt - das 'Ganze' kann man nur insofern denken und sich vorstellen, als man nicht handeln muß - dann folgt daraus die Notwendigkeit, die jeweilige Sicht der Dinge nicht zu überschätzen, sondern ihre Relativierung zuzulassen. Jedes soziale Handeln, auch das pädagogische, ist ein *Eingriff* in einen komplexen sozialen Lebenszusammenhang, der nicht durch solche Handlungsakte konstituiert wird, der ihnen vielmehr vorgegeben ist."⁴⁶²

Die weit reichende Differenzierung teilt die Wirklichkeit in zahllose selbständige soziale Sektoren auf. Diese nehmen die Gestalt zweckrationaler Organisationen an, welche nach abstrakten, bürokratisch-rationalen Regeln gestaltet sind und mithin den Klientenstatus universalisieren. Die darin zum Ausdruck kommende institutionelle Partikularität - gleichsam gefasst als gesellschaftliche Arbeitsteilung⁴⁶³ - kann niemals die ganze Persönlichkeit des Subjekts ins Visier nehmen, sondern lediglich partikulare Ansprüche erheben:

"Institutionen *partikularisieren* menschliche Interessen und Motive, das heißt sie lassen aus der Fülle der möglichen - und an und für sich auch berechtigten - an *einem* sozialen Ort nur ganz bestimmte zu. Durch diese Partikularisierung *begrenzen* sie zwar das menschliche Handeln einerseits, *ermöglichen* es aber andererseits auch erst als *langfristiges, planbares* und somit *fortschreitendes*. ... Weil in unserem politischen System Institutionen nur *partikulare* Ansprüche an die Bürger stellen können und deren Alltagsleben nicht total reglementieren dürfen, sind sie wichtige Garanten der persönlichen Freiheit."⁴⁶⁴

Daraus folgt, dass soziale Interaktionen immer umfassender in ausdifferenzierten sozialen Organisationen stattfinden, die von kommunikativen Erfordernissen und den Besonderheiten der Handelnden abstrahieren. Sie bilden jeweils eigene Werte, Symbole und Normen zur Systematisierung

⁴⁶² Giesecke (2000), 32.

⁴⁶³ Siehe hierzu van der Loo/van Reijen (1997), 38.

⁴⁶⁴ Giesecke (2000), 51.

des Handelns aus. Die formale Strukturierung institutioneller Rahmungen generalisiert und homogenisiert Interessen unabhängig von konkreten Personen und regional-lebensweltlichen Besonderheiten:

*"Institutionen sind ... gesellschaftliche Einrichtungen, die bis zu einem gewissen Grade menschliches Handeln personenunabhängig und damit auf Dauer gestellt regeln, wobei diese Regelungen teilweise rechtlich verankert sind, ihre Nichtbeachtung also Sanktionen nach sich ziehen kann. Damit sind bis zu einem gewissen Grade diese Handlungen der persönlichen Willkür der Beteiligten entzogen."*⁴⁶⁵

Als institutionalisiertes Handeln unterliegt auch pädagogisches Tun als solches den Prinzipien formaler Organisationen; ist damit auch immer Organisationshandeln. Das hat Konsequenzen: Institutionen - wir sind darüber informiert - verfügen neben einem abgebbaren Mitgliederkreis, dem die arbeitsteilige und zielorientierte Erfüllung bestimmter Aufgaben obliegt, über stark gebündelte und hochformalisierte Erwartungshaltungen, welche den gesellschaftlichen Zweck der Organisation formulieren und so die gesellschaftlich erwarteten Leistungen in spezifischen Handlungsanforderungen und -zielen ausdifferenzieren. Die Handlungsanforderungen an die Mitglieder enthalten Qualifikationserwartungen, die diese durch Kompetenzprofile befriedigen. Die spezialisierte Aufgabenerfüllung bildet sich in einer horizontalen und vertikalen Funktionsgliederung ab, die bestimmten horizontalen und vertikalen Kommunikationswegen entsprechen. Sofern die Aufgaben in der Zeit konstant sind und beständige Erfüllung verlangen, unterliegen die Handlungsvollzüge Regeln und Routinen. Diese sind geradezu funktionsnotwendig, denn

"[o]hne institutionelle Regelungen wäre kontinuierliches, planmäßiges, auf die Zukunft orientiertes Handeln gar nicht möglich, jedes Handeln bliebe gleichsam stecken in unmittelbaren Gruppensituationen, käme nicht vom Fleck, müsste immer wieder von vorne beginnen".⁴⁶⁶

⁴⁶⁵ Giesecke (2000), 50.

⁴⁶⁶ Giesecke (2000), 50f.

Auch pädagogische Institutionen sind dabei niemals *nur* pädagogische Einrichtungen. In jedem pädagogischen Handlungsfeld gelten rechtliche Rahmenbedingungen (Grundrechte; allgemeingültige und spezifische Rechtsbestimmungen) sowie Erwartungen des Trägers (Orientierung an bestimmten Curricula). Sie sind daher durch administrative Garanten der Ordnung sowohl rechtlich, ökonomisch und politisch verfasst als auch organisatorisch eingeordnet. Der Handlungsspielraum wird einerseits geschaffen, andererseits durch rechtliche Verankerungen und Erwartungen des Trägers gleichzeitig auch begrenzt:

"Zunächst einmal *ermöglichen* pädagogische Institutionen pädagogisches Handeln, indem sie dafür die Mittel, die Gelegenheiten, den rechtlichen Schutz und das nötige öffentliche Ansehen zur Verfügung stellen. Andererseits ermöglichen sie nur einen Spielraum, der auch begrenzt ist."⁴⁶⁷

Angesichts der Kontingenzen - der nicht technologisierbaren Handlungsstruktur - bedarf pädagogisches Handeln einerseits der entlastenden organisatorischen Routinisierung und strukturierenden Vorabdefinitionen dieser programmierbaren universalistischen Rahmungen. Sie sind nicht zuletzt als Schutz vor dem Hintergrund der Inklusion ihrer institutionalisierten Klientel zur Sicherung nachprüfender Kritik und Gleichbehandlung erforderlich. Ihr Verzicht würde zudem den Belastungsgrad des in interaktiven Prozessen ständig situativ herzustellenden kommunikativen Aushandlungsbedarfs möglicher Begründungsverpflichtungen und Handlungszwänge unnötig potenzieren:

"Institutionelle Vorgaben haben also für pädagogisches Handeln eine herausragende Bedeutung, und deshalb kann man zwar darüber streiten, wie sinnvoll die je vorhandene Regelung ist, nicht aber darüber, daß überhaupt solche Regelungen nötig sind, denn sonst würden wir gleichsam in undifferenzierter und konfuser Sozialität ersticken."⁴⁶⁸

Andererseits manifestiert sich hierin das Risiko einer notorischen Verselbständigung der Organisation und der ihr eigenen bürokratischen Rationali-

⁴⁶⁷ Giesecke (2000), 53.

⁴⁶⁸ Giesecke (2000), 51.

tät, soziale Interaktionen durch abstrakte Regulierungen und Prozeduren zu interferieren: Diese Handlungsrahmungen 'kolonialisieren' gewissermaßen die Fallorientierung pädagogischen Handelns, denn pädagogische Sozialsysteme sind maßgeblich darauf angewiesen, dass sie mit wenig formaler Struktur funktionieren. Starre Regeln und Standardisierungen untergraben die Subjektivität des Edukanden, die den Einsatzpunkt eigentlichen pädagogischen Handelns bilden:

"Abstrakte Zeit-, Raum- und Verfahrensregelungen führen in der Tendenz zu formalisierten Mustern, die die Antinomie von Rekonstruktion und Subsumtion in Richtung subsumtiv-abstrakter, zeitlich standardisierter, distanzierter und partialisierter Handlungsmuster drängen. Daraus resultieren ständige Kampfzonen mit den Organisationsvorgaben, in denen die Organisation nicht mehr als routinisierte Entlastung, sondern als routinisierte Erstarrung erfahren wird."⁴⁶⁹

Die kolonialisierenden Übergriffe zweckrationaler bürokratischer Prinzipien mit ihren Steuermedien in die lebensweltlichen, kommunikativen Handlungsbezüge führen zu 'Realabstraktionen': der Bezug auf standardisierte Routinen bietet - scheinbar - entlastende Gewissheit und regelhafte Bestimmtheit. Die gegenwärtigen Versuche einer Enthierarchisierung, Flexibilisierung und kommunikativen Öffnung von Organisationen in Richtung professioneller Selbststeuerung sind gerade Ausdruck dessen, dass die zweckrationalen Organisationsstrukturen in ein immer deutlicheres Spannungsverhältnis zu den kommunikativen professionellen Erfordernissen getreten sind.

Aus diesen Tendenzen einer kolonialisierenden Überformung kommunikativer und verständigungsorientierter Aushandlungsprozesse resultieren für pädagogisches Handeln zwei Gefahren: zum einen die Subsumtion pädagogischen Handelns unter die Dominanz zweckrational-abstrakter Supremate selbst; zum anderen aber auch die Gefahr, dass die verödeten und instrumentell überformten Lebenswelten immer weniger jene lebensprakti-

⁴⁶⁹ Helsper (1999), 535.

sche Autonomie generieren, auf die - als entgegenkommende Lebensformen - auch pädagogisches Handeln Bezug nehmen könnte.

4.1.2 Individualisierungsparadox - Disparität des Gleichen

Historisch gesehen ist Freiheit *das* Konstitutionsprinzip organisierter Bildung und Erziehung und damit zugleich auch *der* Beginn der Pädagogik als Wissenschaft. Pädagogik und Erziehungsgedanken der Aufklärung legen also den ideellen Grundstein für die Gestalt, zu der sich Anspruch und Problem moderner Erziehung bis in die Gegenwart in Theorie und Praxis entwickelt. In dieser Zeit wird das Erbe der vormodernen Welt im neuzeitlichen Geiste umgeformt, der Idee der Bildung eine säkularisierte Gestalt gegeben und die Definition des Wissens und des Wissenswerten endgültig unter den Gesichtspunkt des Erkenntniswandels und des Fortschritts gestellt. Mit der Aufklärung wird auch dem Begriff von Kultur und Zivilisation ein neuer, universaler Ausdruck verliehen, mit dem diese Epoche den Anspruch moderner Erziehung im Kontext westlicher Zivilisation erstmals programmatisch artikuliert und auch konkret zu realisieren versucht. Aufklärung - so hat es Immanuel Kant 1784 in klassischer Weise formuliert -

"ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich ohne Leitung eines anderen zu bedienen. 'Sapere aude!' Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung".⁴⁷⁰

Die Aufklärungspädagogik, dieser Zeit geradezu enthusiastisch von dem Gedanken, ihre gesellschaftlichen Subjekte durch Belehrung zu bessern und sie geistig mündig zu machen, stellt sich uns unter dem Postulat der 'Chancengleichheit' als Standes- und Berufsbildung dar; auch die niederen

⁴⁷⁰ Kant [1784] (1999), 20.

Stände sollen in den "Genuss" von Ausbildungs- und Bildungsmöglichkeiten gelangen. Die Entstehung der Pädagogik in der Moderne verdankt sich maßgeblich dem Interesse, eine gegen die Macht religiös-traditionaler Weltbilder gerichtete Instanz durchzusetzen, die Bildung als innerweltliche Selbstkonstitution von Subjekten ermöglichen soll. Das vom Standpunkt aus der Pädagogik zu realisierende Motiv der als Selbstproduktion verstandenen Bildung der Subjekte lässt sich dann auch als ein Weitertreiben der Säkularisierung der Subjektbildung deuten.⁴⁷¹

Diese Reformen markieren mithin einen Wechsel des Primats unterschiedlicher Wertorientierungen, etwa den

"Übergang von Individualförderung zur Herstellung von Chancengleichheit, vor allem durch Ausgleich schichtbedingter oder geschlechtsspezifischer Benachteiligungen".⁴⁷²

Im Vordergrund steht gleichwohl das nach Comenius postulierte pädagogische Motiv, möglichst 'Alle alles zu lehren' und die Intention, die Menschheit zum 'sapere aude' zu führen, verbunden mit der generellen Hochschätzung - bisweilen sogar Überschätzung - der Erziehung, wobei auch merkantilistische Motive eine Rolle spielten:

"Seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts erfolgt die Ablösung der Funktionssysteme von Schichtprämissen und die Neutralisierung von Schichteinflüssen zunehmend gezielt - so in der juristischen Erfindung der allgemeinen Rechtsfähigkeit oder in der Umstellung des Erziehungssystems auf öffentliche Schulen für die Gesamtbevölkerung und im 19. Jahrhundert dann auch: durch Einrichtung eines durchorganisierten Prüfungswesens mit Spezialisierung auf die in den Schulen und Universitäten selbst erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten. ... Herkunft spielt für die Funktionssysteme kaum noch eine Rolle, und bei hoher strukturierter Eigenkomplexität ... kann man dies auch für die jeweils eigenen anderen Rollen der Teilnehmer feststellen."⁴⁷³

⁴⁷¹ Vgl. Kade/Lüders/Hornstein (1991), 58.

⁴⁷² Luhmann (2002), 166.

⁴⁷³ Luhmann (1997a, Bd. 2), 734.

Durch eine Kritik an Vorurteil und Aberglauben, an Dogmen und Traditionen, an autoritären Kirchen und despotischen Staaten - kurz: gesellschaftspolitisch, durch eine Kritik an rechtlich-politischen und historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen - bedarf die Aufklärung im Verständnis dieser neuen Zeit einer Erziehung, durch die der Einzelne wie die Gattung selbst zu seiner genuinen Bestimmung, das heißt zu seiner vernünftigen 'Natur' komme. Ziel der Erziehung ist die Formung zur Person. "Menschen werden geboren, Personen entstehen durch Sozialisation und Erziehung."⁴⁷⁴ Doch die Personwerdung und damit die Befähigung zur Teilnahme an Kommunikationen kann nicht allein der Sozialisation überlassen werden. So wird die professionelle Erziehung "mehr und mehr in Anspruch genommen, wenn man sieht, daß man nicht einfach hinnehmen kann, was die Sozialisation beschert".⁴⁷⁵ Und dann ist es der "Bildungsgehalt" des Erziehungsprozesses, der neu und weniger als eine "von außen kommende" Erleuchtung oder "Befreiung von falschem Bewusstsein" gedacht werden kann.

Erziehung zielt - und dies ist m. E. die eigentliche Errungenschaft der aufklärerischen Pädagogik - auf die selbsttätige Generierung der Kräfteausbildung des Subjekts, welche ihrerseits erst die Voraussetzungen für die kulturelle Orientierung und die Übernahme gesellschaftlicher Funktionen darstellt. Bildung wird dabei verstanden als Bildwerdung der inneren Kräfte - Humboldt spricht später von der 'proportionierlichen Ausbildung aller Kräfte' - und nicht nur als Abbildung der von außen an das Subjekt herangetragenen Kulturinhalte und -techniken:

"Eine 'Bildung für alle', die nicht nur Beschulung oder Ausbildung meint, sondern den Anspruch Humboldts austrägt ..., das ... erlaubt ... nur eine geistvollere und lebendigere Bildungs-Schule, den Verzicht auf Sortierung und Auslese, auf einheitliche Lehrpläne und

⁴⁷⁴ Luhmann (2002), 38. Denn: "Wie kann man ernsthaft behaupten, die Gesellschaft bestehe aus Menschen, wenn der Bestand innerhalb einer relativ kurzen Zeit, die sich nach Lebensdauer der Menschen bemißt, komplett ausgewechselt wird? Oder: was sichert die Einheit und den Fortbestand der Gesellschaft, wenn man damit rechnen muß, daß niemand der heute Lebenden in einhundert Jahren zur Gesellschaft beitragen wird?" (Luhmann (2002), 48).

⁴⁷⁵ Luhmann (2002), 60.

pervertierende Benotung, es fordert eine ganz andere Gliederung des gesamten Pflichtschulcharakters unseres Bildungswesens."⁴⁷⁶

Diese Programmsätze werden bis heute zustimmend zitiert, wenn Erziehung im Horizont der Aufklärung und unter dem Anspruch der Vernunft gefordert wird, als bestimmendes Moment einer Gesellschaft, die sich selbst 'aufklärt', das heißt sich dem natürlichen Recht des Subjekts entsprechend organisiert. Dennoch zeigen sich in dieser Epoche bereits jene Deformationen und Verzerrungen, Chancen und Verirrungen, die mit der öffentlichen Organisation von Erziehung in modernen Gesellschaften verbunden sind: Erziehung in und seit der Aufklärung wird einerseits als 'Schwarze Pädagogik' gedeutet, also als pädagogischer Ausdruck des umfassenden Anspruchs der "Sozialdisziplinierung", mit der bürgerliche Gesellschaften dazu ansetzen, ihre Subjekte dadurch dem gesellschaftlichen Zwang zu unterwerfen, dass sie nicht mehr allein auf äußere Gewalt vertraut, sondern in ihre Seelen eindringt, ihre Identität formt und sie zugleich mit der gesellschaftlichen Kontrolle um ihre besseren humanen Möglichkeiten bringt. Andererseits wird die Epoche der Aufklärung als eine Zeit gedeutet, die mit der pädagogisch kontrollierten Organisation der Erziehung die größten Hoffnungen verbindet und historisch auch erstmals eröffnet: die Beförderung des Fortschritts, die Höherbildung der Menschheit, die Erziehung des Menschengeschlechts zu seinem aufgeklärten Zeitalter.

Diese Paradoxie zwischen Autonomie und Heteronomie ist für die Pädagogik und das pädagogische Handeln grundlegend und damit eine konstitutive Antinomie. Deren kontroverse Bewertung zeigt die Widersprüche, die mit der Moderne gesetzt werden und bis in die Gegenwart hinein kontrovers bleiben: den Konflikt zwischen Freiheit und Zwang, zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Utilitarismus, also der Aufopferung des Subjekts für den ökonomisch-gesellschaftlichen Zweck, und der Bildung der Individuen zur Humanität.

⁴⁷⁶ von Hentig (1999), 139f.

"In diesen Formulierungen wird die pädagogische Verschlingung von Autonomie und Zwang mit dem Prinzip der bürgerlichen Selbsterhaltung deutlich: Das über pädagogische Bemühungen zur Freiheit ermächtigte Subjekt ist zugleich in die Dialektik der Aufklärung verstrickt. Die Ermöglichung der Autonomie, die Erzeugung eines eigenverantwortlichen Willens, einer distanzierten Sicht auf die verschiedenen Weltbezüge, einer hypothetischen Einstellung zur Welt, bedarf einer Kontrolle und Selbstdisziplinierung, die von Adorno und Horkheimer als 'Introversion des Opfers' gefaßt wurde."⁴⁷⁷

Die Spezifik pädagogischen Handelns, die Verteilung und Zuweisung knapper Ressourcen in einem Klientenbezug jenseits instrumenteller Markinteressen und lebensweltlich-partikularer Bezüge - orientiert an einer höherstufigen Solidarität - nach universalistischen Maximen bereitzustellen, korreliert nun im Kontext reflexiver Modernisierungsschübe mit einer Aufforderung zur Autonomie, die angesichts fernwirkender Systemzwänge Züge einer disziplinierenden Selbstinstrumentalisierung im Namen von Selbständigkeit annehmen.

Die Intention pädagogischen Handelns, das Subjekt zum eigenverantwortlichen Gebrauch seiner Freiheit zu befähigen geht mit sozialen Anankamen einher, in der die freigesetzten Individuen sich einen eigenverantwortlichen Gebrauch ihrer Freiheit leisten müssen, um sie zu erhalten. Angesichts einer Entroutinisierung des Alltags und Veralltäglichung von Unsicherheit - wie sie sich in den vorangehenden Kapiteln offenbarte - wird an das Individuum die Aufforderung zu Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit herangetragen,

"zur Herstellung, Selbstgestaltung, Selbstinszenierung nicht nur der eigenen Biographie, sondern auch ihrer Einbindungen und Netzwerke, und dies im Wechsel der Präferenzen und Lebensphasen und unter dauernder Abstimmung mit anderen Vorgaben von Arbeitsmarkt, Bildungssystem, Wohlfahrtsstaat. Zu den entscheidenden Merkmalen von Individualisierungsprozessen gehört, daß sie eine aktive Eigenleistung der Individuen nicht nur erlauben, sondern fordern",⁴⁷⁸

⁴⁷⁷ Helsper (1999), 539.

⁴⁷⁸ Beck/Beck-Gernsheim (1994), 14f.

um sich und die Sozietät zu reproduzieren und die - für die Reproduktion hoch modernisierter Gesellschaften unumgängliche - Transformation zu leisten. Erlöst von drückenden Bindungen traditionaler Prägung und mit immer mächtigeren bürokratischeren sozialen Strukturen konfrontiert, glaubt sich das moderne Individuum immer selbständiger in seiner Entscheidungsfreiheit, während es gleichzeitig immer stärker unter dem Zwang steht, diese Entscheidungen überhaupt zu treffen. Indem der veralltäglichte Normalisierungsdiskurs des modernen imaginären Selbst in Selbstpraktiken und Selbstcodierungen überführt wird, verstrickt sich das Individuum in eine sozial hegemoniale Selbstideologie.

Die Orientierung an Eigenverantwortlichkeit und Autonomie als normalisierte Anforderung zur Selbsterhaltung und Personwerdung des Subjekts und gleichsam auch als soziale Anspruchshaltung, korrespondiert mit dem Zwang instrumenteller Selbstbehauptung, in die nun auch pädagogisches Handeln involviert ist. Pädagogisch Handelnde, die sich sowohl am Ideal als auch am Anspruch von Autonomie, Mündigkeit und Selbständigkeit orientieren und dies gegenüber den Subjekten zum Ausdruck bringen, sie zu Selbstverantwortlichkeit und Autonomie auffordern, verwickeln sich in diese gesteigerte Antinomie von Autonomie und Zwang und beziehen zugleich das Subjekt mit ein. Sie fordern es auf, selbständig in den neuen Zwängen und Kontrollen des Bildungssystems zu handeln - dies kann freilich auch eine Aufforderung zur kritischen Auseinandersetzung zur Selbstinstrumentalisierung im Rahmen dieser neuen Bildungsstandards und bildungsinstitutioneller Kontrollformen darstellen.

Mit der Aufforderung, selbständig zu sein, wird das Individuum nun also den neuen Standardisierungen und Kontrollpraktiken unterworfen, die es gleichzeitig entindividualisieren. Und noch einmal: die Individualisierung schreibt den Subjekten Eigenverantwortlichkeit in rationalisierten Zusammenhängen zu, die ihrer Mitgestaltung zumeist entzogen sind. Pädagogischem Handeln sind hiermit enge Grenzen gesetzt. Einerseits zielt es auf eine programmatische Orientierung, auf die umfassende Entfaltung der

Bildsamkeit des Subjekts sowie auf die Befähigung zur Teilnahme an Kommunikationen - zur Erzeugung 'personaler Verhaltensprämissen' - um den Individuen

"eine Ausrüstung [zu geben; K.S.], mit der sie sich auf unvertrautes Gelände wagen können in dem Bewußtsein, daß sie angesichts von Überraschungen sich zu helfen wissen werden. Wenn man 'Bildung' als Vorzeigewissen interpretieren darf, dann ermöglicht Erziehung den Zugang zu einer Gesprächskultur, an der man teilnehmen kann, ohne hilflos zu wirken".⁴⁷⁹

Andererseits erfüllt pädagogisches Handeln in individualisierten Gesellschaften Aufgaben zur Qualifizierung für einen spezifischen Lebenslauf und einer unverwechselbaren Karriere. Damit ist es zugleich aber auch in gesellschaftliche Interdependenzen verflochten und bezogen auf die sozialen Erfordernisse der Gefahr ausgesetzt, durch diese Leistungen sowohl gesellschaftliche Bedeutsamkeit zu erlangen als auch politisch, ökonomisch oder sozial funktionalisiert zu werden, indem es für andere teilsystemische Operationen Leistungen erbringt:

"Die Hauptaufgabe der Erziehung liegt ... in der Qualifizierung für Lebensläufe und Karrieren. Damit muss auch die Hoffnung zurückgenommen werden, durch Erziehung von Generation zu Generation die Menschheit selbst verbessern zu können. Das könnte nicht zuletzt als Reflexion auf das Faktum der Ausdifferenzierung gelesen werden."⁴⁸⁰

Pädagogisches Handeln ist dabei selbst nicht frei von Zwängen. Als komplexer und interaktionsbedingter - der doppelten Kontingenz und konstitutiven Inkommensurabilität von Handlungsphasen ausgesetzt - Verständigungsprozess, ständig durch die Dominanz von Macht, Kontrolle und abstrakten Verfahrensregeln innerhalb eines stabilen Settings gebunden, findet es im Rahmen institutioneller Kontexte, sozialer Regelwerke und Normen statt. Dadurch ist es, in Orientierung am einzelnen Bildungsgang,

⁴⁷⁹ Luhmann (2002), 100.

⁴⁸⁰ Luhmann (2002), 175. Oder: "In erheblichem Umfange wird Erziehung heute als Ausbildung geplant, das heißt: als Erwerb von Fähigkeiten, die karrierewirksam eingesetzt werden können. Das hat sein gutes Recht, denn Karriere ist in der modernen Gesellschaft diejenige bewegliche Form, die Individuen und Gesellschaft integriert" (Luhmann (1997b), 27).

durch organisatorische Machtzusammenhänge in die Ausübung 'symbolischer Gewalt' verstrickt, in denen notwendigerweise Kontroll- und Sanktionsaufgaben mittels Verfahren der Selektion und Exklusion wahrgenommen werden.⁴⁸¹ Hierin manifestiert sich vermutlich auch der Grundwiderspruch allen Unterrichtens, die Antinomie von Bildung und Selektion:

"Der Anspruch auf Erziehung gerät in Konflikt mit der Forderung nach Wissensvermittlung. Die Zielsetzung der Qualifikation konfliktiert mit dem Auftrag der Selektion. Die Ambition der Förderung individueller Kompetenzen stößt sich am Anspruch auf soziales Lernen. Das Anliegen, allen zu ihrem Besten zu verhelfen ('excellence'), torpediert das Ideal, allen die gleiche Bildung zu vermitteln ('equity'). Der Zwang zur Benotung untergräbt den Auftrag der Beratung."⁴⁸²

So steht die gesellschaftliche Funktion pädagogischen Handelns in einem antithetischen Verhältnis zu ihren pädagogischen Absichten aus der sich strukturelle Widersprüche ergeben, die die pädagogische Beziehung zwischen Erzieher und Zögling stark beeinflussen. Während der Fokus der modernen Erziehung auf das Individuum bezogen ist, gehen gesellschaftliche Erwartungen eher in Richtung Sozialisation, Selektion und Legitimation. Beide Ansprüche, die hier von außen an pädagogisches Handeln herangetragen werden schließen sich einander kategorisch aus, dennoch sollen sie trotzdem gleichzeitig bedient werden. Diese Antinomien resultieren aus dem Dilemma der durch den Freiheitsanspruch geleiteten Reformpolitik, hinter der sich eine '*Paradoxie der Ungleichheit des Gleichen*' verbirgt:

"Das Erziehungssystem behandelt Ungleiches gleich, um die Auflösung dieser Paradoxie, die Erzeugung schulleistungsbedingter Ungleichheiten, sich selbst zurechnen zu können. ... Die *Umwelt* des Systems wird also systemintern als *Gleichheit* präsentiert, die systeminternen Resultate dagegen als *Ungleichheit*. Betrachtet man die Differenz von System und Umwelt als Einheit ... beobachtet man die Paradoxie der *Ungleichheit des Gleichen*. Aber diese Paradoxie enthält zugleich eine Auflösungsanweisung, nämlich Regeln

⁴⁸¹ In diesem Zusammenhang wird auch von einem "doppelten Mandat" des Lehrerberufs gesprochen: dem *pädagogischen* Mandat in Verbindung mit der Erzieherrolle und dem *öffentlichen* Mandat in Verbindung mit der Beamtenrolle (vgl. Herzog (2002), 422).

⁴⁸² Herzog (2002), 421.

zur 'gerechten', im System kontrollierten Herstellung von Ungleichheit - also Standards für Leistungsbeurteilungen, Zensurierung, Selektion für Schulen und Schulklassen, kurz: die Codierung (besser/schlechter) und Programmierung der Selektion."⁴⁸³

Einerseits soll das Privileg der Herkunft durch eine Vereinheitlichung von Lehrplänen soziale Selektion verhindern, andererseits ist letztendlich durch die Vergabe von Zensuren und Prüfungsregularien doch ein Selektionsverfahren in die Pädagogik eingeführt worden, deren ursprüngliche Absicht eine andere war, eben jene 'Chancengleichheit'. So gebärt die gute Absicht der Reform

"aus sich selbst heraus zwei recht ungleiche Kinder, nämlich Erziehung und Selektion. Die Pädagogik hat beide Sprößlinge ungleich beurteilt. Sie hat Erziehung geliebt und Selektion als staatlich aufgezwungenes Amt abgelehnt. Und wenn nicht abgelehnt, dann sieht man doch funktionale und dysfunktionale Rückwirkungen auf das Geschäft der Erziehung".⁴⁸⁴

Dieses findet Ausdruck in einer doppelten Funktionalität des Bildungssystems, das sich deshalb paradox verhalten muss: *einerseits* indifferent gegenüber biographischen Leistungsdifferenzen, *andererseits* muss das System selbst leistungsbezogene Differenz, also Ungleichheit, produzieren. "Die Erziehung soll die Zöglinge gleich behandeln und ihnen gleiche Aussichten eröffnen. Die Selektion dagegen soll erreichte Ungleichheiten konstatieren."⁴⁸⁵ Wegen dieser Gegensätzlichkeit von Erziehung und Selektion finden wir im Erziehungssystem im Unterschied zu den anderen sozialen Systemen, in denen stets nur eine Codierung vorzufinden ist, gleich zwei Codierungen: einerseits - auf die Erziehung bezogen - den Code vermittelbar/nicht-vermittelbar,⁴⁸⁶ andererseits - auf die Selektion bezogen - den Code gut/schlecht, der in der Zeitdimension zugleich eine

⁴⁸³ Luhmann (1996), 25f. Oder: "Die Reform [Chancengleichheit; K.S.] ist somit ein Moment der Autopoiesis des Systems. Ein Ende (telos) ist nicht abzusehen. Die Einheit [Chancengleichheit; K.S.] kommt immer wieder nur als Differenz [Gleichheit versus Ungleichheit; K.S.] in Betracht - oder eben als Einheit einer Differenz, also als Paradoxie" (Luhmann/Schorr (1988), 470).

⁴⁸⁴ Luhmann (2002), 62f.

⁴⁸⁵ Luhmann (1996), 26.

⁴⁸⁶ Vgl. hierzu Kade (1997).

Auflösungsanweisung des Paradoxons erhält, indem beide Codierungen zur Deckung gebracht werden:

"Die Spezifikation liegt einerseits in der Methode, die es darauf anlegt, den Bereich des Vermittelbaren zu vergrößern (immer unter der Voraussetzung, daß nicht alles geht). Und er setzt andererseits voraus, daß nachträglich noch zu prüfen ist, ob es gelungen ist oder nicht. Er verweist also, ohne sich auf Voraussicht stützen zu können, auf retrospektive Ergebnisse, die über Zensuren und Prüfungen festzustellen sind. Aber er ist nicht identisch mit dem Selektionsverfahren und er beruht deshalb auch nicht auf einer Charakterisierung der Zöglinge nach ihren guten bzw. schlechten Leistungen. Sein Bezugspunkt ist die Operation des Vermittelns."⁴⁸⁷

Die Erziehung akzeptiert also Ungleichheit, ja setzt diese sogar voraus, die die Selektion gerade nicht zulassen kann, weil sie sonst den Eindruck der Ungerechtigkeit erwecken würde. Selektion ist *dann* legitim, wenn alle *gleich* behandelt werden; Erziehung wird ihrem Begriff dann gerecht, wenn jeder *anders* behandelt wird. Nichtsdestotrotz können wir in retrospektiver Funktionsbetrachtung nicht verkennen - und das kann hier nur angedeutet werden -, dass die Aufklärung die Pädagogik unbewusst und unreflektiert und entgegen ihrer vorgetragenen Rhetorik offensichtlich mehr für das Ungleichheits- als für das Gleichheitsprogramm benötigt hat und bis dato benötigt - eine wenig bewusste Paradoxie. Die "Erziehungsbegeisterung" der Aufklärung schöpft ihre Ressourcen offensichtlich aus der nicht mehr zu begründenden Legitimation geltender Unterscheidungsstandards in einer Gesellschaft gleicher Individuen:

"Absolute Kriterien des Wahren, Guten und Schönen setzen als Sozialform stratifikatorische Differenzierung voraus. ... Die Logik des modernen Individualismus erfordert deshalb den Verzicht auf solche Kriterien. Genau das konnte man aber im 18. Jahrhundert weder sehen noch zugeben."⁴⁸⁸

Aufgrund dieser logischen Unmöglichkeit, gesellschaftliche Differenzierung in einer Gesellschaft der Freien und Gleichen einzuführen, wird dem Erziehungssystem die gesellschaftlich "notwendige" Differenzierungs- und

⁴⁸⁷ Luhmann (2002), 60.

⁴⁸⁸ Luhmann (1996), 15f.

Selektionsfunktion zugewiesen, ohne jedoch den grundlegenden Widerspruch aufzulösen. "Was an qualifizierender Geburt aufgegeben war, konnte in Form des Erziehungssystems wieder eingeführt werden."⁴⁸⁹ Indem die gesellschaftliche Ungleichheit vom Bildungserfolg bzw. -versagen des Einzelnen ableitet wird, was seine Position im Gefüge sozialer Ungleichheit erklärt - so die fragwürdige Legitimationsformel -, gelingt es gleichzeitig auch, diese zu begründen. Die Aufklärung benötigt den individuell zuschreibbaren Bildungserfolg geradezu, um soziale Differenzierung und damit auch die Werte des eigenen Befreiungsprogramms erst logisch begründen zu können:

"Gerade weil die Menschen nicht durch angeborene Ideen und Qualitäten, sondern allenfalls durch entwicklungsfähige 'Anlagen' bestimmt sind, lag in der Erziehung die Möglichkeit, verfeinerte Kriterien *sozial* zu realisieren. Die 'Aufklärung' ersetzt die alte Sozialdisziplinierung durch Disziplinierung durch zugemutete Rationalität. ... Die alte kosmische und soziale Hierarchie der Wesen und Qualitäten wird ersetzt durch einen bildungsbürgerlichen Universalismus, der sich dadurch begründet, daß er seinen Selektionseffekt in die Form von Vorwürfen und Versagenserklärungen kleidet."⁴⁹⁰

Die Freiheit des Einzelnen ist somit für die Pädagogik in doppelter Weise Thema: Zum einen, indem sie - ganz in der Rousseauschen Tradition - die Persönlichkeitsentwicklung des Subjekts in den Vordergrund rückt, sich den durch Herkunft und Umwelt grundlegenden Unterschieden gegenüber bewusst indifferent verhält und die Bildungschancendebatte mit individualisierend-kompensatorischem Akzent führt, wobei explizit das Begaben, also die Überwindung von Benachteiligung im Vordergrund steht. Zum anderen impliziert die Freiheitssemantik in der Pädagogik aber ebenso den Beurteilungs- und Selektionsgedanken, dem die Pädagogik auch - wie wir gesehen haben - ihre historische Entwicklung verdankt. Es zeigt sich demnach, dass die 'Paradoxie der Ungleichheit des Gleichen' dazu führt, dass das Bildungs- und Erziehungssystem einerseits das Ungleiche gleich behandeln muss, andererseits Ungleichheit durch Zuschreibung von Bil-

⁴⁸⁹ Luhmann (1996), 16.

⁴⁹⁰ Luhmann (1996), 16.

derungserfolg produzieren muss, obgleich dabei übersehen wird, dass logischerweise nur die bestehende Ungleichheit und das damit verbundene Attraktivitätsgefälle von Einkommens-, Prestige- und Statuschancen ihrem eigenen Gleichheitsprogramm auch Attraktivität und bildungspolitischen Schwung verleihen.

"Man kann sich daher auch der ständig anfallenden Erfahrung stellen, daß die Wirklichkeit nicht so reagiert, wie man es erwartet hatte. Und man lernt nicht, man vergißt. Man lebt von dem Irrtum, unlösbare Probleme für lösbare Probleme zu halten."⁴⁹¹

Der bildungspolitische Freiheitsbegriff ist damit gleichzeitig von der Vorstellung des Bildungsaufstiegs in einer unterschiedliche Lebenschancen bereithaltenden Gesellschaft kontaminiert: qualifikatorische und statusdistributive Bildung sind in modernen Gesellschaften innigst miteinander verwoben. Freiheit wird zunehmend umgedeutet als Chance zum Erwerb von Berechtigungen, wobei die Berechtigung die Bildung stranguliert, geradezu zu ihrer Pervertierung führt ('Wissensmast') und das gesamte Bildungswesen immer nachhaltiger zu einer "Zertifikats- und Titelfabrik" mutiert - mit allen denaturierenden Rückwirkungen auf das, was Bildung, Ausbildung, Weiterbildung, Schule und Lernen eigentlich bedeuten. In diesem Zusammenhang hat sich dann auch die 'Bildungsorganisation' von der 'Bildungsbedeutung' entkoppelt:

"Unterscheidet man zwischen *Bildungsorganisation* und *Bildungsbedeutung* und meint mit Organisation: den institutionellen Rahmen, die Ordnungen, das Zertifikatswesen, die Lehrpläne und -inhalte, und mit *Bildungsbedeutung*: den Sinn, den die Individuen mit ihrer Ausbildung verbinden, dann kann man sagen: *Organisation und Bedeutung von Ausbildung haben sich voneinander abgelöst und gegeneinander verselbständigt.*"⁴⁹²

Die Bildungspolitik unterstützt meines Erachtens diesen Aspekt dahingehend, dass sie den formalen Aspekt, die Berechtigung, in das Zentrum der Aufmerksamkeit stellt und nicht die mit den Bildungsgängen verbundenen Inhalte. Dadurch wird das Lernen als 'Wissensmast' organisiert und zwar

⁴⁹¹ Luhmann (1996), 42.

⁴⁹² Beck (1986), 242f.

in einer Form, die die Adressaten als Kultur- und Wissensträger mehr und mehr zu "Informationskonsumenten" verkommen lässt.

Die Dominanz der universalistischen und individualisierten Leistungsbeurteilung geht damit zugleich mit einer Relativierung erziehungsorientierter Haltungen einher, mit denen sich tendenziell der Anspruch auf die Gesamtformung der Persönlichkeit des Subjekts verbindet. Inhaltlich-materiale Bezüge treten in den Hintergrund und konkurrieren mit strategisch, auf soziale Plazierungsmöglichkeiten, ausgerichteten Berufschancen.

4.1.3 Zivilisierungsparadox - Intimisierung des öffentlichen Raums

Die spezifische, universalistische und affektiv reduzierte Grundstruktur pädagogischen Handelns wird durch eine im Modernisierungsprozess intimisierte, von instrumentellen Zwecken freigesetzte Privatsphäre des authentischen, expressiven Bezuges - ein Ort der umfassenden Generierung von affektiven Ansprüchen sowie der Ausbildung hoher Nähe- und Intimitätssehnsüchte - irritiert. Moderne Gesellschaften befinden sich quasi auf dem Weg von außen-geleiteten zu innen-geleiteten Gesellschaften. Dies führt zu Irritationen zwischen der einst miteinander in einem harmonischen Gleichgewicht stehenden öffentlichen Sphäre - der Sphäre ohne jegliches Ansehen der Person - und der Privatsphäre als Domäne der Intimität.

Die in der Vergangenheit zu konstatierende strikte Trennung von Intimität und Öffentlichkeit gewährt dem Individuum einerseits eine stabile personale Identität, setzt es andererseits zugleich auch für gesellschaftliche Partizipationen frei, in denen menschlicher Verschleiß in Grenzen gehalten werden kann. Die Emotionalität hat ihren Platz im Privaten, der öffentliche Raum dagegen soll sich nach rational kalkulierbaren Handlungen und Erwartungen gestalten. "Erwachsensein", eben bemessen in der Akzeptanz jener Reifekriterien, zeigt sich dann in der Fähigkeit, solche Differenzie-

rungen zu realisieren und auch durchzuhalten. Während nun die öffentliche Sphäre zur Domäne des Anonymen und Gezwungenen ausgerufen wird, sucht das aus der Umklammerung des Kollektivs, der Tradition und Geborgenheit herausgelöste Individuum Zuflucht und Intimitäten in Pseudokollektivitäten und Scheingestalten, in denen es glaubt, sein eigenes Ich widergespiegelt zu sehen:

"Die Intimität ist eine Tyrannei der letzteren Art. Sie beherrscht das Alltagsleben. Sie besteht darin, daß sich in den Köpfen der Menschen ein einziges Wahrheitskriterium als glaubwürdig festsetzt, mit dem die gesamte soziale Wirklichkeit in ihrer Komplexität beurteilt wird. Die Gesellschaft wird heutzutage einzig in psychologischen Kategorien gemessen. Und in dem Maße, wie sich diese verführerische Tyrannei durchzusetzen vermag, erleidet die Gesellschaft Deformationen."⁴⁹³

So ist die Struktur moderner Gesellschaften durch zwei wesentliche Momente gekennzeichnet: (1) zum einen wird innerhalb der sozialen Beziehungen ein spezifischer Narzissmus mobilisiert; (2) zum anderen wirkt die Enthüllung und Entblößung eigener Empfindungen vor anderen destruktiv. Diese Destruktivität entsteht dort, wo Individuen glauben, dass sie ihre Empfindungen in einem ungehemmten Personenkult voreinander enthüllen müssen, um emotionale Bindung herzustellen. Additional zum Raum hedonistischer Erlebnisversprechungen konstituiert sich eine säkularisierte, autonome Sphäre des Ästhetischen sowie der Etablierung expressiver Artikulationsmöglichkeiten in Freizeit- und Jugendkultur, welche nun auch in instrumentell dominierte soziale Sektoren eingeführt werden. Diese Komponenten tragen affirmierend zu der dominanten Anschauung bei:

"Nähe sei ein moralischer Wert an sich. Es dominiert das Bestreben, die Individualität im Erlebnis menschlicher Wärme und in der Nähe zu anderen zu entfalten. Es dominiert ein Mythos, demzufolge sich sämtliche Mißstände der Gesellschaft auf deren Anonymität, Entfremdung, Kälte zurückführen lassen. Aus diesen drei Momenten erwächst eine Ideologie der Intimität: Soziale Beziehungen jeder Art sind um so realer, glaubhafter und authentischer, je näher sie den inneren, psychischen Bedürfnissen der einzelnen kommen.

⁴⁹³ Sennett (2002), 425.

Diese Ideologie der Intimität verwandelt alle politischen Kategorien in psychologische.⁴⁹⁴

Indem sich der Code der Intimität mit seiner Verpersönlichung öffentlicher Begegnungen und mit ihm die Psychologisierung der sozialen Realität über die Grenzen des Privaten hinaus etabliert und das sich Einbringen umfassender authentischer Bedürfnisse nicht mehr auf Basisbeziehungen beschränkt, setzt der Verfall des öffentlichen Lebens ein, des gesellschaftlichen wie auch des politischen.⁴⁹⁵ Der beseelte Drang nach Authentizität und das Bestreben, das Eigenste zum Eigentlichen auch der Sphäre des Öffentlichen zu erheben, ebene - so Richard Sennett - der "Rückkehr ins Stammensleben den Weg".⁴⁹⁶ Denn in dem Maße, indem wir unsere Beziehungen immer stärker personalisieren, indem wir in unseren Beziehungen zueinander direkter, offener, authentischer werden und glauben unsere Empfindungen vor anderen enthüllen zu müssen, um emotionale Bindung herzustellen, berauben wir sie ihrer Zivilisiertheit:

"Zivilisiertheit ist ein Verhalten, das die Menschen voreinander schützt und es ihnen zugleich ermöglicht, an der Gesellschaft anderer Gefallen zu finden. Eine Maske zu tragen gehört zum Wesen von Zivilisiertheit. Masken ermöglichen unverfälschte Geselligkeit, losgelöst von den ungleichen Lebensbedingungen und Gefühls-

⁴⁹⁴ Sennett (2002), 329.

⁴⁹⁵ Der Versuch der Wiederherstellung von Öffentlichkeit ist im Übrigen eine zentrale Leistung von Talkshows, ein inzwischen variantenreicher Programmtypus. Diese haben sich mit ihrer Serialität von einer aus dem Alltag herausgehobenen Öffentlichkeit zu einer lebensbegleitenden Öffentlichkeit verändert, an der jeder quasi "per Knopfdruck" partizipieren kann. Es gibt kaum ein Thema, das in dem schützenden Raum des Privaten verbleibt. Die öffentliche Inszenierung von Intimität lebt von einer unerschöpflichen Neugier. Die Schlichtheit der Darstellungen lässt keine Reduktion mehr zu, ihre Massenhaftigkeit keine Steigerung. Dass dennoch das Interesse nicht erlahmt, weist auf die Unbezwingbarkeit der Lustsuche hin. Über eine 'Theatralisierung der Gesprächskultur' wird die Tendenz einer 'Aushöhlung der Privatsphäre' unaufhaltsam vorangetrieben und das Fernsehen als neue Gesprächsöffentlichkeit etabliert. Waren es zunächst Themen aus gesellschaftlichen Teilöffentlichkeiten, die über massenmediale Vermittlung einer größeren Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurden, so hat die Fernsehöffentlichkeit inzwischen eine neue Qualität erreicht, in der über alles geredet werden kann und muss und dies in einer Öffentlichkeitsform, die keinen mehr exkludiert, sondern die nur noch die Differenz von Rednern und Zuschauern kennt. Diese pädagogisch aufbereiteten Unterhaltungsserien sind ein Ort individueller und gesellschaftlicher Reflexion geworden, der das Leben der Zuschauer über längere Intervalle mit Denkanstößen, Wissensimpulsen und Lernanreizen zu begleiten intendiert. Die so in der Privatsphäre hergestellte mediale Form öffentlicher Kommunikation nimmt inzwischen jenen Platz zerfallener familialer und städtischer Öffentlichkeiten ein.

⁴⁹⁶ Sennett (2002), 427.

gen derer, die sie tragen. Zivilisiertheit zielt darauf ab, die anderen mit der Last des eigenen Selbst zu verschonen. ... Zivilisiertheit bedeutet, mit den anderen so umzugehen, als seien sie Fremde, und über diese Distanz hinweg eine gesellschaftliche Beziehung zu ihnen aufzubauen. ... Unzivilisiertheit ist es, andere mit dem eigenen Selbst zu belasten."⁴⁹⁷

Begünstigender Nährboden dieser 'unzivilisierten' Substanz ist neben der Säkularisierung, die die Dinge nicht mehr als Elemente einer kosmischen Ordnung betrachtet, sondern die Persönlichkeit selbst zur Sinngebung der menschlichen Existenz ausruft, vor allem im Anwachsen der durch den 'flexiblen Kapitalismus' erzeugten Anforderungen - den gesteigerten unpersönlichen Interdependenzen und Fernzwängen, der Dämpfung der Affekte, der Zurichtung des Körpers für abstrakte Zeitrhythmen und maschinisierte Abläufe - begründet, welche potenzierte Anforderungen an die Formung und Disziplinierung des Selbst mit sich bringen. Die maßgeblich durch Informations- und Kommunikationstechnologien geprägte und ermöglichte Restrukturierung kapitalistischer Ökonomien, deren biographische Schattenseiten - häufiger Arbeitsplatz- und Ortswechsel - zu einer grundlegenden Verunsicherung der biographischen Identität sowie der Unmöglichkeit führen, langfristige Bindungen und Loyalitäten jenseits familialer Bindungen aufzubauen, wendet sich vor allem gegen die Routinen des bisherigen Systems, die jedoch insoweit schützenswert sind, als sie durch geregelte Tätigkeiten und eine routinemäßige Zeiteinteilung "einen sinnvollen Erzählrahmen"⁴⁹⁸ für das Leben erlaubten. Die Produktionsweise eines solchen Systems führte zur Ausprägung langfristiger Erwartungen, entsprechend wurde auch die Zeit planbar gemacht:

"Routine ist nicht geistlos. Diderot nahm an ... die Wiederholung lehre den Menschen, eine gegebene Aktivität zu verändern. Der 'Rhythmus' der Arbeit bedeutet, daß wir lernen, zu beschleunigen, zu verzögern, zu variieren, mit Material zu spielen und neue Verfahren zu entwickeln - genau wie ein Musiker lernt, beim Spielen eines Musikstücks die Zeit zu gestalten."⁴⁹⁹

⁴⁹⁷ Sennett (2002), 335f.

⁴⁹⁸ Sennett (1998a), 54.

⁴⁹⁹ Sennett (1998a), 42.

Die Bedingungen der neuen Wirtschaftsordnung hingegen befördern eine Erfahrung, die in der Zeit, von Ort zu Ort und von Tätigkeit zu Tätigkeit 'driftet'. Kumulativer Erfolg, Berechenbarkeit in der Zeit, eine stützende bürokratische Struktur sowie eine kohärente, linear erzählte Lebensgeschichte erodieren zugunsten des Mottos des neuen 'flexiblen Kapitalismus': nichts Langfristiges.

"Das sichtbarste Zeichen dieses Wandels könnte das Motto 'nichts Langfristiges' sein. In der Arbeitswelt ist die traditionelle Laufbahn, die Schritt für Schritt die Korridore von ein oder zwei Institutionen durchläuft, im Niedergang begriffen. Dasselbe gilt für ein Hinreichen einer einzigen Ausbildung. Heute muß ein junger Amerikaner ... damit rechnen, in vierzig Arbeitsjahren wenigstens elfmal die Stelle zu wechseln und dabei seine Kenntnisbasis wenigstens dreimal auszutauschen."⁵⁰⁰

Der kurzfristig agierende Kapitalismus bedroht seinen Charakter, insbesondere jene Eigenschaften gesellschaftlicher Subjekte, die sie aneinander binden und dem Einzelnen ein stabiles Selbstwertgefühl vermitteln - ein verhängnisvolles Rezept für die Entwicklung von Vertrauen, Loyalität und gegenseitiger Verpflichtung.⁵⁰¹ In der Kultur des 'flexiblen Kapitalismus' wird jegliche längerfristige Zielverfolgung verhindert. Das Individuum bewegt sich gemäß des 'biographischen Inkrementalismus' in oben dargestellter Manier okkassionalistisch, kurzfristige Gelegenheiten ausnutzend, von Augenblick zu Augenblick, ohne dass zwischen den Einzelgeschehen Zusammenhänge hergestellt würden:

"Was zwischen den polaren Gegensätzen des Driftens und der festen Charaktereigenschaften eines Menschen fehlt, ist eine Erzählung Erzählungen sind mehr als einfache Chroniken von Ge-

⁵⁰⁰ Sennett (1998a), 25.

⁵⁰¹ "... wie können sie [die Individuen; K.S.] die familiären Beziehungen vor dem auf Kurzfristigkeit basierenden Verhalten, der Diskussionswut und vor allem dem Mangel an Loyalität und Verbindlichkeit schützen, welche die moderne Arbeitswelt kennzeichnen? Anstelle der sich ständig wandelnden Werte der neuen Wirtschaft, ihrem Chamäleonsge-sicht, soll die Familie ... förmliche Verpflichtung, Verlässlichkeit, Loyalität und Zielstrebigkeit betonen. All das sind langfristige Tugenden. Dieser Konflikt zwischen Familie und Arbeit führt zu einigen Fragen über die Erfahrung Erwachsener selbst. Wie lassen sich langfristige Ziele in einer auf Kurzfristigkeit angelegten Gesellschaft anstreben? Wie sind dauerhafte soziale Beziehungen aufrechtzuerhalten? Wie kann ein Mensch in einer Gesellschaft, die aus Episoden und Fragmenten besteht, seine Identität und Lebensgeschichte zu einer Erzählung bündeln?"(Sennett (1998a), 31).

schehnissen; sie gestalten die Bewegung der Zeit, sie stellen Gründe bereit, warum gewisse Dinge geschehen, und sie zeigen Konsequenzen. ... Diese [flexible; K.S.] Welt bietet weder ökonomisch noch sozial Narratives."⁵⁰²

Demzufolge werden das Selbstbewusstsein und das soziale Gedächtnis allmählich fragmentiert. Und in der inneren 'Drift' verliert sich der Sinn für Gemeinschaften, der mit einem Rückzug ins Private beantwortet wird. Die Ursachen dieser Entwicklungen liegen sowohl in flexiblen Berufen und Diskontinuitäten in Netzwerken als auch in der Lockerung von Hierarchien begründet. All dies erfordert die Bereitschaft, Risiken einzugehen. Damit avanciert Unsicherheit zum Basiserleben und mit ihr korrespondiert die Entstehung labiler Persönlichkeiten, die ihren Mangel an innerer Kraft mit der Flucht in Gefühle und Emotionen maskieren. Dies führt dazu, dass Individuen schließlich auf der Basis von Gefühlsregungen unter einem fortwährenden Code gegenseitiger Enthüllungen öffentliche Angelegenheiten betreiben, mit denen jedoch nur angemessen auf der Basis von nicht-personalen Bedeutungen umgegangen werden kann.

In Zusammenführung mit einer zunehmenden 'Pädagogisierung der Realität'⁵⁰³, die begann, den intentional gestalteten 'Schon- und Erfahrungsraum' des Kindes zu verlassen und sich in modifizierter Form einer 'Nach-erziehung' zu einer allgemein gesellschaftlichen Tendenz zu entwickeln, wird mithin einer kulturellen Norm Vorschub geleistet, die dafür Sorge trägt, dass Kommunikationen als Selbstzwecke überall funktionieren und sich untereinander die Berechtigung institutionalisiert, die unterschiedlichen Affekte, Interessen und Bedürfnisse in sozialen Interaktionen zu besätigen:

"Die Pädagogisierung ... war gedacht als pädagogische Gestaltung eines zubereiteten Erfahrungsraumes für das Kind, in dem es seine Zukunft lernend und sich bildend vorbereiten sollte. Von dieser Beschränkung auf das Kind hat sich die Pädagogisierung gleichsam emanzipiert und sich zu einer allgemeinen gesellschaftlichen Tendenz entwickelt, die alle Altersstufen nach pädagogischen Regeln

⁵⁰² Sennett (1998a), 36.

⁵⁰³ Auch diskutiert unter dem Phänomen der 'Wissenschaftspopularisierung' in pädagogischen Feldern (vgl. hierzu die Beiträge von Drerup/Keiner (1999)).

zu beeinflussen sucht, also auf diese Weise die Unterschiede zwischen den Generationen verwischt."⁵⁰⁴

Zwar hat erst das Hochspielen der Beziehungsebene und die unermüdliche methodische Phantasie in der Themenverschiebung die Aufmerksamkeitsfokussierung auf die Frage gelenkt, wie sich bei den Adressaten pädagogischer Arrangements "Betroffenheit" erzeugen lässt, welche letztlich auch die Expansion des Bildungswesens über seinen ursprünglichen Zweck hinaus ermöglichte, doch wird im Endeffekt nun jedes Individuum für solche Angebote bedürftig und zwar ohne thematische Begrenzung, die einer 'Infantilisierung des Subjekts' gleich kommt.

Insbesondere in Prozessen der organisierten und betrieblichen Weiterbildung wirkt ein genereller Bedeutungsrückgang der Wissensdimension von materiellen Lehrinhalten. Wissenschaftliche Erkenntnisse als Lehrinhalte und Fachbezüge verlieren gegenüber einer selbstbezüglichen und einer subjektorientierten Problematisierung von Themeninhalten - was sich in der bekannten Hinwendung zum lebensweltlichen Alltagswissen einschließlich einer zunehmenden Auseinandersetzung mit psychologisch-identitätsorientierten Aspekten äußert - an Attraktivität. Ihre Substanz manifestiert sich neben einer 'Entstofflichung' von Lehr- und Lernprozessen dahingehend, jede gesellschaftliche Realität auf die Unmittelbarkeit ihrer persönlichen Beziehungsstrukturen zu reduzieren und diese nach gleichartigen Regeln zu gestalten:

"Die menschlichen Beziehungen sind ... zum Selbstzweck geworden, sie werden eher wie eine Art von Konsumgut betrachtet, das man jederzeit gegen ein besseres auszutauschen das Recht habe."⁵⁰⁵

⁵⁰⁴ Giesecke (1996), 24. Wenn Erziehung nicht mehr beschränkt ist auf das Kindes- und Jugendalter, jegliche Initiationsrituale erodieren, dann vermag sie auch keine spezifische Differenz mehr zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus zu kennzeichnen und kann lediglich noch als eine allgemeine generationsunabhängige Prägung gedacht werden, die durch Sozialisation substituierbar ist.

⁵⁰⁵ Giesecke (2000), 115.

So wird heute der Narzissmus innerhalb der gesellschaftlichen Beziehungen von einer Kultur mobilisiert, der das Vertrauen in die Bedeutung von Öffentlichkeit abhanden gekommen ist und die von der Intimität als dem Maßstab für die Bedeutsamkeit der Realität beherrscht wird. 'Pädagogisierung' im Sinne einer Psychologisierung ist dabei offenbar zum Ersatz für erodierte kulturelle Differenzierungen geworden. Denn fortschreitende Differenzierungen - dies wurde oben deutlich - bilden die Grundlage für schwindende soziale Ungleichheiten. Dieser Prozess zwingt einerseits zu einer immer strengeren Regulierung von Emotionen und Gefühlen. Andererseits stehen die Individuen in abgeflachten Hierarchien und Netzwerken immer seltener in einem direkten und persönlichen Macht- und Beziehungsverhältnis zueinander - solche Situationen werden eher als außergewöhnlich, ja als unangenehm erfahren. Wo sich ein Gefühl gegenseitiger Gleichheit einstellt, entsteht Raum für abnehmende Konventionen innerhalb sozialer Beziehungen und Begegnungen, denn

"die *Informalisierung*, die Reduktion der traditionellen, asymmetrischen Machtbalancen ... erfordert ... einen erhöhten Aufwand, die ehemals aufgrund pädagogischer Macht 'gegebenen' Regeln und Strukturen nun durch Aushandlungen und damit durch komplizierte kommunikative Prozesse zu ersetzen, was zugleich hohe Anforderungen an Selbstregulierung und Selbstkontrolle im Umgang miteinander impliziert und hohe Anforderungen stellt, offene, ungewisse Situationen zu ertragen und zu gestalten, Konflikte verbal auszutragen".⁵⁰⁶

Im Zuge dieser 'Informalisierung der Verhaltensstile' und einem allgemeinen 'Verlust an atmosphärischer Dichte' sind die isolierten Individuen gleichsam gesamtgesellschaftlich unmittelbarer geworden. Thomas Ziehe spricht im bildungsinstitutionellen Kontext von einer *Entauratisierung* nicht nur des pädagogisch Handelnden, sondern auch des Bildungskanons, der Legitimation der Fächer und Inhalte, des Generations- und Autoritätsverhältnisses, die schließlich die Selbstverständlichkeit von Selbstdisziplin brüchig werden lässt.⁵⁰⁷ Die entfremdende Diskrepanz zwischen der radi-

⁵⁰⁶ Helsper (2000), 46.

⁵⁰⁷ Vgl. Ziehe (1996), 77ff. und ders. (1999), 931.

kalen Individualisierung einerseits und der kulturellen Formlosigkeit andererseits - so scheint es - ersetzt durch 'Pädagogisierung' als Psychologisierung der Beziehungsebene die traditionellen Rollenmuster. Die Folge dieser Entdifferenzierung gesellschaftlichen Verhaltens ist Konfusion der Erwartungen an den jeweiligen sozialen Orten und damit Verhaltensunsicherheit in den entsprechenden Situationen.

In einer Gesellschaft, in der intimes Erleben zu einem Allzweckmaßstab für die Beurteilung der Realität geworden ist, wird dieses Erleben in zwei Formen organisiert, die zu einer unbeabsichtigten Destruktivität führen. In einer solchen Gesellschaft werden einerseits die grundlegenden narzisstischen Energien des Subjekts derart mobilisiert, dass sie alle menschlichen Interaktionen durchdringen. Andererseits wird die Prüfung der Frage, ob die Individuen authentisch und offen miteinander umgehen, zum entscheidenden Kriterium auf dem Tauschmarkt der intimen Beziehungen:

"Die Intimität rückt die zwischenmenschlichen Beziehungen in eine bestimmte Perspektive und formuliert in bezug auf sie eine ganz bestimmte Erwartung. Intimität läuft auf die Lokalisierung der menschlichen Erfahrung, ihre Beschränkung auf die nächste Umgebung hinaus, dergestalt, daß die unmittelbaren Lebensumstände eine überragende Bedeutung gewinnen. Je weiter diese Lokalisierung fortschreitet, desto mehr setzen die Menschen einander unter Druck, die Barrieren von Sitte, Regel und Gestik, die der Freimütigkeit und Offenheit entgegenstehen, aus dem Weg zu räumen. Sie hegen die Erwartung, Nähe erzeuge auch Wärme. Sie streben nach einer intensiven Geselligkeit, doch ihre Erwartung wird enttäuscht. Je näher Menschen einander kommen, desto ungeselliger, schmerzhafter, destruktiver werden ihre Beziehungen zueinander."⁵⁰⁸

In diese Steigerung des Zivilisierungsparadoxon, der widerspruchsvollen Gleichzeitigkeit einer umfassenden Freisetzung sinnlich-affektiver Ansprüche einerseits bei gleichzeitiger distanziert-rationalisierter Zurichtung sozialer Verkehrsformen andererseits, ist nun auch pädagogisches Handeln einbezogen. Pädagogische Institutionen mit ihrer immer umfassenderen

⁵⁰⁸ Sennett (2002), 425.

Durchsetzung einer universalistischen, gleichgültigen Selektionsfunktion unter dem Signum der 'Chancengleichheit', sind zunehmend auf der distanzierten 'Kälte-Seite' angesiedelt. Damit wächst die Gefahr einer distanzierten institutionellen 'Fühllosigkeit'. Vor dieser dominanten Modernisierungsrichtung pädagogischen Handelns wird die Forderung nach dessen spezifischer Beschränkung und Distanz genauso fragwürdig, wie der Hinweis, dass die Beschränkung auf ein affektiv-distanziertes Handeln für das Subjekt Schutz gegenüber einer Aufdringlichkeitspädagogik biete, die auf die 'ganze Person', ihre affektiv-persönlichen Seiten ziele, in der Freiheitspielräume verloren gehen.⁵⁰⁹ Andererseits ist diese Nähebegrenzung dort im Recht, wo pädagogisches Handeln durch die Einführung freigesetzter expressiver Nähewünsche in instrumentell dominierte soziale Zusammenhänge zu einer 'Familiarisierung' des pädagogischen Handlungsraumes führt und in notwendige emotionale Enttäuschungen und Inkonsistenzen verwickelt ist.

Die Betonung affektiver Nähe, ganzheitlicher Orientierung und partikularer, normativer Haltungen würde letztendlich in eine entmodernisierte Pädagogik münden, wie sie in reformpädagogischen Gemeinschaftsbildern gegen die soziale Rationalisierung und kulturelle Aufstörung formuliert wurde. Deshalb gilt:

" 'Ganzheitlicher' Anspruch und Professionalität schließen sich aus. Deshalb kann das Familienleben nicht professionalisiert, aber umgekehrt die öffentliche pädagogische Professionalität auch nicht familistisch verstanden werden."⁵¹⁰

Die Verlagerung des berechtigten Bedürfnisses nach befriedigenden Basisbeziehungen in den pädagogischen Handlungsraum erzeugt die Erwartung von Nähe am falschen sozialen Ort und generiert schließlich hoch

⁵⁰⁹ Zu denken wäre hierbei insbesondere an die so genannten "interaktionistischen Modelle" (z.B. Themenzentrierte Interaktion (TZI)), die durch psychologische und psychoanalytische Vorstellungen die *Unmittelbarkeit* der menschlichen Beziehungen zu ihrem Hauptthema erheben und zwar so, dass sie dabei zwischen privater und öffentlicher Sphäre keine strikte Trennung vollziehen, also kaum noch unterscheiden (Vgl. hierzu etwa Cohn (1997); Kesse (1996); Langmaack (1996); Löhmer/Standhardt (1995); Löhmer/Standhardt (1994).

⁵¹⁰ Giesecke (2000), 114.

inkonsistente, mithin störanfällige Beziehungen. Zugleich werden die Orte intimisierter, emotionalisierter Nähe - Familie, Freundschaften und Beziehungsverhältnisse - brüchig und inkonsistent.

Diese doppelte 'Tyrannei der Intimität' mit ihrer zweifachen Verneinung, setzt pädagogisches Handeln der Gefahr aus, dass entweder eine rollenförmige-gleichgültige Distanz eingenommen wird oder aber eine familiarierte, intimisierte Aufladung des pädagogischen Handlungsraums erwächst, die zwangsläufig zu Enttäuschungen in der pädagogischen Interaktion führen muss.⁵¹¹ Pädagogisch Handelnde sind damit mit Balanceaufforderungen konfrontiert, die konstitutive Spannung von emotionaler Nähe und begrenzter Distanz, von Affektivität und Neutralität, von partikularer und universalistischer Orientierung Distanz zu bewältigen.

Insgesamt verdeutlicht dies, dass die Informalisierung der Ordnungsformen und des pädagogischen Umgangs mit höheren Anforderungen an die Selbstregulierung und das Ertragen von und die Selbstkontrolle in offeneren, emotionalisierten Konflikten einhergeht. Dies kann dazu führen, dass die hohen Anforderungen als Überforderung wahrgenommen werden, dass der ständige Aushandlungsbedarf und die hohen Selbstregulierungsanforderungen als Last erfahren werden und schließlich zum Scheitern führen. Dort, wo die anstrengende, voraussetzungs- und anforderungsreiche Form einer Selbstregulierung und Aushandlung kommunikativ generierter Ordnung nicht gelingt (etwa weil die Ressourcen nicht ausreichen, die Rahmenbedingungen erschwert sind oder die sozio-kulturellen Bedingungen hohe Belastungen erzeugen), kommt es zu einer Destrukturierung und De-regulierung der pädagogischen Beziehungen, was zu starken Belastungen und konflikthaften Eskalationen führen kann.

⁵¹¹ Daraufhin lassen sich zwei Formen des Lehrerseins identifizieren: den 'logotropen' Lehrertypus, der Wissenschaft und Kultur zugewandt ist und den 'paidotropen', am Kind orientierten Lehrertypus. Beide Formen scheinen legitime Formen des Lehrerseins (Vgl. hierzu Herzog (2002), 530f.).

4.1.4 Pädagogisierungsparadox - Entpädagogisierung des Pädagogischen

Die im vorherigen Abschnitt beschriebene 'Pädagogisierung' in inzwischen weit fortgeschritten. Sie hat sich zu einem festen, allgegenwärtigen - nicht zu unterschätzbaren - Bestandteil der Kultur, des Alltags und der gesellschaftlichen Praxis in modernen westlichen Gesellschaften etabliert:

"Von der pränatalen Betreuung durch die Hebamme bis zur Gerontopädagogik, von der morgendlichen Stimme im Radiowecker bis zu den Spätnachrichten findet eine pädagogische Begleitung statt, ohne daß man sich in explizit pädagogischen Situationen, Feldern oder Rollen befindet, ohne es also zu merken und ohne Bewußtsein dafür, worin das Pädagogische in diesen alltäglichen und 'eigentlich' unpädagogischen Situationen liegt."⁵¹²

Die Expansion der Pädagogik vollzieht sich hinsichtlich zweier leitender Dimensionen: (1) neben einer Vielzahl institutioneller Handlungsfelder pädagogischer Praxis hat sich in den traditionellen ausdifferenzierten, organisatorisch und institutionell etablierten schulischen, sozialpädagogischen und erwachsenbildnerischen Arbeitsbereichen mit ihren je spezifischen und nur ihnen eigentümlichen Aufgaben, Ansprüchen und Bedingungen, zum einen eine 'pädagogische (Wert-)Sphäre' von Angeboten und Leistungen in nahezu allen Lebensbereichen konstituiert, die sich nicht ausdrücklich als pädagogische deklarieren und auch oft nicht als solche wahrgenommen werden. Deren symbolischer Realitätscharakter, der nicht materieller Natur ist, avanciert zu einem festen Bezugspunkt institutioneller und subjektiv-lebensweltlicher Wirklichkeiten:

"Erst die Existenz einer solchen allgemein durchgesetzten pädagogischen Sphäre läßt es zum einen sinnvoll, d.h. erfolgsversprechend erscheinen, daß die Institutionen sich auf ihre Adressaten als kulturell vielseitig interessierte Subjekte beziehen, deren Bildungs- und Lernbereitschaft nicht es hergestellt werden muß, sondern als kulturelles, strukturelles verankertes Bindeglied von Institutionen und Subjekten vorausgesetzt werden kann. Zum anderen macht es auch erst das Vorhandensein einer solchen eigenständigen päda-

⁵¹² Wimmer (1999) 416.

gogischen Sphäre möglich, daß die unterschiedlichen kulturell, politisch oder ökonomisch ausgerichteten Institutionen ihren jeweils besonderen Typ gesellschaftlicher Praxis unter Verwendung pädagogischen Orientierungs- und Gestaltungswissen nach den je eigenen Interessen konstituieren können."⁵¹³

(2) Die darin implizierte Tendenz zur 'Universalisierung des Pädagogischen' mit ihren höchst subtil arrangierten und methodisch durchstrukturierten Arrangements, ohne diese eindeutig institutionell, organisatorisch oder personell zurechnen zu können und ihre Entdifferenzierung - die Umstellung von einem je bereichsspezifischen Aufgaben-, Funktions- und Handlungsverständnis zu einer generellen, allgegenwärtigen und nicht mehr begründungspflichtigen Haltung - hat zum anderen im Reflexionssystem der Pädagogik, in der Erziehungswissenschaft, ihre Spuren hinterlassen. Erklärungsansätze, Theorien und Konzepte pluralisieren sich nicht nur hinsichtlich divergenter Bereichspädagogiken, sondern im Grundsätzlichen. Damit konstituiert sich eine paradoxe Doppelbewegung, nämlich die

"eines Referenzverlustes des ausdifferenzierten Erziehungssystems auf der einen Seite, das sich von lebensweltlichen Sozialmilieus entkoppelt und damit zum Teil eine Legitimität verliert, den es nun nach eigenen Rationalitätsstandards selbst generieren muß, auf der anderen Seite eine Entdifferenzierung des Pädagogischen und Durchdringung vieler gesellschaftlicher Bereiche mit einem pädagogischen Habitus, der als Selbstverständlichkeit Denk-, Erfahrungs- und Verhaltensweisen codiert, hat im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Spaltungen bewirkt, die sich in widerstreitenden Positionen niederschlagen und die Frage nach einem pädagogischen Grundgedankengang bzw. ob ein solcher noch formulierbar ist, wieder aktuell werden lassen".⁵¹⁴

Antriebskraft dieser Entwicklung ist der - wie in Kapitel 1 dargelegt - gestiegene Stellenwert des Faktors Wissen als markgesteuertem Wirtschaftsfaktor. In pädagogischer Perspektive sind moderne Wissensgesellschaften - bedingt durch ihre arbeitsstrukturellen Veränderungen, die maßgeblich 'extrafunktionale' Fertigkeiten unterstellen - durch die Vorstel-

⁵¹³ Kade/Lüders/Hornstein (1991), 57.

⁵¹⁴ Wimmer (1999), 419f.

lung charakterisiert, dass die Verarbeitung von Informationen zu Wissen durch Personen zur wichtigsten Ressource für die individuelle und kollektive Reproduktion mutieren. Gleichwohl perpetuiert Wissensaneignung zum 'kategorischen Imperativ'.

Dieses lässt die Ordnungsvorstellung brüchig werden, das 'Pädagogische' allein auf spezifische Altersphasen zu beschränken. In dem Maße, in dem das 'Pädagogische' sich aus seinen historischen Bezügen intentional gestalteter 'Schon- und Erfahrungsräume' löst und nicht mehr biographisch (auf Kindheits- und Jugendphase) oder sachlich (auf Bildungsgüter) begrenzbar ist, sondern auf nicht-pädagogische Altersstufen und Lebensbereiche zur allgegenwärtigen, universellen und lebenslangen sozialen Realität ausgedehnt wird, lässt es den gesamten Lebenslauf zum Bezugspunkt pädagogischer Praxis und Reflexion werden:

"Dem Wortsinn nach richtet es sich lediglich auf Unmündige; die Erfahrung lehrt uns aber, daß Lernen - auch in professionell organisierter Form - eine lebenslange Notwendigkeit geworden ist, die Altersstufen Kindheit und Jugend also zu Sonderfällen pädagogischen Handelns geworden sind. Ja, ... hatte man früher Behinderte, Gebrechliche, Geisteskranke lediglich versorgt und gepflegt, so versucht man seit geraumer Zeit, sie ebenfalls als wenn auch begrenzt lernfähig zu betrachten und ihnen wie allen anderen Menschen ein Höchstmaß an Entfaltung ihrer noch vorhandenen Fähigkeiten zu ermöglichen, damit sie ein möglichst selbstbestimmtes Leben führen können."⁵¹⁵

Das hat zur Folge, dass jede Sequenz und Altersstufe spezifischen pädagogischen Inszenierungen und Arrangements begegnet, die Ausdruck und Aktualität im Konzept des lebenslangen Lernens finden. Denn unter den Bedingungen der 'Pädagogisierung' und Mobilisierung der Leitmaxime vom 'Life-Long-Learning' besitzen gerade Bildungszertifikate, an Berechtigungsnachweise oder andere, durch intentionales Lernen erzeugte Lizenzen der Weiterbildung im Zuge der Erosion intermediärer Großinstanzen und damit einhergehenden entfallenen unmittelbaren Zugriffsmöglichkei-

⁵¹⁵ Giesecke (1999), 395.

ten auf die Subjekte ihre spezifische Funktion dahingehend, dass sie Abschlüsse sind, die - aufgrund ihrer eingebauten Tendenz der Entwertung - wieder neue Lernanschlüsse und folglich auch neue Abschlüsse generieren. Sie fungieren gleichsam als Inklusionsinstrument in soziale Welten.⁵¹⁶

Aus dieser Dynamik resultiert ein erheblicher Aufforderungsdruck zu lebensbegleitendem Lernen, der hinsichtlich Intensität und sozialer Geltung sozio-kulturelles Neuland bedeutet, gleichzeitig aber auch die Abstände zwischen wissensnahen gesellschaftlichen Gruppen, also jenen, die sich immer mehr Wissen aneignen, im Gegensatz zu wissensfernen Milieus, vergrößern. Dafür steht im Übrigen auch "Kompetenz" als neuer Referenzbegriff für das Lernen Erwachsener. Dieser ersetzt in der bildungspolitischen Debatte zunehmend den Bildungs- und Qualifikationsbegriff. Kompetenz hebt darauf ab, dass Wissen und Können eine Einheit bilden und dass sich die Subjekte über fortlaufende Kompetenzentwicklung rasant verändernden Rahmenbedingungen sowie wechselnden Anforderungsprofilen anpassen können. Dieserart lebensbegleitendes Lernen an pluralen Orten, maßgeblich unterstützt durch die katalysatorische Funktion der alltagsnahen Implementierung der neuen Informations- und Kommunikationsmedien, geht mit einer Verdichtung von Wissens-elementen und wissensbasierten Handlungen im Alltag einher, die die Aufmerksamkeitsfokussierung vor allem auf unorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung außerhalb des offiziellen Bildungssystems lenken.⁵¹⁷

⁵¹⁶ "Nicht zuletzt durch diese umfassende Institutionalisierung und Universalisierung von Bildungsangeboten ist das lebenslange Lernen zu einer gesellschaftlichen Leitidee, zu einer kulturellen Grundorientierung avanciert, die für die Individuen einen mehr oder weniger verpflichtenden Charakter hat und ihr Handeln, wenn auch in unterschiedlichem Maße, prägt. Unabhängig von den bildungstheoretischen Diskussionen hat dieses ubiquitäre Institutionengeflecht von pädagogischen und nicht pädagogischen Einrichtungen mit seinem diversifizierten Lernangebot einen erheblichen gesellschaftlichen Prägeeffekt erreicht. Dabei wird mit der Norm des lebenslangen - allzeit möglichen - Lernens einer Dynamisierung des Lebens Vorschub geleistet, die zunehmend alle konservativen Momente wie Traditionen und Lebensformen in sich aufsaugt und sich stattdessen an der ambivalenten, zuweilen aber auch mythischen Figur des Neubeginns orientiert, die sowohl persönliche Chance als auch gesellschaftliche Zumutung bedeuten kann" (Kade/Seitter (1996), 310).

⁵¹⁷ Vgl. hierzu Arnold/Schüßler (1998).

Auch wenn im Weiteren von einer detaillierten pädagogischen Rekonstruktion des wissensgesellschaftlichen Handlungskontextes für Lernen und Bildung abgesehen werden muss, zeichnet sich doch ab, dass sich die Konzeption der Wissensgesellschaft als anschlussfähig gegenüber der 'Entgrenzung des Pädagogischen' und dem modernisierungstheoretischem Theorem einer 'Pluralisierung von Wissensangeboten' erweist, welche an einer Vielfalt historisch-gesellschaftlicher Erscheinungsformen gegebener Erwachsenenbildungswirklichkeit orientiert, analytisch über die professionsverhaftete Engführung institutionalisierter Weiterbildung hinaus laufen. Paradigmatisch kompatibel und als bildungskulturell weiterführende Fluchtpunkte - wir werden dies nachfolgend thematisieren - fungieren auch die empirisch herausgearbeitete These einer 'Autonomie von Vermittlung und Aneignung' und das Konzept des 'selbstgesteuerten Lernens'.

So wird die Pädagogik gegenwärtig mit Themen der Wissensgesellschaft, des lebensbegleitenden Lernens, der wissensbasierten Arbeit als Lernort und nicht zuletzt der wachsenden Bedeutung des organisationalen Wissensmanagement konfrontiert. Dieses hebt im Unterschied zu den vorgenannten Popularisierungsstrategien, die sowohl Laien als auch ein wissenschaftlich vorgebildetes Publikum einbeziehen, primär auf betriebliche Akteure und berufliche Experten ab.

Organisationales Wissensmanagement, verstanden als interne Dienstleistung, die Wissensentwicklung für Individuen, Teams bzw. Gruppen, Organisation und Netzwerke im Blick hat und damit Leistungs- und Problementwicklungspotentiale aufgreift und weiterentwickelt, beinhaltet den Versuch einer Ausschöpfung von Wissensressourcen nach Maßgabe von Organisationszielen. Das lineare Vermittlungsmodell oder auch der bloße Wissenstransfer - als unvermittelt von außen kommende Wissensressourcen - sind gerade hier unbrauchbar, weil wissenschaftliches Wissen erst kontextspezifisch transformiert werden muss, um von den Organisations-

mitgliedern überhaupt rezipiert werden zu können.⁵¹⁸ Dabei bestimmen maßgeblich Selbstreferenz und operative Geschlossenheit zentrale Regulierungsmechanismen systemischer Intelligenz bzw. "eines organisationalen Wissensmanagements".⁵¹⁹

Wissenschaftsvermittlung und -aneignung wird hier also in besonderer Weise durch die Konstruktivität des Wissens und die Abhängigkeit der Erkenntnis von der gewählten (Beobachter-)Perspektive relativiert. Indem gerade im organisationalen Kontext wissensbasierter Arbeit eigenes Fachwissen häufig mit komplementärem Fremdwissen vernetzt werden muss, haben Organisationen innersystemisch ein populäres Allgemeinwissen hervorzuheben und zu pflegen. Dies erscheint notwendig, weil fremdes Experten- und Spezialwissen soweit verstanden werden soll, dass es anschlussfähig wird, also situations- und aufgabengerecht aufgenommen und weiterverarbeitet werden kann.

Unter diesen Bedingungen kommt es nicht nur innerhalb des Institutionalisierungsschubs zu einer Ausdifferenzierung pädagogischer Felder und pädagogischen Wissens. Darüber hinaus irritieren marktförmig organisierte Anbieter und Angebote jenseits der etablierten pädagogischen Zuständigkeiten und sich selbst nicht als pädagogisch definierende, kulturelle und kommerzielle Einrichtungen, die mit einem mehr oder weniger offenen Lernanspruch auftreten, hinsichtlich des Lerncharakters je unterschiedliche Verbindlichkeitsgrade und Rekrutierungsmechanismen mit stark voneinander abweichenden Lernkontexten aufweisen, über ein nicht übersehbares Spektrum von Aktivitäten die traditionellen, pädagogisch strukturierten, Arbeitsfelder:

"Der Weinhändler, der ein didaktisch durchdachtes Seminar über süditalienische Weine mit einem Diplom zum Abschluß anbietet, möchte letztendlich seine Weine auch verkaufen. Die pädagogisch gestaltete Fernsehsendung ist ebenso an der Quote orientiert, wie

⁵¹⁸ Zu innovativen Konzepten des betrieblichen Wissensmanagements siehe auch die Beiträge von Antoni/Sommerlatte (2001); Schreyögg (2001); Schütt (2000); Herbst (2000); Pappmehl/Sievers (1999); Amidon (1999); Sveiby (1998).

⁵¹⁹ Willke (1998), 33.

der Organisator von Lernwerkstätten auf Publikumsresonanz angewiesen ist. Entgrenzung des Pädagogischen bedeutet so gesehen, daß vor allem kommerzielle Interessen und Momente pädagogischen Denkens und Handelns zahlreiche neue, mitunter Pädagoginnen und Pädagogen irritierende Verbindungen eingehen."⁵²⁰

Nicht außer Acht zu lassen sind zudem verschiedene Formen und Angebote medial-visueller Wissensvermittlung, die sich unaufhaltsam der Inanspruchnahme pädagogischen Wissens bedienen. Sie markieren dabei nicht nur einen Ort pädagogisch strukturierter Wissensvermittlung, sondern generieren gleichsam pädagogisches Wissen selbst.⁵²¹ Diese 'Pädagogisierung' massenmedialer Vermittlung lässt sich dann auch als ein Popularisierungsphänomen rekonstruieren.⁵²² Hierdurch wird sukzessive einer allgemeinen Dynamisierung pädagogischer Wissenschaft und Praxis Vorschub geleistet, die sich in neuen Mischungsverhältnissen - so genannten 'pädagogischen Hybriden' - zwischen pädagogischen und nicht-pädagogischen Arrangements konkretisieren:

"Pädagogische Hybriden sind ein Moment pädagogischer Systembildung. Sie nehmen die Systembildung nicht zurück, sondern sind Mischungen unter den Bedingungen eines ausdifferenzierten pädagogischen Systems: also z.B. Mischungen von Ansprüchen auf Ganzheitlichkeit und professioneller Betreuung, von Authentizität und pädagogischer Vermittlung, von Bildung und Ökonomie. Es hat den Anschein, als seien solche uneindeutigen, ambivalenten Mischungen oder auch 'Interpenetrationen' die Signatur der Zeit, wenn man etwa an die Verschränkung von Pädagogik und Betrieb im Zeichen der Universalisierung von pädagogischen Figuren wie 'Entwickeln' und 'Fördern' denkt."⁵²³

⁵²⁰ Lüders/Kade/Hornstein (1998), 211.

⁵²¹ "Von Personality-Shows bis hin zu Spielfilmen spielt pädagogisches Wissen dabei insofern eine Rolle, als unabhängig von den jeweiligen Inhalten die Form der Vermittlung pädagogisch organisiert ist, das heißt vorwiegend den didaktischen Prinzipien der Organisation von Lehr-Lern-Prozessen folgend. ... Auf der einen Seite stehen Themenabende, die insofern dem Modell einer pädagogisierten Aufklärung folgen, als die Aneignungsprozesse entweder durch einen (Quasi-)Pädagogen personal oder durch ein pädagogisches Arrangement gesteuert werden; auf der anderen Seite steht ein Modus der Aufklärung, bei dem die dargestellte Welt in ihrer Vieldeutigkeit, Mannigfaltigkeit sichtbar bleibt und ihre Anerkennung nicht von einem Interesse überlagert wird, die kognitive und moralische Rezeption der Zuschauer im Sinne einer als richtig unterstellten Aneignung zu kontrollieren" (Kade/Lüders (1999), 892-899).

⁵²² vgl. dazu auch Nolda (1999).

⁵²³ Kade (1997), 68f.

So existiert inzwischen eine große Anzahl institutioneller Handlungszusammenhänge und sozialer Praktiken, die dem pädagogischen System weder eindeutig zuzuordnen noch eindeutig von ihm abzugrenzen sind. In dieser Übergangszone finden sich vielfältige, in unterschiedliche institutionelle, massenmediale oder lebensweltliche Zusammenhänge eingelassene organisatorische pädagogische Vernetzungen, häufig diffuse Mischungen von pädagogischen Denkfiguren und Handlungsmustern mit solchen anderer, vor allem politischer, ökonomischer, unterhaltsamer oder alltäglicher Provenienz. Sie besitzen als popularisierungsrelevante Strategien einen hohen Informationswert der Neugierweckung, informieren bezogen auf die Verwendungskontexte ihrer Adressaten wissenschaftlich seriös, besitzen aber auch einen geringen Verbindlichkeitsgrad auf Adressaten-seite. Sie stellen als Bildungsangebote mit "Schnuppercharakter" ein Konglomerat aus Öffentlichkeitsarbeit und traditionellem Weiterbildungsangebot dar:

"Nicht nur die Erschließung immer neuer Adressatenkreise und Arbeitsfelder durch und für pädagogische Fachkräfte, sondern auch das auf dem freien Markt unübersehbar werdende Angebot von Spiel-, Lern-, Selbsterfahrungs- und Veränderungsmöglichkeiten sowie die als pädagogische kaum wahrnehmbaren didaktischen Arrangements der Medien, der Werbung, der Geschäfte und Geldinstitute oder die zunehmende Ablösung direkter von eher nondirektiven Verkehrsformen in staatlichen Institutionen wie etwa Sozialamt oder Polizei signalisieren eine Entgrenzung des Pädagogischen."⁵²⁴

Doch keineswegs bedeutet die 'Entgrenzung des Pädagogischen' und in-zwischen gewachsene Pluralität pädagogischer Realitäten außerhalb pädagogischer Institutionen, dass die ganze Gesellschaft nun tendenziell zu einer großen pädagogischen Veranstaltung avanciert, in der die Prinzipien und Maximen pädagogischen Denkens und Handelns äquivalent übertragen und generalisiert werden. Sie bedeutet auch nicht, dass diese Entwicklung einer gesellschaftlichen (Wert-)Sphäre, die sich aus dem selbstverständlichen Zuständigkeitsbereich pädagogischer Institutionen löst, die

⁵²⁴ Wimmer (1999), 415f.

Auflösung pädagogischer Handlungsformen impliziert. Höchst bedeutsam ist die Tatsache, dass sich die konstitutiven Bezugspunkte pädagogischen Denkens und Handelns unter den Bedingungen ihrer weitgehenden 'Dezentralisierung' und 'Entgrenzung' selbst verändern und zugleich eine Bedingung ihrer gesellschaftlichen Weiterentwicklung initiieren. Sie

"bekommen unter den Bedingungen pädagogischer Systembildung eine andere Gestalt und eine neue Bedeutung, vor allem durch ihre kommerzielle Ausrichtung. Sie sind keine Alternative zum gesellschaftlichen Entwicklungspfad funktionaler Ausdifferenzierung und hier insbesondere zum Wandel der Systembildung. Ebenso ... ergibt sich ihre Bedeutung im Zusammenhang gesellschaftlicher Modernisierung gerade aus den sogenannten unbeabsichtigten Nebenfolgen, d.h. aus den Problemen die erst durch die Systembildung des Pädagogischen entstehen".⁵²⁵

Bezogen auf pädagogische Institutionen heißt das, dass angesichts einer zunehmenden Didaktisierung nahezu aller möglichen Erfahrungsräume die pädagogisch arrangierte Situation ihre begrenzte Zuständigkeit als Quasi-Monopolinstanz - wie sie sich bislang in der Konzentration auf die für sie charakteristischen institutionellen Räume, Lebensalter und spezifische Lehr-/Lernsituationen manifestierte - einbüßt. Sie relativiert sich geradezu durch das Auftauchen neuer Konstellationen, insofern die sich nach dem bisherigen Alltagsverständnis gültigen institutionellen Räume und Zuständigkeiten pädagogischen Denkens und Handelns verflüssigen. Damit verlieren Strategien und Formen pädagogisch strukturierter Wissensvermittlung ihren Anspruch des Besonderen als exklusiver Ort pädagogischer Vermittlung.

Das Pädagogische hat allem Anschein nach seine Spezifik verloren und ist nicht mehr an besondere Personen, Zwecke, Orte und Zeiten gebunden. Es existieren keine speziellen Räume der Vermittlung und des Lernens mehr. Diese sind nur *eine* von mehreren möglichen Verkörperungen pädagogischer Praxis und müssen sich entsprechend auf einem Markt offener und verdeckter Bildungs- und Kulturangebote etablieren und kontinuierlich behaupten. Zugleich verändern sich auch ihre gesellschaftlich-

⁵²⁵ Kade (1997), 69.

kulturellen Voraussetzungen: pädagogische Institutionen finden nämlich nun eine gesellschaftlich 'real' gewordene pädagogische Wirklichkeit mit inkorporierten pädagogischen Handlungsformen und Deutungsrepertoires als wesentlichen Bestandteil des Habitus ihrer Klientel immer schon vor. So konvertiert das 'Pädagogische' mit seiner herbeigeführten Legitimierung und Normalisierungsmacht zur allgegenwärtigen Mentalität.

Dieses ist das Resultat einer in Kapitel 4.1.2 beschriebenen "Universalisierung des Bildungsanspruchs",⁵²⁶ der selbst die Extension pädagogischer Institutionen zur Voraussetzung hat -

"zum Teil auch nur im Sinne einer abstrakten, diffusen Bildungsbereitschaft bei gleichzeitigen Kompetenz-, aber auch motivationalen Grenzen, diesem individuell gerecht zu werden. Daß dabei gerade der Zugang eine offenbar strategische Stelle einnimmt, bringt ein allgemeineres gesellschaftliches Phänomen zum Ausdruck, nämlich den *Verlust der Schwelle* als Ort, an dem der Übergang zwischen getrennten Welten einen Bewegungsraum hat".⁵²⁷

Damit sind zugleich die Voraussetzungen dafür geschaffen, die pädagogische Wissenschaft und die pädagogische Praxis auf eine Ebene zu heben, die sich durch ihre Universalisierung und Konkretion als Vergesellschaftung von Vermittlung in funktional differenzierten Subsystemen konkretisieren lässt.⁵²⁸ 'Pädagogische Systembildung' - so die implizierte These - verläuft nicht auf der Adressatenseite pädagogischer Praxis.

Zunächst konstituieren sich spezifisch eingerichtete soziale Räume eigens pädagogisch ausgerichteter Praxis, deren institutionelle und professionelle Verkörperungen des 'Pädagogischen' den systemimmanenten Kern formieren. Diese Institutionen geben der Idee der konstitutiven Subjektbildung überhaupt erst einen Ort der Realisierung ihrer Prämissen. Zwar bringt erst die Intentionalisierung pädagogischer Praxis die Ausdifferenzierung des pädagogischen Systems, zunächst als Erziehungssystem auf den Weg, die weitere 'Systembildung des Pädagogischen' aber ist nicht an

⁵²⁶ Vgl. Kade/Lüders/Hornstein (1991), 46.

⁵²⁷ Kade/Lüders/Hornstein (1991).

⁵²⁸ Vgl. Kade/Lüders/Hornstein (1991), 42 und 61.

diese pädagogische Intentionalität gebunden; sie ist vielmehr nur ein Modus systeminterner Operationen, von dem aus das Ganze des pädagogischen Systems keineswegs gesteuert und kontrolliert werden kann. Damit avanciert es von einem institutionell identifizierbaren Phänomen zu einer Struktur, die soziale Praxis generiert:

"Die Lage wird damit komplizierter; denn die Logik der Pädagogisierung ist dann nicht die der Pädagogik, sondern die gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, von denen die Pädagogik ein Teil ist."⁵²⁹

Die Diagnose einer Verinnerlichung des pädagogischen Mechanismus führt dazu, dass sich die Pädagogik, in eine grundlegend veränderte (nicht-intendierte) Situation hineinversetzt, nun mit den Problemen ihres eigenen Verwissenschaftlichungsschubes in der Praxis konfrontiert sieht, die reflexartig auf ihr Handeln zurückwirken. Zu dieser veränderten Situation zählt weder allein die aus der Wissenschaftspopularisierung resultierende Tatsache einer bereits oben unter dem Stichwort einer 'reflexiven Verwissenschaftlichung' und einer 'De-mystifizierung der Wissenschaften' diskutierten veränderten historischen Ausgangssituation,

"in dessen Verlauf das Gefüge von Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit einem grundlegenden Wandel unterworfen wird",⁵³⁰

noch - daraus folgend - die Auflösung der Trennung von experimenteller Labor- und Anwendungsforschung. Sie erfährt vielmehr ihre wissenschaftsgesellschaftliche Zuspitzung dadurch, dass das einstige Monopol des Wissenschaftssystems, basierend auf der Erzeugung und Weitergabe von Expertise zerbricht. Das heißt nun, das aus systemtheoretischer Perspektive - wie oben gesehen -

"nicht ein Teilsystem dominant wird, sondern daß *alle* Funktionssysteme in ihrer elementaren Operationsweise an eine Wissensbasierung gebunden sind, die sich in die Konstitution der jeweiligen Ele-

⁵²⁹ Kade/Lüders/Hornstein (1991), 59.

⁵³⁰ Beck (1986), 256.

mente einnistet und darin die Qualität der Elemente von Systemoperationen verändert".⁵³¹

Zu konstatieren ist neben dieser eigenständigen Produktion neuen Wissens eines jeden gesellschaftlichen Funktionsbereichs eine veränderte Ausgangssituation im Verhältnis zwischen pädagogischen Institutionen und ihrer Klientel, unter denen Subjektbildung stattfindet. Die uneingeschränkte, nahezu grenzenlose Verfügbarkeit wissenschaftlichen Wissens und der damit einhergehende Verlust seines sakrosankten Status - der Verlust von Autorität und Exklusivität - haben zur Konsequenz, dass sich das unterstellte asymmetrische Wissensgefälle - zwischen pädagogisch Professionellen und ihren Adressaten im sozialen Raum pädagogischer Handlungsfelder verflüssigt:

"Aufzugeben ist ... die Vorstellung, daß Kursleiter als Experten oder Gebildete per se auftreten, denen gegenüber die Adressaten von vornherein keine Chance haben."⁵³²

Im praktischen Vollzug erfahren Lehrende durch das Absacken pädagogischen Wissens in den Alltag sowie in den Horizont biographischer Selbstkonzepte - als Teil eines speziell durch die Medien allseits verfügbaren, in seiner Vielfalt kaum zu bewältigenden Angebots - eine Delegitimation: sie verlieren ihr Zuständigkeitsmonopol und ihren Kompetenzvorsprung. Sie stehen

"in Konkurrenz mit anderen institutionalisierten Irritoren und Perturbatoren wie den Familien, Altersgruppen, Medien und Freizeitangeboten etc."⁵³³

⁵³¹ Willke (1998), 397f.

⁵³² Nolda (1997), 143. Der Typus eines Teilnehmers, der eine Bildungsveranstaltung besucht, weniger um etwas Neues zu lernen, als deswegen, weil er sein vorhandenes, anderswo erworbenes Wissen bestätigt wissen will oder einen "Wissenskampf" mit dem Kursleiter beabsichtigt auszutragen, stellt ja inzwischen - gerade in der Erwachsenenbildung - keinen Sonderfall mehr da, sondern gehört zu ihrer alltäglichen Normalität. Und im Bereich der Sozialpädagogik - dies sei nur am Rande erwähnt - sind den Praktikern, wenn auch noch nicht in gleichem Maße den Theoretikern, die Klienten zu Genüge bekannt, die etwa in die Beratung bereits mit einer sozialwissenschaftlichen, durch die Medien oder alltägliche Belehrungen bzw. Kommunikationsprozesse aufgebauten, Problem-diagnose kommen und nur noch nicht zu wissen glauben, welche der verbreiteten Therapien sie auswählen, ergreifen sollen.

⁵³³ Herzog (2002), 565.

Potentielle lernbereite und bildungsbeflissene Adressaten können sich das für sie relevante Wissen weitgehend autonom, eigenaktiv und flexibel aus anderen Quellen zugänglich machen, wobei vermutlich meist schlicht pragmatische und gebrauchswertorientierte Kriterien sowie einfache Nutzenkalküle, wie das des geringsten Aufwandes, über die Wahl des Weges der Aneignung entscheiden. Bezogen auf den schulischen Handlungsraum heißt dies:

"Bildung findet längst nicht mehr nur im Kontext von Schule statt. Wir sind in einem sehr präzisen Sinn zu einer *Bildungsgesellschaft* geworden, das heißt zu einer Gesellschaft, die die Auslösung von Bildungsprozessen in ihre Struktur aufgenommen hat. Die Schule hat ihr Vermittlungsmonopol, über das sie während langer Zeit verfügen konnte, abgeben müssen."⁵³⁴

Zudem findet die Vermittlung von Wissensbeständen zwischen den Generationen häufig nicht mehr von den Älteren zu den Jüngeren statt, sondern verläuft partiell umgekehrt, im Rahmen einer 'retroaktiven Sozialisation'. Das Besondere des Generationenverhältnisses konstituierte sich zumindest anfangs noch aus seiner anfänglichen Asymmetrie der Beziehungsstruktur und liegt in der sozio-kulturellen Tatsache begründet, dass es sich bei der nachwachsenden "jungen" Generation um "Kulturneulinge" handelt, die einen von der Erwachsenengeneration vorgegebenen sozio-kulturellen Möglichkeitsraum (in der Form von vorhandenen Kultur- und Wissensbeständen) vorfinden, den sie sich in der Regel durch eine personal vermittelte Repräsentation erst aneignen müssen, bevor sie ihn aktiv mitgestalten und umgestalten können.⁵³⁵ Daraufhin stand auch die Person des Lehrenden in der Vergangenheit noch für exklusives Wissen und Erfahrungsvorsprung und fungierte gleichsam als 'Gatekeeper' zur Erwachsenenwelt.

Die pädagogisch bedeutsamen Wechselwirkungen zwischen den Generationen werden nun brüchig. Die Gleichaltrigengruppe (peer-group) ist kein

⁵³⁴ Herzog (2002), 565.

⁵³⁵ Vgl. hierzu Giesecke (1996), 86ff.

Experimentierfeld mehr mit Blick auf die biographische Zukunft, kein pädagogisch sinnvolles 'psychisches Moratorium', in dem Fehlverhalten als Probehandeln weitgehend zu tolerieren ist, sondern sie ist eine auf unbestimmte Dauer gestellte gesellschaftliche Isolation - teils selbst gewählt, teils gesellschaftlich erzwungen. Die dominanten und anonymen Sozialisationswirkungen der Gleichaltrigengruppen gewinnen, vermittelt über ausgedehnte Wissensbestände und changierende Modephänomene in Freizeit- und Konsumerfahrungen an Relevanz,⁵³⁶ die sich gleichsam von pädagogisch-intentionalen Strategien der Vermittlung distanzieren:

"Die in der Gleichaltrigengruppe ablaufende Sozialisation ist nicht arbeits-, sondern freizeitorientiert, enthält keine nennenswerte biographische und gesellschaftliche Zukunftsperspektive und demzufolge kein historisches Bewußtsein, sondern gliedert das Leben in eine Summe immer gleicher Gegenwärtigkeiten. Sie überschreitet die familiären Rollen kaum und bleibt befangen in sozialer und emotionaler Unmittelbarkeit, desinteressiert an den Regeln und Institutionen großgesellschaftlicher Organisationen."⁵³⁷

Die Separierung der Generationen hat damit eine neue Qualität bekommen. Dabei wird der Status des Lehrenden als "personifizierter Wissensspeicher"⁵³⁸ und Vorbildfunktion zusehends relativiert; dies zwingt zu einer Re-definition seiner Position. Innerhalb eines sich rasant mehrenden kulturellen Wissensangebots und der gewachsenen Möglichkeitshorizonte mit seinen Optionalitäten und Deutungsrepertoires werden Teilhabenerfahrungen unter dem Signum einer Zunahme an kultureller Reflexivität immer schon getragen, thematisiert und kommentiert vor lebensweltlicher Erfahrung.⁵³⁹ Mit anderen Worten: "Der Blick hinter den Vorhang ist - metaphorisch gesprochen - allen möglich geworden"⁵⁴⁰ und damit stellt die

⁵³⁶ Diese sind "abhängig von strukturalen Überformungen und ... heutzutage zwar stets Bestandteil einer mehr oder weniger medial gesteuerten Konsum-, Werbe- und Warengesellschaft, die einer Reihe von Systemzwängen unterliegt. Dennoch transzendiert Mode in den Formen der konstruktiven Selbsttätigkeit und der grassierenden Stilisierung und Selbstinszenierungspraktiken immer auch den unmittelbaren funktionalen Nutzen des Waren- und Gebrauchswertes im Alltagsleben und geht so gesehen nicht vollständig in warenästhetischen Entfremdungsphänomenen auf" (Ferchhoff/Neubauer (1997), 95).

⁵³⁷ Giesecke (1996), 96.

⁵³⁸ Helsper (2000), 49.

⁵³⁹ Vgl. Ziehe (1996) 117ff.

⁵⁴⁰ Ziehe (1999), 931.

moderne Kultur ein Hintergrundwissen zur Verfügung, das von der Erwartung der *Machbarkeit* getragen ist:

"Unsere Kultur stellt uns vermehrt ein Wissen zur Verfügung, mit dem wir uns, fast wie mit einer Videokamera, selbst beobachten, abbilden, thematisieren und kommentieren können. In Bezug auf uns selbst stehen immer mehr sekundäre Erfahrungen zur Verfügung, also solche, die ich nur noch vermittelt mache, und die den eigenen, primären Erfahrungen tendenziell immer schon voraus sind. Auch Kinder und Jugendliche sind heutzutage in diese Möglichkeit reflexiven Wissens schon miteinbezogen. Sie haben im übertragenden Sinne alle ... ihr Medienpaket über sich selbst im Kopf."⁵⁴¹

Vor einem solchen, einem permanenten Zugriff ermöglichenden, kulturellen Angebot zu stehen bedeutet einerseits eine Erweiterung der Möglichkeit für Lebensentwürfe, erzeugt andererseits aber auch komplexe Entscheidungszwänge, die nicht selten kulturelle Suchbewegungen - auch gefasst als Subjektivierung, Ontologisierung und Potenzierung - hervorrufen.⁵⁴²

"Man könnte dann sagen, im Alltagswissen Jugendlicher ist sowohl Inklusion als auch Exklusion repräsentiert: *Inklusion*, also Einbezogenheit, durch die Erosion der Generationengrenzen, mit dem Effekt einer gewissen Früherwachsenheit; *Exklusion*, also Ausgegrenztsein, durch den sozio-ökonomischen Zukunftsengpaß, der gewissermaßen seinen Schatten in Form destrukturierend-infantilisierender Wirkungen vorauswirft. Beides passiert gleichzeitig und die gegenläufigen Effekte schieben sich ineinander - 'unstrukturierte Früherwachsenheit' könnte man es nennen."⁵⁴³

Es wurde deutlich, dass der Autoritätsverlust wissenschaftlichen bzw. curricularisierten Wissens mit einer Aufwertung der Subjekte im Sinne einer Selbstermächtigung einhergeht, die sich diesem Wissen nähern und die diesem gegenüber ein Eigenrecht beanspruchen. Pädagogisch Handelnde sehen sich zudem mit einer Klientel konfrontiert, die über vielfältiges, wenn auch häufig rudimentäres oder punktuelles Wissen verfügt, das sie auch formulieren kann. Dabei gilt es nun nicht unbedingt ein (womöglich

⁵⁴¹ Ziehe (1996), 118.

⁵⁴² Vgl. Ziehe (1996), 126ff.

⁵⁴³ Ziehe (1996), 143.

veraltetes) Wissen gegen ein anderes auszutauschen oder ein unvollständig angeeignetes durch ein systematisch beherrschtes zu komplettieren. Vielmehr sind Formen eines Nebeneinanders von oder eines Zuwachses an punktuell Wissen zu beobachten, die nicht nur auf eine geschwächte Intensität des Unterrichts zurückzuführen sind, sondern Ansätze einer Anerkennung von Pluralisierung. Deshalb wird häufig weniger eine Vervollkommnung zum Lehrziel erhoben, sondern eine Art Verfügungskompetenz (über teilbeherrschtes Wissen) - manchmal auch gegen den Wunsch der Teilnehmenden.

In dem Maße, in dem das 'Pädagogische' gesellschaftlich nicht nur über die Grenzen seiner altersspezifischen Halbierung, sondern über den Radius etablierter pädagogischer Institutionen und über die Institutionen überhaupt hinaus grassiert und eine Reihe unterschiedlicher institutioneller Mischformen und Gemengelagen mit anderen Bereichen eingeht, büßt es seinen gesellschaftlich gleichsam exterritorialen - im Sinne eines institutionellen Schonraums und einer Gegenwelt - und exklusiven, mit Monopolheitsansprüchen verknüpften Ort, ein. Mit der dadurch bewirkten Öffnung pädagogisch definierbarer Grenzen verliert der explizit pädagogische Raum mit seinem explizit pädagogischem Wissen seine offenbar klaren Konturen, mit der Folge, dass die Entwicklung des 'Pädagogischen' zu einer gesellschaftlichen 'Wert-Sphäre' mit Prozessen einer eigentümlichen Entpädagogisierung pädagogischer Institutionen - einem tendenziellen Zurückdrängen pädagogischer Denk- und Handlungsmuster - parallel läuft:

"Mit der gesellschaftlichen Zerstreuung und damit innergesellschaftlichen Existenz des 'Pädagogischen' sind an die Stelle des - systematisch gesehen - einen pädagogischen Orts, an dem das 'Pädagogische' als exzentrischer Pol der Gesellschaft Gestalt gewonnen hat, viele Orte getreten, in die das 'Pädagogische' sich verbreitet. Es hat sich dezentralisiert. Und damit existiert die Einheit des 'Pädagogischen' nur noch als Horizont einer kulturell-pädagogischen Sphäre. Sie stellt keinen eigenständigen sozialen Raum dar. In der sozialen Realität findet man das 'Pädagogische' vielmehr in unterschiedlichen Gestalten vor, die aus den jeweils besonderen Interes-

sen, Erfahrungen, Orientierungen und Mitteln der Felder resultieren, die das 'Pädagogische' in eigener Regie veranstalten."⁵⁴⁴

Infolge eines dezentralisierten Feldes der 'Ware Bildung' erwächst pädagogischem Handeln im eigenen Feld somit ernsthafte Konkurrenz - insbesondere deshalb, weil dem pädagogischen Feld sowohl außerhalb traditioneller pädagogischer Institutionen auf Grund der greifenden Möglichkeiten massenmedialer und multimedialer Vermittlungsleistungen als auch der personenunabhängig technischen Reproduzierbarkeit von Lehr-Lern-Situationen, eine enorme, noch kaum voll ausgeschöpfte Reichweite und gesellschaftliche Akzeptanz beigemessen wird.

Die pädagogische Profession - immerhin nur (noch) *eine* von mehreren möglichen Verkörperungen pädagogischer Praxis - wird dadurch sowohl in bezug auf ihre Aufgaben und Funktionen als auch im Hinblick auf das bisherige Selbstverständnis vor neue Herausforderungen gestellt, auch wenn diese im Prozess der Universalisierung des 'Pädagogischen' selber noch einmal expandieren. Um so wichtiger wird es, in einer sich anonymisierenden globalisierten Moderne das Besondere pädagogischer Professionen gegenüber diesen neuen Formen, in denen das 'Pädagogische' - wesentlich unter dem Einfluss von Ökonomie und Markt - gesellschaftliche Gestalt und Einfluss gewinnt, professionstheoretisch auf einen Begriff zu bringen, zu kultivieren und deren Differenzen gegenüber anderen konkurrierenden Formen pädagogischen Denkens und Handelns als Leitlinie der Professionsentwicklung zu nutzen:

"War für die Pädagogisierungsdebatte die Differenz Pädagogik - Gesellschaft/Lebenswelt grundlegend, so tritt vor dem Hintergrund empirischer Untersuchungen zur Entwicklung der Pädagogik eine neue Differenz in den Mittelpunkt, nämlich die zwischen pädagogischen Erziehungs-, Bildungs- und Lernverhältnissen einerseits sowie zwischen gesellschaftlichen Erziehungs-, Bildungs- und Lernverhältnissen andererseits. ... Beide Bereiche, Felder sind empirisch indes nicht scharf voneinander abgegrenzt, die Grenzen sind eher fließend und durchlässig."⁵⁴⁵

⁵⁴⁴ Kade/Lüders/Hornstein (1991), 59.

⁵⁴⁵ Lüders/Kade/Hornstein (1998), 213.

Wenn also die Bildung des Subjekts die Existenz pädagogischer Arrangements zu ihrer Bedingung hat, und Vermittlungsleistungen in der Moderne zu den zentralen Reproduktionsmechanismen gerechnet werden, dann impliziert das, dass Vermittlung selbst zum Ort gesellschaftlicher Produktion avanciert.

Die Leitfrage, die uns beschäftigt, lautet daher: welche Zukunft hat eine Pädagogik, die sich zum einen durch eine Diskussion um den Auflösungsprozess pädagogischer Handlungsentwürfe bzw. Trends und Suchbewegungen auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft⁵⁴⁶ selbst ins Abseits der bestenfalls zu Allgemeinheiten fähigen Diskursformen stellt und sich zum anderen den immer stärker äussernden Marktimperativen gegenüber sieht. Und: welche Konsequenzen resultieren daraus für die Debatte um pädagogische Professionalisierung?

4.2 Pädagogisches System und Adressaten

Die vorangegangenen Überlegungen zur 'Systembildung des Pädagogischen' sind mit allen Vorläufigkeiten eines hypothetischen Entwurfs behaftet. Sie sind kaum mehr als ein Versuch, unter Rückgriff auf Elemente der gegenwärtig weithin disziplinübergreifend - keineswegs unisono - diskutierten Theorie selbstreferenzieller und selbstreproduktiver geschlossener (autopoietischer) Systeme, eine nicht professions- und institutionsorientierte Perspektive zur Analyse der sich in der Moderne entwickelnden Pädagogik zu skizzieren.

Mit dieser methodisch noch auszuarbeitenden und zu überprüfenden Theorieskizze wollen wir nun versuchen, einige Tendenzen in der Entwicklung des 'Pädagogischen' zu bündeln und gleichsam auf das Niveau von evolutionären Trends hochzurechnen. Keineswegs besteht der Anspruch, ein

⁵⁴⁶ Vgl. hierzu Lenzen (1991), 109ff.

ausreichend detailliertes und differenziertes Gesamtbild des 'Pädagogischen' unter systemischen Aspekten zu zeichnen.

Im Folgenden werden wir zunächst die mit dem Aneignungskonzept verknüpfte Theorieperspektive, deren Leitdifferenz die von Bildungsinstitution und Bildungssubjekt ist, in einer kurzen Skizze verorten, bevor in einem zweiten Teil die Partizipation an organisierten Bildungsangeboten aus der Aneignungsperspektive analysiert wird.⁵⁴⁷ Es ist davon auszugehen, dass die Subjekte keineswegs als passive, manipulierbare Opfer der Bildungs-offerten zu denken sind, sondern als handelnde Subjekte agieren, die sich diese in aktiven Auseinandersetzungsprozessen eigensinnig und selbständig aneignen. Nicht außer Acht zu lassen ist vor allem der komplexe soziale Charakter pädagogischer Situationen, denn als Sozialsystem geht Unterricht weit über das hinaus, was der Individualbezug in der herkömmlichen Didaktik thematisiert. Im Mittelpunkt steht die These, dass sich Bildungsangebote in der 'reflexiven Moderne' von der Form einer (pädagogischen) Institution, die Bildungs- und Lernprozesse initiiert, unterstützt und begleitet, zu einer komplexen Infrastruktur subjektiver Lebensführung entwickeln.

Der Erkenntnisgewinn einer verstärkten Zugänglichkeit von Bildung und deren Etablierung im personalen Deutungshorizont der Subjekte, eingebunden in ihre je spezifisch subjektive Lebenspraxis korrespondiert gleichzeitig mit einem gesunkenen Wertverlust des mit diesem Habitus verbundenen 'Kulturkapitals', so dass nunmehr festzustellen ist, dass einmal erworbenes 'kulturelles Kapitel' nur noch *bedingt* als symbolische Handlungsressource im Kampf um aktuelle Berufsfelder und Erwerbsstellen genutzt werden kann.

Wir können vermuten, dass ebenso wie der Erwerb auch der Besitz dieses Kapitals seine einstige Relevanz - die ihm immerhin seit der Aufklärung

⁵⁴⁷ Die Ausführungen werden mit Argumenten einer durch Sigrid Nolda (1997) durchgeführten empirischen Studie zu Interaktion und Diskurs in Veranstaltungen der okkasionellen Erwachsenenbildung gestützt.

zugeschriebene, in den 1960er Jahren beschworene Funktionsbestimmung öffentlich kontrollierbarer Verteilung sozialer Chancen - verloren hat.

Der Verlust dieser Zuweisungsfunktion gewinnt in den unterschiedlichen Hierarchiestufen des Bildungssystems seine ganz speziellen Ausprägungen und beeinflusst die pädagogische Situation maßgeblich in ihren Teilbereichen. Wir werden daher in einem dritten Argumentationsschritt anhand der strukturellen Entkopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem zu prüfen haben, was dies für die Autoritätsverhältnisse zwischen Lehrenden/Ausbildern und Lernenden/Auszubildenden sowie für die Lernbereitschaft und das Berufswahlverhalten der nachwachsenden Generation zur Folge hat.

4.2.1 Hiatus zwischen Vermittlung und Aneignung

Die 'Entgrenzung' des pädagogischen Feldes relativiert die Bedeutung der pädagogischen Strukturierung von Vermittlung und Aneignung und bringt sie in Konkurrenz zu anderen sich entwickelnden Formen pädagogischer Vermittlung. Je mehr die Pädagogik expandiert, desto offener, fragiler und beweglicher wird der mit ihren Einrichtungen verknüpfte Möglichkeitsraum, desto weniger können implizite vermittlungstheoretische Verträge naiver, fortschrittsgläubiger 'Wissenschaftspopularisierung' und deren kategorialer Vergewisserung im Sinne eines Prinzips der unveränderten Transmission von der Ebene wissenschaftlicher Aussagen auf den Wissensempfänger - also von einem sozial vorkonstruierten Zusammenhang zwischen Vermittlung und Aneignung - vorausgesetzt werden. Sie multiplizieren sich und lassen sich - da sie ihre Plausibilität von ihren immer schon mitgedachten Voraussetzungen her verloren haben - auch als Leitidee pädagogischer Veranstaltungen nicht mehr als einen in sich einheitlichen Bezugspunkt konstituieren.

Deren Auflösung und der damit einhergehende Verlust eines universalen Adressatenbezugs haben zur Folge, dass das Verhältnis von pädagogi-

scher Institution und Adressat immer weniger gesellschaftlich determinierbar ist. Auf diese Weise wird die Interdependenz von pädagogischer Theorie, ihren Trägern und der pädagogischer Praxis variabel gesetzt. Deren Logik resultiert aus einer situations- und kontextspezifischen Aneignungslogik. Die 'Systembildung des Pädagogischen' - so die These - potenziert die Distanz zwischen dem 'Pädagogischen' und seinen (individualisierten) Adressaten.

In der gleichsam vortextuellen Selbstbeschreibung gewann die Pädagogik ihr Selbstbewusstsein über den operativen Bezug auf die Bildung ihrer Adressaten. Das bildungsorientierte Verständnis der Pädagogik ging von einer Rationalität individueller Aneignung aus, die im Einklang mit der pädagogischen Intentionalität stand. Das Lehren implizierte das Lernen als die ihm komplementäre Aktivität. Diese Legitimität war gleichsam Kürzel für die Anschlussfähigkeit pädagogischer Operationen an die Lebenswelt der Adressaten außerhalb pädagogischer Interaktionen. Aneignungsprozesse, gedacht als die bei Vermittlungsoperationen mitzudenkenden, gleichsam mitlaufenden Bedeutungselemente komplementärer Operationen auf Seiten der Adressaten des pädagogischen Systems - ohne aber dass die Systemreproduktion von den Aneignungsoperationen der Adressaten abhinge -, brauchten so lange nicht eigens in Differenz zur Wissensvermittlung thematisiert werden, insofern die Aneignung des Vermittelten selbstverständlich gewährleistet war und dieses Verhältnis als einigermassen plausibel unterstellt werden konnte.

Das Kennzeichen solcher pädagogischen Verhältnisse implizierte, dass Aneignung gegenüber Wissensvermittlung nicht eigens als Thema hervortritt. Sie verläuft normativ, im Einklang und gleichsam synchron mit der Wissensvermittlung, als deren andere Seite. Diese galt vor allem dadurch, dass die Pädagogik und ihre Adressaten durch ein geteiltes soziokulturelles Milieu verbunden waren:

"Soziale Exklusion war somit eine Bedingung dafür, daß auf der Seite der Adressaten dieselben Bildungsmotive und Interessen bestanden wie auf der Seite der Pädagogik. Auch war damit die Wahrscheinlichkeit erzeugt, daß die Adressaten über die kognitiven Kompetenzen verfügten, die vom zu vermittelnden Wissen vorausgesetzt waren. Die Konzepte der pädagogischen Provinz, von Pädagogik als Gegenwelt oder als Schonraum haben die Funktion, die für pädagogisches Handeln notwendige Fiktion der Überbrückung einer Kluft zwischen Wissensvermittlung und Aneignung unter gesellschaftlichen Bedingungen zu erzeugen und zu stabilisieren, unter denen es eher unwahrscheinlich ist, daß die pädagogischen Ziele mit den Interessen der Adressaten kompatibel sind."⁵⁴⁸

Zu denken ist etwa an die Schule und die aus der Generationendifferenz und den tradierten Autoritätsverständnissen abgeleiteten Legitimitätsprämissen und Ansprüchen, die Lehrinhalte für die Adressaten verbindlich zu machen, das heißt die Verbindung von Wissen und Person nicht der Willkür individueller Aneignung zu überlassen. Dies war so lange möglich, wie gesellschaftlich, also der pädagogischen Praxis vorausgehend, eine soziale oder kulturelle (normative) Vorvermittlung von Aneignung und Vermittlung bestand. Solche Selbstverständlichkeitsverluste der Legitimation pädagogischen Handelns durch die Rückendeckung des Allgemeinkulturellen und des normativ Selbstverständlichen als symbolische Realität - die wir in Anlehnung an Thomas Ziehe als erodierende "Gratisproduktion"⁵⁴⁹ bezeichnen - müssen in modernen Gesellschaften einkalkuliert werden:

"Denn unter dem Dach des vergesellschafteten Allgemeinen leben wir gleichzeitig in *Partialwelten*, die es möglich machen, die allgemeinen Themen gleichwohl in strikt milieu- und gruppenbezogener Perspektive zu deuten und zu bewerten. ... Das heißt, der *Perspektivismus* der Wahrnehmungen und Thematisierungen spitzt sich zu. Er kann sich zuspitzen ... weil die Selbstverständlichkeitszonen des Alltagswissens schrumpfen. Sie stehen nun in erstaunlichem Maße zur Disposition. ... So wird das Alltagswissen zugleich *verallgemeinert* und *verbesondert* [Hervorgehoben; K.S.]."⁵⁵⁰

Das hat zur Folge, dass konsensuelle Bereiche in einer sich pluralisierenden und sich individualisierenden Gesellschaft auflösen. Lehrende und

⁵⁴⁸ Kade (1997), 55.

⁵⁴⁹ Vgl. hierzu Ziehe (1996), 81ff.

⁵⁵⁰ Ziehe (1996), 140.

Adressaten sind sich in sozialer, kultureller und psychischer Hinsicht immer unähnlicher geworden. Das Ausmaß an Gemeinsamkeiten ist geringer geworden und muss dementsprechend oft erst gesucht und hergestellt werden. Dieses impliziert eine Umorientierung von einem befehls- und unterordnungs- zu einem aushandlungsorientiertem Umgang miteinander. Fachinhalte öffnen sich durch gesteigerte Partizipationsmöglichkeiten ihrer Klientel von einem fixierten festgelegten Kanon zum flexibilisierten Angebot. In der Perspektive pädagogisch Handelnder erzeugt dies im Besonderen im schulischen Kontext, aber darüber hinaus auch in anderen pädagogischen Praxisfeldern, einen enormen 'Anstrengungszuwachs':

"Die Tendenz zur Flexibilisierung, zur Öffnung, zu Wahlmöglichkeiten in den neueren 'Rahmenplänen', die Entwicklung vom festgeschriebenen Kanon ... zum flexiblen Angebot und zur Wahlmöglichkeit eröffnet für die Lehrer(innen) und für die Schüler(innen) die Option, sich an der Auswahl von Inhalten und an der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen, was aber zugleich gesteigerte Anforderungen insbesondere an die Lehrer(innen) erzeugt, die jetzt in vielfältigen Abstimmungsprozessen mit ihren Schüler(innen), ständig befragbar und unter Begründungspflicht, die Entscheidung für Inhalte legitimieren müssen."⁵⁵¹

Die Etablierung einer grundsätzlichen, aus eigener Kraft generierten Begründungspflichtigkeit - ohne Regress auf den kulturell präsenten Sinn der früheren 'Gratisproduktion' -, den pädagogischen Entwertungsschüben zu begegnen und Möglichkeiten für Sinn- und Motivfindung erst einmal erlebbar zu machen, geben gerade dem Lehrerberuf und auch anderen vermittelnden Tätigkeiten heute ihre ganz spezifische Strapaze. Der pädagogisch Handelnde, aus seiner 'kulturellen Gussform' entlassen, muss nun in eigentätiger Regie seiner Gestalt Kontur geben, indem er als Ausgestalter einer verloren gegangenen Form in selbstverantwortlicher Manier ein Arbeitsbündnis mit seinen Adressaten generiert. Dadurch steht er seiner Klientel aber auch schutzloser, angreifbarer und legitimationsbedürftiger gegenüber. Und dieses steht sicherlich in engem Konnex zum bekannten "Burn-out-Syndrom" als einem Phänomen, dass vornehmlich in der ge-

⁵⁵¹ Helsper (2000), 48.

genwärtigen pädagogischen Berufspraxis anzutreffen ist und sich aus emotionaler Erschöpfung, Dehumanisierung und einem Gefühl reduzierter Leistungsfähigkeit in Arbeitsprozessen zusammensetzt:

"Denn er oder sie muß *Produzent* sein, muß Plausibilität, Motivation, Bedeutsamkeit immer erst erzeugen, muß im Grunde Kulturarbeit und Beziehungsarbeit leisten. Wohingegen der Lehrertypus der 'alten Schule' weit mehr *Repräsentant* war, also ein auratisch gestütztes Erwachsenen- und Funktionsbild immer schon im Rücken hatte. Der Lehrer der 'alten Schule' konnte in viel höherem Maße auf kulturelle Selbstverständlichkeiten rekurrieren. Er oder sie schlug sich selbstverständlich mit Generations- und Pubertätskonflikten herum, aber noch nicht mit der Erosion kultureller Selbstverständlichkeiten, wie sie uns heute geläufig geworden ist. Die 'alte' Konfliktlage wurde deshalb auch personalisiert. Die 'neue' Konfliktlage ist kaum personalisierbar (fast alle Schüler sehen ein, daß der Lehrer 'auch nichts dafür kann'). In diesem Sinne Produzent sein zu müssen, der allererst eine *kulturelle Plausibilitätsbasis* zu schaffen hat ... bedeutet, 'immer wieder von vorn anfangen' zu müssen."⁵⁵²

So geht die Herausbildung des pädagogischen Systems mit einer Autonomisierung der biographisch gesteuerten Aneignungsoperationen seiner Adressaten einher, das heißt ihrer Formung als Selbstverbesserungssubjekte, einer Entwicklung, die nicht Resultat der Pädagogik, sondern der universellen Etablierung von Wissensfiguren ist. Mit der 'Systembildung des Pädagogischen' steigert sich nicht nur deren Autonomie, sondern auch die ihrer Adressaten. Die Wissensvermittlung koppelt sich daher vollständig von der Aneignung ab. Damit findet eine Verlagerung der Verantwortung von Anbieter- zur Aneignungsseite, von der Pädagogik zu ihren Adressaten statt. Sie sind es, die - paradoxerweise - die Resultate des pädagogischen Handelns bestimmen.

Dieser Duktus, in der pädagogischen Praxis auch diskutiert unter dem Phänomen der 'Teilnehmerorientierung', steht dafür, dass das Vorwissen, die Lernfähigkeit und die Sicht der Lernenden zum Maßstab vor allem für die nachschulische Bildungsarbeit erhoben werden. Dabei wird den Bildungssubjekten generell ein aktiver und dominanter Part im Rahmen didaktischen Handelns zuerkannt. Über die Unterscheidung von Vermitteln

⁵⁵² Ziehe (1999), 932.

und Aneignen konstituiert sich daher das Verhältnis des pädagogischen Systems zu seinen Adressaten nicht als Einheit, sondern als Differenz von Systemen, nämlich von pädagogischem und biographischem System:

"Die Systembildung des Pädagogischen setzt diese Verselbständigung der Aneignung gegenüber der Vermittlung voraus, und sie ist zugleich eine Reaktion auf eine solche Entwicklung, insofern nämlich, als das Pädagogische durch seine Systembildung sich von dem Anspruch befreit, durch seine Vermittlungsoperationen die Aneignungsoptionen der Adressaten bestimmen zu wollen. Wenn das pädagogische System sich in seinen Vermittlungsoperationen nur noch auf sich selbst bezieht, gerade auch indem diese sich auf den Teilnehmer richten, dann hat sich das viel erörterte Problem des Technologiedefizits gewissermaßen von selbst erledigt. Die Vermittlung von Wissen im pädagogischen System wird indifferent gegenüber dessen Aneignung. Solange nur überhaupt etwas angeeignet wird, gleichgültig was, kann von Wissensvermittlung gesprochen werden und reproduziert sich die Pädagogik als Vermittlungssystem. Die lose Kopplung von Vermittlung und Aneignung ermöglicht eine gegenseitige Stabilisierung durch Indifferenz."⁵⁵³

Pädagogische Vermittlungs- und Aneignungsoptionen gehören zu unterschiedlichen Referenzsystemen. Sie sind für einander nicht erreichbar, sondern kontingent. Es bilden sich eine autonom operierende pädagogische Selbstreferenz heraus, die sich auf den Code 'vermittelbar/nicht-vermittelbar' zusammenzieht sowie eine autonom als Aneignen operierende Selbstreferenz der Adressaten. Insofern diese Autonomisierung des Pädagogischen, die Entkopplung pädagogischer Selbstreferenz von der mit Bildung verknüpften Schematisierung und die Umstellung auf den Systemcode 'vermittelbar/nicht-vermittelbar' den Dual 'Vermitteln/Aneignen' voraussetzt, geht seine Systembildung mit der Entwicklung einher, die als Wiedereinbau von binären Schemata in die frei operierende Selbstreferenz beschrieben werden kann:

"Ihr Erfolgskriterium haben die Vermittlungsoperationen des pädagogischen Systems in diesem Fall nicht in ihrer Intentionalität, damit außerhalb ihres Einflusses in der Welt der Adressaten. Ihr Kriterium sind sie selber, insofern die Reproduktion des pädagogischen von der Fortsetzbarkeit der Vermittlungsoperationen ab-

⁵⁵³ Kade (1997), 57.

hängt. Und diese ist gewährleistet, solange das pädagogische System immer wieder Teilnehmer findet, d.h., seine Adressaten sich immer wieder zu seinen Teilnehmern machen (lassen)."⁵⁵⁴

Dabei kann das pädagogische System seine Operationen nur auf die äußere Seite seiner Adressaten, auf sie als Teilnehmer, richten. Was die Adressaten des pädagogischen Systems aus ihrer Teilnahme machen, was sie lernen, was sie sich aneignen, wie sie das pädagogische System nutzen, von all dem wissen nur sie und all das fällt in ihren alleinigen Verantwortungsbereich. Vermittlungsoperationen machen (lediglich) Angebote zur Aneignung, mit der demgegenüber eine für das psychische System spezifische Operation bezeichnet wird, die vor allem biographisch synthetisiert wird. Sie eröffnen lediglich Möglichkeitsräume, geben aber keine spezifische Aneignungsrichtung mehr vor. So wird heute nicht nur die Erwachsenenbildung und die Sozialpädagogik, sondern etwa auch die Schule von ihren "Teilnehmern" vielfach - soweit nicht Selektion kanalisierend wirkt - als komplexes Angebot genutzt, zu dem sie sich auf je individuelle Weise selektiv und kontingent verhalten können.

Über die in der Figur des Teilnehmers laufende strukturelle Kopplung von pädagogischem und psychischem System werden beide Systeme für ihre jeweiligen Operationen resonanzbereit und irritierbar. Diese Irritationen können 'Perturbationen' sein, aber auch Bildungsprozesse der Adressaten ermöglichen oder zu Innovationen im pädagogischen System führen, etwa in Form von Programmen, von Erziehungs- und Bildungstheorien oder methodischen Konzepten. Der Teilnehmer ist also die vom pädagogischen System erzeugte Figur, durch die eine gegenseitige Irritation bzw. Irritierbarkeit von pädagogischem System und Adressaten innerhalb des pädagogischen Systems institutionalisiert ist. Dieses 're-entry' des ausgeschlossenen psychischen Systems in das pädagogische System ist zugleich die Art und Weise, in der das Individuum als Subjekt anerkannt wird. Das pädagogische System ist dann in seinen Operationen auf die

⁵⁵⁴ Kade (1997), 58.

Adressaten als Individuen bezogen, hat sie aber als Bezugspunkte, die außerhalb seiner Reichweite liegen.

Nach dem Ende eines, die pädagogischen Interaktionen transzendierenden, Bildungskanons wird also den Individuen zugemutet, die Anschlussfähigkeit des vermittelten Wissens an ihre Biographie außerhalb der Interaktion selbst zu organisieren, damit die pädagogische Interaktion für sie nicht bloße Episode bleibt. Die Selbstorganisationszumutung an die Individuen ist der Pädagogik nicht nur vorausgesetzt, sondern sie wird durch die Systembildung noch einmal reproduziert und verstärkt. Sie führt nicht nur zu einer Koevolution von Vermittlung und Aneignung, zu einer positiv zu interpretierenden Autonomie auf beiden Seiten, der des pädagogischen Systems und der seiner Adressaten, sondern auch zur (gesellschaftlichen) Zumutung, sich unter diesen Bedingungen zu reproduzieren:

"Die Biographie wird reversibel, immer wieder von neuem beginnbar und damit zu einem unabschließbarem Projekt individueller Selbstbestimmung, das sich in seinem Konstruktionscharakter in der immer radikaleren Abschaffung der Herrschaft der Vergangenheit über die Zukunft vollzieht."⁵⁵⁵

Durch die Autonomie der Aneignungsoptionen biographischer Subjekte vollzieht sich die Einlösung der mit dem Bildungsgedanken verbundenen Prinzipien der Selbstschöpfung und Selbstvervollkommnung im Sinne einer neuen Stufe gesellschaftlicher Formierung des Selbst, das unter dem Anspruch kontinuierlicher Selbstverbesserung steht. Dieser Prozess verweist auf die erfolgreiche Vermittlung der formalen Voraussetzungen des Aneignungsprozesses. Der Wandel, unter dem Subjektbildung stattfindet, scheint vollzogen.

Die Pädagogik sieht sich nun der erfolgreichen Installation der formalen Aneignungsprozesse gegenüber und hilft den Prozess der Subjektbildung von pädagogischen Institutionen freizusetzen. Die "Moderne, die mit dem

⁵⁵⁵ Kade/Seitter (1996), 310.

Anspruch der Selbstermächtigung des Subjekts angetreten ist, löst ihr Versprechen ein",⁵⁵⁶ in dem mit der

"... *Herauslösung* aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge ..., *Verlust von traditionellen Sicherheiten* ... im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen"⁵⁵⁷

die strukturellen Voraussetzungen des utopischen Projekts der Subjektwerdung geschaffen werden. Die individuelle Einlösung dieser Subjektansprüche vollzieht sich indes jedoch widersprüchlich. Folglich hat die Emanzipation des Bildungsmotivs aus der Umklammerung pädagogischer Intentionen ihren Preis. An die Stelle der alten Abhängigkeiten treten die formalen Optionen und existentiellen Risiken der Marktgesellschaft. Das bedeutet, dass Subjektbildung in der 'reflexiven Moderne' nur noch institutionenabhängig zu denken ist. Die Annahme einer ehemals prästabilisierten Bindung zwischen Bildungsinstitution und ihren Adressaten transformiert zu einer paradoxen Entkopplung von Institutions- und Subjektbezug, bei gleichzeitig wachsender Institutionenabhängigkeit individueller Lebensführung.

Zugleich schwindet der Modus intentional gesteuerter Strukturierung von Aneignungsprozessen. Die unkontrollierbare, nicht zurechenbare pädagogische Strukturierung individueller Lebensführung wächst gerade auch noch einmal unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens. Statt Erfahrungen gesellschaftlicher Ungewissheit und Unsicherheit zu absorbieren und in Subjektbildung zu transformieren, wird das 'Pädagogische' zum Produzenten neuer Risiken. Diese ergeben sich einerseits aus der Abhängigkeit vom pädagogischen System, zum anderen aus der Pluralität von nur noch systemisch, aber nicht mehr normativ integrierten pädagogischen Angeboten, deren Bewältigung den Adressaten als individuell zu erbringende Leistung zugemutet wird:

⁵⁵⁶ Beck/Beck-Gernsheim (1994), 20.

⁵⁵⁷ Beck (1986), 206.

"Pädagogisches Handeln geschieht damit im Modus des Risikos. Das pädagogische System bringt Unsicherheits- und Risikoerfahrungen mit hervor, aber es hat keine Sprache dafür. Es hat einen Hang zur Selbstberuhigung, ist an der Stabilität und an der Fortsetzbarkeit seiner Vermittlungsoperationen interessiert."⁵⁵⁸

Es wäre jedoch frivol und naiv, darin für die Beteiligten und Betroffenen allein nur *neue Chancen* zu erkennen. Wir können mutmaßen, dass für manche die Aufforderung zu permanentem Lernen, die Unumgänglichkeit, immer neue Erfahrungen und Optionen vorgeführt zu bekommen, die Verflüssigung der Zuständigkeiten und die Relativierung der Standpunkte zu neuen *Belastungen* und *Überforderungen* führen. Der Umgang mit neuer, durch die 'Systembildung des Pädagogischen' erst erzeugter Unsicherheit und wachsenden Kontingenz der Aneignung wird daher zu einem Anspruch, dem sich die pädagogische Profession zu stellen hat.

Was jedoch zunächst fehlt, sind genaue Deskriptoren des Umgangs mit Problemen der Destabilisierung und Kontingenz, der Individualisierung und Pluralisierung in den Bildungsveranstaltungen selbst. Solche Darstellungen können evaluativ als Überprüfung von didaktischen Konzepten dienen. Sie können sich entweder am Modernisierungskonzept etwa in kompensatorischer Intention ausrichten oder auch Modernisierung als Mechanismus aufdecken, wie er in gegenwärtige Bildungsveranstaltungen eindringt. Letzteres bedeutet in unserem Fall eine Umkehrung der vorherrschenden Perspektive, Modernisierung nicht als Reflexionsgegenstand von Bildungsveranstaltungen zu begreifen, sondern Bildungsangebote als Objekt einer an den Ausdrucksformen von Modernisierung interessierten Beobachtung.

Die Frage, auf die eine Antwort gesucht wird, lautet demnach: wie gehen die Beteiligten im praktischen Vollzug an Veranstaltungen der organisierten Bildung im Lehr-Lernprozess mit Unverbindlichkeit und Autoritätsverlust von Institutionen und Lehrenden, aber auch mit dem von Wissen und

⁵⁵⁸ Kade (1997), 64f.

Bildung um; und wie stellen sie sich dabei als Individuum (personale Systeme) und Gruppe (soziale Systeme) dar?

Wir können vermuten, dass die aus der Unterrichtssituation hervorgehenden Widersprüche und Ungewissheiten des Handelns die pädagogische Profession zu Strategien der Komplexitätsreduktion nötigen.

Im Folgenden sollen einige Beobachtungen formuliert werden, die Formen der interpersonellen Aushandlung von institutionellen und gesellschaftlichen Problemen beschreiben, die im Zusammenhang mit der Modernisierung aufgetreten sind.

4.2.2 Defensiver Zentrismus der Eigenperspektive

Wir haben oben gesehen, dass soziale Situationen durch eine Inkommensurabilität von Handlungsphasen gekennzeichnet sind. Auch die Eigendynamik von Kommunikationsprozessen kann im Vorfeld nicht antizipiert werden. Handlungen und Widererfahrungen überkreuzen sich, indem die Handlungen des einen zu Widerfahrungen des anderen werden. Damit wird jedes Kausalschema aus der Unhinterfragbarkeit eines Automatismus suspendiert. Sozialität beruht immer auf Prozessen der Gegenseitigkeit, was den Unterricht im Allgemeinen - und nicht nur die schulische Praxis - zu einer höchst vielschichtigen Situation macht. Gleichzeitig sind soziale Situationen durch 'gegenseitige Beobachterverhältnisse' gekennzeichnet. Auch wenn der Lehrende sich einer Person zuwendet, weiß er um die Existenz der übrigen Teilnehmer, die auf irgendeine Weise auf sein Verhalten reagieren:

"Die Lehrkraft nimmt die einzelnen Schülerinnen und Schüler wahr und nimmt zugleich wahr, daß sie von ihnen wahrgenommen wird. In gleicher Weise nehmen die Schülerinnen und Schüler die Lehrkraft wahr und bemerken gleichzeitig, daß sie ihrerseits wahrge-

nommen werden. Eine Schulklasse bildet ein System von gegenseitigen Beobachtungen."⁵⁵⁹

Die ungeteilte Aufmerksamkeit gilt keineswegs dem Lerngegenstand oder dem Lernprozess allein, sondern ist mindestens in gleichem Maße auf die kommunikative Seite des Unterrichts gerichtet. Die Adressaten sind ausgiebig damit beschäftigt, die Kommunikation in Unterrichtssituationen zu beobachten und die Regeln herauszufinden, nach denen interagiert und kommuniziert wird.

Dabei werden Bildungsveranstaltungen von den Teilnehmenden - den Gewöhnungen der Erlebnisgesellschaft folgend - gleichsam als gesellschaftliches Gesamtereignis wahrgenommen und beurteilt. Bedürfnisse nach persönlicher Kommunikation und Unterhaltung wie auch atmosphärische Umfeldfaktoren nach ästhetisch-stilistischen Ansprüchen an das Interieur und Design der Ausstattung des Lernortes spielen dabei offensichtlich keine geringere Rolle als rein lernzielorientierte Erwartungen eines 'funktionalistisch-dinglichen' Bildungsverständnisses. Sie sind lernzielorientierten Erwartungen gleichgestellt:

"So gerät der Lehrende in eine doppelte Konfrontation: mit der einen Seite, die ein konventionelles Lehrverständnis propagiert, das die Vermittlung ... als einen prinzipiell unästhetisierbaren Prozess auffaßt; und mit der anderen Seite, die das Aufbrechen der klassischen Vermittlungssituation zugunsten einer stärkeren situativ-dramaturgischen Sensibilität primär als Inszenierung eines 'formvollendeten Konsumgegenstandes' sieht."⁵⁶⁰

Damit geht der Trend wie bei anderen Gütern auch vom unmittelbaren Gebrauchsnutzen der angebotenen Dienstleistung "Bildung" hin zum Lifestyle-Benefit, und die Ansprüche richten sich immer weniger auf den bloßen Lernerfolg als vielmehr auf die komplette Bedürfnisbefriedigung. Gerade weil eben das Angebot an Produkten, Dienstleistungen und Stilen bis hin zu den mannigfachen religiösen Deutungsmustern des Lebens - für den Einzelnen - so unübersichtlich und scheinbar kontingent verfügbar

⁵⁵⁹ Herzog (2002), 397.

⁵⁶⁰ Gensicke (1998), 123f.

geworden ist, strebt das Selbst danach, ihnen durch die Herstellung eines Ich-Bezugs subjektiven Sinn zu verleihen.

Ohne Zweifel beeinflussen auch die wachsenden Individualisierungstendenzen in unserer Gesellschaft und die dadurch verstärkte sozial-ästhetische Segmentierung - bis hin zur problematischen Abschottung der Stilsegmente und Milieus gegeneinander - auch den Bildungsmarkt. Nicht nur der Bedarf an Bildung und Ausbildung wächst, auch Bedürfnisse differenzieren sich aus. Das Anspruchsniveau hinsichtlich Dienstleistung und Betreuungsleistung steigt.

Die Rede ist dann in diesem Zusammenhang auch nicht von Adressaten, die erst mühsam durch Akquirierungsprozesse angeworben oder deren Schwellenängste abgebaut werden müssen, sondern von einer teilnahmegewohnten Bildungsklientel. Diese tritt ihr dabei weder von außen gegenüber noch steht sie in einem nur punktuell verkörperten Bezug, so dass der Bezug immer wieder erst neu und kontinuierlich hergestellt und aufrechterhalten werden muss. Sie hat sich vielmehr normalisiert und ist zu einem selbstverständlichen Element individuellen Lebens geworden. Sie wird nicht als rares Gut, als mehr oder weniger singuläre Chance der Partizipation am Wissensfortschritt oder der Kompensation entgangener Bildungsmöglichkeiten in den Blick genommen, sondern als Teil eines allseits verfügbaren Angebots.

In den Vordergrund tritt die Konstitution der ganzen Subjektivität. Bisherige Identitäten, die sich ausschließlich an Bildung und Lernen orientieren, werden damit brüchig. Unter diesen Gesichtspunkten treten auch milieuspezifische Unterschiede auf. Empirische Analysen zur Wahrnehmung und Beurteilung von Veranstaltungen der politischen Bildung zeigen, dass milieuspezifische Differenzierungen in der Tat eine große Rolle spielen. Sie reichen vom strebsamen bildungsbeflissenen Seminarbesucher bis hin zum kulturell genußakkumulierenden Veranstaltungsgenießer. So werden lebensweltlich getrennte Vorstellungs- und Anspruchswelten in Bezug auf

Lebensstil und Bildungsinteresse sichtbar, die markante milieuspezifische Typisierungen aufweisen:

"Während das technokratisch-liberale und das alternative Milieu künstlerische Erlebniselemente in politischen Bildungsveranstaltungen erwartet, ist das traditionelle Arbeitermilieu und das neue Arbeitnehmermilieu stark an vielfältigen Freizeitangeboten interessiert. Die Technokratisch-liberalen und die Alternativen bilden hier wiederum eine Art Einstellungsgegenpol."⁵⁶¹

Wir wollen es an dieser Stelle mit diesen Beispielen bewenden lassen. Dennoch sei noch einmal hervorgehoben, dass die Milieu- und Lebensstilforschung die These vom 'Ende des Sozialen' widerlegt und die Behauptung einer vollkommenden Entstrukturierung einer hierarchisierten Klassengesellschaft relativiert. Individuen entkoppeln sich zwar von traditionellen Klassenmilieus, doch beseitigt diese Entwicklung soziale Ungleichheiten nicht automatisch, sie löst sie lediglich partiell von der Klassenzugehörigkeit und definiert sie stattdessen in Abhängigkeit vom Geschlecht, der Familienform, der Lebensphase, der ethnischen Zugehörigkeit etc. Offene Bildungsinstitutionen mit ihrer pluralistischen Didaktik haben daher die Aufgabe, ihre Bildungsangebote entsprechend adressaten- und zielgruppenorientiert aufzubereiten und differenzierte Orientierungen in den sozialen Milieus zu berücksichtigen.

Aus diesem Grunde empfehlen wir, dass Bildungsveranstaltungen und ihre Institutionen heterogene und sich gegenüberstehende Gruppen zusammenführen. Notwendig dafür ist freilich die Unterstellung eines partiellen Mindestkonsenses. Bildungsarbeit könnte so einen motivierenden Beitrag dazu leisten, sozial-ästhetisch ausdifferenzierte Milieugemeinschaften auf einer höheren Stufe sozial zu integrieren. Dieses setzt nicht nur eine

⁵⁶¹ Tippelt (1997), 64. Siehe auch Flaig/Meyer/Ueltzhöffer (1997), 159: "Während von den Seminarteilnehmern aus dem Traditionellen Arbeitermilieu - geprägt von den Überlieferungen eines funktionalistisch-dinglichen Bildungsverständnisses - nahezu 60% Seminare der politischen Bildung 'auf die Vermittlung von Information und Sachwissen' beschränken wollen ..., teilen diese Ansicht im Technokratisch-liberalen Milieu lediglich noch 29%, im Alternativen gar nur 23%. Die Angehörigen des Neuen Arbeitnehmermilieus nehmen in dieser Frage, wie in manchen anderen auch, eine mittlere Position zwischen Traditionellen Arbeitern und den vom Wertewandel besonders stark geprägten Milieus ein."

institutionalisierte, im gesellschaftlichen Maßstab akzeptierte, Konfliktaustragung voraus, sondern ebenso ein hohes Maß an Reflexivität sowie die Bereitschaft zur Selbststeuerung der Lehrenden und Lernenden.

Im Folgenden wollen wir uns den oben ausgeführten Momenten der 'Innenorientierung' und der 'Erlebnisrationalität' widmen, die nun auch in den pädagogischen Alltag Einzug halten. Sie ziehen im Kontext bildungsinstitutioneller Handlungsfelder gravierende Konsequenzen nach sich. Thomas Ziehe plausibilisiert dies unter dem Phänomen einer Zunahme der Selbstbezüglichkeit von Identitätsemantiken. Diese ist das Resultat der - wie bereits erwähnt - in der Moderne gegebenen Möglichkeit,

"bestimmte Selbstziele, Ziele hinsichtlich unseres Selbstzustands, zu benennen, zu formalisieren, quasi strategisch in den Blick zu bekommen und auf uns selbst 'anzuwenden'. Dies ist dann keineswegs eine Intellektualisierung (bzw. muß es nicht sein), sondern eine Selbstsubsumtion unter begrifflich oder emblematisch gefaßte Selbstzustands-Ziele".⁵⁶²

Dabei konstruiert Ziehe zwei mögliche Varianten dieses durch Selbstbezüglichkeit gekennzeichneten Selbstverhältnisses: zum eine die *defensive* Variante mit ihrer permanenten Festlegung auf den eigenen Konditionalitätsvorbehalt, die geradezu mit einer Überaufmerksamkeit für die eigene Innenwelt einhergeht und nicht selten Gefühle des Ausgeliefertseins hervorruft; zum anderen die *offensive* Variante mit ihrer Struktur einer Selbstinstrumentalisierung.⁵⁶³ Beides scheinen legitime Formen von Anspruchsindividualität.

Die Folge der defensiven Variante manifestiert sich in einer extrem herabgesetzten Grenze der "Entflammbarkeit"⁵⁶⁴ des Subjekts. Sie setzt in ihrer Überaufmerksamkeit und hohen Empfindsamkeit für Erfahrungen mit dem eigenen, affektiven Konditionalitätsvorbehalt eine strukturelle 'Kränkungs-

⁵⁶² Ziehe (1999), 933.

⁵⁶³ Ziehe (1999), 933ff.

⁵⁶⁴ Ziehe (2005), 287.

und Auffälligkeitsmeidung' frei, die mit einer hohen Anfälligkeit für Erlebnisse der Scham korrespondieren. Die innere Affektintensität wird gewissermaßen heruntergefahren, an das Element der Zurückgenommenheit angeschlossen und von einem Mantel selbsterzeugter Gleichgültigkeit umgeben. Dieses defensiv gewendete Selbstverhältnis mit der

"Neigung, sich stark an den eigenen Horizont und an die eigenen Aneignungsgewohnheiten zu klammern, also am Zentrismus der Eigenperspektive festzuhalten und andere Horizonte und Aneignungsmodi sehr rasch als Fremdheitszumutung zu erleben",⁵⁶⁵

wirkt dann wie eine semipermeable Membran - eine Art 'verfänglicher Rezeptionsfilter' -, die einer Tendenz zur Neutralisierung öffentlicher Räume in die Hände arbeitet.

Im Resultat manifestiert sich dieses Verhalten in der Befangenheit und in der Scheu sich zu exponieren, sich mit ungesicherten Begegnungen mit Fremden und Fremdem auseinanderzusetzen und ist nicht zuletzt das Resultat jener narzisstischen Realitätsdeutung, die eine Verkümmern expressiver Fähigkeiten nach sich zieht. Gleichwohl stehen häufig infantile Größenvorstellungen unvermittelt neben dieser sich verfestigenden negativen Selbsteinschätzung und Selbstbewertung der eigenen Fähigkeiten. Dabei handelt es sich keineswegs immer um kognitive Unzulänglichkeiten, wie Lehrende vorschnell urteilen, sondern um die Weigerung, die absichtliche Verengung des eigenen Erfahrungsfeldes, das sich das kollektive Selbst absteckt.

Die unbeabsichtigte Weigerung, sich mit der Realität jenseits des Nahbereichs zu beschäftigen, sie aufzunehmen und den eigenen Zwecken dienbar zu machen, ist in gewisser Hinsicht ein universeller Zug menschlichen Verhaltens - die Angst vor dem Unbekannten. Doch je verengter die Vorstellungen vom Selbst sind, desto weniger Risikobereitschaft wird es beweisen. Diese nicht im Sinne eines intentionalen Konstrukts zu verstehende 'Selbstprovinzialisierung' - vorwiegend abgesteckt im Resonanzraum

⁵⁶⁵ Ziehe (1999), 937.

des eigenen Milieus - fungiert als individueller, eigenweltzentrierter "Relevanzkorridor",⁵⁶⁶ der ebenso selektiv wie globalisiert sein kann.

Und für eben diese kulturelle Eigenkonstruktion greifen die Subjekte als personale "Selbstversorger"⁵⁶⁷ heute primär auf das Angebot an Kriterien und Werten zu, die die veralltäglichte 'illegitime' Populärkultur bietet. Sie sind sowohl an deren zur Verfügung gestelltes Versorgungspotential gebunden, auf das sie aber gleichermaßen mit Distanzierungs- und Ablehnungsstrategien reagieren können. "Selbst wählen zu können heißt eben nicht unbedingt, 'origineller' zu werden. Selbstversorger können sehr provinziell sein."⁵⁶⁸

Die Aufwertung der Populärkultur hat einen familiarisierten Umgang von nicht-kognitivem Lernen und einen Umgang mit Wissen über die jeweiligen Lehr-/Lernobjekte entstehen lassen, der weniger von Distanz als von (scheinbarer) Vertrautheit geprägt ist. Insofern haben die Adressaten immer schon Wissensbestände internalisiert, die ihrer alltäglichen, vertrauten Nahwelt bestens angepasst sind. Dieses erzeugt nicht selten subjektive 'Schließungseffekte' gegenüber solchen Erfahrungsformen, die anders sind als die Populärkultur. Diese Form der 'lokalen Partizipation' mit ihrer defensiven Struktur erhebt dann gewissermaßen die "Agoraphobie" zum ethischen Prinzip. Die Subjekte sind in der pädagogischen Praxis - metaphorisch gesprochen -

"durch die Zentrierung auf ihre Eigenwelt wie in Regenmänteln imprägniert gegen die Einflüsse des pädagogischen 'Wetters'. Sie haben gelernt, dieses ohne großen Aufmerksamkeitsaufwand an sich abtropfen zu lassen".⁵⁶⁹

Im bildungsinstitutionellen Kontext zeigen sich diese charakteristischen Verhaltensweisen der Adressaten besonders in der Tendenz,

⁵⁶⁶ Ziehe (2005), 281.

⁵⁶⁷ Luhmann (2004), 116.

⁵⁶⁸ Ziehe (2005), 282.

⁵⁶⁹ Ziehe (2005), 282.

"ihre Fremdheit gegenüber dem Thema und seiner 'Sprache' oder ihr Unwissen nicht zu thematisieren oder auch nur indirekt zum Ausdruck zu bringen. Die Bekundung, etwas nicht verstanden zu haben, stellt sich als Kritik heraus, und Fragen scheinen nur auf der Basis eines vorzeigbaren Wissens gestellt werden zu können. Diejenigen, die wirklich nicht verstanden haben und sich dessen auch bewußt sind, melden sich offensichtlich erst gar nicht zu Wort".⁵⁷⁰

Denn wer schließlich zu erkennen gibt, dass er etwas nicht weiß, gibt unweigerlich Informationen über sich Preis, die gegen ihn verwendet werden können. Wer es vorzieht einen guten Eindruck zu machen, der wird daher vermeiden echte Fragen zu stellen. Damit in Übereinstimmung steht, dass es Adressaten leichter fällt Fragen zu stellen, wenn sie annehmen externe Gründe wären dafür verantwortlich.

Entsprechend müssen Lehrende aufgrund spürbarer Zurückgenommenheiten seitens ihrer Klientel - die häufig die Ebene rein assoziativer Minimaläußerungen kaum verlassen - Spekulationen über deren Wissens- und Verstehensdefizite anstellen. Auch hier gilt: Subjektivität kann nicht beobachtet, sondern nur aufgrund von Verhalten und Verhaltensergebnissen erschlossen werden. Dennoch entziehen sich die vermuteten Wissensdefizite ihrer schweigenden Bildungsklientel abermals der Bestätigung bzw. Bestreitung durch die Adressaten. Sie erwecken geradezu den Anschein, als wenn Lehrende durch didaktische Vorgehensweisen mittels einer Insinuation von Antworten, das heißt einer Präsentation von Fragen, die die Antwort nahe legen, dazu genötigt sind, ihre Klientel in gewisser Weise "zum Sprechen zu bringen", um ein Messkriterium zur Überprüfung des eigenen Unterrichtserfolgs zu haben. Diese intrusive Didaktik ist dann seitens des Lehrenden nicht im Sinne einer Demütigung oder öffentlichen Blamage zu verstehen, sondern kann bestenfalls im Gegenteil zu dem Prestigegewinn der Teilnehmer beitragen, da diese so die Gelegenheit erhalten, ein Wissen oder eine Urteilsfähigkeit zu demonstrieren, die ihnen ohne diese indirekte Vorgehensweise des pädagogisch Handelnden nicht zur Verfügung stünde.

⁵⁷⁰ Nolda (1997), 143.

Lehrerfragen stehen dabei generell im Verdacht unehrlich zu sein, denn Lehrende fragen im Normalfall nicht, weil sie etwas nicht wissen. Sie stellen keine echten Fragen, sondern erkundigen sich nach Dingen, die sie ohnehin schon wissen. "Sie fragen, weil sie wissen möchten, ob andere *auch* wissen, was sie wissen."⁵⁷¹ Insofern haftet dieser Kultur des Fragens etwas Bedrängendes an; sie haben etwas Unmoralisches und Illegitimes an sich. Jede Frage enthält deshalb den Anstrich einer Prüfungs- oder Kontrollfrage. Das illegitime Potential kann nicht selten ein Klima des Argwohns erzeugen. Ein extensiv praktizierender fragender Unterricht würde demnach die Passivität der Teilnehmenden nur unnötig potenzieren.

Insofern der Lehrende didaktische Fragen nicht an den Einzelnen, sondern prinzipiell an das Plenum richtet hat er daher gute Gründe: Er will vermeiden, dass die Lehrerfrage ihr demotivierendes Potenzial entfaltet. Dabei läuft er allerdings Gefahr, nie zu erfahren, wie erfolgreich seine Unterrichtspraxis wirklich ist. So muss die Lehrkraft selbst initiativ werden. Dies wird erreicht, indem die Lehrperson eine Kultur freimütigen Fragens implementiert, also jene atmosphärischen Bedingungen erzeugt, in der Verständnis und Unverständnis offen und ehrlich ausgedrückt werden können, ohne sich zu genieren, in der die Lehrperson in ihrem Redefluss unterbrochen werden und mithin zur Wiederholung einer Erklärung aufgefordert werden darf.

Neben dieser genannten Methode bietet sich als weitere stilistische Komponente auch die Form der Ironisierung an - und zwar sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch der Lernenden. Sie kann dazu führen, dass die implizite Unterordnung und Asymmetrie zwischen Lehrenden und Teilnehmern durch eine nachträgliche Ironisierung der Situation aufgehoben und erträglich gemacht wird. Beide Parteien scheinen der Ironie nach, okkasionell sogar der momentanen Subversion fähig - sowohl gegenüber dem Lerngegenstand als auch gegenüber ihren Rollen in Bildungsveran-

⁵⁷¹ Herzog (2002), 430.

staltungen selbst. Mit diesen Verhaltensformen ist paradoxerweise nicht nur die Akzeptanz von reziproken Anerkennungsverhältnissen verbunden, sondern gleichsam auch ein Ernstnehmen der Lernsituation und ihrer hierarchischen Rollenverteilung gewährleistet.

Um jedoch die Adressaten aufgrund von Fremdheitsunbehagen gegenüber formaler Sprache und Diskursivität nicht mit elaborierten Definitionen zu überfordern und so mögliche Sprachbarrieren zu potenzieren, sind Lehrende geneigt, sich der informellen Alltagssprache zu bedienen, um den artikulatorischen Unterschied beträchtlich einzuebnen:

"Wenn Kursleiter sich an der 'Sprache' des Unterrichtsgegenstandes orientieren, ist nicht etwa die Übernahme des Fachjargons gemeint, sondern seine punktuelle Verwendung, die auch eine (anbiedernde) Abwertung durch Substitution neutraler Begriffe durch burchikos-dialektale oder umgangssprachliche nicht ausschließt. Dieser familiarisierende Umgang mit den jeweiligen Lehr-/Lernobjekten drückt sich aus in der Verwendung des bestimmten Artikels vor Eigennamen ('*was er von der Elisabeth Berger weiß*') und von Indefinitpronomen ('*alles was so im Bereich Kunst Kunstgeschichte Malerei*') oder durch den Gebrauch des 'nostrifizierenden' Possessivpronomens ('*Jetzt kommt unser Sträußchen dran*')."⁵⁷²

Dieses 'Abrutschen' auf das alltagsweltliche Sprachniveau der Teilnehmer zur Überwindung von Sprachbarrieren verweist einerseits auf einen selbstbewussten Umgang mit diesem Sprachniveau, gleichzeitig vollzieht sich andererseits aber auch eine spielerische Abwertung des Wissens und Lerngegenstandes, ohne sich mit ihm argumentativ auseinanderzusetzen. Aufzugeben ist die nach wie vor herrschende Idee einer Zuordnung von Alltagswissen allein an die Teilnehmenden und die Vorstellung, das angeblich abgewertete Alltagswissen sei durch pädagogische Intervention als dem (curricular transformierten) wissenschaftlich oder fachlichem Wissen gleichwertig zu rehabilitieren. Die dafür oft in Gebrauch genommene Dominanz des Frontalunterrichts - der so genannten akroamatischen Lehrmethode - mit umfassenden Redebeiträgen des Lehrenden, ist dabei nicht immer unbedingt eine methodisch-didaktische Entscheidung, son-

⁵⁷² Nolda (1997), 137.

dern vielmehr eine Reaktion auf spürbar defensive Zurückgenommenheiten der Bildungsklientel:

"Trotz einer spürbaren Zurückhaltung ist festzustellen, daß die Redebeiträge von Kursleitern relativ umfangreich sind - umfangreicher jedenfalls als die von Teilnehmenden. Auffällig ist, daß Erklärungen von Kursleitern nicht aufgrund entsprechender Fragen gegeben werden, sondern Vermutungen über Wissens- bzw. Verstehensdefizite der aktiven und der schweigenden Teilnehmer entspringen. Diese vermuteten Defizite werden weder von den Sprechern thematisiert, noch von den Adressaten bestätigt oder bestritten."⁵⁷³

Auch die aktive Spezies von Teilnehmern, die eine Bildungsmaßnahme weniger als Möglichkeit des individuellen Lernzuwachses gebraucht, sondern mehr oder weniger als Plattform, um Fragmente erworbenen Wissens oder ihrer persönlichen Entwicklung vorzuführen, hält in gewisser Weise am Modus der 'Eigenweltzentrierung' fest und nutzt das geöffnete Forum zur expressiven Selbstdarstellung. Dieses sind markante Folgewirkungen der Struktur eines instrumentalisierten Selbstverhältnisses. Hier erhält der gesteigerte, gesellschaftlich-lizenzierte Inszenierungsaspekt eine legitime Projektionsfläche. Damit fungieren Bildungsveranstaltungen als Bühne für die Befriedigung narzisstisch anmutender Neigungen, eine Beobachtung, die modernisierungstheoretisch im Begriff des "dramaturgischen Handelns"⁵⁷⁴ generalisiert wird. Dabei lassen sich vor allem folgende variantenreiche Formen der Überlegenheitsdemonstration erkennen:

"Teilnehmende können verschiedene Haltungen annehmen, die vom Informiert-Sein, Bescheid-Wissen, sicheren Urteilen auf der Basis des 'gesunden Menschenverstandes' bis zum Sich-Empören reichen. Ihre sprachlichen Register reichen von der elaborierten Darstellung bis zum empörten Zwischenruf. ... Die Kategorie des 'wissenden' Teilnehmers bzw. der 'wissenden' Teilnehmerin kann insofern erweitert werden, als es sich nicht nur um Faktenwissen demonstrierende, sondern auch um Einstellung(sveränderung)en bekennende Teilnehmer handelt."⁵⁷⁵

⁵⁷³ Nolda (1997), 136.

⁵⁷⁴ Habermas (1987, Bd. 1), 135.

⁵⁷⁵ Nolda (1997), 140.

Die Überlegenheitsattitüden von Lernenden gehen jedoch fast nie auf Kosten der Lehrenden, sondern werden von diesen instruiert oder unterstützt. Hier tritt zweifellos eines der Folgeprobleme von Individualisierung auf, wenngleich anders als erwartet. Die Neigung zur Selbstdarstellung bedient sich 'institutioneller Selbstthematisierungsmöglichkeiten', zeigt sich jedoch nie ausschließlich isoliert, sondern immer in Verbindung mit dem Kursgeschehen in seiner organisationellen, inhaltlichen und interaktiven Dimension:

"Die 'wissenden' Teilnehmer bringen auch komplizierte Sachverhalte schnell auf einen Begriff oder trivialisieren durch konkrete Beispiele. ... Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wiederum machen klar, daß sie den Kurs weniger als Möglichkeit des Lernzuwachses oder der Persönlichkeitsveränderung gebrauchen, sondern als Forum, um Fragmente erworbenen Wissens vorzuführen und Stücke ihrer persönlichen Entwicklung darzustellen. ... Die Teilnehmenden führen dabei Ansatzweise ihre Biographie vor und benutzen den Kurs als Forum für eine rhetorische Präsentation ihrer Individualisierungsleistung."⁵⁷⁶

Dieses potenziert zweifellos jene Zurückhaltung derjenigen, die dem Phänomen der 'Auffälligkeitsmeidung' und 'De-exponiertheit' unterliegen und somit weiterhin in der Struktur ihrer inkorporierten Selbstthematisierung verhaftet bleiben. Gerade die Konzentration auf das eigene Selbst verhindert jedoch paradoxerweise die Befriedigung der Bedürfnisse dieses Selbst. Denn der asketische Charakter des in der modernen Gesellschaft mobilisierten Narzissmus verdichtet sich zu zwei grundsätzlichen Gefühlszuständen: (1) zum einen die Furcht davor, etwas zum Abschluss zu bringen, (2) zum anderen ein Gefühl innerer Leere, was wiederum jene oben explizierte 'Zirkularstimulation der Steigerung' in Gang setzt:

"Die ständige Steigerung der Erwartungen, so daß das jeweilige Verhalten nie als befriedigend erlebt wird, entspricht der Unfähigkeit, irgendetwas zu einem Abschluß zu bringen. Das Gefühl, ein Ziel erreicht zu haben, wird vermieden, weil dadurch das eigene Leben objektiviert würde, es würde eine Gestalt, eine Form annehmen und damit unabhängig vom Selbst bestand haben. Damit sein Leben 'entgrenzt' bleibt, muß sich der Mensch eine Form von Aske-

⁵⁷⁶ Nolda (1997), 143f.

se auferlegen, oder ... die konkretisierte Realität muß mit Argwohn betrachtet werden. Das Selbst ist nur dann wirklich, wenn es stetig, unabgeschlossen ist; stetig aber ist es nur, wenn es ständig Selbstverneinung übt. Wo es zu einem Abschluß kommt, scheint sich das Erleben vom Menschen abzulösen, dieser scheint von einem Verlust bedroht. Die Stetigkeit des Selbst, die Unabgeschlossenheit und Unabschließbarkeit seiner Regungen sind ein wesentlicher Zug des Narzissmus.⁵⁷⁷

Der Narzissmus besitzt also eine doppelte Funktionalität: einerseits die Versenkung in die Bedürfnisse des Selbst zu intensivieren und andererseits zugleich ihre Erfüllung zu blockieren. Dabei richtet Ego seine objektivierte Ausdrucksfähigkeit so ein, dass es bei dem Versuch, sich einem Alter mitzuteilen, scheitern muss. Ego leitet den Problemdruck gewissermaßen an sein Gegenüber Alter weiter und wird so in seiner Überzeugung, die eigenen Gefühlsregungen seien die einzige verlässliche Grundlage, noch bestärkt. Ob eine Bildungsmaßnahme innere Prozesse intensiviert ist nur noch subjektiv beurteilbar und damit kontingent, denn jeder Erlebnisnutzen oszilliert mit der Selbstreflexion. Je nach psychophysischer Verfassung also variiert die Bewertung desselben Ereignisses. Unsicherheit und Enttäuschung lassen sich im Grunde genommen nicht minimieren.

Die selbstentlastende Funktion, die eine solche Sichtweise beinhaltet, ist offensichtlich: Indem die Qualität einer Ausbildungsmaßnahme bzw. der Ausbildungserfolg an die Bildungsinstitution überantwortet wird, braucht die eigene Lernbereitschaft der Adressaten nicht weiter reflektiert zu werden. Die Handlungsorientierung eines defensiv gewendeten Selbstverhältnisses enthält zudem in ihrer starken Fixierung an den Kommunikanten Alter und mithin an die Handlungsinitiative der Institution ein starkes Moment der Zufallsgebundenheit. Diese "lockere Bindung" wird prekär, droht in hohem Maße kontingent zu werden, zum Angebot mit geringem Verpflichtungscharakter. Sie ist sowohl einer hohen Fallibilität unterworfen als auch in hohem Maße dem Zufall der Interaktion von Lehrenden und Adressaten

⁵⁷⁷ Sennett (2002), 421.

überlassen. Vor dem Hintergrund eines expressiven Selbstbezugs sind die Beteiligten temporär (für den Augenblick)

"... bei einer Sache, die sie im nächsten Moment aber auch aufzugeben bereit scheinen. Für den Augenblick ordnen sich den Bedingungen übernommener etablierter Muster unter: etwa der akademisch wirkenden Diskussion oder der quasi schulischen Rekapitulation".⁵⁷⁸

Die Akteure stellen in Bildungsprozessen so eine Balance zwischen Laissez-faire und ihrer Erfüllung der Publikumsrolle als Lernende her, zeigen Indifferenz und ernsthaftes Interesse in einer Schwebelage, die sich jederzeit zu Gunsten des einen oder anderen neigen kann. Subjektiv bevorzugt wird der Modus des Gleitens und des raschen Springens, bei gleichzeitiger Neigung zum plötzlichen Umschlag in Langeweile und Überdruß. Die Dominanz inszenierter Bilder in der Alltagswelt der Akteure erschweren auf unbekannte Weise sowohl die Informationsvermittlung als auch die Wissensaneignung. Eher abgelehnt werden Wahrnehmungsmodi, die langsamer oder linear-strukturierter Natur sind. Sie kulminieren im praktischen Vollzug in einem überblendeten und zusammengeballten Interaktionsmix aus offizieller Unterrichtsoberfläche und themenfremden Nebengeschehen.

Damit werden sowohl Phänomene legerer Verhaltens- und Disziplinierungskontexte als auch

"mangelnder Selbstkontrolle gegenwärtig in einem solchen Maße auffällig, dass die klassisch-moderne Diagnose der '*Nervosität*' geradezu als Untertreibung erscheint. ... Impulsivität, Expansivität, Zerstreutheit und weitest gehender Etikettenfortfall sind zum Normalfall geworden. Die alltäglichen Verhaltensformen sind, um es auf nur zwei Kategorien zuzuspitzen, informalisiert und unterstrukturiert. Und sie weiten sich auf zweierlei Weise aus: Sie wandern nach *außen*, d.h. aus der Eigenwelt werden sie fast ungefiltert in die Schule [in die Institution/Organisation; K.S.] mitgenommen. Und sie wandern nach *innen*, d.h. Informalisierung und Unterstrukturiertheit prägen auch die Binnenverhältnisse der Persönlichkeit".⁵⁷⁹

⁵⁷⁸ Nolda (1997), 133f.

⁵⁷⁹ Ziehe (2005), 285.

Neben Ausblendung und Indifferenz können als Reaktionsformen auf die institutionelle Machtlosigkeit die Herstellung von quasi-persönlicher Bindung - ein Charakteristikum von freiwilliger Erwachsenenbildung - ausgemacht werden. Wie hinreichend bekannt, ist Individualisierung mit der Suche nach neuen Formen der Gemeinschaft verbunden, was einerseits als Zeichen eines generellen Autoritätsverlusts von Institutionen andererseits von Bildung selbst gewertet werden kann. Diese Formen zeigen zwar die Hilflosigkeit angesichts des hohen Grades an Unklarheit (und Tabuisierung) in diesem Bereich, sie demonstrieren aber auch eine selbstkritische Bewältigung von Unsicherheit, die als Kompensationsmechanismus zunehmender Selbstbezüglichkeit greift:

"Das Absterben des öffentlichen Raumes ist eine Ursache dafür, daß die Menschen im Bereich der Intimität suchen, was ihnen in der 'Fremde' der Öffentlichkeit versagt bleibt. Isolation inmitten öffentlicher Sichtbarkeit und die Überbetonung psychischer Transaktionen ergänzen einander. Wenn etwa eine Person glaubt, sich in der Öffentlichkeit vor der Beobachtung durch andere mit Schweigen und Isolation schützen zu müssen, dann wird sie das kompensieren, indem sie sich gegenüber denen, mit denen sie in Berührung kommen will, entbößt. Diese Komplementarität ist Ausdruck einer übergreifenden gesellschaftlichen Transformation."⁵⁸⁰

So stellt etwa die Kursgruppe eine solche - wenn auch temporär begrenzte und wesentlich unverbindliche - Gemeinschaft dar, in der Sicherheit und Bestätigung, Zugehörigkeit und Öffentlichkeit bzw. Formen, die diese imitieren, geboten werden. Eine persönliche Beziehung zwischen den Beteiligten wird als möglich hingestellt, aber unter der Prämisse der Vorläufigkeit auch sogleich wieder ihres festgelegten Verpflichtungscharakters beraubt. Hier könnte insgesamt eine postmodern wirkende Beliebigkeit - eine konstitutive Unverbindlichkeit - der Lehr-Lernsituation konstatiert werden, in der sich Lehrende und Lernende eingerichtet haben.

Insbesondere im institutionenbezogenen Kontext haben Adressaten erhebliche Probleme damit, Regeln, Zeitstrukturen und Verabredungen einzuhalten. Dieses ist zumeist kein persönliches Verhalten, welches

⁵⁸⁰ Sennett (2002), 30.

sich gegen den Lehrenden richtet, sondern eine Facette der neuen 'Unterstrukturiertheit':

"Die Lehr-Lernsituation ... ist von einer konstitutiven Unverbindlichkeit geprägt. Ob die Teilnehmenden anwesend und vorbereitet sind, ob sie wirklich verstanden haben, was vorgetragen wird, scheint ebenso wenig erheblich wie die Frage nach der Exaktheit der Präsentation der Lerninhalte durch die Kursleitung. Falsche Antworten oder Exkurse der Teilnehmenden werden ohne Zeichen der Verärgerung hingenommen, auf zu vermutende Vorbereitungsängel und Vermittlungsschwierigkeiten der Lehrenden wird nicht eingegangen."⁵⁸¹

Nicht übersehen werden darf in diesem Zusammenhang, dass sich in den letzten Jahren auch in den Bildungsbereichen vielerorts eine spezifische Versorgungs- und Erlebnismentalität etabliert hat, wie sie letztlich wohl am besten in der leicht eingängigen, geschickt verpackten und wohldosierten Form des Wissenstransportes in der Animation, Werbung oder Unterhaltung gelingt. Die Anforderungen an Lehrende, Themen nicht nur inhaltlich breit gefächert verfügbar zu halten, sondern auch "schmackhaft" aufbereitet zu präsentieren, wachsen:

"Die momentane Inszenierung ist wichtig, nicht aber der vertiefende Hintergrund wie die begleitende Lektüre der Originalquellen oder das häusliche Lernen."⁵⁸²

Dieses geht bereits auf den der Universität und anderen Ausbildungseinrichtungen vorgelagerten Bildungsstufen mit einer Minimierung der eigenen Lernanstrengungen einher. Sie erweckt jedoch die Illusion, etwas zu lernen, ohne dabei die nötige Anstrengung, Arbeit und auch den immer wieder zeitweiligen Bedürfnisverzicht leisten zu müssen. Eine solche Sichtweise ist - auch im Interesse der Bildungsklientel selbst - verheerend. Es ist die Perspektive einer Kultur des lehrzentrierten Lernens bzw. der lehrabhängigen Entwicklung: "Gelernt wird nur dann, wenn jemand lehrt". Und der Lernende ist spätestens dann überfordert, wenn er einmal Wissen selbst erarbeiten bzw. anwenden muss. Was dabei heraus kommen kann,

⁵⁸¹ Nolda (1997), 133.

⁵⁸² Nolda (1997), 134.

sind letztlich Adressaten, die zum selbstorganisierten Arbeiten unfähig sind, weil sie in ihrer Bildungsbiographie kaum die Gelegenheit erhalten haben, ihre Lernprozesse selbst zu organisieren und für ihren Lernprozess selbst verantwortlich zu sein.

Eine Fokussierung auf den Lehrprozess allein stabilisiert ungewollt die heimliche Didaktik fremdorganisierten, lehr- und inhaltfixierten Lernens, während die Förderung von Schlüsselqualifikationen, fachübergreifenden Qualifikationen, Selbsterschließungskompetenz und eigene Problemlösungsfähigkeiten als zeitgenössische Anforderungsprofile wissenschaftlicher Strukturen aus dem Blickfeld geraten. Dieses trägt paradoxerweise selbst mit dazu bei, dass sich Ausbildungsqualitäten in verschiedenen Stufen des Bildungssystems *nicht* verbessern. Dass Bildungsveranstaltungen unter organisationaler Anleitung allererst dazu dienen, thematische Impulse des In-Gang-Setzens zu produzieren, um sodann eine weitere Beschäftigung in Eigenregie mit diesen zu initiieren, kommt dabei nicht in Betracht.

Bildungseinrichtungen sind jedoch wohl beraten, sich auf solche Formen des Entertainment in Form eines Unterhaltungs-Lernens und einer Entspannungs-Bildung nicht einzulassen und darauf zu insistieren, dass Ausbildungsqualitäten notwendig auch von der eigenen Methodenkompetenz und der eigenen Lernarbeit der Adressaten abhängig sind. Diese müssen sowohl gefordert als auch gefördert werden. Lehrende die diese Kritik nicht oder nur indirekt äußern scheinen ihre Lehrtätigkeit zu kaschieren; Lernende, die sich von vornherein als Wissende präsentieren, suchen ihre Lerntätigkeit zu verbergen.

Eine allzu unterhaltsame Lehre kann eigenes Lernen sogar behindern, weil sie eben die Fiktion schürt, Lernen sei ohne eigene Anstrengungsleistung möglich. Das motivationale Problem des Unterrichts liegt vor allem in der Aufrechterhaltung der Lernmotivation, auch bei ungenügender Leistung. Hierin manifestiert sich ein markantes Spannungsverhältnis zwischen dem Interesse an materialen Inhalten und Sachverhalten ausgerich-

tetem Lernverhalten einerseits und dem auf die eigene Statusplatzierung bezogenem Handeln jenseits material-inhaltlicher Motivation andererseits. Diese Verbindung generiert einen aus gegensätzlichen Haltungen hervorgehenden 'lustbetonten, erlebnis- und thrillorientierten Leistungshabitus', der auch in andere Sozialräume und -felder ausstrahlt.⁵⁸³

Auf der Ebene der Lernziele und Methoden kommt es vor allem auf eine Ausprägung der 'Re-Ästhetisierung der Wahrnehmungsfähigkeit' an. Sie bedeutet eine 'Entzauberung' der inszenierten Realität durch Schulung des Bewusstseins, Inszenierungen als solche wahrzunehmen, also das Unterscheidungsvermögen zwischen den Intentionen und der Formsprache des inszenierenden Interesses auf der einen Seite und dem unmittelbaren Bildeindruck auf der anderen auszubilden:

"Die Re-Ästhetisierung der Wahrnehmung als Fähigkeit, durch eine unterscheidungsfähige, autonome Sinnlichkeit die Isolation von Sinnwahrnehmung und vernünftigem Urteil zu durchbrechen, Handhabung, Genuß, Bereicherung, Erfahrungschancen in der ästhetischen Dimension der Alltagswelt und der Politik zu erleben, ohne ihren manipulativen Effekten wehrlos zu erliegen, sind damit politische Lernziele von grundlegender Bedeutung. Ihr Erreichen bzw. Verfehlen entscheidet am Ende darüber, ob der einzelne den systematischen Versuchen der Indienstnahme seiner Sinnlichkeit auf immer weiteren Feldern der sozialen Kommunikation wehrlos verfällt oder ihnen mit einer gewissen Distanz begegnen kann, die ihn davor schützt, seine Entscheidungs-, Wahl- und Handlungsfähigkeit vollends den Apparaturen der ästhetischen Inszenierung verfügbar zu machen."⁵⁸⁴

Eine solche Sichtweise bedeutet *nicht*, in Abrede zu stellen, dass auch die didaktischen Qualitäten, die Visualisierungs- und Präsentationstechniken in Bildungsveranstaltungen vielerorts selbst zu optimieren sind. Und sie bedeutet auch nicht, dass es kein öffentliches Interesse an der Lehrqualität gibt, weshalb diese kontinuierlich evaluiert und dokumentiert werden muss. Dennoch weisen diese Evaluationen häufig eine nur eingeschränkte Validität auf. Um nicht missverstanden zu werden: Diskussionen über eine Verbesserung der Lehrqualität und Bemühungen, diese zu intensivieren

⁵⁸³ Helsper (2000), 43.

⁵⁸⁴ Flaig/Meyer/Ueltzhöffer (1997), 213.

sind notwendig, gleichwohl ist damit nur eine Seite erfolgreicher Ausbildung angesprochen.

Zu repräsentativen Bewertungsverfahren gehört auch, dass sie nicht nur von der strukturell-dominanten Verantwortlichkeit des lehrenden Parts ausgehen, sondern auch Möglichkeiten in Betracht ziehen, wie die Zuständigkeit der Lernenden in Bildungsprozessen erhöht werden kann. Qualitätsprüfungen von Bildungsveranstaltungen, die sich ausschließlich auf eine Zufriedenheitskontrolle der Lernenden mit dem Angebot der Lehrenden beschränken, blenden systematisch die Frage nach den Lernanstrengungen der Adressaten aus. Als "gut" und "erfolgreich" erscheint einer solchen Mentalität oft nur das Entertainment bzw. der Wissenskonsument. Diese Bewertungen lassen jedoch unberücksichtigt, dass Ausbildungserfolg zwar einerseits abhängig ist von der Präsentation der Inhalte, dem Sachverstand und dem didaktischen Geschick des Vortragenden, aber in ebenso starkem Maße von den Aneignungsanstrengungen und der Lernfähigkeit (Erschließungsstrategie u.ä.) des Rezipienten.

Ein einigermaßen gültiges und zutreffendes Urteil über die Qualität von Ausbildungsprozessen würde deshalb voraussetzen, dass in einer relativ aufwendigen korrelationsstatistischen Analyse systematischer die Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit von Lernenden einerseits und dem Ausmaß sowie den Erfolgen ihrer eigenen Lernarbeit andererseits, aufgedeckt würden. Vermieden werden sollte auf alle Fälle, dass der unausgesprochene didaktische Konsens, der der derzeitigen pädagogischen Praxis zu grunde liegt, weiter stabilisiert und als zutreffend akzeptiert wird, nämlich die Auffassung, der Ausbildungserfolg liege ausschließlich an der Qualität von Lehrprozessen.

Nehmen wir die dargestellten Befunde ernst, lassen sich durchaus weitere konkrete und klare Vorgaben ableiten für eine zielgruppengerechte Gestaltung organisierter Bildungsveranstaltungen - von der Angebotspolitik über das Design der Lernorte bis hin zur Ästhetik der Kommunikation. Or-

ganisierte Bildung muss sich diesen, mit der Ästhetisierung und Stilisierung der sozialen Realität vollziehenden Umwälzungen annehmen, sie sowohl in ihren Lernzielen, Methoden und Konzepten berücksichtigen, als auch in der Gestaltung der Veranstaltungskultur und des Lernumfeldes. Marketing und Gestaltung dürfen sich künftig weder an der Fiktion eines wie immer definierten Mehrheitsgeschmacks, noch an elitären Vorstellungen ästhetisch anspruchsvoller Minderheiten orientieren.

Die Einsicht, dass die Diversität der Lebensformen, Orientierungsmuster, Sprachbeispiele und Bedürfnisstrukturen unüberschreitbar und legitim ist und deshalb die Pluralität zu schätzen und zu artikulieren ist, muss die vorfindbare Diskontinuität von Geschmackskulturen als Herausforderung begreifen. So ist gerade auf der Ebene der Veranstaltungskultur diese Öffnung des sozialen Raums das zentrale Lernziel organisierter Bildung selbst. Voraussetzung dafür ist zum einen die Konzeption neuer Lehrformen, mit deren Hilfe die Zielgruppen in ihrer jeweiligen alltagsästhetischen Lebenswelt tatsächlich erreicht werden können, zum anderen das Unterlaufen ihrer je spezifisch habitualisierten Kommunikations- und Rezeptionsgewohnheiten, die zum defizitären Ausgangspunkt ihrer Arbeit gemacht werden:

"Derartige, tief in den Grundorientierungen und Erlebnisweisen der sozialen Milieus verankerte Barrieren lassen sich nicht einfach durch die Verknüpfung unterschiedlicher Lebenswelten im gemeinsamen Seminardiskurs überwinden, sei er sozialemanzipatorisch auch noch so gut gemeint. Politische Bildung muß zunächst dort ansetzen, wo die sozialästhetische Segmentierung der Gesellschaft ihre Alltagswirklichkeit am nachhaltigsten entfaltet, nämlich an den unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Kommunikationsmustern, alltagsästhetischen Empfindungen und bevorzugten Erlebnisweisen der sozialen Milieus."⁵⁸⁵

Wir werden noch sehen, wie sich das im praktischen Vollzug tatsächlich realisieren lassen könnte. Dass sich organisierte Bildung auf ein neues, mit ihrer Normalisierung verbundenes Verhältnis zur Lebensführung der Subjekte einstellen muss, erscheint mir unter diesen veränderten Rah-

⁵⁸⁵ Flaig/Meyer/Ueltzhöffer (1997), 163.

menbedingungen unabweisbar, wenn deren zukünftige Entwicklung auch weiterhin unter pädagogischen Aspekten gestaltet werden soll.

4.2.3 Zeugnis ohne Wert: Entkopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem

Die zu beobachtenden Interaktionen von Lehrenden und Lernenden realisieren eine gemeinsam reproduzierte Balancierung zwischen Unbestimmtheit und Bestimmtheit, Sicherheit und Unsicherheit, Unverbindlichkeit und Verbindlichkeit. Der Umgang mit diesen Ambivalenzen, gebrochenen Autoritäten und abgeschwächten Hierarchien gehört ebenso zur Voraussetzung einer 'gelungenen' Teilnahme bzw. Leitung einer Bildungsveranstaltung wie die Ablehnung von traditionellen Lern- und Lehrzumutungen. In der Opposition gegen traditionelle Hierarchien drückt sich ein modern, wenn nicht gar postmodern wirkender spielerisch-ironischer Interaktionsstil der Beteiligten aus, der durch das dieser Hierarchie positiv Gegenübergestellte, nämlich dem kursunabhängigen Wissen und dem in der Selbstdarstellung enthaltenden Glauben an Wert von Wissen und persönlicher Emanzipation, konterkariert wird.

So stellt organisierte Bildung längst nicht mehr einen in sich geschlossenen Bildungszusammenhang dar. Im Gegenteil: Individualisierung nimmt ihr 'von innen' heraus ihre Gestaltungsmacht. Was als Anspruch immer wieder postuliert wird, nämlich die Lebenswelt- und Teilnehmerorientierung, scheint aus der Aneignungsperspektive der Tendenz nach schon längst durchgesetzt. Diese Durchsetzung vollzieht sich jedoch anders, als vom Bildungsanspruch her gedacht. Als Institution, die den Teilnehmenden gegenübersteht, verliert sie an Bedeutung. Sie wandelt sich von einer überindividuellen Institution auf dem Niveau mittlerer Systembildung zum

Aggregat individuumsabhängiger Einrichtungen, deren gemeinsamer Kern nur noch die wachsende Marktabhängigkeit ist.⁵⁸⁶

Die durch die Prinzipien von Teilnehmer- und Lebensweltorientierung noch verstärkte Abhängigkeit der Institutionen von individuellen Entscheidungen führt mithin zu deren Atomisierung. Eine Abhängigkeit, die sich gerade auch als Abhängigkeit von einem universell gewordenen Teilnehmermarkt zeigt, auf dem tendenziell alle Institutionen als Konkurrenten um knappe Teilnehmer agieren. Dabei ist das Verständnis von Teilnehmer und Institution dadurch gekennzeichnet, dass Bildungsanreize gegeben werden, auf die diese mit ihren individuellen Distanzierungsstrategien reagieren können.

Organisierte Bildung ist damit auf je individuelle Weise in die jeweilige Lebenspraxis eingebaut und wird zu individuellen Zwecken benutzt. Es hängt vom individuellen Teilnehmer und seiner je besonderen Lebenslage ab, welche Aneignungsform sein Verhältnis zu Bildung bestimmt. Von den Teilnehmenden her betrachtet zeigt sich, dass sich pädagogische Aktivitäten keineswegs darin erschöpfen, Lernprozesse in Gang zu bringen. Sie sind vielmehr darauf gerichtet, die Organisationsform individueller Selbstreproduktion direkt zu verändern, indem sie zum selbstverständlichen Moment der Subjektbildung unter den Bedingungen gesellschaftlicher Universalisierung von Lebenslagen werden.

Mit dieser Normalisierung wandelt sich Bildung zu einer Art dienstleistungsorientiertem Verständnis, welche zusätzlich zu ihrer Bildungsleistung im engeren Sinne auch auf Stabilitäts- und Sicherheitsmotive, Abhängigkeits- und Gemeinschaftsmotive der Teilnehmer konzeptionell antwortet. Sie avanciert zum privilegierten Ort, an dem neue sozio-kulturelle Milieus und Vergemeinschaftungsformen - wenn auch temporär begrenzt und als

⁵⁸⁶ Inzwischen ist durch die Marktnähe eine solche Rede in 'Marktterms' - etwa von Bildungsangeboten - selbstverständlich, weshalb einige Stimmen auch bereits mit warnendem Unterton von einer 'Ökonomisierung der Weiterbildung' sprechen.

wesentlich unverbindliche Formen von Zugehörigkeit und Öffentlichkeit - hergestellt und erfahrbar werden.

Sie ist nicht nur ein Mittel bei der Suche nach neuen Orientierungen, sondern konstituiert selber neue - nunmehr institutionenbezogene - Lebensformen, in denen individuelles Leben (temporär) verläuft und entwickelt sich zu einem neuen Typus, der in der Zone von privatem und öffentlichem Leben angesiedelt ist. Dieses beeinträchtigt nicht den Prozess der Individualisierung, sondern begleitet ihn, wird zu seiner unabdingbaren Bedingung und bearbeitet seine ungewollten negativen Folgen, ohne eine verbindliche Aneignung zu etablieren - bei großer Bandbreite von individueller Nutzung.

Dieser auf ein modernisiertes Erfahrungsniveau gehievte Blick organisierter Bildung darf jedoch nicht unabhängig von erwerbsstrukturellen Veränderungen im Beschäftigungssystem - wie wir sie in Kapitel 1 beschrieben haben - gesehen werden. Die modernisierten Verwertungs- und Aneignungsstrategien organisierter Bildung und deren Auswirkungen auf die institutionelle Veranstaltungskultur sind zum einen Resultat der Pädagogik selbst, zum anderen maßgeblich auf Modifikationen in der Arbeitsorganisation zurückzuführen. Der ökonomischen und soziologischen Argumentation zufolge - auch dies wurde oben deutlich - hat sich eine neue Qualität der Technisierung der Produktion (Digitalisierung) und der Internationalisierung des Wettbewerbs (Globalisierung) herausgebildet, die die Struktur nationaler Arbeitsmärkte tief greifend verändert und nicht zuletzt einen sechsten 'Kondratieff' einleitet.

Die Globalisierung der Märkte intensiviert den Wettbewerb und den Druck auf die Produktionskosten. Die Anwendung digitaler Technik erlaubt es, den Kapitaleinsatz zu verbilligen, wodurch sich neue Produktionsverfahren durchsetzen. Diese ermöglichen eine steigende Produktivität und erfordern eine höhere Qualifikation der Beschäftigten. Die Nachfrage der Unternehmen nach Arbeitskräften geht daher insgesamt und besonders bei gering Qualifizierten zurück, was nicht selten zu deren Ausschluss vom

Beschäftigungsmarkt führt. Da gleichzeitig aber aus demographischen und sozio-ökonomischen Gründen das Angebot an verfügbaren Arbeitskräften steigt, also immer mehr Arbeitssuchende auf den Beschäftigungsmarkt drängen, werden plurale Formen der Unterbeschäftigung sowie soziale Ausgrenzungen weiter zunehmen. Der modernen Erwerbsgesellschaft gelingt es immer weniger, alle Erwerbstätigen zu integrieren.

Die Erosion der spezifischen Attribute, welche die fordistisch-tayloristische Organisation von Arbeit prägten und der sie tragenden institutionellen Arrangements (gesetzliche und tarifvertragliche Regelungen, Steuerungs- und Allokationsfunktionen der Arbeitsmarktteilung, soziale Sicherungssysteme etc.) beenden jene linearen Fortschritts- und Wohlstandserwartungen der Nachkriegszeit und damit unsere gängigen Vorstellungen von dauerhaften Beschäftigungsverhältnissen, stetigen Aufstiegschancen und stabilen Zukunftsplanungen - den 'kurzen Traum immer wähernder Prosperität'. Kontinuierliche Erwerbsverläufe und Normarbeitsverhältnisse - so die oben aufgestellte These - nehmen zu Gunsten diskontinuierlicher Erwerbsverläufe ab. Das Beschäftigungssystem verlangt vom Einzelnen bei gleichzeitig gesteigener Handlungskompetenz, sich als Akteur bei der Verwertung seiner eigenen Arbeitskraft zu verstehen.

Daraus resultierende Flexibilitäten können einerseits als Chance gesehen werden, die Erwerbsarbeit in den Lebenszusammenhang zu integrieren und diese nicht den Erwerbsstrukturen unterordnen zu müssen, andererseits aber vor allem als Risiko, auf einen kontinuierlichen und möglichst ausbildungsadäquaten Erwerb verzichten zu müssen. Dies macht die grundlegende Ambivalenz der neuen Arbeitsverhältnisse aus und auch die des Verhältnisses der Subjekte zu ihnen.

Entgrenzung präsentiert sich sowohl als Feisetzung als auch als Entsicherung, die alle sozialen Gruppen gleichermaßen betrifft, insbesondere die Mittelschichten. Sie sind im Zuge der Entstrukturierung der Institutionenlandschaft und der Flexibilisierung der Produktion einerseits einer De-

qualifizierung zum Opfer gefallen, obwohl sie über einen verhältnismäßig hohen Ausbildungsstandard verfügen. Ihre Aufwertung verifiziert sich insofern, als sie sich als wirtschaftliche Elite - als 'Symbolic Analysts' - an die Spitze eines marginalen Angebots begrenzter Positionen der neuen Ökonomie setzen:

"Betriebsverschrankungen und Umstrukturierungen setzen die Mittelschicht plötzlichen Katastrophen aus, die im früheren Kapitalismus sehr viel stärker auf die Arbeiterklasse begrenzt waren. Kommt man aber den Forderungen nach Flexibilität und Mobilität nach, verfolgt einen auf subtilere, aber ebenso mächtige Weise das Gefühl, als Familienvater oder -mutter zu scheitern."⁵⁸⁷

Andererseits setzt sich die gebildete Mittelschicht, als Gewinner und Opfer des neuen flexiblen Kapitalismus, aufgrund ihres höheren Bildungsstandards und ihres gesteigerten Potentials an Selbstverwirklichungsanspruch zugleich selbst unter einen starken Veränderungsdruck. Sie sehen vor allem in der starken Beteiligung an Maßnahmen der organisierten Weiterbildung noch am ehesten eine Möglichkeit, erreichte Positionen zu verbessern oder zu korrigieren. "Permanente Weiterbildung wird bei ihnen zur Verpflichtung."⁵⁸⁸ Die ungewisse Zukunft, mit der sie leben, nötigt sie geradezu, die Gegenwart in Form eines fortwährenden Aufschubs zu stilisieren. Sie haben an sich selbst erfahren, dass ohne Investitionen in ihr kulturelles Kapital nichts oder nur wenig möglich ist. Zudem erfährt ihr Veränderungsdruck durch den gesellschaftlich ausgerufenen 'Erfolgszwang' noch eine Potenzierung seiner selbst:

"Der Erfolgszwang gewinnt seine volle Schärfe erst daraus, dass der Sinnhorizont der normalen Lebensphilosophie meist auf den einzelnen beschränkt bleibt. Jeder wird selbst zur Definitionsinstanz für Lebenssinn. Ich bin gleichzeitig Anspruchsteller, Ingenieur meiner selbst und Richter über die Befriedigung meiner Ansprüche. In diesem nicht über mich hinausweisenden Sinnerzeugungszyklus muss ich versuchen, mein Leben in Fahrt zu bringen und durch die Zeit zu lavieren."⁵⁸⁹

⁵⁸⁷ Sennett (1998a), 159f.

⁵⁸⁸ Tippelt (1997), 60.

⁵⁸⁹ Schulze (2000b), 39.

Dass dennoch die Leistungserwartung in personaler Perspektive als Belastung empfunden wird, liegt zu einem guten Teil daran, dass die Verunklarung der Zukunftsperspektive einerseits und das Zurückgeworfensein auf die eigene Individualität andererseits zu einer erheblichen Verunsicherung der eigenen Leistung führen.

Die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns in einer auf Erfolg ausgerichteten Gesellschaft und der vorherrschende Kontext einer permanenten Konfrontation mit Erwartungs- und Anspruchsstrukturen, hinterlassen ihre Spuren in persönlichen Dispositionen und in mannigfachen Manifestationen der Ablehnung gesellschaftlicher Zweckbestimmung, die nun auch in Form einer "anti-institutionellen Stimmung"⁵⁹⁰ Einzug ins Bildungssystem halten: Orientierungslosigkeit, Existenzangst, Zweifel, Zynismus und Gefühle der Isolation verbergen sich hinter einem gewahrten Schein von Souveränität. Sie legen die oben explizierte passive 'Vermeidungsstrategie' eines 'defensiven Selbstverhältnisses' nahe. Versagensängste, Arbeitsunlust und Arbeitsverdruss sind damit längst nicht mehr ausschließlich ein Merkmal der Unterprivilegierten, sie etablieren sich zunehmend in höheren Positionen und Schichten:

"In ihrer sozialen Identität, in ihrem Selbstbild zutiefst infrage gestellt durch ein Schulsystem und eine Gesellschaft, von diesen mit leeren Worten abgespeist, bleibt ihnen zur Wiederherstellung ihrer persönlichen und sozialen Identität kein anderer Ausweg, als jenen Verdikten ihre globale Verweigerung entgegenzusetzen."⁵⁹¹

Diese mannigfachen Emotionslagen und Fluchtbewegungen erfahren ihre Steigerung durch eine - aus der Diskordanz von Aspirationen und Chancen erwachsenden - Desillusionierung hinsichtlich der im Bildungssystem scheinbar versprochenen oder provisorisch offerierten sozialen Identität und jener, die der Beschäftigungsmarkt nach Austritt tatsächlich real anbietet:

"Die strukturelle Dequalifizierung, von der alle Angehörigen der Generation getroffen werden und in deren Folge sich alle mit dem Ge-

⁵⁹⁰ Bourdieu (1987), 248.

⁵⁹¹ Bourdieu (1987), 243.

danken vertraut machen müssen, für ihre Bildungstitel weniger zu erhalten als ihre Vorgänger-Generation, ist Grund jener kollektiven Desillusion, durch die diese geprellte und frustrierte Generation dazu gebracht wird, ihre mit Ressentiment geladene und vom Schulsystem genährte Revolte auf alle Institutionen auszudehnen. Am Ende mündet diese ... Form antiinstitutioneller Stimmung in eine Bloßstellung der stillschweigend akzeptierten Voraussetzungen, in eine praktische Aufkündigung der doxischen Zustimmung zu den von ihr vorgegebenen Zielen und den von ihr propagierten Werten, schließlich in die Verweigerung der für ihren Funktionsablauf unabdingbaren Investitionen."⁵⁹²

So bietet keine Qualifikations- und Berufsgruppe noch weitestgehenden Schutz vor Beschäftigungsunsicherheiten. Dieser nah beieinander liegende Gegensatz von Erfolg und Scheitern scheint mithin eine Art, sich der Auseinandersetzung mit dem Scheitern zu entziehen:

"Das Scheitern ist nicht nur eine Aussicht der sehr Armen und Unterprivilegierten; es ist zu einem häufigen Phänomen im Leben der Mittelschicht geworden. Die schrumpfende Größe der Elite macht die Lebensleistung immer schwieriger. Der Markt, auf dem der Gewinner alles bekommt, wird von einer Konkurrenz beherrscht, die eine große Zahl von Verlieren erzwingt."⁵⁹³

Zwar ist es ein maßgeblicher Verdienst der Pädagogik selbst, dass sich durch das generationale gewandelte Bildungsverhalten das durchschnittliche Abschlussniveau erhöhte - Normalisierung des mittleren Bildungsabschlusses - doch müssen die - nunmehr von mehreren erreichten - höher qualifizierten Abschlüsse feststellen, dass ihr distinktiver Handelswert einer Reduktion, einer inflationären Entwertung von Bildungsprädikaten unterliegt, mit der Folge, dass heute für einen Bildungstitel auf dem Beschäftigungsmarkt ein niedrigerer Gegenwert zu erwarten ist.⁵⁹⁴ Zwischen Bil-

⁵⁹² Bourdieu (1987), 243. Siehe zur Generation-X weniger pessimistisch etwa Tulgan (1997), 48f.: "Da wir Xer unsere Überlebensinstinkte in einem Umfeld rapider Veränderung und unverlässlicher institutioneller Beziehungen entwickelt haben, sind Zugehörigkeit und die Entstehung von Bindungen anderes belegt als bei früheren Generationen. Xer sind generell vorsichtiger in der Wahl der Verbindungen und untersuchen, ob Institutionen bestimmte Vorzüge aufweisen, bevor sie sich zu einer persönlichen Investition entschließen. ... Xer entwickeln Loyalität zu Institutionen, die unseren eigenen Wert reflektieren - Institutionen, in denen wir anderen beweisen und uns selbst bestätigen können, daß wir imstande sind, wertvolle Beiträge zu leisten."

⁵⁹³ Sennett (1998a), 159.

⁵⁹⁴ Selbstverständlich existieren relativ eigenständige Märkte, auf denen sich die Wertminderung von Bildungstiteln (zumindest dem Anschein nach) weniger rasch vollzieht.

derung und beruflicher Sicherheit besteht kein kausaler Zusammenhang. Das heißt, dass sich Wettbewerbsvorteile durch Bildungsmaßnahmen, wie sie in der zurückliegenden Zeit durchaus realistisch waren, immer dann verringern, wenn sich die Bildungsbeteiligung stark vergrößert. Sie wird als selbstverständlich vorausgesetzt und wirkt nicht mehr als informelles Plus bei Personalentscheidungen:

"Weiterbildungsleistungen werden gerade in Phasen der Expansion zu Vorleistungen, die Arbeitnehmer ohne Gewißheit einer Gegenleistung, wie berufliche Sicherheit, berufliche Einmündung oder Aufstieg erbringen müssen."⁵⁹⁵

Alles scheint darauf hinzuweisen, dass gerade das Abitur und vor allem die darunter liegenden Abschlüsse am nachhaltigsten von der Entwertung betroffen sind. Diese aus der Veränderung der Wechselbeziehung zwischen Bildungstitel und besetztem Posten resultierende Transformation der Sozialstruktur ist im Zuge des stetigen Anstiegs der Nachfrage nach Bildung auch auf eine verschärfte Konkurrenz der Bildungsabschlüsse selbst zurückzuführen. Das erreichte Bildungszertifikat ist damit nicht mehr in der Lage, sich - zumindest außerhalb des Rahmens der Bildungsinstitution - als einziger und universeller Maßstab für Wert und Geltung der 'Wirtschaftssubjekte' durchzusetzen. Stattdessen bestimmt sich der einem Bildungstitel objektiv wie subjektiv zugemessene Wert aus seinem umfassenden sozialen Gebrauch:

"Chancengleichheit läßt sich, zumindest in demokratisch regierten Staatssystemen, nur durch Chancensteigerung, nicht auch durch Chancensenkung realisieren. Es wird nach oben, nicht nach unten angeglichen. Die Zahl der Absolventen mit höheren Abschlüssen wird, immer Erfolg unterstellt, zunehmen, ohne daß im gleichen Zuge für ihre erwartungsgemäße Beschäftigung gesorgt ist. Ein ohnehin sichtbarer Trend, der sich aus dem Abbau von Schichtung ergibt, wird künstlich noch verstärkt. Die entstehenden Diskrepanzen zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten können ... weder durch Praxisnähe noch durch Diversifikation der Kurssysteme und Abschlüsse ausgeglichen werden."⁵⁹⁶

⁵⁹⁵ Tippelt (1997), 60.

⁵⁹⁶ Luhmann/Schorr (1999), 275.

Dieses verdankt sich der zentralen Bedeutung schulischer Zertifikate für zukünftige Chancen und Berechtigungen im Bereich der höheren Bildung im Rahmen der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren. So erfolgte dann auch in diesen Dekaden der 'post-industriellen' Ära - wir haben dies im Zuge der oben aufgestellten Analysen zur Wissensgesellschaft gesehen - ein stärkeres Wachstum von Bildungs-, Wissenschafts-, Gesundheits- und technischen Intelligenzberufen, die untrennbar mit dem Ausbau des Wohlfahrtsstaates in Kohärenz stehen. Insgesamt lässt sich für die erste Hälfte der 1970er Jahre eine Perpetuierung der Öffnung des sozialen Raumes konstatieren. Gegen Ende dieses Jahrzehnts sind jedoch beginnende Schließungen in diversen Berufsfeldern evident, die verschlechterte Eintrittsbedingungen in den Arbeitsmarkt sichtbar werden lassen:

"Die Turbulenzen auf dem Arbeitsmarkt seit Mitte der siebziger Jahre, die Verknappung gerade finanzieller Verteilungsspielräume staatlicherseits und die sogenannten 'Akademikerschwemme' relativieren in nicht unerheblicher Weise die Auswirkungen der Bildungsexpansion."⁵⁹⁷

Die ehemals enge Verknüpfung von vormals maßgebenden Bildungstiteln und beruflicher Positionierung scheint gelockert. Sie manifestiert sich im Resultat in einer verstärkten Diskrepanz zwischen erreichtem Bildungsgrad und besetztem Posten.⁵⁹⁸ Doch keineswegs büßen Bildungszertifikate ihre Bedeutung ein, im Gegenteil, mit der Expansion von Ausbildungsmöglichkeiten und der temporären Dehnung ihrer Realisierung erfahren schulische Zertifikate und Bildungsprädikate für individuelle Lebensläufe eine neue Brisanz, werden mithin auch für andere Lebenszusammenhänge immer bedeutender. Daher gilt: Bildungsgrade geraten "von der zureichenden, aber oft nicht notwendigen, zur notwendigen, aber oft nicht zureichenden Bedingung für den Eintritt in höher entlohnte und angesehene Berufsfelder".⁵⁹⁹ So verheißt der Bildungsabschluss nichts mehr; ist aber

⁵⁹⁷ Vester/von Oertzen/Geiling/Hermann/Müller (2001), 396f.

⁵⁹⁸ Vgl. Bourdieu (1987), 226.

⁵⁹⁹ Hradil (1990), 82.

bei abgeschwächter Auslese und verschärftem Wettbewerbsdruck immer noch oder sogar mehr denn je Voraussetzung, die sonst drohende Handlungslosigkeit abzuwenden:

"Ein Abschluß allein reicht nicht mehr hin, um eine bestimmte Berufsposition und damit ein bestimmtes Einkommen und Ansehen zu erreichen. Ausbildung ist allerdings auch nicht überflüssig geworden. Im Gegenteil: ohne qualifizierenden Abschluß ist die berufliche Zukunft gänzlich verbaut. Dafür beginnt sich die Formel durchzusetzen, daß qualifizierende Ausbildungsabschlüsse *immer weniger hinreichend*, zugleich aber *immer notwendiger* werden, um die erstrebten knappen Berufspositionen zu erreichen."⁶⁰⁰

Die Folgen dieses Inflationsprozesses und der damit in Wechselbeziehung stehenden Abwertung erzeugen nun im bildungsbiographischen Kontext eine eigentümliche 'Nervosität' gegenüber Möglichkeiten der Bildungs- und Titelakkumulationen. Doch das Bemühen, sich an die zumindest nominelle Geltung von Titeln zu klammern, genügt schwerlich allein zur effektiven Verkennung dieses Entwertungsprozesses. Dabei verlangt die 'Notwendigkeitsfunktion' von Abschlüssen als Zugangsvoraussetzung zu bestimmten Berufsfeldern ihren Inhabern, gleichsam ihren Aspiranten, einerseits ein hohes Disziplinierungspotential ab, obgleich andererseits jene Strategien, mit denen die "geprellte Generation"⁶⁰¹ gegen die Entwertungstendenzen anzugehen versucht, abermals einen entscheidenden Faktor für den vermehrten Ausstoß und die 'Überproduktion von Bildungszertifikaten' darstellen. Sie tragen auf diese Weise selbst wieder zu jenem Entwertungsprozess bei. Die Dialektik von Entwertung und Aufholjagd nährt sich so gewissermaßen aus sich selbst heraus:

"Im Verlaufe dieses Kampfes - um so ungleicher, je geringer der relative Wert eines Titels innerhalb der Titelhierarchie und je sträker er abgewertet ist - kann es dann soweit kommen, daß einem Titelinhaber zur Rettung seines Titels und dessen Wertes keine andere Möglichkeit bleibt als die Weigerung, seine Arbeitskraft zum gerade angebotenen Preis zu verkaufen: der Entschluß zum Arbeits-

⁶⁰⁰ Beck (1986), 244.

⁶⁰¹ Vgl. hierzu Bourdieu (1987), 241ff.

losendasein gerät unter diesen Umständen zu einem Akt (individuellen) Streiks.⁶⁰²

Die Dominanz des Zertifikatsdenkens führt sich im Qualifikationsparadoxon selbst ad absurdum und evoziert letztendlich, dass das Bildungs- und Berechtigungssystem von seinen unteren Abschlüssen her zerfällt, so dass im Resultat einer auf Chancengleichheit ausgerichteten Bildungspolitik Freiheit und Bildungszugang mit einem verstärktem Wettbewerb um - der biographischen Wertlosigkeit ausgesetzte (z.B. als Zugangsberechtigung für bestimmte Ausbildungsberufe⁶⁰³) - erworbene Bildungstitel einhergehen. Die mit der wachsenden Zahl von Absolventen mit Bildungstiteln sich automatisch ergebende Veränderung in der Verteilung der Posten auf Inhaber derartiger Titel ist Ursache dafür, dass ein Teil der Titelträger - und zwar sicherlich die im Hinblick auf die Verwertung ihrer Bildungstitel von Haus aus benachteiligten - unweigerlich immer auch die Folgen der genannten Entwertung zu tragen hat. Ohne ins Paradoxe zu verfallen, lässt sich behaupten, dass gerade diejenigen die benachteiligten Hauptleidtragenden der Entwertung von Bildungsprädikaten sind, die den Beschäftigungsmarkt ohne Abschluss betreten.

Am extremsten sind die Konsequenzen dort, wo der Bildungsabschluss noch nicht mal mehr 'die Türen zu den Vorzimmern' des Beschäftigungssystems öffnet, sondern selbst zum *Ausschlusskriterium* wird. Deutlich wird diese Paradoxie des Bildungsaufstiegs am Beispiel der Hauptschule. Diese scheint nicht mehr zu retten. "Der Gang durch die Hauptschule wird zur Einbahnstraße in die berufliche Chancenlosigkeit"⁶⁰⁴ der auf berufliche Zukunftslosigkeit festgeschriebenen Statusgruppen. Und sämtliche Vorschläge, die darauf abzielen, die Hauptschule zu stärken, schwächen diese im Endeffekt. Hieran wird ersichtlich, dass Selektionsvermeidungsideologien neue Selektionsprobleme in einer Schärfe und

⁶⁰² Bourdieu (1987), 240.

⁶⁰³ Bourdieu (1987, 225) benennt in diesem Zusammenhang den immanenten "*Nummerus-Clausus-Effekt*", der wiederum zur Dämpfung der Abwertung beiträgt.

⁶⁰⁴ Beck (1986), 245.

Breitenwirkung produzieren, die im traditionellen System nicht aufgetreten waren. Dies ist insofern eine höchst bemerkenswerte Entwicklung,

"weil mit der Anhebung der Bildungsvoraussetzungen die Ausbildung der Hauptschule zur 'Nonbildung' degradiert, der Hauptschulabschluß historisch *in die Nähe zum Analphabetentum gerückt wird*. ... Im Falle der Hauptschule wird erkennbar, daß 'Bildung' - das klassische Merkmal für *erwerbbaeren* Status - historisch zurückgewandelt werden kann in ein quasi-*askriptives* Merkmal: Die Hauptschule verteilt *Chancenlosigkeit* und droht damit *als* Bildungsinstitution zur Ghetto-mauer zu werden, hinter der die unteren Statusgruppen auf die Dauerexistenz der Erwerbslosigkeit ... festgeschrieben werden. Die *durchgesetzte* Bildungsgesellschaft produziert in diesem Sinne auch ein neuartiges, paradoxes 'Quasi-Analphabetentum' der untersten Bildungsabschlüsse ...".⁶⁰⁵

Die Inklusion *aller* in die individuell zugeschriebene, universalistisch generierte Leistungsplatzierung führt also dazu, dass es Orte innerhalb der Gesellschaft gibt, an denen die Vergabe von Zertifikaten zu einer institutionellen Exklusion aus dem Bildungssystem führt. So werden sich zunehmend Schulkulturen und Bildungsinstitutionen institutionalisieren, die eben nur noch formell den Namen Schule tragen, faktisch aber Bestandteil des "sozialpädagogischen Systems"⁶⁰⁶ sind, die quasi als Exklusionshilfe an der Restituierung und (Wieder-)Ermöglichung von Bildungsprozessen überhaupt arbeiten, um Individuen psychosozial zu stabilisieren. Es ist zu vermuten, dass sich diese Institutionen nicht nur von der Zentralstellung des Leistungsbegriffs, sondern auch von der Relevanz universalistischer Leistungsbeurteilung und individualisierter Leistungszuschreibung verabschieden.

Demnach hat sich die statuszuteilende Funktion von Ausbildung in zwei separate Dimensionen aufgespalten: (1) zum einen in eine *Negativauswahl der Nichtteilnahmenberechtigten* am Konkurrenzkampf um Status und (2) zum anderen in die tatsächlich positive Zuteilung von Statuschancen. Während das Bildungssystem seine tatsächliche Zuteilungsfunktion

⁶⁰⁵ Beck (1986), 245f.

⁶⁰⁶ Helsper (2000), 43.

an das Beschäftigungssystem übereignet hat, kann die öffentliche Kontrolle der Chancenverteilung im Bildungssystem auf eine Negativauslese des Statusvorenhaltens zurückgeführt werden.

Hintergrund für diese Funktionsverschiebung ist jenes Brüchigwerden des Zusammenhangs von Bildung und Beschäftigung, in dessen Interstitium sich eine Grauzone labiler risikoreicher Unterbeschäftigung, Zwischenbeschäftigung und Dauerarbeitslosigkeit schiebt, die von den immer spärlicher fließenden öffentlichen Mitteln lebt. Insbesondere in der Eingangsphase in die Erwerbstätigkeit stellt sich gegenwärtig das Problem der Möglichkeit einer kontinuierlichen Berufsbiographie in dramatischer Form. Soweit sich unter den jüngeren Kohorten eine Abkehr von der Erwerbsarbeit findet, ist die Einstiegsarbeitslosigkeit durch die Erosion der Beschäftigungsmöglichkeiten in der jungen Erwachsenengeneration zu einem erheblichen Teil erzwungen:

"Für viele verlängert sich die Übergangsphase in den Beruf zu einem 'dauerhaften Provisorium', das aus einer Sukzession verschiedener Tätigkeiten im formellen und informellen Arbeitsmarkt und einer Kombination verschiedener Einkommensquellen besteht. Dies ist keineswegs mehr auf schlecht Qualifizierte beschränkt; auch Teile der Hochschulabsolventen bieten ein bedrückendes Beispiel für eine solche Verlaufsform."⁶⁰⁷

So wird parallel zur verlängerten Adoleszenz, längeren Ausbildungszeiten mit dem mittleren Schulabschluss als Mindestvoraussetzung sowie einer höheren Gymnasial- und Studierquote, die einen verspäteten Eintritt in den Arbeitsmarkt bewirken, der Einstieg in den Beruf abermals hinausgezögert und als übermächtige Hürde angesehen. Zwischen Ausbildung und Beruf ist eine häufig mehrere Jahre unfreiwillige fortwährende "Dauerpraktikantenschaft" getreten. Dies betrifft nicht mehr nur die so genannten 'Orchideenfächer' der Geistes- und Sozialwissenschaften, sondern vergleichsweise auch die marktkonformen Studienfächer. Die Rubrik 'praktische Erfahrungen' im Lebenslauf mancher läuft bereits über. Einige haben so viele Praktika absolviert, dass sie gar nicht mehr wagen, diese alle auf-

⁶⁰⁷ Kohli (1994), 229.

zulisten, wenn sie sich bewerben - potentielle Arbeitgeber müssen ja denken, sie könnten sich nirgendwo einfügen. Dennoch erzeugt diese Zunahme diskontinuierlicher Erwerbsverläufe und die Auflösung von Normarbeitsverhältnissen wieder neue dauerhafte soziale Anschlüsse und Beschäftigungsformen, in der sich neue Institutionen abzeichnen, die diese diskontinuierliche Erwerbsstruktur - beispielsweise in Form von Zeitarbeit oder anderen Beschäftigungsformen jenseits der Erwerbsarbeit - ihrerseits wieder zu sozial geregelten Mustern zusammenfügen und kontinuierlich institutionalisieren:

"Das Hauptinteresse richtet sich auf jene möglicherweise richtungsweisenden Personen, die Gestaltungspioniere, die angesichts der knapper werdenden Erwerbsarbeit nach einer innovativen Neugestaltung ihres eigenen Arbeitsfeldes suchen und (reduzierte) Erwerbsarbeit mit bürgerschaftlichem Engagement oder Eigenarbeit kombinieren."⁶⁰⁸

Wir können vermuten, dass mit diesen Aktivitäten außerhalb der Erwerbsarbeit neue Partizipationsmöglichkeiten und damit neue Formen von Vergesellschaftung von Arbeitskraft entstehen, die als Ersatz für Erwerbsarbeit gelten. Weniger ein dauerhaftes Engagement in einer Institution wird angestrebt, vielmehr werden wechselnde von hoher Zufallsgebundenheit getragene und zeitlich befristete Aufgaben gemäß der individuellen biographischen Passung realisiert. Zudem haben sich die persönlichen Motive verändert. Im Vordergrund stehen die sinnvolle und selbstbestimmte Tätigkeit sowie die temporäre Integration in die Gemeinschaft. Die karitative Pflichterfüllung des traditionellen sozialen Ehrenamtes weicht einer eher hedonistischen Einstellung bürgerlichen Engagements. Dennoch können diese Tätigkeiten die reguläre Erwerbsarbeit immer nur ergänzen, sie setzen sie meist sogar voraus. Bürgerschaftliches Engagement, Eigenarbeit und die neben der Erwerbstätigkeit existierende Haus- und Familienarbeit haben in modernen Arbeitsgesellschaften folglich nur dann innovative Züge, wenn Erwerbs-, Bürger- und Eigen-Zeit flexibel miteinander kombiniert werden.

⁶⁰⁸ Mutz/Kühnlein (2001), 191.

Die normative Überhöhung der Arbeitssphäre scheint somit aufgebrochen. Der Zunahme einer Dezentrierung steht eine abnehmende Präsenz von Erwerbeszentrierung gegenüber. In der Tat deutet die Ausdehnung post-materialistischer Einstellungen, sozio-kultureller Individualisierungstendenzen sowie diversifizierender Lebensstile und Milieus darauf hin, dass auch von Arbeitnehmerseite mehr Autonomie und Flexibilität eingefordert werden. Eine solche Veränderung ist nicht unbedingt als Abwertung der Erwerbsarbeit zu deuten, sondern stellt eher eine Aufweichung der Trennung von Leben und Arbeit dar. Der Verlust dieser Schranke zwischen Arbeit und Nichtarbeit stellt besonders für die qualifiziertesten Belegschaftsgruppen ein zentrales Problem dar, da sowohl Strategien der Erholung als auch der Distanzierung vom Arbeitskräfteeinsatz erodieren. Je knapper allerdings die Erwerbsarbeit wird, umso mehr verengt sich der Blickwinkel auf die ökonomische Produktivität und die individuelle Einkommensdimension.

Tätigkeitsfelder jenseits der Erwerbsarbeit werden gesellschaftlich gering geschätzt, ohne aber deren Transformationspotentiale in einer sich individualisierenden Gesellschaft zu erkennen. Die *Re-institutionalisierung* dieser neuen Art von *Kontinuität* schafft wiederum neue Stabilitäten trotz Diskontinuitäten. Sie bedient sich dabei sowohl Elementen der einfachen Moderne als auch solchen der 'reflexiven Moderne' bei weiter bestehender Dichotomie zwischen Inklusion und Exklusion einerseits, neuer Vielfalt diskontinuierlicher, aber letztlich stabiler Erwerbsverläufe andererseits.

Dieser eigentümlich tangierte Beschäftigungsmarkt erzeugt nun massive - 'custodialen Funktionen' gleichende - Rückwirkungen auf das System von Aus- und Weiterbildung: auf allen Stufen der Bildungshierarchie wächst entsprechend die zwingende Neigung, vor der drohenden Arbeitslosigkeit in *Zusatz- und Weiterbildungen* auszuweichen, denn,

"durch externe Arbeitsmarkteinbrüche wird die bildungsimmanente Sinngrundlage berufsorientierter Ausbildung gefährdet bzw. zerstört. Die antizipierte (noch) nicht existente berufliche Zukunft, also eine 'irreale Variable', bewirkt eine radikale Veränderung der Situa-

tion *im* Bildungssystem. Junge Menschen bleiben länger in den Schulen, wählen oft eine Zusatzausbildung, um Arbeitslosigkeit zu vermeiden. Jedoch je länger sie in den Schulen bleiben, desto mehr erscheint ihnen Ausbildung, bezogen auf ihren immanenten Anspruch einer beruflichen Zukunft, als Zeitverschwendung. ... Als institutionelles Arrangement werden Schulen jedoch leicht zu Aufbewahrungsanstalten, 'Wartesälen', die die ihnen zugeschriebenen Aufgaben einer beruflichen Qualifizierung nicht mehr erfüllen. Entsprechend leidet die Autorität der Lehrer, und berufsorientierte Lehrpläne und Lehrinhalte gleiten in die Irrationalität ab".⁶⁰⁹

In diesem Sinne ist in den letzten Jahren von außen, von den Rahmenbedingungen her, das Innere des Bildungssystems einem Radikalwandel unterworfen. Bildungsinstitutionen verändern sich in Zukunft nicht nur hinsichtlich lerntechnischer und -methodischer Faktoren, spezifischer Fachinhalte und psycho-sozialer Kompetenzen. Neben einer wachsenden Internationalisierung und Ausdifferenzierung der Abschlüsse, einer insgesamt steigenden Durchlässigkeit im Bildungssystem - wobei dies vor allem eine Durchlässigkeit des sozialen Abstiegs nach unten impliziert -, einer vermehrten Kooperation der Bildungsinstitutionen mit externen Institutionen sowie einer Pluralisierung von Lernorten infolge medialer Vernetzung, hat Ausbildung einerseits ihr immanentes Dach, ihren über sie hinausweisenden beruflichen Sinnfaden verloren:

"Dies weist daraufhin, dass im Rahmen der für alle Jugendlichen verlängerten Schulzeit, der deutlichen Expansion weiterführender schulischer Bildung, des 'Fahrstuhleffekts' - also der Notwendigkeit höherer Abschlüsse für die gleichen beruflichen Positionierungen, die Exklusionsrisiken nicht aufgehoben werden, sondern eine neue Brisanz mit langfristigen Auswirkungen auf den Lebenslauf erhalten."⁶¹⁰

Die allgemein bildenden Programmatiken haben bisher nicht aus der Reproduktion sozialer Ungleichheit geführt, sondern diese lediglich stärker, wenn auch auf einem insgesamt höheren Niveau von Bildungsabschlüssen, über pädagogische Felder und Handlungsformen transformiert. Dabei scheinen pädagogische Möglichkeiten zur Förderung allgemeiner Bildung

⁶⁰⁹ Beck (1986), 237f.

⁶¹⁰ Helsper (2000), 42.

schier unendlich, mit der Folge, dass Selektionskriterien neue Bedeutung erlangen, die *vor* Beginn der Ausbildungsreform galten und gerade mit der Extension der *Nachbildungsgesellschaft* überwunden werden sollten,

"nämlich *Zuweisungen* qua Geschlecht, Alter, Gesundheit, aber auch Gesinnung, Auftreten, Beziehungen, regionale Bindungen usw".⁶¹¹

Die Expansion des Ausbildungssystems führt de facto zu einer Renaissance - allerdings durch Bildung verdeckten - Re-feudalisierung *ständischer* Zuweisungskriterien in der Verteilung sozialer Chancen und Risiken am Beschäftigungsmarkt. Sie nähren sich von dem Potential der in der Auswahl formal Gleichqualifizierter jenseits von Ausbildungszertifikaten liegenden Kriterien, die sich Rechtfertigungszwängen entziehen. Auf diese Weise wird die Dialektik von De-klassierung und Re-klassifizierung und damit die Aufrechterhaltung der Ordnung, das heißt die Wahrung aller Abstände, Differenzen, Ränge, Prioritäten, Exklusivitäten, Distinktionen, ordnären Merkmale und dadurch der Ordnungsrelationen, die einer gesellschaftlichen Formation ihre jeweilige Struktur verleihen, garantiert. Nach wie vor sind also Mechanismen der sozialen Reproduktion wirksam:

"Außerhalb des eigentlichen schulischen Marktes gilt das Bildungszertifikat, was sein Inhaber in ökonomischer und sozialer Hinsicht gilt: der Nutzen des Bildungskapitals hängt ab vom ökonomischen und sozialen Kapital, das zu seiner Verwertung in Anspruch genommen werden kann. Allgemein gilt, daß die[jenigen; K.S.] ... um so größere Chancen haben, auf Führungspositionen aufzurücken, statt Produktions-, Fabrikations- oder Wartungsaufgaben zu übernehmen, eine je höhere soziale Herkunft sie nachweisen können."⁶¹²

Zwar prädestiniert die soziale Herkunft mit ihrem bereitgestelltem Kapital an sozialen Beziehungen über das ein Individuum verfügt, für eine erfolgreiche Karriere ebenso wenig, wie sie eine erfolgreiche Karriere garantiert. Sie beeinflusst aber dennoch die Möglichkeiten und die Wahrscheinlich-

⁶¹¹ Beck (1986), 247.

⁶¹² Bourdieu (1987), 226f. Zur Klärung der Kohärenz zwischen sozialem Herkunftsmilieu und Karriereerfolg siehe auch die aktuelle Studie von Mayrhofer/Meyer/Steyrer (2005), besonders 100ff.

keiten einer Karriere, wenn auch nicht mehr in dem Maße, wie in den 1960er und 1970er Jahren. Trotz der Öffnung des Bildungssystems hat also die soziale Herkunft - der "Stallgeruch"⁶¹³ - eine Aufwertung erfahren und noch immer Auswirkungen auf die Schul- und Berufsausbildung, die wiederum auf die beruflichen Karrierechancen einwirkt.

Entscheidend für die Einfädung in die Arbeitswelt sind aber vor allem, die sich neben dem Schulbesuch und neben dem Studium an Sozialkapital angeeigneten zusätzlichen Kenntnisse, kulturellen Praktiken und Kompetenzen, was keineswegs einen generellen Bedeutungsverlust schulischer Leistung und erzielter Notendurchschnitte impliziert. Diese sind 'nur noch *eine* Größe neben anderen'. Auch Studienerfolg, Studiendauer oder Noten sind keine per se gegebenen Größen mehr. Weitere Aktivitäten wie Auslandsaufenthalte, berufliche Tätigkeiten neben dem Studium oder der Erwerb von Zusatzqualifikationen können ebenfalls eine Rolle spielen. Dazu kommt, dass es wohl nicht egal ist, wo studiert wird. Denn sowohl inhaltliche Qualifikationsmerkmale als auch soziales Prestige sind unterschiedlich auf Bildungsinstitutionen verteilt.

Es greift folglich zu kurz, Noten und Studiendauer isoliert zu sehen. Erfahrene Personalisten berücksichtigen daher auch die Art ihres Zustandekommens. Zwar haben es Absolventen mit einem Abschluss in der Regelstudienzeit und guten Noten leichter, die sich auch im späteren Verlauf des Berufslebens positiv auf das Einkommen auswirken, dennoch wirken sich längere Studienzeiten keineswegs immer negativ auf den Berufseintritt aus, sofern sie sich durch ein breites Interesse, Auslandsstudien oder in der Mitarbeit der universitären Selbstverwaltung rechtfertigen lassen. Im Gegenteil, sie führen - unter den genannten Bedingungen - später sogar zu Berufen mit höherem Prestige und höherem Einkommen.

Andere, während des Studiums erworbene Zusatzqualifikationen wie Fremdsprachen, berufsbezogene Ausbildungen oder EDV-Kenntnisse

⁶¹³ Mayrhofer/Meyer/Steyrer (2005), 104.

scheinen hingegen keinen derart begünstigen Einfluss auf den Berufseinstieg, das Berufsprestige oder das erzielte Einstiegsgehalt zu haben. Ein möglicher Grund liegt in ihrer geringen Spezifität. Sie werden als "neue Kulturtechniken" immer schon als selbstverständlich vorausgesetzt. Somit liegen hier geringe Unterschiede zwischen den Bewerbern vor.

Etwas anders ist die Situation beim Sammeln von Praxiserfahrung im engeren Sinne. Einschlägige Praktika oder studienbegleitende Berufstätigkeiten vermitteln ein Gefühl für das "Funktionieren von Organisationen" und das Zusammenspiel der darin beschäftigten Personen. Dieses beruht also keineswegs auf der längeren Studiendauer *per se*, sondern auf der während der Studienzeit gesammelten beruflichen Erfahrung. Auch das wird im späteren Berufsleben häufig durch einen schnelleren Berufseinstieg und durch ein höheres Einstiegsgehalt honoriert, der dann oftmals kein "echter" Ersteinstieg mehr ist.

So spielen heute neben der formalen Bildung nachweislich die sozialen Faktoren⁶¹⁴ eine wachsende Rolle beim Eintritt in den Beruf. Gefragt sind mithin Dimensionen einer hohen ausgeprägten Kontaktfähigkeit, Teamorientierung und Flexibilität, aber auch andere Eigenschaften wie die Leistungs- und Führungsmotivation. All diese sozialen Fähigkeiten erfordern die Motivation, die verbale und nonverbale Selbstdarstellung zu kontrollieren und zu disziplinieren.

Das Bildungszertifikat

"als Eintrittsbillet in privilegierte berufliche Positionen gilt schon heute nur noch für *bestimmte* Notendurchschnitte, und auch der erzielte Notendurchschnitt ist in bestimmten Bereichen - vor allem dort, wo die aufnehmenden Institutionen ihre eigenen zusätzlichen Selektionskriterien und -maßnahmen entwickelt haben - nur noch *eine* Größe neben anderen."⁶¹⁵

⁶¹⁴ Dazu gehören klassische Faktoren wie etwa die so genannten 'Big Five' der Persönlichkeitsforschung, also: Extraversion, emotionale Stabilität, Offenheit für neue Erfahrungen, soziale Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (vgl. hierzu Mayrhofer/Meyer/Steyrer (2005), 51ff.

⁶¹⁵ Helsper (2000), 44.

Unternehmen fördern diese Art struktureller De-qualifizierung intentional, indem sie eigene, nach internen Funktionsprinzipien ausgerichtete Selektionskriterien und De-qualifizierungsstrategien generieren, deren marktabhängiger Vorhersagewert um positionale Besetzungen, häufig nicht antizipierbar ist:

"Der ... Mechanismus findet sich in der gesteigerten *Subtilität sozialer Attributionspassagen*. Sensible Zugangskriterien für distinktiv wertvolle (Berufs-)Positionen werden quasi mit einer Explikationsperre bedacht. Hierdurch erhalten die Prozesse der beruflichen Rekrutierung den Selektionsrang, der vormals im Besitz des Bildungstitels lag."⁶¹⁶

Diese basieren im Wesentlichen auf der Annahme, dass berufliche Leistung nur zu einem kleinen Teil - wenn überhaupt - auf dem Erwerb formaler Qualifikation beruht. Sie ist vielmehr stark situationsabhängig und zeitlich keineswegs stabil ist. Da Neuallokationen um vakante Positionen im Gegensatz zu geschlossenen Positionssystemen frühkapitalistischer Arbeitsmärkte - in denen Positionen dann zugänglich wurden, wenn der Inhaber sie verlassen hat - an Veränderungen der Leistungen des Inhabers oder an die Verfügbarkeit eines besseren Kandidaten selbst gebunden sind, verlaufen Karrieren nach personalen und askriptiven - das heißt individuell unbeeinflussbaren Kriterien. Damit geht das berufliche Jenseits der Bildungskarriere keineswegs verloren. Sie wird nur unvorhersehbarer und unberechenbarer. Entsprechend wird oft Langzeitplanung ersetzt durch die Konzentration auf das vorübergehend Mögliche. Und wir hatten ja auch festgestellt, dass sich in subjektiver Binnenperspektive die Möglichkeit der sozialen Ausdeutung personaler Ambitionen in der zeitlichen Dimension zur individuellen Karriere verdichtet.

So betrachtet, ist eine Karriere immer auch ein Wechselspiel zwischen institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen (in deren Umfeld dann auch gesamtwirtschaftliche Aspekte eine Rolle spielen) auf der einen

⁶¹⁶ Gensicke (1998), 84.

und individuellen Fähigkeits- und Motivationsstrukturen auf der anderen Seite.

Gleichwohl avanciert dieses Wissen um die Kriterien und Instrumente beruflicher Selektion selbst zum begehrten Kapital,⁶¹⁷ das sich wiederum verschiedene externe Trainingsanbieter zu eigen machen, mit dem Versprechen, Aspiranten bestimmter Berufszweige mit einem Rüstzeug für Auswahlgespräche auszustatten, obgleich die Undurchsichtigkeiten und damit Möglichkeiten sozialer Statuszugänge keineswegs eine Nivellierung erfahren:

"In Zeiten der Vollbeschäftigung wurde mit der Vergabe von knappen Bildungszertifikaten sozusagen die Einstellungsentscheidung des (bzw. irgendeines) Personalbüros (fast) vorweggenommen. In Zeiten eines inflationären Überangebotes an Qualifikationen wird dagegen die Entscheidung zwischen gleichwertigen Abschlüssen an das Beschäftigungssystem delegiert. Die Zertifikate, die im Bildungssystem vergeben werden, sind keine Schlüssel mehr zum Beschäftigungssystem, sondern nur noch Schlüssel zu den *Vorzimmern*, in denen die Schlüssel zu den Türen des Beschäftigungssystems verteilt werden (nach welchen Kriterien und Spielregeln auch immer)."⁶¹⁸

Bedauerlicherweise hat sich in vielen Unternehmen eine weit verbreitete "Assessment-Center-Unkultur" etabliert, die durch die bipolare Hervorbringung von Gewinnern und Verlierern bei vielen Erfahrungsträgern "Narben" hinterlassen hat. Dessen Beurteilungen sind letztlich nicht hinreichend objektiv. Der Anspruch führt zu einer Scheinwissenschaftlichkeit, die den Blick für offenkundige und wesentliche Eindrücke verstellt. Den Teilnehmern wird zudem düsfunktionaler Stress zugemutet, der sich nicht selten potentialblockierend auswirkt. Die Verlierer bleiben in der Regel stumm und entwickeln ihr vorhandenes Potential suboptimal.

Ein grundsätzlicher Kritikpunkt beruht meiner Ansicht nach auf der Einsicht, dass Personalauswahlen und Rekrutierungsmaßnahmen im Allgemeinen nicht als ein Grenzgang mit entsprechenden kommunikativen Ar-

⁶¹⁷ Gensicke (1998, 84) spricht auch von einem "esoterischen" Wissen um berufliche Besetzungsmerkmale.

⁶¹⁸ Beck (1986), 244f.

rangements und Kompetenzen begriffen werden, sondern in jeder Hinsicht als ein Prozess der Passung bzw. Anpassung, von Tätigkeitsstrukturen über faktische und implizite Anforderungsprofile bis hin zu Gehaltsstrukturen. Tatsächlich lässt sich konstatieren, dass gerade Assessment-Center insbesondere klassischen Zuschnitts eher dazu tendieren, unbequeme Querdenker und Leistungsträger auszugrenzen. Sie produzieren etwa auf Seiten der Bewerber Phantasien im Hinblick auf erwünschtes Verhalten und damit Anpassungsprozesse an den strukturellen und kulturellen Status quo.⁶¹⁹

Denkbar wäre eine Assessment-Center-Kultur als Begegnung alternativer Formen und Bewertungen von Realitäten, von denen die etablierte Unternehmenskultur lediglich eine, die der Bewerber eine andere wäre. Die Selektionsentscheidung wäre dann nur ein Verhandlungsprozess darüber, inwieweit beide Parteien von den Unterschieden wechselseitig profitieren könnten und ob die Gemeinsamkeiten so tragfähig sind, dass eine Kooperation möglich wäre, ohne jeweils Identitäten aufzugeben. Es gäbe dann am Ende nicht nur eine Beobachterkonferenz, sondern auch eine Kandidatenkonferenz, die dem Unternehmen gleichfalls Feedback hinsichtlich seiner Offenheit und Lernfähigkeit gäbe. Derartige Auswahlprozesse bieten für die Repräsentanten der Organisation die Chance, sich hinterfragen zu lassen und die Begrenztheit der eigenen Realitätskonstruktionen und Wertehorizonte zu erleben.⁶²⁰

⁶¹⁹ Zur kritischen und desillusionistischen Bilanzierung traditioneller Assessment-Center vgl. auch Freimuth (1997).

⁶²⁰ Hierzu interessant das integrative Entwicklungs-Assessment-Center mit seinem innovativen Polaritätenprofil als mögliches Instrument der Eignungsbeurteilung (vgl. Westermann (1997)). Dieses Selektionsverfahren betont, dass hier keine absoluten Wahrheiten, sondern lediglich Hypothesen verkündet werden, die auf subjektiven Eindrücken der Beobachter gründen. Diese realistische Bescheidenheit ermutigt die Teilnehmer dazu, eine kritische Selbstprüfung (soziale Validierung) ihrerseits vorzunehmen. Es fördert mit seinem innovativen Polaritätenprofil eine neue entwicklungsbezogene Denkweise, die "Schwellenängste" und "Kommunikationsbarrieren" überwindet. Das Polaritätenprofil hat sowohl eine Signalwirkung für Beobachter als auch für Teilnehmer; beide Parteien empfinden es als Befreiung, ihre Beobachtungen nicht in einseitige Beurteilungsschemata zwängen zu müssen.

Jedenfalls erzeugt die Verunklarung der Zukunftsperspektive eine oszillierende Verfassung der Betroffenen, die sich selbst vor dieser kognitiven Dissonanz bewahren, indem der kulturelle Imperativ, Risiken einzugehen, zu einer vermeintlichen Charakterprobe geworden ist, in der das Entscheidende ist, angeregt durch augenblickliche Gelegenheiten, "den Sprung zu wagen" und dieser Konfrontation miteinander konfligierender Bedeutungsrahmen zu entkommen. Dabei wird der größere Zusammenhang, das langfristige Denken ausgeblendet:

"Die moderne Kultur des Risikos weist die Eigenart auf, schon das bloße Versäumen des Wechsels als Zeichen des Mißerfolgs zu bewerten, Stabilität erscheint fast als Lähmung. Das Ziel ist weniger wichtig als der Akt des Aufbruchs. Gewaltige soziale und ökonomische Kräfte haben an dieser Insistenz auf ständiger Veränderung gearbeitet: die Entstrukturierung von Institutionen, das System flexibler Produktion - auch die handfesten Immobilien scheinen in Fluß zu geraten zu sein. Da will niemand zurückbleiben. Wer sich nicht bewegt, ist draußen."⁶²¹

Dies deutet Sennett als moralischen Verlust, da die Arbeit am eigenen Charakter aufgebrochen wird. Karrieren markieren im flexiblen Kapitalismus ein unsicheres Terrain und führen zu der Einschätzung, dass die berufliche Mobilität zu einem nebulösen Vorgang avanciert:

"Im flexiblen Kapitalismus erfahren Menschen, die sich verändern, drei Arten von Unsicherheiten, nämlich 'mehrdeutige Seitwärtsbewegungen', 'retrospektive Verluste' und 'unvorhersehbare Einkommensentwicklung'.⁶²²

Dennoch erzeugt der *Anlage-Sinn* - eine der kostbarsten Mitgiften des erbten kulturellen Kapitals - eine Erkenntnis der Fluktuationsbewegungen des Marktes, mittels dessen sich dieses Kapital auf dem schulischen oder schulisches Kapital auf dem Arbeitsmarkt am profitabelsten verwerten lässt. Er zeigt als Einschätzung darüber, ob eigenes Handeln zum Erfolg führt an, wann die abgewerteten Karrieren beizeiten aufzugeben sind, um sich Zukunftsträchtigerem zuzuwenden, statt sich weiter an schulische

⁶²¹ Sennett (1998a), 115.

⁶²² Sennett (1998a), 112.

Werte zu klammern, die in ihren Profitchancen nur einer früheren Marktlage entsprechen.⁶²³

Auch die Eliminierung pyramidenförmiger Hierarchien forciert diese 'mehreutigen Seitwärtsbewegungen', bei denen sich das Individuum lateral bewegt, während es in einem losen Netzwerk aufzusteigen glaubt. Solche Bewegungen nach Art des Krebsgangs sind deshalb möglich, weil in der flexiblen Arbeit Stellenkategorien und Berufspositionsprofile gestaltloser werden. So genannte 'retrospektive Verluste' resultieren aus der ungenügenden Präzision hinsichtlich der Arbeitsanforderungen, die erst nachträglich die eingegangenen Risiken aufdecken. Doch da sich ein Akteur bereits festgelegt hat, muss er die Folgen und damit verbundenen Unsicherheiten aushalten.

Weil sich die Akteure lateral bewegen und ihre Verhältnisse undurchschaubarer werden, funktionieren auch die bisherigen Wegweiser der Klassensysteme nicht mehr wie etwa Einkommenskategorien oder soziale Abgrenzungen. Und ohne ein bürokratisches System, welches Wohlstandszusätze innerhalb einer Hierarchie verteilt, werden wohl nur einige Wenige die Spieltische abräumen, "während die Masse der Verlierer das Wenige teilt, was übrig bleibt".⁶²⁴ Dabei ist es

"nicht so, daß Ungleichheiten und soziale Abstufungen verschwunden wären - ganz im Gegenteil. Vielmehr ist es so, als habe man durch die eigenen Bewegungen plötzlich deren Wirklichkeit aufgehoben; man sucht nur nach dem strukturellen Loch, ohne viel zu kalkulieren oder rational abzuwägen, einfach in der Hoffnung, durch den Wechsel werde sich etwas bieten".⁶²⁵

Dies geschieht jenseits der akademischen Vorstellung einer genauen Gewinn- und Verlustrechnung. Vor allem Akteure mit formal höheren Bildungsabschlüssen werden zu einer Überschätzung ihrer eigenen Erfolgchancen verleitet, wobei sich in der Gesellschaft eine Verschiebung von weniger Qualifizierten zu einer neuen technologischen Aristokratie ab-

⁶²³ Mayrhofer/Meyer/Steyrer (2005, 17) gebrauchen hierfür den Begriff der "Selbstwirksamkeitsüberzeugung".

⁶²⁴ Sennett (1998a), 119

⁶²⁵ Sennett (1998a), 116.

zeichnet. Die Hysterisis der Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien des Habitus bewirken, dass die Inhaber entwerteter Titel sich gewissermaßen zu Komplizen ihrer eigenen Mystifikation machen, indem die Kraft eines typischen Effekts der Allodoxia den ihnen zuerkannten Titeln einen Wert beimessen, der objektiver Anerkennung entbehrt:

"Der Hysterisis-Effekt ist um so ausgeprägter, je größer der Abstand zum Schulsystem und je geringer oder abstrakter die Information über den Markt der Bildungstitel ist."⁶²⁶

Unter diesen Bedingungen hat die These Becks, dass sich die Erwerbsverhältnisse zu einem '*ent-standardisierten pluralen Unterbeschäftigungssystem*' mit hochflexiblen arbeitszeitlich und räumlich dezentralen Einsatzformen der Erwerbsarbeit entwickeln, viel für sich. Demnach werden sich Gewinner und Verlierer der Rationalisierung bzw. eine arbeiteraristokratische Minderheit und eine Mehrheit mit einer gegenüber früher aufgelockerten Erwerbsarbeit gegenüberstehen. So kann gar von einer Renaissance einer neuen Dienstleistungsklasse die Rede sein, die die Industriegesellschaften gerade abgeschafft haben, die, in Dienstleistungsbetrieben angestellt, den hochbezahlten Rationalisierungsgewinnern mit ihren langen Arbeitszeiten zuarbeitet.

Während die Beschäftigten in der exekutiven Produktion ihre Arbeitszeit verringern, reduzieren Verwaltungs- und Führungsebene ihre Freizeit. Der Trend zur sozialen Spaltung der Arbeitszeit ist unverkennbar. Arbeitszeit ist zunehmend ein Merkmal sozialer Distinktion geworden. Wer viel beschäftigt ist, gilt auch viel. Dennoch wird das Phänomen der Massenarbeitslosigkeit unter den Bedingungen der Individualisierung den Subjekten als persönliches Schicksal aufgebürdet. Sie werden nicht mehr sozial sichtbar und kollektiv, sondern lebensphasenspezifisch von ihr betroffen. Diese skandalöse Form der Massenarbeitslosigkeit hat in ihrer Verteilungsform in gewisser Hinsicht dann auch mildernde Aspekte. Dort, wo Arbeitslosigkeit tatsächlich vorübergehend auftritt, trifft sie nicht mehr nur

⁶²⁶ Bourdieu (1987), 238.

eine soziale Klasse mit der ganzen Härte, sondern wird in dieser Hinsicht demokratisiert:

"Das Kollektivschicksal ist in den klassenzusammenhanglosen, individualisierten Lebenslagen zunächst zum *persönlichen* Schicksal, zum *Einzelschicksal* mit nur noch statisch vernommener, aber nicht mehr (er)lebbarer Sozietät geworden und müßte aus dieser Zerschlagung ins Persönliche erst wieder zum Kollektivschicksal zusammengesetzt werden. Die Bezugseinheit, in die der Blitz (der Arbeitslosigkeit und Armut) einschlägt, ist nicht mehr die Gruppe, die Klasse, die Schicht, sondern das *Markt-Individuum* in seinen besonderen Umständen."⁶²⁷

Die Pädagogik, ihr übriges Zutun dazu geleistet, kann nicht umhin, heute selbstkritisch anzuerkennen, dass sie sich in der Vergangenheit zu stark auf den Persönlichkeitsdiskurs eingelassen hat, wobei ihr die Fragen nach den gesellschaftlichen Marktbezügen (Qualifikation, Leistung, Selektion) aus dem Blick geraten sind. Zwar stellt eine wesentliche gesellschaftliche Funktion, die das Bildungssystem zu erfüllen hat, nämlich die nach dem Leistungsprinzip geregelte Selektion für unterschiedliche hierarchische Positionen bereitzuhalten, die Gesichtspunkte einer lebendigen, ermöglichtsdidaktischen Gestaltung von Lernprozessen grundlegend in Frage, doch kann die Pädagogik nicht von den Rahmenbedingungen des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Zusammenlebens abstrahieren. So sind Gleichheit, Entfaltung und Selbständigkeit der Individuen einerseits Programm, aber andererseits nicht Resultat gesellschaftlich veranstalteter Bildung, denn diese programmatischen Ansprüche verdanken logisch ihre augenfällige Relevanz ihrem Gegenteil, dessen Existenz quasi Voraussetzung der Bewusstwerdung einer Differenz ist.

Gewiss ist es unvermeidbar, dass die Pädagogik einerseits Differenz (die Ungleichheit der Vorprägung) ignoriert bzw. zu überwinden intendiert, andererseits selbst Differenz (in Form zertifizierter Ungleichheit) herstellen muss. Doch sagt diese Grundparadoxie nichts darüber aus, wie groß die mit dieser Differenzierung verbundenen Differenzen bezüglich Lebenschancen sein müssen und sie sagt auch nichts darüber aus, wie viele

⁶²⁷ Beck (1986), 144.

Chancen ein Bildungssystem vorhalten kann, um einmal versäumte Zertifikate nachzuholen und Differenzen (Leistungsunterschiede) zu korrigieren. Gleichwohl wurde deutlich, dass die Kontaminierung des Bildungssystems durch das Beschäftigungssystem (Paradoxie des Bildungsaufstiegs) zu einer Pervertierung der Bildung führt und vieles von dem destruiert, was eigentlich im Vordergrund stehen sollte. Es scheint, als erweisen sich die bildungspolitischen Vorhaben zum Teil als kontraproduktiv, die Freiheitsversprechen als wertlos - vor 'Tragödien des Ankommens' wird gewarnt!

"Das noch unerreichte Ziel ist - so scheint es der Schöpfer unserer Welt zu wollen - begehrenswerter, romantischer, verklärter als das erreichte je sein kann. Machen wir uns doch nichts vor: Die Flitterwochen hören vorzeitig zu flittern auf; ... die erfolgreiche Ablegung der entscheidenden Prüfung bewirkt wenig mehr als das Hereinbrechen zusätzlicher, unerwarteter Komplikationen und Verantwortungen; und mit der Serenität des Lebensabends nach der Pensionierung ist es bekanntlich auch nicht so weit her."⁶²⁸

Solange wir aber unterschiedliche Gratifikationen mit unterschiedlichen Berechtigungen verbinden, dürfen wir uns nicht wundern, wenn sich zunehmend weniger Jugendliche für berufliche Ausbildungsgänge interessieren. Wenn Aufstiegs-, Einkommens- und Prestigeerwartungen für den Trend zu höheren Abschlüssen mit verantwortlich sind, dann wird man diesem Trend auch nur wirksam begegnen können, wenn man genau diesem grundlegenden Motiv Rechnung trägt und die Einkommensmöglichkeiten neu bestimmt. Hier liegt meines Erachtens der eigentliche Schlüssel, um - da es durchaus unentschieden ist, wie viele Akademiker eine Gesellschaft benötigt - der zunehmenden Studierneigung wirksam zu begegnen und eine - gesellschaftliche - Gleichwertigkeit von Allgemein- und Berufsbildung herstellen zu können.

Wir werden uns abschließend nunmehr zu fragen haben, wie mit dem Bedeutungsverlust von Bildungswissen und dessen eingeschränkter Vermitt-

⁶²⁸ Watzlawick (2004), 67f.

telbarkeit bei gleichzeitig gestiegenem Bildungsinteresse und erweiterten Optionsräumen, vor allem durch Formen medialer Popularisierung, in der institutionellen Praxis umgegangen wird. Eine pädagogische Handlungstheorie kann nur dann beanspruchen vollständig zu sein, wenn sie sich zu den Besonderheiten ihrer pädagogischen Handlungskompetenzen äußert. Die noch offene Frage, die bleibt, ist jene nach den professionsbezogenen Konsequenzen - kaum kaschiert durch eine Authentizitätskrise und deren wachsenden animatorischen Kompetenzen -, die sich aus einer aneignungstheoretischen Teilnehmerforschung ergeben.

4.3 Theorie der Praxis

Seit Anfang der 1990er Jahre sind in der Pädagogik verstärkt unterschiedliche Theorieansätze zu einer strukturtheoretisch informierten Professionalisierungsdiskussion zu registrieren. Diese rücken nicht mehr nur die sozialen Aspekte der Verberuflichung, sondern vielmehr die Grammatik institutionalisierten pädagogischen Handelns in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Seither wird die Debatte weniger mit legitimations- und standespolitischen Aspekten im Sinne eines Aufstiegsprojekts behaftet, die der Effektivierung und Rationalisierung unterschiedlicher pädagogischer Prozesse dienen. Die Diskussion steht heute zunehmend unter einem eigenständigen Theorieanspruch und dringt in den Mikrobereich vor, dem es auf die Aufklärung der Binnenstrukturen und der Strukturlogik pädagogischen Handelns ankommt, um die professionelle Basis einer beobachtbaren, spezifischen pädagogischen Kompetenz zu ermitteln. Diese professionsorientierte Substanz sucht weiterhin nach Möglichkeiten, jenseits von Sozialtechnologien und Aufklärungspathos die faktischen Strukturprobleme pädagogischen Handelns zu thematisieren und gewinnt Anschluss an zentrale Fragestellungen der Erziehungswissenschaft, wenn sie im Lichte der neueren soziologischen Professions- und Wissenschaftsverwendungs-

theorie in der Professionalität eine zentrale Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis sieht.

Diese wissenstheoretische und konstruktivistische Analyse von Bildungsprozessen stellt mithin auf die Frage ab, wie sich die Relationierung und Relativierung von curricularisiertem, wissenschaftlich erzeugtem Wissen der Bildungsinhalte und dem alltäglichen berufspraktischen Wissen der Beteiligten transparent machen lässt. Nahezu unbekannt ist noch der prozessnahe Kontext, in dem sich die Veränderung von implizitem und explizitem Wissen realisiert. Dieser kann Annahmen zufolge verwirklicht werden, in dem sich Theorie und Praxis von einer räumlichen Metaphorik lösen und ihr Verhältnis von einem zeitlichen Verständnis her konzipieren. Dies erfordert eine Aufhebung des konventionellen Beobachtungsmisverständnisses, die Relation von Theorie und Praxis in der Pädagogik als Problem darzustellen, dass gelöst werden könnte. Das neue Verständnis deklariert sich vielmehr aus einer "Epistemologie der Nicht-Trivialität"⁶²⁹ heraus, die die Inkommensurabilität im Verhältnis von Theorie und Praxis als Differenz zu bezeichnen vermag und damit zeigen kann, inwiefern Praxis nicht auf Theorie beruht, sondern aus der Praxis einen Gegenstand von Theorie macht.

Im Folgenden wird anhand dieser Theorie- und Forschungskonzeption versucht, das Konstrukt "Professionswissen" pädagogisch Handelnder zu dechiffrieren. Es wird die Frage nach der Wissensbasis professionellen pädagogischen Handelns in Feldern institutionalisierter Erziehung ins Zentrum der Betrachtungen gestellt. In einer solchen Perspektive gerät das Zustandekommen neuer Wissenskonfigurationen und deren Konsequenzen für pädagogisches Handeln in den Blick, um sodann eine Heuristik für eine noch ausstehende didaktische Realanalyse in pädagogischen Feldern formulieren zu können. Ziel ist es abschließend - ohne sich in die

⁶²⁹ Herzog (2002), 577.

Reihe von gesteigerten "*pädagogischen Finalisierungserwartungen*"⁶³⁰ einzureihen -, eine Vision zu zeichnen, wie sich professionell betreute und institutionell organisierte Bildungsarbeit unter den Bedingungen 'pädagogischer Systembildung' entwickelt.

4.3.1 Profession als Relationierung von wissenschaftlichen und praktischen Urteilsformen

Die fortschreitende Institutionalisierung der Erziehung gilt als ein Indikator dafür, dass die Reichweite des individuellen Wissens abnimmt und die Abhängigkeit von spezialisiertem Wissen anderer wächst. Diese paradoxe Entwicklung einer gleichzeitigen *Verberuflichung* der Erziehung durch die Voraussetzungen der Ausdifferenzierung eines eigenständigen Erziehungssystems und damit zugleich verknüpften Komplementärprozessen einer *De-Pädagogisierung* durchziehen die Diskussionslandschaft pädagogischer Professionstheorien der letzten Jahre.⁶³¹

Angesichts der oben beschriebenen Tendenzen einer zu beobachtenden 'Pädagogisierung der Lebenswelt', lassen sich professionelle pädagogische Handlungskompetenzen sowohl in ihrer inneren Struktur als auch in Bezug auf ihre Aufgaben, Leistungen und Funktionen nur sinnvoll konturieren, wenn sie anderen gesellschaftlichen Formen pädagogischer Praxis kontrastierend gegenübergestellt werden, wenn also ihrer gesellschaftlicher Ort bestimmt wird. Notwendig wird dabei der Vergleich der Logik pädagogischen Handelns in Relation zu professionellen, klientengebundenen Tätigkeiten im 'klassischen' Sinne, bei denen es sich von der Aufgabenbestimmung her

"um einen *Ort in der Gesellschaft* handelt, an dem die Kontrolle der Einhaltung von gesellschaftlich zentralen Werten durch Eingriff in die Privatsphäre sozial lizenziert wird".⁶³²

⁶³⁰ Ziehe (1999), 938.

⁶³¹ Vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992a), 11.

⁶³² Dewe/Radtke (1991), 148.

Diese Aufgabenbestimmungen folgen bei der Erbringung ihrer 'zentralwertbezogenen' Leistungen für die Gesellschaft einer spezifischen Handlungslogik, die sie gegenüber anderen Berufen heraushebt. Zu untersuchen ist daher, inwieweit die pädagogische Handlungslogik vergleichbare Leistungen hervorbringt, die den 'klassischen' Professionen ähnlich sind bzw. ob pädagogisches und professionelles Handeln vereinbare oder sich widersprechende Handlungstypen bezeichnen, mithin, ob pädagogisches Handeln überhaupt professionalisierbar oder professionalisierungsbedürftig ist.

Konstitutiv für diesen Vergleich ist die *strukturtheoretische* Ausweisung vor dem Hintergrund einer *indikatorisch* orientierten Professionstheorie, deren Charakter einer Gegenüberstellung im Sinne einer ausschließenden Alternative sich verliert, sobald eine 'Strukturhomologie' von im 'klassischen' Sinne professionellen und pädagogischen Berufen herausgearbeitet wurde. Erst innerhalb dieses Kontextes kann eine *aufgabenspezifische* Professionstheorie formuliert werden. Dabei gilt es, institutionalisiertes pädagogisches Handeln als einen Handlungsmodus zu bestimmen, der sich im Verhältnis zu den 'eigentlichen' Professionen *nicht* als *defizitär*, sondern als *different* präsentiert. Dadurch wird eine Abkehr von jener sterilen Diskussionslage erreicht, die sich in mimetischen Konstruktionen und äußeren Insignien - im Sinne von Kompetenz- und Ethikansinnen - abhebenden Konzeptionen etablierter Professionen erschöpft und schließlich - um den Befund vorwegzunehmen - von der reflexiven Erschließung der eigentlichen tatsächlich vollzogenen beruflichen Tätigkeit ablenkt:

"In der Reflexivität, darin, zu wissen, was man tut, läge jedoch die Chance einer Professionalität, die sich den Gegebenheiten der Berufstätigkeit in den jeweiligen Feldern stellt, ohne sich in bloßer Anpassung zur erschöpfen."⁶³³

Das Unterfangen zu rekonstruieren, inwieweit das Erziehen nach seiner Verberuflichung in diesem Sinne zu den 'klassischen' Professionen zu

⁶³³ Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992a), 16.

rechnen ist, muss zuallererst das Besondere der institutionellen pädagogischen Handlungslogik herausarbeiten. Dieses bestimmt sich in genuin phänomenologischer Intention durch die besonderen Erscheinungen der Ausdifferenzierung pädagogischer Felder als die *Einheit* aller erzieherischen Praxen, sozusagen als das Proprium der Erziehung.

Nach Dewe/Ferchhoff/Radtke hebt sich institutionalisiertes Erziehen neben dessen *wissenschaftlicher Fundierung* von veralltäglichter Erziehung vor allem durch seine *kontrollierte Reflexivität ausgelöster Prozesse*, seine *organisatorische Rahmung* sowie seiner *konventionellen Absicherung routinierter und habitualisierter Praktiken*, ab:

"Zu den besonderen Merkmalen der außeralltäglichen, institutionalisierten Erziehung zählt, (1.) daß die dort tätigen Erzieher über ein wissenschaftlich generiertes Sonderwissen verfügen. Im Gegensatz zu dem Laien in der alltäglichen Erziehung sind sie (2.) Experten, die nicht so sehr ein bestimmtes Fachwissen, sondern ein Wissen über die von ihnen zu steuernden Prozesse auszeichnet. Diese Prozesse sind (3.) organisatorisch gefasst; der institutionelle Rahmen drückt den symbolisch erhobenen Anspruch auf außeralltägliche Problembewältigung aus. Im Unterschied zum Alltag findet institutionalisiertes Erziehen in eigens dafür vorgesehenen Räumen und unter festgelegten sozialen Regeln statt. Zur außeralltäglichen Erziehung gehört (4.) die Selbstdeklarierung der Situation als einer pädagogischen, die von den zu Erziehenden anerkannt werden muß."⁶³⁴

Für die Kompetenzansprüche des Professionellen ist dabei weniger relevant, dass er sein Wissen glaubhaft machen kann, sondern dass er es entsprechend den professionell verwalteten Kriterien formal nachweisen kann. Im professionsbezogenen Sinne gilt grundsätzlich, dass das Innehaben von beruflich organisierten Expertenrollen in jedem Falle die Absolvierung allgemeiner wie spezieller wissenschaftlich fundierter Ausbildungsgänge voraussetzt, in der das als relevant geltende Sonderwissen (bzw. wissenschaftliche Wissen) erworben wird. Seinen Besitz sanktionieren entsprechende Zertifikate mit gesellschaftlicher Validität. Nur dann

⁶³⁴ Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992a), 15.

nämlich vermag der Professionelle seine Expertisen 'regulär' gegen Ressourcen - Geld oder symbolische Macht - einzutauschen. In der Pädagogik ist diesem Modell, in dem Professionalisierung zentral am Grad der Verwissenschaftlichung und Akademisierung gemessen wird, insbesondere in den Zeiten der Bildungsreform der 1970er Jahre gefolgt worden.

Weitere Besonderheiten des pädagogisch-professionellen Handlungsmodus sind vor allem im Vergleich zur Handlungslogik in den eigentlichen 'klassischen' Professionen zu registrieren. Die *erste Differenz* zum professionellen Handeln besteht in dem *prospektiven* Zugriff pädagogischen Handelns, der auf eine erstmalige Erzeugung von Norm- und Wertorientierungen gerichtet ist, im Gegensatz zur *retrospektiven* Bearbeitung von Problemen 'klassischer' Professionen, welche grundsätzlich nicht mehr gegebene Übereinstimmungen mit Normen betreffen und damit auf die Wiederherstellung von als erstrebenswert definierten sozialen Zuständen (Gesundheit, Recht etc.) zielen. Pädagogik ist folglich kein kuratives Geschäft das der Defizitkompensation dient, sondern allenfalls "eine prophylaktische Therapie, wenn damit nicht eine fragwürdige Absurdität beschrieben würde".⁶³⁵ Denn "[i]n der Erziehung geht es nicht um die *Heilung/Wiederherstellung*, sondern um die *Generierung* von Kommunikationsfähigkeit, also um die prospektive Ausbildung bestimmter Qualitäten".⁶³⁶

Die *zweite Differenz* des pädagogischen Handelns im Gegensatz zum professionellen Handeln besteht in dem fehlenden Autonomieanspruch auf Seiten der Klientel. Dieser generiert die Voraussetzungen für Handlungen eines professionellen Formenkreises. "Eine Ausnahme stellt hier natürlich die Erwachsenenbildung dar, die jedoch bestenfalls ein Grenzfall der Pädagogik abgibt, sofern sie es bereits mit Sozialisierten zu tun hat."⁶³⁷ Der Anspruch von Freiwilligkeit und Autonomie als notwendige Bedingung

⁶³⁵ Dewe/Radtke (1991), 152.

⁶³⁶ Dewe/Radtke (1991), 152.

⁶³⁷ Dewe/Radtke (1991), 152.

'klassischer' Professionen ist jedoch der Pädagogik im Fall der noch nicht sozialisierten Klientel (Kinder und Jugendliche) nicht gegeben:

"Pädagogen in Institutionen haben - jedenfalls dann, wenn es um Unmündige/Kinder geht - einen doppelten Klientenbezug. Sie nehmen die Aufgabe der Erziehung im Rahmen gesetzlicher Regelungen an Stelle der Eltern an deren Kindern wahr. Weder die Eltern noch Kinder können sich dem Zugriff des Staates entziehen. Die Eltern haben keine Möglichkeit, den staatlichen Erziehungsanspruch abzuweisen. Und auch die Kinder sind in diesen Fragen nicht kontraktfähig."⁶³⁸

Es existiert zwischen den Akteuren in pädagogischen Feldern weder faktisch noch symbolisch kein Kontrakt zwischen zwei prinzipiell autonomen Vertragspartnern im Sinne eines Arbeitsbündnisses.

Die folgenreichste *dritte Differenz* ergibt sich schließlich aus dem nicht gegebenen *direkten Fallbezug* pädagogischen Handelns. Während in den professionellen Tätigkeiten ein direkter Bezug auf die einzelne Person des Klienten besteht - der Fall also stets das Individuum und seine konkrete Befindlichkeit ist - hat es der in institutionalisierten Kontexten tätige Pädagoge immer mit einer Gruppe von Klienten zu tun, die eigens zum Zwecke der Erziehung formiert wird:

"Die die klassische pädagogische Literatur durchziehende Fiktion des Erzieher-Zögling-Verhältnisses bzw. des pädagogischen Bezuges entbehrt in der modernen institutionalisierten Erziehung jeder Realität. Die Pädagogen wirken nach Durchsetzung des umfassenden Erziehungsanspruchs nicht mehr auf das einzelne Kind, sondern auf Gruppen ein, die zum Zwecke der Erziehung formiert werden."⁶³⁹

Die Pädagogik stellt diese Arbeitsgruppen, die sie zur Ausübung ihrer Tätigkeit benötigt, quasi erst synthetisch her, wobei das Ziel pädagogischer Bemühungen nicht deren Vervollkommnung ist. Sie sind vielmehr rechtlich oder - im Falle der außerschulischen Elementarerziehung, Teilen der Sozialpädagogik sowie der Erwachsenenbildung - virtuell gezwungen, das Angebot wahrzunehmen:

⁶³⁸ Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992a), 15.

⁶³⁹ Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992a), 15.

"Die Adressaten der Pädagogen werden zur Teilnahme faktisch oder virtuell genötigt. Die Gruppenbildung erfolgt nicht in erster Linie zur Lösung je subjektiv wahrgenommener individueller Probleme, sondern sie dient primär der Ermöglichung der Steuerungsleistung zur prospektiven gesellschaftlichen Integration (Enkulturation, Ausbildung)."⁶⁴⁰

Dabei gilt es zu beachten, dass es sich bei der Arbeitsgruppenkonzeption keineswegs um ein "Kollektivsingular"⁶⁴¹ handelt, bei der der didaktische Normadressat in die Lerngruppe projiziert wird, dem als Gesamtheit Merkmale von Individuen zugeschrieben werden. Gewiß erzeugt diese metaphorische Verräumlichung des Unterrichts die Illusion der Überschaubarkeit und Reduktion von Komplexität im kognitiven Sinne. Sie hat nicht selten auch eine psycho-hygenische Funktion, in dem sie auf Seiten des pädagogisch Handelnden die 'Selbstwirksamkeitsüberzeugungen' stärkt und ihn glauben lässt, handlungsfähiger zu sein. Das Gegenüber des pädagogisch Handelnden ist jedoch immer der Plural der Adressaten und nicht die zum Singular komprimierte Lerngruppe. Gerade diese Verdichtung des Unterrichts auf einen fiktiven Normadressaten erzeugt eine Standardisierung von Unterrichtsbedingungen, die vor dem Hintergrund einer zunehmenden kulturellen Heterogenität und Pluralität der Adressatenschaft mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen, Erwartungen und Interessen nicht mehr überzeugt und das räumliche Denken - Praxis sei Anwendung von Theorie und Handeln - unbrauchbar erscheinen lässt. Gefragt sind mithin neue, zeitgemäßere Formen des Unterrichts:

"Die Erwartung, Theorie und Praxis ließen sich zur *Einheit* verbinden, ist abwegig. Die Praxis findet jederzeit unter Bedingungen statt, die von der Theorie nicht eingeholt werden können."⁶⁴²

Die hohe Komplexität sozialer Situationen mit daraus resultierenden Ungewissheiten, wie sie aus der vorstehenden Analyse hervorgeht, trifft auch für den Unterricht zu. Dieser übersteigt jedoch in der Argumentation von Walter Herzog aufgrund einer spezifischen kommunikations- und struktur-

⁶⁴⁰ Dewe/Radtke (1991), 153.

⁶⁴¹ Herzog (2002), 394.

⁶⁴² Herzog (2002), 580f.

bedingten Ereignisdichte die im normalen Ausmaß zu erwartende interaktionsbedingte doppelte Kontingenz und Inkommensurabilität von Handlungsphasen.

Die geringe Standardisierbarkeit und Reglementierung von Unterrichtssituationen führt dazu, dass Lehrende sich nur eingeschränkt auf Techniken und Rezepte verlassen können, die es den Betroffenen ermöglichen, Entscheidungen rational zu treffen und angemessen zu handeln. Sie müssen ihr Handeln sowohl stets den variierenden Umständen und situativen Anforderungen als auch den vielfältigen Rückmeldungen seitens der Adressaten anpassen. Neben diesem Charakteristikum der *Informalität* vermögen sich die am Unterricht teilnehmenden Personen nicht gegenseitig zu durchschauen. "Unterricht findet unter der Voraussetzung eines permanenten Defizits an Wissen statt."⁶⁴³ Die einzige Möglichkeit, um auf den Lernprozess *intransparenter* Bewusstseine einzuwirken, bleibt die Kommunikation.

Aufgrund dieser kommunikativen Vernetzung von Interaktionen nehmen unterrichtliche Geschehnisse oft unvorhersehbare Wendungen. Ereignisse stellen sich oft unerwartet ein, sie sind im strengeren Sinne nicht theoriefähig und erfordern im Austausch zwischen Lehrenden und Adressaten rasche und unverzügliche Entscheidungen, die den Lehrenden unter Handlungsdruck setzen. Diese *Unmittelbarkeit* von Ereignissen führt dazu, dass Entscheidungen oft nicht auf einer soliden Wissensbasis und einer sorgfältigen Abwägung von Handlungsalternativen getroffen werden können. Lehrende handeln vielmehr "unter Bedingungen beschränkter Rationalität",⁶⁴⁴ die oft unabsehbare Konsequenzen hat. Es besteht keine Zeit Informationen systematisch einzuholen und zu ordnen. Dabei müssen eine Vielzahl von *multidimensionalen* Handlungen und Ereignissen organisatorischer, planerischer, administrativer, erzieherischer und evaluativer Art *simultan* koordiniert werden. Die Liste um Ungewissheiten, die sich aus

⁶⁴³ Herzog (2002), 581.

⁶⁴⁴ Herzog (2002), 435.

der sozialen Situation von Unterrichtseinheiten ergeben, ließe sich gerade auch um subkutane Faktoren noch komplettieren.⁶⁴⁵

Die Rekonstruktion dieser strukturtheoretisch orientierten Betrachtungsweise von Unterricht legt eine Abkehr von der bisher favorisierten Normativität und eine Hinwendung zu einer stärker praxisorientierten Untersuchungsstrategie nahe, die die dynamischen und prozessualen Momente von pädagogischen Situationen berücksichtigt. Sie markiert für pädagogisches Handeln weitere Zonen der Offenheit, die situative Entscheidungen abverlangen. Das Kriterium des wissenschaftlich generierten Expertentums reicht dabei allein für eine Bestimmung dieses Handlungstypus nicht aus; es ist nur eine einzig mögliche Komponente der Professionalisierung, um Handeln anzuleiten. Die sich alsbald einstellenden empirischen Erfahrungen machen es zwingend erforderlich, das den Transfervorstellungen zu Grunde liegende Wissenschaftsverwendungsmodell im Sinne einer Verwissenschaftlichung der Praxis auf Rezeptionshindernisse und Aufnahmewiderstände hin zu überprüfen und diese kommunikativ zu überwinden:

"Bestmögliches Wissen ist nur eine Komponente des Begriffs. Entscheidend kommt hinzu, daß dies Wissen nicht direkt, logisch, problemlos angewandt werden kann, sondern jede Anwendung mit dem Risiko des Scheiterns belastet ist."⁶⁴⁶

In Verkenning der Strukturdifferenz zwischen Erklärungs- und Handlungswissen wird übersehen, dass das auf Generalisierung ausgerichtete wissenschaftliche Erklärungswissen prinzipiell unanwendbar und keinesfalls mit dem Handlungswissen gleich gesetzt werden kann. Wissenschaftliches Wissen ist neben seinem Vergangenheitsbezug immer an allgemeinen Aussagen interessiert, praktisches Handeln dagegen weist einen Zukunftsbezug auf und ist auf konkrete Umstände bezogen. Nicht hinreichend wird der Umstand berücksichtigt, dass wissenschaftliches Erklä-

⁶⁴⁵ Zu den komplexitätspotenzierenden Faktoren von Unterrichtssituationen siehe ausführlich Herzog (2002), 433ff.

⁶⁴⁶ Luhmann (2002), 148

rungswissen von vornherein nicht ein "besseres Handeln-Können" impliziert. Mit dem Angebot von wissenschaftlichem Regelwissen wird durchaus ein Grundaspekt der Strukturlogik professionellen Handelns bezeichnet; dieser muss jedoch eingedenk unterschiedlicher Gegenstandsbereiche als ungenügend betrachtet werden. Dieses Wissen reicht im Allgemeinen nicht aus, um Handeln anzuleiten und wird in seiner Bedeutsamkeit als höherstufige Realität gegenüber der Praxis und anderen Handlungszusammenhängen relativiert:

"Wenn nämlich Wissen vergangenheitsbezogen ist und Handeln einen Zukunftsbezug aufweist, dann haben Theorien nie ausreichend Erklärungskraft, um praktisches Handeln verständlich zu machen. Handeln ist generativ, evolutiv und kreativ. Was die Zukunft bringen wird, kann keine Theorie vorwegnehmen."⁶⁴⁷

Die praktische Aufgabe des wissenschaftlichen Wissen wird also keineswegs darin gesehen, das vorhandene Dissoziationsgefälle zwischen wissenschaftsbasierten Bildungsinhalten und alltagspraktischem Entscheidungswissen gleichsam einzuebnen, um die gesellschaftlichen Praxisfelder im Zuge der Verwendung wissenschaftlichen Wissens auf das Rationalitätsniveau der Wissenschaft zu heben. Hinzutreten müssen vielmehr eine ausreichend große Anzahl komplexer Routinen, die in unklar definierten und vor allem komplexen, ereignisreichen Situationen zu einer besseren Definition der zu behandelnden Aspekte eingesetzt werden können:

"Bewährte Routinen geben eine Art Sicherheit, die jedoch auf Erfolge und Mißerfolge gefaßt sein muß. Und sie sind durch Wiederverwendbarkeit ausgezeichnet und bieten dadurch auch eine Möglichkeit der Verbesserung durch Lernen, durch Erfahrung."⁶⁴⁸

Unter der Dominanz strukturfunktionalistischer und behavioristischer Theorien gingen die Überlegungen zunächst von den Möglichkeiten eines technischen - und später sozialtechnisch verfeinerten - Transfers aus. Unter dem Einfluss phänomenologisch-interaktionistischer und kognitionspsychologischer Theorieansätze rückte die Vorstellung der Transformation

⁶⁴⁷ Herzog (2002), 580.

⁶⁴⁸ Luhmann (2002), 149.

in den Vordergrund, die auf der ersten Stufe noch von der Wissenschaft ausgehende intentionale Innovationen einschloss. Der Einbau von Verwendungsfähigkeit bei der Genese von Wissen wurde in einer zweiten Stufe abgelöst von Überlegungen über die Selektionsfähigkeit der Abnehmerseite und ihren produktiven Umgang mit dem adaptierten Wissen. Diese Positionen wurden ergänzt um Konzepte, die von einem Verhältnis reziproker Bereicherung beider Wissensformen ausgingen, bis schließlich in einer Radikalisierung das Transferverhältnis nur noch von der Seite der Adressaten (Praktiker) gedacht wurde. Eine Radikalisierung zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens in praktischen Handlungs- und Bildungskontexten erfahren diese Überlegungen durch die konstruktivistische Auffassung, dass dieser Vorgang in keiner Weise mehr von der Wissenschaftsseite her zu beeinflussen sei.

Neuere Konzeptionalisierungen überwinden die Transformationsproblematik radikal und sprechen von der Konstituierung eines eigenständigen, 'dritten' Wissensbereichs, der aus der Begegnung wissenschaftlichen und alltagspraktischen Wissens resultiert. Diesen Prozess bezeichnen wir als *Relationierung* von Wissen. Handlungstheoretisch betrachtet hat das wissenschaftliche Regelwissen für den professionell Handelnden lediglich den Status 'eines Inbegriffs an Vorkenntnissen', auf dessen Besitz dieser zugleich angewiesen ist, um in konkreten Situationen Sensibilitäten zu entwickeln, die es erlauben, sein Handeln zu optimieren. Solche Kenntnisse alleine garantieren jedoch noch keine Aussicht auf eine erfolgreiche Handlungspraxis:

"Das wissenschaftliche Wissen, das während des akademischen Ausbildungsprozesses angeeignet wird, hat zwei Funktionen. Zum ersten werden dem Auszubildenden in der Universität ganz im FOUCAULTschen Sinne durch die Wissenschaft Augen eingesetzt, die darüber bestimmen, was der Pädagoge in seinem Tätigkeitsfeld sieht und welche Relevanzen er in seinem Handlungsfeld setzt. ... Zum zweiten wird er - und das macht den Pädagogen den Professionellen äußerlich ähnlich - in die Lage versetzt, die von ihm ausge-

übten Praktiken nachträglich zu begründen und gegebenenfalls zu reflektieren."⁶⁴⁹

Professionelles Wissen ist damit nicht hinreichend bestimmbar, solange sich der Fokus des Handelns allein auf die Validität einer zweckrationalen Effizienz bezieht. Dessen besondere Stellung wird erst sichtbar, wenn seine interpretierende und sinnstiftende Deutungsfunktion in den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt. In dieser idealtypischen Konstruktion muss der Professionelle in der unmittelbaren Interaktion mit seinen Klienten neben dem Wertbezug und der wissenschaftlichen Absicherung seiner Interpretationsleistungen vor allen Dingen den sozialen Sinn der Situation erfassen und in der Diktion des Klienten formulieren. Derart komplexe Handlungsabläufe erfordern aus mentalistischer Sicht, in der es immer auch um die Relativierung von sozialen und kognitiven Kompetenzen geht, einen adäquat differenzierteren Wissenshaushalt:

"Im Gegensatz zu Problemen im Kontext instrumentellen Handelns ist es im Bereich kommunikativen Handelns mit dem Offerieren von Erklärungswissen und einer damit verbundenen Anwendungsvorstellung nicht getan. Aufgrund der hier sich stellenden Normproblematik ist interpretatives Sinn- und Bedeutungsverstehen gefordert, worin ein situatives Urteilsvermögen eingeschlossen ist."⁶⁵⁰

Professionswissen wird allererst auf dem Wege des berufsförmigen Vollzugs dieser Tätigkeiten im Sinne von Routinisierung und Habitualisierung, das heißt durch Eintritt in eine kollektiv gültige Praxis, erworben. Hier liegen die Grenzen möglichen Wissenstransfers. Zwar wird das Theorie-Praxis-Problem unter der Einheitsvorstellung weiter als Vermittlungsaufgabe gesehen, jetzt aber als Theorie-Praxis-Problem re-formuliert. Mit Hilfe wissenschaftlicher Konzeptionen kann es - so die neue Einsicht - allenfalls in besonderen, empirisch angebbaren Prozessen zu einer Revision der praktischen Handlungstheorie kommen. Die Idee des immer noch präformierten Einflusses auf den Verwendungsprozess von Seiten der Wissenschaft scheint damit vollends aufgegeben. Die Praxis ist vielmehr ein

⁶⁴⁹ Dewe/Radtke (1991), 155.

⁶⁵⁰ Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992a), 14 und dies. (1992b), 82.

eigenständiger Vorgang des Könnens, der nicht von der Theorie ermöglicht oder gesteuert wird, sondern über den die Theorie nachträglich aussagen machen kann.

So überwinden die vom revidierten Konstruktivismus und der neueren Systemtheorie inspirierten Konzeptionalisierungen jene Transformations-technik radikal. Deren Überlegungen zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens in praktisch-professionellen Kontexten beschreiben vielmehr die Konstituierung einer eigenständigen Wissensform im Handeln des Professionellen, vor dem Hintergrund der Begegnung wissenschaftlichen Regelwissens und alltags- bzw. berufspraktischer Kompetenz:

"Daraus ergibt sich, daß die professionelle Handlungslogik aus dem ambivalenten Nebeneinander zweier grundlegender Komponenten besteht, nämlich der Beherrschung eines wissenschaftlich fundierten Regelwissens mit der dazugehörigen Befähigung zum Umgang mit Theorien *und* der hermeneutischen Kompetenz des Verstehens eines Einzelfalles in der Sprache des Falles selbst."⁶⁵¹

In ihrer Koinzidenz formiert sich nun eine eigenständige 'dritte' Wissensform, die weder auf die Strukturlogik der Wissenschaft, noch auf die Logik der Handlungspraxis zurückzuführen ist. Diese interstitielle Wissensform resultiert aus dem durch Komplementarität gekennzeichneten Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und an der Praxis orientiertem Handlungswissen. Demgemäß konstituiert sich professionelles Wissen aus der Befähigung einer 'Relationierung' und 'Kontrastierung' praktischen Handlungswissens einerseits und systematischen Wissenschaftswissens andererseits:

"Professionelles Wissen wird in dieser Konzeption aufgefaßt als ein eigenständiger Bereich *zwischen* dem praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt. Im professionellen Handeln *begegnen* sich wissenschaftliches und praktisches Handlungswissen und machen die Profession zu einem Bezugspunkt, an

⁶⁵¹ Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992a), 14.

dem potentiell jene oben skizzierte Kontrastierung und Relationierung beider Wissenstypen stattfinden kann."⁶⁵²

Aus dieser Kennzeichnung professionalisierten Handelns ergibt sich zwingend, dass sich seine Realisierung nur außerhalb des Bereichs deduktiver Theorieanwendung und Technologisierung (Transfer), aber auch nur jenseits bürokratischer Handlungsmaximen vollziehen kann. Die Logik professionellen Handelns besteht also nicht in der "Vermittlung", sondern in der Relationierung von Urteilsformen. Konstitutiv für diese Logik ist deren gleichzeitige Verpflichtung auf das Nebeneinander von normativer Wahrheitsfindung und situativer Angemessenheit, ohne jedoch eine zu präferieren - nicht aber das Zusammenzwingen zweier dichotomer Wissenskomponenten unter einem Einheitspostulat von Theorie und Praxis, welches sich eben nicht zu einem Transfermechanismus kurzschließen lässt:

"Der Professionelle ist derjenige, der die Dialektik von Entscheidung und Begründung in seiner Person mit der Ausbildung entsprechender Kompetenzen bewältigen muß und der dabei zudem organisatorisch eingebunden ist."⁶⁵³

Professionen bilden somit eine eigene Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis, in der wissenschaftliche Wissensbestände praktisch-kommunikativ in den Prozess der alltäglichen Organisation des Handelns und der Lösung hier auftretender Probleme eingewoben werden. Folgerichtig werden derartige Prozesse unter dem Gesichtspunkt der klugen Applikation wissenschaftlichen Wissens durch den praktisch Handelnden betrachtet. Der praktische Umgang mit wissenschaftlichen Wissensangeboten folgt dabei jeweils spezifischen situativ-pragmatischen Regeln, wobei im Adaptionprozess wissenschaftliches Wissen erst durch den Handelnden selbst aktiv in praktische Problemlösungsweisen und -situationen eingeführt wird. Durch die enge Verknüpfung der Verwendung wissenschaftlichen Wissens mit der je spezifischen Handlungssituation und der je einmaligen Berufsbiographie des Praktikers, fallen jedwede

⁶⁵² Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992b), 81.

⁶⁵³ Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992b), 85.

Vorstellungen einer universalen Praxisrelevanz des wissenschaftlichen Wissens unter den Tisch.

Der im institutionellen Kontext professionell Handelnde nimmt an der Organisation einer Praxis durch Retention, das heißt die Überführung bewährter Praxen in Routinen, und durch Reflexion, das heißt das Überdenken problematisch gewordener Lösungsstrategien, teil. Das wissenschaftliche Erklärungs- und Handlungswissen dient ihm dabei als Konturierungsfolie oder um eine Metapher zu gebrauchen, die Realität wie in einem kubistischen Bild zugleich aus mehreren Perspektiven zu betrachten:

"Professionalität wird verstanden als Voraussetzung für das Hervorbringen einer besonderen Handlungsstruktur, die es ermöglicht, in der Alltagspraxis auftretende Handlungsprobleme *aus der Distanz 'stellvertretend'* für den alltagspraktisch Handelnden *wissenschaftlich reflektiert* zu deuten und zu bearbeiten."⁶⁵⁴

Demnach kennzeichnet das Können des Professionellen "den Modus der Relationierung des kognitiv Nicht-Vermittelbaren"⁶⁵⁵ und steht in diesem Sinne zwischen dem wissenschaftlichen und dem alltagspraktisch-hermeneutischen Wissen:

"Trotzdem läßt sich das Professionswissen nur begrenzt in der Gestalt wissenschaftlicher Sätze präsentieren. Es kann auch nicht durch Beobachtung von außen, sondern nur durch Selbst-Reflexion zur Sprache gebracht werden, indem der Professionelle selbst sein 'knowing how' in ein 'knowing that' zu überführen sucht. Sofern Professionalität in der Relationierung zweier differenter Wissens- und Handlungssphären aufgeht, wozu wiederum Distanz vonnöten ist, bezeichnet (Selbst-)Reflexivität im Sinne der Steigerung des 'knowing that' zum jederzeit verfügbaren Wissen darüber, was man tut, eine wichtige Komponente."⁶⁵⁶

Auf diese Weise kann der Professionelle mit Reflexion Professionalität vorführen, obwohl seine Handlungsweisen organisatorisch spezifiziert sind. Die Aufgabe der Profession besteht genau darin, sich diese Zusammenhänge in den jeweils konkreten Handlungsbezügen unter Bedingun-

⁶⁵⁴ Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992b), 81.

⁶⁵⁵ Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992b), 88.

⁶⁵⁶ Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992b), 85.

gen personengebender Interaktion, das heißt fallbezogen, transparent und dem Handelnden *selbst* verfügbar zu machen. Daher gilt:

"Erst wenn die Situation des Pädagogen in der Professionstheorie als Aufgabe der stellvertretenden Deutung der individuellen Praxis (Fallbezug) unter Achtung der Autonomie des einzelnen beschrieben wird, sieht sich pädagogisches Handeln in einer defizitären Position, die dazu nötigt, durch kontrafaktische Annahmen und künstliche Maßnahmen, insbesondere durch 'Homogenisierung' die erwähnten professionellen Handlungsmaximen zu *simulieren*. Erst so kann man Pädagogen in die Gruppe der Professionellen einordnen."⁶⁵⁷

Unsere oben durchgeführte Rekonstruktion erbringt folgende Erkenntnis: die professionelle Wissensbasis ist nicht von außen bestimmbar, sondern kann immer nur am empirisch beobachtbaren Handeln pädagogischer Akteure *ex-post* im *Kontext der Wissensanwendung* rekonstruiert werden. Die Wissensbasis des Professionellen konstituiert sich somit nicht aus der bloßen Addition wissenschaftlichen Wissens und praktischer Erfahrungen, sondern eher von einer subjektiven Aneignung *vorgefundener* Handlungsmuster und ihrer Habitualisierung. Im Rahmen dieser Überlegungen wird von einer Kontinuität zwischen Wissensbeständen und Konstruktionen der alltäglichen Berufspraxis einerseits und wissenschaftlichen Wissens andererseits ausgegangen und ein dialektisches Verhältnis zwischen beiden insofern unterstellt, als das berufspraktische Alltagswissen die Erfahrungsbasis für den Erkenntnisfortschritt der Wissenschaft angibt. Zwar kann wissenschaftliches Wissen auf die pädagogische Praxis vorbereiten, in dem Reflexion anleitet, sobald im Handeln der Praktiker Störungen auftreten. Das Wissen ist jedoch immer nur partiell nützlich, es hat nicht die Funktion den Praktiker anzuweisen, sondern vielmehr den Prozess der Erfahrungsbildung, der dem Handeln in widersprüchlichen und analytisch unbestimmbaren Situationen entspringt, anzuweisen.

Insoweit hängen wissenschaftliche Theorien also von den Deutungsmustern der alltäglichen Berufspraxis ab. Sie erzeugen selbst in einem primären Sinne keine neuen Erfahrungen, sondern perpetuieren vielmehr die

⁶⁵⁷ Dewe/Radtke (1991), 153.

Erfahrung aus berufspraktischen Kontexten. Von daher ist die Entwicklung des berufspraktischen Wissens auf die wissenschaftlich angeleitete Reorganisation und Reflexion vorgängiger Erfahrungen angewiesen.

4.3.2 Profession als Organisator des Augenblicks

Die vorangegangenen Überlegungen zur Struktur professionellen pädagogischen Handelns zeigen, dass es nicht mehr darum geht, von der Wissenschaft direkt auf Entscheidungen in der Praxis durchzugreifen, sondern dass es gilt, sich das in der Praxis vorhandene Begründungswissen, welches der nachträglichen Bedeutungszuschreibung und Bewertung von Handlungen dient, zu vergegenwärtigen.

In konstruktivistischer Perspektive kann Wissenschaft weder neues, gegenstandsbezogenes Wissen in die Praxis einführen, noch bedient sich die Praxis selektiv aus der Wissenschaft. Die wissenschaftliche Perspektive, die darauf abzielt, die Regel zu formulieren, unter der eine Handlung gestanden hat und die praktische Perspektive, in der der Regel gefolgt wurde, *ergänzen* sich in dieser Perspektive nicht, sondern bleiben nebeneinander stehen. Beide beobachten sich wechselseitig und decken einander die 'blinden Flecken' der jeweils anderen Sichtweise auf, sofern die Merkmale des Unterscheidens und Bezeichnens realisiert sind:

"Beobachten heißt einfach ...: Unterscheiden und Bezeichnen. Mit dem Begriff wird darauf aufmerksam gemacht, daß das 'Unterscheiden und Bezeichnen' eine einzige Operation ist; denn man kann nichts bezeichnen, was man nicht, indem man dies tut, unterscheidet, so wie auch das Unterscheiden seinen Sinn nur darin erfüllt, daß es zur Bezeichnung der einen oder der anderen Seite dient (aber eben nicht: beider Seiten)."⁶⁵⁸

Wissenschaftliches Erklärungswissen und praktisches Handlungswissen stehen daher in einem Verhältnis der Komplementarität. Deren Ergebnis wechselseitiger Beobachtung von Wissenschaft als einer bestimmten Sichtweise auf die Praxis und Praxis als einer bestimmten Sichtweise auf

⁶⁵⁸ Luhmann (1997a, Bd.1), 69.

die Wissenschaft generiert eine Relativierung der Perspektive, die weder versöhnt noch auf die eine oder andere Wissensform reduziert werden kann. Sie realisiert sich vielmehr als 'Beobachtung zweiter Ordnung', die die operative Eigentümlichkeit allen Beobachtens - die Einheit des Unterscheidens und Bezeichnens - bewahrt. Dies erfordert zwingend, dass einer Beobachtung unterstellt wird, sie könne sich selbst und ihre Umwelt unterscheiden:

"Die Beobachtung eines Systems durch ein anderes System, wir nennen das im Anschluß an Humberto Maturana 'Beobachtung zweiter Ordnung', kann auch die Beschränkungen beobachten, die dem beobachteten System durch seine eigene Operationsweise auferlegt sind. Es kann erkennen, daß die Umwelt des beobachtenden Systems zwar nicht durch *Grenzen*, wohl aber durch *Beschränkungen* konstituiert ist. Es kann die Horizonte des beobachtenden Systems so beobachten, daß erkennbar wird, was sie ausschließen. Und es kann daraufhin die Wirkungsweise des beobachteten System/Umwelt-Verhältnisses in einer Art 'Kybernetik zweiter Ordnung' sich selbst vor Augen führen."⁶⁵⁹

In der Figur des Professionellen als die 'black box' der 'Relationierung' und 'Kontrastierung' kommt es handlungstheoretisch allenfalls zu wechselseitiger Resonanz dieser beiden ausdifferenzierten Wissenstypen. Deren Verarbeitung obliegt dem beobachtenden Professionellen in eigener Autonomie, die seinem Können Reflexivität hinzufügt. Dieser agiert dann quasi an der Schnittstelle des Systems nach außen und kann das sehen, was das System nicht sieht: "Er kann sehen, daß dies System nicht sehen kann, was es nicht sehen kann."⁶⁶⁰ Er ist aus dieser Sicht ein 'Brückenprinzip', durch das extrem heterogen gedachte autopoietische Systeme einerseits miteinander verknüpft werden und andererseits eine spezifische Form der Lösung der Probleme, die sich auf Grund des Verhältnisses wechselseitiger Autonomie von pädagogischem System und seinen Adressaten stellen. Die pädagogische Profession kommt dabei in den Blick als intermediäre Institution, in der die Autonomie der Adressaten gegenüber dem pädagogischen System an seiner Grenze reflektiert wird.

⁶⁵⁹ Luhmann (1990), 52f.

⁶⁶⁰ Luhmann (1990), 56.

Insofern ist die pädagogische Profession als eine spezielle Form der strukturellen Kopplung von Wissenschaft und Praxis, von pädagogischem System und biographisch bestimmten psychischen Systemen der Adressaten zu fassen. Sie operiert von einer Wissensbasis aus, die doppelt, sowohl in der Wissenschaft als auch in der beruflichen Alltagspraxis, verankert ist. Dieses garantiert eine hinreichende Distanz zu beiden Handlungsfeldern. Gleichzeitig kann die Perspektive gewechselt und von der anderen Seite her beobachtet werden, denn zur Unterscheidung gehört, dass man nicht auf beiden Seiten zugleich sein kann. Innerhalb desselben Systems findet also - arrangiert durch die pädagogische Profession - ein 'Crossing' statt, welches sich auf eine Operation des Systems selbst richtet. Dieses braucht Zeit, wenigstens die berühmte logische Sekunde:

"Die andere Seite ist zunächst alles das, was die eine Seite nicht ist oder durch sie ausgeschlossen ist. Die andere Seite ist in diesem Sinne durch Einschluss ausgeschlossen. Um die andere Seite unterscheiden und bezeichnen zu können, ist ein Seitenwechsel, ein Crossing erforderlich, was Zeit beansprucht."⁶⁶¹

Zwischen der Beobachtung erster und der 'Beobachtung zweiter Ordnung' muss, soll erstere Gegenstand letzterer sein, eine Zeitdifferenz liegen. "Eine Beobachtung erster und zweiter Ordnung ist nicht gleichzeitig möglich, ihre operative Handhabung setzt eine Zeitdifferenz voraus."⁶⁶² Diese Verzeitlichung, welche auf das Nacheinander setzt, dient zur Aufhebung der Paradoxie, dass ein Beobachter zugleich innen und außen ist. Die Reflexion oder die Beobachtung von Beobachtungen ist zwar der Beobachtung erster Ordnung übergeordnet - zumindest zeitlich nachgeordnet - bleibt aber für sich selbst genommen immer eine 'Beobachtung erster Ordnung'. Sie muss sich von ihrem System aus für eine Systemreferenz entscheiden, also Systeme wie Objekte unterscheiden. Sie ist dann nichts hierarchisch Höheres. Auf der Ebene der 'Beobachtung zweiter Ordnung' ist keine Hierarchiebildung möglich.

⁶⁶¹ Krause (2001), 115.

⁶⁶² Krause (2001), 111.

Vor allem ist zu bedenken, dass Hierarchien, wenn sie zu einer 'Beobachtung zweiter Ordnung', etwa im Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Vorgesetzten und Untergebenen übergehen, dadurch relativiert werden. "Es tritt als Besserwissen auf, während es in Wahrheit doch nur eine besondere Art des Beobachtens der eigenen Umwelt ist."⁶⁶³ Dieses Beobachten hat ebenfalls seinen 'blinden Fleck', aber einen anderen, weshalb es den 'blinden Fleck' des Beobachters erster Ordnung sehen kann. Es gibt immer strukturelle Beschränkungen jeder Operation und jeder Beobachtung und gerade darauf macht die 'Beobachtung zweiter Ordnung' aufmerksam. Eine bessere Einschätzung der Lage ist nur erreichbar, wenn dieser Einsichtsgewinn auf sich selbst, also rekursiv eingesetzt wird:

"Das wiederum ist eine Beobachtung dritter Ordnung, denn es wird beobachtet, dass ein Beobachter beobachtet wie ein Beobachter beobachtet, was er beobachtet. Allerdings: Ein Beobachter eines Beobachters oder ein Beobachter eines Beobachters eines Beobachters usf. erkennt den jeweiligen Beobachter eines Beobachters sogleich als Beobachter erster Ordnung."⁶⁶⁴

Das Beobachten in seinem Vollzug kann anderes beobachten, nicht aber seine eigene Unterscheidung. 'Blindheit' ist folglich das Merkmal eines jeden Beobachters oder einer jeden Beobachtung, so dass eine Hierarchie der Beobachter oder der Beobachtungen ausscheidet. "Beobachtungsverhältnisse bleiben strikt horizontale und dabei zirkuläre Beziehungen."⁶⁶⁵ Die Beobachtung von Beobachtungen verschiedener Ordnung setzt die gesamte Logik des Beobachtens nicht außer Kraft. Daher gilt:

"Ein System kann nur sehen, was es sehen kann. Es kann nicht sehen, was es nicht sehen kann. Es kann auch nicht sehen, daß es nicht sehen kann, was es nicht sehen kann."⁶⁶⁶

Pädagogisches Wissen als Vermittlungsprozess zwischen Handlungsorientierungen der Begründung einerseits und Entscheidung andererseits ist

⁶⁶³ Luhmann (1990), 60.

⁶⁶⁴ Krause (2001), 78.

⁶⁶⁵ Krause (2001), 111.

⁶⁶⁶ Luhmann (1990), 52.

nach der operativen Variante des systemtheoretischen Konstruktivismus also wesentlich ein beobachtungs- oder beobachtungsabhängiger Sachverhalt innerhalb einer gegebenen Ausgangsunterscheidung, der seine Sichtweise jeweils in einen der Handlungsbereiche modifizierend integrieren kann.

Unter den Bedingungen der 'Systembildung des Pädagogischen' wird es daher zu einer Aufgabe der Profession werden, die Umwelt des Systems, die Adressaten, daraufhin abzuhorchen und zu beobachten, ob und welcher Unterstützung sie bei der autonomen Aneignung der Realität bedürfen. In dieser Perspektive wirkt das traditionelle pädagogische Motiv gewissermaßen weiter fort, nämlich, dass Pädagogen zu allererst einen Bezug auf das Einzelsubjekt - das Individuum - herstellen müssen, allerdings anders als bisher. Thema ist weder die Emanzipation noch die Feindlichkeit des Einzelnen vom bzw. gegen das Allgemeine, des Individuums gegen die Gesellschaft. Was die gesellschaftlichen Subjekte gleichsam von außen bedroht ist vielmehr ihre Beliebigkeit, Austauschbarkeit, ihr modehafter Wandel - also ihre Kontingenz:

"Vor dem Hintergrund einer rationalisierten Alltagswelt entsteht gerade in handlungsbezogenen Interaktionsfeldern eine verstärkte Suche nach Restituierung biographischer, sozialräumlicher und institutioneller Leitkriterien. Professionelles Handeln sieht sich somit immer auch massiven Erwartungen der Wiederherstellung, Wahrung und Erweiterung von Handlungsfähigkeit ausgesetzt. Die pädagogische Tätigkeit der Vermittlung wird damit gleichsam zum 'Funkfeuer beim Instrumentenflug' in rationalisierten Handlungsräumen."⁶⁶⁷

So ist es die historisch neue Aufgabe der pädagogischen Profession, den in der Fülle, Vielfalt und Heterogenität der gesellschaftlichen Wissensangebote nach Orientierung suchenden Individuen bei ihrer wissensbezogenen Subjektkonstitution behilflich zu sein.

⁶⁶⁷ Gensicke (1998), 115.

In gewisser Weise übernehmen Pädagogen hier noch einmal das Motiv der Sinnstiftung. Wesentlich ist, dass die pädagogische Profession diese Funktion im Sinne eines "Organisators des Augenblicks" immer nur partikular, situativ, kontextbezogen und damit vergänglich überholbar ausübt, auch wenn die Bedürfnisse der Adressaten heute sicher meist eher nach Stabilität, Festigkeit und Dauerhaftigkeit streben als nach einer flüchtigen, fragilen Identität. Aber schließlich ist es die Sache der Adressaten, wie sie die situativ bereitgestellten Orientierungs- und Deutungsangebote der Professionellen in ihren individuellen Lebenshorizont implementieren und mit hin in ihrem subjektiv biographischen Kontext verwerten.

Pädagogisch Handelnde müssen sich dabei auf die professionelle Leistungsrolle des '*Lernhelfers*' beschränken, die nicht auf Ganzheitlichkeit, sondern lediglich auf partikuläre Aspekte zielt, welche 'durch bestimmtes Lernen' bearbeitet werden können.⁶⁶⁸ In der heutigen Situation könne die "zentrale Aufgabe des pädagogischen Handelns ... nicht 'Erziehen', sondern [nur noch; K.S.] 'Lernen ermöglichen' sein".⁶⁶⁹ Die institutionalisierte Erziehung nimmt damit Abschied von einem äußerst problematisch gewordenen Anspruch, die Persönlichkeit des Subjekts im Ganzen zu formen:

"Pädagogisches Handeln hat eine *partikuläre* Perspektive, d.h. es zielt nicht auf die *ganze* Persönlichkeit des anderen, sondern auf diejenigen Aspekte, die eben durch ein bestimmtes Lernen geändert werden sollen. Die Verantwortung für die Herausbildung der Persönlichkeit - also für die je individuelle 'Bildungsgeschichte' - fällt von Kindheit an dem Einzelnen selbst zu. Pädagogen helfen dabei durch entsprechende Lernangebote. Pädagogisches Handeln ist also immer nur *Intervention* in einen unabhängig davon ablaufenden Lebens- bzw. Sozialisationsprozeß."⁶⁷⁰

Damit hat die Pädagogik gerade im Unterschied zu den sich entwickelnden neuen Formen der Vermittlung in lebensweltlich und massenmedialen Kontexten - sozusagen als Reaktion auf die Erfahrungen eines medialen

⁶⁶⁸ Nach Giesecke (2000, 76) wird die institutionalisierte Erziehung zu fünf Grundformen partikularisiert: Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren.

⁶⁶⁹ Giesecke (2000), 15.

⁶⁷⁰ Giesecke (2000), 15f.

Lebens aus zweiter Hand und der zugleich im gesellschaftlichen Bewusstsein gestiegenen Bedeutung des Provisorischen Rechnung tragend - nur eines zu bieten,

"nämlich die offene und ehrliche Auseinandersetzung mit der Vermittlungsaufgabe, der Vermittlung eines in sich brüchigen, vorübergehenden, sich verändernden Wissensbestandes an unschlüssige, suchende Individuen mit einer offenen, unbestimmten Zukunft. Fragilität, nur situativ, temporär und primär lokal gültige Vermittlung werden zu Kennzeichen - und das wäre Paradox - gerade der professionalisierten, das heißt gesellschaftlich zielstrebig institutionalisierten Pädagogik".⁶⁷¹

Was demnach die professionelle pädagogische Profession gerade im Hinblick auf die Kontrastierung mit anderen Formen der Vermittlung von Wissen kennzeichnet, sind ihre *situationalen* Momente, das heißt das lokale, unter besonderen institutionellen Bedingungen, in spezifischer Weise themenbezogene und zwischen kopräsent anwesenden Professionellen und Adressaten stattfindende unmittelbare durch Face-to-face-Interaktionen geprägte Arrangement. Die pädagogische Profession stellt den Bezug zum Adressaten über den Interaktionsprozess mit ihm immer erst her. Das hat Nachteile, nämlich die beschränkte Reichweite und die Abhängigkeit von den Kontingenzen, die mit konkreten Personen und ihren Biographien verbunden sind. Gleichzeitig hat es den Vorteil, dass zu vermittelndes Wissen individuell - eben fallbezogen - bestimmt werden kann.

Die pädagogische Profession, in Vermittlungsprozessen stets mit einem Zuviel an gleichzeitig wirkenden Ereignissen konfrontiert, muss daher versuchen, in die kontingente Struktur des Unterrichts eine Ordnung zur Steuerung der Auswahl einfließen zu lassen, die ansatzweise den pädagogischen Idealen entspricht: die Bildung der Subjektivität der Individuen. Dies gelingt ihr durch die Produktion von Sinn. Sinn ist eine Form des Umgangs mit Komplexität und ermöglicht zugleich Reduktion und Erhaltung von Komplexität. Sein Nutzen liegt in der Reduktion von Gleichzeitigkeit

⁶⁷¹ Kade/Lüders (1999), 916.

keit durch Steuerung von Selektionen in der Kommunikation. Daher ist Sinn die Erfassung und Reduktion von Kontingenz und kann als ein Medium definiert werden, dass durch einen Überschuß an Verweisungen auf andere Möglichkeiten erzeugt wird:

"Mit *jedem* Sinn, mit *beliebigem* Sinn wird unfassbar hohe Komplexität (Weltkomplexität) appräsentiert und für die Operationen psychischer bzw. sozialer Systeme verfügbar gehalten. Sinn bewirkt einerseits: daß diese Operationen Komplexität nicht vernichten können, sondern sie mit der Verwendung von Sinn fortlaufend regenerieren. Der Vollzug der Operationen führt nicht dazu, daß die Welt schrumpft; man kann nur *in der Welt* lernen, sich als System mit einer Auswahl aus möglichen Strukturen einzurichten. Anders reformuliert jeder Sinn den in aller Komplexität implizierten Selektionszwang, und jeder bestimmte Sinn qualifiziert sich dadurch, daß er bestimmte Anschlußmöglichkeiten nahelegt und andere unwahrscheinlich oder schwierig oder weitläufig macht oder (vorläufig) ausschließt."⁶⁷²

Stets muss eine Auswahl aus einem Bereich von Möglichkeiten getroffen werden und eine potentielle Möglichkeit aktualisiert werden. Daher ist Sinn durch das ständige Neuarrangieren der Differenz von Aktualität und Potentialität gekennzeichnet. Das geschieht dadurch, dass das jeweils Aktualisierte auf weitere Anschlussmöglichkeiten verweist. Die nicht gewählten Anschlüsse bleiben als Möglichkeiten erhalten und können zu einem späteren Zeitpunkt für weitere Systemoperationen aktualisiert werden. Sinnverarbeitende Systeme können nicht aus dem Sinngeschehen ausbrechen; für sie ist "zwar im Prinzip alles zugänglich, aber alles nur in der Form von Sinn".⁶⁷³

"Und Sinn haben heißt eben: daß eine der anschließbaren Möglichkeiten als Nachfolgeaktualität gewählt werden kann und gewählt werden muß, sobald das jeweils Aktuelle verblaßt, ausdünnt, seine Aktualität aus eigener Stabilität selbst aufgibt. Die Differenz von Aktualität und Möglichkeit erlaubt mithin eine zeitlich versetzte Hand-

⁶⁷² Luhmann (1984), 94. Oder: Man kann "nicht von einer vorhandenen Welt ausgehen, die aus Dingen, Substanzen, Ideen besteht, und auch nicht mit dem Weltbegriff deren Gesamtheit (universitas rerum) bezeichnen. ... [D]ie Welt ist ein unermeßliches Potential für Überraschungen, ist virtuelle Information, die aber Systeme benötigt, um Information zu erzeugen, oder genauer gesagt: um ausgewählten Irritationen den Sinn von Information zu geben" (Luhmann (1997a, Bd. 1), 46). Vgl. ausführlicher Luhmann (1984), 92ff.

⁶⁷³ Luhmann (1984), 97.

habung und damit ein Prozessieren der jeweiligen Aktualität entlang von Möglichkeitsanzeigen. Sinn ist somit die Einheit von Aktualisierung und Virtualisierung als ein sich selbst propellierender (durch Systeme konditionierbarer) Prozeß.⁶⁷⁴

Diese Grunddifferenz, die in jedem Sinnerleben zwangsläufig reproduziert wird, gibt allem Handeln Informationswert. Indem Kommunikation auf das Moment der *Mitteilung* reduziert wird, lassen sich kommunikative Ereignisse schematisieren und erhalten eine lineare Struktur. Die Akzentuierung des kommunikativen Stromes als Abfolge von zurechenbaren Mitteilungshandlungen an individuelle Akteure führt zu einer überschaubaren Form des Unterrichts. Damit ist die Profession angehalten, transportierte Informationen in *sachlicher*, *zeitlicher* und *sozialer* Hinsicht zu verankern. Dieses garantiert, zu einer dynamischen Ordnung ihrer eigenen autopoietischen Prozesse zu finden. Jede Operation wird durch diesen Bezugsrahmen dazu angehalten, ihren artikulierten Sinn, der die ständige Mitproduktion eines Überschusses an Verweisungen impliziert, in dem Gefüge eines Doppelhorizonts innerhalb der Selbstreferenzen dieser drei Dimensionen zu verorten,

"die durch jeweils eine dimensionsspezifische Unterscheidung konstituiert werden. In der *Sachdimension* ... gibt es das 'innen' im Unterschied zum 'außen' der Form. Die systemtheoretische Fassung spricht von System und Umwelt. In der *Zeitdimension* ... geht es um die Unterscheidung von vorher und nachher; heute um die Unterscheidung von Vergangenheit und Zukunft. In der *Sozialdimension* schließlich ... geht es um die Unterscheidung von Ego und Alter, wobei wir als Ego den bezeichnen, der eine Kommunikation versteht, und als Alter den, dem die Mitteilung zugerechnet wird".⁶⁷⁵

Die Dekomposition von Sinn in der *Sachdimension* erfolgt im Hinblick auf Gegenstände sinnhafter Intentionen oder *Themen* sinnhafter Kommunikation und wird dadurch konstituiert, dass der Sinn die Verweisungsstruktur des Gemeinten zerlegt in 'dies' und 'anderes'. Diese grundsätzliche Differenz wird durch die Einführung stets neuer Unterscheidungen weiter ausdifferenziert, welche als gebündelte Verweisungen in der Form von Hori-

⁶⁷⁴ Luhmann (1984), 100.

⁶⁷⁵ Luhmann (1997a, Bd. 2), 1136f.

zonten zusammengefasst werden. Insofern ermöglicht die Sachdimension Anschlussoperationen, die zu entscheiden haben, ob sie noch bei demselben verweilen oder zu anderem übergehen wollen.

Um die pädagogische Praxis methodisch-didaktisch produktiv anleiten zu können, ist ein stoff- und themenbezogenes Raffinements erforderlich, dass sich in der Vorstellung von Thomas Ziehe vor allem durch die Zusammenführung zweier wesentlicher Grundkomponenten realisiert: 'Routine', wengleich auch eine nach-traditionale im Sinne einer Kontingenz unter Wahrung institutioneller Partikularität und 'produktive Ausnahmesituation' als Inseln der Intensität, die durch kognitive Reisen in andere Welten Anforderungen eines 'Fremdheitscharakters' in sich tragen:

"Methodisch liegt die Kunst solcher Weltöffnung zum einen darin, anschaulich zu lehren, ohne dass Anschaulichkeit immer gleich Bebilderung sein sollte. Und zum anderen liegt sie darin, mitlaufend zu jedem Einzelthema ein Einordnungswissen entstehen zu lassen, das ... dabei hilft, gleichsam eine innere Bibliothek aufzubauen. Die Rolle des Lehrers ist in dieser Hinsicht, um es in ein Bild zu fassen, die des *Fremdenführers*, der die Reisenden in fremde Sinngelände kundig begleitet, Grenzübergänge meistert und Erfahrungen des Nichtverstehens erträglicher macht."⁶⁷⁶

Die 'hinreichende Fremdheits- und Diskrepanzerfahrung', hervorgerufen durch 'Perturbationen', führt im besten Fall zur Überprüfung der eigenen Wirklichkeitskonstruktion - bisher am 'defensiven Zentrismus' der Eigenperspektive festhaltend -, die wiederum Auslöser für Umorientierungen sein kann. Im Sinne eines Deutungslernens erfolgt eine Rekonstruktion, die einerseits das Verlernen habitualisierter Deutungen und Verhaltensweisen impliziert, andererseits neue Interpretationen in das Bezugssystem integriert. Dieses 'Reframing' entsprechender Lernprozesse hat nicht selten kritische Bilanzierungen der eigenen Biographie zur Folge.

Die Zeitdimension wird dadurch konstituiert, wenn etwas mit Hilfe der Unterscheidung von 'vorher' und 'nachher' beobachtet wird. Dadurch gewinnt

⁶⁷⁶ Ziehe (2005), 288.

ein Sinn konstituierendes System die Möglichkeit, zwischen seiner 'Vergangenheit' und seiner 'Zukunft' zu unterscheiden.

Indem Vergangenes als nicht mehr aktuell und Zukünftiges als noch nicht aktuell zu behandeln ist, kann die Vergangenheit in die Zukunft hinein verlängert werden. Handlungsorientierungen gewinnen so die Ausrichtung an der neutralen Differenz von Anwesenheit und Abwesenheit.

Erziehung und Unterricht stehen in einem asymmetrischen Verhältnis zueinander, in das ein Reife- und Kompetenzgefälle eingelassen ist. Sie werden getragen von einer egalitären, symmetrischen Beziehung. Der soziale Status beider Parteien ist real gleich. Dies impliziert die Akzeptanz der Gleichrangigkeit aller Erfahrungen der betreffenden Personen, mag diese sich auch sonst hinsichtlich des Status, des Alters oder des Wissensstandes auch noch so unterscheiden. Die Norm der Reziprozität - basierend auf gegenseitiger Anerkennung und Vertrauen - beinhaltet die Verpflichtung, erhaltene Leistungen durch Gegenleistungen zu kompensieren. Im Gegensatz zu den auf statischen Zuordnungen basierenden komplementären Beziehungen, in denen die Rechte des einen den Pflichten des anderen entsprechen, beruht das dynamische Prinzip der Reziprozität darauf, dass jede Partei sowohl Rechte als auch Pflichten hat. Während Lehrende und Adressaten auf der Ebene des individuellen Handelns - im Bereich des Lehrens und Lernens - eine komplementäre Beziehung eingehen, ist das Verhältnis auf der Systemebene des Unterrichts egalitär und von Gegenseitigkeit gekennzeichnet:

"Das Ziel der Erziehung, sich selbst überflüssig zu machen, wird *schrittweise* erreicht, wobei mit jedem Schritt die Ebene der Egalität, daß heißt die kommunikative Basis des Unterrichts, tragfähiger wird, da die Adressaten des pädagogischen Handelns der Lehrkraft bezüglich Kompetenz und Eigenständigkeit ein Stück ähnlicher werden."⁶⁷⁷

Dieser Mechanismus versorgt die Systemebene des Unterrichts mit sozial-integrativen Ressourcen, der auch auf der personalen Ebene wirkt. Er lässt den Unterricht als Netz von gegenseitigen Verpflichtungen hervorge-

⁶⁷⁷ Herzog (2002), 494.

hen. Damit das Sozialsystem Unterricht zu dem sich Personen zusammenschließen nicht kollabiert, dürfen die Beteiligten jedoch nicht gleichzeitig ihr Verhalten vom Verhalten anderer abhängig machen. Dies verdeutlicht, dass der Reziprozität "ein *Zeitbezug* innewohnt",⁶⁷⁸ indem sie die Offenheit der Zukunft erträglich macht. Die Zukunft erweist sich geradezu als Bedingung für die Realisierung von Reziprozität. Sie wirkt in einem zeitlich und materiell offenen Horizont strukturbildend. Die Ungewissheit darüber, ob eine Leistung beglichen ist oder nicht führt nach einer gewissen Zeit zu der Unsicherheit darüber, wer in wessen Schuld steht und garantiert mithin eine Stabilität der sozialen Beziehungen:

"Nicht die Homogenisierung der Schülerschaft [Adressaten; K.S.] im geschlossenen Raum des Unterrichts schafft die Voraussetzungen der Sozialintegration der Klasse [Lerngruppe; K.S.], sondern das Vertrauen auf die selbststeuernden Kräfte eines in offener Zeit prozedierenden Systems."⁶⁷⁹

Das Prinzip der Reziprozität mit ihrer Metaphorik der Zeit nimmt damit Abstand von einer räumlichen Metaphorik und bildet ein notwendiges Moment der Integration sozialer Systeme, die kognitiv erst konstruiert werden muss. Sie gibt dem Unterricht eine Struktur und versorgt sowohl die individuelle als auch die soziale Ebene mit motivationalen Ressourcen, die es ermöglichen, die asymmetrische Struktur auf der didaktischen Ebene des Unterrichts zu prästieren. Diese braucht nicht von einer Autorität, die immer auch an die Perspektive des Überblicks zurückgebunden ist, überwacht zu werden. Sobald sich die Zeit in ihren Modi entfaltet, vermag das pädagogische Geschehen sowohl in Bezug auf seine Zukunft wie in Bezug auf seine Vergangenheit beurteilt werden.

Der Adressat erscheint nun nicht mehr als defizitäres und dem Lehrenden unterlegenes Wesen, vielmehr erweist er sich im Hinblick auf seine Vergangenheit und in Bezug auf das soziale Substrat pädagogischer Situationen als ebenbürtig. Die vermeintlich paradoxe Struktur des Pädagogischen löst sich auf:

⁶⁷⁸ Herzog (2002), 477.

⁶⁷⁹ Herzog (2002), 483.

"Nicht die Unterstellung eines Könnens, das noch nicht vorhanden ist, motiviert den pädagogischen Prozeß, sondern die Anerkennung einer Kompetenz, die bereits da ist."⁶⁸⁰

Eine Gefahr, die der sozialintegrativen Wirkung reziproker Beziehungen droht, ist jedoch die Erosion von Reziprozität durch Marktmechanismen. Pädagogische Institutionen dürfen daher keine Mentalität des Güterverkehrs etablieren, denn berechnende Sozialbeziehungen zersetzen pädagogische Erwartungen. Gerade die Schule ist im Allgemeinen der Gefahr ausgesetzt, bei ihrer Klientel eine Motivationsstruktur zu fördern, die erheblich an Zensuren und Beurteilungen gebunden ist.

In der Sozialdimension wird mit der Differenz der eigenen und denen anderer Perspektiven, nach Alter und Ego, unterschieden. Diese Unterscheidung besitzt universelle Relevanz und Geltung für alle Themen sinnhafter Kommunikation. Sie wird durch jenen Doppelhorizont konstruiert, der sich im Erleben und Handeln abzeichnet, wenn Auffassungsperspektiven, die ein System auf sich bezieht, von anderen nicht geteilt werden.

Es geht immer um eine primäre Dublikation für den Kommunikationsprozess, an dem jeder in beiden Stellungen, als Ego und als Alter, beteiligt ist. Für jede gesellschaftliche Operation von Sinn ist diese potentielle Verweisung einer "Reduplizierung von Auffassungsmöglichkeiten"⁶⁸¹, grundlegend.

Über den individuellen Bezugsrahmen hinaus geht es in Bildungsprozessen vor allem um die motivierende Thematisierung der Differenz der Lebensstile und Lebensformen selbst. Durch Empathie, Diskurs und teilnehmende Neugierweckung für unterschiedliche Lebenswelten und Lebensphilosophien hinter divergenten Zeichensystemen der Alltagsästhetik, können im Sinne eines kommunikativen "Marktplatzes" Brückenschläge initiiert werden.

⁶⁸⁰ Herzog (2002), 555.

⁶⁸¹ Luhmann (1984), 119.

Diese können sicherlich Interessenantagonismen nicht auflösen, aber immerhin die Partizipation gesellschaftlicher Gruppen erhöhen und dadurch den demokratischen Dialog in Form eines sozialkognitiven Prozesses der Rollenübernahme erweitern. Es gilt Auffassungs- und Interessengegensätze unter Beteiligten zu überbrücken, die nicht unbedingt Konsens erzielen, aber dennoch zu einer Selektionsübernahme motivieren. Dieses erfordert in Anlehnung an George Herbert Mead's sprachpragmatische Wendung vor der welterzeugenden Subjektivität die Fähigkeit, von der Position des Anderen aus zu denken:

"In dem Maße, wie sich im Prozeß der Vergesellschaftung das heranwachsende Subjekt das, was die Bezugspersonen von ihm erwarten, zunächst zu eigen macht, um sodann die vielfältigen, auch widersprüchlichen Erwartungen durch Abstraktion zu verallgemeinern und zu integrieren, entsteht ein inneres Zentrum der Selbststeuerung individuell zurechenbaren Verhaltens."⁶⁸²

Die Identität vergesellschafteter Individuen konstituiert sich über die symbolisch vermittelte Beziehung zu einem Interaktionspartner auf dem Wege von außen nach innen heraus. Auf dem Umweg über andere Interaktionsteilnehmer realisiert das Individuum durch ein Netzwerk sprachlich vermittelter Verständigung in Verhältnissen intersubjektiver Anerkennung und im Medium der lebensgeschichtlich-intrasubjektiv vermittelten Selbstverständigung die Fähigkeit zu individuell zurechenbaren Entscheidungen. Das Selbst vergewissert und stabilisiert sich seiner durch die Anerkennung, die seine Ansprüche von einem Alter Ego erfahren:

"Das Selbst des ethischen Selbstverständnisses ist auf die Anerkennung durch Adressaten angewiesen, weil es sich als Antwort auf die Zumutungen eines Gegenübers allererst herausbildet."⁶⁸³

Durch wechselseitige Rollenübernahme in der Interaktionsbeziehung ist eine kommunikative Verständigung über Perspektiven möglich. Mittels didaktisch reflektierter Kommunikationsformen, die auf diese sozialästhetischen Differenzen Bezug nehmen, erfahren Verständnis, Verständigung

⁶⁸² Habermas (1988), 190.

⁶⁸³ Habermas (1988), 209.

und Zuwendung eine Förderung, die im Alltagsleben der Individuen kaum noch spontan zustande kommt. Bildungsveranstaltungen können so zur Achtung und Beurteilung andersartiger, konfligierender Anschauungen und Handlungsweisen beitragen, sollten es die Konsequenzen bestehender Handlungen und die Kritik anderer erforderlich machen. Das Pädagogische gewinnt nunmehr trotz vielfältiger Phänomene der Pädagogisierung und Entpädagogisierung seine spezifische Kontur. Es kennzeichnet

"die Praxis des Vermittelns von Wissen an die als Subjekte verstandenen Individuen, und es ist ein Ort, an dem das Vermitteln unterschiedlicher Welten als soziale Praxis unmittelbar geschehen kann. ... Zwar wird auch außerhalb und jenseits des pädagogischen Systems Wissen vermittelt, aber im Unterschied zum pädagogisch strukturierten Vermitteln von Wissen handelt es sich hierbei um eine einfache, noch nicht reflexiv gewordene Wissensvermittlung. Sie wird unreflektiert im Kontext anderer Operationen vollzogen."⁶⁸⁴

In demselben Maße, wie die sozialästhetische Segmentierung der Gesellschaft die Möglichkeiten zur zwanglosen öffentlichen Gesprächsbegegnung in den Umgangsstilen zwischen den Subjekten unterschiedlicher Sozialmilieus schwinden lässt, muss die Pädagogik sich gerade der Aufgabe einer Öffnung des sozialen Raumes und der je individuellen 'Relevanzkorridore' bewusst werden. Deren Kerngehalt schafft mögliche Anregungen für 'hinreichende Fremdheitserfahrungen' im Gegensatz zu den habitualisierten Alltagsgewohnheiten.

Hierin liegt die Herausforderung, die Begegnung zwischen Individuen aus unterschiedlichen sozialen Milieus zu einer systematischen Arbeitsform zu arrangieren und durch eine intentional gesteuerte Veranstaltungs- und Angebotskultur die ästhetischen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass die Erweiterung des eigenen Spektrums durch Zugang zu fremden Welten auch tatsächlich als Chance genutzt wird:

"Man könnte es als Feld der Sozialität bezeichnen. Ein Feld, das zwischen Verapparaturung und Subjektivierung liegt, in dem nicht technische und rechtliche Verfahrensregeln regieren, aber eben auch nicht formauflösende Intimisierungs- und Privatisierungswün-

⁶⁸⁴ Kade (1997), 35-41.

sche. Ein Feld, in dem die Beteiligten 'Öffentlichkeit' miteinander leben, in dem die Konfrontation gerade mit alltagsabweichenden Erfahrungen möglich und anerkannt ist und das für den Umgang mit Fremdem und mit Fremden einen fördernden Kontext darstellt. Mit Fremdheit konfrontiert zu sein ist nicht immer gleich die Zumutung einer Entfremdung!"⁶⁸⁵

Die Erzeugung von Sinn steht damit im Dienste einer Beschaffung von Motivation für eine Tätigkeit, die angesichts einer Fülle widerstreitender und unkontrollierbarer Einflüsse dennoch wenig Aussicht auf Erfolg verspricht.

In diesem Sinne konstituiert sich pädagogische professionelle Praxis zum einen als ein selbst- und rückbezüglicher situationaler Vermittlungsprozess, der sich genau genommen immer erst in der Face-to-Face-Situation zwischen Professionellen und Adressaten jeweils neu - und in offensichtlicher Konkurrenz zu anderen Formen der Vermittlung - (re-)konstituiert und bewährt. Zum anderen ist damit der nur auf den ersten Blick scheinbar paradoxe Effekt verbunden, dass die Bedeutung der Persönlichkeit der Beteiligten und die lokale Atmosphäre des Lernumfeldes zunehmen. Anders formuliert, was die Professionstheorie bislang meist stillschweigend vorausgesetzt bzw. als vernachlässigt schlicht an den Rand gedrängt hat, wird nun zur entscheidenden Differenz: nämlich die Persönlichkeit bzw. die interaktive Gestaltung des persönlichen Eindrucks durch die jeweils Beteiligten und die Möglichkeit der Teilnahme an direkter authentischer Kommunikation. Dabei verstärkt sich der Druck auf die pädagogische Profession, denn in ihrer Persönlichkeit, ihren Haltungen, ihrem Habitus - kurz: in der direkten zentrierten Interaktion einschließlich den dafür charakteristischen Regeln und Bedingungen der Kopräsenz - wird in gesteigertem Maße die entscheidene Größe im Bildungsprozess gesehen.

Da sich die Wahrnehmung der Adressaten in rationalisierten Zusammenhängen durch eine Abkehr von anonymen und instrumentellen Zwecken

⁶⁸⁵ Ziehe (1999), 939.

freigesetzte Sphäre auszeichnet, eher " 'institutionsfernen' Kriterien folgt und geradezu auf die subjektiv-interaktionelle Ebene spezialisiert ist",⁶⁸⁶ wird sowohl der kommunikative Vermittlungsstil des Professionellen als auch die themenbezogene (visuelle) Präsentation von Inhalten kontinuierlich mitgelesen. Gerade der Unterricht ist als öffentliches System 'gegenseitiger Beobachterverhältnisse' ein Ort hoher Exponiertheit, bei dem der Lehrende unentrinnbar den Blicken seiner Klientel ausgesetzt ist. Er agiert gewissermaßen als Darsteller auf einer 'Vorderbühne' mit einem feststehenden Zeichen-repertoire im Sinne eines Bühnenbildes. Auf dieser 'Vorderbühne' werden vor allem den "szenischen Komponenten des Ausdrucksrepertoires"⁶⁸⁷ und mithin den eigenen Inszenierungsformen hohe Bedeutungswerte zugemessen:

"Das ist nicht zuletzt dann der Fall, wenn der einzelne Schüler [Adressat; K.S.] *nicht* in direkter Interaktion mit der Lehrkraft steht. Er rückt in die Position des Beobachters, der *sehen* kann, was die Lehrerin möglicherweise *nicht* sieht. Er kann sehen, wie die Lehrerin mit einem anderen Schüler [Adressaten; K.S.] umgeht, wie sie in bestimmten Situationen reagiert, wie gut es ihr gelingt, die Klasse [Lerngruppe; K.S.] im Auge zu behalten etc. Lehrerinnen und Lehrer sind wie Fische im Wasserglas unentrinnbar den Blicken ihrer Klientel ausgesetzt."⁶⁸⁸

Gleichwohl benötigt diese inkorporierte Inszenierung des Darstellenden zur Vorbereitung von Handlungen der 'Eindrucksmanipulation' auch eine 'Hinterbühne'. Sie wird definiert "als der zu einer Vorstellung gehörige Ort, an dem der durch Darstellung hervorgerufene Eindruck bewußt und selbstverständlich widerlegt wird".⁶⁸⁹ Dieser behütete, private Zugangsort, der den Mitgliedern des Publikums in der Regel verschlossen bleibt, dient im Kontext pädagogischen Handelns zum einen der Fehlerkorrektur der inszenierten Fassade, zum anderen spielt er auch im Prozess der Arbeitskontrolle - der Reflexion - eine bedeutende Rolle. Er hat nicht selten auch eine entlastende Funktion: "Hier kann sich der Darsteller entspannen; er

⁶⁸⁶ Ziehe (2005), 290.

⁶⁸⁷ Goffman (2005), 25.

⁶⁸⁸ Herzog (2002), 436.

⁶⁸⁹ Goffman (2005), 104.

kann die Maske fallen lassen, vom Textbuch abweichen und aus der Rolle fallen."⁶⁹⁰

Eine gekonnte präsentationsbezogene Stilistik bei gleichzeitiger Ausblendung von Person und Rolle durch eine gezielt einzuhaltende Trennung zwischen 'Vorder- und Hinterbühne' sind daher unverzichtbare und stetig auf einer Begleitspur mitlaufende Elemente pädagogischer Professionalität. Die Wahrung sozialer Distanz bei gleichzeitiger partikularer Zugewandtheit und Intensität kann dann auch als ein Versuch gewertet werden, die verloren gegangene 'Gratiskraft' zu re-stabilisieren, "um den Darsteller beim Publikum in einem Zustand der Mystifikation zu halten".⁶⁹¹ Ein derartig informelles In-Erscheinung-Treten würde diese zugeschriebenen mystischen Eigenschaften nur entwerten. Jede professionelle Beziehung ist eine partikulare, also durch den Berufszweck begrenzte und muss schon deshalb auf einer gewissen Distanz beruhen, die ohne allzu großen menschlichen Verschleiß eingegangen und auch wieder verlassen werden kann:

"Gerade die professionelle Distanz ermöglicht angenehme menschliche Töne: Freundlichkeit, Humor, Charme, Aufmerksamkeit, Höflichkeit, Respekt. Wer sein berechtigtes Bedürfnis nach befriedigenden Basisbeziehungen auf die professionelle pädagogische Beziehung überträgt oder gar verlagert, wird beides nicht finden: keine befriedigenden Basisbeziehungen und keine befriedigenden beruflichen Beziehungen. Die Erwartung von Nähe am falschen Ort erhöht keineswegs die Menschlichkeit des Lebens."⁶⁹²

Diese delikate Grenzziehung im Blick zu halten, gehört daher zu den relevanten Anforderungen und Stilqualitäten professioneller Arbeit. Sie setzt nicht nur Direktiven, sondern in entscheidendem Maße Sozialisation durch praktische Arbeit voraus. Von der Profession wird persönlicher Einsatz erwartet; es wird "ein Lebensberuf und nicht nur eine Nebentätigkeit oder

⁶⁹⁰ Goffman (2005) 104f. Dass jede 'Hinterbühne' gleichzeitig auch immer wieder zur 'Vorderbühne' werden kann, sei hier nur angedeutet: "Kein Beobachter kann vermeiden, seinerseits beobachtet zu werden" (Herzog (2002), 397).

⁶⁹¹ Goffman (2005), 62f.

⁶⁹² Giesecke (1999), 402.

ein Durchgangsstadium zum Amt des Predigers".⁶⁹³ Das dafür bereitgestellte *kommunikative Setting* als

"räumlich materialisierte kulturelle Vereinbarungen, die die handelnden Akteure durch die räumlichen Arrangements in ein ganz spezifisches Verhaltensmuster zwingen und Alternativen ausschließen",⁶⁹⁴

fungiert durch seine expressive Dialogstruktur wechselseitiger Anerkennung mitsamt seinen Regeln, Vereinbarungen und Ritualisierungen als verlässlicher Garant ordnungshaltender Rahmungen. Die formbestimmte Metrisierung dieser Arbeitsbegegnung dient mithin als Schutzvorrichtung gegen Kontingenz und Informalisierung.⁶⁹⁵ So gewinnt neben den thematischen Arbeitsinhalten auch die lernförderliche Gestaltung des Unterrichts an Bedeutung, das heißt die Art und Weise, wie die Vermittlungssituation zwischen Lehrenden und Lernenden durch das methodische Setting arrangiert ist:

"Es ist eine Erfahrungs-Chance im Sinne einer Hilfe zur Einhaltung von Regeln und zur Selbstberuhigung. Auf diesem Wege können äußere Strukturen zum Aufbau innerer Regulationsmechanismen beitragen."⁶⁹⁶

Pädagogische Professionalität leistet auf diese Weise einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur, in deren Rahmen Angehörige pluraler Milieukulturen ohne Widerstreben und am Ende vielleicht sogar mit sozialem Interesse füreinander unter Wahrung gegenseitigen Respekts interagieren und sich reziprok irritieren. So wie die Ästhetisierung im Sinne einer Erlebnisorientierung zur zentralen Dimension gesellschaftlichen Lebens avanciert, muss diese sich gleichermaßen zu einer zentralen Dimension pädagogischer Professionalität entwickeln, damit sie auch unter modernisierten Bedingungen ihrer Verpflichtung auf das Lern-

⁶⁹³ Luhmann (2002), 150.

⁶⁹⁴ Freimuth/Schnelle/Winkler (1997), 324.

⁶⁹⁵ Ich sehe hierin eine Analogie zum 'Briefung'/De-Briefing (Flugvor-/nachbereitung) in fliegerischen Kontexten als Mechanismus der Kontingenzeinschränkung, ohne dieses Ritual gänzlich mit einer "militärischen" Konnotation zu versehen. Vgl. hierzu branchenspezifisch Bentner (1998).

⁶⁹⁶ Ziehe (2005), 289.

ziel 'Mündigkeit' gerecht werden und bleiben kann. All dies verweist auf ein gesteigertes Anforderungsniveau.



"Es ist wahr, daß nichts geschieht, wenn es keine Vision gibt. Aber es ist auch wahr, daß eine Vision ohne zugrundeliegende Zielbewußtheit, ohne Berufung, einfach nur eine gute Idee ist - nichts als Schall und Wahn, ohne jede Bedeutung."

Peter M. Senge

5 Vision einer neuen Lernkultur

Rezeptförmige Direktiven zur Handhabung, Beherrschung und Gestaltung komplexer Lehr- und Lernprozesse konnten in dieser Arbeit nicht aufgestellt werden. Das mag anderen Ausführungen vorbehalten sein. Jedoch schließen wir angesichts der Vernetztheit, Kontingenz und Diversifikation von Wirkungszusammenhängen in Bildungsprozessen mit der Erkenntnis, nicht mehr in jedem Fall zwischen Ursachen, Folgen und Nebenfolgen differenzieren zu können. Jene vorherrschenden 'cartesianischen' Annahmen von Optimierung durch Planung verlieren damit ihre Prävalenz. Unterricht kann nicht als Exekution und kontinuierlich voranschreitende Abfolge ausgedachter Pläne verstanden werden. Diese Sichtweise würde eine Plafonierung des Subjekts zu formbaren Material unterstellen und den Objektstatus perpetuieren. Das Handeln findet immer in einer Spannung von Ausführung und Planung statt. Unsere Lernkulturen sind daher sowohl durch eine Relativierung des Fachlichen als auch des Inhaltlichen grundlegend in Frage gestellt.

Für deren zukünftige Gestaltung ist es deshalb notwendig, den komplexen Funktionsmechanismen sozialer Systeme Rechnung zu tragen, das gilt auch für pädagogische Interaktionssysteme. Im Umgang mit ihnen müssen wir Bescheidenheit erlernen und erkennen, dass auch die bestgemeinten Reform- und Regelungsabsichten zu ungewollten kontraproduktiven Folgen führen können. Bildungspolitisch benötigen wir daher eine 'De-

regulierungsoffensive' in Form einer Vision, welche den Anspruch verfolgt, die Voraussetzungen und Strukturen für lebendiges Lernen zu schaffen und dabei selbst den logischen Prinzipien der Selbstorganisation folgt. Visionen als exemplarische Anregungen können aber - wie Peter Senge betont - nicht einfach kongruent übertragen werden, sie entwickeln ihre eigentliche Gestaltungsaufgabe vielmehr in gegenseitiger Übereinstimmung aus den Erfahrungen aller Beteiligten unter Berücksichtigung bestehender Rahmenbedingungen:

"Eine gemeinsame Vision ist lebenswichtig für eine lernende Organisation, weil sie den Schwerpunkt und die Energie für das Lernen liefert. Während adaptives Lernen auch ohne Vision möglich ist, ist ein schöpferisches Lernen nur möglich, wenn Menschen nach etwas streben, das ihnen wahrhaft am Herzen liegt. Tatsächlich ist die ganze Idee des generativen Lernens - 'die Ausweitung unserer schöpferischen Kraft' abstrakt und bedeutungslos, solange die Menschen sich nicht für eine Vision begeistern, die sie unbedingt verwirklichen möchten."⁶⁹⁷

Hierfür ist es hilfreich, den Einsichten der neueren Managementtheorien zu folgen, die sich schon längst von der Illusion verabschiedet haben, komplexe Systeme (Betriebe, Organisationen) seien zentral steuer- und entwickelbar. Vielmehr gilt es, mit den Systemkräften selbst zu arbeiten, deren Dynamik zu fördern und das Vertrauen der Beteiligten in ihre eigenen Kräfte zu stärken. Praktisch gewendet bedeutet dies, dass Lernprozesse sich so entwickeln können, dass deutlich wird, dass Lernen etwas mit einem Gegenstand, mit der lernenden Person selbst und mit einer Gruppe, in der gemeinsam gelernt wird, zu tun hat.

Die Unterrichtstätigkeit des Lehrens hat es also immer mit einer doppelten Systemreferenz zu tun: sie bezieht sich einerseits auf personale Systeme (die Adressaten) und andererseits auf ein soziales System (die Lerngruppe). Diese Ebenen, in denen sowohl symmetrische als auch asymmetrische Dimensionen auf eigentümliche Weise miteinander verbunden sind, müssen ständig präsent und im Einklang miteinander gehalten werden, denn die Aufrechterhaltung des Unterrichts als Sozialsystem erfordert eine

⁶⁹⁷ Senge (2001), 252.

höhere Komplexität als die individuellen Handlungen des Lehrens und Lernens. Diese Komponenten sind zudem eingebettet in einen Rahmen organisatorischer Prozesse, dessen doppelter Charakter es gilt im Blick zu behalten: der organisatorische Rahmen kann sowohl Lernen verhindern als auch fördern.

Eine konstitutive Reziprozität zwischen personaler, sozialer und organisationaler Perspektive könnte sich realisieren lassen, indem diese Ebenen zueinander in Beziehung gesetzt werden.⁶⁹⁸ Es kann wie folgt zusammengefasst werden: Organisationales Lernen verläuft danach so, dass ein Individuum eine *Idee* für eine neue modifizierte "Spielregel" hat (individuelles Lernen). Diese wird unter Wahrung der Funktionslogik institutioneller Operationsmodi als Vorschlag in organisatorische Arenen eingebracht und nach einer kritischen Diskussion in den kollektiven Wissensvorrat implementiert (kollektives Lernen).

Durch den Prozess des kollektiven Lernens wird das individuelle Wissen zum Teil des gemeinsam geteilten kulturellen Wissensvorrats der Organisation oder einer ihrer Subeinheiten. Die Organisation kann das aus den individuell besetzbaren Handlungszonen generierte Wissen einer intensiven Prüfung unterziehen und wiederum in ihre Tiefenstrukturen inkorporieren. Dabei muss das Wissen generell erst einmal in die Form von Handlungsregeln und handlungsleitenden Systemen gebracht werden. Darüber hinaus sind diese Regeln und Systeme so zu gestalten, dass sie einerseits hinreichend konkret sind, um für reale Probleme eine Identifizierungshilfe zu geben, andererseits aber für das Individuum gemäß dem Modus ihrer exklusionsindividualistischen Identität eine verstärkte Variationsbreite individueller Ausdeutungsmöglichkeiten bereit halten, sich der speziellen Situation durch genügend Spielraum anzupassen.

⁶⁹⁸ Wir lassen uns dabei anleiten durch den 'organisatorischen Lernzirkel' nach Müller-Stewens/Pautzke (1996), 188ff.

Das so generierte Wissen dient zum einen der Aneignung einer breiteren organisationalen Wissensbasis und fungiert zum anderen als mögliche Option zur Neuinterpretation und Modifikation von Handlungen auf der formalen Ebene des Systems. Um jedoch auf formale Strukturen zurückwirken zu können, muss das Individuum bei der Artikulation individueller Anspruchshaltungen formalisierte Entscheidungsstrukturen und organisationale Routinen einhalten. Erst dadurch wird eine Integration der individuellen Motivlagen in das organisationale Prozedere möglich.

Daran anschließend werden diese im organisatorischen Rahmen verankert (Institutionalisierung und Autorisierung). Durch Prozesse der Autorisierung wird verbindlich gültiges Wissen von nicht toleriertem Wissen getrennt. Durch die Institutionalisierung und Formalisierung wird dieses Wissen zudem in die Form von Handlungswissen gefasst, die dem einzelnen Akteur die Umsetzung von Wissen in organisatorische Entscheidungen erleichtert.

Schließlich kommt es immer dann, wenn organisatorische Akteure dieser Regel in ihren Handlungen folgen, zu einem "neuen Spiel", bei dem der Lernprozess auf die Handlungsebene durchschlägt. Durch die Etablierung eines Feedbacksystems aus konkreten Handlungs- und Entscheidungsepisoden, in denen Wissen realisiert wurde, ergibt sich die Möglichkeit erneut zu lernen und eine Verbindung zur Ebene der Ideen sicherzustellen. Derartige Optimierungsprozesse, durch das Nebeneinander höchst unterschiedlicher Lernprozesse geprägt, tragen zur Aufdeckung von Regelungslücken im formalen Bereich bei. Sie ermöglichen eine Angleichung bzw. Annäherung individueller Bedürfnisse und Interessen mit der formalisierten Erwartungsstruktur der Organisation, die verdeckt protestierende Devianzen und passive 'Vermeidungsstrategien' der Handlungssubjekte erheblich eindämmen.

Mit jeder Investition in solche Lernprozesse höherer Ordnung, ist die Hoffnung verbunden, die Organisation durch eine Transformation von Kontexten und Ressourcen auf dem Pfad der Evolution voranzubringen. Zur Dif-

ferenzierung organisationaler Lernprozesse werden unterschiedliche Ebenen des Lernens betrachtet, die als Lernarten höherer und niederer Ordnung eingestuft werden. Argyris und Schön unterscheiden drei Ebenen organisationalen Lernens: Single-loop, Double-loop und Deutero-Lernen.⁶⁹⁹

Single-loop-Lernen findet statt, wenn

"members of the organization respond to changes in the internal and external environments of the organization by detecting errors which they then correct so as to maintain the central features of organizational theory-in-use ...".⁷⁰⁰

Double-loop bezeichnet die Prozesse

"those sorts of organizational inquiry which resolve incompatible organizational norms by setting new priorities and weightings of norms, or by restructuring the norms themselves together with associated strategies and assumptions".⁷⁰¹

Deutero-Lernen heißt, dass

„its members learn about organizational learning and encode their results in images and maps. The quest for organizational learning capacity must take the form of deutero-learning; most particularly about the interactions between the organization's behavioral world and its ability to learn ...".⁷⁰²

Prozesse des Single-loop-Lernens laufen in einem gegebenen Kontext von Zielen und Normen ab und sind primär auf Erhöhung der Effizienz der Zielerreichung ausgerichtet. Prozesse des Double-loop-Lernens führen zu einer Veränderung der Kontexte. Schließlich reflektieren Prozesse des Deutero-Lernens die Fähigkeit zu Lernprozessen höherer Ordnung und stellen Kreativität, Innovation und Wandlungsfähigkeit sicher. Deutero-Lernen basiert auf der kontinuierlichen Reflexion der institutionellen "theo-

⁶⁹⁹ Um die Charakteristika dieser Lernformen sprachlich zu deuten, werden auch die Synonyme Anpassungslernen, Prozesslernen und Reflexives Lernen verwendet (vgl. Krüger/Bach (1997), 27).

⁷⁰⁰ Argyris/Schön (1978), 18.

⁷⁰¹ Argyris/Schön (1978), 18.

⁷⁰² Argyris/Schön (1978), 29.

ries-in-use“,⁷⁰³ deren Veränderungen für eine lernende Organisation zur routinierten Selbstverständlichkeit werden. Sie lösen proaktives Handeln aus, das zu grundlegenden Veränderungen führt und für die eigene Evolution fruchtbar gemacht werden kann.

Organisationales Handeln und Lernen findet also immer Rahmen eines organisatorischen Kontextes und einer organisatorischen Kultur statt. Zugleich ist dieser Rahmen das Ergebnis von Handlungen und Lernprozessen, durch die er - zumindest ein Stück weit - auch wieder verändert werden kann. Letztendlich vollzieht sich Lernen sowohl immer auf einer Inhalts- und Prozessebene, aber auch auf einer Geschäftsordnungsebene, auf der die Lernenden und Lehrenden das Prozedere klären sowie die Normen und Werte reflektieren, die das Lernen fördern oder behindern. Bei einem solchen reflexiven Lernen wird deshalb auch nicht nur das Produkt, das Handlungsergebnis, sondern gleichsam der prozessorientierte Lösungsweg im Sinne einer zeitlichen 'Wegmetaphorik' in das Zentrum der Betrachtungen gestellt. Notwendig ist daher ein Wandel von einer objektiven, belehrenden Instruktionstheorie hin zu einer subjektiven, selbstreferenziell gesteuerten Aneignungstheorie des Lernens:

"Echtes Lernen berührt den Kern unserer menschlichen Existenz. Lernen heißt, daß wir uns selbst neu erschaffen. Lernen heißt, daß wir neue Fähigkeiten erwerben, die uns vorher fremd waren. Lernen heißt, daß wir die Welt und unsere Beziehung zu ihr mit anderen Augen wahrnehmen. Lernen heißt, daß wir unsere kreative Kraft entfalten, unsere Fähigkeit am lebendigen Schöpfungsprozeß teilzunehmen."⁷⁰⁴

Während fachliches Spezialwissen sich immer rascher wandelt und - wenn nicht sogleich und kontinuierlich angewandt - verblasst und dem Vergessen anheim fällt, werden sich Umrissse einer neuen Lernkultur nur dann entfalten, wenn sie sich von einem inhalts- und stofffixierten Denken lösen zu Gunsten der Förderung sozialer und persönlicher Methodenkompetenzen, die als reflexive und selbstschärfende Kompetenzen andauernde

⁷⁰³ Argyris/Schön (1978), 22.

⁷⁰⁴ Senge (2001), 24.

Voraussetzungen für eine notwendige Wandlungsfähigkeit und -bereitschaft moderner Wissensgesellschaften stellen.

Zwar wird es auch in Zukunft wichtig sein, dass nachwachsende Generationen über allgemeine Kulturtechniken, allgemeines Orientierungs- und Einordnungswissen sowie über ein ausreichendes Grundlagenwissen verfügen. Doch wird es immer weniger darauf ankommen, die letzten spezifischen Details verfügbar zu haben und den Bildungserfolg des Einzelnen darüber zu definieren, inwieweit dieser in der Lage ist mit fachlichem Detailwissen zu glänzen. In vielen Bereichen der beruflichen Qualifizierung sind zwar konkrete Fachkenntnisse notwendig, doch wird vielerorts die früher übliche tief greifende fachliche Spezialisierung nicht mehr erwartet. Dies gilt auch für die pädagogische Profession:

"Der Schwerpunkt verschiebt sich immer mehr von Sach-, Fach- und instrumentellem Handlungswissen hin zu abstrakten Schlüsselqualifikationen, zur 'Erschließungskompetenz' und hin zu allgemeinen Interaktionskompetenzen."⁷⁰⁵

So können gerade diese Detail- und Spezialkenntnisse immer leichter durch Expertensysteme abgerufen werden und auch die Lösung kompliziertester Probleme wird bereits immer häufiger von automatischen Steuerungssystemen übernommen, während der Mensch selbst aus dem unmittelbaren Bearbeitungsprozess austritt und vielmehr planerische, korrigierende und koordinierende Funktionen übernimmt. Die Situation scheint auf den ersten Blick paradox zu sein: um die heute geforderten fachlichen Tätigkeiten ausführen zu können, müssen Erwerbstätige über andere als nur fachliche Kompetenzen verfügen.

Dies bedeutet aber auch, dass das Fachwissen keineswegs überflüssig wird; es wird nur in seiner Vorrangstellung erheblich relativiert. Moderne Bildungsarbeit muss deshalb heute neben einer nach wie vor wichtigen inhaltlichen Kompetenz auch systemisch außerfachliche, also methodische und soziale Kompetenzen im Lernenden entwickeln helfen. Sie muss der Tatsache Rechnung tragen, dass sie auf dem unsicheren und sich

⁷⁰⁵ Wimmer (1999), 407f.

beständig wandelnden Terrain inhaltlicher Detailkenntnisse und fachlicher Spezialisierung alleine keine lebenslang ausreichenden Kompetenzen mehr entwickeln kann.

Erforderlich ist deshalb eine grundlegend andere Perspektive, in der es nicht mehr in erster Linie darum geht, das einzelne Individuum vorbereitend an den Wandel anzupassen, es muss vielmehr darum gehen, die qualifikatorischen Voraussetzungen für eine Wandlungsfähigkeit der Subjekte zu stärken, das heißt selbstschärfende Qualifikationen zu entwickeln, die sie in die Lage versetzen, sich *dann* notwendige Inhaltskenntnisse und Fachkompetenz anzueignen, wenn diese aufgrund der beruflichen und gesellschaftlichen Lebenssituation erforderlich werden.

Auch die Überlegung, dass die Regelung des gesellschaftlichen Aufstiegs über Bildungserfolge und Berechtigungen historisch so lange funktioniert hat, so lange es einen mehr oder weniger ausgeprägten Konsens darüber gegeben hat, was unter Bildung und Bildungserfolg zu verstehen ist, ist heute nicht mehr gegeben, auch wenn wir bisweilen - insbesondere in der Schul- und Hochschulpolitik - recht unbekümmert in traditioneller Manier so weiterverfahren wie bisher. Bildung im klassischen Sinne ist unter Bedingungen einer differenzierten und kulturell pluralisierten Lebenswelt zu einer Art "Ausverkaufsmetapher" geworden; sie lässt sich nicht mehr auf ein respektables Set von Kulturgütern im Verhältnis zu einer als Einheit gedachten Welt reduzieren: "Wie Wahrheit und Wissen wird es auch Bildung in Zukunft nur mehr im Plural geben."⁷⁰⁶ Mit der Erosion von Bildungsidealen und Bildungskonsens ist zwangsläufig auch eine Erosion des Berechtigungssystems vorprogrammiert, weil dieses von einem inhaltlichen Konsens über Inhalte, Standards und Anforderungen lebt.

Nicht mehr die Ausrichtung an einem materiell vorgegebenen Bildungsstandard kann demnach als Modell für einen zeitgemäßen Bildungskonsens dienen, sondern die Stärkung reflexiver Kompetenzen, das heißt der Selbsttätigkeits- und Selbstorganisationsfähigkeit der Individuen. Damit

⁷⁰⁶ Herzog (2002), 562.

kann Bildung nicht länger über einen Kanon von Wissenswertem definiert werden. Vielmehr muss der Prozess des Wissenserwerbs im Sinne der Erkenntnisfindung in die Idee von Bildung mit aufgenommen werden:

"Der Weg der Bildung beruht nicht auf dem verstoßenen Blick in die einsame Tiefe der eigenen Innerlichkeit, sondern auf der Bereitschaft, sich in der Offenheit sozialer Beziehungen der Reaktionen anderer auszusetzen. Das Individuum muß sich *ausdrücken*, um in der Resonanz seiner Kommunikationspartner *Eindrücke* von sich selbst zu empfangen. Der Prozeß der Bildung ist kein Vorgang der Moralisierung oder *Sozialisierung* (im Sinne von Sozialmachung) des Menschen. Vielmehr ist er ein Prozeß des Hineinwachsens in komplexe soziale Verhältnisse und der progressiven Individuierung des einzelnen in diesen Verhältnissen. Beides ist miteinander verknüpft. Die Individualität des Menschen erweitert sich in dem Maße, wie sich seine sozialen Beziehungen erweitern. Dabei bildet die *Anerkennung* die Grundlage für die Identifizierung des einzelnen mit seiner sich erweiternden Individualität."⁷⁰⁷

Die Neuformulierung eines Bildungskonsenses hätte damit von einem reflexiven Verständnis von Bildung und Qualifizierung auszugehen. In diesen Prozessen *bildender Qualifizierung* sollen Individuen die Voraussetzungen dafür erwerben, sich selbständig, selbstorganisiert sowie mit einem kritischen Urteil ausgestattet, den erforderlichen Handlungs- und Lernanforderungen zu stellen, sobald sie sich mit diesen konfrontiert sehen.

Die Förderung einer solchen reflexiven und biographisch gestalteten Kompetenzausstattung setzen Aktivitätsmethoden seitens des Professionellen voraus, bei denen die Initiative im Lernprozess erst allmählich und dann immer mehr auf den Lernenden selbst übergeht, der in eigentätiger Regie gelernte Inhalte weiter verarbeiten und anschließen muss. Dies bedarf zum einen einer hohen "*diagnostischen Kompetenz*",⁷⁰⁸ denn der Lehrende muss nicht nur in der Lage sein, die Adressaten in ihren Lernvoraussetzungen zu erkennen und ihr Vorwissen zu diagnostizieren, gleich-

⁷⁰⁷ Herzog (2002), 563.

⁷⁰⁸ Herzog (2002), 441.

sam muss er zum anderen dem Lernen selbst einschränkende Bedingungen setzen.

Dabei muss das Lernen so arrangiert werden, dass selbständige Suchbewegungen nicht verhindert, sondern eher ermöglicht werden. Dies erfordert eine subtile Beobachtung von Verhalten, eine gezielte Irritation von Bewusstsein und mithin eine intelligente Gestaltung von Kontexten in Form eines methodischen Settings, das sowohl variantenreich, kreativ und anforderungsreich gestaltet ist, als darüber hinaus auch das implizite Lernen und die Selbstreferenzialität von Aneignungsprozessen zu gewährleisten beabsichtigt.

Gleichzeitig wird deutlich, dass ein solches Lehrverhalten die Fähigkeit impliziert, komplexe Lehr- und Lernprozesse durch Anregung auf motivationaler und inhaltlicher Ebene zu steuern. Aufgabe des Unterrichts kann daher nicht die Vermittlung neuen Wissens sein - es gibt keine "Stunde Null", die Welt ist immer schon vertraut und im näheren Umkreis bekannt - sondern vorhandenes Wissen durch eine 'epistemische Erschütterung' so zu irritieren, dass es umgeformt bzw. entwertet wird:

"Die kognitive Entwicklung ist ein eigensinniger Aufbau von Komplexität. Das autopoietische System verarbeitet die Störung seiner Kognition durch Steigerung der inneren Differenzierung. ... Je komplexer die kognitive Struktur eines Individuums, desto leichter ist es irritierbar, da es Störungen nur schwer abwehren kann. Umgekehrt verfügt ein System, das unter Bedingungen hoher Eigenkomplexität seine Autopoiese fortzusetzen vermag, über einen Anhaltspunkt für die Viabilität seiner Kognitionen."⁷⁰⁹

Dies gelingt am ehesten durch die Aufdeckung des 'blinden Flecks', von dem aus die einzelnen Adressaten operieren. Denn Wissen kann weder übertragen noch übernommen werden, es muss durch Umformung bereits vorhandener Wissensbestände selbst erzeugt werden. Insofern liegt die Kunst des Unterrichtens in der Evokation eines Bewusstseins der Nichtanpassung, was im Rahmen der lebensfremden Situation des Unterrichts

⁷⁰⁹ Herzog (2002), 440.

möglicherweise leichter fällt als im Kontext der Alltagswelt. Die oft als lebensfremd kritisierte Schule stellt in Wahrheit einen *besonderen* Kontext dar, in dem alltägliche Wissensformen als unangepasst erscheinen, wobei Perturbationen ausgelöst werden, die zu kognitiven Mutationen führen. Der Lehrende fungiert dabei als "Darsteller eines Zusammenhangs",⁷¹⁰ der gleichsam den Mut hat, sich sowohl in die Rolle des "(Mit)-Lernenden" zu begeben als auch gar die Expertenrolle an Lernende abzugeben.

Professionals stehen damit nicht mehr selbst im Vordergrund, indem sie den Prozess entsprechend der eigenen Detailplanung realisieren. Sie wissen vielmehr um die Sensibilität subjektiver Potentiale und sozialer Zusammenhänge, sind in der Lage, in einer empathischen Haltung an diesen Potentialen anzuknüpfen, um sie mit der produktiv-strukturierenden Kraft von neuem zu verknüpfen. Solche Professionals sind in der Lage, die Eigentätigkeit der lernenden Subjekte zu stimulieren, ihnen das Vertrauen in die eigene Kraft zurückzugeben und darauf hinzuweisen, dass Resultat und Erfolge von Kooperationen durch die Teilnehmenden und Mitarbeitenden selbst realisiert werden.

In dieser Haltung dokumentiert sich gleichzeitig eine neue Führungsphilosophie. Pädagogisch Handelnde agieren weniger als Architekten von Prozessen, ihre Rolle ist vielmehr mit der von Moderatoren und Beratern gleichzusetzen. Sie verfügen bei anstehenden Problemlagen nicht bereits selbst über die zu realisierende Problemlösung, sondern sind in der Lage, die Vielfalt des Sachverstandes zunächst für die Problemanalyse fruchtbar zu machen. Darauf aufbauend werden in weiteren Schritten gemeinsame Lernprozesse initiiert, um schließlich eine Problemlösung zu entwickeln, die allgemein akzeptiert wird. Indem Lehrende in dieser Form für die Moderation von Selbstorganisation zuständig sind, schaffen sie auch die Voraussetzungen dafür, dass nicht mehr - so wie in der Vergangenheit - nur einzelne Individuen lernen, sondern, dass sich gesamt-gesellschaftliche Strukturen lernend entwickeln können.

⁷¹⁰ Ziehe (2005), 290.

Die eigene defensive Motivlage mit ihrer Eigenweltfixierung durch eine Steigerung an Auswahlmöglichkeiten des Ichs zu erhöhen und das Subjekt in dieser Weise produktiv lernfähig zu machen, gerät damit zur eigentlichen Aufgabe der Profession. Eine bedeutsame Triebkraft hierfür kann die Freilegung von Zukunftsbildern sein, die, wie Ziehe plausibilisiert im Sinne eines "*affektiven Futur II*",⁷¹¹ die imaginative Fähigkeit zur Vorfreude auf mich selbst erhöhen. Notwendig dafür wird eine Binnensteuerung im "*Modus eines Zulassens*",⁷¹² im Sinne eines Sich-Anschmiegens an das Lebendige, welches eine produktive gelassene Konzentration und ein humanistisches Menschenbild voraussetzen. Sie tragen der Besonderheit und Eigendynamik von Lernprozessen Rechnung und basieren zudem auf einer veränderten - nicht-trivialisierenden - Sicht vom Lernenden:

"Pädagogisches Handeln erschafft die Menschen nicht, gibt ihnen nicht ihre Persönlichkeit, es interveniert nur, begleitet die Menschen in ihrem Leben."⁷¹³

Grundlage einer solchen systemischen Fähigkeit zum produktiven Umgang mit selbstgesteuerten Systemen ist eine "professionelle Gelassenheit", die sich allerdings nicht in einem Klima von Versagensangst, Einschüchterung und Demütigung entwickeln kann. Lehrende, die auch innovieren wollen, brauchen Freude, Engagement, Situationsgewandtheit, Haltung und eine gewisse Gemütsruhe, wenn sie Lernende in einer lebendigen Form zur Selbsttätigkeit und Arbeit an ihrer Persönlichkeit anregen wollen. Die pädagogische Gelassenheit stellt damit eine wesentliche Grundvoraussetzung dar, um die durch die Selbstorganisationskräfte der Lernenden bedingte Unvorhersehbarkeit des Lehr-Lern-Geschehens nicht als Belastung wahrzunehmen, sondern als notwendige Voraussetzung und Chance für ein nachhaltiges Lernen in die eigene Lehrtätigkeit mit einzu beziehen.

⁷¹¹ Ziehe (2005), 290.

⁷¹² Lenzen (1991), 123.

⁷¹³ Giesecke (2000), 32.

Eine Pädagogik, die um die "Überraschungen" in Lernprozessen und um die Konstruktivität von Wissen weiß, muss sich von solcher Schlichtheit didaktischer Vermittlungssillusion lösen und eine Professionalität zum "Lehren (und Führen) vom anderen her" entwickeln. Organisiertes Lernen bedeutet stets einen Eingriff in subjektive Sinnzusammenhänge des Lernenden. Es ist jedoch von vornherein nicht als selbstverständlich zu betrachten und stets der Gefahr ausgesetzt, einer wertgebundenen Pädagogisierung des gesellschaftlichen Lebens Vorschub zu leisten. Das kann zur Folge haben, dass Deutungsmuster und Routinen - bisher für die alltägliche Lebenspraxis orientierend - destabilisiert werden. Dadurch werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, neue, in der Regel an Wissenschaft orientierte Definitionen zu übernehmen.

Im Zuge der oben aufgezeigten allgemeinen Verwissenschaftlichung des gesellschaftlichen Lebens, die nicht nur öffentliche, politische und administrative Bereiche erfasst, sondern vielmehr bis in die Privatsphäre vorgedrungen ist, transportieren auch Bildungsangebote immer deutlicher (sozial-)wissenschaftliche Orientierungen und Verfahrensweisen in den individuellen Bildungsprozess. So können solche Lernprozesse nicht umstandslos eine neutrale Vermittlung neuen Wissens für sich beanspruchen, sondern müssen eher als ungewisse Relationierungsprozesse zwischen tradierten und neu erworbenen Wirklichkeitskonstruktionen verstanden werden. Sie fungieren, arrangiert durch die pädagogische Profession, als "Mittler" zwischen dem Alltag des Laien und den Verbreitungswelten von Sonderwissen mannigfacher Expertenkulturen. Dabei spekulieren sie mit der Überzeugung der Adressaten, zur Lösung ihrer Probleme an den verschiedenen Angeboten eines Sonderwissens partizipieren zu müssen.

Institutionalisierte Bildung betreibt die Überführung des Allgemeinwissens der Teilnehmenden in differenzierte Wissensformen. Sie hat in diesem Sinne die Funktion, rationalisierte Deutungs- und Verhaltenmuster durch-

zusetzen und leistet so einen relevanten Beitrag zum Prozess der Institutionalisierung eines bislang geltenden Sonderwissens. Dieses schließt einerseits einen bisweilen "schmerzhaften" Verlernprozess ein, mit dem eine Umstrukturierung der bisherigen Wirklichkeitskonstruktion der Adressaten verbunden ist, andererseits laufen diese über verbale Kommunikationsprozesse an die Adressaten herangetragenen Wahrnehmungs-, Interpretations- und Sprachmuster - wenn auch im Veranstaltungsverlauf nicht unmittelbar erkennbar - Gefahr, von den Teilnehmenden abgewehrt zu werden. Diese Gefahr erhöht sich zweifellos bei solchen Bildungsprozessen, in denen die Teilnehmenden zu massiven Umorientierungen und zu neuen Selbsteinschätzungen ihrer beruflichen wie außerberuflichen Lebenslage angeleitet werden.

Bildungsinterventionen in Selbst- und Weltbilder können mithin prekäre Konsequenzen für deren Identität haben und zu hochgradigen Verunsicherungen und Destabilisierungen der jeweiligen Lebenspraxis führen und nicht selten krisenhafte Prozesse eines Identitätswandels auslösen. Die Rolle des professionell Lehrenden wäre in dieser Hinsicht

"die des *Schiedsrichters* - als Zeremonienmeister, als Initiator, als Bewerter und Beschützer der Regeln. Wenn er seine Sache gut macht, verbessert er den Spielfluss. Er kann die Spieler kaum zu 'besseren Menschen' machen, aber er kann sie zu Regelbeachtung und Fairness anhalten und damit die freigesetzte Emotionalität und Unmittelbarkeit zivilisieren".⁷¹⁴

Angesichts veränderter kultureller Gegebenheiten reduziert sich pädagogisches Handeln von der umfassenden Einflussnahme auf den Erziehungs- und Bildungsprozess zur gezielten Bereitstellung von Lernangeboten. Professionalität verstehen wir als eine entscheidende Fähigkeit, den Vermittlungsprozess auf der Basis der in der konkreten Situation lebendigen Systemkräfte unter Wahrung bestimmter Ritualisierungsformen steuernd und produktiv ausrichten zu können, bei gleichzeitiger Fähigkeit,

⁷¹⁴ Ziehe (2005), 289.

durch die Ausprägung eines soziologischen Blicks "auf Distanz zu seinem Alltagsgeschäft"⁷¹⁵ gehen zu können.



⁷¹⁵ Horster (2005), 146.

Literatur

Albrow, M.: Abschied vom Nationalstaat. Frankfurt am Main 1998.

Alheit, P.: Biographizität als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1996.

Allmendinger, J./Ludwig-Mayerhofer, W./ Stebut, J. v./Wimbauer, Ch.: Gemeinsam leben, getrennt wirtschaften? Chancen und Grenzen der Individualisierung in Paarbeziehungen. In: Beck, U./Bonß W. (Hg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main 2001.

Amidon, D. M.: Das stille Erwachen. Innovationsstrategie für die Wissenswirtschaft. Frankfurt am Main 1999.

Antoni, C. H.: Wissensmanagement und Flexibilisierung. In: ders./Sommerlatte, T. (Hg.): Spezialreport Wissensmanagement. Wie deutsche Firmen ihr Wissen profitabel machen. Düsseldorf 2001.

Antoni, C. H./Sommerlatte, T. (Hg.): Spezialreport Wissensmanagement. Wie deutsche Firmen ihr Wissen profitabel machen. Düsseldorf 2001.

Argyris, C./Schön, D.A.: Organizational Learning. A Theory of Action Perspective. Massachusetts 1978.

Argyris, C./Schön, D. A: Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart 1999.

Arnold, R./Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998.

Baethge, M.: Arbeit und Identität. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994.

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.

Beck, U.: Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit. Frankfurt am Main 1988.

Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main 1990.

Beck, U.: Die Erfindung des Politischen. Frankfurt am Main 1993.

Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Individualisierung in modernen Gesellschaften - Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: dies. (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994.

Beck, U.: Judo-Politik. Über die Entstehung supranationaler Öffentlichkeiten und die Chancen der Subpolitik, über Greenpeace als Agentur des inszenierten Konflikts und die neue Wichtigkeit politischer Symbole anhand der Affäre "Brent Spar". In: Die Tageszeitung vom 1./2.07.1995.

Beck, U.: Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven reflexiver Modernisierung. In: ders./Giddens, A./Lash, Sc. (Hg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main 1996a.

Beck, U.: Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: ders./Giddens, A./Lash, Sc. (Hg.): Reflexive Modernisierung - Eine Kontroverse. Frankfurt am Main 1996b.

Beck, U.: Was ist Globalisierung? Frankfurt am Main 1997.

Beck, U.: Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft. Frankfurt am Main/New York 1999.

Becker, M. Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart 1999.

Behrend, Ch.: Routine oder soziale Kompetenz - zum Wandel des Erfahrungsbegriffs als Kategorie der Wertschätzung älterer Arbeitnehmer. In: George, R./Struck, O. (Hg.): Generationenaustausch im Unternehmen. München/Mering 2000.

Bell, D.: Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt am Main/New York 1985.

Bentner, A.: Durch die Welt zu fliegen und ziemlich frei zu sein ... Beruf Stewardess. Königstein/Taunus 1998.

Bergmann, F.: Neue Arbeit, Neue Kultur. Freiamt 2004.

BMBF: Innovationen für die Wissensgesellschaft. Förderprogramm Informationstechnik. Bonn 1997.

Böhle, A./Bolte, A./Drexel, I./Weishaupt, S.: Grenzen wissenschaftlich-technischer Rationalität und anderes Wissen. In: Beck, U./Bonß, W. (Hg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main 2001.

Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main 1987.

Bourdieu, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main 1993.

Bourdieu, P.: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main 2001.

Boyle, J.: Shamans, Software and Spleens. Cambridge 1996.

Brüsemeister, Th.: Zur Verstrickung der Individuen in "ihre" Organisationsgesellschaft - Neue Facetten eines alten Themas. In: Volkmann, U./Schimank, U. (Hg.): Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen. Opladen 2002.

Castells, M.: The Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture. Oxford 1996.

Cohn, R. C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart 1997.

Coleman, J.: The Asymmetric Society. Syracuse/ New York 1982.

Daheim, H./Schönbauer, G.: Soziologie der Arbeitsgesellschaft. Grundzüge und Wandlungstendenzen der Erwerbsarbeit. Weinheim/München 1993.

Davenport, T./Prusak, L.: Working Knowledge. How Organizations manage what they know. Boston 1998.

Dewe, B./Radtke, F.-O.: Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogisches Wissen (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft). Weinheim/Basel 1991.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O.: Auf dem Wege zu einer aufgabenorientierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: dies. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992a.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O.: Das "Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Versuch. In: dies. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992b.

Dewe, B.: Die Relationierung von Wirklichkeiten als Aufgabe moderner Erwachsenenbildung - wissenstheoretische und konstruktivistische Beobachtungen. In: Brödel, R. (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze. Konsequenzen. Opladen 1997.

Drerup, H./Keiner, E. (Hg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim 1999.

Drucker, P. F.: The Age of Discontinuities. New York 1969.

Drucker, P. F.: Post-Capitalist Society. Oxford 1993.

Drucker, P. F.: The Age of Social Transformation. The Atlantic Monthly. Volume 273, No. 11. Boston (1994). (<http://www.theatlantic.com/election-connection/ecbig/soctrans.htm>). Letzter Zugriff 21.08. 2001.

Ecarius, J.: Individualisierung und soziale Reproduktion im Lebensverlauf. Konzepte der Lebenslaufforschung. Opladen 1996.

Etzioni, A.: The Active Society. A Theory of Societal and Political Processes. New York 1968.

Ferchhoff, W./Neubauer, G.: Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen 1997.

Flaig, B. B./Meyer, Th./Ueltzhöffer, J.: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1997.

Freimuth, J.: Querdenker und Querschnittsqualifikationen. "Ich denke, also spinn' ich!" In: ders./Haritz, J./Kiefer, B.-U. (Hg.): Auf dem Wege zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen 1997.

Freimuth, J./Haritz, J./Kiefer, B.-U. (Hg.): Auf dem Wege zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen 1997.

Freimuth, J./Schnelle, E./Winkler, A.: Kommunikative Architektur, Wissensdiffusion und Selbststeuerungskompetenz. In: ders./Haritz, J./Kiefer, B.-U. (Hg.): Auf dem Wege zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen 1997.

Fuchs, P.: Die Erreichbarkeit der Gesellschaft. Zur Konstruktion und Imagination gesellschaftlicher Einheit. Frankfurt am Main 1992.

Gehle, M./Müller, J.: Erwerbsarbeit in der Informationsgesellschaft. In: Witt, F. (Hg.): Unternehmung und Informationsgesellschaft. Management - Organisation - Trends. Wiesbaden 2000.

Gensicke, D.: Individualität und Bildungsprozesse. Zum Konzept pädagogischer Professionalität aus der Perspektive universitärer Lehre. Dissertation Philosophische Fakultät der Universität Hannover 1998.

Gershuny J.: Die Ökonomie der nachindustriellen Gesellschaft. Produktion und Verbrauch von Dienstleistungen. Frankfurt am Main/ New York 1981.

Gibbons, M./Limoges, C./ Nowotny, H./ Schwartzman, S./Scott, P./Trow, M.: The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary. London 1994.

Giddens, A.: Risiko, Vertrauen, Reflexivität. In: Beck, U./ders./Lash, Sc. (Hg): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main 1996a.

Giddens, A.: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt am Main 1996b.

Giddens, A.: Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie. Frankfurt am Main 1997.

Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1996.

Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1999.

Giesecke, H.: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/München 2000.

Girschner, W.: Theorie sozialer Organisationen. Eine Einführung in Funktionen und Perspektiven von Arbeit und Organisationen in der gesellschaftlich-ökologischen Krise. Weinheim/München 1990.

Goffman, E.: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München 2005.

Grande, E.: Globalisierung und Zukunft des Nationalstaats. In: Beck, U./Bonß, W. (Hg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main 2001.

Grossmann, G./Helpmann, E.: Innovation and Growth in the global Economy. Cambridge 1991.

Habermas, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt am Main 1985a.

Habermas, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V. Frankfurt am Main 1985b.

Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt am Main 1987.

Habermas, J.: Individuierung durch Vergesellschaftung. Zu George Herbert Meads Theorie der Subjektivität. In: ders. (Hg.) Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze. Frankfurt am Main 1988.

Habermas, J.: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main 1992.

Habermas, J.: Konzeptionen der Moderne. Ein Rückblick auf zwei Traditionen. In: ders. (Hg.): Die postnationale Konstellation. Politische Essays. Frankfurt am Main 1998a.

Habermas, J.: Aus Katastrophen lernen? Ein zeitdiagnostischer Rückblick auf das kurze 20. Jahrhundert. In: ders. (Hg.): Die postnationale Konstellation. Politische Essays. Frankfurt am Main 1998b.

Hayek, F. A. v.: Individualismus und wirtschaftliche Ordnung. Erlangen 1952.

Heidenreich, M.: Die Debatte um die Wissensgesellschaft. Vortrag vor dem Kolloquium der Universität Erlangen-Nürnberg. Manuskript: Bamberg 28.06.2000. (<http://www.uni-bamberg.de/~ba6se1/erlangen.htm>). Letzter Zugriff 13.08. 2004.

Helsper, W.: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./ders. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1999.

Helsper, W.: Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 3. Jahrg., Heft 1/2000.

Hentig, H. v.: Bildung. Ein Essay. Weinheim/Basel 1999.

Herbst, D.: Erfolgsfaktor Wissensmanagement. Berlin 2000.

Herzog, W.: Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist 2002.

Hitzler, R./Honer, A.: Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994.

Horster, D.: Keine Angst vor Niklas Luhmann? Er hat doch nur die Wahrheit über die Schule gesagt. - Luhmanns soziologische Erziehungstheorie. In: ders./Oelkers, J. (Hg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden 2005.

Hradil, S.: Epochaler Umbruch oder ganz normaler Wandel? Wie weit reichen die neueren Veränderungen der Sozialstruktur in der Bundesrepublik? In: Bundeszentrale für politische Bildung 1990.

Hubig, Ch. (Hg.): Unterwegs zur Wissensgesellschaft. Grundlagen - Trends - Probleme. Berlin 2000.

Jetter, F./Skrotzki, (Hg.): Management-Wissen Führungskompetenz. Düsseldorf/Berlin 2001a.

Jetter, F./Skrotzki (Hg.): Management-Wissen Sozialkompetenz. Düsseldorf/Berlin 2001b.

Kade, J./ Lüders, Ch./Hornstein, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen. Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogisches Wissen (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft). Weinheim/Basel 1991.

Kade, J./Seitter, W.: Fortschritt und Fortsetzung. Biographische Spuren lebenslangen Lernens. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1996.

Kade, J.: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main 1997.

Kade, J./Lüders, Ch.: Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1999.

Kant, I.: Was ist Aufklärung? In: Brandt, H. D. (Hg.): Ausgewählte kleine Schriften. Hamburg 1999.

Keese, H.: Humane Arbeitswelt in profitorientierten Unternehmen. Organisations- und Personalentwicklung mit themenzentrierter Interaktion. Mainz 1996.

Kieser, A.: Managementlehre und Taylorismus. In: ders. (Hg.): Organisationstheorien. Stuttgart 1999a.

Kieser, A.: Max Webers Analyse der Bürokratie. In: ders. (Hg.): Organisationstheorien. Stuttgart 1999b.

Klages, H.: Wertedynamik. Über die Wandelbarkeit des Selbstverständlichen. Zürich/Osnabrück 1988.

Klages, H.: Der blockierte Mensch. Zukunftsaufgaben gesellschaftlicher und organisatorischer Gestaltung. Frankfurt am Main/New York 2002.

Kneer, G./Nassehi, A.: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. München 2000.

Knorr-Cetina, K.: Sozialität mit Objekten. Soziale Beziehungen in post-traditionalen Wissensgesellschaften. In: Rammert, W. (Hg.): Technik und Sozialtheorie. Frankfurt am Main/New York 1998.

Kocka, J./Offe, C. (Hg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt am Main/New York 2000.

Kohli, M.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Heft 1/37) 1985.

Kohli, M.: Normalbiographie und Individualität. Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (Hg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988.

Kohli, M.: Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994.

Kowol, U./Krohn, W.: Innovationsnetzwerke. Ein Modell der Technikgenese. In: Halfmann, J./Bechmann, G./Rammert, W. (Hg.): Technik und Gesellschaft. Jahrbuch 8. Frankfurt am Main/New York 1995.

Krause, D.: Luhmann - Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann. Stuttgart 2001.

Krohn, W.: Rekursive Lernprozesse. Experimentelle Praktiken in der Gesellschaft. Das Beispiel der Abfallwirtschaft. In: Rammert, W./Bechmann, G. (Hg.): Technik und Gesellschaft. Jahrbuch 9. Frankfurt am Main/New York 1997.

Krüger, W./Bach, N.: Lernen als Instrument des Unternehmenswandels. In: Wieselhuber & Partner (Hg.): Handbuch Lernende Organisation. Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschließen. Wiesbaden 1997.

Kuhn, Th. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main 1976.

Lane, R. E.: The Decline of Politics and Ideology in a Knowledge Society. American Sociological Review (21) 1966.

Langmaack, B.: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. Weinheim 1996.

Lau, Ch./Böschen, S.: Möglichkeiten und Grenzen der Wissenschaftsfolgenabschätzung. In: Beck, U./Bonß, W. (Hg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main 2001.

Lenzen, D.: Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis - Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.): Pädagogisches Wissen (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft). Weinheim/Basel 1991.

Löhmer, C./Standhardt, R.: Themenzentrierte Interaktion (TZI). Die Kunst, sich selbst und eine Gruppe zu leiten. Mannheim 1994.

Löhmer, C./Standhardt, R. (Hg.): TZI. pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart 1995.

Lüders, Ch./Kade, J./Hornstein, W.: Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Opladen 1998.

Luhmann, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 1. Frankfurt am Main 1980.

Luhmann, N.: Anspruchsinflation im Krankheitssystem. Eine Stellungnahme aus gesellschaftstheoretischer Sicht. In: Herder-Dorneich, P./Schuller, A. (Hg.): Die Anspruchsspirale. Schicksal oder Systemdefekt? Stuttgart 1983.

Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main 1984.

Luhmann, N./Schorr, K. E.: Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik (34/4) 1988.

Luhmann, N.: Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen 1990.

Luhmann, N.: Soziologie des Risikos. Berlin/New York 1991.

Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Bd. 4. Opladen 1994a.

Luhmann, N.: Copierte Existenz und Karriere. Zur Herstellung von Individualität. In: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994b.

Luhmann, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 4. Frankfurt am Main 1995a.

Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung. Die Soziologie und der Mensch. Bd. 6. Opladen 1995b.

Luhmann, N.: Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: ders./Schorr, K. E. (Hg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1996.

Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Frankfurt am Main 1997a.

Luhmann, N.: Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./ders. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main 1997b.

Luhmann, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1998a.

Luhmann, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 3. Frankfurt am Main 1998b.

Luhmann, N./Schorr, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main 1999.

Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main 2002.

Luhmann, N.: Die Realität der Massenmedien. Wiesbaden 2004.

Lutz, Ch.: Der Arbeitnehmer ist tot - es lebe die Lebensunternehmerin. In: Hensch, Ch./Wismer, U. (Hg.): Die Zukunft der Arbeit. Stuttgart 1997.

Machlup, F.: The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton 1962.

Marx, K.: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Bd. 1. Marx-Engels-Werke Nr. 23. Berlin 1975.

Marx, K./Engels, F.: Manifest der Kommunistischen Partei. Leipzig 1976.

Maslow, A. H.: Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg 2002.

Mayrhofer, W./Meyer, M./Steyrer, J.: Macht? Erfolg? Reich? Glücklich? Einflussfaktoren auf Karrieren. Wien 2005.

Mentzel, W.: Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung. Mitarbeiter motivieren, fördern und weiterbilden. Freiburg 1997.

Mestmäcker, E.-J.: Über den Einfluß von Recht, Ökonomie und Technik auf Systeme globaler Kommunikation. In: Berichte und Mitteilungen der Max-Planck-Gesellschaft (4/93) 1993.

Müller-Jentsch, W.: Organisationssoziologie. Eine Einführung. Frankfurt am Main/New York 2003.

Müller-Stewens, G./Pautzke, G.: Führungskräfteentwicklung und organisatorisches Lernen. In: Sattelberger, Th. (Hg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. Wiesbaden 1996.

Münch, R.: Dynamik der Kommunikationsgesellschaft. Frankfurt am Main 1995.

Mutz, G./Kühnlein, I.: Erwerbsarbeit, bürgerschaftliches Engagement und Eigenarbeit - Auf dem Weg in eine neue Arbeitsgesellschaft? In: Beck, U./Bonß, W. (Hg.) Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main 2001.

Nassehi, A.: Differenzierungsfolgen. Beiträge zur Soziologie der Moderne. Opladen/Wiesbaden 1999.

Nefiodow, L. A.: Der sechste Kondratieff. Die großen Märkte des 21. Jahrhunderts. In: Thomas, H./ders. (Hg.): Kondratieffs Zyklen der Wirtschaft. An der Schwelle neuer Vollbeschäftigung? Herford 1998.

Nefiodow, L. A.: Der sechste Kondratieff. Wege zur Produktivität und Vollbeschäftigung im Zeitalter der Information. Sankt Augustin 2000.

Nelson, D.: Frederic W. Taylor and the Rise of Scientific Management. London 1980.

Neuweg, G. H.: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehrerlernetheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster/New York/München/Berlin 1999.

Nienhüser, W.: Personalwirtschaftliche Wirkungen unausgewogener betrieblicher Altersstrukturen. In: George, R./Struck, O. (Hg.): Generationenaustausch im Unternehmen. München/Mering 2000.

Nolda, S.: Lehren und Lernen unter den Bedingungen von Unverbindlichkeit und Autoritätsverlust. In: Brödel, R. (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen. Opladen 1997.

Nolda, S.: Popularisierung von Bildungswissen im Fernsehen. In: Drerup, H./Keiner, E. (Hg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim 1999.

Nonaka, I./Takeuchi, H.: Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt am Main/New York 1997.

North, K.: Wissensorientierte Unternehmensführung. Wertschöpfung durch Wissen. Wiesbaden 1999.

OECD: The Knowledge-based Economy. Arbeitspapier OECD/GD(96)102. Paris 1996. (<http://www.oecd.org/dsti/stp/tip/index.htm>). Letzter Zugriff 21.08.2001.

Papmehl, A./Sievers, R.:(Hg.): Wissen im Wandel. Die lernende Organisation im 21. Jahrhundert. Wien 1999.

Polanyi, M.: The Tacit Dimension. Gloucester 1983.

Probst, G. J. B./Raub, S./Romhardt, K.: Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Frankfurt am Main/Wiesbaden 1999.

Rammert, W.: Produktion von und mit Wissensmaschinen. Situationen sozialen Wandels hin zur Wissensgesellschaft. In: Konrad, W. /Schumm, W. (Hg.): Wissen und Arbeit. Neue Konturen von Wissensarbeit. Münster 1999.

Reich, R.: The Work of Nations. Preparing ourselves for 21st Century Capitalism. New York 1991.

Ritzer, G.: Die McDonaldisierung der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1997.

Rosenow, J.: Karriere- und Lebenslaufpolitik in deutschen Unternehmen - gesellschaftliche Rahmenbedingungen und politische Regulierungen. In: George, R./Struck, O. (Hg.): Generationenaustausch im Unternehmen. München/Mering 2000.

Rosenstiel, L. v.: Führungsnachwuchs im Unternehmen. Wertekonflikte zwischen Individuum und Organisation. München 1989.

Rousseau, J.-J.: Emil oder Über die Erziehung. Paderborn 1998.

Schelsky, H.: Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. In: ders. (Hg.): Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf/Köln 1995.

Schimank, U.: Die individualisierte Gesellschaft - differenzierungs- und akteurstheoretisch betrachtet. In: Kron, T. (Hg.): Individualisierung und soziologische Theorie. Opladen 2000a.

Schimank, U.: Entwöhnung von der Lebensgeschichte. Muster biographischer Selbstreflexion in 'Ulysses' und 'Manhattan Transfer'. In: Hoerning, E. M. (Hg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart 2000b.

Schimank, U.: Biographischer Inkrementalismus: Lebenslauf - Lebenserfahrung - Lebensgeschichte in der funktional differenzierten Gesellschaft. In: ders. (Hg.): Das zwiespältige Individuum. Zum Person-Gesellschafts-Arrangement der Moderne. Opladen 2002.

Schmierl, K./Heidling, E./Meil, P./Deiß, M.: Umbruch des Systems industrieller Beziehungen. In: Beck, U./Bonß, W. (Hg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main 2001.

Schreyögg, G./Noss, Ch.: Zur Bedeutung organisationalen Wissens für organisatorische Lernprozesse. In: Dr. Wieselhuber & Partner (Hg.): Handbuch Lernende Organisation. Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschließen. Wiesbaden 1997.

Schreyögg, G. (Hg.): Wissen in Unternehmen. Konzepte, Maßnahmen, Methoden. Berlin 2001.

Schulze, G.: Entgrenzung und Innenorientierung. Eine Einführung in die Theorie der Erlebnisgesellschaft. In: Gegenwartskunde (42) 1993.

Schulze, G.: Steigerungslogik und Erlebnisgesellschaft. In: Politische Bildung (30) 1997.

Schulze, G.: Die Erlebnis-Gesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main/New York 2000a.

Schulze, G.: Kulissen des Glücks. Streifzüge durch die Eventkultur. Frankfurt am Main/New York 2000b.

Schumpeter, J.: Konjunkturzyklen. Eine theoretische, historische und statistische Analyse des kapitalistischen Prozesses. Göttingen 1961.

Schumpeter, J.: Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Berlin 1987.

Schütt, P.: Wissensmanagement. Mehrwert durch Wissen. Nutzenpotenziale ermitteln. Den Wissenstransfer organisieren. Niedernhausen/Ts 2000.

Senge, P.: Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis einer lernenden Organisation. 2001.

Sennett, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 1998a.

Sennett, R.: Der neue Kapitalismus. In: Berliner Journal für Soziologie (8) 1998b.

Sennett, R.: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt am Main 2002.

Sombart, W.: Der moderne Kapitalismus. Das europäische Wirtschaftsleben im Zeitalter des Frühkapitalismus. 3. Bde. München 1987.

Stehr, N.: Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt am Main 1994.

Stehr, N.: Wissensgesellschaften oder die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Vortrag Forschungszentrum Karlsruhe 12.09.1996. (<http://www.itas.fzk.de/deu/archivd/stehr.htm>). Letzter Zugriff 21.08. 2001.

Stehr, N.: Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Die Stagnation der Macht und die Chancen des Individuums. Weilerswist 2000.

Steward, T. A.: Der vierte Produktionsfaktor. Wachstum und Wettbewerb durch Wissensmanagement. München/Wien 1998.

Sveiby, K. E.: Wissenskapital - das unentdeckte Vermögen. Immaterielle Unternehmenswerte aufspüren, messen und steigern. Landsberg/Lech 1998.

Taylor, F. W.: Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. Weinheim 1995.

Tippelt, R.: Sozialstruktur und Erwachsenenbildung. Lebenslagen, Lebensstile und soziale Milieus. In: Brödel, R. (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen. Opladen 1997.

Toffler, A.: Machtleben. Der globale Vorstoß der Informationseliten. Düsseldorf/Wien 1993.

Touraine, A.: Critique of Modernity. Oxford 1992.

Tulgan, B.: Generation-X-Management. 1963-1981 - eine Generation auf dem Weg von McJobs zu BigJobs. Wien 1997.

van der Loo, H./van Reijen, W.: Modernisierung. Projekt und Paradox. München 1997.

Vester, M./Oertzen, P. von/Geiling, H./Hermann, Th./Müller, D.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main 2001.

Watzlawick, P.: Anleitung zum Unglücklichsein. München 2004.

Weber, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1988a.

Weber, M.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Tübingen 1988b.

Weber, M.: Wissenschaft als Beruf. Berlin 1996.

Weick, K. E.: Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt am Main 1998.

Weick, K. E./Westley, A.: Organizational Learning. Affirming an Oxymoron. In: Clegg, S. R./Hardy, C./Nord, W. R. (Hg.): Handbook of Organization Studies. London 1996.

Welsch, J.: Welche Bildung braucht die Informationsgesellschaft? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitung 35-36, Das Parlament). Bonn 1999.

Westermann, F.: Show is over, truth begins - das integrative Entwicklungs-Assessment als neuer Weg einer individualisierten Managementdiagnostik. In: Freimuth, J./Haritz, J./Kiefer, B.-U. (Hg.): Auf dem Wege zum Wissensmanagement. Personalentwicklung in lernenden Organisationen. Göttingen 1997.

Willke, H.: Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart 1998.

Wimmer, M.: Zerfall des Allgemeinen - Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1999.

Ziehe, Th.: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim/München 1996.

Ziehe, Th.: Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. Entzauberungseffekte in Pädagogik, Schule und Identitätsbildung. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1999.

Ziehe, Th.: Die Eigenwelten der Jugendlichen und die Anerkennungskrise der Schule. In: Horster, D./Oelkers, J. (Hg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden 2005.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Kathleen Sprei
geboren am 29. März 1975 in Hannover, Deutschland

Wissenschaftliche Ausbildung

- seit 05/2003 **Doktorandin** am Fachbereich
Erziehungswissenschaften der Universität Hannover
- 07/2002 **Abschluss:** Magistra Artium
Pädagogik, Deutsche Literaturwissenschaft
- 08/2001 – 02/2002 Magisterarbeit in Pädagogik zum Thema:
"Integrative Personalentwicklung durch die
Implementierung von Wissensmanagement"
- 10/1998 – 08/2002 Studium an der Universität Hannover in den
Fachbereichen Erziehungswissenschaften und
Germanistik

Berufsausbildung und Praxis

- seit 01/01/05 **Purser**, Hapagfly/Hapag-Lloyd Express (HLX)
- 10/1995 – 04/1999 **Flugbegleiterin**, Eurowings Luftverkehrs AG
- 10/1994 – 09/1995 **Fremdsprachenausbildung**, Berlitz School

Schulbildung

- 06/1994 **Abschluss:** Allgemeine Hochschulreife
- 1987 – 1994 Geschwister-Scholl-Gymnasium, Berenbostel
- 1985 – 1987 Orientierungsstufe, Berenbostel
- 1981 – 1985 Grundschule Osterberg, Garbsen

Hannover, Oktober 2006



