

Thomas Höhne

Die Macht der Vermittlung – Didaktik als Dispositiv

2008

<https://doi.org/10.25969/mediarep/19780>

Veröffentlichungsversion / published version

Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Höhne, Thomas: Die Macht der Vermittlung – Didaktik als Dispositiv. In: Theo Hug (Hg.): *Media, Knowledge & Education. Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies*. Innsbruck: Innsbruck University Press 2008, S. 208–223. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/19780>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under a Deposit License (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual, and limited right for using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute, or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the conditions of use stated above.

Die Macht der Vermittlung – Didaktik als Dispositiv

Thomas Höhne

Zusammenfassung

Wissensvermittlung wird als zentrale gesellschaftliche Reproduktionsform moderner Gesellschaften betrachtet, die eine zentrale Funktion nicht nur von Pädagogik/Didaktik, sondern auch von Medien, Politik und Wissenschaft darstellt. Mit modernen Formen der Wissensvermittlung, so die zentrale These, wird ein komplexes Dispositiv (Foucault) etabliert, zu dem auch die neuzeitliche Didaktik gehört. Der rationalistische Ausgangspunkt moderner Didaktik wird mit einigen wenigen Strichen historisch nachgezeichnet und gezeigt, in welcher Weise diese ‚Ordnungswissenschaft‘ (Hamilton) in besagtes Vermittlungsdispositiv einzubetten ist. Als Netzwerk aus unterschiedlichen Vermittlungspraktiken stellt das Vermittlungsdispositiv und hier spezifisch die Didaktik eine Reaktion auf ein zentrales Wissensproblem im auftauchenden modernen Staat dar: Wie kann das Wissen wirksam und systematisch an alle Individuen eines Territoriums, eines Landes vermittelt werden, um auf diese Art die Bevölkerung als Subjekt eines eigenen staatlich-politischen Wissens bzw. einer Rationalität zu etablieren? Macht im Rahmen des Dispositivkonzepts zielt auf die positiven und nicht auf die repressiven Formen der Hervorbringung von Subjektivität. Dies impliziert ein Bewusstsein von der Wirkung des eigenen Handelns, das vor allem auch in der Vermittlung als eigener Handlungsform angelegt ist. In einem weiteren Schritt werden zunächst die Veränderungen von Wissen im Kontext neuer Medien dargestellt und abschließend nach den veränderten Vermittlungsformen und dem Wandel des Vermittlungsdispositiv gefragt, die damit einher gehen.

1. Vermittlung, Gesellschaft und Macht

Phänomenologische Annäherung an den Vermittlungsbegriff

“Vermittlung” hat Konjunktur! Gleichgültig, ob Wissen, Information oder Meinungen, Gefühle oder Sichtweisen vermittelt werden, ob in Konflikten zwischen Parteien, Gegnern oder im Falle von ‚Bedenkenträgern‘ vermittelt und Bedenken ‚zerstreut‘ werden sollen – immer spielt die positiv konnotierte Vermittlung, das Dazwischen, das Intermediäre eine wichtige Rolle. Vermittlung verweist auf eine Tiefenstruktur moderner Gesellschaften und bezeichnet zugleich philosophisch die Relation zwischen Subjekt und Objekt: Es geht um Synthese, die aus der “negativen Dialektik” (Adorno) oder der bloßen ‚Kritik‘ als eine Setzung und ein Verharren in der Differenz herausführt. Eine kleine Phänomenologie der Vermittlung macht die Dimensionen des Vermittlungsbegriffs deutlich: So beinhaltet etwa ein emphatischer

Begriff von Vermittlung einen ‚Willen zum Verstehen‘, denn wer sich oder seine/ihre Sichtweise ‚vermittelt‘ sehen möchte, will nicht nur schlicht Information transportieren, sondern auch ein Stück von sich, d.h. seiner Identität vermittelt wissen. Die reflexive Form des ‚sich Vermittelns‘ hingegen bringt unmittelbar das Subjekt der Vermittlung ins Spiel – es will auch immer ‚sich‘ vermittelt sehen. Hingegen geht es bei der ‚Vermittlung von‘ um besagtes Objekt, d.h. ein Wissen, das beim Anderen ‚noch nicht‘ angekommen ist. Insofern beinhaltet Vermittlung neben einem Selbst, auf welches das Sich bezogen werden kann, und einem Objekt (Gegenstand, Thema) schließlich auch einen Anderen, dem zugeschrieben werden kann, dass er/sie/es ‚noch nicht‘ verstanden hat: Vermittlung beinhaltet, mit anderen Worten, eine Hermeneutik des Verstehens sowie eine zeitliche Struktur des ‚noch nicht‘, die eine asymmetrische Beziehung anzeigt (Entwicklungsnotwendigkeit, Defizit, Differenz).

Eine zweite Form der Vermittlung ist die Konfliktmediation, wenn in Streitfällen zwischen unterschiedlichen Positionen oder Streitenden vermittelt werden soll. Hier wird im Unterschied zur erstgenannten Bedeutung auf symmetrischer Ebene zwischen Positionen vermittelt, die zumindest partiell differieren. Das Objekt, auf das sich beide Parteien beziehen, ist nur teilweise oder kaum identisch – Interpretationen, Bewertungen, Schlussfolgerungen usw. differieren graduell oder qualitativ aus. Das herzustellende ‚Dazwischen‘ im Prozess der Vermittlung entspricht einem Überschneidungsbereich, bei dem das Ziel ist, ihn zu vergrößern.

Der erwähnte Zustand des ‚noch nicht‘ beinhaltet nicht nur eine zeitliche Dimension, sondern auch eine Sach- und Sozialdimension. Jemand hat noch kein ausreichendes Wissen, so dass Vermittlung auf das Wissen selbst, auf das Objekt bezogen werden kann oder eben auch auf das Subjekt: Jemand verfügt noch nicht über ein ausreichendes Wissen in Bezug auf sich selbst, ist noch nicht ‚reif‘ für das richtige Wissen oder kann trotz ‚Reife‘ bestimmte Probleme nicht lösen oder seine Fähigkeiten nicht nutzen. In einem solchen Fall nimmt man Beratung in Anspruch oder auch Supervision, macht eine Psychoanalyse oder Psychotherapie oder greift auf Karriereberatung zurück. Bei all diesen Formen des professionellen pädagogisch-psychologischen Komplexes besteht das Ziel darin, ein spezifisches Wissen über das Selbst und das Subjekte zu ‚vermitteln‘, um besser, bewusster, effektiver oder effizienter Erkennen, Handeln und Entscheiden zu können. In diesen Beschreibungen wird die Rationalisierungsfunktion von Vermittlung für das Subjekt deutlich.

Didaktik als Teil des modernen Vermittlungsdispositivs

Zunächst eine systematische Bemerkung: So wie die Didaktik pädagogisch strukturiertes Wissen zu Lernzwecken vermittelt, so hat jedes Dekret, jeder Erlass oder jeder Regierungssprecher die Aufgabe der Vermittlung von Regierungspolitik. Werbung ‚vermittelt‘ im weitesten Sinne Produkte (und erzeugt ganz ‚nebenbei‘ eine Konsumentenidentität) wie auch die Medien Nachrichten vermitteln. Die jeweiligen Vermittlungslogiken werden erst durch die Differenzen in ihren Zweckbestimmungen unterschiedlich und haben einen spezifischen Gegenstand (pädagogisches Material, Produkt, Nachricht, Regierungspolitik), sind kausal-analytisch mit entsprechenden Wirkungs- bzw. Steuerungsannahmen (Lernen, Verkaufen, Informieren, Überzeugen) und jeweilige Leitvorstellung ‚ihrer Zielgruppe‘ (Schüler, Kundin,

Publikum, Wählerin) verbunden. Die Akteure dieses Vermittlungssystems verfügen – als ein gemeinsames Merkmal bei aller Unterschiedlichkeit der Bereiche, in denen sie operieren – über Vermittlungswissen als spezielle Expertise, die sich durch entsprechende Steuerungs- und Wirkungsannahmen und Vorstellungen von Einflussnahme in Bezug auf Denken und Handeln der Subjekte auszeichnet.

Die Wissenschaft, die sich historisch zuerst mit der Vermittlung von Wissen „professionell“ auseinandergesetzt hat, ist die Didaktik. Im Folgenden möchte ich den Versuch unternehmen, gegenüber einer immanenten, disziplingeschichtlichen oder geisteswissenschaftlichen Verortung ‚didaktischen Denkens‘ (z.B. im Zusammenhang mit Bildungstheorien) die moderne Didaktik in einen weiteren Rahmen einzubetten und von da aus eine Funktionsbestimmung vorzunehmen. Dabei gehe ich von dem Kerngedanken aus, dass *historisch seit dem 17. Jahrhundert und mit der Herausbildung des modernen Staates auch ein umfassendes Vermittlungsdispositiv entstanden ist, dessen wesentliche Funktion in der umfassenden Vermittlung von Wissen an die Bevölkerung als universelles Subjekt besteht*. Vermittlung von Wissen mit der Entwicklung moderner Formen von Politik, Pädagogik, Wissenschaft und vor allem medialen Wissen eine zentrale und übergreifende Funktion in der Gesellschaft seit etwa dem 17. Jahrhundert gewinnt. Das Dispositiv ist nach Foucault ein Netzwerk aus heterogenen Institutionen, Diskursen und Praktiken, das in unterschiedlichen Bereichen ein „neues Feld der Rationalität“ eröffnen kann – z.B. der ‚Rationalität der Vermittlung‘ – und hat „vorwiegend strategische Funktion“, da es als Reaktion auf eine historische Problemlage bzw. einen „Notlage“ gewertet werden muss (Foucault 1978, S. 119f.). Ich möchte im zweiten Teil genauer untersuchen, in welcher Weise Vermittlung als neuzeitliches Dispositiv betrachtet werden kann.

Wirkungskontrolle und Macht

In der Moderne hat sich aufgrund sozialer Ausdifferenzierung ein breites und bereichsspezifisches Wissen um Wirkungen, Kausalzusammenhänge und Handlungskontingenz entwickelt. Dies zeichnet etwa professionelle Berufe wie Pädagoginnen, Ärzte, Juristen oder Therapeutinnen aus. Handlungen werden hierbei vor allem von ihren Wirkungen und weniger von den Intentionen her reflektiert. Kontrolliert und über ein entsprechendes Wissen legitimiert. Es handelt sich um ein Kontroll- bzw. Steuerungswissen, das wesentlich um das Problem der Wirkungskontrolle zentriert ist. Damit geht auch – wie unten im machttheoretischen Teil noch deutlicher wird – eine Rationalität bzw. eine Rationalisierung des Regierens einher, durch welche die Individuen in unterschiedlichen Bereichen zum Zielpunkt verschiedener Einwirkungspraktiken gemacht werden.

Meine Annahme in Anschluss an Foucault lautet hierbei, dass Wirkungen und Wirkungsannahmen in der Gesellschaft, die mit Vermittlungsformen einhergehen, und moderne Formen sozialer Macht unmittelbar aufeinander verweisen. Gleichgültig, ob es sich um Wirkungen des eigenen, individuellen Handelns, um Wirkungen in Gruppen oder um Wirkungen von Medien handelt – immer geht es um Wirkungserwartungen, Wirkungsunterstellungen und Wirkungskontrolle von Handlungen. Die Gesellschaft befindet sich in einem dauernden

Diskurs über erhoffte, befürchtete oder vermutete Wirkungen. Zuweilen werden sie auch als ‚Ziele‘ oder als ‚Zwecke‘ bezeichnet, die man mit dem eigenen Handeln zu erreichen gedenkt oder vor denen gewarnt wird bzw. die vermieden werden sollen. Wenn Politiker regieren, Pädagoginnen erziehen oder Psychologen therapieren, dann handelt es sich auch immer insofern um machtvolle Praktiken, als selektiv bestimmte antizipierte Wirkungen erzielt werden sollen.

Am Beispiel der pädagogischen Konstruktion des Kindes lässt sich dies verdeutlichen. Das Kind wird in der Pädagogik etwa als ‚Produkt‘ bzw. das Ergebnis eines Prozesses vorangegangener, schon immer statt gehabter Wirkungen und vermuteter erzieherische Einflüsse konzipiert, der sich strukturell durch Kontingenz auszeichnet (‚Sozialisation‘, ‚Bildung‘, ‚Erziehung‘, ‚Lernen‘). So impliziert das komplexe pädagogische Wissen um Einwirkungsmöglichkeiten eine mehrfache Erkenntnis: Zum einen werden Wirkungskontingenzen berücksichtigt (eine bestimmte Handlung kann verschiedene Effekte bzw. unbeabsichtigte Nebenwirkungen haben usw.). Zum anderen ist damit die Einsicht in die Möglichkeit des aktiven und produktiven Hervorbringens von etwas verbunden, das es vorher nicht gab – z.B. ein bestimmtes Verhalten, eine Denkweise, ein Vermögen, d.h. eine stabile Struktur im Individuum zu erzeugen und es auf diese Weise als Subjekt zu konstituieren. Und das Wissen um Entwicklungsmöglichkeiten bildet ein Proprium modernen pädagogischen Denkens, dass dies trotz bzw. gerade wegen restriktiver und ‚dysfunktionaler‘ Bedingungen erreicht werden kann. Dabei wird gerade die Eigenlogik der Subjekte, ihre Autonomie, Freiheit und ‚Widerständigkeit‘ zum Ausgangspunkt erzieherischer Entwicklungsmöglichkeiten – etwa, dass aufgrund des Wider-Willens des Kindes ein Wille geformt werden kann, dass wegen dessen Uneinsichtigkeit irgendwann Einsicht erzielt wird oder dass es aufgrund seines Unwissens auf Wissen hin zu erziehen ist. So wird aus heteronomer Formierung qua pädagogischer Praktiken Trans-Formierung, Ko-Formierung und Selbst-Formierung des Subjekts. Und schließlich kann über Umwege etwa durch längerfristige Erziehung eine Wirkung über die Zeit erreicht werden, d.h. die erwünschte Einwirkung wird zeitlich gestreckt. Dies sind einige Merkmale, durch die sich modernes pädagogisches Kontroll- und Steuerungswissen auszeichnet. Doch wie sieht es mit der Verknüpfung besagten Kontrollwissens mit Macht aus?

Foucault hat mit dem Begriff des Regierens den Nexus von Macht und Einwirkung markiert und bemerkt, dass bei modernen Formen des Regierens die Möglichkeiten des Einwirkens auf ‚Anderer‘ bzw. den Anderen schon immer mit reflektiert sind. Er beschreibt hierbei das Machtverhältnis als die Weise des Einwirkens auf Handlungen (1994, S. 257). Historisch neu taucht in diesem Zusammenhang die Frage nach der guten Regierung etwa im Bereich der Politik auf, bei der die ‚guten Wirkungen‘ auf Seiten ‚des Anderen‘ antizipiert werden müssen. Oder die Frage nach der ‚guten Regierung der Seelen‘ im Bereich der Religion – man denke an die Figur des ‚guten Hirten‘, der die Herde (Bevölkerung, Gruppe) führt. Auch die pädagogische Frage nach der guten Regierung in Gestalt der pädagogischen Führung – als ‚Erziehung‘, als ‚Bildung‘, als ‚Unterricht‘ impliziert – ein Wissen um Wirkungskontrolle, was die eingesetzten Technologien betrifft. Gemeinsam ist all diesen modernen Regierungsformen, dass in ihnen Möglichkeiten und zugleich Grenzen sowie Kontingenzen der

Einflussnahme thematisiert werden. Auf diese Weise entsteht und verbreitet sich gesellschaftlich ein Wissen über die Regierungstechniken bzw. die Führung von Individuen oder Gruppen, wie Foucault unterstreicht, und er erwähnt dabei die Kinder, die Seelen, die Gemeinden, die Familien oder die Kranken (ebd., S. 255). Diese Regierungstechniken sind ein inhärenter Bestandteil moderner Vermittlungsformen und bilden insgesamt ein komplexes Ensemble aus Diskursen, Praktiken und Wissensformen, die ein komplexes soziales Kausalitätsmanagement darstellen. Damit ist die Art und Weise gemeint, in der moderne Gesellschaften in unterschiedlichen Bereichen und Feldern ein Kontroll- und Regierungswissen einschließlich der damit verbundenen Wirkungsannahmen auf der Handlungsebene hervorbringen.

Die machttheoretische Perspektive lässt sich mit Foucault noch spezifischer in folgender Weise entfalten. Neben dem erwähnten Einwirken sind weitere Merkmale für ein Machtverhältnis konstitutiv: 'der Andere', d.h. die komplementäre Person oder Gruppe, auf die eingewirkt wird, bleibt als "Subjekt des Handelns", wie Foucault formuliert, bis zuletzt anerkannt und erhalten; moderne Machtverhältnisse bilden darüber hinaus ein ganzes Feld von möglichen Antworten, Reaktionen, Wirkungen und Interventionen (1994, S. 254); das so konstituierte Möglichkeitsfeld impliziert die Wahrscheinlichkeit bestimmter Handlungen, denn dort wo die Determinierungen gesättigt sind, existiert nach Foucault kein Machtverhältnis. Aus diesem Grund stellt die Sklaverei kein Macht-, sondern ein Herrschafts- oder Gewaltverhältnis dar (ebd., S. 255); moderne Machtverhältnisse seien an Techniken der Selbstführung gebunden, die Foucault "Führen der Führungen" nennt (ebd., S. 255). Entscheidend an diesem nicht-repressiven Machtbegriff ist, dass mit ihm Macht als produktiver Prozess und nicht unabhängig vom Subjekt begriffen wird. Schließlich betont Foucault noch die Ko-Formierung von Staat und Subjekt, d.h. dass sich staatlich-politische Praktiken im Alltag der Individuen verankert haben müssen, um Identifikationen zu ermöglichen. Der Regierungsbegriff verweist daher nicht auf ein abstraktes Wissen um politische oder bürokratische Technologien, sondern zielt analytisch auf eine Ebene sozialer Praktiken, in denen die Macht- und Hegemonieverhältnisse von den Subjekten ‚gelebt‘ werden.

Gesellschaftliche Vermittlungsarbeit

Schon der italienische Marxist Antonio Gramsci hatte hervorgehoben, dass die Gesellschaft durch eine permanente gesellschaftliche und kulturelle Vermittlungsarbeit charakterisiert sei und dabei besonders den Zusammenhang von Vermittlung und Macht im Rahmen seines Konzepts von Hegemonie herausgearbeitet. Hierbei spielen die Intellektuellen als professionelle Vermittler eine zentrale Rolle. Zu den Intellektuellen und Wissensexperten einer Gesellschaft zählen nach Gramsci nicht nur Lehrerinnen, sondern auch Professorinnen, Parteivorsitzende, Priester, Gewerkschaftsfunktionäre, Vorgesetzte usw. – d.h. alle, die qua Funktion in einem besonderen Lehrer-Schüler-Verhältnis stehen, eine erzieherische Funktion im weitesten Sinne haben und permanente Vermittlungsarbeit leisten. Moderne Macht- und Hegemoniebeziehungen besitzen demnach per se eine eminent pädagogische Seite, welche die Vermittlung eines spezifischen Wissens, einer Haltung, einer Disposition oder eines Habitus beinhaltet. Gramsci geht davon aus, dass "jede Hegemoniebeziehung notwendigerweise

eine pädagogische Beziehung” (Gramsci 1983, S. 257) sei, die zwischen Einzelnen, national zwischen gesellschaftlichen Gruppen und Klassen, aber auch international zwischen Nationen und “Zivilisationen” (ebd.) vermittelt. Diese Bedeutung von Vermittlung verweist auf die Vermitteltheit gesellschaftlicher Machtverhältnisse, die nicht ‚unvermittelt‘, sondern eben über erzieherische Praktiken auch außerhalb klassischer Erziehungsinstitutionen wie Familie und Schule reproduziert werden und eine Vielzahl von Macht- und Herrschaftsformen beinhalten, die auf der Logik von Freiheit und Autonomie aufbauen. Wichtig ist hierbei der Umstand, dass Wissen, d.h. hegemoniales Wissen eine wichtige Funktion hat, denn Vermittlung – so Gramsci – trägt wesentlich zur Herstellung eines sozialen Konsens als “strukturierte Uneinigkeit” (Stuart Hall) bei.

In der Moderne hat sich somit, um dies noch einmal zu erwähnen, ein spezifisches Wissen um Vermittlung und Wirkung formiert und eine eigenständige Form von Wissen ausgebildet. Dies ist auch deshalb von hoher Bedeutung, da sich Gesellschaften – neben Arbeit, Produktion und Kommunikation – wesentlich über Wissen reproduzieren und somit die Vermittlung von Wissen, eine zentrale Aufgabe der kulturellen Evolution darstellt. Im Rückschluss ist daraus abzuleiten, dass sich gesellschaftliche Veränderungen infolgedessen auch anhand historischer Veränderungen von Wissensformen und Wissenspraktiken beschreiben und analysieren lassen. Dieser Zusammenhang von gesellschaftlicher Formation („Sozialstruktur“) auf der einen Seite und dominanten Wissensformationen und Vermittlungsformen auf der anderen Seite soll nun für eine weitergehende theoretische Verortung der Didaktik als Wissenschaft der Vermittlung genutzt werden. Didaktik – so die Annahme – ist eingebunden in einen übergreifenden, vor allem medialen Reproduktions- bzw. Vermittlungszusammenhang, bei dem es um die Reproduktion von Wissen in der Gesellschaft geht.

2. Zur Genealogie des Vermittlungsdispositivs im Kontext der Medienentwicklung

Medien bilden für Wissen eine unabdingbare Form gebende Instanz bzw. ein mediales Apriori sozialen Wissens sowie seiner systematischen Vermittlung im Kontext des aufkommenden Nationalstaates dar. So entsteht historisch im Zuge der Medialisierung von Wissen und der generalisierten “Kommunikation unter Abwesenden” (Luhmann) die grundsätzliche Frage der Mediation von Wissen im Kontext eines säkularisierten Nationalstaates (vgl. Giddens nach Webster 1995, S. 59). Denn die medial generalisierten Formen der Kommunikation “lösen Kommunikationsvorgänge aus der Provinzialität raumzeitlich beschränkter Kontexte und lassen Öffentlichkeiten entstehen, indem sie abstrakte Gleichzeitigkeit eines virtuell präsent gehaltenen Netzes von räumlich und zeitlich weit entfernten Kommunikationsinhalten herstellen und die Botschaften für vielfältige Kontexte verfügbar halten” (Habermas 1981, S. 573).

Für Antony Giddens stellen die Nationalstaaten in diesem Sinne auch gleichzeitig die ersten Informations- bzw. Wissensgesellschaften dar:

“Modern societies have been (...) ,information societies’ since their inception. There is a fundamental sense (...) in which all states have been ,information societies’, since the generation of state power presumes reflexively gathering, storage, and control of information, applied to administrative ends. But in the nation state, with its peculiarly high degree of administration unity, this is brought to much higher pitch than ever before” (Giddens nach Webster 1995, S. 59)

Mit dem Nationalstaat als einem bürokratisch-rationalen Kontrollstaat wird der Fokus der Betrachtung auf die staatliche Politik gerichtet. Das medial externalisierte Wissen, das nicht mehr an die Autorität von Personen gebunden ist, macht die soziale Wissensproduktion und – kommunikation kontingenter und risikoreicher – scheinbar sicheres Wissen kann jederzeit und überall bezweifelt und kritisiert werden. Diese “Koevolution von Wissen, Informationsverarbeitung und Medien” (Giesecke 2005, S. 15) stellt ein Signum moderner Wissenskommunikation dar. Medien stellen hierbei Ermöglicher, Begrenzer und zugleich Mittler sozialer Wissenskommunikation dar, die nicht mehr lokal oder personal gebunden ist.

Vermittlung als Dispositiv

Der eingangs erwähnte Dispositivbegriff, der nun auf den Vermittlungsbegriff angewendet werden soll, dient dazu, die unterschiedlichen Praktiken und Logiken gesellschaftlicher Vermittlungsarbeit strukturell in einen Zusammenhang zu bringen. Denn er hebt die heterogenen Formen, Praktiken und sozialen Orte hervor, die durch eine bestimmten Diskurslogik verknüpft sind (z.B. soziale Phänomene mithilfe des Merkmals ‚Sicherheit‘ zu kodieren). Zur Erinnerung: Ein Dispositiv als Netzwerk aus heterogenen Institutionen, Diskursen und Praktiken formt ein “neues Feld der Rationalität” und hat “vorwiegend strategische Funktion”, mit der auf eine historische Problemlage bzw. einen “Notlage” reagiert wird (Foucault 1978, S. 119f.).

Wie stellt sich die historisch neue Problemlage am Beginn der modernen Didaktik im 17. Jahrhundert dar¹? Mit dem absolutistischen Staat auf der einen Seite und dem europäischen Rationalismus auf der anderen Seite entstehen neue Bedingungen der gesellschaftlichen Organisation des Wissens, mit der auch neue Formen der Macht- und Herrschaftsrationalität verbunden sind. Es geht um staatlich-politisches Regieren und Führen im weitesten Sinne, denn mit dem aufgeklärten absolutistischen Staat setzt ein grundlegender Wandel des Souveränitätsverständnisses und staatlicher Macht ein². Es gilt, nicht gegen ‚die Menschen‘ zu regieren, sondern sie zu führen und es ist ‚die Bevölkerung‘, die zum Subjekt dieser neuen politischen Rationalität wird. Darin spiegelt sich ein Staatsverständnis wider, dass nicht den Leviathan, sondern den “Gärtner” zum Ideal des neuzeitlichen Staates erhebt und das Wohl der Bevölkerung in den Mittelpunkt politischer Rationalität und Souveränität rückt (Baumann 1995, S. 43). Zu beobachten ist mit den aufkommenden Disziplinarinstitutionen eine

¹ Exemplarisch möchte ich mich in der kurzen Darstellung hier auf Comenius beschränken.

² Friedrich der Große hat sich nicht als uneingeschränkter Souverän verstanden, der willkürlich über das Leben seiner Untertanen verfügt, sondern erster Diener des Staates, wie er dies formulierte.

gesellschaftliche Verallgemeinerung sozialer, politisch-institutioneller, medizinisch-wissenschaftlicher, pädagogischer und psychologischer Führungstechniken, in denen auf ‚den Menschen‘ und ‚das Subjekt‘ (Individuum, Bevölkerung) fokussiert wird.

Zum spezifischen Ort der Didaktik im Vermittlungsdispositiv

Mit dem unten noch genauer zu erläuternden ‚pädagogischen Realismus‘ des 17. Jahrhunderts wurden die Grundlagen für das neuzeitliche Bildungssystem geschaffen, wozu die beginnende Ausdifferenzierung des Schulwesens, die Entwicklung von Lehrplänen und Schulbüchern, die anhebende Institutionalisierung und Professionalisierung der Pädagogik im 18. Jahrhundert gehörten (Bollmann 2001). Die Problemlage, auf die das Vermittlungsdispositiv reagierte, ergab sich zum einen aus der Notwendigkeit, nach dem Dreißigjährigen Krieg (1618–1648) auf europäischer Ebene, ein Staatengleichgewicht und in dem Sinne eine Rationalisierung staatlicher Macht und Herrschaft zu erreichen. Ein zentrales Element hierbei stellt die Entdeckung und Konstruktion der Bevölkerung als ‚produktive Größe‘ etwa im Diskurs der modernen Verwaltungswissenschaften dar (‚Policey‘). Deren Wissen richtet sich nicht an das Individuum, sondern an den Einzelnen als Gattungswesen und somit als Teil eines größeren Ganzen. Es beginnt sich ein systematisches Verständnis der globalen Zusammenhänge in Bezug auf die demographische Reproduktion durchzusetzen, das nicht nur auf die Lebensfunktionen wie Geburt und Tod alleine zielt, sondern auch weitergehende Reproduktionsformen einschließt – wie auch die Reproduktion von Wissen, d.h. seine systematische Vermittlung an eine Bevölkerung. Dies wiederum war nur mit einem entsprechenden Bildungsniveau aller Bevölkerungsteile denkbar: ‚Omnes, Omnia, Omnino‘ lautete Comenius Leitsatz, d.h. allen alles auf umfassende Weise zu lehren bzw. zu vermitteln. Die beginnende Medienverbreitung (Bücher, Zeitungen, Journale) und die damit verbundene breitere politische, vor allem bürgerliche Öffentlichkeit, die erwähnte moderne Policeywissenschaft, und das sich entwickelnde Schulsystem bilden wichtige Eckpunkte eines neuen politischen Regimes, bei dem sich der Staat vom pyramidalen Stände- und Privilegienstaat zum modernen Staat wandelt, der eine Vielzahl institutioneller Regierungstechniken entwickelt.

Historisch zentral für die neuzeitliche Didaktik sei, wie David Hamilton bemerkt, der „Ordnungsgedanke“, welcher der systemtisch-methodischen Vermittlung von Wissen zum Zweck von Lernen und Bildung zugrunde liege (Hamilton 1995, S. 85). So nehmen Methode und Systematik im Rahmen des enzyklopädischen pädagogischen Programms von Comenius („Pansophiae Prodromus“ bzw. „Panpaidia“) und bei seinen Nachfolgern für die Gestaltung des öffentlichen Unterrichts einen zentralen Stellenwert ein (ebd., S. 86; Garin 1967, S. 35f.). Zum einen liegt die moderne Funktion neuzeitlicher Didaktik als didaktisch-curricular gestaltete Wissensordnung in der universellen Vermittlung eines Systems geordneten Wissens nach lernökonomisch-rationalen Kriterien zu Bildungszwecken an eine allgemeine Bevölkerung. Zum anderen bildet die Didaktik eine pädagogische Subdisziplin innerhalb des sich ausdifferenzierenden Wissenschaftssystems. Sie produziert ein reflexives Wissen für die systematische (selektiv, intentional, institutionell) Vermittlung von Wissen, wodurch sie von Vermittlungsformen in anderen Bereichen unterscheidbar ist. Diese Funktion der didakti-

schen Rationalisierung zieht sich wie ein roter Faden durch die historische Entwicklung der Didaktik.

Ulrike Bollmann macht in ihrer Untersuchung zu den Wandlungen neuzeitlichen Wissens im Zusammenhang mit der Didaktik auf den rationalistischen Ursprung deutschsprachiger Didaktik aufmerksam (Bollmann 2001, S. 147ff.). Der “pädagogische Realismus” des 17. Jahrhunderts zeichnete sich u.a. durch eine “methodische Aneignung von Welt” durch das Subjekt aus und die Kunst des Unterrichts sei durch die didaktisch-pädagogische Fähigkeit definiert worden, den Heranwachsenden die Dinge näher zu bringen und sie dergestalt immer und überall symbolisch zugänglich und vermittelbar zu machen (ebd., S. 166). Erst ein derart ‘in-Form-gebrachtes-Wissen’ wird zur In-Formation und somit zugänglich für die systematische Aneignung.

Darauf gründend, ist es das Ziel, methodisch-systematisch durch institutionell-organisiertes Lernens ein selektives Weltwissen zu vermitteln. Die allgemeine Bevölkerung und nicht mehr eine gesellschaftlich privilegierte Gruppe (Klerus, Adelsstand) ist der Adressat dieser modernen Didaktik, die eng an die Entwicklung der Schule als Disziplinarinstitution gekoppelt ist – zeitgleich mit der Ausbildung anderer Disziplinarinstitutionen wie Krankenhäuser oder Gefängnisse.

Die Didaktik ist in dem dargestellten umfassenden historischen Reproduktionszusammenhang von Wissen (Medien, Staat/Politik, Bildungssystem, Wissenschaftssystem) eingebettet und stellt sich als Teil eines intermediären und im Laufe der historischen Entwicklung zunehmend medial dominierten Vermittlungsdispositivs dar, das zwischen den unterschiedlichen ausdifferenzierten Bereichen vermittelt. Historisch entsteht eine Öffentlichkeit mit entsprechenden medialen Kommunikations- und Vermittlungsformen. Erinnert sei an die oben erwähnte These, dass Vermittlung von Wissen eine zentrale Funktion unterschiedlicher sozialer Felder darstellt (Medien, Pädagogik, Wissenschaft, Politik), aber Didaktik primär an noch lern- und entwicklungsfähige Individuen adressiert ist, wodurch sie sich von anderen Vermittlungsformen unterscheidet. Mit der modernen Didaktik und den neuzeitlichen Medien wird somit Vermittlung historisch sowie systematisch zu einer “grundlegenden gesellschaftlichen Funktion” (Kade 1997, S. 34). Damit stellt sich aber das Problem der legitimen Selektion des als relevant erachteten Vermittlungswissens an eine Allgemeinheit von Menschen als übergeordnetes Subjekt. Hierin zeigt sich der moderne Universalismus des neuzeitlichen Vermittlungs- und Schulwissens (Dreeben 1968/1980). Potentieller Adressat dieser modernen Vermittlungsweise ist “unter den Bedingungen umfassender sozialer Inklusion die gesamte Menschheit, die Totalität der Individuen und auf der Interaktionsebene jeweils eine Teilmenge davon” (Kade 1997, S. 49) – und hier vor allem die nationalstaatliche Bevölkerung. Die Spezifik der Didaktik als einer sich ausdifferenzierenden pädagogischen Subdisziplin ist demnach “das Vermitteln von Wissen” (ebd., S. 38), denn durch sie erhält das Wissen eine “pädagogische Form, etwa als Bildungs- oder Lerninhalt” (ebd., S. 40). Vermittlung kann daher als eine Leitfunktion der Pädagogik beschrieben werden, mit der ein entsprechender systemkonstituierender Code etabliert wird:

“Das pädagogische System thematisiert, beobachtet die Welt, genauer: das Wissen von der Welt bzw. die Welt in der Form des Wissens, mit Hilfe der Differenz, vermittelbar/nicht-vermittelbar” (ebd., S. 42).

In einer solchen systemtheoretischen Perspektive kann zwar Vermittlung als eine Grundfunktion des Erziehungssystems plausibilisiert werden, aber damit wird die Vielförmigkeit von Vermittlung in anderen Systemen und damit der strukturelle Zusammenhang verschiedener Vermittlungsformen ausgeblendet.

3. Zur gegenwärtigen Transformation des Vermittlungssystems im Kontext neuer Medien

Nach der Beschreibung des historischen Ursprungs des Vermittlungsdispositivs im Rahmen einer neuen politischen Rationalität des Regierens (Politik, Staat), der systematischen Erzeugung spezialisierten Wissens (Wissenschaften) und eines medial kommunizierten gesellschaftlich verallgemeinerten Wissens (Medien) sollen in diesem dritten Teil vor allem die aktuellen Veränderungen der Medien und der damit verbundenen Vermittlungsformen thematisiert werden. Im Vordergrund steht hierbei die Frage, in welcher Weise sich Wissen im Kontext neuer Medien verändert, denn das Wissen selbst bildet ein Medium für die Didaktik, die es dann in die didaktische Form übersetzt. Ich gehe davon aus, dass Medien und damit medial schon immer vermitteltes Wissen die zentrale Referenz für die weitergehende didaktische Strukturierung von Wissen darstellen. Wenn dem so ist, dann folgt daraus, dass Didaktik sich in dem Maße verändert, in dem sich die Medien entwickeln und verändern (vgl. Höhne 2003), da sie in den besagten übergreifenden medialen Reproduktions- bzw. Vermittlungszusammenhang eingebunden ist.

Gegenüber den klassischen und ‚trägen‘ typographisch-pictoralen Medien Printmedien, die noch eine relativ fixe Bindung von Rezipient und Medium bis ins 19. Jahrhundert beinhalten, transformiert sich das Verhältnis von Medium und Subjekt im Kontext neuer Medien vor allem seit Mitte der 1980er Jahre grundlegend. Als wichtige Merkmale werden hierbei “Interaktivität, Virtualität, Digitalität, Multimedialität, Vernetzung, Entlinearisierung” genannt (Groeben 2002, S. 14). Diese Veränderungen schließen nicht nur gewandelte Repräsentationsformen von Wissen wie ‚Vernetzung‘ oder ‚Virtualität‘ mit ein, sondern betreffen auch Operationen des Erwerbs und der Vermittlung von Wissen selbst. So erachten etwa Damarow/Lefèvre die Möglichkeit, “operative Funktionen des menschlichen Denkens und des Umgangs mit verschriftlichtem Wissen in das Medium der Repräsentation selbst zu verlagern”, historisch als eine neue Stufe der “prinzipiellen Veränderungen in der Wissensrepräsentation” und des Operierens mit Wissen (1998, S. 96).

Schließlich tragen auch die gegenseitige Durchdringung von Wissenschaften und Medien und die ‚Medialisierung‘ von Alltagswissen in Formen popularisierter Expertise wesentlich zur Komplexitätssteigerung der ‚Vermittlungsverhältnisse‘ bei. Denn im Zuge dieser Formveränderungen von Wissen überlagern sich Vermittlungsformen und bilden neue hybride Strukturen aus.

Mit der Externalisierung von Wissen, ob in Form ‚intelligenter‘ Programme, Textverarbeitungsprogrammen, der Präsentation oder der Aufbereitung von Daten werden zahlreiche Funktionen, die menschlichem Denken und Handeln vorbehalten waren, medial simuliert, wodurch wiederum auf subtile Weise der Umgang mit Wissen auf Subjektseite gesteuert und verändert wird. Die Externalisierung von Wissen in externe und zeitnah zur Verfügung stehende Speichermedien ermöglicht eine bis dato nie da gewesene Akkumulation von Wissen.

Aufgrund der Möglichkeit des synchron-zeitnahen Abrufens von Wissen im Internet und der damit zusammenhängenden Verdichtung kollektiven Wissens (Vernetzung, Kumulation) verändert sich die Zeitstruktur und damit die Form des kulturellen wie auch kommunikativen Gedächtnisses. Die strukturelle Veränderung lässt sich als Dialektik von Altem und Neuem, von Prozess und Struktur, von Entwicklung und Dauer auffassen. Sie entsteht dadurch, dass sich Wissen in der Moderne sich immer schneller verändert, aber gleichzeitig nur soziales und politisch-staatlich approbiertes Wissen in der Form gesicherten und ‚kanonischen Wissens‘ vermittelt werden soll. Es entsteht also etwas wie eine strukturelle Ungleichzeitigkeit von pädagogisch-didaktischem Vermittlungswissen und innovativem, auf Aktualität und Veränderung zielendem Wissen in Wissenschaft und Medien. Dieser zeitlichen Dialektik von Kanon und Transformation, von gesichertem Wissen und Risikowissen ist Didaktik als Vermittlungswissenschaft unterworfen und im Kontext einer auf dauernde Innovation fokussierenden Wissensgesellschaft verschärft sich diese Dialektik von Retention (auf Erhalt und Bewahrung zielende Selektion von Wissen) und Protention (auf Zukunft, Innovation und Veränderung zielende Entwicklung von Wissen). Gedächtnistheoretisch kann dies auch mit der Differenz von kulturellem und kommunikativen Gedächtnis einer Gesellschaft beschrieben werden. „Kommunikativ“ bezieht sich auf aktuell synchrone Diskurse, während „kulturelles Gedächtnis“ diachron-längerfristige Gedächtnisinhalte (Traditionen, kanonisiertes Wissen, Normen usw.) bezeichnet (vgl. Assmann/Assmann 1994).

Durch die Medialisierung des Wissens und damit die entsprechenden Vermittlungsformen dominieren tendenziell das kommunikative Gedächtnis, das zunehmend von medialen Themenkonjunkturen und Nachrichtenfaktoren bestimmt wird. Es kommt zu Neuinterpretationen und Umwertungen, d.h. zu beschleunigten und neuen Einbettungen von Traditionen und Normen, was nicht ohne Folgen für das Vermittlungswissen bleibt, das an der Logik des Kanons orientiert ist. So fallen Form und Inhalt des Wissens weiter auseinander, da die ästhetische Form gegenüber dem Inhalt immer dominanter wird. Dies hängt auf der einen Seite mit der Veränderung der Repräsentationsformen von Wissen durch Computer und Internet zusammen. Medien und vor allem die neuen Medien sind zentral für diese letztgenannte Entwicklung und theoretisch wird die mit dem Internet und neuen Medien historisch neue entstehende Ebene einer globalen Vernetzung von Wissen auch als „kollektive Intelligenz“ bezeichnet (Levy 1997). Möglich wird dies auch infolge der veränderten Repräsentationsformen von Wissen. Denn gegenüber der linear-typographischen und seriellen Struktur schriftlich repräsentierten Buchwissens sind neue Medien durch eine vernetzte Hypertextstrukturen charakterisiert (Damarow/Lefèvre 1998, S. 97), die wiederum zu veränderten Formen von Aneignung und Vermittlung führen (Blended Learning, Virtuelle Seminare). Projizierte die klassisch-rationalistische Didaktik ‚die Welt‘ symbolisch noch als Ab-Bild in

den Nahbereich der Subjekte, so verändert sich diese Projektion in Richtung einer synchronen Verdichtung nach dem Leitprinzip: ‚Welterfahrung in Echtzeit‘, wofür exemplarisch ‚google-earth‘, aber auch die unüberschaubare Fülle an gleichzeitig zur Verfügung stehender Information im Internet steht. Alles wird zum Nahraum und die erwähnte ‚kollektive Intelligenz‘ ist daher auch als Metapher für diese neue Zeitdimension von Wissen und Kommunikation zu sehen und zielt nicht nur auf eine neue ‚kognitive‘ Strukturebene kollektiven Wissens. Angesichts dieser qualitativen Veränderungen wird u.a. die Forderung nach „posttypographischen Bildungsidealen“ erhoben (Giesecke 2005). In der „posttypographischen Kultur“ werde die „Bedeutung des Individuums als Subjekt und Objekt von Lehr- und Lernprozessen zugunsten von Organisationen, Gruppen und Teams“ relativiert“ (ebd., S. 24).

Eine weitere Entwicklung ist, dass eine „wachsende Inanspruchnahme von Experten in allen Funktionssystemen und Lebensbereichen“ beobachtet wird (Kraemer/Bittlingmayer 2001, S. 315), durch die auch neue Formen von Wissen und seiner Reproduktion entstehen: Verfügungs- und Produktivwissen (Produktinnovation durch anwendungsorientierte Forschung), dispositives und planendes Wissen (Management, Verwaltung) und Beratungs- und Orientierungswissen (Beraterinnen, Gutachter) seien hierbei die entscheidenden Wissensformen (ebd., S. 321). Was die Vermittlungsfunktion betrifft, so führe die Expansion von Expertenwissen dazu, dass Reflexion zu einem festen Bestandteil alltäglichen und organisationalen Handelns werde. Dies wiederum habe eine längerfristige Institutionalisierung reflexiver Mechanismen in allen funktional spezifischen Teilbereichen zur Folge.

Im Kontext der Wissensgesellschaft stellen nach Ansicht zahlreicher Beobachter vor allem Organisationen den Ort gesellschaftlichen Fortschritts dar, bei dem organisationales Lernen als evolutionäres Moment in den Vordergrund gerückt wird (Heidenreich 2003, S. 40–42). Hierbei geht es weniger um ein Lernen in Organisationen, sondern um das Lernen von Organisationen. Reflexivität wird hierbei systemisch stabilisiert und auf Dauer gestellt. Organisationen bilden in vielerlei Weise auch die neuen Akteure einer global(isiert)en Wissensgesellschaft.

Umriss eines neuen Vermittlungsdispositivs

Nach der Darstellung der Veränderungen von Wissen und Wissensformen durch neue Medien sollen nun abschließend die Veränderungen des Vermittlungsdispositivs thematisiert werden, die sich dadurch abzeichnen. Mit dem Dispositivkonzept ist dabei die Fragerichtung gegeben: Lässt sich ein neues Feld der Rationalität ausmachen, worin liegt hierbei das strategische Moment liegt, und auf welche Not- oder Problemlage wird damit reagiert?

Die tiefgreifende Transformation von Wissen, die oben angedeutet wurden, beinhalten auch stark veränderte Formen der Reproduktion von Wissen und respektive der Vermittlung. Damit geht eine wichtige Verschiebung im Vermittlungsdispositiv einher, denn es zeigt sich eine Ausweitung gesellschaftlicher Rationalisierung auf die Subjekte selbst, ihre Haltungen, Befindlichkeiten, Selbstbeschreibungen usw. Diese ‚subjektive Rationalisierung‘ ist nicht schlicht eine lineare Fortschreibung der klassischen abendländischen Rationalitätsformen (Cartesianismus, protestantische Ethik, Positivismus, bürokratische Herrschaft, Taylorismus

usw.), denn sie rückt auf spezifische Weise die Optimierung der Subjekte in den Mittelpunkt der Betrachtung und darauf reagiert die Didaktik entsprechend. Es handelt sich um einen ‚aufgeklärten‘, oder genauer: durch die Aufklärung ‚abgeklärten Rationalismus‘, der Freiheit und Autonomie nicht gegen die Macht denkt. Das neoliberale Mischung unterschiedlicher Rationalitätsformen – klassische Formen der Kontrolle, Disziplinierung gekoppelt mit einem neuen Verantwortungs- und Individualisierungsdiskurs, – ist auch Ausdruck gesellschaftlicher Kämpfe um die Bedeutung von Wissen, seine kulturelle Funktion für die Subjekte, den Zugang zu Wissen, seine Verteilung und Reproduktionsbedingungen und -formen. In dessen Zentrum steht das Problem der Definitionsmacht um das Verhältnis von Wissen und Subjekt und die Frage, worin liegt und wer bestimmt den gesellschaftlichen Wert von Wissen (ökonomischer Wert, kultureller Wert, subjektiver Wert, Gebrauchs- und Tauschwert usw.)?

Was das neue Feld der Rationalität betrifft, so lässt sich vor allem seit den 1990er Jahren eine nachhaltig Ökonomisierung und Rationalisierung des Wissens beobachten. Die drückt sich in den traditionellen Institutionen der Wissensvermittlung vor allem in den 1990er Jahren in einer Tendenz zur Formalisierung, Funktionalisierung und Standardisierung von Wissen – einschließlich der Vermittlungsformen aus. Ein wichtiges Indiz dafür ist, dass die Vermittlung durch eine starke Orientierung an Methoden und formalen Kompetenzen gekennzeichnet ist. Hierbei wird immer wieder theoretisch unterstellt, dass eine Erhöhung der methodischen Kompetenz zu einer bereichsunabhängigen Optimierung der Aneignung von Wissen führe. Damit geht im theoretischen Diskurs eine Entkopplung von Wissen und Subjekt und eine Verschiebung von Vermittlung auf formale Prozesse des Wissenserwerbs einher. Zu beobachten ist hierbei eine tendenzielle Dominanz des Prinzips ‚Lernen des Lernens‘ und der Bedeutung von Methoden im Vermittlungsprozess (z.B. die Klippert-Methode im Unterricht) – und zwar auch und gerade durch die Abstraktion von allen inhaltlichen Strukturen. Dies erinnert historisch an den Ausgangspunkt des europäischen Rationalismus bei Descartes und dessen Methodenidolatrie und ist ein Beleg für die zunehmende Rationalisierung von Lernprozessen – bildungstheoretisch findet sich hierfür die Unterscheidung von materialer und formaler Bildung. Doch im Kontext des modernisierungstheoretischen Konzepts der Wissensgesellschaft stellt dies eher eine Reaktion auf das Problem der Pluralisierung von Wissen und Wissensformen dar.

Die Funktionalisierung von Wissen wird zumeist mit Nützlichkeitsabwägungen und mit einem allgemeinen Hinweis auf ‚Praxis‘ begründet. So wird universitäres Vermittlungswissen nach dem Produktionsprinzip der Modularisierung zeitlich-inhaltlich passend zugeschnitten (z.B. Bologna-Prozess). Mit der Fragmentierung und bildungspolitisch forcierte Standardisierung von Wissen einschließlich der zeitlichen Verkürzung von Schulbesuch (G8 im Gymnasialbereich) und des Studiums liegen wesentliche Elemente einer Ökonomisierung des Wissens vor. Ziel ist hierbei eine Steigerung der Produktivität durch die Optimierung von Humankapital nach der Logik des Selbstunternehmers. Diese Entwicklung korreliert mit einem zunehmenden technologisch-rationalistischen Verständnis vermeintlich ‚sicheren‘ Wissens, bei dem ‚Wissen‘ mit dekontextualisierter und quantifizierbarer ‚Information‘ gleichgesetzt wird. Wissen verliere, so hatte Jean-Francois Lyotard bereits in den 1970er Jahren festgestellt, zunehmend seinen Gebrauchswert und werde einer Tauschwert- und

Verwertbarkeitslogik unterworfen (Lyotard 1979/1993, S. 24). Damit verfallt die Bildungsfunktion von Wissen grundlegend, denn die Verbindung von Wissen und Subjekt, die dem klassischen Bildungsdanken zugrunde liege, löse sich in der Wissensgesellschaft grundlegend auf. Sie stehe unter der „Hegemonie der Informatik“, wodurch Wissen werde auf seinen ‚Informationswert‘ verkürzt werde (ebd., 23f.). Gleich einer Art ‚digitalem Positivismus‘ werde Erkenntnis dabei auf „Informationsquanten“ zusammengezogen (ebd.) und der Logik von „Input-Output-Matrizen“ unterworfen (ebd., S. 15).

Gegenüber dem am klassischen cartesianisch-baconischen Wissenschaftsideal orientierten Rationalitätsdiskurs findet mit zunehmender Bedeutung systemischer Perspektiven und Semantiken eine entscheidende Erweiterung des klassischen Rationalitätsdiskurses statt. Mit der systemischen Rationalität werden nicht nur abstrakte Systeme, sondern auch die Subjekte selbst, wie eingangs erwähnt, zum Ziel weitergehender Rationalisierung gemacht. Diese ‚Selbstrationalisierung‘ bedarf im Unterschied etwa zur protestantischen Ethik keiner kollektiven oder religiösen Moral, die alle Individuen auf dasselbe Arbeitsethos verpflichtete, sondern sie beruht auf der Logik der Differenz, die dem Einzelnen vorgibt: Unterscheide dich! Der ökonomische Erfolg ist einzig der individuellen ‚Verantwortung‘ geschuldet und keinem Gott oder einer Moral. Die Selbstrationalisierung der Subjekte geht über die Kolonialisierung der Lebenswelt durch systemische Imperative hinaus (Jürgen Habermas), denn sie führt zu grundlegend veränderten Verhaltensformen, Vernunftüberzeugungen, Normalitätsvorstellungen und Haltungen, die auch und gerade auf die kommunikative Rationalität zielen: Transparenz, Partizipation, demokratische Verhandlungsformen usw. sind längst Bestandteil jeder Teamsitzung, werden als Forderung zur Mitwirkung an alle ‚Betroffenen‘ gerichtet und markieren schon lange nicht mehr den Raum einer ‚unverfälschten‘ Kommunikation.

Doch wie verhalten sich nun Pädagogik und Didaktik zu den geschilderten Entwicklungen und Veränderungen? Es zeigt sich eine zunehmende Tendenz, Lehren und Lernen, Vermitteln und Aneignen zu individualisieren und – einmal mehr in der klassischen Tradition stehend – eindimensional auf das Subjekt zu fokussieren. Wissen und Subjekt werden dabei zumeist theoretisch auseinandergezogen, wie auch Lehren und Lernen, Vermitteln und Aneignen kaum mehr aufeinander bezogen werden, da einseitig die Autonomie des Lerner herausgestellt wird. Mit Blick auf die angedeutete subjektive Rationalisierung zeigen sich hierbei zwei Probleme:

- a) Durch einen normativen Verantwortungsbegriff werden die Praktiken der Selbstrationalisierung legitimiert, indem Lernen zusehends in den Verantwortungsbereich des Einzelnen verschoben wird und die staatlichen Institutionen aus der gesellschaftlichen Verantwortung heraus genommen werden und
- b) im theoretischen Lerndiskurs wird der Wissenserwerb mit einem wenig reflektierten Autonomiebegriff begründet, bei dem Lernen als individuelle Konstruktion und nicht mehr als sozial voraussetzungsvoller, komplexer Prozess begriffen wird. Im Effekt – unabhängig von theoretischen Auseinandersetzungen, die es um eine solche Einordnung gibt –, werden die Praktiken der Selbstrationalisierung damit ihrerseits wissenschaftlich rationalisiert. Letzteres ist auf die radikalkonstruktivistische Uminterpretation des Lernbegriffs zurückzuführen, wodurch Lernen – und mithin Didaktik – seine materiale und damit die soziale Struktur von

Wissen verliert. Zumindest gerät sie systematisch aus dem Blick und wird nicht mehr reflektiert. Insgesamt hat diese Entwicklung zur Individualisierung von Lernen entscheidende Auswirkungen auf den Vermittlungsbegriff und führt zu Verschiebungen im Vermittlungsdispositiv. Vermittlung ist unter systemisch-radikalkonstruktivistischen Vorzeichen vorwiegend Selbstvermittlung, wobei die Grenzen zwischen geforderter Verantwortung, diese Vermittlung selbst zu leisten und theoretisch begründeter Autonomie des Lerners im Rahmen des Radikalkonstruktivismus verschwimmen: Beschreibung und Appell, Analyse und Norm laufen hier teilweise ineinander über und werden tendenziell ununterscheidbar. Eine Folge davon ist der Verlust der sozialen Dimension von Lernen. Ein eigentümlicher Effekt, der daraus erwachsen könnte, ist das Verschwinden von Vermittlung als eigener Wissensform. Dazu trägt die theoretisch zum einen die dominierende These der (notwendigen) Individualisierung von Lernen bei, die im Wesentlichen auf die Seite der Aneignung fokussiert. Zum anderen wird durch die Vervielfachung von Vermittlung und Vermittlungsformen eine gesellschaftliche Normalisierung von Vermittlung erreicht, die historisch neu ist, wenn man sich etwa den expandierenden Beratermarkt betrachtet, aber auch die gewandelten Kommunikationsmöglichkeiten im Kontext neuer Medien. Mit Foucault könnte man auch von der ins Unendliche getriebenen Vermehrung des Kommentars – bzw. analog der Vermittlung – als Diskursform sprechen, denn wenn alles Kommentar und Vermittlung ist, dann gibt es nichts mehr, was davon unterschieden werden kann. Konsequenz zu Ende gedacht hätte dies das Ende der Didaktik zur Folge, die auf der Dialektik von Vermitteln und Aneignen fußt.

Literatur

- Assmann, A./Assmann, J. (1994) Das Gestrern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, K./Schmidt, S. J./Weischenberg, S. (Hrsg.): *Die Wirklichkeit der Medien*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 114–141.
- Baumann, Z. (1995) *Moderne und Ambivalenz*. Frankfurt/M.
- Bollmann, U. (2001) *Wandlungen neuzeitlichen Wissens*. Würzburg.
- Damarow, P./Lefèvre, W. (1998) Wissenssysteme im geschichtlichen Wandel. In: Klix, Friedhart/Spada, Hans: *Wissen*. Göttingen u.a., S. 77–114.
- Foucault, M. (1978) *Dispositive der Macht*. Berlin
- Foucault, M. (1981) *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1994b) *Wie wird Macht ausgeübt?* In: Dreyfus, H.L./Rabinow, P./Foucault, M., S. 251–264.
- Garin, E. (1967) *Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik* (Bd. 3). Rororo: Reinbek bei Hamburg.
- Giesecke, M. (2005) *Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51 Jg., H 1, S. 14–29.

- Gramsci, A. (1983) *Marxismus und Literatur: Ideologie, Alltag, Literatur*. (Herausgegeben von S. Kebir). Hamburg.
- Groeben, N. (2002) Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Medienkompetenz*. Weinheim/München.
- Habermas, J. (1981) *Theorie des kommunikativen Handelns* (Bd.2). Frankfurt/M.
- Hamilton, D. (1995) Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum. In: Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hrsg.): *Didaktik und/oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik* (33. Beiheft). S.81–90.
- Heidenreich, M. (2003) Die Debatte um die Wissensgesellschaft. In: Böschen, Stefan/Schulz-Schaefer, Ingo (Hrsg.): *Wissenschaft in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden. S. 9–24.
- Höhne, T. (2003) *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld.
- Kade, J. (1997) Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln – Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt/Main. S. 30–70.
- Kraemer, K./Bittlingmayer, U.H. (2001) Soziale Polarisierung durch Wissen. In: Berger, Peter A./Konietzka, Dirk (Hrsg.): *Die Erwerbsgesellschaft*. Opladen. S. 313–330.
- Lyotard, J.-F. (1979/1993) *Das postmoderne Wissen*. Wien
- Mader, W. (1997) Von der zerbrochenen Einheit des Lehrens und Lernens und den Schwierigkeiten einer didaktischen Theorie. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hg.): *Pluralisierung des Lehrens und Lernens*. Available from: <http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1997/nuissl97_01.pdf> [15.11.2007].
- Stichweh, R. (1994) *Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen*. Frankfurt/M.
- Webster, F. (1995) *Theories in information Society*. London/N.Y