



Anja Kraus | Jürgen Budde |
Maud Hietze | Christoph Wulf (Hrsg.)

Handbuch Schweigendes Wissen

Erziehung, Bildung, Sozialisation
und Lernen

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Kraus/Budde/Hietze/Wulf (Hrsg.), Handbuch Schweigendes Wissen
ISBN 978-3-7799-3127-0 © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3127-0>

„Schweigendes“ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation

Einführung

Jürgen Budde, Maud Hietze, Anja Kraus, Christoph Wulf

„Schweigendes“ Wissen spielt in vielen Feldern von Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation eine zentrale Rolle. Diese Aussage beruht auf der Annahme, dass relevante Aspekte des Handlungswissens nicht artikuliert, und kognitiv nur in begrenztem Maße zugänglich sind. Dennoch präfigurieren diese Aspekte unsere Präferenzen und Intuitionen, gelingende oder misslingende Lernprozesse, prekäre oder erfolgreiche Lebenskonzepte. Diese Wissensformationen werden als ‚implizites‘, ‚praktisches‘ oder ‚unbewusstes‘ Wissen, als ‚tacit knowledge‘ (Polanyi) oder als ‚knowing how‘ (Ryle) bezeichnet. Mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der Lebens- und Arbeitswelten sowie der sozialen und kulturellen Felder gewinnt das in pädagogischen Handlungsfeldern und Institutionen verborgene Wissen zunehmend an Bedeutung. Dieses Wissen liegt weniger in kanonisierter als vielmehr in flexibler, vielfältiger, hybrider und damit – scheinbar – ‚spontaner‘ Form vor. Dies hat Folgen für *alltägliches* pädagogisches Handeln als auch für seine *wissenschaftliche* Erforschung. Die Untersuchung des historischen und kulturellen Charakters pädagogischer Praktiken sowie der Zweifel an der Passfähigkeit kognitivistischer Ansätze für die Gestaltung der Praxis führen zu einer Neubewertung *praktischen* Wissens auch als Basis kognitiver Konstrukte. In den Kultur- und Sozialwissenschaften geht damit ein Bedeutungsgewinn von Begriffen wie Macht, Materialität, Räumlichkeit, Körperlichkeit, Performativität, Visualität, Virtualität einher. Ihren Niederschlag findet diese Entwicklung auch in den entsprechenden ‚turns‘ wie dem ‚material turn‘, dem ‚spacial turn‘ oder dem ‚visual turn‘ etc., die als Einzelaspekte in das vorliegende Handbuch eingegangen sind, aber hier zum ersten Mal unter übergreifender Perspektive integriert werden. Damit erfolgt eine Relativierung des Endes der ‚großen Erzählungen‘ (Lyotard). Stattdessen wird versucht, jenseits disziplinärer Grenzen ein tragfähiges Fundament für ein integriertes Verständnis der sozialen Praxis menschlichen Handelns zu entwickeln. Gleichwohl ist diese Perspektive in der „scientific community“ nicht als gleichwertig etabliert. Gängige dualistische Begriffspaare wie Körper und Geist, Erfahrung und Kognition, Mann und Frau sind daran beteiligt, die Unterbewertung praktischen Wissens aufrecht

zu erhalten, da sie differenziertere Konzeptionen gedanklich erschweren. Demgegenüber gehen die meisten Autoren des Handbuchs davon aus, dass soziale Praxis u. a. in Diskursen und Praktiken, durch gesellschaftliche Strukturen, situative Kontexte, materielle Objekte, Artefakte, nichtmenschliche Aktanten hergestellt werden. Auch soziale Praxen (und nicht nur rationale Entscheidungen) führen zu spezifischen, oft unhintergehbaren Perspektiven auf Wirklichkeit. Mit der Erforschung ‚schweigender‘ Wissensbestände werden zugleich deren nichtdiskursive, nichtintendierte, körperlich vermittelte, latent wirksame, unbewusste, heimliche, verdeckte, nicht ausgesprochene, subalterne, der Repression ausgelieferte, informelle Anteile in den Mittelpunkt gerückt. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet kann die Bezugnahme auf das implizite bzw. ‚schweigende‘ Wissen für die Analyse praktischer und theoretischer Zusammenhänge große Potentiale entfalten.

Mit dem Körper und den Sinnen verwoben spielt das inkorporierte erfahrungsbasierte Wissen im pädagogischen Handeln in Lernarrangements, Interaktionsstrukturen, Beziehungskonstellationen, Normalisierungen etc. eine zentrale Rolle. Das ‚schweigende‘ praktische Wissen ist konstitutiv für die normativen Orientierungen und konkreten Realisierungen von Ritualen, Spielen, Gesten und anderen kulturellen Handlungen. In diesen und anderen sozialen und kulturellen Praktiken ist ein *in ihnen selbst* erworbenes und situiertes praktisches Wissen erforderlich, das es erlaubt, die entsprechenden Handlungen zu inszenieren und damit wirksam zu machen.

Eine Thematisierung des ‚schweigenden‘ Wissens in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation lässt sich in der Geschichte der Pädagogik aufspüren. Schon die Maieutik Platons kann als ein Versuch angesehen werden, beim Gegenüber zuvor von ihm nicht bedachte Auffassungen aufzudecken. Lässt man den historischen Rückblick mit der wissenschaftlichen Beobachtung und Analyse der pädagogischen Wirklichkeit beginnen, dann setzt er mit der intensiven Debatte über den wissenschaftstheoretischen Standort und die wissenschaftspolitische Stellung der Pädagogik in den 1960ern und 1970ern ein. Die damals noch vorherrschende Geisteswissenschaftliche Pädagogik und ihre Forschungsmethoden (vor allem Hermeneutik und Phänomenologie) haben in ihrer Ausrichtung auf die Erziehungswirklichkeit und deren Historizität sowie in diversen Konzepten wie dem „pädagogischen Takt“ eine besondere Sensibilität für das praktische Wissen entwickelt. Verdecktes, Unterdrücktes und Verdrängtes in der pädagogischen Analyse aufzudecken, war auch das Ziel psychoanalytischer Ansätze in der Pädagogik, die bereits Anfang des 20. Jahrhunderts ihren Anfang nehmen. Die kritische Erziehungswissenschaft der 1960er Jahre stellte sich den Fragen der Emanzipation und Repression und betonte die Bedeutung informeller Lernkontexte. Auch im Rahmen der Selbstoptimie-

rung und Selbststeuerung spielt die Bezugnahme auf implizite Wissensformen eine wichtige Rolle. Im Kontext der Schule wurde z. B. das ‚schweigende‘ Wissen und seine Vermittlung im Klassenzimmer in den 1970er Jahren als ‚heimlicher Lehrplan‘ (Jackson), in den 1980er Jahren als ‚Hinterbühne des Unterrichts‘ (Zinnecker) und in den 1990er Jahren im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen formellem und informellem Lernen diskutiert. Heute ist das ‚schweigende Wissen‘ ein zentrales Thema phänomenologischer, differenztheoretischer, praxeologischer, poststrukturalistischer und diskursanalytischer Unterrichtsanalysen geworden.

Obwohl die Bedeutung des ‚schweigenden‘ Wissens, das vor allem in sozialen Interaktionen erworben wird, seit langem bekannt ist, wird es im Zusammenhang mit Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation bislang kaum systematisch erforscht. ‚Schweigendes‘ Wissen spielt nicht nur in der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft, sondern auch in anderen Wissenschaften eine wichtige Rolle. Dazu gehören z. B. die Medizin, die Rechts- und Politikwissenschaften, die Ökonomie und die therapeutischen Wissenschaften. Das Interesse an diesen vernachlässigten Formen des Wissens wächst mit der Bedeutungszunahme anthropologischen, kulturwissenschaftlichen und ästhetischen Wissens in vielen Disziplinen. Bei der Untersuchung vernachlässigter Wissensformen werden die Grenzen traditioneller Wissenschaftsdisziplinen durchlässig; dadurch wird der Horizont der Wissenschaften erweitert. In der Folge entsteht interdisziplinäres, transdisziplinäres und transkulturelles Wissen, in dem ‚schweigendes‘ Wissen ebenfalls eine wichtige Rolle spielt.

Jeder Versuch einer Auseinandersetzung und Systematisierung ‚schweigenden‘ Wissens erzeugt neue Leerstellen. Der Begriff des ‚schweigenden‘ Wissens verweist auf Schwierigkeiten bei der Erforschung. Zwar ‚schweigt‘ implizites Wissen – es *zeigt sich* per definitionem, ohne expliziert zu werden. Wenn expliziert werden soll, *wie* sich etwas zeigt, dann entstehen grundlegende neue methodologische und methodische Fragen im Hinblick darauf, wie etwas expliziert werden kann, was seinem Charakter nach vor allem implizit ist. Auch hier gilt, dass dieses Wissen nach Möglichkeit dem Anspruch intersubjektiver Überprüfbarkeit gerecht werden soll. Da ‚schweigendes‘ Wissen vielschichtig und multidimensional handlungswirksam ist, ist sein Wirkungs- und Beobachtungsfeld weit gespannt, begrifflich stark ausdifferenziert und empirisch unterschiedlich konkret.

Einen möglichen Zugriff auf solche Bedeutungen bietet die Analyse von Diskursen, (Selbst-) Interpretationen und (Selbst-) Inszenierungen, die darüber hinaus durch eine Auseinandersetzung mit der Materialität von Kultur zu ergänzen ist. Diskurse zur Ökonomie, Identität, Medialität und Perspektivität beeinflussen Erkenntnisse, Wissen und Praktiken, die im Zusammenhang mit Körperlichkeit, ‚Situiertheit‘, Geschichtlichkeit entste-

hen. In rituellen Handlungen, Gesten und Spielen, in Ausdrucksformen körperlicher Interaktionen, in räumlichen Positionierungen und raumzeitlichen Arrangements manifestieren sich kulturelle Praktiken und Formen der Kommunikation, die auf verschiedenen Wegen und in diversen Szenarien weitervermittelt, aufrechterhalten und verändert werden.

Das Handbuch ist in die vier Teile ‚Grundlagen‘, ‚Sozialisations- und Erziehungsfelder‘, ‚Dimensionen‘ und ‚Lernen‘ gegliedert, von denen jeder mehrere Beitragsgruppen umfasst, in denen die Autor*innen spezifische Themen bearbeiten. In den Artikeln werden theoretische und empirische Aspekte praktischen Wissens und methodische und epistemologische Grundfragen untersucht. Einige Beiträge bearbeiten ihre Themen im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit pädagogischer Handlungsfelder. Andere Beiträge untersuchen Räume, materielle Objekte, nichtmenschliche Akтанten, Handlungstheorien und Kategorien. Abgeschlossen wird das Handbuch mit der Untersuchung des ‚schweigenden‘ Wissens in pädagogischen Lerntheorien.

Im ersten Teil wird grundlegende Begriffsarbeit geleistet. Dazu werden historische, kulturtheoretische, epistemologische, ethnographische und ästhetische Zugänge analysiert. Die Kommunikabilität impliziten Wissens sowie subjektive Theorien werden aus interdisziplinärer Perspektive bearbeitet. Einen zentralen Referenzpunkt bilden nicht nur der menschliche Körper, Körperbewegungen, Emotionen und Sinne, sondern auch Aneignungsformen wie Mimesis, Spiel und Ritual. Ein zweiter Referenzpunkt ist durch die Begriffe Alterität, Formen der Fremdheit, Diversität, Gewalt und Gender gekennzeichnet. Dazu gehören auch Prozesse der Übertragung und der Inklusion.

Im zweiten Teil des Handbuchs werden Sozialisations- und Erziehungsfelder zum Thema. Neben den verschiedenen Formen der Institutionalisierung von Bildung und Erziehung in unterschiedlichen Lebensphasen und dem kulturellen Wissen, das sie reproduzieren, werden Familie, Peerkultur, soziokulturelle Bedingungen des Aufwachsens und das kindliche Spiel analysiert. Ferner werden die Ästhetik der neuen Unterhaltungs-, Informations- und Kommunikationstechnologien und die damit verbundenen Wissensformen und Spielkulturen untersucht.

Im dritten Teil werden die räumlichen, dinglichen, zeitlichen, performativen und machbezogenen Aspekte der Materialität und der Metarealitäten verschiedener Kultur(en) untersucht. In den thematisierten Prozessen wird das Soziale als in permanenter Veränderung begriffen, in Szene gesetzt, körperlich vermittelt, diskursiv präformiert und in diesem Sinne mehr oder weniger normalisiert aufgefasst.

Im vierten Teil werden schließlich soziale Felder und Zusammenhänge

thematisiert, in denen gelernt wird oder gelernt werden soll. Dabei spielt eine Rolle, dass das Lernen selbst weitgehend unsichtbar ist und auch von Faktoren bestimmt wird, die sich der Planung und Kontrolle entziehen. Lernen in der Begegnung mit dem kulturell Fremden, in individuell ausgeprägten Aneignungsprozessen oder in unterschiedlichen Lernsettings sind dafür Beispiele. Ferner werden hier Erziehungspraktiken wie die Übung und der gelenkte Erwerb von Wissen und Können untersucht. Auch die ‚schweigenden‘ Dimensionen des Lebens allgemein werden zum Thema.

Herzlich danken wir allen Autorinnen und Autoren für Ihre Beiträge zur Untersuchung des ‚schweigenden Wissens‘. Unser Dank gilt auch dem Verlag Beltz Juventa, und hier vor allem Frank Engelhardt, der das Projekt seit seinen Anfängen engagiert begleitete. Schließlich schulden wir auch der Linné Universität Växjö und Kalmar in Schweden Dank für die finanzielle Unterstützung der Formatierungsarbeiten.

I Grundlagen

● Zugänge

Einführung

Anja Kraus

Schweigende Wissensformen

Die in den Erziehungswissenschaften mit dem Fokus auf schweigendes Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation eingenommene Perspektive verweist zunächst auf Handlungstheorien, die sich von mentalistischen Ansätzen abwenden und auf solche Wissensformen abheben, die weder sprachförmigen noch numerischen Charakter haben. Das schweigende Wissen ist unseren Urteilen und Entscheidungen, Verhaltensweisen und Handlungen implizit. Es wirkt im Hinblick auf explizit, bedacht Vollzogenes oder Herbeigeführtes als Hintergrundwissen. In Bezug auf eine nähere Bestimmung schweigenden Wissens wird im Allgemeinen auf Michael Polanyi referiert. Polanyi beschreibt damit zunächst die alltägliche Erfahrung, dass wir mehr wissen als wir zu sagen wissen. Sogar „[...] im Akt der Mitteilung selbst offenbart sich ein Wissen, das wir nicht mitzuteilen wissen“ (Polanyi 1985: 14). Er nimmt an, dass uns unser „schweigendes“ Wissen nicht nur hilft, eine Sache (Wahrnehmung, Bewegung etc.) funktional zu erschließen. Auf implizite Weise wird auch eine rationale Analyse um dasjenige Wissen ergänzt, dessen semantischen Gehalt wir unterschwellig, latent und mehr oder weniger spontan erfassen. Polanyi führt solche Wissensformen auf (Lern-)Prozesse der „Verinnerlichung“, „Einverleibung“ oder der „Einfühlung“ zurück. Ähnliche Denkfiguren finden sich unter anderem in sprachanalytischen Ansätzen von Gilbert Ryle, John. R. Searle, oder beim späten Ludwig Wittgenstein, um nur einige zu nennen.

Allerdings sind allein die verschiedenen Auslegungen von Polanyis Interpretation des praktischen Wissens unter dem Gesichtspunkt des „tacit knowing“, also im Sinne nicht sprachlich vorliegender Bedeutungen, schon nicht einheitlich. Etwa wird die Frage unterschiedlich beantwortet, inwiefern schweigendes Wissen ‚verschattet‘ ist, ob es also artikuliert werden kann und inwieweit dies möglich ist, oder ob es sich der Artikulation per definitionem entzieht (vgl. Neuweg 2001). An den Versuch einer Klärung

dieser Frage schließt sich unmittelbar die Frage an, ob schweigendes Wissen ermittelt und getestet werden kann, oder nicht. Zudem besteht keine Einigkeit darüber, ob und inwiefern es diskursiv, struktural, psychisch und/oder physisch zu denken ist. So wird es im Sinne von Strukturen, (biologischen) Dispositionen, Fähigkeiten oder Routinen, Aneignungsformen, Prozessen, Diskursen, oder als Dispositive beschrieben. Ferner wird eine Kontroverse darüber geführt, inwieweit das schweigende Wissen individuell, also personengebunden, und/oder ob es kollektiv ist. Viele Aspekte der breitgefächerten Kontroverse um das schweigende Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation werden in den Beiträgen dieses Handbuchs abgebildet. Um die ganze Bandbreite der Kontroverse zumindest anzudeuten, werden in diesem Einführungskapitel, auch zur Ergänzung der ihm folgenden Beiträge, einige wenige zentrale Diskursstränge beispielhaft herausgegriffen und schlaglichtartig beleuchtet, in denen schweigendes Wissen unterschiedlich modelliert wird.

Zentrale Diskurse um schweigendes Wissen

a) Ökonomistische und pädagogische Ansätze: Die in vielerlei Hinsicht aufschlussreiche Gegenüberstellung eines ökonomistisch argumentierenden Ansatz in der Pädagogik mit einem rein pädagogischen ist hier aus Platzgründen nicht möglich, sondern es soll nur das angesprochen werden, wörüber sie in Hinblick auf eine theoretische Modellierung schweigenden Wissens beispielhaft Aufschluss gibt. In Bezug auf die Bereiche der Ökonomie, des Managements und des Organisationswissens (und religiöser Auffassungen), auf die Pädagogik heute zunehmend ausgerichtet wird (vgl. diverse Beiträge in: Zeuner, Kessl & Schmidt 2015), legt Stephen Gourlay (2002) allein acht verschiedene Auslegungen des Begriffs „tacit knowing“ von Polanyi dar. Gourlay (2002: 3; übersetzt von A.K.) schreibt:

„Auf der einen Seite wird das schweigende Wissen als grundlegend für die kompetente Performanz in konkreten Situationen gehalten („praktische Intelligenz“ [...]), etwa für die Fähigkeit von Individuen, mit neuen Situationen umzugehen, und wenn es darum geht, Lücken des formell Erlernten zu schließen [...]. Das schweigende Wissen ermöglicht eine Anpassung an neue Situationen, weil es die Menschen dazu befähigt, zu handeln ohne nachzudenken [...]; auf der anderen Seite kann das schweigende Wissen dann, wenn es von biologischen Gegebenheiten [...] herrührt, auf implizite Weise Veränderung auch behindern, da es relativ festgelegt ist. [...] Gerade weil es aber konservativ und traditionsgebunden ist, und weil Traditionen nicht einfach kopiert werden können, bietet das schweigende Wissen nachhaltige Wettbewerbsvorteile.“

Für den pädagogischen Bereich heben Walter Herzog & Regula von Felten (2001: 20) indes auf problematische sog. „Vertrauthetsfallen“ ab, die sich insbesondere einer Lehrperson unwissentlich stellen:

„Es gibt in posttraditionalen Gesellschaften kaum mehr einen Beruf, den Kinder und Jugendliche durch bloße Beobachtung so gut kennenlernen können wie denjenigen des Lehrers. Im Verlaufe ihrer Schülerkarriere haben sich angehende Lehrkräfte schwer aufdeckbare und nicht leicht beeinflussbare Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster angeeignet.“

Das situationsbezogene Urteilen und Handeln einer Pädagogin, eines Pädagogen kann, so stellen sie kritisch heraus, durch unhinterfragt reproduzierte Befangenheiten in pädagogisch nicht wünschenswerter Weise behindert werden. Sie plädieren daher für eine generell kritische Haltung gegenüber tradiertem implizitem pädagogischem Handlungswissen.

In Hinblick auf das Konzept schweigenden Wissens kann den beiden Positionen grob entnommen werden, dass dasselbe offenbar neben generativen Aspekten eine konservative Seite hat, die im Hinblick auf professionelles Handeln unterschiedlich ausbuchstabiert wird. Außerdem wird offenbar jede Theoriebildung durch schweigendes Wissen begleitet. Dies trifft nicht zuletzt auf die Theorien zum schweigenden Wissen selbst zu. Die Definition eines schweigenden im Unterschied zum expliziten Wissen ist so gesehen keine letztlich begründbare und die Grenze zwischen beidem kann nicht abstrakt bestimmt und festgelegt werden; sie sollte genauso Gegenstand wissenschaftlicher Beforschung sein wie die jeweils untersuchte Fragestellung (vgl. Kraus 2015). Dabei ist die generative wie die konservative Seite des schweigenden Wissens zu beachten.

Ehe näher auf erziehungswissenschaftliche Ansätze zum schweigenden Wissen eingegangen wird, finden im Folgenden einige ausgewählte naturwissenschaftlich geprägte Ansätze Erwähnung, die auf implizite, also vor-sprachliche Prozesse der Konstitution von Gegebenheiten und deren Signifikation abheben.

b) Kognitionsforschung: Ein Bereich, dem heute in der Pädagogik neben Management und Ökonomie große Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist die Kognitionsforschung. Das Begriffspaar explizit/implizit spielt im Bereich der Bewusstseins- und Gedächtnisforschung vor allem insofern eine wichtige Rolle als damit technische bzw. computationalistische Anwendungen modelliert werden. Im Zusammenhang der Gehirnforschung wird zunehmend deutlich, dass die Körperlichkeit des Menschen für das menschliche Denken und Handeln konstitutiv ist. Christian Rittelmeyer (2009: 16) beschreibt dies wie folgt:

„Forschungen dieser Art [scil. die Gehirnforschung] werden uns zunehmend nahelegen, den menschlichen Leib auch als ein geistig-seelisches, immer sinngebendes Organ zu verstehen, nicht bloß als einen physischen Körper. Der periphere Leib ist aus dieser Sicht nicht nur >Werkzeug des Geistes<, sondern dessen konstitutives Organ. Verstand und Sinnlichkeit [...] bilden keinen Gegensatz.“

Die alltägliche Bezugnahme auf schweigendes Wissen wird hier physiologisch dimensioniert.

c) Posthumanistische Ansätze: Ein anderes diskursives Feld sind posthumanistische Ansätze, die vor der Folie feministischer und postkolonialer Theorien auf konstitutive und signifikative Potentiale auch nichtmenschlicher Aktanten verweisen. Im Rahmen der Multispecies Ethnography etwa werden menschliche und nichtmenschliche Beziehungen als rhizomatische Verflechtungen, und die menschliche Natur wird im Sinne eines Inter Species ausgelegt (vgl. Haraway 2008). In den Blick genommen werden dann „[...] situierte Konnektivitäten, die uns in multi-species Gemeinschaften einbinden“ (Rose 2009: 87, übersetzt von A.K.). Der wissenschaftliche Fokus auf Objekte und Prozesse wird durch die Beforschung von Ereignischarakteren ersetzt. Nichthierarchische Allianzen, Aktivitäten eines „Schwarms“, symbiotische Verbindungen oder die Interdependenzbeziehungen zwischen verschiedenen menschlichen und nichtmenschlichen Akteuren werden im Sinne eines „becoming“ (Deleuze & Guattari 1987) beforscht und an die Stelle der üblichen Kategorisierungen der verschiedenen Spezies gestellt. Die Formen schweigenden Wissens werden hier unter dem Gesichtspunkt diverser Interdependenzen und Konnektivitäten ermittelt.

In der Erziehungswissenschaft einschlägiger ist der ebenfalls auf anonyme Wirkungen abhebende, gegenanthropologisch und gouvernemental machttheoretisch angelegte Ansatz von Michel Foucault:

d) Diskurstheorie: Im Zusammenhang diskurstheoretischer Ansätze wird die unterschwellige und nicht willensgebundene Machtbezogenheit des menschlichen Urteilens und Handelns im Sinne von Dispositiven untersucht. Ein „Dispositiv“ in Michel Foucaults Diskurstheorie ist das unsichtbare Zusammenspiel von Sprechen, Denken und Handeln auf der Basis bestimmter Machtverhältnisse, sowie die Sichtbarkeit und die Vergegenständlichung von Wissen durch Handlungen und Tätigkeiten (vgl. Jäger 2000). Dispositive bestehen in vielfältig miteinander verzahnten und ineinander verschlungenen diskursiven wie nicht-diskursiven Praktiken. Foucault (1978: 119 f.) versteht unter einem Dispositiv

„[...] ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architektonische Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wie Ungesagtes umfasst. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft ist.“

Vermittelt über Dispositive bilden die Diskurse nach Foucault auf systematische Weise die Gegenstände aus, von denen sie sprechen oder handeln.

Die Direktiven des Urteilens und Handelns werden demnach diskursiv und damit von den urteilenden und handelnden Subjekten zu einem wesentlichen Teil unabhängig generiert.

Wir kehren zu anthropologischen Konzepten zurück:

e) Wissenssoziologie: In der Wissenssoziologie geht es um die Frage, wie kulturell und/oder sozial geteiltes Wissen generiert wird. Karl Mannheim (1964, 1980) trifft die Unterscheidung zwischen konjunktiv-atheoretischem und kommunikativ-generalisierendem, theoretisch und reflexiv verfügbarem Wissen. Das atheoretische konjunktive Wissen wird in existentiell bedeutsamen Zusammenhängen generiert, angeeignet und von verschiedenen Personen geteilt. Der Charakter solcher gemeinsamen Erfahrungen kann milieu-, generations-, geschlechts- oder organisationsspezifisch sein. Konjunktive Erfahrungen verbinden die Individuen miteinander. Auf der Grundlage der konjunktiven Erfahrungen bilden sich handlungsleitende kollektiv geteilte Orientierungen und ein erfahrungsbasiertes, habitualisiertes Wissen (Mannheim 1980; Bohnsack 2003: 59 ff.), das als ein vielen Personen gemeinsames implizites Orientierungswissen fungiert. Jede Enkulturation, also jede automatische, nicht durch intentionale Erziehung gesteuerte Verinnerlichung von Kultur, wie auch jede Akkulturation als die Assimilation an eine kulturelle Umwelt schließen ein solches mit konjunktiven Erfahrungen vertraut Werden ein.

Konjunktive Räume erklären sich nicht vollständig. Die sog. „Schweigsamkeit des Sozialen“ (Hirschauer 2001) bildet in diesen Prozessen eine unhintergehbare Raumbtiefe, die nicht allein durch Machtbeziehungen und die damit verbundenen kulturellen Normen des Verzichtleistens gebildet wird, sondern auch durch viele andere nicht artikulierbare von Individuen geteilte Erfahrungen.

f) Negativität der Bildung, des Lernens und der Erziehung und die Ethnografie: In explizit erziehungs- insbesondere in bildungswissenschaftlichen Zusammenhängen wird herausgestellt, dass Lern- und Bildungspro-

zesse notwendig von vielfältigen Erfahrungen der Negativität begleitet sind und Prozesse des Lernens und der (Selbst-) Bildung weder für die Pädagog/inn/en noch für die sich solchen Prozessen unterziehenden (vollständig) luzide werden können. Dietrich Benner (2005) aspektiert die für Lehr-Lernprozesse konstitutive Negativität der Erfahrung als deren Flüchtigkeit und Machtgebundenheit. Weitere Nuancierungen arbeiten in dieser Beziehung Rainer Kokemohr, Wilfried Marotzki, Hans-Christoph Koller, Norbert Ricken, Markus Rieger-Ladich und viele andere heraus. Käte Meyer-Drawe (2008: 77) argumentiert aus phänomenologischer Perspektive: Lernen „[...] bleibt unsichtbar, etwa der Beginn des Lernens, sein Verlauf, seine Dramaturgie.“ Lern- und Bildungsprozesse lassen sich also nicht in der Weise objektivieren, wie dies für andere Arbeitsabläufe gilt. Im Konzept der Mimesis (vgl. Wulf & Gebauer 1998) wird dem Lernen zudem das Moment einer individuellen Interpretation vorgegebener Inhalte eingeschrieben, die es einmal mehr zu einem für den Pädagogen oder die Pädagogin weitgehend unberechenbaren Geschehen machen. Eine pädagogische Wirkung ist so, wie sie intendiert ist, nie sichergestellt. Pädagogische Wirkungen werden unter dem Gesichtspunkt pädagogisch erwünschter Lern- und Persönlichkeitsentwicklung als Bildung konzipiert. Bildung folgt also nicht allein der Denklogik. – Rationale Systeme tendieren jedoch dazu, die Diskontinuitäten in der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung wie auch die vielen Spannungsfelder, auf denen sich die Pädagogik bewegt, ferner auch die „Schweigsamkeit des Sozialen“, allgemein zu verdrängen oder herunterzuspielen. Dies beginnt damit, dass das, was explizit, sichtbar, evident ist, so erscheint oder evident gemacht wird, gegenüber dem Verschatteten der Tendenz nach bevorzugt wird. Grundsätzlich wird gesellschaftlich, so auch in der Erziehungswissenschaft und in der Pädagogik, etwa in der Schule, die verständliche Repräsentation dem Repräsentierten gegenüber privilegiert. Aphasie, Unbeschreibliches oder latent wirksame Machtbeziehungen finden weniger Beachtung. Alles, was sich als stummer Prozess vollzieht, bekommt im Sinne des Unartikulierten, Analphabetischen oder Dumpfen häufig und tendenziell das Stigma des Befremdlichen. So wiesen etwa Virginia Morrow und Martin Richards (1996) darauf hin, dass mit dem gängigen Paradigma wissenschaftlicher Forschung kindliche, wie auch viele andere mögliche Ausdrucksformen, aus rein formalen Gründen ausgeblendet und ausgeschlossen werden (vgl. ferner Adorno & Horkheimer [1944] 1988). Ein solches durch die jeweils privilegierten Repräsentationsformen, etwa Ordnungen des Wissens, fortgetragenes Vorurteil entfaltet in vielerlei Hinsicht, in verschiedenen Kontexten der Pädagogik wie auch in der Wissenschaft Wirkung. Die Pädagogik ist aufgrund ihres von schweigenden Dimensionen fraglos durchzogenen Gegenstandsbereichs aber geradezu prädestiniert, Vorlagen zu einer Beleuchtung des ansonsten eher Ausgeblendeten zu ge-

ben (vgl. Breidenstein & Kelle 1999). Wird die Pädagogik in erster Linie als solche Praktiken verstanden, die in einem positiven Verhältnis zu pädagogischen Intentionen stehen, ist dem nicht zuletzt auch die von Edward Craig (1993: 41) in seinen pragmatischen Untersuchungen zum Wissensbegriff gemachte Feststellung hinzuzufügen, „[...] wie wenig uns in der Praxis anlogisch notwendigen und hinreichenden Bedingungen gelegen ist“. Da jeder Ausdruck in der Pädagogik einen Adressaten, eine Adressatin hat, die als eine Persönlichkeit in Entwicklung, und daher von der Respons her gedacht wird, die er oder sie auf einen solchen Ausdruck gibt, wird der Zusammenhang von schweigendem Wissen und Artikulation in pädagogischen Kontexten grundsätzlich immer von dem her konzipiert, was sie bei einer bestimmten Gruppe (Kinder etc.) tatsächlich oder potentiell bewirken. In Hinblick auf die pädagogisch angeratene Berücksichtigung der in sich häufig widersprüchlichen, von vielen verschiedenartigen Kräften bestimmten Entwicklungsdynamik der Persönlichkeit von Heranwachsenden stellt Jörg Zirfas (2001: 59) heraus: „Nur dort, wo wir von einer radikalen Unentscheidbarkeit ausgehen können, kann man für den Anderen die Verantwortung übernehmen, die ihm gerecht wird.“ Von der Seite der Lehrperson kommen hier etwa der „pädagogische Takt“ (Herbart, Nohl, van Manen), „subjektive Theorien“ und sog. „Habitus“ (Bourdieu) ins Spiel, die auf unreflektierte und nur schwer reflexiv einholbare Art und Weise den Umgang mit dem von ihren Auffassungen Verschiedenen entweder befördern oder behindern, und damit entscheidend (positiv oder negativ) zur pädagogischen Wirksamkeit ihres Handelns beitragen. Die Frage nach der Konstitution von Eigenem und Anderem, in methodologischer Hinsicht die Frage nach Vertrautheit und Fremdheit wird auch anhand diverser Fremdheitsmotive und -vorstellungen ausdifferenziert, in denen Verschattungen mitgedacht werden. Wie entscheidend die Pädagogik vom Stimmlosen, Unausprechlichen, Verdrängten, Versteckten und Vorsprachlichen her bestimmt und zu denken ist, wird praktisch und empirisch-analytisch gesehen vielleicht am ehesten dann deutlich, wenn man in Betracht zieht, dass in überhaupt jeder Symbolisierung und Artikulation im sozialen Bereich etwas zum Ausdruck oder zur Sprache gebracht wird oder kommt, das zuvor nicht Sprache war (vgl. Hirschauer 2001).

Im Rahmen der Ethnographie werden Methoden entwickelt, wie schweigendes Wissen auf de- und rekontextualisierende Weise beschreibbar gemacht werden kann. Dabei wird herausgestellt, dass eine Bestimmung des Pädagogischen überhaupt nur anhand des Differenzials von Fremd-, Anders- und Vertrautheit erfolgen kann (vgl. Bollig/Neumann 2011). Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange und Hans Rudolf Leu (1999: 10) stellen mit Blick auf das Interesse der ethnographischen Kindheitsforschung an den Perspektiven der Kinder heraus, dass

„[...] die Eigenart der Kinder zur Fremdheit werden muß, weil sie anders im Forschungsprozeß der Erwachsenen nicht beschrieben werden kann, die Fremdheit der Kinder dann aber als ihre Eigenart, als ihre Besonderheit erscheint.“

g) Unterrichtsforschung: In der Unterrichtsforschung dienen Konzepte wie der „heimliche Lehrplan“ (Jackson 1968) oder das der sog. „Hinterbühnen des Unterrichts“ (Zinnecker 1978) der Beschreibung nicht offizieller Ausdrucks-, Interaktions- und Lerngeschehen, die nicht zuletzt im Schulunterricht selbst latent Wirkung zeitigen. Solche Aspekte, die nicht direkt an das Agieren und Interagieren von Individuen geknüpft sind, wie bspw. räumliche, zeitliche oder strukturelle Bedingungen von Unterricht, bezeichnet Bernd Hackl (2008) als „unthematische Faktoren des Unterrichts“. Ingrid Carlgren (2011) zeigt ein breites Spektrum an für Lehr-Lernprozesse bestimmenden, expliziten wie impliziten Wissensformen auf, die auch jeden Fachunterricht in je spezifischer Weise auszeichnen. In Bezug auf eine Berücksichtigung der Individualität der Lernenden und ihrer Heterogenität wie auch für ihre Kompetenzentwicklung wird heute die Ermittlung informeller Wissensformen zunehmend für relevant erkannt. Es handelt sich um Erfahrungs-, Körper-, Orientierungs-, Prozess- und Strukturwissen, Handlungs-, Interaktions-, Identitäts-, Werte-, Produkt-, Quellenwissen, Integrität, Macht und Habitus, Organisations- und Milieuwissen etc. In Hinblick auf schulisches Lernen und die Didaktik wird die Einsicht, dass Wissen mit Nichtwissen, Abgeschattetem, Unwissen etc. gepaart ist, immer wieder anders ausbuchstabiert.

h) Ästhetische Erziehung: Klaus Mollenhauer (1996) beleuchtet die seinerzeit diagnostizierte Verkürzung der Mensch-Welt-Verhältnisse auf Arbeit und Interaktion in Hinblick auf damit einhergehende Verschattungen. In seinen Studien zum Verhältnis von Bildung und Ästhetik zeigt er, dass insbesondere im Feld des Ästhetischen entwerfendes, problematisierendes und reflektierendes Lernen sowie eine Pluralisierung von Weltansichten, und zu ergänzen wäre, von Weltzugängen und Wissensformen, möglich ist. Ästhetische Aspekte wie Figur-Grund, Beschreibungsfokus und Kontext, Auslassungen, Hinzufügungen, Wendungen, Überlappungen, Wendungen, Färbungen, Detailliertheit etc. spielen für ein solches Lernen eine zentrale Rolle. Diese Lernaspekte, die zunächst Bildaussagen in der Kunst betreffen, sollen in der ästhetischen Erziehung nicht für sich stehen, sondern sie werden in einem zweiten Schritt auch für das Begreifen von gesellschaftlichen Phänomenen, etwa von Kommunikations- und Interaktionsgeschehen etc. als zentral aufgefasst. Erfahrungen nicht einholbarer Differenz etwa werden in vielfältige didaktische Prinzipien und Strategien umgemünzt wie „Irritation“ (Otto und Otto 1987), „De-Kontextualisierung“ (Busse und Pazzini

2008), „Displacement“ (Brohl 2003), „Graphieforschung“ (Sabisch 2007) etc.

Resümee

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sehr unterschiedliche Ansätze Beiträge zur Profilierung der schweigenden Aspekte von Erziehungs-, Lern-, Sozialisations- und Bildungsgeschehen leisten. Naturwissenschaftliche, managementtheoretische und die technologische Forschung beleuchten die Bedeutung schweigenden Wissens. Ethnographische, diskursanalytische, phänomenologische, sprachanalytische, rekonstruktive und andere Methodologien empirischer Sozialforschung begreifen das Fremde, Andere, Unvertraute, latent Wirksame als wichtigen Schlüssel zur Erschließung sozialer Phänomene etc. Alle diese Ansätze tragen zur Entwicklung der Methodologien bei, die zur empirischen Beforschung schweigenden Wissens geeignet sind. Damit sind einige wenige Ansätze umrissen, in denen schweigendes Wissen eine Rolle spielt. Deren Relevanz für die Pädagogik mag sich bei aller Vielfältigkeit an der einen oder anderen Stelle angedeutet haben.

Generell ist festzuhalten, dass die Theoriebildung in der Pädagogik unter dem Blickwinkel schweigenden Wissens ihre tradierte Signatur verändert. Etwa tritt die Frage, wie etwas jeweils zum Ausdruck kommt oder gebracht wird, und die Frage nach der Autorisierung der Position, die in dieser Beziehung die Definitions- und Entscheidungsmacht beanspruchen kann und als gültige anerkannt wird, in den Vordergrund wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung. Selbstredend kann jene Position von diversen, auch von nichtmenschlichen Aktanten besetzt sein. Mit der Referenz auf schweigendes Wissen werden notwendig Machtverhältnisse, -beziehungen und -wirkungen, auch Irrationalismen etc. mitgedacht und beforscht. Die Frage und Offenheit dafür, *wie* etwas jeweils zum Ausdruck kommt oder gebracht wird, verspricht hier neue Möglichkeiten, aber sie weist auch auf Desiderate bei der Analyse und Modellierung pädagogischer Situationen und Verhältnisse sowie ihrer wissenschaftlichen Beforschung hin.

Literatur

- Adorno, T.W.; Horkheimer, M. ([1944] 1988): Dialektik der Aufklärung, Frankfurt am Main: S. Fischer
- Audehm, K. (2008): Performative Logik und soziale Magie des Sprechens. Anmerkungen zur Handlungsmacht sozialer Akteure. In: Paragrana (Hg. Mark Poster, Christoph Wulff) Band 17: Medien – Körper – Imagination. Berlin: Akademie-Verlag: 131-144
- Benner, D. (Hg.) (2005): Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität. Exemplarische Studien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen: Leske + Budrich
- Budde, Jürgen (2014): Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethno-graphie. In: ZQF, 15. Jg. Heft 3+4.
- Bollig, ; Neumann: (2011): Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differenzial einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. In: ZQF, 12. Jg., Heft 2: 199-216
- Brohl, C. (2003): Displacement als kunstpädagogische Strategie. Norderstedt: Books on Demand
- Breidenstein, G.; Kelle, H. (1996): Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 16: 47-67
- Busse, K.-P.; Pazzini, K.-J. (2008): (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild. Dortmund: Dortmunder Schriften zur Kunst. Studien zur Kunstdidaktik.
- Carlgrén, I. (2011): Kunskap för bildning. In: Englund, T.; Forsberg, E.; Sundberg, D. (Hg.): Vad räknas som kunskap? Liber
- Craig, E. (1993): Was wir wissen können. Pragmatische Untersuchungen zum Wissensbegriff. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1987): A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Foucault, M. (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin: Merve
- Gourlay, N. (2004): 'Tacit Knowledge': The Variety of Meanings in Empirical Research. In: 5th European Conference on Organisational Knowledge, Learning and Capabilities; 2-3 April 2004, Innsbruck. Zugriff unter: <http://eprints.kingston.ac.uk/2263/>
- Hackl, B. (2008): Was geschieht in der Schule? Überlegungen zur Erforschung der verborgenen Dimensionen des Unterrichts. In: Eder, F.; Hörl, G. (Hg.): Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen, Unterricht, Schulentwicklung und Lehrerinnenbildung als professionelle Handlungsfelder. Wien: LIT-Verlag: 73-95
- Haraway, D. (2008): When Species meet. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Hirschauer: (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30: 429-451
- Herzog, W.; von Felten, R. (2001a): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrer(innen)bildung, 19: 17-28
- Hirschauer: (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg.30, Heft 6: 429-451
- Hogrebe, W. (1993): Die epistemische Bedeutung des Fremden. In: Wierlacher, A. (Hg.): Kulturthema Fremdheit. München: Iudicium: 355-370
- Honig, M.-S.; Lange, A.; Leu, H. (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Honig, M.-S.; Lange, A.; Leu, H. (Hgg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/München: Juventa: 91-101
- Jackson, P. W. (1968): Life in Classrooms. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Jäger: (2000): Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, R.; Hirsland, A.; Schneider, W.; Viehöver, W. (Hgg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Opladen: Leske + Budrich: 91-124
- Kraus, A. (2015): Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer(innen)bildung. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer(innen)bildung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Mannheim, K. (1964): Wissenssoziologie. Berlin/Neuwied: Luchterhand
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Meyer-Drawe, K. (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink
- Mollenhauer, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim: Juventa
- Morrow, V.; Richards, M. (1996): The Ethics of Social Research with Children an Overview. In: Children and Society, 10: 90-105

- Neuweg, G. H. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2. korr. Aufl. Münster: Waxmann
- Otto, G.; Otto, M. (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze: Velber
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Rittelmeyer, C. (2009): Der menschliche Körper als Erkenntnisorgan. In: Kraus, A. (Hg.): Körperlichkeit in der Schule. Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie. Oberhausen: Athena: 19-38
- Rose, D. (2009): Introduction: Writing in the Anthropocene. In: Australian Humanities Review. Issue 47, November 2009, 87. Siehe: <http://press.anu.edu.au/wp-content/uploads/2011/04/07.pdf> [letzter Zugriff: 2.10.2015]
- Sabisch, A. (2007): Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld: transcript Verlag
- Wulf, C.; Gebauer, G. (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek: Rowohlt
- Zeuner, C.; Kessl, F.; Schmidt, K. (Hg.): Wie politisch ist die Erziehungswissenschaft? Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE, Heft 50
- Zirfas, J. (2001): Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluß an Jacques Derrida. In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Opladen: Leske & Budrich 2001: 49-63
- Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, B.; Zinnecker, J. (Hg.): Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek bei Hamburg: 29-121