

Clinton Enoch

Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen

Gesprächsanalysen
der beruflichen Beratung

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN
SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION SOZIAL
STRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINALITÄT
FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG BILDUNG LEHREN
SOZIALISATION JUGEND REFORM ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE
KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGIO
ALTER EVALUATION GENERATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT
KINDHEIT METHODEN PISA KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN
UNGLEICHHEIT LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION JUGEND REFORM
ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT PISA



VS VERLAG

Clinton Enoch

Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen

Clinton Enoch

Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen

Gesprächsanalysen
der beruflichen Beratung



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Die vorliegende Arbeit wurde 2010 als Dissertation der Philosophischen Fakultät IV
der Humboldt-Universität zu Berlin angenommen.

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Lektorat: Dorothee Koch | Anette Villnow

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: STRAUSS GMBH, Mörlenbach

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-18176-9

Inhalt

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Einleitung | 9 |
| 1.1 | Entwicklung des Themas | 9 |
| 1.1.1 | Wissensgesellschaft..... | 9 |
| 1.1.2 | Erwachsenenpädagogische Positionen..... | 11 |
| 1.1.3 | Eigener Ansatz..... | 14 |
| 1.2 | Hypothesen und Fragestellungen | 15 |
| 1.3 | Der Aufbau der Arbeit | 16 |
| 2 | Wissenstheoretische Grundlagen | 19 |
| 2.1 | Wissensphilosophischer Zugang..... | 19 |
| 2.1.1 | Der metaphysische Wissensbegriff..... | 21 |
| 2.1.2 | Der Wissensbegriff in der Moderne..... | 24 |
| 2.1.3 | Der postmoderne Wissensbegriff..... | 27 |
| 2.2 | Wissenssoziologischer Zugang | 34 |
| 2.3 | Wissenspsychologischer Zugang..... | 37 |
| 3 | Wissen als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexionen | 41 |
| 3.1 | Bezugsdebatten | 41 |
| 3.1.1 | Die Wissensgesellschaft..... | 41 |
| 3.1.2 | Die gesellschaftliche Dimension der Diskussion | 44 |
| 3.1.3 | Die individuelle Dimension der Diskussion | 48 |
| 3.1.4 | Das Wissensmanagement..... | 53 |
| 3.2 | Wissen und Wissensvermittlung..... | 60 |
| 3.2.1 | Das Forschungsmemorandum EB/WB | 60 |
| 3.2.2 | Wissen als Thema der Erwachsenenbildungsforschung | 62 |
| 4 | Beratung als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexionen .. | 73 |
| 4.1 | Rahmenbedingungen der Diskussion..... | 73 |
| 4.1.1 | Definitionen pädagogischer Beratung..... | 74 |
| 4.1.2 | Abgrenzung von Therapie und Beratung..... | 76 |
| 4.1.3 | Pädagogische Beratung und Bildungsberatung..... | 78 |
| 4.1.4 | Gesellschaftliche Kontextbedingungen..... | 82 |
| 4.2 | Typologien von Beratung | 87 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 4.2.1 | Weiterbildungsberatung | 92 |
| 4.2.2 | Lernberatung | 96 |
| 5 | Die Wissensdimension in allgemeinen Beratungsansätzen | 103 |
| 5.1 | Der personenzentrierte Ansatz | 104 |
| 5.2 | Systemische Ansätze | 108 |
| 5.3 | Lösungs- und ressourcenorientierte Ansätze | 112 |
| 5.4 | Verhaltensorientierte Ansätze | 115 |
| 6 | Information und Vermittlung als Bezugspunkte der beruflichen Beratung | 119 |
| 6.1 | Grundlagen der beruflichen Beratung | 119 |
| 6.1.1 | Begriffsgeschichtliche Entwicklungen | 119 |
| 6.1.2 | Neuere Begrifflichkeiten | 124 |
| 6.1.3 | Die internationale Diskussion | 128 |
| 6.1.4 | Forschungsstrategien | 133 |
| 6.2 | Die Wissensdimension beruflicher Beratungsansätze | 135 |
| 6.2.1 | Trait-und-Factor-Ansätze | 135 |
| 6.2.2 | Die Informationsstrukturelle Methodik (ISM) | 139 |
| 7 | Wissen in der Beratung – Forschungsstand | 143 |
| 7.1 | Phasen- und Strukturmodelle von Beratung | 150 |
| 7.2 | Konversationsanalytische Ansätze | 159 |
| 8 | Methodologie und empirisches Vorgehen | 165 |
| 8.1 | Ethnomethodologie | 165 |
| 8.2 | Kommunikationstheoretische Einordnung | 170 |
| 8.3 | Gesprächs- und Konversationsanalyse | 174 |
| 8.4 | Fallanalytisches Vorgehen | 177 |
| 8.5 | Dokumentarische Methode und Typenbildung | 179 |
| 8.6 | Anmerkungen zur Quelle | 180 |
| 9 | Ermittelte Dimensionen der Wissensvermittlung | 183 |
| 10 | Gesprächsanalysen | 187 |
| 10.1 | Fallanalyse I | 187 |
| 10.1.1 | Sequenzielle Analyse | 187 |
| 10.1.2 | Zusammenfassende Interpretation | 231 |
| 10.2 | Fallanalyse II | 235 |
| 10.2.1 | Sequenzielle Analyse | 235 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 10.2.2 | Zusammenfassende Interpretation | 267 |
| 10.3 | Fallanalyse III | 270 |
| 10.3.1 | Sequenzielle Analyse | 270 |
| 10.3.2 | Zusammenfassende Interpretation | 308 |
| 10.4 | Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse | 310 |
| 10.4.1 | Gendertheoretische Interpretation..... | 313 |
| 11 | Diskussion der Ergebnisse | 317 |
| 11.1 | Implikationen für das Konzept beruflicher Beratung..... | 317 |
| 11.2 | Beratung und Vermittlung in der Theoriediskussion | 320 |
| 11.3 | Professionalität und Kompetenzentwicklung..... | 325 |
| | Literaturverzeichnis | 331 |
| | Abbildungsverzeichnis..... | 355 |
| | Anhang..... | 357 |

1 Einleitung

1.1 Entwicklung des Themas

Berufliche Beratung als personenbezogene Dienstleistung hat die Aufgabe, die individuelle Wissensbasis für berufliche Entscheidungssituationen zu klären und zu erweitern sowie daran anschlussfähige, tiefer gehende Reflexionsprozesse unter professioneller Anleitung zu ermöglichen. Unterschiedliche Beratungsleistungen der personenbezogenen Beratung charakterisieren sich deshalb auch durch unterschiedliche Wissensfelder und Wissensbestände. Das Wissen in einer Weiterbildungsberatungsstelle ist anders gelagert, als das Hintergrundwissen von OrganisationsberaterInnen. Das feldspezifische Wissen ist wichtig, um die jeweilige Beratungsleistung auch empirisch genauer zu analysieren.

Aus diesem Grund kann man Beratung auch als „doppelverortet“ betrachten (Engel/Nestmann/Sickendiek 2007: 35). Die Beratungswissenschaftler Frank Engel, Frank Nestmann und Ursel Sickendiek unterscheiden zwischen einer feldunspezifischen Methodenkompetenz und einer feldabhängigen Wissensbasis. Oftmals werden Beratungsmethoden auf das spezifische Feld hin ausgewählt und in der täglichen Arbeit modifiziert. Dieses durch die Doppelverortung von Beratung bestehende Spannungsverhältnis beschreibt ein dynamisches Konzept von Beratung, das weiter gefasst ist, als beratungsmethodisch begründete Ansätze. Beratung als Handlungsbegriff kann, streng genommen, nur empirisch ermittelt werden.

1.1.1 Wissensgesellschaft

Allgemein wird davon ausgegangen, dass Wissen heute eine wichtigere Rolle spielt als in früheren historischen Phasen. Dies gilt für Individuen ebenso wie für Unternehmen. Sowohl in der öffentlichen als auch in der wissenschaftlichen Debatte wird das Konzept der Wissensgesellschaft als Gegenwartsbeschreibung genutzt (Höhne 2003, Stehr 1994, Willke 2001). Im Zuge der Modernisierung und Pluralisierung moderner Gesellschaften steigt Wissen als Ressource neben Kapital und Arbeit zu einer gleichwertigen Produktivkraft auf (vgl. Stehr/

Grundmann 2010). Die strukturtheoretische und gesellschaftliche Beschreibung führt zu einem Bedeutungszuwachs des Bildungsbereichs insgesamt.

Dieser Bedeutungszuwachs wirkt sich auch auf Weiterbildung und berufliche Beratung als wichtige Instanzen der Wissensallokation und -vermittlung aus. Bisher wird im Zuge der erziehungswissenschaftlichen Debatte zur Wissensgesellschaft jedoch die Wissensdimension kaum theoretisch ausgelotet, obwohl sich mit dem Wissensbegriff – im Gegensatz zum Kompetenzbegriff – eine nachhaltige Theorie des Lernens im Lebenslauf konzipieren ließe. Bisher besteht nur ansatzweise eine erziehungswissenschaftliche Theoriebildung der Wissensvermittlung, die auf der Wissensgesellschaftsdebatte beruht. Die Debatte der Wissensgesellschaft aus dem soziologischen und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich (vgl. Stehr 1994) zeitigt bisher eine Ökonomisierung von Bildung und Beratung auf konzeptioneller Ebene. Problematisch ist die in der Debatte selbst verwendete Wissensdefinition. Wissen wird fast ausschließlich als gesellschaftlich nutzbare Ressource definiert, nicht jedoch als individuell bedeutsame und subjektiv aufgebaute Wissenswelt. In der Betonung der Außenverortung von Wissen besteht jedoch eine Gefahr, gerade wenn es darum geht, subjektive Bedeutungen aufzubauen und wahrzunehmen. Bei der Analyse von Bildungs- und Beratungsprozessen scheint es auch auf einer wissenstheoretischen Ebene wichtig zu sein, die Brückenfunktion von äußeren und verinnerlichten Wissensbeständen konzeptionell-theoretisch zu reflektieren und in der praktischen Arbeit zu nutzen. (Weiter-)Bildung und Beratung sind wissensbasierte Tätigkeiten, die einer stärkeren wissenstheoretischen Reflexion bedürfen.

Die Analyse von Prozessen und Dimensionen der Wissensvermittlung in der Beratung wird deshalb zu einer besonderen Herausforderung. Denn einerseits werden das vermittelte und thematisierte Wissen und die Wissenskonzepte der beteiligten Individuen selbst angesichts der Herausforderungen der modernen Wissensgesellschaft brüchig. Andererseits wird Beratung immer stärker gerade zur Validierung von als unsicher empfundenen Wissensbeständen genutzt, weshalb die Bedeutung der Wissensvermittlung immer wichtiger wird. Das Dilemma, dem sich gerade beruflich orientierte Beratung in Zukunft ausgesetzt sieht, besteht in dem Missverhältnis, etwas vermitteln zu wollen, was nicht mehr als sicheres Gut betrachtet werden kann. Somit wird der Umgang mit Nicht-Wissen (vgl. Dinkelaker 2008) und der Umgang mit einer umfassenden Orientierungslosigkeit in der Beratung (Fuchs/Mahler 2000) immer wichtiger. Ein abgestimmtes Informationsmanagement in der Beratung zu realisieren, wird hingegen immer schwieriger und zugleich immer notwendiger (Ertelt/Schulz 1997). Die „Informationsbalance“, die optimale Versorgung des Kunden mit Informationen, muss gewährleistet sein, wobei eine Informationsüberflutung schnell einsetzen und den Beratungsprozess behindern und entwerten kann. Was sich heute als gute

Information oder als Hinweis auf eine geeignete berufliche Qualifikation beschreiben lässt, kann nach kurzer Zeit ein Auslaufmodell sein und dazu führen, dass man auf ein berufliches Nebengleis gerät. Neben der immer fragwürdigeren Güte der vermittelnden Informationen kann Beratung deshalb seine eigentliche Funktion nur noch schwer erfüllen. Die „Informationsperspektive“ auf Beratung ist dann von großer Wichtigkeit, wenn es darum geht, zukünftige Konzepte von Beratung zu entwickeln (vgl. Engel/Nestmann/Sickendiek 2007: 40 f.). Insbesondere berufliche Beratung und Bildungsberatung stehen vor der Herausforderung, gesellschaftsadäquate Ansätze zu finden, die den Umstand berücksichtigen, dass „flüchtiges Wissen“ eher die Regel als die Ausnahme bildet.

1.1.2 Erwachsenenpädagogische Positionen

In der erwachsenenpädagogischen Diskussion ist berufliche Beratung aufgrund der vielfachen Verschränkungen mit dem Weiterbildungsbereich ein wichtiges Thema. Angeschlossene Weiterbildungen, berufsbiografisch bedeutsame Abbrüche, berufliche Auszeiten oder Neueinstiege verweisen auf plurale Lebenslagen, die nach ausdifferenzierten Beratungsangeboten verlangen (Gieseke 2000a). Parallel zur Diskussion der Wissensgesellschaft verweisen andere Diskussionen, wie etwa die zur Erlebnisgesellschaft (Schulze 1992) oder zur Risikogesellschaft (Beck 1986), auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die Ansprüche an das Individuum formulieren. Dadurch ist auch das theoretische Fundament von Beratung und die Rolle der Wissensvermittlung in der Beratung neuerdings wieder Thema der erziehungswissenschaftlichen Reflexion, nachdem es in den 1970er und frühen 1980er Jahren schon einmal Thema der Fachdiskussion war.¹

¹ Aus den 1970er und frühen 1980er Jahren sind vor allem die Konzepte von Wilhelm Mader und Enno Schmitz, die anschlussfähig an eine wissenstheoretische Perspektive sind, wenngleich sie notwendigerweise einen deutlichen zeithistorischen Bezug aufweisen (Mader 1976, Schmitz 1983). Beide Autoren verbindet eine handlungstheoretische Sicht auf Beratung, Schmitz argumentiert eher soziologisch, Mader dagegen psychologisch. Schmitz interessiert sich vor allem für die „Unterscheidung zwischen Therapie, Beratung und Erwachsenenbildung“, die seiner Meinung nach „a priori gar nicht“ nicht zu treffen sei (Schmitz 1983: 61). Schmitz konzentriert sich auf die empirische Erfassung und Interpretation von Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie. Er stellt die Wissensinhalte und die Vermittlungsformen der Interaktionsstrukturen in den Vordergrund. Wenngleich der Beratungskontext kaum bildungstheoretisch ausgedeutet wird, wird die kaum berücksichtigte Vermittlungsdimension für Beratungsprozesse markiert. Ganz anders dagegen Mader, der subjektive Deutungen und Wissensressourcen von Beratung anspricht (Mader 1976). Mader entwirft skizzenhaft eine Theorie der Beratung, die nicht auf Methoden, Ansätzen oder Beratungsfeldern gründet, sondern auf tatsächliche Wissensinhalte, die zum Thema gemacht werden. Er kommt dabei zur Einschätzung, dass eine Beratungstheorie die angewendeten Wissenskontexte reflexiv in sich aufnehmen müsste. Entsprechend der ethnomethodologischen Forschungstradition verknüpft er seine Theorie mit einem Wis-

Der Versuch einer „integrativen Theorieperspektive“ von Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie verdeutlicht, wie verwoben diese sozialen Handlungsfelder sind (vgl. Dewe 2005: 150). So verweist etwa der Erwachsenenbildungsforscher und Wissenssoziologe Bernd Dewe auf die komplexe gesellschaftliche Funktion von Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie als Ausdruck eines sozialen Feldes:

„Grundsätzlich gesehen stellen Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie als institutionalisierte Formen hilfreicher Kommunikation in modernen Gesellschaften ein Entwicklungselement des sozialen Wandels sowie der individuellen Biographie- und Identitätsgestaltung zugleich dar.“ (Ebd.)

Interessant an Dewes Position ist die Betonung der verbindenden Klammer von Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie. Die Einheit dieser verschiedenen Handlungsformen sieht er im gemeinsamen gesellschaftlichen Inklusionsangebot. Für Individuen könnten mithilfe dieser Handlungsformen Exklusionsrisiken minimiert werden. Ziel sei es demnach, im Sinne der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, nicht ausgeschlossen zu werden und sich aktiv an den „Leistungskreisläufen der Gesellschaft“ (ebd.) zu beteiligen. Dewe differenziert Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie nach verschiedenen Wissensformen. Diese Wissensformen sind Ausprägungen verschiedener historisch gewachsener Felder. Sie unterscheiden sich in der Binnenstruktur nach Anlass, Interaktionsstruktur, Bezugspunkt, Aufgabe, Rolle des Adressaten, Ziel, Wissensinhalten, Gruppenstruktur und methodischem Setting. Der Autor verbindet hierbei eine systemtheoretische mit einer handlungstheoretischen Perspektive. Die systemtheoretische Perspektive wird von ihm genutzt, um die verbindenden Elemente von Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie zu kennzeichnen und ist einem Außenstandpunkt zurechnen. Auch Beratung wird deshalb in seiner gesellschaftlichen Funktion der Reflexion und Vermittlung verstanden. Die handlungstheoretische Perspektive eröffnet dagegen den Innenblick auf die Unterschiedlichkeit von Erwachsenenbildung, Beratung und Therapie, die durch unterschiedliche Traditionen, Disziplinen und Felder verschieden geformt sind. Beide Funktionsbereiche – die Funktion der Reflexion und die Funktion der Wissensvermittlung – sind bei allen drei Handlungsformen relevant, differenzieren aber stark in ihrer realen Ausprägung.

Auch der Erwachsenenbildungsforscher Dieter Nittel betont die vernachlässigte Ebene der Inhalte und der Wissensbasis von Beratung, die wieder Gegen-

sensbegriff des Alltags. Eine solch anspruchsvolle Beratungstheorie ist bisher für kein Beratungsfeld ausgearbeitet worden. Sie müsste dem Umstand Rechnung tragen, dass die subjektiven Deutungen der Alltagswelt sich stetig wandeln.

stand der Untersuchung werden müssten, um ein besseres Verständnis von Beratungsprozessen zu erhalten (vgl. Nittel 2009: 14). Der Autor fokussiert die Wissensebene, um eine gegenstandsadäquate Definition von Beratung zu erhalten. Anders als Dewe geht es ihm um disziplinäre Grenzmarkierungen zwischen den Wissenschaftsdisziplinen der Psychologie, Soziologie und den Erziehungswissenschaften. Nittels Ansatz ist darauf ausgerichtet, pädagogische Beratung und Bildungsberatung genauer zu definieren. Der Autor stützt sich dabei auf eine methodische Argumentation: Sokratisches Gespräch, biografieorientierte Methoden und gruppenspezifische Ansätze gelten für ihn als spezifische Momente der pädagogischen Beratung (vgl. Nittel 2009: 16). Die Inhaltsebene definiert sich über ihre methodische Ausgestaltung. Ein pädagogisches Setting wird deshalb zum Signum pädagogischer Beratung.²

Ein anderer empirischer Ansatz zur grundlagentheoretischen Beschäftigung mit Beratung wurde von den ErziehungswissenschaftlerInnen Wiltrud Gieseke, Bernd Käßlinger und Sylvana Otto entwickelt (Gieseke/Käßlinger/Otto 2007). Ausgehend von Phasenmodellen der Beratung lässt sich feststellen, welche Dimensionierungen in der Beratung analysiert werden können. Die Dimensionierungen können aufgrund des Modells von informativer, situativer und biografieorientierter Beratung das Wechselspiel von Phasen während des Beratungsprozesses deutlich machen (Gieseke/Opelt 2004). Auf dem Modell von Gieseke und Karin Opelt aufbauend, hat Andrea Müller situative und biografieorientierte Beratungsprozesse genauer bestimmt (Müller 2005). In der Analyse verdeutlicht sie, dass diese Dimensionen maßgeblich durch die BeraterInnen-Kommunikation verursacht werden, insbesondere durch das Frageverhalten und die Freiheit der Ausdrucksmöglichkeiten im Gespräch.

In einer Studie, die an der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, durchgeführt wurde, wird zudem deutlich, dass die konkrete Beratungssituation im Rahmen von Weiterbildungsberatung stark durch den Kontext bestimmt ist (vgl. Stock/Dietel/Gieseke 2007). Die Beratungsdimension wird oftmals durch objektive formale Zwänge situiert, weshalb sich dies auch auf die Beratungssituation niederschlägt. Die Identifikation von „Lenkung- und Zwangsberatung“ lenkt den Blick auf Wirkungen von Beratung aus einer machttheoretischen Perspektive, die im Folgenden auch in meiner Analyse berücksichtigt werden soll (vgl. ebd.: 30 f.).

² In gleicher Weise definieren de Cuvry/Kossack/Zeuner Bildungsberatung (vgl. dies. 2009: 154).

1.1.3 Eigener Ansatz

Anhand von Prozessanalysen im Sinne von Gieseke, Käpplinger und Otto (Gieseke/Käpplinger/Otto 2007) sowie der weiter oben bereits diskutierten Ansätze lässt sich nachzeichnen, welche Momente und Phasen im Prozess der Beratung wichtig sind, um bestimmte Dimensionen der Beratung genauer zu kennzeichnen. Auch in der vorliegenden Arbeit soll induktiv und empirisch vorgegangen werden, um das Entstehen neuer Wissensdimensionen in der Beratung zu untersuchen. Auf einer handlungstheoretischen Ebene kommt es zu einer Verschränkung und Überlappung verschiedener Wissenskonzepte im Beratungsprozess, sodass eine neue Wirklichkeit für die beteiligten Akteure hergestellt wird. Angesichts der ökonomisch bestimmten Diskussion zur Wissensgesellschaft (vgl. Wimmer 2002) wird von mir ein heuristischer Rahmen konzipiert, der die reflexiven und vermittelnden Aspekte von beruflicher Beratung betont und einschließt.



Abbildung 1: Verschränkte Funktionen in Prozessen der beruflichen Beratung

Die Debatten zur Wissensgesellschaft rücken die gesellschaftliche Funktion der Vermittlung von Wissen in der Beratung in den Vordergrund. In dieser Perspektive sind reflexive und vermittelnde Elemente der Beratung aus einer kommunikationstheoretischen Perspektive miteinander verwoben. In einer Perspektive, die die oben diskutierten Theorien integriert, werden jedoch die Kopplungen und Dimensionen der Vermittlung von Wissen wichtig. Dadurch, dass subjektives Wissen immer emotional besetzt ist, spielen auch die Kontextbedingungen eine große Rolle (vgl. Gieseke 2007). Wissen ist jedoch nicht nur emotional und subjektiv belegt, im kommunikativen Prozess wird es zudem „aufgeladen“ und erhält eine Funktion im Gespräch. Die verschiedenen – im Folgenden noch zu ermittelnden – Dimensionen der Wissensvermittlung spielen in informative, situative und biografietheoretische Dimensionen der Beratung hinein (Gieseke/Opelt 2004). Insbesondere die informative Dimension von Beratungsprozessen wird genauer untersucht und kommunikationstheoretisch erweitert (ebd.: 36 f.). Eine solche Theorieperspektive auf Beratung nimmt deshalb auch vordergründig „einfache“, „flüchtige“, „informative“ oder „informelle“ Beratungssituationen in den Blick. Bisher sind Prozesse der Wissensvermittlung in der Beratung kaum fokussierend untersucht worden. Dies hängt mit einer kaum entwi-

ckelten empirischen Feldforschung und einer transdisziplinären Beratungswissenschaft zusammen, die erst in Ansätzen existiert (vgl. Möller 2009).

Im sozial-konstruktivistischen und im ethnomethodologischen Ansatz, die dieser Arbeit zugrunde liegen, wird Beratung dadurch bestimmt, dass im kommunikativen Handeln „Beratung“ von verschiedenen AkteurInnen gleichermaßen erkannt und dies auf der metakommunikativen Ebene dem jeweils anderen mitgeteilt wird (Bergmann 2000, Garfinkel 1967). Daher kann man auch davon ausgehen, dass nicht jede kommunikative Situation von den Gesellschaftsmitgliedern als „Beratung“ akzeptiert werden kann. Die Akzeptanz für das Kommunikationsformat „berufliche Beratung“ liegt in der gesellschaftlichen Akzeptanz für institutionell zugewiesene Orte durch alle Gesellschaftsmitglieder (vgl. Nestmann/Engel 2002b: 34 f.). Diese sind bestimmt durch ihre Funktionalität, einerseits als Instanz der Reflexion für individuelle Problemlagen, andererseits als Instanz der Vermittlung von neuen Informationen. Im kommunikativen Geschehen der Beratung sind diese Funktionen auf das Engste miteinander verwoben und produzieren durch die Erwartungshaltungen und Handlungen der Klienten im Geschehen eine neue Wirklichkeit im Prozess der Beratung (vgl. McLeod 2000).³

1.2 Hypothesen und Fragestellungen

Die zusammenfassenden Hypothesen stellen Grundgedanken meiner Dissertation dar, die ihre Basis und ihren Interpretationsrahmen herstellen. Aufgrund der empirischen ethnomethodologischen Programmatik ist festzuhalten, dass diese Hypothesen Ausgangspunkte und Ankerdefinitionen enthalten, die im Laufe der Arbeit spezifiziert und am Ende konkretisiert werden.

Hypothese 1)

Der Wandel der Gesellschaft von einer eher statischen Industriegesellschaft zu einer dynamischen Wissensgesellschaft führt zu einer erhöhten Bedeutung von Wissensvermittlung als wichtigem Moment beruflicher Beratungspraxis (neben der Reflexionsfunktion).

³ Insbesondere Beratung in informellen Kontexten, etwa in selbstorganisierten Vereinen, auch in Form mobiler Beratungs-Dienstleistungen (Kühnapfel 2008), muss deshalb durch vorgelagerte Beziehungsarbeit um Akzeptanz werben.

Hypothese 2)

In der beruflichen Beratung wird Wissensvermittlung zugleich zum zentralen Problem, da der Umgang mit Nicht-Wissen und die Fülle an möglichen Optionen angesichts einer postmodernen Pluralität der Lebensentwürfe zur zentralen Herausforderung werden.

Hypothese 3)

Berufliche Beratung wird durch die Funktionen der Reflexion und der Vermittlung von Informationen bestimmt. Das Spannungsverhältnis muss in jedem Beratungsprozess durch die InteraktionspartnerInnen behandelt, bearbeitet, oder situativ aufgelöst werden.

Hypothese 4)

In der Beratung kommt es zu einer Annäherung, zum Abgleich oder zur Konfrontation von mindestens zwei Individuen mit jeweils eigenen Wissensvorstellungen. In der Beratung werden situativ eine neue Wirklichkeit und eine neue Wissensebene hergestellt.

Entlang dieser Hypothesen wird im theoretischen und empirischen Teil der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen, welche Dimensionen der Wissensvermittlung in der Beratung zu ermitteln sind. Dabei wird Wissen als Theoriebegriff vorab entwickelt und aufgrund der erziehungswissenschaftlichen Reflexion auf die handlungstheoretische Dimension der Vermittlung hin konzipiert. Aufgrund meiner Hypothesen generierenden Herangehensweise sollen die eben angeführten Hypothesen im weiteren Verlauf der Arbeit erweitert und in einem Schlussteil mit den Ergebnissen der Untersuchung in Beziehung gesetzt werden. Den Hypothesen lassen sich diese Teilfragen zuordnen:

- Wie entsteht Wissen in der Beratung?
- Welche Dimensionen der Wissensvermittlung lassen sich ermitteln?
- Welche Funktion nimmt Vermittlung im Rahmen von Beratungsprozessen ein?

1.3 Der Aufbau der Arbeit

Im zweiten Kapitel soll zunächst der Wissensbegriff reflektiert werden, welcher eng an den Vermittlungsbegriff gebunden ist. Aus einer Geschichte des Begriffs soll eine wissensphilosophische Dreiertypologie extrahiert werden, die bewusst handlungstheoretische Merkmalsausprägungen aufzeigt und nicht als vollständige Reflexion des philosophischen Wissensbegriffs angelegt ist. Es sollen ein metaphysischer, ein moderner und postmoderner Wissensbegriff markiert werden. Neben der wissensphilosophischen werden auch die wissenspsychologische und die wissenssoziologische Debatte nachgezeichnet. Die handlungstheoretische Fundierung des Wissensbegriffs ist dabei offensichtlich und greift weiter als systemtheoretische Ansätze des Wissens, die gerade in den letzten Jahren häufig

rezipiert wurden.⁴ Diese grundlagentheoretische Verortung ist angesichts erkenntnistheoretischer Debatten über Grundbegriffe der erziehungswissenschaftlichen Disziplin notwendig (vgl. Arnold 1999).

Im dritten Kapitel wird Wissen als Theoriebegriff der erziehungswissenschaftlichen Debatte erörtert. Insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird Wissen als disziplinäre Bezugsgröße intensiv verhandelt (vgl. Nolda, 1996a, Hof 2001, Kade 2007, Schrader 2003, Kade/Seitter/Dinkelaker 2009, Haberzeth 2010). Dabei spielen die zentralen interdisziplinären Bezugsdebatten der Wissensgesellschaft und des Wissensmanagements eine besonders große Rolle. Die offensichtliche Ökonomisierung erziehungswissenschaftlicher Diskussionen wird durch die Rezeption dieser Debatten intensiviert. Anhand des Effizienz-Kriteriums verändert sich der Wissensbegriff nachhaltig, weshalb Bildung und Beratung sich einer nicht selbst gewählten Ökonomisierungs-Logik ausgesetzt sehen (Wimmer 2002). Die Debatten zur Wissensgesellschaft und des Wissensmanagements nehmen zentrale Momente moderner und postmoderner Diskurse auf, die nicht losgelöst von realen gesellschaftlichen Bedingungen betrachtet werden können. Aufgrund dieser theoretisch geführten Debatten, lassen sich reale institutionelle Veränderungsprozesse nachzeichnen, die nur durch Handelnde in Institutionen erfolgen können (vgl. Boltanski 2010: 82 f.).

Im vierten Kapitel erfolgt eine metatheoretische Sicht auf das Beratungshandeln in pädagogischen Diskussionen. Eine intensive Analyse dieser Diskussionen zeigt, dass Fragen der Wissensvermittlung dort bisher nur randständig behandelt wurden. Die vorliegende Arbeit nimmt sich dieses Forschungsdesiderats an. Eine begriffsgeschichtliche Definition verschiedener Beratungsfelder im pädagogischen Bereich verdeutlicht, welche veränderte Funktionalität Beratung heutzutage hat. Bei diesem Wandlungsprozess der pädagogischen Ausrichtung von Beratung kann dem Wissensbegriff eine Schlüsselstellung zugeschrieben werden. Insofern wird mit der Kapitelfolge in dieser Arbeit die Rezeptionsgeschichte der erziehungswissenschaftlichen Wissensdiskussion nachgezeichnet.

Im fünften Kapitel folgt eine theoretische Analyse interdisziplinärer Beratungsansätze. Untersucht wird die diesen jeweils zugrunde gelegte Wissensdimension, die sich in unterschiedlichen Beratungsansätzen als Begriff darstellen

⁴ Insbesondere Jochen Kade hat in den letzten Jahren den Wissensbegriff prominent im Rahmen eines groß angelegten Forschungsprojektes verwendet (Kade 2007). Die systemtheoretische Grund-sicht auf Wissen wird im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht verwendet. Ich gehe von einem rein handlungstheoretischen Ansatz aus, weshalb die systemische Sicht auf Aneignung als Komplementärbegriff zur Vermittlung nicht notwendig ist (vgl. auch Kade 1997).

lässt, der angesiedelt ist zwischen Realität und Konstruktion. Diese handlungstheoretische Sichtweise auf und Analyse von verschiedenen allgemeinen Beratungsansätzen bereitet das empirische Vorgehen vor, da Beratungsansätze theoretische Rahmungen bilden, um Beratungsprozesse zu kontextualisieren.

Im sechsten Kapitel erfolgt eine grundlagentheoretische Beschäftigung mit der Berufsberatung als eigenständiges Beratungsformat. Gerade in Deutschland verweist die historische Entwicklung der Berufsberatung – die bis 1997 rechtlich geschützt war und nur von der Bundesanstalt für Arbeit (heute Bundesagentur für Arbeit) angeboten werden durfte – darauf, wie institutionelle Rahmenbedingungen die Wirklichkeit der Beratungsprozesse beeinflussen. In Kapitel 6.2 werden zentrale Beratungsansätze, die für die berufliche Beratung eine große Rolle spielen, im Hinblick auf die Wissensdimension untersucht.

Im siebten Kapitel werden theoretisch-empirische Zugänge zur mikroanalytischen Beratungsforschung diskutiert und verschiedene Ansätze unter Phasen- und Strukturmodellen sowie konversationsanalytischen Ansätzen behandelt.

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden zunächst im achten Kapitel die theoretisch-empirischen Grundlagen dargelegt. Dem mikrohistorischen Ansatz des Theorieteils entspricht ein ethnomethodologisches und handlungstheoretisches Vorgehen im Empirieteil. Anhand von ausgewählten beruflich orientierten Beratungsgesprächen erfolgt eine konversationsanalytisch und sequenzielle Mikroanalyse von Beratungsprozessen (Deppermann 2008; Kallmayer 2000; Nothdurft/Reitemeier/Schröder 1994). Aufgrund der Analyse werden verschiedene Dimensionen der Wissensvermittlung analysiert (Kap. 10.4.). Abschließend werden die Ergebnisse in Bezug zum Entwicklungsstand der Berufsberatung (Kap. 11.1), zu neueren erziehungswissenschaftlichen Überlegungen zum Vermittlungsbegriff (Kap. 11.2) sowie zur aktuellen Professionalitätsdebatte in der Beratung diskutiert (Kap. 11.3). Insbesondere die zuletzt genannte Debatte ist eng mit der Kompetenzdebatte verschränkt, was die Möglichkeit eröffnet, bisher unbeachtete Aspekte in die aktuelle Debatte einzuführen. Zu diesen neuen Aspekten gehört auch der bislang kaum berücksichtigte Aspekt von Vermittlungsdimensionen in der Beratung.

2 Wissenstheoretische Grundlagen

2.1 Wissensphilosophischer Zugang

Neuere Bezugspunkte des Wissensbegriffs sind in Diskussionen verortet, die den Zustand der gegenwärtigen Gesellschaft als Postmoderne oder Wissensgesellschaft beschreiben (van Dülmen/Rauschenbach 2004, Höhne 2003, Pongratz/Reichenbach/Wimmer 2007, Stehr 1994, Stehr/Grundmann 2010). Dem Wissensbegriff wird dabei aus funktionaler Sicht eine Bedeutung beigemessen, die eine Zusammensetzung verschiedener Faktoren darstellt und nicht länger einen essentialistischen ontologischen Kern von Zuschreibungen aufweist.⁵ Es fällt sogleich auf, dass der Wissensbegriff nicht absolut definiert werden kann, sondern eine bestimmte Vagheit besitzt, ja haben muss, um flexibel als sprachliche Vokabel benutzt werden zu können. Auffällig ist aber auch, dass der Begriff im Alltagsgebrauch eine relativ kohärente Verwendung findet, obwohl er vielschichtig und mehrdeutig in seinem Bedeutungsspektrum ist. Als wissenschaftlicher Begriff wird er dann exakt, wenn Verwendungsbezüge im wissenschaftlichen Kontext mitdefiniert werden. Im Sinne des kritischen Rationalismus ist eine alltagssprachliche und wissenschaftliche Begriffsbildung der Baustein der wissenschaftlich-empirischen Methode. Die Nominaldefinition, die Ziel der begriffstheoretischen Erörterung ist, legt Rechenschaft ab über verschiedene Verwendungszusammenhänge, schränkt den Begriff aber auch auf den Untersuchungskontext ein. Nominaldefinitionen sind somit wissenschaftliche Begriffsbestimmungen in einem nichtabsoluten Sinne und sollen eine Reifizierung, eine Verdinglichung der Begriffe, verhindern (vgl. Prim/Tilmann 1997: 31 f.).

⁵ Auch der im Forschungsmemorandum der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften definierte Wissensbegriff ist einer solchen funktionalen gesellschaftlichen Zuschreibung geschuldet (vgl. Arnold/Faulstich/Mader/Nuissl von Rein/Schlutz 2000).

In vielen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen wird dieser Umstand nicht berücksichtigt. Vielmehr begründen viele erziehungswissenschaftliche Untersuchungen die Forschungsfrage beispielsweise mit der Feststellung, dass sich die Gesellschaft in einem permanenten Wandel befände, dass der Status quo der Gesellschaft als Wissensgesellschaft definiert werden könne, in dem Wissen und Lebenslanges Lernen einen immer höheren Stellenwert besäßen.⁶ Eine solch deskriptive Haltung gegenüber dem Wissensbegriff ist aus einer pragmatischen Sicht verständlich, da ein theoretischer Rahmen gesetzt wird, um von dieser Warte aus die Forschungslogik zu begründen. Meist wirft jedoch eine solche theoretische Rahmensetzung a priori mehr Fragen auf, als dass diese beantwortet werden. Der Bezug zwischen theoretischem Ausgangspunkt und wissenschaftlicher Fragestellung wird zumeist nicht mitthematisiert, sondern als gegeben vorausgesetzt. Damit werden aber auch die Grenzen der Erklärbarkeit der Aussagen nicht klar markiert. Um pädagogische Verwendungszusammenhänge des Wissensvermittlungsbegriffs zu erörtern, soll vorab in einer interdisziplinären Erörterung der Wissensbegriff und einige ihm zugeordnete Diskussionen untersucht werden.

Dabei hat die Untersuchung des Wissensbegriffs zum Ziel, eine begriffstheoretische Verortung verschiedener Bedeutungsdimensionen zu extrahieren. Ein solch selektiver Zugriff auf den Wissensbegriff legt verschiedene Merkmalsausprägungen des Begriffs offen, die aus pädagogischer Sicht die Perspektivität des Untersuchungszusammenhangs auf Wissensvermittlungsaspekte in Beratungssituationen spezifizieren. Sie verschließt gleichzeitig Perspektiven, die in diesem Zusammenhang möglich wären, die jedoch in dieser Arbeit nicht von Relevanz sind.

Aus einer historischen Perspektive wird der philosophische Wissensbegriff in drei analytische Perspektiven aufgefächert: in einen metaphysischen, in einen modernen und in einen postmodernen Wissensbegriff. Der Sinn eines solch selektiven Zuschnitts liegt in der theoriegeschichtlichen Verdichtung und Einengung des in jeder Philosophie seit den Vorsokratikern auftauchenden Wissensbegriffs. Es geht deshalb bei der anschließenden Erörterung nicht um Vollständigkeit der begriffsgeschichtlichen Bestimmung, sondern um ein begriffliches Explikate zur Unterfütterung des empirischen Untersuchungsprogramms. Neben den philosophischen Wissensbegriffen soll Wissen im Hinblick auf die Wissenssozi-

⁶ So etwa Günther Dohmen, der am Beginn seines Berichts zum informellen Lernen formuliert: „Das ‚lebenslange Lernen aller‘ wird zur neuen sozialen Frage in der modernen Wissensgesellschaft.“ (Dohmen 2001: 7)

ologie und Wissenspsychologie diskutiert werden. In diesen neueren Diskussionszusammenhängen erfährt der Wissensbegriff seine Aktualität und genuin zeitgeschichtliche Auslegung.

2.1.1 *Der metaphysische Wissensbegriff*

„Was ‚Wissen‘ ist, wer etwas weiß, wie man weiß, dass man weiß und wie man vom Nichtwissen zum Wissen gelangt, das sind Fragen, über die sich die Philosophie und Pädagogik als Formen des Wissens konstituieren.“ (Rustemeyer 2003: 35)

Wissen ist ein Grundbegriff der philosophischen und pädagogischen Reflexion; er wird stets im Zusammenhang mit Bildungsfragen diskutiert. Wissenserweiterung war über Jahrhunderte hinweg deckungsgleich mit jeglicher Form der Bildungsanstrengung. „Wissen“ beschreibt im philosophischen Denken seit der Antike eine Höherentwicklung: einen Weg, der vom Wissen zur Weisheit führt. „Wissen“ beschreibt zugleich seit Platon ein Paradoxon, weil es sich zugleich auf Form und Inhalt von Erkenntnisprozessen bezieht (vgl. Rustemeyer 2003: 35 f.). Denn um „Wissen“ als solches zu erkennen, muss es von der Sphäre des Nicht-Wissens getrennt werden. Eine Trennung setzt jedoch wiederum Wissen voraus, sodass es aus logischer Sicht kein Nicht-Wissen geben kann. Rustemeyer formuliert es ebenda so: „Jede Reflexion von Wissen, die Wissen von Nichtwissen unterscheidet, setzt die Form des Wissens voraus.“ Wissen ist immer ein absoluter Wert der Weltbetrachtung, sodass Nicht-Wissen noch als „Wissen“ definiert werden kann. Der Wissensbegriff ist im Bedeutungskern streng positiv und absolut, der Ausgangspunkt antiker Vorstellungen vom Wissen in seiner metaphysischen Auslegung setzt deshalb an diese absolute Vorstellung an. Die ontologische Gewissheit eines absoluten Wissensbegriffs ist der Kern der sokratischen, platonischen und aristotelischen Philosophie, trotz übriger Differenzen. In der metaphysischen Tradition wird Wissen als von der übrigen Welt getrennte Sphäre betrachtet und als exklusives Vorrecht einer bestimmten gesellschaftlichen Kaste zugerechnet. Sokrates wusste, dass er nichts weiß. Dieses „Wissen“ um das Nichtwissen wurde vom sicheren Standpunkt eines aristokratisch Wissenden formuliert und kann bis heute als Ausdruck eines Wissensbegriffs gelten, der Weisheit zum Telos hat. In der aristokratischen Auslegung wurde eine gesellschaftliche Differenz zwischen Wissenden und Unwissenden markiert, die bis heute im bildungsbürgerlichen Repertoire dem Distinktionsanspruch dient. Zugleich symbolisiert Sokrates mehr noch als den Wissenden den Weisen, der durch Bildung zu einer höheren Einsicht über sich und die Welt gelangt.

Im platonischen Modell wird Wissen ebenso als welt- und selbsterkennendes Prinzip angestrebt. Von der Dunkelheit zum Licht aufzusteigen, das ist der

bildungstheoretische Kern des Höhlengleichnisses. Dabei gilt es, das Nicht-Wissen der Höhle hinter sich zu lassen. Bei Aristoteles wird der Wissende als derjenige beschrieben, der aus seiner naiven Weltsicht herausgerissen wird und in Auseinandersetzung mit anderen Erfahrungszusammenhängen zu einer neuen Balance des Wissens findet. Aus der Diskrepanz zwischen unreflektiertem Alltagshandeln und erfahrungsgesättigter Reflexion über die Natur begründet Aristoteles einen (im antiken Sinne) wissenschaftlichen Wissensbegriff. In seiner Metaphysik wird ein anthropologischer Wissensbegriff extrahiert, wobei Wissen und Wirklichkeit noch in Eins fallen.

Bei Sokrates, Platon und Aristoteles ist der Wissensbegriff an Welt- und Selbsterkenntnis gleichermaßen gebunden. Das Wissen ist in dem Maße absolut, als dass es im ontologischen Sinne unabhängig vom Subjekt existiert und noch *erkannt* werden muss. In der Ideenlehre von Platon tritt zudem die moralische Dimension eines solchen Wissensverständnisses zutage. Denn die Weisheit als vollendete Wissensform des Menschen ist an die Idee des Guten gekoppelt. Damit wird Wissen in gutes und schlechtes Wissen unterteilt, wobei idealerweise gutes Wissen demjenigen zusteht, der aus der Höhle zum Licht hin aufsteigen will. Dass dies dem Aristokraten eher zusteht, als anderen sozialen Gruppen, liegt auf der Hand – sie sind es, die die Muße haben, sich mit der Philosophie und den Wissenschaften zu beschäftigen. Der aristokratisch-Denkende will Wissen. Die moralische Komponente beschreibt die In-Eins-Setzung von „richtigem“, d. h. moralisch gültigem Wissen mit Wahrhaftigkeit und Wahrheit. Weisheit ist das Konzept eines vollendeten, erfahrungsgesättigten Lebens der Wissenserschließung, die zugleich Welterschließung bedeutet. Die Möglichkeit zur Glücksverortung verbleibt (bis heute) implizit beim Gebildeten, der mehr Wissen erwerben möchte.

Im Alltagsgebrauch des Wortes „Wissen“ klingen bis heute antike Vorstellungen an. Wissen ist zugleich Erkenntnis über sich und die Welt – darin kommen „so unterschiedliche Wissenskonzepte wie diejenigen Platons, Descartes', Kants oder Hegels überein (Rustemeyer 2003: 38). Im alteuropäischen Denken verdichtet sich einerseits der antike Wissensbegriff in seiner metaphysischen Ausdeutung, andererseits gewinnt er an Zuspitzungen, die einem modernen Wissensverständnis den Weg ebnet.

Während bei den mittelalterlichen Scholastikern „Wissen“ ebenso wie in der Antike als absolute Kategorie betrachtet wurde, da es von Gott stammt, durch den jegliche Erkenntnis determiniert wird, sind es die langsam entstehenden Naturwissenschaften, die einem modernen Wissensverständnis den Weg bereiten. Der dem englischen Philosophen und Staatsmann Francis Bacon (1561-1626) zugeschriebene Wahlspruch „Wissen ist Macht“ steht am Beginn der als Neuzeit bezeichneten Epoche und weist den Weg zu einem naturwissenschaftlich

geprägten und erfahrungsbezogenen Wissenskonzept. Philosophisches Reflexionswissen wird ergänzt durch naturwissenschaftliches Wissen; die Natur zu beherrschen steht im Zentrum des Wissensanspruchs. Der Ausspruch von Bacon ist deshalb nicht nur in seiner sozialen Dimension zu verstehen, sondern übergeordnet als Beherrschung der Natur durch den Menschen. Diese wissenschaftliche Naturbeherrschung erhebt die Mathematik zum welterkennenden Prinzip. Wissen ist deshalb auch einem Dingschema unterworfen und löst sich langsam von der Philosophie als Ursprungswissenschaft der Reflexion. Die Legitimität von Wissen wird deshalb zum Thema und spiegelt sich im Machtsatz von Bacon. Wissen ist nicht mehr länger nur das Richtige und Gute, das sich gegen Nicht-Wissen abgrenzt, sondern nichtlegitimes Wissen wird als Abweichung und Unwahrheit beschrieben und deshalb bekämpft. Die moralische Komponente ist noch einmal verschärft gegenüber dem antiken Denken, weil die Sphäre des Wissenden zugleich die Sphäre des Guten und Mächtigen darstellt, während die Sphäre des Nicht-Wissenden illegitim und feindlich ist. Der moralisch anders aufgeladene Wissensbegriff grenzt sich stärker gegen das Nicht-Wissen ab, als es in der Antike der Fall war, die Legitimität wird über das einzig Wahre und Gültige definiert. Mit diesem verstärkten Paradigma eines als legitim bestimmten Wissens, das aus einer naturwissenschaftlichen Perspektive die Welt deutet, werden zugleich verschiedene normierende Wissenskonzepte ermöglicht, die in Alteuropa um die Deutungshoheit kämpfen.

„Das klassische Modell des Wissens zielt auf eine zeitlose Ordnung der Homologie von Denken, Begriffen und Sein“ ab (Rustemeyer 2003: 39). Es handelt sich bei ihm um einen metaphysischen Wissensbegriff, um einen Begriff, der Wissen und Wahrheit in eins setzt und positiv besetzt. In seiner epistemischen Qualität ist Wissen eine zeitlose Kategorie, dem Menschen in seiner bezogenen Zeitlichkeit übergeordnet.

Ein metaphysischer Wissensbegriff ist als subjektive Kategorie immer ein legitimes, gültiges und absolutes Konzept. Metaphysische Wissenskonzepte stützen sich auf essentialistische, unveränderliche Kategorien. Hier seien noch einmal die wichtigsten Punkte zusammengefasst:

Wissen ist eine absolute Kategorie, die unveränderlich als ontologische Größe in der Welt existiert. Sie weist eine transzendente Qualität auf. Gleichwohl können Menschen durch Wissenserwerb und Bildung Teilhabende am Weltwissen werden. Das Ziel des Wissenserwerbs ist die Weisheit. Sie stellt sich als Höherentwicklung des Menschen dar und ist zugleich Selbst- und Welter-schließung.

Aus gesellschaftlicher Perspektive handelt es sich beim metaphysischen Wissensbegriff um einen privilegierten Beobachtungsposten einer aristokratischen Minderheit, der dem Distinktionsgewinn dient.

Vom moralischen Standpunkt aus betrachtet, stellt metaphysisches Wissen das wahre und zugleich gute Wissen dar. Wissen ist ein streng positiv besetzter Begriff, weshalb Nicht-Wissen beziehungsweise Unwissenheit in die Sphäre des Wissens integriert wird. Das Paradoxon der Markierung von Wissen und Nicht-Wissen hindert insbesondere die antiken Philosophen nicht daran, auf einer Metaebene die Unterschiede wieder aufzuheben und jegliche Erkenntnis als Wissen zu beschreiben.

2.1.2 Der Wissensbegriff in der Moderne

Am Übergang zur Moderne entstehen neue Formen des Wissens, die einen anderen Spannungsbogen bereithalten: Einerseits ist der Wissensbegriff bei vielen Denkern noch metaphysischen Kategorisierungen verpflichtet, andererseits entstehen verschiedene gesellschaftliche Teilsysteme (Kirche, Staat, Wissenschaft), die in Konkurrenz zueinander treten und ihren Ausdruck in verschiedenen legitimen Wissensordnungen finden. Durch eine Pluralisierung der Wissensakteure entstehen neue Spannungen legitimer Ordnungen. Im Ringen um eine gerechte Weltordnung wird der Wissensbegriff in Alteuropa mit einem als legitim gültigen Wahrheitsbegriff gleichgesetzt (vgl. Rustemeyer 2003: 36 f.). Ein solch aufgeladener Wissensbegriff, der sich gegen Unwahrheit und Falschheit richtet, bekämpft als illegitim erachtete Wissensformen zunehmend diskursiv (vgl. Foucault 1981).

Der Begriff der Moderne kann als historisch-sozialer Begriff genutzt werden, der vielleicht besser als eine Schwellenzeit zwischen alteuropäischem Denken und nahender Neuzeit gefasst werden kann (vgl. Koselleck 1974). Nach Welsch ist die Grundobsession, dass einheitliche Weltphilosophien zur Verbesserung der Lebensgrundlagen beitragen könnten, ein wesentliches Kennzeichen der Moderne (vgl. Welsch 1987: 6). In den „Einheitsklammern“ (ebd.) verschiedener Globalentwürfe zur Erklärung der Welt nähme aber auch die Gefahr der Totalität zu. Neuzeitliche Weltanschauungen und Ideologien seien meist modernisierungstheoretisch grundiert (vgl. Wehler 1975). Das Messianische dieser Weltanschauungen manifestiert sich in einem innewohnenden Fortschrittsglauben. Folgt man Welsch in der Gedankenkonstruktion des Begriffs, so enthält die Moderne einen nicht lösbaren Widerspruch. Einerseits erzeugt die Moderne Pluralität und zunehmende funktionale Differenzierung, andererseits bekämpft sie diese Pluralität. Dieser Widerspruch wird oft mit dem Begriff der Modernisierungskrise umschrieben. Dass sich diese Auseinandersetzung auf einen Wissensbegriff stützt, der in gleicher Weise Pluralität bedingt und einschränkt, soll im Folgenden erörtert werden.

Das nachmetaphysische Zeitalter gelangt erst langsam und durch eine erkenntnistheoretische Auseinandersetzung zu einem anders aufgeladenen Wissensbegriff. Kants Transzendentalphilosophie greift Ideen von Aristoteles auf und steht mit einem Bein noch im metaphysischen Zeitalter. Immanuel Kant „setzt die (...) die Reflexionslinie einer Homologie von Sprache und Wirklichkeit unter transzendentaltheoretischen Prämissen fort“ (vgl. Rustemeyer 2003: 42). Noch gibt es eine Einheit des Wissens, noch trifft das Subjekt auf eine überzeitliche Dimension des Wissens, wenngleich dieses durch Erfahrung angereichert und ermöglicht wird. Kants paradoxe Grundform des Wissens liegt darin begründet, dass der Mensch zeitlich und historisch verortet ist und zugleich am Weltwissen in seiner überzeitlichen Struktur partizipiert.

Auch für Georg Wilhelm Friedrich Hegel stellt sich Wissen noch als absolute Kategorie dar, die jedoch eine völlig immanente Dimension besitzt und im Subjekt verortet ist (ebd.). Das Wissen wird durch ein „sich selbst reflexiv zum Bewusstsein bringendes Entfaltungsprinzip“ im Subjekt verortet (ebd.: 41). Rustemeyer spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Bewusstseinsgeschichte und Weltgeschichte zirkular zusammengeslossen werden, nicht aber als nach Innen und Außen markierte und verschiedene Welten, sondern als immanente Kategorien. Das Ordnungsgefüge des Wissens wird durch eine „Selbstexplikation des Geistes“ (ebd.) differenziert; ein solcher Wissensbegriff ist nicht empirisch begründet, sondern knüpft an die Logik des „Begriffs“ an und ist ontologisch fundiert. Hegel steht somit ebenso wie Kant an der Schwelle zwischen genuin metaphysischem Denken und subjektgebundenen Auslegungen des Wissens. „In der neuzeitlichen und modernen Theorie des Wissens und der Wahrheit weicht die Vorstellung einer Zeitlosigkeit des Wahren allmählich der Auffassung von einer radikalen Zeitlichkeit allen Wissens.“ (Ebd.) Neu daran ist die bewusstseinstheoretische Fundierung des Wissens, die dem Subjekt eine Mittlerposition zwischen an einem absoluten Wissensbegriff Wahrnehmenden und Partizipierenden zuschreibt. Einerseits ist das Subjekt an eine immanente autologische Wissensproduktion gekoppelt, andererseits ist das Weltwissen prinzipiell zugänglich.

Die hier beispielhaften Positionen von Kant und Hegel befinden sich auf einer Reflexionslinie und lassen eine moderne Figur des Wissensbegriffs erkennen, der von vielen modernen Philosophien immer wieder neu kovariiert wird. Das Paradox dieser modernen Entwicklung besteht darin, dass die Zeitlichkeit und Endlichkeit subjektiven Wissens einem absoluten Wissensbegriff gegenübergestellt wird. Damit wird eine Tür aufgestoßen, die zu einer „Theorie der Sozialität des Wissens“ (ebd.) führt. Denn im Paradoxon der Verortung von Wissensbeständen zwischen Ich und Welt tritt die Sozialität als vermittelnde Position auf den Plan. Selbst bei Martin Heidegger findet sich dieser Gedanke:

bei ihm als Metaphysiker fallen das soziale Sein, die Zeit und die Endlichkeit des Menschen zusammen, weshalb das Wissen die Vermittlung metaphysischer und ontologischer Kategorien symbolisiert (vgl. ebd.: 41). Die beim Subjekt verortete Zeit wird mit einem subjektiven Wissensbegriff verschränkt. Trotz des metaphysischen Restgehalts moderner Wissensbegriffe wird Wissen als soziale Praxis markiert. Die moderne Theorie des Wissens ist eine mit anderen Menschen geteilte Wissensgemeinschaft.

„Wissen etabliert dann symbolisch kondensierte Bedeutungshorizonte, deren Komplexität in keinem Bewußtsein zur vollen Präsenz gelangt und sich in kommunikativen Prozessen praktischer Weltaneignung genealogisch herausbilden.“ (Ebd.)

In diesem Zitat scheint eine heute alltäglich gebräuchliche Definition von Wissen auf, die Wissen als doppelte Kategorie entwirft: Einerseits ist Wissen eine subjektive Kategorie und wird in der Reflexion und Auseinandersetzung mit anderen Wissensbeständen immanent hergestellt. Andererseits ist Wissen eine überkomplexe Figur einer Summe an Wissensbeständen der sozialen Welt. Wissen entsteht im Austausch dieser beiden Bereiche, die gleichwohl immer getrennt bleiben. Der Kern der Wissensdefinition besteht darin, dass beide Wissensdimensionen miteinander verwebt sind und gleichsam voneinander abhängen. Eine Akzentuierung des subjektiven Wissensbegriffs liegt in der Endlichkeit, der Akzent des sozial geteilten Wissens liegt in der überzeitlichen Dimension legitimen gültigen Wissens. Im neuhumanistischen Sinne war eine solche Konstellation in der Begriffsdimension des Wissensbegriffs nötig, sie stellt zugleich das bildungsbürgerliche Fundament des Bildungsbegriffs des 19. Jahrhunderts dar (Bollenbeck 1994).

Die neuhumanistische Vision einer Bildungsidee war durch den Versuch der Vervollkommnung des Subjekts gekennzeichnet. Der zu erlernende Wissenskanon war dabei als ein unendliches Kontinuum konzeptioniert, welches nie in seiner Totalität erfasst werden konnte. Im Wissen darum nahm das Wissen eine transzendente Form im Sinne Kants ein. Neu hieran ist die weltliche Verortung des Wissensbegriffs: Man will etwas um seiner Selbst willen wissen. Dieses Selbst ist jedoch leiblich und körperlich als soziales Wesen konzipiert, weshalb auch das Wissen zur sozialen Positionierung des Individuums dient. Das Missverhältnis zwischen propagierter Selbstlosigkeit des Bildungsbürgertums und seinen enormen Bildungsbemühungen geht einher mit der starken gesellschaftlichen Neupositionierung des Wissenden zu Beginn der Moderne. Der Intellektuelle und Wissenschaftler erfährt einen großen Bedeutungszuwachs und kann sich gegenüber anderen Berufen und gesellschaftlichen Positionierungen deutlich abheben. Die neue soziale Dimension des Wissens ist somit nicht nur begriffsge-

schichtlich evident, sondern spiegelt sich auch in den sozialhistorischen Gegebenheiten wieder.

Zusammenfassend lässt sich ein Wissensbegriff der „Moderne“ ermitteln, der eine Vermittlungsdimension zwischen metaphysischer Verortung und rein subjektiver Weltverbundenheit einnimmt. Dieses moderne Wissensverständnis ist den modernen Wissenschaften und dem Alltagsverständnis bis heute geläufig. Denn während das Wissen beim Subjekt endlich und höchst individuell ist, existiert gleichermaßen eine komplexe Ebene im Hintergrund, die als Ressource für weiteres Wissen dienen kann. Neuerdings wird diese Ebene von den Medien, vor allem vom Internet verkörpert.

Für eine empirische Untersuchung liegt die technische Brauchbarkeit eines solchen Begriffs in der Selbstverständlichkeit geteilter Wissensbestände als soziale Dimension, und dies bei gleichzeitiger Kenntnis um die Begrenztheit des eigenen Wissens. Bildungs- und Berufsberatung setzt genau an dieser Stelle an, weil eine prinzipiell geteilte Wissensdimension möglich sein muss; zugleich wird der Ratsuchende als begrenzt Wissender konzipiert (Nothdurft 1994). Das Brüchigwerden dieses modernen Wissensbegriffs verweist auf Veränderungen, die bisher nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Der Wissensbegriff hat in den letzten Jahren und Jahrzehnten einen enormen Bedeutungswandel erfahren; die semantische Begriffsverschiebung führt von einem modernen zu einem postmodernen Begriff des Wissens. Für die berufliche Beratung ist dieses veränderte Verständnis von großer Wichtigkeit, um adäquat als gesellschaftliche Instanz der Wissensvermittlung und -erörterung eingesetzt und genutzt werden zu können.

2.1.3 Der postmoderne Wissensbegriff

Die Diskussion um die Postmoderne ist höchstens 40 Jahre alt, wobei viele wichtige Beiträge aus den 1970er und 1980er Jahren stammen (vgl. Welsch/Baudrillard 1988, Welsch 1987). Der Begriff wird einerseits als modische Neuschöpfung für ein „anything goes“ benutzt, das in performativem Sinne einen Zustand der Beliebigkeit des modernen Lebens beschreibt. Zum anderen wird „Postmoderne“ als philosophische oder soziologische Denkschule verstanden, die von Daniel Bells These einer postindustriellen Gesellschaft ausgeht. Auch französische, zum Teil poststrukturalistische Autoren, wie Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida oder Jean Baudrillard werden als Fürsprecher der Postmoderne-Debatte identifiziert (vgl. Welsch/Baudrillard 1988: 135 f.). Wolfgang Welsch, der wichtigste Vertreter der „Postmoderne“-Debatte im deutschsprachigen Raum, führt die Unterscheidung zwischen Postmoderne und Postmodernis-

mus ein. Der Begriff des Postmodernismus beschreibt demnach den performativen Zustand der Beliebigkeit, der in modernen Gesellschaften angesichts der Erfahrung radikaler Pluralität empfunden wird. Zugleich steht Postmodernismus mit seiner Endung „-ismus“ für eine ideologische Formel des „anything goes“, die in Kunst, Philosophie und in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen thematisiert wird. Hierbei handelt es sich jedoch meist um eine unreflektierte Sicht auf tiefgründig liegende Ursachen, Zustandsbeschreibungen und Folgen der modernen Gesellschaft.

Im Gegensatz zum Begriff des Postmodernismus verbindet Welsch mit dem Begriff der *Postmoderne* ein theoretisches Konzept, bei dem es nicht um Beliebigkeit geht, sondern um Pluralität als Grundzustand postmoderner Gesellschaften. Wesentliches Kennzeichen postmoderner Gesellschaften ist deshalb eine „radikale Pluralität“ dieser Gesellschaften (Welsch 1987: 4). Diese Formel impliziert jedoch nicht, dass es zu Auflösungserscheinungen kommen muss, etwa im Sinne eines Individualisierungsschubs und des Verfalls gesellschaftlicher Institutionen wie z. B. der Familie. Auch sind damit nicht notwendigerweise Folgen verbunden, die sich dem Schlagwort der „Entfremdung“ zuordnen lassen.

„Die Postmoderne ist diejenige geschichtliche Phase, in der radikale Pluralität als Grundverfassung der Gesellschaften real anerkannt wird und in der daher plurale Sinn- und Aktionsmuster vordringlich, ja dominant und obligat werden.“ (Vgl. Welsch/Baudrillard 1988: 5)

Die Postmoderne ist geprägt durch „hochgradig differente[r] Wissensformen, Lebensentwürfe, Handlungsmuster“ (ebd.). Die Pluralität wird jedoch nicht zum Problem moderner oder postmoderner Gesellschaften, sondern zur Grundbedingung menschlichen Zusammenlebens. Begriffe wie „Wahrheit“ und „Sichtweise“ müssen fortan im Plural gedacht werden. Es gibt auch keine „Einheitserzählung“ mehr, die als Gesamterzählrahmen alle historischen und gegenwärtigen sozialen Prozesse einbindet.

Eine allumfassende Gegenwartsbeschreibung kann unter der Prämisse radikaler Pluralität nicht mehr gelingen, da Sachverhalte und Weltansichten aus verschiedenen Blickwinkeln verschieden aussehen. Wissenssysteme und Wahrheiten werden so selbst zu beobachterabhängigen Konstrukten, zu Ergebnissen verschiedener Sichtweisen und Perspektiven. In jedem prinzipiellen Pluralismus liegt eine ethische Dimension. Wo Pluralität die Grundbedingung ist, kann man nicht auf Einheit setzen. In der ethischen Dimension wird jeder Ausschließlichkeitsanspruch unterbunden, immer zugunsten der Pluralität und des Partikulären. Welsch beschreibt diese Haltung als konsequente Verteidigung der Freiheitsbegriffe der Moderne und nicht als bloße gedankenlose Affirmation gegenüber dem Status quo, auch nicht als kompensatorische Schutzfunktion gegenüber „Überbau“-Phänomenen.

Angesichts der Wirkungsmacht der Postmoderne-Debatte in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, etwa in der Kunst, der Literatur, der Architektur und in der Philosophie, beschreibt Welsch Postmoderne als *Begriff* und nicht als bloßes Schlagwort. Mit dem Begriff *des Begriffs* führt er also bereits eine nicht-ontologische Kategorie ein, um die Bedeutungsinhalte des Wortes anzuführen, die auf den nicht-allumfassenden Beschreibungscharakter hindeuten. Deswegen gibt es auch nicht *die* eine Postmoderne, sondern eine Fülle von Autoren, die den Begriff der Postmoderne ausdeuten (vgl. Lyotard 1982). Mit dem Begriff der „postmodernen Moderne“ verweist Welsch zudem darauf, dass es sich bei der Postmoderne nicht bloß um einen Gegenbegriff zur Moderne handelt. Die Postmoderne ist nicht anti-modern oder trans-modern, sondern radikal-modern. Damit ist gemeint, dass moderne Tendenzen der Gesellschaft, wie sie oben für den modernen Wissensbegriff dargelegt wurden, eine Zuspitzung erfahren. Die Pluralität, die am Beginn der Neuzeit zu verschiedenen Totalitäten geführt hat, wird nun selbst zum bestimmenden Prinzip. Die Postmoderne ist deshalb auch gut im Begriff der *Nach-Neuzeit* gefasst, weil sie das Reflexivwerden der Moderne thematisiert. Eine solche radikal-moderne oder nach-neuzeitliche Gesellschaftsdefinition reflektiert ständig ihre eigenen Grundbedingungen.⁷

Die Zunahme an Reflexivität und Pluralität als Grundbedingungen einer radikal-modernen Gesellschaft tangiert auch in einem hohen Maße den heutigen Wissensbegriff, der eine erneute Begriffstransformation erfährt. Neben Welsch ist es vor allem Jean-François Lyotard, der auf einen postmodernen Wissensbegriff abzielt (Welsch 1995). Angesichts der Pluralität als Zustandsbeschreibung der „postmodernen Moderne“ wird ein pluraler Wissensbegriff entworfen. Der Wissensbegriff folgt in seinen Entwicklungslinien der modernen Theorietradition und radikalisiert sich in der gesellschaftlichen und subjektiven Bedeutungsdimension.

⁷ Es ist sicherlich kein Zufall, dass Ulrich Becks These zum Reflexivwerden der modernen Gesellschaft zeitgleich zur Postmoderne-Debatte entstand (Beck 1986: 39 f.). Auch bei Beck wird der gegenwärtige Gesellschaftszustand als Weiterentwicklung der Moderne beschrieben. Anders als bei Welsch werden bei Beck jedoch die Auswirkungen der modernen Industrienationen beschrieben und die Frage nach den Grenzen und dem Fortbestand dieser Gesellschaften thematisiert. Das Gefahrenpotenzial moderner Gesellschaften führt nach Beck zu einem Reflexivwerden über die materialistischen und sozialen Grundbedingungen moderner Gesellschaften. Beck richtet seinen Blick vor allem auf ökologische Fragen, die nicht von sozialen Fragen losgelöst betrachtet werden könnten. Während Welsch jedoch die Offenheit der Pluralität moderner oder postmoderner Gesellschaften betont, kritisiert Beck die zunehmende Individualisierung moderner Gesellschaften, die Auflösungserscheinungen nach sich zieht. Welsch hat eine liberale Haltung und sieht die Gesellschaftsentwicklung als offen an, Beck legt die Ängste der alternativen Milieus der 1980er Jahre im westdeutschen Kontext offen.

Anstelle des neuzeitlichen Wissensbegriffs, verdeutlicht am Beispiel Kants in Kapitel 2.1.2, entsteht eine neue Dimensionierung des Begriffs. Die subjektive Dimension von Wissen noch einmal gesteigert und radikalisiert. Im Sinne der Pluralität hat nicht nur jeder Mensch verschiedene und höchst individuelle Sichtweisen der Welt, sondern diese individuellen Sichtweisen pluralisieren sich immanent. Es sicherlich kein Zufall, dass (post-)moderne Kunst, ob von Andy Warhol oder Cindy Sherman, die Individualität des modernen Menschen tiefgründig auslotet (vgl. Welsch 1995).

Zugespitzt wird das Subjektkonzept im erkenntnistheoretischen Konstruktivismus (vgl. Luhmann 2005, Glasersfeld 1997). Die Bedeutung der Innenperspektive ist soweit im Theoriedesign gesteigert, dass Begriffe, die soziale Phänomene fassen (wie Interaktion, Beziehung oder Intersubjektivität) komplizierte Brückenfunktionen der Theorie beschreiben. Eine einfache Verbindung zwischen Innen- und Außenwelt ist nicht mehr gegeben.

Das auf diese Weise konzeptionierte Subjekt trifft auf eine Welt oder Umwelt, die ihrerseits pluralisiert ist. Was gegenüber dem Kant'schen Denken zerfallen ist, ist die eine Welt, gedacht als gemeinsamer Erfahrungs- und Erlebnisraum. Die Unendlichkeit des Weltwissens enthält keine verbindende Klammer mehr. Im neueren systemtheoretischen und konstruktivistischen Denken, das zur Postmoderne-Debatte gerechnet werden kann, wird Wissen als Ressource jedoch rationalisiert und materialisiert. Der subjektive Erfahrungsraum ist nun holistisch und unendlich. Der Unterschied zur Kant'schen Definition besteht im immer wiederkehrenden Verweis auf sich selbst.

Wissenszuwachs ist ein autologischer Prozess des Aufbaus von „gefiltertem“ Wissen. Durch die Innenkonstruktion des Wissens im autopoietischen Sinne Luhmanns wird zugleich Interesse innen gelagert und nicht als selbstlose Außenorientierung, als „sich verlieren“ in der Welt betrachtet. Das Wissen wird zugleich materialisiert, weil ihm im Theoriedesign Stoffeigenschaften zugeschrieben werden. Die Verdinglichung von Wissen erfolgt durch die Funktionalisierung im Theoriedesign. Gerade für den Konstruktivismus und die Systemtheorie lässt sich feststellen, dass Wissen und Weltwissen eigentlich keine tragfähigen Theoriebegriffe sind. Es kommt zu einer Aufspaltung des Wissens in die theoretischen Begriffe Medium und Form. Verschiedene Systeme arbeiten nie mit symbolisch hergestellten und geteilten Wissensbeständen, sondern behandeln Wissen als systemimmanente Kategorie. Die Systemfunktionalität, die Form und das „Wie“ der Operationen stehen im Vordergrund, nicht aber die eigentlichen Inhalte. Dadurch wird das Wissen einerseits beliebig, da es in der Aufmerksamkeit der Sprache der Theorie den Systemprozessen nachgeordnet wird, andererseits verliert Wissen sein Telos, da es außerhalb von Systemen nicht denkbar ist. Problematisch ist auch die Tatsache, dass im Systembegriff

entscheidende Dynamiken als Operationen beschrieben sind, sodass Wissen seinen handlungstheoretischen Elementen entbunden wird. Was übrig bleibt, ist ein Wissensbegriff, der als holistisches und auch als subjektives Konzept stetig nur auf sich selbst verweist und nicht den theoretischen und systemischen Rahmen verlassen kann, um gleichfalls handlungsanleitend zu werden. Wissen wird damit zum Gegenpol der modernen Kant'schen Vorstellung von Welt und Weltwissen. Der unendliche Erfahrungsraum wird durch ein individualisiertes und vereinzelttes Wissenskonzept ersetzt.

Übrig bleibt ein radikalisiertes und subjektives Wissenskonzept, bei dem die immanente Dimension das subjektive Wissen zur einzig gültigen Wahrheit steigert. Auf der anderen Seite führt die Pluralität verschiedener Wissensressourcen und -konzepte zu einer auf Unübersichtlichkeit gründenden Postmoderne. Eine mögliche Ausgestaltung der Pluralität sieht Lyotard, anders als die Systemtheorie nach Luhmann, in der Durchsetzung des Marktprinzips. Wissenssysteme und Wissensordnungen produzieren neben individualisierten Einzelmenschen auch gesellschaftliche Gruppen, die miteinander konkurrieren. Anhand eines Funktionswandels der Universitäten und der höheren Bildungsanstalten verdeutlicht Lyotard die zunehmende „Merkantilisierung des Wissens“:

„Die Frage, die explizit oder nicht explizit, von dem auf seine berufliche Laufbahn ausgerichteten Studenten, dem Staat und von der Institution der höheren Ausbildung gestellt wird, ist nicht mehr: ist das wahr? Sondern: wozu dient es? Im Kontext der Merkantilisierung des Wissens bedeutet diese letztere Frage meistens: ist es verkaufbar? Und im Kontext der Steigerung der Macht (puissance): ist es wirksam? Aber die Verfügung über eine performative Kompetenz scheint unter den vorher beschriebenen Bedingungen gut verkaufbar sein zu müssen und sie ist per definitionem effizient. Nicht mehr ist es die Kompetenz nach anderen Kriterien, wie das Wahre/Falsche, das Rechte/Unrechte, etc. und freilich die geringe Performativität im allgemeinen. Es eröffnet sich die Perspektive eines gewaltigen Marktes operationeller Kompetenzen. Die Besitzer dieser Art von Wissen sind und werden Objekt von Angeboten, ja sogar Einsatz von Politiken der Umwerbung sein. Von diesem Blickpunkt kündigt sich nicht das Ende des Wissens an, ganz im Gegenteil. Die Enzyklopädie von morgen, das sind die Datenbanken. Sie übersteigen die Kapazität jeglichen Benutzers. Sie sind die ‚Natur‘ für den postmodernen Menschen.“ (Lyotard 1982: 96 f.)

Das Marktprinzip ist in einem übergeordneten Sinn nicht das kapitalistische System, sondern daraus resultierend das konkrete Ringen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen um die Macht verschiedener Wissenssysteme. Im Gegensatz zu Welsch sieht Lyotard also nicht ein Stehenbleiben der Pluralität und nicht das „Ende des Wissens“ als Zustand an, sondern eine neue Aktualität des Wissens unter veränderten Rahmenbedingungen. In diesem Zitat wird nun deutlich, wie Lyotard Wissen eigentlich definiert. Nicht als Entfaltungsprinzip einer allen Menschen prinzipiell zugänglichen Ressource, sondern als verzweigtes und komplexes System von Datenbanken. Mit der Metapher der Datenbank wird