

Jochen Kade/Wolfgang Seitter

**Uneindeutige Verhältnisse. Bildung – Umgang mit Wissen –
pädagogische Wissensordnungen. Theoretischer Zugang und
empirische Fälle. Erste Befunde.**

Impulspapier zum Kolloquium „Wissensordnungen. Zum Umgang mit Wissen in unterschiedlichen (pädagogischen / pädagogiknahen / pädagogikfernen) Kontexten“ (22. – 24.06.2001, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Inhaltsverzeichnis

I.	Von ‘Bildung‘ zum ‘Umgang mit Wissen‘. Theoretische Begründung und forschungspraktische Umsetzung.	4
II.	Vernetzte Dienstleistung. Zwei Institutionenportraits. (Manfred Kroschel / Regine Mohr)	11
1.	Verein für psychische und soziale Notlagen - Bereich Obdachlose	11
2.	Industrieparkbetreiber KAPPA - Bereich Führungskräfte	18
III.	Umgang mit Wissen. Vier Fallbeispiele	25
	Obdachlose – Verein für psychische und soziale Notlagen	
1.	Die Literaturwerkstatt/Krimiwerkstatt als hybride Organisationsform	25
1.1	Vielfalt der Verweisungskontexte	26
1.1.1	Zwischen klientenbezogener Adressierung und öffentlichkeitswirksamer Inszenierung	27
1.1.2.	Zwischen literaturbezogener Produktion und pädagogisch betreutem Prozeß	30
1.1.3.	Zwischen gleichberechtigter Kooperation und parasitärer Instrumentalisierung	36
1.2.	Relationierung von Vermittlung, Aneignung und Wissen	41
1.2.1	Vermittlung und Aneignung	42
1.2.2.	Wissen	44
2.	Zwischen Interview und Geselligkeit: Obdachlose im Café	46
2.1.	Wissen - Nichtwissen - Belehrung: Die Frage nach dem Wie des Sprachenerwerbs	46
2.2.	Konstruktionen und Destruktionen der Gründe von Obdachlosigkeit	49
2.3.	Zwischen sozialarbeiterischem Interview und geselliger Interaktionsrunde: Konstruktionen und Destruktionen der Gesprächssituation	53
2.4.	Wechselnde Referenzen oder: wer klärt wen über was auf?	56
3.	Zuspitzung auf erziehungswissenschaftliche Problemkomplexe	58
3.1.	Funktionalität institutioneller Diffusität und Ambivalenz	59

3.2.	Professionelle Mischformen	4	60
3.3.	Theorem der doppelten Nichterreichbarkeit		62

Führungskräfte – Industriepark

4.	Wissensmanagement und Softwareumsetzung im Unternehmen durch Berater		64
4.1.	Umstrukturierung - Hierarchie - Wissen: Cursorischer Durchgang durch das Interview mit Blick auf zentrale Themen		65
4.2.	Berufsbiographie - Systemtiefe - Professionalität: Kurzinterpretation ausgesuchter Textstellen		66
4.3.	Vernetzung - Mobilisierung - Nachlaßverwaltung - Personalplanung: Kurzvergleich mit anderen Interviews von Führungskräften		72
5.	Wissen als Thema der schriftlich kodifizierten Unternehmenskommunikation: die Unternehmenszeitschrift 'HORIZON' als Aufklärung der Öffentlichkeit/Mitarbeiter		74
5.1.	Überblick über die Artikel des Themenheftes		74
5.2.	Wissen als (un-)sichere Unternehmensressource und neue Religion. Analyse des Editorials.		75
5.3.	Wissen als Thema des Untersuchungsfeldes: eine kurze methodologische Anmerkung		81
6.	Zuspitzung auf erziehungswissenschaftliche Problemkomplexe		82
6.1.	Zwischen entpersonalisierter Technologisierung und personenbezogener Professionalisierung: Konkurrenz und Komplementarität zweier unterschiedlicher Logiken		82
6.2.	Aneignung und Enteignung von Wissen		84
IV.	Zwischen Vereindeutigung und Vieldeutigkeit. Von der pädagogischen Denkform zu pädagogischen Wissensordnungen		86

Literaturverzeichnis

Uneindeutige Verhältnisse. Bildung – Umgang mit Wissen – pädagogische Wissensordnungen. Theoretischer Zugang und empirische Fälle. Erste Befunde¹.

I. Von ‘Bildung’ zum ‘Umgang mit Wissen’. Theoretische Begründung und forschungspraktische Umsetzung.

Die Moderne ist mit dem Anspruch der Selbstermächtigung und in diesem Sinne der Bildung des Subjekts angetreten. Die in diesem gesellschaftlichen Projekt begründete neuzeitliche Pädagogik ist – so unsere Ausgangsüberlegung – durch eine Denkform bestimmt, die sich am Leitbild organisierter, professionell gesteuerter bzw. betreuter Institutionalisierungsformen von Bildung orientiert, deren Handlungsvollzüge sie begleitet, mit denen sie als kontinuierliche Selbstbeschreibung mitläuft. Diese Denkform vereindeutigt durch normative Harmonisierung und handlungsbezogene Synthetisierung das spannungsreiche, im Grunde zweipolige Verhältnis von Pädagogik und Bildung im Sinne einer an “moralisch enge Räume“(Oelkers) gebundenen Handlungspraxis, die auf einen, an der Vernunftidee der Aufklärung ausgerichteten linear-steigenden Wissenserwerb als Bedingung der Subjektwerdung zielt.

In allgemeinsten, formaler Bestimmung bezeichnet das Pädagogische eine sich von anderen sozialen Realitäten abgrenzende Form, die aus den prozedural-sozialen Elementen ‘Vermitteln’ und ‘Aneignen’ sowie dem sachlichen Element des Inhalts besteht. Ihr Fluchtpunkt ist ein für die Zukunft erwünschter Zustand des Menschen. Er regelt die der jeweiligen Ausprägung der Elemente zugrundeliegenden Selektionen und symbolisiert zugleich ihren internen Zusammenhang. Bildung ist dafür eine historisch bewährte, theoretisch und praktisch immer noch anregungsreiche Orientierungsmarke (vgl. Lenzen 1997; Tenorth 1997).

In der in den Ideen der Aufklärung verankerten modernen Pädagogik ist diese Bestimmung des Pädagogischen in einer - wie man unter Bezug auf Panajotis Kondylis (1991) sagen kann - „synthetisch-harmonisierenden Denkform“ besonders. Bildung wird hier als Mündigkeit/Autonomie verstanden und an individuelle, vernunftgeleitete Urteilsfähigkeit gebunden. Sie wird entweder nach der Seite des Kanons, des Inhalts, der Festigkeit, Fachlichkeit und Autorität ausbuchstabiert mit dem Zerbild des Philisters und

¹ In dem DFG-Projekt *Wissensgesellschaft. Umgang mit Wissen im Kontext sozialer Welten vor dem Hintergrund der universellen Institutionalisierung des Pädagogischen* arbeiten mit als Wissenschaftliche Mitarbeiter Dipl.Päd. Manfred Kroschel und Dipl.Päd. Regine Mohr und als studentische Mitarbeiter Axel Bohmeyer, Deike Brinkmann, Marc Dembach, Jörg Dinkelaker, Manu Kembter

des Bildungsbürgers, die Bildung als Besitz verstehen, oder nach der Seite der Vervollkommnung, des Formalen, des Flüssigen, der Methode, der Selbsttätigkeit nach dem Vorbild des Sokrates. Erworben wird Bildung durch die Aneignung von (wissenschaftlichem) Wissen, vorzugsweise durch die intensive Auseinandersetzung mit in schriftlicher Form als Buch existierendem Wissen². Die Ermöglichung von Bildung wird - mit mehr oder weniger starken Wirkungsannahmen verbunden - als dem Handlungsmuster folgende (zeitliche) Prozessierung des Zusammenhangs von Vermitteln, Aneignen und Wissen konzipiert. In diesem Prozeß sind Vermitteln und Aneignen personal fest gebunden und in irreversibler Abfolge verknüpft. Bildung wird davon unterschieden als ein korrespondierender individueller, im Bewußtsein verlaufender Erkenntnisprozeß. Die Annahme der Objektivität und Festigkeit, damit Zentralität des Wissens hat zur Folge, dass das pädagogische Handeln vielfach technisch als Transport verstanden wird oder auch als Tradierung der Kultur von der Erwachsenen- zur heranwachsenden Generation. Ein solcher letztlich technischer Kommunikationsbegriff prägt im Sinne eines „Didaktischen Materialismus“ (Dräger) das pädagogische Handeln in der Erwachsenenbildung noch im ganzen 19. Jahrhundert.

Die Plausibilität und Evidenz dieser Denkform ist an gesellschaftliche, institutionelle und kulturell-normative Voraussetzungen gebunden, die seit dem 19. Jahrhundert schrittweise brüchig geworden sind, und zwar auf Grund externer, intern pädagogischer und wissenschaftlicher, die Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem betreffender Entwicklungen.

- So haben sich durch die Durchsetzung der Prinzipien der (liberalen) Massendemokratie in allen gesellschaftlichen Bereichen nicht nur die individuellen Mitwirkungs- und Gestaltungsansprüche erhöht. Es hat auch eine Trivialisierung von Bildung stattgefunden, mit der Folge nicht nur einer inhaltlichen Veränderung des Bildungswissens, sondern auch der Lockerung der Klammer, die Pädagogen und ihre Adressaten normativ integriert, sowie einer Auflösung des sie verbindenden kulturellen Horizontes.

- Die Ausweitung der Massenmedien und neuen elektronischen Medien hat nicht nur neue Vermittlungs- und Aneignungsformen ermöglicht, die von der Person des Pädagogen und vom Interaktionsort unabhängig sind. Es findet auch eine Verschiebung des Aktivitäts- und Gravitationszentrums (von Bildung) von den Pädagogen zu ihren Adressaten hin statt, und zwar bezogen auf Kontexte

² Diese gesellschaftlich entwickelte (Aufbewahrungs- und Verbreitungs-)Form ist zugleich die materielle Basis dafür, daß dem Wissen das Attribut der Objektivität im Sinne der überindividuellen und übersituativen (d.h. nicht an die Vermittlungssituation gebundenen) Geltung, der Dauerhaftigkeit, der Härte und Festigkeit selbstverständlich zuerkannt werden kann. Diese Objektivität gibt dem Wissen die zentrale Position in der pädagogischen Gesamtkonstellation, der die prozedural-sozialen Elemente nur nachgeordnet sind. Sigrid Nolda zeigt in ihrer Untersuchung „Interaktion und Wissen“ (1996), daß dieses Wissensverständnis in den pädagogischen Situationen der Erwachsenenbildung heute weiterhin gültig ist, insofern kommunikativ darauf verwiesen wird, daß aber der Wissenscharakter des Wissens tatsächlich nur noch über Kommunikation gesichert ist.

pädagogischen Handelns im Sinne einer Steigerung der Autonomie der Aneignung und bezogen auf andere Kontexte im Sinne wachsender Selbstorganisation des Lernens. In diesem Sinne tritt die Selbsterschaffung der Adressaten gegenüber der pädagogischen Vermittlung und der davon abhängigen Aneignung stärker hervor.

- Durch die Ausrichtung auf den Markt sind nicht nur die externen Leistungsbezüge, sondern auch die internen Verhältnisse der Pädagogik ökonomisiert worden. So hat sich das normativ integrierte pädagogische Verhältnis in eine Dienstleistungs-, damit Kundenbeziehung transformiert, die inhaltlich und sozial durch je aktuelle Adressatenansprüche bestimmt wird, nicht durch gesellschaftlich-kulturell längerfristig verankerte Orientierungen der Pädagogen. Insgesamt hat die Ökonomisierung zu einer Verdrängung von Bildungs- durch Qualifikationserwartungen geführt, zu einer stärkeren Betonung des Anwendungsbezuges.

- Zwar ist die gesellschaftliche Bedeutung von Wissen gewachsen im Zuge einer Entwicklung, die in den Diagnosen der gegenwärtigen Gesellschaft als Wissensgesellschaft ihren prägnanten Ausdruck gefunden hat. Aber zugleich wird die an (objektives) Wissen gebundene Bildungsorientierung auch fragwürdig, weil das Wissen im Zuge der Pluralisierung und Entzauberung von Wissenschaft seinen Gewißheitscharakter verliert und die Seite des Nichtwissens hervortritt. Noch stärker werden die Fundamente von Bildung durch den Informations- und Unterhaltungstrend moderner Gesellschaften im Kontext der neuen Kommunikations- und Informationstechnologien erodiert.

Wenn die normative Integration von pädagogischem Handeln und Subjektwerdung an Kraft verliert und die Koordination der Elemente Vermitteln, Aneignen und Wissen in einer Handlungsordnung problematisch wird³, weil ihre Bestimmung durch unterschiedliche Akteursinteressen und Selektionskontexte sie gegeneinander verselbständigt, dann büßt die synthetisch-harmonisierende Denkform der modernen Pädagogik an den beiden, für sie konstitutiven Punkten ihre empirische Deckung ein. Das muß aber nicht bedeuten, dass damit der Bezug der Pädagogik auf die Moderne überhaupt verloren geht. Beleuchtet man diese Auflösungserscheinungen vor dem Hintergrund des Theorems der "reflexive Moderne" (vgl. Beck/Giddens/Lash 1996; Beck/Bonß 2001), so ist eher zu vermuten, dass es sich hierbei um einen Fall einer Modernisierung der Moderne handelt, in deren Verlauf die normativen und institutionellen Gewißheiten der Pädagogik brüchig werden, ohne dass dadurch jedoch die Aufklärungsansprüche der Moderne außer Kraft gesetzt würden. Man spricht diesbezüglich eher noch von Radikalisierung.

Unser Projekt geht von der Annahme aus, dass sich auch das Pädagogische in einem solchen gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß ändert. Daher schien es uns für

³ Vgl. auch die Analysen von Sigrid Nolda (2001) über das Verschwinden des Wissens aus der Erwachsenenbildungstheorie.

eine – zeitdiagnostisch interessierte - Analyse der sich empirisch entwickelnden Gestalt des Pädagogischen nicht sinnvoll, vom Konzept einer synthetisch-harmonisierenden pädagogischen Denkform⁴ auszugehen und damit bereits theoretisch eine einengende Vorentscheidung zu treffen, was den Analyserahmen angeht. Angeregt durch die von Panajotis Kondylis begründete modernitätstheoretische These eines Übergangs von einer synthetisch-harmonisierenden zu einer analytisch-kombinatorischen Denkform haben wir uns vielmehr an dem offeneren Konzept 'Umgang mit Wissen' orientiert.

Es kann ebenso wie das Konzept 'Bildung' auf die Dimensionen Vermitteln, Aneignen und Wissen hin analysiert werden. Im Hinblick auf diese Elemente unterscheiden sich beide Konzepte nicht. Aber während 'Umgang mit Wissen' die Elemente wie ein Lexikon in ihrer Zerstreung beläßt und zwischen ihnen nur eine äußere Ordnung herstellt, zielt 'Bildung' – wie ein Buch - auf die Einheit der Elemente, hervorgehend aus der ihnen innewohnenden bzw. zugeschriebenen immanenten Ordnung⁵. Das Konzept 'Umgang mit Wissen' betont einerseits die Vielzahl der Kontexte, in denen Vermitteln, Aneignen und Wissen steht; andererseits die Verselbständigung dieser Elemente gegeneinander und die auf dieser Grundlage entstehenden Vielzahl von sie verbindenden Relationen (zur Relationalität als pädagogischer Denkform vgl. auch Dirk Rustemeyer 2001).

Im Falle des Konzepts '*Bildung*' leistet (1) der Bildungsbegriff die Schließung der Denkform. Über ihn sind die Elemente zur Einheit synthetisiert. (2) Wissen wird als fest, objektiv und homogen gefaßt. (3) Die Umgangsformen Vermitteln und Aneignen sowie ihr Zusammenhang sind durch die Bildungszentrierung determiniert: Vermitteln ist lehrzentriert konzipiert, Aneignen lernzentriert; Aneignen ist im Vermitteln als notwendige Folge impliziert und von diesem bestimmt. (4) Wissen steht im Mittelpunkt. Es ist die (notwendige und hinreichende) Bedingung für Bildung. (5) Bildungsziel ist das urteilsfähige, autonome Subjekt.

Das Konzept '*Umgang mit Wissen*' weist demgegenüber bereits in seiner begrifflichen Fassung eine zweigliedrige Relation auf. Die durch den Bezug auf Bildung ermöglichte Einheit(svorstellung) wird aufgelöst in die zwei Glieder umfassende Relation von 'Umgang' und 'Wissen'. Inhalts- und Umgangsfragen treten damit auseinander, sind aber auch aufeinander bezogen; wobei sich allerdings der Schwerpunkt von der Frage nach dem Was auf die nach dem Wie verschiebt, also auf die Fragen des Umgangs. (1) Dieses Konzept hat keinen gegenüber dem Prozeß externen Bezugspunkt, über den die Elemente integriert werden. Als Folge des Fehlens einer solchen aus dem Inneren heraus integrierend wirkenden Klammer sind die Elemente durch unterschiedliche Kontexte mit je eigenen Selektionsmustern, d.h. „polykontextural“ (Gotthard Günther 1979) bestimmt. Ihre Ausprägung streut, sie ist

⁴ Zum Gedanken der „Zerstreung“ aus philosophischer Sicht auch Bernhard Waldenfels (1995).

⁵ Wir nutzen hier eine von Michel Serres (2001) auf Wissensordnungen bezogene Unterscheidung; ähnlich die Unterscheidung zwischen Volkshochschule und Bibliothek als zwei Formtypen der

nicht bildungszentriert. Sie folgt den situativen und kontextspezifischen, lebensweltlichen und professionellen Eigenrationalitäten der jeweiligen Akteure. Das dadurch entstehende gleichsam freie Spiel von vielen Wissens-, Meinungs- und Machtzentren geht mit einer Wirkungsschwäche pädagogischer Interaktion einher. (2) Der Inhalt von Vermittlung und Aneignung ist nur mit einem weitem, z.T. unscharfen, in andere Inhaltsformen übergehenden Wissensbegriff zu beschreiben, dessen Spektrum am einen Rand durch einen Wissensbegriff besetzt ist, der auf Wissen als Form abhebt, deren notwendige andere Seite das Nichtwissen ist; am anderen Rand steht eine in Information aufgelöste Wissensvorstellung. Dazwischen sind die unterschiedlichen Wissensformen anzusiedeln, die in der Wissenschaft inzwischen ausdifferenziert worden sind. Der Inhalt ist wissensbezogen, aber nicht wissenszentriert. (3) So wie Wissen sind auch Aneignen und Vermitteln von der Bestimmung durch Bildung freigesetzt. Sie sind nicht hierarchisch, sequenziell aufeinander bezogen, sondern sind gleichberechtigte Formen des Umgangs mit Wissen. Diese Umgangsformen sind unabhängig vom Wissen. Sie werden durch dieses nicht gesteuert, sondern können empirisch streuen: Vermitteln ist lehrbezogen, aber nicht lehrzentriert zu denken, Aneignen lernbezogen, aber nicht lernzentriert. (4) Im Mittelpunkt steht nicht das Wissen, sondern der Umgang mit ihm. (5) Als Leitvorstellung ist der kommunikationsfähige, über den Zugang zu den Quellen des Wissens frei und umfassend verfügende Mensch unterstellt.

Trotz der erläuterten strukturellen Nähe beider Konzepte ist das Konzept 'Umgang mit Wissen' ein nur uneindeutig markiertes diffuses gesellschaftliches Selbstverständigungs- und Orientierungskonzept in einer als Wissensgesellschaft bezeichneten Gesellschaft. Dieses Konzept enthält die Elemente des synthetisch-harmonistischen Pädagogikbegriffs, ohne allerdings dessen normativen und handlungsbezogenen Verknüpfungs- und Integrationsmodus zu übernehmen. Damit kann die Integration der basalen pädagogischen Elemente selber zum Forschungsthema werden. Das zu Forschungszwecken eingeführte, unter dem Aspekt des Pädagogischen nicht nur offene, sondern auch uneindeutige Konzept 'Umgang mit Wissen' eröffnet der empirische Analyse einen Spielraum, der genutzt werden kann, um ein pädagogiknahes komplexes Feld an theoretisch begründeten (singulären) Fällen in ihren Viel- und Mehrdeutigkeiten – nicht vorschnell pädagogisch enggeführt – in den Blick zu bekommen. Sie sind zunächst einmal detailliert sozialwissenschaftlich zu beschreiben, bevor auf dieser ‚sperrigen‘ Basis erste erziehungswissenschaftliche Verdichtungen auf zentrale pädagogische Problemkomplexe und Knotenpunkte hin versucht werden. Der heuristische 'Reiz' des Konzeptes 'Umgang mit Wissen' liegt gerade in seiner großen Affinität zu den Diskursen im Feld, auch wenn es natürlich erst aus erziehungswissenschaftlicher Distanz auf den Begriff gebracht, damit als theoretisches Konzept verwendet werden kann.

Im folgenden wollen wir einen Einblick in den jetzigen Stand unseres Projektes geben, d.h. in den Stand der forschungspraktischen Einlösung des vorangehend erläuterten Theorieprogramms; des Versuchs - um eine Formulierung von Christian Lüders zu zitieren -, erziehungswissenschaftliches Denken und Theoretisieren mit der Erfahrung 'zweilichtiger' Ordnungen (Waldenfels 1987) beginnen zu lassen. Zumindest könnten auf diese Weise das pädagogisch Ungeordnete, das pädagogisch noch nicht und nicht mehr Geordnete und das pädagogisch nicht zu Ordneende, das sonst so gerne außen vor gelassen wird, wieder stärker uns theoretische Bewußtsein rücken“ (Lüders 1994, S.126).

Gegenstand unseres Projektes ist der Umgang mit Wissen von Führungskräften und Obdachlosen im Rahmen ihrer institutionell (nicht organisatorisch) geprägten sozialen Welten. Dieser wird auf der Institutional-, Individual- und Interaktionsebene analysiert. Unser Vorgehen in diesem Papier ist so, dass wir zunächst (II) unter institutionell-organisatorischen Aspekten einen Überblick über das Untersuchungsfeld mit Hilfe von zwei Institutionenportraits geben, die eher die Ränder des bisher dominierenden Gegenstandsfeldes der Erziehungswissenschaft beschreiben. Wir vermuten, dass in solcherart eher extremen Institutionalisierungskontexten gesellschaftlich neue pädagogische Formen entwickelt und ‚getestet‘ werden, die eine erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnose erleichtern. Nach dieser eher synoptischen Darstellung gehen wir dann etwas ins Detail (III). Wir geben einen breitgefächerten Einblick in den Stand unserer Analysen; wobei viele Analysen erst ansatzweise geleistet sind, wie überhaupt das Ganze eher den Charakter des Einblicks in eine Baustelle hat als den einer Zwischenbilanz. Die in die Breite und punktuell auch in die Tiefe gehende Auswahl der Materialien verdankt sich weniger schon einer ausgearbeiteten Systematik als ihrem durch ein hohes Maß an Kontingenz gesteuerten Auftauchen im Forschungsprozeß. In unseren vom Konzept 'Umgang mit Wissen' geleiteten Analysen versuchen wir zunächst immer möglichst stark auf die Singularität der Fälle einzugehen, bevor wir uns schrittweise von ihnen lösen, indem wir sie mit erziehungswissenschaftlichen Kategorien näher, d.h. auch aus der Ferne, beschreiben. Dabei steigern wird zunächst immer noch einmal die Komplexität des Materials durch die Rekonstruktion einer Vielzahl möglicher Kontexte und Sinnwelten. Wir erhöhen insofern die (pädagogischen) Uneindeutigkeiten des Falls, um den Erkenntnisgewinn nicht wieder zu verspielen, den unser Vorgehen gegenüber einem Arbeiten am grünen Tisch der Theorie bringen kann. Wir nehmen dann eine erste pädagogische Fokussierung vor, indem wir das Material auf die pädagogischen Basiselemente Vermitteln, Aneignen und Wissen und mögliche Relationierungen zwischen ihnen hin analysieren. Beendet werden die Analysen im empirischen Hauptteil mit vergleichenden Zuspitzungen auf erziehungswissenschaftliche Problemkomplexe hin. Im letzten Teil (IV) schließen wir an diese erziehungswissenschaftliche Fokussierung an. Wir versuchen einen Schritt weiter zu gehen, indem wir das im dritten Teil noch

eingeklammerte Thema der normativen Integration aus dem ersten Kapitel wieder aufnehmen. Dazu (re-)interpretieren wir unsere Analysen mit Hilfe des sozialwissenschaftlichen Konzeptes der Wissensordnung in erziehungswissenschaftlicher Perspektive; mit der These eines die Gestalt des Pädagogischen in der Gegenwart kennzeichnenden Übergangs von einer synthetisch-harmonisierenden zu einer analytisch-kombinatorischen Wissensordnung.

II. Vernetzte Dienstleistung. Zwei Institutionenportraits.

(Manfred Kroschel / Regine Mohr)

1. Verein für psychische und soziale Notlagen - Bereich Obdachlose

Der gemeinnützige Verein⁶ wurde 1910 von der Stadt gegründet, um dem zu dieser Zeit virulenten Problem der „Wander-Armen“ zu begegnen. Vorsitzender des stadtnahen Vereins ist daher bis heute der jeweilige Sozialdezernent. Das erste Wohnheim, das beide Weltkriege überstand, wurde ab 1963 als Reha-Zentrum für nichtseßhafte Männer weitergeführt. Von dieser Zeit an entwickelten sich differenziertere Angebote. Der Verein, der Anfang der 70er Jahre lediglich 4 Einrichtungen unterhielt, dehnte seine Geschäftsfelder ab Mitte der 70er stark aus. In dieser Expansionsphase wurde zunächst der stationäre Bereich⁷ ausgebaut und neu konzipiert, in den 80er Jahren kamen dann der ambulante Bereich⁸, in den 90ern auch noch ambulante Dienste⁹ hinzu. Der Verein unterhält heute ein breites Spektrum von Einrichtungen wie Beratungsstellen, Sozialzentren, Wohnheime, Suchtkliniken und Reha-Werkstätten. Er verfügt über einen Haushalt von ca. 60 Millionen Mark¹⁰ und betreut mit rund 450 Mitarbeitern Klienten in ca. 45 Einrichtungen. Der Verein ist damit quasi ein sozialpädagogisches Dienstleistungsunternehmen, das von der Stadt genutzt wird, um im Falle auftretender (sozialer) Probleme schnell und unbürokratisch zu reagieren.¹¹ Die Zielgruppen ‚Seelisch behinderte Frauen und Männer‘, ‚Frauen in Notsituationen‘, ‚Suchtkranke‘ und ‚Alleinstehende Wohnungslose‘ sind entlang des BSHG zwei Fachbereichen zugeordnet: 1. dem Fachbereich ‚Behindertenhilfe/Psychiatrie“ (§ 39, I, 1 BSHG) und 2. dem Fachbereich ‚Hilfen zur Überwindung besonderer sozialer Schwierigkeiten“ (§ 72, 1, 1 BSHG). Zu diesem von uns untersuchten Bereich, der zentral soziale Notlagen von Obdachlosen bearbeitet, gehören ca. 20 Einrichtungen.

Führungswechsel und Reorganisation

Im Jahr 1997 fand im Verein ein richtungsweisender Führungswechsel statt, da der ehemalige Geschäftsführer nach 25 Jahren in den Ruhestand gegangen ist. Unter diesem Geschäftsführer hatten sich quasi patriarchalische Strukturen sowohl in der Leitung des Vereins als auch in den einzelnen Einrichtungen etabliert. Diese

⁶ Zur Wahrung der Anonymität wurden die Namen der Organisationen und Personen geändert.

⁷ (Übergangs-)Wohnheime, Suchtkliniken und Reha

⁸ z.B. Beratungsstellen

⁹ z.B. Aufsuchende Sozialarbeit

¹⁰ 15 % dieses Haushalts wird aus kommunalen Mitteln finanziert, der Rest von überregionalen Stellen (LWV, LVA, Arbeitsamt) getragen.

¹¹ Ein Beispiel hierfür ist etwa die schnelle Unterbringung von 40 Romafamilien oder die Winterhilfe für Obdachlose bei niedrigen Temperaturen.

entwickelten „*ein starkes Eigenleben*“¹² und wurden von den Einrichtungsleitern wie „*Fürstentümer*“ geführt. Da Entscheidungen eher im informellen Kontakt mit dem Geschäftsführer getroffen worden waren, verfügten die Einrichtungsleiter über sehr viel Macht vor Ort. Solche Strukturen sind – so der Fachbereichsleiter Graf – in Anbetracht der Veränderungen im sozialen Bereich und der Größe des Vereins „*nicht steuerbar*“. Der Wechsel an der Führungsspitze ging dann auch einher mit umfassenden Reorganisationsmaßnahmen, in deren Rahmen alte (Führungs-)Strukturen aufgelöst wurden. Heute wird der Verein von einem Leitungsteam bestehend aus dem neuen Geschäftsführer und den beiden Fachbereichsleitern geführt, unter deren Ägide Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement¹³ vorangetrieben wurde. Als Bestandteil des OE-Prozesses hat sich der Verein ein Leitbild gegeben, in dem die „*Kompetenz in Beziehungen als zentrale Aufgabe (der) Arbeit*“ markiert wird. Die Reorganisation des Vereins hat u.a. auch dazu geführt, dass man sich „*von Leitungskräften getrennt*“ hat. Zugleich wurde die Zusammenarbeit der Einrichtungen stärker koordiniert und die relative Autonomie der Einzeleinrichtungen beschnitten. Zwar soll nach wie vor „*sehr dezentral gearbeitet*“ werden, Entscheidungen bedürfen jedoch einer „*strategisch-operativ engen Abstimmung*“ mit der Führungsspitze.

Leitbild: Kompetenz in Beziehungen

Die Reorganisation des Vereins geht einher mit einer Neuausrichtung der inhaltlichen Konzeption der Arbeit.

„Wir im Verein organisieren den Aufbau, die Entwicklung und die Gestaltung sozialer Beziehungen. (...) Verantwortlich sind wir für Menschen in existentiellen Krisen (...) Wir unterstützen sie, materielle Sicherheit und persönliche Eigenständigkeit zu finden und am Leben in der Gesellschaft teilzunehmen. (...) Wir verstehen unsere Aufgaben als Herausforderung. Das bedeutet für uns, dass wir Standards in der sozialen Arbeit in der Stadt erarbeiten und vertreten, auch unter schwierigen und ungesicherten Bedingungen tragfähige Lösungen und Angebote entwickeln“(Leitbild).

Ausgehend von dieser Aufgabenstellung und dem fachlichen Selbstverständnis sollen „*passgenau fachliche Hilfen in einer großen Spannbreite organisiert und angeboten*“ werden. Sozialarbeit wird als „*gemeinsamer Lernprozess*“ verstanden, der den „*Raum für Experimente*“ bietet, der notwendig ist, um neue Angebote und (Hilfe-)Strukturen zu entwickeln. Vor dem Hintergrund des Leitkonzeptes ‚Kompetenz in Beziehungen‘ sollen im „*Kommunikations- und Aushandlungsprozess mit (...) Betroffenen*“ am Profil des Einzelfalls orientierte personenzentrierte Hilfen im Sinne eines „*Micro-Management*“ organisiert werden. Ein solches Kompetenzmanagement geht über die

¹² Zitate in diesem Kapitel sind, wenn nicht anders angegeben, dem Experteninterview mit dem Fachbereichsleiter Graf entnommen.

¹³ Einzelbereiche wurden bereits nach DIN ISO zertifiziert.

rein wirtschaftliche Versorgung hinaus und fokussiert die Person als Ganzes mit ihren jeweiligen Problemlagen und in ihrer Sozialität. Die Arbeit an der ‚Kompetenz in Beziehungen‘ zielt daher sowohl auf soziale Integration als auch auf (sozio-)kulturelle Partizipation. Wenn man *„Hilfe für den Personenkreis nicht allein unter Armutsgesichtspunkten“* vorhält, dann liegt auch eine vom Verein organisierte und geförderte Spanienreise mit Klienten, die in den Regelsätzen der Kostenträger durchaus nicht vorgesehen ist, nicht etwa im unzulässigen Bereich, *„sondern ist eine Maßnahme, die sich auf die Kompetenz der Leute richtet“*.

Alles aus einer Hand - vernetzte Dienstleistungen

Die (Dienstleistungs-)Angebote des Vereins und seiner Einrichtungen unterscheiden sich nach den Referenzen Wohnen, Arbeit, Sucht, Bildung oder Freizeit. Der Verein bezieht seine Angebote auf die verschiedensten Facetten personaler Bedarfe und variiert diese je individuell fallbezogen. Daher kommt es zwischen diesen zentralen Referenzen je nach Problem- und Bedarfslage zu unterschiedlichen Mischungsverhältnissen. Da es Personen gibt, die sehr vielfältige Hilfen benötigen, ist es, so der Fachbereichsleiter Graf in einem Interview, für sie

„am besten aus einer Hand alles (zu) bekommen und nicht da- und dorthin gehen müssen, um Unterstützung zu bekommen. Es sollte ein Gesamtkonzept existieren, damit die Leute in jeder Situation gut bedient werden. Sie sollten sich darauf verlassen können, dass sie mit einer sozialen Einrichtung Kontakt aufgenommen haben, die wirklich alles bearbeitet“ (Straßenreport 1/2000, S. 14).

Der Verein erbringt personenbezogene Dienstleistungen und stellt als stadtnaher Träger die kommunale Grundversorgung sicher. Die Hilfeangebote sind intern vernetzt und stehen so in einem wechselseitigen Verweisungsverhältnis zueinander. Klienten werden insofern intern weitergereicht, als sie den Verein als sozialen Raum nicht verlassen müssen, um unterschiedliche Dienstleistungen in Anspruch nehmen zu können. Das all-in-one Konzept verweist zugleich auf Vernetzungstendenzen und eine Angebotsstruktur, die in ihrer Form konkurrenzlos sein dürfte und damit *quasi-monopolistische* Züge annimmt. Die Tatsache, dass die eigenen Einrichtungen, im Unterschied zu denen anderer Träger, voll ausgelastet seien, erwecke bei diesen Trägern häufig den Eindruck, so Graf, dass der Verein aufgrund der Vielzahl seiner Einrichtungen *„die Obdachlosen (abgreife) und dann zirkeln die nur noch im System des Vereins“*. Wobei die Auslastung der Einrichtungen des Vereins vor dem Hintergrund generell zurückgehender Obdachlosenzahlen nicht auf die Stadtnähe zurückzuführen sei, sondern auf die fachliche Konzeption: *„Wir sind nicht voll deswegen, weil wir Leute irgendwie einfangen, sondern weil die Leute offensichtlich mit dem, was wir ihnen anbieten, zurecht kommen“*.¹⁴

¹⁴ In der Fachöffentlichkeit wird kritisiert, dass die Stadtnähe des Vereins grundsätzlich mit dem Subsidiaritätsprinzip der freien Wohlfahrtspflege konfligiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Verein eine soziale Welt konstituiert, die für den Umgang mit Wissen besondere Rahmenbedingungen bietet. Für das Forschungsprojekt ergibt sich daraus die Möglichkeit, beteiligte (Obdachlosen-)Biografien im Kontext der Institutionen des Vereins auf unterschiedlichen Integrationsniveaus zu beobachten: vom Erstkontakt mit der Aufsuchenden Sozialarbeit über die Aufnahme im Übergangwohnheim und Teilnahme an integrativen Freizeit- und Bildungsangeboten bis hin zur Eingliederung in Reha- und Arbeitsmaßnahmen. Es werden so beispielsweise ‚Sucht- und Dropout-Biografien‘, von ‚Übergangsbioografien‘ und ‚Normalisierungsbioografien‘ unterscheidbar. Aufgrund differenzierter Angebote werden Einrichtungen zu Schnittstellen, an denen Klienten über je individuell zugeschnittene personenzentrierte Maßnahmen zunächst *in den Verein* integriert werden. Durch die Inklusion in Einrichtungen wird die gesellschaftliche (Re-)Integration quasi simuliert und Raum für biografische Übergänge geschaffen. Die Adressierung der Person durch die Einrichtungen variiert entsprechend der unterschiedlichen Niveaus. Wird die Person etwa durch Unterbringung und Beratung adressiert, so nimmt sie die *Form des Klienten* an, geschieht dies durch Qualifizierungsmaßnahmen, nimmt sie die *Form des Teilnehmers* an. Die Adressierung etwa durch die Suchtklinik erzeugt die *Form des Patienten*, Adressierung durch Arbeit (Reha, ABM) erzeugt die *Form des Mitarbeiters*. Es handelt sich bei der Adressierung also um je unterschiedliche Bezugnahmen auf die Person, die die jeweilige Form des Adressaten bestimmen.

Die Einrichtungen und Angebote des Vereins lassen sich entlang der Schwerpunkte in Kernangebote -Hilfe/Beratung, Unterbringung und Arbeit- und Sonderangebote –Freizeit und Bildung- untergliedern.

Kernangebote: Hilfe/Beratung, Unterbringung, Arbeit

Die von uns näher untersuchten Kernangebote des Vereins beziehen sich zum einen auf die Sicherstellung der Grundversorgung der Klienten und zum anderen auf die (Wieder-)Herstellung von Arbeits- und Marktfähigkeit. Diese Angebote zielen, wie bereits dargestellt, auf je individuelle Problem- und Bedarfslagen und ermöglichen biografische Übergänge auf unterschiedlichen Integrationsstufen.

Aufsuchende Sozialarbeit - ASF

Der Verein ist seit 1985 Träger dieses ambulanten Sozialdienstes. 1997 wurde das Team der ASF personell vollständig neu besetzt und die Einrichtung so innerhalb des bestehenden Hilfesystems neu positioniert. „Ein zentrales Element dieses Neubeginns ist die enge und verbindliche Kooperation mit einer Vielzahl von Diensten in der Fallarbeit“ (Broschüre). Die ASF besteht heute aus einem Team von vier Sozialarbeitern und wendet sich an *echte* Obdachlose, d.h. an solche Personen, die ihren Lebensmittelpunkt auf der Straße haben. Das Team arbeitet jeweils zu zweit und betreut rund 300 obdachlose Männer und Frauen pro Monat im Stadtgebiet. Bei den

Rundgängen bzw. Observationsgängen werden Obdachlose angesprochen und bereits bekannte Klienten aufgesucht. Das ASF-Team ist zugleich öffentlicher Ansprechpartner für Anwohner, Behörden und Geschäftsleute, wenn Probleme, sprich Obdachlose, auftauchen. Die ASF versteht sich als Initiator eines Hilfeprozesses, indem sie Klienten an soziale Dienste und Einrichtungen weiterführender Hilfen vermittelt. Sie erbringt Beratungsleistungen vor Ort, d.h. auf der Straße, verfügt allerdings auch über ein Büro, das für Klienten zugänglich ist und als Postadresse genutzt werden kann. Angeboten werden darüber hinaus Begleitung und Unterstützung bei Behördenangelegenheiten, Beschaffung von Sachhilfen, Wohnraum, Unterkünften, Wohnheimplätzen sowie Begleitung zu Gesundheitsdiensten und Motivation zur Suchtberatung bzw. -therapie.

Aufnahme- und Übergangwohnheim (AÜW) Paulestraße

Die stationäre Einrichtung in Bahnhofsnähe besteht seit 1978 und hat 1999 einen sanierten Altbau bezogen. Das Heim verfügt über 90 Übernachtungsplätze in sechs 4-Bett-, vierundzwanzig 2-Bett- und vier 1-Bettzimmern. Das Heim, das zu ca. 95 % ausgelastet ist, beschäftigt insgesamt 14 Mitarbeiter. Es wird vorwiegend von wohnsitzlosen Männern frequentiert und ist rund um die Uhr für Hilfesuchende zugänglich. Obdachlose verbleiben durchschnittlich 3 – 4 Wochen im Übergangwohnheim, in Ausnahmefällen auch bis zu einem Jahr, und werden dann an Wohnheime oder an andere Einrichtungen (etwa an die vom Verein betriebene Suchtklinik) weiter vermittelt. Nach der Aufnahme im Übergangwohnheim müssen die Klienten ein Erstgespräch mit einem Sozialarbeiter führen. Das Erstgespräch dient einerseits der Kostenzusicherung durch den örtlichen oder überörtlichen Träger (Sozialamt oder LWV), andererseits der Abklärung des Hilfebedarfs. Es „beschränkt sich in der Regel auf Informationsvermittlung, die der Orientierung des Hilfesuchenden im Hilfesystem dienen“ (Straßenreport 3/2000, S. 14). Ziel der Arbeit ist „die Entwicklung bzw. Ausbildung von Handlungskompetenzen“ (ebd.), wobei sich während eines längeren Verbleibs in der Einrichtung eine „Beziehungsarbeit“ durch kontinuierliche Beratungsgespräche entwickeln soll. Konkrete Hilfeangebote sind, neben finanziellen Leistungen und Beschaffung von Dingen des persönlichen Bedarfs, die Vermittlung zu Fachdiensten, die Wohnraumversorgung und Vermittlung von Arbeitsgelegenheiten. Klienten, die rund 300,00 DM zusätzlich zur Sozialhilfe verdienen können, werden über die Beschäftigung etwa in den vereinseigenen Reha-Werkstätten oder im Conciiergebiet auf die Wiedereingliederung in die Arbeitswelt vorbereitet. Darüber hinaus werden diverse Freizeit- und Bildungsangebote vorgehalten.

Betreutes Wohnen

Das Angebot dieser Einrichtung richtet sich an (obdachlose) Suchtkranke, die nach einer (Langzeit-)Therapie in der vereinseigenen Suchtklinik weiterhin

sozialpädagogische Betreuung benötigen, um die „Wiedereingliederung in das bürgerliche Leben“ (Straßenreport 3/2000, S. 17) zu bewältigen. In 5 Wohngemeinschaften für Suchtkranke werden (im Jahr 2000) insgesamt 21 Bewohner und 9 weitere in Einzelwohnungen von 3 Sozialpädagogen und einem Leiter betreut. „Ziel des Betreuten Wohnens ist eine kontinuierliche Betreuung, Förderung der Selbständigkeit und der Sicherung des Lebensunterhaltes“ (ebd.). Voraussetzung zur Aufnahme in eine Wohngruppe ist die vollkommene Abstinenz des Klienten. Bei einem Rückfall muss der betreffende Klient die Wohnung verlassen. Die betreute Wohngemeinschaft soll die Möglichkeit eröffnen, „in einem strukturierten Rahmen einer geregelten Beschäftigung bzw. Ausbildung nachzugehen“ (ebd.), Verantwortung zu übernehmen und Beziehungen aufzubauen. Diese Prozesse werden durch Gruppen- und Einzelgespräche mit den Sozialarbeitern unterstützt, die die WG's regelmäßig besuchen und bei der Bearbeitung von Krisen und Konflikten helfen. Der Verein schließt 2-jährige Betreuungsverträge mit den Klienten ab, nach Ablauf dieser Zeit soll dann der Umzug in eine eigene Wohnung erfolgen.

Arbeit: Reha-Werkstatt / Paule-Team / PC-Laden

Die Reha-Werkstatt ist ein Arbeitsprojekt des Vereins, das 120 Arbeitsplätze zur Verfügung stellt. Das Arbeits- und Leistungsvermögen der Klienten/Mitarbeiter wird stufenweise aufgebaut und durch Qualifikationsmaßnahmen weiterentwickelt, um den Übergang in den (ersten bzw. zweiten) Arbeitsmarkt vorzubereiten und allererst zu ermöglichen. Es stehen Tätigkeitsfelder mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden von der Montage über Handwerk zum PC-Laden zur Verfügung. Klienten können, je nach individuellen Voraussetzungen, von einfachen Tätigkeiten an Arbeitsfelder mit höheren Qualifikationsanforderungen herangeführt werden. Sie können dann ausgehend von gemeinnütziger Arbeit durch ABM-Stellen in den 2. Arbeitsmarkt innerhalb¹⁵ und außerhalb¹⁶ des Vereins vermittelt werden.

Die eigentlichen Arbeitsprojekte des Vereins sind um die Reha-Werkstätten zentriert. Die klassische Reha-Arbeit war lange Zeit auf stationäre Werkstätten beschränkt, die lediglich einfache Tätigkeiten (wie Verpackungs-, Löt- und Versandarbeiten) bereitstellten. Aufgrund dieser Tatsache formierte sich 1996 eine Initiative von Sozialarbeitern, das Paule-Team, das attraktivere und selbstbestimmtere Arbeitsmöglichkeiten wie Gartenarbeit, Transporte, Entrümpelungen und Malerarbeiten anbot. Aus diesem Kontext heraus wurde auch die Obdachlosenzeitung ‚Straßenreport‘ gegründet, an der Klienten aktiv in Redaktion und Vertrieb mitarbeiteten. Darüber hinaus stellte das Paule-Team PCs bereit und bot Computer-Schulungen für Klienten an. Diese (Arbeits-)Projekte sind im Zuge der Reorganisation heute weitgehend der Reha-Werkstatt zugeordnet. Experimentelle Einzelprojekte entwickeln sich in einem Institutionalisierungsprozess zu fest integrierten Angeboten des Vereins: Das zunächst

¹⁵ z.B. Concierge-Dienst

¹⁶ z.B. in Kooperationsfirmen

nur lose angebundene PC-Angebot wird zum PC-Laden, der nunmehr als Arbeits- und Qualifikationsprojekt geführt wird und darüber hinaus seine Dienstleistungen am internen und externen Markt anbietet. Ähnliches gilt für den ‚Straßenreport‘, der heute im Rahmen einer ABM-Stelle von einem ehemaligen Klienten (einem Journalisten) in redaktioneller Alleinarbeit erstellt wird.

Sonderangebote: Freizeit und Bildung

Der Freizeit- und Bildungsbereich ist fester Bestandteile in der Angebotsstruktur des Vereins. Organisierte Freizeitangebote (Reisen, Tagesausflüge, Fußballspiele, Musikprojekte) sollen ebenso der Kompetenzsteigerung der Klienten dienen, wie Lern- und Bildungsangebote (Literaturkreis, Zeitungsprojekt, PC-Schulungen). Diese Angebote sind methodisch in die personenzentrierte Arbeit eingelassen und sollen zur Stärkung der Persönlichkeitstruktur beitragen und die soziale Integration durch gruppenspezifische Prozesse fördern. Im Sinne des Leitkonzeptes zielen Arbeits- und Freizeitgruppen darauf, Beziehungs- und Bindungsfähigkeit zu entwickeln und zu unterstützen, indem sie ein tragfähiges Netzwerk bilden. „Sich gegenseitig stützen und voneinander lernen und gemeinsam erleben, das sind Inhalte, die den Einzelnen vorwärts bringen und somit auch die Organisation festigen“ (Straßenreport 1/2000, S. 8). Ferienreisen nach Spanien oder Bildungsreisen zur Expo eröffnen nicht nur neue Erlebnisräume, sondern sind zugleich ein Schritt in Richtung Normalität, in der Arbeitszeit ebenso wie Freizeit zum Leben gehört. In Arbeitsgruppen wie dem Zeitungsprojekt oder dem Literaturkreis sollen die Klienten in projektförmige Prozesse eingebunden werden und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in die gemeinsame Arbeit einbringen. Im Freizeit- und Bildungsbereich des Vereins haben wir zwei Sonderangebote näher untersucht. Darüber hinaus haben wir ein Café im Umfeld des Vereins in den Blick genommen, das als Rahmen für Milieu-Beobachtungen und zur Kontaktaufnahme diene.

Literaturwerkstatt/Krimiwerkstatt

Der Literaturkreis ist ein freizeitpädagogisches Angebot des Paule-Teams und besteht seit 1998. Der Kreis wird von einer pädagogischen Honorarkraft geleitet. Neben der Besprechung der von Teilnehmern vorgeschlagenen Bücher und Autoren gibt es feste Themenkomplexe (z.B. Sekten und Scientology), an denen gemeinsam gearbeitet wird. Im Rahmen des Literaturkreises wird im Untersuchungszeitraum an der gemeinsamen Produktion eines Krimis gearbeitet. Teilnehmer sollen sich aktiv beteiligen, indem sie Beiträge schreiben und zugleich über die Schaffung einer fiktiven Realität zur Reflexion ihrer eigenen Erfahrungen und Erlebnisse angeregt bzw. angeleitet werden. In der Leitung dieser *Krimiwerkstatt* nimmt ein ehemaliger Klient des Vereins neben der Honorarkraft eine maßgebliche Rolle als Ko-Leiter ein.

Expo-Fahrt

Die 4-tägige Fahrt zur Expo, an der insgesamt 12 Personen teilnahmen, wurde vom Paule-Team organisiert. Sozialarbeiter und Teilnehmer fuhren mit zwei vereinseigenen Kleinbussen nach Hannover und übernachteten dort im Röhrenhotel am Rande der Expo. Der Ablauf war lediglich durch ein lockeres Rahmenprogramm strukturiert, das eine Sightseeingtour durch Hannover, einen geführten Rundgang über die Expo und täglich gemeinsame Essen vorsah. Fahrt- und Übernachtungskosten mußten von den Klienten zum Teil selbst getragen werden. Die Fahrt wurde zwar als Freizeitveranstaltung angeboten, kann aber zugleich als Bildungsveranstaltung im Sinne einer Bildungsreise betrachtet werden. Im Mittelpunkt standen jedoch eher gruppenspezifische als themenzentrierte Prozesse. Als thematisch kaum gesteuertes geselliges Freizeit- und Gruppenerlebnis diente die Fahrt dann in erster Linie dazu, Gruppengeschichte zu erzeugen und damit Bindungen zu stärken.

Café

Das in direkter Nachbarschaft zum Übergangwohnheim gelegene Café wird von einem eigenen Trägerverein betrieben, der von einer Arbeitsloseninitiative mit Unterstützung von Gewerkschaft und Kirchen gegründet wurde. Das Café befindet sich in Räumen des stadtnahen Vereins und dient als Treffpunkt für Arbeits- und Wohnsitzlose. Es wird von der „Tafel“¹⁷ beliefert und bietet täglich preisgünstige Mahlzeiten an, die von einem festangestellten Koch zubereitet werden. Der stadtnahe Verein selbst verfügt nicht über eine eigene Einrichtung dieser Art, da, wie der Einrichtungsleiter des Übergangwohnheims berichtet, die Essensversorgung in der Stadt gesichert ist und beinahe von einer Überversorgung die Rede sein kann. Das Café wird von den Heimbewohnern stark frequentiert und als Quasi-Wohnzimmer genutzt.

2. Industriparkbetreiber KAPPA - Bereich Führungskräfte

Historische Entwicklung: Vom Konzernstandort zum Industripark

Über einen Zeitraum von mehr als 100 Jahren war der Großkonzern ALPHA¹⁸ der Inbegriff für Chemie- und Pharmaproduktion in großstädtischer Nachbarschaft. Das Logo des Unternehmens war in der ganzen Welt bekannt als Symbol für chemische und medizinische Produkte. Durch einen Wechsel an der Führungsspitze kam es Anfang der 1990er Jahre zu einer Umsteuerung der Unternehmenspolitik und einem radikalen Bruch mit der Vergangenheit, der auf allen Ebenen stattfand.¹⁹

¹⁷ Die Tafel ist eine ehrenamtlich betriebene Einrichtung, die Lebensmittel etwa bei Hotels und Supermärkten sammelt und sodann an Versorgungseinrichtungen weiter verteilt.

¹⁸ Zur Wahrung der Anonymität wurden die Namen der Unternehmen geändert.

¹⁹ Dies äußerte sich in der Abkehr von der Tradition eines ortsgebundenen quasi paternalistischen

Die Entwicklung vom Pharma- und Chemiekonzern ALPHA zu einem Hightech-Industriepark vollzog sich innerhalb eines Zeitraums von nicht einmal zehn Jahren und begann 1994 mit umfassenden internen Reorganisationsmaßnahmen. Vor dem Hintergrund veränderter Marktbedingungen sollten starre hierarchische und bürokratische Strukturen abgebaut werden. Die eingeleiteten Umstrukturierungsmaßnahmen zielten zum einen auf Umschichtungen im Gesamtportfolio des Unternehmens (Verkauf einzelner Geschäftsbereiche / Fokussierung auf Kerngeschäfte) und führten zum anderen zu einer zunehmenden horizontalen Desintegration der Geschäftsbereiche und zur Bildung dezentraler Profit-Center. Die Strategie der ‚selbstgesteuerten Zellteilung‘ transformierte den ehemaligen Gemischtwarenladen ALPHA zu einem auf wenige potentiell gewinnbringende Kerngeschäfte konzentrierten Unternehmen. In einem sukzessiven Prozess wurden bis 1997 zunächst einzelne Geschäftsbereiche zu selbständig agierenden Gesellschaften unter dem Dach einer strategischen Holding umgestaltet. Die generellen Dezentralisierungsmaßnahmen waren begleitet von der Verselbständigung vormals integrierter unternehmens- und produktionsbezogener Dienstleistungen. Im Zuge einer fortgesetzten Konzentration auf Kerngeschäfte (Life Sciences) und der Abstoßung weiterer Konzernteile löste sich der traditionsreiche Großkonzern im Jahr 1999 in eine Fusion hinein auf. Im Jahr 2001 finden wir am alten Standort des ehemaligen Großkonzerns einen Mix aus unterschiedlichen Unternehmen und Forschungseinrichtungen vor. Er ist heute Sitz von über 40 Unternehmen aus den Bereichen Chemie, Life Sciences und Health Care. Darunter befinden sich global agierende Konzerne ebenso wie kleine, innovative Firmen und Dienstleister mit insgesamt rund 20.000 Beschäftigten. Nur noch ein Teil der dort ansässigen Unternehmen jedoch befindet sich im Besitz des fusionierten Konzerns. Das ehemalige Werksgelände wird heute als Industriepark geführt und vermarktet. Die im ehemaligen Großkonzern von zentralen Organisationseinheiten erbrachten Leistungen werden im Rahmen eines infrastrukturellen Gesamtkonzepts des Industrieparks von dem spezialisierten Dienstleister KAPPA angeboten.

Untersuchungsgegenstand: Der Standortbetreiber

Die Betreibergesellschaft des Industrieparks entwickelte sich aus einer outgesourcten Serviceeinheit heraus und wurde 1998 als selbständiges Dienstleistungsunternehmen gegründet. Sie beschäftigt heute ca. 4.000 Mitarbeiter in unterschiedlichen Serviceeinheiten. In Hochglanzbroschüren neueren Datums begreift sich KAPPA als integraler Standortbetreiber, der hoch spezialisierte unternehmensorientierte Dienstleistungen in Servicepaketen oder als full-service anbietet, um

Selbstverständnisses hin zu einer neuen multinationalen Konzernidentität: Wechsel des Firmenlogos, Abbau der Beschäftigtenzahlen, Rückzug aus der ortsgebundenen kulturellen Förderung, Verkauf werkseigener Wohnungen

Standortteilnehmern die Konzentration auf ihre Kernkompetenzen zu ermöglichen. Die Bündelung von Dienstleistungen soll eine „ganzheitliche“ Steuerung des Standortes und zugleich einen je individuell-unternehmensbezogenen Zuschnitt von Serviceleistungen ermöglichen. Mit allen Firmen wird ein „sogeannter Standortvertrag“²⁰ abgeschlossen, „der je nach Unternehmen sehr unterschiedlich“ ist. Dabei gibt es „einige Basisleistungen, die für den Standort erbracht werden, an denen sich alle beteiligen“, wie etwa Werkssicherheit oder Instandhaltung von Straßen und Kanälen. Das Angebot umfasst eine breite Palette unternehmensbezogener Dienstleistungen vom Gebäudemanagement, Technischen Services und Materialwirtschaft über Umwelt und Sicherheit, IT und Personal bis hin zu Online-Serviceangeboten. Insgesamt bietet KAPPA „mehr als 6.500 Dienstleistungen **aus einer Hand**“. Die zentrale Dienstleistungsversorgung soll durch ein vernetztes Angebot „Synergieeffekte“ erzeugen und als „Ganzes mehr als die Summe seiner Teile“ sein.

Über die infrastrukturelle Versorgung mit Dienstleistungen hinaus betreibt KAPPA Standortpolitik, indem es quasi als Metakoordinator die (Unternehmens-)Ansiedlung und Kooperation organisiert. Es werden Unternehmen aus know-how-intensiven Branchen angesiedelt und möglichst in einen Kunden-Lieferanten-Verbund eingebettet, um Kapazitäten und Ressourcen so zu bündeln, dass ein Innovationsnetzwerk entstehen kann.

„Das Netzwerk findet sich sogar im Logo. Das ist für uns das wichtigste (...) für den Erfolg dieses Industrieparks. Der Charme halt dieses Industrieparks liegt dadrin, dass hier sehr potente Vorlieferanten und sehr potente Abnehmer da sind. (...) Das mein ich mit diesem Wechselspiel, sowohl Leute die Ihnen zuliefern, die Ihnen helfen, ihr Produkt, Ihre Produktionsverfahren zu verbessern finden Sie hier vor als auch wiederum Abnehmer, ja. Und diese Netzwerke auszubauen, sie effizienter zu machen, das ist ein ganz zentrales Ziel“ (Interview mit dem Leiter Unternehmenskommunikation).

Das Dienstleistungsunternehmen betreibt damit Park- und Netzwerkmanagement. Mit neuen Forschungszentren und einer Vernetzung mit externen (Hochschul-)Forschungsinstituten wird *die* Forschungs- und Entwicklungsinfrastruktur geschaffen, die sich insbesondere für Hightech-Unternehmen als strategisch wichtiger Standort- und Wettbewerbsfaktor erweist.

Das Dienstleistungsunternehmen und seine Serviceeinheiten

Das Dienstleistungsunternehmen wird von einem Gesellschaftergremium geleitet und organisatorisch von einem Geschäftsführer und sechs zentralen Stabsabteilungen wie etwa Personal, Recht, Controlling gesteuert. Es ist in sechs Serviceeinheiten entlang

²⁰ Kursiv gesetzte Zitate sind dem Experteninterview mit dem Leiter der Abteilung Unternehmenskommunikation entnommen. Andere Zitate stammen, wenn nicht anders angegeben, aus Hochglanzbroschüren und Internetseiten.

unterschiedlicher Fachgebiete gegliedert und besitzt darüber hinaus mehrere organisational selbständige 100%ige Tochtergesellschaften. Zu den von uns untersuchten bzw. noch zu untersuchenden Bereichen gehören zum einen die Stabsabteilung Unternehmenskommunikation, zum anderen die Serviceeinheiten ‚Gebäude- und Standortmanagement‘ sowie ‚Umwelt und Sicherheit‘. Neben den genannten Bereichen richtet sich unser Untersuchungsfokus auch auf die Tochtergesellschaft für Bildung und Beratung.

Stabsabteilung Unternehmenskommunikation

Eine zentrale Aufgabe der Abteilung ist die Organisation und Koordination der **internen Kommunikation**. Dieses Aufgabengebiet lässt sich untergliedern in die unternehmensinterne Kommunikation des Dienstleisters und die industrieparkinterne Kommunikation zwischen dort ansässigen Unternehmen. Zum unternehmensinternen Bereich gehört einerseits die Mitarbeiterkommunikation; Medium hierfür ist eine Mitarbeiterzeitschrift und das Intranet.²¹ Die Außenkommunikation der einzelnen Serviceeinheiten andererseits wird hier zentral koordiniert und unterstützt. Darüber hinaus werden Beratungsleistungen bei Werbemaßnahmen oder anderen (Fach-)Veröffentlichungen erbracht.

Zum industrieparkinternen Bereich gehören die gesamten ‚Online Relations‘, das heißt die Organisation und Koordination der Kommunikation zwischen Unternehmen über Inter- und Extranet. Die Zuständigkeit im Rahmen des Industrieparks erstreckt sich außerdem auf die Abstimmung der Außenkommunikation mit den unterschiedlichen Industrieparkfirmen, soweit die Interessen des Standortes insgesamt betroffen sind. Die Abteilung publiziert Mitteilungen und Meldungen auf den luK-Plattformen und ist Herausgeber unterschiedlicher Werbe- und Informationsbroschüren.

Neben der internen Kommunikation ist eine weiterer zentraler Verantwortungsbereich die gesamte **Außenkommunikation** des Dienstleisters. Die Abteilung organisiert die PR von der Markt- bzw. Wirtschaftskommunikation, Pressearbeit und Werbung bis hin zur Krisenkommunikation. Die Krisenkommunikation ist von besonderem Stellenwert für die Außendarstellung des Hightech-Standortes. Sie bildet dabei eine interne Klammer in der Kommunikation zwischen den Unternehmen, da gerade dieser sensible Bereich eine „*extrem gute Koordination*“ erfordert. Unter Federführung der Abteilung wird etwa ein Bereitschaftsdienst aus Mitarbeitern unterschiedlicher Unternehmen für Bürgertelefone organisiert, ein „*mit modernster Technik ausgestatteter*“ Raum für Pressekonferenzen vorgehalten und monatliche Treffen mit den PR-Vertretern der Unternehmen arrangiert. Über die „*kuriose Klammer der Krisenkommunikation haben (...) eigentlich alle nen ganz vernünftigen Kontakt untereinander*“. So existiert beispielsweise eine Absprache zwischen den PR-Abteilungen der Einzelunternehmen, dass man sich bei einem größeren Störfall

wechselseitig hilft. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund betreibt die Abteilung Unternehmenskommunikation aktive Nachbarschaftspflege, indem sie etwa öffentliche Veranstaltungen und Besichtigungen organisiert, einen Sponsoring-Topf verwaltet und Gesprächskreise veranstaltet und moderiert.

„Den (Gesprächskreis) betreuen wir von hier aus und also wie gesagt Einladungen und kümmern uns gegebenenfalls darum, dass der eine noch besorgt wird, der irgendwie referieren soll oder so. Schreiben das Protokoll dazu, sind auch Anlaufstelle für die Mitglieder des Gesprächskreises, wenn die irgendwelche Probleme haben oder Wünsche“ (Interview mit dem Leiter Unternehmenskommunikation).

Insgesamt hat ein Umdenken insofern stattgefunden, dass man *„von der alten Konfrontationspolitik abgekommen ist“* und statt dessen durch eine regelmäßige und offene Kommunikation mit Nachbarn, Umweltschutz- und Bürgerinitiativen die Diskussion versachlicht. Gerade das Konzept der „einvernehmlichen Nachbarschaft“²² gehört wesentlich zur Standortpolitik, wenn dadurch bereits im Vorfeld Probleme ausgeräumt und Negativ-Publicity verhindert werden kann.

Serviceeinheit Gebäude- und Standortmanagement

Diese Serviceeinheit verwaltet das Areal des Industrieparks insgesamt und bietet den Unternehmen modular aufgebaute, standardisierte Servicepakete im Bereich des Managements von Gebäuden und Anlagen auf technischer, infrastruktureller und administrativer Ebene. Modernes Gebäudemanagement, so der Leiter dieser Serviceeinheit in einem Interview,

„bedeutet Komplettbetreuung unter Einbeziehung sämtlicher Gebäudefunktionen und Mieterwünsche. Von der kompletten Datenvernetzung über Post, Reinigungs-, Reparatur- und Umzugsservices, einem kostenoptimierten Energie- und Wartungsmanagement bis zu gärtnerischen Pflegeleistungen“.

Darüber hinaus betreut die Serviceeinheit Bauvorhaben im Bereich Laborbau und bietet allgemeine industrieparkbezogene Basisleistungen für Sicherheit und Gefahrenabwehr, wie Werkfeuerwehr, Werksicherheit und Notfallmanagement sowie die Betreuung der öffentlichen Flächen. Diese Einheit betreibt u.a. auch das Standortmarketing und die Ansiedlung neuer Unternehmen und ist mit ihren ca. 900 Mitarbeitern ein zentrales Element im Gesamtkonzept des Standortbetreibers.

Unsere Untersuchung konzentriert sich besonders auf das Standortmarketing und das Notfallmanagement in Verbindung mit der von der Stabsabteilung gesteuerten Außen- und Krisenkommunikation.

²¹ Etwa 2700 der 4000 Mitarbeiter sind online über Mailing-Aktionen erreichbar.

²² Statement des Geschäftsführers anlässlich einer von uns beobachteten Rundfahrt durch den Industriepark.

Serviceeinheit Umwelt und Sicherheit

Die Einheit versteht sich als Serviceanbieter, der die Bereiche Umwelt, Sicherheit und Entsorgung „unter dem Gebot von wirtschaftlicher Vernunft und unternehmerischer Verantwortung“ bearbeitet und zusammen mit den Kunden konstruktive Lösungen entwickelt. Sie sieht sich der Vorsorge für Mensch und Umwelt verpflichtet und bietet neben einem arbeitsmedizinischen Zentrum, der Durchführung von Genehmigungsverfahren, Reinigung von Industrieanlagen, sowie Abwasserreinigung und Entsorgung zentral Beratungsdienstleistungen an. Die Beratung richtet sich auf Öko-Audits und Managementsysteme für Qualität, Umwelt, Sicherheit und Gesundheit und soll Prozessoptimierung und Kundenbindung der Unternehmen fördern sowie auf die externe Zertifizierung etwa nach ISO 9001 vorbereiten.

Servicetochter für Bildung und Beratung

Das Unternehmen entwickelte sich im Zuge der Externalisierungsprozesse aus dem Großkonzern heraus von einer outgesourcten Serviceeinheit hin zu einem eigenständigen Dienstleistungsunternehmen. Es ist heute eine Tochtergesellschaft des Standortbetreibers und als Dienstleister für Bildung und Beratung in das integrale Dienstleistungskonzept eingebunden.²³ Die Servicetochter beschäftigt ca. 150 Mitarbeiter und deckt mit ihrem standortbezogenen Dienstleistungsangebot einen gerade für hoch technologiebasierte Unternehmen grundlegenden Wissens- und Kompetenzbedarf. Im Kernsegment Bildung liegen die Schwerpunkte in den Bereichen Produktion und Labortechnik. Die *Ausbildungsangebote*²⁴ konzentrieren sich speziell im Bereich Pharma, Biotech und Chemie auf die zur Beherrschung moderner (Risiko-)Technologien notwendigen arbeitspraktischen und sicherheitstechnischen Kompetenzen. Zugleich werden auch Qualifikationen im kaufmännischen und informationstechnologischen Bereich sowie Traineeprogramme angeboten. Der Dienstleister übernimmt für Industrieparkunternehmen die „Auswahl, Ausbildung und Begleitung der Auszubildenden“ und die Weiterbildung von Mitarbeitern auf unterschiedlichen Niveaus. Das *Beratungsangebot* richtet sich auf das Management von Veränderungsprozessen und betriebswirtschaftlich-technische Problemlösungen und umfasst die Bereiche Organisations- und Personalentwicklung sowie IT-Beratung mit darauf abgestimmten Weiterbildungsmaßnahmen. Zum einen soll die Versorgung des Standortes mit qualifiziertem Personal sichergestellt, zum anderen die Veränderungsbedarfe von Unternehmen an der Schnittstelle von Organisation, Person und Technik bearbeitet werden. Industrieparkunternehmen können durch die Bildung eines (Qualifikations-

²³ Aus Sicht der Unternehmenskommunikation war dies ein wunder Punkt in der Entwicklung eines Corporate Designs, da die „*Tochter älter ist als die Mutter*“. Das heißt, die Tochtergesellschaft existierte bereits vor der Muttergesellschaft als eigenständiges Unternehmen und verfügt daher bis heute über ein eigenes Logo und einen eigenen Internetauftritt.

²⁴ Das Unternehmen bildet im Jahr 2001 ca. 1000 Auszubildende in 15 kaufmännischen, produktions- und labortechnischen Berufen aus.

)slacks²⁵ flexibler auf Schwankungen am Arbeitsmarkt und auf neue Produktionsprozesse reagieren. Unsicherheiten und Risiken können so externalisiert, zumindest jedoch kompensiert werden.

Führungskräfte in (Industriepark-)Unternehmen

Neben dem zentralen Dienstleister nehmen wir zugleich Führungskräfte unterschiedlicher (Industriepark-)Unternehmen in verschiedenen Funktionsbereichen in den Blick. Dadurch können auch solche für Führungskräfte unternehmensintern relevanten Wissensgegenstände und -praktiken erfasst werden, die der Dienstleister nicht abdeckt. Im Bereich der (Industriepark-)Unternehmen wurden biografiebezogene Interviews bzw. Experteninterviews geführt mit:

- dem Betriebsratsvorsitzenden des ehemaligen Großkonzerns
- dem Abwickler des alten Großkonzerns / Berater des fusionierten neuen Konzerns
- dem Leiter eines Dienstleistungsunternehmens für Internationales Personalmanagement
- dem Internen SAP-Berater eines Industrieunternehmens
- den Wissensmanagern eines Industrieunternehmens
- dem Personalleiter eines Industrieunternehmens
- dem Werksleiter eines Industrieunternehmens

Insgesamt haben wir es sowohl bei den (Industriepark-)Unternehmen als auch beim zentralen Dienstleister KAPPA mit Führungskräften zu tun, die über ALPHA sozialisiert sind. Vor dem historischen Hintergrund wird im Hinblick auf Biografien die *berufliche Sozialisation* durch den ehemaligen Konzern als verbindende Klammer eines sozialen Netzes beobachtbar, auf dessen Basis sich neue Strukturen und eine neue Kultur und Identität entwickeln (können). Die Umstrukturierung des Konzerns geht für die Führungskräfte einher mit (berufs-)biografischen Übergängen und einem Wandel ihrer sozialen Welt gleichermaßen. Firmen-, wie Positionswechsel oder Verrentung markieren diese Übergänge auf der einen Seite, Prozesse der De-Institutionalisierung und Institutionalisierung markieren den Wandel, den die Führungskräfte als Akteure aktiv mitgestalten, auf der anderen Seite.

Die Nachbarschaft: Gesprächskreis und Bürgerinitiative

Der Gesprächskreis ist aus Perspektive des zentralen Dienstleisters, wie weiter oben bereits beschrieben, Teil der Standortpolitik und wurde Mitte der 1990er Jahre aufgrund harter Auseinandersetzungen und öffentlicher Kritik als ein ‚Ort der Verständigung‘ von unterschiedlichen Interessengruppen ins Leben gerufen. Gesprächsgegenstände und Themen der seitdem regelmäßig anberaumten Treffen

²⁵ Slack bezieht sich hier auf eine über den tatsächlichen Qualifikationsbedarf hinausgehende Ausbildung potentieller Mitarbeiter. Dadurch entsteht zum einen ein Ressourcenpolster an qualifiziertem Personal für den Industriepark. Zum anderen werden z.B. zukünftige Mitarbeiter für noch nicht existierende (Produktions-)Anlagen ausgebildet.

sind u.a. Störfälle, Genehmigungsverfahren für neue Anlagen sowie die generelle Entwicklung des Standortes. An der öffentlichen Veranstaltung nehmen sowohl PR-Vertreter und Fachreferenten der Unternehmen und des Standortbetreibers als auch Presse-Vertreter, Mitglieder der Stadtverwaltung, Wissenschaftler (auch von externen Forschungsinstituten), Umweltschutzgruppen, Bürgerinitiativen sowie unterschiedliche Interessengruppen benachbarter Quartiere teil. Der Gesprächskreis bildet ein Forum der öffentlichen Auseinandersetzung und Diskussion, das sich in langjähriger Zusammenarbeit als turnusmäßige Veranstaltung etabliert hat und damit eigene Formen der Institutionalisierung von Nachbarschafts-Beziehungen ausbildet. Für das Forschungsprojekt bietet sich damit die Möglichkeit, die Interaktion zwischen Führungskräften und Öffentlichkeit im Hinblick auf den Umgang mit Wissen zu beobachten. Ergänzend hierzu nehmen wir die Perspektive einer Bürgerinitiative nicht nur als Teilnehmer des Gesprächskreises, sondern auch in ihrer Funktion als langjähriger Beobachter von ALPHA und des jetzigen Industrieparks in den Blick.

III. Umgang mit Wissen. Vier Fallbeispiele

Im folgenden präsentieren wir vier Fallbeispiele, zwei aus dem Bereich der Obdachlosen, zwei aus dem Bereich der Führungskräfte. Die Fälle sind so ausgewählt,

- dass sie eine breite, kontrastreiche Verteilung über das Feld bieten;
- dass durch sie die Vielfalt der im Forschungsprozeß erhobenen Materialtypen dokumentiert wird;
- dass sie unterschiedliche Aspekte des Hauptthemas thematisieren;
- dass in ihnen unterschiedliche pädagogische Grundfiguren sichtbar werden.

Konkret untersuchen wir erstens die *Literaturwerkstatt* als einem 'Sonderangebot' des Vereins für psychische und soziale Notlagen (VPSN), bei der schwerpunktmäßig Protokolle aus teilnehmender Beobachtung und die Grundfigur des Unterrichts im Vordergrund stehen. Zweitens wenden wir uns dem *Café* zu, einer mit dem VPSN lose gekoppelten Einrichtung, bei der Interaktionsprotokolle sowie die Grundfigur Beratung/Aufklärung dominieren. Drittens analysieren wir die Erzählung eines *Professionellen*, der sich innerhalb seines Unternehmens autodidaktisch zum Softwareberater hinaufgearbeitet hat, bei dem ein Experteninterview mit der Grundfigur Beratung gekoppelt ist. Viertens untersuchen wir Aufsätze aus dem Themenheft eines *Unternehmensmagazins*, bei dem Schriftdokumente mit der Grundfigur Aufklärung korrelieren. Sowohl nach den beiden Fallbeispielen aus dem Bereich Obdachlosigkeit als auch nach den Fallbeispielen aus dem Bereich Führungskräfte versuchen wir eine Zuspitzung auf erziehungswissenschaftliche Problemkomplexe, die aus dem Material heraus sichtbar geworden sind.

1. Die Literaturwerkstatt/Krimiwerkstatt als hybride Organisationsform

Die Literaturwerkstatt (LW)²⁶ ist eine von vielen Aktivitäten, die der Verein für psychische und soziale Notlagen im Freizeitbereich für Obdachlose anbietet. Im Gegensatz zu eher sporadischen Elementen wie etwa die Expo-Reise oder Urlaubsfahrten ins Ausland ist die LW ein regelmäßiges wöchentliches Angebot, das in den Räumen des Fritz-Platte-Hauses (FPH) stattfindet und bereits über einen längeren Zeitraum existiert (seit 1998). Die Leitung des Kreises obliegt einer Honorarkraft, die eigens für diese Aufgabe angestellt wurde.

Die ursprüngliche Idee, im Haus ein Literaturcafé einzurichten, in dem literarisch interessierte Obdachlose schreiben und die eigenen Aufzeichnungen lesen und reflektieren sollten, ließ sich aufgrund von Hemmschwellen nicht verwirklichen. Stattdessen wurden Bücher gelesen, Diskussionen geführt und biographische Erfahrungen/Anekdoten ausgetauscht. Vor etwa einem Jahr durchlief die LW eine dramatische Krise, da von den ursprünglich fünfzehn Teilnehmern im Laufe der Zeit nur noch einer übrig blieb. Nach dieser krisenhaften Durststrecke wurde die Gruppe neu aufgebaut, wobei der übriggebliebene Klient als Koleiter der Honorarkraft fungierte. Die LW befaßt sich gegenwärtig mit der Produktion eines Krimis, der von den Teilnehmern gemeinsam recherchiert und geschrieben werden soll. Orte und Personen der Handlung sollen dabei realen Orten und Personen im Umfeld des FPH nachgebildet sein.

Im folgenden beschäftigen wir uns mit der LW in einer zweifachen Perspektive: Zunächst versuchen wir, unterschiedliche (Verweisungs-)Kontexte, in denen die LW verortet werden kann, zu rekonstruieren (III.1.1.), um dann in einem zweiten Schritt eine vorsichtige Ordnung und Zentrierung hinsichtlich der drei Perspektiven des Pädagogischen, die Perspektive der Vermittlung, der Aneignung und des Wissens zu versuchen (III.1.2.).

1.1 Vielfalt der Verweisungskontexte

Die LW steht in einer Vielfalt möglicher Verweisungskontexte. Mit der Rekonstruktion dieser Vielfalt beabsichtigen wir in diesem ersten Schritt, die enorme Komplexität des empirischen Materials aufzuzeigen. Nicht die stringente Engführung auf einen Verweisungskontext ist unsere Absicht, sondern die Erweiterung des Blicks auf die mögliche Vielfalt von Kontexten, in denen die LW steht, wobei die Rekonstruktion/Paraphrasierung noch stark in der Sprache des Falls verbleibt. Insgesamt fokussieren wir das Material unter drei Perspektiven:

- die Literaturwerkstatt zwischen klientenbezogener Adressierung und öffentlichkeitswirksamer Inszenierung: hier wird die LW aus der institutionsbezogenen Perspektive des VPSN thematisiert und zwar einerseits als Erwachsenenbildungseinrichtung und andererseits als gesellschaftliche Aufklärungsagentur;

²⁶ Literaturwerkstatt (LW) und Krimiwerkstatt (KW) werden im folgenden auch synonym verwendet.

- die Literaturwerkstatt zwischen literaturbezogener Produktion und pädagogisch betreutem Prozeß: hier wird die LW aus der interaktionsbezogenen Perspektive als Kurs thematisch mit - didaktischen - Ebenen wie Ziele, Leitung, Material, Teilnehmer, Interaktion, etc.
- die Literaturwerkstatt zwischen gleichberechtigter Kooperation und parasitärer Instrumentalisierung: hier wird die LW aus der gesellschaftsbezogenen Perspektive wechselseitiger Nutzungsverhältnisse zu unterschiedlichen Öffentlichkeiten (wie Wissenschaft, Presse und Kriminalpolizei) thematisiert.

1.1.1 Zwischen klientenbezogener Adressierung und öffentlichkeitswirksamer Inszenierung

In einem ersten Orientierungsgespräch mit zwei Projektmitarbeitern beschreibt die Leiterin der Literaturwerkstatt Julia Bausch (JB) die Intentionen des Verantwortlichen bei der Gründung der LW im VPSN folgendermaßen (Datentyp ist also ein Quasi-Interview zur ersten Kontaktaufnahme und Informationsbeschaffung von beiden Seiten):

"Das Projekt der Literaturwerkstatt wurde als Prestigeprojekt des Vereins für psychische und soziale Notlagen durch Herrn Müller ins Leben gerufen, der den Obdachlosen ein Recht auf Bildung zuspricht. Müller wollte beweisen, dass Obdachlose weder rechtsradikal noch dumm, sondern klug und intelligent sind. Ein gesellschaftliches Vorurteil sollte aufgehoben werden" (Gesprächsnotiz vom 24.5.2000).

Unabhängig von der Frage, ob in diesem Abschnitt die tatsächlichen oder die von JB dem Gründer²⁷ der LW unterstellten Absichten beschrieben werden, wird die LW in der institutionsbezogenen Perspektive des VPSN eingeführt, der sowohl die Obdachlosen als auch die Öffentlichkeit adressiert und der die Arbeit mit Obdachlosen in der Literaturwerkstatt zur öffentlichkeitswirksamen Profilierung nutzt.

Zunächst läßt sich die Bezeichnung 'Prestigeprojekt' nach zwei Richtungen hin interpretieren: Als *Prestigeprojekt* wird die zeitliche Perspektive der LW thematisiert und das Verhältnis von zeitlich begrenzten Aktivitäten und sich dauerhaft reproduzierenden Tätigkeiten innerhalb des VPSN. Die Differenz von Befristung und Dauer, von projektförmiger und nicht projektförmiger Ausgestaltung, von Ausnahme und Routine, von Experiment und Kernaktivität läßt auf ein komplexes institutionelles Arrangement schließen, ohne dass über diese Relation an dieser Stelle schon Genaueres ausgesagt würde. Als *Prestigeprojekt* wird dagegen eine soziale Perspektive thematisiert, die gleichzeitig eine Binnendifferenzierung der Projekte zur Folge hat. Die Literaturwerkstatt genießt als prestigebehaftetes Projekt - im Vergleich zu Normalprojekten des Vereins - eine besondere Aufmerksamkeit, die sich aus ihrer adressatenbezogenen Positionierung ergibt. Einerseits wendet sie sich an die Öffentlichkeit, der gegenüber der Verein etwas

²⁷ Herr Müller ist Leiter des Übergangwohnheims Paulestraße

dokumentieren bzw. von der der Verein etwas erreichen möchte. Andererseits zielt sie auf die Obdachlosen als Klientel des Vereins, die mit einem besonderen Angebot angesprochen werden (sollen). Als *Prestigeprojekt mit Obdachlosen, das sich an die Öffentlichkeit wendet*, hat die Literaturwerkstatt damit eine *doppelte Adressierung*: Adressaten sind einerseits konkrete Obdachlose innerhalb des Angebotsspektrums einer sozialpädagogischen Einrichtung, andererseits die gesellschaftliche Öffentlichkeit, der gegenüber die LK öffentlichkeitswirksam inszeniert wird (werden soll).

In einem weiteren Schritt werden Obdachlose im Anschluss an den Benachteiligungsdiskurs der 1970er Jahre als Adressaten der Erwachsenenbildung konstituiert. Aus institutioneller Perspektive könnte hiermit eine Strategie der institutionellen Verstetigung und Ausdifferenzierung verfolgt werden. Den Adressaten des VPSN wird nicht nur ein Recht auf Obdach, Gesundheit, Arbeit und Freizeit, sondern auch ein Recht auf Bildung zugesprochen. Der Verein bedient all diese Rechte und wird so zur multifunktionalen Institution, zur kombinierten Unterbringungs- Freizeit- und Bildungseinrichtung. Das Prestigeprojekt Literaturwerkstatt könnte, so gesehen, ein Pilotprojekt sein, um auszuloten, welche Möglichkeiten im Bereich der Bildungsnachfrage/-beteiligung bestehen, um gegebenenfalls das institutionelle Angebot auszubauen und das Projekt auf Dauer zu stellen. In der Adressatenkonstruktion des VPSN werden damit Obdachlose in ganz unterschiedlicher Weise aus der 'Welt auf der Straße' herausgelöst und in die 'Welt des Vereins' eingebunden. Wird eine Person etwa durch Unterbringung und Beratung adressiert, so nimmt sie die *Form des Klienten* an. Geschieht die Adressierung durch Kurse, wird der Person die *Form des Teilnehmers* angesonnen. Die Adressierung durch die Suchtklinik erzeugt dagegen die *Form des Patienten*, während die Adressierung durch Arbeit (Rehawerkstatt, Concierge) die *Form des Mitarbeiters* hervorbringt.

Die Legitimation für diese Strategie geschieht über den Verweis auf universale Rechte, die allen Menschen - und damit auch Obdachlosen - zustehen. Obdachlos zu sein, heißt damit gerade nicht, vom Recht auf Bildung ausgeschlossen zu werden, sondern ebenfalls Beteiligungsrechte zu haben. Der Verein formuliert hier einen Inklusionsanspruch, indem er Obdachlosen ein universelles Recht zubilligt und gleichzeitig mit seinem Angebot für dessen Umsetzung sorgt. Der Verein agiert damit entweder stellvertretend für die Öffentlichkeit oder er sorgt antizipierend - gegen die bzw. in Absetzung zur Öffentlichkeit - für die Inklusion einer ausgeschlossenen Gruppe. In dieser zweiten Perspektive wäre er dann Vorkämpfer für die Belange einer diskriminierten Gruppierung und formulierte damit auch einen Aufklärungs-, Nachhol- und Belehrungsbedarf für die Gesellschaft insgesamt.²⁸

Mit der Inanspruchnahme eines Rechts auf Bildung unterstellt der VPSN bzw. Herr Müller gleichzeitig aber auch die Bildsamkeit von Obdachlosen: Obdachlose haben nicht nur ein Recht auf Bildung, sie sind faktisch bildbar. Mit dieser Unterstellung können

²⁸ Eine dritte Lesart bestünde darin, daß Müller selbst sich innerhalb des VPSN mit seiner Sicht der Dinge durchzusetzen sucht. Dann wäre das Prestigeprojekt Literaturwerkstatt ein Austragungsmedium innerinstitutioneller Auseinandersetzungen.

zwei Perspektiven verbunden werden: einerseits die Perspektive der *Normalisierung* (Obdachlose sind wie alle Menschen), andererseits die Perspektive der *Pädagogisierung* (Obdachlose können in der Perspektive von Bildung und Bildsamkeit gesehen werden und sind damit Teilnehmer, Lernende, Sich-Bildende, etc.). Beide Perspektiven sind mit einer institutionellen Aufgabe verbunden: nämlich die infrastrukturelle Bereitstellung von Angeboten für Obdachlose zur praktischen Einlösung ihres Rechts auf Bildung sowie die pädagogische Unterstützung von Obdachlosen zur Entfaltung ihrer Bildsamkeit. *Bildung als Infrastruktur* und *Bildsamkeit als Aufgabe* sind zwei Formen, mit denen der Verein sein Angebot erweitern kann. Die Erweiterung der Adressatenkonstruktion auf Bildung könnte man daher als eine Pädagogisierung von Sozialarbeit begreifen, als eine institutionelle Reproduktionsstrategie, die weg von den Defiziten und hin zu den Möglichkeiten geht. Die Kombination und Verschränkung des gesellschaftlichen Rechts auf Bildung mit der subjektiven Disposition zur Bildung führte damit insgesamt zu einer Stärkung des Vereins. Der Verein würde mit einer solchen Konstruktion sowohl über Sozialarbeit (Dauer) als auch über Sozialpädagogik (Projekt) seine Legitimation vor der Öffentlichkeit/Gesellschaft unter Beweis stellen.

'Beweisen' möchte der Verein in Person von Herrn Müller noch ein Weiteres: nämlich 'Unschuld' der eigenen Klientel mit Hilfe eines Quasi-Experiments. Denn Öffentlichkeit und LW werden indirekt in ein Verhältnis zu Wissenschaft (Theorie beweisen) und Justiz (Unschuld beweisen) gesetzt. Die Öffentlichkeit wird in dieser Relationierung einerseits als Anklägerin gesehen, deren Anklage (Rechtsradikalismus, mangelnde Bildbarkeit) mit Hilfe des Quasi-Experiments LW außer Kraft gesetzt werden soll. Andererseits sitzt die Öffentlichkeit aber auch selbst auf der Anklagebank, da sie Vorurteile über Obdachlose pflegt, die der Verein mit Hilfe der LW entkräften bzw. korrigieren will. Mit einer derartigen Argumentation zeigt sich vor allem der instrumentelle Charakter, den die LW hat: es geht nicht so sehr um die LW als ein Angebot des VPSN für Obdachlose, sondern um ihre Funktionalisierung und Beweiskraft zur Belehrung der Gesellschaft, zur gesellschaftlichen Vorurteilskorrektur. Der VPSN hat damit einen neuen Hauptadressaten, die belehrungsbedürftige Öffentlichkeit, die nun selbst zum Zielpunkt der vereinsinduzierten Aktivitäten wird.²⁹

In der näheren Ausführung der den Obdachlosen zugeschriebenen Attribute sind Rechtsradikalität und Dummheit zwei Verhaltensweisen/Eigenschaften, die eine potentielle Bedrohung für die Gesellschaft darstellen. Im Falle des Rechtsradikalismus ist diese Bedrohung evident, im Falle von Dummheit können unangenehme Folgen für die nähere Umwelt auftreten (keine Dummheiten machen). In beiden Fällen wäre die Durchführung präventiver Vorsichtsmaßnahmen eine notwendige Konsequenz zum Schutz der Gesellschaft. In dieser Hinsicht stellt der VPSN eine bewahrpädagogische Einrichtung dar, die die Gesellschaft vor unangenehmen Folgen obdachlosen Handelns

²⁹Die Argumentation könnte so lauten: Obdachlose haben ein Recht auf Bildung, weil sie intelligent sind. Da die Gesellschaft ihnen dies abspricht, muß ihr die Bildsamkeit/Intelligenz der Obdachlosen erst bewiesen werden. Damit ist die Literaturwerkstatt eine notwendige Bedingung für die Aufklärung der Gesellschaft.

schützen soll. Dieses - unterstellte - bewahrpädagogische Ansinnen der Gesellschaft weist Müller jedoch zurück, indem er stattdessen auf die Klugheit und Intelligenz seiner Klientel abhebt. Durch diese Zuschreibung kann er mit gutem Grund sowohl das Recht auf Bildung für seine Klientel einklagen als auch die Bildungsbeteiligung innerhalb der LW als Beweis von Intelligenz verwenden: wer intelligent ist, dem muß Bildung erlaubt sein, wer Bildung in einer bestimmten Form in Anspruch nimmt, ist intelligent.³⁰ Müller favorisiert damit einen entwicklungs- oder förderpädagogischen Ansatz, der von den Kompetenzen seiner Klientel ausgeht.

Insgesamt wird die Öffentlichkeit durch die LW in zweifacher Weise angesprochen: mit einem Prestigeprojekt und mit einem Aufklärungsanspruch.

Als *Prestigeprojekt* hat die Literaturwerkstatt dann Erfolg, wenn sie Aufsehen erregt. Ein Bezug auf reale Lebensschicksale von Obdachlosen ist dabei nicht nötig, nur die Fiktion von Teilnehmern muß aufrechterhalten werden. Der Öffentlichkeit wird unterstellt, dass sie diese Form von Prestigeprojekten (Betreuung des Menschen in all seinen Facetten) befürwortet und den Verein nicht auf seine Kernbereiche reduzieren möchte. In einer derartigen Adressierung wird von einer mit Bildungsideen 'durchtränkten' Öffentlichkeit ausgegangen, die auf massenmediale Mechanismen reagiert und sich vom Reiz des Neuen ansprechen lässt. Ziel ist Werbung für den Verein. Als *Aufklärung der Gesellschaft* soll das Projekt zum Abbau von gesellschaftlichen Vorurteilen dienen. Die Öffentlichkeit wird als belehrungsbedürftig und vorurteilsbehaftet gesehen. Der Verein positioniert sich damit als gesellschaftlicher Vorkämpfer für die Rechte von Benachteiligten und unterstreicht diese ambitionierte Stellung nachdrücklich mit Hilfe der Durchführung spektakulärer Projekte.

Hinter beiden Bezugnahmen auf die Öffentlichkeit, die auch miteinander verkoppelt werden können, steht eine institutionelle Absicherungsstrategie. Mit einem Prestigeobjekt kann Aufklärung der Öffentlichkeit betrieben werden, die Öffentlichkeit wird medienwirksam mit Hilfe eines Prestigeobjektes erreicht. Der Verein reproduziert sich im Medium einer öffentlichkeitswirksamen Bildungsmaßnahme, die die Logik von Prestige und Aufklärung, von Werbung und Belehrung, von Bildungsrecht und Bildbarkeit, von Infrastruktur und Pädagogik miteinander verbindet und die ihre Adressaten nicht als Individuen mit einer Biographie thematisiert, sondern als Träger von Universalrechten, als Aufklärungsmedium oder als quasiexperimentelles Beweisstück.

1.1.2. Zwischen literaturbezogener Produktion und pädagogisch betreutem Prozeß

³⁰ Allerdings könnte man auch argumentieren: selbst - oder gerade dann - wenn Obdachlose rechtsradikal wären, müßte man sie bilden. Bildung wäre in jedem Falle notwendig. Implizit könnte Müller auch die Botschaft vermitteln, daß Obdachlose keine politische/gesellschaftliche Bedrohung darstellen und sich damit als förderungswürdig - im Sinne von Bildung - erweisen. Bildungsförderung würde so indirekt an politischen Anstand gekoppelt, was allerdings dem Menschenrecht widerspricht. Man könnte die Botschaft an die

In diesem Ensemble von Spannungsverhältnissen, in denen die LW steht, soll im folgenden das Verhältnis von Infrastruktur und Pädagogik näher beleuchtet werden.

Ziele

Die ursprüngliche Idee, die LW als Literaturcafé einzurichten, kann als die Bereitstellung von bildungsbezogener Infrastruktur zur Umsetzung des Rechts auf Bildung gedeutet werden. Das 'Cafe' sollte eine soziale Realität für das schaffen, was ohnehin schon praktiziert wird, und damit ein Ort des Austausches sein. In diesem Sinn steht das Konzept Café für eine pädagogische Infrastruktur (Obdachlose sind bereits gebildet/intelligent). Das Konzept des Literaturcafes als einem sich selbst reproduzierenden Salon funktionierte in der Praxis jedoch nicht und wurde daher in eine pädagogisch betreute Literaturwerkstatt umgewandelt, in der ein Krimi erstellt werden soll. Die LW trägt dem Umstand Rechnung, dass anscheinend ein Pädagoge/Animateur notwendig ist, um die Adressaten beim Umgang mit Bildungsmöglichkeiten anzuleiten. Die Krimiwerkstatt soll etwas herbeiführen (Literaturproduktion), was ohne sie gar nicht stattfinden würde. Das Konzept Krimi steht damit für pädagogische Betreuung, für interaktionsbezogene Einflußnahme (Obdachlose sind bildbar/möglicherweise in Zukunft intelligent).

Die Differenz von Literaturcafé und Krimiwerkstatt taucht allerdings innerhalb der Krimiwerkstatt in modifizierter Form wieder auf: nämlich als Spannung zwischen Produktions- und Prozeßorientierung, Ergebnis- und Verlaufsorientierung, Literatur und Pädagogik. Diese beiden Logiken kreuzen sich, wechseln sich ab, konkurrieren miteinander, widersprechen sich, etc. Beide behaupten ihre Platz, ja es ist gerade das Spezifikum der Literaturwerkstatt, dass beide Pole präsent sind, ständig changieren und die konkrete Arbeit sowohl in der einen als auch in der anderen Perspektive anschlussfähig (gehalten) wird.

Leitung

In der KW gibt es jedoch noch eine zweite Differenz, die aus der doppelten Besetzung der Leitungsfunktion durch eine bezahlte Honorarkraft (JB) und einen Ex-Klienten, Werner Häberle (WH), der in einem Angestelltenverhältnis zum VPSN steht, resultiert. Die Existenz dieser 'Doppelspitze' hängt mit der Geschichte der LW zusammen, in der nur ein einziger Klient (WH) über die gesamte bisherige Laufzeit des Projektes beteiligt war und der mittlerweile vom bloßen Teilnehmer über den Status des Lieblingsschülers zum Koleiter der ganzen Veranstaltung aufgestiegen ist.

JB ist Diplompädagogin und hat mehrere Jahre in der Jugendarbeit gearbeitet. Sie ist zur Zeit arbeitslos und studiert an der Universität X-Stadt Soziologie. Beim VPSN ist sie

Gesellschaft aber auch so verstehen: Obdachlose sind politisch anständig, deshalb sollte man sie wenigstens bildungsmäßig fördern.

als Honorarkraft angestellt. WH kann als ehemaliger Klient klassifiziert werden, der mittlerweile als ABM-Kraft im VPSN für das Paule-Team eingestellt und für den kaufmännischen Bereich zuständig ist. WH wohnt nicht im FPH, sondern hat eine private Wohnung. Im VPSN stellt er eine Art Musterschüler dar, der die Ziele und das Leitbild des Vereins für sich verinnerlicht hat. Insofern ist WH die Verkörperung einer erfolgreich verlaufenen Integration durch die institutionellen Angebote des Vereins.

Im Gefüge der Leiter-Adressatenbeziehung kann WH als exklusiver Schüler gelten, der zum Assistenten aufgestiegen ist. War WH zunächst Teilnehmer, so führt er heute den Literaturkreis mit JB zusammen. JB ist zwar die offizielle Leiterin und dem VPSN gegenüber verantwortlich, aber WH bringt sich sehr stark ein, indem er die Arbeit (am Krimi) mit strukturiert. Gleichzeitig erlangt JB durch ihn einen Zugang zum Feld, indem er wechselweise als Adressat, Informant, Übersetzer, etc. fungiert. Zudem bezieht sich JB in ihrer Rolle als pädagogische Mitarbeiterin auf WH als jemanden, der sich emanzipiert und verselbständigt. Ob dieser pädagogische Bezug heute noch in dieser Form existiert, ist eine offene Frage. Auf jeden Fall wirken sich die Ablösungs- und Emanzipationsprozesse auf die Zusammenarbeit des 'Leiterteams' aus.

In der Krimiwerkstatt liegt also in verdichteter Form eine Uneindeutigkeit von Rollen vor. Handelt es sich um Klienten, Teilnehmer, Leiter, Mitarbeiter in einem Arbeitskreis? Diese Diffusität könnte auch als strukturelle Grundlage der Arbeit in den 'Sonderangeboten' des VPSN verstanden werden: In den Projekten steht das gemeinsame Handeln im Vordergrund, wodurch eine Antizipation der gesellschaftlichen Integration ermöglicht wird. So könnte die Literaturwerkstatt als eine intermediäre Instanz verstanden werden, in der ein Rollenwechsel vollzogen werden kann. Oder anders ausgedrückt: die unklare Adressierung ermöglicht den Teilnehmern eine eigene - und wechselnde - Rollenfindung.³¹

Materialien

Für die konkrete Arbeit am Krimi haben die beiden Leiter unterschiedliche Materialien zusammengestellt, die immer wieder aktualisiert bzw. ergänzt und in unterschiedlichen Abständen/Intensitäten in den laufenden Arbeits-(Interaktions-)prozeß eingespeist werden.³² So gibt es z.B. Materialien, in denen brainstormingartig Aussagen über mögliche Personen, Örtlichkeiten, Motive, Handlungen, Themen, etc. zusammengestellt und auch graphisch sortiert sind, Faltblätter, Krimientwürfe, Fragebögen, ein zusammenfassendes Themenpapier³³ u.v.m. Die Materialien geben nicht nur den aktuellen

³¹ Es wäre interessant festzustellen, ob den ‚*Machern*‘ klar ist, was sie tun. Ist also der Führung des Vereins die Aufteilung in Kern- und Sonderangebote reflexiv verfügbar? Ist diese Aufteilung etwa ein intendiertes Strukturmoment oder Ergebnis einer naturwüchsigen Ausdifferenzierung des Angebotes?

³² Hauptprotagonist bei dieser Form der verschriftlichten Materialsammlung ist allerdings WH, der auf seinem Computer geradezu akribisch die verschiedenen Vorlagen erstellt und verwaltet.

³³ Interessant ist, daß in diesem Themenpapier die eingangs skizzierte Zuschreibung von 'dumm' und 'rechtsradikal' und die Perspektive der gesellschaftlichen Aufklärung in modifizierter Form wieder

Diskussionsstand der Gruppe wieder, sondern stellen auch unterschiedliche Weisen der Wissensgenerierung und Wissensprozessierung dar. Durch ihre Einspeisung in die KW wird erreicht, dass die Anwesenden über mögliche Orte, Personen und Handlungsvollzüge des projektierten Krimis diskutieren, gleichzeitig aber auch immer wieder andere Bezugsweisen in der konkreten Interaktionssituation der KW (biographische Erzählungen, Erfahrungsreflexion, Streit, etc.) realisieren (können).

In dieser Hinsicht ist insbesondere ein Fragebogen interessant, den JB und WH gemeinsam erarbeitet haben und der die Teilnehmer der LW dazu animieren soll, Daten zu produzieren, mit denen der Krimi konstruiert werden soll. Der Fragebogen besteht aus insgesamt acht Themenkomplexen (Verbrechen/Hauptthema, sozialer Hintergrund, eigenes Motiv/Anliegen, Gerechtigkeitsbild, handelnde Personen und ihre Beziehungen, lokale Bezogenheit, AdressatInnen, Genre des Krimis), die größtenteils in weitere Unterfragen unterteilt sind. Der Fragebogen und seine Verwendung in der LW lässt sich genau in der o.g. Spannung von Produktions- und Prozeßorientierung, Ergebnis- und Verlaufsorientierung, Literatur und Pädagogik verorten.

Interaktion

Im folgenden wird ein Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll derjenigen Sitzung interpretiert, auf der der Fragebogen zum erstenmal eingesetzt wurde:

In der Sitzung, die wieder im Büro von WH stattfindet, wird ein Fragebogen vorgestellt, den JB und WH direkt vor der Sitzung zusammen erarbeitet haben. Während der Sitzung wird der Fragebogen den drei anwesenden Teilnehmern erklärt. Die einzelnen Punkte werden erläutert und als "Hausaufgabe" (Zitat WH) sollen die Bewohner den Bogen bis zur nächsten Sitzung ausfüllen (Notiz vom 6.6.2000).

Die Art und Weise, wie hier der Fragebogen von JB und WH eingesetzt wird, suggeriert einerseits das Bild eines systematischen, umfassenden und geordneten Zugangs zum Krimi und kann in dieser Hinsicht als ein sozialwissenschaftliches Instrumentarium zur Erzeugung von Daten gedeutet werden. Das setting der LW gleicht dem setting einer Befragungssituation, die sich in den drei Schritten des Vorstellens, Erklärens/Erläuterns und Ausfüllens vollzieht, wobei der letzte Schritt zeitlich entzerrt wird (Hausaufgabe).³⁴ Dieser eher sozialwissenschaftlichen Deutung korrespondieren zwei Formen der Adressatenkonstruktion: eine instrumentalisierende Form, in der auf Obdachlose als

aufgenommen wird. Denn nach der Auflistung der an der Ermittlung beteiligten Personen(gruppen) wird über die Gruppe der - größtenteils weiblichen - BewohnerInnen aus dem FPH folgende Aussage gemacht: "Die ermittelnde BewohnerInnengruppe wird den Täter finden. Sie können mit diesem Erfolg der Medienöffentlichkeit somit beweisen, dass sie nicht nur dumm und rechtsextrem sind, lediglich Alkoholiker oder anderweitig Süchtige oder Gestrandete sind (Vorurteile abbauen)" (Krimi-Titel „Mysteriös“).

³⁴ Insofern könnte dem Fragebogen eine implizite Theorie der Literaturproduktion zugrunde liegen, die die gründliche Recherche vor den Akt des Schreibens stellt.

Träger biografischen Wissens zugegriffen wird, das für den Krimi genutzt werden soll, sowie eine Form, in der Obdachlose Ko-Produzenten in einem Prestigeprojekt des VPSN darstellen.

Andererseits kann man den Fragebogen und seine Anwendung in dieser Sitzung auch als ein methodisches Instrumentarium in pädagogischer Absicht verstehen. Der Fragebogen wäre dann ein Unterrichtsmaterial zur Strukturierung der Interaktion innerhalb der LW oder zur Anleitung von Klienten in ihrer häuslichen Umgebung. In dieser Hinsicht dient der Fragebogen der Aneignung von Wissen, der Ordnung des Zugang zur Welt (durch entsprechende Kategorisierungen) und der Erzeugung eines Defizitbewusstseins.³⁵ Dieser eher pädagogischen Deutung korrespondiert eine Adressatenkonstruktion, bei der die Teilnehmer in einer fürsorglichen und behutsamen Art an den Gegenstand herangeführt werden (sollen).

Interessant ist nun, wie der Fragebogen im weiteren Verlauf der Sitzung interaktiv genutzt wird:

"Die Personenauswahl für den Krimi wird von WH als abgeschlossen dargestellt. Zum jeweiligen Themenkomplex des Fragebogens gibt WH viele eigene Ideen und Beispiele vor. JB fordert alle Anwesenden zum 'lauten Mitdenken' auf. Es entsteht eine Diskussion über die (vermutete) Existenz eines Spitzels im FPH. Die Frau in Blau stellt fest, dass der Ort des Krimis vorher festgelegt wurde und im FPH spielt. WH fordert sie auf, eigene Ideen und Theorien zu erfinden. Es schließt sich eine Spekulation über den möglichen Fundort der/des Toten an. JB stellt fest, dass sich die Gruppe über Reden dem Thema nähert. So kommt eine Diskussion über die Länge der Leichenstarre auf. Es werden unterschiedliche Zeiten (3-4 Stunden, 10 Stunden) vertreten" (Notiz vom 6.6.2000).

Pädagogische Intensivierung

Die Diskussion im zweiten Teil der Sitzung kann zunächst unter der Perspektive der pädagogischen Intensivierung interpretiert werden. In dieser Perspektive schließt sich der ersten - nur summarisch ausgeführten - Dreiteilung von 'vorstellen - erklären/erläutern - ausfüllen' ein Übungs- und Diskussionsteil an, bei dem in der Gruppe das vorweggenommen wird, was jeder zuhause für sich alleine machen soll. Diese Vorwegnahme bzw. interaktive Bearbeitung der Hausaufgaben kann interpretiert werden als Motivationsförderung oder als Hilfestellung zum Abbau von Verständnis- und Umsetzungsschwierigkeiten. In der Situation agieren WH und JB als Koleiter in unterschiedlicher Weise. Während WH Vorgaben macht und sich damit lehrerzentriert verhält, regt JB zum Mitdenken an und operiert gruppenzentriert. Mit ihrer Feststellung, "dass sich die Gruppe über Reden dem Thema nähert", betreibt sie allerdings auch didaktische Verlaufs-

³⁵ Beipielhaft läßt sich dies daran zeigen, dass die Teilnehmer unterschiedliche ‚Genre des Krimis‘ unterscheiden lernen sollen.

steuerung, indem sie deutlich signalisiert, in welcher Weise sie das Gespräch verstanden wissen will. Insgesamt wird in dieser Betrachtung ein Dreischritt der Intensivierung deutlich. Dieser Dreischritt folgt einer pädagogischen Logik, der die produktionsbezogene Logik (Verständigung über Orte, Personen und Themen des Krimis) überlagert bzw. aufnimmt und steigert. Aus dieser pädagogischen Logik heraus - von der Vorstellung der Aufgaben (Items) über die Besprechung der Umsetzung (Bearbeitungsvorschläge) und die Diskussion schwieriger Punkte hin zur konkreten praktischen Übung (gemeinsame Umsetzung) - wird der Fragebogen als didaktisches Mittel eingesetzt, wobei die Logik der Produktion - Materialsammlung zum Schreiben der Krimis - immer mitgeführt wird.

Thematische Öffnung/interaktive Schließung und viceversa

Neben der Perspektive der pädagogischen Intensivierung kann die interaktive Bearbeitung des Fragebogens auch in der Perspektive des ständigen Wechsels zwischen Öffnung und Schließung gedeutet werden - und zwar in doppelter Hinsicht: Einerseits dient der Fragebogen thematischen Öffnungen, die in der Interaktion wieder geschlossen werden. Andererseits läßt sich auch ein inverses Muster rekonstruieren, dass nämlich thematische Schließungen im Fragebogen interaktiv wieder geöffnet werden. Indem beispielsweise WH die Personenauswahl als abgeschlossen darstellt, wird die Beantwortung des Fragebogens nicht nur auf den Arbeitsprozeß der Krimiproduktion bezogen. Vielmehr wird der Fragebogen auch zur thematischen Schließung benutzt, also zur Festlegung der Eckdaten des Krimis. Die Möglichkeit der thematischen Öffnung, die der Fragebogen auch böte, wird hier nicht wahrgenommen. Damit beugt WH der Gefahr einer zu großen thematischen Vielfalt und Beliebigkeit vor, die nicht mehr bearbeitbar wäre. Der Fragebogen wird so für den Arbeitsprozeß funktionalisiert. In der konkreten Interaktion werden die Vorgaben in Bezug auf die Eckdaten akzeptiert (die im übrigen auch von Teilnehmern formuliert werden), es geht nur noch darum zu entscheiden, wo der Fundort der Leiche ist, wie lange die Leichenstarre anhält, etc. Diese Diskussionen führen allerdings durchaus zu thematischen Erweiterungen, Öffnungen, Abschweifungen, bei denen die Teilnehmer ihnen wichtige Themen formulieren. Damit changiert die Krimiwerkstatt ständig zwischen Öffnung und Schließung. Eine zu große Öffnung würde dazu führen, dass nur noch über Erfahrungen geredet würde, aber kein Krimi mehr produziert werden könnte. Eine zu große Schließung hingegen würde dazu führen dass nur noch ein Krimi produziert würde, für die reflexive Bearbeitung eigener biographischer Erfahrungen (und damit für pädagogische Absichten) aber kein Raum mehr wäre.³⁶ Erst durch den ständigen Switch zwischen Öffnung und Schließung, zwischen Konkretem und Allgemeinem, zwischen Thematischem und Interaktivem stellt sich die Krimiwerkstatt auf

³⁶ So öffnet der Fragebogen thematisch, indem er interaktiv geschlossen bleibt, während eine thematische Schließung zur interaktiven Öffnungen führen kann. Auch Hausaufgaben bieten die Möglichkeit einer thematischen Öffnung bei interaktiver Schließung, während in der Bearbeitung der Ergebnisse eine

Dauer. Ein sowohl inhaltlich als auch interaktiv nur offenes oder nur geschlossenes Setting scheint hier nicht zu funktionieren.

Dieser Umstand spiegelt sich auch in der Etikettierung 'Literaturkreis'/Krimiwerkstatt' wieder. Mit diesem Doppeltitel werden nämlich zwei Zielsetzungen des Treffens bestimmt. Als Literaturkreis geht es um das Reden. Es ist nicht unbedingt nötig, auch etwas zu produzieren. Der Kreis ist sich selbst genug und insofern in sich geschlossen, als es keinen externen Adressaten gibt. Als Krimiwerkstatt bestimmt sich der Kreis über die Öffentlichkeit als Adressat. Über den Krimi als (projektiertes) Produkt wird Kommunikationsfähigkeit hergestellt, d.h. dass das, was innen passiert, nach außen kommunizierbar sein muß. Kommunikationsfähigkeit nach außen entsteht jedoch nur, indem ein in Form gegossenes (Zwischen-)Produkt als ein von Obdachlosen Produziertes präsentiert wird.

Biographischer Bezug und sachbezogenes Interesse

In der Sitzung der KW werden im Anschluß an die Fragebogenarbeit von den Teilnehmern auch Geschichten, Anekdoten und Gerüchte aus dem Umfeld des FPH eingebracht. Allerdings greifen die Leiter diese Geschichten nicht direkt auf, da es ihnen vor allem um die Darstellung von sozialen Realitäten rund um eine Krimi-Geschichte geht. Diese Realitäten sollen nicht individuell willkürlich sein, sondern gemeinsam besprochen werden und dabei in der Kommunikation reflexive Wirkungen entfalten. Intendiert ist eine Transformation individueller biographischer Erfahrungen in nachvollziehbare soziale Sachverhalte. In gewisser Weise vollzieht sich in der KW ein Kampf/Wechsel zwischen der Durchsetzung eigener (biographischer) Interessen bzw. der Kultivierung eigener Phantasien und der Hinführung/Überführung in soziale Sachverhaltsbeschreibungen - ein Changieren also zwischen Biographie und Thema, Konkretion und Abstraktion, wobei insbesondere JB als Vermittlerin (bis hin zur autoritären Chefin) auftritt.

Dieser Wechsel wird gerade immer wieder von Seiten der Klienten erzwungen. Eine Zurückweisung zu großer pädagogischer Zumutungen besteht allein schon in der Möglichkeit nur sporadischen Erscheinens. Aber auch die weitschweifige Anknüpfung an eigene biographische Erfahrungen unterläuft die pädagogische Intervention. Während die Leiter versuchen, durch die Materialien eine einigermaßen zielgerichtete Strukturierung zu erreichen, wird diese Stringenz durch die Interaktion oft destruiert. Die Klienten - aber auch teilweise die Leiter - fügen sich in das ordnende Schema nicht ein (WHs Streit mit der Frau in Blau). Dabei kann man nicht nur die Form der Anwesenheit und Beteiligung, sondern auch die Abwesenheit als eine Äußerung zum Projekt werten. Die Erfolgskriterien der Krimiwerkstatt bleiben weithin diffus. Auch wenn der Krimi nie erscheinen sollte, können die Teilnehmer der Werkstatt dennoch mittelbar profitieren

(Lernen/Integration). Eine ergebnisorientierte Lösung könnte WH dadurch bieten, dass er den Krimi selbst schreibt.³⁷

1.1.3. Zwischen gleichberechtigter Kooperation und parasitärer Instrumentalisierung

Ein weiteres Spannungsverhältnis, in das die LW eingelagert ist, betrifft die Spannung von gleichberechtigter Kooperation und parasitärer Instrumentalisierung im Verhältnis zu pluralen Öffentlichkeiten. Hier wird die LW unter der Perspektive ihrer gesellschaftlichen Integration durch die Etablierung wechselseitiger Nutzungsverhältnisse thematisierbar. Nicht Marginalisierung, sondern gleichberechtigte Teilhabe an gesellschaftlicher Praxis ist der Fokus der Aufmerksamkeit, wobei die LW und die verschiedenen Öffentlichkeiten wechselseitige Umwelten mit je eigenen Relevanzkriterien bilden.

Die LW verfügt - während des Beobachtungszeitraums - über drei unterschiedliche Formen des Kontaktes nach außen: über den Kontakt zur Universität (wissenschaftliches Projekt über Obdachlose), zur medialen Öffentlichkeit (Presse/Lokalblatt) und zu Organen der inneren Sicherheit (Kriminalpolizei). Die Art und Weise des gegenseitigen Umgangs in allen drei Fällen ist geprägt von wechselseitigen Nutzungsverhältnissen.

Forschung

Mit der Öffnung für ein wissenschaftliches Projekt macht sich die LW - so könnte man zunächst argumentieren - zu einem Beobachtungsobjekt für andere. Interessant ist allerdings, dass die LW schon beim ersten Kontakt mit der Forschergruppe die Beobachtungssituation umkehrt, indem sie selbst initiativ wird und ihrerseits die Forscher über deren Absichten befragt. Die Öffnung der LW für Zwecke der Beobachtung durch andere geht einher mit der selbstbewußten Initiierung eines Kontaktes nach eigenen Relevanzkriterien:

So wird nach einer längeren Vorstellung des Krimiprojekts durch WH auch die Forschergruppe nach ihrem Projekt befragt. Diese skizziert in summarischer Weise ihr Anliegen und äußert den Wunsch, etwas über den Umgang mit Wissen von Obdachlosen zu erfahren.

Dann werden wir gefragt, was uns denn genau für Wissen interessiert, worauf wir antworten, dass wir das noch nicht genau wüßten. Daraufhin wird konstatiert, dass wir uns noch in der Stoffsammlungsphase befänden, was wir bestätigen.

³⁷ Mit einer solchen selbstverantworteten Fertigstellung des Krimis könnte WH Profil gewinnen und seine funktionale Bedeutsamkeit für den Verein unter Beweis stellen.

JB erklärt, dass es das Ziel des Projektes sei, Vorurteile in der Gesellschaft abzubauen. Dieses Ziel stieß bei den Anwesenden auf Zustimmung.

WH: Obdachlose sind nicht alle so, wie der Penner auf der Straße nach dem fünfundzwanzigsten Bier.

Wir dazu: wir wollen untersuchen, was Obdachlose können und uns interessiert nicht, wo man sie für schlecht hält.

WH macht uns einige Angebote, wo wir denn nach dem Wissen fahnden können: Es gibt einige Obdachlosen, die in Bibliotheken gehen, oder die Computerkurse zum Beispiel. Oder der XXX, der jetzt gestorben ist: "der war ein sehr intelligenter Mann, der hat auch gemalt und sehr intelligente und philosophische Gedanken geäußert." (Protokoll vom 30.5.2000, S. 3).

Aus der Sicht der Beteiligten - so könnte man die Szene interpretieren - treffen in der Literaturwerkstatt zwei Projekte aufeinander, die für sich wechselseitige Öffentlichkeiten darstellen. Während das Krimiprojekt eine quasi-literarische Ethnographie von Obdachlosigkeit (Krimi) zu erzeugen versucht, beabsichtigt das Forschungsprojekt eine erziehungswissenschaftlich enggeführte Ethnographie (Forschungsbericht). Dabei haben die Leiter und Beteiligten der LW eine relativ genaue Vorstellung davon, was ein Projekt, insbesondere ein wissenschaftliches Projekt, ist und tut. Eine anfängliche Asymmetrie zwischen der jeweiligen Öffentlichkeitsadressierung der Projekte wird so umgekehrt. Nicht die Forscher beobachten oder thematisieren die Praxis der LW, sondern die Macher der LW begreifen sich selbst als Experten für projektförmiges Arbeiten und begeben sich damit in eine Ratgeberposition den Forschern gegenüber. Sie haben genaue Vorstellungen von den Zielen des Projektes und geben in dreifacher Hinsicht Hinweise zum weiteren Vorgehen:

- methodisch, indem die LW den Stand des Projektes kommentiert („noch in der Stoffsammlungsphase“) und damit Aufklärung des Projektes über sich selbst leistet;
- inhaltlich, indem die gesellschaftspolitische Stoßrichtung des Projektes angesprochen wird („Vorurteile abbauen“) und so das Aufklärungsprojekt der LW einen Widerhall im Aufklärungsprojekt der Wissenschaft findet (finden soll);³⁸
- vermittelnd, indem den Forschern Angebote zur Wissensauffindung unterbreitet werden und die Beteiligten der LW so als Helfer, Koproduzenten bzw. ethnographische Informanten des Forschungsprojektes auftreten.

Presse

³⁸ In dieser Hinsicht ist es insbesondere die Leiterin, die eine derartige Perspektive dem Forschungsprojekt unterstellt, wobei die Forscher - wohl aus taktischen Überlegungen heraus - dieses Ansinnen nicht zurückweisen, sondern lediglich relativieren.

Eine andere Form des Umganges mit der Öffentlichkeit betreibt die LW, indem sie die Presse auf die eigene Arbeit aufmerksam macht und einen Reporter der Lokalzeitung zur Berichterstattung einlädt. Die Präsentation der LW in der medialen Öffentlichkeit kann dabei wiederum ganz unterschiedliche Funktionen haben: Sie dient einerseits der eigenen institutionellen Verstetigung, da die LW ihre Existenz auch mit Hilfe von Medienpräsenz und -resonanz absichern kann. Andererseits treibt die Medienberichterstattung die gesellschaftliche Aufklärungsabsicht der LW entscheidend voran, da die Presse - anders als die Forscher - bereits dadurch praktische Vorurteilkorrektur betreibt, dass sie über das Krimiprojekt berichtet bzw. berichten soll. Schließlich kann der Pressekontakt - in einer pädagogischen Perspektive - auch als Disziplinierungsmittel und als Einführung des Leistungsprinzips nach innen genutzt werden, da ein Bericht über die Krimiwerkstatt in der Zeitung den Erfolgsdruck auf die Beteiligten erhöht, das anvisierte Produkt auch tatsächlich zu erstellen.³⁹

³⁹ Die LW wird allerdings auch von der Presse benutzt, die ihre Seiten mit einem Bericht über eine soziale Randgruppe füllen kann - und zwar durchaus in einer ironisierenden Weise (vgl. Pressebericht: Obdachlosenliteraturgruppe hat Leiche im Keller).

Mordkommissar

Im Vergleich zur Forschungs- und Medienöffentlichkeit spielt die Kriminalpolizei als *Öffentlichkeit* eine andere Rolle. Der Mordkommissar, der als Experte in die LW eingeladen wird, soll hinsichtlich seines Spezialwissens befragt werden. Nachgefragt wird sein allgemeines Hintergrundwissen zur Polizeiarbeit in Mordfällen, während die LW über das ‚lokale Wissen‘ selbst verfügt. Die Literaturwerkstatt etabliert sich damit als Selbstlerngruppe, die einen externen Experten für ihren Lernprozess hinzuzieht und somit den eigenen Lernprozess selbständig steuert und kontrolliert.

Der Kommissar nutzt seinerseits die Interaktion mit der LW als Ressource, die in der Öffentlichkeitsarbeit der Polizei für ein positives Image genutzt werden kann. Dies zeigt sich gerade an den Rangeleien, die im Vorfeld des Kommissarsbesuchs aufgetreten sind. Ursprünglich sollten nämlich alle drei *Öffentlichkeiten* („Mordkommissar“ „Forscher“ und „Presse“) zugleich zu einem Termin in die LW eingeladen werden.⁴⁰ Als die Presseabteilung des Polizeipräsidiums jedoch davon erfährt, verbietet sie dem Kommissar den Besuch bei der LW. Dieses Verbot könnte einerseits so gedeutet werden, dass die Leiterin der LW den Dienstweg umgangen und den Kontakt zum Kommissariat nicht über die Presseabteilung, sondern direkt unter Ausnutzung persönlicher Ressourcen angebahnt hat. Das Verbot wäre dann eine Sanktionsmaßnahme wegen regelwidrigen Verhaltens auf beiden Seiten (Disziplinierung nach innen gegenüber dem eigenen Beamten und Disziplinierung nach außen gegenüber der Besucherin). Andererseits könnte das Verbot aber auch als Ausdruck der Tatsache verstanden werden, dass Besuche von Kriminalbeamten nur bei Einhaltung polizeiinterner Prämissen - wie etwa die Abwesenheit der Presse - gestattet und damit die eigenen Relevanzkriterien gegenüber dem fremden Ansinnen zur Geltung gebracht werden.

Es gibt somit zwei unterschiedliche Perspektiven auf das Zusammenkommen der Gruppe mit dem Kommissar. Für die LW ist es eine Austauschbeziehung (die Gruppe braucht etwas), für den Kommissar als Repräsentant der Polizei ist es eine Marketingbeziehung. Vor dem Hintergrund der Imagepflege wird hier für die Öffentlichkeitsarbeit der Polizei auch die sozialpädagogische Komponente der LW bedeutsam.

Variierender Umgang mit Öffentlichkeiten

⁴⁰ Hier zeigt sich, negativ gewendet, ein gewisser Größenwahn der Werkstattbetreiber, positiv gewendet könnte man von einem Kalkül wechselseitiger Synergieeffekte sprechen. Das Krimiprojekt wird zum einen einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit durch die Presse, zum anderen einer wissenschaftlichen Öffentlichkeit durch die Forscher bekannt. Zugleich soll das Forschungsprojekt durch die Presseberichterstattung einer breiteren Öffentlichkeit präsentiert werden. Darüber hinaus würde ebenso öffentlich gemacht, dass das Krimiprojekt Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung ist und professionell mit dem Expertenwissen eines Mordkommissars umgeht.

Insgesamt können bei der Art und Weise, wie die LW mit externen Kontakten umgeht, unterschiedliche Dimensionen festgehalten werden:

Die LW changiert zwischen Internalisierung und Externalisierung. Interne Adressierungen - wie etwa die Bezeichnung Penner, Arbeitsscheue, Kriminelle, etc. - werden externalisiert und außerhalb der LW verortet, externe Adressierungen - wie Forscher, Reporter oder Kommissar - werden internalisiert und damit in die Arbeit der LW eingebunden. Es besteht somit ein ständiger Austausch und Wechsel zwischen innen und außen mitsamt dem wechselnden Rollenverhalten seitens der Beteiligten. Gerade die unmarkierten - nicht festgeschriebenen - Rollen innerhalb der LW ermöglichen diesen Wechsel, wie auch der ständige Wechsel zwischen Externalisierung und Internalisierung die Diffusität der Rollen befördert.

Gleichzeitig tritt die LW in Beziehung zu anderen sozialen Welten, die sich nicht (nur) durch die Referenzen der LW bestimmen lassen, sondern von eigenen Referenzen und Relevanzen ausgehen. Das trifft prinzipiell auch auf die an der LW beteiligten Biographien hinsichtlich ihrer personalen Referenzen und Relevanzen zu. Aus der Sicht der beteiligten Bewohner könnten Abwechslung, Authentizität oder Spaß entscheidende Kriterien von Beteiligung(-sintensität) sein, auf die die LW - im Sinne einer institutionellen Verstetigungsabsicht - mit eventbezogener Kundenbedienung reagieren muß. Die LW ist daher potentiell offen für neue Formen der Interaktionspflege, allerdings muß sie immer wieder auch spezifische Formen der Schließung ausbilden. Sie muß entscheiden, wer sie ist und wer sie nicht ist, und das heißt, Unterscheidungen treffen. Dies kann und muß sich von Situation zu Situation verändern, so dass Öffnung und Schließung zum Dauerthema der LW wird.

Die LW begreift sich als Selbstlerngruppe und zwar sowohl im Hinblick auf äußere Kontakte als auch mit Blick auf innere Gruppenprozesse. Nach außen hieße dies etwa die Herstellung von Professionalität durch die Ausnutzung der Wissensressourcen des Kommissars oder die Erhöhung von Bestandvergewisserung oder Selbstreflexion durch die Anwesenheit der Forscher. Nach innen hieße es, die Teilnehmer als pädagogisch zu behandelnde Klientel (Heranführung, Motivierung), als Träger biographischen Wissens, das für den Krimi genutzt werden soll (Ausbeutung, Instrumentalisierung), oder als Mitarbeiter in einem Prestigeprojekt (Koproduzentenschaft, Selbstbewußtsein) zu begreifen.

1.2. Relationierung von Vermittlung, Aneignung und Wissen

In Kapitel 1. standen die theoretische Offenheit und die damit verbundene Möglichkeit im Vordergrund, das empirische Material in unterschiedliche Kontexte einzubetten und somit die Komplexität seiner Verweisungshorizonte zu erhöhen. In diesem Kapitel versuchen wir dagegen, das Material im Hinblick auf die drei, in Kapitel I. entwickelten Perspektiven des Pädagogischen, die Perspektiven der Vermittlung, der Aneignung und des Wissens, zu zentrieren und engzuführen. Dabei wird Vermittlung nicht mit der Vermittlungsperspektive von Professionellen und Aneignung nicht mit der

Aneignungsperspektive von Individuen/Teilnehmern gleichgesetzt. Vielmehr werden Vermittlung und Aneignung aus ihrer - traditionellen - institutionellen bzw. biographischen Verklammerung gelöst und in ihrer vielfältigen Relationierung betrachtet: also Aneignung und Vermittlung von Biographien und Institutionen, von Biographien und Biographien, von Institutionen und Institutionen.

1.2.1 Vermittlung und Aneignung

Im Hinblick auf unser empirisches Material lassen sich unterschiedliche Akteure ausmachen - VPSN, LW, JB und WH, Teilnehmer, Öffentlichkeiten -, die in Bezug auf Vermittlungs- und Aneignungsleistungen komplexe relationale Verschränkungen miteinander eingehen (können).

Der VPSN besitzt ein breites Spektrum an Vermittlungsaktivitäten. Pointiert formuliert, könnte man ihn als einen 'integrierten Vermittlungskonzern' beschreiben, der neben den Kernvermittlungen wie Beratung, Betreuung und Rehabilitation auch Vermittlungsleistungen in Aus- und Weiterbildung, Unterricht, Schulung, Animation, Freizeit, Geselligkeit, etc. anbietet. Sein Adressatenspektrum bewegt sich zwischen der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, die einerseits umworben, andererseits aufgeklärt werden soll, und den Obdachlosen als Klienten, die in dienstleistungsorientierter Absicht auch in einer Bildungsperspektive angesprochen werden (sollen). Die Aneignung/Bindung der Klienten durch den VPSN als einem sich reproduzierenden und ausweitenden Institutionengefüge läßt sich auch beschreiben als Inklusion durch Dauerbeschäftigung. Der VPSN eignet sich Fähigkeiten seiner Klienten an, indem er sie zu Mitarbeitern macht (so werden z.B. Kompetenzen genutzt, um bestimmte Produkte wie den Straßenreport zu erstellen). Insofern stellt der VPSN auch eine biographieabhängige Institution dar, die angewiesen ist auf den biographischen Support von Klienten/Mitarbeitern.

Die LW ist in gewisser Weise eine Miniatur des VPSN. Auch sie besitzt ein breites Spektrum an Vermittlungsaktivitäten, denen einen Vielfalt von Aneignungsweisen korrespondiert. So läßt sich die LW etwa beschreiben als ein soziales Gefüge, das einen vielfältigen Adressatenbezug (VPSN, Teilnehmer, Bewohner und Leitung des FPH, Öffentlichkeit) mit unterschiedlichsten Vermittlungsleistungen (Unterricht, Belehrung, Aufklärung, Plakatierung) aufweist und das sich auf kreative Weise Kenntnisse sowohl von innen (Fragebogen, Gespräche, Brainstorming) als auch von außen (Kommissar, Video) aneignet.

Die Vermittlungs- und Aneignungsverhältnisse komplizieren sich allerdings schon bei einer etwas genaueren Analyse, indem man etwa die LW bzw. die Intentionen ihrer Leiter auf drei verschiedene Referenzen hin bezieht: auf die Teilnehmer/Biographien, auf den Krimi/Produkt und auf die Öffentlichkeit.

Beim Bezug auf die Biographien besteht *eine* Vermittlungsabsicht der Leiter etwa in der Selbstvergewisserung im sozialen Umfeld und der Selbstreflexion der Anwesenden (thematisch, biographisch, produktionsorientiert, etc.). Die Leiter steuern pädagogisch und

produktionsorientiert, indem sie z.B. abschweifendes Phantasieren und Geschichtenerzählen nicht aufgreifen, sondern eine Transformation in nachvollziehbare soziale Sachverhalte anstreben. Die Teilnehmer können sich allerdings dieser Vermittlungsabsicht entziehen, gerade indem sie Geschichten erzählen, die weder produktionslogisch noch pädagogisch an die Leiterperspektive angeschlossen sind. Die Teilnehmer können sich durch ihr Verhalten einer Selbstreflexionszumutung entziehen und damit eine Form der intelligenten Nicht-Teilnahme bei Anwesenheit betreiben. Gleichzeitig fällt auf, dass die Teilnehmer der LW keine Probleme damit haben, sich im Krimi selbst zum Gegenstand reflexiver Auseinandersetzungen zu machen. Indem der Krimi eigene Geschichten/Erfahrungen/biographische Hintergründe widerspiegelt (widerspiegeln soll), wird er zum ständigen Anlaß für biographische Reflexionsleistungen. Hierin könnte eine zentrale Vermittlungs- und Aneignungsleistung der LW bestehen, nämlich obdachlose Biografien als selbstreflexive Biografien auszuweisen und zu verstetigen,⁴¹ gerade weil sie den teilnehmenden Personen die Differenz zwischen Normalität und Abweichung in ihrem Alltag bewußt werden läßt. Spätestens mit dem Kontakt zu Einrichtungen des VPSN, so ließe sich rekonstruieren, wird Obdachlosigkeit als Problem für Obdachlose (Klienten, Teilnehmer etc.) in institutionellen Formen und Adressierungen thematisch. Mit der Akzeptanz dieser Problemdefinition ist ihnen ihre eigene Biografie als Obdachlose in der LW bereits reflexiv verfügbar.

In Bezug auf die Krimiarbeit lassen sich zwei unterschiedliche Perspektiven ausmachen, die den Krimi entweder als Produkt oder als Prozeß betreffen. Beim *produktionsorientierten* Bezug auf den Krimi versuchen die Leiter, Effektivität und Qualität der Produktion sicherzustellen. Der Fragebogen beispielsweise ist in dieser Perspektive ein literaturpädagogisches Material, um Wissen, das für die Krimierstellung benötigt wird, abzufragen bzw. zu aktivieren. Der Aneignungsseite (Teilnehmer) genügt hingegen die lose Verknüpfung mit der Krimiproduktion, die am Horizont der LW steht. Ziel ist für sie ein authentischer Krimi, die Darstellung der eigenen Kompetenz, die Inszenierung lokalen Wissens.⁴² Bei der Krimiarbeit als einem *interaktionsbezogenen* Prozeß steht hingegen die Kontinuität und Verstetigung der LW im Vordergrund. Der Fragebogen wäre hier ein didaktisches Material, um einen Kommunikationsprozeß unter Anwesenden am Laufen zu halten. Das eigentliche Thema ist Sprechen im Medium der (fiktiven) Literaturarbeit. Die Treffen in der LW sind lediglich Anlaß für Kommunikation, für (biographische) Reflexion im Rahmen unterschiedlicher Medien. Es läßt sich ein ganzes Set unterschiedlicher Vermittlungs- und Aneignungsmodi rekonstruieren: Teilnehmer können sich einklinken in und ausklinken aus diesem kommunikativen Prozeß, man kann eine angesonnene Hausarbeit unterlaufen, indem individuelle Betreuungsleistungen eingeklagt werden, Teilnehmer eignen sich die LW an, indem sie sich selbst als Vermittler präsentieren, es gibt lehr- und gruppenzentrierte Vermittlungsstile, etc.

⁴¹ Starke Analogie zu den Reflexionsleistungen von Migrantenbiografien (vgl. Seitter 1999).

⁴² In gleicher Weise ließe sich der Besuch des Mordkommissars interpretieren: während der Mordkommissar für die Vermittlungsseite eine Ressource darstellt, neues Wissen zu erwerben, ist er für

Beim Bezug auf die Öffentlichkeit vervielfachen sich die Perspektiven auf Vermittlung und Aneignung. Es kann um Vermittlung und Aneignung innerhalb der LW gehen. Es kann um die Vermittlung der LW und die Aneignung der Öffentlichkeit gehen. Es kann um die Vermittlung durch die Öffentlichkeit und die Aneignung durch die LW gehen. Innerhalb der LW kann die Vermittlungsseite mit dem Einladen der Öffentlichkeit die Teilnehmer bei Laune halten. Die Besuche können verwendet werden, damit man etwas hat, was in der Sitzung passiert. Für die Aneignungsseite bedeutet die Öffentlichkeit eine willkommene Abwechslung. Sieht man die LW als Vermittler und die Öffentlichkeit als die Aneignungsseite, so verwendet die Vermittlungsseite sowohl den Prozeß der Erstellung des Krimis zur Aufklärung der Öffentlichkeit (indem Leute eingeladen werden) als auch das Produkt selbst. Die Öffentlichkeit wiederum eignet sich diese Vermittlung auf ironische Weise an: Obdachlosenliteraturgruppe hat Leiche im Keller (Zeitungsartikel Lokalblatt).

1.2.2. Wissen

Das Thema Wissen ist in der LW in verschiedenster Weise virulent: als Wissensvermittlung, als Wissensaneignung, als Wissensbeschaffung. So präsentieren sich etwa die Leiter als konstante Wissensvermittler: durch Fragebögen (Auswahl und Spezifizierung der Fragen), durch Deutungen (sich dem Thema durch Reden nähern), durch Belehrung (zeigen, wie es geht), durch Objektivierung oder Sicherung von Wissen (Faltblätter, Dateien, etc.). Aber auch die Obdachlosen speisen ständig Wissen in die LW ein, sie zeigen, dass sie kompetent sind (Waffendiskussion), sie verfügen über selbstreflexives/biographisches Wissen, etc. Ebenso wird die Öffentlichkeit genutzt, um Wissen abzuschöpfen (Mordkommissar) oder Wissen weiterzugeben (an die Presse).

Es ist nun leicht möglich, diese vielfältigen Wissensformen zu klassifizieren, etwa allgemeines Hintergrundwissen (durch den Mordkommissar) versus lokales Milieuwissen (durch die Beteiligten) oder biographisches Wissen (der Teilnehmer) versus thematisches Wissen (der Leiter). Im folgenden soll jedoch nicht mit derartigen Klassifizierungen gearbeitet, sondern ein Element gesondert herausgegriffen und etwas genauer behandelt werden: nämlich die Frage der Wissensbeschaffung (wie bekomme ich Wissen, wie komme ich an Wissen).

Ein Strukturproblem der LW - und damit der Arbeit von JB und WH als Leiter - besteht darin, Wissen von und mit Hilfe mehr oder weniger kooperationswilliger bzw. widerständiger Adressaten zu beschaffen. Denn die für die Erstellung des Krimis benötigte Ressource Wissen ist unterschiedlich verteilt. Zum einen ist Wissen intern in der Gruppe vorhanden, z.B. als ein in die Biographie des einzelnen eingelagertes Wissen der Teilnehmer (allgemeines Krimiwissen aus Medien, lokales Wissen über FPH). JB bringt sozialwissenschaftliches und pädagogisches Wissen ein, WH scheint über eine Mischung aus unterschiedlichen Gebieten zu verfügen (Projektwissen, Insiderwissen VPSN,

Berufswissen, Erfahrungswissen als ehemaliger Klient, technisches Wissen). Zum anderen wird externes Wissen herangezogen, wenn z.B. ein Mordkommissar oder eine Autorin eingeladen wird. Der Mordkommissar verfügt über kriminalistisches Spezialwissen, die Autorin über praktisches Wissen zur Erstellung eines Krimiplots. Allerdings folgen die jeweiligen Adressaten nur selten unmittelbar den Absichten der Leiter, so dass für diese kein direkter Durchgriff bzw. Zugriff auf das individuell gebundene Wissen möglich ist. Die Aufforderung an Obdachlose, ihr Wissen preiszugeben, das benötigt wird, um einen konsistenten Handlungsstrang zu erzählen, geschieht mittels Kommunikation über ihr Leben, das in Fragebögen, Brainstorming und kreativen Fragerunden abgefragt wird (Technologie). Wissensaneignung als Wissensbeschaffung setzt somit Wissensenteignung der Teilnehmer voraus. Im Vordergrund der LW steht in dieser Perspektive nicht die Vermittlung und Aneignung von Wissen, sondern vielmehr die Aneignung von Wissen seitens der Leiter durch die Enteignung von Wissen seitens der Teilnehmer. Pointiert formuliert, könnte man allerdings sagen, dass die Aneignung der KW als Literaturprojekt an der Resistenz der Enteignung scheitert. In sozialwissenschaftlicher Terminologie geht es in der LW daher um Probleme des Wissensmanagements, die über den Einsatz von Technologien und über die Nutzung von Experten gelöst werden (sollen).

So könnte der Krimi - ähnlich wie eine Datenbank oder ein Intranet eines Unternehmens - als eine Technologie verstanden werden, die dazu dient, Wissen und Erfahrungen von Teilnehmern/Mitarbeitern einzufangen. Diese, so die Absicht, sollen sich ihrer Biographie entäußern und ihr Wissen einspeisen. Es mangelt jedoch an technischer Nutzerkompetenz (etwa adäquat mit den Fragebögen umzugehen) und an Motivation (so bestehen Ängste, die LW wird als Arbeit empfunden). Die Annahme der Krimiwerkstattleiter, die ganze Sache müsse ja eigentlich im Interesse der Klienten liegen, geht nicht auf. Der Pädagoge (in Person von JB) hat ein Interesse an Aufklärung und Selbstreflexion der Klienten. Er gibt Hilfestellung und versucht die Biographien⁴³ der Klienten im Krimi aufgehen zu lassen. Doch die Klienten lassen sich nicht in diesem Sinne pädagogisch formen. Ähnlich wie Wissensmanager in Unternehmen, die zunächst selbst Texte in die Datenbank (knowledge-base) stellen, um damit die Anwendungsmöglichkeiten zu demonstrieren und den potentiellen Nutzen aufzuzeigen, schreiben daher auch JB und WH den Krimi im Prinzip selbst, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten und damit die Werkstatt und nicht zuletzt sich selbst zu reproduzieren. In beiden Fällen wird die Handlung und damit der Sinn exemplarisch vorgeführt, um die Adressaten dahingehend zu motivieren, selbst zu handeln.

Die Einladung des Mordkommissars und der Presse scheint der Externalisierung dieses Problems zu dienen. Insofern ist die Literaturwerkstatt sehr modern, als sie neben Technologien auch Expertenschaften für ihre Zwecke nutzt. Allerdings stellt sich auch hier ein ähnliches Problem, denn die LW bzw. ihre Leiter wissen zwar, WAS sie nicht wissen oder wohin sie wollen (spezifiziertes Nicht-Wissen), aber sie wissen nicht, WIE sie dieses

⁴³ Die Biographie in Form des Biographiemanagements taucht auf Ebene der Führungskräfte auch im Interview mit Vogeler auf.

Nicht-Wissen in Wissen überführen bzw. zugänglich machen sollen. Das jeweils unterschiedlich gelagerte Nichtwissen über das Wissen und darüber, WIE man an das Wissen in den Köpfen kommt, kann nicht zum Gegenstand der Kommunikation werden, zumindest nicht mit den jeweiligen Adressaten. Daher sind auch nicht das Produkt (der Krimi), sondern die Produktionsbedingungen, nämlich die Existenz nicht unmittelbar zugänglicher Wissensreservoirs, das Problem und genau hierauf beziehen sich die - pädagogischen - Anstrengungen der Akteure.

2. Zwischen Interview und Geselligkeit: Obdachlose im Café

Das folgende Transkript protokolliert eine Interaktion, die sich aus einem Gespräch (am 10.11.2000) ergeben hat, das von den beiden Interviewern ursprünglich als ein mit Sen (A) – einem 35-jährigem Türken aus gutem Haus - zu führendes Interview geplant war. Sen aber hatte zum Interviewtreffpunkt zur Unterstützung noch einen zweiten Gesprächspartner (Johannes/B, 62 Jahre) mitgebracht, mit dem er zum Zeitpunkt des Interviews in einem Zimmer eines Obdachlosenheims wohnt. Da man an dem für das Interview ausgewählten Ort, dem Café für Obdachlose,⁴⁴ jedoch keinen freien Platz fand, setzte man sich an einen Tisch, an dem bereits jemand saß (Karl/C, etwa 40 Jahre). Da dieser sich von Anfang an in das Gespräch mit einschaltete und die Interviewer nicht energisch versuchten, das geplante Interview unter diesen Bedingungen durchzusetzen, wurde das Gespräch nicht zum (reinen) Interview. Es wurde im Fortlauf vielmehr zu einem von A, B und C selbstgesteuertem, nur von einigen Interviewsequenzen durchsetzten Gespräch, an dem die beiden Interviewer eher zuhörend beteiligt waren. Mit zunehmender Zeit – das Gespräch dauerte insgesamt gut drei Stunden – verschwanden auch noch die letzten, ohnehin nur schwachen Interviewspuren aus dem Gespräch. Die Anfangssequenzen, von denen Ausschnitte hier näher betrachtet werden, sind durch dieses Spannungsverhältnis zwischen Interview und Gespräch geprägt.

2.1. Wissen - Nichtwissen - Belehrung: Die Frage nach dem Wie des Spracherwerbs

A: Ich weiß nich, wie ich die Sprache äh //

//B: gekonnt hab', ja //

//A: gelernt hab'//

B: Also ich hab' unverschämt viele Vokabeln pauken müssen und mir sind die Vokabeln immer wieder weggeflogen. Für Spanisch jetzt (I1: Hmhm) Ich hab', ich hab' als Junge in der Schule Russisch lernen müssen //

⁴⁴ Zum Café vgl. die Ausführung in Kapitel II.1.

// A: Also folgendermaßen //

// C: In der Schule kann mer nix lernen //

// A: jedenfalls (I1: Wie?)

C: Ich sag' die ganze Zeit, in der kannst du keine ausländische Sprache lernen. Da brauchste, da brauchste äh entweder Beziehungen oder mußte gute Freunde ham zum Beispiel. Wie ich, ich hab' Türke als Freunde Italiener, Spanier, Jugoslawe alles mögliche. (Gespräch am 20.11.2000; 1/1-12)

Die Interaktion beginnt damit, dass A, der Türke ist und gut deutsch spricht, auf eine nicht mitprotokollierte Frage, wie er Deutsch gelernt hat, zur Beantwortung ansetzt. Als A kurz nach einem treffenden Ausdruck sucht – vielleicht um das Eingeständnis eines Nichtwissens sprachlich zu kaschieren –, sagt ihm B, jedoch mit mangelnden Sprachverständnis, ein. Er verhält sich als Unterstützung von A, d.h. also durchaus in der Rolle, wie A sie ihm zugedacht hatte. Allerdings ist B gerade nicht hilfreich; wahrscheinlich hätte ihn A (an dieser Stelle) gar nicht gebraucht. A korrigiert B.s Formulierung und beendet damit seine Antwort (möglicherweise) mit der Feststellung, dass er nicht weiß, wie er die Sprache gelernt hat. Es kann aber durchaus auch sein, dass er seine Antwort fortgeführt hätte, er jedoch wegen B nicht dazu kommt.

Bezogen auf den Interaktionsprozeß beginnt A die von den Interviewern intendierte Erzählung seiner Biographie mit dem Eingeständnis eines *Nichtwissens*. Er weiß nicht, wie er zu dem geworden ist, was er ist, d.h. in diesem konkreten Fall, wie er Deutsch gelernt hat. Man kann darin ein Leitmotiv von A.s biographischer (Selbst-)Vergewisserung bzw. Selbstauskunft sehen - eine These, die durch das Mitnehmen einer ihn unterstützenden Person gestärkt wird. A ist sich nicht sicher, ob er die Erwartungen der Interviewer erfüllen, ob er ihre Fragen hinsichtlich Biographie und Obdachlosigkeit beantworten kann. Das Interview wird für A dementsprechend (auch) zur (Selbst-)Aufklärung, (Selbst-)Reflexion, (Selbst-)Vergewisserung.

B begreift das von A als Antwort auf die Interviewerfrage gegebene Eingeständnis seines Nichtwissen als Aufforderung, den Interviewern über seinen eigenen Spracherwerb zu erzählen;

Nichtwissens als Aufforderung, den Interviewern über seinen eigenen Spracherwerb zu erzählen; entweder, weil er sich ohnehin als gleichberechtigter Adressat der Interviewer versteht, oder weil er wenigstens die Lücke füllen will, die A.s Antwort auf die Frage der Interviewer gelassen hat. B erzählt in 1/4 von seinen eigenen Erfahrungen mit Lernen im schulischen Kontext und geht damit auf seine Vergangenheit (russische Sprache) und Gegenwart (spanische Sprache) ein. Er erklärt den Interviewern den Ablauf seiner Lernprozesse und damit einen Teil seiner Biografie. Das Wort "weggeflogen" scheint eine Anerkennung an A auszudrücken, dem die Sprache zufliegt, der schon immer gut Deutsch konnte. B versteht lernen als "pauken". Für ihn scheint das Erlernen einer Sprache eine Zumutung ("unverschämt") und ein Zwang ("müssen") zu sein.

B gibt seinen Aneignungsprozess von Sprache wieder, der sich auf die Vergangenheit bezieht. Er stellt sich gegenüber A selbst dar, indem er erklärt, was er ist und was er nicht ist. Er kann im Gegensatz zu A Auskunft über seinen Lernprozess geben. Sein Problem ist nur, dass dieser in der Vergangenheit nicht erfolgreich war. A und B entpuppen sich als Gegentypen: A lernt leicht und selbstverantwortlich, B hingegen beklagt sich über Lernschwierigkeiten. Aber B zeigt auch Leistungswillen: da er jetzt Spanisch lernt, kennzeichnet er sich als Leistungsheroe. Die Interaktion überlappt sich hier. A und B geben sich gegenseitig die Stichworte. Dabei bleibt unklar, warum B die spanische Sprache lernt, wenn er doch nach Brasilien (wie später von ihm erzählt wird) auswandern möchte.

Bereits mit B.s Ausführungen ist der Spracherwerb als allgemeines, d.h. nicht nur auf A beschränktes Thema im Gespräch schon relativ fest etabliert. A versucht noch ein weiteres Mal (1/7) seine offenbar noch nicht abgeschlossene Antwort fortzuführen, aber diesmal ist es C, der ihn im Anschluß an B durch Parallelreden überspricht und zum Abbruch seiner Rede bringt. C nimmt B.s bloß konstatierte Erfahrung auf, er habe auf der Schule Russisch lernen müssen, ohne dass aber davon etwas hängen geblieben sei, und gibt dafür eine allgemeine, nicht erfahrungsmäßig beglaubigte, apodiktisch geäußerte Erklärung, nämlich dass man "in der Schule nix lernen" könne. C fällt so ein abschließendes Urteil über die Wissensvermittlung in Schulen. Seine starke Generalisierung trägt er jedoch nicht auf der Basis von biografischem Wissen vor. Vielmehr werden die Auskünfte von A und B in der Aussage C.s dadurch miteinander verbunden, dass C schulisches *und* naturwüchsiges/alltägliches Lernen gleichermaßen erwähnt. Die Aussage von C kann damit sowohl als eine Reaktion auf die Äußerung von B. (man lernt in der Schule nichts für den Gebrauch verstanden werden als auch als Kritik an den Interviewern (1/2) oder als Kritik an der Schule allgemein oder als Aufklärung von B, der sich nach C.s Meinung mit falschen Erwartungen auf das Sprachenlernen in der Schule bezieht. C agiert also tendenziell als Vermittler. Zugleich wird eine mitlaufende Selbstdarstellung erkennbar (vgl. "Wie ich", 1/11). Während B eine individuelle soziale Schwäche konstruiert, verlegt C diese Schwäche in den institutionellen Bereich und zeigt (1/10) einen Ausweg daraus auf. C wirkt wie ein Sozialarbeiter und macht B Mut, es so wie er und A zu machen. C präsentiert damit ein Modell und wird gleichzeitig durch seine eigenen Erfahrungen mit dem Sprachenlernen selbst zu einem Modell.

Aus dem Gespräch wird zunächst nicht deutlich, dass die Teilnehmer Obdachlose sind, da sie sich mit dem Thema Spracherwerb auseinandersetzen und sich nicht auf Obdachlosigkeit beziehen. Ihre Gemeinsamkeit liegt in dem von A vorgegebenen Thema, an das sich B und C aus unterschiedlichen Perspektiven anschließen. A versucht in der Eingangssequenz viermal, einen Sachverhalt zu kommunizieren (Z. 1,3,7,9), wird dabei jedoch von B bzw. C mehrfach unterbrochen. C relationiert sein Urteil nicht erfahrungsbezogen oder durch die Nennung einer anderen Wissensquelle, sondern

formuliert es als allgemeingültiges Urteil. Sofern er nicht nur auf A und B antwortet - auch wenn er seine Antwort an sie, insbesondere an B adressiert -, sondern sein Urteil in der Anwesenheit der Interviewer ausspricht, profiliert er sich ihnen gegenüber. Und diese Profilierung geschieht nicht über ein Defizit – wie A, der nicht weiß, wie er Deutsch gelernt hat, oder wie B, beim dem von den schulischem Sprachlernen nichts übrig geblieben ist -, sondern über ein allgemeingültiges Wissen, über das C verfügt und mit dem er anderen gegenüber belehrend auftreten kann, um sie etwa vor falschen Selbstbewertungen oder Defizitbeseitigungsmaßnahmen zu bewahren. C profiliert sich sowohl A und B gegenüber als Berater in Sprachfragen als auch den Interviewern gegenüber als Experte in der – wie er unterstellt - sie interessierenden, wenn auch nicht persönlich betreffenden Forschungsfrage, der Frage des Spracherwerb. C sitzt also am Tisch und ist am Gespräch beteiligt als (Lebens-)Experte, als jemand, der weiß, wie man sein Leben im Sinne des Lernens und der Weiterentwicklung richtig führt, und der auf Grund dieses im eigenen Leben bewährten Wissens anderen gute Ratschläge geben kann. C sitzt am Tisch als Experte und gerade nicht als sozialpädagogischer Problemfall oder hilfsbedürftiger Klient.

2.2. Konstruktionen und Destruktionen der Gründe von Obdachlosigkeit

Wir überspringen die beiden folgenden Interaktionssequenzen⁴⁵ und fahren mit der Interpretation an der Stelle fort, an der A noch einmal den Gesprächsfaden aufnimmt und nun in einer längeren Passage, nur einmal unterbrochen, von sich und seiner Situation als Obdachloser erzählt, ohne dass allerdings das Wort Obdachlosigkeit fällt.⁴⁶

A: Ich hab mir gedacht, weißt du, ich bin jetzt seit 5 Monaten hier und na ja also ich bin, dazu kommt also erst mal ich bin Ausländer. Ich komm aus der Türkei //

// C: Des is net Ausland (Lachen) // (2/14-25)

Mit dieser Sequenz scheint A die Interviewsituation fortzuführen bzw. wiederherzustellen, die sich in den vorherigen Sequenzen aufzulösen begann. Durch das “Ich hab mir gedacht...” (Z. 14) macht A deutlich, dass er sich auf das Interview vorbereitet und sich überlegt hat, was er sagen will. Auch dass A an dieser Stelle mit einer biographischen Erzählung beginnt, scheint dafür zu sprechen, dass er das Interview weiterführen will. Während A in der Café-Interaktion ein Obdachloser wie B und C und damit auf derselben Ebene verortet ist, unterscheidet er sich in der Interviewsituation mit Blick auf die Erzählung seiner Biographie von beiden. A, der in Erwartung eines Interviews faktisch mit

⁴⁵ In der ersten Sequenz geht es um die Festigung der Position von C gegenüber den Interviewern als gleichberechtigter Gesprächspartner, nachdem II relativ brüsk diese Position von C in Abrede gestellt und ihn mit der Frage nach seinem Namen in die Rolle des klientgemäß folgsamen Informanten gedrängt hatte. In der zweiten Sequenz vergewissern sich A, B und C ihrer gemeinsamen Wohnvergangenheit, die durch das Fehlen von Privatheit gekennzeichnet ist.

⁴⁶ Insofern gibt auch diese Sequenz - ebenso wie die anfängliche Behandlung des Themas Spracherwerb - keinen Hinweis darauf, daß es sich hier um Obdachlose handelt.

einer Interaktionssituation konfrontiert ist, muss/kann sich für eine der beiden Rahmungen entscheiden. Wählt er den Status als Obdachloser, dann verstärkt er die Interaktion, wählt er den biographischen Bezug als Ausländer, dann verstärkt er die Interviewsituation.

Bei der Aussage von A, er sei "seit fünf Monaten hier", scheint es um seine Anwesenheit in X-Stadt bzw. in einem Übergangwohnheim zu gehen. A setzt vier mal an, um schließlich zu einem Punkt zu gelangen, den er als Grundlage der Erklärung seiner Biographie verwenden kann, nämlich die Definition seiner Person als Ausländer. Dass A hier mehrmals ansetzen muss, könnte in der Situation begründet zu sein, in der Unklarheit darüber herrscht, ob es sich noch um ein Interview oder um ein offenes Gespräch handelt. Es kann aber auch an sprachlichen Ausdrucksproblemen liegen oder daran, dass A inhaltlich nicht klar weiß, wie er seine gegenwärtige biographische Situation einschätzen soll. Spricht A das Übergangwohnheim an, so benennt er damit gleichzeitig seine Situation der Obdachlosigkeit und damit die Gemeinsamkeit, die ihn mit B und C verbindet.⁴⁷ Mit der Selbstdarstellung als "Ausländer" spricht A dagegen etwas an, was ihn von B und C unterscheidet.

Der von A zu Sprache gebrachte Zusammenhang zwischen "Obdachlosigkeit" und "Ausländer sein" ist nicht eindeutig. Das Verhältnis kann kausal sein: Weil ich Ausländer bin, bin ich obdachlos; es kann additiv sein: Ich bin obdachlos und dazu noch Ausländer. Und es kann durch eine Differenz charakterisiert sein: Ich bin zwar gerade obdachlos, aber eigentlich bin ich Ausländer. In allen drei Varianten sieht A seinen Status als Obdachloser eher als veränderlich, vorläufig und übergangsmäßig an. Sein Status als Ausländer ist für ihn dagegen identitätsstiftend und nicht veränderbar.

C.s Einwurf "Des is net Ausland"(2/16) kann man in dreifacher Weise deuten: In einer Überfremdungsperspektive, bei der unterstellt wird, in Deutschland seien so viele Türken, dass die Türkei schon in Deutschland ist und somit kein Ausland darstellt; in einer De-Ethnisierungsperspektive, bei der A von C nicht als "richtiger" Ausländer gesehen wird, da er schon lange in Deutschland lebt und die Sprache gut spricht; und schließlich in einer Kausalitätsperspektive, bei der C der Argumentation von A widerspricht, er sei obdachlos, weil er Ausländer ist. C destruiert in allen drei Fällen A.s Ansatz der Erzählung. Sein Fixpunkt der Selbstvergewisserung "ich bin Ausländer" wird ihm genommen und damit die Unterscheidungsmöglichkeit zu anderen Obdachlosen verwehrt. C stellt so eine Gemeinsamkeit von A mit sich und B her. C.s Lachen kann als Freude über diese gelungene Destruktion oder als Überspielen dessen, dass seine Aussage eigentlich falsch sei, gedeutet werden.

A: ja und äh also ich bin momentan, also sicher ich hab erst mal so mit mir selber so viel zu tun ja , damit ich hier aus aus dieser Situation rauskomme. Und aber ich bin auch umgeben von Leuten, die die Inländer sind deutsch ja deutsch und also irgendwo

⁴⁷ Hierbei bezieht sich A auf die vorige Sequenz, in der die Nichtprivatheit der Wohnsituation in den gemeinsam bewohnten Räumen, die alle drei gleichermaßen betrifft, thematisiert wurde.

überwiegend mehr Deutsche, dass die in dieser Lage sind überhaupt ja. Und vor allem einer, der wie gesacht Ältere, ich geh manchmal jobben, weißt du (I1: Ja). Der jobbt dann mit mir im Arbeitsamt. Dann morgens um fünf Uhr geh ich dahin. Und was für ältere Personen da hingehn und die versuchen, irgendwie also überwiegend auch gesundheitlich eingeschränkt und na ja irgendwo sozial tief unten und so weiter. (2/17-2/25)

A muß also einen neuen Ansatz finden, mit dem er seine Erzählung (und damit das Interview) beginnen kann. Hat er in der vorigen Passage seine Obdachlosigkeit dadurch erklärt, dass er Ausländer ist, so verwendet er jetzt eine innerpsychische Erklärung („...mit mir selber so viel zu tun...“) für seine momentane Lage, im Sinne einer biographischen Krise, die überwunden werden muss.

Die Passage 2/17-24 verweist darauf, dass A es ablehnt, sich selbst als Obdachlosen zu definieren. So spricht er sachlich von „dieser Situation“, aus der er rauskommen muss, ohne sie als Obdachlosigkeit zu benennen. Oder er beschreibt die anderen Obdachlosen als deutsch, alt und krank, um sich von ihnen abzusetzen. Schließlich rekurriert er auf eine Normalbiographie, wenn er davon erzählt, dass er arbeiten geht. Aus dem Beobachtungsprotokoll ist weiterhin ersichtlich, dass er sich gut kleidet und sich also auch habituell vom Bild des Obdachlosen abgrenzt. Durch sein Äußeres (gute Kleidung), sein Alter und seine Gesundheit ist er laut eigenen Angaben besser dran als viele Deutsche. Er kann aus eigener Kraft die Situation ändern (sobald er mit sich selbst klar kommt), während die alten und kranken Inländer dies nicht mehr schaffen.

A reagiert also auf die erste Destruktion C.s, indem er die Kausalität ‚Ausländer werden obdachlos‘ zurücknimmt. Er bezieht sich nunmehr auf Inländer, wodurch er seine Besonderheit als Ausländer hervorheben kann. Die Inländer, zumindest eine bestimmte Personengruppe, sind alt, krank und perspektivlos. C wird hier abgewertet, da man ihn selbst zu diesen perspektivlosen Obdachlosen zählen kann (obwohl er noch nicht so alt ist). Für A läßt sich quasi eine gute Sozialprognose stellen, da Obdachlosigkeit für ihn nur eine biographische Übergangssituation darstellt. Er verdeutlicht also gegenüber I und C: Ich bin zwar Ausländer und obdachlos, aber ich habe eine gute Prognose: ich bin arbeitswillig, jung und gesund.⁴⁸

B: Nee, ich find des nich tief unten, was du sagst des is nich tief unten. Du hast bloß en Moment lang mal Pech gehabt, dass du dich hochrappeln mußst. (2/26-28)

⁴⁸ A.s Beschreibung von Obdachlosigkeit könnte aber auch verstanden werden als ein Erschrecken darüber, wie furchtbar seine Situation werden könnte, wenn sie dauerhaft ist. Eine Vorahnung dessen, wo A sich selbst nicht sieht. Auch könnte die Beschreibung als Erklärung für seine derzeitige Situation dienen: Wenn man von solchen Leute umgeben ist, dann kann man sich ja auch nicht hochrappeln. Ich bin als Ausländer von solchen Leuten umgeben, wo soll da Hoffnung und Veränderungswillen herkommen?

B.s Kommentierung “Nee, ich find des nich tief unten” kann zum einen so verstanden werden, dass er sich damit auf A bezieht. Nach diesem Verständnis bestätigt er A und prognostiziert ihm gute Zukunftsaussichten. Zum anderen kann sich B auf die alten und kranken Inländer beziehen und damit A widersprechen. Letztere Variante hieße, dass B sich angesprochen fühlt, da er in das Muster alt (62 Jahre) und obdachlos passt, und sich jetzt verteidigen will. Mit der ersteren Deutung (es geht um A.s Lage) bescheinigt B hingegen A, dass er tatsächlich “..bloß en Moment lang Pech gehabt...” hat. B unterstützt A wie schon am Anfang der Interaktion. Mit der Aussage, man müsse sich “hochrappeln”, verwendet er dann aber selbst eine Oben/Unten-Differenz. “Tief unten” trifft für B allerdings nur dann zu, wenn es eine verfestigte Situation ist, in der man sich befindet.⁴⁹

Mit der Aussage, A habe “Pech gehabt”, rechnet B die Ursache der Obdachlosigkeit auf äußere Umstände und nicht auf die Person A.s zu. Dadurch wird A.s Deutung destruiert, seine Obdachlosigkeit sei mit einer biographischen Krise zu erklären, da die Ursache gar nicht seiner Person zugerechnet wird. B spräche dann im folgenden Sinne: Es gibt gar keine biographische Krise, Du kannst einfach aufstehen und gehen. B.s Einwurf kann also als Stützung von A und/oder als erneute Destruktion von A.s zweitem Anlauf zur Erklärung seiner Situation verstanden werden.

C.s Rolle aus den bisherigen Sequenzen wiederholt sich auch in dieser Sequenz. Er destruiert und setzt als Positivangebot die von ihm praktizierte Lösung. Macht es “so wie ich” (Sprachenlernen). A und B sind die Fremden (Türkei, Ostdeutschland). C ist hingegen der etablierte Obdachlose (seit 25 Jahren im Bahnhofsviertel), der Desillusionist. Während für A und B Obdachlosigkeit ein Übergangsstadium darstellt, ist sie für C eine Dauersituation. Insofern wäre es auch plausibel, dass C versucht, schon im Ansatz biographische Erzählungen zu zerstören, die die Obdachlosigkeit als überwindbar erscheinen lassen.

Nachdem alle bisherigen Erklärungsansätze von A destruiert wurden, liefert er im nächsten Absatz einen erneuten Versuch zu einer zukunfts-offenen Deutung seiner Lage. Diesmal erklärt A die Obdachlosigkeit mit dem “System” und widerspricht damit B.s Deutung, er habe “nur Pech gehabt”. Vorbereitet wird dieses Dementi durch eine Relativierung von B.s Aussagen, bei der A auf eine Metaebene ausweicht - und zwar zum einen auf die emotionalen Ebene der Empfindungen, zum anderen auf die kognitive Ebene der Realitätswahrnehmung. Schlußpunkt ist wieder eine Äußerung von C, durch die die apokalyptische Vorausschau von A relativiert/ironisiert wird.

A: Okay, die Empfindung der Menschen is sehr verschieden. Also die Realitätswahrnehmung, also bei jeder Person isses halt anderster. Jeder Mensch hat ne ganz andere äh Realitäts Realitätswahrnehmung. Also so so seh ich es mal, ich weiß net

⁴⁹ A und B haben somit verschiedene Deutungen von “tief unten”. A sieht die anderen “Inländer” “tief unten”. B könnte meinen, A sei das richtige “tief unten” noch nie begegnet. Er könne deswegen gar nicht richtig einschätzen, was es wirklich bedeutet, dort angelangt zu sein.

wie lang des noch gut geht mit diesem System, dass es noch äh, also wenns so weit kommen würde, wenn zum Beispiel diese Sozialhilfe ne, wenn das abgeschafft werden würde, also ich würd's, also ich würd's, so wie in Amerika ja, diese Verhältnisse. Also die Kriminalitätsrate is sehr hoch, ziemlich hoch eigentlich, auch in X-Stadt
 C: Auch net des Schlimmste. X-Stadt steht an erster Stelle // (2/29-3/4)

2.3. Zwischen sozialarbeiterischem Interview und geselliger Interaktionsrunde: Konstruktionen und Destruktionen der Gesprächssituation

// I1: Statistisch. (I1 an Sen gerichtet:) Was mich interessiert, ist du bis jetzt seit 5 Monaten hier in der Paulestraße (A: Hmhm; B,C: Lachen) Wie bist du dahin gekommen?

A: Ja, wie bin dahin gekommen? //

// C: Was ich alles schon geschafft hab, he Lange //

// A: Ja //

// C: Hör dir mal an, was ich heut schon geschafft hab //

// A: (will sich offenbar eine Zigarette mit seinem Feuerzeug anzünden) Hab ich denn kein Gas mehr drin?

A: Ja ich bin äh in die Paulestraße . ich kam, ich kam aus Hamburg ja (I1: Ja), ich bin aus Hamburg gekommen und hab äh ne ne Adresse gehabt also jetzt in der Weserstraße 3, Beratungsstelle für für Obdachlose Männer und so weiter. Ich hab nich das Geld, wo ich von Hamburg nach X-Stadt kam, um irgendwie äh Hotel oder bzw. ne Wohnung ja ich hab nich das Geld gehabt. Da bin ich da hin und dann ham se mir, dann bin ich vermittelt worden also, Sozialarbeiter Haub, ja. Ich hab bei dem vorgesprochen und hab dann en Zimmer bekommen. Erst mal im ersten Stock, das sind vier 4-Bett-Zimmer ja und äh dann später, wenn da mal was frei wird, zieh ich in en 2-Bett-Zimmer um, ja. Ja so bin ich da hingekommen. (3/6-22)

I1 interveniert mit seiner Frage (3/6), indem er wieder eine Strukturierung des Gesprächs in Richtung Interview vornimmt. Dabei dreht er mit seiner Frage die Perspektive um: Ging es zunächst darum, wie A aus dem Übergangsheim in der Paulestraße rauskommt, so liegt jetzt der Fokus auf der Frage, wie er dahingekommen ist. Auf diese Frage nach der Genese seines Ist-Zustandes antwortet A nicht direkt, sondern wiederholt zunächst die Frage. C unterbricht ihn, indem er eine (offensichtlich vorbeigehende) Person anspricht: "Was ich alles schon geschafft hab, he Lange" (3/9). Unklar bleibt, worauf sich C hier bezieht: Bezieht er sich auf eine in der Situation nicht aktuelle Episode, die er mit "Lange" teilt, der sich anhören soll, was C geschafft hat (3/11)? Oder sollen die Teilnehmer des Gesprächs sich das anhören? Oder will er "Lange" in das Gespräch mit einbeziehen? Nimmt man den Innenbezug des Gesprächs als Ankerpunkt, dann könnte das Verb "geschafft" eine Spiegelung der heroischen Arbeitserzählung von A sein ("morgens um 5 geh ich dahin" 2/22). Es könnte aber auch auf die Eingangssequenz ("gekonnt" (1/2) und "gelernt" (2/3)) verweisen.

Eine weitere Lesart wäre, dass C mit "geschafft hab" die Frage von I1 konterkariert. Seine Frage, wie A "dahin gekommen" sei, übersetzt C in diesem Fall in dem Sinne ‚wie hast du's geschafft, dahin zu kommen‘. Während in dieser Sicht I1 die Abstiegskarriere thematisiert, hebt C auf eine Aufstiegskarriere ab, indem er "geschafft hab" aufgreift und damit das Thema definiert. C deutet die Frage von I1 somit als die eines Sozialpädagogen und versucht seine (Um-)Deutung durchzusetzen. Diese Lesart impliziert auch, dass C die Strukturierung des Gesprächs als Interview von Seiten von I1 zu destruieren versucht, indem er nämlich *interaktionsbezogen* selbständig agiert und auf einem selbstbestimmten Gespräch besteht.

Es erscheint so, als wolle A das Thema ‚Obdachlosigkeit‘ vermeiden (3/6), wenn er die Antwort durch ein "Hmhm" (3/6) und die Wiederholung der Frage (3/8) verzögert. Zugleich deutet das Lachen von B und C an, sie wüssten, warum das so ist, weil sie A.s Geschichte und/oder sein Problem mit diesem Thema nämlich bereits kennen. C versucht mit seiner Unterbrechung (3/9) offenbar vom Thema Paulestraße abzulenken. Er stört damit nicht nur die sozialpädagogische Sicht, sondern zugleich die Interviewsituation. *Inhaltlich* setzt er gegen die vom Interviewer implizierte Abstiegsbewegung eine Aufstiegsbewegung. Für C ist die Frage des Übergangs von der ‚normalen Welt‘ zur ‚Obdachlosen-Welt‘ nicht relevant, da diese Welt der Obdachlosen für ihn ja die normale Welt ist, in der er lebt und in der er sich etabliert hat. Weder ist es für ihn von Interesse, wie man da hinkommt, noch ob und wie man da rauskommt. Diese Unterscheidung ergibt für C als ‚etablierten Obdachlosen‘ keine relevante Differenz, Obdachlosigkeit ist für ihn keinen defizitärer Übergangszustand, sondern markiert quasi einen Normalzustand. C kann an das sozialarbeiterische Modell der Bearbeitung von Obdachlosigkeit nicht anschließen. Aus seiner Sicht geht es vielmehr darum, wie er in dieser Welt reüssieren und sich bewähren kann; wie er die sich bietenden Chancen am besten nutzt, nicht darum, wie er durch Pädagogik in eine bessere Lage gebracht wird, in diesem Sinne pädagogisch ‚geheilt‘ wird. C legt der (selbständigen) Bearbeitung seiner Normalität gewordenen Obdachlosigkeit ein Leistungsmodell zugrunde. Die Veränderungsperspektive (Bearbeitung des Übergangs) spiegelt das sozialpädagogische Modell, die Normalitätsannahme (Dauerobdachlosigkeit) stellt demgegenüber eher auf das Leistungsmodell ab.

Es zeichnet sich hier ein Grundkonflikt ab zwischen einer Logik der "Steigerung" auf der einen und einer Logik der "Fortsetzung" auf der anderen Seite - ein Konflikt, der sich durch das gesamte Gespräch zieht. Darin wird nicht nur eine inhaltliche Distanzierung deutlich, sondern C macht I1 darüber hinaus klar, dass er von falschen Prämissen ausgeht. C bezieht sich auf I1 inhaltlich nur insofern, als er das Konstrukt der ‚Obdachlosigkeit als Übergang‘ auf ‚Dauerobdachlosigkeit‘ umstellt und damit das sozialpädagogische Modell von I1 destruiert. C läßt sich nicht auf eine Diskussion ein. Er nutzt vielmehr souverän seine Ressource als Ortsansässiger, in doppeltem Sinne, am Ort der Obdachlosigkeit und am Ort des Gesprächs (Tisch im Cafe). Durch den Einbezug einer weiteren (Außen-)Person drängt er I1 an den Rand. Mit dieser Strategie erweitert er

seine Ortsressourcen und stärkt seine Welt gegenüber I1, nicht zuletzt dadurch, dass er immer wieder die Rahmung eines offenen Gesprächs gegenüber der Interviewrahmung stärkt. Er scheint die in der Interviewsituation angelegte Asymmetrie zu erkennen und nicht zu akzeptieren.

Die stigmatisierende Gegenüberstellung Obdachlos vs. Normal, die elementare Differenz der sozialpädagogisch orientierten Deutungen, strukturiert das Interview und reproduziert sich in der ihm zugrundeliegenden Asymmetrie der Interviewsituation. Für C, dessen Leben sich im Bahnhofsviertel abspielt, macht diese Differenz keinen Unterschied. Sie ist in ihrer Form an sein Selbstverständnis nicht anschlussfähig. Die Unterbrechung durch C (3/9) kann daher als Intervention zur Destruktion der Interviewsituation gedeutet werden. A wird mit dem Interview als Klient befragt und damit als sozialpädagogischer Hoffnungsträger, für den Obdachlosigkeit ein Übergangsphänomen darstellt. C.s Reaktion würde somit darauf abzielen, die Konstruktion von A als Hoffnungsträger zu destruieren. Damit würde C nicht nur die sozialpädagogischen Unterstellungen zerstören, sondern darüber hinaus auch A als ethnographischen Informanten entwerten. Er wäre aus seiner Sicht für die Interviewer der falsche Auskunftgeber zum Thema.

Mit seiner "Gretchenfrage" (im Sinne von: Wie denn nun? Jetzt geht's zur Sache! (3/6)) stellt I1 A vor ein Problem: wie kann er seine Geschichte erzählen, ohne dabei Mißerfolge zu markieren. Indem I1 auf A.s Erzählung (2/14) zurückgeht, zwingt er diesen gewissermaßen zur Erzählung einer Abstiegs Geschichte. Insofern könnte das Lachen von B und C dahingehend interpretiert werden, dass sie diese Geschichte schon kennen und nun in voyeuristischer Manier zusehen, wie A sich herauswindet. Oder aber, dass diese Art von Fragen ihnen aufgrund ihrer Erfahrungen mit Sozialarbeitern und damit auch die möglichen Antwortstrategien bekannt sind. Sie wissen aus eigenen Erfahrungen, die ein spezifisches Obdachloswissen erzeugen, genau, wie schwer es ist, darauf zu antworten. Vor diesem Hintergrund erweist sich die Frage nicht als harmlos. Sie ist entweder bössartig oder sozialpädagogisch, da sie die Erzählung einer Versagensgeschichte erzwingt.

Da I1 die Obdachlosigkeit nicht explizit anspricht, sondern sich nur auf die Paulestraße bezieht, kann auch A das Wort vermeiden. Nachdem er sich genügend Zeit verschafft hat (3/12), beantwortet er schließlich die Frage, indem er das *wie* in ein *woher* umdeutet und den Ort "Hamburg" benennt. Dass er "ne Adresse gehabt" (3/15) hat, wirft die Frage auf, ob er diese Anschrift bereits in Hamburg hatte, was auf einen geplanten Weggang hindeuten würde, für den er im Vorfeld Informationen eingeholt hat. Bezieht man seine Aussagen in 2/14 f. mit ein, heißt das: Er ist ein Türke, der über Hamburg nach X-Stadt kam. "Kommen" kann man dabei verstehen als praktische Frage nach dem Wie, also etwa mit dem Zug, oder als Frage nach dem Grund, wie es dahin gekommen ist. A antwortet auf die praktische Dimension und beschreibt seinen Weggang aus Hamburg als geplanten Ortswechsel aufgrund seiner Entscheidung, bei der es möglicherweise auch

Alternativen gab. Er hat in X-Stadt offenbar nicht auf der Straße gelebt, sondern hat sich sogleich auf Institutionen bezogen und diese genutzt. Insofern dieser Umgang mit Institutionen möglicherweise ein typisches Merkmal von Obdachlosen ist, könnte es sein, dass A bereits in Hamburg obdachlos war. Möglicherweise ging dem Weggang aus Hamburg der Verlust des Arbeitsplatzes und der Wohnung voraus. Er könnte die Adresse von anderen Obdachlosen erhalten haben. Andererseits wäre es auch möglich, dass er sie von Freunden, aus einer Zeitschrift oder bereits von Institutionen in Hamburg erhalten hat und selbst nie obdachlos war. In seiner Erzählung stilisiert er sich als Reisender, der verschiedene Übernachtungsmöglichkeiten kennt. Zur Übernachtung würde eine Wohnung von Freunden, ein Hotel oder aber eine Adresse als Anlaufstelle in Betracht kommen. Während C sich im Rahmen seiner Freunde bewegt, orientiert sich A an Institutionen bzw. institutionellen Unterscheidungen. Er hat keine Adresse von Freunden, sondern von Institutionen. Vielleicht hat er diesen Institutionenbezug als Türke in Deutschland gelernt. Ähnlich wie unter Freunden, die eine Adresse als Anlaufstelle auf der Basis von Vertrauen weitergeben, bewegt A sich in einem institutionellen Verweisungskontext, durch den er sich ein Drinnen- und Draußensein ermöglicht. Auf Seite 4 geht er auf seine Situation als Ausländer ein. Er beschreibt seine (prekäre) Fremdheit im Hinblick auf Freundschaften mit Deutschen. Man kann damit zwischen personen- und institutionenbezogener Sozialität unterscheiden: A lernt I1 kennen aufgrund eines institutionellen Kriteriums (Paulestraße / Verein für psychische und soziale Notlagen). Zugleich ist B, der A zum Interview begleitet, ein institutionell vermittelter Freund.

Die These des institutionellen Verweisungshorizontes scheint plausibel. Allein die Verben "vermittelt", "bekommen", "vorgesehen" (3/14-21) bringen eine kalte Sachlichkeit zum Ausdruck, die institutionenbezogene Netzwerke gegenüber personenbezogenen (Freunde/Familie) kennzeichnet. Insgesamt zeigt sich anhand der Passage, dass A weder über ökonomisches Kapital verfügt, durch das er seiner Autonomie Ausdruck verleihen könnte, indem er etwa ein Hotelzimmer bezieht, noch über soziales Kapital, auf das er zurückgreifen könnte, etwa indem er bei seiner Familie oder bei Freunden einzieht. Er ist auf Institutionen (institutionelles Kapital) angewiesen.

2.4. Wechselnde Referenzen oder: wer klärt wen über was auf?

B und C vermitteln den Interviewern (I) Wissen über A und über Obdachlosigkeit. Sie nehmen eine Vermittlungsrolle gegenüber A ein, indem sie ihn über sich selbst aufklären und gleichsam als Meister seine hilflosen Deutungsversuche zerstören. A weist diese Destruktionen zurück, indem er seine Aussagen immer wieder modifiziert und neue Argumentationsfiguren hervorbringt. A kann sich also an B und C abarbeiten und in wiederkehrenden kreativen Akten der Verteidigung seiner Ressourcen lernen, sich argumentativ zu verteidigen.

Für dieses setting der argumentative Konstruktion und Destruktion, bei der A die Rolle eines Novizen innehat, dessen Ansätze von B und C permanent zerstört werden,⁵⁰ gibt es (mindestens) sechs Lesarten:

- B und C treiben ein Spiel mit A und lassen ihn auflaufen.
- B und C klären A und I darüber auf, was Obdachlosigkeit wirklich ist.
- B und C wehren sich gegen A.s Distinktionsallüren und wissen, dass A eigentlich schon genau so tief drin ist wie sie. Sie versuchen, ihm die Maske vom Gesicht zu reißen. B und C wehren sich subtil gegen die Herabsetzungen von A. Sie zerstören habituell A.s Vorstellung von Obdachlosigkeit.
- B und C helfen A zur Selbstaufklärung. Sie wissen, dass er kein richtiger Obdachloser ist. Er muss sich aber anders definieren, wenn er aus der Situation wieder rauskommen will. B und C versuchen, ihn darüber aufzuklären. Sie zeigen ihm, wo er wirklich steht, damit er seine Situation richtig einschätzt und den Absprung schafft, statt illusorischen Erklärungsansätzen nachzuspüren. Die Interaktion wirkt wie eine Selbsthilfegruppe. Der falsche Habitus von A soll zerstört werden, damit er sagen kann "Ja, ich bin ein Obdachloser".
- Die Interaktion gleicht einer Beratungs- oder Therapiesituation. Während A aus seinem Leben erzählt, nimmt C die Position des scharfen Therapeuten und Beobachters ein, der quasi mit paradoxen Interventionen arbeitet. B ist der väterliche Typ, I1 der Sozialarbeiter und I2 die Assistentin, beide beobachten und stellen Fragen.
- B und C klären I1 und I2 darüber auf, dass A kein richtiger Obdachloser ist. Damit ist A der falsche Interviewpartner, im Sinne von ‚Ihr interviewt den falschen, hört lieber auf uns, wir kennen uns mit Obdachlosigkeit besser aus.‘ Vielleicht könnte B sogar nur mitgekommen sein, um notfalls im Interview richtigzustellen, was Obdachlosigkeit wirklich bedeutet.

Die Interaktion selbst ist also durch fünf Referenzen⁵¹ gekennzeichnet:

(1) *Sozialpädagogische Referenz* der Obdachlosigkeit als Problem des Übergangs: In dieser Perspektive reagieren sowohl A als auch C auf die strukturelle Asymmetrie.

⁵⁰ Möglicherweise sind auch die Rollen von B und C verschieden verteilt. B könnte der Unterstützer und Ratgeber sein, während C der zynische Meister mit Deutungshoheit für Obdachlosigkeitsfragen wäre. Genauer zu analysieren wäre es, ob es hinsichtlich der Lesarten/Deutungen (z.B. B und C als Therapeuten) zu einer Stabilisierung im Verlauf des Interviews kommt. Aufgrund der Uneindeutigkeit des Gesprächskontextes könnte es durchaus bei fortlaufenden Spannungsverhältnissen bleiben, ohne daß sich eindeutige Rollen durchsetzen, die den gesamten weiteren Verlauf bestimmen.

⁵¹ Generell ist zu unterscheiden zwischen Referenzen, die in der Situation präsent sind und solchen, die außerhalb der Situation liegen (z.B. ungeklärte Aneignungsverhältnisse / unabgeschlossene Selbstfindungsprozesse). Mit Blick auf Aneignungsprozesse muss man differenzieren zwischen einer kommunikationsbezogenen Aneignung von Wissen (Interaktion) und einer subjektbezogenen, der Kommunikation vorausgehende Aneignung (Biografie). Davon ausgehend kann man danach fragen, wie (biografisch aufgebautes) Wissen in die Kommunikation eingebaut wird. Dies verweist auf die Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung (bzw. auf die zwischen Lernen = Prozess und Wissen = Ergebnis, Struktur).

Während C allerdings seine Identität verteidigt, indem er die elementare Differenz Obdachlos vs. Normal dementiert, nimmt A die Konstruktion bzw. Deutung an.

(2) *Therapeutische Referenz* der (Selbst-)Aufklärung: Insofern A die Konstruktion von I1 akzeptiert, will er möglicherweise seine Probleme zur Sprache bringen. Er nutzt das Interview als therapeutisches Gespräch, um sich über seine Situation selber klar zu werden.

(3) *Wissenschaftliche Referenz* der Befragung: In dieser Perspektive entwertet C A als ethonographischen Informanten. Dieser versucht den Erwartungen von I zu entsprechen, indem er sich den Fragen anpasst und bemüht ist, Antworten zu geben. C dagegen versucht den Interviewern zu vermitteln, dass sie in A den falschen Interviewpartner gefunden haben, der unverkennbar keine Ahnung davon hat, was Obdachlossein wirklich bedeutet.

(4) Referenz eines *geselliges Gesprächs unter Gleichen*: Während die ersten drei Referenzen in jedem Fall auf ein Interview verweisen - und zwar unabhängig davon, ob I1 und I2 als Wissenschaftler, als Sozialpädagogen/Sozialarbeiter oder Quasi-Therapeuten wahrgenommen werden - ist ein Gespräch demgegenüber eher auf allgemeine Menschlichkeit und neutrale Geselligkeit ausgerichtet. C.s Aufforderung, sich auf die Referenz Gespräch zu beziehen, wäre für die (wissenschaftlichen) Interviewer mit einem ‚going native‘ verbunden. Bezieht man sich auf die Referenz Sozialpädagogik, wäre etwa im gemeinsamen Karten- oder Fussballspiel oder in der Spanienfahrt ein ‚going native‘ zu sehen. Schon mit dem Spruch „Du machst die Schwester“ (1/20) stellte C klar, dass er derjenige ist, der die Deutungshoheit hat. Er dreht gleichsam die Rollenverhältnisse um: Sozialpädagogen sind *seine* Fälle.

(5) *Beratungsbezogene Referenz*: In dieser Perspektive kommt es zu einer generellen Rollen(-um-)verteilung zwischen den Beteiligten, bei der B und C die Situation definieren. Sie beraten nicht nur A im Hinblick auf seine Probleme, sondern zugleich auch die Interviewer. So gesehen hätte C.s Reaktion dann den Status einer Intervention gegenüber den Interviewern.

Insgesamt verweist die Interaktion auf das Brüchigwerden (A) bzw. auf konkurrierende Aneignungsmodi (A, B, C, I1,2) einer durch Sozialpädagogen (vor-)gedeuteten Situation der Obdachlosigkeit. Die Interaktion enthält Aneignungsspuren, weist auf vergangene Aneignung hin. Mit Destruktion der Aneignung tritt diese ihre unruhige Gestalt hervor. Die Kommunikation ist der Ort, an dem die ungefestigte, brüchige Aneignung und Wissen unter Beweis gestellt wird, beglaubigt wird, sich bewährt.

3. Zuspitzung auf erziehungswissenschaftliche Problemkomplexe

In diesem Teilkapitel wollen wir drei erziehungswissenschaftliche Problembereiche kurz anreißen, die u.E. aus den (bisherigen) Analysen resultieren: (1) die Funktionalität institutioneller Diffusität und Ambivalenz, (2) die daraus resultierenden professions-

theoretischen Konsequenzen sowie (3) das Theorem der doppelten Nichterreichbarkeit.

3.1. Funktionalität institutioneller Diffusität und Ambivalenz

Die KW zeichnet sich aus durch ganz unterschiedliche Funktionen aus, die sich sowohl auf den VPSN als auch die Leiter und Klienten beziehen (können).

Aus der institutionellen Perspektive des Vereins scheint die Konstruktion des Adressaten, der zwischen Klient und Mitarbeiter changiert, der Reproduktion des Vereins zu dienen. Möglicherweise ist die Strategie, Rollenmuster zu mischen und Übergänge fließend zu gestalten, charakteristisch für den VPSN und Ausdruck seines integrativen Ansatzes. Dieses Changieren läßt sich nicht nur an der Literaturwerkstatt, sondern auch am Modell der Concierge-Ausbildung oder am Zeitungsprojekt des VPSN zeigen. Auch in diesem Projekt, das ebenfalls der öffentlichkeitswirksamen Reproduktion der Institution dient, wurde ein Klient zum Mitarbeiter (ABM-Kraft). Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen Literaturwerkstatt und Zeitungsprojekt liegt zudem in der hohen Fluktuation der Klienten-Mitarbeiter. Zwar wird durch die ABM-Kraft die Professionalität erhöht, zugleich aber bleiben die Klienten außen vor, sind also an der Redaktion kaum mehr beteiligt.

In biographischer Hinsicht liegt die Bedeutung der KW für WH auf der Hand. Für ihn ergibt sich durch das Projekt eine Aufstiegskarriere im Verein, wobei sich andeutet, dass sein Weg bereits wieder aus dem Verein heraus und in eine Normalisierungsbiographie hineinführt. Aber auch für die 'einfachen' Teilnehmer ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten biographisch anschließbarer Erfahrungen wie: sich beteiligen, sich distanzieren, reden können, reden dürfen, reflektieren, etc.

In der konkreten Interaktion zwischen Leiter und Teilnehmer steht das pädagogische Element zwar im Vordergrund, welches aber durch das Sammeln von Materialien zur Krimiproduktion ergänzt wird. Dabei gibt es Übergänge zwischen pädagogischer Interaktion und Materialsammlung. In der Literaturwerkstatt wird nicht vom Ziel her gedacht (der Fertigstellung eines Krimis), sondern sich bietende Gelegenheiten zwischen Pädagogik und Produktion werden aufgegriffen – Produktion wird pädagogisch, Pädagogik wird produktiv genutzt.

Die Literaturwerkstatt ist damit weder eine rein pädagogische Inszenierung noch eine rein literarische Krimiproduktion oder eine bloße Plattform für Selbstdarstellung. Vielmehr zeichnet sich ihre Struktur durch vielfältige Mischungsverhältnisse aus (institutionelle Verstetigung, Werbung, Sozialdisziplinierung, innerinstitutioneller Aufstieg, Phantasieprojekt, biographische Reflexion, sozialkritische Aufklärung, Quasitherapie, etc.). Die LW bietet damit Ansätze für Übergänge, sie operiert auf der Grenze und nutzt Uneindeutigkeit als Produktivkraft. Sie kann als eine fragile Form bezeichnet werden, die zugleich offen und geschlossen, fest und fluide, eindeutig und mehrdeutig ist und die immer wieder neu gebildet werden muß. Erst der ständige Wechsel zwischen den beiden Seiten der jeweiligen Unterscheidung macht Formenbildung möglich. Die KW lebt von dieser Formen- und Rollenuneindeutigkeit, die zugleich entscheidendes Merkmal ihrer

Produktivkraft sind. In der LW konstituiert sich die Form nicht durch Abgrenzung, sondern durch das Operieren auf der Grenze. Pointiert formuliert könnte man allerdings diese Operation selbst als Grenzziehung und damit als Formbildung begreifen, die ihrerseits wiederum ganz unterschiedliche Formen von - biographischen, sozialen oder institutionellen - Übergängen möglich macht.⁵² Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist diese fragile und fluide Form mit ihrer Logik der Gelegenheiten die Bedingung der Möglichkeit für Pädagogik in einem nicht pädagogischen Feld.

Eine ähnliche institutionelle Diffusität und Hybridität zeigt sich auch bei der Gesprächssituation im Café. Die anwesenden Personen verfolgen ganz unterschiedliche, z.T. auch wechselnde Ziele, die alle durch den Rahmen der Interaktionssituation im Café gedeckt sind; ja das Interessante an der Interaktion ist gerade, dass sie selbst - durch das Verhalten der Beteiligten und in indirekter Weise - zum Gegenstand der deutenden Auseinandersetzung wird. Während die Interviewer immer wieder versuchen, ihr Interesse an der biographischen Erzählung von A durchzusetzen und zumindest auf ein partielles Entgegenkommen bei A rechnen können, ist das Interaktionsverhalten vor allem von B und C auf z.T. ganz gegenteilige Interessen gerichtet. Daher kommt es zu wechselnden Koalitionen und Allianzen zwischen den Beteiligten, wobei insbesondere C einen mächtigen Widerpart sowohl zu A als auch zu den Interviewern darstellt. Er zerstört die biographischen Teilkonstruktionen von A ebenso wie die Intentionen der Interviewer, die Gesprächssituation als Interviewsituation zu definieren. Allerdings gelingt ihm seine Destruktion nur partiell, denn sowohl A als auch die Interviewer finden immer wieder zu Ansätzen biographischer Erzählung zurück. Insgesamt läßt sich die Situation als eine diffuse Gemengelage charakterisieren: A kann sich durch das Gespräch seiner eigenen Positionen (differenzierter) vergewissern, B reproduziert sich in seiner Rolle als Helfer, Einsager, Unterstützer, Aufklärer von A, aber auch als Teilsympathisant von C, C desavouiert die Ansinnen der Interviewer, ohne allerdings aus dem Spiel, das ihm sichtlich Spaß bereitet, auszuscheren, die Interviewer bekommen zumindest partiell das erhoffte Erzählprodukt. Ähnlich wie die LW zeichnet sich auch das Gespräch im Café durch den Wechsel und die Uneindeutigkeit von Rollen sowie durch die Vielfalt der zum Tragen kommenden Referenzen (Sozialpädagogik, Wissenschaft, Beratung, Aufklärung, Geselligkeit, etc.) aus.

3.2. Professionelle Mischformen

Ein zweiter Problemkomplex betrifft das professionelle Handeln unter derart diffusen und changierenden institutionellen Bedingungen und pädagogischen Formen. Wenn aus einer klassischen professionsbezogenen Perspektive nur - oder vor allem - die festen, eindeutigen Leistungs- und Komplementärrollen innerhalb der Kernangebote des VPSN

⁵² Dieser Umstand verweist u.a. auch auf die Marginalitätstheorie: Während in ihr Grenzgänger als defizitär angesehen wurden, scheint sich Grenzüberschreitung gegenwärtig als zentrale Struktureigenschaft auszuweisen.

in den Blick genommen werden, dann müssen die in den Sonderangeboten auftretenden hybriden und fragilen Formen als defizitär erscheinen. Denn – so die Vermutung – Kernangebote folgen der Logik professionellen Handelns, während die Sonderangebote vor allem auch in Anlehnung an Strukturen des Alltagshandelns realisiert werden. Versucht man jedoch, beide Bereiche gleichermaßen zu berücksichtigen, dann scheint sich in professionstheoretischer Perspektive das Bild des Professionellen zu wandeln: Denn hinsichtlich der Literaturwerkstatt und des Gesprächs im Café stellt sich dann die Frage, ob das Handeln der Leiter und Interviewer nicht als das *eigentlich* professionelle, zumindest jedoch als ebenso professionelles Handeln wie dasjenige in den Kernangeboten zu fassen ist. Professionelles pädagogisches Handeln (das Bilden von Obdachlosen im weitesten Sinne) verbindet sich in der Literaturwerkstatt wie in der Gesprächssituation mit alltäglichen Handlungsvollzügen und unklaren Rollenzuschreibungen. Projekte wie diese könnten daher als Mischform von (a) differenzierten professionellen und (b) alltäglichen Handlungen verstanden werden. Unter der Perspektive eines klassischen Professionsbegriffs erscheint der Pädagoge/die Pädagogin in einer derartigen Mischform als Schwundfigur, dagegen zeigt das Beispiel der Literaturwerkstatt und des Gesprächs, dass (erfolgreichem) Handeln unterschiedliche Logiken zugrunde liegen und (professionell) relationiert und rekombiniert werden (müssen).

Das Handeln von JB stellt genau diese Mischform dar. Sie kombiniert professionelles und alltägliches Handeln bzw. inszeniert Alltag als professionelles Handeln, sie ist gleichzeitig an der Sache (inhaltlich) und an der Person (biographisch) interessiert, sie relationiert pädagogisches und nicht pädagogisches Handeln, sie nutzt eine pädagogische Codierung der Beziehung und setzt gleichzeitig diese pädagogische Codierung außer Kraft. Professionstheoretisch müsste ihr pädagogisches Handeln präzisiert bzw. umgedacht werden, nicht als Defizit, sondern als Struktur mit Zukunft (oder als fragile, nur zeitweise vorhandene Handlungslogik). Faktisch stellt ihr Vorgehen, das gerade und auch in inszenierten Alltagssituationen stattfindet, ein komplexeres Modell pädagogischen Handelns dar. Professionstheoretisch könnte diese Mischform möglicherweise als zielgerichtete Strategie pädagogischen Handelns zweiten Grades verstanden werden.

Auch bei den Interviewern, die – so die Interpretation – beim Gespräch im Café nicht nur als Wissenschaftler, sondern implizit auch als Sozialpädagogen auftreten, lässt sich eine derartige Mischform nachweisen. Schon der äußere Rahmen hat eine deutliche Nähe zu geselligen Alltagssituationen, die daher auch immer wieder auf die intendierte Gesprächsform durchbricht. Der – relative – Erfolg des Interviewerhandelns besteht gerade darin, diese prekäre Balance auszuhalten, in bestimmten Sequenzen andere Deutungen der Situation als die eigene beabsichtigte zu akzeptieren und – mehr oder weniger – vorsichtig immer wieder neu die eigene Perspektive ins Spiel zu bringen. Pointiert formuliert, ist der Bezugspunkt der Interaktion das sozialpädagogische Handeln, das als solches jedoch nicht benannt wird und damit nicht explizit anwesend ist. Es existiert nur der Verweis auf es, nicht jedoch ein realisiertes setting wie in der

Literaturwerkstatt. Die andere - anwesende und explizite - Seite ist aber auch kein 'reiner' Alltag, keine 'pure' Geselligkeit, sondern eine bereits pädagogisch grundierte Gesprächs- und Interaktionssituation. Der scheinbare Alltag der Obdachlosen im Café vollzieht sich innerhalb einer pädagogischen Struktur, die als solche nicht benannt ist, die im Gespräch aber als Hintergrundfolie immer mitläuft und immer aktiviert wird (Aufstiegs- versus Abstiegskarrieren, sozialpädagogisches Modell versus Leistungsmodell, Obdachlosigkeit als Übergang versus Obdachlosigkeit als Dauerzustand, etc.). Das Handeln unter diesen Bedingungen von Profession und Alltag, von Abwesenheit in der Anwesenheit und viceversa, von Benennbarkeit und Namenlosigkeit charakterisiert die Mischform sowohl der Literaturwerkstatt wie der Gesprächsrunde, die professions-theoretisch so interessant ist.

3.3. Theorem der doppelten Nichterreichbarkeit

Neben institutioneller Hybridität und professioneller Mischform läßt sich an der LW und der Gesprächssituation im Café ein weiteres Charakteristikum festmachen, das wir mit dem Theorem der doppelten Nichterreichbarkeit bezeichnen.

Ausgangspunkt dafür ist die Entkoppelung von institutioneller Infrastruktur und Teilnehmern, wie sie an der LW sichtbar wird. Die LW existiert in ganz unterschiedlichen Verweisungszusammenhängen, von denen die Anwesenheit realer Teilnehmer nur einer unter vielen ist.⁵³ Zugespitzt formuliert, könnte man sagen, dass das Problem der Anwesenheit/Abwesenheit von Teilnehmern durch Pädagogik gerade erst bearbeitet wird, pädagogisches Arrangement diese Entkoppelung von Institution und Teilnehmer erst ermöglicht/gewährleistet. Denn Pädagogik begründet dort einen Handlungsbedarf, wo mangels realer Teilnehmer keiner ist. Obdachlose sind deswegen so interessant, weil sie wenig bereit sind, sich pädagogisch zu fügen, sich einpassen zu lassen. Sie verkörpern gewissermaßen das 'Andere der Pädagogik' und bringen dadurch ein generelles Strukturproblem der Pädagogik in pointierter Weise zur Sprache, nämlich das Problem der doppelten Nichterreichbarkeit: dieses meint erstens die *Realknappheit von Teilnehmern* (physische Dimension; sie kommen nicht), und zweitens die *Resistenz von Teilnehmern* (psychisch; sind für Bildung/Lernen nicht oder nur wenig ansprechbar). Daher muß die Pädagogik Formen schaffen, in denen sie sich verstetigen kann, ohne gleichzeitig auf bildsame, anwesende Teilnehmer angewiesen zu sein. Diese Formenbildung, die sich von realen Teilnehmern entkoppelt und verselbständigt, benötigt gleichzeitig jedoch - sozusagen als letzte Deckung - einen wie auch immer gearteten pädagogischen Bezug, eine pädagogische Zuschreibung und Engführung - etwa durch handelnde Pädagogen, durch didaktisches Material, durch Programme, die Zukunft strukturieren.

⁵³ So 'existiert' die LW z.B. in den Sitzungen, den Materialien, dem Produkt, den Teilnehmern, den Ankündigungen, der Öffentlichkeit, den Beobachtungsprotokollen.

In Bezug auf den VPSN könnte sich die Problematik folgendermaßen darstellen: Der VPSN ist auf die Teilnahme seiner Klienten angewiesen, wenn er sich institutionell reproduzieren will. Dazu muss der Verein allerdings den (potentiellen) quantitativen Mangel der Teilnehmer und ihre Resistenz gegen verschiedene Aktionen überwinden. Diesem Problem könnte der Verein dadurch entgehen, dass er sich von der Interaktion mit den Teilnehmern abkoppelt. Indem der Verein in die Öffentlichkeit hinein kommuniziert bzw. seine Infrastruktur in Form von Öffentlichkeitsarbeit nutzt, wird der Mangel an Teilnehmern kompensiert. Die pädagogischen Formen würden sich damit von den psychischen Systemen abkoppeln und so das Problem bewältigen.⁵⁴

An der Arbeit mit den Obdachlosen könnte damit ein paradigmatisches Strukturproblem der Pädagogik aufgezeigt werden: die reale Knappheit und Resistenz der Klientel, ihre Abwesenheit und Widerspenstigkeit gegen pädagogische Formen. Das gemeinsame Grundproblem pädagogischer Prozesse läge damit in der Bedrohung des Fortgang eben jenes pädagogischen Prozesses und seiner institutionellen Selbständigkeit. Oder anders formuliert: Wie kann diese institutionelle Selbständigkeit bei der doppelten Nichterreichbarkeit der Teilnehmer erhalten werden? Dieses Problem ist für die Pädagogik insofern fatal, weil es möglicherweise eine Fortsetzung pädagogischen Handelns nicht zulässt. In offenen Veranstaltungen tritt diese Problematik stärker auf als zum Beispiel in der Institution Schule oder bei einer bildungswilligen Klientel (Volkshochschule). Die Pädagogik reagiert auf dieses Problem nicht nur operativ, sondern entwickelt eigene - unterschiedlich stabile - Formen, in denen sie dann operieren kann. Als eine fragile Form könnte zum Beispiel die Reproduktion von Formen gelten, die zugleich als Bedingung ihrer Existenz angesehen werden müssten (so ist die Aussage zu verstehen, die Literaturwerkstatt existiere durch Öffentlichkeitsarbeit).

Letztlich bleibt jedoch die Frage virulent, ob nach der Abkoppelung von psychischen Systemen und pädagogischen Prozessen noch etwas genuin Pädagogisches übrigbleibt. Oder anders ausgedrückt: ist der Literaturkreis nach dem Wegfall der Teilnehmer noch eine pädagogische Veranstaltung oder nur noch ein kybernetischer Regelkreis? Ein solcher eher organisationssoziologischer Einwand übersieht, dass sich - auch wenn die Adressaten in den Hintergrund treten - der pädagogische Prozess nicht auflöst, sondern nur in einer anderen Form erscheint: das Pädagogische erhält sich zwar nicht in der *Realisierung der Aktion*, aber in der *Möglichkeit ihrer Realisierung*. Durch diese Potentialisierung des pädagogischen Prozesses wird die Pädagogik vollständig von der Interaktionsebene abgekoppelt und auf einen neuen Adressaten hin orientiert. Im Falle der Literaturwerkstatt sind nicht mehr die Obdachlosen, sondern die Öffentlichkeit der Adressat. Die im Hinblick auf diesen neuen Adressaten gebildeten Formen können wiederum pädagogische Formen sein, weil sich diese Formen selbst zum Gegenstand der Pädagogik machen, wobei sie sich nicht durch

⁵⁴ Neben der Erzeugung von pädagogischen Formen, die auf die Öffentlichkeit bezogen sind, könnte man sich auch Formen/Argumentationsfiguren vorstellen, welche die Probleme durch Verweigerung von Evaluation verschleiern, Formbildungen, welche die pädagogischen Aktionen fortsetzen, oder Formen, bei denen der

externe, sondern durch interne Zuschreibungen als *pädagogische* Formen identifizieren lassen:⁵⁵ so muß ein Pädagoge vorhanden sein, so muß das ursprüngliche pädagogische Projekt erinnert werden (können), so muß es Reproduktionsprogramme für die Zukunft geben. Der teilnehmerbezogene Literaturkreis wäre in dieser Hinsicht das erinnerte pädagogische Projekt, das sich in neuen Formen fortsetzt und verändert. Die Werkstatt bliebe aber als pädagogische - wenn auch nur virtuelle - Klammer bestehen.

Die hier betonte Resistenz von Teilnehmern - gerade im Hinblick auf die LW - kann allerdings nicht dazu führen, die Wirksamkeit pädagogischer Formen und ihrer institutionellen Verstetigung - gerade auch im Hinblick auf die Adressaten - zu unterschätzen. Ihre Prägekraft zeigt sich gerade dann, wenn man das Interaktionsprotokoll des Gesprächs im Café mithinzieht. Es verdeutlicht nämlich die andere Seite der sozialpädagogischen Strukturierung, die - jenseits der expliziten Programme - unauffällig, unspektakulär und eher im Verborgenen wirkt. Es verweist auf die Aneignung eines sozialpädagogischen Arrangements durch Obdachlose jenseits des Kommunikationszusammenhangs von Obdachlosigkeit. Im Interaktionsprotokoll existiert ein faktischer Zusammenhang zwischen beiden, ohne dass dieser jedoch zur Sprache gebracht wird. Das ganze Gespräch dreht sich um die Vermeidung dieses Zusammenhangspiels, obwohl alle wissen, dass es gespielt wird. Die Interaktionsrunde im Café verweist also auf einen Strukturzusammenhang, der Möglichkeit pädagogischer Realisierung und Formenbildung zulässt, der die Adressaten indirekt und ohne explizite Adressierung pädagogisch imprägniert und der damit die Pädagogik - trotz des Theorems der doppelten Nichterreichbarkeit - verstetigen, wenn nicht gar expandieren läßt.

4. Wissensmanagement und Softwareumsetzung im Unternehmen durch Berater

Im folgenden stellen wir ein Interview aus einer Reihe von Interviews vor, die wir mit Führungskräften im Umfeld der alten Alpha AG (Industriepark) geführt haben. Diese Interviews sind nicht als biographische, sondern - im Sinne des Forschungsdesigns - als thematisch fokussierte, biographisch offene Interviews angelegt. Die Systemreferenz 'Soziale Welt' schließt biographische Interviews nicht aus, zur Beantwortung der Forschungsfrage sind sie jedoch nicht zwingend erforderlich.

Auch beim vorliegenden Interview mit Paul Talmann, einem ca. 35jährigen SAP-Berater innerhalb eines großen Industriepark-Unternehmens, handelt es sich also um keine biographische Kommunikation. Das Interesse war vielmehr auf die Person in ihrer Rolle als Führungskraft (innerhalb ihrer sozialen Welt) mit der Frage gerichtet, wie sich diese Person als Rollenträger in ihrer Selbstbeschreibung und als Adresse konstitu-

Charakter der pädagogischen Aktion erhalten bleibt.

⁵⁵ Aus einer Außenperspektive gibt es keinen archimedischen Bezugspunkt, von dem aus zu klären wäre, wie lange eine Veranstaltung noch als pädagogische kommuniziert wird.

iert, wie sie ihre Adressiertheit und Adressierbarkeit im Raum ihrer sozialen Welt markiert. In der Form dieser Konstruktionen drückt sich die Individualität und Subjektivität u.a. als Selbstdarstellung, Selbstinszenierung und Selbstreflexion aus. Die Subjektivität kommt also in individuellen Deutungen der Rolle und in der Konstitution des Selbst in Beziehung zu Anderen (in der sozialen Welt) zum Tragen.

4.1. Umstrukturierung - Hierarchie - Wissen: Cursorischer Durchgang durch das Interview mit Blick auf zentrale Themen

Ein cursorischer Durchgang durch das Interview zeigt, dass die *Umstrukturierung des Unternehmens* als übergeordnetes zentrales Thema des Interviews identifiziert werden kann, das als Problem der Einführung einer standardisierten bzw. standardisierenden Software spezifiziert und detailliert wird. Schon hier stellt sich die Frage nach der Referenz dieser Deutungen. Ist das Strukturproblem des Unternehmens oder die subjektive Berufsbiographie der Person Paul Talmann der Fall? Da es sich bei den Erzählungen im Interview um Beobachtungen und Deutungen der Person in ihrer Perspektivität auf sich selbst und das Unternehmen handelt, kann man davon ausgehen, dass der Fokus auf die Person gerichtet ist. An bzw. in der Berufsbiographie der Person (P.T.) bildet sich das Strukturproblem des Unternehmens ab. Das Strukturdefizit des Unternehmens ist mit der Biographie von P.T. insofern verkoppelt, als die Softwareeinführung die problemgenerierende Klammer zwischen beiden bildet⁵⁶.

Bezogen auf das Zentralthema "Unternehmen in Umstrukturierung" stellt sich dann die weitere Frage, wie, d.h. in welchen Hinsichten dieses Thema und seine Detaillierungen mit Blick auf die soziale Welt zu deuten sind, wobei sich am Material zwei große Subthemen herauskristallisieren:

Hierarchien: Mit Teams als Arbeits- und Organisationsform scheinen sich nicht-hierarchische Hierarchien bzw. verstreute Hierarchien im Unternehmen durchzusetzen, so dass man die Hierarchie auch als Organismus fassen und beschreiben kann, in dem verschiedene Arbeitsbereiche in ihren jeweils eigenen/eigenlogischen Organisationsformen wie Organe in einem Körper agieren und funktionieren. Es läßt sich darüber hinaus ein Kommunikativwerden von Strukturen ableiten. Das Unternehmen, das sich wie ein Organismus z.B. über Teams und kommunikative Strukturbildung formiert, setzt dabei – so ließe sich schließen – eher auf nicht-direktives Verhalten und organisiert sich über Formen von Beratung, Vermittlung, Übersetzbarkeit, die sich – so eine Interpretation – auch als zielgruppenorientiertes pädagogisches Wissen niederschlagen (vom Lehrling

⁵⁶ Mit Blick auf das Thema Umstrukturierung könnte man auf der *Material- bzw. Datenerhebungsebene* noch folgendes in den Blick nehmen: (a) Personen beobachten und befragen, die in Kontrast zu P.T. *nicht* eine solche berufliche Karriereentwicklung durchgemacht haben, sondern in gleichen Positionen/Stellen verblieben sind; (b) Personen beobachten und befragen, die mit der Softwarehandhabung tagtäglich konfrontiert sind; (c) Personen in den Blick nehmen, die von der Organisation als nicht mehr anschlussfähig entsorgt werden/wurden.

über den Product-Manager bis zum Divisionsleiter werden alle mit je spezifisch zugeschnittener Beratung bedient (vgl. 2/35-44).

Wissen: Die SAP-Software wird als standardisiertes Wissen in das Unternehmen eingeführt. Die Software läßt sich als ein in Technologie geronnenes Wissen begreifen, das wiederum Wissen im Umgang mit diesem Wissen erfordert, was zur Herausbildung neuer esoterischer Wissenseliten beitragen bzw. führen könnte. Die Software selbst sowie ihre Implementierung folgt einer Ideologie der vollkommenen kommunikativen Abbildbarkeit von Prozess und Struktur. Über je spezifische Kontextualisierungen der Software hinausgehend, wird SAP als zentrales Steuerungssystem des Unternehmens eingesetzt – SAP ist, bildlich gesprochen, die Krake des Unternehmens. Es werden neue Wege der Zirkulierung des Wissens notwendig, alte Wege werden z.T. überflüssig oder gar hinderlich. Man könnte hier von einer Parallelität oder Verkoppelung (in der Entwicklung) technologischer und sozialer (Wissens-)Netzwerke sprechen.⁵⁷

4.2. Berufsbiographie - Systemtiefe - Professionalität: Kurzinterpretation ausgesuchter Textstellen

Im folgenden nehmen wir Kurzinterpretationen ausgesuchter Textstellen vor, die neben dem berufsbiographischen Werdegang von PT sich insbesondere an dem Systemtiefe–Oberfläche-Widerspruch festmachen.⁵⁸

Zum berufsbiographischen Werdegang

I1: Ja also, wenn Du an Deinen ähm schulischen und beruflichen Werdegang denkst, das würde uns zunächst mal interessieren. (P.T.: Hmhm) Also so en paar Stationen vielleicht beschreiben, angefangen vielleicht ja nicht gerade in der Grundschule, aber so danach. P.T.: Ok (.) ähm (.) mit mit Jahren oder nur mal grob durch oder was? Oder interessiert Euch (I1: Einfach mal erzählen so). Also ich bin dann nach der Grundschule in die Förderstufe gegangen (I1:Ja) ähm wie das in Bundesland X ja damals so üblich gewesen ist, weiss net ob's des heute noch gibt, hab' dann weiter in der Gesamtschule auf'm gymnasialen Zweig dann bis zur 10. Klasse gemacht, bin dann auf die Fachoberschule für Wirtschaft und Verwaltung nach X-Stadt gegangen, hab' dort des Fachabitur für Wirtschaft gemacht (I1: Ja) und ähm habe im Rahmen dieser Fachoberschule war en 6-monatiges Praktikum mit dabei, weil des gibt's halt auf zwei Varianten, einmal für Leute die schon Lehre gemacht ham 1-jährig, und einmal 2-jährig die noch keine Schule äh keine Ausbildung gemacht haben. Und ähm die (Hintergrundgeräusche) na ja, so ruhig ist das jetzt auch nicht, (I2: Lachen) ähm die äh war en 6-monatiges Praktikum dabei, da wurden einem Praktikumsplätze zugewiesen und das war bei der Aussenstelle von der

⁵⁷ Im Kontext des Subthemas ‚Wissen‘ kann darüber hinaus die Frage gestellt werden, welches Wissen im Unternehmen eigentlich entsorgt wird.

⁵⁸ Wir geben bei diesem Fallbeispiel auch längere Textpassagen ein, damit die interessierte LeserIn auch über die Kurzinterpretationen hinaus eigene Deutungen am Text gewinnen kann.

ALPHA AG in X-Stadt. In äh Stadtteil A. Und darüber bin ich eigentlich auf ALPHA gekommen, die warn auch ganz begeistert offensichtlich von mir, weil sie ham mich nach dem Praktikum noch 3 Wochen in den Sommerferien ähm beschäftigt und ich hab' dann noch en bisschen weiter gearbeitet und das ganze mit der Bewerbung war mehr oder weniger Formsache gewesen ja. Und hab dann nach Beendigung meiner Schulausbildung, also nachdem ich es Fachabitur hatte mit nach der 12. Klasse 1985 direkt dann die Lehre als Industriekaufmann bei der ALPHA AG angefangen, hab die im Sommer 87 beendet, bin dann in unsere Logistik-Fachabteilung gegangen, Verkehr- und Auftragsabwicklung, un' hab' eben Auftragsabwicklung in Übersee gemacht. 1990 war ich en Jahr beim Bund (.), dann hab' ich des äh kam ich wieder zurück dann Ende 90 äh zurück in die Abteilung, dort war dann einiges umorganisiert, das Arbeitsfeld hatte sich verändert gehabt, hab' dann da noch äh 3 Jahre lang weiter gearbeitet und hab' aber dann fokussiert eigentlich für den für China die komplette Logistik gemacht mit Frachteinkauf und allen möglichen Sachen dazu (I1:Hmhm). Bin dann in eine Marketing-Abteilung gewechselt, Division Surfactants nennt sich das heute, das sind alles die Produkte, die schön und sauber machen (I1: Ja), also die Rohstoffe für Duschgels und solche Sachen Waschmittel und alles mögliche verkaufen wir. War dort in der Auftragsdisposition 3 Jahre lang gewesen, hab' mich da so en bisschen weiter qualifiziert hin zu Keyaccount-Management also für Großkunden, bei uns Proctor & Gamble, das sind so die Jungs, die so Ariel und Visir und Lenor und so was machen. Ähm bin dann 1 Jahr lang in direkt in der Marketing-Abteilung für Waschmittel gewesen in der Marketing-Gruppe für Waschmittel gewesen, als Vorbereitung auf ne (.) neues äh Gruppe, die wir eingerichtet haben, die sich Customers Service für Detergents nannte, wo also auftragsbezogene und dispositive Tätigkeiten zusammengefaßt worden sind ähm. Hab' das Team mit aufgebaut und dann rief äh die SAP-Einführung. Zwischenzeitlich wurde aus ALPHA dann auch schon GAMMA und ich bin also jetzt Mitarbeiter der Firma GAMMA und ähm die Konzernleitung hatte eben das Problem, dass sie halt halb aus der alten Firma TETA bestand und halb aus der alten ALPHA AG mit unterschiedlichen Programmen usw. Und entschieden worden ist dann SAP einzuführen (.) und ich bin in das entsprechende Projektteam, das ham wer standortweise gemacht, nach W-Stadt dann Januar 98 gegangen, mach jetzt seit anderthalb Jahren nur SAP-Einführungen und ähm bin eigentlich seit nem Jahr für die komplette Division Surfactants - sagen wir mal ganz grob die die GAMMA hat 5 Divisionen ja, Surfactants ist eine davon und ist äh so im Mittelfeld, also des sind ungefähr 25 % des Gesamtumsatzes des Konzerns - verantwortlich für die SAP-Einführung äh im Bereich Marketing/Vertrieb (I1: ähä) äh. Was damit alles zusammenhängt im Endeffekt und des war und deswegen flip ich ja auch seit nem Jahr mehr oder weniger quer durch ganz Deutschland über alle Standorte hinweg von Einführung zu Einführung entsprechend. Ähm jetzt als Resultat daraus, des is jetzt halt auch en sehr sehr guter Schritt in der Entwicklung des fängt dann ab Anfang Oktober an, ähm gründen wir ne eigene interne ja SAP sozusagen Beratungsteam, was also den Divisionen, den Leuten helfen soll, unterstützen soll, bei äh Strukturen, Prozessen, die äh

aufgesetzt, erarbeitet werden sollen. (.) Neuentwicklung und so was, auch ein bisschen Troubleshooting, also ähm sozusagen das Coaching für den Umgang mit dem System. (I1: hmhm) Ja, das is ne Beratertätigkeit, die mich eigentlich äh da weiter bringt mit dem, was ich eigentlich schon in meim letzten Job hatte, keine Macht aber viel Einfluss. Also, des is ne reine Stabsfunktion auch mein mein auch des, was ich bisher gemacht hab, diese Einführung, ist im Endeffekt formal ne Stabsfunktion, hat formal auch is mit keiner Macht ausgestattet. Aber alles, was sowieso entfernt nach SAP riecht, läuft einfach über meinen Schreibtisch drüber. Ja ähm, von daher is es sozusagen eine Führungsaufgabe, die nicht als Führungsaufgabe beschrieben ist. (I1: Hmhm) Ja, weil des is halt alles was damit zusammenhängt, des fängt halt eben an so nach dem Motto ähm, wo drücke ich Enter (I2: Lachen), ja bis hin zu ganz komplexen Problemstellungen hin: Wir brauchen bestimmte Abfragenstrukturen oder so was oder äh Bereiche, die in's Controlling rein gehen, Produktion oder so übergreifende Themen, die entsprechend damit zu tun haben (.) Das is also ganz grob mein mein Werdegang bisher (1/1-2/22)⁵⁹.

Die Werdegangsbeschreibung verweist auf PT.s allgemeine Fähigkeit, sich auch unter sich ständig verändernden Umständen anzupassen und dabei noch eigene Akzente zu setzen. P.T. erzählt seinen Werdegang als geschlossene Steigerungsgeschichte - und das heißt z.B.: sich immer weiterzuentwickeln, nicht stehen zu bleiben, aufzusteigen, sich gut zu verkaufen - und endet mit einer Führungsaufgabe. Die Tatsache, dass die Führungsaufgabe "nicht als Führungsaufgabe beschrieben" (2/17-18) wird, verweist darüber hinaus auf weitere Steigerungsmöglichkeiten.

Die Schlußbemerkung T.s auf die erste Interviewfrage ("Das ist also ganz grob mein Werdegang bisher" – 2/22) läßt sich verschieden deuten:

- als Schließung der Frage-Antwort-Sequenz: P.T. markiert damit deutlich Anfang und Ende seiner Rede;
- als Evaluierungsangebot: durch das Wiederaufnehmen des Frageimpulses am Ende signalisiert er die komplette Abarbeitung der Frage, und gibt gleichzeitig zu verstehen, dass er jetzt, sollten noch Unklarheiten bestehen, weitere Nachfragen oder aber eine neue Frage erwartet;
- als Analogie zu seiner Tätigkeit als Berater/Problemlöser: in seinem Antwortverhalten spiegelt sich einerseits der Umgang mit seiner Tätigkeit wider, andererseits verweist es auf seine rhetorische Kompetenz.

Diese(s) Muster im Antwortverhalten P.T.s zeigt(t)en sich auch bei der zweiten Frage: Während PT den Frageimpuls bei der ersten Frage von I1 ("Werdegang"/"Stationen") mit "grob mein Werdegang" schließt, beendet er den Frageimpuls bei der zweiten Frage ("Tätigkeit"/"konkreter") mit "Aufgabe"/"qualifizierter und gezielter gesagt".

⁵⁹ Alle nachfolgenden Angaben (Seite/Zeile) beziehen sich auf das Interview mit Paul Talmann.

I1: Hmhm. Ja jetzt würde mich halt interessieren, also wie Deine Tätigkeit also ein bisschen konkreter aussieht, das heisst, was würde da so alles drunter fallen, du hast ja ein paar Sachen schon erwähnt (P.T.: Hmhm), also einfach mal noch mal so eine Beschreibung dessen, was Deine Tätigkeit ausmacht.

P.T.: Meine derzeitige Tätigkeit (I1: Ja). Ähm (.) ein großer Teil der Tätigkeit ist eigentlich, dass ich mir vor allen anderen Systemtiefe erarbeitet habe, um Leute coachen zu können (I1: Hmhm), das ist meine Aufgabe, ich hab kein fest definiertes Aufgabengebiet, ich hab auch keine, wie soll ich sagen, fest definierten Vorgesetzten oder so was. Ich bin ein One-Man-Show sozusagen ja (I1: Hmhm) und ähm das fängt im Endeffekt (.) eigentlich ist mein Job Beraten, ich bin eigentlich ein Berater, wie ein Consultant wie ein Unternehmensberater, nur halt von innen heraus mittlerweile, ja. Das fängt halt einfach beim Divisionsleiter an irgendwo, der etwas verstehen will und hört halt eben beim Lehrling auf irgendwo, der sagen wer mal noch so ein paar ganz einfache Tipps und Tricks braucht, um einfach ein bisschen besser damit zurecht zu kommen, ja. Wobei natürlich die Herausforderung oder die Qualitäten entsprechend der Hierarchien sind, das ist ganz klar, ja. Wenn ein Divisionsleiter zu mir kommt, der will halt relativ schnell und konkret und genau und verlässliche Zahlen ja, ähm der will Charts, der will Auswertungen haben äh. Dann gibt's eben in in in der Ebene, wo wir eben so Produkt, Product-Manager haben, die für bestimmte Teilbereiche zuständig sind, denen geht's eigentlich mehr darum äh, dass sie Beratung, Unterstützung brauchen in der Definition, in der Abwicklung und der Durchstrukturierung von Prozessen (I1: Hmhm). Das heisst, was also sehr wichtig ist, ist, oder was was was ich, was ich brauche, um diese Tätigkeit auszufüllen, ist, ich und da ähm, das ist auch sozusagen irgendwo der Endpunkt, ist, ich bin ein Oberflächenmensch, ich bin, ich kenne mich in sehr vielen Prozessen oberflächlich aus, ohne direkt in der Tiefe drin zu sein. Weil der Hauptjob ist halt einfach immer nur beraten, dahin gehend zu sagen, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben, ja, weil, wenn ich die des alles selber machen könnte, dann hätten 100 Leute keinen Job so ungefähr ja (I2: Lachen). Das kann man nicht alles alleine machen (I1 / I2: Hmhm), ist einfach Hilfe zur Selbsthilfe zu geben und was halt die Aufgabe war oder die Vorbereitung war nach dem Motto: Grab Dich da so tief rein wie geht, ja. Erarbeite Dir diese Systemtiefe, das Verständnis dafür, wie laufen Prozesse ab ja (I1: Hmhm) und das fängt eben wie gesagt an Divisionsleiter, der will viel Auswertungen, Charts, Zahlen und so was haben ja, Statistiken, diese Geschichten, das ist auf seinem Level interessant. Geht eben weiter, Prozessketten definieren, Prozesse durchstrukturieren ja, mit Leuten zusammen auch mal Prozessketten erarbeiten, um zu schauen, was kann man optimieren, was kann man verbessern, bis eben runter dann, sach mir mal, zu dem zu dem einfachen Länderreferenten in der Struktur, der also für nur einen ganz kleinen Bereich zuständig ist im operativen Geschäft. Der einfach mich anruft und sagt: Ich krieg diesen Auftrag nicht durch, ich krieg das und jenes nicht durch und da und da und was dazukommt, ist sozusagen jetzt halt auch, das ist in den letzten Monaten dazu gekommen, meine Nachfolger auszubilden (I1: Hmhm). Die Systemtiefe zu vermitteln ja, ähm die Abteilung

hat ja jetzt eine etwas verbesserte Struktur aufgesetzt, verteilt das auf mehrere Leute drauf, weil das doch sehr aufwändig ist und diese Leute entsprechend ja äh dementsprechend zu coachen. Zusätzlich kommt halt dazu, was ein Gutteil meiner Aufgabe ist, ist zu dem zentralen Projektteam, was dafür da ist, was von der Geschäftsleitung halt eben zentral über alle Divisionen für diese SAP-Einführung äh installiert ist, entsprechenden Kontakt zu halten, Informationsaustausch zu betreiben und solche Sachen zu machen. Es ist halt äh, so mal, es ist schwierig, weil alle Prozesse, die uns irgendwo beschäftigen, alle Auftragsarten, alle Geschäftsverbindungen, -beziehungen, die wir haben, müssen jetzt halt in diese Standard-Software gepresst werden. Früher hatten wir ne Software, die hat sich mit dem Unternehmen entwickelt, das ist ne Eigenentwicklung, jetzt hat man ne Standard-Software eingekauft und das Problem ist, wie press ich einen Prozess, so dass er immer noch läuft (I1: Hmhm), in diese Standard-Software hinein. (I2: Ja) Ja, das ist ähm derzeit so meine Aufgabe, meine derzeitige Aufgabe, ganz qualifizierter und gezielter gesagt (I1 Hmhm). (2/24-3/25)

Tätigkeit/Aufgabe

Bei der Antwort auf die Frage des Interviewers ergeben sich unterschiedliche Aspekte. P.T. bleibt am Begriff Tätigkeit hängen und möchte lieber bei seinem Werdegang bleiben. Um daran anzuknüpfen, wählt er den Begriff *Aufgabe* und unterscheidet ihn von dem der *Tätigkeit*. Die *Aufgabe* signalisiert dann, dass er in direktem Kontakt zu höheren Ebenen steht und Probleme des Unternehmens löst. *Tätigkeit* dagegen beschreibt eher dinglich greifbare und abgrenzbare Elemente. Die Elemente dessen, was er tut, sind derart miteinander vernetzt, dass er sie nicht in Form von in sich abgeschlossenen Tätigkeiten beschreiben kann. Um eine Beschreibung liefern zu können, muß er weiter ausholen, ein komplexeres Gemälde zeichnen. Denn das, was er macht, definiert sich durch die Lösung von Aufgaben. Im Unterschied zu 'Tätigkeit' enthält der Begriff 'Aufgabe' eine höhere Sinnebene, die auf anderes verweist. P.T. knüpft in seiner Antwort an die *Führungsaufgabe* (2/17) an, während I1 mit seiner Frage auf die *Beratertätigkeit* (2/12) abzielt. Hiervon scheint P.T. irritiert und stellt über die *Systemtiefe* (2/30) den Bezug zur *Aufgabe* her.

Der Systemtiefe-Oberfläche-Widerspruch

Der Widerspruch zwischen Systemtiefe und Oberfläche entsteht durch P.T.s Beschreibung, in der er einerseits auf seine *Systemtiefe* (2/31) verweist, andererseits jedoch von sich selbst sagt, er sei ein *Oberflächenmensch*. (vgl. dazu 2/46-48: "...ich bin ein Oberflächenmensch, ich bin, ich kenne mich in sehr vielen Prozessen oberflächlich aus, ohne direkt in der Tiefe drin zu sein"). Worauf also läßt sich ‚Systemtiefe‘ beziehen: SAP als Softwaresystem oder Prozesswissen bzw. –kenntnisse oder beides? (Vgl. dazu 3/2-3: "Erarbeite Dir diese Systemtiefe, das Verständnis dafür, wie laufen Prozesse ab").

Die *Aufgabe*, nämlich Probleme (des Unternehmens) zu lösen, kann P.T. nur aufgrund seiner sich erarbeiteten Systemtiefe erfüllen, die zugleich Kenntnisse über Prozesse und Prozessketten umfasst und teilweise mit diesen zusammenfällt. Er fungiert quasi als Vermittler zwischen Softwaresystem und Prozessen. Systemtiefe *und* Oberfläche bedeutet dann etwa, eine Gesamtsicht bzw. einen Überblick zu haben. In der Fähigkeit zur Vermittlung zwischen (Software-)System und Prozessen ist sein Geheimwissen / Professionswissen zu sehen, das er zur Beratung braucht. Nur aufgrund seiner individuell hergestellten berufsbiographischen Entwicklung ist er in der Lage dazu, diese Beratung zu leisten.

End-User (S.16) kennen nur Teilbereiche, für End-User gibt es Kurse, sie sehen nur ein Bruchstück der Prozesskette, das auch mit nur einem bestimmten Bruchstück der SAP-Software verkoppelt ist. P.T. aber muss das Ganze sehen, da unterschiedliche Prozessketten miteinander vernetzt sind (vgl. S. 10). Wenn man an einer Stelle etwas verändert, hat das Auswirkungen auf den gesamten Prozess. Systemtiefe in einem solchen Sinne kann man nur dann gewinnen, wenn man sich an der Oberfläche (der Prozesse) bewegt, ohne wie etwa ein Sachbearbeiter "direkt in der Tiefe drin zu sein". Die End-User sind notwendiger Bestandteil, da er ja nicht alles selber machen kann (vgl. S.2/49-50). P.T. führt die Tätigkeiten nicht selbst aus, denn sein Hauptjob ist Beratung und beraten kann er nur, *weil er nicht* "in der Tiefe drin ist"; dies würde jede Beratungstätigkeit unterlaufen. Was er macht, ist, den Personen (vom Lehrling bis zum Divisionsleiter) Hilfe zur Selbsthilfe anzubieten. Dazu braucht er nicht nur ein übergeordnetes Verständnis, sondern muss quasi zwischen System und Prozess vermitteln und benötigt ein Vermittlungs-/Beratungswissen, um mit Personen auf unterschiedlichen Hierarchieebenen zurecht zu kommen. Er kennt nicht jeden Prozess, sondern schöpft aus eigenen berufsbiographischen Erfahrungen.

P.T. ist gleichsam die Verkörperung der Systemtiefe (nach dem Motto: "*Ich bin die Verkörperung der Innovation, ich bin der, der sich biographisch diesen Vorsprung erarbeitet hat*"; dazu 2/30: "vor allen anderen" und 16/37: "hab ich mir diese Systemtiefe erarbeitet"). Er macht das Strukturdefizit des Unternehmens zu seiner Aufgabe. Hier ließe sich auf der Materialebene eine Brücke zur Kardoff-Editorial im Magazin *HORIZON* (siehe III.5.) schlagen. Dort ist, parallel zu P.T.s Selbstbeschreibung, die Rede davon, dass nur innovative Unternehmen erfolgreich sind, nur innovative Unternehmen können sich Wettbewerbsvorteile sichern. Was zwischen Unternehmen gilt, gilt auch innerhalb des Unternehmens, nur innovative Mitarbeiter können erfolgreich sein und sich dauerhaft Karrierevorteile sichern. In diesem Sinne – so der Schluss - verkörpert Kardoff das Allgemeine und P.T. das Besondere.

Der Professionelle im Unternehmen?

Legt man mit Blick auf P.T.s Selbstbeschreibungen eine professionstheoretische Sichtweise zugrunde, stellt sich die Frage, ob und wenn ja wie er sein Selbstverständnis

als Professioneller markiert. Zunächst definiert er seine Tätigkeit als professionelle Aufgabe (Beratung, Vermittlung) und verweist, wie alle Professionellen, auf seine Autonomie bzw. auf seinen Autonomieanspruch. Darüber hinaus stellt er, in der Abgrenzung unterschiedlicher Klientel (Lehrlinge, Product-Manager, Divisionsleiter), einen Fallbezug her – jede Beratung konstituiert einen Fall.

Für das Unternehmen ergibt sich damit ein *Strukturkonflikt*, der sich als Konflikt zwischen Autonomie und Kontrolle beschreiben läßt. Zum einen braucht ein Unternehmen neuen Typs Professionelle, wobei zu klären wäre, ob es sich hier in der Tat um ‚Professionelle‘ oder eher um ‚Wissensarbeiter‘ einer neuen Wissenselite handelt. Zum anderen sind diese hierarchisch nur noch schwer unter Kontrolle zu bringen. Zur Implementierung des neuen Software-Systems braucht das Unternehmen Berater. Die Experten für generelle Implementierungsprobleme sind externe Berater, die jedoch nicht über die Kenntnisse verfügen, die zur Spezifizierung des Software-Systems auf die Prozesse und Prozessketten des Unternehmens hin notwendig sind. Dazu rekrutiert das Unternehmen Berater von innen, die in ihrer quasi-professionellen Autonomie besser zu kontrollieren sind.

In einem solchen Sinne kann man das Interview als eine biographische Übersetzung dieses Strukturkonflikts deuten. Auf der einen Seite steht das Strukturproblem des Unternehmens, das sich in der Notwendigkeit der Einführung von Systemtiefe als komplexem Phänomen der Vernetzung betrieblicher Abläufe manifestiert. Auf der anderen Seite steht die biographische Abarbeitung dieses Problems. Hierin werden auch wechselseitige parasitäre Nutzungsverhältnisse erkennbar. Das Unternehmen parasitiert an P.T.s berufsbio-graphischer Entwicklung und den darin aufgehobenen Wissensbeständen und P.T. parasitiert am Strukturdefizit des Unternehmens und nutzt dieses als karrieregenerierendes Moment. Mit Blick auf die professionelle Autonomie und sein professionelles Standing liegt P.T.s Problem in der autodidaktischen Aneignung des Wissens, er gründet seine Autonomie nicht auf eine objektive Wissensbasis.

Wenn man vom Interview als biographischer Übersetzung des Strukturproblems des Unternehmens ausgeht, gerät zunächst die individuelle Herstellung von Systemtiefe in den Blick. In der Selbstbeschreibung P.T.s wird dann deutlich, dass er das Problem quasi professionell über Vermittlungsleistungen in Form von Beratung und über die Erzeugung selbstgesteuerter Aneignung löst. In diesem Fall verweist *Systemtiefe* auf *Professionalisierung*.

4.3. Vernetzung - Mobilisierung - Nachlaßverwaltung - Personalplanung: Kurzvergleich mit anderen Interviews von Führungskräften

Geht man von den unterschiedlichen Problemstellungen im Kontext der (Unternehmens-)Umstrukturierung aus, so wird deutlich, dass die Bearbeitung ihrer Folgen wesentlich im Modus der Beratung erfolgt. Dies zeigt sich relativ schnell, wenn man den Fall von PT mit anderen Interviews mit Führungskräften im Industriepark (Vogeler, Dr. Schell, Thelen)

vergleicht. Während bei PT die - angestrebte - globalisierte Vernetzung durch Einführung entsprechender Informationstechnologien im Vordergrund steht, geht es bei Vogeler um die betreuungsintensive Mobilisierung von Führungskräften für Auslandseinsätze. Bei Dr. Schell ist dagegen die personalbezogene Abwicklung und Nachlaßverwaltung mit sozialpädagogischem Akzent zentral, während Thelens Hauptaugenmerk auf dem strategischen Personalmanagement liegt.

Für die konkrete Beratertätigkeit bildet zwar Wissen die jeweilige Ressource, aber es treten noch andere Aspekte hinzu. Bei Dr. Schell etwa deutet sich an, dass er aufgrund seiner langjährigen Zugehörigkeit zum Topmanagement der Alpha-Familie die Abwicklungsprobleme nur mittels seines über die Zeit aufgebauten Insiderwissens lösen kann und mithin als lebendiges Unternehmensgedächtnis wirkt. Bei Vogeler und Talmann zeigen sich ähnliche Muster – beide sind langjährige Mitarbeiter von Alpha gewesen und verfügen daher über entsprechendes Wissen. Dieser Umstand läßt darauf schließen, dass man die einzelnen Biografien als Speicher von (unternehmensrelevantem) Wissen begreifen kann. In den Individuen lagern sich nicht-generalisierbare und nicht-kodifizierbare biografische Wissensbestände ab. Darüber hinaus wird deutlich, dass bei allen drei Führungskräften *altes Wissen* eine bedeutsame Rolle spielt und sowohl für das jeweilige Unternehmen als auch für die jeweilige Person eine wertvolle Ressource ist. Das Individuum wird zum personifizierten Wissensspeicher der Organisation und ist nicht oder kaum ersetzbar. Altes Wissen, das vor den Umstrukturierungsprozessen weitgehend explizit war, ist in der Gegenwart, aber auch in der Zukunft nur noch vermittelt über die Person, die Biografie zugänglich bzw. rekonstruierbar. Nur die Personen kennen die kontextuelle Einbindung und Bedeutung des alten kodifizierten Wissens, an das anknüpfend neues Wissen generiert werden soll. Dieses Wissen wird dann – so ist zu vermuten – zu implizitem Wissen, das individuell biografisch gebunden ist.

- Talmann kennt aufgrund seiner berufsbiografischen unternehmensinternen Wanderung Arbeitsplätze, Bereiche, Abteilungen sowie Arbeitsabläufe und deren Zusammenwirken.
- Vogeler kennt aufgrund seiner berufsbiografischen Sesshaftigkeit die verschickten Personen und verfügt über ein langjähriges Fallwissen.
- Dr. Schell kennt aufgrund seiner langjährigen Firmenzugehörigkeit die vielfältigen Verschachtelungen sowohl personeller wie inhaltlicher Art und verkörpert in seiner Person die - gegenwärtigen wie zukünftigen - Sozialansprüche der ausgeschiedenen/abgewickelten Mitarbeiter.
- Thelen kennt aufgrund seiner Managementposition firmenintern und -übergreifend Situat-ionen, Kontexte, Zusammenhänge hinsichtlich firmenpolitischer Personalentscheidungen.

In den Interviews sind somit vor allem unterschiedliche Formen der Problembearbeitung durch *Beratung* auffindbar. Diese Form der auf Umstrukturierung bezogenen Problem-

bearbeitung durch Führungskräfte verweist auf ein eingeführtes institutionalisiertes pädagogisches Handlungsfeld.

Darüber hinaus lassen sich insbesondere im Interview mit Thelen Tätigkeiten nachweisen, die nicht in den Bereich der personbezogenen Beratung fallen. Thelen arbeitet - neben seiner operativen Tätigkeit - vor allem konzeptionell und behandelt Grundsatzfragen. Er versucht systematisches, perfektionierbares und technisierbares Wissen über das Personal herzustellen, er betreibt sozusagen personenbezogene Diagnostik als Forschung oder Methodisierung als Form der didaktischen Konzeptentwicklung und Entwicklungsplanung. An ihm läßt sich möglicherweise beobachten, wie personenbezogene Arbeit in einer Situation der Umstrukturierung selbst zur *Produktionstätigkeit* wird.

5. Wissen als Thema der schriftlich kodifizierten Unternehmenskommunikation: die Unternehmenszeitschrift 'HORIZON' als Aufklärung der Öffentlichkeit/Mitarbeiter

Im folgenden präsentieren wir Ausschnitte aus einem Heft des Unternehmens-Magazins HORIZON, das dem Thema Wissen gewidmet ist. Dabei geht es uns darum, das Wissen (über das Wissen), das in der Zeitschrift von der Unternehmensführung den Adressaten/Mitarbeitern/Kunden sowie der interessierten unternehmensnahen Öffentlichkeit (Aktionären) vermittelt wird, zu rekonstruieren ebenso wie die Kommunikationsstruktur, die zu den Mitarbeitern hergestellt wird.

Das Unternehmens-Magazin als Ort und Medium kommunikativer Vermittlung unterscheidet sich in seiner Schriftform vom Interview als mündlicher Form insofern, als eine gezielte Kommunikation in planvoller Absicht raum-zeitlich fixiert und in Formen verfestigt wird. Im Interview dagegen ist in der situativ rein mündlichen Form immer Raum für Spontaneität, Kommunikationshemmnisse, wechselseitiges Nicht-Verstehen etc. Die Textsorten unterscheiden sich durch die Art, wie sie ihre kommunikativen Anschlüsse suchen und sichern. Bei einem Interview handelt es sich um eine direkte face to face Kommunikation, die als solche immer eine Vermittlungssituation konstituiert. Die interaktive mündliche Form der Mitteilung läßt auch Widersprüche und Brüche sichtbar werden, die in der Schriftform bereinigt werden können. Die mündliche Kommunikation dagegen ist nicht streng kontrollierbar.

Aus der institutionellen Perspektive können die Texte des Magazins als medial vermittelte (Selbst-)Darstellungen gelesen werden, die im Kontext des Alpha-Komplexes *strukturell relevante Dimensionen* des Themas markieren und als gezielte Kommunikation nach innen und aussen gerichtet sind. In den Interviews dagegen werden vor allem *individuell (handlungs)relevante Dimensionen* markiert, wobei sich der Bezug zum Thema quasi naturwüchsig aus der Tätigkeit der Interviewpartner selbst ergibt.

5.1. Überblick über die Artikel des Themenheftes

Das analysierte Heft besteht aus vier Beiträgen zum Thema, die nach ihrem jeweiligen Referenzsystem und Referenzraum unterschieden sind:

- Text 1* Einleitung - Ein Ort der Relevanzinszenierung? Kardoff als institutioneller Akteur liefert eine durch seine Position als Vorstandsvorsitzender markierte quasi-offizielle Deutung der Relevanz des Themas Wissen in unterschiedlichen Dimensionen.
- Text 2* ‚Wissensmanagement bei ALPHA‘ – Vom Geschäftsführer der Firma OMEGA, einem High-Tech-Dienstleister in Sachen Informationstechnologie. OMEGA ist zum Veröffentlichungszeitpunkt des Magazins ein Tochterunternehmen der ALPHA AG und bedient einen konzerninternen Markt. Information und Wissen wird hier auf der Ebene der (Kommunikations-)Technologie thematisiert, vermittelt. Auch hier tritt ein institutioneller Akteur auf, der in Form der Selbstdarstellung als Quasi-Werbung marktorientiert agiert.
- Text 3* ‚Vorhandenes Wissen besser nutzen‘ - Es handelt sich hier um einen offiziellen Beitrag der ALPHA Konzerngesellschaft ZITA, der auf individuelles Wissen der Mitarbeiter und dessen Nutzung für das Unternehmen abstellt. Das Thema wird auf Forschung enggeführt und anhand von Beispielen spezifiziert.
- Text 4* Neue Technologien haben alte Hierarchien zerstört‘ - Dies ist ein allgemeiner, ALPHA unspezifischer, man könnte sagen populärwissenschaftlicher Artikel eines Einzelautors, der den Einsatz von Computern und Netzwerktechnologien in Unternehmen hinsichtlich der sozialen und organisationalen Folgen, d.h. an der Mensch-Maschine Schnittstelle in der Organisation, thematisiert.

5.2. Wissen als (un-)sichere Unternehmensressource und neue Religion. Analyse des Editorials.

F rinnerungen, Erfahrungen und Informationen sind die Bausteine unseres Wissens.

Wissen entsteht, wenn wir diese einzelnen Teile durch Lernen miteinander verbinden – mit der Ausrichtung auf ein bestimmtes Ziel einen Sinn oder Zweck. Die Bereitschaft zu lernen ist die Voraussetzung für Wissen; doch zugleich müssen wir bereit sein, erlerntes und vermeintlich gesichertes Wissen immer wieder in Frage zu stellen. Nur so entsteht neues Wissen.

Neues Wissen ist der Schlüssel zu Innovationen, die zu neuen Produkten, Dienstleistungen und Organisationsformen führen. Mit Innovationen sichern sich Unternehmen Wettbewerbsvorteile und eine nachhaltige Entwicklung – davon profitieren Mitarbeiter, Kunden und Anteilseigner gleichermaßen. Aus diesem Grund konzentrieren sich die Unternehmen der ALPHA Gruppe auf

Hier Fotografie
Heribert Kardoff
Vorstandsvorsitzender der
ALPHA AG

wissensbasierte, innovative Produkte für die Wachstumsmärkte von morgen: vor allem auf die Arbeitsgebiete Gesundheit und Ernährung.

Die Entstehung und Anwendung von neuem Wissen spielt für ALPHA eine entscheidende Rolle. Deshalb haben wir uns in dieser Ausgabe von HORIZON ausführlich mit dem Thema „Wissen“ auseinandergesetzt; eine spannende Aufgabe bei einem so komplexen Begriff, der zahlreiche Fragen aufwirft: Was ist der Wert des Wissens und wissen wir diesen Wert zu schützen? Wo entsteht Wissen und wo bleibt es: in den Köpfen, in den Bibliotheken oder virtuell im Internet? Wie „managen“ moderne, weitverzweigte Unternehmen ihr Wissen? Was bewegt uns mehr: Wissen oder Gefühle? In welchem Verhältnis steht Wissen zu Ethik und Glauben?

Ich wünsche Ihnen eine anregende und interessante Lektüre.

Ihr [Unterschrift Heribert Kardoff]

Der in das Themenheft 'Wissen' der Unternehmenszeitschrift *HORIZON* (Ausgabe 1/99) ohne Überschrift einführende Artikel, gleichsam das Editorial, ist von dem auf einem kleinen Foto lachend abgebildeten Vorstandsvorsitzenden der ALPHA AG, Heribert Kardoff, geschrieben, zumindest persönlich, mit faksimilierter Unterschrift, unterzeichnet. Er richtet sich an die Leser des Heftes, und "wünscht Ihnen eine anregende und interessante Lektüre". Kardoff zeigt sich den von ihm angesprochenen Lesern dabei persönlich besonders verbunden. Er unterschreibt mit "Ihr Heribert Kardoff", so als ob er jeden einzelnen der Mitarbeiter des Unternehmens persönlich kennen würde; als ob ihm jeder einzelne Mitarbeiter besonders am Herzen liege und er bei der Einleitung in das Heft besonders an ihn gedacht habe; als ob er davon ausgehe, dass der Artikel für jeden eine anregende und interessante Lektüre sein müsse. Die Erwartung wird als selbstverständlich mitgeführt, dass jeden einzelnen das Thema angeht, dass es ihn betrifft.

Ausgangspunkt des Editorials ist eine knappe, kaum mehr als einzeilige Definition/Erläuterung dessen, worum es sich beim Wissen überhaupt handelt, genauer: bei "unserem Wissen", d.h. dem Wissen, über das ein kollektivierendes, Leser (als Mitarbeiter von ALPHA oder weiter noch als Menschen) und Autor des Editorials gleichermaßen, einschließendes Wir als gemeinsames verfügt. Dieses Wissen wird über seine Elemente bestimmt, aus denen es als zusammengesetzt gedacht wird. Die formalen Elemente, aus denen sich das Wissen zusammensetzt, sind einerseits subjektiver (Erinnerungen, Erfahrungen), andererseits sachlicher Natur (Informationen);

wobei die subjektiven Elemente ein besonderes Gewicht bekommen, zum einen durch die exponierte, durch den großen Anfangsbuchstaben noch einmal betonte Stellung am Beginn des Artikels; zum anderen dadurch, dass zwei Elemente dem subjektiven, dem Menschen eigenen Bereich zugehören und nur ein Element dem inhaltlich-sachlichen Bereich. Die Bezeichnung der Elemente als "Bausteine" kennzeichnet das Wissen als etwas Festes, Sicheres, das höchstens noch um andere Bausteine ergänzt werden muß. Es ist insofern (höchstens) unvollständig, aber nicht etwa brüchig, insofern man es mit Nicht-Wissen, Ungewißheit und Skepsis in Verbindung bringt. Wissen, so sagt diese Anfangs- und Ausgangsbestimmung, ist etwas Festes, auf das und mit dem man bauen kann, und es besteht ganz wesentlich aus alltäglichen Bewußtseinsleistungen des einzelnen Menschen. Wissen ist also nicht etwas vom Einzelnen Abgehobenes, wie man etwa meinen könnte, wenn man an Wissen als wissenschaftliches Wissen denkt. Vielmehr hat nach dieser Eingangsbestimmung jeder einzelne einen Wissen konstituierenden Zugang, da es ja aus ihm eigenen Leistungen, nämlich Erinnerungen und Erfahrungen, besteht. Eine solche subjektbezogene Bestimmung von Wissen stellt eine Aufmerksamkeit erzeugende Nähe der Leser zu diesem und damit auch zum Thema des Magazinartikels her. Der einzelne Mensch ist Bedingung des Wissens, und diese Abhängigkeit soll seine Beteiligungsbereitschaft, zunächst am Artikel durch Lesen, dann an dem, worüber geredet wird, hervorbringen und auf Dauer stellen.

Nach dieser einleitenden Bestimmung von Wissen, gewissermaßen seiner Grundlegung, wird das Wissen und dann spezieller das neue Wissen in den nächsten beiden Absätzen, dem Kern des Editorials, unter zwei Aspekten näher bestimmt; zunächst unter dem Aspekt der Wissensentstehung und anschließend unter dem Aspekt der Wissensanwendung.

Unter dem Aspekt der Entstehung von Wissen und daran anschließend von neuem Wissen geht es primär nicht – wie eigentlich zu erwarten wäre - um Fragen der alltäglichen, beruflichen oder wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, also im weitesten Sinne um Wahrnehmen und Denken, sondern in den Mittelpunkt wird das Lernen gestellt, also eine individuell-rezipierende Aktivität des Menschen, die das Wissen schon voraussetzt. Wenn gesagt wird, dass Wissen, und gemeint ist: in unseren Köpfen - entsteht, "wenn wir diese einzelnen Teile [das sind die zuvor genannten "Bausteine"; JK/WS]) durch Lernen miteinander verbinden", dann wird der Leser als Wissensproduzent verdrängt durch die ihm zugeschriebene Rolle desjenigen, der sich Wissen bloß noch aneignet, indem er Vergangenes (Erinnerung), Gegenwärtiges (Erfahrung) und Zukünftiges (neue Information) miteinander verbindet. Zugleich wird durch eine wie auch immer schiefe Formulierung suggeriert, dass er als Lernender zugleich auch Wissensproduzent sei, wenn er beim Lernen noch einen bestimmten Zweck verfolge. Hinter der Rolle des den Leser aufwertenden Wissensschöpfers, wie sie ihm angesonnen wird, verschwindet damit das gesellschaftlich oder im Unternehmen vorhandene (neue) Wissen, demgegenüber der einzelne nur (wesentlich) Rezipient ist. Lernen ebnet die ja in

Unternehmen auch hierarchisch bedeutsame Kluft zwischen Wissensproduzenten und Wissensrezipienten ein - ähnlich wie die Rede vom Mitarbeiter, die jeden Unterschied zwischen dem Vorstandsvorsitzenden und den anderen Angestellten auslöscht, oder auch das kollektivierende Wir, das die Leser der Unternehmenszeitschrift und die Autoren gleichermaßen anspricht/einbegreift.

War im Editorial das Lernen zunächst als konstitutiv für das Entstehen von Wissen eingeführt, so geht es im folgenden dann um die subjektiv-motivationalen Voraussetzungen der Wissensentstehung, genauer: der Entstehung des Wissens und dann von neuem Wissen im Mitarbeiter. Sowohl bezüglich der Entstehung von Wissen als auch der Entstehung von neuem Wissen wird das Thema 'Bereitschaft zu lernen' in den Mittelpunkt gestellt. Sie kann offenbar nicht bei den durch das Editorial Angesprochenen, dem kollektiven Wir, als selbstverständlich gegeben vorausgesetzt werden. Sie ist offenbar das Problem oder zumindest ein Problem, das durch die Artikel besonders bearbeitet werden soll. Hinter den Artikeln – so die These – steht damit die Frage, wie man die Bereitschaft zu (wiederholtem) Lernen erzeugt. Allgemein kann man sagen: durch die Vermittlung eines spezifischen Wissens über die Elemente des Wissens und über das Wie seiner Entstehung im Menschen. Und spezieller: indem das Wissen so erläutert wird, dass es sich den Angesprochenen als etwas gleichsam Handliches, als etwas Festes präsentiert, dessen Entstehen in hohem Maße von ihnen abhängt. Die Adressaten sind die 'eentlichen', Produktionsorte neuen Wissens. Das Editorial, die Broschüre insgesamt, fungiert insofern als Motivationsmedium, als Vermittlung von Aufgeschlossenheit und Bereitschaft.

Noch zentraler als die Bereitschaft zu lernen, wird jedoch die Bereitschaft behandelt, "erlerntes und vermeintlich gesichertes Wissen immer wieder in Frage zu stellen". Daß erlerntes Wissen – und an dieser Stelle wird implizit ausgesprochen, dass es eine Differenz zwischen Wissen und Lernen gibt, dass das Lernen gerade nicht die Konstitutionsbedingung des Wissens ist, sondern das Wissen diesem vorausgesetzt ist – nichts Festes, Gesichertes ist, sondern ihm gegenüber eine reflexive, prinzipiell skeptische Haltung einzunehmen ist, es – wie eigentlich nur in der Wissenschaft üblich - "immer wieder in Frage zu stellen" ist, das ist das neue Wissen, das das Editorial und die Broschüre vermittelt. Die Brüchigkeit, Fragilität des Wissens und damit die sisyphosartige Endlosigkeit des Lernens, die hier gegenläufig ist zu der Festigkeit, die dem Wissen einleitend gegeben wird, muß natürlich den Angesprochenen beunruhigen. Sie dürfte nicht gerade seine Motivation zum Lernen stärken, wenn er schon bei Beginn weiß, dass er damit nie zu einem Ende kommt. In hohem Maße verunsichernd muß eine solche Einsicht auch dann wirken, wenn man auf Grund von erlerntem Wissen verantwortungsvoll handeln muß, wie es ja in Bereichen außerhalb der Wissenschaft üblich ist. Daher endet dieser Absatz auch nicht mit dem in Frage gestellten Wissen, sondern mit dem Blick auf das "neue Wissen" als gleichsam neuer fester Grundlage. Das In-Frage-Stellen des Wissens wird nur erläutert als Bedingung der Entstehung neuen Wissens, nicht aber als die Bereitschaft, die auch das neue Wissen wieder in Frage stellt,

damit als brüchig und vorläufig ausweist. Der Absatz endet also ähnlich wie die einleitenden Zeilen mit der Erzeugung eines festen Ankerpunktes; nunmehr fungiert nicht das Wissen als ein solcher, sondern das neue Wissen.

Die bis dahin in mehreren Schritten vorgenommene Abhandlung des Themas Wissen folgt dem Modell eines pädagogischen Dreischritts. Ausgangspunkt ist die Vermittlung eines festen, beim Adressaten Sicherheit erzeugenden Bezugspunktes (Wissen). Im zweiten Schritt wird dieser vermittelte Inhalt destruiert/in Frage gestellt (vermeintlich gesichertes Wissen). Im dritten Schritt wird dann neue Sicherheit hergestellt (neues Wissen). Allerdings wird damit nicht nur auf dieser Ebene des Kommunizierten das bereits am Horizont in den Blick geratene Nichtwissen als prinzipiell andere Seite des Wissens eliminiert. Ausgeschlossen wird es auch insofern, als das, was vermittelt wird, nicht auch noch einmal auf die Vermittlung angewendet wird. In dem Sinne nämlich, dass das, was den Lesern hier über das Wissen und sein Zustandekommen vermittelt wird, ja auch noch mal in der Form des Wissens präsentiert wird; das Infragestellen daher ja auch für dieses Wissen gilt. Aber zweifellos träte damit die Brüchigkeit der Grundlage des Editorials zu deutlich zu Tage; das dünne, ja, brüchige Eis, auf dem sich nicht nur die Leser, sondern der Autor des Editorials bewegt.

Wenn das Entstehen neuen Wissens die Bereitschaft zu dauernder Umstellung, die Offenheit für die Entstehung, ja Erzeugung von Unsicherheit durch die Verwerfung des bisher Gewußten und die Mühe permanenten, sisyphosartigen Lernens von den angesprochenen Mitarbeitern verlangt - alles Erwartungen, die zwar mit dem Wissenschaftssystem, aber bislang gerade nicht mit den gesellschaftlichen Handlungssphären außerhalb von diesem verbunden sind -, dann stellt sich die Frage, warum denn unbedingt immer neues Wissen erzeugt werden muß. Und nur, wenn das so begründet wird, dass es für die angesprochenen Mitarbeiter attraktiv oder unumgänglich ist, kann von ihnen erwartet werden, dass sie die Bereitschaft zu permanentem Lernen mehr oder weniger freiwillig auf sich nehmen. Die Crux der Fixierung auf neues Wissen ist es gewissermaßen, dass seine Entstehung von Mitarbeitern abhängt, die das permanente Weiterlernen freiwillig zu ihrer ureigensten Sache machen, dass diese Bereitschaft aber auf Grund des an hierarchische Betriebsstrukturen orientierten Selbstverständnisses nicht vorausgesetzt, vielleicht auch nicht erwartet werden kann. Wenn ein solcher, auf permanentes Lernen und darin implizierter Destruktion des Gewußten (Vergessen, Verlernen) angelegter Habitus unter im Betrieb fortbestehenden hierarchischen Strukturen nur eingeschränkt, wenn überhaupt im notwendigen Maße auf Interessen aufbauen und durch sie gefestigt werden kann, dann bedarf es einer darüber hinausgehenden, sie transzendierenden Orientierung, ja, Weltanschauung. Das Editorial greift dabei zunächst einmal auf die traditionelle Ideologie der patriarchalischen Betriebsgemeinschaft zurück, die auf die Unternehmensgeschichte von ALPHA verweist und in dieser über Generationen hinweg fest verankert ist (Stichwort ‚ALPHA-Familie‘). Das Editorial vermittelt den Adressaten aber zugleich eine über dieses traditionelle Ordnungsmuster

hinausgehende, individuelle Interessen transzendierende moderne Weltanschauung. In ihrem Mittelpunkt steht das Wissen. Es wird damit zu so etwas wie einer neuen, einer durch Wissenschaft aufgeklärten Welt angepaßten Religion, an die wiederum vielfältige Heilserwartungen geknüpft werden und die deswegen auch Opfer von den Erlösungsinteressierten/-abhängigen verlangen kann - wie etwa die Bereitschaft zur permanenten Verunsicherung und die Mühen permanenten Lernens, die beide im Diesseits, d.h. materiell nur unzureichend belohnt, entgolten werden.

Direkt wird die Bedeutung des Wissens indes (natürlich) nicht in dieser transzendierenden Perspektive angesprochen. Erläutert wird die Wichtigkeit neuen Wissens vielmehr als unabdingbare Unternehmensressource, von der die Innovationskraft der Unternehmen der ALPHA-Gruppe abhängt und von der wiederum "Mitarbeiter, Kunden und Anteilseigner gleichermaßen profitieren". Es kennzeichnet diese Erläuterung, dass sie einerseits die spezifischen Interessen derjenigen anspricht, von denen die Bereitschaft zur kontinuierlichen Aneignung neuen Wissens erwartet wird, dass sie andererseits aber auch noch ein gemeinsames, ein gesellschaftlich allgemeines und damit ein Menschheitsinteresse von in unterschiedlicher Weise auf das Unternehmen bezogenen Gruppen konstruiert/inszeniert, das dann gerade auch noch einmal unter dem Aspekt des Gebrauchswerts der produzierten Waren, des Nutzens dieser Waren konkretisiert wird. Die Innovationen, um die es in der ALPHA-Gruppe geht, betreffen vor allem die Bereiche "Gesundheit und Ernährung". Insofern – so die verdeckte, die mehr oder weniger beiläufig mitkommunizierte Botschaft – schaffen die Mitarbeiter durch ihre Bereitschaft und ihre Mühen permanenten Lernens die Voraussetzung für eine bessere Gesundheits- und Ernährungsversorgung. Sie profitieren nicht nur individuell von ihrer Mühe, sondern leisten dadurch auch einen wichtigen Beitrag zur Erfüllung einer kaum in Frage zu stellenden, allgemeingesellschaftlich wichtigen, positiv zu bewertenden, Fortschritt ermöglichenden Aufgabe. Sie leisten einen Dienst an der Gesellschaft. Das neue Wissen, das den einzelnen Mitarbeiter als Quelle, als Produzenten, als Produktionsort hat, erweist sich als ein gleichsam magischer Schlüssel. Das Editorial bekommt damit einen schon als religiös zu bezeichnenden Zug.

Nachdem in den beiden – nach der Einleitung - ersten Schritten das Thema Wissen zunächst im Blick auf die Mitarbeiter als Produzenten des Wissens, die sich zu ihm im Modus des Lernens verhalten, behandelt wurde und daran anschließend die Bedeutung, die das von den Mitarbeitern produzierte Wissen im und für das Unternehmen hat, kommt im letzten Absatz, als dritter Schritt in der pädagogisch imprägnierten Dramaturgie des Editorials, das Autor-Subjekt des Editorials und der Zeitschrift, die ALPHA AG, für die ihr Vorstandsvorsitzender Kardoff schreibt, zur Sprache. Damit verändert sich zugleich die Referenz des "Wir", von dem die Rede ist. Umschloß das angesprochene "Wir" in den einleitenden Bemerkungen und im ersten Absatz die Mitarbeiter als Adressaten, die Leser einerseits und den Vorstandsvorsitzenden als Autoren andererseits – im zweiten Absatz war nicht von einem ‚Wir‘ die Rede, sondern nur vom Unternehmen -, so bezeichnet es

im dritten Absatz den für das Editorial zeichnenden Autor Kardoff, stellvertretend für die ALPHA AG, als deren Vorstandsvorsitzender er in dem Untertitel zu seinem Bild tituiert wird, im Unterschied zu den Lesern des Editorials, insbesondere den Mitarbeitern der ALPHAAG.

Während die Mitarbeiter, die Leser im Editorial, d.h. für den Vorstand, nur als Lernende und Anwendende von Wissen thematisiert werden, behandelt der Vorstand das Thema Wissen – so demonstrieren die Ausführungen – in umfassenderer Sicht, komplexer (theoretischer) Weise; in einer Differenziertheit, die einer wissenschaftlich ausweisbaren, begründbaren Vollständigkeit nahe kommt. Die Fragen, die dabei aufgeworfen werden, gehen weit über das hinaus, was im Zusammenhang des Themas der – als Lernproblem erläuterten - Entstehung und Anwendung des Wissens durch die Mitarbeiter zur Sprache gebracht wurde. Es sind zusätzlich Fragen des Wertes, der Aufbewahrung und des Managements von Wissen sowie seines Zusammenhangs mit Gefühlen, Ethik und Glauben, die, das Editorial abschließend, angeführt werden. Es sind Fragen, die letztlich verdeckt auf die Quasi-Religiosität des Wissens anspielen. Es ist bezeichnend für die positive Vereindeutigung des Wissensthemas, die hier gegeben wird, dass der Themenkreis Wissen/Nichtwissen nicht angesprochen wird, dass das Wissen nicht in Zusammenhang mit Nichtwissen und den daraus resultierenden Verunsicherungen (für die Menschen) und Problemen (für das Unternehmen) gebracht wird. In gewisser Weise werden Ethik und Glaube als die letzten, neue Sicherheit gebenden, die Wissensempirie transzendierenden, wiederverzaubernden Worte exponiert.

Die umfassende Verantwortung für das Thema Wissen, die der Vorstand der ALPHA AG, der Autor Kardoff, in diesem letzten Absatz für sich in Anspruch nimmt, etabliert auch bezüglich des Themas Wissen ein patriarchalisch-fürsorgliches Verhältnis zwischen Vorstand und Mitarbeitern. Die Adressaten – so die Botschaft – können gewiß sein – und das gibt ein festes Fundament, auf dem alle unsicheren, das Wissen betreffenden Verhältnisse ihre feste Basis haben -, dass sie mit ihrem lernenden und anwendenden Umgang mit dem Wissen nicht allein sind. Sie sind in den größeren Unternehmensrahmen eingebettet, der durch den Vorstand vertreten wird. Inhaltlich ist das neue Wissen das jeweils feste Fundament des Wissens, auf dessen Grundlage die Mitarbeiter handeln können; sozial und institutionell ist es der Vorstand, der den Blick für das große Ganze des Themas Wissen hat und sich darum kümmert, dass dieses Wissen an die Mitarbeiter weitergegeben wird - so wie dies etwa mit dem Themenheft des Magazins geschieht.

5.3. Wissen als Thema des Untersuchungsfeldes: eine kurze methodologische Anmerkung

Abschließend wollen wir noch kurz auf die (methodische) Frage eingehen, ob wir irritiert sein müssen über die vermeintliche Nähe unseres Grundkonzepts und Gegenstands ‚Wissen‘ zu dem, was wir empirisch (etwa in den Zeitschriften) finden. Oder anders

formuliert: Ist es ein Problem, dass das Thema Wissen in unserem Untersuchungsfeld selbst thematisch wird?

In den Unternehmensdiskursen (Zeitschriften) wird zwar Wissen und Wissen über Wissen angesprochen. Es wird jedoch nicht reflektiert, dass das, was kommuniziert wird, auch Wissen ist. Dieses Wissen kann dann nicht mehr als unsicheres Wissen reflektiert werden. Und - zugespitzt – es *darf* sich selbst nicht als unsicheres Wissen markieren, da es sonst mit Blick auf die Zukunft (der Unternehmensumstrukturierung) nicht mehr wissensförmig anschließbar ist und wirksam werden kann. Es ist sozusagen nur ‚blind‘ funktionsfähig und darf seine eigene Reflexivität nicht mit sich führen. Wissen kann im Unternehmen *als* Wissen nur sinnvoll kommuniziert werden, wenn die Seite des Nicht-Wissens und damit die Frage nach seiner funktionalen Gültigkeit verdeckt bleibt.

Im Kontext des Unternehmens gewinnt Wissen eine funktionale Rolle, während im Kontext der wissenschaftlichen Beobachtung und Beschreibung dieses Wissen zum Gegenstand der Wissenserzeugung wird und sich in der wissenschaftlichen Kommunikation durch seine methodische Indexikalität von der funktionalen Indexikalität in der (medialen) Unternehmenskommunikation unterscheidet. Wir können also dort, wo in der Unternehmenskommunikation Wissen über Wissen nicht mehr selbst als unsicheres Wissen reflektiert wird, genau diesen blinden Fleck in den Blick nehmen. Und das heißt, dass wir etwa Lernresistenzen beobachten können, die im Unternehmen nur funktional reflektiert werden.

6. Zuspitzung auf erziehungswissenschaftliche Problemkomplexe

6.1. Zwischen entpersonalisierter Technologisierung und personenbezogener Professionalisierung: Konkurrenz und Komplementarität zweier unterschiedlicher Logiken

Der stark personengebundenen Perspektive im Interview steht in den Artikeln des Unternehmensmagazins eine entpersonalisierte Perspektive gegenüber. In den Zeitschriftentexten werden Personen nicht als Individuen thematisch - interessant ist nur das in den Köpfen der Mitarbeiter abgelegte Wissen (vgl. *Text 3*). Personen erscheinen eher als Störfaktoren, die erst dazu gebracht werden müssen, ihr Wissen adäquat in technologiegebundene Netzwerke einzuspeisen (vgl. *Text 2*). Geht es in Bezug auf die Profession um die personengebundene Verknüpfung von Wissen, die jeweils individuell hergestellt wird, so stehen in den technologiebezogenen Magazinartikeln eher Entei-gungsprozesse des Wissens der Mitarbeiter im Vordergrund (vgl. *Text 3*). Das Netzwerk steht über dem Mitarbeiter.

Text 2 präsentiert in der Umsetzung der Informations- und Kommunikationstechnologie eine Linearität, die sich in Form des Daten- und Informationsmanagements als Abfolge von mehreren Schritten vollzieht: (1) Strategische Beratung, (2) Auswahl, Installierung, Pflege von Hard- und Softwareplattformen, (3)

Schaffung eines weltweiten Datennetzes, (4) Etablierung eines Netzwerkes aus Arbeits- und Projektgruppen. Im Unterschied zur individuell-biografischen Sicht (Interview Talmann) wird hier alles zu einer Frage rein technologischer Machbarkeit, ohne die Problematisierung, die mit personengebundener Bearbeitung einhergeht, nämlich die Problematik der Verknüpfung und Vermittlung von System und Prozess. Ziel ist es, durch technologiebasierte Regelwerke personenunabhängig zu werden. Arbeitsgruppen werden verdinglicht, der Technologie einverleibt und personale Ebenen werden nicht thematisch. *Systemtiefe* wäre im Sinne von *Text 2* über die komplette Abarbeitung und den Ablauf der vier oben genannten Punkte herstellbar. Wissen wird gleichsam zur Informations-Ware, indem es seiner personalen Bindung enthoben und netzwerkförmig genutzt wird.

Der Fachexperte hat sich vor dem Hintergrund einer solchen Entpersonalisierung quasi ins Netz verflüchtigt (vgl. *Text 4*). Das Fachwissen des Experten findet sich nicht mehr an einem Ort in der Person gebündelt, sondern ist nur noch im Netz verstreut auffindbar. Dadurch wird es erforderlich, Redundanzen zu bilden, um Informationen als Wissen an unterschiedlichen Orten verfügbar zu machen. In systemtheoretischer Begrifflichkeit ist dieses Phänomen interpretierbar als re-entry (Wiedereinführung) des Professionellen als Experten am Rande des Systems.

Es lassen sich hinsichtlich des Interviews und der Artikel somit zwei unterschiedliche Logiken aufzeigen, die durch folgende Gegenüberstellungen charakterisiert sind:

- Personalisierung vs. Entpersonalisierung
- Professionalisierung vs. Technologisierung
- Individuierung vs. Abstrahierung

Möglicherweise sind diese Logiken zwangsläufig mit jeweils der individuell-biografischen und der institutionell-unternehmensbezogenen Perspektive verbunden. Das Individuum – so wäre eine Lesart - muss eine personengebundene und das Unternehmen eine eher technologiegebundene Sicht einnehmen. Zugleich ist der idealtypisch präsentierte lineare Ablauf der Punkte 1 – 4 in *Text 2* auch dadurch zu erklären, dass es sich hier um einen Quasiwerbetext von OMEGA handelt. Verkaufsargumente für Informationstechnologien *müssen* in der Logik der technologischen Machbarkeit vorgetragen werden, um erfolgreich sein zu können. Vor allen Dingen dann, wenn auf Wettbewerbsvorteile aufgrund der Einführung moderner Informationstechnologien rekuriert wird. Dagegen steht die persönliche Sicht Talmanns, aus der es immer einen professionellen Rest gibt, der bearbeitet werden muss. Aus der individuellen Perspektive wird dies *auch* als ein persönliches Verkaufsargument rekonstruierbar, da nur Talmann aufgrund seiner Berufsbiografie als interner Experte die Bearbeitung dieses Restes in Form von Beratung und Vermittlung übernehmen kann.

Es stellt sich die Frage, ob in den Zeitschriftenartikeln ein Ansatz erkennbar wird, der beide Logiken zusammenzubindet. Bei *Text 2* scheint dies in der Thematisierung externer Beratung der Fall zu sein. Die externe Beratung hat allerdings zugleich eine interne Dimension, da es sich bei OMEGA um eine ALPHA-Tochter handelt. Auch die in

Text 4 abgedruckten Bilder verweisen darauf, dass Spezialisten beim Navigieren helfen müssen. "Es erfordert erfahrene Spezialisten, mit gesammeltem und geordnetem Wissen neue Strukturen zu schaffen" (Text zum Bild auf S. 52). Die *personengebundene Beratung* und das *technologiebezogene Wissensmanagement* sind also zwei komplementäre Lösungswege für Unternehmen in Umstrukturierung, die sich nicht ausschließen, sondern aufeinander bezogen sind. Die Artikel insgesamt verweisen auf Beratungsbedarf und Beratungsaufgaben.

In einer engeren erziehungswissenschaftlichen Engführung verweisen diese beide Logiken und Lösungswege auf einen Themenkomplex, bei dem in ähnlicher Weise Technologie und Person miteinander konkurrieren, nämlich die Debatte um die Neuen Medien. Auch hier geht es um die Differenz von medialer, technologisierter, entpersonalisierter Wissensvermittlung und -aneignung einerseits und interaktivem, situativem und personengebundenem Lernen andererseits. Auch hier geht es um die Frage der richtigen Kombination und Verschränkung von raum-zeitunabhängigen, leibungebundenen und raum-zeitabhängigen, sozial eingebundenen Lernformen. Und auch hier geht es um die Konkurrenz zweier Expertenschaften (und ihrer jeweiligen Wirtschaftsinteressen), die beide in deutlicher Weise auf die Notwendigkeit und Unverzichtbarkeit ihrer eigenen Expertise hinweisen und den Anteil der anderen Seite möglichst minimieren (wollen).

6.2. Aneignung und Enteignung von Wissen

Während früher die Mitarbeiter als Mitglieder der ALPHA-Familie *symbolisch* gleichgestellt waren, sind sie heute unter den Bedingungen der Vernetzung in ihrem Bezug auf Information/Wissen als *User* gleich. Allerdings ist einschränkend anzumerken, dass die Zugänglichkeit zu Informationen im Netz für Benutzer ihrer jeweiligen Funktion entsprechend unterschiedlich geregelt sein dürfte und darüber hinaus unterschiedliche Informations- und Wissensbedarfe bestehen bleiben. Im netz- und teamförmigen Bezug auf Information/Wissen bilden sich – so unsere Vermutung - neue Mechanismen der Inklusion und Exklusion heraus. Wer sich diesem Bezug verweigert oder sich ihm nicht öffnet, verliert seinen Wert für das Unternehmen und wird längerfristig exkludiert.

Mit der veränderten Wissenproduktion und dem veränderten Umgang mit Wissen lösen sich auch funktional und informational vermittelte Hierarchien in neue Formen - auch der Sozialität - auf. Strikte Hierarchien werden in Teams hinein verflacht, allgemeine Informationsbarrieren durch den Informations-Flow im Netz in weiten Teilen aufgelöst. Ein solcher Prozess setzt den Wandel *in den Köpfen* voraus, nämlich das Verlernen, das Vergessen alter Formen des Umgangs mit Wissen, also des Wissens, das sich in Routinen verfestigt hat (Prozesswissen).

Dies ist der Ausgangspunkt und die Problematik, mit der es Talmann zu tun hat. Er hat als Vermittler die Übergangssituation von alten zu neuen Strukturen zu bewältigen.

Dabei bildet Vernetzung I (Softwareplattform)⁶⁰ erst die Voraussetzung für Vernetzung II (Informations- und Wissensnetzwerke). Es geht, anders als im Bereich der Forschung, zunächst noch nicht um einen Prozess der Enteignung der Produzenten von ihrem Produkt (Wissen), sondern um Prozesse der Aneignung neuer Umgangsformen mit Information und Kommunikation durch die Mitarbeiter. Es muss zunächst ein Informationsnetzwerk aufgebaut werden, um Wissensmanagement betreiben zu können. Mit anderen Worten: Talmann hat es genau mit dieser Übergangssituation zu tun, in der eine Vorstufe zu einem Enteignungsprozess zu sehen ist. Bei seiner Firma geht es noch nicht um die Stufe der Einführung einer Knowledge-Base, d.h. von Wissensmanagement, sondern bislang lediglich um die Einführung von Vernetzung in Form der SAP Softwareplattform. GAMMA hat, wie aus dem Interview mit Paul Talmann hervorgeht (vgl. dort S. 3), innerhalb eines Jahres SAP auf allen Ebenen des Unternehmens eingeführt. SAP ist in Verbindung mit dem Intranet aber nur die notwendige Bedingung für die Etablierung eines Wissensmanagement-Systems. Wie *Text 2* andeutet, besteht die größte Herausforderung bei der Etablierung einer Knowledge-Base darin, die Mitarbeiter dazu zu bewegen, ihr Wissen bzw. die Informationen im Netz zu hinterlegen und so zugänglich zu machen. Beim derzeitigen Stand der Vernetzung als Voraussetzung für den Aufbau einer solchen Knowledge-Base bei GAMMA, kann über die Widerständigkeit der Mitarbeiter, ihr Wissen preiszugeben, noch nichts ausgesagt werden. Folgt man den Ausführungen Talmanns, geht es vordringlich darum, die Idee der Vernetzung, d.h. den Zusammenhang zwischen System und Prozess, den Mitarbeitern zu vermitteln (etwas in die Köpfe der Mitarbeiter reinzukriegen – einzutrichern). Mitarbeiter müssen zunächst dazu gebracht werden, sich dem System anzupassen, ihr Denken und Handeln dem System zu unterwerfen.

Dagegen geht es in *Text 3* darum, “das Wissen in den Köpfen der Mitarbeiter” sowie die Kreativität (der Forscher) für das Unternehmen als Ressource nutzbar zu machen. Wenn man heute Produktion ganz in Wissen auflösen kann, im Sinne der Frage: Welches Wissen ist dort angewandt worden?, dann geht es auch folgerichtig nicht mehr um die Enteignung von Arbeitskraft, sondern um die Aneignung des Wissens in den Köpfen der Mitarbeiter durch das Unternehmen. In Bezug auf “Ideen, Geistesblitze, Talente” (vgl. *Text 3*), insgesamt in Bezug auf Kreativität, sind der Technologisierbarkeit allerdings Grenzen gesetzt. Diese Grenzen werden durch teamförmige Organisation insofern unterlaufen, als über die (Forscher-)Personen im Team, die wechselseitig aufeinander verwiesen sind, Zugänglichkeit und Nutzbarkeit wieder hergestellt wird. Man könnte hier auch von der Wiedereinführung der Person in das System sprechen.

⁶⁰ Vernetzung I bedeutet zunächst nur, dass man mit Hilfe des Informations- und Kommunikationssystems (SAP) Informationen aus verschiedenen Bereichen des Unternehmens in einem einheitlichen System abbilden und zugänglich machen kann. Ablaufroutinen aus so unterschiedlichen Bereichen wie Produktion, Verkauf oder Weiterbildung treten also auf neue Weise in Beziehung zueinander. In der Folge können Informationen im Unternehmen effektiver als bisher verknüpft werden (vgl. *Text 2*). In verschärfter Form läßt sich dieser Informationsfluss fast ganz ohne Personen vorstellen, wenn etwa über die Vernetzung zwischen Lieferanten und Kunden nachgedacht wird (vgl. Interview mit Talmann S. 10:46 – 11:7).

Zugleich tritt die Wissensgesellschaft als Vision des neuen Unternehmens mit Wissensnetzen und vernetzter Wissensproduktion auf (vgl. etwa *Text 1*). Das Malen dieser Vision gewinnt eine hohe programmatische Bedeutung für ihre eigene zukunftsgerichtete Durchsetzung. Wissen ist demnach kein Selbstzweck, sondern als Wissen über Wissen Medium der Transformation von Unternehmen und - so lässt sich ergänzen - von Gesellschaft.

IV. Zwischen Vereindeutigung und Vieldeutigkeit. Von der pädagogischen Denkform zu pädagogischen Wissensordnungen

Im vorangehenden Teil haben wir unter dem Aspekt 'Umgang mit Wissen' (schriftlich dokumentierte) Ausschnitte aus den sozialen Welten von Obdachlosen und Führungskräften in ihrer komplexen Gestalt, damit Viel- und Mehrdeutigkeit rekonstruiert und einen ersten Überblick über die dadurch mögliche individuelle und institutionelle Vervielfältigung der Vermittlungs- und Aneignungswege skizziert. Trotz unserer Verdichtung der Fallanalysen auf prägnante erziehungswissenschaftliche Problemkomplexe hin, wird man – wenn man in der erziehungswissenschaftlichen Rekonstruktion einen Schritt weiter geht - den analysierten "Zwischenwelten" (vgl. Tenorth 1992) jedoch nur schwerlich eine vereindeutigende pädagogische Ordnung, die zugleich weiter auf die vorausgesetzten Uneindeutigkeiten verweist, abgewinnen können. In der Welt der Obdachlosen und Führungskräfte lässt sich – wie auch nicht anders zu erwarten war - nur eine fragmentarische, Vermitteln, Aneignen und Wissen kaum integrierende pädagogische Handlungsordnung erkennen; auch wenn die analysierten uneindeutigen Verhältnisse (im einzelnen) ohne pädagogische Strukturierungen nicht denkbar sind. Insgesamt zeigt sich eine Vielzahl unterschiedlichster, pädagogisch uneindeutiger, vieldeutiger sozialer Realitäten, die aufs Ganze gesehen das Bild einer hybriden (Aneignungs-)Kultur ergeben.

Bezogen auf sie und in sie eingebettet, lassen sich Anhaltspunkte für Entwicklungen erkennen, die als *Subjektbildungsprozesse* von Obdachlosen und Führungskräften beschrieben werden können. Das dabei in den Blick kommende Subjekt geht jedoch nicht in der Vorstellung eines Subjektes auf, das entsprechend der synthetisch-harmonisierenden Denkform der Moderne durch pädagogisches Handeln erzeugt bzw. ermöglicht werden soll. Jede Verabsolutierung einer Vorstellung, das Individuum könne kraft des Denkens, kraft seines Wissens sich und die Wirklichkeit gestalten, erweist sich angesichts des analysierten Materials schnell als schöne pädagogische Illusion. Der wesentliche Unterschied zu einem solchen Subjektverständnis liegt darin, dass das in den Analysen in den Blick kommende Subjekt sich nicht nur durch stetigen Wissenszuwachs als Subjekt erweist bzw. im Sinne einer Steigerung erst zum Subjekt wird, sondern auch dadurch, dass es sich - in ein Netz vielfältiger Kommunikations- und Erkenntnismöglichkeiten eingebettet - als Produktionsquelle seiner selbst bewährt und entfaltet. '*Zugang*' wird damit zu einer zentralen Kategorie des Subjekts (vgl. Rifkin 2000;

Lash/Urry 1994; Castell 1999). Gesellschaftstheoretisch mache es "keinen Sinn mehr" - so die schon ältere These von Wolfgang Bonß und Helmut Dubiel -, die Frage der "Entfaltung von Individualität unabhängig von vorgegeben Entfaltungsmedien zu stellen, sprich: von Arbeitsmarktchancen, Bildungs- und Konsumchancen" (Bonß/Dubiel 1987, S.53)⁶¹. In diesem Sinne ist das Subjekt, an das pädagogische Arbeit im Feld der Obdachlosen und Führungskräfte adressiert ist, einerseits durch das bestimmt, was es qua Wissen (kognitiv-individuell) ist, und andererseits durch seine Zugangsmöglichkeiten, seinen Beziehungsreichtum, seine Bewegungsfreiheit im sozialen Raum. Pädagogische Kommunikation erzeugt somit eine Ausweitung des Netzwerkes, in dem die Beteiligten stehen.

Dieses Subjektverständnis ist durchaus anschließbar an das aufklärerische Programm der Selbstermächtigung des Menschen; nicht jedoch an die (am Modell Unterricht orientierte) pädagogisch vereindeutigende Version, die Bildung als auf Wissen basierender Urteilsfähigkeit faßt und das Subjekt an pädagogisches Handeln und stetigen, bewußtseinsbildenden Wissenserwerb im Rahmen eines markierten, pädagogisch zentrierten Raums bindet. Es rekurriert vielmehr auf die Tradition einer vor allem literarisch ausgearbeiteten Version von Bildungsprozessen, die Subjektwerdung an die Erfahrung, konkreter noch: an das Erfahren einer selbst in Bewegung sich befindenden vieldeutigen Welt knüpft. Das historisch Neue und theoretisch Interessante dieser Perspektive ist es, dass Subjektwerdung in diesem Sinne nicht jenseits pädagogisch professionellen, institutionell organisierten Handelns stattfindet, sondern inmitten und abhängig von hybriden Vermittlungs- und Aneignungskulturen mit einem breiten Spektrum von mehr oder weniger pädagogisch zentrierten Praktiken.

Damit zeichnet sich, wenn auch noch schwach konturiert, eine Gestalt des Pädagogischen ab, der nicht mehr die vereindeutigende, auf dichte Integration und größtmögliche Einheit setzende synthetisch-harmonisierende pädagogische Denkform der Moderne zugrundeliegt, sondern die mehrdeutige, auf lose Kopplung der verschiedenen Elemente bauende analytisch-kombinatorische pädagogische Denkform der reflexiven Moderne. Diese Denkform unterscheidet sich von der synthetisch-harmonisierenden durch die Art der Verknüpfung der Elemente und ihren Integrationsmodus. Die mit der Moderne entstehende synthetisch-harmonisierende Denkform einer aus den pädagogischen Elementen heraus begründeten Einheit von Subjekt und pädagogischem Handeln ist Resultat einer zweifachen Integration. Sie integriert die pädagogischen Grundelemente Vermitteln, Aneignen und Wissen, indem diese als Momente einer (pädagogischen), an Individuen adressierten Handlungsordnung koordiniert, somit durch den Ausschluß anderer möglicher Kontexte vereindeutigt werden.

⁶¹ Vgl. auch Georg Simmels Verständnis des Individuums als "Schnittpunkt sozialer Kreise"; und in der Literatur Italo Calvinos Apologie des Romans als großes "Vernetzungswerk". "Jedes Leben ist eine Enzyklopädie, eine Bibliothek, ein Inventar von Objekten, eine Musterkollektion von Stilen, worin alles jederzeit auf jede mögliche Weise neu gemischt und neu geordnet werden kann" (1991, S.165f.).

Pädagogisches Handeln und Subjektvorstellung wiederum werden über die Bildungsidee normativ aneinandergebunden.

Die reflexive Moderne ist dagegen durch die Krise der Idee der Machbarkeit und des kumulativen Fortschritts von Wissen gekennzeichnet. Eine diesem Kontext zugehörige Denkform integriert ihre Elemente in anderer Weise als dies für die pädagogische Denkform der Moderne typisch ist. Sie geht nämlich zunächst einmal von der Zerstreung der Elemente Vermittlung, Aneignung, Wissen und Subjekt aus, d.h. einer (durch Reflexion) aufgelösten, alles integrierenden Einheit. Der Zusammenhang der Elemente ist "polykontextural" bestimmt. Er hat die Form lockerer Verknüpfung, die kontingent variierende Elemente aufeinander bezieht, wobei die Verselbständigung der Aneignung gegenüber Vermittlung und Wissen ebenso als unter spezifischen Bedingungen möglich in den Blick gerät wie die Verselbständigung der Vermittlung gegenüber Aneignung und Wissen oder die Verselbständigung des Wissens gegenüber Vermittlung und Aneignung (vgl. Kade 1997). Die Bildung von Subjekten steht somit im Zwielficht von pädagogischem Handeln und sich (re-)produzierenden kommunikativen Netzen. Und auch Aneignung hat entsprechend ein doppeltes Gesicht. Sie meint die sozial-kognitive Aneignung von Welt als erneuerbare Ressource von Wissen und die kognitive Aneignung von Welt in der Form von Wissen. Entsprechend meint Subjektbildung die Schaffung des Subjekts als Ressource, Produktionsverhältnis, letztlich Kraft, um ein Wort von Wilhelm von Humboldt zu verwenden. Um die Nähe, aber auch Differenz dieser analytisch-kombinatorischen Ordnung zur synthetisch-harmonisierenden Denkform der Moderne zu kennzeichnen, sprechen wir von Subjektbildung. Ihr Kriterium ist die Intensivierung und Vervielfachung der Beziehungen der Individuen zur Welt als Ressource von Wissen, besser vielleicht: von Erkenntnis, nicht die zunehmende Annäherung an die Wahrheit des Wissens, an den Standpunkt einer Vernunft. Man kann auch sagen: Die Wahrheit ist das Subjekt selber, aber nicht im Sinne von objektiv-dauerhaftem Wissen, von Authentizität oder als individuumsintern konstituiertes Selbstverhältnis wie im Falle von Bildung, sondern als kommunikativ vernetzte, individuell sich äußernde Produktionsquelle von Wissen.

Beide Denkformen lassen sich nun in einer kulturwissenschaftlichen Abstrahierung auch als Wissensordnungen begreifen. Wissensordnungen – so Andreas Reckwitz – sind ein Komplex von sinnhaften, Wissen strukturierenden Unterscheidungen und Schematisierungen, welche die kognitiv-symbolische Organisation der sozialen Wirklichkeit, in unserem Fall: pädagogisch bedeutungsvoller Verhältnisse steuern. Im Anschluss an Konzepte der neueren Kulturtheorie (vgl. zusammenfassend Reckwitz 2000), in denen die prinzipielle Abhängigkeit jedes inhaltlichen Wissens von den ihm zugrundeliegenden Schemata und Unterscheidungen betont wird, kann man entsprechend von "geteilten Wissensordnungen" (ebd., S. 85) sprechen, über die pädagogisch relevante Praxis verfügt. Fokussiert man 'Bildung' und 'Umgang mit Wissen' in einer derart abstrahierenden Weise auf ihre zentralen Bestandteile, so lässt sich

'Bildung' als eine *normativ integrierte, handlungsbezogene* Wissensordnung begreifen, der ein Subjektbegriff zugrundliegt, der auf Urteilsfähigkeit, Steigerung und Bewußtsein (als Innenverhältnis) aufgerichtet ist. 'Umgang mit Wissen' ist demgegenüber eine *strukturelle kombinatorische Wissensordnung*, deren Subjektbegriff auf Kommunikationsfähigkeit, Zugang und Netzwerke abzielt. In gewisser Weise lassen sich beide Wissensordnungen als spezifische Reaktionen der Gesellschaft auf die wachsende Differenz zwischen möglichem und aktiviertem Umgang mit Wissen deuten. Die Wissensordnung "Bildung" wählt die Lösung der individuell-innerlichen Verfügung über Wissen, die Wissensordnung "Umgang mit Wissen" wählt die Lösung der strukturellen Gewährleistung, der sozialen Ermöglichung.

Inwiefern lassen sich nun die beiden Wissensordnungen 'Bildung' und 'Umgang mit Wissen' als pädagogische Wissensordnungen rekonstruieren? Pädagogische Wissensordnungen sind solche, die darauf abzielen, einer vieldeutigen Welt eine eindeutig auf die Bildung des Subjektes gerichtete Form abzugewinnen, was nicht nur die Symmetrisierung von Vermittlung und Aneignung, sondern auch die Integration eines utopischen Momentes impliziert. Solche Formen sind nicht dauerhaft stabil, auch wenn Institutionalisierungen dies nahelegen. Letztlich behalten sie immer ihren Ereignischarakter und müssen daher immer wieder kommunikativ reproduziert werden. Eine pädagogische Wissensordnung, die eine uneindeutige Subjektbildung aus der Sicht des Subjekts formulierte, wäre also ein Widerspruch in sich.

Interessant ist nun, dass das ursprünglich offen angelegte sozialwissenschaftliche Konzept 'Umgang mit Wissen' im Zuge seiner empirischen Füllung eine Struktur gewonnen hat, die man durchaus im Sinne einer quasi-synthetisierenden Vereindeutigungstendenz interpretieren kann. 'Umgang mit Wissen' erweist sich als *pädagogische* Wissensordnung gerade darin, dass es - ebenso wie 'Bildung' und doch wieder ganz anders - auf Vereindeutigung setzt im Sinne einer struktural-kombinatorischen Integration mit Blick auf ein kommunikationsfähiges Subjekt, das Zugang zu Netzwerken hat. Diese Form der Vereindeutigung im Sinne strukturaler, dienstleistungsbezogener Vernetzung steht im Hintergrund sowohl beim Verein für psychische und soziale Notlagen als auch beim Industrieparkbetreiber, wird aber immer wieder durchbrochen durch die vielen uneindeutigen Verhältnisse, die sich in sozialer, biographischer oder inhaltlicher Hinsicht einer derartigen Vereindeutigung widersetzen. Vereindeutigung hat immer mit der Gefahr der (Wieder-)Veruneindeutigung zu kämpfen, etwa insofern als Wissen sich zur Information hin öffnet, es von dieser nicht mehr unterscheidbar wird⁶². Insofern ist es kennzeichnend gerade für die pädagogische Wissensordnung 'Umgang mit Wissen', dass ihre komplex angelegte, intern

⁶² Die Erziehungswissenschaft favorisiert wie die Sozialwissenschaften insgesamt – aus guten (?) Gründen – die Zeitdiagnose 'Wissengesellschaft', aber vielleicht ist die Zeitdiagnose 'Informationsgesellschaft' treffender (vgl. Stichweh 1998). In unserem Projekt ginge es dann um den Umgang mit Wissen in der Informationsgesellschaft.

kombinierende Form der Vereindeutigung und Synthetisierung in hohem Maße für das Irritationspotential heterogener, diffuser, hybrider Einflußfaktoren offen ist (sein muß).

Allerdings spricht nach unseren bisherigen Analysen einiges dafür, dass auch die bildungszentrierte pädagogische Wissensordnung nicht gänzlich obsolet wird. Aber sie verliert ihre selbstverständliche Gültigkeit. Sie muss in ihrem Selbstverständnis ihrer eigenen Kontingenz Rechnung tragen und wird – im Sinne des Theorems der reflexiven Modernisierung – in einer Welt, in der (wissenschaftliches) Wissen den Charakter eines knappen Gutes verliert und entsprechend seine Ubiquität eher das pädagogisch zu lösende Ausgangsproblem darstellt, zu einer Option, die unter noch näher zu fassenden lokalen, biographischen etc. Bedingungen gewählt werden kann und zum Einsatz kommt. Und wo dies geschieht, ist sie vielfältig überlagert und geht sie vielfältige Verbindungen ein mit einer Wissensordnung, in der nicht das zu vermittelnde und individuell sich anzueignende Wissen im Mittelpunkt steht, sondern die kommunikationsbezogene Öffnung für neue (soziale)Welten, die als erneuerbare Ressource für Wissen unterschiedlichster Art kontext- und zeitabhängig genutzt werden können - und müssen, weil das Nichtwissen als die andere Seite des Wissens als Form auch in diesem seine nachhaltigen Spuren hinterläßt, empirisch etwa in Gestalt von zeitlicher Instabilität, sozialer Ungesicherheit, biographischer Variabilität und lokaler Pluralität.

Beide Wissensordnungen sind insofern wechselseitig aufeinander bezogen. "Bildung" enthält als abgedunkeltes Moment, als Schatten die Wissensordnung "Umgang mit Wissen" und umgekehrt. Vom Standpunkt der historisch neu sich entfaltenden Wissensordnung "Umgang mit Wissen", bei der es um den Zugang zu Wissen durch Erzeugung/Vermittlung von Netzwerken geht, läßt sich die Wissensordnung "Bildung" als durch die Aneignung von Wissen geprägte Variante des Umgangs mit Wissen deuten; m.a.W., als Besonderung eines Allgemeinen, das heute erst als solches hervortritt und seine Universalität relativiert. Und umgekehrt impliziert die Wissensordnung 'Umgang mit Wissen' noch einmal eine Variante von Bildung. Bildung ist also entweder durch Wissen bestimmt oder durch den Umgang mit Wissen, wobei der Umgang einer gegenüber Wissen eigenen Rationalität folgt. Bildung koordiniert nicht die Selektion der Teilelemente des Pädagogischen. Es gibt keine über Bildung laufende (Handlungs-)Einheit von Vermitteln und Aneignen, sondern eigenständige Umgangsformen mit Wissen, Vermitteln und Aneignen, von denen wiederum Bildung abhängt.

Die Wissensordnung "Umgang mit Wissen" schließt dabei noch einmal an den Subjektivitätsstrang von Bildung an. Sofern mit Bildung nämlich auf Perfektibilität, damit auf Unendlichkeit, auf einen kontinuierlichen Prozeß der Subjektbildung (heute: lebenslanges Lernen) abgehoben wird, findet sich hier bereits die Perspektive begründet, die bei der Wissensordnung "Umgang mit Wissen" zentral wird, nämlich die auf das Subjekt als Selbstverhältnis, als Produktionsverhältnis, als Selbstschöpfung. Der Unterschied der Wissensordnung "Umgang mit Wissen" zu dieser Auslegungsvariante von Bildung besteht jedoch darin, dass im Kontext von Bildung dieses Produktionsverhältnis im Inneren des Individuums angesetzt wird, das Subjekt in diesem

Sinne nicht substantialistisch verstanden wird, sondern – inhaltlich leer - als Selbstverhältnis, als Produktionsverhältnis, als Kraft. Im Falle der Wissensordnung "Umgang mit Wissen" wird das Produktionsverhältnis in netzwerkförmig verbundenen sozialen Welten verortet, in die das Individuum eingebettet ist und zu denen es als Ressource dauerhaft Zugang hat, aus der es zur Entfaltung der eigenen Kraft, Kompetenz, Subjektivität schöpfen kann.

Literatur

- Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt/M. 2001.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M. 1996.
- Bonß, W./Dubiel, H.: Zwischen Feudalismus und Post-Industrialismus. Metamorphosen der Leistungsgesellschaft. In: Freibeuter 32 (1987), S.45-56.
- Calvino, I.: Sechs Vorschläge für das nächste Jahrtausend Harvard-Vorlesungen. München 1991.
- Castells, M.: Das Informationszeitalter I. Die Netzwerkgesellschaft. Opladen 2001.
- Günther, G.: Life as Poly-Contextuality. In: ders.: Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik. Bd. 2. Hamburg 1979, S.283-306.
- Kade, J./Seitter, W.: Uneindeutige Verhältnisse. Bildung – Umgang mit Wissen – pädagogische Wissensordnungen. Theoretischer Zugang und empirische Fälle. Erste Befunde. Frankfurt/M. 2001. (Manuskript.)
- Kade, J.: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/Main 1997, S.30-70.
- Kondylis, P.: Der Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensform. Die liberale Moderne und die massendemokratische Postmoderne. Weinheim 1991.
- Lash, S./Urry, J.: Economies of Signs & Space. London u.a. 1994.
- Lenzen, D.: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), H.6, S. 949-968.
- Lüders, Chr.: Verstreute Pädagogik – Ein Versuch. In: Horn, K.-P./Wigger, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S.103-128.
- Nolda, S.: Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld 2001, S. 91-117.
- Nolda, S.: Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik (2001), H.1, S.101-120.

- Reckwitz, A.: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist 2000.
- Rifkin, J.: Access. Das Verschwinden des Eigentums. Frankfurt/M. und New York 2000.
- Rustemeyer, D.: Kontingenz pädagogischen Wissens. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J.: Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozeß. Weilerswist 2002.
- Serres, M.: Vorwort. In: Farouki, N./Serres, M.(Hrsg.): Thesaurus der exakten Wissenschaften. Frankfurt/M. 2001, S.IX-XXXIX.
- Stichweh, R.: Die Soziologie und die Informationsgesellschaft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1998), Sonderheft 38, S.433-443.
- Tenorth, H.-E.: "Bildung" – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), H.6, S. 969-986.
- Waldenfels, B.: Deutsch-Französische Gedankengänge. Frankfurt/M. 1995.
- Waldenfels, B.: Ordnung im Zwielficht. Frankfurt/M. 1987.