



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

Handbuch

Schweigendes Wissen

Erziehung, Bildung, Sozialisation
und Lernen

3. Auflage

BELTZ JUVENTA

Anja Kraus | Jürgen Budde | Maud Hietzge | Christoph Wulf (Hrsg.)
Handbuch Schweigendes Wissen

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

Handbuch

Schweigendes Wissen

Erziehung, Bildung,
Sozialisation und Lernen

3., überarbeitete Auflage

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7323-2 Print
ISBN 978-3-7799-7324-9 E-Book (PDF)

3., überarbeitete Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs
Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

‚Schweigendes‘ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation <i>Anja Kraus, Jürgen Budde, Maud Hietzge, Christoph Wulf</i>	11
I Grundlagen	
● Zugänge	
Einführung ‚Schweigendes‘ Wissen <i>Anja Kraus</i>	18
Bausteine zu einer Geschichte schweigenden Wissen <i>Kristina Brümmer, Thomas Alkemeyer</i>	29
Schweigendes Wissen in kulturtheoretischer und epistemologischer Perspektive <i>Iris Clemens</i>	44
Externalisierung und Kommunikation von Tacit Knowledge Peter Baumgartner, Tina Gruber-Muecke	56
Ethnographische Methoden <i>Jürgen Budde</i>	68
Implizites Wissen im interdisziplinären Diskurs <i>Juliane Engel, Heike Paul</i>	78
● Ästhetische Praktiken	
Ästhetische Praxis und Schweigendes Wissen <i>Andrea Sabisch, Ole Wollberg, Manuel Zahn</i>	91
Subjektive Theorien <i>Jean-Luc Patry, Angela Gastager</i>	103
● Körper(lichkeit)	
Einführung <i>Maud Hietzge</i>	118
Die Sinne des Wissens <i>Marion Mangelsdorf</i>	132
Mimesis <i>Christoph Wulf</i>	142

Emotionen, Affekte und implizites Wissen <i>Elgen Sauerborn, Christian von Scheve</i>	152
Habitus <i>Kathrin Audehm</i>	163
Diskurs und Körper <i>Maud Hietzge</i>	175
Geschlecht verkörpern: Zur Untersuchung von Embodiment in der empirischen Sozialforschung <i>Grit Höppner</i>	188
● Alterität	
Einführung <i>Kerstin Jergus</i>	198
Gewalt <i>Markus Rieger-Ladich, Christian Grabau</i>	211
Gender <i>Hannelore Faulstich-Wieland</i>	221
Diversität <i>Thomas Geier, Paul Mecheril</i>	230
Das Schweigende Wissen der Übertragung <i>Karl Josef Pazzini</i>	240
Inklusion und Exklusion <i>Merle Hummrich</i>	255
Unterschiede an-er-kennen: Diversität reflexiv erforschen <i>Andrea D. Bührmann, Kerstin Rabenstein</i>	269
II Sozialisations- und Erziehungsfelder	
● Frühkindliche Erziehung in und außerhalb der Familie	
Einführung <i>Christine Thon, Margarete Menz</i>	282
Praktisches Wissen im familialen Erziehungsprozess <i>Hans-Rüdiger Müller</i>	293
Kulturelle Reproduktion in der frühkindlichen Bildung <i>Bernd Bröskamp</i>	306

Schweigendes Wissen in der frühen Kindheit erforschen <i>Ursula Stenger</i>	320
● Schule, Gesellschaft und Wissen	
Einführung <i>Walter Herzog</i>	333
Schulkulturen – Versuch einer schulentwicklungs- theoretischen Annäherung <i>Sibylle Rahm</i>	343
Aufmerksamkeit in pädagogischen Situationen <i>Jörg Dinkelaker</i>	356
● Kinder- und Jugendkulturen	
Einführung: Kinder und Jugendliche in der wissenschaftlichen Forschung <i>Anja Kraus</i>	368
Peerkulturen <i>Steffen Amling</i>	377
Mode, Kleidung und Körperbild in Jugendszenen <i>Anne-Marie Grundmeier</i>	389
Implizites Wissen und Performanz des Spiels <i>Gilles Brougère</i>	400
● Neue Medien	
Einführung: Digitale Medialität und implizites Wissen <i>Benjamin Jörissen</i>	414
Medienästhetik und implizites Wissen, 1964/1991/2011 <i>Martina Leeker</i>	423
Medienvielfalt und Medienwissen: vom impliziten Medien- wissen zur ‚schweigenden‘ Dimension der Algorithmen <i>Burkhard Schäffer</i>	436
Implizitheit und mediale (Spiel-)Techniken <i>Nino Ferrin</i>	453

III Dimensionen

● Raum

Einführung

Jürgen Budde, Georg Rißler 466

Architektur und implizites Wissen: Atmosphäre
als deiktischer Erfahrungsraum

Jeanette Böhme 479

Here and Now oder „In Between“

Kristin Westphal, Gerold Scholz 492

Sozialer Raum

Friederike Schmidt 502

Die Materialität impliziten Wissens

Arnd-Michael Nohl 513

Dinge in der Pädagogik und die Materialität
des Pädagogischen

Sascha Neumann 524

● Zeit(en)

Einführung

Maud Hietzge 537

Zeitwissen und Zeitpraktiken

Franz Bockrath 549

Das Nichtwissen der Zukunft

Jörg Zirfas 561

Synchronisierungen

Monika Wagner-Willi 572

● Performativität

Einführung

Christoph Wulf 582

Bewegung

Sabine Huschka 592

Rituale

Christoph Wulf 606

Gesten

Christoph Wulf 613

Situiertheit des Lernens <i>Larissa Schindler</i>	624
● Macht	
Einführung <i>Kathrin Audehm</i>	636
Institutionen, Organisationen und implizites Wissen <i>Konstanze Senge, Angela Graf</i>	649
Subjektivierung und Techniken des Selbst <i>Thomas Alkemeyer, Kristina Brümmer</i>	662
Schweigende Dimensionen von Macht in pädagogischen Beziehungen: Autorität und (Selbst-)Regierung <i>Roswitha Lehmann-Rommel</i>	674
Normalisierungen <i>Friederike Schmidt</i>	691
IV Lernen	
● Lernen	
Einführung <i>Anja Kraus</i>	704
Lernsettings <i>Birgit Althans</i>	713
Transkulturelles Lernen <i>Ruprecht Mattig</i>	722
Übung <i>Almut-Barbara Renger</i>	733
Lernatmosphären <i>Agnes Pfrang, Andreas Rauh</i>	745
Formales und Informelles Lernen <i>Bernd Overwien</i>	755
● Erziehungspraktiken	
Einführung <i>Jürgen Budde</i>	764
Wissen lernen <i>Hubert Knoblauch, Esther Wiesner, Dieter Isler, Sibylle Künzli</i>	775

Können lernen <i>Anja Kraus</i>	788
Latenzen des Leben Lernens <i>Jörg Zirfas</i>	801
Vom heimlichen Lehrplan zur rekonstruktiven Schulkritik <i>Bernd Hackl</i>	813
Autor*innen	825

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

Einführung

Jürgen Budde, Maud Hietzge, Anja Kraus, Christoph Wulf

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

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

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

Eine Thematisierung des ‚schweigenden‘ Wissens in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation lässt sich in der Geschichte der Pädagogik aufspüren. Schon die Maieutik Platons kann als ein Versuch angesehen werden, beim Gegenüber zuvor von ihm nicht bedachte Auffassungen aufzudecken. Lässt man den historischen Rückblick mit der wissenschaftlichen Beobachtung und Analyse der pädagogischen Wirklichkeit beginnen, dann setzt er mit der intensiven Debatte über den wissenschaftstheoretischen Standort und die wissenschaftspolitische Stellung der Pädagogik in den 1960ern und 1970ern ein. Die damals noch vorherrschende Geisteswissenschaftliche Pädagogik und ihre Forschungsmethoden (vor allem Hermeneutik und Phänomenologie) haben in ihrer Ausrichtung auf die Erziehungswirklichkeit und deren Historizität sowie in diversen Konzepten wie dem „pädagogischen Takt“ eine besondere Sensibilität für das praktische Wissen entwickelt. Verdecktes, Unterdrücktes und Verdrängtes in der pädagogischen Analyse aufzudecken, war auch das Ziel psychoanalytischer Ansätze in der Pädagogik, die bereits Anfang des 20. Jahrhunderts ihren Anfang nehmen. Die kritische Erziehungswissenschaft der 1960er Jahre stellte sich den Fragen der Emanzipation und Repression und betonte die Bedeutung informeller Lernkontexte. Auch im Rahmen der Selbstoptimierung und Selbststeuerung spielt die Bezugnahme auf implizite Wissensformen eine wichtige Rolle. Im Kontext der Schule wurde z. B. das ‚schweigende‘ Wissen und seine Vermittlung im Klassenzimmer in den 1970er Jahren als „heimlicher Lehrplan“ (Jackson), in den 1980er Jahren als „Hinterbühne des Unterrichts“ (Zinnecker) und in den 1990er Jahren

im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen formellem und informellen Lernen diskutiert. Heute ist das ‚schweigende Wissen‘ ein zentrales Thema phänomenologischer, differenztheoretischer, praxeologischer, poststrukturalistischer und diskursanalytischer Unterrichtsanalysen geworden.

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

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

Einen möglichen Zugriff auf solche Bedeutungen bietet die Analyse von Diskursen, (Selbst-)Interpretationen und (Selbst-)Inszenierungen, die darüber hinaus durch eine Auseinandersetzung mit der Materialität von Kultur zu ergänzen ist. Diskurse zur Ökonomie, Identität, Medialität und Perspektivität beeinflussen Erkenntnisse, Wissen und Praktiken, die im Zusammenhang mit Körperlichkeit, ‚Situiertheit‘, Geschichtlichkeit entstehen. In rituellen Handlungen, Gesten und Spielen, in Ausdrucksformen körperlicher Interaktionen, in räumlichen Positionierungen und raum-zeitlichen Arrangements manifestieren sich kulturelle Praktiken und Formen der Kommunikation, die auf verschiedenen Wegen und in diversen Szenarien weitervermittelt, aufrechterhalten und verändert werden.

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

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

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

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

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

Herzlich danken wir allen Autorinnen und Autoren für Ihre Beiträge zur Untersuchung des ‚schweigenden Wissens‘. Unser Dank gilt auch dem Verlag Beltz Juventa, und hier vor allem Frank Engelhardt, der das Projekt seit seinen Anfängen engagiert begleitete und auch den Impuls für die vorliegende, durchgesehene Neuauflage lieferte.

I Grundlagen

● Zugänge

Einführung

Anja Kraus

Schweigende Wissensformen

Die in den Erziehungswissenschaften mit dem Fokus auf schweigendes Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation eingenommene Perspektive verweist zunächst auf Handlungstheorien, die sich von mentalistischen Ansätzen abwenden und auf Wissensformen abheben, die weder sprachförmigen noch numerischen Charakter haben. In den Blick genommen wird, dass unser Urteilen und Entscheiden, Verhalten und Handeln von einem Wissen mitbestimmt ist, das in Hinblick auf explizit Reflektiertes als Hintergrundwissen fungiert.

Bei der näheren Bestimmung schweigenden Wissens wird im Allgemeinen auf Michael Polanyi referiert. Er beschreibt es als die alltägliche Erfahrung, ‚dass wir mehr wissen als wir zu sagen wissen‘: Sogar ‚[...] im Akt der Mitteilung selbst offenbart sich ein Wissen, das wir nicht mitzuteilen wissen‘ (Polanyi 1985: 14). Jede rationale Analyse werde um ein Wissen ergänzt, dessen semantischen Gehalt wir unterschwellig, latent und spontan erfassen. Unser schweigendes Wissen (tacit knowing) helfe uns, uns eine Sache (Wahrnehmung, Bewegung etc.) funktional zu erschließen. Polanyi führt schweigendes Wissen auf (Lern-)Prozesse der Verinnerlichung, Einverleibung oder Einfühlung zurück.

Ähnliche Denkfiguren finden sich unter anderem in sprachanalytischen Ansätzen von Gilbert Ryle, John. R. Searle, oder beim späten Ludwig Wittgenstein, um sie in diesem Zusammenhang nur genannt zu haben.

Geht man davon aus, dass jede menschliche Wirklichkeit wie auch Theoriebildung von schweigendem Wissen begleitet ist, dann folgt daraus, dass es in der wissenschaftlichen Forschung stets mitbedacht werden sollte (vgl. Kraus 2015).

Allerdings sind allein die verschiedenen Auslegungen von Polanyis Interpretation des praktischen Wissens unter dem Gesichtspunkt des ‚tacit knowing‘ schon nicht einheitlich. Etwa wird die Frage unterschiedlich beantwortet, inwiefern schweigendes Wissen nur verschattet ist, aber potentiell artikuliert werden kann, oder ob es sich der Artikulation per definitionem entzieht (vgl. Neuweg 2001). An den Versuch einer Klärung dieser Frage schließt sich unmittelbar die

Frage an, ob schweigendes Wissen ermittelt und getestet werden kann, oder nicht. Zudem besteht keine Einigkeit darüber, ob es diskursiv, struktural, psychisch und/oder physisch vorliegt. Schweigendes Wissen wird im Sinne von (biologischen) Dispositionen, Fähigkeiten oder Routinen, Aneignungsformen, Praktiken, sozialen Strukturen, Diskursen und/oder als Dispositive beschrieben. Ferner wird eine Kontroverse darüber geführt, inwieweit das schweigende Wissen eher personengebunden oder eher kollektiv ist.

Viele Aspekte der breitgefächerten Kontroverse um das schweigende Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation werden in den Beiträgen dieses Handbuchs abgebildet. Um deren große Bandbreite in diesem Einführungskapitel zumindest anzudeuten, werden im Folgenden einige Diskursstränge, in denen schweigendes Wissen unterschiedlich modelliert wird, beispielhaft herausgegriffen und schlaglichtartig beleuchtet.

Zentrale Diskurse um schweigendes Wissen

a) Ökonomistische und pädagogische Ansätze: Die in vielerlei Hinsicht aufschlussreiche Gegenüberstellung eines ökonomistisch argumentierenden Ansatzes in der Pädagogik mit einem pädagogischen ist hier aus Platzgründen leider nicht möglich. Es soll nur das angesprochen werden, worüber eine solche in Hinblick auf eine theoretische Modellierung schweigenden Wissens beispielhaft Aufschluss geben könnte. Mit Bezug auf Polanyi und die Bereiche der Ökonomie, des Managements und des Organisationswissens, auf die Pädagogik heute zunehmend ausgerichtet wird (vgl. diverse Beiträge in: Zeuner et al. 2015), legt Stephen Gourlay (2002: 9; frei übersetzt von A.K.) acht verschiedene Auslegungen des Begriffs *tacit knowing* dar; es umfasst

„(a) ein Können, über das der/die Betreffende keine Auskunft geben kann; (b) ein Gefühl, über das der-/dieselbe keine Auskunft geben kann; (c) ein Können, über das der-/dieselbe zwar während des Handelns keine Auskunft gibt, zu dem er/sie aber, dazu aufgefordert, das zugrundeliegende explizite Wissen abrufen kann; (d) instinktives Wissen; (e) kulturelles Wissen. (f) Hat eine Person kein explizites Wissen über das eigene Handeln und Können, so ist doch nicht ausgeschlossen, dass eine andere Person solches beisteuern kann.“

Neben diesen, wie er es nennt, ‚individuellen‘ Formen schweigenden Wissens führt Gourlay (ebd.: 2; übers. von A.K.) ‚kollektive‘ an, nämlich organisatorische Fähigkeiten und das Wissen um Routinen und Prozeduren. Im Vordergrund ihrer Modellierung stehen dabei Fragen des Managements und der ökonomischen Verwertbarkeit von Wissen.

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

Im Zitat wird davon ausgegangen, dass biologisch (evolutionär) Bevorzugte und Enkultivierte durch ihr schweigendes Wissen ‚Wettbewerbsvorteile‘ genießen. Eine solche an Bestehendem festhaltende Vorstellung gibt für pädagogische Kontexte, die sich als inklusiv verstehen, zu denken. – Professionstheoretisch und konservatismuskritisch heben Walter Herzog und Regula von Felten (2001: 20) auf die Problematik sog. ‚Vertrauthitsfallen‘ ab, die sich einer Lehrperson unwissentlich stellen:

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

Das situationsbezogene Urteilen und Handeln einer Pädagogin, eines Pädagogen könne, so stellen es die Erziehungswissenschaftler*innen kritisch heraus, durch unhinterfragt reproduzierte Gewohnheiten und Befangenheiten in pädagogisch nicht wünschenswerter Weise behindert werden. Sie plädieren daher für eine generell kritische Haltung gegenüber tradiertem schweigendem pädagogischem Handlungswissen.

In Hinblick auf das Konzept schweigenden Wissens kann den beiden Positionen grob entnommen werden, dass es offenbar neben generativen Aspekten auch eine rückständig konservative Seite hat, die in Hinblick auf professionelles Handeln unterschiedlich ausbuchstabiert werden kann.

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

b) Kognitionsforschung: Ein Forschungsbereich, dem heute in der Pädagogik neben Management und Ökonomie große Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist

der der Kognitionswissenschaften. Das Begriffspaar explizit/implizit spielt in diesem Zweig der Bewusstseins- und Gedächtnisforschung unter anderem insofern eine wichtige Rolle als es zur Modellierung von technischen bzw. computationalistischen Anwendungen herangezogen wird. Als implizites Wissen würden solche Impulse, Signale und Information ‚abgespeichert‘, die regelmäßig auftreten oder über lange Perioden hinweg konstant gehalten werden und damit keiner ‚Verarbeitung‘ mehr bedürfen. Das menschliche Denken und Handeln wird im Zusammenhang der Gehirnforschung physiologisch ausgelegt. Christian Rittelmeier (2009: 16) beschreibt dies wie folgt:

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

Ähnlich stellt auch Thomas Fuchs (2010: 65 ff.) diesen Forschungsbereich dar: das Gehirn werde in der Gehirnforschung auf der einen Seite als neuronale Maschine oder zellulärer Apparat beforscht, auf der anderen Seite werde es personalisiert. Mit einer solchen Konzeption des Gehirns gehe ein ‚mereologischer Fehlschluss‘ und ein ‚lokalisatorischer Fehlschluss‘ einher: Einzelnen Gehirnarealen, also lokalisatorisch, würden mereologisch mentale Eigenschaften zugeschrieben, die folglich nicht mehr der Person als ganzer gälten. Da sich das Gehirn aber selbst nicht verstehe und ein Erlebniszustand auch die Erfahrung nicht mit einschließe, im eigenen Gehirn zu sein, würden damit die zentralen anthropologischen Aspekte von Entscheiden, Fühlen, Glauben, Interpretieren ausgeblendet.

c) Posthumanistische Ansätze: Posthumanistische Ansätze verweisen vor der Folie feministischer und postkolonialer Theorien auf konstitutive und signifikative Potentiale auch nichtmenschlicher Aktanten. Im Rahmen der Multispecies Ethnography etwa werden menschliche und nichtmenschliche Beziehungen als rhizomatische Verflechtungen; die menschliche Natur wird im Sinne eines ‚interspecies‘ ausgelegt (vgl. Haraway 2008). In den Blick genommen werden dann „[...] situierte Konnektivitäten, die uns in multi-species Gemeinschaften einbinden“ (Rose 2009: 87, übers. von A.K.). Der traditionell-naturwissenschaftliche Fokus auf Objekte und Prozesse wird hier mit der Beforschung von Ereignischarakteren in Verbindung gebracht. Beforscht werden bspw. ‚Schwärme‘, i.e. dynamische Kollektive, die durchaus kontrolliert, jedoch ohne zentrale Steuerungsis-tanz operierten. Nichthierarchische Allianzen, symbiotische Verbindungen und die Interdependenzbeziehungen zwischen Akteuren, menschlichen wie nicht-menschlichen, werden im Sinne eines ‚becoming‘ (Deleuze & Guattari 1987) be-

forscht. Das Primat bewusst geplanter Steuerung und übliche, statische Kategorisierungen der Spezies gelten somit als überkommen. Formen schweigenden Wissens werden hier bspw. als Emergenz, Interdependenz und Konnektivität ermittelt.

d) Diskurstheorie: In der deutschsprachigen Forschungslandschaft eher einschlägig als die posthumanistische Forschung ist der ebenfalls auf anonyme Wirkungen abhebende und gegenanthropologisch angelegte Ansatz von Michel Foucault. Demnach lenkten und leiteten unpersönliche Handlungsformen und Praxisfelder die Individuen und Kollektive in ‚gouvernementaler‘ Weise. Die unterschwellige, nicht willensgebundene Machtbezogenheit menschlichen Urteilens und Handelns wird auch im Sinne von ‚Dispositiven‘ beforscht. Ein Dispositiv ist das unsichtbare Zusammenspiel von Sprechen, Denken und Handeln auf gouvernementaler Basis sowie die Sichtbarkeit und die Vergegenständlichung des daraus resultierenden Wissens in Praktiken und Institutionen (vgl. Jäger 2000). Dispositive bestehen in vielfältig miteinander verzahnten und ineinander verschlungenen diskursiven und nicht diskursiven Elementen. Foucault (1978: 119 f.) versteht unter einem Dispositiv

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

Dispositive liegen, so Foucault ‚Diskursen‘ zugrunde. Diskurse bestimmten, was als vernünftig gelte und bildeten diejenigen Gegenstände aus, von denen sie handeln. Die Direktiven des Urteilens und Handelns würden also von den urteilenden und handelnden Subjekten weitgehend unabhängig generiert.

e) Wissenssoziologie: In der Wissenssoziologie geht es um die Frage, wie kulturelles und/oder sozial geteiltes Wissen generiert wird. Karl Mannheim (1964, 1980) hat die Unterscheidung zwischen atheoretisch-konjunktivem, kommunikativ-generalisierendem und theoretisch und reflexiv verfügbarem Wissen eingeführt. Ich werde nur auf das atheoretisch-konjunktive Wissen kurz näher eingehen: Solches Wissen werde in existentiell bedeutsamen Zusammenhängen unterschwellig generiert und angeeignet. Es basiere auf milieu-, generations-, geschlechts- und/oder organisationspezifischen Erfahrungen, die bestimmte Personen miteinander teilten und die andere exkludierten. Das atheoretisch-konjunktive Wissen fungiere als ein gemeinsames und sozial verbindendes implizites Orientierungswissen. Es ist ein Diskurse erfahrungsbasiertes und habitualisiertes Wissen über (adäquate oder opportune) Handlungsweisen, Optionen, Verbote

und Tabus (Mannheim 1980; Bohnsack 2003: 59 ff.). Jede Enkulturation, also jede Verinnerlichung von Kultur schließe atheoretisch-konjunktive Erfahrungen und das daraus resultierende Wissen ein, das Vertrautsein und Orientierung in einer sozialen Gruppe ermöglichen.

Konjunktive Räume erklärten sich nicht vollständig. In sozialen Prozessen bilde vielmehr eine „Schweigsamkeit des Sozialen“ (Hirschauer 2001) eine unhintergehbare Raumtiefe der von den Individuen still geteilten Erfahrungen und von in deren Orientierungswissen fortgeschriebenen Grundsätzen und Regeln.

f) Negativität der Bildung, des Lernens und der Erziehung: Insbesondere in deutschsprachigen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Zusammenhängen wird herausgestellt, dass Lern- und Bildungsprozesse stets von vielfältigen Erfahrungen der Negativität begleitet seien. Betont wird, dass Prozesse des Lernens und der (Selbst-)Bildung weder für die Pädagog*innen noch für diejenigen vollständig luzide werden könnten, die sich ihnen unterziehen. Dietrich Benner (2005) beschreibt Lernen und Bildung als eine Transformation, die er „[...] dadurch bestimmt, dass an einem Bekannten etwas Unbekanntes erfahren wird und Unbekanntes sich in bestimmten Aspekten als zum Teil schon bekannt erweist“ (ebd.: 9). Er führt aus, inwiefern Erfahrungen der Negativität, der Irritation und der Flüchtigkeit für Lernen und Bildung konstitutiv sind. Eine pädagogische Wirkung ist demnach genau so, wie sie intendiert ist, niemals sichergestellt. Käte Meyer-Drawe (2008: 77) erklärt dies phänomenologisch damit, dass Lernen „[...] unsichtbar [bleibt], etwa der Beginn des Lernens, sein Verlauf, seine Dramaturgie“. Im Konzept der Mimesis (vgl. Wulf & Gebauer 1998) wird dem Lernen zudem das Moment einer individuellen Interpretation vorgegebener Inhalte eingeschrieben, die es einmal mehr zu einem für den Pädagogen oder die Pädagogin weitgehend unberechenbaren Geschehen machen. Pädagogisch erwünschte Wirkungen sind hier unhintergebar an das bildsame Individuum zurückgebunden.

Bildungs- und Lernprozesse ließen sich demnach nicht in derselben Weise objektivieren, wie dies für Arbeitsabläufe gilt. Da sie keine pragmatische Signatur aufweise, könne Bildung nicht planmäßig erreicht werden. Viel eher tendierten rationale Systeme dazu, die Negativität von Lernen und Bildung sowie Diskontinuitäten in der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung herunterzuspielen oder zu verdrängen.

Ausblendungen erfolgten zunächst dadurch, dass das, was explizit, sichtbar, evident ist oder so erscheint, sowie das, was evident gemacht wird, gegenüber dem Verschatteten bevorzugt würde. Grundsätzlich würde gesellschaftlich, so auch in der Erziehungswissenschaft und in der Pädagogik, etwa in der Schule, die verständliche Repräsentation gegenüber vieldeutiger Substanz privilegiert. Aphasie, Unbeschreibliches oder latent wirksame Machtbeziehungen fänden weniger Beachtung. Was stumm vor sich geht, bekomme im Sinne des Unartiku-

lierten, Analphabetischen oder Dumpfen schnell das Stigma des Befremdlichen. So weisen etwa Virginia Morrow und Martin Richards (1996) darauf hin, dass mit dem gängigen Paradigma wissenschaftlicher Forschung kindliche, wie auch andere mögliche Ausdrucksformen aus formalen und rationalen Gründen ausgeblendet und ausgeschlossen werden. Durch die jeweils privilegierten Wissensordnungen und Repräsentationsformen würden Vorurteile fortgetragen (vgl. auch Adorno & Horkheimer [1944] 1988), die in der praktischen, in der theoretischen wie auch in der wissenschaftlichen Pädagogik Wirkung zeitigen. – Hinzu kommt die Dynamik von Praxis. Wird die Pädagogik auch im Sinne von Praktiken verstanden, die in einem positiven Verhältnis zu pädagogischen Intentionen stehen, ist dem nicht zuletzt die von Edward Craig (1993: 41) in seiner pragmatisch angelegten Untersuchung zum Wissensbegriff gemachte Feststellung hinzuzufügen „[...] wie wenig uns in der Praxis an logisch notwendigen und hinreichenden Bedingungen gelegen ist“. Gemeint ist, jeder pädagogische Impuls hat einen Adressaten, eine Adressatin, die als Persönlichkeit in Entwicklung gedacht wird. Der Zusammenhang von Zielen und Bedingungen von Erziehung wird also in pädagogischen Kontexten grundsätzlich von dem her konzipiert, was sie bei einer bestimmten Gruppe (Kinder etc.) tatsächlich oder potentiell bewirken (sollen). Die Pädagogik ist stets auf Respons abgewiesen. Dabei kann sie jedoch mitnichten auf Ursache-Wirkung-Beziehungen reduziert werden. Denn die Entwicklungsdynamik der Persönlichkeit von Heranwachsenden ist von vielen verschiedenartigen und widersprüchlichen Kräften bestimmt, und entzieht sich weitgehend der Bewusstmachung. – Jörg Zirfas (2001: 59) stellt heraus: „Nur dort, wo wir von einer radikalen Unentscheidbarkeit ausgehen können, kann man für den Anderen die Verantwortung übernehmen, die ihm gerecht wird“. Es kommt in der Pädagogik also ganz zentral auf die Art an, wie Pädagog*innen mit dem von ihren Auffassungen Verschiedenen umgehen.

In praxi realisiert sich die pädagogische Verantwortung, von der Zirfas spricht, als ‚pädagogischer Takt‘ (Herbart, Nohl, van Manen), durch ‚subjektive Theorien‘ und in sog. ‚Habitus‘ (Bourdieu). Eine solche Unterstützung (oder Behinderung) der Lernentwicklung erfolgt weitenteils über schweigendes Wissen, das demnach ganz entscheidend (positiv oder negativ) zur Wirksamkeit pädagogisch-praktischen Handelns beiträgt.

g) Ethnographie: Die Frage nach der Konstitution von Eigenem und Anderem ist methodologisch gewendet die Frage nach Vertrautheit und Fremdheit. Sie wird in der Ethnographie anhand diverser Fremdheitsmotive und -vorstellungen ausdifferenziert. In der Pädagogik treten diverse Verschattungen auf den Plan. Wie entscheidend die Pädagogik vom Stimmlosen, Unaussprechlichen, Verdrängten, Versteckten und Vorsprachlichen her bestimmt und zu denken ist, wird in praktischer und in empirisch-analytischer Hinsicht nicht zuletzt dann deutlich, wenn man in Betracht zieht, dass in Symbolisierungen und Artikulati-

onen im sozialen Bereich häufig etwas zum Ausdruck gebracht wird oder zur Sprache kommt, das zuvor nicht Sprache war (vgl. Hirschauer 2001).

Michael-Sebastian Honig et al. (1999: 10) weisen in Hinblick auf das Interesse der ethnographischen Kindheitsforschung an den Perspektiven der Kinder dementsprechend schon früh darauf hin, dass

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

Kurz gesagt geht es im Bereich der Ethnographie hauptsächlich darum, den wissenschaftlichen Standpunkt gegenüber dem Eigenen, vermeintlich Vertrauten und dem Fremden methodologisch herauszuarbeiten (Lüders 2000). Man kann sagen, dass dazu Methoden entwickelt werden, wie schweigendes Wissen zunächst auf de-, dann auf rekontextualisierende Weise beschreibbar gemacht werden kann.

h) Unterrichtsforschung: In Hinblick auf schulisches Lernen und die Didaktik wird die Einsicht, dass Wissen mit Nichtwissen, Abgeschattetem und Unwissen gepaart ist, divers ausbuchstabiert. Inklusionsansätze, Unterrichtsmodelle, Fehlertheorien etc. widmen sich der Thematik von verschiedenen Seiten. In der Unterrichtsforschung dienen bspw. Konzepte wie der „heimliche Lehrplan“ (Jackson 1968) oder „Hinterbühne des Unterrichts“ (Zinnecker 1978) der Beschreibung nicht offizieller Ausdrucks-, Interaktions- und Lerngeschehen, die im Schulunterricht Wirkung zeitigten. Ferner sind auch solche Gelingensbedingungen von Unterricht Gegenstand der Forschung, die nicht direkt an das Agieren und Interagieren von Individuen geknüpft sind. Dazu zählen bspw. räumliche, zeitliche oder strukturelle Einflüsse, die Bernd Hackl (2008) als „unthematische Faktoren des Unterrichts“ bezeichnet.

In den schwedischen Bildungsplänen steht nichts von Kompetenzentwicklung. Im Vordergrund steht vielmehr ein Spektrum von für Lehr-Lernprozesse bestimmenden Wissensformen, nämlich Faktenwissen, Fertigkeiten, Verstehen und Vertrautheit (Carlgren 2011). Von diesen Wissensformen ist nur das Faktenwissen explizit und messbar. Die anderen Wissensformen werden in der schwedischen Schule im Modus von Begründung und Argumentation entwickelt und abgeprüft; besonders Vertrautheit ist schweigendes Wissen.

Ferner werden heute im Rahmen der Unterrichtsforschung in Bezug auf die pädagogische Berücksichtigung der Individualität der Lernenden, ihrer Heterogenität, in Hinblick auf Lernmedien und im Zusammenhang der Kompetenzentwicklung auch zunehmend informell erworbene Wissensformen als relevant erkannt. Dies schließt Erfahrungs-, Körper-, Orientierungs-, Prozess- und Strukturwissen genauso ein wie Handlungs-, Interaktions-, Identitäts-, Werte-, Pro-

dukt-, Quellenwissen, Integrität, Macht und Habitus, Organisations- und Milieuwissen.

i) Ästhetische Erziehung: In seiner Analyse der seinerzeit diagnostizierten Verkürzung der Mensch-Welt-Verhältnisse auf Arbeit und Interaktion argumentiert Klaus Mollenhauer (1996), dass damit unter anderem auch das Feld des Ästhetischen ausgeblendet werde. Er bestimmt das Verhältnis von Bildung und Ästhetik durch entwerfendes, problematisierendes und reflektierendes Lernen und die Pluralisierung von Weltansichten, zu ergänzen wäre, von Weltzugängen und Wissensformen näher. Ästhetische Aspekte wie Figur und Grund, Fokus und Peripherie, Auslassungen, Hinzufügungen, Wendungen, Überlappungen, Färbungen, Fäche und Detail etc. spielten für ästhetisches Lernen eine zentrale Rolle. Die bildnerischen Mittel sollten in der ästhetischen Erziehung aber nicht nur für sich stehen, Mollenhauer (1996) befindet sie auch als zentral für das Begreifen von gesellschaftlichen Phänomenen, etwa von Kommunikations- und Interaktionsgeschehen. In soziale Kontexte seien sie als schweigendes Wissen eingelagert.

Zudem werden im Zusammenhang der ästhetischen Bildung Erfahrungen dessen, was einem unwillkürlich widerfährt, in großem Stil in didaktische Prinzipien und Strategien wie ‚Irritation‘ (Otto & Otto 1987), ‚De-Kontextualisierung‘ (Busse & Pazzini 2008), ‚Displacement‘ (Brohl 2003), ‚Graphieforschung‘ (Sabisch 2007) umgemünzt etc.

Resümee

Zusammenfassend ist zu sagen, dass viele verschiedene und disparate Ansätze Beiträge zur Profilierung der schweigenden Aspekte von Erziehungs-, Lern-, Sozialisations- und Bildungsgeschehen leisten. Die naturwissenschaftliche, ökonomistische, managementtheoretische und technologische Wirkungsforschung will schweigendes Wissen hauptsächlich zur Maximierung von Lerngewinnen nutzbar machen. Wissenssoziologische, diskursanalytische, ethnographische, phänomenologische, sprachanalytische, rekonstruktive und andere Methodologien empirischer Sozialforschung begreifen das Fremde, Andere, Unvertraute, latent Wirksame als wichtigen Schlüssel zur Erschließung sozialer und kultureller Phänomene. – In allen Ansätzen geht es auch um die Entwicklung solcher Methodologien, die zur empirischen Beforschung schweigenden Wissens geeignet sind. In diesem Beitrag konnten nur einige ausgewählte Ansätze dazu umrissen werden; deren Relevanz für die praktische und wissenschaftliche Pädagogik mag sich bei aller Disparität an der einen oder anderen Stelle angedeutet haben.

Zugleich verändert die Theoriebildung in der Pädagogik unter dem Blickwinkel schweigenden Wissens ihre tradierte Signatur. So tritt bspw. die Frage, wie

etwas jeweils zum Ausdruck kommt oder gebracht wird, in den Vordergrund wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung. Anhand dieser Frage und mit der Referenz auf schweigendes Wissen können auch Machtverhältnisse, -beziehungen und -wirkungen, sowie blinde Flecken und Irrationalismen etc. mitgedacht und der Forschung zugänglich gemacht werden. Zugleich stellt sich damit auch die Frage nach der Autorisierung derjenigen Position, die Definitions- und Entscheidungsmacht beanspruchen kann und als gültige anerkannt wird. Diese Position kann, wie wir gesehen haben, von diversen, auch von nichtmenschlichen Aktanten besetzt sein.

Mit dem Fokus auf schweigendem Wissen können auch solche Desiderate in den Analysen und Modellierungen pädagogischer Situationen und Verhältnisse in den Blick treten, die ansonsten notorisch übergangen werden. Georg Breidenstein & Helga Kelle haben bereits im Jahr 1996 erkannt, dass die Pädagogik aufgrund ihres von schweigenden Dimensionen vielfältig durchzogenen Gegenstandsbereichs geradezu dazu prädestiniert ist, Vorlagen zur Beleuchtung dessen zu geben, was in sozialen und umweltlichen Zusammenhängen ausgeblendet ist.

Literatur

- Adorno, T. W.; Horkheimer, M. ([1944] 1988): *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt am Main: S. Fischer
- Audehm, K. (2008): Performative Logik und soziale Magie des Sprechens. Anmerkungen zur Handlungsmacht sozialer Akteure. In: Paragrana (Hg. Mark Poster, Christoph Wulf) Band 17: Medien – Körper – Imagination. Berlin: Akademie-Verlag: 131-144
- Benner, D. (Hg.) (2005): *Erziehung – Bildung – Negativität. Theoretische Annäherungen. Analysen zum Verhältnis von Macht und Negativität. Exemplarische Studien*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 5. Aufl. Opladen: Leske + Budrich
- Budde, J. (2014): Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethno-graphie. In: *ZQF*, 15. Jg. Heft 3+4.
- Brohl, C. (2003): *Displacement als kunstpädagogische Strategie*. Norderstedt: Books on Demand
- Breidenstein, G.; Kelle, H. (1996): Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 16: 47-67
- Busse, K.-P.; Pazzini, K.-J. (2008): *(Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild*. Dortmund: Dortmund der Schriften zur Kunst. Studien zur Kunstdidaktik.
- Carlgen, I. (2011): *Kunskap för bildning*. In: Englund, T.; Forsberg, E.; Sundberg, D. (Hg.): *Vad räknas som kunskap? Liber*
- Craig, E. (1993): *Was wir wissen können. Pragmatische Untersuchungen zum Wissensbegriff*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1987): *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve
- Fuchs, T. (2010): *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gourlay, N. (2004): ‚Tacit Knowledge‘: The Variety of Meanings in Empirical Research. In: 5th European Conference on Organisational Knowledge, Learning and Capabilities; 2-3 April 2004. Innsbruck. Zugriff unter: <http://eprints.kingston.ac.uk/2263/>
- Hackl, B. (2008): Was geschieht in der Schule? Überlegungen zur Erforschung der verborgenen Dimensionen des Unterrichts. In: Eder, F.; Hörl, G. (Hg.): *Gerechtigkeit und Effizienz im Bildungswesen, Unterricht, Schulentwicklung und Lehrerinnenbildung als professionelle Handlungsfelder*. Wien: LIT-Verlag: 73-95

- Haraway, D. (2008): *When Species meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Hirschauer, S. (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 30: 429-451
- Herzog, W.; von Felten, R. (2001a): Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Beiträge zur Lehrer_innen_bildung*, 19: 17-28
- Hirschauer, S. (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 30, Heft 6: 429-451
- Hogrebe, W. (1993): Die epistemische Bedeutung des Fremden. In: Wierlacher, A. (Hg.): *Kulturthema Fremdheit*. München: Ludicium: 355-370
- Honig, M.-S.; Lange, A.; Leu, H. (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Honig, M.-S.; Lange, A.; Leu, H. (Hg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim/München: Juventa: 91-101
- Jackson, P. W. (1968): *Life in Classrooms*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Jäger, R. (2000): Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse. In: Keller, R.; Hirsland, A.; Schneider, W.; Viehöver, W. (Hg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*. Opladen: Leske + Budrich: 91-124
- Kraus, A. (2015): *Anforderungen an eine Wissenschaft für die Lehrer(innen)bildung*. Wissenschaftstheoretische Überlegungen zur praxisorientierten Lehrer_innen_bildung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann
- Lüders, C. (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U.; Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt: 384–401.
- Mannheim, K. (1964): *Wissenssoziologie*. Berlin/Neuwied: Luchterhand
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Meyer-Drawe, K. (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Fink
- Mollenhauer, K. (1996): *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim: Juventa
- Morrow, V.; Richards, M. (1996): The Ethics of Social Research with Children an Overview. In: *Children and Society*, 10: 90-105
- Neuweg, G. H. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2. korr. Aufl. Münster: Waxmann
- Otto, G.; Otto, M. (1987): *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze: Velber
- Polanyi, M. (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Rittelmeyer, C. (2009): Der menschliche Körper als Erkenntnisorgan. In: Kraus, A. (Hg.): *Körperlichkeit in der Schule. Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie*. Oberhausen: Athena: 19-38
- Rose, D. (2009): Introduction: Writing in the Anthropocene. In: *Australian Humanities Review*. Issue 47, November 2009, 87. Siehe: <http://press.anu.edu.au/wp-content/uploads/2011/04/07.pdf> [letzter Zugriff: 2.10.2015]
- Sabisch, A. (2007): *Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung*. Bielefeld: transcript
- Wulf, C.; Gebauer, G. (1998): *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Zeuner, C.; Kessl, F.; Schmidt, K. (Hg.): *Wie politisch ist die Erziehungswissenschaft? Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der DGfE*, Heft 50
- Zirfas, J. (2001): Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluß an Jacques Derrida. In: Fritzsche, B./Hartmann, J./Schmidt, A./Tervooren, A. (Hg.): *Dekonstruktive Pädagogik*. Opladen: Leske & Budrich: 49-63
- Zinnecker, J. (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, B.; Zinnecker, J. (Hg.): *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt: 29-121

Bausteine zu einer Geschichte schweigenden Wissens

Kristina Brümmer, Thomas Alkemeyer

Einleitung: Die Verdrängung und Wiederentdeckung schweigenden Wissens

Eine ganze Serie von kulturwissenschaftlichen Blickwinkelverschiebungen hat seit den 1990er Jahren bisher wenig beleuchtete Seiten des Sozialen ins Blickfeld gerückt. Neben der Hinwendung zu Sprache, Zeichen und semiotischen Strukturen (*linguistic turn*) wird seither eine übergreifende methodische Neuorientierung am Begriff der Praxis bzw. der Praktiken (*practice turn*) behauptet. Ein zentraler Impuls für diese Neuorientierung ist die Zurückweisung eines ‚theoretizistischen‘ Blicks, der das wirkliche, materielle und körperliche Dasein in der Welt nur dort thematisiert, wo es sich der Umsetzung geistiger Erkenntnisse in den Weg zu stellen scheint. Stattdessen wird die Aufmerksamkeit auf die vermittelnde Rolle des Körpers (*body turn*) und eines verkörperten Erfahrungswissens (*Renaissance des Pragmatismus*), den Vollzugscharakter des Sozialen (*performative turn*) sowie die Beteiligung von Räumen (*spatial turn*) und materiellen Settings und Artefakten (*material turn*) an der Konstitution sozialer Ordnungen und ihrer Subjekte gelenkt (Alkemeyer/Schürmann/Volbers 2015). Mit diesen theoretischen Neuzugängen wird der Mensch nicht länger als ein der Welt rational-reflexiv gegenüberstehendes Geisteswesen verstanden, sondern als ein Wesen aus Fleisch und Blut, das in seinen vielfältigen Verflechtungen mit der Welt – frei nach Marx – ebenso sehr die Umstände macht wie sich selbst: Alles Erkennen und Wissen ist unter diesem Blickwinkel durch praktisches Tun vermittelt; das Denken versteht sich selbst als ein Bestandteil der Praxis.

In der Wissenssoziologie korrespondiert dieser Hinwendung zur Praxis die Ersetzung der Frage, „*wer* etwas weiß“ durch die Frage, „*wie* etwas überhaupt gewusst wird“ (Hirschauer 2008: 87).

„Während ein platonisch-cartesianischer Zugang als Wissen nur gelten lässt, was in Sprache und Begriffe zu fassen ist, und in der *theoria*, der Schau der ewigen und unbewegten Ideen, das höchste menschliche Vermögen sieht, werden nun gerade solche Wissenskonzepte wieder- bzw. neuentdeckt, die von diesem ‚epistemozentrischen Mainstream[s]‘ der abendländischen Philosophie“ (Hetzl 2008: 29)