

# Wahres Wissen? Der Widerspruch von Wirkung und Anspruch universitären Wissens

Claudia Machold/Paul Mecheril

## 1. Einstieg

Universitäre Räume sind Kontexte, in denen Auseinandersetzungen um gültige Erkenntnis stattfinden und Zuhause sind. Sie sind Kontexte, die diese Auseinandersetzungen provozieren, aber auch archivieren und reflektieren. Die Kontroversen zwischen den Multikulturalisten und den Institutionalistinnen in der Interkulturellen Pädagogik, die Kritik der Kritischen Erziehungswissenschaft an ihrer geisteswissenschaftlichen Vorgängerin, Liberalismus oder Kommunitarismus, Systemtheorie gegen Handlungstheorie, Argumente emanzipativer Wissenschaft gegen politisch eher leidenschaftsarme Varianten der Wissenschaftspraxis, Konstruktivismus statt Essentialismus, die feministische Wissenschaftskritik und die postfeministische Feminismuskritik sind einige Beispiele dafür, dass in den symbolisch-sozialen und den geographischen Räumen der Universität über den Unterschied oder gar den Widerspruch zwischen unterschiedlichen Auffassungen – betreffen sie nun Gegenstände oder Vorgehensweisen – mit Argumenten wettgeeeifert wird. Die Universität ist ein Ort der inhaltlichen Verhandlung und des argumentativen Disputs. Dies gilt auch für das Geschehen in Vorlesungen, Seminaren und Kolloquien.

Die Aufgabe universitärer Lehre besteht hierbei auch darin, Studierende mit den fachspezifischen und gegenstandsrelevanten Auseinandersetzungen, den vorherrschenden Kontroversen und traditionellen Divergenzen im disziplinären Feld vertraut zu machen. Neben dieser inhaltlichen Dimension, auf der Studierende über sagen wir signifikante Streitverhältnisse *ihr Fach*, aber selbstverständlich auch relevante Hinsichten auf Gegenstände und Themen kennenlernen, ist jedoch auch die formal-performative Seite der Auseinandersetzung, des Streitgesprächs, der Kontroverse von Bedeutung. Denn Dispute werden nicht nur geführt, um konkrete Fragen und Inhalte kennenzulernen, sondern dienen auch der Kultivierung eines allgemeinen wissenschaftlichen Vermögens, das darin besteht, Argumente in Beziehung zu setzen, Perspektiven und Vorgehensweisen abzuwägen und

Urteile zu begründen. Universitäre Räume sind also Kontexte, in denen Studierende die allgemeine Kunst des Streits, der Erwiderung, der Begründung kennen lernen: Argumente der Gegenseite referieren und so befragen, dass sie entkräftet werden; Positionen auf ihre Voraussetzungen überprüfen und diese im Hinblick auf ihre Grenzen erkennen; Phänomene herausstellen, die im Rahmen dieses einen Erklärungsansatzes rätselhaft bleiben. Mit der Anleitung, Ermutigung und Einladung der Studierenden zur argumentativen Auseinandersetzung betritt jede Lehrende ein anspruchsvolles Terrain, auch, weil es darum geht, die nicht allzu selten sportive Freude am Wettstreit durch darin erfahrene Kränkungen nicht zu verderben. Allemal anspruchsvoll und riskant wird das Feld, wenn von Studierenden oder den Lehrenden selbst Erfahrungen zur Plausibilisierung ihrer eigenen Position oder zur Entkräftung der je anderen eingebracht werden. Vollends herausfordernd wird die Aufgabe, wenn Studierende Erfahrungen als Argument gegen Positionen der Lehrenden einbringen. Wir haben es dann mit einem bestimmten Kampf um den Vorrang der An-Sichten des Gegenstandes und den damit verbundenen differentiellen Weisen der Erkenntnis zu tun.

*In einem Seminar zur Einführung in wissenschaftliches Arbeiten am Beispiel Migration und Erziehung am Anfang des Diplomstudiengangs versuche ich abschließende Worte zu einer der ersten Sitzungen zum Thema Konstruktivismus und Ethnizität zu finden. Ich erinnere mich gesagt zu haben: „(...) man könnte sich zum Beispiel mal überlegen, warum Jugendliche mit Migrationshintergrund immer noch als solche bezeichnet werden, auch wenn sie schon in der dritten Generation in Deutschland leben.“ Während ich noch weiter spreche (woran ich mich jetzt nicht mehr erinnere), meldet sich ein Student. Er erzählt davon, dass er Jugendliche mit Migrationshintergrund aus seiner Arbeit in einem Jugendzentrum kenne und es dort viele Schwierigkeiten gebe, weil sie sich nicht integrierten und kulturell anders seien. Zunächst ist mir unklar, warum er das jetzt erzählt. Auf meine Nachfrage hin erklärt er, dass er meine Frage beantworte: Warum sie immer noch so bezeichnet würden. Daraufhin meldet sich ein anderer Student und sagt, dass er nicht zu der Gruppe gehöre, weil er nicht in Deutschland geboren sei, aber auch einen Migrationshintergrund habe und Personen der besagten Gruppe kenne und wüsste, dass sie nicht alle so seien. Ich sage dazu, dass jetzt deutlich geworden sei, wie schnell persönliche Erfahrungen ins Spiel kommen und dass es im Seminar darum gehe, diese Erfahrungen aus einer theoretischen, wissenschaftlichen Perspektive mit gewissem Abstand neu betrachten zu lernen.*

Eher unerwartet findet sich die Lehrende in einer Position wieder, in der sie mit der Ansicht eines Studenten konfrontiert ist, die inhaltlich gegenläufig zu der in der vorausgegangenen Seminarsitzung entwickelten Position und Perspektive zu sein scheint. Am Ende der Seminarsitzung macht die Lehrende einen Vorschlag: *Es wäre gut, darüber nachzudenken*. Da es sich hier um die abschließenden Worte einer Sitzung zum Thema Konstruktivismus und Ethnizität handelt, ist zu vermuten, dass dieser Vorschlag an die zuvor in der Sitzung thematisierten Zusammenhänge anschließt. In der Formulierung wird ein Angebot vorstellig, das sich durch „man“ in einer unbestimmten Weise auf alle in dem Raum Anwesenden bezieht, ohne den und die Einzelne persönlich anzusprechen. Unterstellt ist hierbei, dass diese unpersönliche Offerte *zum Überlegen* eine für alle Anwesenden sinnvolle Praxis im Anschluss an die Inhalte des Seminars darstellt.

Der erste Student reagiert auf die Offerte der Dozentin, als fordere diese die Studierenden zu einer Antwort in der konkreten Situation auf. Er lässt damit den vorhergegangenen Sprechakt der Lehrenden so erscheinen, als hätte dieser zeitlich und örtlich konkret zu Redebeiträgen eingeladen. Er *überlegt* augenblicklich und bringt seine Überlegungen ins Seminar ein, warum eine Gruppe in einer bestimmten Art bezeichnet wird. Die der Aufforderung implizite Problematisierung von Bezeichnungspraxen entkommt ihm und seine Rede wird zum Exempel der Position, die im Seminar zuvor (vermutlich) kritisiert wurde. Es gebe nun mal diese Anderen und deshalb sei ihre Bezeichnung erforderlich oder zumindest sinnvoll. Das Sprechen über das Wesen der konstruierten Anderen wird von einem anderen Studenten aufgegriffen. Durch die Formulierung „dass sie nicht alle so seien“ stellt dieser die Richtigkeit des zuvor artikulierten Wissens in Frage. Er begründet seine Einschätzung ebenfalls durch Rückbezug auf Erfahrungen, setzt dem vorherigen pädagogisch-quasiprofessionellen Erfahrungsbezug jedoch einen persönlichen entgegen. Diese Interaktion kann als öffentliche Verhandlung der Glaubwürdigkeit von Ansichten, aber auch von Positionen und damit insgesamt als Auseinandersetzung um in diesem Moment und für diesen Fall als vorrangig geltendes Wissen verstanden werden. Die beiden Studenten handeln in dieser Situation die Gültigkeit ihres unterschiedlichen, nahezu konträre Perspektiven eröffnenden Wissens über die in Rede stehende Gruppe aus. Der hier nur eröffnete Disput zwischen den Studenten ist interessant und es sind Seminarsituationen vorstellbar, in denen das Hin und Her eine gewisse argumentative Schärfe erreicht. Gleichwohl können ihre Ansichten im Kontext der Universität, in dem diese miteinander wetteifern, erst zu vorrangigem Wissen werden, wenn dieser Vorrang von der Dozentin ratifiziert bzw. ein Anspruch auf Vorrangigkeit zurückgewiesen wird.

Mit der Formulierung „(...) dass jetzt deutlich geworden sei, wie schnell (...)“ markiert, beansprucht und realisiert die Lehrende die Deutungshoheit für das vorherige Geschehen. Sie behauptet und suggeriert, dass nun eine kollektive Lernerfahrung gemacht worden sei: Bei dem Thema Ethnizität kämen „schnell persönliche Erfahrungen ins Spiel“. Dies, so können wir den Punkt der Dozentin paraphrasierend weiter führen, gehöre sozusagen zum Gegenstand. Sobald man über Ethnizität und den Konstruktionscharakter von Gruppen spreche, drängelten sich sogleich alltagsweltliche Episoden und Erlebnisse dazwischen, mit denen auch affektive Verhaftungen der Beteiligten ins Spiel kämen. Diese Erfahrungen jedoch aus einer anderen Perspektive zu thematisieren und damit die nicht-alltagsweltliche Erkenntnis eher erschwerende Verhaftung zu überwinden, sei Aufgabe universitärer Beschäftigung. Die Lehrende reklamiert mithin jene Position, von der aus sagbar ist, wie etwas verstanden werden kann: wie man darüber nachdenken und sprechen, wie man eine gerade stattgefundene Interaktion einer Meta-Reflexion zugänglich machen kann und als was sie zu interpretieren ist. Dadurch fordert sie aber auch dazu auf, genau in der von ihr vorgegebenen Weise über die thematisch und explizit gewordenen Zusammenhänge nachzudenken. Das Vorausgegangene zu kommentieren, zu bewerten, zum Gegenstand von Reflexion zu machen, und dabei die eigene Deutungsrichtung als im Hinblick auf rationale Durchdringung und Erkenntnis angemessene und privilegierte zu markieren, kann als Praxis verstanden werden, mit der vorrangiges Wissen im Kontext universitärer Lehre produziert wird. Neben der Konstituierung dessen, was (und was nicht) gewusst werden soll (theoretisches Wissen des Seminars vs. Identitäts- und erfahrungsbezogenes Wissen) und damit in diesem Kontext als legitimes Wissen gilt, macht die Lehrende auch deutlich, wie (und wie nicht) dieses Wissen anzuwenden ist (Erfahrungen einbringen vs. Erfahrungen aus einer theoretischen, wissenschaftlichen Perspektive neu betrachten).

Der Terminus „vorrangiges Wissen“ verweist bereits auf eine bestimmte Vorstellung davon, was unter Wissen verstanden wird: Wissen kann als soziales und kulturelles Phänomen verstanden werden, das aus Praxen von Menschen resultiert und an diese gebunden bleibt. Der Terminus verweist darüber hinaus auf die Vorstellung einer Anordnung von Wissen in maßgebliches und untergeordnetes Wissen. Die Vorrangigkeit universitären Wissens liegt in ihrem Anspruch auf Universalität und ihrer unbedingten Verpflichtung auf Erkenntnis begründet. Zugleich stärkt der strukturelle Vorrangigkeitsanspruch universitären Wissens die machtvollen Wirkung, die vom Gebrauch des Wissens überhaupt ausgeht. Vorrangigkeitsanspruch und Machtförmigkeit universitären Wissens stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander. Um diese Spannung soll es im Weiteren gehen.

Zunächst werden wir uns mit der Frage befassen, was wissenschaftliches Wissen konstituiert. Dabei argumentieren wir, dass wissenschaftliches Tun nicht umhin kommt, einen Vorrang der Geltung des durch dieses Tun ermöglichten Wissens zu behaupten (2.). Steht hier die These im Mittelpunkt, dass der Vorrangigkeitsanspruch letztlich konstitutiv für wissenschaftliches Wissen ist, so problematisieren wir in einem zweiten Schritt eben jenen Vorrangigkeitsanspruch im Hinblick auf seine soziale Wirksamkeit und Machtförmigkeit (3.). Ausgehend von diesen beiden Betrachtungen universitären Wissens werden wir anschließend ein Spannungsverhältnis skizzieren, das wir als konstitutiv für eine Lehre zu Differenz sehen, die auf der einen Seite der Machtförmigkeit wissenschaftlichen Wissens begegnet, indem sie sich einem Ideal der Universität verpflichtet, nichts außer Frage stehen zu lassen, und auf der anderen Seite aber gleichsam nicht umhin kommt, den Vorrangigkeitsanspruch wissenschaftlichen Wissens immer wieder geltend zu machen. Wir führen dabei aus, dass im Grunde in jeder Lehre, aber womöglich in der Lehre zu gesellschaftlichen Differenzverhältnissen besonders deutlich, dieses Spannungsverhältnis gültig ist; es resultiert aus dem Widerspruch von Wirkung und Anspruch wissenschaftlichen Wissens (4.).

## **2. Der nicht suspendierbare Vorrangigkeitsanspruch wissenschaftlichen Wissens**

### *2.1 Erkenntnisverpflichtung*

Die Universitätsdozentin in unserem Beispiel weist nicht nur auf eine Differenz von Wissensformen hin, sie behauptet implizit auch einen Vorrang wissenschaftlichen Wissens. Persönliche Erfahrungen kommen schnell und wohl auch unreflektiert, in der Gewissheit alltagsweltlicher Verständigung ins Spiel. Im Seminar gehe es darum, „diese Erfahrungen aus einer theoretischen, wissenschaftlichen Perspektive mit gewissem Abstand neu betrachten zu lernen“, weil damit ein Wissen gewonnen wird, das, so ist es der Rede impliziert, einen höheren Sinn oder vielleicht einen weiteren Nutzen habe. Welches Konzept von ‚höherem Sinn/weiteren Nutzen‘ der Rede der Dozentin unterlegt ist, wissen wir nicht. Zwei mögliche Konzepte können unterschieden werden: a) Wissenschaftswissen ist Alltagswissen gegenüber grundsätzlich privilegiert; b) Alltags- und Wissenschaftsmodus des Erkennens, alltägliche und wissenschaftliche Praxis sind inkommensurabel, die Wissensprovinzen ‚Alltag‘ und ‚Sozialwissenschaft‘ gelten nebeneinander im Sinne von Gleichwertigkeit. Wissenschaftswissen ist gegenüber Alltagswissen somit nicht grundsätzlich vorrangig, jedoch im Hinblick auf die Erfüllung

der Kriterien, die – programmatisch – für wissenschaftliches Wissen konstitutiv sein sollten: theoretisch reflektierte begriffliche Grundlage des Wissens, entlang ausgewiesener und diskutierter Methoden gewonnene Erkenntnis, Anspruch universeller, mindestens intersubjektiver Plausibilisierbarkeit.

Bereits die aristotelische Kennzeichnung wissenschaftlichen Wissens als begründbar und notwendig, vor allem aber als Wissen, das dem Kriterium der Allgemeingültigkeit verpflichtet ist, qualifiziert wissenschaftliches Wissen, später die Praxis der Wissenschaft und noch später den ersten institutionellen Ort dieser Praxis, die Universität, als im Hinblick auf das Wissen irgendwie vorrangige Zusammenhänge. „Die These der Universalität der Wissenschaft“, so Rudolf Stichweh (2005: 177), „ist eines der am tiefsten verankerten Motive in der Selbstbeschreibung der Wissenschaft“. Stichweh unterscheidet unterschiedliche Momente der Universalität der Wissenschaft: die Universalität der Adressaten wissenschaftlichen Wissens, das sich dem Prinzip nach an *alle* richte, die Universalität wissenschaftlicher Akteure, dass Wissenschaft dem Grundsatz nach *allen* zugänglich zu sein habe sowie auch die Universalität der Topoi und Gegenstände, die Wissenschaft zu behandeln beanspruche. Wir wollen hier die These der Universalität wissenschaftlichen und genauer universitären Wissens auf der Ebene des Anspruchs der Geltung von Wissen skizzieren. Wissenschaftliches Wissen, so einer ihrer konstitutiven Grundzüge, ist seiner epistemischen Geltung nach privilegiertes Wissen. Erst in Folge dieser Vorrangstellung gewinnt universitäres Wissen auch soziale und gesellschaftliche Bedeutung. „Wissenschaftliches Wissen“, schreibt Thomas Höhne,

„nimmt gegenüber anderen Wissensarten offenbar eine Sonderstellung ein. Es lässt sich nicht, wie alltägliches, tradiertes, weltanschauliches oder religiöses Wissen, das Geheimwissen von Medizinmännern und Schamanen oder das obskure Wissen von Esoterikern und Astrologen, je spezifischen Gruppen, lokalen und historischen Bedingungen, Interessen und gesellschaftlichen Klassen bzw. Schichten zuordnen. Wissenschaftliches Wissen entzieht sich augenscheinlich der gesellschaftlichen Relativierung. Sind die Naturgesetze erst einmal ‚entdeckt‘, können sie durch keine Macht der Welt mehr in Frage gestellt werden, außer wiederum durch die Wissenschaft selbst. Wer sie bestreitet, macht nicht etwa das Wissen, sondern nur sich selbst lächerlich. Wir haben uns daran gewöhnt, deshalb von universalem Wissen zu sprechen.“ (2003: 7).

Universalität wissenschaftlichen Wissens heißt nun selbstverständlich nicht, dass wissenschaftliches Wissen universell gelten würde. Wissenschaftliches Wissen ist kontingent, es wird über einen besonderen Typus sozialen Handelns und Kommunikation generiert (vgl. ebd.), es ist zeitlich, und nicht so sehr evolutionärer, sondern revolutionärer Dynamik folgend revidierbar. Wissenschaftliche Wissensformen konkurrieren aber auch synchron miteinander, wobei unterschiedliche Ansätze je ihre Geltung behaupten, die die des je anderen Ansatzes logisch (nicht sozial) ausschließen. Die Praxis der Generierung und Kommunikation wissenschaftli-



chen Wissens verdeutlicht mithin, dass es zwischen dem Anspruch auf Universalität wissenschaftlichen Wissens und seiner Erzeugung, Performanz und Distribution, seiner, so könnte man sagen, empirischen Form, eine Differenz gibt. Doch alle Kontingenz der Praxis und alle weniger moralischen als vielmehr epistemischen und methodologischen Erfordernisse der Reflexion der perspektivischen, scholastischen und erkenntnispolitischen Bedingtheiten und Gebundenheiten des wissenschaftlichen Ortes, der, wie es Sandra Harding und andere Wissenschaftstheoretikerinnen formulieren würden (vgl. etwa Harding 1991; Goldman 1999), Standortgebundenheit und Lokalität epistemischer und wissenschaftlicher Praxis, schließen nicht aus, sondern im Gegenteil ein, dass der Geltungsanspruch wissenschaftlichen Wissens nicht umhin kann, seiner Anlage nach allgemein und universell zu sein. Denn, das Wissen, das sich wissenschaftlich formuliert, bringt sich immer im Anspruch hervor, etwas sagen zu wollen, das über lokale Ansprüche hinaus gilt und Kraft einer Rationalität mindestens im Kontext eines wissenschaftlichen Diskurses und *Milieus* allgemeine Gültigkeit reklamiert. Wissenschaftliches Wissen vermittelt – dem Anspruch, nicht der Praxis nach – in Worten gefasste und nicht auf einen esoterischen Zirkel allein bezogene und ausschließlich für diesen geltende Ordnung und Sinn schaffende Erkenntnis der Welt. Von ihrer grundsätzlichen Anlage her ist wissenschaftliche Erkenntnis auf Allgemeingültigkeit bezogen. Ihrer Struktur nach muss sie beanspruchen, von allen, die über das Wissen der Wissenschaftlerin verfügen, mit Hilfe von Argumenten und Schlussfolgerungen nachvollzogen oder so zurückgewiesen werden zu können, dass die Wissenschaftlerin die methodische Unausgegorenheit ihres eigenen Tuns und die Unhaltbarkeit ihrer Erkenntnisposition in je dieser Sache erkennt. Der für wissenschaftliches Wissen konstitutive Geltungsanspruch markiert eine Vorrangigkeit des Wissens – und bestünde diese Vorrangigkeit nur darin, ausgewiesenes und Gültigkeit beanspruchendes Wissen über die Grenzen des eigenen Wissens zu besitzen. Dieser Anspruch muss nicht explizit formuliert sein und wird es in bestimmten wissenschaftlichen Milieus oder Kulturen auch selten, er muss aber begehrt und auch gefürchtet werden, damit wissenschaftliches Wissen als wissenschaftliches Wissen gelten und vollzogen werden kann.

Auch derjenige, der über technisch-expertises Wissen verfügt und dieses Wissen einer anderen Person vermittelt, beansprucht Allgemeingültigkeit. Dieser Anspruch unterscheidet sich jedoch von wissenschaftlichem, genauer: universitärem Wissen in zwei Punkten. Das universitäre Wissen, wir lehnen uns hier und auch im Weiteren immer wieder an Überlegungen von Jacques Derrida (2001) an, ist ein Wissen, das in einem radikalen Sinn auf Infragestellung ausgerichtet ist und es ist ein Wissen, für das die Sprecherin, *die Professorin*, eine spezifische Ver-

antwortung übernimmt. Der Techniker hantiert mit Wissen, für das andere Verantwortung übernehmen; der Experte verantwortet zwar auch das Wissen, sein Verhältnis zum Wissen ist aber dadurch gekennzeichnet, dass er über das als relevant erachtete Wissen verfügt. Die Professorin hingegen problematisiert Wissen und erzeugt in dieser Unruhe und Negation neues Wissen, das sie durch eine unabsetzbare Bindung (ebd.: 34 ff.), durch die Verpflichtung, nicht das Unwahre zu sprechen, verantwortet, was immer dies auch sein und was immer auch von einer Idee des Wahren zu halten sein mag. Die Verpflichtung auf Erkenntnis, die weder *fremden* Interessen dient noch in erster Linie auf einen Nutzen außerhalb des Erkenntniszusammenhangs zielt, ist das Grundmotiv, das universitäres Wissen hervorbringt und letztlich begründet.

## 2.2 Die Lehrende spricht

Diese eigentümliche Verpflichtung begründet den besonderen Status universitär-wissenschaftlichen Wissens. Durch diese Bindung wird der diesem institutionalisierten und historischen Wissens-Typ inhärente Anspruch ermöglicht, zu epistemisch vorrangigem Wissen beizutragen – und sei es ein Wissen um das Nicht-Wissen. Von dem Anspruch der Vorrangigkeit kann sich die performative Erzeugung wissenschaftlichen Wissens (wenn ich *nachdenke*, wenn ich *schreibe*, wenn ich *vortrage*) nicht lösen, auch wenn das Tun (das Nachdenken, das Schreiben, das Vortragen) den Anspruch nie einlösen wird. Eine bedeutsame Intensivierung erfährt der in die Struktur universitären Wissens eingelagerte Vorrangigkeitsanspruch durch und in der spezifischen Situation, mit der wir es in der Lehre (klassischer Weise) zu tun haben: Der Lehrende spricht.

Der Akt des Sprechens vertieft nun den Vorrangigkeitsanspruch, da Lehrende sich in einem sozialen Arrangement wiederfinden und diese Anordnung gestalten, in der sie Kraft Position und Rolle als diejenigen gelten, die über privilegiertes Wissen verfügen. Zumindest die Position der Verwalterinnen des vorrangigen Wissens haben sie inne und sind angehalten, diese Rolle zu erfüllen. Die phonetische Intensivierung des konstitutiven Anspruchs, wahr zu sprechen, diese Anspruchsvertiefung ist auch an den das Sprechen, das Vortragen und das Deklamieren tragenden Phonozentrismus gebunden. Im Sprechen findet eine doppelte Zurechnung auf die Sprecherin statt: Im Sprechen spricht sie sich erstens das Denken zu und spricht sich weiter zu, Ort des Denkens zu sein, so wie ihr zweitens im Sprechen das Denken zugesprochen und zugesprochen wird, Ursprung des sich in den Worten spiegelnden Denkens zu sein. Diese phonozentristische oder phonorelative Suggestion, diese vom Sprechen moderierte Nahelegung befördert, dass das Sprechen der Lehrenden die Behauptung mit sich führt,



das Sprechen aus diesem Mund – als gleichsam dem End- und Ausdrucksorgan des Denkens – artikuliere vorrangiges Wissen. Sobald die Lehrende spricht, trägt der Akt der Sprechenden und Bekennenden (vgl. Derrida 2001) Präsentation dessen, was hier gewusst wird, zur performativen Intensivierung personaler Zurechnung, zur Intensivierung der Fiktion originärer Autorinnenschaft durch den Akt des Sprechens bei. Im Akt des Sprechens wird das Gedachte einer personifizierten *und* privilegierten Position zugeschrieben. Wenn, so könnte es überspitzt heißen, also Texte zu Lehre verkommen, ist die Vorrangstellung des universitären Wissens vervollkommenet.

### 3. Wirkungsweisen und die Machtförmigkeit universitären Wissens

Im Verlauf der Geschichte der Generierung wissenschaftlichen Wissens haben sich die Praxen der Erzeugung und Revolutionierung des jeweils Vorrangigkeit beanspruchenden Wissens gewandelt. Wissenschaftliches Wissen konnte lange Zeit den Anspruch erheben, seine Gültigkeit über wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisverfahren zu erlangen und strebte dabei nach der Geltung als Wahrheit. Diese Vorstellung von Wissen ist einem grundlegenden Wandel unterlegen. Grundlegend verändert hat sich dabei vor allem die Vorstellung davon, wie (soziale) Wirklichkeit entsteht. War das neuzeitliche Verständnis von Erkenntnis durch eine Subjekt-Objekt-Relation gekennzeichnet, die davon ausging, dass dem forschenden Subjekt die Welt objektiv zugänglich ist und in Wahrheit beanspruchenden Erklärungen erfassbar gemacht werden kann, so löst sich diese Relation dahingehend auf, dass Wirklichkeit nun als Effekt einer bestimmten Form des Wissens erkennbar wird (vgl. beispielsweise Wimmer 2005).

„Die verbindende, da für alle gleichermaßen gültige objektive Wirklichkeit wird erkennbar als ein Effekt einer bestimmten Form des Wissens und von auf diese Form abgestimmten Bildungsanstrengungen. Diese ontologische Wissensform in Verbindung mit einem epistemologischen Repräsentationsmodell hatte die Eigenschaft, dass die Individuen ihr Selbstverständnis über die Bildung eines wissensvermittelten Gedankenkreises erlangten“ (ebd.: 34).

Für den Gehalt einer Perspektive, die diese wissenschaftliche Erkenntnisprozesse profanisierende Reflexion durch Betrachtung des Verhältnisses von ‚Macht‘ und ‚Wissen‘ eingebracht hat, steht in der Diskussion der letzten Jahrzehnte insbesondere der Name Michel Foucault. Aus einer Foucault folgenden diskurstheoretischen Perspektive wird „Wahrheit“– verstanden als gültiges, Geltung beanspruchendes Wissen über die Welt, an dem sich Handeln orientiert und damit

Wirklichkeit schafft“ (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 27) – zu einem Effekt diskursiver Praktiken. Denn,

„nicht die Gegenstände, nicht die Objekte des Denkens (gedacht als das ‚tatsächliche Gegebene‘, als Phänomen ‚an sich‘) initiieren und formieren die darüber geführten Diskurse, sondern umgekehrt: Diskurse produzieren und formen ihre Gegenstände, Objekte, indem sie entlang ‚machtvoller Regeln‘, über sie sprechen, und indem die jeweiligen diskursiven Praktiken bestimmen, was in welchem Diskurs gesprochen, was verschwiegen, was als wahr anerkannt und als falsch verworfen wird“ (ebd.).

Sich also auf Wahrheit zu berufen, stellt ein der Historizität unterliegendes Prinzip der Diskursregulierung dar. Wir haben es mit einem Ausschließungsprinzip zu tun, das zwischen *wahrem* und *falschem* Wissen unterscheidet und über die historisch kontingenten, unterschiedlichen Verständnisse des Subjekts und Verfahren der Erkenntnis diese Unterscheidungen durchsetzt und damit die Welt ordnet. So kann Wissen und Wissenschaft als privilegierter Ort des Willens zur Wahrheit eben

„nicht mehr in einem aufklärerischen Sinn als Freiheitsgarantien verstanden werden, da die Etablierung von Wissenssystemen immer mit Funktionen der Herrschaft und Effekten der Unterwerfung verbunden ist, was besonders deutlich wird an der Durchsetzung von Formen der Kategorisierung und Klassifizierung, mit denen nicht nur Macht über die Wahrnehmung und legitime Definition der Wirklichkeit einher geht, sondern ebenso das Vermögen, Elemente der Wirklichkeit zu erzeugen, zum Beispiel indem bestimmte ‚Probleme‘ als solche identifiziert oder soziale Gruppen durch Benennung zu Erscheinen gebracht werden (Foucault 1991; Foucault 1992; Bourdieu 1990; Bourdieu 1995; Bourdieu 1997)“ (Landwehr 2007: 803).

Mit dem Hinweis auf die Kritik des schlichten Wahrheitsanspruchs universitären Wissens haben wir zwei Punkte in den Vordergrund gerückt: Zunächst wird ‚Wahrheit‘ – verstanden als über Orte und Zeiten geltendes und als gültig reklamierbares Wissen – durch Hinweise auf die Kontextualität der Geltung von Wissen brüchig. Wenn die unterschiedlichen Praxen, sich auf Wahrheit zu berufen, im Hinblick auf Bedingungen ihres historischen Auftauchens und Verschwindens betrachtet werden, versteht man das Wahrheitsspiel als kontingente diachrone Praxis. Die Standortabhängigkeit der eigenen Perspektive und der von ihr ermöglichten Erkenntnis über dadurch erst in die Welt gesetzte Gegenstände, fächert sich zudem nicht allein historisch auf. Vielmehr gelten synchron unterschiedliche universitäre Milieus oder Kulturen, die als *Communities* der Geltung unterschiedlicher Wahrheitsspiele verstanden werden können. Zweitens weist die den schlichten Wahrheitsanspruch des wissenschaftlichen Wissens kränkende Kritik auf die Produktivität dieses Wissens hin. Wissen spiegelt nicht schlicht wider, es ist schöpferisch. Wissen erkennt nicht allein, es erschafft vielmehr. Im Herstel-

Differenz unter Bedingungen von Differenz

Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre

Mecheril, P.; Arens, S.; Fegter, S.; Hoffarth, B.; Klingler,

B.; Machold, C.; Menz, M.; Plößer, M.; Rose, N.

2013, V, 113 S., Softcover

ISBN: 978-3-658-01339-4