

David Kergel und Rolf Dieter Hepp

2.1 Globalisierung als Metanarration

Im Zuge einer diskursiven Bedeutungsbestimmung von Globalisierung, wird Globalisierung als Phänomen eine epochale Bedeutung zugeschrieben: „Für die Gegenwart erfüllt der Begriff der Globalisierung diese Funktion der Erstkennzeichnung eines epochalen Wandels“ (Gerhards et al. 2014, S. 7). Globalisierung scheint zu einer „epochalen Leitkategorie“ (Schreiber 2015, S. 6) geworden zu sein. Obgleich „die Debatten über Globalisierung äußerst facettenreich und vielschichtig angelegt sind“ (Schreiber 2015, S. 9), lässt sich eine basale Definition von Globalisierung leisten, wie anhand zweier Beispiele aufgezeigt werden soll:

- „Globalisierung bezeichnet Prozesse der Zunahme sowie der geographischen Ausdehnung grenzüberschreitender anthropogener Interaktion“ (Kessler 2009, S. 35).
- Al-Rodhan und Stoudmann (2006) kommen vor dem Hintergrund der Analyse verschiedener Definitionen von Globalisierung zu einer Begriffsdefinition, welche die Verdichtung grenzübergreifender Interaktionen thematisiert: „Globalization is a process that encompasses the causes, course, and consequences of transnational and transcultural integration of human and non-human activities“ (Al-Rodhan & Stoudmann 2006, S. 2).

D. Kergel (✉)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Oldenburg, Deutschland

E-Mail: david.kergel@uni-oldenburg.de

R. D. Hepp

Freie Universität Berlin, Berlin, Deutschland

E-Mail: kerghepp@gmx.de

Beide Definitionsansätze zeigen paradigmatisch, dass Globalisierung eine Ausweitung bzw. Intensivierung ‚grenzüberschreitender Interaktionen‘ bezeichnet. An dieser Stelle wird die These aufgestellt, dass die Auseinandersetzung mit Globalisierung von einer zunehmenden Relevanz für gesellschaftliche (Selbst-) Verständigungsdiskurse ist. Diese zunehmende Relevanz lässt sich u. a. daran ablesen, dass Globalisierung als Metanarration interpretiert werden kann, deren narrative Grundstruktur sich mit Schreiber (2015) wie folgt fassen lässt:

Hauptsächlich angetrieben von ökonomischen Kräften, so die allseits geläufige Ansicht, nimmt nach dem Ende des Kalten Kriegs der globale Austausch von Gütern, Kapital, Informationen und Menschen in einem bis dato nicht erreichten Ausmaß zu (Schreiber 2015, S. 6).

Die Veränderungen und Verschiebungen, die eine zunehmende grenzüberschreitende Interaktion hervorruft, wie beispielsweise eine zunehmende Internationalisierung von Arbeits- und Kapitalmärkten, die oftmals als Merkmal des Begriffs Globalisierung gefasst werden, bedürfen einer Sinnmatrix, die es ermöglicht, sinnvoll mit diesen Veränderungen und Verschiebungen umzugehen bzw. diese sinnvoll zu deuten. Im Zuge dieser Auseinandersetzung werden Wirklichkeitsinterpretationen konstruiert, welche die Veränderungen und Verschiebungen ordnen und zu einem sinnvollen bzw. kohärenten Phänomen, dem der Globalisierung, zusammenfassen. In dem Prozess dieser Konstruktion von Wirklichkeitsinterpretation werden diskursiv Narrative produziert, die Globalisierung als sinnvolles Phänomen fassen und die von Schreiber herausgearbeitete narrative Grundstruktur aufweisen. Unter einem Narrativ ist hierbei in

erster Linie [...] eine kollektive gesellschaftliche Erzählung zu verstehen, die keiner singulären Autorinstanz als Ursprung zugerechnet werden kann [...] Narrative lösen das Problem der Entropie, des ewigen Rauschens von Eindrücken und Informationen, die nicht nach Relevanzkriterien gefiltert werden können und deshalb lähmend wirken (Schreiber 2015, S. 20).

2.1.1 Metanarration im Kontext postmoderner Epistemologie

Ein Narrativ ermöglicht eine sinnvolle diskursive (also sprachlich gebundene) Deutung bzw. Konstruktion von Wirklichkeit. Metanarrationen besitzen eine hervorgehobene Bedeutung von diskursiven Wirklichkeitsdeutungen bzw. -konstruktionen. Vor diesem Hintergrund lassen sich Metanarrationen (oder sogenannte ‚große Erzählungen‘) als Narrative mit einem universalistisch-totalisierenden Anspruch verstehen. Solche totalisierenden Sinnerklärungen über die Beschaffen-

heit, den Sinn und den Zweck von Welt, über die Geschichte und dem Menschen an sich nennt Lyotard (2012) große Erzählungen bzw. Metanarrationen. Diese großen Erzählungen bzw. gesamtgesellschaftlichen Weltdeutungen prägen den Fortschrittsglauben der Moderne:

Die Kultur der Moderne betrifft [...] den Ausweis eines für sie typischen Wertesystems, deren Bestandteile man durch die intrinsischen Werte ‚Universalismus‘ und ‚Individualismus‘, ‚Aktivismus‘ und ‚Rationalismus‘ charakterisiert hat. Sie sollten in einer ‚rationalen Gesellschaft‘ institutionalisiert werden (Preyer o. J., S. 10).

Die Moderne erscheint in dieser Deutung als „das Zeitalter der mit Idealen, mit ‚großen Erzählungen‘, mit ‚Meta-Erzählungen‘ ideologisch abgesicherten wissenschaftlichen, politischen und ökonomischen Systeme“ (Niedermair 1992, S. 87).

Metanarrationen wie Marxismus und Aufklärung bieten gesamtgesellschaftliche Sinnangebote und lassen sich als zentraler Teil gesamtgesellschaftlicher Selbstverständigungsdiskurse verstehen, die ein kohärentes Verständnis von gesellschaftlichen Ordnungen (Aufklärung, liberale Marktwirtschaft, westliche Demokratie oder Alternativentwürfen, wie Marxismus) ermöglichen. Als gesamtgesellschaftliches Sinnangebot – also als Narrationen, die gesellschaftliche Prozesse bzw. Zustände mit Zweck und Bedeutung versehen – wirken Metanarrationen totalisierend, deuten Vergangenheit, Gegenwart sowie Zukunft aus und haben daher oftmals „heilsgeschichtliche[n] Charakter“ (Baum 2010, S. 87).

Dieser ‚heilsgeschichtliche Charakter‘ der Moderne wird von der „philosophische[n] Postmoderne“ (Niedermair 1992, S. 88) gezielt kritisch reflektiert: „Die philosophische Postmoderne setzt akzentuiert einen Kontrapunkt zur Moderne: die mannigfachen Figuren der Legitimierung menschlichen Handelns durch Ideale können nicht mehr weiter fraglos akzeptiert werden“ (ebd.).

Lyotard, der 1979 in seinem Werk *Das postmoderne Wissen* eine epistemologische Fundierung postmodernen Denkens geleistet hat, weist postmodernen Reflexionsstrategien die kritische Evaluierung ‚moderner Fortschrittsperspektiven‘ (vgl. Lyotard 1979, S. 79) zu. Barz betont hierbei: „Die Kritik der Postmoderne an der Moderne gilt wesentlich nicht der Moderne generell, sondern allein dem Geist der Neuzeit als dem Geist der großen Einheitskonzepte“ (Barz 2011, S. 3).

Nach Lyotard zeichnet sich die Postmoderne durch eine Verabschiedung von Metanarrationen aus. Dagegen wird von Lyotard das Modell der „kleinen Erzählungen“ gesetzt. Kleine Erzählungen erheben keinen universalistisch-totalisierenden Anspruch und sollen als kritischer Kontrast zu Metanarrationen fungieren und derart „auf die Ausschlussmechanismen aufmerksam [...] machen, die überall dort greifen, wo mit legitimatorischer Absicht ‚erzählt‘ wird“ (Baum 2010, S. 88). Die kritische Distanz zu Metanarrationen bzw. zu großen Erzählungen/Einheitserzäh-

lungen, die die Moderne prägen, lassen sich als ein Wesensmerkmal postmoderner Erkenntnis verstehen: „Although there are significant differences between the Postmodernist theories can all focus on the criticisms of modernism“ (Yaakoby 2012, S. 10).

Das Präfix „Post“ im Begriff Postmodern signalisiert folglich den Moment des Bruchs, der eine mögliche, totalisierende Einheit, die sich in der Moderne präsentiert, negiert; es gibt stets etwas anderes, was sich nicht in moderne Einheitserzählungen einordnen lässt.

Postmodern ist das avantgardistische Experimentieren im Zeitalter seiner Entstehung, wo es gegen Konventionen, gegen Konsens, gegen den Geschmack verstößt. Modern wäre dagegen der Versuch, wieder Einheit, Realismus zu liefern, Ordnungen zu errichten. Postmodern ist das Bewußtsein, dass keine Versöhnung zwischen verschiedenen Sprachspielen erwartet. (Reese-Schäfer 1989, S. 46)

Damit geht auch die Position einher, das Singuläre, das „Nichtzuordbare“ nicht zu exkludieren, sondern in seiner Einzigartigkeit anzuerkennen: „In der Diagnose ‚Postmodern‘ wird somit Differenz und Vielfalt anerkannt“ (Mecheril & Plöblier 2009, S. 1). Kleine Narrationen weisen folglich eigene Diskurslogiken, Prämissen, Wertesetzungen etc. auf, in denen sich rationales Handeln entfaltet, exemplarisch geschieht dies in subkulturellen Narrationen, die ihren spezifischen Code, ihre spezifischen Sprachspiele aufweisen. Im Sinne postmoderner Epistemologie und Ethik gilt es diese eigenen Sprachspiele in ihrer Gültigkeit kritisch einzuklammern und andere Codes, Sprachspiele etc. als gleichwertig anzuerkennen, solange dieses Anerkennen gegenseitig ist. Derart würde sich die kritische Vernunft als ethische Erkenntnishaltung etablieren, durch die die kleinen Erzählungen nicht konfrontativ aufeinandertreffen, sondern anerkennend-inklusiv in einem machtfreien Diskurs treten können. Diese epistemologisch fundierte, postmoderne Reflexion prägt auch erziehungstheoretische Diskurse, u. a. wenn Giroux und Aronowitz (1991) in ihrem zentralen Buch zur postmodernen Erziehung *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism* Erziehungsziele skizzieren:

A tolerant self-reflexivity, a positive appreciation of the self-narration – thereby knowing about its relativity – can be seen as one of the basic educational goals of a postmodern education program. The values that constitute postmodern education are those of empowerment in the most profound meaning of the term (Giroux & Aronowitz 1991, S. 22 u. S. 109).

2.1.2 Globalisierung als Post-Postmoderne Metanarration

„Postmoderne Pluralität“ (Perger 1992, S. 17), so Perger, „wendet sich [...] aus der Enge des Bewährten, seinen Hierarchien und Festschreibungen“ (ebd.). Mit Bezug auf die zunehmende Installierung von Globalisierung als Epochenverständnis¹ lässt sich die These aufstellen, dass sich eine Metanarration etabliert, die Hierarchien und Festschreibungen diskursiv produziert und postmoderne Diskurse zunehmend ablöst. Der Übergang von einer postmodernen Haltung zu einer Globalisierungsmetanarration lässt sich u. a. dann analytisch feststellen, wenn die kleinen Narrationen mit ihren spezifischen Diskurslogiken von dem Epistem der Globalisierung im Sinne des Konkurrenz narratives unterwandert werden: beispielsweise wenn Topoi der Selbstoptimierung, Selbstvermarktung und (Selbst-) Ökonomisierung im Kontext eines globalen ökonomischen Wettbewerbs in den kleinen Narrationen Eingang finden (vgl. dazu auch Bröckling 2013).

Mit der diskursiven Installierung der globalen und totalisierenden Bedeutung von Globalisierung, wird Globalisierung als eine post-postmoderne Metaerzählung inauguriert. Im Sinne einer Metanarration totalisiert Globalisierung gesellschaftliche Selbstverständigungsprozesse. So werden die Zeitdimensionen

- *Vergangenheit* (Entwicklung der Menschheitsgeschichte hin zu einer globalisierten Gesellschaft),
- *Gegenwart* (entwickeln von Bewältigungsstrategien für die Herausforderungen, die eine globalisierte Gesellschaft im Prozess ihrer Konstitution generiert) und
- *Zukunft* (die globalisierte Gesellschaft erscheint als Zukunftsperspektive unausweichlich)

durch die Sinnmatrix Globalisierung in einen kohärenten Zusammenhang gebracht. Stichweh (1998) verweist darauf, dass sich analytisch mit dem Phänomen der Globalisierung feldübergreifend auseinanderzusetzen ist, wenn er hervorhebt: „Recht, Politik, Wirtschaft, die Massenmedien und eben auch die Wirtschaft bilden – und zwar jedes dieser Funktionssysteme für sich – einen weltweiten kommunikativen Zusammenhang“ (Stichweh 1998, S. 63).

¹ Der Epochenbegriff orientiert sich hierbei an Achermanns (2002) und Tietzmanns (2002) neostrukturalistischen Epochenkonzepten: Signifikante Wesensmerkmale bzw. diskursive Topoi ermöglichen es, Entwicklungsstränge und Problematisierungen, Diskurskonstellationen sowie Wissensformationen herauszuarbeiten, die für einen begrenzten Zeitabschnitt das gesellschaftliche Selbstverständnis prägen, dass als diskursive Manifestation einer Epoche konstruiert werden kann. Da es sich bei Epochen um Konstruktionen handelt, werden diese eher rekonstruierend und in Abgrenzung formuliert, z. B. ‚Neuzeit/Mittelalter‘, ‚Modern/Postmodern‘.

Es lässt sich allerdings nicht von einer homogenen Metanarration ausgehen, die Globalisierung kohärent fasst. Eher lässt sich eine Vielfalt von feldspezifischen Globalisierungsnarrativen ausmachen, die zentrale gemeinsame Topoi wie ‚Globalisierung als Wettkampf‘ aufweisen und diese Topoi feldspezifisch (also beispielsweise im Feld der Wirtschaft, der Politik, der Wissenschaft etc.) modifizieren; wobei die von Schreiber konstatierte narrative Grundstruktur bestehen bleibt.² Im Zuge der Etablierung von Globalisierung als Metanarration gewinnen verstärkt Konkurrenzdispositive an Relevanz. Exemplarisch lässt sich das Nationalitätsdispositiv nennen, das im Zuge von Globalisierungsnarrationen einen Bedeutungszuwachs erfährt. Paradigmatisch zeigt sich dies an dem Aufschwung rechtspopulistischer Parteien. Diese bedienen sich Topoi der Gefährdung nationaler Identität im Kontext der Globalisierung.

Die bedeutungsgenerierende Auseinandersetzung mit der zunehmenden ‚grenzüberschreitenden Interaktion‘ effektiert also eine Vielfalt von feldspezifischen Narrativen, die Globalisierung oftmals eine gesamtgesellschaftliche Bedeutung zuweisen, zugleich aber feldspezifische Ausprägungen aufweisen, wie im nächsten Punkt herausgearbeitet wird.

2.1.3 Globalisierungsnarrative zwischen Sozialstaat und Bildungspolitik

In den unterschiedlichen Narrativen wird Globalisierung als kohärentes Phänomen interpretiert bzw. ‚erzählt‘. Grob schematisierend lassen sich Globalisierungsnarrative zwischen den Polen ‚Globale Gesellschaft als soziale, interkulturelle Utopie aufgeklärter Gesellschaft‘ auf der einen Seite und ‚Globalisierung als globaler Wettkampf‘ auf der anderen Seite verorten (vgl. dazu Schreiber 2015).

Die These, dass sich Globalisierung trotz oder gerade wegen der Vielfalt der Globalisierungsnarrative als Metanarration verstehen lässt, die gesellschaftliche Teilbereiche diskursiv durchdringt, soll im Folgenden an sozialstaatlichen wie bildungspolitischen Diskursen weiter entfaltet werden.

Im (bildungs-) politischen Diskurs erweist sich das Konkurrenznarrativ (vgl. Schreiber 2015, S. 148) als ein wirkungsmächtiges Verständnis von Globalisierung, wie sich u. a. anhand der

² „Hauptsächlich angetrieben von ökonomischen Kräften, so die allseits geläufige Ansicht, nimmt nach dem Ende des Kalten Kriegs der globale Austausch von Gütern, Kapital, Informationen und Menschen in einem bis dato nicht erreichten Ausmaß zu“ (Schreiber 2015, S. 6).

- medialen Aufmerksamkeit, die beispielsweise der OECD-Vergleichsstudie PISA zukommt, oder
- dem Diskurs über die Notwendigkeit eines neoliberalen Sozialstaatsumbaus bzw. -abbaus

jeweils feldspezifisch aufzeigen lässt. Hierbei operiert

[d]as Konkurrenz narrativ [...] bei der Weltbeobachtung mit antagonistischen Klassifizierungen und betrachtet die wirtschaftliche Globalisierung vornehmlich als einen Prozess, der den Wettbewerb zwischen – meist national oder kulturell codierten – Interessengruppen auf ein globales Niveau angehoben und damit insgesamt verschärft hat (Schreiber 2015, S. 148).

Im Kontext dieses Narrationsmusters werden Begriffslogiken konstruiert, die u. a. Verteilungskampf-Metaphoriken (vgl. Schreiber 2015, S. 151) etablieren: Im globalen Wettkampf gibt es Globalisierungsgewinner und -verlierer (vgl. Troger 2012, S. 4). Um nicht zu den Verlierern zu gehören, gilt es pragmatische Handlungsstrategien zu entwickeln, um den Herausforderungen der Globalisierung angemessen begegnen zu können:

Das Beste, was ein kapitalreiches Land wie Deutschland in der heutigen Situation tun kann, ist den Marktkräften freien Lauf zu lassen. Dann werden sich, wie erwähnt, zwar die Löhne nicht mehr so rasch erhöhen, wie wir es bislang gewohnt waren, und insbesondere wird die Spreizung der Löhne zwischen der einfachen Arbeit und der qualifizierten Arbeit zunehmen, aber dennoch wird auch Deutschland von den allgemeinen Handelsgewinnen profitieren, die die Globalisierung mit sich bringt (Sinn et al. 2002, S. 5).

Der Zwang der Märkte suspendiert in der Argumentation von Sinn et al. (2002) ethische Überlegungen zu einer Verteilungsgerechtigkeit mit der Begründung, sich durch eine handlungspragmatische, singular ökonomisch orientierte Perspektive den unausweichlichen ökonomischen Herausforderungen bzw. Sachzwängen, die Globalisierung generiert, stellen zu können. Die ökonomische Sphäre im Allgemeinen und damit die Globalisierung als ‚ökonomischer Begriff‘ (vgl. Sinn et al. 2002, S. 3) im Besonderen erscheinen als Diskursraum einer rational-effizienten Logik. Als Prämisse wird dabei ein Effizienzdruck gesetzt, der mit der Globalisierung einhergeht und einen Sachzwang konstituiert, welcher mit einer scheinbaren Unausweichlichkeit ein pragmatisches, effizient-rationales Handeln einfordert. Im Zuge dieses Narratives wird im Sinne eines neoliberalen Rollbacks (vgl. Biebricher 2012) sozialpolitisch auch eine Restrukturierung des bürgerlichen Sozialstaates als

eine Notwendigkeit diskursiv thematisiert, um die Herausforderungen, die der Prozess der Globalisierung mit sich bringt, bewältigen zu können.

Ineffizient sind aus dieser Sicht insbesondere die sozialstaatliche Daseinsfürsorge und staatlich organisierte Leistungen. Der Effizienzdruck der Globalisierung wird aus dieser Sicht über kurz oder lang dazu führen, dass nicht nur Eisenbahnen und Telekommunikation, sondern auch Leistungen wie der Betrieb von Gefängnissen oder von Bildungseinrichtungen durch privatwirtschaftliche Unternehmen organisiert werden, weil sie eben effizienter arbeiten als der Staat. (Brock 2008, S. 8)

Die Ideologeme einer pragmatischen Effizienz, mit denen sich der neoliberale Rollback und die „grundsätzliche Akzeptanz der Marktlogik“ (Biebricher 2012, S. 147) sozialstaatlicher Systeme und Institutionen legitimieren, werden durch die Globalisierung nicht theoretisch, sondern scheinbar unmittelbar durch den unausweichlichen Zwang der Globalisierung belegt. Tiefergehende ethische Fragen, z. B. ob ein Sozialstaat unternehmerischen Effizienzlogiken verpflichtet sein sollte, werden aufgrund des Sachzwanges, den Globalisierung mit sich bringt, ausgeblendet:

Der Prozess der Globalisierung wird von seinen Befürwortern als eine Entwicklung gesehen, der die immanente Logik der Entwicklungsdimensionen der Ökonomie inhärent ist. Somit wird diesem Prozess eine Rationalisierung des Arbeitsmarktes unterlegt, der sich von den räumlichen und sozialen Dimensionen emanzipiert, da ihm eine Flexibilisierung des Arbeitsmarktes inhärent ist, über den ein Diskurs erzeugt wird, der Gegenargumente nur noch in den Bereich der Vorgeschichte, der Rückkehr und des ewig Gestrigen verweist (Hepp 2012, S. 293).

Globalisierung als ökonomisches Phänomen, welches Länder als globale Konkurrenz in ein Wettkampfverhältnis rückt, erfordert demnach ein Handeln, das sich der Herausforderung dieses Wettkampfes pragmatisch und lösungsorientiert annimmt. Gerade das Primat des pragmatischen Handelns, das sich den (vermeintlichen) Handlungszwängen, welche Globalisierung effektuert, verpflichtet sieht, klammert eine weitergehende Problematisierung dieses Narrativs aus. So immunisiert sich das Konkurrenz narrativ diskursiv von innen her gegen von außen her-angetragene Diskussionen, die die Legitimität des behaupteten Sachzwanges und den daraus resultierenden unausweichlichen Handlungsstrategien – im Sinne eines Primats des pragmatischen Handelns – kritisch problematisieren.

Die gesamtgesellschaftliche Dimension und Wirkmächtigkeit des Konkurrenz narrativs zeigt sich auch darin, dass der europäische Rat dieses Deutungsmuster performativ reproduziert. So muss sich der ‚Wirtschaftsstandort EU‘ mit den globalisierten Herausforderungen auseinandersetzen: „The European Union is confronted with a quantum shift resulting from globalisation and the challenges of

a new knowledge-driven economy“ (European Council 2000, Lisbon presidency conclusions, Absatz [1]). Um diesen Herausforderungen angemessen zu begegnen, gewinnt das Modell der wissensbasierten Gesellschaft zunehmend an Bedeutung: „The Union has today set itself a new **strategic goal** for the next decade: to *become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world*“ (ebd., Absatz [5], H.i.O.).

Das Narrativ der ‚globalen Konkurrenz‘ (vgl. Schreiber 2015, S. 147 ff.) wirkt totalisierend, wobei der Bildung eine zentrale Rolle zukommt: Wenn andere Wirtschaftsstandorte wie Asien, Afrika und China – trotz der von Sinn et al. (2002) empfohlenen Lohnkostensenkungen – kostengünstiger produzieren, wird Wissen zum Kapital und Wettbewerbsvorteil. Dementsprechend erhält die ‚Creative Economy‘ (vgl. Peters 2009) eine hervorgehobene bildungspolitische Bedeutung:

focus on creativity has exercised strong appeal for policy-makers who wish to link education more firmly to new forms of capitalism, emphasizing how creativity must be taught, how educational theory and research can be used to improve student learning in mathematics, reading and science, and how different models of intelligence and creativity can inform educational practice (Peters 2009, S. 46).

In diesem Kontext wird Wissen zum Kapital und Lernen zur Kapitalproduktion, weshalb Lernen als Wissensproduktion und in Abstraktion als Kapitalproduktion gedacht wird. Die Bildungsinvestition ist als kapitalgenerierende Zukunftsinvestition zu verstehen. Hieraus ergibt sich auch die symbolische Bedeutung der OECD Pisa-Studien. In dieser diskursiven Thematisierung von Wissen verschwindet zudem eine differenzierte Auseinandersetzung mit Wissensformen und es wird ausgeblendet, dass es um eine Ökonomisierung bestimmter Wissensformen geht, während Wissen im Sinne bildungstheoretischer Ansätze als Selbstzweck eher abgelehnt wird (vgl. Kergel 2013). Vermeintlich „nutzloses“, weil ökonomisch nicht verwertbares Wissen, wie Wissen um subkulturelle Praktiken, droht in letzter Konsequenz seinen Status als Wissen zu verlieren. Wissen wird in einer Wissensgesellschaft, deren Selbstverständnis sich auch aus dem Konkurrenz-narrativ speist, mehr oder weniger explizit unter der Perspektive der Verwertung und Ökonomisierung thematisiert, eine bildungstheoretische Dimension des Wissens droht damit an Relevanz zu verlieren.

2.1.4 Das Konkurrenz-narrativ und die ‚global agierende Hochschule‘

Das Konkurrenz-narrativ (re-)definiert Wissen als eine Ressource im globalen Wettkampf; Wissen wird zu Kapital. Exemplarisch für die Durchdringung des päd.

dagogischen Feldes durch das Konkurrenz叙事 des globalen Wettbewerbs sei auf Gundlach (2006) verwiesen:

Deutsche Schüler schneiden im internationalen Leistungsvergleich bestenfalls mittelmäßig ab. Diese Erkenntnis hat [...] zu einer intensiven Debatte über die Reform des Bildungssystems geführt. Die Diskussion beruht auf der Sorge, dass bei einer mittelmäßigen Qualität der schulischen Ausbildung zumindest mittel- bis langfristig die Leistungskraft der deutschen Volkswirtschaft sinken könnte (Gundlach 2006, S. 7).

Bei bildungspolitischen Diskussionen geht es gemäß Gundlach (2006) darum, „wie mit Hilfe der Bildungspolitik auf die Herausforderungen der Globalisierung reagiert werden kann“ (Gundlach 2006, S. 7).³ Bildungsinstitutionen tragen durch die Generierung kompetenter, wettbewerbsfähiger Individuen zu der Wertigkeit und damit Konkurrenzfähigkeit des Wirtschaftsstandortes bei. Dementsprechend wird das globalisierte Subjekt als Idealvorstellung in Kapitalbegriffen beschrieben bzw. konzeptualisiert und so als Zielvorstellung von Lehr-Lernprozessen für Curriculare-Konzeptionen verwertbar gemacht:

Transnationales Humankapital bezeichnet eine spezielle Form des Humankapitals, und zwar diejenigen Wissensbestände, Fertigkeiten und Publikationen, die eine Person in die Lage versetzen, jenseits des eigenen Nationalstaates in unterschiedlichen Feldern agieren zu können (Gerhards et al. 2014, S. 10).

Die Generierung eines solchen ‚transnationalen Humankapitals‘ liegt vor allem in den Händen von Bildungsinstitutionen. In diesem Kontext wird die Universität als Bildungsinstitution zu einem Bildungsraum, wo sich die Herausforderungen, die Globalisierung an eine wissensbasierte Gesellschaft stellt, bündeln. Höhne (2015) verweist darauf, dass die „enge Verknüpfung der Steigerung von Bildungsleistungen, Humankapital und ökonomischem Wachstum naturgemäß von der OECD seit den 1960er Jahren vertreten“ (Höhne 2015, S. 15 f.) wird und diese Verknüpfung v. a. im Kontext „des verstärkten internationalen Wettbewerbs seit den 1990er Jahren wieder stärker als bildungspolitische Strategie in den Vordergrund“ (ebd.) tritt.

³ Gerhards et al. (2014) weisen hier auf den Mangel einer fundierten forschungsempirischen Aufarbeitung hin: „Was demzufolge fehlt, sind längsschnittliche und komparative Studien, die sich den Auswirkungen von Globalisierungsprozessen auf Bildungssysteme, Arbeitsmärkte und nachgefragte Kompetenzen widmen. Ein damit zusammenhängender Schwachpunkt der meisten vorliegenden Analysen ist ihre Konzentration auf die OECD-Mitgliedsstaaten. Das ist bedauerlich, da gerade in einigen Ländern außerhalb der OECD eine besonders dynamische Globalisierungsentwicklung“ stattfindet (Gerhards et al. 2014, S. 14).

Die Herausforderungen der Globalisierung an Bildung und Wissenschaft bzw. die ‚Globalisierung des Wissenschaftssystems‘ (vgl. Engels 2006, S. 88) zeigt sich neben der Internationalisierung der Forschung auch darin, dass „Hochschulen auf das Phänomen der Globalisierung mit einer verstärkten Internationalisierung der Studien“ (Pechar 2003, S. 2) reagieren. „Generell werden von Studierenden bzw. AbsolventInnen breitere interkulturelle Erfahrungen und bessere Kenntnisse von Fremdsprachen erwartet“ (ebd.). Diese Erwartungshaltungen gründen auf den Sachzwängen, die ein globalisierter Arbeitsmarkt evoziert:

Auch der Arbeitsmarkt hat sich grundlegend gewandelt und damit die Anforderungen an Absolvent(innen) der Hochschulen. Die klassischen Berufsbilder sind in vielen Bereichen verschwunden [...] gefordert sind Fähigkeiten, in vernetzten Zusammenhängen zu denken, soziale Kompetenzen, disziplinäre Mobilität (Engels 2006, S. 82).

Brodersen (2014) arbeitet den normativen Druck heraus, den der Imperativ ‚international ausgerichtet zu sein‘, für Student_innen zu bedeuten vermag – „The dominant ‚mobilitarian‘ ideology furthermore creates a pressure to be mobile“ (Brodersen 2014, S. 98) – und verweist als Beleg auf die Erzählungen von Studierenden in Interviews:

At uni, it’s common knowledge that it looks better on your CV to have done Erasmus, sometimes you even find job announcements where it is required to have done Erasmus, so when you’re at the university, you know that it would be good if you did it (Belgian, former Erasmus) (Brodersen 2014, S. 98).

Der hier aufscheinende normative Druck zur Selbstoptimierung (vgl. dazu auch Deleuze 2005), der sich in der normativen Erwartung zeigt, eine Erasmusförderung und einen Auslandsaufenthalt in der Biografie aufweisen zu können, zeigt die Ambivalenz der sogenannten „Techniken der Responsibilisierung“ (Biebricher 2012, S. 23) auf. Diese Techniken „haben zum Ziel, Eigenverantwortung zu installieren“ (ebd.), und fördern die Vorstellung, „dass Menschen für ihr Geschick allein und individuell verantwortlich“ (ebd.) seien. Neben der Idee der Handlungsfähigkeit des Individuums, auf denen diese Techniken der Responsibilisierung basieren, erhöhen sie dabei zugleich den normativen Druck, dass jeder für seinen Erasmusaufenthalt, seine zukünftige Erwerbsbiografie bzw. sein Glück selbst verantwortlich sei, was zu einem erhöhten Leidensdruck zu führen vermag:

In the global knowledge economy, people’s skills, learning, talents and attributes – their human capital – have become key to both their ability to earn a living and to wider economic growth. Education systems can do much to help people realize their

potential, but when they fail it can lead to lifelong social and economic problems (Keeley 2007, S. 21).

Mit Bezug auf die Techniken der Responsibilisierung lässt sich ein Phänomen des Konkurrenz narratives herausarbeiten, das darin besteht, die Akteure – sei es einen Staatenverbund wie die EU, Länder wie Deutschland, Institutionen wie die Universität oder Studierende – als vereinzelte, isolierte, selbstverantwortliche Wettkämpfer in einem globalen Wettbewerb zu verstehen: „Wir erleben ein zweifaches Phänomen: eine zunehmende, aber abstrakt bleibende Universalisierung (die Globalisierung), und eine ebenfalls zunehmende, aber konkret spürbare Individualisierung“ (Ehrenberg 2015, S. 294).

Ehrenberg arbeitet weiter heraus, dass dieser Optimierungsdruck Leidensdruck erzeugt (vgl. Ehrenberg 2012 u. 2015). Entsprechend der Allgemeingültigkeit des Konkurrenz narratives steht allerdings nicht nur der/die einzelne Student_in unter normativen Druck, sich als globaler Akteur im Sinne eines transnationalen Humankapitals zu positionieren. Auch die Universität sieht sich dem Positionierungsdruck im globalen ‚Wettkampf des Wissens‘ verstärkt ausgesetzt, der Universitäten zu dem Generieren von Kommerzialisierungsstrategien zwingt: „Die ‚global agierende Hochschule‘ verfolgt nicht nur traditionelle akademische, sondern verstärkt kommerzielle Interessen [...] Das bedeutet nicht notwendigerweise, dass sich diese Hochschulen in gewinnorientierte Unternehmen verwandelt haben“ (Pechar 2003, S. 6).

Unter anderem mittels einer „verstärkten Kooperation mit der Wirtschaft“ (Pechar 2003, S. 6) werden finanzielle Ressourcen generiert, um auch das „Kerngeschäft“ (Pechar 2003, S. 6) von Universität refinanzieren zu können (vgl. dazu auch Engels 2006, S. 79 f.). Hierdurch verändern Universitäten ihre Strukturen und ihre Funktion als lokal gebundene Bildungsinstitutionen, die sich bislang als kritische Wissenschaftsinstanzen verstanden haben. So wies bereits Engels (2006) darauf hin, „dass die Universitäten dabei sind, ihre exklusive Position als problemdefinierende Institution zu verlieren“ (Engels 2006, S. 78). Auch als Bildungsinstitution reagieren Universitäten somit auf die Herausforderungen einer „global vernetzte[n] technische[n] Infrastruktur [...] [und der] Durchlässigkeit von Grenzen“ (Gerhards et al. 2014, S. 12), die Globalisierung hervorbringt.

Deleuze fasst diese Entwicklung theoretisch, indem er den Begriff der „Kontrollgesellschaft“ entwickelt (Deleuze 2005). Anders als noch die von Foucault beschriebene Disziplinargesellschaft, schließt die Kontrollgesellschaft die Individuen nicht unter Zwang ein (vgl. Deleuze 2005, S. 7). Vielmehr werden die Akteure im Sinne einer diskursiven Kontrolle durch die Argumentation des Sachzwanges (den Globalisierung evoziert) zur Selbstoptimierung ‚motiviert‘ (vgl. Deleuze

2005, S. 14). So problematisiert Deleuze eine feldübergreifende Durchdringung von Marktlogiken, die dazu führt, dass sich die Akteure als Produkte selbst optimieren. Deleuze verweist auf

Formen kontinuierlicher Kontrolle und die Einwirkung der permanenten Weiterbildung auf die Schule, dementsprechend die Preisgabe jeglicher Forschung an der Universität, die Einführung des ‚Unternehmens‘ auf allen Ebenen des Bildungs- und Ausbildungswesens (Deleuze 2005, S. 13).

Und auch Ehrenberg spricht von der „persönlichen Initiative, der Unterwerfung unter die Normen der Leistungsfähigkeit: Die persönliche Initiative ist für das Individuum notwendig, um gesellschaftsfähig zu bleiben“ (Ehrenberg 2015, S. 299).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die diskursive Thematisierung von Globalisierung im Sinne einer feldübergreifenden Metanarration gedeutet werden kann, die die Akteure normativ adressiert, wodurch diese im Sinne der Responsibilisierung unter Handlungsdruck gestellt werden. Vor diesem Hintergrund kann festgestellt werden, dass die feldübergreifende Wirkung des Konkurrenz narrativ Globalisierung als eine post-postmoderne Metanarration erscheinen lässt, die auch den Bildungsraum Universität durchdringt.

2.2 Globalisierung und forschendes Lernen – Ein Gegennarrativ?

Wenn das durch die Globalisierung bedingte Konkurrenz narrativ die Universität als Bildungsinstitution unter einem ‚globalisierten Anpassungsdruck‘ stellt, kann aus der Perspektive des lehr-lernprogrammatistischen Ansatzes des forschenden Lernens folgende Leitfrage formuliert werden: *Wie lässt sich die Relation zwischen dem hochschuldidaktischen Ansatz des forschenden Lernens und dem Konkurrenz narrativ theoretisch bestimmen?*

Im Folgenden soll die These entfaltet werden, dass die bildungstheoretische Fundierung und die damit verbundenen partizipativ-emanzipativen Potentiale des forschenden Lernens als Gegennarrativ zum Konkurrenz narrativ verstanden werden können. Forschendes Lernen als Gegennarrativ ermöglicht im Bildungsraum Universität einen alternativen Zugang zu den Phänomen Globalisierung sowie den Herausforderungen und Möglichkeiten, die Globalisierung evoziert.

Ein erster Zugang zu einer Bestimmung des Verhältnisses ‚forschendes Lernen/ Globalisierung‘ liegt in der Analyse der bildungstheoretischen Implikationen des forschenden Lernens. Eine solche Analyse ermöglicht es, das Verständnis der Lernenden im Rahmen des Ansatzes des forschenden Lernens gezielt aufzuzeigen.

Im Anschluss an diese Analyse wird das bildungstheoretisch fundierte Verständnis der forschend Lernenden in Bezug zu der Thematisierung der Studierenden im Sinne des Konkurrenz Narrativs gesetzt. Durch eine Kontrastierung der

- Thematisierung der Studierenden als forschend Lernende mit der
- Thematisierung der Studierenden als Akteure in einer ‚globalisierten Universität‘ gemäß des Konkurrenz Narrativs,

wird es möglich, die Relation des forschenden Lernens zu der diskursiven Thematisierung von Globalisierung im Bildungsraum Universität im Sinne des Konkurrenz Narrativs näher zu bestimmen.

Um die bildungstheoretischen Implikationen des forschenden Lernens angemessen herauszuarbeiten, wird vorab ein Begriffsverständnis von Bildung entwickelt und dieses anschließend in Bezug zum forschenden Lernen gesetzt.

2.2.1 Bildung als Prozess emanzipativer Selbstentfaltung

Im Kontext subjektphilosophischer Theoriebildung wurde v. a. von Wilhelm von Humboldt und Johann Gottfried Herder, den „klassischen Bildungstheoretikern“ (Hastedt 2012, S. 14), ein „Ideal der Bildung“ (Hastedt 2012, S. 9) formuliert, „das in seiner höchsten Form, umfassende persönliche und gesellschaftliche Veränderungen beansprucht“ (ebd.). Hierbei sind u. a. die Aspekte „Selbstbildung, Formung und Entwicklung der gesamten Person, anthropologische Bedürftigkeit [...] Steigerung der Individualität bei gleichzeitig überindividueller Verbindlichkeit“ (ebd.) von zentraler Bedeutung. Ein Bildungsbegriff, der diesen Aspekten eine zentrale Relevanz einräumt, fokussiert programmatisch auf die Aktivität und (Selbst-) Bildungsprozesse des (bürgerlichen) Individuums im sozialen Kontext (vgl. Fuhrmann 2002, S. 39 ff.).

Die Betonung der Eigenaktivität, die dem Individuum in Bildungsprozessen zugeschrieben wird, verweist dabei auf die Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Selbststeuerung des Individuums in Bildungsprozessen. Die Thematisierung der Selbstbestimmungs- und Selbststeuerungspotenziale des Individuums lässt sich im Sinne kritischer Erziehungswissenschaft als emanzipativ verstehen, da das Individuum sich kritisch reflektiert und derart zu normativen (gesellschaftlichen) Imperativen verhalten kann (vgl. Masschelein 2003). Im Sinne der kritischen Erziehungswissenschaft betont Masschelein, dass ein solches Verständnis von Bildung eine ‚kritische Beurteilung‘ der ‚gesellschaftlichen Entwicklungen‘ sowie ‚beschränkenden Verhältnisse‘ erlaubt. Durch diese Form der ‚kritischen Beurteilung‘ wird Emanzipation bzw. das Einnehmen einer kritischen Distanz zu diesen Verhältnissen möglich (vgl. Masschelein 2003, S. 124 f.).

Zentral für die Ausformulierung eines programmatischen Bildungsbegriffes war, wie bereits erwähnt, Wilhelm von Humboldt, der die Triebfeder von Bildungsprozessen in einer Subjektivität sieht, die sich selbst aufzuklären sucht bzw. danach strebt „in sich frei und unabhängig zu werden“ (Humboldt in Hastedt 2012, S. 94):

Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die blossе Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blossе Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich. Daher entspringt sein Streben, den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit zu erweitern, und ohne dass er sich selbst deutlich dessen bewusst ist, liegt es ihm nicht eigentlich an dem, was er von jener erwirbt, oder vermöge dieser ausser sich hervorbringt, sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredlung, oder wenigstens an der Befriedigung der innern Unruhe, die ihn verzehrt. Rein und in seiner Endabsicht betrachtet, ist sein Denken immer nur ein Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich, sein Handeln ein Versuch seines Willens, in sich frei und unabhängig zu werden (ebd.).

Kuhlmann (2013) sieht den Sinn des Humboldtschen Bildungsverständnisses darin, „zu sich selbst zu finden und alle Anlagen und Kräfte möglichst in Harmonie und in der richtigen Verhältnismäßigkeit zu entfalten“ (Kuhlmann 2013, S. 48). Bildung beschreibt nach Kuhlmann daher nicht nur einen Prozess, sondern formuliert eine Zielvorstellung, da der „Zweck von Bildung [...] allein in seiner Wirkung auf das Individuum gesehen werden“ (Kuhlmann 2013, S. 48) sollte. Dieser Zweck von Bildungsprozessen liegt u. a. darin, dass das Individuum seinen Selbst- und Weltbezug reflektiert. Dementsprechend verstehen Rohlfs et al. (2014) Bildung als einen Ansatz, der „mit dem Ziel der Befreiung“ (Rohlfs et al. 2014, S. 12) entwickelt wurde. So lässt sich „Bildung [...] nicht [...] auf die Entfaltung fachlicher Kompetenzen“ (Rohlfs et al. 2014, S. 12) reduzieren. Vor allem im deutschsprachigen Raum wird dementsprechend „in Bildungstheorien stärker die umfassende Entfaltung individueller Potentiale – einschließlich der Fähigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit sozialen Erwartungen und Vorgaben – akzentuiert“ (Rohlfs et al. 2014, S. 4). Ein solches Bildungsverständnis fokussiert die Entfaltung individueller Potentiale vor dem Hintergrund kritischer Reflexion. Wissenschaft fördert wiederum diesen Prozess der individualgenetischen ‚Aus-bildung‘:

Es ist ferner eine Eigenthümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu thun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und

Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für den letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da (Humboldt in Hastedt 2012, S. 101)
 Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könne durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiederbringlich und auf ewig verloren für die Wissenschaft [...] Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Innern stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um [...] (ebd., S. 103 ff.).

2.3 Forschendes Lernen als partizipativer Bildungsprozess

Huber (2009) arbeitet heraus, dass „die Tradition bildungstheoretischen Nachdenkens über die Universität“ (Huber 2009, S. 3) auch in der zentralen bildungspolitischen Schrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK) zum Forschenden Lernen – *Forschendes Lernen Wissenschaftliches Prüfen* (1970) – zum Ausdruck kommt. Huber weist weiter darauf hin, dass, wenn der „Beitrag der Universität zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden“ (Huber 2009, S. 3) thematisiert wird und man von ‚Bildung durch Wissenschaft‘ nicht nur spricht, sondern diesem Gedanken nachgeht“ (ebd.), erkennbar ist, „dass Forschendes Lernen nur eine andere, vielleicht besonders emphatische Formulierung für das damit Gemeinte ist“ (Huber 2009, S. 3). Mit Bezug auf Huber lässt sich folglich eine direkte Verbindung zwischen Humboldts epistemologischen Überlegungen zur Persönlichkeitsentfaltung im Zuge von Bildungsprozessen im Bildungsraum Universität und dem hochschuldidaktischen Ansatz des forschenden Lernens herstellen. Diese Verbindung kann argumentativ auch mit Bezug auf die emanzipativen Dimensionen, die Wissenschaft als kritisch-skeptizistische Erkenntnisstrategie (vgl. Kant 1956) inhärent ist und mit denen sich die forschend Lernenden auseinandersetzen, begründet werden (vgl. auch den Artikel *Glücklich forschend Lernen – Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum forschenden Lernen* in diesem Bd.). So besteht nach Huber ein Merkmal des forschenden Lernens darin, dass sich das lernende Individuum als Subjekt im partizipativen, kollaborativen Forschungsprozess ‚bildet‘:

Nicht der Fundus überlieferbaren Wissens macht das Fundamentale der Bildung durch Wissenschaft aus, sondern das eigene Suchen und Finden, Problematisieren und Einsehen, ‚Staunen‘ und Erfinden, Untersuchen und Mitteilen. Wenn man überhaupt Bildung an der Universität ermöglichen will (und nicht nur schulischen Unterricht oder Training für den Beruf), dann gehört Erfahrung eines Forschungsprozesses dazu. Bildung durch Wissenschaft verlangt die intensive aktive Auseinandersetzung damit, wie Wissenschaft betrieben wird (Huber 2009, S. 3).

Huber verweist auf die kognitiv-emotionalen Erfahrungsdimensionen eines solchen forschenden Lernens. Diese Erfahrungsdimensionen können im Sinne eines Gegennarrativs als Korrektiv zu den Normierungserfahrungen und Effizienzzwängen einer globalisierten Universität positioniert werden, welche das Konkurrenz-narrativ diskursiv hervorzurufen vermag. Um diese These zu entfalten, erscheint es als relevant, nochmals den Selbstoptimierungsdruck für Studierende in den Fokus zu rücken, der als ein Effekt des Konkurrenz-narratives interpretiert werden kann: Brodersen (2014) verweist auf die Selbstoptimierungszwänge, denen sich Studierende ausgesetzt sehen, wenn er eine „ideology of mobility“ (Brodersen 2014, S. 93) konstatiert, welche im Kontext der Vernetzungsideologeme von Globalisierungsdiskursen zu verorten ist. Die von Brodersen herausgestellte Form einer ‚ideology of mobility‘ evoziert „a pressure on individuals to be mobile, as mobilities appear to act as a factor for access to social positions and to certain types of resources“ (ebd.). Aus diskursanalytischer Sicht ist hier eine Verknüpfung des Konkurrenz-narrativs mit dem Ideal internationaler Aktivität zu kontrastieren: „However, the obligation to be mobile is also observed more specifically in relation with access to employment – mobility appears as a requirement to succeed professionally, as a proof of qualification, motivation and adaptability“ (Brodersen 2014, S. 98).

Im Sinne der emanzipativen Implikation bildungstheoretischer Ansätze wird an dieser Stelle eine Selbstreflexion relevant, die sich kritisch zu solchen normativen Erwartungen verhält. Die emanzipativen Potentiale, die das forschende Lernen für Studierende eröffnet und die u. a. in den Selbstwirksamkeitserfahrungen eines handlungs- sowie produktionsorientierten selbstgesteuerten Lernens liegen, welches das forschende Lernen mit auszeichnet (vgl. BAK 2009, S. 23), können als Kontrapunkt zu den Optimierungszwängen des Konkurrenz-narratives begriffen werden (vgl. zu den positiven Effekten des selbst-regulierten Lernens Zimmermann & Schunk 2011). Die Bildungserfahrungen, die forschendes Lernen ermöglicht, bieten einen Zugang zu einer positiv konnotierten Selbsterfahrung im Kontext von Wissenschaft jenseits des normativen Globalisierungsdrucks, den das Konkurrenz-narrativ diskursiv hervorzurufen vermag. Die emanzipative Erkenntnishaltung, die mit dem forschenden Lernen realisiert werden kann, arbeitet Huber (2009) heraus, wenn er

- das Ermöglichen von Bildungserfahrungen (u. a. „die Selbstreflexion des Subjekts“),
- das Vermitteln der erkenntnistheoretischen Dimension von Wissenschaft („die Selbstreflexion der Wissenschaft als Erkenntnismodus“) sowie
- die Erkenntnis der sozialverantwortlichen Dimension von Wissenschaft

als Ziele des forschenden Lernen benennt: „die Selbstreflexion des Subjekts mittels der Wissenschaft und die Reflexion auf das Allgemeinwohl, das durch sie gefördert werden soll. Eigenverantwortlichkeit und Sozialverantwortlichkeit gehören hier als Ziele zusammen“ (Huber 2009, S. 3).

Durch das studentische Entwickeln eigener Forschungsfragen, passender Versuchsanordnungen bzw. eines methodischen Designs, durch das studentische Erheben und Auswerten von Daten (vgl. exemplarisch Huber et al. 2009) ist forschendes Lernen ein handlungs- und produktionsorientiertes Lehr-Lernkonzept. Unter lerntheoretischer Perspektive gilt es, im Rahmen dieses Prozesses die Selbstreflexivität sowie die Selbstorganisation der Lernenden im sozialen Kontext zu fördern, so dass Lernen und eigenständisches (studentisches) Forschen integrativ ineinander übergehen.

Die Dynamik des forschenden Lernens, die u. a. in der Produktions- sowie Handlungsorientierung begründet liegt und sich in einem *sozialen* Entdeckungs-, Prozess- und Lösungscharakter des forschenden Lernens manifestiert, konstituiert die emanzipativ-partizipative Dimension, die forschendes Lernen ausmacht. Dementsprechend werden in der BAK-Schrift die Gefahren eines Lernens in der „Einsamkeit“ (BAK 2009, S. 21) problematisiert: „Für einen Einzelnen könnte ein Studium unter der Maxime des Forschenden Lernens angesichts der Unübersehbarkeit seines Faches und der Unübersehbarkeit und Anonymität der Massenuniversität in ähnliche Hilflosigkeit, Enttäuschung und Resignation führen“ (BAK 2009, S. 22). Dagegen wird ein ‚Ideal der Gruppenarbeit für das forschende lernen‘ formuliert (BAK 2009, S. 23 f.), das ein kooperatives Arbeiten fokussiert:

Alle Teilnehmer haben annähernd gleiche Information und Erfahrung. *Konzeptionelle* Elemente des Forschungsprozesses (Problembewusstsein und -definition, Hypothesenbildung und Strategie) und informationelle Elemente (Beschaffung weiterer Informationen und Daten aus Literatur, Erhebung, Experiment, Analyse etc.) werden durch Diskussion gleichmäßig verteilt. Sanktionen treffen die ganze Gruppe (BAK 2009, S. 22, H.i.O.).

In dieser partizipativen Dimension des forschenden Lernens liegt auch eine bildungsethische Relevanz, da sich das forschende Lernen durch eine kritische Selbstbezüglichkeit des Individuums im sozialen Kontext auszeichnet und damit Aspekte der Sozialverantwortung thematisiert. Die Relevanz der Selbstverantwortung im sozialen Kontext des forschenden Lernens wird von Huber (2009) herausgearbeitet, wenn er betont, dass für das forschende Lernen Situationen ‚förderlich‘ sind, „in denen die eigene Wahl und Strukturierung einem nicht abgenommen ist, in denen Interessen artikuliert und vertieft verfolgt werden können und in denen man sich mit anderen verständigen oder zusammentun muss“ (Huber 2009, S. 5).

Gerade diese partizipative, soziale Dimension lässt sich als Kontrapunkt zu den Vereinzelungstendenzen verstehen, die das Konkurrenz Narrativ hervorzurufen vermag, forschendes Lernen ist stets auch ein soziales Lernen.

Die bildungstheoretischen Implikationen des forschenden Lernens lässt forschendes Lernen weniger als eine Lehrtechnik im Sinne eines Instructional Designs und eher als eine Erkenntnisstrategie Lernender sowie als eine didaktische Bewusstseinshaltung Lehrender erscheinen. Diese Form der Erkenntnisstrategie bzw. didaktischer Bewusstseinshaltung, die forschendes Lernen ausmacht, kann mit Bezug auf Huber an „Stichworten“ (Huber 2009, S. 13) festgemacht werden, die metonymisch die partizipativ-emanzipativen Implikationen des forschenden Lernens anzeigen und als Orientierungspunkte dienen können, forschendes Lernen zu realisieren:

- FL als Teilhabe an Wissenschaft als immer offenen Prozess,
- im Zusammenwirken und -lernen von Lehrenden und Lernenden,
- an Problemen arbeitend, an denen diese interessiert und, auch emotional, engagiert sind [...]
- Die Studierenden sollen dabei das ihnen jeweils größtmögliche Maß an Selbstständigkeit, eigener Aktivität und Kooperation mit anderen realisieren können (Huber 2013, S. 247).

Vor diesem Hintergrund vermag forschendes Lernen die „Ziele jeder wissenschaftlichen Ausbildung“ (BAK 2009, S. 11) wie „Autonomie, Reflexion auf praktische Anwendung, Konsequenzen und gesellschaftliche Relevanz wissenschaftlichen Erkennens; Motivation, Ökonomie, methodische Sicherheit und methodenkritisches Bewusstsein; Kontrolle und Kritik; Kommunikation; Kooperation; Kreativität; fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten“ (ebd.) zu vermitteln. Diese Ziele wiederum lassen sich, wie Huber herausgestellt hat, als konkrete Zielvorstellungen eines Bildungsprozesses im Bildungsraum Universität verstehen, da sie die Entwicklung von Handlungskompetenz des kritisch reflektierenden Subjekts unter der Vermittlung von Wissenschaft ermöglichen.

2.3.1 Globalisierung jenseits des Konkurrenz Narrativs

Ein solch bildungstheoretisch fundiertes Verständnis vom forschenden Lernen eröffnet auch einen alternativen, emanzipativen Zugang zu den Möglichkeitsräumen von Globalisierung. Dass solche alternativen Zugänge, die nicht einem rein polit-ökonomischen Verständnis von Globalisierung verpflichtet sind, neben dem

Konkurrenznarrativ Tradition besitzen, lässt sich exemplarisch anhand des ‚World Polity-Ansatzes‘ festmachen, den Meyer (2005) in den 1970er Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelt hat. Globale Vernetzungspraktiken werden von Meyer systemtheoretisch interpretiert, wobei die weltweite Etablierung westlich geprägter Ideen und Werteorientierung im Analysefokus stehen, wie Herkenrath (2011) herausarbeitet:

Der *World Polity*-Ansatz betont, dass Ideen und Werte jenseits von konventionellen Machtmitteln und ökonomischen Interessen einen wichtigen Einfluss auf den Verlauf des globalen sozialen Wandels haben – und dass organisierte soziale Bewegungen durchaus bei der Genese und Ausgestaltung solcher Ideen mitwirken (Herkenrath 2011, S. 82).

Engels (2006) macht den World Polity-Ansatz für ein globales Verständnis von universitärer Forschung jenseits des Konkurrenznarrativs nutzbar und ermöglicht derart eine Perspektive auf Globalisierung als fortschreitende (moderne) Aufklärungsbewegung:

Zur Beschreibung und Erklärung der weltweiten Diffusion von Wissenschaft und Forschung hat vor allem die neo-institutionalistische world polity-Forschung beigetragen [...] Diesem Ansatz zufolge ist die Globalisierung der Forschung vor allem darauf zurückzuführen, dass sie als universalistische und rationale Unternehmung eine umfassende Legitimität erhalten hat und als Mythos der Modernität von all denjenigen Staaten imitiert wird, die als souveräne Akteure im internationalen Staatensystem anerkannt werden wollen (Engels 2006, S. 2).

Ohne die Validität des World Polity-Ansatzes an dieser Stelle zu diskutieren, soll mit Bezug auf diesen Ansatz darauf verwiesen werden, dass differierende Verständnisse von Globalisierung differierende Potentiale und Möglichkeitsräume eröffnen, sich mit Globalisierung (wissenschaftlich) auseinanderzusetzen. *Ein Perspektivwechsel, der weg von einem Globalisierungsverständnis im Sinne eines globalen (universitären) (Wissens-) Wettbewerbs führen kann, ermöglicht es, alternative Verständnisse von Globalisierung jenseits des Konkurrenznarrativs zu erarbeiten. Für das forschende Lernen bedeutet dies konkret, dass sich der Komplexität von Globalisierung forschend lernend genähert werden kann.* Jenseits einer rein wirtschaftlichen Fokussierung von Globalisierung wird es möglich, forschend lernend die multidimensionale Komplexität (z. B. interkulturelle Phänomene, zunehmende digitale Vernetzung) von Globalisierung wissenschaftlich fundiert aufzuarbeiten. Für eine solche Thematisierung von Globalisierung anhand des forschenden Lernens lässt sich mit Bezug auf Vinnai (2005) auch an Humboldts Modell des Weltbürgers anknüpfen. Mit Bezug auf den Begriff des Weltbürgers wird

es möglich, die Verbindung zwischen bildungstheoretischen Überlegungen im forschenden Lernen und der Auseinandersetzung mit Globalisierung differenzierter herauszuarbeiten.

2.3.2 Mit forschendem Lernen zum kritisch-reflexiven Weltbürger?

Unter anderem Huber (2009) führt die bildungstheoretische Fundierung des forschenden Lernens auf Humboldts Bildungskonzept zurück. Vinnai (2005) wiederum aktualisiert das Humboldtsche Ideal des ‚Weltbürgers‘ im Bildungsraum Universität. Das Konzept des Weltbürgers adressiert die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit ‚Weltfragen‘ und erlaubt so auch eine ‚globale Sicht‘ auf Gesellschaft: „Zum Weltbürger werden heißt, sich mit den großen Menschheitsfragen auseinander zu setzen: sich um Frieden, Gerechtigkeit, um den Austausch der Kulturen, andere Geschlechterverhältnisse oder eine gewandelte Beziehung zur Natur zu bemühen“ (Vinnai 2005, S. 3).

Das Modell des Weltbürgers lässt sich für eine konstruktive Auseinandersetzung mit einem ‚kulturellen Globalisierungsverständnis‘ nutzbar machen: Die ‚Menschheitsfragen‘ sind gegenwärtig vor allem Fragen, die sich im Kontext einer globalisierten Welt im medialen Wandel stellen, der individuelle Lebenswelten ebenso beeinflusst wie wirtschaftliche Makroprozesse. Anknüpfend an Vinnais Überlegungen zu Humboldts Modell des Weltbürgers lässt sich eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit ‚Welt‘, der jede_r ‚Bürger_in‘ selbst angehört, als eine der großen Aufgaben verstehen, mit denen sich Universität im Zeitalter der Globalisierung auseinanderzusetzen hat. So sieht Vinnai mit Bezug auf Humboldt die Universität als einen „Ort, an dem Individuen und Weltbürger hervorgebracht werden oder genauer gesagt sich selbst hervorbringen“ (Vinnai 2005, S. 2). Hieran anschließend stellt sich die Frage, wie das forschende Lernen als lehr-lernprogrammatisher Ansatz sowohl in seinen bildungstheoretischen Bezügen sowie in konkreten Best-Practice-Manifestationen einer solchen Zielsetzung gerecht zu werden vermag? Um sich dieser Frage anzunähern, kann an die partizipativ-emanzipative Ausrichtung des forschenden Lernens angeknüpft werden, welche die (Selbst-) Reflexion des/der forschend Lernenden im sozialen Kontext einfordert und die sich als eine Manifestation des Bildungsgedankens verstehen lässt, das Humboldt als Universitätsideal formuliert hat: Forschend lernend (also auch kritisch [selbst-] reflexiv) können die verschiedenen Dimensionen und Ausprägungen von Globalisierung mit der Zielsetzung, Globalisierung und das eigene Verhältnis zur globalisierten Welt zu verstehen, wissenschaftlich aufgearbeitet und

verobjektiviert werden. *Eine solch forschend lernende Haltung gegenüber Globalisierung ermöglicht es, dass sich Lehrende sowie Lernende forschungsmethodisch abgesichert in ein neugierig-reflexives, nicht dogmatisches Verhältnis – also in ein wissenschaftliches Verhältnis – zu einer globalisierten Welt mit ihren normativen Ansprüchen setzen.* Diese Perspektive auf universitäre Bildung im Allgemeinen und forschendes Lernen im Besonderen kann als Gegennarrativ zu dem von Schreiber (2015) kontastierten Konkurrenz narrativ verstanden werden. *Ein solches Verständnis von universitärer Bildung macht sich konkret an der partizipativ-emanzipativen Lernerzentrierung des forschenden Lernens fest und positioniert sich in kritischer Distanz zu den Optimierungszwängen, die das Konkurrenz narrativ diskursiv inszeniert.*

2.4 Fazit und Ausblick

Forschendes Lernen als ein (universitärer) Lehr-Lernansatz zeichnet sich durch eine partizipativ-emanzipative, erkenntniskritische Haltung aus, die es im universitären Lernen stets zu aktualisieren gilt und im Geist postmoderner Reflexion steht, da sie erkenntniskritisch skeptisch „gegenüber der Objektivität von Wahrheit, von Geschichte und Normen“ (Eagelton 1997, S. VII) ist.

Aus einer Metaperspektive heraus, lässt sich eine derartige erkenntniskritische Haltung als postmodernes Korrektiv bzw. Gegenentwurf zum Konkurrenz narrativ verstehen. Eine solche Haltung, die sich auch bildungstheoretisch herleiten lässt, versetzt Individuen in die Lage, die post-postmoderne Metaerzählung Globalisierung kritisch und ergebnisoffen forschend lernend zu thematisieren. Forschendes Lernen fokussiert hierbei auf den/die individuelle/n Lernende_n und dessen/deren individuellen Bildungsprozess im sozialen Kontext. Mit der bildungstheoretisch fundierten Anerkennung des/der individuellen Studierenden und dessen/deren individuellen Bildungsprozess wird die postmoderne Position aktualisiert, dass das Singuläre in seiner Einzigartigkeit anerkannt wird.

Literatur

- Achermann, E. (2002). Existieren Epochen? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 49(3), 222–239.
- Al-Rodhan, N. R. F. & Stoudmann, G. (2006). Definitions of globalization: A comprehensive overview and a proposed definition. Program on the Geopolitical Implications of Globalization and Transnational Security 6: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30929642/Definitions_of_Globalization_-_A_Comprehensive_Overview_and_a_Proposed_Definition.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&E

- xpires=1439967340&Signature=jT%2Fb8aWAX6z8QcO7DYyG%2BWnoyG8%3D&response-content-disposition=inline. Zugegriffen: 19. August 2015.
- BAK – Bundesassistentenkonferenz (2009). *Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen*. Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5. Bielefeld: Webler.
- Barz, A. (2011). Zu den Begriffen Moderne und Postmoderne oder die Architektur als Zeitmaschine. Ein Versuch der Begriffsnäherung aus kunstwissenschaftlicher Perspektive. *Denkmalpflege* 3. <http://edoc.hu-berlin.de/kunsttexte/2011-3/barz-andreas-2/PDF/barz.pdf>. Zugegriffen: 20. August 2015.
- Baum, P. (2010). Große Erzählungen. In P. Baum & S. Hölting (Hrsg.), *Lexikon der Postmoderne. Von Abjekt bis Zizek* (S. 87–88). Bochum: Projekt.
- Biebricher, T. (2012). *Neoliberalismus zur Einführung*. Junius: Hamburg.
- Brock, D. (2008). *Globalisierung. Wirtschaft – Politik – Kultur – Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Springer.
- Bröckling, U. (2013). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brodersen, M. (2014). Mobility: Ideological Discourse and Individual Narratives. In J. Gerhards, C. Sören & S. Hans (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 93–108). Wiesbaden: VS Springer.
- Deleuze, G. (2005). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In H. Breit, M. Rittberger & M. Sertl (Hrsg.), *Kontrollgesellschaft und Schule* (S. 7–14). Innsbruck: Studien.
- Ehrenberg, A. (2012). *Das Unbehagen in der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ehrenberg, A. (2015). *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Campus.
- Engels, A. (2006). Globalisierung der universitären Forschung. Beispiele aus Deutschland und USA. *Die Hochschule* 1, 115–133.
- European Council (23./24.3.2000). Presidency Conclusions: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.html. Zugegriffen: 21. August 2015.
- Fuhrmann, M. (2002). *Bildung: Europas kulturelle Identität*. Stuttgart: Reclam.
- Gerhards, J., Hans, S. & Carlson, S. (2014). Transnationales Humankapital. Einleitende Bemerkungen zu Kontextbedingungen, Erwerb und Verwertbarkeit von transnationalen Kompetenzen. In J. Gerhards, C. Sören & S. Hans (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 7–19). Wiesbaden: Springer.
- Giroux, H. & Aronowitz, S. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gundlach, E. (2006). *Bildungspolitik im Zeitalter der Globalisierung*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Hastedt, H. (Hrsg.) (2012). *Was ist Bildung. Eine Textanthologie*. Stuttgart: Reclam.
- Hastedt, H. (2012). Einleitung. In H. Hastedt (Hrsg.), *Was ist Bildung. Eine Textanthologie* (S. 7–28). Stuttgart: Reclam.
- Herkenrath, M. (2011). *Die Globalisierung der sozialen Bewegungen. Transnationale Zivilgesellschaft und die Suche nach einer gerechten Weltordnung*. Wiesbaden: VS Springer.
- Hepp, R.-D. (2012). Prekarität, Flexibilität und die neue soziale Unsicherheit in Europa. In R.-D. Hepp (Hrsg.), *Prekarisierung und Flexibilisierung/Precarity and Flexibilisation* (S. 293–302). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: VS Springer.

- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. http://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/forschen/material-publikation/Huber_Warum_Forschendes_Lernen_noetig_und_moeglich_ist.pdf. Zugriffen: 15. August 2015.
- Huber, L., Hellmer, J., Schneider, F. (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Webler.
- Kant, I. (1956). *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Meiner.
- Keeley, B. (2007). *Human capital. How what you know shapes your live*. Paris: Oecd.
- Kergel, D. (2013). Rebellsch aus erkenntnistheoretischem Prinzip. Möglichkeiten und Grenzen angewandter Erkenntnistheorie. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kessler, J. (2009). Der Mythos vom globalen Dorf: Zur räumlichen Differenzierung des Globalisierungsniveaus. In J. Kessler & C. Steiner (Hrsg.), *Facetten der Globalisierung. Zwischen Ökonomie, Politik und Kultur* (S. 28–79). Wiesbaden: VS Springer.
- Kuhlmann, C. (2013). *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: VS Springer.
- Lyotard, J. F. (2012). *Das postmoderne Wissen*. Wien: Passagen.
- Masschelein, J. (2003). Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In D. Benner, M. Borrelli, F. Heyting & C. Winch (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik* Beiheft 46. Kritik in der Pädagogik (S. 124–141). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Plöbner, M. (2009). Differenz und Pädagogik. In R. Casale, S. Larcher, J. Oelkers & S. Andresen (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogik der Gegenwart* (S. 194–208). Weinheim: Beltz.
- Meyer, J. W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Niedermair, K. (1992). Das Ideal der philosophischen Postmoderne: Widerstand gegen die Okkupation des Ideals in der Moderne. In A. Hütter, T. Hug & J. Perger (Hrsg.), *Paradigmenvielfalt und Wissensintegration. Beiträge zur Postmoderne im Kreis von Jean-Francois Lyotard* (S. 87–98). Wien: Passagen.
- Pechar, H. (2003). Internationalisierung, Europäisierung, Globalisierung: Der veränderte Kontext internationaler Aktivitäten. In K. Messerer, H. Pechar & T. Pfeffer (Hrsg.), *Internationalisierung im österreichischen Fachhochschul-Sektor. Im Spannungsfeld zwischen regionaler Verankerung und globalem Wettbewerb* (S. 1–62). Wien: Facultas.
- Perger, J. (1992). Das Werk von Jean-Francois Lyotard. Eine Einführung. In A. Hütter, T. Hug & J. Perger (Hrsg.), *Paradigmenvielfalt und Wissensintegration. Beiträge zur Postmoderne im Kreis von Jean-Francois Lyotard* (S. 19–85). Wien: Passagen.
- Peters, M. (2009). Education, Creativity and the economy of passions: New Forms of Educational Capitalism. *Thesis Eleven* 96, 40–63.
- Preyer, G. (o. J.). Modern und Postmodern im Kontext von Globalisierung. <http://www.skopffm.de/Pagesneu/Glob.PDF>. Zugriffen: 18. Juli 2015.
- Reese-Schäfer, W. (1989). *Lyotard zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Rohlf, C., Harring, M. & Palentien, C. (2014). Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung. In C. Rohlf, M. Harring, C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 11–22). Wiesbaden: VS Springer.
- Schreiber, D. (2015). *Narrative der Globalisierung. Gerechtigkeit und Konkurrenz in fiktionalen und fiktionalen Erzählungen*. Wiesbaden: VS Springer.
- Sinn, H. W., Rauscher, M., Bartel, R., & Wohlmuth, K. (2002). Wie viel Globalisierung verträgt die Welt? *ifo Schnelldienst* 55(24), 3–16.

- Stichweh, R. (1998). Globalisierung der Wissenschaft und die Rolle der Universität. In P. Rusterholz & A. Liechti (Hrsg.), *Universität am Scheideweg. Herausforderungen-Probleme-Strategien* (S. 63–47). Zürich: vdf.
- Tietzmann, M. (2002). Epoche und Literatursystem. Ein terminologisch-methodologischer Vorschlag. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 49(3), 294–307.
- Troger, R. (2012). *Globalisierung und Depression. Fördert die moderne Wirtschaft psychische Erkrankungen?* Wiesbaden: Springer.
- Vinnai, G. (2005). Utopie und Wirklichkeit der Universität (Abschiedsvorlesung): <http://www.vinnai.de/utopie.pdf>. Zugegriffen: 18. August 2015.
- Yaakoby, T. (2012). *A Critical Examination of NeoMarxist and Postmodernist Theories as Applied to Education*. Münster: Waxmann.
- Zimmermann, B. J. & Schunk, D. H. (Hrsg.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

Forschendes Lernen 2.0

Partizipatives Lernen zwischen Globalisierung und
medialem Wandel

Kergel, D.; Heidkamp, B. (Hrsg.)

2016, XIII, 324 S. 9 Abb., 1 Abb. in Farbe., Softcover

ISBN: 978-3-658-11620-0