

2 Theoretisch-heuristische Rahmung

„Es ist weniger wichtig, ob ein Text mündlich oder schriftlich ist; das Problem ist, ob der betreffende Diskurs Zugang zur Wahrheit verschafft oder nicht.“

(Michel Foucault 2005b: 488)

Mit den einleitend skizzierten Fragestellungen sei in der vorliegenden Studie also ein diskursanalytisches Unternehmen verfolgt. Dafür wird auf das Forschungsprogramm der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA)¹² nach Reiner Keller (2008, 2006, 2005) zurückgegriffen. Mit dieser lässt sich nicht nur eine methodisch-methodologische Grundlage für die interpretative Analyse diskursiv konstruierten Wissens vorfinden, sondern eine diskurstheoretisch-heuristische Hinführung, um gesellschaftlich objektivierter und institutionalisierter Wissensverhältnisse diskursanalytisch zu untersuchen. Diese Zugänge basieren auf Kellers Überlegung, die Tradition der Diskurstheorie insbesondere nach Michel Foucault innerhalb des Interpretativen Paradigmas zu verorten und dessen Ansätze mit der „Theorie der Wissenssoziologie“ nach Berger/Luckmann (2009) zusammenzuführen (vgl. Keller 2005: 49). Keller will mit dieser Zusammenführung einen „ergänzenden Forschungszweig“ (ebd.) der Hermeneutischen Wissenssoziologie (vgl. Hitzler/Reichertz/Schröer 1999) etablieren und die Potenziale der phänomenologischen Tradition der Wissenssoziologie im Symbolischen Interaktionismus für eine Diskursanalyse nutzen (vgl. Keller 2008: 15).

Er ergänzt damit die zentralen Grundgedanken der berger-luckmannschen Theorie als „umfassendes wissenssoziologisches Paradigma“ (ebd.: 14) durch diskurstheoretische Aspekte nach Michel Foucault. Dabei geht es ihm weder um den „Nachweis von Konvergenzen beider Theorieentwicklungen noch um ‚imperiale‘ Anstrengungen der Vereinnahmung“ (ebd. 49f.). Vielmehr will Keller die empirische ‚Engführung‘ bzw. die vordergründige Fokussierung auf Wissensordnungen von individuellen AlltagsakteurInnen (vgl. dazu auch Wolff 1997; Maasen 1999) innerhalb des Interpretativen Paradigmas mit den diskurstheoretischen Überlegungen Michel Foucaults sinnvoll verbinden. Damit sollen neue Forschungsfragen geöffnet und weiter entfaltet werden. Die Grundannahme und Intention dabei ist,

12 Wenn im Folgenden von der WDA gesprochen wird, so ist damit die verkürzte Fassung der Wissenssoziologischen Diskursanalyse gemeint.

diese zwei Paradigmen der sozialwissenschaftlichen Ergründung von Wissen im Hinblick auf *eine* Analyse der „*diskursiven Konstruktion symbolischer Ordnungen*“ (Keller 2008: 12, Herv. i. O.) zusammenzubringen. Während Foucault nämlich keinen dezidiert methodischen Vorschlag formuliert hat, wie Wissensverhältnisse in und mittels von Diskursen zu analysieren sind, haben Berger und Luckmann dagegen mit dem – in der Hermeneutischen Wissenssoziologie verorteten – Methoden-Repertoire Wissensverhältnisse zwar empirisch in den Blick genommen, jedoch nicht als diskursvermittelte betrachtet. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse ist somit der Versuch, einen Synergieeffekt durch die besondere Berücksichtigung der jeweils ‚unbeleuchteten Aspekte‘ beider Paradigmen im Hinblick auf eine erkenntnisreiche Ergründung von diskursiv (re-)produzierten Wissensverhältnissen zu erzielen.

Um den Nutzen dieser Akzentuierung einer WDA für die vorliegende Studie als theoretisch-heuristische Rahmung herauszustellen, wird sich zunächst der theoretischen Kontextualisierung des Wissensbegriffes zugewandt; zumal der Wissensbegriff in mehreren Varianten (wie etwa ‚Wissensformen‘ und ‚Wissensverhältnisse‘) bereits erwähnt wurde und nicht zuletzt in der Kontrastierung des Wissens und Unwissens über bildungsbenachteiligte Kinder nach PISA auftauchte. Diese Wissenszuwendung ist in zweierlei Hinsicht relevant: Erstens wird darüber die Begründung einer wissenssoziologisch angelegten Diskursanalyse herausgestellt, die in genau dieser Konzeption bedeutsam für die hier entfaltete Forschungsfrage ist. Bei dieser Wissenszuwendung soll es nicht darum gehen, die einzelnen theoretischen ‚Etappen‘ der Wissenssoziologie und somit die Vielfalt der soziologischen Paradigmen nachzuzeichnen. Im Sinne der WDA soll sich vordergründig mit dem Wissensbegriff innerhalb der von Berger und Luckmann begründeten wissenssoziologischen Tradition beschäftigt werden, um ihn in Beziehung zum hier entfalteten Diskursverständnis zu bringen. Einzelne Bezugnahmen auf diesbezüglich andere Konzepte und Annahmen dienen dabei der begrifflichen sowie theoretischen Präzisierung.

Die theoretische Wissenszuwendung zu Beginn ist zweitens bedeutsam, weil das gesellschaftliche Phänomen der Bildungsbenachteiligungen in (früher) Kindheit als ein diskursiv erzeugtes Wissen im Rückgriff auf die debattierten PISA-Erkenntnisse (empirisch) fassbar werden kann. Dieses Wissen im Detail, d.h. in seiner gesellschaftlichen Thematisierung, Verstrickung, diskursiven Kontextualisierung, möglichen Anbindung an weitere Diskurse, aber vor allem in seiner bildungspolitischen Tragweite sowie denkbaren Formierung und Lancierung als Unwissen zu verstehen, heißt folglich, es diskursanalytisch zu entschlüsseln. Für diese Entschlüsselung wird es u.a. von Bedeutung sein, sich den spezifischen (Ausgangs-) Bedingungen sowie Institutionalisierungen diskursiven Wissens zu widmen. Der

Rückgriff auf einige wesentliche theoretische Konzepte Foucaults¹³ unterstützt dabei die Annahme, dass diskursives Wissen über bildungsbenachteiligte Kinder als ein über Problematisierungsweisen konstruiertes zu begreifen ist. Ebenso ist davon auszugehen, dass diese Problematisierungsweisen regelhaft auftreten, Wissen wirkungsvoll auf Dauer stellen und genau damit einen machtvollen Diskurs konstituieren können.

Im Folgenden wird es also darum gehen, zentrale Aspekte der berger-luckmannschen Wissenssoziologie mit einzelnen Bestandteilen des foucaultschen Verständnisses von Diskursen unter dem theoretisch-heuristischen ‚Dach‘ der Wissenssoziologischen Diskursanalyse zusammenzubringen und den Nutzen dieser Verbindung für das hier leitende Erkenntnisinteresse zu entfalten.

2.1 (Un-)Wissen in und vermittelt von Diskursen

Abgesehen von den heterogenen theoretischen Abhandlungen zur Genese und Zirkulation von Wissen greift insbesondere die Hermeneutische Wissenssoziologie auf ein theoretisches Schlüsselwerk von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (2009) zurück: „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“, die Mitte der 1960er Jahre erschien, führt einige klassische Positionen im Hinblick auf eine soziologische Fassung von Wissen zusammen. Berger und Luckmann stützen sich dabei vor allem auf die vorausgegangenen sozialphänomenologischen Arbeiten zur gesellschaftlichen Bedingtheit subjektiven Wissensvorrates (vgl. Schütz/Luckmann 2003) von Alfred Schütz. Insbesondere die Abhandlung zur „Lebensweltanalyse“ ist von Schütz als eine „Theorie der *Sinn*konstitution“ (Endreß 2006: 50, Herv. i. O.) bearbeitet worden. Sie ist damit zugleich eine „Theorie der Konstitution von *Handlungssinn* und als solche insgesamt [eine, M.S.] Untersuchung der Genese sozialer *Wirklichkeit*“ (ebd., Herv. i. O.):

„Die interaktive bzw. intersubjektive Konstitution von Sinn vollzieht sich sowohl pragmatisch als auch kommunikativ – und zwar jeweils unter Rekurs auf die Ressource ‚Wissen‘. Damit verschmelzen in der Perspektive der Lebensweltanalyse die Bedeutungen der Begriffe ‚Wirklichkeit‘ und ‚Wissen‘ notwendig miteinander.“ (Ebd.)¹⁴

13 ‚Wesentlich‘ meint hier, dass sich vordergründig auf jene diskurstheoretischen Aspekte Foucaults bezogen wird, die sich für die Entfaltung der Fragestellungen und die anstehende Analyse als relevant erweisen. Demgemäß wird sich nicht nur auf *ein* zentrales Werk Foucaults bezogen. Es tauchen somit mehrere diskurstheoretische Versatzstücke aus unterschiedlichen Schriften und Abhandlungen Foucaults auf. S. dazu die weiteren Ausführungen in Kapitel 2.1.1.

14 Endreß verweist an dieser Stelle darauf, dass der oben formulierte Kerngedanke in Schütz’ folgendem methodologischem Leitsatz seinen Ausdruck findet: „Alle Tatsachen sind immer schon [...] interpretierte Tatsachen“ (Schütz 1971: 5 zit. n. Endreß ebd.).

Genau dieser kombinatorische Gedanke Alfred Schütz' von Wissen und Wirklichkeit, der hier von Endreß zusammengefasst ist, wird von Berger und Luckmann aufgegriffen und für ihre Theorie der allgemeinen Wissenssoziologie sowie Sozialisationstheorie bedeutsam. In ihrer dialektischen Verhältnisbestimmung von Wissen und Wirklichkeit definieren sie demnach Wissen allgemein „als Gewißheit, daß Phänomene wirklich sind und bestimmte Eigenschaften haben“ (a.a.O.: 1). Dieser Wissensbegriff umfasst sowohl „Ideen, Theorien, ‚Faktenwissen‘, Glaubenssysteme, Sprache oder inkorporierte Deutungs- und Handlungsweisen“ (Keller 2005: 50). „Als Wissen galt ihnen alles, was in irgendeiner Weise als ‚wirklich‘ gedacht wird“ (ebd.).

Obgleich sie dieses Wissen dialektisch verstehen und die (inter-)subjektiv konstruierte Wirklichkeit und Lebenswelt von AkteurInnen somit auf einen gesellschaftlichen „Wissensvorrat“ (Berger/Luckmann 2009: 45) zurückführen, untersuchen Berger und Luckmann lediglich *das* Wissen, „welches das Verhalten in der Alltagswelt reguliert“ (ebd.). Ihr Forschungsfokus, so betonen sie dezidiert, läge demnach nicht darauf, „wie sich diese Wirklichkeit in theoretischen Perspektiven [...] spiegelt“ (ebd.); ihr Hauptinteresse gilt vielmehr dem Allerwelts- und Jedermannswissen. Nach Keller (2005: 52) hat sich aus dieser Perspektive eine „spezifische Spielart der Wissenssoziologie entwickelt“, die heute unter dem Begriff der Hermeneutischen Wissenssoziologie „firmiert und sich bislang in erster Linie für das Handlungs- und Deutungswissen sozialer Akteure interessiert“. Die sozialkonstruktivistische Wissenssoziologie mache nach Keller demnach keinen überzeugenden theoretischen Vorschlag, wie gesellschaftlich verankerte Ideengebäude und Theorien in das Allerwelts- und Jedermannswissen einsickern und dabei Handlungsweisen deutungspragmatisch mitformen.

Wie weit dieses Wissen bzw. die „Wirklichkeit der Alltagswelt“ (Berger/Luckmann a.a.O.: 21) von gesellschaftlichen Wissensordnungen durchdrungen ist, scheint demnach unzureichend analysiert, wenn diese Wirklichkeit lediglich aus der „Erfahrungsperspektive einzelner Gesellschaftsmitglieder“ (Keller 2006: 122) ermittelt wird. Diese Fokussierung der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie auf eine rein handlungstheoretisch und lebensweltlich fokussierte Analyse von Wissen ist der Grund, warum Keller für die Anbindung diskurstheoretischer Aspekte nach Michel Foucault an die Hermeneutische Wissenssoziologie und somit für die theoretische als auch forschungspragmatische Entfaltung einer explizit „diskursiven Konstruktion der Wirklichkeit“ (Keller 2008) plädiert. Denn die Realität bzw. das Wissen des Alltagslebens ist durch wirkmächtige Institutionen geprägt und damit diskursiv durchsetzt. Nach Foucault definiert sich Wissen schließlich „durch die Möglichkeiten der Benutzung und der Aneignung, die vom Diskurs geboten werden“ (Foucault 1986: 260). Als Diskurs ist ein Komplex von Aussage-Ereignissen und „darin eingelassenen Praktiken [zu verstehen, M.S.], die über einen rekonstruierbaren Strukturzusammenhang miteinander verbunden sind“ (Keller 2008:

235) und – wie noch weiter dargelegt wird – „spezifische Wissensordnungen der Realität prozessieren“ (ebd.). Wissen und Diskurs hängen demgemäß nach Foucault in folgender Weise zusammen:

„Ein Wissen ist das, wovon man in einer diskursiven Praxis sprechen kann, die dadurch spezifiziert wird: [...] ein Wissen ist auch der Raum, in dem das Subjekt die Stellung einnehmen kann, um von Gegenständen zu sprechen, mit denen es in seinem Diskurs zu tun hat [...] ein Wissen ist auch das Feld von Koordination und Subordination der Aussagen, wo die Begriffe erscheinen, bestimmt, angewandt und verändert werden (auf dieser Ebene ist das Wissen der Naturgeschichte im 18. Jahrhundert nicht die Summe dessen, was gesagt worden ist, sondern die Gesamtheit der Weisen und Positionen, nach denen man in das schon Gesagte jede neue Aussage integrieren kann)“ (Foucault a.a.O.: 259f.)

Für die hier vorliegende Studie ist die Einbindung dieses foucaultschen Wissensbegriffs in das Forschungsprogramm der WDA bedeutsam, weil das (Un-)Wissen über bildungsbenachteiligte Kinder damit erstens als ein diskursiv konstruiertes verstanden und zweitens stärker in seiner Beziehung zur Debatte um die PISA-Ergebnisse von 2001 ins Blickfeld geraten kann. Eine an Foucault anschließende Diskursanalyse kann damit jene Formen und Folgen gesellschaftlicher Wissenskonstruktionen, die auch Berger und Luckmann interessierten, auf der Ebene diskursiver Formationen zu entschlüsseln helfen. Damit wird die diskurstheoretische Brücke zur sozialkonstruktivistischen Theorie Berger und Luckmanns und somit zur Annahme geschlagen, dass institutionell-organisatorisch eingebundene AkteurInnen gesellschaftliche Wissensproduktionen und -objektivierungen eben *diskursiv* mitgestalten. Diese Mitgestaltung vollzieht sich auf einer Ebene der Vermittlung von Deutungsangeboten, die etwa das (Un-)Wissen über bildungsbenachteiligte Kinder nach PISA beeinflussen; d.h. AkteurInnen sind einerseits AdressatInnen von diskursiven Wissensbeständen und andererseits aber selbstreflexive Subjekte, die „in der alltäglichen Aneignung soziale Wissensbestände ausdeute[n] und sie prüf[en], sie differenzier[en] oder zusammenfasse[n]“ (Hitzler/Reichert/Schröer 1999: 13). Sie sind damit also an der Konstitution des gesellschaftlichen Wissensvorrates beteiligt, statten diesen Vorrat entsprechend mit Sinn aus und geben ihm objektivierte Bedeutung (vgl. Keller 2005), die als gesellschaftliches Wissen zu verstehen ist. „Wissen über die Gesellschaft“, so formulierten es bereits Berger und Luckmann (2009: 71) „ist demnach Verwirklichung im doppelten Sinne des Wortes: Erfassen der objektivierten gesellschaftlichen Wirklichkeit und das ständige Produzieren eben dieser Wirklichkeit.“ Dieses ständige Produzieren wird in der WDA und vorliegenden Studie mit Foucault und über Berger/Luckmann hinausgehend auf der Ebene einer kollektiven Wissensvermittlung und -zirkulation in und vermittelt von Diskursen erfasst.

Unter diskursanalytischen Gesichtspunkten wird dieses Produzieren gesellschaftlichen Wissens somit als ein diskursiv produziertes Wissen greifbar. „Das

Erfassen der objektivierten gesellschaftlichen Wirklichkeit“ und das Produzieren ebenjener, wie Berger/Luckmann es betonten, kann demnach als ein kontinuierlicher und sich innerhalb von Diskursen fortschreibender Prozess der „Auseinandersetzung zwischen kollektiven AkteurInnen verstanden werden“ (Keller 2006: 124). Letztere stehen „in einem symbolischen Kampf um die Durchsetzung ihrer Weltordnungen (Problemdefinitionen, Verantwortungszuschreibungen, Handlungskonsequenzen)“ (ebd.). Diskurse können diesen symbolischen Kampf beeinflussen und forttragen, indem sie „als ‚Substrat‘ gesellschaftlicher Prozesse, als in sich heterogene Produktions- und Konstitutionsbedingungen einer – gesellschaftlichen – Wirklichkeit gelten“ (Bublitz 2003: 9), die sich u.a. in materiellen Anordnungen und Praktiken manifestieren (vgl. ebd.).

Wissen, so drückt es Herbert Schweizer (2007: 284) aus, ist „nur relevant, wenn es wahrgenommen wird, wenn mit ihm umgegangen wird, wenn darauf – affirmativ oder kritisch – sozial reagiert, wenn es also auch reorganisiert und reinterpretiert wird.“ Solche Wahrnehmungen, Umgangsweisen sowie (Re-)Organisationen und (Re-)Interpretationen von Wissen werden schließlich in und vermittelt von Diskursen ausgetragen; Letztere beeinflussen damit maßgeblich die Vermittlung von Deutungsangeboten und den Weitertransport von Wissensverhältnissen in der Gesellschaft. Diskurse stellen damit Wissensordnungen her (Keller 2006: 126). In Diskursen, so Keller (ebd.: 128), werden „wesentliche Elemente der symbolischen Ordnungen einer Gesellschaft“ konstituiert:

„Diskurse organisieren nicht nur die Strukturen des Wissens, sondern auch sich daraus ergebende (Sinn-)Strukturen der sozialen Beziehungen und der materiellen Objektwelt. Einzelne Subjekte sind im Rahmen dieser Sinnstrukturen durch historisch situierte Diskurse [...] mitkonstituiert, gleichzeitig aber deutungs- und handlungsfähig.“ (Ebd.)

Unter dieser Perspektive liegen Diskurse „der Gesellschaft als Instrumente gesellschaftlicher Differenzierungen zugrunde und bilden damit Steuerungsinstrumente gesellschaftlicher Prozesse“ (Bublitz/Bühmann/Hanke u.a. 1999: 12). „Der Ordnungscharakter von Diskursen als überindividuelle symbolische Ordnungen besteht sowohl auf der Ebene des Wissens, insofern sie dem Wissen eine symbolische Struktur geben, als auch auf der Ebene der gesellschaftlichen Praktiken“ (ebd.). Berger und Luckmann (2009: 71) kommen mit ihrer Formulierung eines Rezeptwissens und ihrer Beschreibung, wie sich dieses „herauskristallisiert“, der foucaultschen „Ordnung des Diskurses“ (Foucault 1974) sehr nah. Denn so wie ein Rezeptwissen regulieren und für eine Institutionalisierung des Jagdverhaltens sorgen kann, so sorgen auch Diskurse dafür, dass sich ein kollektiver Wissensvorrat herausbildet, der sich schließlich in Praktiken manifestiert, vergegenständlicht und institutionalisiert.

siert¹⁵. Wissen, das sich institutionalisiert, gibt sich in Deutungs- und Handlungsmustern zu erkennen, die als ein zum Diskurs gehöriger Wissensbestand zu verstehen sind.

Als institutionalisiertes, d.h. als anerkanntes und etabliertes Wissen stellt es allgemeinverbindliche Wahrheiten zur Verfügung und (re-)produziert genau damit die soziale Wirklichkeit. Foucaults Suche nach den Formationsregeln eines solchen Wissens sowie Berger und Luckmanns Beschreibung von Prozessen, in denen Menschen ihr Wissen von der Gesellschaft erwerben und wieder weitergeben, wird im Forschungsprogramm einer Wissenssoziologischen Diskursanalyse vereint. Die WDA bringt schließlich beide Paradigmen zusammen, indem sie ‚Definitionsverhältnisse und Wissenspolitiken‘ (vgl. Keller 2008: 17) ins Blickfeld nimmt, die durch soziale AkteurInnen innerhalb von Diskursen erzeugt, getragen und in der Gesellschaft auf Dauer gestellt werden.

Auf Basis dieses Verständnisses lässt sich das eingangs skizzierte (Un-)Wissen über bildungsbenachteiligte Kinder im un- als auch mittelbaren Kontext von PISA als ein diskursiv erzeugtes infolge einer Vielzahl von gesellschafts- und vor allem bildungs(reform)politischen Debatten und Unternehmungen in den Blick nehmen. Es ist somit davon auszugehen, dass die virulente Diskussion um den Umgang mit den PISA-Ergebnissen dazu beiträgt, neue soziale Realitäten und schließlich ein sich konstituierendes Wissen im Umgang mit bildungsbenachteiligten Kindern zu schaffen. Im Sinne Foucaults wäre dieses Wissen als die Gesamtheit von Handlungsmaßnahmen und formulierten Notwendigkeiten zu begreifen, über die man in der Nach-PISA-Bildungsdebatte sprechen kann. Die diesbezügliche ‚Verstrickung‘ von dahinterliegenden diskursiven Kontexten sowie Produktionsbedingungen samt ihren möglichen (nicht-)intendierten Folgen sollen in dieser Studie genauer analysiert werden. Es wird sich schließlich den kollektiven Mechanismen der Produktion und Objektivation gewidmet und danach gefragt, *wie* und *welches* spezielle Wissen über bildungsbenachteiligte Kinder im Umfeld von PISA erzeugt wird. Dabei wird berücksichtigt, dass mit diesem produzierten Wissen ebenso ein Unwissen definiert, anerkannt, verteilt und genutzt werden kann (vgl. Wehling 2001: 471). Unwissen wird in dieser Studie folglich als ein *Teil* (re-)produzierten Wissens verstanden. Es ist demnach „kein einfach vorgefundener, natürlicher oder ontologischer Tatbestand“ (ebd.), sondern mit den diskursiven Kontextualisierungen und Produktionsbedingungen des Wissens um bildungsbenachteiligte Kinder nach PISA verbunden. Somit ist davon auszugehen, dass die Nach-PISA-Bildungsdebatte samt ihrer Maßnahmen und Initiativen einerseits Wissen bezüglich des Umgangs mit Bildungsbenachteiligten generiert; aufgrund der Breite der Nach-PISA-Bildungsdebatte ist andererseits denkbar, dass dieses Wissen als ein noch nicht verlässliches Wissen gilt

15 Auf das diskurstheoretische Verständnis der Institutionalisierung von Diskursen wird im folgenden Kapitel 2.2.2 noch ausführlicher eingegangen.

und insofern als ein vorübergehendes ‚Noch-Nicht-Wissen‘ (vgl. ebd. 474) im Sinne eines Unwissens sowohl diskursiv (re-)produziert als auch lanciert wird.

Ein solches (Un-)Wissen wird in der vorliegenden Studie als ein in und vermittelt von Diskursen erzeugtes verstanden, welches anlehnend an Keller (vgl. 2012a: 28) den Horizont dessen aufspannen kann, was als ‚gesellschaftliche Wirklichkeit‘ gilt. Dies „schließt neben dem Faktischen, dem Wahren und dem Richtigen“ (ebd.) und vor allem im Hinblick auf den Umgang mit vorübergehendem ‚Noch-Nicht-Wissen‘ immer auch perspektivische Bestimmungen des ‚Sein-Sollens‘ sowie des Zukünftigen und Möglichen ein.

In einem ersten Schritt (s. folgendes Kapitel 2.1.1) sollen daher jene diskursiven Bedingungen und Kontexte ausgeleuchtet werden, in denen a) die Diskussion um bildungsbenachteiligte Kinder eingebettet ist und geführt wird und von denen b) eine entsprechende Organisation und Mobilisierung hinsichtlich der Ausdeutung und des praktischen Umgangs mit bildungsbenachteiligten Kindern nach PISA zu erwarten ist. Hier wird bereits deutlich, um welch ein komplexes (Un-)Wissen es sich in diesem Fall handelt. Denn die Diskussion über bildungsbenachteiligte Kinder, so zeigte es bereits die Einleitung, wird in der Regel nicht losgelöst von der gleichzeitigen Debatte um die PISA-Ergebnisse von 2001 geführt. Mit welcher Diskussion und/oder Debatte haben wir es somit zu tun? Die Analyse muss daher ausgeweitet werden auf die Frage, wie die Diskussion um Bildungsbenachteiligten in die angrenzende(n) Debatte(n) über den Umgang mit den PISA-Ergebnissen eingebunden ist. Die Ergründung dieser Frage gäbe schließlich Auskunft über die Diskursformation und folglich über den abgrenzbaren Raum von Diskurs(en), AkteurInnen, ihren regelhaften Aussage-Ereignissen (vgl. dazu Kapitel 2.1.2) und Praktiken; allesamt wären daran beteiligt, dass bildungsbenachteiligte Kinder nach PISA sowie PISA selbst nicht ‚nur‘ als zwei Themen oder Diskussionsanlässe lanciert werden, über die zu sprechen, zu forschen und zu publizieren ist. Vielmehr konstituieren sie sich zu einem Wissenskomplex, welcher innerhalb von Diskursen ausgetragen und vermittelt dieser transformiert und fortgetragen wird.

2.1.1 Problematisierungsweisen

Diesem Wissenskomplex nachzugehen heißt aus diskursanalytischer Sicht zunächst einmal, sich mit der Frage zu beschäftigen, warum und wie bildungsbenachteiligte Kinder und ihre Förderung nach PISA überhaupt zum Bestandteil bildungs(reform)politischer Interessen und Bemühungen werden. Gleichzeitig ist aber auch danach zu fragen, inwiefern PISA seit 2001 derartig viel Aufmerksamkeit zuteilwurde und noch immer wird. Der Blick ist also darauf zu richten, *wie* welche Wissensverhältnisse sowohl über bildungsbenachteiligte Kinder nach PISA als auch über die PISA-Studie entstehen und zirkulieren. Diese Fragen zu beantworten bedeutet

nicht, die gesellschaftlichen Entwicklungslinien der konstatierten Bemühungen und Aufmerksamkeiten historisch nachzuzeichnen. Vielmehr meint es, die *Logiken* und spezifischen sowie bedeutungsvollen *Implikationen* diskursiv produzierter Wissensordnungen ausfindig zu machen, die prägend dafür sind, dass bildungsbenachteiligte Kinder nach PISA in den Fokus von bildungs(reform)politischen Fördermaßnahmen rücken und PISA bspw. als „Weckruf“ (Prenzel/Sälzer/Klieme u.a. 2013: 9) bezeichnet wird. Es steht also die Frage an, *wie* diese Art von Interventionen, krisenhaften Semantisierungen sowie Aufrufen nach förderlichen Bildungsreformen diskursiv (re-)produziert wird.

Mit diesen Fragen knüpft die vorliegende Studie an das Verständnis von Problematisierungen an, wie es Michel Foucault u.a. 1983 in seinen Berkeley-Vorlesungen (Foucault 1996) zum Ausdruck bringt¹⁶. Foucault betont, dass er in den meisten seiner Arbeiten „weder das frühere Verhalten der Menschen [...] noch Ideen in ihren repräsentativen Werten zu analysieren beabsichtigte“ (ebd.: 178). Vielmehr versucht er von Anfang an, den „Prozeß der ‚Problematisierung‘ zu analysieren – was heißt: Wie und warum bestimmte Dinge (Verhalten, Erscheinungen, Prozesse) zum Problem werden“ (ebd.). Auf diese Studie übertragen lässt sich also fragen, wie und warum Kinder nach PISA vermehrt als bildungsbenachteiligte und zu fördernde diskutiert und warum das Ereignis PISA seit 2001 regelmäßig – wie es die Einleitung nachzeichnete – als krisenhaft in Erscheinung tritt. Foucault hebt mit den Fragestellungen, wie und warum Dinge zum Problem werden, den konstitutiven und schöpferischen Charakter von Problematisierungen hervor und argumentiert, dass diese nicht als bloße Wirkung oder natürliche Folge eines historischen Kontextes verstanden werden sollten, sondern vielmehr als „eine von bestimmten Individuen gegebene Antwort“ (ebd.: 180).

Demgemäß ist eine Problematisierung – ihrem Wortlaut gemäß – nicht als eine ausschließlich *solche* zu verstehen, sondern vielmehr als eine produktive Art und Weise des Denkens, mit dem sich diskursives Wissen formiert. Anders ausgedrückt: Was problematisiert wird, muss nicht unbedingt problematisch sein. Eine Problematisierung ist schließlich immer auch als „etwas Schöpferisches“ (ebd.: 180) zu begreifen. Damit stellen sich Problematisierungen als innerhalb und vermittelt von Diskursen intervenierende Antwortfindungen dar, die im Kern um etwas kreisen, das seine Vertrautheit verloren hat und/oder Schwierigkeiten bereitet (vgl. Foucault 2005c: 732).

Mit Foucault lässt sich schließlich fragen, *wie* bildungsbenachteiligte Kinder sowie die eingangs skizzierte Dramatik um die PISA-Ergebnisse ab 2001 zum Gegenstand des bildungsreformpolitischen Interesses und damit zur Konstitutionsbe-

16 Ulrike Klöppel (2010a) weist darauf hin, dass Michel Foucault insbesondere in seinen späteren Vorträgen und Schriften den Begriff der Problematisierungen eingeführt habe (vgl. ebd. 256). Demgemäß finden sich neben den bereits erwähnten Berkeley-Vorlesungen noch in weiteren Abhandlungen und Studien (u.a. Foucault 2005a, b, c, d; 2003, 1994) Hinweise (und gelegentlich auch nur Andeutungen) auf den Begriff der Problematisierungen.

dingung eines sich formierenden (Un-)Wissens in und vermittelt von Diskursen werden. Mit dieser Fokussierung kann die Beziehung „zwischen der problematisierten Sache und dem Prozeß der Problematisierung“ (ebd.: 179) deutlich gemacht werden. Die Problematisierung ist deshalb „eine ‚Antwort‘ auf eine konkrete Situation, die durchaus real ist“ (ebd.). Aber ebenso ist diese Antwort mit kreativen – eben ‚schöpferischen‘ – Elementen ausgestattet, und zwar in „dem Sinn, daß Sie bei einer gegebenen Situation nicht folgern können, daß diese Art von Problematisierung folgen wird“ (ebd.: 180). Übertragen auf diese Studie lässt sich folglich argumentieren, dass Kinder nicht einfach nur als bildungsbenachteiligte in Augenschein geraten, weil die PISA-Ergebnisse von 2001 zu den Kompetenzmängeln der Jugendlichen eben dazu veranlassten. Ebenfalls kann überlegt werden, dass auch die PISA-Ergebnisse nicht ausschließlich zum Gegenstand aufgeregter Optimierungsdebatten um das deutsche Bildungssystem werden, weil eben das Ranking so negativ ausfiel.

Dementsprechend sind weder bestimmte Ereignisse wie etwa die Verkündung der PISA-Resultate noch ‚ihre‘ Jugendlichen grundsätzlich so konstituiert, dass die PISA-Studie und in der Folge Kinder als problematisch, d.h. als krisenhaft und bildungsbenachteiligt gelten müssen. Eine solche Blickweise will den diskutierten problematischen Charakter, der bildungsbenachteiligten Kindern und der PISA-Studie 2000 zugeschrieben wird, keineswegs leugnen; sondern ganz im Gegenteil, ihn in seiner diskursiven Formierung entziffern und verstehen. Ihn als eine solche Formierung zu begreifen, bedeutet jedoch, sich im Sinne Foucaults (2005c: 727) „den Tatsachen, Praktiken und Denkweisen“ zu widmen, die einige Kinder zu Benachteiligten nach PISA und PISA zur Krise machen. Das wiederum bedeutet, sich jenen Denkweisen zuzuwenden, die der bildungsreformpolitisch interessierten und auf bildungsbenachteiligte Kinder blickenden Gesellschaft nach PISA Probleme zu stellen scheinen. Das foucaultsche Problematisierungskonzept lenkt somit die Aufmerksamkeit darauf, unter welchen spezifischen Bedingungen Kinder *wie* und mittels *welcher* diskursiven Aussage-Ereignisse (vgl. dazu ausführlich das folgende Kapitel 2.1.2) sowie Praktiken zu Bildungsbenachteiligten *nach* PISA werden und die einschließliche Studie zu einer reformpolitischen Herausforderung.

Das theoretische Konzept der Problematisierungsweisen wird in seiner Anwendung für diese Studie bestärkt, wenn man sich Untersuchungen anschaut, die das „PISA-Echo“ (Knodel/Martens/de Olano u.a. 2010) bei den Gewinner- und Verliererländern der internationalen Vergleichsstudie genauer betrachten. So spricht Dennis Niemann bspw. von der „deutsche[n] Ruhe vor dem PISA-Sturm“ (Niemann 2010: 60), um auf die „Aufgeregtheit der Diskussion und die Wandlungsprozesse in Deutschland nach PISA“ aufmerksam zu machen. Einen Anlass für diesen Sturm sieht Niemann (ebd.: 50) u.a. in dem „durch das schlechte PISA-Zeugnis exponentiell gestiegene[n] Problemdruck“, der „vor 2001 nicht existent war.“ Ergänzend dazu äußert Marie Popp (2010: 15), dass sich die PISA-Debatte in Österreich „im zeitlichen Verlauf verändert hat.“ Während die Presse und Politiker dem

PISAs fremde Kinder

Eine diskursanalytische Studie

Sitter, M.

2016, XVI, 340 S., Softcover

ISBN: 978-3-658-12341-3