

Kai F. Lorentzen

Wie soziale Systeme lernen

Diplomarbeit

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Copyright © 1996 Diplomica Verlag GmbH
ISBN: 9783832401825

Kai F. Lorentzen

Wie soziale Systeme lernen

Kai F. Lorentzen

Wie soziale Systeme lernen

Diplomarbeit
an der Universität Hamburg
Januar 1996 Abgabe



Diplomarbeiten Agentur
Dipl. Kfm. Dipl. Hdl. Björn Bedey
Dipl. Wi.-Ing. Martin Haschke
und Guido Meyer GbR

Hermannstal 119 k
22119 Hamburg

agentur@diplom.de
www.diplom.de

ID 182

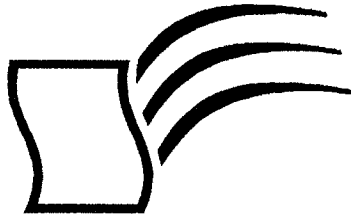
Lorentzen, Kai F.: Wie soziale Systeme lernen / Kai F. Lorentzen –
Hamburg: Diplomarbeiten Agentur, 1997
Zugl.: Hamburg, Universität, Diplom, 1996

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funksendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf anderen Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Eine Vervielfältigung dieses Werkes oder von Teilen dieses Werkes ist auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie ist grundsätzlich vergütungspflichtig. Zuwiderhandlungen unterliegen den Strafbestimmungen des Urheberrechtes.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, daß solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Die Informationen in diesem Werk wurden mit Sorgfalt erarbeitet. Dennoch können Fehler nicht vollständig ausgeschlossen werden, und die Diplomarbeiten Agentur, die Autoren oder Übersetzer übernehmen keine juristische Verantwortung oder irgendeine Haftung für evtl. verbliebene fehlerhafte Angaben und deren Folgen.

Dipl. Kfm. Dipl. Hdl. Björn Bedey, Dipl. Wi.-Ing. Martin Haschke & Guido Meyer GbR
Diplomarbeiten Agentur, <http://www.diplom.de>, Hamburg
Printed in Germany



Diplomarbeiten Agentur

Wissensquellen gewinnbringend nutzen

Qualität, Praxisrelevanz und Aktualität zeichnen unsere Studien aus. Wir bieten Ihnen im Auftrag unserer Autorinnen und Autoren Wirtschaftsstudien und wissenschaftliche Abschlussarbeiten – Dissertationen, Diplomarbeiten, Magisterarbeiten, Staatsexamensarbeiten und Studienarbeiten zum Kauf. Sie wurden an deutschen Universitäten, Fachhochschulen, Akademien oder vergleichbaren Institutionen der Europäischen Union geschrieben. Der Notendurchschnitt liegt bei 1,5.

Wettbewerbsvorteile verschaffen – Vergleichen Sie den Preis unserer Studien mit den Honoraren externer Berater. Um dieses Wissen selbst zusammenzutragen, müssten Sie viel Zeit und Geld aufbringen.

<http://www.diplom.de> bietet Ihnen unser vollständiges Lieferprogramm mit mehreren tausend Studien im Internet. Neben dem Online-Katalog und der Online-Suchmaschine für Ihre Recherche steht Ihnen auch eine Online-Bestellfunktion zur Verfügung. Inhaltliche Zusammenfassungen und Inhaltsverzeichnisse zu jeder Studie sind im Internet einsehbar.

Individueller Service – Gerne senden wir Ihnen auch unseren Papierkatalog zu. Bitte fordern Sie Ihr individuelles Exemplar bei uns an. Für Fragen, Anregungen und individuelle Anfragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung. Wir freuen uns auf eine gute Zusammenarbeit

Ihr Team der Diplomarbeiten Agentur

Dipl. Kfm. Dipl. Hdl. Björn Bedey –
Dipl. Wi.-Ing. Martin Haschke —
und Guido Meyer GbR —

Hermannstal 119 k —
22119 Hamburg —

Fon: 040 / 655 99 20 —
Fax: 040 / 655 99 222 —

agentur@diplom.de —
www.diplom.de —

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	S. 3
I. Einleitung	S. 4
II. Zur lernsoziologischen Ausgangslage	S. 7
II. 1. Individuumszentrierte Ansätze	S. 8
II. 2. Intersubjektivitätstheoretische Ansätze	S. 12
II. 3. Desiderate einer 'radikalsoziologischen' Lerntheorie	S. 21
III. Grundzüge der Systemtheorie im Hinblick auf ihre lernsoziologische Eignung	S. 25
III. 1. Die Theorie sozialer Systeme im interdisziplinären Kontext	S. 25
III. 2. Systemtheorie als universalistische Supertheorie	S. 30
III. 3. Systemtheorie und Kritische Theorie	S. 38
IV. Rationalität als Lernkriterium	S. 46
IV. 1. Vernunft und Rationalität	S. 46
IV. 2. Sozialwissenschaftliche Rationalitätskonzeptionen	S. 49
IV. 3. Basale Selbstreferenz, Reflexivität und Reflexion	S. 54
<i>Exkurs:</i> Vernunftkritik bei Heidegger und Adorno	S. 55
IV. 4. Rationalität: die Wahrscheinlichkeit des Unwahrscheinlichen	S. 58
V. Der entfaltete Begriff des sozialsystemischen Lernens	S. 67
V. 1. Luhmanns Lernkonzeption im begrifflichen Kontext	S. 67
V. 2. Beteiligung des Bewußtseins	S. 70
V. 3. Evolution und Lernen	S. 72
V. 4. Stabilisierendes und ökologisches Lernen	S. 79
V. 5. Mechanismen des Lernens	S. 80
V. 5. 1. BOTBOT-Schleifen	S. 81
V. 5. 2. Widerspruch und Konflikt	S. 84
V. 5. 3. Internalisierung von Fremdbeobachtung	S. 85
V. 6. Gleichzeitigkeit und Beobachtbarkeit	S. 86
V. 7. Auflösung des Menon-Paradoxes	S. 88

VI. Praxisbezogene Konkretisierung	S. 90
VI. 1. Familie	S. 90
VI. 2. Organisation	S. 98
VI. 3. Gesellschaft	S. 103
VII. Schlußbetrachtung	S. 110
 Literaturverzeichnis	 S. 112

Vorwort

Die Idee für dieses Diplomprojekt geht zurück auf eine Seminararbeit, die der Verfasser zusammen mit Rolf Lühns im Theoriekolloquium von Prof. Dr. Max Miller geschrieben hat (vgl. Lorentzen/Lühns 1994). Bei der Auseinandersetzung mit Luhmanns neuerer Rationalitätskonzeption sprang deren kritisches Potential ins Auge, und es kam die Frage auf, ob sich hier nicht Anschlußmöglichkeiten für Forschungsinteressen im Sinne der Kritischen Theorie ergeben. Die lebhaften Diskussionen, die im Kolloquium damals wie heute über das Organisationslernen geführt wurden und werden, lenkten uns auf die Fährte des Forschungsvorhabens 'sozialsystemisches Lernen', dessen Desiderate in einem gemeinsamen programmatischen Text formuliert wurden (vgl. Lorentzen/Lühns 1995). Während Rolf Lühns derzeit in seiner Diplomarbeit ein konkretes Fallbeispiel im Schnittfeld von Organisationen, Funktionssystemen und sozialen Bewegungen unter lernsoziologischen Gesichtspunkten empirisch analysiert, ging es mir bei meiner Arbeit darum, die angedeuteten lerntheoretischen Vorstellungen in eine ausformulierte Theorie sozialsystemischen Lernens zu überführen. Für grundlegende Anregungen, weiterführende Hinweise und engagierte Kritik möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Max Miller bedanken.

Noch ein Wort zur Zitationsweise: Ich zitiere nach der (deutschen) Erstausgabe, sofern die Paginierung späterer, von mir benutzter Ausgaben mit derjenigen der Erstausgabe identisch ist oder anhand des Anmerkungssteils zweifelsfrei rekonstruiert werden konnte. Wo dies nicht der Fall war, wurde die benutzte Ausgabe zitiert und das Ersterscheinungsjahr bei der ersten Nennung zusätzlich angegeben. Letzteres gilt auch für diejenigen ausländischen Titel, die hier in deutscher Übersetzung zitiert werden. Hervorhebungen entstammen, soweit nicht anders vermerkt, den zitierten Texten.

I. Einleitung

Die moderne Gesellschaft scheint in ihrer rasanten Entwicklungsdynamik einen Punkt erreicht zu haben, an dem sie mehr und mehr die eigenen Bestandsvoraussetzungen unterminiert. Ob ökologische Krise, destabilisierte Weltwirtschaft, fortschreitende Exklusion immer größerer Teile der Weltbevölkerung aus den verschiedenen Funktionssystemen oder die Vielzahl bewaffneter Konflikte: Katastrophenszenarien sind zum präferierten Medium geworden, in das Prognostiker ihre Formen prägen.

Die Problematik liegt denn auch nicht in mangelnder Krisenwahrnehmung oder fehlender Selbstalarmierung der Gesellschaft. Wirtschaft, Politik, Recht und Wissenschaft sind beispielsweise durchaus an die 'ökologische Kommunikation' angeschlossen, wie Luhmann (vgl. 1986a) in seiner gleichnamigen Publikation bereits Mitte der 80er Jahre darlegte. Auch in den öffentlichen Diskussionen wird gebetsmühlenartig auf die mannigfaltigen Gefährdungslagen hingewiesen. In letzter Zeit ist diesbezüglich eine Radikalisierung der bundesdeutschen Öffentlichkeit zu konstatieren, was einen angesichts der vorherrschenden Theoriedefizite nicht verwundern muß. Von den bemühten Appellen an das 'verantwortungsvolle Handeln' der Individuen driften die Diskussionsbeiträge immer häufiger ab in Richtung auf erschreckend hilflose Rufe nach mehr Autorität und Staatsdirigismus; als jüngere Beispiele sind etwa Jens Reich (vgl. 1995) mit seinen tastenden Sympathiebekundungen für die 'Ökodiktatur'¹ oder Antje Vollmer (vgl. 1995) mit ihrem nur notdürftig bemäntelten Ruf nach stärkerer Medienzensur zu nennen.

In dem wissenschaftlichen Subsystem, dessen Ausdifferenzierung sich der Wahrnehmung gesellschaftlicher Reflexionsfunktionen verdankt, der Soziologie also, sieht es, darauf ist häufig hingewiesen worden, im Hinblick auf Problemlösungsstrategien kaum besser aus. Zwar ist es durch und im Anschluß an Luhmanns Theorie sozialer Systeme inzwischen gelungen, einen komplexen Problemaufriß anzufertigen, der in seiner analytischen Kraft deutlich über die oft in der Nähe von Alltagsgewißheiten angesiedelten handlungstheoretischen Diagnosen hinausgeht. Doch gibt, was gesellschaftliche Reformbemühungen angeht, gerade die soziologische Systemtheorie zunächst wenig Anlaß zur Hoffnung. So ist denn insbesondere von Luhmann selbst immer wieder auf die Nichtsteuerbarkeit der modernen Gesellschaft hingewiesen worden. Auch schien der fachliche Konsolidierungsbedarf bislang so groß, daß die vordringliche Aufgabe der Soziologie darin gesehen wurde, das grundbegriffliche Inventar neu zu ordnen.

Inzwischen droht aber auch dieser Befund zum Allgemeinplatz zu werden, und es läßt sich die Position vertreten, daß mittlerweile theorietektonisch genügend 'Kärnerarbeit' geleistet worden ist, um angesichts fortschreitender ökologischer² Selbstgefährdung den Akzent von

¹ Hierin anknüpfend an bekannte philosophische Verfechter einer ökologischen Ethik. Sowohl bei Jonas (vgl. 1979, S. 190, 262, 269) als auch bei Höle (vgl. 1994, S. 122f.) finden sich die nämlichen Sympathien.

² Der Begriff wird hier und in der Folge in seiner umfassenden systemtheoretischen Bedeutung (vgl. Luhmann 1986a, S. 267) gebraucht. Die Formulierung 'ökologische Selbstgefährdung' zielt also nicht nur auf die organisch-physikalische, sondern auch auf die psychische Umwelt der Gesellschaft.

Funktion auf *Leistung*³ zu verschieben⁴. Freilich können solche Leistungen, also Beratungen der (Sozial-)Wissenschaft für andere Funktionssysteme, nur erbracht werden, wenn die vorliegende Theorie sozialer Systeme für diese Zwecke respezifiziert wird und dabei gleichsam jener normativen Abstinenz entsagt, die vielleicht, man denke an die Debatte mit Habermas (vgl. Habermas/Luhmann 1971), erst den Raum für die entscheidenden Theorieinnovationen aufgespannt hat. Um Mißverständnissen vorzubeugen: Es soll hier weder einer normativistischen Systemtheorie à la Parsons das Wort geredet werden, noch geht es um eine Revitalisierung hybrid-sozialtechnokratischer Steuerungsphantasien. Im Gegenteil, es soll unter konsequentem Mitvollzug der autopoietischen Wende in der soziologischen Systemtheorie der Versuch unternommen werden, von Steuerungs- auf Lerntheorie umzustellen. Auf diese Weise kann die soziologisch unabweisbare Frage nach dem Zusammenhang von Pathologie und Emanzipation, die zuletzt noch einmal von der Kritischen Theorie aufgeworfen worden war, in einer der aktuellen Problemkomplexität gerecht werdenden Form wiederaufgenommen werden. Es geht weiterhin auch darum, den bereits in diese Richtung weisenden Ansätzen, die unter Überschriften wie '(sozialsystemische) Rationalität' bzw. 'ökologische Differenz' (vgl. Baecker 1989; Fuchs 1992, S. 230ff.; Japp 1992; Kneer 1992; Ladeur 1996), 'reflexives Recht' (vgl. Teubner 1982; Teubner/Willke 1984; Teubner 1989; Willke 1992) oder 'Intervention' (vgl. Willke 1984; 1987; 1994) verwandte Intentionen⁵ verfolgen, ein neues begriffliches Fundament anzubieten und so vielleicht die Kräfte in Richtung auf ein neues Paradigma zu bündeln.

Luhmann jedenfalls hat des öfteren deutlich gemacht, daß er Umakzentuierungen innerhalb des systemtheoretischen Frameworks durchaus positiv gesonnen ist (vgl. Luhmann 1984, S. 14; 1994b, S. 158). Im Gefolge der öffentlichen Auseinandersetzung um die Entsorgung der Bohrinself 'Brent Spar' hat er selbst jüngst die "Möglichkeiten des gesellschaftlichen Lernens" (Luhmann 1995j) als Forschungsgegenstand wiederentdeckt. Mit dieser Hinwendung zur Lernproblematik steht Luhmann innerhalb der sozialwissenschaftlichen 'community' mitnichten alleine da. Die massiven sozialen Umbrüche seit 1989 scheinen dem Lernbegriff eine neue Attraktivität verliehen zu haben. So stellte etwa Hondrich (vgl. 1992) nach dem zweiten Golfkrieg in einem tagespolitischen Essay die Frage, ob die Gesellschaft aus Kriegen lernen kann. In der Managementliteratur und der Organisationssoziologie avancierte die Frage nach den Mechanismen des Lernens in den letzten Jahren zur "Gretchenfrage, an deren Beantwortung alles andere zu hängen scheint" (Baecker 1994b, S. 51). Und der Politologe J. Raschke spricht neuerdings gar von der "Lerngesellschaft" (Raschke 1995). Angesichts solcher pauschalen

³ Zur Unterscheidung von Funktion und Leistung vgl. Luhmann (1981, S. 81ff.; 1990a, S. 264, 355f., 635ff.; 1993, S. 156ff.).

⁴ Im Kontext einer philosophischen Essayistik, die anthropologische Elemente mit solchen der Medientheorie kombiniert, kommt Sloterdijk (1993, S. 103) zu einem ähnlichen Ergebnis: "Aber gerade im Blick auf steigende menschliche und ökologische Kosten [der modernen Weltgesellschaft - KFL] ist die Menschheit als Experimentiergemeinschaft zum Erfolg verdammt".

⁵ Im Bereich der Betriebswirtschaftslehre zielt der 'sozialökologische' Ansatz von Pfriem (vgl. 1995) in eine ähnliche Richtung. Bei dem Versuch, eine "kritische Theorie der Unternehmung (...)" (Pfriem 1995, S. 20) unter Berücksichtigung systemtheoretischer Erkenntnisse auf den Weg zu bringen, ist allerdings nicht klar erkennbar, was letztlich als analytischer Bezugsrahmen dieses Ansatzes gelten soll.

Formeln, die im publizistischen Tagesgeschäft schnell gefunden und verbreitet werden, ist allerdings eine gewisse Skepsis angezeigt. Schon zur Zeit der Studentenbewegung konstatierte Adorno, daß der suggestive Begriff des 'Lernprozesses' immer in Gefahr steht, zum "Schlagwort" (Adorno 1977, S. 774) zu verkommen. Was demgegenüber benötigt wird, ist eine ausgearbeitete Theorie gesellschaftlichen Lernens, die den komplexen Herausforderungen, mit denen sich die Weltgesellschaft zur Jahrtausendwende konfrontiert sieht, bereits in der Anlage ihrer Grundbegriffe gerecht wird.

In dieser Arbeit soll das Wagnis unternommen werden, eine solche Theorie zumindest ansatzweise zu entfalten. Dabei werden wir folgendermaßen vorgehen: Im einführenden zweiten Kapitel werden die bekannten lerntheoretischen Ansätze aus Psychologie und Soziologie in ihren Hauptmerkmalen vorgestellt und einer 'radikalsoziologischen' Kritik unterworfen, die es nahelegt, den Speicher der Lernleistung nicht im Individuum, sondern in den sozialen Systemen selbst zu lokalisieren. Der theoretischen Ansatz, der uns dieses Vorgehen erlaubt, die Theorie sozialer Systeme, wird in seinen Grundzügen im dritten Kapitel präsentiert. Wer vom Lernen handelt, muß ein normativ fundiertes Kriterium angeben können, mittels dessen sich das Lernen von bloßer Veränderung unterscheiden läßt⁶. Zu diesem Zweck rekonstruieren wir im vierten Kapitel Luhmanns neuere Rationalitätskonzeption, die in Auseinandersetzung mit einschlägigen philosophischen und sozialwissenschaftlichen Ansätzen hergeleitet wird. Im fünften Kapitel, das im Zentrum der Arbeit steht, wird der Begriff des 'sozialsystemischen Lernens' als solcher in seinen vielfältigen Implikationen entfaltet. Dabei geht es unter anderem um die Differenz von Evolution und Lernen, unterschiedliche Lerntypen und um Mechanismen des Lernens. Der praxisbezogenen Konkretisierung ist das sechste Kapitel gewidmet, in dem das entwickelte Lernmodell auf personenorientierte und organisierte Sozialsysteme sowie das Gesellschaftssystem als solches bezogen wird. Die 'Schlußbetrachtung' gewährt einen Ausblick.

⁶ Um einem erwartbaren Mißverständnis vorzubeugen, sei gleich am Anfang gesagt, das dies nichts mit Ethik zu tun hat, sondern allein vom Gehalt des Lernbegriffs her gefordert ist. Mit anderen Worten: Es gibt keine moralische Verpflichtung, lerntheoretisch zu beobachten!

II. Zur lernsoziologischen Ausgangslage

Der Begriff des Lernens wird seit gut 2500 Jahren verwendet, er findet sich bereits in der vorsokratischen Philosophie. Lernen heißt auf altgriechisch 'manthánein', ein Wort, das weiterhin erfahren, kennen lernen, vernehmen, hören, einsehen und sich gewöhnen bedeutet (vgl. Foppa/Lorenz/Schröder 1980, S. 241). Bei Plato, der das Lernen als Wiedererinnern (Anamnese) statt als Übernahme fremden Wissens begreift, nimmt der Lernbegriff eine zentrale Position ein. Im Mittelalter tritt er dagegen in der weitreichenden Bedeutung von Wissenserwerb nur mehr selten auf. So bezeichnet Meister Eckhart lediglich den Anstoß eines Erkenntnisprozesses als Lernvorgang (vgl. Foppa/Lorenz/Schröder 1980, S. 242). Bis in die Neuzeit hinein wird der Lernbegriff überdies ausschließlich auf einzelne Individuen bezogen. Erst die geschichtsphilosophischen Konzepte des späten 18. Jahrhunderts, zu denken ist hier etwa an Lessing oder an Kant, führen einen Begriff des Lernens ein, "der sich (...) auf die Menschheit als ganze und ihren Fortschritt bezieht" (Foppa/Lorenz/Schröder 1980, S. 243). Hier deutet sich erstmals so etwas wie eine *soziologische* Lerntheorie an. Es dauerte indes noch ein Jahrhundert, bis der Begriff fachwissenschaftliche Diskurse erreichte. Im Jahre 1900 tauchte er - bei L. Steffers - erstmals im Titel einer psychologischen Arbeit auf (vgl. Foppa/Lorenz/Schröder 1980, S. 245). Vorher hatte man in dieser Disziplin von 'Gedächtnis', 'Association' oder 'Übung' gesprochen.

Die Soziologie, die sich um die Jahrhundertwende als akademische Wissenschaft zu professionalisieren beginnt, bleibt in der Folge in ihren lerntheoretischen Überlegungen zumeist auf das Individuum fixiert, dessen Lernprozesse als Internalisierung gesellschaftlicher Werte und Normen konzipiert werden. Die Sozialisationsforschung und die Theorien sozialer Kontrolle setzen hier an. Gesellschaftliches Lernen erscheint dann als Aggregat individueller Lernprozesse; wenn alle (oder zumindest die meisten) Individuen gelernt haben, hat, so wird angenommen, die Gesellschaft gelernt. In diesem Kapitel soll es darum gehen, diese Auffassung gesellschaftlichen Lernens zu problematisieren. Ausgegangen wird dabei im ersten Abschnitt von *individuumszentrierten Ansätzen* in der Psychologie, die daraufhin befragt werden, wie in ihnen die Gesellschaft erscheint. Übergehend zur Soziologie, werden im zweiten Abschnitt *intersubjektivitätstheoretische Ansätze* dargestellt; im einzelnen sind dies der frühe Piaget, Mead und die Diskurstheorie⁷. Geleitet von einem 'radikalsoziologischen' Verständnis, wie es sich bei Durkheim ankündigt und bei Luhmann ausformuliert wird, werden im dritten Abschnitt die intersubjektivitätstheoretischen Grundannahmen einer lernsoziologischen Kritik unterzogen, die, zugleich Desiderate markierend, den Rahmen für die nachfolgenden Analysen aufspannt.

Bevor mit der Untersuchung begonnen werden kann, soll vorab schon einmal darauf verwiesen werden, welchen Mindestanforderungen zu genügen ist, wenn man - egal, in welcher wissenschaftlichen Disziplin - den Lernbegriff benutzen will. "Die Anwendung des Begriffes 'L(ernen)' setzt in jedem Fall voraus, daß a) Prozeß- oder Strukturmerkmale zu *verschiedenen*

⁷ Mit 'Diskurstheorie' ist im Rahmen dieser Arbeit stets die sprachanalytisch gewendete Kritische Theorie um Habermas gemeint und nicht etwa der Poststrukturalismus Foucaultscher Prägung.