



*M*annheimer

*Z*entrum für

*E*uropäische

*S*ozialforschung

Arbeitspapiere

AB III / Nr. 2

Markus Jachtenfuchs

Ideen und Interessen:
Weltbilder als Kategorien der
politischen Analyse

Working Papers



Mannheim Centre for European Social Research

1993

Markus Jachtenfuchs

**Ideen und Interessen:
Weltbilder als Kategorien der politischen Analyse**

Jachtenfuchs, Markus

Ideen und Interessen:

Weltbilder als Kategorien der politischen Analyse

Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES)

Arbeitspapier AB III (Arbeitsbereich III) / Nr. 2

Mannheim 1993

Redaktionelle Notiz:

Dipl.-Politologe Markus Jachtenfuchs ist seit dem 1. Februar 1993 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich III - Europäische Integration - des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung. Er arbeitet an einem Projektantrag über "Politische Ordnungskonzeptionen Europas aus nationaler Perspektive".

Inhalt

Einführung	1
1. Einige Ansätze zur Analyse der Rolle von Ideen	1
2. Zwei Handlungsbegriffe	4
2.1. Strategisches Handeln und methodologischer Individualismus	4
2.2. Konstruktivismus	7
3. Weltbilder	10
4. Lernprozesse	15
4.1. Einfaches, komplexes und reflexives Lernen	15
4.2. Individuelles und kollektives Lernen	19
4.3. Pathologisches Lernen	22
5. Schlußfolgerungen	24
Literatur	27

Einführung

Eine weitverbreitete Meinung in der Politikwissenschaft besagt, daß politisches Handeln durch Interessen bestimmt wird. Dies gilt vor allem für den Bereich der internationalen Politik, wo Staaten als der Prototyp des rationalen, nutzenmaximierenden Akteurs betrachtet werden. Ideen, sofern sie überhaupt Gegenstand der Analyse sind, werden in dieser Perspektive zu Oberflächenphänomenen der grundlegenden Logik von Macht und Interesse. Im Gegensatz dazu wird hier die These vertreten, daß Ideen zentrale Kategorien der Analyse von Politik im allgemeinen und von internationaler Politik im besonderen sein können und nicht lediglich als Rationalisierungen von Machtverhältnissen betrachtet werden müssen. Die Vernachlässigung von Ideen, so die erste These, liegt im Handlungsbegriff rationalistischer Ansätze begründet, denen ein konstruktivistischer Ansatz gegenübergestellt wird. Der zweite Abschnitt führt aus, wie sich Ideen mit Hilfe des Konzepts der Weltbilder systematisch analysieren lassen. Danach wird gezeigt, wie sich mit Hilfe dieses Konzepts Lernprozesse theoretisch und empirisch gehaltvoll konzeptualisieren lassen.

1. Einige Ansätze zur Analyse der Rolle von Ideen

Obwohl wiederholt die Forderung nach Einbeziehung kognitiver Faktoren in die Analyse von internationaler Politik sowie der Politik der EG erhoben wurde (Kohler-Koch 1989; 1992: 114), blieben entsprechende Versuche vor allem im Bereich der internationalen Beziehungen zaghaft und unsystematisch. Von früheren Versuchen in der Außenpolitikanalyse abgesehen (Axelrod 1976; Bonham/Shapiro 1977; Putnam 1973; Jervis 1976), sind hier vor allem die "reflexiven Ansätze" (Keohane 1988; Haggard/Simmons 1987) der Regimetheorie zu nennen. Unter der letzten Bezeichnung verbirgt sich allerdings eine Vielzahl von Herangehensweisen, die lediglich die Opposition zum vor allem die amerikanische Debatte dominierenden, von ökonomischen Ansätzen beherrschten mainstream (Weede 1989; Keck 1991) eint. Während radikalere, postmodern inspirierte Theorieversuche (Ashley 1987; Walker 1987; Ashley/Walker 1990) kaum größere Verbreitung erlangten, tritt allerdings in den letzten Jahren eine Tradition zur Einbeziehung von Ideen in die Analyse internationaler Politik, die sich zu Karl Deutsch (Deutsch 1963; 1968; 1974;

Deutsch et al. 1967) und Ernst Haas (E. Haas 1980; 1983) zurückverfolgen läßt, wieder stärker in den Vordergrund.

Hierbei geht es um die Problematik kognitiver Faktoren im engeren Sinn, d.h. um die analytische Konzeptualisierung der These, daß Akteure, wenn sie mit ihrer Umwelt interagieren wollen, von Informationen abhängig sind. Diese aus der kybernetisch inspirierten Systemtheorie übernommene Sichtweise läßt sich gut mit rationalistischen Ansätzen verbinden, die die Begrenztheit der Informationsverarbeitungskapazitäten von Akteuren betonen. Ideen werden hier als "Informationen" oder "Wissen" aufgefaßt.

Die Wichtigkeit von Wissen für die Interessenkalkulation der Akteure scheint mit der verstärkten Hinwendung der Forschung zu technischen Politikfeldern, anders gesagt, mit dem Eindringen von Elementen der policy-Forschung in die Analyse internationaler Beziehungen zu wachsen. Vor allem im Bereich der Umweltpolitik scheinen die Akteure in extremem Maße von der Verfügbarkeit ausreichenden und gesicherten Wissens abzuhängen, um Entscheidungen zu treffen und zu rechtfertigen (Simonis 1992). Den Instanzen und Akteuren, die zur Erarbeitung und Absicherung dieses Wissens beitragen, kommt somit eine gesteigerte Bedeutung zu, weil sie die Grundlagen für das Handeln von Akteuren (und dies sind zumeist die Staaten) liefern. Ohne gesichertes Wissen über die faktische Natur der anstehenden Probleme, so die These, kann auch keine Konfliktbearbeitung erfolgen. Umgekehrt können die Akteure oder Akteursgruppen, die das für die Entscheidungsträger notwendige Wissen bereitstellen, entscheidenden Einfluß auf deren Interessenkalkulation und auf den Ausgang multilateraler Verhandlungen zur Verregelung eines bestimmten Politikfeldes ausüben. Dies ist die Grundlage der Debatte um "epistemic communities" (P. Haas 1987; 1990; 1992).

Diese Debatte hat somit den Verdienst, der Rolle von Wissen in der internationalen Politik wieder verstärkte Aufmerksamkeit verschafft zu haben. Dabei wird allerdings "Wissen" zumeist im Sinne naturwissenschaftlicher Fakten verstanden, und die Problematik der gesellschaftlichen Verteilung von Wissen reduziert sich allzu leicht auf die Aktivitäten eines Wissenschaftlernetzwerkes. Dieser Blickwinkel mag durch die anfängliche Konzentration auf Umweltpolitik bestimmt sein, in der naturwissenschaftliches Wissen unbestreitbar eine große Rolle spielt und illustriert die Nachteile einer vor allem induktiven Vorgehensweise, deren zu enges konzeptuelles Grundgerüst sich im nachhinein nur schwer

erweitern läßt. Es bleibt jedenfalls abzuwarten, ob sich aus der Konzentration auf Wissensnetzwerke ein ganzes "reflexives Forschungsprogramm" (Adler/P. Haas 1992) ableiten läßt. Gleichzeitig steht ein Ansatz, der Expertenwissen zur zentralen Analysekatgorie macht, im Verdacht, alten und neuen funktionalistischen Hoffnungen zu erliegen, nach denen "politische" Konflikte durch "technische" Problemlösungen überwunden oder zumindest gemildert werden könnten (Haas 1964; 1990; Mitrany 1943; Zellentin 1992).

Eine breitere Konzeption der Rolle von Wissen und Ideen findet sich in der vorwiegend amerikanischen Debatte um die politische Wirkung ökonomischer Ideen, die sich mit dem Aufstieg des Keynesianismus zur herrschenden Wirtschaftsdoktrin der westlichen Welt und seiner Ersetzung durch "Reaganomics" und ihre neoliberalen Verwandten beschäftigt (Hall 1989; Kingdon 1984; Stein 1988; Gardner 1980; Maier 1978). Hier geht es nicht um die möglichst genaue Erfassung einer zumindest im Prinzip objektiv erkennbaren Realität als Handlungsgrundlage, sondern um den Aufstieg und Fall von Weltanschauungen. Diese Untersuchungsrichtung privilegiert nicht mehr von vornherein eine bestimmte Akteursgruppe, deren partielle Relevanz gar nicht bestritten werden soll, sondern bezieht Problemlösungsfähigkeit, institutionelle Strukturen und das Zusammenpassen mit dem herrschenden öffentlichen Diskurs in ihr Erklärungsmodell ein. Für diese und vergleichbare deutsche Arbeiten (Lehmbruch et al. 1988; Lehmbruch 1989), die in der Analyse internationaler Beziehungen wenig rezipiert wurden, ist die Durchsetzung bestimmter ordnungspolitischer Konzeptionen das erklärungsbedürftige Problem.

Die umgekehrte Blickrichtung findet sich im Bereich der vergleichenden policy-Forschung. In Abkehrung vom technischen Zweig der policy-Analyse, die Problemlösung hauptsächlich als ein Problem der Informationsbeschaffung und -verarbeitung betrachtet und zumindest prinzipiell die Existenz einer "optimalen" Problemlösung bejaht, wird hier davon ausgegangen, daß Problemlösungen und Handlungsoptionen nicht nur durch strukturelle Zwänge sowie Informationsprobleme beschränkt sind, sondern sich bei unterschiedlichen Akteuren oder Akteursgruppen im Rahmen der von bestimmten Weltsichten, Anschauungssystemen, Mythen, Theorien oder Paradigmen (Sabatier 1987; Majone 1980; 1991; Rein 1986; Argyris/Schön 1978) bereitgestellten Möglichkeiten bewegen. Nach dieser Sichtweise strukturieren Weltsichten Problemdefinitionen vor und bilden somit die Grundlage, auf der Akteure ihre Interessen herausbilden. Damit entfällt auch der Vorwurf, eine reine Ideen- oder

Konzeptgeschichte zu betreiben, die blind gegenüber Interessen, Zwängen oder Macht sei. Im Gegenteil wird durch Anschauungssysteme etc. erst der Raum definiert, in dem sich Interessen überhaupt entwickeln können.

Die Frage ist dann, wie Weltansichten theoretisch befriedigend und empirisch gehaltvoll konzeptualisiert werden können. Ein Versuch in diese Richtung wurde durch die amerikanische "cultural theory" unternommen, die mit vier elementaren Grundtypen arbeitet (Jann 1986; Schwarz/Thompson 1990; Thompson et al. 1990; Wildavsky 1987; Douglas 1989). Diese Denkrichtung postuliert die Möglichkeit eines systematischen Zusammenhangs zwischen Gesellschaftsstruktur und Ideen über die Organisation der Welt, d.h. Weltbildern (Douglas/Wildavsky 1983). Weltbilder sind dabei nicht wiederum von Akteuren aufgrund ihrer Interessenlage wähl- und austauschbar, sondern dieser vorgeordnet.

Damit kehrt sich die Sichtweise, die Ideen als Oberflächenphänomene einer Welt von Interessen sieht, um. Rationalistische interessenorientierte Ansätze beschäftigen sich damit, wie Akteure ihre Interessen durchsetzen bzw. ihre Präferenzen realisieren. Das Problem der Entstehung von Präferenzordnungen bleibt dabei jedoch ungelöst. Ideen, die sich in Weltbildern analytisch fassen lassen, können dagegen erklären, warum Akteure wollen, was sie wollen. Hierin mag eine Möglichkeit liegen, eine fruchtlose Gegenüberstellung von Ideen und Interessen zu vermeiden.

2. Zwei Handlungsbegriffe

2.1. Strategisches Handeln und methodologischer Individualismus

Die theoretische Grundlage einer systematischen Analyse von Ideen im Unterschied zu Interessen liegt in der Ausarbeitung eines Handlungsbegriffs, der sich von dem rationalistischen Ansätze unterscheidet. Letztere benutzen das Konzept des strategischen Handelns: Akteure versuchen, bestimmte Ziele zu erreichen, indem sie die Mittel anwenden, die der Entscheidungssituation und dem erwarteten Verhalten anderer Akteure in dieser Situation angemessen sind. Die Analyse von Situationsstrukturen gewinnt damit entscheidende Bedeutung (Zürn 1992). Entscheidungen dienen dazu, Ziele zu erreichen, indem zwischen verschiedenen Handlungsalternativen gewählt wird. Ziele und Mittel werden dabei

nach dem Kriterium der Nutzenmaximierung eingeschätzt. Dies führt häufig zur Annahme einer allgemeinen Nutzenfunktion nicht nur im Bereich des wirtschaftlichen, sondern auch in dem des sozialen oder politischen Handelns. Der Nutzen bleibt immer Prämisse des rationalistischen Handlungsbegriffs, kann jedoch nicht selbst zum Untersuchungsobjekt werden.

Das Modell strategischen Handelns schließt die Einbeziehung kognitiver Elemente nicht aus. Modernere Theorieansätze sind sich im Gegenteil darin einig, daß die Welt dem Akteur nicht vollständig, sondern nur im Rahmen seiner kognitiven Fähigkeiten einsehbar ist. Diese Abwendung von der Annahme der "Hyperrationalität" (Zürn 1992: 82ff) nimmt im wesentlichen zwei Formen an. Ausgehend von individualpsychologischen Untersuchungen lokalisiert die ältere Denkrichtung der "bounded rationality" (Simon 1976) die Beschränkungen der Rationalität des Akteurs in dessen internen Informationsverarbeitungskapazitäten. Damit wird die Suche nach *optimalen* Ziel-Mittel-Relationen durch die Suche nach *zufriedenstellenden* Lösungen im Rahmen der gegebenen kognitiven Fähigkeiten ersetzt. Wenn die Zwänge der Informationsverarbeitung problematisiert werden, liegt die Empfehlung nahe, sich auf Verbesserungsmöglichkeiten der kognitiven Basis der Akteure zu konzentrieren. In Bereich der internationalen Beziehungen ist dies die Funktion internationaler Organisationen oder Regimes (Keohane 1984).

Die Theorie der "bounded rationality" beruht jedoch nach wie vor auf der Annahme des strategischen Handelns. Ein Einwand gegen die Einbeziehung kognitiver Faktoren (Rubinstein 1991) in das Modell des homo oeconomicus beklagt deshalb eine Komplexitätssteigerung des Modells, die nicht durch entsprechende Resultate aufgewogen werde. Aus forschungspragmatischen Gründen sei eine Vorgehensweise, die so tut, "als ob" sich die Akteure entsprechend dem Idealtypus des homo oeconomicus verhielten, in der Lage, relative viele Dinge mit relativ wenigen theoretischen Annahmen zu erklären (Lindenberg 1990: 734). Eine andere Kritik betont dagegen, daß das Konzept der "bounded rationality" zwar einerseits den Rationalitätsbegriff des homo oeconomicus aufweiche, andererseits aber nicht radikal genug sei, indem nur *bestimmte* kognitive Faktoren als Einschränkung zugelassen würden (Schlicht 1990: 711, 716).

Die zweite und jüngere Modifikation rationalistischer Ansätze entspringt nicht der kognitiven Psychologie, sondern der Soziologie und versucht, die Merkmale des homo sociologicus in ein erweitertes rationalistisches Weltbild zu integrieren (Lindenberg 1989; 1990; Kahnemann/Tversky 1984). Während der homo sociologicus ausschließlich normenreguliert handelt, dienen Normen in diesem Ansatz lediglich zur Definition der Entscheidungssituation und beschränken so die dem Akteur zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen ("framing"). Entsprechend den Prämissen des methodologischen Individualismus müssen Normen von den Akteuren internalisiert werden, um effektiv zu sein. Normen drängen damit allgemeine Nutzenkalküle in den Hintergrund und geben Ziele für bestimmte Situationen vor. Dadurch bestimmen sie auch anstelle der Nutzenfunktion die Rationalität des Handelns in diesen Situationen des Akteurs.

In diesem Modell beeinflussen Normen die Entscheidungssituation, weil sie von den Akteuren internalisiert wurden. Wie Normen entstehen, warum sie stabil bleiben oder sich verändern und vor allem, wie sie internalisiert werden, wird durch den rationalistischen Ansatz nicht erklärt (Gehring 1992). Der rationalistische Ansatz geht immer von einer bereits konstituierten Entscheidungssituation und gegebenen Akteursinteressen aus. *Auf dieser Basis* lassen sich Interaktionsergebnisse gut erklären und voraussagen, etwa durch Verwendung spieltheoretischer Ansätze. Die Bildung der Gesamtheit der Präferenzordnungen kann dagegen endogen nicht erklärt werden (Kohler-Koch 1989: 50; Jervis 1988: 319; Berger/Offe 1982: 525). Dies verführt oft dazu, direkt von "objektiven Gegebenheiten" mit Hilfe von "Interessenindikatoren" (Zürn 1992: 243) auf Präferenzen zu schließen, vor allem im Bereich der Umweltpolitik (Oberthür 1992a; 1992b), wo trotz gegenteiliger empirischer Befunde (Hagstotz/Kösters 1986) immer wieder vom umweltpolitischen Sein auf das Umweltbewußtsein geschlossen wird (Strübel 1992: 278ff).

Die aus dem Handlungsbegriff erwachsende Konzentration auf die Analyse von Interaktionen in gegebenen Entscheidungssituationen ist legitim und vermag klare Hypothesen und überzeugende Resultate in ihrem Untersuchungsfeld zu liefern. Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß dieser Handlungsbegriff bestimmte Fragestellungen präjudiziert, andere dagegen systematisch vernachlässigt. Auch die beschriebenen Neuentwicklungen und Modifikationen des rationalistischen Ansatzes vermögen die Rolle von Kognitionen, d.h. von Ideen, nur unvollständig zu analysieren. Die Verdrängung von Normen, Kultur, Ideologie und ästhetischen

Fragen als Analysegegenstand oder ihre Abqualifizierung als "irrational" ist jedoch sicher ein zu hoher Preis für die Eleganz eines Erklärungsansatzes.

2.2. Konstruktivismus

Das Rationalitätskonzept der rationalistischen Ansatzes beruht auf dem Konzept des strategischen Handelns als einer Ziel-Mittel-Relation und schließt damit alle Verhaltensformen, die nicht rational *in diesem Sinn* sind, von der Analyse aus. Dies muß jedoch nicht der Fall sein. Es lassen sich in Anlehnung an Habermas (1988: 126ff) zwei weitere Handlungskonzepte unterscheiden, die andere Rationalitätsimplikationen für die Analyse der sozialen und politischen Welt haben. Das Konzept des *normenregulierten* Verhaltens bezieht sich nicht auf einen atomistischen Akteur der auf andere, ähnlich strukturierte Akteure in seiner Umwelt trifft, sondern auf einen Akteur als Mitglied einer sozialen Gruppe, die ihr Verhalten an gemeinsamen Werten orientiert. Handlung ist somit nicht an zukünftigem Nutzen, sondern an gegenwärtigen Normen orientiert. Diese Normen erzeugen generalisierte Erwartungen unter den Gruppenmitgliedern nicht nur im Sinne von (kognitiven) Voraussagen, daß ein bestimmtes Verhalten eintreten wird, sondern auch in dem (normativen) Sinn, daß die Akteure ein legitimes Anrecht auf ein bestimmtes Verhalten haben. Der zentrale Unterschied zwischen kognitiven und normativen Erwartungen besteht nun darin, daß kognitive Erwartungen falsifiziert werden können und daraufhin geändert werden müssen, während normative Erwartungen trotz einer anderslautenden kognitiv wahrgenommen Realität weiterbestehen können (Galtung 1959; Luhmann 1987: 42). Dieser Handlungsbegriff liegt dem Modell des homo sociologicus zugrunde.

Weniger bekannt und weniger ausgearbeitet als die beiden auf der klassische, letztlich auf Adam Smith und Emile Durkheim zurückgehende Gegenüberstellung von homo oeconomicus und homo sociologicus beruhenden Handlungstypen ist das Konzept des *dramaturgischen* Handelns (Garfinkel 1967; Goffman 1961; 1969; 1974; Gusfield 1981). Dieses Modell betrachtet soziales Handeln als ein Spiel, in dem die Akteure wechselseitig ihr Publikum darstellen. Ziel des Akteurs ist es, sich durch seine Handlung vor dem durch die anderen Akteure gebildeten Publikum in einer bestimmten Weise darzustellen. Dramaturgisches Handeln kann oft als eine Ergänzung strategischen Handelns angesehen werden. Der Stil der Handlung, ihre Präsentation und ihre Symbolik gewinnen dabei allerdings eine Eigenleben. Die Handelnden agieren in diesem Modell *als* Polizisten, Diplomaten oder Politiker (Gusfield 1981: 175). Sie tun dies nicht nur, um ein bestimmtes Ziel

zu erreichen, sondern auch in einem bestimmten Stil. Dieser Stil darf nicht instrumentell verkürzt werden, indem etwa angenommen wird, der Handelnde verberge damit seine wahren Motive. In seinem Spiel schafft der Handelnde eine bestimmte Identität nicht nur für das Publikum, sondern auch für sich selbst. Nur wenn das Spiel lediglich für das Publikum bestimmt wäre, ließe es sich auf strategisches Handeln reduzieren.

Diese drei Handlungstypen und die ihnen innewohnenden Bezüge zur objektiven, zur sozialen und zur subjektiven Welt lassen sich im Konzept des kommunikativen Handelns integrieren (Habermas 1988). Eine solche weitgehende Konsequenz braucht jedoch für die Entwicklung eines Analysemodells zur Rolle von Ideen und Wissen nicht gezogen zu werden. Es genügt zunächst, sich klarzumachen, daß die Theorie rationalen Handelns sich auf einen bestimmten Handlungsbegriff, den des strategischen Handelns beschränkt.

Ein erweitertes Analysekonzept sollte jedoch auch die normativen und dramaturgischen Aspekte des Handelns bei der Definition der Situation, die für die Interaktion relevant ist, mitberücksichtigen. In einer Interaktion benutzen die Akteure Teile ihres Wissensvorrates (Schütz 1991; 1962) zur Interpretation der relevanten Aspekte der Wirklichkeit. Dieser Wissensvorrat ist gesellschaftlich vermittelt (Habermas 1988: 150). Ein solchermaßen erweitertes Analysekonzept erlaubt auch eine *Verständigung* der Akteure über die Situations- und Problemdefinition, bei der der für die Situation relevante Wissensvorrat der Akteure modifiziert wird. Eine solche Konzeption, die Elemente der deutschen Wissenssoziologie aufnimmt (Schütz 1991; 1962; Mannheim 1952, 1964; 1984; Berger/Luckmann 1991), führt zu einer konstruktivistischen Perspektive, nach der die Welt den Akteuren immer nur durch Wahrnehmung und Interpretation zugänglich ist.

Die Situationsdefinition ist dabei über gesellschaftliches Wissen vermittelt und der Bildung von Interessen logisch vorgelagert. Letztere bilden sich auf der Basis von Situationsdefinitionen. Ein konstruktivistischer Ansatz läßt sich zunächst noch mit einem stark kognitiv orientierten Modell nach der Art der oben erwähnten Ansätze von "bounded rationality" und "framing" verknüpfen. Diese Kognitionen müssen jedoch entsprechend den Prämissen des methodologischen Individualismus von den Akteuren internalisiert werden, um wirksam werden zu können. Während sich im Modell des strategischen Handelns der Akteur nur zur objektiven Welt verhält,

bezieht das Modell des normregulierten Handelns auch die soziale und das des dramaturgischen Handelns auch die subjektive Welt mit ein. Eine Konstruktion der Wirklichkeit, die alle drei Aspekte berücksichtigt, verläßt somit die Prämissen des methodologischen Individualismus.

Es liegt dann nahe, die von den Akteuren zur Situationsdefinition herangezogenen Konstruktionen der Wirklichkeit hinsichtlich ihrer Bezüge auf diese drei Welten zu analysieren, d.h. auf ihre kognitiven, normativen und symbolischen Aspekte. Noch einmal sei vor dem Mißverständnis gewarnt, Konstruktivismus sei notwendig antiempirisch (dazu Luhmann 1990: 41), nur mit mentalen Vorgängen beschäftigt oder negiere eine erfahrbare Realität außerhalb des Individuums. Die hier vertretene These lautet lediglich, daß Konstruktionen der Wirklichkeit zwischen dieser Wirklichkeit und den Interessen der Akteure stehen und systematisch analysiert werden müssen und können. Genauso fragwürdig ist allerdings eine Auffassung, die von eindeutig meßbaren und quantifizierbaren Daten direkt auf Interessen schließt. Dies mag in einigen Fällen zu befriedigenden Ergebnissen führen, in anderen jedoch zu Fehlschlüssen oder zur Vernachlässigung bestimmter Untersuchungsfelder.

Ideen lassen sich somit als Wissen über die Wirklichkeit konzeptualisieren, wobei der Begriff des "Wissens" nicht nur harte Daten einschließt, sondern auch Normen, ästhetische Urteile und Vorstellungen über die Identität des Akteurs im Verhältnis zu anderen Akteuren. Dies verhindert einerseits reduktionistische Vorstellungen von Wissen im Sinne von naturwissenschaftlich-technischem Wissen, während andererseits etwa die Einbeziehung des Konzepts normengeleiteten Handelns eine Verbindung rechtssoziologischer und völkerrechtlicher Ansätze in die bisher stark rationalistisch orientierte Regimeanalyse ermöglicht (Gehring 1992).

Wenn Wissen zwischen Wirklichkeit und Interessen steht, ergeben sich zwei Untersuchungsfelder. Zunächst kann untersucht werden, wie gesellschaftliche Wissensformen von Gesellschaftsstrukturen abhängen. Dies ist ein Anliegen etwa der "cultural theory" (s.o.). Dieser Prozeß der "Wissensproduktion" darf allerdings nicht wiederum auf die Produktion von Informationen reduziert werden (Holzner/Marx 1979).

Das zweite Untersuchungsfeld besteht in der Analyse des Zusammenhangs zwischen bestimmten Wissensformen und den Interessen bzw. dem Verhalten

von Akteuren. Wenn Wissen gesellschaftlich vermittelt ist, so besteht die Möglichkeit unterschiedlicher Definitionen des gleichen Problems durch verschiedene Akteure oder Akteursgruppen. Damit hängt die Frage zusammen, ob und wie sich Problemdefinitionen im Fall ihres Aufeinandertreffens ändern.

Ein Handlungsbegriff, der auch normative und symbolische Elemente der Problemdefinition berücksichtigt, könnte somit helfen, die Rolle von Ideen und Wissen umfassender zu analysieren, als das durch den Begriff des strategischen Handelns möglich ist. Die Frage ist nur, ob sich Ideen und Wissen als eine unbegrenzte Vielfalt von Informationen darstellen, oder ob systemstische Aussagen über die Organisation von Wissen getroffen werden können.

3. Weltbilder

Präferenzen und Interessen werden auf der Basis von Wissen über die Welt konstruiert. Dieses Wissen, so die Behauptung, läßt sich systematisch analysieren. Zu diesem Zweck wird das Konzept der Weltbilder ("frames") vorgeschlagen. In dem hier vorgeschlagenen Konzept sind Weltbilder stabile Muster der Wahrnehmung und Interpretation der Welt (Eder 1992: 4) bzw.

"... a way of selecting, organizing, interpreting and making sense of a complex reality so as to provide guideposts for knowing, analyzing, persuading and acting. A frame is a perspective from which an amorphous, ill-defined problematic situation can be made sense of and acted upon" (Rein 1986: 2).

Weltbilder dienen zur Sinnggebung in einer sozialen Situation. Sie sind die kognitiven Instrumente der Handelnden, um Ereignisse, Fakten, Symbole usw. auszuwählen und zu interpretieren. In die Sprache der Systemtheorie übersetzt ließe sich sagen, daß Weltbilder den kognitiven Filter darstellen, mit dessen Hilfe das System Umweltkomplexität reduziert. Dieser Mechanismus ist eine Vorbedingung dafür, daß Systeme auf Umweltbedingungen reagieren können. Weltbilder erlauben damit die Selektion relevanter Informationen aus der Unmenge der in der Umwelt existierenden Informationen. Ihre Analyse impliziert nicht die detaillierte Untersuchung dessen, was des System (oder der Akteur, um wieder in die handlungstheoretische Sprache zurückzukehren) sieht und weiß, sondern nur die Analyse der Selektionsmechanismen oder, um mit Goffman zu

sprechen, die Untersuchung der Kamera, nicht aber die des Filmes (Goffman 1974: 2). Weltbilder implizieren die Möglichkeit vielfacher, gleichberechtigter von den Akteuren wahrgenommener Realitäten (Schütz 1962).

Das Konzept der Weltbilder läßt sich im Rahmen der Diskurstheorie gut verwenden und wurde vor allem als fortgeschrittenes Instrumentarium der Inhaltsanalyse zur Untersuchung von Medieninhalten, aber auch von sozialen Bewegungen eingesetzt (van Dijk 1985; 1988a; 1988b; Eder 1992; Gamson/Modigliani 1989). Weltbilder müssen von den Akteuren nicht explizit vertreten werden; viel wahrscheinlicher ist, daß die einzelnen Elemente von Weltbildern, so wie sie vom Analytiker als heuristische Hilfsmittel benutzt werden, den Akteuren nur zum Teil bewußt sind. Da Weltbilder im hier vertretenen Konzept Referenzpunkte des Handelns sind, müssen sie nicht unbedingt kommuniziert werden, sondern lassen sich auch in politischem Handeln nachweisen, ohne daß jede Handlung einen Bezug auf sie enthalten muß. Damit ist das Konzept nicht nur auf die Analyse von Medien und Öffentlichkeit, sondern auch für die Untersuchung von Politikfeldern geeignet (Rein 1986; Sabatier 1987).

Weltbilder lassen sich analysieren, wenn davon ausgegangen wird, daß sie zumindest im Prinzip auf drei Komponenten, nämlich auf die kognitive, die normative und die symbolische, reduzierbar sind. Zusammen bilden diese die Struktur, mit deren Hilfe Akteure die Welt wahrnehmen und interpretieren. Diese drei Komponenten sind in Analogie zu den drei oben eingeführten Grundtypen des Handelns gebildet. Im Unterschied zur Unterscheidung zwischen kognitiven und normativen Elementen von Wahrnehmungen und Erwartungen (Galtung 1959; Gehring 1992; Luhmann 1987: 42), die auch in eigenen Arbeiten benutzt wurde (Jachtenfuchs/Huber i.E.; Jachtenfuchs et al. 1993), erscheint es mir wichtig, das symbolische Element nicht von vorneherein auszuschließen. Akteure, so die These, nehmen Situationen anhand von kognitiven, normativen und symbolischen Kriterien wahr und verleihen ihnen dadurch ihre Bedeutung.

Der *kognitive* Aspekt eines Weltbildes bezieht sich auf die Faktizität der Welt, wobei die Information nach dem Kriterium "wahr/falsch" beurteilt wird. Anders ausgedrückt zeigt dieser Aspekt eines Weltbildes dem Handelnden, wie die Welt ist. Es bezieht sich dabei auf die reale oder objektive Welt. Wenn neue Informationen alten Informationen widersprechen, muß entschieden werden, welche der beiden korrekt (d.h. wahr) ist. Falsifizierte Informationen müssen

danach verworfen werden. Dies darf jedoch nicht in dem Sinne mißverstanden werden, daß die kognitiven Elemente von Weltbildern anhand irgendeiner "objektiven" Realität falsifiziert oder verifiziert werden könnten, sondern bedeutet lediglich, daß für den Akteur eine bestimmte Realitätssicht als zutreffend gilt. In funktional ausdifferenzierten Gesellschaften wird diese Funktion von der Wissenschaft erfüllt. In dieser Hinsicht und mit Bezug auf den kognitiven Teil von Weltbildern spielt technisches und naturwissenschaftliches Wissen, in zunehmendem Maße aber auch sozialwissenschaftliches Wissen (z.B. im Bereich der Ökonomie) eine große Rolle. In dem Maße allerdings, in dem Wissenschaft ihr Definitionsmonopol verliert und im Falle von gegenläufigen wissenschaftlichen Befunden spielen Wahrheitsaspekte eine weniger zentrale Rolle. Dies zeigt sich besonders im Fall von Risiken (Evers/Nowotny 1987; Luhmann 1991).

Der *normative* Aspekt von Weltbildern stellt die Beziehung des Akteurs zur sozialen Welt her. Hierbei wird die Welt anhand des Kriteriums "gut/schlecht" betrachtet. Es geht hier nicht darum, wie die Welt ist, sondern wie sie sein sollte. Normative Erwartungen können deshalb auch bei gegenläufigen kognitiven Wahrnehmungen aufrechterhalten werden.

Weder der kognitive noch der normative Aspekt eines Weltbilders können die dramaturgischen bzw. symbolischen Aspekte des Handelns erfassen. Wenn die Akteure eine Handlung danach beurteilen, *wie* sie ausgeführt wurde, geschieht dies nach im weitesten Sinne ästhetischen Kriterien und nicht anhand der Unterscheidung "wahr/falsch" oder "gut/schlecht". Um diesem Manko abzuhefen, muß eine dritte, die *symbolische*, Komponente von Deutungsmustern eingeführt werden, die die Verbindung des Akteurs mit der subjektiven Welt beschreibt. Der symbolische Aspekt des Handelns und die Wahrnehmung der Welt mit Hilfe dieser Komponente von Weltbildern enthalten ein reflexives Element, indem sie die Identität des Akteurs im Verhältnis zu anderen beschreiben.

Einerseits betreffen Weltbilder die verschiedenen Aspekte der Wirklichkeitswahrnehmung und -interpretation und damit die Welt, so wie sie die Akteure konstruieren, andererseits werden sie zur Orientierung und Sinnggebung von Handlung benutzt. Sie betreffen damit die Konsequenzen der Weltbilder für die Handlungen der Akteure. Die Unterscheidung bezeichnet nicht zwei unterschiedliche Weltbilder, eines für die Interpretation der Welt und ein anderes für die Orientierung von Handlung, sondern unterschiedliche Funktionen ein und

des selben Wahrnehmungsmusters. Weltbilder können auch aktiv dazu benutzt werden, die Weltsicht anderer Akteure zu ändern und damit zu einer profunden Neubewertung von Wirklichkeit und einer entsprechenden Änderung von Interessen beizutragen. In kybernetischen Begriffen ausgedrückt, betreffen sie einmal die input-, ein anderes Mal die output-Dimension.

Während mit Hilfe des Konzepts der Weltbilder einerseits erfaßt wird, wie Akteure die Welt anhand kognitiver, normativer und symbolischer Kriterien wahrnehmen und interpretieren, dienen sie andererseits auch der Beschreibung der Art und Weise, wie Handlungen auf diese Weise ausgewählt, gerechtfertigt und präsentiert werden. Weltbilder dienen nicht nur der Interpretation und Einordnung neuer Ereignisse, sondern auch der Auswahl und Koordinierung von Strategien im Hinblick auf die Umwelt. Das dauerhafte Unvermögen eines Weltbildes zur Bereitstellung angemessener Reaktionen auf neue Ereignisse kann zur dessen Erosion führen, d.h. entweder zu seiner Weiterentwicklung und Verbesserung, die sie in die Lage versetzen, mit neuen Problemen umzugehen, oder zur völligen Ersetzung durch eine andere Weltsicht. Ein solcher Wechsel darf aber nicht rationalistisch mißverstanden werden, als ob Akteure ihre Weltsicht wie einen Anzug wechseln könnten, je nachdem, wie dies zu ihren vorher definierten Interessen paßt. Interessen werden erst auf der Basis von Weltbildern gebildet. Sie sind diesen damit nachgeordnet und können sich durch deren Änderung ändern, ohne daß dies der Fall sein *muß*. Dies schließt nicht aus, daß Akteure bestimmte Weltbilder aktiv vertreten und zu verbreiten versuchen, um über die zugrunde liegende Weltsicht eine Änderung der Interessenkalkulation anderer Akteure in ihrem Sinne zu erreichen.

Die Abstraktionsebene, auf der Weltbilder lokalisiert werden, ist eher eine pragmatische als eine theoretische Frage. Die Verbreitung und Durchsetzungsfähigkeit von Weltbildern auf niedrigeren Abstraktionsstufen hängt allerdings von ihrer "Resonanz" (Gamson/Modigliani 1989: 5) mit Weltbildern einer höheren Abstraktionsstufe ab. Dies führt zum Problem der Konkurrenz von Weltbildern, das auftritt, wenn verschiedene Akteure eine Thema oder Problem auf unterschiedliche Weise konzeptualisieren. Unterschiedliche Weltbilder führen zu unterschiedlichen Problemdefinitionen und zu unterschiedlichen Interessen (Gusfield 1981). Die Konkurrenz von Weltbildern spielt sich in einem institutionellen Kontext ab, wobei institutionelle Strukturen wiederum das Produkt bestimmter allgemeiner Weltbilder sind und als solche spezifische, in sie eingebettete soziale Ordnungsvorstellungen transportieren und reproduzieren. Die Konkurrenz von

Weltbildern spielt sich in unterschiedlichen Arenen (z.B. internationale Organisationen oder Regimes, Parlamente, korporatistische Netzwerke, Medien) statt, deren Struktur mitverantwortlich für die Auswahl bestimmter Weltbilder ist.

Die Konkurrenz von Weltbildern ist auch die Konkurrenz unterschiedlicher Problemdefinitionen, die wiederum die Basis für die Entstehung konkreter Interessen sind. Der Durchsetzung einer bestimmten Weltsicht, die von einem Akteur oder einer Gruppe von Akteuren vertreten wird, ist damit auch der Kampf um eine für alle Teilnehmer einer Interaktion verbindlichen Problemdefinition. Dadurch, daß sie die Art vorstrukturiert, wie über ein Problem oder eine Situation reflektiert wird und damit, wie Interessen artikuliert, Ansprüche angemeldet und politische Entscheidungen getroffen werden, stellt eine solche Weltsicht auch eine Machtressource dar.

Die Durchsetzung eines Weltbildes gegenüber einem anderen, konkurrierenden, kann letztlich nur durch zwangsfreie Überzeugung erfolgen. Eine Abstimmung oder die Aufzwingung einer Weltsicht ändert nicht die Interessen der unterlegenen Akteure, sondern lediglich ihr Verhalten, während die "unterlegenen" Weltbilder nicht aufhören zu existieren, sondern nach dem Ende des sie unterdrückenden Zwanges oder nach der Revision einer Mehrheitsentscheidung wieder beginnen, ihre Wirkung zu entfalten.

Während oben behauptet wurde, daß die Konkurrenz von Weltbildern durch institutionellen Rahmenbedingungen vorstrukturiert sei, so ist auch der umgekehrte Fall denkbar. Institutionen sind keine statischen Blöcke, sondern unterliegen einem stetigen Wandel. Wenn Institutionen in gewissem Sinne bestimmte Weltbilder widerspiegeln, so kann die Änderung solcher Weltbilder auch massive institutionelle Implikationen haben und als Strategie verfolgt werden. Eine Änderung der Art und Weise, wie über Institutionen reflektiert wird, kann zwar zu tiefgreifenden Veränderungen in Entscheidungsprozessen und politischen Inhalten führen, ist jedoch auch schwieriger zu erreichen und zu steuern (Majone 1989: 95ff).

Weltbilder beziehen sich nicht nur auf Institutionen, sondern auch auf Politikinhalt. Konflikte über bestimmte Weltbilder in einem Politikbereich sind oft nicht von Konflikten über bestimmte Maßnahmen zu trennen, weil manche Maßnahmen nur in einem spezifischen konzeptuellen Universum sinnvoll sind,

nicht dagegen in einem anderen. Damit sind Konflikte über politische Maßnahmen auch Konflikte über Problemdefinitionen. Wenn nur die konkreten Inhalte des Konflikts analysiert werden, erscheint er oft als ein Neben- und Gegeneinander von nicht zu vereinbarenden Positionen. Die beteiligten Personen scheinen inkompatible Lösungen für unterschiedliche Zielgruppen vorzuschlagen und sich dabei auf unterschiedliche Probleme zu beziehen. Dies läßt sich besser analysieren, wenn die zugrundeliegenden Konflikte nicht als Interessenkonflikte, sondern als Konflikte von Weltbildern analysiert werden. Das gilt auch für praktische Lösungsvorschläge solcher Konflikte.

4. Lernprozesse

Wenn Interessen und Präferenzen sich auf Weltbilder zurückführen lassen, läßt sich umgekehrt argumentieren, daß eine Änderung dieser Weltbilder Konsequenzen zunächst für die Interessenkalkulation der Akteure, aber auch für ihre Verhalten hat. Die Änderung von Weltbildern kann zu einer Neubewertung von Präferenzen und zu einer Verhaltensänderung führen, ohne daß sich diese Beziehung automatisch ergibt. Der Wandel von Weltbildern läßt sich dabei als Lernprozeß auffassen. In dem hier vorgetragenen Verständnis sind Lernprozesse nicht gleichzusetzen mit der Änderung von Präferenzen, sondern beide müssen getrennt voneinander analysiert werden. Andererseits ist nicht jede Verhaltensänderung mit einem erfolgreichen Lernprozeß gleichzusetzen, auch wenn sie im Sinne der Bewertungskriterien des Beobachters eine Verbesserung darstellt. Die Betrachtung einer Änderung von Weltbildern als Lernprozeß setzt jedoch zunächst voraus, einen hierfür geeigneten Lernbegriff zu entwickeln.

4.1. Einfaches, komplexes und reflexives Lernen

Abgesehen von der rein metaphorischen Verwendung des Begriffes etwa im Sinne des "Lernens aus der Geschichte" präsentiert sich die Literatur zum Thema als sehr disparat, selbst wenn von individualpsychologischen Lernbegriffen und den entsprechenden Analogien abgesehen wird. Trotzdem läßt sich bei einer Durchsicht der vorliegenden Arbeiten grob zwischen Konzepten "einfachen" und "komplexen" Lernens unterscheiden (Nye 1987), die sich in gleicher Form, wenn auch mit anderen Formulierungen immer wieder findet (Argyris/Schön1978;

Hedberg 1981), wenn nicht gleich zwischen bloßer "Anpassung" und "Lernen" unterschieden wird (E. Haas 1990).

Der Begriff des einfachen Lernens findet sich häufig in der Organisationsforschung und in der Policy-Analyse, wobei er häufig der einzig vorkommende Lernbegriff ist. Er basiert dabei meist auf mehr oder minder komplexen Stimulus-Response-Modellen, in denen der Akteur (etwa eine Organisation) auf Veränderungen der Umwelt mit entsprechenden Verhaltensänderungen reagiert. Der Lernbegriff kann dadurch präzisiert werden, daß nicht alle Verhaltensänderungen, die auf veränderten Umweltbedingungen beruhen, als Lernen gelten, sondern nur solche, die auf aktiver Umweltbeobachtung beruhen (Argyris/Schön 1978: 22ff). Durch Zwang ausgelöste Verhaltensänderungen gelten somit nicht als Lernen. Weiterhin kann Lernen auch durch Imitation des Verhaltens anderer erfolgen. Letztlich dienen diese Verhaltensänderungen letztlich der Fehlerkorrektur, um ein Überleben der Organisation in der Umwelt zu ermöglichen.

Ähnliche Konzepte existieren im Bereich der Policy-Forschung, wo Lernen in die Evaluierungsphase des Policy-Zyklus verlagert wird. Unzufriedenheit mit den bisherigen Ergebnissen einer policy, oft gemessen an den ursprünglichen Ansprüchen aus der Programmentwicklungsphase, führen zu Lernprozessen und damit zur Änderung oder völligen Neugestaltung der betreffenden policy (Rose 1991). Sowohl dieser Lernbegriff als auch der in der Organisationsforschung häufig verwendete, betreffen die Mittel, die zur Erreichung eines gegebenen Ziels eingesetzt werden. Dies ist häufig mit der Vorstellung verbunden, daß es optimale Problemlösungen oder Verhaltensstrategien gäbe. Die Ziele und das Selbstverständnis der Organisation oder die Konzeptualisierung des Problems, zu dessen Lösung die jeweilige policy entwickelt wurde, stehen in diesem Verständnis nicht zur Debatte. Lernprozesse können somit durch Verbesserung der Informationsbeschaffung und -verarbeitung in der Organisation oder durch verbesserte Kontrolle und Evaluierung im Rahmen des policy-Zyklus optimiert werden. Von entscheidender Wichtigkeit für diese Art des Lernens ist die den Entscheidungsträgern zur Verfügung stehende Menge und Qualität von Informationen.

Sofern keine normativen Kriterien eingeführt werden, anhand derer sich "gutes" von "schlechtem" Lernen unterscheiden ließe, bringt der soeben kurz diskutierte

Lernbegriff analytisch wenig Neues im Vergleich zum Konzept der Anpassung eines rationalen Akteurs an veränderte Umweltbedingungen. Normative Vorgaben sind diesem Ansatz fremd und spiegeln lediglich die normativen Orientierungen des Analytikers wider.

Der Begriff des "komplexen Lernens" berücksichtigt hingegen die Möglichkeit, daß sich auch Normen, Ziele und Identität einer Organisation ändern können. Lernen im Sinne der Änderung von "Glaubenssystemen" (Sabatier 1987), "Handlungstheorien" (Argyris/Schön 1978), "Mythen" (Hedberg 1981: 12) oder "Theorien" (Majone 1980; 1991) kann dagegen zur Änderung der Ziele von Akteuren führen (Nye 1987: 380). Anstelle sich wie der Begriff des "einfachen Lernens" auf Zielkonflikte zu beziehen, erlaubt er die Analyse von Zielkonflikten. Die Angemessenheit und, soweit auch normative Elemente einer Zieldefinition zugelassen werden, die Richtigkeit von Ziel-Mittel-Beziehungen ergeben sich in diesem Verständnis aus den Weltbildern der Akteure. Ob diese Weltbilder die Realität korrekt oder inkorrekt widerspiegeln, spielt dabei keine Rolle; allerdings wird meist angenommen, daß es für die Akteure möglich ist, zu einer korrekteren oder dem Problem angemesseneren Weltsicht zu gelangen. Wichtig in diesem Konzept ist lediglich, daß diese Weltbilder verhaltensleitend wirken. Um zu unterstreichen, daß Weltbilder nicht nur aus – möglicherweise wissenschaftlicher – Umweltbeobachtung entstehen, sondern ihren Ursprung auch in einer Reihe anderer Quellen bis hin zu bloßen Phantasiegebilden haben können, wird manchmal der weniger objektiv-rationalistisch klingende Begriff der "Mythen" (Hedberg 1981: 12) bevorzugt.

Im Rahmen der hier vorgeschlagenen Begrifflichkeit entspricht der Typus des komplexen Lernens einer Änderung von Weltbildern. Angesichts der Fokussierung auf Problemlösung, die vielen lerntheoretischen Ansätzen gemein ist, und vor allem der oft engen Definition eines Problems, die dabei zum Tragen kommt, darf der Begriff der Weltbilder nicht zu eng gefaßt werden, sondern sollte sich immer auf die im vorherigen Kapitel beschriebene kognitive, normative und symbolische Dimension beziehen. Sowohl die Organisationsforschung (March 1988a; 1988b) als auch die Policy-Analyse sind in ihren Hauptströmungen oft stark dem rationalistischen Ansatz verwurzelt und neigen dazu, die aus dieser Sicht irrationalen Aspekte von Weltbildern zu übersehen. Die Probleme, die dort zur Debatte stehen, beziehen sich dann leicht ausschließlich auf die objektive Welt und betreffen nur die kognitiven Aspekte von Deutungsmustern. Im Ergebnis

werden Weltbilder dann zu Wissen darüber, wie die Welt ist, und Wissenschaftler zu den zentralen Akteuren, da sie über eine privilegierte Stellung im Prozeß der Erzeugung und Verbreitung dieses Wissens haben (Holzner/Marx 1979; P. Haas 1987; 1990). Eine solche Verengung des Wissensbegriffs und die daraus resultierende Konzentration auf Wissenschaftlergemeinschaften ist natürlich legitim, solange nicht Lernprozesse *ausschließlich* in der Veränderung faktischen Wissens gesucht werden und die Möglichkeit etwa "moralischer Lernprozesse" (Eder 1988; 1991) nicht bedacht wird, die auch im Bereich der internationalen Beziehungen zu einer langfristigen "Zivilisierung" führen können (Elias 1985; 1988). Ein solcher Wissensbegriff hat nicht nur politikwissenschaftliche, sondern auch politische Implikationen. Nur wenn die These zutrifft, daß die spezifische Art und Weise wissenschaftlicher Untersuchung das Denken politischer Akteure zunehmend beeinflußt (E. Haas 1990: 11), macht es Sinn, in technisch-wissenschaftlichen Akteuren Triebkräfte friedlicher Zusammenarbeit in den internationalen Beziehungen zu sehen. Nur dann läßt sich die Annahme von sich quasi hinter dem Rücken der politischen Akteure vollziehenden Lernprozessen halten, die langsam zu einer Zivilisierung der internationalen Beziehungen führen könnte (E. Haas 1964; 1990).

Sowohl in den diskutierten Konzepten des "einfachen" wie denen des "komplexen" Lernens liegt die Ursache von Lernprozessen in der Umwelt des Akteurs und wird durch Unzufriedenheit mit den Umweltbedingungen und der daraus resultierenden Untersuchung neuer Mittel oder neuer Ziel-Mittel Relationen ausgelöst. Diese Beziehung läßt sich in beiden Fällen als einen Lernzyklus beschreiben (Hedberg 1981: 5), der im Falle komplexen Lernens lediglich andere Bezugspunkte hat, nämlich Weltbilder (Handlungsgrundlagen) anstelle von Handlungsinstrumenten. Anders ausgedrückt, ist die beiden Fällen zugrundeliegende Denkfigur die eines homöostatischen Gleichgewichts zwischen System und Umwelt, in dem Unzufriedenheit (auch als Folge von Handlungen des Akteurs) in der Umwelt entsteht und vom System verarbeitet werden muß. Die aus eventuellen Lernprozessen resultierenden Handlungen verändern entweder die Umweltbedingungen derart, daß die ursprüngliche Unzufriedenheit beseitigt wird und der Lernprozeß somit abgeschlossen ist, oder aber sie führen zu erneuter Unzufriedenheit mit den Umweltbedingungen und halten den Lernprozeß weiter in Gang. Während in Konzepten, die sich als Modelle einfachen Lernens bezeichnen lassen, Lernen identisch mit der geglückten Anpassung an veränderte Systembedingungen identisch ist, müssen im Modell komplexen Lernens neue Weltbilder nicht unbedingt zu Verhaltensänderungen führen. Somit lassen sich im

letzteren Fall auch die Effekte des Lernens von den Lernprozessen selbst trennen und jeweils empirisch untersuchen.

Den bisher diskutierten Entwürfen fehlt allerdings noch die Dimension der Reflexivität (Beck 1986), durch die sich soziale Systeme von biologischen, auf denen Konzepte einfachen Lernens oft beruhen, unterscheiden. Reflexivität bezeichnet die Fähigkeit eines sozialen Systems zu eigenständigem Nachdenken über sich selbst, über seine Ziele und Regeln und erlaubt damit die Abkopplung der internen Systementwicklung von der Veränderung der Umwelt. Reflexives Lernen, das in der Literatur auch als "Lernen zweiter Ordnung" (Argyris/Schön 1978: 86) oder als "frame-reflective policy-discourse" (Rein 1986) diskutiert wird, beschreibt dann die Fähigkeit, das Lernen selbst zu lernen (Eder 1991: 28; 38). Der Interaktionsprozeß zwischen dem System und seiner Umwelt wird selbst zum Gegenstand von Reflexion und zielgerichtetem Handeln seitens des Systems. Die interne Systementwicklung ist damit vom Einfluß von Veränderungen in der Umwelt des Systems entkoppelt, wodurch interne und externe Evolution nicht mehr parallel verlaufen. Damit kann die interne Systementwicklung nicht mehr ausschließlich durch Veränderungen der Systemumwelt charakterisiert werden, da der interne Zustand des Systems sich nicht mehr exklusiv als Anpassung an die Systemumwelt erklären läßt, sondern zu einem großen Teil oder ausschließlich seiner eigenen, internen Logik folgt. Ob dieser Perspektivwechsel vom offenen zum (teilweise) geschlossenen System notwendigerweise die radikale Annahme von (ausschließlich) selbstreferentiellen Systemen (Luhmann 1988) zur Folge haben muß, ist eine andere Frage. Hier soll zunächst nur behauptet werden, daß Lernprozesse innerhalb eines Systems ihren Ursprung nicht ausschließlich in der Umwelt des Systems haben müssen, sondern stattdessen interne (reflexive) Lernprozesse möglich sind, die die interne Systementwicklung von der Veränderung der Umwelt weitgehend unabhängig machen können.

4.2. Individuelles und kollektives Lernen

Wenn die Möglichkeit umweltunabhängiger systeminterner Lernprozesse besteht, so heißt dies nicht, daß diese Lernprozesse als individuelle Vorgänge erklärt werden müssen. Es stellt sich somit die Frage, ob neben der unbestrittenen Möglichkeit individueller Lernprozesse auch kollektive Lernprozesse existieren können.

Wenn auf der Basis des methodologischen Individualismus argumentiert wird, kann es kein kollektives Lernen geben, da in dieser Perspektive Handlung nur individuell erklärt werden kann und somit auch nur Individuen lernen können. Der Lernbegriff des methodologischen Individualismus läßt sich damit auf die Optimierung der Strategien und Mittel zur Erreichung gegebener Ziele reduzieren. Es muß aber betont werden, daß diese Sichtweise direkt aus den Prämissen des methodologischen Individualismus folgt. Ein weitergehendes Argument, daß die Frage der Existenz kollektiven Lernens nicht schon auf der Definitionsebene entscheidet, ist deshalb in diesem Zusammenhang interessanter. Nach diesem Argument folgt aus der Tatsache, daß nur Individuen lernen können, daß auch Lernprozesse und -mechanismen dem Individuum zugerechnet werden müssen. Damit wird Lernen nicht nur auf das Lernen von Individuen beschränkt, sondern auch als individueller Prozeß betrachtet, in dem noch nicht einmal die Möglichkeit besteht, daß Individuen zwar die einzigen Träger von Lerninhalten sind, sich diese aber in einem kollektiven Prozeß aneignen.

Trotz ihres Namens ist dies die Argumentationsweise der Organisationsforschung, obwohl die Frage nach dem Lernen von Organisationen die Möglichkeit oder sogar die Notwendigkeit kollektiver Lernprozesse nahelegen scheint. Tatsächlich lassen sich die Untersuchungen des Lernens von Organisationen im Prinzip auf zwei Modelle zurückführen, die beide im methodologischen Individualismus verwurzelt sind. Die erste besteht darin, die Organisation als korporativen Akteur zu behandeln, der als solcher handelt und lernt (Cyert/March 1963; Coleman 1974). Dies führt jedoch dazu, daß die Lernprozesse innerhalb der Organisation aus dem Blickfeld gedrängt werden, wenn die Analogie mit dem Individuum nicht allzu weit getrieben werden soll.

Die zweite Möglichkeit besteht darin, die Individuen innerhalb der Organisation als Träger von Lernprozessen zu betrachten und das Handeln der Organisation durch das Lernen oder Nicht-Lernen der sie konstituierenden Individuen bzw. der wichtigsten Entscheidungsträger zu erklären. Nach diesem Modell führen individuelle Kognitionen oder Weltbilder zu individuellem Handeln innerhalb der Organisation, dieses über interne Entscheidungsprozesse zum Handeln der Organisation selbst, welches eine Reaktion der Umwelt auslöst, die wiederum über individuelle Weltbilder verarbeitet wird (Hedberg 1981: 3). Unter dieser Perspektive wird häufig das Handeln von Regierungen untersucht, wobei Lernprozesse auf der Ebene des jeweiligen Präsidenten und gegebenenfalls

wichtiger Berater angesiedelt werden (Etheredge 1985). Psychologische Faktoren und persönliche Charakterzüge gewinnen hierbei eine große Bedeutung.

Wenn Lernprozesse einer Organisation lediglich als Lernprozesse ihrer Leiter gefaßt werden, läßt sich die Kontinuität im Handeln der Organisation bei Führungswechseln nur schwer erklären, wenn nicht auf die Konstruktion eines "institutionellen Gedächtnisses" zurückgegriffen wird, das aus dem Wissen besteht, auf das die neuen Mitglieder einer Organisation zurückgreifen können.

Auch in diesem Fall bleibt Lernen jedoch ein individueller Prozeß. Es stellt sich dann aber die Frage, wie und warum die Weltbilder der Individuen zum institutionellen Gedächtnis der Organisation, das ihre unverwechselbare Identität prägt, beitragen sollten. Zur Erklärung dieses Phänomens bleibt nur der Ausweg, die Möglichkeit eines Lernen im Kollektiv zuzulassen, mit anderen Worten, von der Vorstellung des Lernens als individuellem Prozeß Abschied zu nehmen. Mit individualistischen Kategorien kann nicht erklärt werden, wie eine große Zahl von individuellen Lernprozessen zur Entstehung intersubjektiv gültiger Weltbilder (die zum Beispiel Teil des "institutionellen Gedächtnisses" sind) beiträgt (Miller 1986: 220). In dieser Situation bietet sich wieder der Ausweg an, das Lernen einer Organisation mit der ihres Leiters gleichzusetzen, wobei aber die individuellen Lernprozesse des Leiters im Verhältnis zu den charakteristischen Weltbildern der Organisation überbetont werden.

Diesem Dilemma läßt sich nur entgehen, wenn Lernen nicht als individueller, sondern als sozial vermittelter Prozeß gesehen wird. Dabei werden Lernprozesse häufig nach einem "Oberlehrermodell" (Klaus Eder) konzeptualisiert, in dem einige privilegierte Individuen individuell oder mit Rückgriff auf kollektiv vorhandenes Wissen lernen (Habermas 1982: 36) und dieses Wissen dann an die übrigen Gruppenmitglieder weitergeben. Dies ist allerdings nicht notwendig so; vielmehr können Individuen auch ohne Einschaltung hervorragender Persönlichkeiten in der Gruppe lernen, indem sie sich auf den Wissensvorrat der Gruppe oder auf gesellschaftlich vorhandene Weltbilder beziehen.

Daraus ergeben sich zwei Folgerungen für den Versuch, Lernprozesse empirisch fruchtbar zu konzeptualisieren. Zunächst muß Lernen eng genug definiert werden, um es von bloßem optimierendem Verhalten eines nutzenmaximierenden Akteurs abzugrenzen. Dies bedeutet, daß die bloße Wahl anderer Mittel zur Erreichung

eines gegebenen Ziels nicht als Lernprozeß einzuordnen ist, sondern nur die Änderung der Weltbilder der Akteure. Mit anderen Worten, der Sichtweise "komplexen" Lernens wird der Vorzug vor der "einfachen" Lernens gegeben. Zum anderen lassen sich Lernprozesse nicht auf individuelle Prozesse reduzieren. Lernen setzt den Bezug auf eine Gruppe oder auf gesellschaftlich vorhandene Weltbilder voraus. Individuelle oder korporative Akteure lernen, indem sie sich auf diese Weltbilder beziehen und ihr Verhältnis zu ihnen ändern. Dies muß nicht durch Umweltveränderungen ausgelöst sein, sondern kann durch Selbstreflexion geschehen.

Von einem solchen Verständnis gesellschaftlichen bzw. kollektiv vermittelten Lernens unterscheidet sich die Konzeption kollektiver bzw. gesellschaftlicher Lernprozesse, die davon ausgeht, daß die nicht-intendierten Konsequenzen individuellen Handelns einen gesellschaftlichen Wissensvorrat schaffen, der nicht auf individuelles Wissen reduziert werden kann (Eder 1988; 1991). Ein solches Konzept hat nur Sinn, wenn anstelle des Individuums die Interaktion zur Analyseeinheit wird. Die Analyse von Interaktion bedeutet die Analyse von Situationen und beschränkt sich nicht auf die Interaktion von Individuen, sondern ebenso auf solche, in denen sich das Individuum auf die Welt bezieht (etwa im Falle eines Richters, der eine Rechtsregel interpretiert).

Dabei lassen sich grob drei Ebenen unterscheiden (Eder 1991), auf denen kollektives Lernen möglich ist. Die Ebene der *Organisationen* ist der des Individuums am nächsten und läßt sich im oben beschriebenen Sinn durch die Veränderung der Weltbilder einer Organisation erfassen. Auf der *institutionellen* Ebene bestimmen bestimmte Strukturen und Regeln die Auswahl von Weltbildern. Solche Regeln, wie etwa die Mehrheitsregel (Offe 1984), können wiederum selbst Gegenstand von Debatten und Konflikten werden. Rein prozedurale Regeln müssen jedoch auf der *gesellschaftlichen* Ebene unter Hinweis auf eine normative Ordnung gerechtfertigt werden, die bestimmt, wie Konflikte über Regeln gelöst werden können.

4.3. Pathologisches Lernen

Wenn Lernen im obigen Sinn als "komplexes" Lernen verstanden wird, besteht die Möglichkeit systematischer Beschränkungen oder gar der völligen Verhinderung von Lernprozessen, die sich nicht durch bloße Verbesserung der Informationsverarbeitung innerhalb des Systems beheben lassen. Diese

Situationen sollen hier als "Lernpathologien" bezeichnet werden. Sie müssen aber von *Systempathologien* unterschieden werden (Eder 1991: 32). Letztere beziehen sich auf die ungenügende Problemlösungskapazität eines Systems, wobei das Problem in der Umwelt des Systems existiert (z.B. die Unfähigkeit, demographische Prozesse zu beeinflussen oder Arbeitslosigkeit zu bekämpfen). Systempathologien haben ihre Wurzel in "objektiven" Problemen (Geldmangel, Arbeitskräftemangel, technologische Unterlegenheit etc.). *Steuerungspathologien* beziehen sich dagegen auf die interne Unfähigkeit eines politischen Systems, seine Ziele zu erreichen und die dafür notwendigen Politiken aus anderen als objektiven Gründen, die den Systempathologien zuzurechnen wären, zu implementieren. Die Rede ist somit von "endogenen ... Schwierigkeiten der Politik, das Gewünschte, Gewußte und objektiv Erreichbare auch zu tun – also gewissermaßen von einer 'Willensschwäche' des Handlungssystems" (Scharpf 1988: 63f).

Im Fall der *Lernpathologien* dagegen ist der Wechsel von Weltbildern im System blockiert oder gestört. Scharpfs Definition der Steuerungspathologien paraphrasierend ließe sich sagen, daß eine Lernpathologie die Unfähigkeit eines Handlungssystems kennzeichnet, bestimmte Dinge zu wissen, sie zu wollen oder sie als objektiv erreichbar anzusehen. Dies kann entweder dadurch geschehen, daß die vom System benutzten Weltbilder neue Informationen nicht mehr problemadäquat verarbeiten können und auch nicht modifiziert oder gänzlich ersetzt werden oder dadurch, daß das System im Verlauf seiner internen Entwicklung Weltbilder entwickelt hat, die zu Konflikten mit der Umwelt führen.

Es lassen sich drei Type von Lernpathologien unterscheiden (Miller 1986: 428ff; Eder 1991: 30ff). Im Falle *autoritären Lernens* sind kollektive Lernprozesse verhindert, indem Lernprozesse auf den individuellen Lernprozeß einer Autorität reduziert werden und über den eventuell abgeschlossenen Lernprozeß dieser Autorität nicht mehr hinausgelangen können. Diese individuelle Autorität kann im Fall kollektiver Akteure auch durch den Staat, eine bestimmte Rechtsdoktrin, religiöse oder andere Deutungsmuster übernommen werden. Problemlösungen können nur im Rahmen des durch die Autorität vorgegebenen Deutungshorizonts gefunden werden, diese Grenze jedoch nicht überschreiten.

Während im Falle autoritären Lernens jegliche Lernprozesse, die nicht mit denen der Autortät kompatibel sind, verhindert werden, können im Fall *ideologischen*

Lernens neue Erkenntnisse nur noch in bestimmten Bereichen thematisiert und verarbeitet werden. Die Bereiche, in denen Lernen in der Regel weiter möglich bleibt, sind vor allem solche, die nicht direkt politisch-moralische Fragen betreffen, also etwa der Bereich des naturwissenschaftlichen Denkens. Dagegen ist im Falle ideologischen Lernens klar, daß bestimmte Antworten auf politisch-moralische Fragen nicht zulässig sind (Miller 1986: 433f). Der Lernprozeß wird in diesem Fall nicht durch eine konkrete Person oder Institution unterbrochen, sondern durch die Situationslogik im Sinne des herrschenden Weltbildes, die bestimmte Argumente systematisch aus dem Diskurs ausschließt.

Die weitestgehende Form einer Lernpathologie liegt schließlich im Falle *regressiven Lernens* vor. Sie ist durch die Ablehnung jeder argumentativen Auseinandersetzung gekennzeichnet; sogar das Prinzip, daß bestimmte Fakten oder Ideen wahr oder falsch bzw. gut oder schlecht sein könnten, wird abgelehnt (Miller 1986: 434ff). Die Möglichkeit der Änderung eines Weltbildes in einem argumentativen Prozeß oder durch veränderte Umweltwahrnehmung wird damit von vorneherein und völlig blockiert, ohne auf bestimmte Bereiche beschränkt zu sein.

5. Schlußfolgerungen

In diesem Papier wurde die These vertreten, daß Politik nicht ausschließlich in den Kategorien von Macht, Interesse, Entscheidung, Einfluß usw. analysiert werden kann und soll, sondern daß auch die Rolle von Ideen in die Analyse einbezogen werden muß. Im hier vertretenen Konzept sind Ideen mehr als bloße Rationalisierungen oder rhetorische Verpackungen einer zugrundeliegenden Macht- oder Interessenstruktur. Die Verbindung zwischen Interessen und Ideen wird dabei durch "Weltbilder" geleistet, die dazu dienen, die Welt zu interpretieren und Handlung anzuleiten. Ein erweitertes Handlungskonzept als das des Rationalismus erlaubt eine systematische Analyse von Weltbildern aufgrund ihrer kognitiven, normativen und symbolischen Komponenten.

Ideen sind damit der Interessenstruktur nicht mehr nach-, sondern vorgeordnet. Akteure konstruieren ihre Interessen auf der Basis bestimmter Weltbilder. Wenn somit der Vernachlässigung von Ideen als reinen Oberflächenphänomenen eine Absage erteilt wird, so sollte dies nicht zum anderen Extrem einer

ausschließlichen Beschäftigung mit Ideen und ihrer inneren Logik führen. Ein wesentliches Ziel des hier vertretenen Ansatzes ist es gerade, die Analyse von Ideen im Sinne von Poppers "Welt III" (Popper 1984) zu vermeiden. Weltbilder genießen eine gewisse, jedoch keine totale Autonomie von den Handelnden. Zudem ist der Blickwinkel ein anderer: Während die Analyse der Eigengesetzlichkeit des "objektiven Wissens" den Akzent gerade auf diese Autonomie im Vergleich zur Welt der Seinszustände und der subjektiven Zustände legt, steht hier der Zusammenhang zwischen Ideen und Interessen im Vordergrund, wobei allerdings hauptsächlich die Rolle von Ideen oder Weltbildern bei der Konstituierung von Akteursinteressen thematisiert, die Entstehung und Interaktion von Weltbildern dagegen weitgehend vernachlässigt wurde.

Die Analyse von Weltbildern hinsichtlich ihrer kognitiven, normativen und symbolischen Aspekte vermeidet auch einen allzu engen Wissensbegriff, der gerade in technischen Politikfeldern häufig anzutreffen ist. Problemdefinitionen, so die These, schließen auch bei scheinbar technischen Fragen nicht nur ein kognitives Element (die technische Seite der Problemlösung) ein, sondern auch normative Fragen, etwa über die Aufteilung von Kosten und Nutzen, sowie symbolische Elemente im Sinne der Bedeutung des Problems für die Identität des Handelnden. Aus dieser Konzeptualisierung von Problemdefinitionen folgt auch, daß eine politische Analyse, die von der Dominanz technischer Imperative ausgeht, zu kurz greift. Der Lernbegriff solcher Ansätze spiegelt oftmals eine naive Fortschrittsgläubigkeit wieder, der es um die Implementation einer "optimalen" Problemlösung geht.

Wenn Weltbilder nicht nur kognitive, sondern auch normative und symbolische Elemente enthalten, werden somit politische Fragen, etwa die nach den distributiven Effekten bestimmter Weltbilder, nicht von vorneherein aus der Analyse ausgeblendet. Gleichzeitig kann so eine erweiterte und empirisch gehaltvolle Definition des Lernbegriffes entwickelt werden, die Lernen nicht mehr lediglich im Sinne einer Anpassung an veränderte Umweltbedingungen versteht. Lernen ist damit kein vorwiegend technischer Prozeß mehr, sondern wird politisch. Weltbilder müssen deshalb auch nicht von allen Teilnehmern eines Interaktionsprozesses geteilt werden, weil sie nur als konsensuelles Wissen Handlung anleiten können. Weltbilder können auch konkurrieren und von verschiedenen Akteuren aktiv gefördert werden, um zur Erreichung bestimmter Ziele die Problemdefinition anderer Akteure in grundlegender, gleichzeitig aber

auch sehr unspezifischer Weise zu verändern. Dies darf jedoch nicht im Sinne eines interessenorientierten Ansatzes mißgedeutet werden, denn aufgrund der relativen Eigenlogik solcher Weltbilder verändern sich im Prozeß der Konkurrenz von Weltbildern auch die der Akteure, die sie ursprünglich gefördert hatten.

Die Analyse von Weltbildern sollte somit in der Lage sein, zur Beantwortung der Frage beizutragen, warum Akteure wollen, was sie wollen, anstatt die Analyse auf die Frage zu beschränken, wie sie ihre gegebenen Interessen realisieren. Die Rolle von Ideen sollte so auf eine Weise operationalisiert werden, die sowohl das Extrem einer Ideengeschichte als auch das eines rein interessenorientierten Ansatzes vermeidet. Da Weltbilder sich auch auf politische Fragen erstrecken, wird es so möglich, in die Analyse der Rolle von Ideen eine kritische Dimension einzufügen, ohne sogleich die Dominanz von Macht und Interessen anzunehmen.

Literatur

- Adler, Emanuel; Haas, Peter M. (1992): Conclusion: Epistemic Communities, World Order, and the Creation of a Reflective Research Program; in: *International Organization* 46, S. 367-390.
- Argyris, Chris; Schön, Donald A. (1978): *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* (Reading etc.: Addison-Wesley).
- Ashley, Richard K.; Walker, R.B.J. (Hg.) (1990): *Speaking the Language of Exile: Dissidence in International Studies*, Sonderausgabe des *International Studies Quarterly*, Jahrg. 34.
- Ashley, Richard K. (1987): The Geopolitics of Geopolitical Space: Toward a Critical Social Theory of International Politics; in: *Alternatives* 12, S. 403-434.
- Axelrod, Robert (Hg.) (1976): *Structure of Decision. The Cognitive Maps of Political Elites* (Princeton: Princeton University Press).
- Beck, Ulrich: *Risikogesellschaft* (1986). Auf dem Weg in eine andere Moderne (Frankfurt: Suhrkamp).
- Berger, Johannes; Offe, Claus (1982): Functionalism vs. Rational Choice. Some Questions Concerning the Rationality of Choosing One or the Other; in: *Theory and Society* 11, S. 521-526.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1991): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (Frankfurt: Fischer).
- Bonham, G. Matthew; Shapiro, Michael J. (eds.) (1977): *Thought and Action in Foreign Policy. Proceedings of the London Conference on Cognitive Process Models of Foreign Policy, March 1973* (Basel/Stuttgart: Birkhäuser).
- Coleman, James S. (1974): *Power and the Structure of Society* (New York/London: Norton).
- Cyert, Richard M.; March, James G. (1963): *A Behavioral Theory of the Firm* (Englewood Cliffs: Prentice-Hall).
- Deutsch, Karl (1963): *The Nerves of Government* (New York: Free Press).
- Deutsch, Karl (1974): *Politics and Government: How People Decide Their Fate* (Boston: Houghton Mifflin, 3. Aufl.).
- Deutsch, Karl W. (1968): *Die Analyse internationaler Beziehungen. Konzeptionen und Probleme der Friedensforschung* (Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt).
- Deutsch, Karl W. et al. (1967): *France, Germany and the Western Alliance: A Study of Elite Attitudes on European Integration and World Politics* (New York: Charles Scribener's Sons).
- Dijk, Teun A. van (1985): Structures of News in the Press; in: Teun A. van Dijk (ed.), *Discourse and Communication. New Approaches to the Analysis of Mass Media Discourse and Communication* (Berlin etc.: de Gruyter), S. 69-93.

- Dijk, Teun A. van (1988): *News Analysis. Case Studies of International and National News in the Press* (Hillsdale, NJ etc.: Lawrence Erlbaum).
- Dijk, Teun A. van (1988): *News as Discourse* (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum).
- Douglas, Mary; Wildavsky, Aaron (1983): *Risk and Culture. An Essay on the Selection of Technological and Environmental Dangers* (Berkeley etc.: University of California Press).
- Douglas, Mary (1989): *A Typology of Cultures*; in: Max Haller/Hans-Jürgen Hoffmann-Nowotny, Wolfgang Zapf (Hg.), *Kultur und Gesellschaft. Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentages, des 11. Österreichischen Soziologentages und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988* (Frankfurt/New York: Campus), S. 85-97.
- Eder, Klaus (1988): *Die Vergesellschaftung der Natur. Studien zur sozialen Evolution der praktischen Vernunft* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp).
- Eder, Klaus (1991): *Geschichte als Lernprozeß? Zur Pathogenese politischer Modernität in Deutschland* (Frankfurt: Suhrkamp).
- Eder, Klaus (1992): *Framing and Communicating Environmental Action. A Discourse Analysis of Environmentalism* (Firenze: European University Institute, mimeo.).
- Elias, Norbert (1985): *Humana conditio. Beobachtungen zur Entwicklung der Menschheit am 40. Jahrestag eines Kriegsendes (8. Mai 1985)* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp).
- Elias, Norbert (1988): *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, 2 Bde.* (Frankfurt: Suhrkamp, 13. Aufl.).
- Etheredge, Lloyd S. (1985): *Can governments Learn? American Foreign Policy and Central American Revolutions* (New York: Pergamon Press).
- Evers, Adalbert; Nowotny, Helga (1987): *Über den Umgang mit Unsicherheit* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp).
- Galtung, Johan (1959): *Expectations and Interaction Processes*; in: *Inquiry* 2, S. 213-234.
- Gamson, William A.; Modigliani, Andre (1989): *Media Discourse and Public Opinion on Nuclear Power: A Constructionist Approach*; in: *American Journal of Sociology* 95, S. 1-37.
- Gardner, Richard N. (1980): *Sterling-Dollar Diplomacy in Current Perspective. The Origins and the Prospects of Our International Economic Order* (New York: Columbia University Press).
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall).
- Gehring, Thomas (1992): *Dynamic International Regimes: Sectorally Integrated Normative Systems. Aspects of the Relationship Between International Law and International Politics* (Berlin: Diss. (FU)).

- Goffman, Erving (1961): *Encounters. Two Studies in the Sociology of Interaction* (London: Allen Lane).
- Goffman, Erving (1969): *Strategic Interaction* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press).
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience* (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- Gusfield, Joseph R. (1981): *The Culture of Public Problems. Drinking-Driving and the Symbolic Order* (Chicago/London: Chicago University Press).
- Haas, Ernst B. (1964): *Beyond the Nation-State. Functionalism and International Organization* (Stanford: Stanford University Press).
- Haas, Ernst B. (1980): *Why Collaborate? Issue-Linkage and International Regimes*; in: *World Politics* 32, S. 357-405.
- Haas, Ernst B. (1983): *Words Can Hurt You; Or, Who Said What to Whom About Regimes*; in: Stephen D. Krasner (Hg.), *International Regimes* (Ithaca and London: Cornell University Press), S. 23-59.
- Haas, Ernst B. (1990): *When Knowledge is Power. Three Models of Change in International Organizations* (Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press).
- Haas, Peter M. (1987): *Do Regimes Matter? Epistemic Communities and Mediterranean Pollution*; in: *International Organization* 43, S. 377-403.
- Haas, Peter M. (1990): *Saving the Mediterranean. The Politics of International Environmental Cooperation* (New York: Columbia University Press).
- Haas, Peter M. (1992): *Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination*; in: *International Organization* 46, S. 1-35.
- Habermas, Jürgen (1982): *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 3. Auf.).
- Habermas, Jürgen (1988): *Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde.* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp).
- Haggard, Stephan; Simmons, Beth A. (1987): *Theories of International Regimes*; in: *International Organization* 41, S. 491-517.
- Hagstotz, Werner; Kösters, Walther (1986): *Bestimmungsfaktoren subjektiver Umweltbelastung. Wahrnehmung der Wirklichkeit oder Wahrnehmung per Wirklichkeit?*; in: *Politische Vierteljahresschrift* 27, S. 347-356.
- Hall, Peter A. (1989): *The Political Power of Economic Ideas: Keynesianism Across Nations* (Princeton, NJ: Princeton University Press).
- Hedberg, Bo (1981): *How Organizations Learn and Unlearn*; in: Paul C. Nystrom/William H. Starbuck (Hg.), *Handbook of Organizational Design. Bd. 1: Adapting Organizations to their Environments* (Oxford: Oxford University Press), S. 3-27.

- Holzner, Burkart; Marx, John H. (1979): Knowledge Application. The Knowledge System in Society (Boston etc.: Allyn and Bacon).
- Jachtenfuchs, Markus; Hey, Christian; Strübel, Michael (1993): Umweltpolitik in der Europäischen Gemeinschaft; in: Volker von Prittwitz (Hg.), Umweltpolitik als Modernisierungsprozeß. Politikwissenschaftliche Umweltforschung in der Bundesrepublik (Opladen: Leske + Budrich), S. 137-162.
- Jachtenfuchs, Markus; Huber, Michael (i.E.): Institutional Learning in the European Community: The Response to the Greenhouse Effect; in: J. Duncan Liefferink/Philip D. Lowe/Arthur P.J. Mol (Hg.), European Integration and Environmental Policy (London: Belknap Press).
- Jann, Werner (1986): Vier Kulturtypen, die alles erklären? Kulturelle und institutionelle Ansätze der neueren amerikanischen Politikwissenschaft; in: Politische Vierteljahresschrift 27, S. 361-377.
- Jervis, Robert (1976): Perception and Misperception in International Relations (Princeton: Princeton University Press).
- Jervis, Robert (1988): Realism, Game Theory, and Cooperation; in: World Politics 40, S. 317-349.
- Kahnemann, Daniel; Tversky, Amos (1984): Choices, Values, and Frames; in: American Psychologist 39, S. 341-350.
- Keck, Otto (1991): Der neue Institutionalismus in der Theorie der Internationalen Politik; in: Politische Vierteljahresschrift 32, S. 635-653.
- Keohane, Robert O. (1984): After Hegemony. Cooperation and Discord in World Politics (Princeton: Princeton University Press).
- Keohane, Robert O. (1988): International Institutions: Two Approaches; in: International Studies Quarterly 32, S. 379-396.
- Kingdon, John W. (1984): Agendas, Alternatives, and Public Policies (Boston/Toronto: Little, Brown, and Co.).
- Kohler-Koch, Beate (1989): Zur Empirie und Theorie internationaler Regime; in: dies. (Hg.), Regime in den internationalen Beziehungen (Baden-Baden: Nomos), S. 17-85.
- Kohler-Koch, Beate (1992): Interessen und Integration. Die Rolle organisierter Interessen im westeuropäischen Integrationsprozeß; in: Michael Kreile (Hg.), Die Integration Europas (PVS Sonderheft 23) (Opladen: Westdeutscher Verlag), S. 81-119.
- Lehmbruch, Gerhard; Singer, Otto; Grande, Edgar; Döhler, Marian (1988): Institutionelle Bedingungen ordnungspolitischen Strategiewechsels im internationalen Vergleich; in: Manfred G. Schmidt (Hg.), Staatstätigkeit. Historische und vergleichende Analysen (PVS Sonderheft 19) (Opladen: Westdeutscher Verlag), S. 251-283.
- Lehmbruch, Gerhard (1989): Wirtschaftspolitische Strategiewechsel und die institutionelle Verknüpfung von Staat und Gesellschaft; in: Hans-Hermann Hartwich (Hg.), Macht und Ohnmacht politischer Institutionen. 17.

- Wissenschaftlicher Kongreß der DVPW in der Technischen Hochschule Darmstadt (Opladen: Westdeutscher Verlag), S. 222-235.
- Lindenberg, Siegwart (1989): Choice and Culture: The Behavioral Basis of Cultural Impact on Transactions; in: Hans Haferkamp (Hg.), Social Structure and Culture (Berlin/New York: de Gruyter), S. 175-200.
- Lindenberg, Siegwart (1990): Homo Socio-oeconomicus: The Emergence of a General Model of Man in the Social Sciences; in: Journal of Institutional and Theoretical Economics 146, S. 727-748.
- Luhmann, Niklas (1987): Rechtssoziologie (Opladen: Westdeutscher Verlag, 3. Aufl.).
- Luhmann, Niklas (1988): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie (Frankfurt: Suhrkamp, 2. Aufl.).
- Luhmann, Niklas (1990): Soziologische Aufklärung, Bd. 5. Konstruktivistische Perspektiven (Opladen: Westdeutscher Verlag).
- Luhmann, Niklas (1991): Soziologie des Risikos (Berlin: de Gruyter).
- Maier, Charles S. (1978): The Politics of Productivity: Foundations of American International Economic Policy after World War II; in: Peter J. Katzenstein (Hg.), Between Power and Plenty. Foreign Economic Policies of Advanced Industrial States (Madison: University of Wisconsin Press), S. 23-49.
- Majone, Giandomenico (1980): Policies as Theories; in: Omega 8, S. 151-162.
- Majone, Giandomenico (1989): Evidence, Argument and Persuasion in the Policy Process (New Haven/London: Yale University Press).
- Majone, Giandomenico (1991): Research Programs and Action Programs, Or Can Policy Research Learn From the Philosophy of Science?; in: P. Wagner et al. (Hg.), Social Science in a Societal Context (Cambridge: Cambridge University Press).
- Mannheim, Karl (1952): Ideologie und Utopie (Frankfurt a.M.: G. Schulte-Blumke, 3. Aufl.).
- Mannheim, Karl (1964): Wissenssoziologie (Berlin/Neuwied: Luchterhand).
- Mannheim, Karl (1984): Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens (Frankfurt a.M.: Suhrkamp).
- March, James G. (1988a): Decisions and Organizations (Oxford/New York: Basil Blackwell).
- March, James G. (1988b): Variable Risk Preferences and Adaptive Aspirations; in: Journal of Economic Behavior and Organization 9, S. 5-24.
- Miller, Max (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie (Frankfurt: Suhrkamp).
- Mitrany, David (1943): A Working Peace System. An Argument for the Functional Development of International Organization (London: Royal Institute of International Affairs).

- Nye, Joseph S. (1987): Nuclear Learning and U.S.-Soviet Security Regimes; in: *International Organization* 41, S. 371-402.
- Oberthür, Sebastian (1992a): Die internationale Zusammenarbeit zum Schutz des Weltklimas; in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B16, S. 9-20.
- Oberthür, Sebastian (1992b): Die Zerstörung der stratosphärischen Ozonschicht als internationales Problem. Interessenkonstellationen und internationaler politischer Prozeß; in: *Zeitschrift für Umweltpolitik und Umweltrecht* 15, S. 155-185.
- Offe, Claus (1984): Politische Legitimation durch Mehrheitsentscheidung?; in: B. Guggenberger/C. Offe (Hg.), *An den Grenzen der Mehrheitsdemokratie. Politik und Soziologie der Mehrheitsregel* (Opladen: Westdeutscher Verlag), S. 150-183.
- Popper, Karl R. (1984): *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf* (Gütersloh: Bertelsmann).
- Putnam, Robert D. (1973): *The Beliefs of Politicians. Ideology, Conflict, and Democracy in Britain and Italy* (New Haven/London: Yale University Press).
- Rein, Martin (1986): *Frame-Reflective Policy Discourse* (Leyden: Leyden Institute for Law and Public Policy, Working Paper).
- Rose, Richard (1991): What is Lesson-Drawing?; in: *Journal of Public Policy* 11, S. 3-30.
- Rubinstein, Ariel (1991): Comments on the Interpretations of Game Theory; in: *Econometrica* 59, S. 909-924.
- Sabatier, Paul A. (1987): Knowledge, Policy-Oriented Learning, and Policy Change. An Advocacy Coalition Framework; in: *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization* 8, S. 649-692.
- Scharpf, Fritz W. (1988): Verhandlungssysteme, Verteilungskonflikte und Pathologien der politischen Steuerung; in: Manfred G. Schmidt (Hg.), *Staatstätigkeit. International und historisch vergleichende Analysen* (PVS Sonderheft 19) (Opladen: Westdeutscher Verlag), S. 61-87.
- Schlicht, Ekkehart (1990): Rationality, Bounded or not, and Institutional Analysis; in: *Journal of Institutional and Theoretical Economics* 146, S. 703-719.
- Schütz, Alfred (1962): On Multiple Realities; in: ders., *Collected Papers, Bd. I: The Problem of Social Reality* (Den Haag: Martinus Nijhoff), S. 207-259.
- Schütz, Alfred (1991): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 5. Aufl.).
- Schwarz, Michiel (1990); Thompson, Michael: *Divided We Stand. Redefining Politics, Technology and Social Choice* (New York etc.: Harvester Wheatsheaf).
- Simon, Herbert A. (1976): From Substantive to Procedural Rationality; in: Spiro J. Latsis (Hg.), *Method and Appraisal in Economics* (Cambridge etc.: Cambridge University Press), S. 129-148.

- Simonis, Udo E. (1992): Kooperation oder Konfrontation: Chancen einer globalen Klimapolitik; in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B16*, S. 21-32.
- Stein, Herbert (1988): *Presidential Economics. The Making of Economic Policy From Roosevelt to Reagan and Beyond* (Washington: American Enterprise Institute, 2. Auf.).
- Strübel, Michael (1992): Nationale Interessen und europäische Politikformulierung in der Umweltpolitik; in: Michael Kreile (Hg.), *Die Integration Europas* (PVS Sonderheft 23) (Opladen: Westdeutscher Verlag), S. 274-291.
- Thompson, Michael; Ellis, Richard; Wildavsky, Aaron (1990): *Cultural Theory* (Boulder/San Francisco/Oxford: Westview Press).
- Walker, R.B.J. (1987): Realism, Change, and International Political Theory; in: *International Studies Quarterly* 31, S. 65-86.
- Weede, Erich (1989): Der ökonomische Erklärungsansatz in der Internationalen Politik; in: *Politische Vierteljahresschrift* 30, S. 254-272.
- Wildavsky, Aaron (1987): Choosing Preferences by Constructing Institutions: A Cultural Theory of Preference Formation; in: *American Political Science Review* 81, S. 3-21.
- Zellentin, Gerda (1992): Der Funktionalismus - ein Strategie gesamteuropäischer Integration?; in: Michael Kreile (Hg.), *Die Integration Europas* (PVS Sonderheft 23) (Opladen: Westdeutscher Verlag), S. 62-77.
- Zürn, Michael (1992): *Interessen und Institutionen in der internationalen Politik. Grundlegung und Anwendungen des situationsstrukturellen Ansatzes* (Opladen: Leske + Budrich).