



Werner Friedrichs,
Olaf Sanders (Hg.)

Bildung/Transformation

Kulturelle und
gesellschaftliche Umbrüche
aus bildungstheoretischer
Perspektive

Werner Friedrichs • Olaf Sanders (Hg.)
Bildung / Transformation

WERNER FRIEDRICH • OLAF SANDERS (Hg.)

BILDUNG / TRANSFORMATION

Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche
aus bildungstheoretischer Perspektive

[transcript]

*Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Fachbereichs
Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg*



This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 3.0 License.

Die deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Bildung, Transformation : kulturelle und gesellschaftliche
Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive /
Werner Friedrichs ; Olaf Sanders (Hg.). –

Bielefeld : Transcript, 2002

ISBN 3-933127-94-7

© 2002 transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Umschlagabbildung: Maria Helena Vieira da Silva,

Das Schachbrett, 1943

Satz: Olaf Sanders, Hamburg

Druck: DIP, Witten

ISBN 3-933187-94-7

Inhalt

Einleitung | 7

I. Begriffliche Interventionen

Transformation des Allgemeinen. Allgemeine Transformation

WERNER FRIEDRICHS | 17

Zwischen Utopie und Pragmatismus.

Zu Status und Wandel pädagogischer Zukunftsvorstellungen

MICHAEL WIMMER | 29

Bildungstheorien und ihre Performativität. Zur Transformation
der wirklichkeitsgenerierenden Kraft bildungstheoretischer Begriffe

MARTINA KOCH | 45

Dialektik im Stillstand. Ein materialistischer Orientierungsversuch
mit Walter Benjamin in der gegenwärtigen Krise

ROGER BEHRENS | 59

Die Transformation des Bewusstseins in Levinas' Schrift *Ohne Identität*

MONIKA KAMINSKA | 73

II. Kulturelle und gesellschaftliche Transformationen

Tertius datur. Skizze zur Funktion des Vaters in Bildung

KARL-JOSEF PAZZINI | 85

Die Not der Selbstverbürgung in gegenwärtigen Gesellschaften

RAINER KOKEMOHR | III

Identitätsbildung und gesellschaftlicher Wandel

WALTER BAUER | 129

Geschlechtertransformationen.

Überlegungen zu einer postfeministischen Bildungstheorie

GESA HEINRICHS | 149

**Pop. Bildungstheoretische Überlegungen im Kontext
der Cultural Studies**

OLAF SANDERS | 165

**Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss
an Bourdieu und Cultural Studies**

HANS-CHRISTOPH KOLLER | 181

Bildung in einer postkolonialen Gesellschaft

MICHEL FOALENG | 201

Schulbildung am Ende der Gutenberg-Galaxis.

Bruchstücke zum schulischen Umgang mit neuen Medien

ANDREAS HOFFMANN | 217

Staatsbürgerrechte, Sozialstaat und Bildung

SÖNKE ABELDT | 233

Autorinnen und Autoren | 249

Einleitung

I

Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche, die gegenwärtig in allen möglichen Formen stattfinden und sich durch die »Globalisierung« zu vervielfältigen scheinen, stellen eine der großen Herausforderungen für die Sozialwissenschaften dar. »Social processes«, resümiert der englische Soziologe John Urry in *Sociology beyond Societies* (2000, 188), »have to be rethought as involving multiple mobilities with novel spaces and temporalities.« Urry entwickelt die Vision einer Soziologie, die nicht mehr auf den Gesellschaftsbegriff fixiert ist. Seine Soziologie der Mobilität versucht auf die vielen unterschiedlichen Bewegungen und Beweglichkeiten zu reagieren, die den Gegenstand der Soziologie selbst transformieren und eine post-disziplinäre Sozial-, Kultur- und Politikwissenschaft erfordert – ähnlich den *Humanities*, die Jacques Derrida (2001) im Sinn hat. Die Umbrüche fordern auch die Erziehungswissenschaft heraus, die durch ihrer disziplinäre Durchlässigkeit gut gerüstet scheint.

Nur eine Pädagogik, die sich gesellschaftlichen Entwicklungen verschließt, könnte die Konsequenzen und Folgen des sich selbst beschleunigenden gesellschaftlichen Wandels ignorieren oder an womöglich überkommenen Formulierungen ihrer Grundbegriffe festhalten. Das gilt auch für den Begriff der Bildung. Allein die »Entwicklungstatsache« der Gesellschaft gibt Anlass, traditionelle Bildungsentwürfe hinsichtlich ihres aktuellen Gehaltes zu sichten und entsprechenden Transformationsprozessen zu unterwerfen. In der Grundstimmung des Jahrtausendwechsels wurde dieser Zusammenhang eingeführt, indem die gesellschaftliche Entwicklung immer weniger als einfache Fortschreibung eines historischen Entwicklungsprozesses erfahren wurde und immer mehr als Zuspitzung einer durch die Präfixe multi-, poly- oder postgekennzeichneten Grundsituation. Insbesondere die Pluralisierung von Lebensformen, Wertorientierungen und Diskursarten im Verbund mit gleichzeitig sich vertiefenden gesellschaftlichen Antagonismen und sozialen Ungleichheiten werfen die Frage nach den Konsequenzen für die Bildungs-

systeme, -institutionen und die theoretischen Grundlagen des Bildungsbegriffes auf. Als Konsequenz aus dieser Zuspitzung ließ sich innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses – so sich eine solche Feststellung innerhalb der nun auch schon nicht mehr ganz so neuen »neuen Unübersichtlichkeit« noch treffen lässt – das zunehmend häufige Auftauchen der Rede oder zumindest der Bezugnahme auf ein kommendes Ende beobachten.

»Eine Ende-Empfehlung nach der anderen, und das seit Jahren und Jahrzehnten: Ende der Geschichte, Ende des Klassenkampfes, Ende der Kunst, Tod Gottes, Schluss mit der Moral, Abschaffung des Menschen, Überwindung des Logozentrismus, des Eurozentrismus, des Patriarchats und ebenso Abschied von Utopie, Beziehungskiste oder Tischsitten. Wir sind post-modern, post-analytisch, post-strukturalistisch, post-industriell und post-feministisch geworden, nur eines noch nicht: post-postistisch.« (Welsch 1993, 23)

Mit dem Erstarken des Endzeit-Topos in der erziehungswissenschaftlichen Debatte zeigt sich zumindest, dass die aktuellen gesellschaftlichen, kulturellen sowie die dazugehörigen theoretischen Entwicklungen als dem pädagogischen Projekt tendenziell entgegenstehend wahrgenommen werden. Nicht etwa, dass die pädagogische Diskussion nicht mit dem Thema Ende vertraut wäre. Verabschiedungen großer Systeme wurden auch in der Erziehungswissenschaft weitergereicht. Die Frage nach der Finalität hat gemäß der grundsätzlichen Zeitlichkeit von Bildungs- und Erziehungsprozessen die grundlagentheoretische Reflexion der Begriffe von Bildung und Erziehung sogar von Anbeginn an begleitet. Das Ende ist hier und heute aber weiter gefasst; die Universalität der Umbruchsituation lässt keine Teillösungen mehr zu. Wer soll noch ein Ende der Erziehung feststellen können? Von wo aus ließe sich die Stimme erheben, wenn sich doch alles im Modus des Umbruches befindet? Wie lassen sich dann aber die aktuellen Entwicklungen denken bzw. wie ließe sich eine Situation weitgehender Transformation so transformieren, dass sie pädagogisch bearbeitbar wird? Aufgegeben ist eine Suche nach Übersetzungsmöglichkeiten der kulturellen und gesellschaftlichen Umbrüche in erziehungs- bzw. bildungstheoretischer Absicht. Oft wird diese Suche eher aufgegeben als begonnen, was niemanden wundert, weil vor dem Hintergrund der aktuellen theoretischen Entwicklungen immer weniger vom Gelingen eines solchen Übersetzungsversuches oder – vorsichtiger – von seiner Möglichkeit ausgegangen werden kann. Jede begriffliche Scharfstellung erzeugt schließlich ihre eigene Unschärfe. Weil aber andererseits gesellschaftliche und kulturelle Umbruchsituationen ohnehin durch das Zerschneiden eingeschriebener Sinnzusammenhänge geprägt sind, kann man versuchen, diesen sich ohnehin selbst übersetzenden Prozess in die Erziehungs- und Bildungstheorie zu verlängern. Es geht also um Einschreibung und Affirmation – sprich: Anpassung an das Geschehen – in kritischer Absicht. Mit dem Begriff der Transformation soll somit nicht nur eine Bestandsaufnahme etikettiert, sondern auch bewusst eine Position in der erziehungswissenschaftli-

chen Debatte bezogen werden. Der Blick auf Transformationsprozesse, der aufbrechende Sinnzusammenhänge erkennt, macht Mut, die Übersetzung anzugehen. Weil keine Originalvorlage strikte Grammatik einfordert, hoffen wir, dass die Larmoyanz über das Ende pädagogischer Möglichkeiten in neue Modelle von Bildung und Erziehung übersetzt werden kann.

II

Die hier versammelten Beiträge sind entstanden im Rahmen eines Forschungsschwerpunkts, der am Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg seit einigen Jahren zum Thema »Bildung und gesellschaftliche Transformationsprozesse« arbeitet. Die Relevanz eines solchen Forschungsschwerpunktes bestätigt sich auch in der Themenstellung des DGfE-Kongresses, der im September 2000 in Göttingen unter dem Titel *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften* unter Beteiligung des Hamburger Forschungsschwerpunkts stattfand. Gemeinsamer Ausgangspunkt der beteiligten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen war die Einschätzung, dass viele, wenn nicht alle Gesellschaften gegenwärtig von Transformationsprozessen geprägt seien, auf die die Bildungstheorie reagieren müsse. Allerdings reicht eine bildungstheoretische Reaktion, die sich in Begriffsarbeit erschöpft, kaum hin.

Man könnte ohnehin fragen, warum Begriffe so träge sind, hatte der französische Philosoph Henri Bergson doch schon in *Materie und Gedächtnis* (im frz. Original zuerst 1896) festgestellt, dass all die Bilder, die weniger als ein Ding, aber mehr als eine Vorstellung seien, Selbst- und Weltverhältnisse kennzeichnen wie ihnen zugrunde liegen, Spuren ihrer Bewegung zeigen, von der abstrahiert sie zwangsläufig zu Trugbildern erstarren. Wenn es die Begriffsarbeit allein täte, dann müsste Urry z. B. das Rad nicht sozialwissenschaftlich neu erfinden. Der sozialwissenschaftliche Fokus zwingt auch zur Empirie, mit der die Begriffsarbeit verzahnt werden muss.

Zugrunde liegen den allermeisten Beiträgen Vortragsskripte, die innerhalb einer öffentlichen Ringvorlesung, die der Forschungsschwerpunkt zwischen 1999 und 2001 organisierte, vorgetragen und diskutiert wurden. Die Vortragenden wurden gebeten, auf zwei Leitfragen einzugehen: Welche Konsequenzen folgen aus den Transformationsprozessen für die Erziehungswissenschaft – und zwar im Hinblick sowohl auf empirische Forschung als auch auf den Bildungsbegriff als normative Leitkategorie für die Begründung und Kritik pädagogischen Handelns? Und wie lassen sich solche Transformationsprozesse und ihre Konsequenzen für das Bildungswesen beschreiben und analysieren?

Die Beiträge dieses Bandes verdichten sich zu einem Zwischen-Bericht der Arbeit des Forschungsschwerpunkts. Sie setzten allerdings recht unterschied-

liche Akzente. Die Beiträge des ersten Teils gehen eher vom Begriff aus, die des zweiten von sozialen, kulturellen oder gesellschaftlichen Phänomenen. Die Texte bilden Plateaus im Sinne des französischen Philosophen-Psychanalytiker-Duos Gilles Deleuze und Félix Guattari (1997, 37), die darunter Intensitätszonen verstehen, die sich zu einem Rhizom verdichten, also ein Geflecht bilden und keine binäre Struktur. Das Geflecht ließe sich bestenfalls kartieren, was hier nicht geleistet werden kann und soll. Letztlich wird sich jede Leserin und jeder Leser seinen eigenen Pfad durch die Texte schlagen müssen und Verbindungen ziehen, die so nicht vorauszuahnen waren. Darin läge ja auch gerade der Gewinn. Das Zwischen ermöglicht Passagen.

Nahe liegt, dass zu Beginn des Versuches, eine Transformation sichtbar und beschreibbar zu machen, eine Bestandsaufnahme des Ausgangssettings steht. Von wo nimmt die Transformation ihren Ausgang und in welche Register und Forschungsfelder der Erziehungswissenschaft schreibt sie sich ein? Diese Frage stellt sich im Allgemeinen, denn eine Fokussierung auf einen spezifischen Phänomenbestand würde den Blick verengen und die Plausibilität der Notwendigkeit der übergeordneten Fragestellung herabsetzen. Werner Friedrichs untersucht in seinem Beitrag Reichweite und Konstruktionsbedingungen des Transformationsbegriffs im Bezug auf jenes Allgemeine: die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Der Allgemeinen Erziehungswissenschaft – verstanden als Folie, auf der der Bildungsbegriff formuliert wird – wird empfohlen, den Transformationsbegriff nicht als Übergangsstadium zwischen zwei fixierten Begründungsmustern verschwinden zu lassen, sondern ihm eine zentrale Position in der Architektur des Allgemeinpädagogischen zukommen zu lassen.

Aber nicht nur das Ausloten der Ausgangs- und Strukturbedingungen und deren transformatorische Inschrift können helfen, die Beziehung von Bildung und Transformation zu erhellen, sondern auch die Frage nach dem Wohin. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich Transformationsprozesse von einfachen Abbruchsituationen dahingehend unterscheiden, dass sie in diskreten Bahnen verlaufen und es daher geeignet erscheint von Transformation als Verlauf zu sprechen, wird die Frage nach der Ankunft virulent bzw. danach, ob und wie sich Vorstellungen über einen solchen Endpunkt der Transformation gewinnen lassen. Michael Wimmer lotet pädagogische Zukunftsvorstellungen zwischen Utopie und Pragmatismus aus und verwirft die falsche Alternative. Das ausgeschlossene Dritte findet er in den Überlegungen Derridas zur Gabe und ihrer nicht-intentionalen Zeitlichkeit. Es geht ihm darum, am »Glauben an Un austauschbarkeit« trotz und d. h. gerade aufgrund der Undarstellbarkeit des Un austauschbaren festzuhalten, weil genauso eine erhaltenswerte Kernüberzeugung der kritischen Erziehungs- und Bildungstheorie reformuliert werden könnte.

Die Radikalität, mit der sich in vielerlei Hinsicht die Fragestellung nach dem Zusammenhang von Bildung und Transformation stellt, scheint sich

damit auch aus der Unmöglichkeit zu speisen, vermittelt der Fragen nach dem Woher und dem Wohin einen verbindlichen Rahmen abzustecken, der es erlauben würde Transformation zu rastern. Transformation kann nicht mehr das Maß geben, die Änderung gegenüber dem Ausgangszustand zu indizieren, noch kann sie Fluchtlinie sein, an der sich die Vorstellungen zur Reformulierung des Bildungsbegriffs ausrichten. Transformationsprozesse lassen sich damit weder ausgehend von bestimmten Zukunftsentwürfen noch von vereinzelt Zuständen, zwischen denen Transformationsprozesse vermitteln, verstehen. Transformation dringt nach »Innen« und damit in die Begriffsbestände pädagogischen Denkens. Martina Koch fragt nach der wirklichkeitsgenerierenden Kraft bildungstheoretischer Begriffe, die – so ihre Diagnose – akut im Schwinden begriffen sei. Catch-all-Begriffe funktionieren zwar diskursiv, erzeugen aber keine bessere Wirklichkeit. Sie verstellen das Problem mehr, als sie es erhellen. Einen Ausweg aus dem Stillstand entdeckt die Autorin im Begriff als Kontext, in dem mögliche Bildungsempfehlungen modellhaft und ohne Garantien auf Erfolg erprobt werden könnten.

Führt die Beschäftigung und Einbindung des Transformationsbegriffs damit auf eine weitestgehende Entgrenzung von sozialwissenschaftlicher Statik? Der Eindruck, man könnte den Zusammenhang zwischen Bildung und Transformation erklären, indem man die Bezüge und Theorietechniken verflüssigt, dürfte sich als trügerisch erweisen. Zumal ein ernst genommener Begriff von Transformation spätestens bei dem Versuch, seinen transformatorischen Gehalt näher zu bestimmen, um ihn zur Bildung ins Verhältnis zu setzen, wieder zu Festigkeit tendiert. Es wäre also wieder rückzuzufagen, inwieweit »losgelassene« Transformation in ihrem Inneren zu erneuter Festigkeit tendiert. Roger Behrens' Antwortversuch kann dahin gehend als Rückblende verstanden werden, der noch einmal nach dem Sinn der Thematik Transformation/ Bildung fragt, wenn sich die Brisanz dieses Zusammenhanges als eine prolongierte Dialektik von Brüchen darstellt. Behrens skizziert das Bildungsdenken Walter Benjamins. Benjamins Kultur-Philosophie rekonstruiert die Modernisierungsprozesse des 19. Jahrhunderts für das 20. Behrens unterstreicht ihre Aktualität für das 21. Für Benjamin war der Stillstand die Katastrophe: dass es einfach immer so weitergeht. Dagegen mobilisiert er den Bruch, der Übergänge ermöglicht. Auch hier geht es um die Möglichkeit von kritischer Bildungspraxis, die die Idee nicht preisgibt.

In ethischer Hinsicht ist genau dann die Suche nach Verfestigungen aufgegeben, wenn sich aus stetem Wandel keine fixe Haltung gewinnen lässt. Monika Kaminska sucht nach einer solchen ethischen Perspektive. Dazu bewegt sie Gedanken, die Emmanuel Levinas in *Ohne Identität* entwickelt. Gesucht wird ein dialogischer Bildungsbegriff, der gegen Narzissmus und Egoismus immun bleibt, weil er den oder die Andere nicht vom Eigenen, sondern von der Alterität her denkt.

Vielen dieser Fragen kann man sich auch von den Phänomenen her nähern. Weil sich von dort aber noch ganz andere Fragen stellen, zeigt sich deutlich, dass sich der Sache nach kein abgeschlossenes Wissen über die in Frage stehenden Zusammenhänge gewinnen lässt. Die Suchbewegung muss sich immer weiter transformieren, sich weiter bilden, sich fortsetzen. Verschiedene Fortsetzungen sind im zweiten Teil des Buches versammelt.

Der Vater sei los, stellt Karl-Josef Pazzini fest. Vielleicht hat es ihn aber so, wie allgemein vermutet wird, auch nur für eine kurze Zeitspanne gegeben. Von der Person des Vaters gelangt Pazzini anhand vieler Beispiele zu seiner Funktion, die versagt und »in Bildung« bleibt. Als ausgeschlossenes Drittes ermöglicht sie Bildung erst. Aber die Institution erodiert und muss aufgrund ihrer zunehmenden Unsichtbarkeit bezeugt werden, um sie symbolisch aufrechtzuerhalten.

Am Beispiel der Biographie eines Kameruners zeigt Rainer Kokemohr die Not der Selbstverbürgung in modernen Gesellschaften. Wie erzeugt sich das Selbst durch Verbürgung? Wer bürgt? Die Mikro-Analyse zeichnet das komplexe Bild eines Prozesses, in dem sich familiäre Strukturen und Kolonialmacht durchdringen, und birgt – nur für den ersten Blick – eine Überraschung: Subversion ermöglicht Emergenz, die sich sprachlich ausdrückt.

Walter Bauer widerlegt, dass der Begriff der Identität ein Anachronismus ist, der im Widerspruch zur gesellschaftlichen Transformation steht, indem er seine Beweglichkeit vorführt. Durch den Wandel ändern sich die Identitätsformationen. Gerade in post-traditionalen Gesellschaften aber muss Anerkennung und Demokratie von Einzelnen in der Kontingenz des Gegebenen immer wieder erzeugt werden. Gesa Heinrichs schreibt über Geschlechtertransformationen. Den Ausgangspunkt bilden die Arbeiten Judith Butlers: Geschlechteridentitäten werden kulturell erworben und performativ erzeugt. In Auseinandersetzung mit führenden Protagonistinnen der hiesigen Debatten wie Annedore Prengel und Barbara Rendtorff entwickelt Heinrichs Grundlinien einer post-feministischen Bildungstheorie.

Wenn ein Großteil der Kultur heute Pop-Kultur ist, dann – so die Forderung des Beitrages von Olaf Sanders – muss Bildungstheorie darauf reagieren, wenn Bildung weiterhin in der Aneignung von Kultur bestehen soll. Hilfreich für die Reaktion ist die Auseinandersetzung mit den Cultural Studies, die seit den 60er Jahren Praxen des kulturellen Alltagslebens erforscht haben. In ihrem Umfeld entstandene Arbeiten lassen sich – so die These – als kritische Bildungstheorie lesen.

Der Beitrag von Hans-Christoph Koller rekonstruiert den post-kolonialen Zweig der Cultural Studies, um ihn mit der Gesellschaftstheorie Pierre Bourdieus zu kontrastieren. Die sich ergänzenden Ansätze werden als Werkzeuge zur qualitativ empirischen Untersuchung von Bildungsprozessen im Rahmen transnationaler Migrationen diskutiert. Michel Foaleng verschiebt den Fokus weiter. Er fragt nach der Brauchbarkeit des kolonial geprägten Bildungs-

begriffs in einer post-kolonialen Gesellschaft, in der Kameruns. Dies geschieht im Vergleich zweier Biographien und im Hinblick auf das dortige Bildungssystem.

Konsequenzen für das Bildungssystem formuliert auch Andreas Hoffmann. In seinem Beitrag geht es um Schulbildung nach und während des Übergangs in das digitale Zeitalter. In Bruchstücken zum schulischen Umgang mit neuen Medien erläutert Hoffmann die unterschiedlichen Interessen der an Schule Beteiligten und die nicht nur aus dieser Differenz erwachsenen Gefahren. Dafür, dass die neuen Medien gar nicht so neu sind, wie die Technik glauben macht, spricht sein Rückgriff auf Jean Paul als frühen Theoretiker neuer Medien.

Abschließend räsoniert Sönke Abeldt über das Verhältnis von Sozialstaat und Bildung anhand des Wandels der Staatsbürgerrechte. Fraglich bleibt, ob Bildung nicht gerade durch ihre Verrechtlichung das nicht ganz Fassbare verliert, bzw. ob das Werden wieder dem Sein geopfert wird, die Pluralität der Einseitigkeit. »Öffentliche Erziehung«, formulierte Wilhelm von Humboldt schon 1792, »scheint mir daher ganz ausserhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muss.« Im Kontext der Diskussion um die Entstaatlichung des Bildungswesens mag dieser Satz zynisch klingen, nichtsdestotrotz scheint er heute noch wahr.

Abschließend bleibt uns allen zu danken, die zum Gelingen dieses Bandes beigetragen haben, nicht zuletzt der Crew vom Transcript-Verlag und unserer Korrektorin Petra Schloenzig.

Hamburg im März 2002

Werner Friedrichs und Olaf Sanders

LITERATUR

- Bergson, Henri: *Materie und Gedächtnis. Eine Abhandlung über die Beziehung zwischen Körper und Geist*. Hamburg 1991
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix: *Tausend Plateaus*. Berlin 1997
- Derrida, Jacques: *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a. M. 2001
- Humboldt, Wilhelm von: *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden*. Bd. 1. Darmstadt 1980
- Urry, John: *Sociology beyond Societies. Mobilities for the twenty-first Century*. London/New York 2000
- Welsch, Wolfgang: *Ach unsere Finaldiskurse ... Wider die endlosen Reden vom Ende*. In: Rudolf Maresch (Hg.): *Zukunft oder Ende*. Wien 1993, 23–28

I. Begriffliche Interventionen

Transformation des Allgemeinen.

Allgemeine Transformation

WERNER FRIEDRICHS

I

Die Bewegung der Transformation ist zu einem Signum unserer Zeit avanciert. Allenthalben werden Situationen kultureller oder gesellschaftlicher Umbrüche festgestellt. Schon in der paradoxen Geste des *Fest*-stellens einer Transformation, die sich der Bewegung der Transformation zu nähern versucht, indem sie sie zum Stillstand bringt, kündigt sich die Schwierigkeit an, Transformationsprozesse in den Blick zu bekommen. Ein sich zusehens exponierender Gegenstand, der sich offenbar nur schwer eingrenzen lässt. Folgen Transformationsprozesse damit einer »Ästhetik des Verschwindens«, ist die Rede über sie reine Sophisterei? Transformation. »T. bezeichnet insbes. die – oft mit verschärften Anpassungsproblemen, Konflikten und Krisen verbundene – tiefgreifende u. grundlegende Umwandlung einer Ges. und Kultur in ein neues, anderes soziokult. Gesamtsystem, z. B. Übergang von der Argar – zur Industrieges., Moderne zur Postmoderne« (Hillmann 1994, 880). Ein Indiz für Transformationsprozesse ist offenbar der tief greifende Wandel einer Gesellschaft oder einer Kultur. Wäre es dann nicht aber einfacher etwa vom Ende der Moderne und dem Anfang der Postmoderne zu reden? Welches überschüssige Moment macht die Transformation der Moderne in die Postmoderne gegenüber der Beschreibung vom »Ende der Moderne« und dem »Anfang der Postmoderne« geltend? Oder übernimmt der Transformationsbegriff eine Art Ausfallsbürgschaft für die Unmöglichkeit der Selbstbeobachtung in einem radikalen Sinne ein Ende zu postulieren? Eine Kultur oder eine Gesellschaft, die Selbstbeobachtungen kommuniziert, müsste schon vor ihrem Anfang da sein, um über ihren Anfang reden zu können, und nach ihrem Ende, um von ihrem Ende reden zu können. Der Transformationsbegriff wäre in diesem Sinne die Bedingung der Möglichkeit, radikale Umbrüche zur Darstellung zu bringen.

In aller Vorläufigkeit verweist der Transformationsbegriff damit auf einen Rest. Auf einen Rest, der sich durch den Umbruch hindurch erhält. Sedimente. Nicht der radikalste aller denkbaren Brüche, sondern ein sich durchhaltendes Moment zeugt davon, dass nicht alles zu Ende gegangen ist. Eine solche Denkfigur profitiert von der Wohlunterschiedenheit von Form und Medium. Zwar wird die Form in der Transformation wesentlich verändert, aber über das Medium schreibt sich die Transformation der Form in ein Kontinuum ein. In einer etwas schärferen Formulierung: Mit der Unterscheidung von Form und Medium ist die Möglichkeit gegeben, von Transformation zu reden und nicht einfach von Anfang und Ende. Formentheoretisch ergäbe sich der spitzfindige Zusatz, dass auch Medien über eine Form verfügen und umgekehrt Formen auch mediale Eigenschaften eignen. So gewendet, setzt sich die Unterscheidung zwischen Form und Medium fort, tendiert zur Wiederholung und reproduziert sich offenbar in alle Richtungen. Das radikalisiert die Unterscheidung zwischen Form und Medium dahingehend, dass die Unterscheidung nicht mehr an eine »einfache« Unterscheidung zwischen Form und Material zurückgebunden werden kann. Es handelt sich – in den Worten Gumbrechts (1988) – um eine flache Unterscheidung. In der Topographie einer Transformation zeigen sich dann nicht Lücken, Nischen oder Ränder, in denen Untransformiertes konserviert wird, sondern durch das Medium hindurch artikuliert sich die Transformation. Damit ist der Problemhorizont abgesteckt: Können sich in einer Bewegung der Transformation auch solche Sachverhalte erhalten, die von allgemeiner Qualität sind, und nicht nur solche, die durch nischenhafte Vereinzeln gekennzeichnet sind? Wenn eine Transformation nicht allein das Besondere erhält, gibt es die Möglichkeit, dass sich ein Allgemeines durch die Transformation hindurch fortschreibt? Gäbe es überhaupt ein Allgemeines zu denken, das nur »zwischen« den Transformationen allgemein ist? Beanspruchen Qualitäten des Allgemeinen nicht schon von ihrer Bestimmung als Allgemeinheiten Geltung über die Transformation hinaus? Was aber bliebe von einer Transformation übrig, wenn »das Allgemeine« in seinem Bestand als unveränderbar angenommen wird?

Das Verhältnis zwischen den Begriffen Transformation und Allgemeinheit scheint genau dann nicht anders denn als *Gegen-über*-stellung beschreibbar, wenn die Transformation distinkte, zu unterscheidende Zustände produziert und das Allgemeine dazu tendiert, die Gleichheit gegenüber Unterschiedlichem festzuhalten. Tiefe und Wirkmächtigkeit der Transformation wären dann um so größer anzunehmen, je weniger von diesen Gemeinsamkeiten übrigbleibt. Je weniger Allgemeines, desto mehr Transformation. Eine solche Engführung verfehlt allerdings einen philosophischen Diskurs, der bereits einen wesentlich fluideren Begriff des Allgemeinen entworfen hat, als darunter lediglich ein übergreifendes Ordnungssystem zu verstehen. Denn spätestens durch Aristoteles' Einlassungen wird eine allzu großen Nähe des Allgemeinheitsbegriffes zum Gattungsbegriff zumindest fraglich, weil das Allgemeine auch das Wesen des

Einzelnen auszudrücken vermag. Insbesondere wird das Allgemeine hier als eine Art Medium angenommen, in dem sich Wissen verdichtet. Im Allgemeinen: »Der Charakter des A. als des notwendig Zukommenden hat zur Folge, dass A. bei der Untersuchung des Verhältnisses der Erfahrung zu dem Wissen als das Moment fungiert, dessen Thematisierung das Überschreiten der diese Weisen des Fürwahrhaltens trennenden Schwelle markiert und das Wissen konstituiert.« (Zimmermann 1971, 167). Je weiter das Allgemeine vom Bezug auf die Stiftung eines fixen Ordnungszusammenhanges entfernt wird, je weiter das Allgemeine medialisiert wird, desto weniger drängt sich das Verhältnis von Transformation und Allgemeinem als ein antagonistisches auf.

II

Und doch, wenn gegenwärtig von gesellschaftlichen und kulturellen Umbrüchen großer Reichweite die Rede ist, sieht sich insbesondere die Allgemeine Pädagogik von dieser Bewegung bedroht. Anschaulich wird dies an einem der wahrgenommenen Schmelzpunkte der Gegenwart: Die vermeindliche Transformation der Moderne – mit dessen Schicksal sich die Pädagogik auf verschiedendliche Weise verschwistert hat – in eine Postmoderne wurde und wird insbesondere in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft als Krisenszenario rezipiert.

»Man erkennt einen weitgehenden und historisch einmaligen Bruch in den pädagogischen Grundüberzeugungen, der mit der Preisgabe von Einheitsvorstellungen zu tun hat. Die Allgemeine Pädagogik steht erstmalig in ihrer Geschichte vor der Frage, was sie begründen kann, wenn alle einheitlichen Fundamente der Begründung preisgegeben werden müssen [...] Für diese Erfahrung steht der Begriff »Postmoderne«, der am Ende der achtziger Jahre dominant wird, aber längst vorher die unterschwellige Theorieentwicklung bestimmt hat.« (Oelkers 1997, 237)¹

Im Unterschied zu anderen Herausforderungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft wird hier eine besondere Qualität behauptet. Nicht etwa, dass sich

¹ Die Behauptung, die Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit dem Phänomenbestand der Postmoderne habe sich zunächst vor allem entlang einer Gegenüberstellung entwickelt, gilt natürlich nicht allein für die Erziehungswissenschaft. Die Debatte um die als »postmodern« etikettierte Denkbewegung glich in ihrem Verlauf auch in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen eher Grabenkämpfen als einer Auseinandersetzung mit diesem teilweise sehr inspirativen Gedankengut. Im Einzelnen geben allerdings bestimmte Verlaufslinien dieser Debatte interessante Einsichten in die Wahrnehmungsmuster. So erschien 1985 in einer Phase, als diese Debatte sich im deutschen Sprachraum Gehör verschaffte, der Sammelband *Am Ende – Postmodern?* (Baacke u. a. 1985). Am Ende! Am Anfang der sich entfaltenden Debatte schon das Ende namens Postmoderne.

Vorstellungen und Modelle vom Allgemeinen in der Erziehungswissenschaft in verschiedenen Zeitabschnitten nicht immer wieder einer kritischen Überprüfung unterziehen lassen mussten und dass radikale Kritik Anlass zu einer Überarbeitung bot. In unvertretbarer Kürze zusammengefasst wurde auf diese »Krisen« mit der Einführung bzw. Verabschiedung spezifischer Epochen oder Paradigmen reagiert und pädagogisches Gedankengut nach Maßgabe veränderter Ordnungsgesichtspunkte einer umfassenden Umschrift unterzogen. Jetzt der »historisch weitgehend einmalige Bruch«. Die »Preisgabe von Einheitsvorstellungen«. Was aber genau kann unter der Preisgabe von Einheitsvorstellungen verstanden werden, wenn angenommen werden darf, dass hier weder der Verlust eines umfassenden Systems gemeint ist noch auf die Unmöglichkeit der Angabe eines einheitlichen »Wesens(-grundes)« pädagogischen Denkens verwiesen wird? Beides wurde bereits vor dem Einbruch des postmodernen Diskurses in die Erziehungswissenschaft als unzureichend verabschiedet. Auch an die Aufgabe eines transzendentalpragmatischen Projektes der Herausarbeitung letzter Gründe etwa für das *Ungelöste Normproblem in der Pädagogik* (Ruhloff) dürfte nicht erst mit Anbruch der Debatte um die Postmoderne gedacht sein. Die Preisgabe pädagogischer Grundüberzeugungen weist also sowohl über die Wiederholung einer diltheyschen Systemkritik als auch über den Abbau ontologischer Festschreibungen hinaus, wenn nicht einfach eine bereits formulierte Kritik erneuert werden soll.

Ohne dass die so genannte Dekonstruktion für das Ganze des postmodernen oder auch poststrukturalistischen Denkens genommen werden kann, lässt sich dennoch exemplarisch an der dekonstruktiven Relektüre vorhandener Begründungsmuster verfolgen, wie die Begründbarkeit hinsichtlich ihrer generellen Funktionalität derart in Frage gestellt wird, dass am Ende »alle einheitlichen Fundamente der Begründung preisgegeben werden müssen«. In unvertretbarer Kürze formuliert setzt die Dekonstruktion beim philosophisch ungelösten Problem des Selbstbezugs von Argumenten ein. Zwei Strategeme Allgemeiner Pädagogik, sich ihrer Allgemeinheit zu versichern, geraten damit unter den Verdacht, mit Hilfe einer virtuellen Externalisierung den »Explosivstoff Selbstreferenz« (Luhmann) vergessen machen zu wollen. (1) Der Versuch, sich vermittels eines Systems einer Allgemeinheit zu versichern, brachte der Erziehungswissenschaft den Vorwurf Diltheys ein, solche Bemühungen seien nichts als Privatsysteme beflissener Pädagogen. Insbesondere die zeitweise starke Konjunktur solcher Entwürfe schien den Verdacht zu stärken, dass es sich hier um im Grundsatz kontingente Systeme handelt. Weitere Überlegungen, etwa in Form des gödelschen Unvollständigkeitstheorems oder von Modellen offener Dialektik, korrigierten einen Systembegriff, der auf der Vorstellung beruhte, allumfassend, vollständig und somit insbesondere allgemein zu sein. Die dekonstruktive Lektüre tritt einen Schritt zurück und fragt nicht nach dem Bestand eines angenommenen Systems, sondern nach der Systematizität des Systems. Worin besteht das Systematische eines Systems?

Ist es nicht vielmehr so, dass jedes System seinerseits ein System voraussetzt und damit in einen Iterationsprozess eintritt, der sich nicht abschließen lässt? (2) Eine andere Strategie, des Allgemeinen in der Pädagogik inne zu werden, besteht im Versuch der *Gründung* des Allgemeinen. Im Verfolg dieser Strategie drängt sich allerdings die Selbstbezüglichkeit des Unternehmens als Problem nicht in aller Offenheit auf, weil die Begründung zumeist über eine Verschiebung, Externalisierung bzw. Transformation verläuft. Viele Paradigmen und Forschungsrichtungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft stehen für eine bestimmte Richtung dieser Verschiebung. Anthropologische, moralphilosophische oder theologische Argumente leisten die Absicherung, die Begründung des pädagogischen Feldes. Die Begründungslasten werden damit in einen externen Argumentationszusammenhang verschoben, und es muss dann nur noch gerechtfertigt werden, inwieweit die jeweiligen Importe pädagogisch relevant sind. Für die pädagogische Relevanz ein Maß zu finden bedeutete aber anzugeben, was genau unter der pädagogischen Relevanz zu verstehen ist, insbesondere wie sich das Attribut »pädagogisch« im Allgemeinen bestimmen ließe. Das aber führt in einen Zirkelschluss, wenn die Absicherung eines pädagogischen Grundsatzes bereits deligiert wurde.

Die Frage nach der *Pädagogizität des Pädagogischen* bleibt damit unbeantwortet.² Der Versuch, vermittels einer Systematik einen Bereich abzugrenzen, der pädagogisch einheimische Kategorien enthält, scheitert an der Unmöglichkeit, die Eigentümlichkeit des systematischen Rahmens zu benennen, der den ihm eingeordneten Elementen den Rechtsgrund liefern könnte, pädagogisch zu sein. Ebenso erscheint die Hoffnung auf ontologische Abschlussformeln, die die Bestimmung eines letzten Grundes liefern könnten, um nach seiner Maßgabe das Pädagogische zu bestimmen, nicht erst seit dem Aufkommen der Dekonstruktion illusionär.

III

Gleichzeitig bleibt die Frage nach dem Bestand einer Allgemeinen Pädagogik virulent. Die nicht verstummende Kontroverse um Möglichkeit und Notwendigkeit einer Allgemeinen Pädagogik mahnt dies an. Die Mahnung soll an dieser Stelle nur als solche aufgefasst und damit bewusst auf den minutiösen Einstieg in eben diese fachwissenschaftliche Debatte verzichtet werden. Festgehalten kann aber vielleicht werden, dass der Eintrag sehr unterschiedlicher

2 Damit soll nicht die Frage nach einem Wesen des Pädagogischen restituiert werden. Die Bedeutsamkeit der Frage nach der Pädagogizität erhält sich auch, wenn das Pädagogische als »Zuschreibungskategorie« verstanden wird. »Ganz eindeutig, die Qualifizierung von Tatsachen als »pädagogisch« ist aller Alltäglichkeit der gemeinten Phänomene und geschilderten Praktiken zum Trotz eine Tätigkeit jenseits aller Selbstverständlichkeit, kontrovers schon bei denen, zu deren Profession es gehört,

Standpunkte in die aktuelle Debatte als Hauptproblem für die Allgemeine Erziehungswissenschaft empfunden wird. Nicht nur, dass die Allgemeine Pädagogik längst zu einem speziellen Diskurs innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Landschaft geworden ist, sondern auch die durch die zunehmende Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft hervorgebrachte Heterogenität der Einzelpädagogiken, die je für sich geltende besondere Allgemein-Pädagogiken entwickeln, steht dem Projekt einer allgemein/verbindlichen Pädagogik entgegen. Längsschnitte durch diese Debatte weisen entweder eigene Ordnungsgesichtspunkte aus (vgl. etwa Wigger 1996 oder Vogel 1998) oder bestätigen einfach nur die unversöhnliche Vielfalt (vgl. z. B. Brinkmann/Petersen 1998). Das gilt auch für die einzelnen Beiträge; hier reicht das Spektrum von der ungebrochenen Suche nach der »pädagogischen Universalie« (etwa bei Prange 2001) zur Umwidmung des Einen in ein Vieles (z. B. Paschen 1997), denen es entweder um eine Rettung des Einheitsgedankens oder die bloße Affirmation radikaler Pluralität geht. Unpluralistische Pluralitätsverarbeitung, die manchen sogar als »ärgerlich« erscheint (vgl. z. B. Breinbauer 2000, 132).

Der Sache nach ist es nicht ausgemacht, dass sich Positionen nur auf der einen oder anderen Seite der Unterscheidung zwischen Einheit und Vielheit finden lassen. Aber geht der Zweifel nicht viel weiter? Trägt überhaupt noch eine Wohlunterschiedenheit zwischen Einheit und Vielheit, die die Separiertheit der Allgemeinen Pädagogik(en) hervortreten lässt?³ Oder setzt der Transformationsprozess schon hier ein? Lässt sich eine zukünftige Allgemeine Pädagogik nur als ein »dekompositorischer Diskurs« (Ruhloff) fassen, der den unterschiedlichen Schattierungen, die aus radikaler Pluralität hervorgehen, in einer skeptischen Begegnung ihr Recht zukommen lässt?

Wirklichkeiten als pädagogisch zu qualifizieren. [...] Was bedeutet es, die Wirklichkeit als »pädagogisch« zu qualifizieren? Wie, wäre ja zu fragen, gehen wissenschaftliche Pädagogen selbst mit der Tatsache um, dass die Qualifizierung von etwas als »pädagogisch« ein Problem ist?« (Tenorth 1992, 36) Die Unterschiedlichkeit von »Was-« und »Wie-Fragen« wird in der Rückführung des Pädagogischen auf sich selbst aufgehoben: der *Pädagogizität des Pädagogischen*.

3 »Die Frage ist nur, wie infolge dieser Sachlage beliebige Separatismen, wie end- und fruchtlose Verfassungsstreitigkeiten in der Pädagogik vermieden werden können. Offensichtlich nicht, indem die differenten Systematiken einfach aufeinander losgelassen werden. Aus sich heraus, d. h. mit ihren je spezifischen Systemeinsichten, die sich nur partiell überschneiden, vermögen sie nicht angemessen aufeinander loszugehen; denn sie treffen einander nur im Partikularen und verfehlen sich in Totum. Sie unter Vorbehalt der Konsenssuche gelten zu lassen, verkennt die Sachlage, virtualisiert allenfalls die Ansprüche; denn die Systematiken formulieren ja gerade Konsensbedingungen für den gesamten Bereich.« (Ruhloff 1992, 214)

IV

Einen Schritt zurück: Neuanfang. Transformation. Die Hinzufügung einer »Transformationsgesellschaft« zur stetig wachsenden Liste der bereits ausgerufenen Gesellschaftsformen – Industriegesellschaft, Informationsgesellschaft, Erlebnisgesellschaft, Wissensgesellschaft, Multiperspektivgesellschaft, Risikogesellschaft, Inszenierungsgesellschaft usw. – würde der Wahrnehmung Rechnung tragen, dass nach dem »Ende der großen Erzählungen« keine fixierte Situationsbeschreibung Legitimität für sich beanspruchen kann. Anstelle einer systematisch-einheitlichen Erzählung mit übergreifendem Geltungsanspruch erzeugt radikale Pluralität vielfältige Differenzen, die an unterschiedlichen Schmelzpunkten wieder zusammenschießen. Die »Kulturen im Zeitalter der Globalisierung« bewegen sich »von Identität zu Differenzen« (Drechsel u. a. 2000). Diese Wahrnehmung hat auf breiter Front Einzug in die Sozialwissenschaften gehalten. Stichworte wie Deterioralisierung, Dezentrierung, Polykontextualität im Verein mit Postismen und Vervielfältigungsformeln werden ausgegeben. Wozu in diesem ausufernden und wuchernden Feld dem Begriff der Transformation ein besonderes Augenmerk zukommen lassen? Es geht um eine Verschiebung der Wahrnehmung vom quantitativen hypertrophen Differenzierungsprozess zur Umformung der Architektur der Differenz. Um die Transformation (!) einer heimlichen Genealogie der zerklüfteten Gegenwart. Letztere wird nämlich gewissermaßen als ein Produkt einer schon weit früher begonnenen Entwicklung begriffen. Der Einbruch der Kontingenzen in die Moderne setzte demnach einen Prozess ein, der sich selbst beschleunigend auf ein sehr weit gefasstes Bewußtsein von Pluralität führte. Diese Pluralität, entweder radikalisiert oder affirmiert, stellt dann die Grundlage für postmodernes Denken, das diese Situation ins Maßlose steigert. Eine solche Diagnose beerbt allerdings eine Logik der *Dialektik der Aufklärung*, ohne einen wirklichen Ausbruch aus den Bahnungen modernen Denkens denken zu können.⁴ Die Beschreibung des Übergangs, der Passage von der Moderne zur Postmoderne als eine Transformation, behauptet dagegen nicht allein eine quantitative Steigerung des Differenzierungsprozesses, sondern behandelt das

4 In einem genauen Sinne setzte also die Darstellung eines Denkens jenseits der *Dialektik der Aufklärung* die Aufhebung eben jener Dialektik voraus. Die Kosten des Versuchs, der Dialektik Hegels zu enttrinnen, lassen sich philosophisch nur schwerlich veranschlagen, denn man muss »wissen wie weit uns Hegel insgeheim vielleicht nachgeschlichen ist; und was in unserem Denken gegen Hegel vielleicht noch von Hegel stammt; man muss ermessen, inwieweit auch noch unser Anrennen gegen ihn seine List ist, hinter der er uns auflauert; unbeweglich und anderswo« (Foucault 1993, 45). Und dennoch ist dieser Versuch unerlässlich, wenn es gilt, den Bruch im postmodernen Denken zu erkennen. »Dann wäre postmodernes Denken eines, das ebendiese [modernen] Kategorien in Frage stellt und seinerseits solche entwickelt, die sich nicht den modernen so entgegensetzen, dass sie nicht von diesen dialektisch eingeholt werden können.« (Bürger 2000, 8)

Ausufern von Differenzen als Kippfigur: Die Transformation der Differenz ändert wesentlich die Architektur der Differenz.

»Große Bedeutung besitzen T. v. a. für die mathematische Beschreibung physikal. Sachverhalte. Koordinaten-T. beschreiben den Übergang von einem physikal. Bezugssystem in ein anderes und sind daher wichtig, weil sich Naturgesetze erst nach der Wahl geeigneter Koordinaten (und damit Bezugssysteme) analytisch formulieren lassen und diese Koordinaten i. Allg. nur bis auf gewisse T. festlegbar sind. So gehört zur newtonschen Mechanik die Gruppe der Galilei-T., zur speziellen Relativitätstheorie der Lorentz-T.« (Brockhaus 1996, 251) Transformation lässt sich demnach auch als Neufassung des Kontextes, als Rekontextualisierung beschreiben. Die Fortschreibung einer Steigerung der Differenzen hat die Differenz in ihrem Verhältnis zur Identität belassen. Genau genommen hat die Annahme einer Steigerungslogik sogar die Gegenüberstellung von Identität und Differenz zur Bedingung. Durch die Annahme eines (durchaus dialektisch zu denkenden) gegenseitigen Konstitutionsverhältnisses, in dem Identität Differenz und Differenz Identität bedingt, ergänzen die Begriffe wechselseitig Fehlstellen. Diese Komplementarität kann sich nach Maßgabe der zunehmenden Fragilität und Komplexität des Identitätsbegriffes in ein Steigerungsverhältnis wandeln. Genau dann, wenn ein Identitätsbegriff als durchlässig und ergänzungsbedürftig empfunden wird, gilt dies ebenso für die ihn bedingende Differenz. Die Installation immer neuer Differenzen und Konstellationen von Identitäten führt letztlich auf die Erkenntnis, dass ein solcher Prozess prinzipiell unabschließbar ist. Die Erzeugung immer neuer Differenz-Identitätsverhältnisse evoziert damit nur die Steigerung der Komplexität und letztlich Blindheit. Versuche, aus dieser Logik auszubrechen, zielen auf die Veränderung der *Topologie der Differenz*. Die Frage nach der Notwendigkeit, der Allgemeinheit des Identität-Differenz-Duals; nach der Differenz der Differenz von Identität und Differenz. In einer Topologie der Differenz soll die Befragung der Verortung der Differenz Aufschluss über ihre Architektur geben. Die Aufgabe der notwendigen Verwiesenheit von Identität und Differenz legt Schreibweisen der Differenz frei, die jenseits des Wechselspiels von Identität und Differenz liegen. So etwa, wenn die Differenz der Wiederholung (Deleuze) oder einem *litige* (Lyotard) gegenübergestellt wird. Eine Befragung der Differenz der Differenz von Identität und Differenz, der Differentialität der Differenz führt auf »direkten« Um-bau des Differenzbegriffes. Beispielsweise die Verdichtung unterschiedlicher Bedeutungsfelder von *différer* zu einem Begriff von *différance* (Derrida) oder den radikalen Kurzschluss der Selbstbezüglichkeit einer Differenz der Differenz zu einer paradoxalen Formkonstruktion von Differenz (Luhmann).

V

Mit Bezug auf das Problem der Allgemeinen Pädagogik wird nicht nach Vermittlungsmöglichkeiten zwischen einer Allgemeinen Pädagogik und vielen regionalen Allgemeinen Pädagogiken gesucht, sondern nach Übersetzungsmöglichkeiten der veränderten Differenzarchitektur für die Formulierung der Allgemeinen Pädagogik. Die *Pädagogizität des Pädagogischen* kann sich demnach nicht auf der Folie einer Unterscheidung von Differenz und Identität herstellen, sondern muss sich durch geänderte Architektur der Differenz hindurch formulieren. Insbesondere die auf der Matrix der Unterscheidung von Identität und Differenz skizzierte Gegenüberstellung von Einheit und Vielheit muss unter den Bedingungen eines tief greifenden Transformationsprozesses auf ihre Geltung hin befragt werden. Für das Allgemeine in der Pädagogik gilt es also nicht mehr die durch die Hypertrophie angestiegene Spannung in der Unterscheidung von Identität und Differenz auszuhalten, sondern die Unterscheidung von Identität und Differenz auf ihre Bauweise, ihre Differenzialität hin zu befragen. Wen? Die Differenz zwischen einem einheitlichen Allgemeinen und der Allgemeinheit des Vielen. Die Differenz zwischen einem Rechtsgrund der Absicherung für die Allgemeine Pädagogik und dem umfassenden Rahmen der Vielheit pädagogischer Denk- und Begriffsentwürfe.

Es geht genau um diese Differenz, den Übergang oder die Passage zwischen den Strategien als Allgemeinpädagogisches zu denken.⁵ Abgeschnitten werden muss der überschießende Versuch, aus den Übergängen transzenden-

5 Mit den folgenden Überlegungen wird auch dem Vorschlag gefolgt, Transformation als dezidierte Verläufe aufzufassen und nicht als rhapsodische Umbrüche: »Ausgehend von dieser Wandeldefinition möchte ich auch die Abgrenzung zwischen Wandel und Transformation nicht quantitativ im Sinne von Transformation als objektiv ›großer‹ oder ›umfassender‹ Form von Wandel definieren. Nimmt man an, dass die Welt sich ständig in tausend Kleinigkeiten ändert, scheint eine quantitative Differenzierung von ›groß‹ und ›klein‹ ohnehin nicht möglich. Es ist nicht die Masse der Wandlungsvorgänge, die Transformation ausmacht, sondern

- die wahrgenommene Relevanz dieser Vorgänge für des Leben das Einzelnen oder der Gruppe (z. B. ihre Einstufung als ›krisenhaft‹),
- der Grad der Änderung (Einstufung als im Prinzip bekannt oder neu). Dies ist u. a. eine direkte Funktion des Abstraktionsniveaus. [...]

Ich weiche mit dieser Definition bewusst von der Praxis ab, Transformation als einen speziellen Typ von Wandel zu bestimmen. Wiewohl man umgangssprachlich natürlich von ›Wandel‹ sprechen kann und damit die Wahrnehmung von Wandel meint, möchte ich doch systematisch einen Unterschied zwischen Wandel als einem in der Außenwelt stattfindenden Prozess und Transformation als der Wahrnehmung eines bestimmten Verlaufs machen. Ähnliches gilt für den Begriff der Evolution: Auch er ist, streng betrachtet, ein Wahrnehmungsmuster.« (Weik 1998, 141)

Die Adaption eines Transformationsbegriffes, der Verlaufsmuster in den Vordergrund stellt, kann auch mit anderen Gewichtungen vollzogen werden. Vgl. etwa Sattler/Schluß 2001.

tale Schemata oder andere theoretische Fixierungen zu destillieren. Kein Nachjagen der Phantasmen letzter Gründe, keine bloße Affirmation des Zerstreuten. Der Unterschied zu philosophisch anspruchsvollen Möglichkeiten, das Viele im Verein mit dem Einen zu denken, wie etwa Adornos Konstellationen, besteht darin, dass die Nähe zu Bewegungsbegriffen gesucht wird (vgl. auch den Beitrag von Koch in diesem Band). Die Pädagogizität des Pädagogischen zu denken heißt die Passage zu denken, wobei der verbreitete Gemeinplatz, dass der Weg nicht allein Mittel sei, hier eine seltsame Bestätigung erfährt. Das pädagogische Moment stellt sich nicht in einem Archipel her, wo der Pädagoge den Weg von Insel zu Insel zurücklegt, und die Wegstrecke nichts weiter als das Dazwischen ist. Sondern die Umdrehung, die Architektur des Dazwischen gibt wesentlichen Aufschluss über die säumenden Positionen (für einen Versuch in diese Richtung vgl. Seitz 1996). Passagen zu denken ist dabei möglicherweise nicht allein ein begriffsstrategisches Supplement pädagogischen Denkens, sondern pädagogisches Denken stellt sich über solche Passagen dar. Die Behauptung bleibt fast notwendig abstrakt, scheint leer. Das liegt darin begründet, dass ein pädagogisch Allgemeines, das sich daraus behauptet, dass die Aufrechnung oder Gegenüberstellung eines pädagogischen Wesensgrundes in Form eines pädagogisch Allgemeinen mit der konkreten Anordnung in einer systematischen Pädagogik nicht mehr trägt, in einem anderen Verhältnis zu den pädagogischen Ausdrucksformen gedacht werden muss.

Der Begriff Bildung etwa taugt nicht mehr als Abstützungs- und Gründungsformel einer Allgemeinen Pädagogik noch kann er einfach von einer Allgemeinen Pädagogik eingeordnet werden. Das transformierte Allgemeine stellt sich durch die pädagogische Formulierung im Begriff der Bildung her. Um weiter bei diesem Beispiel zu bleiben: Es geht dann nicht mehr um die eine Form eines systematischen Bildungsgedankens, im Gegensatz zu seinen Gehalten, seinen Medien. Bildung stellt nicht Zusammenhalt im Widerspiel von Form und Medium dar, sondern Bildung stellt sich im Kurzschluss, im Übergang von Form und Medium her. Im Anschluss an den lancierten Begriff der Theatralität wäre Bildung nicht als ein Prozess zu verstehen, der die virtualisierende Vervielfältigung des theatralen Spiels und den Ernst des inszenierenden Gedankens übergreift, sondern im Medium der Inszenierung taucht die Form der Bildung auf (vgl. weiterführend Friedrichs 2002). Damit trieb die Transformation nicht einen weiteren Keil zwischen das ohnehin fragile Verhältnis von Bildung und Allgemeinem (vgl. z. B. die Beiträge in Pleines 1987), sondern zeigt in seinem Bezug zur Pädagogizität des Pädagogischen Formulierungsmöglichkeiten für einen aktuellen Bildungsbegriff auf.

LITERATUR

- Baacke, Dieter; Frank, Andrea; Frese, Jürgen; Nonne, Friedhelm (Hg.): *Am Ende – postmodern? Next Wave in der Pädagogik*. Weinheim 1985
- Breinbauer, Ines: *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*. Wien 2000
- Brinkmann, Wilhelm; Petersen, Jörg (Hg.): *Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik*. Donauwörth 1998
- Brockhaus: *Brockhaus – Die Enzyklopädie in 24 Bänden, Bd. 22.*, 20. überarb. und aktualisierte Aufl. Leipzig/Mannheim 1996
- Bürger, Peter: *Ursprung des postmodernen Denkens*. Weilerswist 2000
- Drechsel, Paul; Schmidt, Bettina; Götz, Bernhard: *Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität zu Differenzen*. Frankfurt a. M. 2000
- Foucault, Michel: *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a. M. 1993
- Friedrichs, Werner: *Form und Inszenierung als ›differentielle‹ Kategorien in der Reflektion von Bildungsprozessen*. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Bildung der Form – Form der Bildung*. Weinheim 2002 (in Druck)
- Gumbrecht, Hans Ulrich: *Flache Diskurse*. In: ders., Karl Ludwig Pfeiffer (Hg.): *Materialität der Kommunikation*. Frankfurt a. M. 1998, 914–924
- Hillmann, Karl-Heinz: *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart 1994
- Oelkers, Jürgen: *Allgemeine Pädagogik*. In: Reinhart Fatke (Hg.): *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik* (36. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1997, 237–267)
- Paschen, Harm: *Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim 1997
- Prange, Klaus: *Fehlanzeige: Systematische Pädagogik*. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/2001, 375–387
- Pleines, Jürgen-Eckhardt (Hg.): *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie*. Würzburg 1987
- Ruhloff, Jörg: *Eine Allgemeine Pädagogik?* In: Helmut Peukert, Hans Scheuerl (Hg.): *Ortsbestimmung der Erziehungswissenschaft. Wilhelm Flitner und die Frage nach einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim/Basel 1992, 211–216
- Sattler, Elisabeth; Schluß, J. Henning: *Transformation – einige Gedanken zur Adaption eines nicht einheimischen Begriffs*. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2/2001, 173–188
- Seitz, Hanne: *Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis*. Essen 1996
- Tenorth, Heinz-Elmar: *Die Konstruktion pädagogischer Probleme – oder: Das Alltägliche an der Tätigkeit der Erziehungswissenschaft*. In: Klaus Peter Horn, Lothar Wigger (Hg.): *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim 1992, 35–45
- Vogel, Peter: *Stichwort: Allgemeine Pädagogik*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/1998, 157–180

- Weik, Elke: *Zeit, Wandel und Transformation: Elemente einer postmodernen Theorie der Transformation*. München 1998
- Wigger, Lothar: *Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 6/1996, 915–931
- Zimmermann, R.: *Allgemeines/Besonderes*. In: Joachim Ritter (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.1*. Stuttgart 1971, 164–191

Zwischen Utopie und Pragmatismus. Zu Status und Wandel pädagogischer Zukunftsvorstellungen

MICHAEL WIMMER

DIE GESPALTENE UTOPIE

In der Geschichte der Neuzeit lassen sich zwei utopische Strömungen ausmachen, die erst im 20. Jahrhundert in ihrer Differenz klar auseinander traten (vgl. Kamper 1995, 7). Die eine zielte darauf, in den gesellschaftlichen Verhältnissen Vernunft zu realisieren, die andere arbeitet an der Herstellung einer eigenen Welt des Menschen. Während das politische Projekt der Aufklärung bzw. der Moderne in Not geraten ist, triumphiert das technische Programm der Welt- und Selbstschöpfung. Beides stellt die Pädagogik vor neue Probleme.

Mit dem Ende des Realsozialismus in Europa schien jede Zukunftsvorstellung, die eine den Status quo transzendierende Perspektive eröffnen könnte, verloren. Auch in der Erziehungswissenschaft ist die Diskussion um das Verhältnis zu Utopien noch einmal kurz aufgeflammt (Oelkers 1990; Brumlik 1992; Grunder 1992; Gruschka 1992). Festgestellt wird die Notwendigkeit von Utopien und ihre Unmöglichkeit. Neue Utopien müssten ihre Unmöglichkeit in Rechnung stellen (Oelkers 1990, 10), was am besten im Plural möglich wäre, sie müssten »mitten im Zerfall Optimismus sichern« (12), sie müssten orientieren, ohne dies zu können (12) – kurz, sie hätten paradoxen Anforderungen zu genügen. Zudem verlangten neue Utopien neue Denkformen (9). Ob das Ende der Utopie (Grunder) oder bloß einer dirigistischen Variante bürgerlicher Pädagogik (Gruschka) behauptet wird – Konsens besteht darin, dass Pädagogik sich nicht mehr in den Dienst politischer Utopien stellen dürfe, zumal sie, wie Tenorth schreibt, für ihre Arbeit gar keine politische Vision benötige.

»Anscheinend eröffnet allein die Eigenlogik von Bildung und Erziehung den heute noch legitimen und möglichen Weg zur Konstruktion pädagogischer Visionen. Die Pädagogik kann nämlich schon deshalb auf

Zukunftsbilder und Ideale nicht verzichten, weil ihre eigene Zeitlichkeit immer neu einen Anfang setzt und das andere möglich sein lässt« (Tenorth 1992, 527).

Wie solche Visionen aussehen könnten und welchen Status sie hätten, bleibt aber offen.

Mit dem »Scheitern etatistischer Utopien« (Saage 1991, 343) ist jedoch nicht das »Ende des utopischen Zeitalters« (Fest 1991) gekommen. Vielmehr binden sich die Zukunftspantasien an die technologische Entwicklung, in der das Vollendungsprogramm seiner praktischen Verwirklichung zuzustreben scheint. Statt an der sittlich-moralischen Vervollkommnung um Willen eines politischen Idealzustandes der Gesellschaft wird mit Hochdruck an der Makellosigkeit des Körpers, der reibungslosen Kommunikation und der Unsterblichkeit des Geistes gearbeitet, d. h. an der Aufhebung der Zeitlichkeit und Körperlichkeit als Bedingungen menschlicher Existenz. Technik könnte, so mutmaßen einige, die Funktionsstelle der Erziehung als Medium auf dem Weg von der Utopie zur Wirklichkeit ersetzen. Teure, langwierige und personalintensive pädagogische Praktiken könnten überflüssig werden, wenn Menschen ohne Erziehung biotechnisch hergestellt oder formiert werden könnten (vgl. Ruhloff 1999, 18). Allerdings hatte die pädagogische Ernüchterung schon mit Foucault einen Punkt erreicht, an dem klar wurde, dass Erziehung nicht das Gegenteil von Technik ist, da er zeigen konnte, dass es auch pädagogische Techniken waren, die Leute erst zu Subjekten gemacht haben. Umgekehrt hatte schon Turing von der »Erziehung von Maschinen« gesprochen, von ihrer »Disziplinierung und Selbsttätigkeit« und ihrem »Lernen« (Turing 1987, 99, 110, 175). Die Pädagogik muss somit ihr Verhältnis zu den technologischen Entwicklungen neu bestimmen, die in einer von ihr unabhängigen Eigenlogik funktioniert. Dabei wird es nicht genügen, die Bildungschancen dieser neuen Technologien auszuloten (vgl. z. B. Marotzki u. a. 2000) und die erforderlichen Kompetenzen zu bestimmen, sondern das auf technologische Machbarkeit Irreduzible ihrer eigenen Aufgabe neu zu reflektieren.

Seit einigen Jahren ist die Zukunft der Bildung also wieder zu einem Thema geworden. Anlass sind vor allem gesellschaftliche Transformationsprozesse, in denen beide Strömungen parallel laufen. Die Technologisierung und Medialisierung der modernen Zivilisation bewirken nicht nur in der alltäglichen Lebenswelt immer deutlicher erkennbare Veränderungen, sondern zeichnen sich auch in der globalen Zukunftsverantwortung der Menschen gegenüber der Natur ab (vgl. Jonas 1979). Aber zugleich fehlen nach der Erschöpfung politischer Visionen verbindliche Zukunftsorientierungen. Zudem ist es schon ein Problem, diese Prozesse wissenschaftlich angemessen zu erfassen, weil sie die traditionellen kategorialen Grundlagen infrage stellen (Gamm 2000, 178 ff.), denn die Medialisierung und Technologisierung wirken sich in ihrer wahrnehmungsstrukturierenden und wirklichkeitskonstituierenden Bedeutung bereits auch auf die Strukturen der Zeiterfahrung aus, die

unserem Welt- und Selbstverständnis zugrunde liegen (vgl. Zimmerli/Sandbothe 1993, 2, 14; Lyotard 1989, 89 f.¹) Einerseits hat dies in der philosophischen Diskussion zu einer neuen Sensibilität gegenüber der Zeitlichkeit der Zeit geführt (vgl. Gimmler u. a. 1997), die an Heideggers Diktum vom »Vorrang der Zukunft« (Heidegger 1979, 329) anknüpfen, andererseits wurden Befürchtungen laut, dass nach der Beherrschung des Raumes nun die »Chronotechnologien« (Nowotny 1989, 66) die Zukunft der Zukunft gefährden und durch rasende Beschleunigung die Zeit selbst zum Stillstand bringen könnten (Kamper/Wulf 1987).

Diese Transformationsprozesse stellen damit für die erziehungswissenschaftliche Reflexion ein Problem dar, das sich keineswegs in Fragen der Wirkung und des Umgangs mit den neuen Technologien erschöpft, da sowohl die Bedingungen von Sozialisations-, Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozessen als auch die Reflexionsbedingungen betroffen sind. Dabei bereitet nicht nur die Diagnose der Wandlungen im Gegenstandsfeld, ihrer Richtung und Wirkungen Schwierigkeiten, weil sie einhergeht mit der Notwendigkeit einer reflexiven Überprüfung der eigenen traditionellen Theoriemittel, sondern problematisch ist auch die Frage nach einer diesen Transformationsprozessen angemessenen Antwort, worin also die zukünftigen Aufgaben bestehen und auf welche Welt die nachwachsende Generation eigentlich vorbereitet werden muss. Diese Problematik geht über die Frage nach kurzfristigen Erziehungs- und Bildungszielen insofern hinaus, als es nicht nur um die Bestimmung von für die Zukunft unerlässlich gehaltenen Bildungsinhalten und Kompetenzen geht, sondern vor allem um die Frage nach der Bedeutung des sich wandelnden Verhältnisses zum Wissen in Verbindung mit den durch die neuen Technologien entstandenen Lernbedingungen und die dadurch eröffneten oder erschwerten Formen der Subjektkonstitution. Wie ist es also möglich, eine Zukunftsvorstellung zu erlangen, die den Kriterien einer kritischen erziehungswissenschaftlichen Reflexion genügt und gleichermaßen für die pädagogische Praxis bedeutsam werden kann, ohne in normative Denkformen zurückzufallen oder den Anspruch aufzugeben, sich die zukünftigen Aufgaben nicht von außen vorschreiben zu lassen, sondern sie nach eigenen Kriterien zu bestimmen? Eine Antwort hätte also nicht nur die neuen Anforderungen an die nachwachsende Generation zu bestimmen, sondern auch die Konsequenzen für den eigenen Diskurs zu reflektieren, denn es geht nicht nur um eine Vorstellung zukünftiger Verhältnisse, sondern auch um die Zeit und Wirkung der Vorstellungen selbst.

Wie ist also unter den Bedingungen der fortgeschrittenen Moderne eine Verständigung über die Zukunft möglich? Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Annäherungen an diese Frage.

¹ Nach Lyotard wird »die intimste Raum-Zeitlichkeit in ihren elementarsten Synthesen vom gegenwärtigen Zustand der Technologie angegriffen, geplagt und zweifellos modifiziert« (Lyotard 1989, 89 f.).

UTOPIE ODER WIRKLICHKEIT? DAS ENDE EINER ALTERNATIVE

Die Fragen nach der Zukunft der Gesellschaft und der Bildung konfrontieren uns mit einem Problem, das im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Irritationen und Unbehagen auslöst, weil es an ein Dilemma erinnert, das zwar aufgeschoben, aber nicht gelöst werden konnte. Fragen der Erziehungs- und Bildungsziele sowie ethischer Prinzipien und Werte sind zwar immer wieder Anlass zu öffentlichen Diskussionen und politischen Stellungnahmen, und auch in den verschiedenen Praxisfeldern findet handlungsbegleitend stets eine Auseinandersetzung mit ihnen statt. Doch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs herrscht über die verschiedenen Richtungen hinweg eine kritische Distanz gegenüber allen präskriptiven Sätzen und normativen Vorstellungen, Idealen und Utopien, die ein Sollen artikulieren, ohne dies unter den Bedingungen der fortgeschrittenen Moderne noch hinreichend begründen zu können. Dies lässt sich an den Paradigmen verdeutlichen, die zwar unterschiedlich mit dem Norm- oder Wertproblem umgehen (vgl. Ruhloff 1980), aber doch darin einig sind, dass ein Sollen sich nicht verbindlich legitimieren lässt. Die kritisch-rationale Erziehungswissenschaft eskamotiert diese Frage aus dem wissenschaftlichen Diskurs und verlagert sie in die Moralphilosophie. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik glaubt, das Ideal in ihrem Objekt selbst identifizieren und die Ziele der pädagogischen Praxis entnehmen zu können, weshalb jede externe Bestimmung nicht nur überflüssig, sondern geradezu schädlich wäre. Und die Kritische Erziehungswissenschaft, der es nicht genügt, das Ziel in der Negation von Herrschaft zu sehen (Ruhloff 1979, 186 ff.), zielt in ihren konstruktiven Varianten nur noch auf die Diskursfähigkeit, damit eine kommunikative Verständigung über die Zukunft und das, was gelten soll, möglich wird.

Die Legitimation eines Sollens scheint generell nicht mehr möglich zu sein, seit die Ableitung des Sollens aus dem Sein als naturalistischer Fehlschluss erkannt wurde und keine universell gültige Ethik mehr existiert, die die Maßstäbe zur Beurteilung von Sollenspostulaten bereitstellen könnte. Weder ist – wie noch in der Tradition – ein vom individuellen Willen unabhängiger höchster Zweck als Idee oder die Natur des Menschen erkennbar, der als allgemeines Telos die verschiedenen Zwecke zu hierarchisieren sowie die Mittel rational zu bestimmen erlaubte, um als Willensziel auch des empirischen Einzelwillens fungieren zu können, noch gibt es eine Idee des guten Lebens, der alle zustimmen und die als universell gültig behauptet werden könnte (vgl. Rawls 1979). Ist man noch bereit zu konzedieren, dass Erziehung und Unterricht ohne Ziele kaum vorstellbar sind, so besteht gegenüber Bildungsidealen bereits eine tiefe Skepsis bezüglich ihrer rationalen Begründbarkeit, und pädagogische Utopien sind generell unter Verdacht geraten, eher Wunschphantasien und illusionäre Konstruktionen zu sein, die mit der Wirklichkeit nichts zu tun haben, sondern eher als Ausdruck totalitärer Allmachts- und Schöpfungsphantasien angesehen werden müssten und zudem noch mit

der Tradition religiöser Heils-, Vollendungs- und Erlösungsvorstellungen in Verbindung stünden, als dass sie einen legitimen Anspruch erheben könnten, erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis verbindlich zu orientieren. Dieses Urteil kann sich nicht nur auf die kritische Analyse von Geltungsansprüchen oder auf die formalen Kriterien der Kohärenz und Konsistenz von Begründungsleistungen stützen, sondern auch – zum einen – auf die Bestimmungsproblematik der pädagogischen Aufgabe, wie sie sich seit der Moderne darstellt, und – zum anderen – auf historische Erfahrungen.

**Zum systematischen Aspekt:
Der Verzicht auf Zukunftsvorstellungen**

Die Pädagogik der Moderne hat bekanntlich mit Rousseau eine nachhaltig wirksame Form erhalten, insofern mit ihm die durch das Auseinandertreten von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont (Koselleck 1979) entstandene Unbestimmtheitsproblematik den pädagogischen Diskurs erreichte und in Gestalt der entdeckten Fremdheit des Kindes es unmöglich machte, die Erziehungskonzeption weiterhin auf die Erfahrungswirklichkeit zu gründen, ohne die unbekannte Natur des Kindes zu verfehlen. Statt die Zukunft des Kindes ausgehend von derjenigen der Gesellschaft zu bestimmen, wird umgekehrt die Zukunft dieser von der des Kindes abhängig gemacht. In Oelkers Augen wird damit die moderne pädagogische Theoriebildung »progressiv unwahrscheinlich und verliert den Kontakt zur Realität. Genau aus diesem Grunde ist sie erfolgreich« (1983, 813), wird doch von der jeweils zukünftigen Erziehung alles erwartet. Und doch entwirft Rousseau keine Utopie im klassischen Sinne. Zwar weiß er, dass er von seinen Lesern als Utopist verstanden werden könnte, denn er schreibt: »Sie sehen mich seit langem im Land der Träume; ich hingegen sehe sie im Land der Vorurteile« (1978, 262). Doch haben die angeblichen Hirngespinnste für ihn nur den Status von Illustrationen, entlang denen er allgemeine Prinzipien diskutiert. Gerade mit einem fiktiven Erziehungsroman wird das pädagogische Denken zugleich »neuzeitlich, also abstrakt und progressiv« (Oelkers 1983, 814) und mit unerfüllbaren Erwartungen aufgeladen. Auch wenn die von Rousseau unerkannt gebliebenen und bis heute sich durchziehenden Probleme nach ihm aufgebrochen sind und man deshalb retrospektiv seine Konstruktion als Utopie bezeichnen könnte, so würde man dabei verkennen, dass die von ihm zum Kern der Reflexion gehörende Unbestimmtheit der menschlichen Natur sich jeder Antizipation entzieht. So hat der pädagogische Diskurs der Moderne ein äußerst gespanntes Verhältnis zu Utopien, da Menschenbilder nicht nur als historisch und kulturell kontingent angesehen werden müssen und keine Teleologie die Bestimmung des Menschen erfassen könnte, sondern auch, weil sich die konkrete Gestalt der Bildung als individuelle Selbstbestimmung nicht antizipieren lässt, ohne sie zu dementieren.

Die Aufgabe besteht so gesehen vor allem darin, die Gegenwart nicht der Zukunft zu opfern, aber auch diese nicht auf jene zu reduzieren. Angesichts der »doppelten Unbestimmtheitsproblematik des Menschen« – »der unbestimmten Bildsamkeit der Einzelnen und der Unbestimmtheit des Telos von Bildung und Geschichte« (Benner 1991, 22) – gilt es, dessen Zukunft offen zu halten und nicht durch dogmatische Pädagogiken oder normative Humanismen aufzuheben. Das doppelte Nicht-Wissen um die Natur und die Endbestimmung des Menschen kennzeichnet damit das ambivalente Verhältnis der Pädagogik zur Zukunft und zu den Vorstellungen von ihr. Denn es ist unvermeidlich, sich eine Vorstellung zu machen, und de facto findet man immer schon Bilder und Bestimmungen vor, in denen sich das kulturelle Selbstverständnis artikuliert und als selbstverständliche Norm Geltung beansprucht.

Diese kritisch zu hinterfragen und so Zukunft offen zu halten wäre deshalb selbst eine der wichtigsten Zukunftsaufgaben (vgl. z. B. Benner 1991, 24; Ruhloff 1999). Denn einerseits ist dieser Anspruch erziehungswissenschaftlicher Reflexion immer wieder unterboten worden. Man denke z. B. an die lange Geschichte der Verschränkung politischer Utopien mit dem Bild des Neuen Menschen als säkularer Heilsziel von der Aufklärung (Locke, Condorcet) über Marx, Nietzsche, die Bolschewisten, die Jugendbewegung und Reformpädagogik bis zur Emanzipationsdebatte Ende der 60er Jahre oder an die Kindheitsbilder und die Vergöttlichung des Kindes als Heilsbringer, ganz zu schweigen von den Züchtungsvorstellungen im Rahmen der Rassenideologie des Nationalsozialismus (vgl. Dudek 1999, 30). Andererseits ist das gespannte Verhältnis zum Utopischen und zu der diesem unverzichtbar zugehörigen konkreten Bildlichkeit (vgl. Saage 1997, 127 f.) ein Signum des Bildungsbegriffs selbst, dessen Genese, in der die Gottesebenbildlichkeit und das Bilderverbot gleichermaßen bedeutsam waren (vgl. Meyer-Drawe 1999), bis heute nachwirkt und dazu verführt, die Zukunft der Bildung mit alten Bildern von Höherbildung und wahrhafter Humanität oder des neuen Menschen zu verstellen, anstatt sie in Bezug auf die »konstitutive Fragestruktur« von Bildungsprozessen als Arbeit des Menschen an seiner Bestimmung in einer »offenen Dialektik von Unbestimmtheit und Bestimmung« (Benner 1991, 23) stets neu zu reflektieren. Hatte also die Pädagogik einerseits immer eine große Nähe zu politischen Gesellschaftsutopien, an deren Realisierung sie nicht nur mitwirkte, sondern als deren integraler Bestandteil sie sich verstand, so blieb sie andererseits zugleich offen für theologische Denkmuster, in denen sie das Verhältnis zur eigenen Vorbildlosigkeit, zur Unbestimmbarkeit des Anderen und zur Transzendenz der Zukunft vorformuliert fand.

Von diesen Erbschaften des Utopischen und des Eschatologischen glaubt sich die Erziehungswissenschaft spätestens seit ihrer realistischen Wende befreit zu haben. Mit der Distanzierung von geschichtsphilosophisch orientierten Fortschrittsideen und dem Abschied von anthropologischen Menschen-

fassungen schien die Möglichkeit begründbaren pädagogischen Handelns mit der Wahrung der Unbestimmtheit und Offenheit der Zukunft vereinbar zu sein. Mit der Realisierbarkeit als vorrangigem Kriterium waren nur noch solche Ziele legitim, die in begrenzten Zeiträumen und konkret angebbaren Mitteln in ihren kausalen Wirkungen überprüfbar waren. Erinnert sei hier vor allem an Heinrich Roth, der in seiner Kritik der bisherigen Erziehungsziele und Bildungsideale (1976, 271, 311) die Tendenz »einer zur Gegenwart hin zunehmenden Bescheidung und Ernüchterung in der Aussage und der Formulierung« (271) feststellte und schon darin eine »realistische Wende« zu erkennen meinte. Unter Rückbindung an die faktische Beschaffenheit des Menschen wird nur noch ein Sollen und Wollen in Betracht gezogen, dem auch ein Können entspricht. Damit wird pädagogisches Handeln ganz zum problemlösenden Handeln, nach dem Ziele und Mittel ein Kontinuum darstellen, auf dem sich beides nur noch zeitlich unterscheiden lässt, ohne dass ihnen eine qualitative Differenz eignen würde (vgl. Dewey in Roth 1976, 398 f.). Ziele jenseits des Handlungskontinuums gelten als bloße Träume² und Fiktionen. Damit kettet »die pragmatische Interpretation der Zieldimension [... den] einzig noch zulässigen Zukunftsbezug unauflöslich an [...] die Vergangenheit« (Meyer-Wolters 2001, 196 f.), denn jeder Entwurf rekuriert auf vergangene, sedimentierte Erfahrungen, so wie jede neue Erfahrung sich durch eine Synthese der Rekognition auf vorherige Erfahrungen beziehen lassen muss, um identifizierbar zu werden. Wie Schütz schreibt:

»Die Verwirklichungsmöglichkeit der entworfenen Handlung bedeutet, dass entsprechend meinem gegenwärtigen zuhandenen Wissen die entworfenen Handlung, zumindest dem Typus nach, durchführbar gewesen wäre, wenn die Handlung in der Vergangenheit passiert wäre.« (Schütz 1972, 273)

Damit wird die Zukunft an die Vergangenheit gebunden, deren bloße Verlängerung sie dadurch wird. Etwas wirklich Neues wäre unmöglich, außer durch radikale Enttäuschungen, die aber nur als Fehler in der Planung erscheinen müssten. Was sich der Identifikation auf der Basis von Vorwissen und Analogiebildung entzieht, kann es demzufolge gar nicht geben. Eine differenzierte Analyse würde allerdings zeigen, dass auch das pragmatische Modell nicht ohne eine Idealvorstellung oder Überschreitung der Faktizität auskommen kann und dass das supponierte Handlungskontinuum eine nachträgliche Konstruktion ist. Abgesehen davon bleibt das Problem ungelöst, wie über die Zulässigkeit von Zielen entschieden werden kann, denn Realisierbarkeit impliziert nicht Angemessenheit und Möglichkeit nicht Richtigkeit oder Wünschbarkeit. Das programmatische Opfer der Zukunft an die Vergangenheit zehrt damit von einer stets vorausgesetzten ziellosen Eigendynamik der Entwicklung

2 An die Konsequenzen, die sich für die Bildungstheorie aus dieser Reduktion ergeben, hat jüngst Meyer-Wolters (2001) erinnert.

und des Wachstums, das sich, nach Dewey (1964, 75 ff.) nur auf weiteres Wachstum beziehen kann, sodass Erziehung also zugleich ihr eigenes Ziel ist, das prozessual in einer ständigen Reorganisation besteht.

Viele Voraussetzungen dieses intentionalen Handlungsmodells, in dem über die Wirkungen verfügt werden kann, sind inzwischen fragwürdig geworden. Wichtig ist hier die Vorstellung der Planbarkeit als zentraler Zukunftsbezug. Die Machbarkeit orientiert sich an Prognosen, d. h. man bindet die Erwartungen an die Erfahrungen zurück und schließt aus Regelmäßigkeiten bekannter Abläufe auf zukünftige Ereignisse als deren Wiederholung.

Gegenüber dieser pragmatischen und perspektivlosen Nüchternheit und diesem Kreislauf sich selbst bestätigender Vorurteile scheinen utopische Alternativentwürfe, die Wünschen und Visionen einen bildhaften Ausdruck verleihen, allein schon dadurch im Recht, dass sie mit dem, was ist, sich nicht zufrieden geben. Statt die Zukunft an die Vergangenheit zu ketten, versuchen sie umgekehrt, die Gegenwart antizipatorisch zu transzendieren, ohne dabei notwendigerweise auf Realisierbarkeit der Vorstellungen zu verzichten (vgl. Schmidt 1988). Doch ungeachtet der bereits genannten Probleme, die konkrete Bilder in systematischer Hinsicht mit sich bringen, ist gegenüber pädagogischen Utopien Skepsis angebracht, denn fraglich ist, ob sie wirklich eine Zukünftigkeit ermöglichen, die sie versprechen. Die historischen Erfahrungen zumindest sprechen dagegen.

Zum historischen Aspekt: Negation des Gegenwärtigen

Damit komme ich zum historischen Aspekt der ambivalenten Haltung gegenüber Utopien. Die Geschichte pädagogischer Utopien – d. h. die pädagogischen Elemente politischer Utopien und die utopischen Anteile pädagogischer Programmatiken – ist je nach Perspektive entweder so komplex und lang wie die Geschichte der Pädagogik selbst, oder sie ist kurz, auch wenn sie sich immer wiederholt. Die lange Geschichte wäre erst noch zu schreiben (angefangen mit Platons Staat über Morus, Campanella, Bacon, Comenius, Rousseau, Kant, die Frühsozialisten bis zur Reformpädagogik, Bauhaus, Summerhill und die antiautoritäre Bewegung), denn sie erschöpft sich nicht in einer Ideengeschichte pädagogischer Ziele und Ideale, sondern müsste diese selbst einer eingehenden Analyse und Interpretation unterziehen und dabei nicht nur die Differenzen zwischen utopischen und chiliastischen Zeit- und Zukunftsvorstellungen beachten, sondern auch die Grenzen zu Visionen, Märchen, Projektionen, Prognosen und *science fiction* verdeutlichen, um die Frage nach der Wirksamkeit und Bedeutung der verschiedenen Zukunftsvorstellungen beantworten zu können.

Die kurze Version ließe sich mit dem immer wiederkehrenden Umschlag von illusionären Hoffnungen, hohen Erwartungen und Allmachtsphantasien in Enttäuschungen, desillusionierte Skepsis und Ohnmachtserfahrungen

beschreiben.³ So schrieb z. B. der 17-jährige Siegfried Bernfeld 1909 in jugendlichem Überschwang in der Schülerzeitung *Eos. Stimme der Jugend*: »Ja sie werden kommen, sie müssen kommen. Und dann wird's wunderschön auf Erden sein. Menschlich werden die Menschen sein und göttlich das Leben« (1994, 11). Diese Vision ist zwar nicht ganz verschwunden, aber merklich gedämpft, als er 1925 in *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* warnt, dass die Pädagogik vielleicht die Zukunft verhindern könnte, die sie verspreche (1967, 11). So betont er jetzt die Grenzen der Pädagogik und die Ohnmacht ihrer Ideale, denn ihre »Mittel sind selten erfolgssicher, ihre Prognose oft falsch, nie gewiß, immer in eine späte, unabsehbare Zukunft weisend« (1967, 9 f.). Nicht daran, ob die Ideale und Visionen schön oder wünschenswert wären, sondern an ihrer Realisierbarkeit entscheide sich ihre Wahrheit. Darüber zu befinden wäre Sache einer zu entwickelnden Erziehungswissenschaft, die die Erziehung zu rationalisieren hätte und so auch die Entscheidung über die Zweckmäßigkeit der Ziele im fortschreitenden Rationalisierungsprozess ermöglichen könnte (15 f.).

Von heute aus betrachtet ist dieser Glaube an die wissenschaftliche Rationalität selbst noch von utopischen Vorstellungen geprägt, wenngleich »die Substitution der politischen Utopie durch sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Prognostik so weit vorangeschritten [ist], dass die Antizipation von Zukunft auf die szientifische Optik quantitativ erfassbarer Entwicklungstrends festgelegt zu sein scheint« (Saage 1997, 177). Aber im Unterschied zu Bernfelds Hoffnung auf eine wissenschaftlich legitimierbare Erziehung im Dienst einer realisierbaren Utopie ist der Preis der Verwissenschaftlichung eben die Utopieabstinenz mit der Folge, dass kein Medium mehr zur Verfügung steht, das eine Diskussion über die gewünschte Zukunft oder die zu vermeidenden Gefahren ermöglicht (vgl. 178). Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit, unbegrenzte Machbarkeitsphantasien und enttäuschte Ohnmachtserfahrungen, utopische Hoffnungen und skeptischer Pragmatismus bilden ein Feld strikter Ambivalenz. »Pädagogik macht Mut und Erziehungswissenschaft desillusioniert« (Dudek 1999, 263), so das Fazit von Peter Dudek in seiner Studie über »Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs«.

In dieser Spaltung manifestiert sich eine in Utopien selbst liegende Zeitproblematik, die auch von den Differenzierungsversuchen des Utopiebegriffs nicht aufgelöst wird und die auch ein Licht wirft auf den Zusammenhang von Utopie, Gewalt und Enttäuschung. Es genügt nämlich keineswegs, sich eine Vorstellung von der Zukunft zu machen, um das Denken für die Zukunft zu öffnen, denn die utopischen Vorstellungen, Systementwürfe oder Denkhaltungen bleiben an ihre Entstehungsbedingungen gebunden. Die (konkreten) Alternativentwürfe, die auf soziale Krisen reagieren, bleiben durch die Kritik und Negation des Bestehenden auf das von ihnen Negierte bezogen und die

3 Dieses Schema kann auch zur Charakterisierung langweiliger historischer Prozesse dienen (Tenorth 1992), wenn es um die Frage der generellen Einschätzung der Bedeutung der Pädagogik in der Moderne geht.

(reinen) phantasmatischen Konstruktionen des ganz Anderen, Neuen, folgen den Kraftlinien des gesellschaftlichen Imaginären, ohne dessen symbolische Codierung selbst zu transzendieren. Dadurch wird das Utopische bei der Überwindung des Gegebenen selbst zum Hindernis oder verfestigt sogar die Strukturen, die durchbrochen werden sollten. Die scheinbar absolute Transzendenz ist und bleibt involviert in die Immanenz. Dies gilt ebenfalls, wenn auch anders, für die konkreten Utopien, die die Möglichkeit ihrer Realisierung im Auge behalten und, wie bei Bloch, die Möglichkeitsbedingungen in Form antizipatorischer Elemente im Wirklichen selbst zu erkennen glauben und die utopische Kraft auf eine bloß noch abstrakte und entleerte subjektiv-intentionale Handlungsmotivation reduzieren.

Bleibt hier nur ein pragmatischer Realismus übrig, dessen Utopismus in der Realisierung des bereits Bekannten als eine Verlängerung der Gegenwart verschwindet und der zudem die überschüssigen Zukunftsvisionen auf Seiten der Subjekte als abstrakte Fiktionen denunziert, so ist die absolute Transzendenzbehauptung reiner Utopien zum Opfer der Gegenwart für eine neue Zeit bereit, zu einer Vernichtung des gegenwärtig Realen zugunsten der Herstellung eines Zukunftsbildes. Verbinden sich solche Vorstellungen praktisch mit politischen Kräften, resultieren daraus diejenigen totalitären Strukturen, die verhindern, was sie versprechen, indem sie die Bevölkerungen zum kollektiven Erziehungsobjekt machen.⁴ Die Intention absoluter Erneuerung ist nur gewaltsam zu realisieren durch totale Kontrolle und eine entgrenzte Erziehung. Aber nicht nur im Großen, auch im Kleinen findet man dieses Machbarkeitsphantasma. Ein Beispiel unter vielen – Gustav Wyneken: »Den neuen Menschen gilt es [...] zu schaffen« und »das neue Reich zu erringen, mitzuarbeiten an der Erlösung der Menschheit« (Wyneken 1924, 42). Zu diesem Zweck schwebte ihm eine »geniale Erziehung« vor:

»Die dritte und höchste Stufe ist die magische, die Erziehung, die wirklich in den Wesenskern des Menschen hineinwirkt, die eine wirkliche Wiedergeburt, eine seelische Neuschöpfung des Menschen hervorruft. Ihr Medium ist der Eros« (47).

Gegenüber dieser Mischung aus utopischen und eschatologischen Elementen in Verbindung mit einem technischen Handlungsmodell ist ein nüchterner Pragmatismus schon allein dadurch im Recht, dass er dem, was ist, das Recht zu sein zugesteht.

Die *Krux von Zukunftsvorstellungen*, so könnte man sagen, liegt darin, dass sie sich *vor die Zukunft stellen* und sie damit *zustellen* im doppelten Sinne: zum einen verstellen sie die Zukunft und verbergen sie dadurch, und zum zweiten wirken sie ungewollt mit an einer Zustellung der Zukunft im Sinne einer

⁴ Deshalb widersprach Günther K. Lehmann, ein Schüler Blochs, dem Prinzip Hoffnung und behauptete als Lehre des 20. Jahrhunderts, dass der Geist der Utopie einer messianischen Gewalt entspringe (Lehmann 1996).

Sendung, einer Schickung oder einem Geschick, das die Subjekte als Absender erwarten und von dem sie zugleich als Adressaten überrascht und enttäuscht werden. Die utopischen Vorstellungen verkennen ihre eigene Zeitlichkeit, indem sie sich an den Anfang setzen und sich für ursprünglich halten. Doch spätestens seit Lacan ist bekannt, dass sich das Imaginäre einer dem Realen nachgestellten wirkungsmächtigen Ganzheits- und Einheitsillusion verdankt, in der das Subjekt die Differenzen vom und im Realen verkennt. Was sich also im Handeln verwirklicht, ist nicht nur die Vorstellung, sondern immer auch das, was von dieser verstellt wird und im Resultat die angestrebte Harmonie zerstört. Die vorgestellte Zukunft wird durch die Zeitlichkeit der Vorstellungen, die das Subjekt zu beherrschen glaubte, subvertiert.⁵

Auch die Theorie kann sich also Illusionen machen, und zu ihren größten Illusionen gehört, dass sie sich *kein* Bild machen würde, sondern mit der Wirklichkeit selbst kommunizieren könnte. Doch Vorstellungen sind nicht das Andere der Wirklichkeit, sondern eine andere Wirklichkeit, ein zweites Reales. Ob sie als realistisch oder utopisch eingeschätzt werden, bemisst sich immer an der Wirklichkeit, wie man sie sich jeweils vorstellt. Die Relation besteht also nicht zwischen Utopie hier und Wirklichkeit da, sondern zwischen zwei Vorstellungen. Die Differenz selbst verdankt sich dem Diskurs.

Die Antworten auf die Frage, ob die Pädagogik in der Moderne ein Erfolgsprojekt oder an dem Scheitern der Moderne und den Katastrophen des 20. Jahrhunderts beteiligt war, zeigen genau diese Ambivalenz, die Rückschlüsse auch auf den Status der Ideale, Ansprüche und utopischen Vorstellungen zulassen (vgl. z. B. Winkler 1992; Tenorth 1992). Konstatiert wird ein Erfolg im Scheitern und ein Scheitern im Erfolg. Die Utopien haben sich einerseits realisiert, ohne aber mit dem Bild, was man sich von ihrer Wirklichkeit gemacht hatte, übereinzustimmen. Andererseits haben sich die Hoffnungen auf eine menschlichere und gerechtere Gesellschaft und ein versöhntes Verhältnis zur Natur nicht erfüllt, aber doch eine Individualisierung und Autonomisierung mit befördert, wenngleich nicht in der Form, die das klassische Bildungsideal vorgesehen hatte. Der Verdacht lässt sich nicht mehr von der Hand weisen, dass dies nicht etwa ungewollte Nebenwirkungen sind, sondern in gewisser Weise die Hauptwirkungen, dass die Ideale also nicht etwa verfehlt wurden, sondern dass ihnen, in die Realität transformiert, genau diese ungewollte Gestalt entspricht, dass für dieses Ungewollte auch nicht externe Widerstände verantwortlich gemacht werden können, die die Reinheit der Ideale pervertiert hätten, dass also jeder Versuch, die Wirklichkeit der Vorstellung anzupassen, zum Scheitern verurteilt ist, weil das Imaginäre und das Reale eben nicht dasselbe sind und dass dieses jenem anzupassen nur mit Gewalt möglich ist.

5 Lacan schrieb: »Was sich in meiner Geschichte verwirklicht, ist nicht die bestimmte Vergangenheit dessen, was war, weil es nicht mehr ist, noch ist es das Perfektum dessen, was gewesen ist in dem, was ich bin, sondern die zweite Zukunft dessen, was ich gewesen sein werde, für das, was ich dabei bin zu werden« (Lacan 1973, 143).

DER RISS IN DER ZEIT UND DAS ERBE DER ZUKUNFT

Wie kann man dann aber in der Erziehungswissenschaft überhaupt noch von Zukunft sprechen? Und wenn nicht, wie will sie dann ihren Gegenstand und ihre Aufgabe bestimmen, die doch ohne Zukunftsbezug gar nicht denkbar sind? Lässt sich heute noch eine Bildungs- oder Zukunftsvorstellung angeben und legitimieren, die weder den Charakter einer unbegründbaren Transzendenz hat noch auf eine bloße Prognose auf der Basis des Bestehenden im bekannten Raum der Immanenz reduziert werden kann? Und wie ist es möglich, einen belangvollen Begriff der Zukunft zu entwickeln, der ihre Zukünftigkeit mitsamt ihrer Unbestimmtheit und Kontingenz nicht durch illusionäre Scheingewissheiten gefährdet und damit die pädagogische Aufgabe selbst ruiniert? Gesucht wird ein Ausweg aus der Sackgasse eines »anything goes« und »rien ne va plus«, eines Zustandes also, den Baudrillard als »den Einsturz der Utopie ins Reale« diagnostizieren zu können glaubt.⁶ Sind also Zukunftsvorstellungen denkbar, die – um die Zukünftigkeit der Zukunft offen zu halten und damit individuelle Bildung und Gerechtigkeit zu ermöglichen – als Orientierung dienen können und zugleich einer unverzichtbaren pädagogischen Trostlosigkeit verpflichtet sein müssten?

Diese Fragen kann ich hier nicht beantworten, sondern nur die Richtung andeuten, in der eine Antwort möglich wäre. Angesichts des Endes der großen Erzählungen (Lyotard), des Zerfalls des Allgemeinen, der Pluralität von Entwürfen sowie der Problematik der Strategien des Imaginären, der Unverfügbarkeit des Anderen, der Spaltung des Subjekts, der Disjunktion von Intention und Wirkung, der medialen Formierung der Phantasie, des Zerfalls des klassischen Wirklichkeitsbegriffs etc. kann man weder an der klassischen Utopie im Sinne eines kollektiven Ideals oder einer Vernunftkonstruktion festhalten noch an einer Vorstellung von Utopien im Sinne subjektiver Haltungen (Landauer, Mannheim, Bloch), die in gesellschaftlichen Krisen zu gemeinsamem Handeln zusammenschießen. Vielmehr gilt es, die Zeiterfahrung selbst zu befragen, d. h. zu fragen, was Zukünftigkeit ermöglicht, worin sich Zukunft weniger manifestiert als ankündigt und woran es liegen mag, dass wir Zeit haben. Die neuen Technologien, die die Zeit zu beherrschen versuchen, können in dieser Hinsicht nicht weiterhelfen, weil sie die Zukunft durch Beschleunigung zur Gegenwart werden lassen und das von ihnen forcierte Zeitregime die Zeit vernichtet wie zuvor den Raum (vgl. Lyotard 1989,

6 Die Provokanz von Baudrillards Thesen ergibt sich weniger aus dem Zu-Ende-Denken der Aufklärungsvisionen, sondern aus seiner Auffassung, dass wir Zeugen der Vollendung dieses Programms in Gestalt seiner Realisierung sind, wobei wir die dabei zu Tage tretenden realen Phänomene jedoch kaum noch mit den Vorstellungen, die man sich vorher gemacht hatte, in Verbindung bringen könnten. »Und niemand soll glauben, wir erleben nur die Realisierung einer schlechten Utopie – wir erleben die Realisierung der Utopie schlechthin, das heißt deren Einsturz ins Reale« (Baudrillard 1984, 297).

107 ff.). Es ist vielmehr das Soziale, in dem die Eröffnung der Zukunft ermöglicht wird. Das Utopische wäre damit nicht länger als Leitbild oder Ideal zu verstehen, sondern als etwas, das in der Zeitlichkeit von Intersubjektivitätsstrukturen selbst liegt, gleichsam als Zeitsplitter der Zukunft in der Gegenwart, die das Versprechen beinhalten, dass es nicht aufhört nicht aufzuhören. In der vorgegebenen Zeitstruktur vollzieht sich damit eine Öffnung auf die Zukunft (Vertrauen und Versprechen) wie auch auf die Vergangenheit (Vergeben), die die Chrono-Logie unterbricht. Diese Öffnung verdankt sich jedoch keinem Entwurf, sondern bleibt insofern unverfügbar, als sie zwar nur in einem steten Vorgriff auf die zukünftige Zeit möglich wird, die ihrerseits aber bereits vorher gegeben worden sein muss, also auf eine Vergangenheit verweist, die, wie Levinas schreibt, nie Gegenwart war. Zugleich ist es eine Spaltung der Gegenwart als diachroner Einheit von Vergehen und Neuanfang, sodass die »auf die Gegenwart als Zentrum ausgerichtete Zeit aus den Fugen« gerät (Derrida 1995a, 234). »Die Gegenwart ist nicht mehr die Mutterform, um die herum die Zukunft [...] und die Vergangenheit [...] sich unterscheiden und versammeln«.

Solche Zeitstrukturen sind keine abstrakten Konstrukte, sondern bilden das Intersubjektivitätsgeflecht von Erfahrungen, die als fundamental für jede Kommunikation und Interaktion gelten: Vertrauen, Versprechen, Vergeben, Verantwortung, Freundschaft und Liebe. Es sind Erfahrungen, in denen das Subjekt auf eine paradoxe Weise gerade in einem von ihm nicht beherrschbaren Bezug zum Anderen eine Freiheit gewinnt, die ihm in seiner bloß illusorischen Autonomie versagt bleiben muss. An diesen Erfahrungen, die jeder Entmythologisierung einen Widerstand entgegensetzen und für eine kritische Erziehungs- und Bildungstheorie unverzichtbar sind, weil sie mit der Frage der Gerechtigkeit zusammenhängen, gilt es festzuhalten.⁷ Die Diskurse (ich denke vor allem an Levinas, Lyotard und Derrida), in denen diese Erfahrungen einer Neuinterpretation zugänglich gemacht werden, kann ich hier nicht mehr entfalten. Sie artikulieren auf unterschiedlichen Wegen eine Zeiterfahrung und einen Zukunftsbegriff, die auch für eine kritische Erziehungs- und Bildungstheorie relevant sind, weil sie die Genese des Neuen nicht in Erwartung transformieren, weder durch Rückgriff auf alte noch durch Vorgriff auf utopische Bilder. Man könnte sie statt Utopien eher Uchronien nennen, da sie mit der verräumlichten Zeitvorstellung von Utopien brechen sowie mit den Techno-Chrono-Logien.

7 »Was von Entmythologisierung nicht getroffen würde [...], wäre kein Argument [...], sondern die Erfahrung, dass der Gedanke, der sich nicht enthauptet, in Transzendenz mündet, bis zur Idee einer Verfassung der Welt, in der nicht nur bestehendes Leid abgeschafft, sondern noch das unwiderruflich vergangene widerrufen wäre. Die Konvergenz aller Gedanken im Begriff von etwas, das anders wäre als das unsägliche Seiende« (Adorno 1970, 393; vgl. auch Maschelein 2000).

Damit verändert sich auch der Status des Utopischen, denn es geht nicht in erster Linie darum, das Handeln zu orientieren, sondern das Denken für die Zukunft zu öffnen. Statt um eine jenseitige Endzeitvision oder um eine erst zu realisierende Möglichkeit geht es gewissermaßen um eine Wirklichkeit des Unmöglichen, d. h. dessen, was sich dem intentionalen Zugriff und der Vorstellung nicht gibt. Diese Wirklichkeit ist jedoch nicht jenseits unserer Zeit, sondern in der Zeit als ihr Bruch. Damit ist die Utopie nicht mehr ein Leitbild oder Ziel, sondern in der Zeitlichkeit des Handelns und Denkens enthalten, allerdings als etwas selbst bildlich Undarstellbares. Statt mit einer Zweiteilung der Zeit in die lineare Zeit des Handelns und dem in unserer Zeit unerreichbaren Idealzustand zu operieren, wie Ethiken (neu-)kantianischen Typs, in dem jedes Handeln nur als Abschattung des Idealzustandes verstanden werden kann, wird im ethischen Handeln die Zeit selbst gegeben (Derrida 1993), jenseits einer Planung intentionaler Beherrschung und Vorstellung. Horizont dieser Überlegungen ist eine »Utopie« der Gerechtigkeit, die sich selbst aus dem Bruch der Zeit erst ergibt. Denn die Gegenwart genügt sich nicht selbst, in ihr ist ein Anspruch des Vergangenen wirksam, dessen Erben wir sind. Dieser Bruch im Gegenwärtigen erzwingt eine Alterität, die zugleich Grund der Notwendigkeit und Bedingung der Möglichkeit der Gerechtigkeit ist und die Derrida in Begriffen der Gabe reformuliert. Sind wir als Erben mit der Vergangenheit konfrontiert, so wird in der Beziehung zum Anderen die Zukunft eröffnet. Der Bruch, die *différance*, ist damit Bedingung der Zeitlichkeit selbst, so wie die Gerechtigkeit »die nicht dekonstruierbare Bedingung der Dekonstruktion« (Derrida 1995, 54) ist, »aber eine Bedingung, die selbst in *Dekonstruktion* begriffen ist und die, so lautet die Verfügung, im Bruch des *Un-Fugs* bleibt und bleiben muss.« Es ist diese messianische »Utopie« der Gerechtigkeit, d. h. dieses Utopische ohne Utopie, das man mit Derrida nicht nur als marxisches Erbe, sondern als »ein Kennzeichen des Erbens, der Erfahrung des Erbens im allgemeinen« ansehen kann, als ein Versprechen der Zukunft.

Doch auch diese Utopie, wenn es eine ist, ist nach Boris Groys (2000) vielleicht nur ein leerer Signifikant, der unter Verdacht steht, ein totes Signifikat zu bezeichnen, von dem nur vorgegeben wird, dass es den medialen Schein durchbrechen und selbst zur Botschaft des Mediums werden könnte. Diese Möglichkeit wird ihm zwar auch von der Dekonstruktion explizit verwehrt, doch hält sie am Glauben an das Unaustauschbare fest. In dieser Überzeugung kommt sie mit der kritischen Erziehungs- und Bildungstheorie zusammen: dass es etwas gibt, das technisch nicht substituierbar ist und im ökonomischen Austausch nicht aufgeht.

LITERATUR

- Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik*. Frankfurt a. M. 1970
- Baudrillard, Jean: *Die Szene und das Obszöne*. In: Dietmar Kamper, Christoph Wulf (Hg.): *Das Schwinden der Sinne*. Frankfurt a. M. 1984, 279–297
- Benner, Dietrich: *Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie*. In: Ders., Dieter Lenzen (Hg.): *Erziehung, Bildung, Normativität*. Weinheim/München 1991, 11–28
- Bernfeld, Siegfried: *Jugendbewegung und Jugendforschung. Sämtliche Werke Bd. 2 (Schriften 1909-1930)*. Weinheim/Basel 1994
- Bernfeld, Siegfried: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M. 1967
- Brumlik, Micha: *Zur Zukunft pädagogischer Utopien*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 4/1992, 529–545
- Derrida, Jacques: *Falschgeld. Zeit geben I*. München 1993
- Derrida, Jacques: *Marx' Gespenster*. Frankfurt a. M. 1995
- Derrida, Jacques: *Dissemination*. Wien 1995a
- Dewey, John: *Demokratie und Erziehung*. Braunschweig 1964
- Dudek, Peter: *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn 1999
- Fest, Joachim: *Der zerstörte Traum. Vom Ende des utopischen Zeitalters*. Berlin 1991
- Gamm, Gerhard: *Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten*. Frankfurt a. M. 2000
- Gimmler, Antje; Sandbothe, Mike; Zimmerli, Walter .Ch. (Hg.): *Die Wiederentdeckung der Zeit*. Darmstadt 1997
- Groys, Boris: *Unter Verdacht. Eine Phänomenologie der Medien*. München 2000
- Grunder, Hans-Ulrich: *Anarchistische Erziehung und das Ende der Utopie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 4/1992, 547–574
- Gruschka, Andreas: *Die Pädagogik lässt sich nicht abwählen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 4/1992, 575–596
- Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*. Tübingen 1979
- Jonas, Hans: *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt a. M. 1979
- Kamper, Dietmar; Wulf, Christoph (Hg.): *Die sterbende Zeit*. Darmstadt/Neuwied 1987
- Kamper, Dietmar: *Unmögliche Gegenwart*. München 1995
- Koselleck, Reinhart: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M. 1979
- Lacan, Jacques: *Schriften 1*. Olten 1973
- Lehmann, Günther K.: *Macht der Utopien. Ein Jahrhundert der Gewalt*. Stuttgart 1996
- Lyotard, Jean-François: *Das Inhumane. Plaudereien über die Zeit*. Wien 1989.
- Marotzki, Winfried; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe (Hg.): *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen 2000

- Maschelein, Jan: *Schöpfung und absoluter Anfang. Einige Bemerkungen über die christlich-theologische Erbschaft nach Hannah Arendt*. In: Sönke Abelt u.a. (Hg.) »... was es bedeutet, ein verletzbarer Mensch zu sein.« Helmut Peukert zu 65. Geburtstag. Mainz 2000, 410–420
- Meyer-Drawe, Käte: *Zum metaphorischen Gehalt von »Bildung« und »Erziehung«*. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/1999, 161–175
- Meyer-Wolters, Hartmut: *»Ich habe einen Traum«*. Die Differenz von Sinnentwurf und Planung als pädagogisches Problem. In: Wolfgang Nieke u.a. (Hg.): *Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers*. Weinheim 2001, 191–212
- Nowotny, Helga: *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls*. Frankfurt a. M. 1989
- Oelkers, Jürgen: *Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken*. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1983, 801–816
- Oelkers, Jürgen: *Utopie und Wirklichkeit*. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1990, 1–13
- Rawls, John: *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M. 1979
- Roth, Heinrich: *Pädagogische Anthropologie. Bd.1: Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover 1976
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emile oder Über die Erziehung*. Paderborn 1978
- Ruhloff, Jörg: *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*. Heidelberg 1980
- Ruhloff, Jörg: *Orientierung und Skepsis*. In: Angelika Wenger-Hadwig (Hg.): *Verführungen in orientierungsloser Zeit*. Innsbruck/Wien 1999, 9–24
- Ruhloff, Jörg: *Zur Kritik der emanzipatorischen Pädagogik-Konzeption*. In: G. Stein (Hg.): *Kritische Pädagogik*. Hamburg 1979, 181–194
- Saage, Richard: *Politische Utopien der Neuzeit*. Darmstadt 1991
- Saage, Richard: *Utopieforschung. Eine Bilanz*. Darmstadt 1997
- Schmidt, Burghart: *Kritik der reinen Utopie*. Stuttgart 1988
- Schütz, Alfred: *Tiresias oder unser Wissen von zukünftigen Ereignissen*. In: *Gesammelte Aufsätze 2, Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag 1972, 259–278
- Tenorth, Heinz-Elmar: *Kritik alter Visionen – Ende der Utopie?* In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1992, 525–528
- Tenorth, Heinz-Elmar: *Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne*. In: Zeitschrift für Pädagogik. 29. Beiheft 1992, 129–139
- Turing, Allen: *Intelligence Service*. Berlin 1987
- Winkler, Michael: *Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart*. In: Dietrich Hoffmann u. a. (Hg.): *Begründungsformen der Pädagogik in der »Moderne«*. Weinheim 1992, 135–153
- Wyneken, Gustav: *Eros*. Lauenburg 1924
- Zimmerli, Walter Ch.; Sandbothe, Mike (Hg.): *Klassiker der modernen Zeitphilosophie*. Darmstadt 1993

Bildungstheorien und ihre Performativität.

Zur Transformation der wirklichkeitsgenerierenden Kraft bildungstheoretischer Begriffe

MARTINA KOCH

Gegenwärtig wird wohl niemand die Erwartung hegen, mit einem öffentlichen Beitrag zur Diskussion über die gegenwärtigen Bildungsaufgaben gleich eine Bildungsreform von gesellschaftsreformerischem Ausmaß zu entfesseln. Wie überzogen erscheinen die Hoffnungen Gerhard Schröders, dem Ulrich Beck im Mai 2000 in einem Zeit-Artikel über Zivilcourage vorhält, nach einem »politisch zündenden ›Bindewort« (Beck 2000, 11) mit unmittelbar volksbildender Wirkungskraft Ausschau zu halten. Das gesuchte Wort solle Reformgeist stiften und motivierende Kraft entfalten, zugleich der Mühsal des Politikalltags durch eine verbindende »Erzählung« die Richtung weisen, Schröder selber geschichtsbuchfähig und im Wettbewerb der Regierungslabel (»Dritter Weg«) international konferenz- und konkurrenzfähig machen: Zivilgesellschaft heiße Schröders Zauberwort.

Das eigentlich Bemerkenswerte ist, dass vor gar nicht langer Zeit das Zaubern mit Worten noch half. In der Ära der Bildungsreform der 70er Jahre waren Worte im Kampf um bildungspolitische Programme tauglicher, als es heute der Fall zu sein scheint. Beck wirft Schröder im Grunde nur vor, dass dieser unangemessener Weise von dem Begriff der Zivilgesellschaft die realitätserzeugende und -verändernde Wirkungskraft moderner Bewegungsbegriffe erwartet. Im Zuge der gegenwärtigen gesellschaftsstrukturellen und kulturellen Transformationsprozesse scheint die performative, welterzeugende Kraft zentraler Begriffe der gesellschaftlichen Selbstverständigung jedoch dahinzuschwinden. Ich gehe im Folgenden der Frage nach, was aus den »Bewegungsbegriffen« (Koselleck) geworden ist, zu denen bekanntlich der Bildungsbegriff gehört. In einem zweiten Schritt folge ich den Anzeichen, die darauf hindeuten, dass sie in jüngster Vergangenheit in leere Catch-all-Begriffe umgeschrie-

ben werden. Anschließend stelle ich die Konzeption des Kontextbegriffes zur Diskussion. Bietet sie ein Begriffsverständnis an, das dazu beitragen kann, die Funktionstüchtigkeit bildungstheoretischer Begriffe wiederherzustellen?

BEWEGUNGSBEGRIFFE

Bewegungsbegriffe gelten als ein untrügliches Kriterium der Neuzeit, von der Koselleck 1979 behauptet, sie habe noch nichts von ihrer epochalen Evidenz verloren (vgl. zum Folgenden Koselleck 1979, 347 ff.). Er zeigt auf, dass Begriffe wie Demokratismus, Emanzipation – oder auch Bildung im deutschsprachigen Raum – seit ihrer öffentlichen Verbreitung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nicht nur als Indikatoren des sozialen und politischen Wandels fungieren, sondern als sprachliche Faktoren der Bewusstseinsbildung, der Ideologiekritik und der Verhaltenssteuerung wirken (vgl. auch ders. 1990, 19 f.). Die welterschaffende kulturprägende Wirksamkeit der Bewegungsbegriffe verstehe sich vor dem Hintergrund einer sich neu formierenden Gesellschaft. In der Mehrheit ihrer Handlungen und Produkte, ihrer Gesten und Deutungen erzeugten moderne Gesellschaften eine Bewegung ständiger Transgression. In dieser Bewegung verkehrte sich – im Verlauf des 18. Jahrhunderts – das Verhältnis von Begriff und Begriffenem. Nur partiell ruhten die zentralen Begriffe kultureller Selbstverständigung noch auf Erfahrungsbeständen auf, die dann begrifflich gebündelt werden. Umso stärker dienten sie in Form sprachlicher Vorgriffe dazu, gesteigerte Erwartungen an eine kommende Zeit zu wecken und dabei weit über das empirisch Einlösbare hinauszudeuten. Der Gebrauch von Worten wie Demokratismus, Emanzipation, Bildung zielte darauf ab, ihre soziale Wirklichkeit herbeizuführen. Die eigentümliche Gebrauchsfunktion der Bewegungsbegriffe bestehe darin, einen zeitlich irreversiblen Prozess anzuvisieren, der den Handelnden einerseits Verantwortung aufbürdet, sie andererseits jedoch vom Erfolgsdruck entlaste, weil die zukünftige Wirklichkeit einer fortschreitenden Aufklärung sicher zu sein scheine.

Die kulturelle Erfahrung spiegelt sich im modernen wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis von Sozialtheorien. Sozialtheoretische, z. B. bildungstheoretische Tätigkeiten gelten als performativ: wirklichkeitserzeugend. Wenn BildungstheoretikerInnen beispielsweise Analysen zu den Bildungsaufgaben einer Zivilgesellschaft vorlegen, bilden sie ihren Gegenstand nicht einfach nur ab, sondern bringen ihn in Form einer bestimmten Problemkonstruktion mit hervor. Noch bevor sie eine bestimmte Theoriesprache ergreifen, ist ihr Verstehen, was z. B. »rechtsextremistische Gewalt« aus bildungstheoretischer Sicht zu einer ernst zu nehmenden Gefährdung der Zivilgesellschaft macht, auf eine letztlich nicht kontrollierbare Weise mit dem intersubjektiven Herstellungsprozess sozialer Realität rückgekoppelt, in den auch diejenigen

involviert sind, die sozialwissenschaftlich thematisiert werden: Die beobachtende Person ist als Mitglied der Gesellschaft, die sich zivil versteht und rechts-extremistische Ausschreitungen verurteilt, Teil der Entwicklungen, die sie beobachtet. Veröffentlichte Studien greifen – im Rahmen ihrer Rezeption – in soziale Realität ein, indem sie bei ihren LeserInnen bestimmte kulturelle Deutungscodes mobilisieren. Sie legen ihnen nahe, die vorgetragenen Bedeutungszuschreibungen anzunehmen und in ihrer eigenen Wahrnehmung sozialer Phänomene zu aktualisieren. Das begünstigt, dass sie Präferenzen für bestimmte Handlungsmuster ausbilden, und kann zu Tätigkeiten anregen, die dazu beitragen, das behauptete soziale Faktum zu diesem werden zu lassen bzw. es als ein solches zu festigen. Sozialwissenschaftliche Theorien sind in dieser Hinsicht mit dem – durchaus problematischen – Wirkungspotenzial einer *self-fulfilling-prophecy* ausgestattet (vgl. etwa Nunner-Winkler 1996, 136 f.).

Der Soziologe Armin Nassehi macht z. B. in dem Zeit-Artikel *Schläger schaffen ohne Waffen* (Nassehi 2000, 36) darauf aufmerksam, dass die öffentliche Debatte über rechtsextremistische Gewalt kaum dazu geeignet sei, die Gewalttäter zu erreichen und umzustimmen. Die Wellen der Empörung friedliebender Gesellschaftsmitglieder vereinten sich vielmehr zu einem unisono erschallenden Appell an die Zivilgesellschaft, der in erster Linie der Selbstvergewisserung eines Gemeinwesens diene. »Die anständige, die ›gute‹ Gesellschaft, die Zivilgesellschaft nimmt sich als solche wahr«, indem sie rechtsextremistische Gewalt aus sich ausgrenzt, aber nur, um sie dann als ihr Gegenbild, als ein schlechtes Beispiel, als Unterscheidungsmerkmal wieder in sich hereinzuholen. »Sie kostet die Gewaltnähe aus – aus der Ferne, zugleich erschreckt und nicht ohne wohliges Schauern.« Anfang der 90er Jahre wurde der Pädagogik – in den westlichen Bundesländern – häufig die Rolle des Sündenbocks zugeschrieben: So wurde behauptet, dass es vor allem die Nachwirkungen der antiautoritären Erziehung der 68er-Generation seien, die diese »Gewaltmonster« hervorgebracht hätten, deren Untaten die Spalten der Zeitungen füllen (Leggewie 1993, 93; vgl. Hornstein 1995, 37). Bildungstheoretischen DenkerInnen wird inzwischen nahe gelegt, einen auf den ersten Blick angenehmeren Platz im Diskurs einzunehmen. Der Diskurs um die Zivilgesellschaft kommt dem klassisch-modernen bildungstheoretischen Denken insofern entgegen, als er die bürgerliche Autonomie des selbst beherrschten und mit moralischem Gewissen ausgestatteten Subjekts, dem sich die klassisch-moderne Bildungstheorie durchaus verpflichtet sieht, (als existent) postuliert. Ihr Ansatz und ihre Argumentationen dürften im öffentlichen Diskurs also willkommen sein, vor allem dann, wenn sie ihre subjekttheoretischen Rekonstruktionen auch noch mit der Entfaltung eines gesamtgesellschaftlichen Wertesystems zu verbinden wissen. Wenn mit anderen Worten bildungstheoretische Beiträge dazu beitragen, den Gewaltdiskurs in einen »negativen« Ordnungsdiskurs umzuschreiben, also primär als Diskurs über

eine ins Wanken geratene gesellschaftliche Ordnung zu verstehen. So besteht etwa für Hornstein (1995) sowie für Funk/Stehr (1992) eine der wichtigsten Funktionen des Gewaltdiskurses, wie er in den letzten Jahren geführt wurde, darin, dass er über den Weg der Identifizierung von Gewalt und Gewalttätern die »gute« alte Ordnung wieder stabilisiert – etwa unter der Flagge zivilgesellschaftlicher Programmatik.

»Indem Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten, Schuldzuschreibungen festgelegt werden, entlastet man sich (auch) von der allgemein um sich greifenden Gewalterfahrung und vor allem von der Unsicherheit, die aus der neuen Komplexität resultiert, die die neue Weltausgangslage unübersehbar und unausweichlich zeigt« (Hornstein 1995, 40).

Problematisch wird die Strategie, wenn sie dazu beiträgt, blinde Flecken der Selbstwahrnehmung zu erzeugen. So stellt Nassehi heraus, dass der Diskurs um Zivilgesellschaft dazu neige, davon abzusehen, wie fasziniert er von seinem ganz Anderen ist, von den braunen Horden, die als ein Gegenbild der anständigen, guten Gesellschaft, der man sich zugehörig fühlt, taugen (vgl. Nassehi 2000, 36). Eine weitere »Lebenslüge der Rede von der Zivilgesellschaft« bestehe in der »Massensuggestion«, dass politisch extremistische Gewalttäter mit pädagogischen Mitteln, also mit Mitteln der reflexiven Selbstdistanzierung und ethischen Selbstsorge erreichbar wären. Realistischer erscheint Nassehi demgegenüber die Einschätzung, dass der politische Extremismus das bürgerliche Prinzip einander nicht verfügbarer Individualitäten und das Prinzip einer konsensorientierten, im Dissens erstrittenen sozialen Ordnung überhaupt negiert.

Angenommen es besteht dieser Zusammenhang zweier Bildungsprobleme: dem Problem gesellschaftsstruktureller Gewalt, die auf die Fundamente moderner, ziviler Gesellschaften zielt, und dem Problem einer gesellschaftsinternen Funktionalisierung dieser Gewalt, deren öffentliche Thematisierung selbststabilisierend wirkt, jedoch zu dem Preis, dass sie blinde Flecken der Selbsterkenntnis zu erzeugt. Wie können BildungstheoretikerInnen ihre Einsätze in diesem Kontext lancieren? Ich möchte zu diesem Problemkomplex einen ganz begrenzten Beitrag leisten, indem ich der Frage nachgehe, wie es heute um die Kraft sozialtheoretischer Begriffe bestellt ist, in den öffentlichen Diskurs welterschaffend, kulturprägend – verändernd – einzugreifen.

CATCH-ALL-BEGRIFFE

Ulrich Becks sowie Armin Nassehis Darstellungen des ambivalenten öffentlichen Diskurses um die Zivilgesellschaft lassen vermuten, dass der Begriff der Zivilgesellschaft gegenwärtig nicht mehr bewegungsbegrifflich funktioniert. Die beiden Soziologen äußern Zweifel, dass es mit Hilfe dieses Begriffs gelingen könnte, zivilgesellschaftliches Engagement zu wecken, GewalttäterInnen

umzustimmen und tragfähige Konsense, letztlich gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stiften. Mir erscheinen ihre Bedenken durchaus plausibel.

Ich werde im Folgenden einen Punkt besonders hervorheben: Gesellschaftstheoretisch betrachtet, lassen sich Einflussfaktoren diagnostizieren, die dazu beitragen, dass die öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Medien kultureller Selbstverständigung insgesamt brüchig werden. Nicht nur die medialen Big-Brother-Inszenierungen sprechen dafür: Offenkundig ist ein genereller Schwund gesellschaftlicher Verarbeitungs-Medien zu verzeichnen. Die Globalisierung der Wirtschaft zerstört die historische Konstellation nationalstaatlicher Demokratie, so etwa Habermas (vgl. 1998). Die sozialstrukturellen Folgen sind allenthalben spürbar: Eine wachsende Anzahl von Menschen ist zunehmend schutzlos von wirtschaftlichen Entscheidungen – etwa über die Verlagerung von Produktionsstandorten – betroffen. »Unvermittelt«, so Guéhenno, »ohne die mildernden diskursiven Medien des Politischen, begegnet das Individuum (als Bürger, als Konsument und Produzent) der globalisierten Welt« (Guéhenno 1999, 11). »Wir können uns die Köpfe heiß reden, während sich der wirtschaftliche Fortschritt durch die Schaffung vollendeter Tatsachen vollzieht«, konstatiert Beck angesichts dieser Lage (Beck 1999, 14). Während vielerorts ohne irgendeine Wirkung öffentlich gezetert werde, vollzögen sich die im elektronischen Weltraum schwerelos gewordenen Investitionsentscheidungen nach den Gesetzen der Macht, die derjenige besitzt, der durch Handeln Fakten schafft – anonym und verantwortungslos. Auch der politische Extremismus konfrontiert mit Gewalttaten, die – offenbar – unerreichbar für diskursive Argumentationen entfaltet werden können.

Die Situation wird nicht gerade dadurch vereinfacht, dass sich zudem die Tendenz einer Entmachtung der Humanwissenschaften abzeichnet. Es ist zwar unbestreitbar, dass auf der einen Seite ein steigender gesellschaftlicher Bedarf an wissenschaftlichem Wissen – auch an sozialtheoretischem Wissen – zu verzeichnen ist. Sozialwissenschaftliches Wissen wird in Politik, Wirtschaft, pädagogischer Praxis als unverzichtbar erachtet, um die jeweiligen Akteure unter der Bedingung unsicheren und unvollständigen Wissens in die Lage zu versetzen, mit globalen, komplexen und veränderlichen Problemlagen zu Rande zu kommen. Diese Entwicklung geht jedoch mit einem Funktions- und Statusverlust sozial- und geisteswissenschaftlichen Wissens einher. Der Eintritt sozial- und geisteswissenschaftlicher Erkenntnisse ins öffentliche Bewusstsein gestaltet sich als Verwandlung in eine private, relativierbare Meinungssache. Ezrahi stellt diesen Trend zur Privatisierung der Wissenschaft bereits Anfang der 90er Jahre heraus (vgl. Ezrahi 1991, 53). So, wie einst Kunst und Religion zur Privatsache wurden, so verenge sich heute der Raum, den Wissenschaft in einem liberaldemokratischen politischen System einnimmt (vgl. Felt u. a. 1995, 165). Sie spielt nur mehr eine Nebenrolle im kulturellen Legitimationsgefüge demokratischer Reformpolitik. Die Wirkungskraft der Sozial- und Geisteswissenschaften in der Öffentlichkeit lässt demnach spürbar

nach. Diese Wissenschaften verlieren ihren privilegierten Platz als Referenz für Wissensstandards und Verständigungsregeln, als Maßstab für die Wahrheit und für die Richtigkeit öffentlichen und privaten Handelns (vgl. auch Maasen 1999, 60).

Salopp gesagt: Was wie definiert wird, wird mehr vom neoliberalen »Leben« diktiert als von der Wissenschaft zur Diskussion gestellt. Die Verständigungsaufgaben wandern aus den dafür vorgesehenen Institutionen, der Universität beispielsweise, aus und begegnen »roh«, als nackte Überlebensfragen, etwa in Gestalt von Kürzungsmaßnahmen, mit der Schuldirektorien – jeweils für sich – faktisch irgendwie fertig werden müssen.

Diese Erfahrungen – bzw. Erfahrungseinschätzungen – tragen dazu bei, dass sich das kulturelle Selbstverständnis gegenüber der Entstehungszeit der Bewegungsbegriffe deutlich verändert hat. Auch damals erschien die Zukunft als unbekannt und unvorhersehbar, gleichwohl als eine Zeit, die es »jetzt« zu erobern galt. Bewegungsbegriffe dienten (wie gesagt) dazu, Erwartungen zu wecken, von denen zwar nicht absehbar war, wann und in welcher Gestalt sie sich erfüllen würden, die das gesellschaftliche Engagement gleichwohl zu orientieren vermochten. Heute jedoch erscheint das Erwartete, zu Begreifende, nicht mehr ungebrochen als das, was im Rahmen gemeinsamer Projekte verantwortlich erwirkt werden könnte. Um eine Formulierung Gammms aufzugreifen: Die Vorwärtsbewegung der Moderne in eine scheinbar offene Zukunft erweist sich als ein Schub in die opake Masse sich mehr und mehr auftürmender Problemmaterie, die sich aus der Zukunft auf uns zuzuwälzen scheint (vgl. Gamm 1999, 61). Das Erwartete liegt nicht mehr einfach nur jenseits des Erfahrenen in einer zu erwirkenden Zukunft, sondern durchdringt die Gegenwart als eine diffuse Anwesenheit unbekannter Einflussgrößen, die sich der begrifflichen Erkenntnis und der kulturellen Verständigung entziehen (vgl. 57).

Der Wandel des kulturellen Selbstverständnisses spiegelt und reproduziert sich in einer veränderten Begrifflichkeit. Ein untrügliches Kriterium der Gegenwart sind ihre unsäglichen Catch-all-Begriffe, behauptet Bude 1998 sinngemäß in einer impliziten Replik auf Koselleck (vgl. Bude 1998, 960). Das gegenwärtige Bedürfnis nach Begriffen, die eine Zeit erfassen sollen, die aus den Fugen geraten zu sein scheint, zeige sich heute verstärkt als Wille zur Komplexitätsreduktion, und das begünstige die Verbreitung leerer Subsumptionsbegriffe, die auf alles und jedes passen. Beck stellt den programmatisch unscharfen und verwaschen mehrdeutigen Begriff der Zivilgesellschaft unter diesen Verdacht. Er lasse sich bildungsreformerisch als ein Aufruf verstehen, Zivilcourage zu stärken – wie Beck es zu tun vorschlägt –, aber auch als Label neoliberaler »Rationalisierungs«-Maßnahmen im öffentlichen Haushalt verwenden, um alle ungelösten Probleme auf den »selbstverantwortlichen« Bürger abzuwälzen, würde von den meisten Deutschen jedoch eher als eine Art erweiterter Zivildienst verstanden (vgl. Beck 2000, 11). Das Gleiche lässt sich von dem Gewaltbegriff sagen. Hornstein macht darauf aufmerksam, dass er

häufig als »Verdichtungsbegriff« diene, der den unterschiedlichsten sozialen Problemen übergestülpt werde; er bringe diese auf eine einfache Dimension, ohne analytisch genauer zu beschreiben, wie Gewalt in den verschiedenen sozialen Kontexten jeweils zu begreifen ist (vgl. Hornstein 1995, 42).

Von den Bewegungsbegriffen ließ sich noch sagen, dass sie aufgrund ihres geringen Sättigungsgrads an Erfahrungen inhaltlich unterbestimmt waren (vgl. Koselleck 1979, 346). Die inhaltliche Unterbestimmtheit zentraler Begriffe wurde im Verlauf der letzten zwei Jahrzehnte jedoch offenbar zur Inhaltsneutralität ausgedünnt: Einfach dimensioniert werden sie zu einer inhaltsindifferenten Worthülse.

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs lassen sich explizite Versuche einer entsprechenden Umschreibung des Bildungsbegriffs beobachten. Winkler traut diesem Begriff zum Beispiel nicht mehr zu, im heterogenen Feld hochgradig ausdifferenzierter pädagogischer Aufgaben eine normativ orientierende Kraft zu entfalten. Von einem Gemeinsamen, alle pädagogischen Praxen Verbindenden lasse sich nur noch in formaler Hinsicht sprechen (vgl. Winkler 1994, 110). Krüger schlägt ganz in diesem Sinne vor, die bloße Tatsache, dass sich Bildung universalisiere, also überall erforderlich werde, zu dem neuen pädagogischen Grundgedanken zu erklären (vgl. Krüger 1998, 315). Er versteht unter Bildung nur mehr die »Aneignung von Wissen über die Welt«, und meint mit dieser Definition eine »richtungsweisende Zielkategorie« benannt zu haben. Der Bildungsbegriff verliert damit jedoch jeden Richtungssinn.¹

I Krügers Formulierungen lassen sich, genau genommen, als Beispiel für eine unentschiedene Begriffsverwendung aufführen. Er fragt nach Möglichkeiten, »Verbindungs-
linien zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen, zwischen der Allgemeinen und den Speziellen Pädagogiken herzustellen und damit zur Neugestaltung einer disziplinären Gesamtkultur beizutragen« (Krüger 1998, 315), und schreibt dann: »Für die Allgemeine Erziehungswissenschaft würde sich daraus die Herausforderung ergeben, einen pädagogischen Grundgedanken zu formulieren, der für die Konzeptualisierung des pädagogischen Gegenstandsfeldes richtungsweisend und der für alle speziellen Subdisziplinen Geltung beanspruchen kann. So ein Grundgedanke könnte die Diagnose von der Universalisierung der Bildung und der Entgrenzung des Pädagogischen sein. [...] Bildung als Aneignung von Wissen über die Welt wird deshalb zur richtungsweisenden Zielkategorie.« (Vgl. auch ders. 1994, 122). Krüger bedient sich hier der klassisch-modernen Semantik, indem er von einem pädagogischen Grundgedanken und Bildung als einer richtungsweisenden Zielkategorie spricht. Er suggeriert damit die Möglichkeit einer bewegungsbegrifflichen Begriffsverwendung – auch unter der Bedingung von Pluralität. Seinen eigenen Bedeutungszuweisungen nach haben die von ihm rein formal gefassten Begriffe jedoch gar keinen pädagogischen bzw. bildungstheoretischen Richtungssinn. Der so genannte pädagogische Grundgedanke der Universalisierung und Entgrenzung ist ein soziologischer Gedanke, und Bildung, verstanden als Wissensaneignung, geht in einem unspezifischen und zugleich kognitivistisch verengten Lernbegriff auf: Die Bildungsrelevanz von Aneignungsprozessen wäre dementsgegen zu prüfen. Auch Kosellecks Ausführungen verraten Ambivalenzen in seinem Begriffsverständnis, wenn er einerseits die bewegungsbegriffliche Kraft des Bildungsbegriffs herausstellt, andererseits auf seine semantische Überdeterminiertheit hinweist, die ihn als ideologischen Kampfbegriff ungeeignet erscheinen lassen (vgl. Koselleck 1990, 19 ff.).

Die Inhaltsneutralität eines solchen Bildungsbegriffs unterscheidet sich von der Unterbestimmtheit klassisch-moderner Bewegungsbegriffe. In ihrem Falle ist das inhaltlich unbestimmte Signifikat ein emphatischer Inhalt. Mit dem Wort Bildung wird in seinem bewegungsbegrifflichen Gebrauch eine Spannung von normativem Anspruch (auf Vervollkommnung) und einem von ihm ausgehenden Realisierungsdruck aufgebaut. Diese Spannung erzeugt wie ein Überdruck den Schub an Besetzungsaktivitäten, die Kosselleck herausstellt. Sie wirken darauf hin, materiale Kontexte, Lebenslagen zu schaffen, in denen die Bedeutung des Begriffs größere Bestimmtheit erlangt. In einer rein formalen Bestimmung von Bildung als Wissensaneignung bricht diese Spannung zusammen. Der Auslegungszwang wird nicht mehr von einem unterbestimmten *Was* erzeugt. Hier drängt nicht mehr die implizite Frage: Was ist Bildung? Was macht eine Situation bildungsrelevant? Auch die Inhaltsneutralität des vorgeschlagenen Bildungsbegriffs animiert zwar dazu ihn auszulegen. Seine Auslegung bezieht sich jedoch nur noch auf ein bloßes *Dass* der Wissensaneignung. Es drängt die implizite Frage: Kann ich mir eine Situation so zurechtlegen, *dass* sie sich mir als eine Aufgabe der Wissensaneignung darstellt? Der Begriff Bildung wird auch in diesem Gebrauch emotional aufgeladen: Bildlich gesprochen wird er zur Flagge des Bootes, in das man, koste es was es wolle, hineinklettern muss, um nicht unterzugehen. Wenn man die Bildungsfrage erst einmal so sieht, fragt man nicht mehr so schnell nach, was das Boot eigentlich geladen hat; Hauptsache, man ist drin. Wer fragt da noch lange, was den Bildungssubjekten in dieser oder jenen Situation mit einer Aufforderung zur Wissensaneignung eigentlich zumutet wird, vielleicht auch an Verdrängungsleistungen und grundlegendem Emanzipationsverzicht?

Im Zuge dieser Entwicklung droht aus dem kontextgenerierenden Schub der auslegungsbedürftigen Bewegungsbegriffe jedoch ein dekontextualisierender Sog zu werden: Im Gebrauch der inhaltsneutralen Catch-all-Begriffe werden alle situativen Besonderheiten des Beobachteten interpretativ unter die Leerformel subsumiert und so der Reflexion entzogen. Diese großen leeren Worte erreichen die Welt nicht mehr, sondern dichten sie ab. Nassehi verweist auf diese Schwäche des zivilgesellschaftlichen Diskurses. »Unsere« gegenwärtige Selbstbeschreibung als zivile Gesellschaft kranke daran, nicht zum Ausdruck bringen zu können, dass auch die Gewalttäter, die als Gegenbild der »rechtschaffenden« Bürger symbolisch aufgebaut werden, ein Teil ihrer selbst sind.

»Sie sind Teil einer Gesellschaft, die man mit der schönen Selbstbeschreibung als ziviles Gemeinwesen längst in ein Niemandsland expediert hat«, das man nicht mehr »sehen« kann und »für das es offenbar auch keine angemessenen Begriffe mehr gibt« (Nassehi 2000, 36).

Kosselleck konnte von den Bewegungsbegriffen noch sagen, dass der steigende Abstraktionsgrad ihrer Signifikate ihre diachrone Schubkraft verbürge (vgl.

Koselleck 1979, 343). Von der Inhaltsneutralität der Catch-all-Begriffe lässt sich dagegen sagen, dass sie eine ubiquitäre Verdrängungskraft verbürgen. An die Stelle einer reflektierten Auseinandersetzung droht die Infektion mit Worten zu treten, unter deren Deckmantel sich Wirklichkeit »blindlings« verstetigen kann. Als »kulturelle Viren« bezeichnet Boris Groys dann auch Worte wie Individualisierung oder Globalisierung (Groys, zit. n. Bude 1998, 960). Mit ihnen breite sich der inhaltsindifferente Wortgebrauch wie eine ansteckende Krankheit über nationale Kulturgrenzen und regionale Milieudifferenzen hinweg aus, ohne dass es gegen sie einen Impfstoff gäbe.

Dass man sich mit Worten infizieren kann, heißt gleichwohl nicht, dass man sie gut leiden kann. Mit der Infektion scheint sich vielmehr auch ein Affekt gegen leere Formeln zu verbreiten. Die öffentlich geäußerten Bedenken Becks und Nassehis gegen den undifferenzierten Gebrauch des Begriffs der Zivilgesellschaft sind dafür nur ein Beispiel unter vielen. Ich halte die in ihren Artikeln geäußerten Überlegungen durchaus für aufklärend, möchte an dieser Stelle gleichwohl darauf hinweisen, dass auch der globale Angriff gegen »große Worte« nicht davor gefeit ist, selber zur bloßen Geste zu werden, deren Attraktivität von dem lebt, was sie anprangert. Nassehis Aussage: »Wir müssen uns daran gewöhnen, dass die zivilisatorische Eisdecke auch unserer postnationalen Welt sehr dünn ist und sich gegen kognitive Aufklärung geradezu immun zeigt« (Nassehi 2000, 36) mag einen gewissen Wahrheitsgehalt haben. Verführt sie nicht aber selber zu einem kleinen Schauer, der den illusionslosen, über die Grenzen der Aufklärbarkeit aufgeklärten AufklärerInnen wohligh über den Rücken läuft? Die schonungslose »Einsicht« Nassehis, dass es für unsere Gesellschaft offenbar gar »keine angemessenen Begriffe mehr gibt« ist bedenkenswert, könnte aber auch den Verzicht auf jeden weitergehenden Gedanken nach sich ziehen und von der Anstrengung einer weiteren Arbeit am Begriff entlasten. Ich möchte dieser Gefahr präventiv entgegenwirken und in einem dritten Schritt die Hypothese zur Diskussion stellen, dass sich allgemeine, inhaltlich diffuse Begriffe mit einem veränderten Begriffsverständnis im Rahmen eines anderen Begriffsgebrauchs zurückgewinnen und für bildungstheoretische Grundlagenreflexionen (wieder) brauchbar machen lassen.

BEGRIFF ALS KONTEXT

Zu einem untrüglichen Kriterium der Gegenwart wird der Begriff als Kontext. Es lässt sich sogar feststellen, dass bereits hier und da Begriffe als Kontext verwendet werden und dass entsprechende Forderungen zu vernehmen sind, etwa von dem Soziologen Bob Jessop, dessen konzeptuelle Überlegungen ich im Folgenden aufgreife (vgl. Jessop 1997, 280; vgl. auch Koch 2000, 53 ff.). Jessops Auseinandersetzung mit dem unklaren Begriff der Globalisierung bekräftigt die Bedenken von Nassehi und Beck: All das, was mit der Hilfe der

»Zivilitätsrhetorik« (Nassehi) angesprochen werden kann, ist viel zu heterogen und in Entwicklung begriffen, als dass mit dem bloßen Hinweis auf Zivilgesellschaft schon viel gesagt wäre. Es steht nicht gut um die deskriptive, analytische oder normativ-programmatische Qualität dieses Wortes.

Es ließe sich jedoch auch als ein inklusiver struktureller Kontext verstehen. Auf diese Möglichkeit macht Jessop (mit seinen Überlegungen zur Globalisierung) aufmerksam. Wird ein Begriff als inklusiver struktureller Kontext verwendet, wird mit ihm ein weiter Handlungshorizont begrifflich umrissen. Das Wort Zivilgesellschaft meint dann zum Beispiel den Reflexionshorizont, innerhalb dessen Begriffsklärungen vorgenommen werden können – und müssen. »Zivilgesellschaft« markiert in diesem Fall eine Art Projektionsfläche, gegen die die Darstellungen ganz unterschiedlich dimensionierter Prozesse geworfen werden können. All die Prozesse und Praktiken, die jeweils als ein Aspekt dessen betrachtet werden sollen, worauf der Begriff verweist, werden in diesem Zuge gleichzeitig sichtbar gemacht, ohne ihre Divergenzen definitiv zu nivellieren. Die Produktivität dieses Ansatzes liegt darin, dass z. B. die verschiedensten zivilgesellschaftlichen Praxen und Gehversuche dabei als ein Problemzusammenhang aufgerufen werden, der die Klärung ihrer jeweiligen Besonderheiten und Interdependenzen zur Aufgabe werden lässt. Die becksche Klage über die Konturlosigkeit des Begriffs ließe sich so in eine Aufforderung umschreiben, im Rahmen bestimmter Eckpunkte Praxen ausfindig zu machen – zu initiieren, zu erproben, dokumentarisch zu erfassen, zueinander zu relationieren –, die gleichermaßen »den Antrag stellen«, auf der Projektionswand »Zivilgesellschaft« erstrahlen zu dürfen. Entscheidend ist das veränderte Begriffsverständnis, also die explizite Verwendung des Begriffs in einem nicht-kategorialen Sinne.

Die Eckpunkte eines solchen Forums zur Zivilgesellschaft würden – nach wie vor – die Positionen eines »gesellschaftsstrukturellen Extremismus« etwa rechter Gewalt (Nassehi) ausschließen, ihre Anhänger also vermutlich nach wie vor nicht erreichen können. Was wäre dann aber gewonnen? Ich möchte abschließend zwei Vorteile bzw. Chancen herausstellen, die in diesem Ansatz liegen, um gesellschaftsintern eine selbstkritische, gleichwohl nicht tatenlose, zur Tatenlosigkeit verführende Selbstaufklärung voranzubringen.

Erstes Szenario: Angenommen, es gäbe eine bundesweite Initiative, die bildungstheoretische Arbeit an einem zivilgesellschaftlichen Bildungsprogramm voranzubringen. Verschiedene heterogene Forschungsprojekte versammeln sich unter der Schirmherrschaft der Kontextbegriffe Zivilgesellschaft und Bildung, um im Prozess ihrer Erarbeitungen zu kooperieren. Ihr Interesse gilt unterschiedlichen zivilgesellschaftlichen Problemdimensionen. Die einzelnen Forschungsarbeiten werden also in einem Feld von Projekten positioniert, von denen zu Beginn der Arbeit zum Teil noch gar nicht abzusehen ist, inwieweit sie sich als kompatibel erweisen werden. Dennoch bzw. gerade deshalb wird während des Arbeitsprozesses der Gedankenaustausch zwischen den

Projekten gepflegt, um eine Relationierung der Projekte und ihrer Arbeitsergebnisse zu erreichen. Mit diesem Setting wird die Diskussion verschiedener Begriffsauffassung zu einer fortwährenden, voranzutreibenden Aufgabe gemacht, die mehrperspektivisch angegangen wird. Dieser Ansatz nötigt dazu, bereits im Prozess der Erarbeitung eigener Problemsichten und bildungstheoretischer Positionen verstärkt nach außen zu argumentieren. Wer »seinen« zentralen Begriff als einen inklusiven strukturellen Kontext versteht, ist bereit ihn zu teilen: Ist bereit, sich auf Diskussionen mit FachvertreterInnen einzulassen, die mit anderen Theorien, methodischen Ansätzen und auf der Basis anderer bildungspolitischer und pädagogischer Grundüberzeugungen zum gleichen Fragenkomplex arbeiten. Ein solches Vorgehen, wie es etwa in Graduiertenkollegs oder Sonderforschungsbereichen vermutlich hier und da bereits praktiziert wird – oder doch praktiziert werden könnte –, sperrt sich einer kulturellen Praxis, die dem impliziten zentralen Wert folgt, in erster Linie die Überlegenheit der eigenen Position zu beweisen (siehe dazu Hornstein 1995, 45 f.). Dem drohenden Relativismus kann – und müsste – mit der (institutionalisierten) Frage begegnet werden, was in der Auseinandersetzung mit anderen gelernt werden kann: Für das eigene Vorhaben oder auch für gemeinsame Experimente, deren Idee erst im Verlauf der Auseinandersetzung entstehen mag. Eine solches Vorgehen verwehrt sich der geläufigen gesellschaftlichen Praxis, den Gewinn und die Stabilisierung von Identität – individueller, kultureller, fachlicher oder politischer Identität – primär durch die Abgrenzung gegenüber angeblich minderwertigeren Positionen erreichen zu wollen; nicht aber auch in der Annäherung und in der Verflüssigung bestehender »Dogmen«.

Zweitens ist zu vermuten, dass die Schirmherrschaft eines Kontextbegriffs für Projekte, die sich unter ihr ansiedeln, einen strukturellen Schutz gegen Instrumentalisierungsversuche darstellen. In der Kooperation und Relationierung heterogener Projekte würde es nicht mehr nur darum gehen können, Wissen zu produzieren, das sich instrumentell verwenden ließe, um z. B. plangemäß zivilgesellschaftliche Verhaltensdispositionen zu erzeugen. In den fortwährenden bzw. immer wieder angestrebten Verständigungsprozessen über die Grenzen von Erfahrungshintergründen, wissenschaftlichen Paradigmen oder bildungspolitischen Grundüberzeugungen hinweg wird vielmehr immer auch Nicht-Wissen in der Kommunikation gehalten: Etwa das unbestimmte Wissen über das, was in den »Zwischenräumen« der Teilgegenstände liegt, die jeweils punktuell von den spezialisierten – eventuell inkompatiblen, aber gleichermaßen erkenntnisreichen – Zugriffen beleuchtet werden. Das wirklichkeitsgenerierende Potenzial entsprechender Arbeiten ließe sich schwerlich mit der Wirkungsweise einer *self-fulfilling-prophecy* beschreiben – mit dem sich die Performativität von Bewegungsbegriffen (noch) erfassen ließe. Treffender wäre es wohl, von dem Wirkungspotential einer *self-destroying-prophecy* zu sprechen (vgl. Peukert 1984, 65 ff.).

Durch kontextbegriffliches Arbeiten, wie es mir vorschwebt, kann die Materialität der Diskurse, ihre Handlungsdimension, verstärkt zur Geltung kommen lassen. Im bildungstheoretischen (Zusammen-)Arbeiten wird die Grundlage von Verstehen und Argumentation immer wieder als fragwürdig erfahren. Die Verstehensbasis muss in Verständigungsprozessen restituiert oder auch neu erfunden werden. Das Setting kontextbegrifflichen Arbeitens erschwert die Haltung, die kulturelle Selbstverständigung als einen rein diskursiven (körperlosen) Prozess zu verstehen. Es legt dementsprechend nahe, theoretische Arbeit, Reflexions- und Diskussionstätigkeiten verstärkt als eine soziale Praxis ernst zu nehmen, die »gemacht« werden muss – und auch anders gemacht werden kann als bisher. Sie könnte sich auch als eine tatkräftige Überschreitung eigener Vorstellungen vollziehen. Schließlich kann nicht ausgeschlossen werden, dass selbst theoretisch fundiertes Wissen über die Grenzen von Verständigung von einer Erfahrung grundlegend infrage gestellt wird. Wer kontextbegrifflich arbeitet, setzt nicht unmittelbar darauf, nach seinem eigenen Plan die Welt zu bewegen. Er bewegt sich vielmehr selber in die Welt hinein – und das auch im wörtlichen Sinne.

Mit diesem nur grob umrissenen kontextbegrifflichen Programm wird der Anspruch bildungstheoretischer Praxis, als eine gesellschaftliche Kraft zu wirken, gegenüber einem bewegungsbegrifflichen Verständnis sowohl zurückgenommen als auch erweitert. Der Beitrag bildungstheoretischer Arbeit, wie er hier angedacht wird, ist primär »nur« auf eine selbstbezügliche Arbeit am Begriff hin angelegt und weniger darauf, unmittelbar konstruktiv-produktiv einzugreifen. Es ist jedoch auch zu beachten, was die vorgeschlagene bildungstheoretische Arbeit in ihrer eigenen Praxis den Mechanismen einer doppelten diskursiven Ausgrenzung – der Ausgrenzung anderer Subjektpositionen zum einen und zum anderen der Ausgrenzung der materialen Dimension – entgegenhält: die Handlung diskursiver Positionierungen. Hiermit ist ein sehr weitgehender Anspruch verbunden. Im Grunde wird der Anspruch formuliert, in der bildungstheoretischen Praxis modellhaft zu erproben, vorzuführen, was »der Gesellschaft« bildungstheoretisch empfohlen werden könnte. Ich erhoffe mir von einem solchen Ansatz, gesellschaftliche Selbstverständigungsprozesse in Gang zu bringen und zu halten, die (wieder) erfolgreich darin sind, die Gesellschaftsmitglieder im symbolischen Raum der Gesellschaft zu halten.

Ich brauche nicht hervorzuheben, dass ein kontextbegriffliches Setting bildungstheoretischer Arbeit nicht per se die bessere gesellschaftliche Selbstaufklärung nach sich ziehen würde. Auch hier gilt, dass es darauf ankommt, wie es gemacht wird und wie es aufgenommen wird.

LITERATUR

- Beck, Ulrich: *Die »Warum-nicht-Gesellschaft«*. In: *Die Zeit* 48/1999 (25. November), 13–14
- Beck, Ulrich: *Mehr Zivilcourage bitte. Ein Vorschlag an die Adresse Gerhard Schröder: Wir brauchen eine Gesellschaft engagierter Individuen*. In: *Die Zeit* 22/2000 (25. Mai), 11
- Bude, Heinz: *Über den Zeitgenossen*. In: *Merkur: Postmoderne. Eine Bilanz*. Stuttgart 1998, 956–961
- Ezrahi, Yaron: *The Descent of Icarus*. Cambridge/Mass. 1991
- Felt, Ulrike; Nowotny, Helga; Taschwer, Klaus: *Wissenschaftsforschung*. Frankfurt a.M./New York 1995
- Funk, Andrea; Stehr, Jutta: *Das Reden über Gewalt und sein Beitrag zur Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen*. In: *Kriminalogisches Journal* 24/1992, 37–49
- Gamm, Gerhard: *Das Wissen der Gesellschaft*. In: Walter Bauer u.a. (Hg.): *Globalisierung: Perspektiven Paradoxien Verwerfungen (Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 2)*. Hohengehren 1999, 51–64
- Guéhenno, Jean-Marie: *Die neue Machtfrage*. In: *Die Zeit* 51/1999 (16. Dezember), 11–12
- Habermas, Jürgen: *Jenseits des Nationalstaats? Bemerkungen zu Folgeproblemen der wirtschaftlichen Globalisierung*. In: Ulrich Beck (Hg.): *Politik der Globalisierung*. Frankfurt a. M. 1998, S. 67–84
- Hornstein, Walter: *Gewalt in Deutschland: Über die Notwendigkeit gesellschaftlicher Lernprozesse und die Rolle der Pädagogik*. In: Werner Helsper, Hartmut Wenzel (Hg.): *Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns*. Opladen 1995, 37–56
- Jessop, Bob: *Nationalstaat, Globalisierung, Gender*. In: Eva Kreisky, Birgit Sauer, (Hg.): *Geschlechterverhältnisse im Kontext politischer Transformation (PVS 28/1997)*, 262–292
- Koch, Martina: *»Pädagogische Performativität« als struktureller Kontext erziehungstheoretischer Arbeit*. In: Jan Masschelein, Jörg Ruhloff, Alfred Schäfer (Hg.): *Erziehungsphilosophie im Umbruch*. Weinheim 2000, 47–68
- Koselleck, Reinhart: *Neuzeit. Zur Semantik moderner Bewegungsbegriffe*. In: Ders.: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M. 1979, 300–348
- Koselleck, Reinhart: *Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur von Bildung*. In: Ders. (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert (II)*. Stuttgart 1990, 11–46
- Krüger, Hans-Heinz: *Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft*. In: Ders., Thomas Rauschenberg (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim/München 1994, 115–130

- Krüger, Hans-Heinz: *Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen*. In: Ders., Werner Helsper, Hans-Heinz Krüger (Hg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen 1998, 303-331
- Leggewie, Claus : *Plädoyer eines Antiautoritären für Autoritäten*. In: *Die Zeit* 10/1993 (5. Mai), 93
- Maasen, Sabine: *Wissenssoziologie*. Bielefeld 1999
- Nassehi, Armin: *Schläger schaffen ohne Waffen. Die offene Gesellschaft produziert ihre Feinde: Vermutungen über den »Kampf gegen Nazis«*. In: *Die Zeit* 35/2000 (24. August), 36
- Nunner-Winkler, Gertrud: *Ein Plädoyer für einen eingeschränkten Universalismus*. In: Dies., Wolfgang Edelstein (Hg.): *Zur Bestimmung der Moral*. Frankfurt a. M. 1996, 126-144
- Peukert, Helmut: *Was ist eine praktische Wissenschaft? Handlungstheorie als Basistheorie der Humanwissenschaften: Anfragen an die Praktische Theologie*. In: Ottmar Fuchs (Hg.): *Theologie und Handeln. Beiträge zur Fundierung der Praktischen Theologie als Handlungstheorie*. Düsseldorf 1984, 64-79
- Winkler, Michael: *Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik*. In: Hans-Heinz Krüger, T. Rauschenbach (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim/München 1994, 93-114

Dialektik im Stillstand. Ein materialistischer Orientierungsversuch mit Walter Benjamin in der gegenwärtigen Krise

ROGER BEHRENS

»Die Konstruktion des Lebens liegt im Augenblick weit mehr in der Gewalt von Fakten als von Überzeugungen.«

Walter Benjamin: *Einbahnstraße*

Walter Benjamins materialistische Kulturphilosophie expliziert den Versuch, die kapitalistische Gesellschaft, wie sie sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts darstellte, aus der spezifischen Logik des Modernisierungsprozesses des 19. Jahrhunderts heraus freizulegen. Das 20. Jahrhundert offenbarte schon in seinen ersten Jahrzehnten die barbarische Gewalt eines »Zeitalters des Exterminismus« (Edward P. Thompson); im Schatten des Ersten Weltkrieges, des Kolonialismus und der politischen Reaktion kündigte sich bereits der faschistische Terror an. Benjamin bestimmte die Ursachen in der spezifischen gesellschaftlichen Konstellation, den Ungleichzeitigkeiten, mit denen sich die Warenwirtschaft im 19. Jahrhundert durchsetzte: Paris erschien ihm aus besonderen Gründen als »die Hauptstadt des XIX. Jahrhunderts«; denn hier konzentrierten sich die widersprüchlichen Kräfte, die ökonomischen, politischen, technischen, kulturellen und sozialen, die mithin die Antagonismen der bürgerlichen Gesellschaft im Kern charakterisieren – dazu gehört auch die nur im Widerspruch realisierte Idee der Bildung. Auch wenn Benjamin keine systematische Bildungstheorie formuliert hat, sind seine kritischen kulturphilosophischen Explikationen bildungstheoretisch zu lesen und methodisch fruchtbar zu machen als Werkzeuge zur Analyse und Kritik gegenwärtiger Bildungsprozesse. In diesem Sinne spricht Benjamin selbst vom »pädagogischen Vorhaben« in seinem *Passagen-Werk* und präzisiert den Begriff der Bildung in seiner Bildbedeutung mit einem Zitat Rudolf Borchardts: »Das bildschaffende Medium in uns zu dem stereoskopischen und dimensional

Sehen in die Tiefe der geschichtlichen Schatten zu erziehen.« (Benjamin 1991 V/1, 571; V/2, 1026) Benjamins Logik des Bildes entspricht der Hegelschen Logik des Begriffs; sie ist ebenfalls in der Dialektik methodisch fundiert:

»Man sagt, dass die dialektische Methode darum geht, der jeweiligen konkret-geschichtlichen Situation ihres Gegenstandes gerecht zu werden. Aber das genügt nicht. Denn ebenso sehr geht es ihr darum, der konkret-geschichtlichen Situation des Interesses für ihren Gegenstand gerecht zu werden.« (494) Dies unternimmt sie in einer »zunehmenden Verdichtung (Integration) der Wirklichkeit . . ., in der alles Vergangene (zu seiner Zeit) einen höheren Aktualitätsgrad als im Augenblick seines Existierens erhalten kann. Wie es als höhere Aktualität sich ausprägt, das schafft das Bild als das und in dem es verstanden wird. Und diese dialektische Durchdringung und Vergegenwärtigung vergangener Zusammenhänge ist die Probe auf die Wahrheit des gegenwärtigen Handelns.« (495)

Diese Dialektik des Bildes ist zugleich begriffen als eine Theorie der Geschichte, die eingelagert ist in dialektischen Bildern:

»Bild ist dasjenige, worin das Gewesene mit dem Jetzt blitzhaft zu einer Konstellation zusammentritt. Mit anderen Worten: Bild ist die Dialektik im Stillstand.« (576 f.) Und: »Zum Denken gehört ebenso die Bewegung wie das Stillstellen der Gedanken. Wo das Denken in einer von Spannungen gesättigten Konstellation zum Stillstand kommt, da erscheint das dialektische Bild. Es ist die Zäsur in der Denkbewegung. Ihre Stelle ist natürlich keine beliebige. Sie ist [...] da zu suchen, wo die Spannung zwischen den dialektischen Gegensätzen am größten ist. Demnach ist der in der materialistischen Geschichtsdarstellung konstruierte Gegenstand selber das dialektische Bild. Er ist identisch mit dem historischen Gegenstand; er rechtfertigt seine Absprennung aus dem Kontinuum des Geschichtsverlaufs.« (595)

Im Zentrum steht für Benjamin wie für Karl Marx eine Kritik der politischen Ökonomie als Kritik der Ware und der »Phantasmagorien«, die sie erzeugt und in denen sie sich als gesellschaftliche Verkehrsform manifestiert.

»Doch für Benjamin, dessen Ausgangspunkt nicht eine ökonomische Analyse des Kapitals, sondern eine Philosophie der historischen Erfahrung ist, liegt der Schlüssel zu der neuen städtischen Phantasmagorie [– die er im Paris des 19. Jahrhunderts entdeckt –] nicht so sehr in der Ware auf dem Markt, sondern eher in der Ware als Schaufensterauslage, in der der Tauschwert nicht weniger als der Gebrauchswert seine praktische Bedeutung eingebüßt hat, während ein rein repräsentativer Wert in den Vordergrund tritt.« (Buck-Morss 1993, 108 f.)

Benjamin konzentriert sich deshalb auf den »Ausdruckszusammenhang«:

»Nicht die wirtschaftliche Entstehung der Kultur sondern der Ausdruck der Wirtschaft in ihrer Kultur ist darzustellen. Es handelt sich, mit andern Worten, um den Versuch, einen wirtschaftlichen Prozess als anschauliches Urphänomen zu erfassen, aus welchem alle Lebenserscheinungen der Passagen (und insoweit des 19^{ten} Jahrhunderts) hervorgehen.« (Benjamin 1991 V/1, 573 f.)

Dies steht im Zusammenhang der marxischen Darstellung gesellschaftlicher Verhältnisse von Basis und Überbau:

»Zunächst scheint es als habe Marx hier nur ein Kausalverhältnis zwischen Überbau und Unterbau feststellen wollen. Aber bereits die Bemerkung, dass die Ideologien des Überbaus die Verhältnisse falsch und verzerrt abspiegeln, geht darüber hinaus. Die Frage ist nämlich: wenn der Unterbau gewissermaßen im Denk- und Erfahrungsmaterial den Überbau bestimmt, diese Bestimmung aber nicht die des einfachen Abspiegelns ist, wie ist sie dann – ganz abgesehen von der Frage ihrer Entstehungsursache – zu charakterisieren? Als deren Ausdruck. Der Überbau ist Ausdruck des Unterbaus.« (495)

Dies ist im Folgenden für die unter dem Begriff der Bildung gefassten Prozesse zu entwickeln.

Veränderungen, die sich im Feld der Bildung – theoretisch, begrifflich und praktisch – zutragen, werden derzeit unter dem Stichwort eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses diskutiert. Dabei wird von fundamentalen Strukturentwicklungen ausgegangen, die eine soziale Umbruchsituation bezeichnen, welche dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft eine neue Gestalt verleihen; eine Umbruchsituation, die vor allem darauf drängt, die Schlüsselbegriffe der Moderne zu überprüfen und gegebenenfalls zu redigieren. Ein solcher Schlüsselbegriff ist »Bildung«.

Transformationsprozesse sind der Moderne konstitutiv eingeschrieben. »Moderne Gesellschaften sind [...] *per definitionem* Gesellschaften des beständigen, schnellen und permanenten Wandels.« (Hall 1999, 397) Im Sinne einer kritischen Theorie der Gesellschaft ist diese Transformation vor allem durch die »fortwährende Umwälzung der Produktion« gekennzeichnet (Marx/Engels 1957, 465). Dies wirkt sich auch auf die individuellen Bildungsprozesse aus. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass die gegenwärtige, als Transformationsprozess bezeichnete Entwicklung kein neues Phänomen darstellt und das, was als Transformation begriffen wird, konstitutives Bewegungsmoment der bürgerlichen Gesellschaft ist. Neu und strukturell verschärft hat sich allerdings eine fundamentale Krise des Kapitalismus; dies ist bildungstheoretisch zu berücksichtigen.

Seit knapp zweihundert Jahren sind die gesellschaftlichen Transformationsprozesse durch die Entfaltung der Warenwirtschaft und Tauschwertökonomie bestimmt – dies ist *nicht* das *Symptomatische* des Wandels, sondern seine *wesentliche Charakteristik*. So ist zu zeigen, in welcher Weise hier auch Bildungsprozesse neu formiert werden; historisch ist zu untersuchen, weshalb zur selben Zeit, als im ökonomisch rückständigen Deutschland die emphatische neuhumanistische Bildungsidee geprägt wurde, sich anderenorts in Europa – in London und Paris vor allem – die moderne Lebensweise mit ihren alltagskulturellen Merkmalen etablierte: Hier ergeben sich, so die These, zwischen den allgemeinen sozialen Transformationsprozessen und den individuellen Bildungsprozessen Parallelen, deren Dynamik in dem fundamentalen

ökonomischen Widerspruch der Moderne gründet. Bei der Bildungskrise und der ökonomischen Krise handelt es sich um Kongruenzen, kurzum: Die Bedingungen der bürgerlichen Gesellschaft – die spezifische Organisation der Arbeit, der Tauschverhältnisse und des Warenverkehrs – formieren nicht nur die allgemeinen sozialen Verhältnisse, sondern auch die besonderen individuellen Verhältnisse der Bildung (I). Mit Walter Benjamin ist zu zeigen, wie im Sinne einer materialistischen Bildungstheorie vom Fetischcharakter oder der Warenförmigkeit der Bildung zu sprechen ist. Dafür ist der Begriff der Ware genauer zu bestimmen (II). Auf dieser Grundlage ist in einem abschließenden Abschnitt (III) zu explizieren, inwiefern es sich beim gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandlungsprozess um eine Krise handelt und weshalb demnach mit dem Begriff der Transformation die Situation zu unscharf bezeichnet wird, um sie kritisch – auch im Sinne einer kritischen Bildungstheorie – zu analysieren.

I. WARENFORM, DENKFORM – PARALLELEN UND PROBLEME ZWISCHEN TRANSFORMATIONS- UND BILDUNGSPROZESS

»Wenn der Mensch durch die Umstände gebildet wird, so muss man die Umstände menschlich bilden.«

Marx und Engels: *Die heilige Familie*

Die Schnittstelle, an der Bildung und gesellschaftliche Transformationsprozesse zusammenkommen, sich berühren, ist das Subjekt, sind die Subjektivierungsprozesse, gerahmt von den Zentralkategorien Individuum (Individuation, Individuierung, Individualisierung) und Identität (Identifikation, Identitätsbildung). Bildung ist Deutungsmuster (vgl. Bollenbeck 1996) der Moderne als Prozesskategorie zur Kennzeichnung der Entfaltung von Individualität in der Weise, wie bereits Humboldt von der »Bildung der Individualität als Selbstverwirklichung« spricht; Ziel des Menschen »ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.« (Humboldt 1967, 22) Während noch weit bis ins 19. Jahrhundert hinein Theorien des Subjekts und des Individuums vertreten werden, die insgesamt von einem linearen und homogenen, weitgehend widerspruchsfreien Entwicklungsgang ausgehen, sind die Theorien der Subjektivität des 20. Jahrhunderts von der Erfahrung der Entzweiung und Entfremdung geprägt; die Bahn der Individualisierung verläuft nichtlinear, dezentriert, verliert sich in der Peripherie und ist irritiert durch die Störungen des Unbewussten. Die Widersprüche zwischen Subjekt und Objekt scheinen konstitutiv, also notwendig unlösbar zu sein und sind nur in der Negation aufzuheben. Im 19. Jahrhundert manifestiert sich die Bildungspraxis von Subjektivität als Widerspruchsbewegung, auch wenn das Bildungsideal noch Anderes anvi-

siert. Diese Dezentrierung wird durch die Globalisierung bestätigt, die sich als ein gegenwärtiges Merkmal der Transformation darstellt; sie führt zur Überlagerung und Überwucherung verschiedener Kulturen und bedeutet für die Bildung der Individualität selbst eine »Transformation«, eine »Übersetzung«.¹

Wie schon bei Humboldt stehen hinter der Bildungsthematik die Frage nach den Konstitutionsbedingungen des modernen Subjekts und die damit vermittelten Probleme der Identität. Dies betrifft Vergesellschaftung und die »kulturelle Logik des Spätkapitalismus« (Jameson) insgesamt. Auch der Bildungsbegriff bezieht sich auf die Totalität der sozialen Praxis des Subjekts, nicht nur auf seine Ausbildung oder schulische Bildung. Bildung ist als Vermögen zu begreifen, Wege der Identität zu finden (oder zu erfinden); Anpassung an Herrschaft, Selbstkontrolle und Konformität gehören ebenso dazu wie Unrechtsbewusstsein und Widerstands- beziehungsweise Widerspruchsfähigkeit. Entscheidend ist, dass die Muster solcher Identitätsbildung einer kulturellen Logik entspringen, die heute vollständig von der Logik kapitalistischer Verwertung durchsetzt ist. Die Wissens- oder Informationsgesellschaft ist parallel zu sehen zur Warengesellschaft; in den Verzerrungen individueller Bildungsprozesse verlängern sich die Fetischverhältnisse, verlängert sich das gesellschaftliche Bewusstsein im Sinne des Bewusstseins von der Gesellschaft. Zwischen den Formen des Bewusstseins und den Formen der Vergesellschaftung gibt es Entsprechungen, die Marx in dem bekannten materialistischen Grundsatz formulierte, dass das Sein das Bewusstsein bestimmt (vgl. die Ausführungen in Marx/Engels 1959, 30 f.). Das individuelle Bewusstsein als das bewusste Sein des Individuums bildet sich auf der Grundlage der Verhältnisse, bildet sich in der Weise, mit der es mit anderen in gesellschaftliche Beziehung tritt. Dies ist im Kapitalismus durch eine abstrakte Tauschlogik bestimmt, deren grundlegende Form die Ware ist. Diese Tauschlogik wirkt insofern auf die Bildungsprozesse der Menschen, als dass sie nicht nur die Inhalte des Denkens prägt (etwa im Hinblick auf Bedürfnisse, dieses oder jenes Ding besitzen zu wollen), sondern die Strukturen durchsetzt respektive die Form durchdringt. Alfred Sohn-Rethel hat das als den Zusammenhang von Warenform und Denkform bezeichnet (vgl. Sohn-Rethel 1973, 30 ff.). Bildung, die selbst ein Prozess der Formung oder Formierung der Individualität darstellt, wäre demnach ebenfalls als spezifischer Ausdruck dieses Zusammenhangs zu begreifen. Marx hat mit dem »Fetischcharakter der Ware« die zentrale Kategorie zur Bestimmung dieses Zusammenhangs eingeführt.

1 So jedenfalls spricht Salman Rushdie von »übersetzten Menschen« und meint Bildungsprozesse unter Bedingungen einer »neuen Diaspora« postkolonialer Migration. Stuart Hall erläutert: »Sie mussten lernen, mindestens zwei Identitäten aufzunehmen, zwei kulturelle Sprachen zu sprechen, um zwischen ihnen zu übersetzen und zu vermitteln.« (Hall 1999, 435)

»Das Geheimnisvolle der Warenform besteht also einfach darin, dass sie den Menschen die gesellschaftlichen Charaktere ihrer eignen Arbeit als gegenständliche Charaktere der Arbeitsprodukte selbst, als gesellschaftliche Natureigenschaften dieser Dinge zurückspiegelt, daher auch das gesellschaftliche Verhältnis der Produzenten zur Gesamtarbeit als ein außer ihnen existierendes gesellschaftliches Verhältnis von Gegenständen.« (Marx 1962, 86)

Marx überträgt hier das Konzept der hegelschen *Phänomenologie des Geistes* auf die gesellschaftliche Praxis, auf die besondere gesellschaftliche Organisationsform der Arbeit (oder besondere Organisationsform der gesellschaftlichen Arbeit). In seinen Pariser Frühschriften hat Marx gezeigt, dass die Entfremdung des Menschen keine Angelegenheit seines Geistes – also seiner theoretischen Bildung –, sondern Ergebnis seiner tätigen Auseinandersetzung mit der Welt, seiner praktischen Bildung ist. Hegel hat in seinen *Gymnasialreden* Entfremdung als Voraussetzung der Entfaltung des Bewusstseins begriffen – sie ist die notwendige Distanz des Subjekts von seiner gelebten Unmittelbarkeit; bei Marx findet sich derselbe Gedanke praxisphilosophisch, materialistisch übersetzt: Bildung wird als Arbeit, als tätige Auseinandersetzung mit der Welt begriffen und die Entfremdung ist folglich kein Moment der Bildung des Bewusstseins, sondern sie ist der Widerspruch der Bildungsrealität des konkreten Seins. Noch einmal in engerer Rückführung auf Hegel hat Georg Lukács dies am Theorem der Verdinglichung expliziert (Lukács 1988), was für unsere Untersuchung von Bedeutung ist, weil Lukács hier marxistisch weiterdenkt, was kulturphilosophisch Georg Simmel als »Tragödie der Kultur« festgehalten hat:

»Und dann offenbarte sich die tragische Entwicklung, die die Kultur an die Objektivität von Inhalten bindet, die Inhalte aber gerade durch ihre Objektivität schließlich einer Eigenlogik überantwortet und der kulturellen Assimilation durch Subjekte entzieht – diese offenbarte sich endlich an der beliebigen Vermehrbarkeit der Inhalte des objektiven Geistes. Da die Kultur für ihre Inhalte keine konkrete Formeinheit besitzt, jeder Schaffende vielmehr sein Produkt neben das des andern wie in den grenzenlosen Raum stellt, so erwächst jene Massenhaftigkeit von Dingen, deren jedes mit einem gewissen Recht Anspruch auf Kulturwert macht und auch einen Wunsch, es so zu verwerten, in uns anklingen lässt.« (Simmel 1998, 218)

Was Simmel hier in sehr hegelscher Terminologie als Entzweiung des subjektiven und objektiven Geistes darlegt und hinsichtlich der marxischen Analyse des Fetischcharakters der Ware reflektiert, ist im Prinzip ebenso in die Diagnose einer »Tragödie der Bildung« übersetzbar. Im Sinne der Formel von Warenform gleich Denkform verbirgt sich im Fetischismus die Schnittstelle zwischen Bildungsprozessen in der Moderne und den ökonomischen Prozessen der kapitalistischen Modernisierung. Entscheidend ist, dass sich die Bedeutung der Entfremdung durch den Warenfetischismus verschiebt: Während Entfremdung im neuhumanistischen Bildungsideal die notwendige Distanzierung von der Unmittelbarkeit war, um das Subjekt zum gesellschaftlichen Ganzen in ein bewusstes Verhältnis zu bringen, bedeutet die Entfrem-

dung als Warenfetischismus, dass dieses Ganze verhüllt wird und Bildung vielmehr zu einem Zustand des Unbewussten über die gesellschaftlichen Strukturzusammenhänge wird. Bildung wird in gewisser Weise in den ökonomischen Fetischismus hineingesogen.

II. DIE PHANTASMAGORIEN DER BILDUNG – WUNSCHBILDER, TRÄUME VOM ERWACHEN

»Der Kapitalismus war eine Naturerscheinung, mit der ein neuer Traumschlaf über Europa kam und in ihm eine Reaktivierung der mythischen Kräfte.«

Benjamin: *Das Passagen-Werk*

»Aber wer will schon sentimentale Romanzen in Zeiten des technischen Galopps?«

Silbermann: *Das imaginäre Tagebuch des Herrn Jacques Offenbach*

Der Zusammenhang von einerseits Ware, Warenlogik, Fetischcharakter und andererseits Bildung und Subjektivierung ist historisch zu entfalten: Heute erreicht eine spezifische Transformation globale Ausmaße, die vor einhundertfünfzig Jahren sich als Grundprinzip der Moderne etablierte, nämlich die Umwandlung der Welt in eine »ungeheure Warensammlung« (Marx 1962, 49); Industrialisierung und Urbanisierung sind die beiden zentralen Formationsprozesse der kapitalistischen Gesellschaft, in deren ideologischem Zentrum »Bildung« beziehungsweise »Kultur« stehen. Die gravierenden Veränderungen der Bildungsprozesse, von denen heute im Hinblick auf kulturelle Entwicklungen und Umwälzungen die Rede ist – etwa in Bezug auf Verluste traditioneller Repräsentationsmacht durch so genannte Hochkultur und Bildungsrelevanz moderner Massenkultur² – haben im 19. Jahrhundert ihren Ursprung: Walter Benjamin unternimmt mit seinem *Passagen-Werk* den Versuch, dies in seiner besonderen Dialektik freizulegen.

Mit enormer historischer Kraft setzt sich, konzentriert in den schnell wachsenden, geradezu wuchernden Metropolen des 19. Jahrhunderts, die kapitalistische Warenwirtschaft durch; die neuen Produktivkräfte – von der Dampfmaschine bis zur Elektrizität – bedingen eine industrielle Revolution, die zwar von politischen Revolutionen begleitet wird, die sich aber im gesellschaftlichen Bewusstsein viel langsamer manifestieren. So hat bereits Marx darauf verwiesen, dass der Überbau sich langsamer umwälzt als die ökonomische Basis; die Idee einer technischen Erfindung verwirklicht sich zunächst in den bestehen-

² Schon Arnold Hauser spricht der Massenkultur eine »vierte Bildungsschicht« als spezifische Rezipientengruppe zu (vgl. Hauser 1983, 684 ff.).

den, oft auch rückständigen zur Verfügung stehenden Mitteln. Gerade die kulturelle Sphäre, die nicht sofort dem ökonomischen Zwang unterliegt, weil Verwertungsmöglichkeiten zunächst dunkel bleiben, wird mit zahlreichen Phänomenen besetzt, in denen sich solche Ungleichzeitigkeiten ausdrücken: die großen kulturellen Erfindungen des 20. Jahrhunderts haben ihre teilweise oft magisch verklärten Vorläufer im 19. Jahrhundert – das Fernsehen hat seinen Vorläufer in der Stereoskopie, der moderne Animationsfilm im Daumenkino, die digitalen Klangaufnahmetechniken (CD) gehen auf das Lochgrammophon und das Player-Piano zurück, der Musiksynthesizer findet im Orchestrion sein Grundprinzip und so weiter. Die kulturellen Vorläufertechniken wurden ausgestellt und in ihrer reichen Ornamentik vom Publikum als Wundermaschinen oft verehrt (noch heute finden sich z. B. mitunter barock ausgestatteten Orchestrions auf den Jahrmärkten). Benjamin schreibt:

»Der Form des neuen Produktionsmittels, die im Anfang noch von der des alten beherrscht wird (Marx), entsprechen im Kollektivbewusstsein Bilder, in denen das Neue sich mit dem Alten durchdringt. Diese Bilder sind Wunschbilder und in ihnen sucht das Kollektiv die Unfertigkeit des gesellschaftlichen Produkts sowie die Mängel der gesellschaftlichen Produktionsordnung sowohl aufzuheben wie zu verklären.« (Benjamin 1991 V/1, 46 f.)

Dieser Doppelcharakter einer Aufhebung und Verklärung der überkommenen ökonomischen Ordnung hat seine Affinität zum Doppelcharakter der Ware (der Tauschwert hebt den Gebrauchswert auf und verklärt ihn zugleich – als Natureigenschaft des Dings), weshalb Benjamin an anderer Stelle formuliert:

»Der Form des neuen Produktionsmittels, die am Anfang noch von der des alten beherrscht wird (Marx) entspricht im Überbau ein Traumbewußtsein, in der das Neue in phantastischer Gestaltung sich vorbildet [...] Ohne diese phantastische Vorform im Traumbewusstsein entsteht nichts Neues. Seine Manifestationen aber finden sich nicht allein in der Kunst. Es ist für das XIXte Jahrhundert entscheidend, dass die Phantasie allerorten über deren Grenzen hinaustritt.« (Benjamin 1991 I/3, 1236)

Die Phantasie ist die Reaktion, die die Phantasmagorie der Ware im Bewusstsein auslöst:

»Aber immer zitiert gerade die Moderne die Urgeschichte. Hier geschieht das durch die Zweideutigkeit, die den gesellschaftlichen Verhältnissen und Erzeugnissen dieser Epoche eignet. Zweideutigkeit ist die bildliche Erscheinung der Dialektik, das Gesetz der Dialektik im Stillstand. Dieser Stillstand ist Utopie und das dialektische Bild also Traumbild. Ein solches Bild stellt die Ware schlechthin: als Fetisch.« (Benjamin 1991 V/1, 55)

Auch die bürgerliche Idee der Bildung verwirklicht sich in dieser Zweideutigkeit; sie macht Bildung selbst zur Allegorie.

Die Geburtsstunde der kapitalistischen Kulturindustrie: Mit den ersten Weltausstellungen – 1851 in London und 1855 in Paris – begann das Zeitalter der Massenkultur und es wurden die Grundmuster verbreitet, die gegenwärtig zum Beispiel die so genannte Popkultur bestimmen, die auch Bildung maßgeblich beeinflusst. Zudem ist zu berücksichtigen, dass – noch einmal von Humboldt ausgehend – die neuhumanistische Bildungsidee zu diesem Zeitpunkt noch kein halbes Jahrhundert alt war und ihre Verwirklichung von Anfang an mit den Widersprüchen und Widerständen einer wachsenden Vergnügungskultur und den miserablen Lebensbedingungen der Massen konfrontiert wurde. Bildung verhalf dem Bürgertum nicht nur zur Selbstidentifikation, sondern bot zugleich das Muster der Anpassung für die Massen. Dadurch war »Bildung« von Anfang an ein widersprüchliches Konzept im fortschreitenden Widerspruch zur Bildungsrealität. Gleichwohl sedimentierten sich in der Alltagspraxis der Massen Formen der Bildung, die das Hegemoniale durchbrachen, es umkodierten, symbolisch neu besetzten. Bildung wurde zum widersprüchlichen Werkzeug von konstitutiv widersprüchlichen Subjektivierungsprozessen.

Diesen Widerspruch stellt Walter Benjamin in der allegorischen Deutung des Kapitalismus im 19. Jahrhundert als Traum beziehungsweise Traumschlaf dar. Der bewusste Prozess der Bildung bleibt Ideal und konkretisiert sich in der Realität der Warenwelt als surreal verzerrter Wachtraum des Kollektivs. Statt einer (Selbst-)Bewusstwerdung des Subjekts in Bildungsstufen, wie Hegel es etwa in der *Phänomenologie des Geistes* vorstellt, geht es um einen Zustand, in dem die Menschheit ihre Selbstbewusstwerdung, ihre Bildung und ihre kulturellen Werte bloß träumt – gleichsam erscheint die Urgeschichte des Kapitalismus als Märchen: Sein *Passagen-Werk* nennt Benjamin eine »dialektische Feerie« (Buck-Morss 1993, 52). »Passagen – sie strahlten ins Paris der Empirezeit als Feengrotten.« (Benjamin 1991 V/1, 700) Feerien – das sind eigentlich Ausstattungsstücke der Oper und Operette, aufwendige Inszenierungen, die mit mächtiger Technik und Bühnenwerk das Publikum in den Bann ziehen sollten. Jacques Offenbach brachte – nach dem deutsch-französischen Krieg – am 15. Januar 1872 seine erste Feerie zur Aufführung: *Le Roi Carotte*, eine Karrikatur der gesellschaftlichen Zustände, aber mit den höchsten Mitteln der Unterhaltung parodistisch verzerrt.³

3 Offenbach hat mit den Feerien seine Bouffonnerien noch einmal überboten – und zwar in dem Moment, wo das Pariser Publikum eigentlich andere Sorgen hatte als sich im Theater zu vergnügen. Offenbach schaffte es, sein Publikum zurück zu gewinnen, indem er ihm eine noch technisch perfektere Traumwelt bot. *Le Roi Carotte* handelt vom Aufstand des Gartengemüses, ein Aufstand der Pflanzengeister, die aus der Wurzelwelt kommen. Es ist darauf hingewiesen worden, dass bereits im Titel *Le Roi Carotte* – zu deutsch *Der Mohrrübenkönig* – eine Anspielung auf die radikale Zeit enthalten ist: Rüben, Wurzeln = radix, Radikale also. Offenbach leistet mit seinen Feerien eine unterhaltsame Inszenierung der politischen und ökonomischen Krise Frankreichs und verlängert »Freude und Glanz«, die Devise von Napoleon III., in eine Zeit, die Freude und Glanz nur noch der Kunst zubilligte.

Dies ist Benjamins Bild, welches er zur Beschreibung der Passagen benutzt – der Kapitalismus verwandelt sich selbst in ein Märchen, aber ein reales. Zumindest wird dieses Märchen im Ausdruckszusammenhang, in der Architektur und den anderen Künsten, ebenso wie dem Alltagsleben allegorisch bestätigt. Benjamin zitiert im *Passagen-Werk* Julius Lessing, der 1900 notiert:

»Ich selbst erinnere mich aus meinen Kinderjahren, wie die Kunde vom Kristallpalast zu uns nach Deutschland herüberdrang, wie die Bilder angeheftet waren an den Wänden bürgerlicher Zimmer in entlegenen Provinzialstädten. Was uns aus alten Märchen vorschwebte von der Prinzessin im gläsernen Sarg, von den Königinnen und Elfen, die in krystallinen Häusern wohnten, das alles schien uns verkörpert ...« (248 f.)

Schließlich beruft sich Benjamin nicht auf irgendein Märchen, sondern auf das Märchen vom Dornröschen, welches im Übrigen immer wieder auch in anderen Zusammenhängen in seinen Schriften auftaucht. Das Dornröschen stellt für Benjamin eben jenes Bild einer geschichtlichen Epoche dar, in der alles Leben in einen langen Schlag versunken ist – nur noch die Fassade, die Ebene der Erscheinung (im Märchen die rankende Dornenhecke) wächst und überwuchert den Zugang zum gesellschaftlichen Strukturzusammenhang.

»Gebiete urbar zu machen, auf denen bisher nur der Wahnsinn wuchert. Vordringen mit der geschliffenen Axt der Vernunft und ohne rechts noch links zu sehen, um nicht dem Grauen anheimzufallen, das aus der Tiefe des Urwalds lockt. Aller Boden musste einmal von der Vernunft urbar, vom Gestrüpp des Wahns und des Mythos gereinigt werden. Dies soll für den des 19^{ten} Jahrhunderts hier geleistet werden.« (570 f.)

Entscheidend ist das Motiv des Schlafs; ein dialektisches Bild, mit dem Benjamin die Epoche kennzeichnet:

»Die Entwicklung der Produktivkräfte legte die Wunschsymbole des vorigen Jahrhunderts in Trümmer noch ehe die sie darstellenden Monumente zerfallen waren ... Dieser Epoche entstammen die Passagen und Interieurs, die Ausstellungshallen und Panoramen. Sie sind Rückstände einer Traumwelt.« (59)

Mit der Entfesselung des Kapitalismus wird zugleich ein kulturelles Feld bürgerlichen Lebens eröffnet, in dem sich die Bildungsideale verzerrt und pervertiert buchstäblich einnisteten; bereits die Bildungsidee ist Moment der Traumwelt. Bildung gilt als Gut, als Besitz. Die abstrakte Idee der Bildung wird im Alltag, im Interieur, im bürgerlichen Leben konkretisiert als Stil, als Geschmack, in Form von Waren, die zu Symbolen werden, mit denen Bildung repräsentiert wird, als Zierate und Ornamente der eigenen Identität.

»Jede Epoche träumt ja nicht nur die nächste sondern träumend drängt sie auf das Erwachen hin. Sie trägt ihr Ende in sich und entfaltet es – wie schon Hegel erkannt hat – mit List. Mit der Erschütterung der Warenwirtschaft beginnen wir, die Monumente der Bourgeoisie als Ruinen zu erkennen noch ehe sie zerfallen sind.« (59) Und dagegen setzt Benjamin: »Die Verwertung der Traumelemente beim Erwachen ist der

Schulfall des dialektischen Denkens. Daher ist das dialektische Denken das Organ des geschichtlichen Aufwachens.«

Es handelt sich allerdings um einen kollektiven Traum (oder um einen individuellen Traum, der sich im Kollektivbewusstsein manifestiert). Den Traumelementen entsprechen reale Bilder, Dinge, denen selbst das traumatische Moment zu Eigen ist. Diese Dinge sind: die Waren respektive die Dinge in ihrer phantasmagorischen Form, in ihrem Fetischcharakter.⁴ – Was in diesem Zusammenhang von Benjamin als Erwachen beschrieben wird, kann als Figuration von Bildungsprozessen gedeutet werden:

»Das Erwachen als ein stufenweiser Prozess, der im Leben des einzelnen wie der Generationen sich durchsetzt. Schlaf deren Primärstadium. Die Jugenderfahrung einer Generation hat viel gemein mit der Traumerfahrung. Ihre geschichtliche Gestalt ist Traumgestalt. Jede Epoche hat diese Träumen zugewandte Seite, die Kinderseite.« (490)

Diese Vorstellung eines stufenweisen Prozesses, der seine Stationen in Kindheit und Jugend hat, findet sich bekanntlich auch in der Pädagogik der Aufklärung und der neuhumanistischen Bildungsidee. Der »Traumschlaf einer Epoche« bringt schließlich Subjektivität auch nur in traumatisch-phantasmagorischer Form hervor: »Die bürgerliche Idealvergesellschaftung der Individuen über Bildung und Vernunft ist, nach Benjamin ablesbar an den »technischen Gestaltungsformen«, an ihr Ende gekommen.« (Kambas 2000, 538)

Benjamin setzt dem einen Bildungsbegriff entgegen, der sich diese Erfahrung zu Eigen macht und nicht mehr auf eine lineare individuelle Biografie setzt, sondern auf eine fragmentierte und kollektive Biografie. In Anlehnung an Kracauer lassen sich auch Benjamins Analysen als »Gesellschaftsbiografie« übersetzen. Das Werkzeug dieser Bildung ist der Schock, die Unterbrechung, nicht die Belehrung.

»Die Masse will nicht »belehrt« werden. Sie kann Wissen nur mit dem kleinen Chock in sich auf nehmen, der das Erlebte im Innern festnagelt. Ihre Bildung ist eine Folge von Katastrophen, die sie auf Rummelplätzen und Jahrmärkten in verdunkelten Zeiten ereilen, wo ihnen Anatomie in die Glieder fährt, oder in der Manege, wo mit dem ersten Löwen, den sie zu sehen bekommen, sich unauslöschlich das Bild des Dompteurs verbindet, der ihm die Faust in den Rachen steckt. Es braucht Genie, die traumatische Energie, den kleinen spezifischen Schrecken derart aus den Dingen herauszuholen. Unaufhörlich müssen unsere Ausstellungsleiter vom fahrenden Volk, dem unerreichten Meister dieser tausendfältigen Kunstgriffe, lernen.« (Benjamin VI/I, 528)

4 Marx spricht im Zusammenhang mit dem Fetischcharakter selbst von »Phantasmagorie«, von »Hieroglyphen«, von »theologischen Mucken« und »metaphysischen Grillen«. Nicht ganz unwichtig ist, dass der Begriff Phantasmagorie aus der Theaterpraxis – also aus dem bildungsbürgerlichen Kulturbetrieb – kommt und eine aufwendig-spektakuläre Bühnenszenierung meint. Adorno beschreibt mit diesem Begriff Wagners Opern und Benjamin benutzt ihn unter anderem auch zur Darstellung der baudelaireschen Dichtung.

III. ZUR KRITIK DER TRANSFORMATIONSKATEGORIE

»Die Male der Zerrüttung sind das Echtheitsiegel der Moderne.«
Theodor W. Adorno: *Ästhetische Theorie*

»Der Glaube an den Fortschritt, an eine unendliche Perfektibilität – eine unendliche Aufgabe in der Moral – und die Vorstellung von der ewigen Wiederkehr sind komplementär. Es sind die unauflöselichen Antinomien, angesichts derer der dialektische Begriff der historischen Zeit zu entwickeln ist. Ihm gegenüber erscheint die Vorstellung von der ewigen Wiederkehr als eben der »platte Rationalismus« als der der Fortschrittsglaube verrufen ist und dieser letztere der mythischen Denkweise ebenso angehörend wie die Vorstellung von der ewigen Wiederkehr.«

Benjamin: *Das Passagen-Werk*

Benjamins Begriff der Bildung unterscheidet sich vom Begriff neuhumanistischer Prägung darin, dass er nicht von der abstrakten und letztlich gegenüber den realen Bildungsverhältnissen abstrakt bleibenden Idee (oder dem Ideal) der Bildung ausgeht, sondern von der materiellen Bildungspraxis, orientiert an der Frage, wie sich Individualisierungsprozesse unter gegebenen materiellen Bedingungen durchsetzen, ausdrücken. Mit dem Konzept des Ausdruckszusammenhangs unterscheidet er sich auch hinsichtlich möglicher bildungstheoretischer Überlegungen von der materialistischen Bildungslehre, wie sie vom offiziellen Marxismus vertreten wurde.⁵ Benjamin vergleicht sein Konzept, wonach der Überbau Ausdruck der ökonomischen Basis ist, mit dem Traum:

»Die ökonomischen Bedingungen, unter denen eine Gesellschaft existiert, kommen im Überbau zum Ausdruck; genau wie beim Schläfer ein übervoller Magen im Trauminhalt, obwohl er ihn kausal »bedingen« mag, nicht seine Abspiegelung sondern seinen Ausdruck findet. Das Kollektiv drückt zunächst seine Lebensbedingungen aus. Sie finden im Traum ihren Ausdruck und im Erwachen ihre Deutung.« (Benjamin 1991 VI/1, 495)

Die kapitalistische Gesellschaft hat in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine ungeheure Dynamik entfaltet, die je nach theoretischer Perspektive unterschiedlich brisant wahrgenommen wird; grob gesagt rangieren die Einschätzungspositionen zwischen dem sehr optimistischen Bild des allgemeinen zivilisatorischen Fortschritts, mit dem offen der Neoliberalismus als Motor der

⁵ Weitgehend sind die auf Lenins Widerspiegelungstheorie fußenden Ansätze gemeint; auch Bogdan Suchodolski, der mit *Einführung in die marxistische Erziehungstheorie* (Köln 1972) eine der umfangreichsten und auch undogmatischsten Schriften zur Bildungstheorie bei Marx und Engels verfasste, expliziert viele kritische Punkte (etwa: die Bedeutung der Ware, Entfremdung etc.), kommt aber immer wieder auf eine widerspiegelungstheoretisch angelegte Pädagogik des proletarischen Klassenbewusstseins zurück.

fortzusetzenden Ökonomisierung als Basis politisch-demokratischer Freiheit annonciert wird, und dem negativen Befund einer verheerenden, gewaltvollen Krisenlogik, die sich mittlerweile strukturell und individuell verdichtet hat – daneben stehen pessimistische Einschätzungen, die zwar einen Fortschritt sehen, aber in dessen Folgen zumal für das Geistes- und Kulturleben den Niedergang der Zivilisation entdecken wollen, oder auch wertfrei sich gebende Darstellungen, die bloß einen systemischen Notwendigkeitsverlauf interpretieren. Über diese verschiedenen Deutungen und dann daraus resultierenden Positionen zu urteilen verlangt eine Stellungnahme, die schon bei der jeweiligen Terminologie geschichtlicher Verlaufsinterpretation ansetzen muss. Bei vielen dieser Positionen ist etwa die Konzentration auf Teilaspekte des gesellschaftlichen Ganzen auffällig, aus denen dann die Kategorien gewonnen werden, mit denen das entsprechende Modell der sozialen Dynamik erklärt wird; dass es sich überhaupt um eine Totalität der sozialen Verhältnisse handelt, wird in solchen Positionen häufig und bewusst bestritten. Kurzum ist auch die aktuell in die Bildungsdebatte gebrachte Kategorie der Transformation nicht ohne Theorievoraussetzungen angesetzt, die dann für die Arbeit mit dieser Kategorie einiges vorausnehmen, in diesem Fall also den Begriff der Bildung und seine Richtung bereits vorfärben.

Wir erleben gegenwärtig eine »Reartikulierung des Kapitalismus« des 19. Jahrhunderts (Lawrence Grossberg). Mit Benjamin ist diese Wiederherstellung einer eigentlich älteren Formation als Krise im Sinne einer permanenten Katastrophe zu interpretieren, die in einer Dialektik des Stillstands (gleich der Mode als Wiederkehr des ewig Neuen) verharret. Benjamins Begriff der Katastrophe distanziert sich allerdings vom Bild der Transformation, die durch – letztthin doch linear verlaufende – katastrophale oder sprunghafte Einschnitte markiert ist. Statt Transformationen sind es »Stabilitäten«.

»In dem Schatze jener Redewendungen, mit welchen die aus Dummheit und Feigheit zusammengeschweißte Lebensart des deutschen Bürgers sich alltäglich verrät, ist die von der bevorstehenden Katastrophe – indem es ja nicht mehr so weitergehen könne – besonders denkwürdig. Die hilflose Fixierung an die Sicherheits- und Besitzvorstellungen der vergangenen Jahrzehnte verhindert den Durchschnittsmenschen, die höchst bemerkenswerten Stabilitäten ganz neuer Art, welche der gegenwärtigen Situation zugrunde liegen, zu apperzipieren. Da die relative Stabilisierung der Vorkriegsjahre ihn begünstigte, glaubt er, jeden Zustand, der ihn depossidiert, für unstabil ansehen zu müssen. Aber stabile Verhältnisse brauchen nie und nimmer angenehme Verhältnisse zu sein und schon vor dem Kriege gab es Schichten, für welche die stabilisierten Verhältnisse das stabilisierte Elend waren. Verfall ist um nichts weniger stabil, um nichts wunderbarer als Aufstieg.« (Benjamin 1991 IV/1, 94 f.)

Der Katastrophenvorstellung eines »So-kann-es-nicht-Weitergehen« setzt Benjamin entgegen: »Dass es so weiter geht, ist die Katastrophe« (Benjamin 1991 V/1, 592). Die Katastrophe ist nicht das Plötzliche, sondern die Kontinuität, die Stabilität – der Stillstand. »Auf den Begriff einer Gegenwart, die nicht Übergang ist sondern in der die Zeit entsteht und zum Stillstand

gekommen ist, kann der historische Materialist nicht verzichten. Denn dieser Begriff definiert eben die Gegenwart, in der er für seine Person Geschichte schreibt.« (Benjamin 1991 I/2, 702)

In der Optik einer Dialektik des Stillstands wird beschreibbar, warum die technologische und die gesellschaftliche Entwicklung insgesamt überhaupt diese Form annehmen und warum das nicht schon per se mit einer emanzipatorischen Entwicklung gleichzusetzen ist; dass die selbstläufige Dynamik der kapitalistischen Gesellschaftsentwicklung eine Form abstrakter Herrschaft ist, dass aber in ihr in entfremdeter und verdinglichter Form die Möglichkeit einer anderen Gesellschaft entsteht. Benjamin erinnert an eine prekäre Situation: Das humanistische Bildungsideal ist Versprechen geblieben und bleibt Ziel wie Horizont des emanzipierten Menschen. Gleichzeitig offenbart die Bildungsrealität, dass der Idee bleibende Bildungsbegriff kein Werkzeug sein kann für eine kritische Bildungspraxis.

LITERATUR

- Benjamin, Walter: *Gesammelte Schriften*. Hg. von Hermann Schweppenhäuser und Rolf Tiedemann. Frankfurt a. M. 1991
- Bollenbeck, Georg: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M. 1996
- Buck-Morss, Susan: *Dialektik des Sehens. Walter Benjamin und das Passagen-Werk*. Frankfurt a. M. 1993
- Hall, Stuart: *Kulturelle Identität und Globalisierung*. In: Karl H. Hörning, Rainer Winter (Hg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt a. M. 1999, 393–441
- Hauser, Arnold: *Soziologie der Kunst*. München 1983
- Humboldt, Wilhelm von: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. In: Ders., Dass. Stuttgart 1967
- Kambas, Chryssoula: *Kunstwerk*. In: Michael Opitz, Erdmut Wizisla (Hg.): *Benjamins Begriffe*. Frankfurt a. M. 2000, 524–551
- Lukács, Georg: *Geschichte und Klassenbewusstsein*. Darmstadt/Neuwied 1988
- Marx, Karl; Engels, Friedrich: *Die deutsche Ideologie*. MEW Bd. 3. Berlin 1959
- Marx, Karl: *Das Kapital*. MEW Bd. 23. Berlin 1962
- Marx, Karl; Engels, Friedrich: *Das kommunistische Manifest*. In: MEW Bd. 4, Berlin 1969, 461–493
- Simmel, Georg: *Philosophische Kultur. Über das Abenteuer, die Geschlechter und die Krise der Moderne*. Berlin 1998
- Sohn-Rethel, Alfred: *Geistige und körperliche Arbeit*. Frankfurt a. M. 1973
- Suchodolski, Bogdan: *Einführung in die marxistische Erkenntnistheorie*. Köln 1972

Die Transformation des Bewusstseins in Levinas'

Schrift *Ohne Identität*¹

MONIKA KAMINSKA

Obwohl Levinas darin auf die zu Geschichte gewordenen Ereignisse des Mai 1968 Bezug nimmt, wirkt sein Text *Ohne Identität* auf den ersten Blick seltsam inaktuell. Auch das Thema Identität erscheint heute durch unzählige philosophische Diskurse abgedroschen. Geschrieben 1970 erschien der Text 1972 in Paris; die deutsche Ausgabe des Buchs hat den Titel *Humanismus des anderen Menschen*.² Levinas' Anliegen ist es darauf hinzuweisen, dass wir, ungeachtet der herrschenden humanistischen Meinungen unserer Zeit, ständig mit der Grausamkeit des Krieges, mit dem Leiden der Menschen konfrontiert sind: Das humanistische Denken unserer Zeit ist an dieser Gewalt gescheitert, ein Umdenken notwendig (Levinas 1968, 61). Und eben hierfür hat das Inaktuelle, wie Levinas im Vorwort zu seinem Buch schreibt, eine besondere Bedeutung. Es bedeutet nicht eine Verjähmung oder Ignoranz gegenüber den herrschenden Meinungen der Zeit oder die Negation des Aktuellen, sondern das Andere des Aktuellen. Levinas stellt es der Dominanz und dem Herrschaftsanspruch des aktualistischen Denkens gegenüber.

In diesem Sinne ist seine Schrift, die durch ihre komplizierte Sprache für den Leser manchmal unzugänglich scheint, inaktuell, unzeitig; ihre Lektüre gilt als schwierig. Der Grund dafür, dass der erste Zugang für viele Leser so problematisch erscheint, liegt zum einen in der Komplexität der Thematik, zum anderen darin, dass das Denken seine Gewohnheiten und Denkwänge überwältigen muss, um den Sinn des Gemeinten, das ethische Verhältnis zum

¹ Gewidmet ist dieser Text Schlomo Marcus.

² Die in dem Band enthaltenen Essays stammen aus verschiedenen Jahren: *Die Bedeutung und der Sinn* (1964), *Humanismus und Anarchie* (1968), *Ohne Identität* (1970). Sie haben zwei thematische Gravitationszentren: den Ahumanismus der Humanwissenschaften des 20. Jahrhunderts und Verwundbarkeit als Bedingung für eine neue Orientierung der Humanität.

anderen Menschen zu verstehen. Levinas selbst bezeichnet seine Schreibweise als unbestimmt. Dabei geht sein Denken immer von der Ordnung des Sichtbaren und der Gegenwart hinüber in die Ordnung des Abwesenden, des Unsichtbaren. Im Gegensatz zu Heideggers Zeitlichkeit behauptet Levinas, dass das Denken aus seiner Gegenwart aufbrechen muss, um hinüberzugehen in eine unvordenkliche Vergangenheit und in eine unvorhersehbare Zukunft. Der komplizierte Prozess des Aufbrechens und Hinübergehens wird immer in wissenschaftliche Aussagen, in objektivierende Vorstellungen übersetzt. Sobald aber »das Sprechen der Schriften« in objektivierenden Begriffen übersetzt wird, entzieht sich der Sinn und das appellierende Sagen der Texte Levinas'. Deswegen ist es unmöglich, eine bestimmte Auslegungsart für seine Schriften zu finden.

Um seiner Schreibweise möglichst gerecht zu werden, versuche ich den Inhalt des Textes *Ohne Identität* in einer vielleicht wenig wissenschaftlichen Auslegung darzustellen.³ Ich rücke keine bestimmte Fragestellung ins Zentrum, um aus dieser Perspektive den Text zu betrachten; vielmehr versuche ich anhand zweier unbestimmter Aspekte, der Verantwortung für den Anderen und der Transformation des Bewusstseins, mich Levinas' Denken anzunähern. Durch eine gewissermaßen unpräzise und unexakte Analyse des Werkes möchte ich Levinas' Auffassung unterstreichen, dass die Ethik Vorrang vor der Philosophie und der Wissenschaft hat. Schließen möchte ich mit einigen Worten zum Verhältnis von diakonischem Denken und Bildung bei Levinas.

DIE KRISE DES MODERNEN HUMANISMUS

In *Ohne Identität* erwähnt Levinas die Ereignisse des Mai 1968 in Paris. Seinerzeit erhob sich ein Sturm von Protesten der Jugend, die gegen Kapitalismus und Ausbeutung des Menschen protestierte. Aber die Studentenbewegung habe darüber hinaus, so Levinas, die Bedingungen des Menschseins infrage gestellt: Dass die Person als seismächtig nur verstanden wird aufgrund von Verdienst, Titeln, beruflicher Kompetenz – dies sei eine Art ontologischer Aufblähung, die auf den Menschen laste bis zur Vernichtung; sie errichte eine hierarchische Gesellschaftlichkeit, die keine religiöse Inspiration egalitär ma-

3 Im Kommentar zu Maurice Blanchots Dichtung schreibt Levinas: »Künstler und Dichter haben quasi eine Mission, uns hartnäckig zum Irrtum anzuhalten, uns jedem Raum zuzuwenden, wo alles, was wir vornehmen, alles, was wir erworben haben, alles, was wir sind, was auf der Erde auch immer sich öffnet, zur Unbedeutendheit herabsinkt, wo das, was sich nährt, das Nicht-Ernste und Nicht-Wahre ist, als entspränge dort vielleicht die Quelle aller Authentizität. Uns zum Irrtum anhalten – dabei kann es sich nicht um nihilistische oder satanische Ersetzung des Wahren durch das Falsche handeln. Genauso wenig singen diese Zeilen aber ein Loblied auf den romantischen glücklichen Irrtum als Ansporn zu Bewegung und Leben. Dieses Denken ist desillusionierter und reifer« (Levinas 1988, 35 f.).

chen könne. »Hinter dem Kapital an Haben wog ein Kapital an Sein« (Levinas 1972, 102). Angesichts dessen richteten sich die Aufforderungen der Jugend auch an den bestehenden Humanismus, der von den Grausamkeiten des Krieges und der überall präsenten Gewalt wegsehe. Die dominierende Auffassung von Humanität bestimme sich nicht durch die Verpflichtung gegenüber dem Anderen, sondern durch schnelle Bedürfnisbefriedigung, Geschäftsbilanzen und Profite.

Zu jenem Zeitpunkt war das neue Gesicht des Humanismus die strukturalistische Philosophie. Von ihr bestimmte Schlagwörter und Ideen wie Ende des Humanismus, Tod Gottes, Ende der Metaphysik spiegelten die neue Form des Philosophierens. Levinas kritisiert sie als anti-humanistisch. Solchen Konzeptionen komme gleichwohl eine methodologische wie auch ontologische Wahrheit zu. Ihre methodologische Wahrheit drückt sich im Misstrauen der Humanwissenschaften gegenüber den Meinungen und Aussagen über die Menschen als Individuen aus. Die Vertreibung des Subjekts aus den Humanwissenschaften und die Rede vom Ende der Metaphysik zeigt uns die Krise des neuzeitlichen Humanismus deutlich. Das Bewusstsein, das der Mensch von sich hat, sei, so Levinas, desintegriert; Soziologen und Historiker suchen ihr Material vorzugsweise in objektiven Daten und nicht in den Spuren des subjektiven, des individuellen Lebens.

Man kann den Menschen also nicht mehr aus seinem Selbstbewusstsein heraus verstehen wie am Ausgangspunkt der modernen Philosophie; Descartes' unmittelbare Gewissheit des *cogito* lässt sich nicht mehr aufrecht erhalten. In einem Netz von Abhängigkeiten zwischen den Menschen verwirrt das Subjekt seine erste Stelle. Die Innerlichkeit des Menschen verliert an Bedeutung. Diese Auflösung des Subjekts im wissenschaftlichen Zugriff der Strukturalisten verdeutlicht ein Hinweis von Levinas auf Claude Levi-Strauss' Buch *Das wilde Denken*: In den Strukturen der Verwandtschaft, im Aufbau von Mythologien und schließlich »in der wilden Wucherung der menschlichen Fakten« (Levinas) sucht der Forscher die formale Regel. Dabei finden die Strukturen in der wissenschaftlichen Analyse viel mehr Aufmerksamkeit als der Inhalt der Erzählung über Menschen und Götter selbst. Gemessen an der Präzision der Forschungsmethoden, die partikuläre Erkenntnisse sichern, werden Inhaltlichkeit und Sinn der Erzählung aber zweitrangig.

Diese methodologischen Präferenzen der Humanwissenschaften sind Levinas zufolge Anzeichen eines tieferen Wandels, den er mit Heidegger einen »Wandel des Lichtes der Welt« nennt. Darin zeigt sich ein grundlegender Wandel des Seins selbst an. Im »strukturalistisch aufgeklärten« Humanismus wird der Mensch nicht mehr als Innerlichkeit, als mit sich selbst identisches Ich gefasst, sondern als durch äußerliche Faktoren (Strukturen) bestimmt angesehen. Das Denken der Menschen, als von außen determiniert gedacht, muss dann entsprechend als ein von außen bestimmtes Phänomen betrachtet und analysiert werden. Das Denken des Subjekts, des Ichs, ist in dieser

Sichtweise nur noch ein Umweg für Strukturen, die sich zum System zusammenschließen. Angesicht dieser Negation der menschlichen Innerlichkeit im heutigen philosophischen Denken stellt Levinas die Frage, ob alles, was menschlich ist, ab jetzt von außen bestimmt wird. Ist es sicher, so fragt er, dass die Subjektivität, »allen Winden ausgesetzt, sich unter den Dingen der Materie verliert?«

In Husserls Phänomenologie hat die menschliche Subjektivität noch eine zentrale Stellung als Ursprung des Sinns. Die transzendente Subjektivität ist noch die Urstelle, an der sich die Welt konstituiert, aber sie selbst ist nicht in der Welt. Sie existiert für die Welt, nicht jedoch in ihr. Die transzendente Subjektivität war bei Husserl das letzte Fundament der Welt, weil jedes Phänomen in der Welt auf die transzendente Subjektivität zurückverweist, in der es sich konstituiert. Levinas behauptet, dass diese Argumentation an Bedeutung verliert, wenn sich in der Welt Geschehnisse kundgeben, die nicht mehr mit einem sich mit sich selbst identifizierenden Subjekt vereinbar sind. In solchen Erscheinungen wird das Subjekt in eine Andersheit hineingezogen und verliert auf diese Weise seine Funktion als Ursprung. Diese Geschehnisse charakterisiert Levinas als »einzigartige Umkehrungen vernünftiger Projekte«: Gemeint sind eine Technik, die sich gegen die ursprüngliche Intention, das Leben zu erleichtern, wendet; eine Politik und Institutionen, die vom Ideal des Humanismus geleitet sind, die aber die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen, die den Krieg aufrechterhalten; eine Wissenschaft, die ermöglichen soll, die Welt, die menschliche Wirklichkeit zu erfassen, sich jedoch zu einem Gebilde entwickelt, das nicht mehr zu beherrschen ist. So scheitert die menschliche Kausalität als *causa*, als Ursache und Quell der Geschehnisse. »Alles Menschliche ist außerhalb – so sagen die Humanwissenschaften«, fasst Levinas zusammen.

Nun gibt es seiner Auffassung nach im zeitgenössischen Denken eine bedeutsame Konvergenz zwischen dem Infragestellen der Subjektivität durch die Humanwissenschaften und dem führenden Denken des 20. Jahrhunderts: der Philosophie Heideggers. Heidegger bindet Husserls transzendente Subjektivität an die Metaphysik; zugleich spricht er vom Ende der Metaphysik. Für ihn ist die traditionelle europäische Subjektphilosophie ein Zeichen der Seinsvergessenheit. Wird das Subjekt, ein denkendes Seiendes, als Mittelpunkt der Welt betrachtet, wird das Sein vergessen. In Heideggers Seinsdenken erscheint der Mensch als vom Sein in den Dienst genommen; er hat seine Identität nicht aus sich heraus, sondern aus der Gnade des Seins. Subjektivität erscheint als Augenblick, der für die Manifestation des Seins nötig ist. Der Mensch selbst gehört einer anonymen, nicht menschlichen Ordnung an. Das Ich des Subjekts wird zum Medium, das für das anonyme Sein nötig ist. Im Lichte dieses Denkens ist der Mensch ein Seiendes, das zum Sein eine besondere Beziehung hat; das ist die Offenheit für das Sein, die im Menschen offen gehalten wird.

Die Offenheit für das Sein bei Heidegger aber hat, wie Levinas betont, mit dem Begriff der Innerlichkeit der husserlschen Transzendentalphilosophie nichts zu tun, denn in Husserls Philosophie wird die Subjektivität als Ursprung von Sein und Sinn begriffen. Bei Heidegger hingegen ist das Individuum, das autonome Subjekt »überwunden«, seine innere Welt wird bestritten, bei Heidegger wie in den Humanwissenschaften. Diese Krise der Subjektivität bedeutet für Levinas aber nicht das Ende des Humanismus, sondern den Anfang eines neuen Humanismus. Levinas nennt ihn den »Humanismus des anderen Menschen«.

HUMANISMUS DES ANDEREN MENSCHEN

Levinas akzeptiert Heideggers Seinsphilosophie mit ihrer ontologischen Differenz zwischen Sein und Seiendem als eine neue Perspektive der Philosophie. Den Begriff der »ontologischen Differenz« in der Philosophie versteht er als ein Beispiel für Transzendenz. Bei Levinas selbst hat »ontologische Differenz« einen anderen Sinn: den des Seins für den Anderen. Auch die Annahme der formalistischen Philosophie, dass der Mensch keine Innerlichkeit besitze, wird von Levinas als uneingeschränkte Offenheit für den Anderen gedeutet. Dem Begriff der Offenheit kommen dabei drei Bedeutungen zu: zuerst die Offenheit der physischen Dinge, die miteinander in Wechselwirkung stehen, eine bewusstlose Offenheit; die zweite Bedeutung ist Intentionalität des Bewusstseins, Existenz als eine Ekstase im Sein (Heideggers Ekstistenz). Die dritte, nach Levinas von der Philosophie bisher unbeachtete Bedeutung der Offenheit rührt von der Verwundbarkeit einer Haut her, die der Verwundung und Beleidigung ausgesetzt ist. Die Nacktheit der Haut, die in ihrer Sinnlichkeit schutzlos ist – das ist für Levinas der Ausgangspunkt der Offenheit des Menschen für den Anderen.

Das Erscheinen des anderen Menschen nennt Levinas einen Riss im Sein. Das menschliche Seiende, dessen Wesen die Selbst-Identifikation ist, wird durch das Erscheinen des Anderen erschüttert. Das aktive Ich, das immer im Nominativ steht, wird durch die Verwundbarkeit des Anderen zu einem passiven Sich im Akkusativ. Im Akkusativ stehen heißt beschuldigt werden, vor Gericht stehen. Diese radikale Passivität des Akkusativs, die viel tiefer geht als die Passivität der Dinge, bildet keinen Gegensatz zur Aktivität. Sie ist eine Passivität der Passion, die aber zugleich eine seltsame Art von Zustimmung einschließt; sie gleicht der Verwundbarkeit der Haut ebenso wie der Demut des Leidens. Der Schmerz, das Leiden überfällt uns, wir können sie nicht von uns weisen. Levinas erläutert diesen Gedanken durch einen Vers aus den biblischen Klageliedern: »Er bietet die Wange dem, der ihn schlägt, und lässt sich schlagen mit Schmach.« (Klag. 3, 30.) »Die Wange darbieten« interpretiert er als absichtliches Suchen des Leidens. Dieses Suchen aber ist eine Aktivität des

Subjekts, denn durch die Dynamik des Suchens verlässt man die Ebene der Passivität. Diese Art von Aktivität nennt Levinas »das Bewusstsein der Nähe«.

An dieser Stelle ist noch ein anderer Aspekt der Passivität des Leidens zu erwähnen. In der Einleitung zu diesem Text erläutert der von Levinas sehr geschätzte Interpret und Übersetzer seiner Schriften Ludwig Wenzler:

Kraft meiner Verwundbarkeit und Leidensfähigkeit aber lässt mich das Leiden des Anderen nicht unberührt. Ich leide mit ihm. Mein Leiden ist Leiden *für* den Anderen und *mit* dem Anderen. Obwohl mir diese Verfasstheit der Passivität *ohne meinen Willen* auferlegt ist, macht sie mir gegenüber dem anderen Menschen doch eine Beziehung der *Freiheit* möglich. Sie verpflichtet mich unausweichbar zum Antworten, aber *wie* ich antworte, das ist meine Sache. Ich kann zustimmen oder ablehnen. (Wenzler 1989, XIX)

Das heißt: die Verfasstheit der Beziehung zum Anderen macht eine Beziehung der Freiheit möglich. Die Freiheit aber ist schwierig und unbequem, denn noch bevor der Mensch Seinsakt und Freiheit ist, wird er dem Anderen durch seine Verwundbarkeit, seine Sinnlichkeit nahe gebracht. In dieser Nähe – und eben nicht in der einsamen Freiheit der Existenz – besteht seine Menschlichkeit. Die Verletzlichkeit ist die tiefste Dimension im Menschen, viel tiefer als das vorstellende und konstituierende Bewusstsein. Sie wird in der anschaulichen Sprache der Bibel mit Eingeweide oder Erbarmen bezeichnet. Levinas erläutert den biblischen Ausdruck *rakhamin*, der mit Erbarmen übersetzt wird, jedoch einen Bezug zum Wort *rek-hem* – Gebärmutter – enthält: ein Erbarmen, das wie eine Bewegung des mütterlichen Schoßes ist (vgl. Levinas 1972, 95).

Die Verwundbarkeit, das Leiden des Anderen appelliert an mich, fordert mich auf zu antworten. Das Wesen des Appells an einen Menschen besteht nicht nur oder nicht einmal in erster Linie darin, dass er aufgefordert wird, etwas Bestimmtes zu tun, sondern der Appell richtet sich an etwas wie eine höhere Instanz in ihm; es ist ein Appell an seine Menschlichkeit. Der Appell des leidenden Menschen an mich zwingt mich zu antworten, ob ich will oder nicht. Ich bin, wie Levinas sagt, dem Anderen verantwortlich, und ich bin für ihn verantwortlich. Es gibt also eine Verantwortlichkeit, die meiner Freiheit vorhergeht. Ich kann sie nicht bewusst übernehmen, weil ich immer zu spät komme. Sie ist immer da, noch bevor ich anfangen zu denken und zu entscheiden. Ich kann den Ursprung meiner Verantwortung nicht nachholen, wie ich in der transzendentalen Phänomenologie den Ursprung meiner abgelagerten Geschichte in der Reflexion rekonstruieren kann. Der Ursprung meiner Verantwortung entzieht sich also meiner souveränen Freiheit.

VERANTWORTLICHKEIT ODER DIE STELLVERTRETUNG FÜR DEN ANDEREN

Konkret heißt das, dass die Subjektivität ein Verhältnis zu einer Vergangenheit unterhält, die sich von der Erinnerung niemals einholen lässt. Der Andere ent-

fremdet meine Autonomie, meine Spontaneität. Die Entfremdung durch den Anderen bedeutet aber nicht ein Scheitern meiner Selbstheit, meiner Subjektivität. Sie ist vielmehr eine Ausschaltung des Seins im Sinne eines Anhaltens des Seins, eine Unterbrechung der Selbstidentifikation, und liegt außerhalb unseres theoretischen Vermögens. Der Appell ist bei Levinas keine intellektuelle Tätigkeit, sondern Aufrichtigkeit, die dem Wissen, der Information vorangeht. Der Appell, das Sagen der Verwundbarkeit drückt aber auch kein dialogisches Denken aus, weil es im Gegensatz zur dialogischen Reziprozität dabei eine Ungleichheit, eine Dissymmetrie der Verantwortung gibt. Das Ich im Dialog ist nach Levinas aufgrund der Verletzlichkeit des Du sein Diener. Die dialogische Relation beinhaltet von vornherein eine Verpflichtung des Ich, die das dialogische Ich zu einem Dienst, zu einer Diakonie zwingt. In diesem Sinne ist der Dialog im Unterschied zu Dialog-Philosophen wie Buber bei Levinas ein Denken des Ungleichen, »ein Denken, das über das Gegebene hinausdenkt«. In meiner Diakonie angesichts des Anderen, des dialogischen Du, denke ich mehr, als ich begreifen kann. Die Entfremdung durch den Anderen, Fremdheit gegenüber sich selbst und Unterwerfung unter dieses Fremde charakterisiert Levinas durch Rimbauds Formulierung »Ich ist ein anderer«. Mein Ich wird durch den Anderen infrage gestellt. Das Ich im Nominativ wird zu einem Sich im Akkusativ. Der Anruf durch den Anderen lässt sich nicht in geistigen Besitz verwandeln. Der Anruf an mich, an meine Menschlichkeit, wird als Beunruhigung, als Verunsicherung empfunden. Diese Beunruhigung kommt als Inspiration, als Idee ins Denken des Subjekts. Aber eine Inspiration kann vom Bewusstsein nicht durch Reflexion in geistigen Besitz überführt werden; sie geht über das konstituierende Bewusstsein unendlich hinaus. – Kann das Subjekt solche Inspiration unkritisch und unbewusst empfangen?

DIE TRANSFORMATION DES BEWUSSTSEINS

Levinas spricht von einem moralischen Bewusstsein, das weder unkritisch noch vorkritisch ist. Das moralische Bewusstsein »denkt mehr als es denken kann, nämlich von sich selbst denken kann.« Dazu heißt es in seinen *Vier Talmudlesungen*:

»Bewusstsein ist das Zwingende einer Richtung zum Anderen hin, und nicht eine ewige Rückkehr zum Selbst. [...] Die Unschuld, von der Jankelevitch sprach [das Bewusstsein, M.K.] [...], ist eine Unschuld ohne Naivität, eine Redlichkeit, die nicht albern wirkt, absolute Redlichkeit, die auch absolute Selbstkritik ist, abgelesen von den Augen desjenigen, der das andere Ende dieser Redlichkeit ist und dessen Blick mich infrage stellt. Bewegung zum Anderen hin, die nicht zu ihrem Ausgangspunkt zurückkehrt wie der Zeitvertrieb, der zur Transzendenz unfähig ist. Bewegung über die Sorge hinaus und stärker als der Tod.« (Levinas 1993, 91)

Die Infragestellung des Ich, die Stellvertretung für das Leiden des Anderen beinhaltet eine Umwandlung, eine Transformation des Bewusstseins. Sie wird nicht durch eine Methode oder durch eine bestimmte Technik des Denkens erreicht. Sie muss erlitten werden, indem sich der Denkende dem Leiden des anderen Menschen ausliefert. Dies bedeutet natürlich nicht Verzicht auf Rationalität, sondern begründet eine neue Weise von Rationalität, die viel älter ist als jene philosophische Rationalität, die mit der Selbstbehauptung des Ich verbunden ist.

Die Zerrüttung der Selbstidentifikation, der Identität also, bedeutet Levinas zufolge eine Erwählung: Das Subjekt wird ohne seinen Willen zur Verantwortung erwählt. Das Sein-für-den-Anderen, die Stellvertretung, ist dann Verzicht auf eine Identität, die um sich selbst kreist. In diesem Sinne gibt Levinas dem Ausdruck »ohne Identität« eine neue Bedeutung. Er bezeichnet damit eine Auffassung von Subjektivität, in der nicht mehr die Selbstidentifikation, sondern die Stellvertretung des Anderen von grundlegender Bedeutung ist. »Ohne Identität« ist, so Levinas, die Idee einer Subjektivität, deren Inhalt Stellvertretung, Verteidigung des anderen Menschen ist. Dies bedeutet nicht ein Scheitern unserer Identität, unserer Selbstheit, sondern die Authentizität der Jugend.

Der Aufstand der Jugend von Paris im Mai 1968 ist für Levinas vor allem eine ethische Erhebung, die Misstrauen gegen die Ideologien unserer Zeit hegt. Die Sprache der Ideologien mit ihrer Erbaulichkeit ist alt geworden, sie ekelte die Jugend, und vielleicht ekelt sie uns noch heute. Wir empfinden sie als Halbwahrheit, Lüge oder Belletristik. Die Epoche der Ideologien, unsere Epoche, brennt von Grausamkeiten und erlittenem Unglück. Der Schmerz, das Leiden für die Kriegsoffer, für die Menschen, die in Ausbeutung und sozialer Not leben, bedeutet, dass der Mensch – trotz der formalen Mathematizität der Strukturen, trotz der psychoanalytischen Technik – nicht aufgehört hat für den Menschen zu zählen. Leider wurde, so Levinas, die Sprache des Einspruchs, die im Mai 1968 menschliche Authentizität zum Ausdruck brachte, bald wieder durch eine konformistische, geschwätzige ersetzt. Der privilegierte Augenblick der Menschlichkeit wurde schnell ausgelöscht. Gleichwohl, der unbestimmte – und vielfach missbrauchte – Begriff der Authentizität hatte hier einen genauen Sinn erhalten. Jugend ist Authentizität – eine Jugend, die nicht die Brutalität des Bekenntnisses und die Gewalt der Tat ist, sondern ein Sich-um-den-Nächsten-Kümmern. Der Gerechtigkeit Suchende, der gegen das Unrecht protestiert, bleibt immer jung. Die Jugend, die fähig ist die Verantwortlichkeit wiederzufinden, zeigte sich trotz der Sprache der Literatur, der Wissenschaft und des Seinsverständnisses der Philosophie als Menschlichkeit des Menschen. In diesem Sinne bringt Levinas die abendländische Ontologie mit dem Alter und die Ethik mit der Jugend in Verbindung.

DAS VERHÄLTNISS VON DIAKONIE DES SUBJEKTS UND BILDUNG

Levinas' These, dass die Ethik (die Authentizität) der Ontologie, der Theorie, dem Wissen vorausgeht, könnte Auswirkungen auf die Bildungstheorie haben. Dialogisches Bildungsdenken unserer Zeit beinhaltet ethische Werte wie gegenseitige Achtung und Anerkennung, partnerschaftlichen Dialog und die Bereitschaft, dem Anruf des Anderen zu antworten. Levinas betont aber, dass Dialog, dass Diskurs nicht ausreicht, die Gewalt gegenüber anderen Menschen zu verhindern. Die dialogische Reziprozität beinhaltet eine Gegenseitigkeitserwartung, die Erwartung von Gleichheit, die Egoismus und Narzissmus bewirken. Der Zugang zu den Anderen, zu den Nächsten, geschieht aber ursprünglich nicht im Anrufen des Anderen, sondern in meiner Verantwortung für ihn. Die Verantwortung wird durch das Antlitz des Anderen, durch sein Leiden wachgerufen. Verantwortung für den Nächsten bedeutet, dass ich den Anderen niemals loswerden kann. Sie geschieht außerhalb meiner Gegenseitigkeitserwartung und meiner Entscheidungsmöglichkeiten. Sie bedeutet eine ethische Ungleichheit, eine Unterordnung unter den Anderen, Diakonie. In der Diakonie wird das Subjekt als Sich im Akkusativ und nicht als Ich im Nominativ ausgesprochen. In Levinas' Denken der Diakonie liegt eine noch unbestimmte Aufgabe für die Bildung. Sie könnte die Fähigkeit beinhalten, die Verantwortlichkeit unter »der dichten Decke der Literaturen und des Wissens« (Levinas) wiederzufinden.

LITERATUR

- Levinas, Emmanuel: *Humanismus des anderen Menschen*. Hamburg 1989
Levinas, Emmanuel: *Humanismus und Anarchie*. In: Ders. 1989 (zuerst 1968)
Levinas, Emmanuel: *Ohne Identität*. In: Ders. 1989 (zuerst 1972)
Levinas, Emmanuel: *Eigennamen. Meditation über Sprache und Literatur*. München 1988
Levinas, Emmanuel: *Vier Talmudlesungen*. Frankfurt am Main 1993
Wenzler, Ludwig: *Menschsein vom Anderen her. Einleitung* zu Levinas 1989

II. Kulturelle und gesellschaftliche Transformationen

Tertius datur.

Skizze zur Funktion des Vaters in Bildung

KARL-JOSEF PAZZINI

DEFINITION

Die Gesellschaft sei vaterlos, heißt es. Zumindest auf dem Wege dahin. Ist das erfülltes Wunschdenken oder Ausdruck der Trauer? Das ist so, behaupte ich, als stellte man fest, die Gesellschaft sei wohl neuerdings ohne Verkehrsmittel in den Städten, weil man dort kaum Pferde gesehen habe.

Der Vater ist los. Er ist nicht mehr in dem begrifflichen und anschaulichen sozialen Gehege aufzufinden, in dem man ihn noch zu Anfang des letzten Jahrhunderts suchen konnte. »Er« bzw. der funktionelle Zusammenhang, der mit »Vater« bezeichnet wird, schwirrt frei herum. Kaum noch gebunden in wahrnehmbaren Formen, Institutionen, Riten. Er geht als Phantasma (Gespenst) um, manchmal und immer häufiger erlangt uns Kunde davon in formulierten Phantasien in Kunst, Wissenschaft und Alltag.

Beispielhaft für viele andere Definitionen:

»Vater, männlicher Elternteil eines Kindes. Das Verhältnis des Vaters zum Kind ist noch in weit höherem Maß von sozialen und sozioökonomischen Faktoren geprägt als die Mutter-Kind-Beziehung. Im Zuge der mit der industriellen Entwicklung einhergehenden Auflösung der bäuerlichen Großfamilie und der Verlagerung der Berufstätigkeit außer Haus hat der Vater seine patriarchalische Stellung eingebüßt und an Einfluss bei der Erziehung der Kinder verloren. Erst in neuerer Zeit ist durch Reduktion der Arbeitszeiten und ein sich tendenziell veränderndes Rollenverständnis der Eltern wieder eine stärkere Teilnahme der Väter am Familienleben zu beobachten.« (Detsch 1998)

Diese gewöhnliche, ordentliche Definition aus einer Enzyklopädie ist stark soziologisch geprägt. Der Vater wird verstanden als der eine Part der Eltern. Es gehören zwei zusammen. Aus dieser Verbindung kommt es zum Kind – eine ordentliche Familie. Des Vaters Beziehung zum Kind unterliegt starken sozia-

len und sozioökonomischen Veränderungen. Er war einmal Herrscher in der Großfamilie. Die Mutter stellt in Beziehung zum Kind etwas eher Unveränderliches, fast Natürliches dar.

Der, der in der obigen Definition wieder stärker am Familienleben teilnimmt, ist wohl eher unter folkloristischer Perspektive als »Vater« zu bezeichnen, so, wie man Trachtentänzer als Almbauern bezeichnen könnte.

Obige Definition unterscheidet sich schon wesentlich von einem vornehmlich biologischen Zugang. Dieser war immer wieder in unterschiedlicher Formulierung seit der Erkenntnis des Zusammenhangs von Befruchtung, Schwangerschaft und Geburt ein relativ stabiles naturalistisches Fundament in der Bestimmung der Vaterfunktion. Diesem muss man nicht mehr mit ideologiekritischen Mitteln begegnen. Der Zusammenhang wird durch die medizinische Technik, die In vitro-Fertilisation, selber *ad absurdum* geführt, bis in die juristischen Konsequenzen hinein. Die naturwissenschaftlich inspirierte Sichtweise zur Bestimmung der Funktion des Vaters und der Mutter war eine historisch späte mögliche Sichtweise, die substanzialistisch vorging und die gesellschaftshistorische Dimension ausblendet. Der biologische Vater wurde lange Zeit fast in eins gesetzt mit der Funktion, dem Amt des Vaters, insbesondere in den patriarchalen Gesellschaften, die keine Laizität¹ zwischen Familie und Staat als Puffer ausbildeten. Im Unterschied zu Deutschland geschah das in Frankreich nach der Revolution. In Deutschland wurde im Gegenteil die Kindererziehung »durch die Eltern zum Gottesdienst« erhoben, wie Barbara Vinken provokativ schreibt: »Mit der Reformation galt nicht mehr die Braut Christi [...] als die gottgefälligste weibliche Existenzform, sondern die Ehefrau und Mutter [...] Die Ehefrau ist dem Ehemann als Haupt der Familie untergeordnet.« (Vinken 2001, 10) Und dieser Vater/Mann wird dann zur Personifizierung des Vaters überhaupt, wobei es insbesondere für Kinder, deren Väter Pfarrer, Richter, hohe Beamte, Lehrer u. ä. sind, ganz schwierig wird, noch eine Distanz zu erarbeiten zwischen dem Vater und dem Gesetz. In dieser Konstellation verkörpert der Vater das Gesetz. Diese Ineinssetzung hat noch den Nachklang von Selbstverständlichkeit, um deretwillen aber viele institutionelle (symbolische und imaginäre) Einbildungen vollzogen werden mussten. Gegenwärtig wird immer unabweisbarer, dass die biologische Funktion nicht mehr mit der in diesem Feld wichtigen Einbildung der Institution der Familie in Einklang gebracht werden kann. Insofern verliert auch die biologische Garantie ihre Stützfunktion.²

¹ Idealtypisch ein Stand jenseits des Zugriffs der Familien und der Religion.

² Vgl. hierzu die Meldung in der Taz Nr. 6484 vom 30.6.2001, 10: »Die Mutter, die ihres Sohnes Tante ist. – In Frankreich sorgt eine 62-Jährige, die ein Kind zur Welt gebracht hat, für rege Diskussionen um Moral und Ethik. – Einen Monat nach seiner Geburt schmückt Benoît-David die Titelseite des französischen Hochglanzmagazins Paris Match. Auf dem Bild ist eine Frau zu sehen, die den Säugling küsst: Sie ist seine Mutter, seine Tante und seine Käuferin. Seit einer Woche ist sie auch Gegenstand von Ermittlungen. – Bis zum 14. Mai war Jeanine Salomone eine Unbekannte. Eine 62-jähri-

VORWEG

Sähe man sich vor der Lektüre dieses Beitrages etwa den Film von Hugh Hudson *Greystoke: The Legend of Tarzan, Lord of the Apes* (1984) an, dann sähe und hörte man, wie der Belgier, der den verschollenen Tarzan im Dschungel bei den Affen findet, ihm die Welt erklärt, und wie es zu dieser Erklärung auch gehört, deutlich zu machen, was ein Vater sei. Und davon tauchen auch gleich drei Versionen im Film auf, einer, der offenbar tot ist, was Tarzan nicht weiß, ein Affe, der sich an Vaters statt mit ihm auseinandersetzt, und einer, der mit einem Klopfen auf ein Buch (Bibel) und einem Fingerzeig nach oben vom Belgier lokalisiert wird. In der Schlusssequenz dann wiederum zwei Versionen: Der Großvater, der an die Stelle des Vaters getreten war, verunglückt tödlich, als er wieder zum Kind wird (er rutscht auf einem Silbertablett die Treppe runter), und in der Schlusszene dann, als der zivilisierte Tarzan einen Affen aus dem Käfig der Museums befreit (eben jenen Affen, der sein Vater war) und dieser gejagt und erschossen wird, schreit Tarzan im amerikanischen Film auf Französisch, das er von seinem zeitweiligen Vater, dem Belgier, gelernt hatte: »C'était mon père«. Verkürztes Fazit: Darwin und die Institution Museum als Stützen und Walter der biologischen Fundierung des Vaters werden fraglich.

»VATERLOSE GESELLSCHAFT«

Die Rede von der »vaterlosen Gesellschaft« (Mitscherlich 1963) taucht in den 60er Jahren mit den Ausarbeitungen Mitscherlichs (und auch bei Marcuse) auf. Sie ist so nachhaltig gewesen, zumindest als Buchtitel und Bestandteil des Zitatenchatzes, dass sie als Faktum genommen wurde. Auch in der Erziehungswissenschaft wird sie benutzt, gehört aber wahrscheinlich in die von dem Künstler Julius Deutschbauer begründete »Bibliothek der ungelesenen Bücher«³. Die besondere Ausprägung des falsch eingeschätzten Phänomens

ge verrentete Lehrerin, die zusammen mit ihrer 80-jährigen Mutter und ihrem 52-jährigen Bruder, der sich bei einem Selbstmordversuch einen großen Teil des Gesichtes erschossen hat, in dem südfranzösischen Städtchen Draguignan lebte. Nur enge Freunde wussten, dass sie seit Jahrzehnten von dem Wunsch besessen war, ein Kind zu kriegen. Eines, dem sie ihren Namen, ihr lebenslänglich Angespertes und möglichst viele familiäre Gene vererben könnte, wie sie im Interview erklärte. – Seit die Rentnerin in einer Klinik in Südfrankreich ihren Sohn geboren hat, der ihr in den USA eingepflanzt wurde, ist sie landesweit bekannt. Es war das erste Mal, dass eine Frau im Großmutteralter in Frankreich ein Baby zur Welt brachte. Wenige Tage später enthüllte sie, die Spermien stammten von ihrem Bruder. Es gebe auch noch eine Schwester des Babys: die eine Woche später in Kalifornien von einer Leihmutter zur Welt gebrachte Marie-Cécile, die jetzt ebenfalls in der Familie Salomone lebt.«

3 Ausgestellt z. B. im Freud-Museum (Wien) im April 2001.

scheint eine deutsche Komponente zu haben (vgl. hierzu Stork 1974, 13 ff., aber auch Vinken 2001).

Es zeigt sich damals, dass die Institutionen erodiert sind, die die Vaterfunktion einige Zeit in kulturell gewohnten Formen gestützt hatten. In Deutschland ist dies ganz deutlich auch ein Effekt des Faschismus und dieser vielleicht ein Effekt der besonderen Formulierung der Vaterfunktion.

In einer anderen Perspektive könnte man die von Mitscherlich diagnostizierte Bewegung auch als eine Folge der nicht weiter fortgeführten Religionskritik⁴ verstehen, wie sie bei Feuerbach formuliert wurde, bei Marx aufgegriffen und dann fortgesetzt zum Diktum vom Tode Gottes führt, was sich auch auffassen lässt als der Tod des Vaters. Die dann folgende genauso projektive Konzeption von der Ermächtigung des individuellen menschlichen Subjektes wird in der Folge seit Beginn des letzten Jahrhunderts wieder dekonstruiert.

VERSAGEN UND UNTERSAGEN

Wenn, wie ich noch zeigen werde, vom Verschwinden der Väter gesprochen und geschrieben wird, so beruht dies nicht auf einer besonders erleuchteten Analyse, sondern stellt lediglich fest, dass entweder diese Funktion unsichtbar ist, wie immer schon,⁵ oder dass die Personen, die diese Funktion in einer spezifischen Weise verkörpern sollten, damit überfordert sind. Sie sind überfordert stellvertretend für die projektiv in den Status eines Gottes gerückten, als autonom gedachten Subjekte jeden Alters und jeden Geschlechts.

Mit Lacan kann man pointiert festhalten: Die Aufgabe⁶ des Vaters ist es zu versagen, den Ansprüchen und Erwartungen nicht zu entsprechen. Ein Vater kann nie »good enough« sein. Wenn er das ist, dann hat er sich aus der symbolischen Fiktion verabschiedet. Wenn er nicht versagt, also auch nicht untersagt, ist er ein Terrorist. Mit dem Untersagen, also der Begrenzung dessen, was zunächst in der Mutter-Kind-Dyade als möglich erscheinen mag, handeln sich die Untersagenden Widerstände ein.

»Den Menschen herzustellen heißt, ihm die Grenze zu sagen. Die Grenze herzustellen heißt, die Idee des Vaters in Szene zu setzen. Es heißt, den Söhnen des einen und des anderen Geschlechts das Verbot weiterzugeben. Der Vater ist zuallererst eine Angelegenheit des Symbols, etwas Theatralisches, ein lebendiges Artefakt.« (Legendre 1988, 189)

4 Siehe unten meine Anmerkungen zum »heiligen Markt« und zum »obszönen Genießen«.

5 Darauf gehe ich noch einmal weiter unten ein.

6 Hier in der Doppeldeutigkeit gemeint, aber ansonsten gleichbedeutend mit der »Funktion des Vaters«.

Die Idee des Vaters und ihre theatralische Realisierung stehen gegen die Wunschlosigkeit, sie befördern die Wünsche. Sie ziehen damit Aggressionen auf sich, Beseitigungswünsche. Der so entstehende Widerstand ermöglicht die Orientierung des Wünschens. Es geht um die Darstellung des Mangels, auch der Möglichkeit des Verfehlens und dabei auch um die Verpflichtung zur Antwort, Verantwortung. Ein Widerstand wird ins Reden, in die Sprache geführt. Aus der Spaltung des Subjekts durch Signifikanten resultiert er auch.

Zweifellos ist es so, dass viele, die traditionell Träger der Funktion des Vaters sind, z. B. im Diskurs der Biologie signifizierte Väter, die prinzipielle Unsichtbarkeit der Funktion zum Vorwand nehmen, ohne weitere Auseinandersetzung diese Funktion aufgeben, aber weiter mit der Bezeichnung fungieren oder auch nicht. Die Funktion verschwindet, wenn die Stütze einer symbolisch hergestellten Wahrnehmbarkeit fehlt bzw. nur noch als Hülse einer biologischen oder juristischen Zuordnung übrig geblieben ist.

Es ist auch so, dass einige dieser »Väter«, vorwiegend Psychoanalytiker und Psychotherapeuten, die Freud schlecht gelesen haben, sich stattdessen das Kostüm der Mutter anziehen. Diese Anverwandlung an das Bild der Mutter wird unter dem Vorwand einer Humanisierung der Gesellschaft vorgetragen. Aber schon in den Effekten wird deutlich, wie ambivalent und destruktiv solche Vorgehensweise ist: Die Mutter wird in manchen psychoanalytischen Denkrichtungen zur alles verursachenden Sozialisationsinstanz, abgeleitet aus der räumlichen Nähe zum Kind und der zeitlichen Dauer des Zusammenseins (ein Konkretismus). Destruktiv auch in dem Sinne, dass es auf die Mütter zurückschlägt als Beschuldigung. Man kann es in Analysen hören. Auch in Mitscherlichs Buch *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft* (1963) ist die Rede von der »primären Zweierbeziehung zwischen Mutter und Kind« (76), die nur aus der Beobachtung stammen kann, die Unsichtbares nicht sieht.

ERLÖSCHEN DES VATERBILDES

Aus der zunehmenden Unsichtbarkeit der Funktion, dem Verlust ihrer Wahrnehmbarkeit und dem Wegfall der gewohnten Riten ihrer Darstellbarkeit⁷ schloss Mitscherlich auf deren Verlust. Eine spezifische kulturelle Form der Codierung dieser Funktion ging verloren. Deren katastrophische Auswirkungen hatten die Faschisten in einem mit Morden stabilisierten Führerkult beantwortet – zudem mit der Ausrottung des Judentums, den Protagonisten einer Religion, die das Erscheinen und die Bedeutung des Vaters formuliert, und der Bekämpfung des Christentums, das noch Rudimente dieser Funktion zu symbolisieren versuchte, wo noch ein Rest von Bewusstheit über diese Funktion anzutreffen war.

⁷ Darstellbarkeit ist weiter gefasst als Sichtbarkeit.

Bei Mitscherlich heißt es im zentralen Kapitel *Der unsichtbare Vater*:

»Bei der Formulierung »unsichtbarer Vater« läge es nahe, an Projektionen, etwa an einen imaginären allmächtigen Gottvater, der unsichtbar überall zugegen ist, zu denken. Diese Assoziation sei im Augenblick ausgeklammert. Eine zweite Vorstellung wird an den verlorenen Vater, im Sinne des physischen Verlustes, denken. Aber auch diesen Vater, den der Krieg getötet hat, der in Scheidung oder Niezustandekommen der Ehe verloren geht, meinen wir nicht, wenn wir von seiner Unsichtbarkeit sprechen. Es ist vielmehr an ein Erlöschen des Vaterbildes zu denken, das im Wesen unserer Zivilisation selbst begründet ist und das die unterweisende Funktion des Vaters betrifft: Das Arbeitsbild des Vaters verschwindet, wird unbekannt.« (Mitscherlich 1963, 176 f.)

Und dies ist ganz konkret gemeint als ein Anschauungsverlust des Vaters, weil er am Arbeitsplatz ist. Daraus folgen nach Mitscherlich Hass auf den Vater, Angst und Aggressivität. Hätte er doch ein wenig an den »unsichtbaren Vater« gedacht.

Die Feststellung eines solchen Anschauungsverlustes und seiner kausalen Wirkung ist auch Folge von Mitscherlichs Verständnis der Methode, die er als psychoanalytisch bezeichnet: Sie »ist eine genetische. Sie unterstellt nicht anders als jede Naturwissenschaft die Hypothese, dass späteres Geschehen von früherem bedingt wird; sie ist deterministisch« (173), also die Konstruktion eines verbesserten laplaceschen Dämons.

Mitscherlich präpariert den einen Strang freudschen Denkens zum alleinigen heraus: die Anlehnung an die Methoden der Naturwissenschaft, insbesondere deren Forderung nach Sichtbarkeit. Freud hatte aber vor der *Traumdeutung* genau dies festgestellt, dass er nicht dieser Methode folgen könne, ganz zu schweigen von den Ausführungen im *Mann Moses* oder *Totem und Tabu* ...

Strukturell gesehen taucht in dieser Studie lediglich das Bewusstsein davon auf, dass wir schon immer in einer »vaterlosen Gesellschaft« leben. Freud hat das in einer mythischen Form in *Totem und Tabu* (vgl. dazu Blumenberg 2001) dargestellt als Ergebnis des Urvatermordes. Nach diesem Mord bleibt lediglich der Name des Vaters, der tote Vater. Dieser findet hinwiederum seine immer wieder zu erneuernde Darstellung im (symbolischen) Gesetz und seinen Derivaten, den Geboten und Verboten, den Aufgaben und Trennungen, den Brücken und Gräben, den Institutionen. Die Darstellung changiert zwischen Symbolischem und Imaginärem. Erst in diesem Changieren bietet sich die Gelegenheit zur Integration der ambivalenten Vater-Introjekte für das Individuum.⁸

8 Vgl. Mitscherlich 1973, 16 f.: »Das Gesetz [...] muss angegriffen und zugleich internalisiert werden, damit der Geschlechts- und der Generationenunterschied sich konstituieren können«. Blumenberg merkt dazu an (Anm. 15): »Die Aktualisierung nicht nur antisemitischer Ressentiments scheint von der (ödipalen) Reife abzuhängen, d. h. von der geleisteten Integration der Vater- und Mutter-Imagines, die darüber entscheidet, ob zur Stabilisierung der eigenen Identität und Harmonisierung konflikthafter Identifizierungen projektiv auf kollektive Imagines zurückgegriffen werden muss (vgl. Grunberger

Werden aber die Verbote für das Hindernis eines möglich erscheinenden absoluten Genießens gehalten, für die Verhinderung einer glücklichen Unmittelbarkeit und nicht für die gnädige Verhüllung der Unmöglichkeit, den Brüchen zu entfliehen, die das Symbolische mit sich bringt, dann entsteht die Versuchung, sich terroristisch über alle Verbote hinwegzusetzen, zum Beispiel über das Tötungsverbot, um das absolute Genießen erreichen zu können. Alternativ und oft gleichzeitig wird tatsächlich eine Person konfiguriert, die die Führung bei den Verstößen gegen die Verbote unternimmt und die Ängste des Einzelnen suspendiert, die Verantwortung zu übernehmen. Diese Figur verkörpert dann das Gesetz, bekommt gottähnliche Kompetenzen zugesprochen und wird abgöttisch geliebt. Die Kritiker dieser Verschiebung bekommen dann alle nur denkliche Verfolgung zu spüren, weil sie angeblich das absolute Genießen verhindern wollen. Auch müssen Personen und Gruppen identifiziert werden, die bisher verhindert haben, dass die Einsicht in die Möglichkeit unmittelbaren Genießens verstellt war.

»ICH« WIRD VATER

Die psychoanalytische Pädagogik und die Kinderanalyse waren vom Wunsch nach dem absoluten Genießen nicht ganz frei. Zumindest in Anna Freuds Arbeiten lassen sich Spuren einer analytischen Haltung finden, die durch eine erzieherische Stütze ergänzt werden soll,

»welche die positive Übertragung begünstigt, d. h. die Anhänglichkeit des »schwachen Ich« des Kindes an das »starke Ich« des Erwachsenen. Anna Freud versetzt sich in die Lage, etwas an Stelle des Kindes zu wollen; sie ließ sich von vornherein auf den *circulus vitiosus* einer dualen Spiegelung ein, in der der Willen des einen sein umgekehrtes Bild im Willen des Anderen fand, der als Widerstand oder Abwehr bezeichnet wurde. Sie verkannte radikal die Struktur oder die Spielregel, die allein, jenseits des Lustprinzips, das Feld oder das Objekt einer möglichen Psychoanalyse zu definieren vermag.« (Otrgues 1974, 137)⁹

Diese Haltung geht einher mit der Pointierung einer Ichpsychologie, wie sie sich auch in Deutschland etablierte. »Ich« ist weder ein Name noch eine äußere oder innere Identität, auch wenn es mit dem bestimmten Artikel sub-

(1962): Der Antisemit gegenüber dem Ödipuskomplex. In: Narziß und Anubis, Bd. 1. München/Wien (Verl. Internat. Psychoanal.) 1988, 1–23 und Grunberger u. P. Dessuant (1997): Narzißmus, Christentum, Antisemitismus. Stuttgart (Klett-Cotta) 2000. 1997). Es wäre also die je spezifische Konfliktlösung, die darüber entscheidet, ob man zum manifesten Judenfeind, Frauenfeind etc. wird.«

9 Die Versuchung ist groß, dies in Zusammenhang zu bringen mit der Tatsache, dass der unanalytisierte Freud seine Tochter analysiert (wo ist der Dritte?), dass diese eine Ichpsychologie entwickelt, dass diese gerne in der Pädagogik rezipiert wird, dass die Ichpsychologen die schärfsten Kritiker Lacans werden, dessen erster explizit psychoanalytischer Beitrag sich mit dem Spiegelstadium befasste ...

stantiviert wird. Es ist lediglich Indikator, mit dem sich ein Individuum zu erkennen gibt. »Eine Psychologie, die voraussetzt, dass jeder Dialog sich notwendig in diesem Register herstellt, ist das Opfer einer *petitio principii*.« (138)

Auf der familiären Ebene passiert im Imaginären einer Spiegelung Ähnliches, wenn der – und es ist in unseren kulturellen Breiten oft ein Mann, der die Vaterfunktion übernimmt –, der sich für den Vater hält, davon ausgeht, dass die Autorität wirklich ihren Ausgangspunkt in seiner individuellen Beschaffenheit hat. Er hat dann die besten Voraussetzung dafür, zum terroristischen Despoten zu werden, der nicht mehr weiß, dass sein Amt sich dem Symbolischen verdankt. (Das geht manchen Lehrern und Psychoanalytikern nicht anders.)

Erst durch die Verstrickung, das heißt Bindung, der je individuellen Gegebenheiten mit einer Funktion, die sich nicht den Eigenarten der Person selber verdankt, sondern an diese herangeführt wird, die dieser Person auch fremd ist, sie also entfremdet, kann ein Subjekt sich von den Bornierungen seiner Person trennen und in der Tat Wirkung entfalten. Das wäre Disziplin. Ansonsten ist das Subjekt nur lächerlich, jedenfalls relativ ohnmächtig. Ein Lachen genügt, um es nackt dastehen zu lassen, entblößt und verblödet. Das gilt nicht nur für den Bereich der Familie, sondern ebenso für jegliche Lehrsituation.

Vorräte für Formen der Bindung und Entbindung bieten die unterschiedlichen Institutionen (Familie, Schule, Universität, Gericht ...). Insofern bieten sie Möglichkeiten zur Inszenierung der Funktion des Vaters. Auch sie sind nicht die väterliche Funktion, da sie Anteil ebenso an der mütterlichen Funktion haben.

URVATERMORD

Es geht nach einem nachträglich phantasierten Urvatermord – das ist Freuds Form der Darstellung, eine Fiktion – um die Kunst, immer wieder neue Darstellungsformen zu finden, die das ungeschriebene Gesetz anzuerkennen helfen. Die Struktur des ungeschriebenen Gesetzes, dessen, was uns immer schon vorausgeht, führt zu Ausweichbewegungen: zum Streben nach Unmittelbarkeit, nicht nur als passagèrem Erlebnis, sondern als Dauerzustand, und im Gefolge der Aufklärung zu einem Streben nach Begründbarkeit und Ableitbarkeit aus einem unbezweifelbaren Grund.¹⁰ Bei der Begründbarkeit des Gesetzes landet man aber über kurz oder lang bei Tautologien, wie sie bei Moses beschrieben sind: »Ich bin, der ich bin«. »Die unerbittliche Insistenz seiner Befehle gründet letztlich auf der Aussage: »Es ist so, weil ich sage, dass es

10 Das könnte man auch als fundamentalistisch bezeichnen. – Vielleicht ist die Formulierung des Protestantismus »unmittelbar zu Gott« auch nicht weit davon entfernt.

so ist«. Kurzum, dieser Gott ist der Gott des reinen Wollens« (Žižek 1999, 139). Übersetzt könnte dies heißen: Wenn man an diese Stelle der Unbegründetheit stößt, dann bleibt nichts als das Sprechen, das Sprechen als Akt, als Wirkmächtigkeit, also Performanz, indem man ein Amt wahrnimmt¹¹ und sich in der Ausübung begründet, im Stillstand aber den Grund verliert.

»Die Konstruktion einer solchen Rede [etwa auf einer Basis von Gesetzgebung im Namen des Volkes zu reden, oder im Namen der Wissenschaft oder Humboldts oder ... KJP] erfordert die Setzung einer Fiktion, nämlich die Fiktion eines Subjekts. [...] Als Angehörige der auf okzidentale Weise instituierten Vernunft erschrecken wir vor dieser anfänglichen Setzung zurück, die notwendig theatralisch ist«¹², schreibt Legendre.

Die Darstellung dieser Unbegründetheit und Unfassbarkeit und der dauernden Anstrengung, es nicht zu Arretierungen kommen zu lassen, wird in der jüdischen Tradition zum Bilderverbot.

STILLSTAND UND DESTRUKTION

Die Schwierigkeiten der notwendigen Neuinszenierungen haben gesellschaftliche, historische Dimensionen angenommen, deren Folgen immer wieder der Bearbeitung harren. Spekulation: sowohl der 1. als auch der 2. Weltkrieg waren gesellschaftlich autodestruktive Kämpfe, auch ausgelöst durch die nicht gelingende Umwandlung der Funktion des Vaters und der sie stützenden Institutionen. Sie waren zunächst einfach weitergelaufen nach dem Tod Gottes (jener rationalistisch konkretistischen Analyse) und befanden sich auf einmal boden- und grundlos über einem Abgrund. Häufiges Thema in Slapstickfilmen und Comics.

In der Konsequenz muss nach dem 1. Weltkrieg der Kaiser abtreten. Er war als der entlarvt, der er war, ein unterdurchschnittlich intelligenter, preußischer Junker. Aber wahrlich kein Vater, erst recht nicht von Gottes Gnaden. Dennoch hinterließ auch diese Fehlbesetzung eine Lücke. Das Problem der Fehlbesetzung wurde nicht durch die Verjagung erledigt, sondern hinterließ einen leeren Platz und damit die Sehnsucht, ihn irgendwie wieder zu besetzen, ohne dass schon starke intelligente Widerstände dagegen hätten in Bildungsprozessen.

¹¹ Vgl. Blumenberg (2000, 20): » Es geht im Wesentlichen um die Psychoanalyse, die analytische Beziehung und das väterliche Gesetz. So können wir jetzt auch verstehen: Es ist Freuds Verhältnis zur väterlichen Religion und zum Gott seines Vaters, das hier – qua Psychoanalyse – in die allgemeine Reihe jeder Religion und jedes wissenschaftlichen und psychoanalytischen Denkens eingereiht werden soll. Darin besteht Freuds origineller und ureigenster Beitrag zu der Erhellung der Bedingungen menschlichen Denkens und Handelns; dies ist jener ›Lichtstrahl‹ (›Enlightenment‹), den ›die psychoanalytische Erfahrung in dieses Dunkel (wirft)‹ (ebd. [Totem und Tabu. GW IX, KJP] S. 154)«.

¹² Legendre: *Leçons VII. Le désir politique de Dieu. Etude sur le montage de l'Etat et du Droit*. Paris 1988, 19–20. Zit. n. Pornschlegel/ Thüring, in: Legendre 1999, 178 f.

sen figuriert werden können. Vielleicht kam deshalb auch die Weimarer Republik nicht auf die Beine.

Auch die innovativ erscheinende Strategie des Kommunismus führte mit der Partei, die immer Recht hat, nur eine erneute Fehlbesetzungen ein.¹³

Dieser leere Platz ist im Politischen symbolisiert in der Struktur der Demokratie, worauf Mouffe, Laclau, Butler u. a. (vgl. Butler/Laclau 1998) hinweisen. Er kann nur wechselnd besetzt werden auf der Basis symbolischer Verfahren, etwa durch Wahlen, die keine natürliche oder genealogische Begründung mehr liefern für die Besetzung einer Position. Macht und Legitimation dürfen in der Demokratie nicht inkorporiert sein, wie etwa in der Monarchie. Das stellt so hohe Anforderungen, dass dort zuweilen geköhlt wird. Auf einmal taucht wieder jemand auf, der das Gesetz zu verkörpern scheint. Neben der Übergewichtigkeit führt das auch zur Verwahrlosung der anderen Institutionen und zur Selbsttötung der Frau an seiner Seite, weil die Institution der Ehe bei gleichzeitigem Bewahren der Hülle auch postmortal gleich mitausgehöhlt wird.

FASCHISMUS: PARODISTISCHER BEZUG AUF PATRIARCHALES OUTFIT

Im Faschismus wird noch einmal parodistisch Bezug genommen auf patriarchales Outfit. Aber selbst die Parodie war stark genug, eine neue Orientierung zu bieten. Die terroristische Verlegenheitslösung bestand u. a. darin, dass in einem Individuum Gesetz und Körper verschmelzen konnten ohne Distanz. Dass dies gelingen konnte, gerade mittels einer Person wie Hitler, zeigt auf erbarmungslose Weise, welche Macht dem Imaginären zukommt. Es macht, unmoderiert durch symbolische Einschnitte, die real seine Machtübernahme verhindern könnten, in der Not aus dem weder durch körperliche noch durch intellektuelle Ausstattung brillierenden Menschen einen Vater, einen Führer, eine gottähnliche Person. Diese Durchschlagkraft erhält das Imaginäre, wenn es nicht in einer Inszenierung durch Interpretation symbolisch gedeutet werden kann. Der Faschismus zeichnet sich gerade dadurch aus, dass er auf allen Ebenen den Interpreten, den, der auslegt durch sein Sprechen und Schreiben, überflüssig macht, liquidiert (vgl. Legendre 1988). Ganz wesentlich hierbei ist die Argumentation mit einem Sachzwang und einer (natur-)wissenschaftlichen Ableitung, Rassismus, die ja keine Möglichkeit hat, sich auf Normen zu beziehen, die dann interpretiert werden müssen, sondern die darauf angewiesen ist, das metaphorische Sprechen und Schreiben überflüssig zu machen und damit die Übertragung. Eine solche Ausrichtung braucht keine Bildung, sondern nur noch Ausbildung. Urteile werden aus der Veranschaulichung gefällt, aus

13 Umformulierungen sind eher zu erwarten von einem Denken, wie es Rosa Luxemburg übte.

Normalisierung¹⁴, die dann kontrollierbar und überprüfbar erscheint, es aber meist nur ist durch die Zuhilfenahme eines ökonomischen Moments.

So setzt sich in Spuren aus Momenten, die zum Faschismus geführt haben, auch heute noch oder wieder unter den Ansprüchen einer sichtbaren, qualitätsgesicherten Effektivität des Forschens und Lehrens, nicht nur von außen, nicht nur in der Universität, sondern auch in anderen Institutionen, als Letztbegründung ein Terror der Ökonomie durch, weil dieser Sicherheit und Entscheidungskriterien zu versprechen scheint. Einzig die Ökonomie scheint der Rationalität noch Aufgaben und Substanz zu verleihen, an die Stelle Gottes als begründend tritt der Markt (vgl. Kurnitzki 1994). Hierhin wandert die Sehnsucht nach dem verlorenen Vater. Der Markt ist exterritorial. Heute sagt man »global«.

Im Dienste des Marktes, der als Markt keine Kriterien kennt – der Markt imponiert nicht nur in der Stadtarchitektur als eine nur zeitweise besetzte Leerstelle, sondern ist eine solche auch strukturell als Tausch von je Singulärem in ein Besonderes in Bezug auf ein Allgemeines (Geld) wieder zum Besonderen und Singulären –, sondern nur im einzelnen Tauschprozess mühsam Entscheidungen, Scheidungen und Bindungen herzustellen vermag, werden Differenzierungsvermögen und soziale Bindungen (»Arbeitsplätze«) vernichtet. Es werden Opfer gebracht. Die Unentscheidbarkeit läuft so auf eine streng dyadische Struktur zu, die ein Jenseits (des Lustprinzips) nicht mehr formulieren kann. Differenzen werden vernichtet.

Die Rede von der vaterlosen Gesellschaft in der Folge des Faschismus in der wieder oberflächlich beruhigten Situation der Bundesrepublik ist zu lesen als eine Aussage über die schwierige institutionelle und rituelle Implementation der Funktion des Vaters in der Gesellschaft unter den Vorzeichen einer rationalen auf dem Paradigma des Sehens konstruierten Wissenschaft als Religionsersatz und der mit der Wissenschaftlichkeit verbündeten Gesellschaft. Es fehlen die nach alten Mustern, aber dekonstruierten, begründbaren Brechungen durch Symbolisches. Hier liegt eine ungeheure Chance, aber auch Notwendigkeit erfinderisch zu werden.

Dem ist auf Dauer nicht beizukommen mit einer psychoanalytischen Sozialpsychologie, wie Mitscherlich sie entwickelt hat. Sie reicht auch nicht für die Realisierung von Bildung in den gegenwärtigen Transformationsprozessen. Es geht um die Wiederaufnahme einer Auseinandersetzung mit dem

14 Nach Jürgen Link kommt es zu einer Konkurrenz zwischen Normativismus und Normalismus, zu einem kulturellen Grundkonflikt der westlichen Moderne. »Während die normative Norm eine jeweils klare binäre Grenze definiert (wurde gegen das Gesetz verstoßen: ja oder nein?), bietet der Normalismus ein hochreflexives Dispositiv zur ebenso flexiblen Orientierung an. Da die Verteilungskurve stetig ist, gibt es kein mathematisches Kriterium für die Situierung der Normalitätsgrenze (»Anormal« ist lediglich das »extrem Seltene«). Sie wird nach jeweiligen kulturellen Plausibilitäten situiert, die sich historisch stark wandeln. Der klaren normativen Biärgrenze steht also die flexible Schwelle des Normalismus gegenüber.« (Link 2001)

väterlichen Gesetz, das aus der Privatheit einer Auseinandersetzung mit einem real existierenden Vater wieder herausgelöst werden muss. Alle Fundamentalismen als Flucht vor dieser Aufgabe führen diese Notwendigkeit vor. Das freudsche Unternehmen, von dem Mitscherlich sich entfernt, bestand zu einem guten Teil darin, eine Institution, die psychoanalytische Kur, einen Ort in der Zeit zu konstruieren, wo solche Dekonstruktion stattfinden kann, ohne sich an festen Maßstäben zu orientieren.

Wenn in der Folge der skizzierten Entwicklung aus der Unsichtbarkeit der Vaterfunktion auf die Nichtexistenz geschlossen wird, ist das ganz schlicht das, was man in der Philosophie als einen Kategorienfehler bezeichnet.

Aus diesem Fehler leiten sich alle die lustigen Anekdoten her von Sauerbruch bis Gagarin. Sauerbruch hatte beim Operieren und Sezieren nie eine Seele gefunden und Gagarin im Kosmos Gott nicht gesehen.

TERTIUM

Der Vater wird auch als der Dritte oder in funktionalistischer Neutralisierung als das Dritte bezeichnet. Darin spiegelt sich tatsächlich eine wieder zunehmende Ungreifbarkeit des »Vaters« wider, die in Vergleich gesetzt wird mit den bürgerlichen und kleinbürgerlichen Vorstellungen des »Vaters«, die greifbar schienen. Da man diesen nicht mehr wiederfindet, wächst das Bedürfnis nach einer anderen Bezeichnung. Dem begegnete ich auch in Diskussionen bei der ersten Vorstellung der hier skizzierten Gedanken. Wenn »der« Vater schon verschwunden ist, wenn die Gesellschaft vaterlos geworden ist, dann sollte man doch, auch um all diese Konnotationen, die Evokation enttäuschter Hoffnungen oder des befreiten Aufatmens, zu vermeiden, die mit einem historisch vergangenen Vaterbild sich einstellen, lieber einen neutralen Ausdruck verwenden: das Dritte, der Dritte.

Wenn ich für die weitere Nutzung des Wortes »Vater« plädiere, dann will ich damit nicht leugnen, dass es viele andere Formulierungsmöglichkeiten gibt, die auch durchaus zutreffend sein können. Aber gerade die historische Aufladung, die Evokation vieler Bilder aus Geschichten, aus unterschiedlichen Bildwelten, aus der Erinnerung transportieren gerade das Problem, das mit dem Wort »Vater« bezeichnet wird. Es übersteigt meinen Vorstellungshorizont, anzunehmen, dass man sich dieses Problems durch eine andere Formulierung entledigen könnte. Im Gegenteil, es würde Zugangsmöglichkeiten versperren. Besteht doch die Funktion des Vaters gerade in ihrer jeweils anderen Performanz. Sie ist nicht.

Das Wort »Vater« ist älter als die Performanz des Vaters, der jetzt vermisst wird. Die mit der Bezeichnung, dem Wort ausgelösten Emotionen und Erinnerungsspuren, die Spuren, die in die mit ihm bezeichneten historisch und kulturell verschiedenen Areale gelegt werden, sind es, die einen Teil des

Treibstoffs zur weiteren Differenzierung liefern. Diese Konnotationen könnten etwa in der Formulierung, dass es in Bildung eines Tertiums braucht, eines Anderen, einer Funktion der Trennung, einer Schnittstelle zwischen öffentlich und privat usw. schwerer zum zu bearbeitenden Widerstand werden.

Dennoch hat der »Vater« etwas mit dem Dritten zu tun, dem Dritten, der unterstützend, trennend, störend, ungreifbar zur Zweierheit hinzukommt und diese erst dazu macht.

Liest man in diesem Zusammenhang klassische Logiken, also dann, wenn man sich gerade mit dem verschwindenden Dritten, dem Vater, auseinandersetzt, dann könnte man meinen, dass dort dasselbe Problem verhandelt wird. Tertium non datur. »Das Dritte ist nicht gegeben« oder »Ein Drittes ist nicht gegeben«. Gemeint ist damit im Rahmen einer zweiwertigen Logik, dass eine Aussage entweder wahr oder falsch ist¹⁵ oder genauer: Von zwei Sätzen, von denen einer das vollständige Gegenteil des anderen aussagt, muss einer wahr sein.

Es ist aber auch klar, dass diese zweiwertige Unterscheidung nur in einem Kontext getroffen werden kann:

»If, e.g. in court the question is raised whether the defendant is guilty or not guilty, it would be non-sensical to answer: no, he is broad-shouldered. In other words: the alternative guilty or not guilty is enclosed in the context described by the statutes of criminal law.« (Günther 1975)¹⁶

Dieser Kontext, so könnte man vermuten, ist das Dritte. Es liegt auf einer anderen Ebene, färbt aber in die Vergabe der Werte mit ein.

Die beiden Dritten scheinen nichts miteinander zu tun haben. Vielleicht doch?

15 Die klassische Formulierung findet sich bei Aristoteles: »Soviel sei nun darüber gesagt, dass die Meinung, entgegengesetzte Aussagen seien nicht zugleich wahr, die sicherste von allen ist; [...] Da es aber unmöglich ist, über ein und dasselbe zugleich Widersprechendes mit Wahrheit auszusagen, ist es offenbar, dass nicht ein und demselben zugleich Gegenteiliges zukommen kann. [...] Wenn es also unmöglich ist, etwas mit Wahrheit gleichzeitig zu bejahen und zu verneinen, so ist es auch unmöglich, dass Gegenteiliges zugleich demselben zukomme, es sei denn, dass entweder beide Gegenteile nur in gewisser Beschränkung zukommen oder das eine nur in gewisser Beschränkung, das andere aber schlechthin. Und doch ist es nicht möglich, dass ein Mittleres zwischen den beiden Gliedern des Widerspruches gibt, sondern man muss eben eines von beiden entweder bejahen oder verneinen.« (Aristoteles 1970, 1011b ff.)

16 Günther führt dort noch ein weiteres Beispiel an und fährt fort: »In both cases the answer must be guided by a tertium-non-datur which refers to a superordinated viewpoint which in our first case was criminal law and in the second pathology. The alternates of a context may be very narrow and again they may be of ever increasing generality, the alternative still constitutes a mere context as long as it is possible to determine a superordinated viewpoint. A context changes into a universal contexture only on condition that it is impossible on principle to find a superordinated viewpoint which defines the meaning of the tertium-non-datur for the opposites for which the superordinated common viewpoint has been sought.«

Zu zeigen ist, dass auch gegenwärtig ein Drittes gegeben ist, ein Drittes, das man den Vater genannt hat. Das eine Dritte, das Logische, ist nicht gegeben und das andere Dritte, der Vater, so heißt es, sei verschwunden. Genau da treffen sie sich: An einer Leerstelle, die in irgendeiner Weise symbolisiert, d. h. mit Bildern oder Einbildungen versehen werden muss, damit sie nicht übersehen wird.

Diese Leerstelle könnte man auch als Schnittstelle bezeichnen, so wie die Bezeichnung im Umgang mit den neueren Medien benutzt wird. Diese sind auch immer Stellen, an denen unterschiedliche Logiken aufeinandertreffen und transformiert werden müssen. Die Schnittstellen sind im Sinne eines geschlossenen, gut funktionierenden Systems auch immer die Schwachstellen. So wird spätestens am Bildschirm die binäre Logik des Digitalen in etwas umgesetzt, das in einem anderen Kontext als dem der Informatik interpretationsfähig ist. Die Funktion des Vaters erinnert an diese Transformationsnotwendigkeiten und soll Mittel zur Verfügung stellen, diese Schwachstellen zu kreativen Stärken werden zu lassen.

In der Logik wird am Problem einer nicht-aristotelischen Logik gearbeitet (Günther 1991, Meyer 1983, 55 ff.), weil sich in der klassischen Logik eine Leerstelle des Unsagbaren, Unformulierbaren auftut, wenn man ein Drittes ausschließt. In den Problemstellungen solcher Arbeiten scheint sich etwas wiederzufinden, das auch in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozessen Bildungstheorie herausfordert. Ich muss mich allerdings hier auf Andeutungen aus den programmatischen Sätzen Gotthard Günthers¹⁷ beschränken, die zeigen können, dass wir darauf angewiesen sein werden, noch radikaler unser Denken und Handeln auf differentielle Identitätskonzepte umzustellen:

»Schon in einem dreiwertigen System als dem einfachsten Fall einer mehrwertigen Logik spaltet sich das einfache klassische Identitätsprinzip in das Doppelmotiv der unmittelbaren Seinsidentität und der inversen Reflexionsidentität. In einem vierwertigen Kalkül gabelt sich die Reflexionsidentität in weitere streng zu unterscheidende Identitätsmotive.« (Günther 1991, XIII)

17 Gotthard Günther kommt durchaus in seinen Überlegungen auch in die Nähe des Denkens von Buber und Levinas. Dem konnte ich aber hier nicht nachgehen. Vgl. etwa: »Die Unterscheidung von denkendem und gedachtem Subjekt aber ist allemal die von Ich und Du. Das Ich ist immer das denkende Subjekt, und das Du ist unvermeidlich das gedachte Subjekt. Man kann auch sagen, das Du ist das Ich, das para-subjektiv als Objekt erfahren wird. [...] Das theoretische Ich kann nur dadurch in die Logik integriert werden, dass man feststellt: der Unterschied zwischen Ich und Du ist logisch irrelevant. Im Subjekt selbst wiederholt sich der Unterschied von Denken und Existenz. Das existierend gedachte Subjekt kann nur als Du interpretiert werden. Denn Existenz-haben und Objektsein sind logisch äquivalente Begriffe. Das Du ist allemal in der Welt. Es steht in ihrem Existenzzusammenhang. Umgekehrt kann das denkende Subjekt immer nur als Ich interpretiert werden. Seine Existenz ist unerreichbar, weil es sich von der Reflexion in immer tiefere Schichten der Innerlichkeit zurückzieht. Soweit die Reflexion ihm auch folgt, es bleibt stets Denken und enthüllt sich nimmer als Sein.« (Günther 1991, 328 f.)

Die Schwierigkeiten, denen wir uns in den gegenwärtigen Transformationsprozessen ausgesetzt sehen, resultieren aus einem metareflexiven Habitus als Folge der Moderne, der weiß, dass prinzipiell nichts mehr das ist, was es ist, sondern gleichzeitig, zukünftig und auch nachträglich etwas anderes gewesen sein wird. So ist der Vater nicht der Vater, weil jeweils etwas substanziell Bestimmtes mitgedacht und gefühlt werden kann, er wird aber substanziell in der Performanz, sogar existenziell. Es gibt dafür aber keine naturgegebene präreflexive Substanz.

»Statt uns zu einem universalen Subjekt hinzuführen, trägt die Selbstthematizierung des Reflexionsprozesses nur zu einer weiteren Aufspaltung und ungeahnter Vervielfältigung autonomer Ichzentren bei. Nur seelenlose Objektivität erhält sich in der Einheit, Subjektivität lebt nur in der Vielheit.« (XXV)

Auf das Axiom aus der aristotelischen Logik bezogen folgert Günther dann:

»Das Tertium non datur ist ein logischer Grundsatz einer naiven Weltanschauung, die Realität mit natürlichem Sein identifiziert, d. h. mit Sein, das absolut objektiv ist und in dessen Beschreibung das reflektierende Bewusstsein nicht hineindefiniert zu werden braucht.« (129) Für Günther ergibt sich daraus: »Was durch das Tertium non datur ausgeschlossen wird, ist die Reflexion, die über das metaphysische Grundthema dieser Logik hinausgehen will.« (133)

Dieses Statement leitet über zu einem Thema, das uns angesichts (!) der hier verhandelten Problematik des Vaters in Bildung noch beschäftigen wird: Unsichtbarkeit (und Verführung zur Halluzination):

»Es kommt diesem Denken nirgends der Gedanke, dass Realität vielleicht nicht mit der objektiv gegebenen, sinnlich und gegenständlich erfahrbaren Welt identisch ist. Dass der objektive Tatbestand der Welt vielleicht nur eine Teilkomponente des gesamten Wirklichkeitszusammenhanges ist.« (140)

Die Leerstelle, das tertium, wird in unterschiedlichen Diskursen thematisiert: So von Robert Heim aus einer der möglichen psychoanalytischen Sichtweisen auf Freuds »Mythologie« in *Totem und Tabu* heraus:

»Die Stelle des toten und gemordeten Vaters bleibt also leer, und von daher rührt die kulturstiftende Wirksamkeit des ödipalen und symbolischen Vaters. Die Einsicht in die Vergeblichkeit des Mordes geht einher mit der Anerkennung dieser Leerstelle; sie ist lediglich der Ort des Grabes, des Mahnmals, des Totems, der symbolischen Funktion. Tabuisiert, kann diese Leerstelle nur um den Preis hybrider Anmaßung eingenommen werden.« (Heim 1999, 67)

Edgar Morin dreht das genau wieder um, sieht diesen Mord als Geburt: »Das große Phänomen, das die Menschwerdung vorbereitet und den homo sapiens vollendet hat, ist nicht die Tötung, sondern die Geburt des Vaters.« (Morin 1974, 174)

ANSCHLUSS

In erziehungswissenschaftlicher Perspektive kann meine Skizze an die Arbeit von Dieter Lenzen (1991) anknüpfen. Er hat die historische Entwicklung der Vaterschaft analysiert bis in die Gegenwart hinein. Wir kommen vielleicht zu dem Schluss, so Lenzen,

»dass etwas unwiederbringlich verloren ging. – Aber was ist das? Es sind nicht die Funktionen, die der Vater einmal ausübte, sondern es ist die Tatsache, dass es nicht mehr der Vater ist, der diese Funktionen wahrnimmt. Denn dieses ist eine der sich unmittelbar aufdrängenden Auffälligkeiten der historischen Betrachtung: Sukzessive, im Grunde bereits in der Antike beginnt eine schleichende Verlagerung ehemals väterlicher Funktionen auf andere Funktionsträger.« (Lenzen 1991, 252)

An dieser Perspektivierung des Vaters möchte ich etwas drehen, nicht grundsätzlich die Ergebnisse von Lenzens Analysen bezweifeln: Wie wäre es, wenn doch unser Bild des Vaters, aus dessen Vorbild wir von der vaterlosen Gesellschaft sprechen können oder von der Verlagerung der Funktionen des Vaters auf andere Funktionsträger, doch zu sehr von den nachträglich idealisierten Erfahrungen des 19. Jahrhunderts abhingen, von einer romantischen oder biedermeierlichen Vorstellung des Vaters? Gab es einen Träger all dieser Funktionen, die Lenzen zusammenstellt, im Neolithikum?

Wie wäre es mit der These: Es gab nur eine kurze Zeit, in der ein Großteil dieser Funktionen mit einem individuellen Menschen männlichen Geschlechts in Beziehung gebracht und fest verbacken wurde, in der ein solcher Mensch auch meinte, er sei *der* Vater. Man könnte versuchen einen Zusammenhang zu sehen mit der Rede vom Tod Gottes, dem allmählichen Abschied vom Monarchen, von der gesellschaftlich nicht mehr anerkannten verbindlichen Funktion des Papstes. Die Erwartungen an diesen einen Menschen, der eine mögliche Funktion des Vaters inszenierte, wurde mit vielen anderen Funktionen zugeschüttet, die zu verkörpern er nie im Stande war, weil das Umfeld, in das diese Funktion eingebettet war, insbesondere betrifft das den deutschen Funktionsträger, allmählich zusammenbrach (vgl. erneut Vinken 2001 für die Funktion der Mutter).

Lenzens Arbeit führt dahin, genauer zu sehen, dass die Funktion(en) des Vaters extrem künstlich sind und von daher immer wieder neuer Realisationen bedürfen, um wahrnehmbar zu werden oder zu bleiben. Diese Darstellung und die Fähigkeit zu ihrer Wahrnehmung ist dann Bildung als eine, die aktiv und passiv geschieht.

Die Notwendigkeit und auch Anstrengung der Darstellung bringt immer auch einen melancholischen Zug (vgl. den Titel bei Heim 1999) mit sich, die Sehnsucht, dass es doch nicht so anstrengend sein möge, dass der Vater sich zeige und unmittelbar präsent sei, dass er als Bezugspunkt außerhalb all unserer Verstrickungen und Bindungen eine Sicherheit gebe und uns erwähle,

nicht wir ihn suchen müssen, dass sich der Himmel auftue und von dort eine mächtige Stimme erschölle, die verkünde: Dieses ist mein geliebter Sohn¹⁸, an dem ich mein Wohlgefallen habe (Matthäus 3, 17). Dafür gibt es in den Mythen, Sagen, Märchen, Religionen, Geschichten viele Beispiele. Aber auch für das Gegenteil, dass er genau das nicht sei oder tun möge. Jedenfalls bleibt ein starkes Motiv zur Suche, sei es nach der unmittelbaren Beziehung zu einem konkreten Menschen, zu dem man Vater sagen kann und der den Suchenden umstandslos als Sohn beiderlei Geschlechts anerkennt, sei es nach der Befreiung aus dieser Unmittelbarkeit, einer mehr narzisstisch¹⁹ betonten Selbstständigkeit, die sich von dieser Art Vater lossagen kann, ihn zumindest im übertragenen Sinne tötet und entpersonalisiert.

Gegenwärtig lässt sich kein Nachlassen dieser Suche feststellen, in der Literatur, in der Wissenschaft, in der Bildenden Kunst, im Film,²⁰ überall Erscheinen neue Arbeiten, die das Vaterproblem thematisieren. Wir sind den Vater keineswegs los, er hat uns nicht losgelassen, solange wir das Unbehagen in der Kultur ertragen und nicht noch mal in der Barbarei Zuflucht suchen.

BEDEUTUNG DER FUNKTION

Die Funktion des Vaters in Bildung ist in mehrfacher Weise von Bedeutung:

Einmal dadurch, dass die Funktion selber zumindest historisch gesehen bedeutend war und immer noch mitschwingt.

Zum Zweiten dadurch, dass Bildung den Lauf dieser Funktion, also deren Funktionieren, das Verhältnis zum Symbolischen inauguriert und mitbestimmt – im Individuum wie in der Gesellschaft, und zudem in einer Weise, die beide nicht mehr als ausschließende Gegensätze gegenüberstellt.

Zum Dritten macht diese Funktion aufmerksam auf ein wichtiges Moment aller gegenwärtig erforderten Bildung, auf die Arbitrarität der Zuordnung von Zeichen und Bezeichnetem.²¹ Konkret am Beispiel der Funktion des Vaters wird deutlich, dass die Zuordnung, »Vater = Person männlichen Geschlechts, die ein Kind gezeugt hat«, nur eine der vielen Möglichkeiten ist, die Funktion des Vaters darzustellen, aber keineswegs die einzige.

In der Moderne und in der Gegenwart ist der Vater (wieder) zu dem geworden, was er immer schon war: Er ist ein Verschwundener, ein Verschwindender, ein schwer Auffindbarer und zusätzlich vielleicht sogar noch ein

18 Sohn beiderlei Geschlechts.

19 Bei Freud geht es genau um drei Mythen, die die Struktur der Relation zum Vater wiederzugeben versuchen: Ödipus, Narzissus und Moses.

20 Zum Beispiel Benignis *Das Leben ist schön* (Italien 1998), Vinterbergs *Das Fest* (Dänemark 1998), Andersons *Magnolia* (USA 1999)

21 Das andere ebenso bedeutsame Feld, das darauf aufmerksam macht, ist der Geschlechtsunterschied.

Verleugner. Der »Vater« meint dabei eine Funktion. Die Funktion der Mutter ist dieser Funktion gegenüber vergleichsweise stabil.

Die Funktion des Vaters ist eine, die sich ganz wesentlich aus der Nachträglichkeit²² ergibt. So lässt sich leichter mit Projektionen in die Vergangenheit arbeiten, um dann festzustellen, dass es so nicht mehr ist. Die Leistungen der vorangegangenen Generationen in der Darstellung der Funktion werden als Kontrastmittel für das Fehlen oder die Umformulierung in der Gegenwart und für die Zukunft genommen. Die Funktion der Mutter dagegen ergab sich aus der Präsenz. Und vielleicht auch aus der Sichtbarkeit des Futurs aus der Sichtbarkeit der Schwangerschaft. Aber auch diese Funktion wird gegenwärtig aus dieser scheinbar sicheren Bindung herausgelöst. Durch die Möglichkeit der In vitro-Fertilisation und der Wiedereinpflanzung des befruchteten Eies in einen jeglichen Uterus tritt eine Unterbrechung ein in der Plausibilität der Sichtbarkeit und des allmählichen Wachsens, die dann einer Rekonstruktion und meist auch schriftlicher Zeugnisse bedürfen. Erst dadurch, dass die Vaterschaft eine Funktion ist, nicht aber an einen wie auch immer gedachten realen Vater alleine zu knüpfen ist, ergibt sich die Chance, den Hunger nach Idealisierungen zu stillen, also Fiktionen zu formulieren und wieder zu stören. Dies ist ein Einsatzpunkt von Bildung als Bildung von Tradition. Fiktionen sind notwendig für Bildung. Davon ist vielleicht die Bedeutsamste die Fiktion der Repräsentation der Referenz.

Die Funktion des Vaters ergibt sich nicht von selbst im Bereich der Wahrnehmung. Die Funktion muss künstlich in die Wahrnehmung überführt werden. Der Prozess der Überführung unterliegt einer Bildung, einer Gestaltung. Solche Gestaltungen – das wird immer wieder erkennbar – könnten auch anders sein. Solche Gestaltungen, Zeugenschaften, unterliegen einem Verbrauch und sind sehr anfällig, müssen immer wieder neu und anders gestaltet werden, sonst verlieren sie ihre Funktion als künstliche, fahren fest zu naturalistischen Anschauungen.

Die unausweichliche Aufgabe einer institutionalisierten Bildung beginnt in der Erhöhung der Wahrscheinlichkeit dafür, dass Loslösungsprozesse stattfinden. Es kommt darauf an, trotz besseren Wissens und im Wissen darum, dass es auch begründbar, d. h. verhandelbar anders geht, suggestive Formen zu setzen, zu erfinden, ohne dass diese durch irgendeinen offenbaren Text, für den es eine inkarnierte Autorität gäbe, gegründet sind. Dies ist ein riskantes Unternehmen (vgl. hierzu Žižek u. a. 1993). Es geht um die Ermöglichung eines getrennten Daseins, einer Trennung aus der Einbildung einer möglichen Symbiose, eine Freisetzung, Bildung. Dieser Versuch, der scheitern kann, steht den strukturell vergleichbaren Träumen des Perversen entgegen: Er »träumt davon, die sexuelle Aktivität in eine instrumentale, zweckorientierte Aktivität

22 Das Gleichnis vom verlorenen Sohn ist zum Schutz der Vaterfunktion falsch herum erzählt. Es ist eigentlich das Gleichnis vom verlorenen Vater.

zu verwandeln, die sich gemäß einem genauen Plan vorbereiten und durchführen lässt.« (Žižek 1999, 141 f.) Das ist auch das Vorgehen einer am naturwissenschaftlichen Ideal orientierten Wissenschaft, und deren Ergebnis ist »Viagra«.

Der Vater hingegen, so könnte man sagen, ist aus symbolischer Materie gemacht, aus der Materie der Fiktionen. Anders formuliert:

»Er ist grundsätzlich institutioneller Natur [...] So ist es für bestimmte Kulturen durchaus plausibel, die Vaterschaft in zwei voneinander getrennte Funktionen aufzuspalten: einerseits die genitale Reproduktion, andererseits das, was ich die Politik der Vaterschaft nenne, die identifikatorische Funktion für das Kind.« (Legendre 1998, 35). Unsere Kultur legt eine Konfusion beider Seiten nahe. »Der Vater ist ein Sohn, der das Amt des Vaters ausübt. Tut er es nicht, dann geraten umgekehrt die Kinder in die unhaltbare Position, das Amt des unmöglichen Vaters ausüben zu müssen.« (37)

Die Jahrhunderte vor dem unsrigen waren ebenso geprägt von den Versuchen, immer wieder dem Verschwinden des Vaters Einhalt zu gebieten oder, man könnte auch sagen, einen Halt zu gebieten. Bildung bezeugt.

Selbst wenn schon vor der exakten naturwissenschaftlichen Nachweisbarkeit die Zeugung bekannt war, so hieß sie eben noch Zeugung. Es kam dabei das Wort ins Spiel.

ZEUGENSCHAFT

Da die naturwissenschaftlichen Verfahrensweisen der Kontrolle über Sichtbarkeit und Wiederholbarkeit nicht ausreichen, besteht Bildung ganz wesentlich darin zu zeugen. Zeugnisse sind keine Beweise noch können sie zum Programm taugen, vielleicht zum Epigramm. Zeugnis zu geben heißt aber auch einzustehen an einer Stelle, die leer ist. Hier lässt sich nicht alles ableiten oder in einzelnen Schritten folgern. Ein Zeugnis tritt da auf, wo nichts ist, an das man sich sonst halten könnte. Ein Zeugnis ist damit immer auch verbunden mit dem Auftauchen von etwas Einzigartigem und dessen Anbindung ans Allgemeine, nicht als Subsumtion. Das Zeugnis hat als ein Bescheidgeben und als Grundlage eines Urteils immer auch den Charakter von Gewalttätigkeit. Die, die Zeugnis geben, sind eben authentisch: authentisch im Sinne des griechischen Ursprungs des Wortes (*authenteo*) heißt »eigenmächtig handeln«. Der *Authentes* ist dementsprechend im Griechischen der Mörder und im übertragenen Sinne der Gewalthaber, der von eigener Hand und in eigener Verantwortung etwas ausführt. Das ist dann die Loslösung vom Vater und die Ausübung der Funktion des Vaters.

FREUNDE DES VERBRECHENS

In der Authentizität liegt der amoralische (Be-)Zug (zum Unbewussten) der Psychoanalyse, der Kunst und deren immer wieder vorkommende Unbeeindruckbarkeit von Verwertungsinteressen (»Autonomie«). Der erste Wortbestandteil von authentisch leitet sich von *autos* (selbst) ab. Der zweite Wortbestandteil ist nicht so leicht zu dechiffrieren. Nach Auskunft der Wörterbücher steckt in ihm dieselbe Wurzel wie »Sin«, was ja bekanntlich Sünde bedeutet, in der älteren Bedeutung »schädlich«, »sträflich« heißt. Sind die, die sich und andere bilden, also Freunde des Verbrechens?

»Zeugenschaft« – ein Merkmal künstlerischer wie pädagogischer Tätigkeit – wäre ein Modell, das in verschiedenen Formen eine Stellungnahme zum Stand der Beziehung zu bisher so nicht Aufgetauchtem, nicht Formuliertem oder Formulierbarem, Ungewusstem und Unbewusstem bei einem Subjekt erlauben würde, das sich mit dem Wunsch, z. B. sich künstlerischer Artikulation zu nähern, auseinandersetzt.²³ Anders gesagt: Es geht in der Bildung um Darstellung (mit »Rücksicht auf Darstellbarkeit«) der je besonderen Arbeit(sweise). Dabei spielt nicht nur der Bezug von Bildung etwa zum Diskurs der Kunst oder der Psychoanalyse im Allgemeinen eine Rolle. Vielmehr geht es um die Wahrnehmung und Darstellung der Situation selbst, welche die »Zeugenschaft« aufführt – als Darstellung des Zeugnisses und ebenso als Wahrnehmungsmöglichkeit durch und für die anderen.²⁴

Ohne ein solches Angebot zur »Zeugenschaft« steht eine Institution leicht in der Gefahr, nichts anderes als eine Abwehr – Widerstand wäre ja nicht schlimm – zu verkörpern gegenüber z. B. der Kunst oder den merkwürdigen Subjekten, die der pädagogischen Aktion unterliegen. Diese können sich der Ermöglichung von Diskontinuität nähern. Eine solche Struktur stünde gegen eine Vetternwirtschaft, die nichts anderes kennt als familiäre, ja inzestuöse Bindungen ohne Diskontinuität.²⁵ Zeugenschaft ermöglicht eine transgenerative Überlieferung.

TRANSGENERATIVE ÜBERLIEFERUNG

Genau darin liegt die Chance und der Zweck einer Institution, Transformationsprozesse, Unterbrechungen und Übergänge so darzustellen und zu ermöglichen – sie sind ja nicht von selber –, dass Individuen an im Prozess sich entwickelnden Strukturen nicht zugrunde gehen, weil sie meinen, die Spannungen, die hierbei auftreten, nicht aushalten zu können. Schulen begleiten

23 Beide sind da Zeugen, geben Zeugnis, Schüler und Lehrer.

24 Die üblichen Verfahren des als gelungene Pädagogik Dargestellten und der entsprechenden Auswertung folgt dem Muster der Anpassung.

25 »Inzestuös« hier im übertragenen Sinne des »zu Hause ist alles möglich!«.

Unterbrechungen, sie lösen aus dem Schoß der Familie, welcher historischen Form auch immer. Hier treten mütterliche Funktion und väterliche in eine produktive Spannung. Und die mütterliche Funktion dann in der Schule wird dadurch zu einer anderen als außerhalb und vor der Schulzeit.

Das transgenerative Moment, ein Moment der Funktion des Vaters, erinnert daran, dass in der menschlichen Existenz immer wieder etwas Unsicheres, Fremdes und Beeinflussendes zurückgewiesen, »getötet« werden muss (Urvater), damit eine neue Generation entstehen kann. Dementgegen steht die Sehnsucht nach Ununterschiedenheit, nach Aufgehen im Ganzen, einem Jenseits von Gut und Böse. Wird die ursprüngliche Abspaltung, Tötung, bis zur Unkenntlichkeit verdrängt, nicht als gesellschaftlicher Prozess erfahrbar und auch aufhebbar, bedarf es immer neuer Wiederholungen des Verdrängungsprozesses, die sich in inhaltlich entleerten Ritualen äußern, in denen die Form selber zum Halt wird, wie wir sie von Zwangsneurotikern kennen. Diese Rituale finden sich aber auch in allen möglichen gesellschaftlichen Institutionen. Oft wird für die Notwendigkeit dieser Abspaltung irgendwer verantwortlich gemacht. Einer der Prototypen einer solchen »Erklärung« ist der Bericht in Moses 1 über den Baum der Erkenntnis. Es geht also darum, in einem immer wieder einzugehenden Bildungsprozess sowohl die tödliche Macht des Wiederholungszwanges zu durchbrechen, aber auch gleichzeitig in einer Art nachträglichem Gehorsam immer dann, wenn man wieder alles wollte, der Zerrissenheit, der Mangelhaftigkeit Rechnung zu tragen.²⁶

Gegenwärtig scheint die Verdrängung allerdings in eine Verwerfung des Namens des Vaters überzugehen, was eher psychotische Strukturen zur Folge hat: Ein freies Floaten der Vaterfunktionen führt zur gewaltsamen Realisation der Unterbrechung der unscharfen Konturen: Es kommt zur Zerstörung um der Zerstörung willen.

26 »Freud spricht denn genau von diesem Bann [im Sinne der Ermöglichung einer Gegenwart durch Bannung, Verdrängung, KJP], wenn er sein Argumentationsmuster von der wiederkehrenden Macht des toten Vaters als einen Zusammenhang von Vatermord der Urhorde, Totenbildung und Religionsgründung entrollt. Dass dieser ursprüngliche und gewalterfüllte Akt der Kulturstiftung die Menschheit bis heute nicht zur Ruhe kommen ließ, ist dieser mythologischen Konstruktion zufolge nichts anderes als ein Symptom dieser Wiederkehr als virtuell tödlicher. So halten sich für Freud die versöhnende nachträgliche Liebe zum gemordeten Vater im »nachträglichen Gehorsam« und ein tödlicher Bann des unversöhnten, rächenden Vaters die Waage; die menschliche Kultur wird auf immer geprägt sein vom fragilen Gleichgewicht dieser in ihre Wurzeln eingelassenen Ambivalenz.« (Heim 1999, 36)

EIN BLICK ZURÜCK

»Das Dritte, das im Tertium non datur aus dem logischen Formalismus verbannt wird, ist der »Grund« des Denkens. Aber dieser Grund enthüllt sich nun seinerseits als zweideutig. Er ist einerseits vorausliegendes Sein, und als solcher motiviert er das Denken. Andererseits aber ist er »Schein« oder Reflexion selbst, d. h. ichhafter Ursprung des Begreifens, und als solcher setzt er die Reflexion in Bewegung«

Günther: *Idee und Grundriß einer nicht-Aristotelischen Logik*

Schon der Gott der Bibel war eine Beschreibung und Erzählung gegen das Verschwinden, eine Suche. Er sprach aus Wolken und aus Dornbüschen²⁷ und auf dem Berg. Was Moses von ihm brachte, war geschrieben. Ein Gesetz. Er hatte ihn nicht gesehen und nicht anschauen können. Die Funktion des Vaters äußert sich in Sprache, Schrift und Segen.

Abraham hörte z. B. den Befehl Gottes, seinen Sohn Isaak zu opfern. Und Einhalt gebot ihm eine Stimme. Durch die Bereitschaft zum Opfer in der Anerkennung einer Macht, die über der seinen steht, wird Abraham zum Vater und Isaak zum Sohn. Durch Bindung und Entbindung. Durch den Eingriff einer Macht von außen. Und durch die Anerkennung, dass dyadisch keine generativen Potenzen zu etablieren sind. Dies geschieht durch die Unterbrechung eines damals erstmalig auf die bluts-gemäße Abstammung basierten Verhältnisses zwischen zwei Generationen. Diese Zuordnung reichte aber erkennbar nicht aus. Sie musste eine Verankerung in einem symbolischen Prozess finden.

Der Rechtshistoriker und Psychoanalytiker Legendre stellt hierzu die Frage:

»Um was geht es in dieser für die europäische Kultur paradigmatischen Szene? Der Vater wird instituiert als derjenige, der den Sohn im Bezug zum Mord bindet und entbindet, und er nimmt diese Bindung und Entbindung für seinen Sohn und für sich selbst vor. *Der Vater befindet sich in der Position desjenigen, der zugleich Mörder des Kindes ist und der es wieder begnadigt.* Eine derart paradoxe Situation hat bezüglich der Politik der Vernunft nur dann Sinn, wenn sie bezogen ist auf die Einrichtung der absoluten Differenz²⁸

27 »Yerushalmi hat darauf hingewiesen, dass nach der jüdischen Überlieferung Moses beim brennenden Dornbusch nicht dem Gott als Schöpfer von Himmel und Erde begegnet, sondern dem Gott der Väter, in dessen Namen er die Juden aus Ägypten führen soll (vgl. Exodus 3,6; 3,15 f.). Als Gott seiner Väter aber ist es ein Gott der Geschichte; an ihn zu erinnern heißt also auch an die Geschichte zu erinnern. Daher bedeutet das Verstehen des (jüdischen) Gesetzes (Thora) nicht nur Interpretation der als heilig überlieferten Worte, sondern zugleich Interpretation der Geschichte und deren Sinn. Glauben heißt daher im Judentum zuallererst und im Kern: erinnern. Darin liegt im Prinzip die Bedeutung aller Rituale; Beten, Studieren und Einhalten der Gebote und Verbote zentrieren sich immer wieder um die Erinnerung.« (Blumenberg 2001, 43) Vgl. auch Yerushalmi (1988).

28 Die Kombination von Einrichtung und absoluter Differenz ist selbst wiederum paradoxal, KJP.

[...] Das Wesen der Referenz besteht darin, in der menschlichen Spezies das Verhaftetsein mit der Allmacht aufzulösen und zu unterbinden. In der Geschichte, die Abraham und Isaak bereit zum Opfer zeigt, bindet und entbindet der Vater weder aus reiner Willkür, noch ist er bloß ein Henker, der blind Befehle ausübt und seinen Job tut. Er nimmt die Funktion desjenigen ein, der opfert.« (Legendre 1988, 33)

Und er geht auch ein Risiko ein für sich selber. Da es damals noch keine Rentenversicherung gab und auch keine Keimzellenforschung, bedeuteten die Nachkommen das (ewige) Leben.

Die Unsichtbarkeit der Funktion des Vaters wurde in der weiteren Geschichte untermauert durch ein Bilderverbot. Die Bilder, besser Abbilder, von einer ursprünglichen Bildung, Ergebnisse des Strebens nach Wahrnehmungsidentität werden so unter Verdacht gestellt: Sie gelten als Verdrängung, Stillstellung von Konflikten, die durch Unpassendes entstehen. So kann die auf Wiederholung zielende Suche nach Wahrnehmungsidentität unterbrochen werden.

Eine mögliche Umschreibung des Bilderverbots, wie es abkürzend genannt wird, könnte heißen: Kein symbolischer Ausdruck soll den Eindruck erzeugen dürfen, dass man dadurch oder davon etwas habe. Jeder symbolische Ausdruck soll nach Möglichkeit so strukturiert sein, dass seine nur momentane Geltung trotz seiner nur vorläufig nachträglichen Dauer erfahren werden kann. Eine Abbildung ist nur dann erlaubt, wenn sie Indikatoren dafür enthält, die über sie hinaustreiben, auf eine nächste Übersetzungsnotwendigkeit hin, auf Bildung. Dazu gehört eben die Notwendigkeit sich auch immer wieder zu entbilden, d. h. die Einbildungen zu zerstören, d. h. auch eine bisherige Ganzheit aufzugeben. Das erst bedeutet Erfahrungsfähigkeit.²⁹

Die Sichtbarkeit erscheint in der Theorie Freuds und wohl auch in dessen Praxis, wie Didi-Huberman schreibt, als ein »fragiler Überrest« (Didi-Huberman 1999, 67). Die Holzspule im Fort-Da-Spiel, beschrieben in *Jenseits des Lustprinzips*, lebe und tanze, »um die Abwesenheit zu figurieren«. Freud schreibe hier die Grundlage einer Art Archäologie des Symbols.

»LOLA RENNT«³⁰

Wohin rennt Lola eigentlich? Lola rennt zu ihrem Vater. Lola, der immer etwas einfällt, die um Hilfe in einer verzweifelten Situation gefragt wird, rennt zu ihrem Vater, weil sie überzeugt ist, dass er helfen kann, dass er sogar helfen muss. Die drei Versionen der Geschichte handeln am Ende unterschiedlich von der Funktion des Vaters. Das gemeinsame der drei Ausgänge ist das Ver-

²⁹ Dazu bedarf es eines settings, bestimmter Verfahrensweisen, wie sie in der psychoanalytischen Kur modellhaft erprobt werden. Dies wird genauer beschrieben in Pazzini 2002.

³⁰ Regie: Tom Tykwer, Deutschland 1998

sagen des Vaters. Im ersten Versuch kommt sie als Bittstellerin und muss erfahren, dass der Vater das Geld nicht hat, das sie bei ihm vermutet. Er erweist sich als Impotentat und zudem noch als Ehebrecher. In der zweiten Version versucht sie ihn zu zwingen, das Geld herauszurücken. Das gelingt zwar, aber sie kommt damit zu spät. In der dritten Version versucht sie ihr Glück in der Spielbank, sie erzwingt ihr Glück im Engpass der Hilflosigkeit. Und es gelingt. Der Vater hat seine Funktion erfüllt. Er hat Lola gezwungen, indem er seiner Liebe folgte, ihn als Versager zu erleben. Lola ist nun Potente. Der Vater wird von einem imaginären Vater zu einem symbolischen. Sie hat das Geld.

LITERATUR

- Aristoteles: *Metaphysik*. Stuttgart 1970
- Blumenberg, Yigal: »Vatersehnsucht« und »Sohnestrotz« – ein Kommentar zu Sigmund Freud *Totem und Tabu*. In: *Psyche – Z Psychoanal Internet* 2001. 47 Seiten
- Butler, Judith; Laclau, Ernesto: *Verwendungen der Gleichheit. Eine Diskussion via e-mail*. In: Oliver Marchart (Hg.): *Das Undarstellbare der Politik. Zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus*. Wien 1998, 238–264
- Detsch, Roland: *Vater*. In: *Microsoft Encarta 98 Enzyklopädie*. Microsoft Corporation 1993–1997
- Didi-Huberman, Georges: *Was wir sehen blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes*. München 1999
- Günther, Gotthard: *Number and Logos. Unforgettable Hours with Warren St. McCulloch*. 1975 In: <http://www.vordenker.de/numlog/numlog1.htm> /
- Günther, Gotthard: *Idee und Grundriß einer nicht-Aristotelischen Logik*. Hamburg 1991
- Heim, Robert: *Utopie und Melancholie der vaterlosen Gesellschaft*. Gießen 1999
- Kurnitzky, Horst: *Der heilige Markt. Kulturhistorische Anmerkungen*. Frankfurt a. M. 1994
- Legendre, Pierre: *Das Verbrechen des gefreiten Lortie. Abhandlungen über den Vater*. Freiburg 1988
- Lenzen, Dieter: *Vaterschaft. Vom Patriarchat zur Alimentation*. Reinbek bei Hamburg 1991
- Link, Jürgen: *Sicher, sicher, aber es ist alles ganz normal. Was Normen sagen, ist noch lange nicht die Norm: Zur gesellschaftlichen Funktion des guten Gewissens in der biopolitischen Debatte*. In: *FAZ* 176/2001 (1. August)
- Meyer, Eva: *Zählen und Erzählen. Für eine Semiotik des Weiblichen*. Wien/Berlin 1983
- Mitscherlich, Alexander: *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie*. München 1963

- Morin, Edgar: *Das Rätsel des Humanen. Grundfragen einer neuen Anthropologie*. München 1974
- Ortgues, Edmond: *Das Inzestverbot und der Platz des Dritten*. In: Stork 1974, 135–157
- Pazzini, Karl-Josef; Porath, Erik; Žižek, Slavoj: *Das Phantasma durchqueren. Slavoj Žižek im Gespräch mit Karl-Josef Pazzini und Erik Porath*. In: *Spuren* 43, Dezember 1993, 54–56
- Pazzini, Karl-Josef: *Psychoanalyse – ein gesichtsloses Setting?* In: Marianne Schuller (Hg.): *Schnittstelle Gesicht. Mienen – Medien – Medizin*. Bielefeld 2002
- Stork, Jochen (Hg.): *Fragen nach dem Vater. Französische Beiträge zu einer psychoanalytischen Anthropologie*. Freiburg/München 1974
- Vinken, Barbara: *Die Deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos*. München 2001
- Yerushalmi, Yosef Hayim: *Zachor. Erinner dich! Jüdische Geschichte und jüdisches Gedächtnis*. Berlin 1988 (zuerst 1982)
- Žižek, Slavoj: *Liebe Deinen Nächsten? – Nein, danke! Die Sackgasse des Sozialen in der Postmoderne*. Berlin 1999

Die Not der Selbstverbürgung in gegenwärtigen Gesellschaften

RAINER KOKEMOHR

I

»From the Self-Made Man to the Man-Made Self« – so lautet in einer der neueren amerikanischen Zeitdiagnosen die Formel für den sozialpsychologischen Umbruch der Gegenwart«. Mit diesem Satz eröffnet Hans Joas seinen 1994 erschienenen Aufsatz *Kreativität und Autonomie. Die soziologische Identitätskonzeption und ihre postmoderne Herausforderung*. Joas rekonstruiert dort zentrale Aspekte des Identitätsbegriffs und seiner Kritik. Mead habe Identität als die »Struktur der Selbstbeziehung einer Person« bestimmt, »sofern es dieser gelingt, die Bezüge zu unterschiedlichen und konkurrierenden Anderen und über die Zeit des Lebens hinweg in der Richtung auf Einheitlichkeit zu synthetisieren« (Joas 1994, 117). Ergänzend verweist Joas auf Erikson, der Identität als »bewußte oder unbewußte Leistung [...] der Ich-Synthese, der Konstruktion und Rekonstruktion einer Kontinuität der Person angesichts der Vielfalt ihrer Antriebe und der differenzierten Erwartungen der sozialen Umwelt« auffasse und »Identitätsbildung als Autonomiegewinn« deute (III f.).

Joas zeichnet mit dem Verweis auf die beiden Identitätstheoretiker das Konstrukt nach, das der eingangs zitierten Formel vom »man-made self« das begriffsgeschichtliche Gerüst vorgibt. Diese Auffassung von Identität als einem Konstrukt, das vom Individuum herzustellen sei, ist heute – oft um das Moment sozialer Konstitution verkürzt – modisch weit verbreitet. Sie spiegelt sich z. B. auch in der von Heiner Keupp in kritischer Absicht genutzten (vgl. Keupp 1999), in Diskussionen oft unbedacht gebrauchten Formel der »patchwork identity« als einer Identität, die die Konsequenz zerfallender Kulturbestände in einer sich globalisierenden Welt sei und von uns fordere, unser Welt- und Selbstverhältnis aus jenen tausend Bruchstücken verschiedenster Kulturen zusammensetzen, die Anspruch auf uns erheben. In der weitgehend enttra-

ditionalisierten Gesellschaft, in der es unübersehbar viele Angebote zur Identitätskonstruktion gebe, habe das Individuum, so beruft man sich gern auf Ulrich Becks Individualisierungstheorem¹, die Aufgabe, seine Identität selbstreflexiv und selbstbestimmt zu konstruieren. Was früher in Traditionsfiguren vorgegeben gewesen sei, habe heute der Einzelne selbst hervorzubringen.

Die Konstruktion von Identität in modernen Gesellschaften ist schwierig geworden und der Zerfall identitätsstützender Traditionen kann nicht bezweifelt werden. Doch die optimistische Vorstellung einer Selbstbestimmung, wie sie als »patchwork identity« eines »man-made self« gedacht wird – Beck und Beck-Gernsheim selbst sprechen von der »Bastelbiografie« (Beck/Beck-Gernsheim 1993, 178 ff.) –, diese Vorstellung ist naiv. Sie ist naiv, sofern sie über die Suggestion des Identitätsbegriffs zwei Ebenen in eins setzt, die analytisch zu unterscheiden sind: die basale Ebene der Ichgenese, die, wie Freud, Mead, Lacan oder Todorov hervorheben, konstitutiv an das Wort und den Blick des Anderen, also konstitutiv an soziale Kooperation gebunden ist, und die davon zu unterscheidende Reflexionsebene der selbstbewussten Ausprägung kulturspezifischer Lebensstile. Während spezifische Lebensstile in einem sich ändernden kulturellen Kontext nach andauernden Konstruktions-, Reflexions- und Rekonstruktionsanstrengungen verlangen und sich im Laufe eines Lebens als Antwort auf die soziale Umwelt und die in ihr gemachten Erfahrungen vielfältig ändern können, kann man dies von der basalen Ebene der Ichgenese nicht in gleicher Weise sagen. Zwar ist sie unserer Reflexion nicht ganz verschlossen. Aber im strengen Sinne re-konstruieren – das heißt: meine basale Ichgenese selbstbestimmt reflektieren, dann dekonstruieren und schließlich in neuer Form konstruieren – kann ich schwerlich. Bei allem Zweifel, was denn mein Ich ausmache, bleibe ich an das gebunden, was man die formalpragmatische Hypothek der Herkunftsstruktur nennen kann. Zu ihr gehört nicht zuletzt das kulturelle Artikulationspotential sprachlich-rhetorischer Figuren, kraft derer ich mein Welt- und Selbstverhältnis konstruiere und die innerhalb solcher Konstruktion selbst nicht reflexiv einzuholen sind.²

Gegen diese Einsicht verstößt die angestrengt optimistische Rede von der Selbstbestimmung im Sinne einer »patchwork identity«, sofern in ihr unterstellt wird, dass mit der Auflösung tradierter Sozialformen wie Familie, Ehe,

¹ Zur Diskussion des beckschen Individualisierungstheorems vgl. Friedrichs 1998; darin besonders Otte sowie Huinink und Wagner

² Lehrreich für dieses Argument im Blick auf das so genannte Ich ist die Einsicht, dass in Kulturen wie der japanischen, aber auch in manchen afrikanischen, die sprachliche Artikulation dessen, was in europäischen Kulturen abstrakt mit dem Pronomen der 1. Person Singular (ich, je, I) bezeichnet wird, von der Bezugsperson und der sozialen Beziehung zu ihr abhängt, die artikuliert wird. In solchen Praktiken ist das kooperative Handeln im meadschen Sinne nicht nur als formalpragmatische Struktur gegenwärtig. Sie bestimmt auch weitgehend die Welt- und Selbstverhältnisse – etwa wenn sich das Individuum, wie bei den Bamiléké in Kamerun, durch jene verbürgt sieht, die »hinter« ihm stehen.

soziale Geschlechtskonstruktion oder andere mehr nicht nur die Ebene der kulturspezifischen Lebensformen, sondern auch die basale Ichgenese zur Disposition, und das heißt: dem sich selbst konstruierenden Ich so zur Verfügung stehe, dass das Ich sich in seiner basalen Struktur gleichsam selbst neu konstruieren könne.

Trotz des unabweisbaren Zerfalls tradierter Lebensformen scheint es mir eine abenteuerliche Verharmlosung zu sein, Identitätskonstruktion als das »patchwork« des »man-made self«, also als ein Zusammensetzen von Flickern aufzufassen. Denn die entscheidende Frage ist nicht, ob tradierte Kontexte der Identitätsformation dadurch zu ersetzen sind, dass der Einzelne sich aus den Resten des kollektiven Identitätsgewebes ein neues Hemd näht. Will man im Bilde bleiben, dann könnte er dies nur, wenn er als Couturier seiner selbst aus den zerrissenen Kleidern der Tradition die Flicker aussuchen könnte, die ihm gut zu Gesichte stehen. Ein solches Urteil setzte aber Urteilskraft voraus, die, wenn ich das Bild weiter strapazieren darf, auf einem irgendwie gewissen Welt- und Selbstverhältnis immer schon aufrufen müsste und damit auf basale Momente dessen verwiese, was gerade in Frage stehen und als die »patchwork identity« des »man-made self« allererst hervorgebracht werden soll. Die Rede von der »patchwork identity« ist ein Zirkelschluss. Sie verunklart jenen Prozess der andauernden Konstruktions- und Rekonstruktionsanstrengungen in Aufbau und Sicherung von Identitätsformationen, der in modernen Gesellschaften problematisch geworden ist. Sie verunklart auch den Prozess, den ich – mit einem zusammenfassenden Wort – Selbstverbürgung nennen möchte: Selbstverbürgung verstanden als jenes Sprachhandeln, durch das ein Erzähler sein Welt- und Selbstverhältnis entwirft und als Referenzrahmen zur Geltung bringt, innerhalb dessen über Bestimmtes gesprochen werden kann.³

II

Hans Joas zeichnet auch die Kritik nach, die der Verführung des Identitätsbegriffs im Sinne autonomer Selbstbestimmung entgegengebracht wird. In der

3 Diesen Begriff habe ich an anderer Stelle vorgeschlagen: vgl. Verf. 2002. Ricœur (Ricœur 1996, 93, 425 f.) hat den schönen, scheinbar ähnlichen Begriff der Selbstbezeugung vorgeschlagen. Doch ihm geht es vor allem um die narratologisch-ontologische Frage der Selbstbegründung als Frage der Wahrhaftigkeit und des Vertrauens, durch die er das Selbst auf den Anderen, genauer: das Gewissen auf die Andersheit des Anderen reduziert sieht (425). Ich hebe stattdessen auf sprachliche Handlungen ab, durch die ein Ich-Erzähler den Referenzrahmen seines Erzählens aufbaut. Die Doppeldeutigkeit im Worte »Selbstverbürgung«, dass in solchen – kulturell präfigurierten – Handlungen das Selbst nicht nur verbürgt, das heißt an etwas zurückgebunden wird, von wo aus es verstehbar wird, sondern in diesem Vollzug zum Bürger unter Bürgern wird, mag andeuten, dass sprachliche Akte der Selbstverbürgung im Kern soziale Akte sind.

Spur Nietzsches werde in solcher Kritik der »Zwang in der Zumutung [...] von Konsistenz und Kontinuität der Person hervorgehoben« (Joas 1994, 112). Es ist dies eine Kritik, die in der Rede von der »patchwork identity« aufgenommen und zugleich überspielt wird. Aufgenommen wird sie, sofern »patchwork identity« suggeriert, die vermeintlich altmodische Forderung nach Kontinuität und Konsistenz der Person durch die Anerkennung einer möglichen »radikalen Differenz sozialisierter Individuen« (114) abzulösen und postmoderne Identitätskonstruktion als Konstruktion in gleichsam spielerischer Auswahl je zuhandener Versatzstücke der Selbstausslegung anzunehmen. Und überspielt wird die Kritik, sofern jener Umgang mit zuhandenen Versatzstücken als tendenziell problemlos erscheint.

Gegen diese Vorstellung macht Joas zu Recht das Moment der Gewalt geltend, das jeder Identitätskonstruktion innewohnt. Denn Identität sei der Ausdruck der Doppelbewegung von Dialog und Ausgrenzung (vgl. 115).

Dieses gern vergessene, systematisch aber einfache Moment ist, wie ich gleich am Beispiel zeigen will, in interkulturell gebrochenen Selbstverbürgungsprozessen wichtig. Einem jeden Dialog ist als seine Kehrseite Ausgrenzung eingeschrieben. Indem dialogische Rede einen je spezifischen Raum möglicher Verständigung eröffnet, schließt sie andere denk- und lebbar Räume ab. Deshalb ist Verständigung nur in der Gleichzeitigkeit von Ausgrenzung und Dialog möglich. Dialog und Ausgrenzung sind in einer Wirklichkeit, wie Joas sagt, »verschränkt« (116). Zugeschärft formuliert: Ausgrenzung ist eine Bedingung der Möglichkeit von Verständigung. Die Rede vom »man-made self« und von der »patchwork identity« verharmlost das Moment von Gewalt, das in jeder Identitätsformation wirkt. Sie gibt als willfähiges Produkt einer »Bastelei« zu verstehen, was oft wohl angemessener als Manifestation von Prozessen angestrengten Handelns und Leidens anzusprechen ist.

Diese Einsicht ist nun natürlich nicht als Freibrief jeglicher Gewaltanerkennung zu verstehen. Man muss die systematische von der sozialstrukturellen und politischen Ebene des Arguments unterscheiden. Systematisch ist das Zugleich von Dialog und Ausgrenzung die Beschreibung der Ichgenese im Anspruch des Anderen, der meine Antwort aufruft. Als systematisches Moment trifft die Doppelstruktur von Ausgrenzung und Dialog unhintergebar schon die basale Ichgenese, wie z. B. Freud zeigt, wenn er die Ichgenese nicht nur an Triebimpulse, sondern zugleich an die je spezifische, durch »Erinnerungsspuren« und »Wortreste« (Freud 1975, 289 ff.) in sie eingetragene Kultur gebunden sieht. Als sozialstrukturell-politisches, das heißt empirisches Moment ist dagegen die Gewalt zu analysieren, die in kulturspezifische Lebensformen eingetragen wird. Erst solche Analyse kann der Kritik von Gewalt den empirisch gehaltvollen Boden bereiten.

III

Ich will mich hier auf den Eintrag von Gewalt in spezifische Lebenssituationen beschränken, und zwar in der Form, in der sie sich in beobachtbaren Prozeduren sprachlich-individueller Selbstverbürgung zeigt. In mikroanalytischer Einstellung werde ich danach fragen, wie politisch-sozialstrukturelle Rahmenbedingungen individuell bearbeitet werden. Zu diesem Zweck will ich ein Beispiel aus Kamerun skizzieren, wo ich seit vielen Jahren in ein Schulreformprojekt eingebunden bin. Erfahrungen in diesem Land bieten sich einer Diskussion sprachlicher Selbstverbürgungspraktiken an, weil sich das Moment der Gewalt in der kulturellen Differenz oft klarer als in der eigenen Kultur erkennen lässt. Vor allem der Kolonialismus ist in einem Land wie Kamerun eine bestimmende Quelle ausgrenzender Gewalt. Er nötigt die Menschen, ihr Selbst in der Spannung widerstreitender Interpretamente zu verbürgen. Deshalb überrascht nicht, dass sich in intimsten Schichten individueller Welt- und Selbstverhältnisse Spuren einer Konfrontation nachweisen lassen, in der kolonial auferlegte Nötigungen tradierten Vorgaben widerstreiten. Ich will also ein Beispiel vorstellen, an dem sich die Problematik einer Selbstverbürgung diskutieren lässt, die auf zwei konkurrierende Ansprüche zugleich zu antworten sucht. Auch wenn das Beispiel einer hierzulande wenn auch nicht überwundenen, so scheinbar doch zurückliegenden Welt entstammt, kann es vermutlich als Beispiel für die strukturelle Not der Selbstverbürgung in den in diesem Band interessierenden modernen Gesellschaften gelten.

Das Beispiel:

Der Direktor einer Primarschule in Kamerun – ich nenne ihn Monsieur David Talla – leitet seine lebensgeschichtliche Erzählung gegenüber einer europäischen Gesprächspartnerin mit der Darstellung von Problemen seiner Kindheit zur Zeit der Kolonisation ein:

»Parlant personnellement de la vie de Talla David, je vous apprend que Talla David • est né officiellement en 1940 / vers 1940. Et si je dis vers 1940 sans beaucoup de précision, c'est parce qu'à l'époque où j'étais né • beaucoup de Camerounais ne savaient pas / ne connaissent pas réellement l'utilité de l'état civil • et peu sont ceux qui déclaraient immédiatement la naissance de leurs enfants • En ce temps qu'est-ce qu'il fallait faire pour que quelqu'un de notre âge ait l'état civil de son acte de naissance? • C'est quand on arrivait au Cours Moyen deuxième année • trou / se trouvant devant la na / la nécessité / devant l'obligation d'acte de naissance qu'on se demandait qu'est-ce qu'il faut faire pour en posséder. A ce moment, on était obligé de se diriger • • euh • • à la subdivision, comme on l'appelait en ce temps • pour déclarer vous-même votre naissance et à ce temps-là, on vous établissait un jugement supplétif qui était être transcrit plus tard en acte de naissance [...]«

(Um persönlich vom Leben von David Talla zu sprechen, lass ich Sie wissen, dass David Talla offiziell 1940 / ungefähr 1940 geboren ist. Und wenn ich sage »ungefähr 1940 ohne viel Präzision, dann ist das, weil in jener Epoche, als ich geboren wurde, viele Kameruner nicht wussten, nicht wirklich die Nützlichkeit einer

standesamtlichen Registrierung kannten • und es waren nur wenige, die umgehend die Geburt ihrer Kinder anzeigten – In dieser Zeit, was musste getan werden, damit jemand unseres Alters eine standesamtliche Geburtsurkunde bekäme? Das ist, wenn man im Cours Moyen II [das Abschlussjahr der Primarschule] ankam • find / sich findend vor der Na / der Notwendigkeit / vor der Verpflichtung, eine Geburtsurkunde beizubringen, fragte man sich, was muss man machen, um eine solche zu besitzen. In diesem Augenblick war man verpflichtet, sich • • ah • • an die Subdivision zu wenden, wie man sie zu jener Zeit nannte • um selbst eure Geburt anzuzeigen und in jenem Augenblick schrieb man euch eine Ersatzurkunde aus, die später in eine Geburtsurkunde überschrieben wurde • wird.)⁴

Zunächst einige Erläuterungen zum Inhalt. Der »Cours Moyen II« (CM II) ist die Abschlussklasse der Primarschule. Wer in das weiterführende Collège eintreten will, muss sich dort einschreiben lassen. Die Einschreibung setzt neben guten Zensuren eine Geburtsurkunde voraus. Es gehört diese Vorschrift zu den Regeln, die von der Kolonialmacht Frankreich eingeführt worden sind, die zu jener Zeit – etwa 1952 (Kamerun ist 1960 unabhängig geworden) – die Hoheits- und Verwaltungsrechte ausübte. Davids Eltern gehörten seiner Aussage nach zu jenen Kamerunern, die, unter traditionellen Bedingungen aufgewachsen, den Sinn staatlicher Verwaltung und staatsbürgerlicher Geburtsanzeige nicht verstanden. Kinder, die wie er, David, zwischen einerseits dem staatsbürgerlichen Unverständnis der Eltern und andererseits der Verpflichtung der Kolonialmacht zu einer amtlichen Geburtsurkunde gestanden seien, hätten sich an die lokale Verwaltungsstelle der französischen Kolonialmacht wenden müssen, um vor ihr, das heißt vor einer fremden Machtinstanz, die eigene Geburt anzuzeigen und von ihr in der Form einer vorläufigen, erst später legalisierten Urkunde gesagt zu bekommen, wer man im Sinne staatsbürgerlicher Verwaltung sei. Wenn David Talla sagt, er sei »vers 1940« geboren worden, dann gibt dies nicht nur zu verstehen, dass das Geburtsdatum ein geschätztes ist. Der Satz erscheint darüber hinaus als der Ausdruck einer kolonial auferlegten, im Wortsinn ent-fremdenden Selbstverbürgung.

Monsieur Talla spricht hier zu einer deutschen Gesprächspartnerin, einer Mitarbeiterin aus unserem Kamerun-Projekt, die ihn gebeten hatte, ihr seine Lebensgeschichte zu erzählen. David Talla erzählt seine Lebensgeschichte also einer »Weißen«, die, wenn auch nicht Französin, eben jene kulturell entfremdende Macht repräsentiert. Seine Erzählung muss sich irgendwie vor einer Instanz zu bewähren suchen, die tendenziell jener entfremdenden Macht zuzurechnen ist. Das hier geführte biographische Gespräch ist also nicht un-

4 Im Rahmen des Vortrags, als der dieser Text zunächst gehalten worden ist, war es zweckmäßig, den französischen Zitate sofort eine deutsche Übersetzung folgen zu lassen. Da die nachgestellte Übersetzung vermutlich auch das Lesen erleichtern kann, gebe ich auch hier die Übersetzungen unmittelbar nach dem Originalwortlaut. Aus dem gleichen Grund wiederhole ich einige schon zitierte Textauschnitte, sodass ein Zurückschlagen entbehrlich wird.

schuldig. Es schreibt strukturell eine Situation fort, die Selbstverbürgung als Unterwerfung unter den fremdkulturellen Anspruch nahe legt.

Wer seine Lebensgeschichte erzählen will, muss seinem Gesprächspartner eine Gründungsszene zu verstehen geben, von der aus die Erzählung ihren Interpretationsrahmen erhält. Eine solche Gründungsszene ist eine erzählend entworfene Szene, die als Raum-Zeit-Einheit des Ich-Erzählers entworfen und von der aus die Lebensgeschichte orientiert wird. Gründungsszenen können sich unterscheiden. Sie können etwa darin bestehen, die Kollektivgeschichte aufzurufen, in die das Erzähler-Ich sich einschreibt. Dies wäre der Fall, wenn jemand wie Monsieur Talla seine Erzählung mit einem Hinweis auf die Kolonialverwaltung durch die Franzosen beginnen, also etwa sagen würde: »Seit 1916 stand Kamerun unter französischer Kolonialverwaltung. Meine Generation hat die französische Verwaltung von Kindheit an zu spüren bekommen«. Die Gründungsszene einer lebensgeschichtlichen Erzählung kann aber auch darin bestehen, auf die Familiengeschichte und die Beziehung zu verweisen, in der das Erzähler-Ich sich zur Familie sieht. Dies wäre der Fall, wenn David Talla seine Erzählung mit einem Hinweis auf den Vater beginnen würde, etwa »Ich bin der Sohn von Tagne, Moïse. Mein Vater war Handwerker. Er hat das Krankenhaus von Fouban mit aufgebaut. Ich wurde geboren, nachdem er von dort zurückgekehrt war.«

Wie immer Gründungsszenen im Einzelnen aussehen, stets sind sie so verfasst, dass das Erzähler-Ich sich in Szene setzt, das heißt: sich erzählend in eine Szene hineinsetzt, die als eine ihm vorgegebene Szene dargestellt wird und von der aus es sein Selbst auslegt. Ein solcher Erzählprozess der Selbstverbürgung wird sprachlich vollzogen. Der Zusammenhang von Selbstverbürgung und Gründungsszene zeigt, dass Selbstverbürgung als rein vorsprachlich-vorszenischer Prozess nicht möglich ist. Sie hinge gleichsam im Nichts. Sie ist gebunden an die sprachliche Artikulation einer Gründungsszene, durch die das Erzähler-Ich die sozialen Kontexte aufruft, denen es sich einschreibt.

Der zitierte Erzähltext ist der Beginn der lebensgeschichtlichen Erzählung des Monsieur Talla. Der Erzähler David artikuliert eine Gründungsszene. Das Erzähler-Ich sagt von sich, man sei zusammen mit der Gleichaltrigengruppe verpflichtet gewesen, sich außerhalb des traditionell verbürgenden familiären Netzes selbst zu verbürgen: »à ce moment, on était obligé de se diriger • • à la subdivision, comme on l'appelait en ce temps • pour déclarer vous-même votre naissance« – »in diesem Augenblick war man verpflichtet, sich • • an die Subdivision zu wenden, wie man sie zu jener Zeit nannte • um selbst eure Geburt anzuzeigen«. Ein Bezug auf die Eltern und die Verwandtschaft, die lebenspraktische Einbindung in die familiäre Herkunft – etwa: »ich bin der Sohn meines Vaters, des Handwerkers Tagne« – sei von der Kolonialverwaltung nicht anerkannt worden. Doch kaum ein Kameruner jener Tage habe den Sinn einer administrativen Verbürgung durch eine amtliche Geburtsurkunde verstanden: »beaucoup de Camerounais ne savaient pas / ne connaissent pas

réellement l'utilité de l'état civil • et peu sont ceux qui déclaraient immédiatement la naissance de leurs enfants« – »weil in jener Epoche, als ich geboren wurde, viele Kameruner nicht wussten, nicht wirklich die Nützlichkeit einer standesamtlichen Registrierung kannten • und es waren nur wenige, die umgehend die Geburt ihrer Kinder anzeigten«. Der Konflikt wird also *prima facie* den nicht begreifenden Eltern angelastet. Ihr Nicht-Verstehen habe es erforderlich gemacht, dass die Kinder vor der fremdkulturellen Verwaltungsinstanz selbst ihre Geburt und Existenz zu deklarieren gehabt hätten. Und da die herkunftliche Selbstverbürgung im familiären Bezugssystem von der französischen Verwaltung nicht anerkannt worden sei, sei man verpflichtet gewesen, sie durch einen kolonialen Urteilsspruch substituieren zu lassen. Die Äußerung artikuliert die Sicht des Erzählers David auf die kolonial auferlegte Transformation sozialer Selbstverbürgung, genauer jene Sicht, die gegenüber der »Weißen« zu verstehen gegeben wird. Die oral-pragmatische Selbstverständlichkeit im Beziehungsnetz der Herkunftsgruppe – »ich, David, bin der Sohn des Tagne« – erscheint nur im Negativ, während der administrative Akteneintrag im Positiv hervorgehoben wird. Erzählend wird das im Beziehungssystem der Herkunftsfamilie praktisch verbürgte Leben durch den administrativen Eintrag in die kolonial auferlegte Kalenderzeit im Wortsinn ersetzt.

Der Erzähler David spricht diesen – nun doch ungeheuerlichen – Vorgang gegenüber der »weißen« Gesprächspartnerin aus der erinnerten Perspektive des jungen Schulkindes an, dem dieses abverlangt worden sei. Die Ersetzung der tradierten durch die administrative Selbstverbürgung wird in einer Erzählung zu verstehen gegeben, die das Verlangte, statt als Opfer oder Unterwerfung, als normal erscheinen lässt. Nur ein einziges, aber prekäres Problem lässt der Text aus der erzählten Vergangenheit in das aktuelle Erzählen hineinragen, den peinlichen Umstand, dass er, David Talla, als bedeutender Schuldirektor sein Alter nur ungefähr angeben könne.

IV

»Je suis né vers 1940« – »ich bin ungefähr 1940 geboren«. Der Hinweis auf die Ungenauigkeit des Datums ruft die Zeit des kolonial eingeführten Kalenders auf. Gegenüber dem Paradigma der Kalenderzeit wird das Selbstverbürgungsparadigma seiner Herkunft, des familiären Beziehungsnetzes zunächst als Mangel zu verstehen gegeben. Man kann diesen Gegensatz als Ausdruck des schematisierten Gegensatzes zwischen der lokalen Tradition und der Moderne deuten und sagen, dass die traditionell begrenzte Welt der Familie oder der Ethnie durch die prinzipiell unbegrenzte Welt eines universal verwendbaren Orientierungs- und Verwaltungsmusters ersetzt wird. Man könnte hinzufügen, dass dies für die untergehende Tradition zwar bedauerlich, im Zuge weltweiter Koordination aller Gesellschaften nun aber einmal anders nicht möglich sei.

Doch eine solche Argumentation ist zu einfach. Allerdings will ich gegen sie nicht einer Sozialromantik das Wort reden, mit der manche »Weiße«, sei es auf der Suche nach dem verlorenen Paradies, sei es im Geiste einer aus dem Unrechtsbewusstsein geborenen »political correctness«, glauben, afrikanische Traditionen museal beschwören und im Reservat einer erdichteten Authentizität schützen zu sollen. Dies wäre, wie afrikanische Intellektuelle zu Recht kritisieren, nur ein Rassismus mit umgekehrtem Vorzeichen.

Mir scheint – sowohl im Blick auf unser Thema der Not der Selbstverbürgung in modernen Gesellschaften als auch im Blick auf eine Lebensgeschichte wie die des Monsieur Talla – vielmehr interessant, die verschiedenen Paradigmata der im Beispiel kämpfenden Selbstverbürgungsimperative zu diskutieren.

In der Erzählung des Monsieur Talla sind zwei verschiedene Zeitparadigmata wirksam, das der Kalenderzeit und das einer Zeit im Beziehungsnetz der Familie oder des Clans. Um die zwei Zeitparadigmata genauer ansprechen zu können, beziehe ich mich auf Cornelius Castoriadis, den griechischen Gesellschaftstheoretiker, der den größeren Teil seines Lebens in Paris gelebt hat und einer der führenden Köpfe in der Auseinandersetzung mit dem orthodox gewordenen Marxismus war.

Castoriadis diskutiert das Problem der Zeit in einem Aufsatz von 1991: *Time and Creation*. Er unterscheidet hier zwischen Verschiedenheit und Andersheit. Während Verschiedenheit eine Differenz von Aussagen innerhalb desselben zugrunde liegenden Paradigmas bezeichne, verweise Andersheit auf die Differenz der Paradigmata selbst, denen sich Aussagen verdanken. Bezogen auf das Problem der Zeit entfaltet er diesen Gedanken so, dass Verschiedenheit im Modus einer Zeit auftrete, die er identitätslogische Zeit (vgl. auch Castoriadis 1984, 317 ff.) nennt. Aussagen wie »Peter ist 1950 geboren« und »Alexander ist 1954 geboren« sind für Castoriadis nur verschiedene Aussagen im Paradigma identitätslogischer Zeit als einer Zeit, die als bedeutungsarme Abfolge von Zeitpunkten vorgestellt wird. Andersheit sei dagegen an den Modus einer Zeit gebunden, die er imaginäre Zeit nennt. In diesem Sinne ist die Aussage »Peter ist ein Mensch, der das Glück anzieht« anders als die Aussage »Peter ist 1950 geboren«. Anders und nicht nur verschieden sind diese Aussagen, weil sie zwei andersartige, nicht vergleichbare Referenzrahmen aufrufen.

Castoriadis sieht mit identitätslogischer und imaginärer Zeit zwei unterschiedliche Leistungen verbunden. Identitätslogische Zeit als Abfolge von Ereignissen, in Kalender und Uhrzeit deutlich formuliert, erlaube die intersubjektive Koordination sozialen Handelns. Wenn ich mein Geburtsdatum angebe, dann sagt dieses Datum allen, die sich auf die Zeit des Kalenders beziehen, dass ich älter als Fritz und jünger als Ernst bin. Dem Gewinn solcher Identifizierbarkeit steht ein Preis gegenüber. Ihn sieht Castoriadis darin, dass von aller Bedeutung abgesehen wird, die über das Schema identitätslogischer

Zeit hinausweisen und eben dadurch die Besonderheit meines Welt- und Selbstverhältnisses ausmachen kann.

Imaginäre Zeit sei dagegen jene Zeit, in der und als die all jene Bedeutungen hervorgebracht werden, die sich identitätslogischer Zeit nicht einschreiben. Dies ist eben jener Bedeutungskosmos, in dem sich ein spezifisches Welt- und Selbstverhältnis verdichtet. Als sein Typus lässt sich das lyrische Ich in Goethes *Wanderers Nachtlied* nennen oder auch Odysseus als Held des homerischen Epos. Imaginäre Zeit ist jedoch nicht auf Dichtung im engeren Sinne beschränkt. Mit Castoriadis kann man in ihr ein unverzichtbares Moment einer jeden Selbstverbürgung sehen, sofern Selbstverbürgung über den bloß administrativen Kalenderakt hinausweist. Doch der Hinweis auf Dichtung kommt nicht von ungefähr. Castoriadis sieht imaginäre Zeit in der Verdichtung von Bedeutungskomplexen, die sich – der Dichtung im strengen Sinn verwandt – dem kreativen Zusammenwirken der individuellen Triebbasis mit gesellschaftlich verfügbaren Symbolbeständen verdanken. Indem sich die Bedeutungskomplexe in imaginärer Zeit zugleich aus der Triebbasis und aus den kulturellen Symbolbeständen speisen, artikulieren sie prinzipiell ein kritisches Moment. Sie transzendieren die Konventionen jenes Kalküls, auf das administrative Verwaltung zurückgreift.

Castoriadis zeigt, dass in jeder Gesellschaft identitätslogische und imaginäre Zeit zusammenwirken. Auch Gesellschaften, die den neuzeitlichen Kalender nicht kennen, bilden Paradigmata der Rekurrenz von Ereignissen – den Tages- oder den Jahreslauf – aus, die es ihnen ermöglichen, praktisch hinreichend Zeitpunkte etwa der Feldbestellung zu vereinbaren. Umgekehrt gilt, dass sich Gesellschaften, die sich durch eine Mehrzahl identitätslogischer Paradigmata – neben der Kalenderzeit etwa Arbeitszeit und ihre ökonomische Umsetzung in Tauschwert – nicht darauf reduzieren lassen. Auch hier bilden die Individuen verdichtete Bedeutungskomplexe imaginärer Zeit aus, kraft derer sie sich in ihrer Besonderheit verbürgen. Indem sie, triebdynamisch motiviert, Symbolnetze auslegen, deren Material sprachlich-kulturell vorgegeben ist, tragen sie zu Erhalt oder Transformation z. B. der Mythen bei, die eine Gesellschaft in ihrer Unverwechselbarkeit artikulieren. Nie wird es ein Individuum, eine Gesellschaft geben, deren Selbstverbürgung entweder nur identitätslogischer oder nur imaginärer Zeit geschuldet ist. Stets geht es um die Spannung zwischen beiden Paradigmata. Die Frage lautet deshalb nur, in welcher Spannung beide Paradigmata jeweils stehen und welches Paradigma das jeweils vorherrschende, welches das überdeckte ist. Mit dieser Frage kehre ich zurück zur Lebenserzählung von Monsieur David Talla.

V

Bedenkt man den Gegensatz zwischen dem Beziehungsnetz der Herkunftsfamilie des Monsieur David und dem abstrakten System administrativer Selbstverbürgung, dem sich der Primarschüler David der Erzählung zufolge ausgesetzt sah, so liegt nahe, in der Erzählung eine starke Spannung zwischen imaginären und identitätslogischen Prozeduren der Selbstverbürgung zu vermuten. Zu vermuten ist die Nötigung, dass er vom herkunftigen Netz seiner sozialen Beziehungen und deren imaginären Gehalten habe absehen und sich vor dem Vertreter der kolonialen Verwaltung in ein identitätslogisch fremdes und imaginär armes Verbürgungssystem einstellen müssen. Als Schüler des Collège habe er der, der er habe sein sollen, nicht mehr als Sohn seines Vaters, des polygamen Familienchefs, und seiner ersten Frau sein dürfen. Wie also verbürgt sich das Selbst des lebensgeschichtlichen Erzählers David vor der kolonialen Reduktion auf identitätslogische Zeit?

Angesichts der erwartbaren Spannung zwischen vorkolonialen und kolonialen Verbürgungsfiguren überrascht der undramatische Gestus des Textes. Eine Information, aus rückblickend objektivierender Beobachterposition formuliert, wird mitgeteilt: »[...] que Talla David • est né officiellement en 1940 / vers 1940« – »[...] dass David Talla offiziell 1940 / ungefähr 1940 geboren ist«. Zwar ist der Formulierung die Nötigung zur Deutung eingeschrieben. Gegenüber der europäischen Gesprächspartnerin kennzeichnet der Erzähler sein eigenes Geburtsdatum mit »officiellement«. Doch indem er statt des Geburtstages nur dessen Jahr und dieses auch nur »vers« (ungefähr) angeben kann, unterläuft er im Schein der Anerkennung des »offiziellen« Systems eben dessen Verbürgungslogik.

Das Unterlaufen wird nicht als Spannung des Gegensätzlichen zu verstehen gegeben. Die gegensätzlichen Deutungskontexte werden nicht als Widerstreit entfaltet. Der eine Kontext, als Erklärung »parce que« (weil) eingeführt, verweist auf die vielen Kameruner, die zu jener Zeit die Nützlichkeit eines bürgerlichen Status schlicht nicht einzuschätzen wussten:

»parce que [...] beaucoup de Camerounais ne savaient pas / ne connaissent pas réellement l'utilité de l'état civil • et peu sont ceux qui déclaraient immédiatement la naissance de leurs enfants«.

(weil in jener Epoche, als ich geboren wurde, viele Kameruner nicht wussten, nicht wirklich die Nützlichkeit einer standesamtlichen Registrierung kannten – und es waren nur wenige, die umgehend die Geburt ihrer Kinder anzeigten).

Indem das Verhalten der Eltern als ein Nichtwissen gewertet und das Problem der mangelnden Geburtsurkunde als Wissensdefizit des ganzen Kollektivs formuliert wird, erscheint der Oktroi des fremden Verwaltungssystems als das Normale und die herkunftige Orientierung als defizitär. So scheint noch zur Erzählzeit, fast vier Jahrzehnte nach der Unabhängigkeit Kameruns, der Er-

zähler David Talla die Unterwerfung unter die Kolonialmacht zu besiegeln. Der nachfolgende Text legt die Selbstverbürgung als Feststellung des Geburtszeitpunktes im Kontext des administrativen Systems aus:

»En ce temps qu'est-ce qu'il fallait faire pour que quelqu'un de notre âge ait l'état civil de son acte de naissance? ... C'est quand on arrivait au Cours Moyen deuxième année • trou / se trouvant devant la na / la nécessité / devant l'obligation d'acte de naissance qu'on se demandait qu'est-ce qu'il faut faire pour en posséder. A ce moment, on était obligé de se diriger • • euh • • à la subdivision, comme on l'appelait en ce temps • , pour déclarer vous-même votre naissance et à ce temps-là, on vous établissait un jugement supplétif qui était être transcrit plus tard en acte de naissance«.

(In dieser Zeit, was musste getan werden, damit jemand unseres Alters eine standesamtliche Geburtsurkunde bekäme? Das ist, wenn man den Cours Moyen II (das Abschlussjahr der Primarschule) erreichte • find / sich findend vor der Na / der Notwendigkeit / vor der Verpflichtung, eine Geburtsurkunde beizubringen, fragte man sich, was muss man machen, um eine solche zu besitzen. In diesem Augenblick war man verpflichtet, sich • • zur Subdivision zu begeben, wie man sie zu jener Zeit nannte • um selbst eure Geburt anzuzeigen und in jenem Augenblick schrieb man euch eine Ersatzurkunde aus, die später in eine Geburtsurkunde überschrieben wurde • wird).

Das Fehlen einer Geburtsurkunde wird als Handlungsproblem eingeführt. Die Frage, was denn jemand »unseres« Alters, »unserer« Generation im gegebenen Fall habe tun müssen, wird mit der Beschreibung des geforderten *Procedere* beantwortet. Der Vorgang wird wie ein gut geregelter Ablauf beschrieben, in den sich einzugliedern »man« genötigt gewesen sei. Von individuellen Komplikationen ist keine Rede. Das Text-Ich artikuliert den damaligen Funktionsmechanismus, der vor Eintritt in das Collège zu durchlaufen war.

Der genauere Blick zeigt jedoch eine kompliziertere Struktur. Man habe sich vor der Notwendigkeit, vor der Verpflichtung gefunden: »trou / se trouvant devant la na / la nécessité / devant l'obligation« Der Durchgang durch das auferlegte *Procedere* wird in der Dimension des Raumes artikuliert: »on arrivait [...] se trouvant devant [...] se diriger à« (man kam an / sich findend vor [...] sich zu begeben zu / sich wenden an). Diese räumliche Metaphorisierung ist, anders als sie dem kulturell unbefangenen Blick erscheinen mag, nicht unschuldig. »Se diriger à« (sich zu begeben zu / sich wenden an) und »se trouver devant« (sich findend vor) sind Formulierungen, die in der Rede eines Bamiléké die Verpflichtungen des Mannes aus dem einfachen Volk gegenüber der Hierarchie aufrufen. Gerufen findet man sich innerhalb der Tradition abgewendeten Blicks vor dem Chef, dem Oberhaupt, sei es der königlichen, sei es der eigenen Familie.

Tradition ist zu allen Zeiten zwar oft eine nur berufene Tradition. Doch gerade der Charakter bloßen Berufens erlaubt, dass das »Erscheinen vor« heute innerhalb des staatlichen Verwaltungssystems auch dem Präfekten oder Unterpräfekten gelten kann. Die Autorität, vor der man steht, lebt in verschie-

denen Instanzen fort. Sie darf sagen, was etwa anlässlich der Vorbereitung eines Festes oder einer administrativen Entscheidung zu sagen rituelle oder administrative Pflicht ist.

Nur nebenbei soll hier angemerkt werden, dass das französische »on« (man) die Besonderheit der lokalen Sprache des Ghomala überlagert und dass Personalpronomina, auch solche, die dem europäischen Interpreten als unpersönliche gelten, stets den jeweiligen Bezug auf eine signifikante Statusperson mitartikulieren. Ein »on«, das sich vor einer höheren Instanz sieht, wird durch syntaktische Indizien und semantische Präsuppositionen anders textualisiert als ein »on« im Bezug auf eine niedere Instanz (vgl. Kokemohr 1999). Ein »on«, das auf das formale Positionsschema eines bloßen Man-Hier-Jetzt reduziert wäre, ist im Ghomala nicht gebräuchlich. Stets ist ihm der Bezug auf bestimmte Andere im Sinne kultureller Handlungsfiguren eingeschrieben, deren Bedeutung im Paradigma identitätslogischer Zeit nicht formuliert werden kann und auf imaginäre Zeit verweist.

Damit ergibt sich eine doppelböde Situation. Während dem ersten Blick das herkömmliche System als defizitär und das kolonial auferlegte Verwaltungssystem als normal artikuliert erscheinen, legt die räumliche Metaphorisierung ein entgegengesetztes Welt- und Selbstverhältnis nahe. Die Leistung des administrativen Systems, Identität formal und unabhängig von sozialen Handlungsfiguren zu verbürgen, wird in die Artikulation eines sozialen Selbst zurückgebunden, das innerhalb der komplizierten Struktur wechselseitiger Bindungen⁵ vom Blick des Oberhauptes auf den vor ihm stehenden Untertanen zehrt. Während das administrative System Identität als Ort-Zeit-Punkt-Bestimmung im Schema identitätslogischer Zeit artikuliert, dessen Geltung unabhängig von kommunikativer Anwesenheit unterstellt wird, bleibt das hier aufgerufene Selbst auf die raumzeitlich geteilte Position »devant« – »vor« einer anerkennden Autorität bezogen. Während der Text sich also positiv auf das administrative System zu beziehen und das herkömmliche System der unwissenden Elterngeneration negativ zu beurteilen vorgibt, zeigt die raumzeitliche Metaphorisierung dem heimischen Interpreten an, dass die herkömmliche Bindung im Modus imaginärer Zeit die bestimmende Folie ist, auf der noch das administrative System identitätslogischer Zeit gedeutet wird.

VI

Die autobiographische Erzählung des Kameruner Schuldirektors lässt im Bild eines Handelns nach Maßgabe des auferlegten Verwaltungssystems erkennen, dass in der Artikulation seines Selbst Widerstandsmomente traditioneller

⁵ Zu Allianzstrukturen als Vergesellschaftungsmodus der Bamiléké-Gesellschaften vgl. Pradelles de Latour, 1991, z. B. 22, 150.

Sozialität fortwirken. Derselbe Text präsupponiert zwei Zeitparadigmata, die Zeit des tradierten sozialen Beziehungsnetzes und die Zeit der kolonialen Verwaltungsmacht. In untergründiger Reziprozität zur identitätslogisch bedeutungsarmen Kolonialmacht wird im »stehen vor« eine Schlüsselszene herkunftiger Kultur aufgerufen. Im »devant • se trouvant devant la na / la nécessité / devant l'obligation« (sich findend vor der Na / der Notwendigkeit / vor der Verpflichtung) wie auch im »se diriger à • se diriger • • euh • • à la subdivision« (sich • • ah • • an die Subdivision zu wenden) spricht sich für den Bamiléké David die Geste dessen aus, der dem Chef eine Gabe darbringt, die diesen verpflichtet, mit der Gegengabe sozialer Anerkennung zu antworten (vgl. Pradelles de Latour 1991, 150). Dem Einheimischen gibt der Text zu verstehen, dass die hergebrachten sozialen Beziehungen weiterhin in Geltung seien, Beziehungen, die kraft ihrer regelmäßigen Wiederholung die Fortdauer des sozialen Netzes verbürgen. Das Erscheinen des Einzelnen vor der Autorität wiederholt den Typus eines Verhaltens vor dem Oberhaupt des Volkes. Sofern Handlungen hier allein in ihrer sozialen Typik innerhalb einer fortdauernden Struktur artikuliert werden, wird von der Dynamik individueller oder sozialer Entwicklung abgesehen. Handeln erscheint dabei als ein wiederkehrendes Verhalten wechselseitiger Verpflichtung innerhalb eines sich selbst gleich bleibenden Sozialsystems. Das Selbst dessen, der vor die Autorität tritt, leiht sich her von der Autorität des sozialen Systems. Das Ich erfüllt sich in jenem »on«, das die Tradition den Menschen vorgibt. Permanenz, die sich gegen seine Veränderung in der Zeit durchhaltende Fort-Dauer, ist der untergründige Impetus dieses Textes, seine angedeutete Geste deren subversive Bezeugung, der Text die Artikulation imaginärer Fortdauer des Typischen der Tradition im Jetzt.

VII

Ich will Ihnen nicht vorenthalten, was mir Monsieur Talla über den kleinen David vor dem französischen Offizier ergänzend erzählt hat. Da mir die hier vorgestellte Interpretation durchaus abenteuerlich erschien, wollte ich wissen, ob sie einer Überprüfung standhalte. So habe ich Monsieur Talla während eines späteren Aufenthaltes gebeten, mir genauer von jener Szene vor dem kolonialen Verwaltungsbeamten zu erzählen. Der Offizier, kraft seines Amtes verpflichtet, dem jungen David eine amtliche Identität zuzuschreiben – zu »geben« –, habe sein Alter nur ungenau geschätzt. Der Blick auf Körpergröße und (französischen!) Sprachschatz habe ihm genügt, um Davids Geburtsjahr auf etwa 1940 festzulegen.

Eine ironische Situation: Im imaginär schätzenden Blick sei der Schein identitätslogischer Korrektheit erzeugt worden. In der Erzählung des Monsieur Talla erscheint der Verwaltungsbeamte, offizieller Anwalt identitätslogischer Zeit, angesichts der identitätslogischen Bodenlosigkeit des vor ihm stehenden

David als ein hilfloser Agent, der den administrativen Mangel nur scheinbar kompensiert, indem er den Auftrag identitätslogischer Staatsbürgerschaft zwar der Form, nicht aber dem Inhalt nach erfüllt und so tatsächlich sabotiert.

Dabei habe sich eine »chose curieuse« – eine »kuriose Sache« – ereignet. Da er ohne seinen Vater vor den Offizier getreten sei, sei ihm passiert, dass er nicht den Namen Mohom'ye angegeben habe, den sein Vater ihm bei der Geburt gegeben habe. Als Namen habe er stattdessen David Talla angegeben. Dies sei der Ehrenname seines Namensvetters gewesen, der diesem vom Stammesoberhaupt verliehen worden sei. Im Wunschglauben, sich der Bamiléké-Kultur im Namensvetter zu verbürgen, habe er tatsächlich von dem Namen profitiert, der dem Namensvetter als einem Notablen von dem Stammesoberhaupt verliehen worden sei.

Zum Verständnis muss man wissen, dass der Namensvetter in der Bamiléké-Kultur eine wichtige Figur ist. Bedeutsamer als der uns vertraute Pate wird der Mensch, indem er den Namen des Namensvetters bekommt, im Verständnis der Bamiléké gleichsam als eine neue Person erschaffen. Bezogen auf David Talla vor dem Verwaltungsoffizier kann man deshalb sagen, dass sich im »falschen«, vom Offizier vermeintlich nur legalisierten Namen das Kind Mohom'ye in einen anderen Menschen versetzt, um der zu werden, als der er sich im Kosmos der Bamiléké-Gesellschaft imaginiert.

Die Erzählung artikuliert eine dreifache Verschiebung. Das Selbst sei nur scheinbar im Paradigma identitätslogischer Zeit, tatsächlich aber imaginär verbürgt. Als Namen habe er nicht den von den Eltern gegebenen, sondern den des Namensvetters angegeben. Dieser Name sei nicht dessen Geburtsname, sondern der vom Chef verliehene Ehrenname. Dieser Name, vom Offizier in die Identitätsurkunde eingetragen, verbürge bis heute hin sein Selbst im imaginären Bedeutungskosmos der Bamiléké-Gesellschaft. Stolz erzählt Monsieur Talla von der Subversion administrativen Begehrens. Gerade der identitätslogische Zugriff des zwar mächtigen, aber naiven Offiziers habe es ihm, Talla, erlaubt, das tradierte Erbe gegen das koloniale Selbstverbürgungsschema nicht nur aufrechtzuerhalten, sondern den eigenen Status in der traditionellen Bamiléké-Gesellschaft so zu erhöhen, dass er auch im Namen derer, für die er einstehe, noch heute als eine Art Notabler davon zehre.

VIII

Ein letztes Mal komme ich zurück auf die Rede von der »patchwork identity«, dieses Mal jedoch nicht, um sie zu kritisieren, sondern um das Bild so zu verschieben, dass es für die ironische Brechung stehen kann, in die David Tallas Erzählung führt. Die »identity«, die der Verwaltungsoffizier dem jungen David zu geben beauftragt gewesen sei, ist für den David der Erzählung kein »patchwork«, das, zusammengesetzt aus Flickern, ein ganzes Kleid, gleichsam eine 2.

Natur ergeben könnte. Nur jenes einzelne Versatzstück aus der 1. Natur – der Tradition – habe der Offizier nehmen können, das er, David, ihm sagend als Gabe dargeboten habe. Geblendet durch hoheitliche Macht habe der Offizier nicht begriffen, dass er, der kleine David der eigentlich Sagende gewesen sei, der ihn, den Offizier, dazu gebracht habe, den Fortbestand einer Gesellschaft zu sagen, die zu transformieren er angetreten sei.

Was sagt David Tallas Erzählung über die Not der Selbstverbürgung in modernen Gesellschaften? Sie hebt das naive Bild der »patchwork identity« des »man-made self« auf. An seine Stelle setzt sie das Bild eines Menschen, der, zur Preisgabe seiner Herkunft genötigt, der Nötigung subversiv entgegentritt. Dies tut er der Erzählung zufolge weder im hoffnungslos offenen Protest noch in einem Akt selbstreflexiver Selbsttransformation. Stattdessen gibt die Erzählung des Monsieur Talla den kleinen David als den Helden zu verstehen, dem es gelungen sei, den Offizier glauben zu machen, dass der traditionelle Ehrenname David Talla nur irgendein Name, ein unbedeutender Flicker – ein »patch« – sei. Geglaubt habe der Offizier, den kleinen Schüler vor ihm zum zukünftigen Staatsbürger im Sinne europäisch-moderner Verwaltung zu machen. Tatsächlich aber sei der Offizier im Bann dieses Glaubens zum Verteidiger der ganz anderen Tradition geworden. Er habe im kleinen Mohom'yie den David benannt, der das herkünftige Welt- und Selbstverhältnis nicht nur gegen den europäischen Anspruch verbürge, sondern im Raffinement der Täuschung sogar erhöhe.

LITERATUR

- Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth: *Nicht Autonomie, sondern Bastelbiographie*. In: Zeitschrift für Soziologie 1993, 178–187
- Castoriadis, Cornelius: *Gesellschaft als imaginäre Institution*. Frankfurt a.M. 1984
- Castoriadis, Cornelius: *Time and Creation*. In: John Bender, David E. Wellbery (Eds.): *Chronotypes. The Construction of Time*. Stanford 1991, 38–64
- Freud, Sigmund: *Das Ich und das Es*. In: Ders.: *Studienausgabe Bd. III*. Frankfurt a. M. 1975, 273–330
- Friedrichs, Jürgen (Hg.): *Die Individualisierungsthese*. Opladen 1998
- Huinink, Johannes; Wagner, Michael: *Individualisierung und die Pluralisierung von Lebensformen*. In: Friedrichs 1998, 85–106
- Joas, Hans: *Kreativität und Autonomie. Die sozialpsychologische Identitätskonzeption und ihre postmoderne Herausforderung*. In: Christoph Görg (Hg.): *Gesellschaft im Übergang. Perspektiven kritischer Soziologie*. Darmstadt 1994, 109–119
- Keupp, Heiner u. a.: *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg 1999

- Kokemohr, Rainer: »On« – *Vagheit des Sprachgebrauchs und soziale Synthese*. In: Kristin Bührig, Yaron Matras (Hg.): *Sprachtheorie und sprachliches Handeln*. Tübingen 1999, 143–158
- Kokemohr, Rainer: *Zeitartikulationen autobiographischer Texte – eine Skizze im Kulturvergleich*. Erscheint 2002
- Otte, Gunnar: *Auf der Suche nach »neuen sozialen Formationen und Identitäten«*. In: Friedrichs 1998, 181–220
- Pradelles de Latour, Charles-Henry: *Ethnopsychanalyse en pays bamiléké*. Paris 1991
- Ricœur, Paul: *Das Selbst als ein Anderer*. München 1996

Identitätsbildung und gesellschaftlicher Wandel

WALTER BAUER

Wer sich heute mit dem Thema »Identität« beschäftigt, setzt sich unvermeidlich der Kritik aus, mit einem Begriff zu operieren, der in das semantische Arsenal einer überholten Konstellation von Subjekt und Gesellschaft gehört. Gerade von postmodernen Zeitdiagnostikern wird die Überwindung der »Identitätssucht« gefordert oder ein »Loblied auf die Identitätslosigkeit« (Horx 1987, 143) gesungen. Ernst zu nehmendere Kritik verweist darauf, dass im Begriff der »Identität« und der damit verbundenen Vorstellung einer vollintegrierten Persönlichkeit ein (Selbst-)Disziplinierungs- und Herrschaftskonzept enthalten sei, in dem uns die Schattenseiten dieses Subjektverständnisses begegnen. Bereits Adorno und Horkheimer hatten das in ihrer *Dialektik der Aufklärung* (1969) unmissverständlich formuliert: »Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter des Menschen geschaffen war« (Horkheimer/Adorno 1969, 33).

Ist diese, mit dem Projekt der Moderne verbundene Vorstellung des die eigene und äußere Natur disziplinierenden, sich selbst ermächtigenden Menschen nicht etwas, was wir getrost hinter uns lassen sollten? Das Ende des Zwangscharakters böte die Chance der Befreiung von gesellschaftlichen Normierungen und Standardisierungen. Adorno drückte dies in der *Negativen Dialektik* so aus: »Das befreite Ich, nicht länger eingesperrt in seine Identität, wäre auch nicht länger zu Rollen verdammt« (Adorno 1975, 275).

Aus einem vergleichbaren Motiv heraus haben sich in der Philosophie und in den Sozialwissenschaften in den letzten Jahrzehnten dekonstruktivistische und postmoderne Stimmen zu Wort gemeldet, die sich kritisch mit diesem modernen Subjekt- und Identitätsbegriff auseinander setzen. In ihnen wird das »postmoderne« Subjekt bzw. Selbst als plurales, multiples Selbst konzipiert bzw. differenzlogisch im Verhältnis zum Anderen bestimmt, womit sowohl das Einheits- als auch das Autonomieideal des klassisch-modernen Modells verabschiedet werden soll.

Die Alternative von Verabschiedung oder Rechtfertigung des so verstandenen modernen Identitätskonzepts ist jedoch keinesfalls so zwingend, wie es zunächst scheinen mag. Einen dritten Weg eröffnen Ansätze, die zum einen von der konstitutionslogisch verstandenen intersubjektiven Verfasstheit des Individuums ausgehen und zum anderen die Identitätsthematik als ein dynamisch-prozesshaftes Geschehen fassen. Identitätsbildung wäre dabei als eine unabschließbare Aufgabe der Kohärenzstiftung zu denken, die nicht mehr einer hierarchisch gedachten Ordnung der Selbstanteile des klassischen Modells verhaftet ist (vgl. Gimmler 1997, 20), die aber auch nicht gesellschaftliche Fragmentierungsprozesse im Sinne einer Befreiung von Identitätszwängen theoretisch affirmierend verdoppelt. Die Grundlagen für ein solches Subjektmodell, so meine These, lassen sich in den sozialpsychologischen Arbeiten des amerikanischen Pragmatismus auffinden.

Mit der Themenstellung »Identitätsbildung und gesellschaftlicher Wandel« ist ein zeitdiagnostischer und gesellschaftstheoretischer Fokus angesprochen. In einem ersten Schritt möchte ich daher die gesellschaftlichen Veränderungen in ihrer Relevanz für gegenwärtige Identitätsbildung, Sinn- und Wertorientierung herausstellen (1). In einem zweiten Schritt werde ich die Identitätsthematik aus dem Blickwinkel sozialpsychologischer Ansätze behandeln, die die Tradition des sozialwissenschaftlichen Pragmatismus maßgeblich geprägt haben (2). Danach stelle ich einige Befunde der neueren empirischen Identitätsforschung in Form zweier Typologien gegenwärtiger Identitätsformen dar. Damit werden zugleich einige der ambivalenten Folgen des gesellschaftlichen Wandels für die Individuen und für die Bedingungen heutiger Identitätsbildung aufgezeigt (3).

Wenn Individuen zunehmend aus dem »stahlharten Gehäuse der Hörigkeit« (Weber) freigesetzt werden oder sich selbst befreien, stellt sich umso vehementer die Frage, welche neuen sozialen und institutionellen Formen der Einbindung in der Lage sind, den Tendenzen gesellschaftlicher Anomie, Desintegration und individueller Orientierungskrisen zu begegnen. Es geht dann auch um institutionelle Lernprozesse, darum, wie Institutionen sich diesen neuen Herausforderungen stellen.

Zentrale Veränderungen, die gesellschaftliche Institutionen durch die soziale Wandlungsdynamik erfahren haben, sind deshalb Gegenstand der folgenden Kapitel. Unter Bezugnahme auf die Liberalismus-Kommunitarismus-Debatte werde ich auf den Zusammenhang von Identitätsbildung und Vergemeinschaftung sowie Deweys Idee einer demokratischen Gemeinschaft eingehen, in der das Verhältnis von Individuum und Sozialität für posttraditionale Gesellschaften produktiv gefasst werden kann (4).

Dies wird (5) am Beispiel religiöser und politischer Institutionen konkretisiert, die als Akteure gesellschaftlicher Sinnproduktion in die Krise geraten sind, weil institutionelle (Sinn-)Angebote und individuelle Bedürfnislagen immer schwerer in Einklang zu bringen sind. Wenn institutionelle Lern-

prozesse in Form einer demokratischen Öffnung und gesteigerten Partizipationskultur unterbleiben und somit auch individuelle Entfaltungsmöglichkeiten nicht realisiert werden können, hat dies negative Folgen für beide Seiten.

I. DIAGNOSEN DER TRANSFORMATION MODERNER GESELLSCHAFTEN

Die These, dass wir es gegenwärtig mit einer starken gesellschaftlichen Wandlungsdynamik zu tun haben, in der sich zentrale Grundstrukturen moderner Gesellschaften verändern, ist ein verbreiteter Topos. Eine Lesart dieser Prozesse ist von soziologischer Seite unter den Schlagworten der »reflexiven« bzw. »zweiten« Moderne in die Debatte eingeführt worden. Vor allem Beck (vgl. 1986, 1996) und Giddens (vgl. 1991, 1995, 1996) haben die These entwickelt, dass wir uns auf dem Weg in eine »reflexive«, »zweite« oder »nachtraditionale« Moderne befänden. Reflexive Moderne bedeute zum einen, dass wir zunehmend mit den Rückwirkungen der (unintendierten) Nebenfolgen des Modernisierungsprozesses selbst konfrontiert würden. Die gesellschaftlichen Subsysteme wie Politik, Ökonomie, Wissenschaft etc. sähen sich zunehmend vor die Bearbeitung von Problemen gestellt, die sie selbst erzeugt hätten. Gesellschaften würden somit in wachsendem Maße objektiv reflexiv. Zum anderen hebt insbesondere Giddens auf zwei zentrale Aspekte ab:

»Der eine besteht in der Ausdehnung moderner Institutionen, Universalisierung durch einen Globalisierungsprozess. Der andere, der jedoch mit dem ersten direkt verbunden ist, besteht in einem bewussten Wandel, der sich als die Radikalisierung der Moderne bezeichnen lässt. Hier haben wir es mit Prozessen der *Sinnentleerung*, des Exhumierens und Problematisierens von Tradition zu tun.« (Giddens 1996, 114 f.)

Diese Enttraditionalisierung und Pluralisierung von Lebenswelten führe zugleich zu einer verstärkten Individualisierung von Lebenslagen, die Beck so charakterisiert: Individualisierung bedeute zunächst eine »Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen« sowie den »Verlust von *traditionalen Sicherheiten* im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen«. Zugleich entstünde eine »*neue Art der sozialen Einbindung*« (Beck 1986, 206) durch institutionalisierte Steuerungssysteme der Gesellschaft.

Ein weiteres signifikantes Kennzeichen der reflexiven Moderne besteht in der Veränderung der Basis unseres Wissensbestandes. Wissenschaftlich erzeugte Wissensbestände wandern zunehmend in die alltägliche Lebenswelt ein. Damit löse sich der Zusammenhang von Wissen und Gewissheit in der Moderne zunehmend auf, weil an die Stelle des bisher vorwiegend über Traditionen und Gewohnheiten vermittelten Wissens nicht wissenschaftlich erzeugte Gewissheiten, sondern Zweifel, Kontingenz und Risiko träten. Dies

liege in der Natur des wissenschaftsförmigen Wissens. »Modernity institutionalises the principle of radical doubt and insists that all knowledge takes the form of hypotheses« (Giddens 1991, 3).

Dieser Vorgang führe auch dazu, dass die Aufgabe individueller Lebensgestaltung und die Ausbildung identitätsstiftender Selbstentwürfe zu einem auf Dauer gestellten selbstreflexiven Unterfangen würden. »The reflexive project of the self, which consists in the sustaining of coherent, yet continuously revised, biographical narratives, takes place in the context of multiple choice as filtered through abstract systems« (5).

Unter den Bedingungen einer nachtraditionalen Lebenswelt schwinden die Bindungskräfte traditioneller Sozialformen wie Familie, Verwandtschaft und Nachbarschaften insbesondere in urbanen Lebenswelten. Somit bieten sich neue Freiräume, aber auch neue Anforderungen für die Gestaltung der persönlichen Lebenspraxis und -entwürfe. Dabei lösen sich Gewohnheiten, Traditionen, eingeschliffene Deutungs- und Handlungsmuster im Zuge des Reflexivwerdens der Lebensführung nicht einfach auf, sie werden vielmehr auf einen anderen, posttraditionalen Geltungsmodus umgestellt: Sie werden zunehmend kontingent und damit begründungspflichtig.

Diese Entwicklungen haben also Auswirkungen darauf, wie Menschen überhaupt so etwas wie Identität ausbilden können. Diese Entwicklung ist ambivalent. Auf der einen Seite finden wir einen Zugewinn an Gestaltungsmöglichkeiten durch Freisetzungsprozesse, auf der anderen Seite bedeutet dies die zunehmende Notwendigkeit, das eigene Leben selbst in die Hand nehmen zu müssen. Infolge der Individualisierung wächst der Anspruch, dieses in Form einer »reflexiven Biografie« selbst konstruieren zu müssen.

2. ZUM IDENTITÄTSBEGRIFF AUS SOZIALPSYCHOLOGISCHER SICHT¹

Als verbindender Grundzug in sozialwissenschaftlichen Identitätstheorien kann die menschliche Fähigkeit zur Reflexivität angesehen werden, d. h. sich durch symbolvermittelte Formen der Selbstthematization zu Aspekten des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses verhalten zu können und diese aus der Innenperspektive zu artikulieren (vgl. Straub 1991, 54).² Damit ist auch

¹ Wir finden in diesem Feld verschiedene Begriffstraditionen mit den Termini »Identität«, »Selbst« und »Subjekt«, wobei die unterschiedlichen Verwendungen nicht nur entlang disziplinärer Grenzen, also etwa zwischen Soziologie, Psychologie und Philosophie verlaufen, sondern auch quer dazu. Ich schließe mich der verbreiteten Praxis an, auch dort Identität zu verwenden, wo im angloamerikanischen Sprachraum von self die Rede ist. Erinnerung sei an die deutsche Übersetzung von Meads *Mind, Self, and Society* als *Geist, Identität und Gesellschaft*.

² Dies macht sich insbesondere eine qualitativ verfahrenende Identitäts- und auch Biografieforschung zu eigen, indem sie sich auf Selbstnarrationen als empirische Datenbasis stützt.

gemeint, dass mit dem Identitätskonzept nur mittelbar Aspekte des inhaltlich-materialen (Geworden-)Seins von Individuen intendiert sind. Vielmehr geraten Kompetenzen in den Blick, die das Verhältnis des Subjekts zu sich selbst und Welt charakterisieren, also vor allem interaktive und kommunikative Fähigkeiten, etwa der Selbstpräsentation, der Perspektivübernahme und des Umgangs mit unterschiedlichen (Rollen-)Erwartungen.

Inwieweit dies auch für das von Erikson seit Mitte der 40er Jahre entwickelte Identitätsmodell gilt, welches psychoanalytische Einsichten mit sozial-psychologischen Motiven verknüpft, ist seit längerem umstritten.³ Das zentrale Problem des Selbst- und Weltverhältnisses, das Erikson mit seinem Identitätskonzept zu fassen sucht, kreist um die Frage, wie Menschen eine Passung zwischen dem »subjektiven ›Innen‹ und dem gesellschaftlichen ›Außen‹« (Keupp u. a. 1999, 28) herstellen können. Mit dem Identitätsbegriff ist die Fähigkeit des Ichs gemeint, Kontinuität und Gleichheit auch vor dem Hintergrund von inneren und äußeren Veränderungen aufrechtzuerhalten (vgl. Erikson 1973, 138 f.). Die Ausbildung der Ich-Identität ist für ihn vorrangige Aufgabe der Adoleszenz, letztlich aber eine lebenslange Aufgabe. »Genetisch betrachtet, zeigt sich der Prozess der Identitätsbildung als eine sich entfaltende Konfiguration, die im Laufe der Kindheit durch sukzessive Ich-Synthesen und Umkristallisierungen allmählich aufgebaut wird« (Erikson 1973, 144). Die Erarbeitung und Aufrechterhaltung dieses Kerns einer inneren Einheitlichkeit und Kontinuität ist für ihn die Basis einer erfolgreichen Lebensbewältigung.

Schon früh gab es kritische Stimmen, die an diesem Ansatz vor allem die als Idealtypus behauptete Form der gesellschaftlich integrierten Persönlichkeit monierten. Weitere Kritikpunkte waren und sind die Fokussierung der Identitätsthematik auf die Lebensphase Jugend sowie die Vorstellung von Identität als etwas, das man im Laufe seines Lebens als einen sicheren Besitz erworben haben könnte. Dies hängt sicherlich damit zusammen, wie Erikson eine gelingende Identitätsbildung im Sinne eines sich über unterschiedliche Lebenslagen hinweg durchhaltenden, einheitlichen Ichs durch inhaltliche Setzungen normativ auszeichnet. Damit gerät er in die Nähe der liberalen Tradition eines »besitzbürgerlichen (possessiven) Individualismus« und eines Subjektmodells, welches die soziale Vermitteltheit und Bedingtheit menschlicher Subjektconstitution als solche zwar nicht ausblendet, aber in der Vorstellung einer gelingenden Übernahme gesellschaftlich angebotener Rollen und Laufbahnen die Versöhnung von psychodynamischen und sozialisatorisch erworbenen Persönlichkeitsaspekten normativ auszeichnet. Sofern es also um *inhaltliche* Bestimmungen geht, ist die Kritik berechtigt, dass angesichts heutiger Pluralisierung und Enttraditionalisierung von Lebensläufen sein Modell zu

3 Vgl. dazu Straub (1991, 58 ff.), der einige der postmodern inspirierten, kritischen Lesarten von Erikson als einseitig und verfälschend ansieht.

wenig berücksichtigt, dass die sozial mitkonstituierte Identität vermehrt über – teils konflikthaft verlaufende und riskante – soziale Aushandlungsprozesse und nicht bloß rezeptive Übernahme von Identitätsangeboten erfolgen muss (vgl. Krappmann 1997, 80). Inhaltliche und formale Identitätsaspekte, die sich beide bei Erikson finden, müssten generell deutlicher auseinander gehalten werden. Die Herstellung und Aufrechterhaltung von Identität als Leistung eines Ichs, welches innere Einheitlichkeit und Kontinuität gewähren soll, stellt jedoch eine *formaltheoretische* Bestimmung dar, die auch unter veränderten sozialen Bedingungen nicht obsolet geworden ist. Es ist letztlich eine empirisch zu klärende Frage, ob eine Vermittlung von inneren Bedürfnissen, Wünschen und Ansprüchen mit äußeren Erwartungen und Anforderungen schwieriger und riskanter geworden ist.

Die sozial-interaktive Situiertheit und Bedingtheit des Selbst steht von Anfang an im Zentrum der sozialpsychologischen Tradition des amerikanischen Pragmatismus zu Beginn dieses Jahrhunderts. Vor allem bei James und Mead verbinden sich zwei Anliegen: die Verabschiedung philosophischer Subjektkonzeptionen im Sinne eines transzendentalen, logischen Ichs zugunsten eines empirischen Subjektbegriffs sowie ein Plädoyer für ein interaktionistisches, sozial konstituiertes Selbstkonzept.

Bekanntlich fasst Mead das Selbst als Verhältnis von *I* und *Me*. Entscheidend für das Identitätsverständnis sei, wie das Subjekt die Synthetisierung und Vermittlung von individuellem, impulsiv-spontanem *I* und dem *Me* als den verinnerlichten gesellschaftlichen Erwartungen (signifikanter) Anderer erbringe (vgl. Mead 1980, 216 ff.).⁴ Meads interaktionistisches Selbst ist in diesem Sinne ein integraler Bestandteil von Gesellschaft. Darüber hinaus finden wir bei Mead bereits den Gedanken eines multiplen, pluralen Selbst, wenn wir uns in unterschiedlichen sozialen Handlungskontexten bewegen und verhalten.

»Wir spalten uns in die verschiedensten Identitäten auf, wenn wir zu unseren Bekannten sprechen. Mit dem einen diskutieren wir Politik, mit einem anderen Religion. Es gibt die verschiedensten Identitäten, die den verschiedensten gesellschaftlichen Reaktionen entsprechen« (Mead 1980, 184 f.).

Als Zwischenresümee lässt sich festhalten: Zentrale Einwände gegen das klassisch-neuzeitliche Subjekt- und Identitätskonzept, vor allem gegen seine monologisch gedachte Konstitution und sein ich-zentriertes Menschenbild, sind im

4 Im Vorgang der Perspektiv- und Rollenübernahme sieht Mead den Kern der Identitätsbildung. Am Beispiel des Spiels zeigt er den Übergang der Internalisierung des »konkreten« zum »generalisierten Anderen« auf. »Der grundlegende Unterschied zwischen dem Spiel [= *play*, W.B.] und dem Wettkampf [= *game*, W.B.] liegt darin, dass in letzterem das Kind die Haltung aller anderen Beteiligten in sich haben muss. [...] Die organisierte Gemeinschaft oder gesellschaftliche Gruppe, die dem Einzelnen seine einheitliche Identität gibt, kann »der (das) verallgemeinerte Andere« genannt werden. Die Haltung dieses verallgemeinerten Anderen ist die der ganzen Gemeinschaft« (Mead 1980, 196).

Blick auf die interaktionistisch-pragmatische Konzeption nicht berechtigt. Deren Subjektbegriff ist sozial situiert und vermittelt – und dies mehr als vielleicht wünschenswert erscheint. Während nämlich im klassischen Pragmatismus die Konzeption dieses sozialen Selbst noch mit einer progressiven Perspektive versehen war (persönliche Handlungsfähigkeit, Wachstum und demokratischer Fortschritt), wendet sich spätestens seit den 50er Jahren die psychologische und soziologische Forschung zunehmend auch der »dunklen Seite« (Holstein/Gubrium 2000, 38) der Identitätsbildung zu. Das Selbst gerät in die Gefahr, im Sog sozialer Einflüsse, Anforderungen und Identitätszuschreibungen »unterzugehen«.

Eine der einflussreichsten Veröffentlichungen war Riesmans Buch *Die einsame Masse* (dt. 1958). Riesman unterscheidet hier den »innengeleiteten« vom »außengeleiteten« (im Original: »other-directed«) Charaktertypus. Der innen-geleitete Typus hat »sich frühzeitig ein Schema von verinnerlichten Lebenszielen« (Riesman 1958, 25) angeeignet, während der außengeleitete Typ Verhaltenskonformität durch die »Tendenz, für die Erwartungen und Wünsche anderer empfänglich zu sein«, erzeugt. Auch wenn er nicht normativexplizit die Überlegenheit des innen-geleiteten Typus markiert, so ziehen sich doch zahlreiche Konnotationen durch das Werk, die das nahe legen.⁵

Riesman wurde hier als Beispiel für eine Sicht zitiert, die zwar den Anpassungs- und Konformitätsaspekt von Sozialisation problematisiert, aber letztlich im Bereich mehr oder weniger sozial akzeptierter bzw. erwünschter Identitätsformationen verbleibt. Die Forschung zu Prozessen sozialer Desorganisation und Devianz seit den 60er Jahren wandte sich verstärkt der Lage sozialer Außenseiter sowie sozialpathologischen Entwicklungen zu (vgl. etwa Beckers Studie über den *Outsider*, 1963). Spätestens hier geriet die Problematik sozialer Devianz und sozialer Stigmatisierung (v. a. bei Goffman) auf die Tagesordnung sozialpsychologischer Forschung. Die hier thematisierte Seite des sozial vermittelten Selbst kreist also um das Problem, wie, vermeintlich paradox, die Sozialität an der Erzeugung antisozialer Strukturen beteiligt ist.⁶

Resümierend kann festgehalten werden, dass bei den frühen sozialpsychologischen Klassikern Identitätsbildung vorrangig im Medium kommunikativ-interaktiver Prozesse gedacht, dem Aspekt von Macht und Gewalt in Interaktionsbezügen jedoch zu wenig Rechnung getragen wurde. Identitätszuschreibungen in Form von Stigmatisierungen, rigiden Grenzziehungen von ich und

5 Riesmans »innen-geleiteter Typ« ist natürlich auch das Resultat der Verinnerlichung sozialer Autoritäten, d. h. nicht wirklich »autonom«. Gerade weil sein Anliegen letztlich aber dieser Problematik der Autonomie gilt, lässt sich die zeitdiagnostisch belegte Zunahme des außengeleiteten Typs in diesem Sinne als »Verfallsgeschichte« lesen.

6 Hier ist vor allem der von Lemert geprägte Begriff der »sekundären Devianz« einschlägig; (vgl. Lemert, E.: *Social Pathology*, 1950). »When a person begins to employ his deviant behavior, or a role based on it, as a means of defense, attack, or adjustment to the overt and covert problems created by the consequent societal reaction to him, his deviation is secondary« (Lemert 1950, 76, hier zit. n. Holstein/Gubrium 2000, 53).

anderen bzw. wir und anderen auf kollektiver Ebene blieben zunächst unterbelichtet. »[D]iese Verschränkung von Dialog und Ausgrenzung [wurde] sicher nicht angemessen begriffen« (Joas 1996, 368).

Die Konzeption der Genese des Selbst bzw. von Identität im Rahmen der pragmatistisch-interaktionistischen Sozialpsychologie verweist mit aller Deutlichkeit auf deren soziale Vermittelt- und Bedingtheit. Damit ist jedoch das Autonomietheema als solches noch nicht *ad acta* gelegt. Vielmehr rücken unterschiedliche Formen der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft in den Blick. Einen Vorschlag in der Tradition einer kritischen Gesellschaftstheorie haben seit den 70er Jahren Habermas (z. B. 1976, 1983) und Döbert und Nunner-Winkler (1975) mit ihrem Theoriemodell einer interaktionistisch und entwicklungslogisch konzipierten Identitätsentfaltung vorgelegt. Die Ausbildung der Ich-Identität als Vorgang zunehmender Autonomie eines sprach- und handlungsfähigen Subjekts begreift die soziale Vermitteltheit der Subjektgenese im Modus einer zunehmenden Fähigkeit, sich mit gesellschaftlichen Anforderungen und Rollenerwartungen – über krisenhaft verlaufende biografische Transformationsprozesse – so auseinander zu setzen, dass die unhinterfragte, konventionelle Geltung gesellschaftlicher Regeln, Normen und Konventionen diskursiv-reflexiv infrage gestellt wird. Mit ihrem Konstrukt einer postkonventionellen Ich-Identität intendiert eine emanzipatorisch-kritische Sozialisierungstheorie, das Erbe einer idealistischen Philosophie mit sozialwissenschaftlichen Mitteln so zu reformulieren, dass deren normativer Gehalt zumindest als kontrafaktischer Anspruch aufbewahrt und zugleich empirische Anschlüsse möglich werden.

Dies erlaubt auch der empirisch untermauerte Vorschlag einer Strukturtypologie von Identitätsformen, den Marcia seit den 60er Jahren im Anschluss an Erikson entwickelt hat und der vor allem in der amerikanischen psychologischen Identitätsforschung weite Verbreitung gefunden hat. Seine Typologie ermöglicht es, in Verbindung mit dem interaktionistischen Sozialisierungsmodell bestimmte Verläufe der Identitätsbildung als Wechselspiel von (reflexiv bearbeitbaren) Krisen, Suchprozessen und neuen Identitätsentwürfen zu denken.

Ausgehend von der eriksonschen Polarität: Identität versus Identitätsdiffusion entwickelt Marcia eine Vierertypologie von Identitätsformen auf der Basis der Kriterien »innere Verpflichtung« (*commitment*) und »Krise« im Sinne einer Erprobung und Prüfung von Alternativen (zum Folgenden vgl. Keupp u. a. 1999, 80 ff.; Kraus/Mitzscherlich 1997, 149 ff.).

1. *Typ: erarbeitete Identität.* Sie entspricht dem eriksonschen Pol gelungener Identitätsbildung. Hier gebe es sowohl eine innere Verpflichtung als auch die Erfahrung des explorativen, krisenhaften Prozesses der Identitätsbildung.

2. *Typ: Moratorium.* Damit ist eine explorative Suchphase gemeint, ohne dass es bereits zu Festlegungen (Verpflichtungen) gekommen sei.

3. *Typ: traditionsbestimmte Identitätsübernahme (foreclosure).* Diese Formation zeichne sich durch die weitgehend ohne krisenhafte Suchprozesse verlaufende

fende Übernahme vorfindlicher, meist aus der familialen Sozialisation herrührender Identitätsentwürfe aus.

4. *Typ: Identitätsdiffusion.* Kennzeichnendes Merkmal dieses Musters sei eine fehlende Festlegung und eine nicht vorhandene Experimentierphase. Auffallend dabei sei, so Marcias Befund, dass die Betroffenen sich zumeist wenig besorgt über diesen Zustand zeigten.

Das Identitäts-Status-Modell erlaubt durch seinen zeitlich und sozial situierteren Lebensweltbezug, sich ändernde Formen und Ausprägungen von Identitätstypen empirisch zu beschreiben. So stellte Marcia in Untersuchungen in den 80er Jahren eine starke Zunahme des Typus »Identitätsdiffusion« fest, d. h. eine wachsende Zahl Jugendlicher war offensichtlich nicht bereit, sich auf verbindliche und verpflichtende Orientierungen, Werte und Beziehungen festzulegen.⁷ Dies führte zu einer Teilrevision der zunächst »pathologischen« Lesart im Sinne einer misslungenen Identitätsbildung. Unter gesellschaftlichen Bedingungen, die von Menschen vermehrt Flexibilität und Mobilität erfordern, können bestimmte Varianten der Identitätsdiffusion als »kulturell adaptive Diffusion« (Kraus/Mitzscherlich 1997, 160) durchaus angemessen im Sinne der Adaptation an äußere Lebensbedingungen sein.⁸

Eine weitere Implikation dieses Modells liegt darin, dass Entwicklungsverläufe und -übergänge zwischen den verschiedenen Identitätsmodi empirisch rekonstruierbar werden. Zwar hält auch Marcia an der implizit normativen Folie fest, dass die erarbeitete Identität anzustreben sei, denkbar ist jedoch, dass z. B. diese Identitätsform sich unter den heutigen gesellschaftlichen Voraussetzungen eines lebenslangen Identitätsmanagements zu einem (nur) phasenweise erreichbaren Zustand wandelt, der sich mit Perioden eines Moratoriums oder einer Krise abwechseln kann.

Die postmoderne Kritik am klassischen Subjektbegriff bildet auch die Ausgangsbasis für die theoretischen und empirischen Arbeiten einer Gruppe deutscher Sozialpsychologen seit den 80er Jahren (vgl. z. B. Keupp/Bilden 1989; Keupp 1994, Keupp/Höfer 1997; Keupp u.a. 1999). In den frühen Beiträgen zum Entwurf einer postmodern gedachten »Patchwork-Identität« (Keupp 1994, 243) wird das eriksonsche Identitätskonzept als ein überholter, klassisch-moderner Vorschlag kritisiert.⁹ Sein Modell wird hier vorrangig im Sinne der erwähnten inhaltlich-materialen Bestimmungen gelesen, Identität als ein »innerer Besitzstand« verstanden, der den Kern der »gut integrierten«

7 Seit Mitte der 80er Jahre verdoppelte sich der Anteil des Typus Identitätsdiffusion von früher durchschnittlich 20 % auf nunmehr 40 % der Untersuchten.

8 Sennetts Studie *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus* (2000) zeigt an zahlreichen Facetten der Transformationen der kapitalistischen Ökonomie in Richtung auf Flexibilität, schwache Bindungen und flache Gemeinschaften (Teamwork) das gesellschaftliche Pendant dazu auf.

9 Zur Kritik an diesem und von anderen Autoren geführten postmodernen Identitätsdiskurs vgl. Straub (1991), vgl. auch den Beitrag von Kokemohr in diesem Band.

bürgerlichen Modalpersönlichkeit bildet.¹⁰ In den neueren Arbeiten (vgl. Keupp u.a. 1999, 25 ff.) hingegen ist die Sicht auf Erikson vermittelnder. Im Vordergrund steht nun die Differenz zwischen »den universellen und den soziohistorisch spezifischen Dimensionen des Identitätsproblems« (31) sowie die Analyse je zeitspezifischer Ausgestaltungen der Konstruktionsprozesse von Identität. Dies mündet in eine Dreiertypologie von Identitätsformationen, die enge Bezüge zu der von Marcia aufweist.

Den ersten Typ (vgl. Keupp u.a. 1999, 290 ff.) bilden die *selbstbezogenen Individualisten*. Dieser Typ entspreche am ehesten dem auch medial vielfach propagierten Leitbild des vielseitig aktiven, fitten, liberal-individualistischen und auf seine individuelle Befindlichkeit Wert legenden Menschen. Die zweite, *traditionale* bzw. *fundamentalistische* Form reagiere überwiegend defensiv auf die gesellschaftlichen Pluralisierungs- und Transformationsprozesse. Das Bemühen gelte der Herstellung eines gesicherten Fundaments kollektiv vermittelter Identitätskonstruktionen, sei es mittels nationaler, religiöser oder patriarchaler Orientierungen. Der dritte Typus eines *reflexiv-kommunitären Selbst* bemühe sich um eine Balance zwischen Eigenständigkeit und Autonomie einerseits sowie sozialer Bezogenheit andererseits. Wichtig sei der Aufbau selbst gewählter sozialer Netzwerke und die Möglichkeit solidarischer Erfahrungen und die Stärkung der eigenen Kompetenz, sein Leben zu meistern.

Neben den Bezügen dieser Typologie zu der von Marcia gibt es hier auch Anknüpfungsmöglichkeiten an das strukturgenetisch-interaktive Modell der Identitätsbildung. Die von Keupp benutzten Charakteristika legen nahe, den reflexiv-kommunitären Typ als Ausprägung einer postkonventionellen Ich-Identität zu verstehen. Aspekte wie Eigenverantwortung und -initiative bei der Gestaltung des eigenen Lebens in seiner Einbettung in vielfach selbst erarbeitete soziale Bezüge haben erkennbar emanzipatorische Züge, weil hier die durch Enttraditionalisierung entstandenen Spielräume bei der Gestaltung des eigenen Lebens produktiv genutzt werden. Die beiden anderen Typen weisen Bezüge zur konventionellen Identitätsformation auf, indem sie sich entweder durch eine eher affirmative Bejahung des gesellschaftlich konstruierten und medial bereitgestellten Marktes an Sinn- und Identitätsbausteinen auf sozial propagierte Vorgaben einlassen oder indem sie dem Prozess der Vervielfältigung und damit Relativierung von Sinnentwürfen durch verstärkte Retraditionalisierung und Festhalten an stabilen, essentialistischen Entwürfen von kollektiven Identitätszugehörigkeiten zu begegnen trachten.¹¹

10 Erikson hat sein Identitätskonzept auch inhaltlich (im Sinne von Rollenaspekten) definiert. Genau dies finden wir jedoch auch in den neuen Metaphern wie Patchwork, Bastelbiografie etc., mit dem einzigen Unterschied, dass hier nicht qua Tradition vorgegebene, sondern neue, vielfältige und austauschbare Inhalte vorliegen. Identität gründet jedoch »nicht in der Art der Inhalte, sondern im Modus der Aneignung von Inhalten [...]. Identität gewinnt, wer die Frage nach der eigenen Identität autonom stellt und beantwortet.« (Nunner-Winkler 1990, 675)

11 Straubs Kritik an der vielfach empirielosen postmodernen *armchair psychology*

3. BEDINGUNGEN SPÄTMODERNER IDENTITÄTSARBEIT

Neben der sozialen Vermitteltheit muss Identitätsbildung auch als dynamisches, prozesshaftes Geschehen verstanden werden. Mit den sich ausdifferenzierenden gesellschaftlichen Verhältnissen stellen sich zugleich erhöhte Anforderungen des Aushandelns und -balancierens eines konsistenten Selbst- und Weltbezugs an den Einzelnen. Dabei kommt zwei Faktorenkomplexen eine zentrale Rolle zu: Das Individuum benötigt für die alltägliche Identitätsarbeit Ressourcen (*subjektive Dimension*) sowie die Einbindung in soziale Anerkennungsverhältnisse (*soziale Dimension*).

a) *Ressourcen*, über die ein Individuum verfügen kann, sind notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingungen für eine einigermaßen gelingende Identitätsbildung. In Anlehnung an Bourdieu (1983) lassen sich hier drei Arten von Ressourcen bzw. Kapitalsorten unterscheiden: (1.) Materielles (ökonomisches) Kapital; also alles, was prinzipiell in Geld konvertierbar ist. (2.) Soziales Kapital/Ressourcen: Sie umfassen Umfang und Qualität des Netzes an sozialen Beziehungen und sozialen Zugehörigkeiten. (3.) Kulturelles Kapital: Dieses besteht in erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten (größtenteils in Bildungsprozessen erworben), in vergegenständlichter Form (Bücher, Musik, Bilder etc.) und in institutionalisierter Form in anerkannten Bildungsabschlüssen, Titeln etc.

Bis zu einem gewissen Grade sind diese Kapitalsorten ineinander konvertierbar. Dem familialen Lebenskontext kommt hier ein zentraler Stellenwert im Sinne des intergenerationellen Ressourcentransfers zu. Zugleich bedeutet dies, dass in dem Maße, in dem tradierte soziale Milieus sich auflösen, sie in ihrer Funktion der Bereitstellung dieser Ressourcen an Bedeutung verlieren. Die »Ressourcenakquisition« wird zunehmend individualisiert und in den Verantwortungshorizont des Individuums gestellt. Dies ist ein Vorgang, der maßgeblich an der Zunahme gesellschaftlicher Ungleichheit beteiligt ist und in welchem ein potentieller gesellschaftlicher Sprengsatz enthalten ist. So zeigen Analysen im Rahmen der empirischen Netzwerkforschung, dass gerade sozioökonomisch unterprivilegierte Gruppen in allen Bereichen Defizite aufweisen, insbesondere und gerade auch bei der aus eigener Initiative zu leistenden Beziehungsarbeit.¹²

(Straub 2000, 167), die gegen »moderne« Ansätze ein strukturell anderes Subjektmodell postuliert, erweist sich auch deshalb als berechtigt, da dort, wo empirische Befunde und Typologien aus dieser Perspektive vorliegen, diese relativ problemlos mit älteren Ansätzen, wie angedeutet, vermittelt werden können. Was sich u. U. geändert hat, sind explizite oder implizite Wertungen hinsichtlich bestimmter Identitätsformationen.

12 Es wäre inzwischen Sozialromantik zu glauben, dass materielle Armut durch den Reichtum an zwischenmenschlichen Beziehungen aufgewogen würde. Die genannten Kapitalsorten sind auch füreinander Ressourcen. Dies führt dann zu dem bekannten »Matthäus-Effekt«: »Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, was er hat« (Matthäus 13,12, zit. nach Keupp 1997, 305).

b) Für ein Identitätsverständnis, welches dessen soziale Vermitteltheit ins Zentrum stellt, ist die Form der sozialen Bezüge relevant, in die ein Individuum eingebunden ist. Die sozial-interaktive Mitkonstituiertheit des Subjekts wird dabei in der sozialphilosophischen Tradition seit Hegel unter dem Thema der *Anerkennung* behandelt. Honneth hat dies in jüngster Zeit aufgegriffen und unter Einbezug der meadschen Sozialpsychologie entfaltet. Es hat sich in dieser Tradition eingebürgert, drei Formen von Anerkennungsverhältnissen zu unterscheiden (vgl. Honneth 1992, 211):

1. Auf der Ebene der Primärbeziehungen werde Anerkennung v. a. in Form emotionaler Zuwendung vermittelt. Sie leiste einen Beitrag zur Ausbildung von *Selbstvertrauen*, Missachtung schlage sich insbesondere in physischen und psychischen Formen der Gewalt und Misshandlung nieder.

2. Eine zweite Form umfasst die wechselseitige Anerkennung der Subjekte als Träger von Rechten. Dies bilde die Grundlage individueller *Selbstachtung*. Verstöße resultierten in Entmachtungs- und Ausschließungsprozessen.

3. Die dritte Form beziehe sich auf die sozial vermittelte, solidarische *Wertschätzung* einer Person. Dies betreffe die Fähigkeiten und Eigenschaften einer Person. Es geht hier um Ehre, Würde und soziales Ansehen. Missachtungsformen seien Entwürdigung und Beleidigung.

Die Herausforderungen, die sich nun durch die eingangs entfaltete Zeitdiagnose stellen, liegen auf der Hand: Anerkennung wird in dem Maße zum Problem, in dem sich tradierte Formen von Wertschätzung qua gemeinschaftlicher Sozialität (trotz ihrer Ambivalenz von Achtung und Missachtung) auflösen. Die Aufgabe, vor der Individuen zunehmend stehen, ist deshalb, einen eigenaktiven Beitrag bei der Herstellung und Aufrechterhaltung von solchen sozialen Kontexten leisten zu müssen, in denen sie diese Anerkennungsform erfahren können. Vergleichbares gilt auch für den Bereich der Primärbeziehungen und der partnerschaftlichen Sozialität im Ringen um Anerkennung durch signifikante Andere (also in der Familie, der Partnerschaft etc.) und für die rechtsförmige Dimension in öffentlichen Kontexten. Auseinandersetzungen in der öffentlichen Arena im Sinne einer »Identitätspolitik« und des »Kampfes um Anerkennung« seitens marginalisierter Minderheiten enthalten neben der rechtsförmigen Anerkennungsthematik jedoch in der Regel auch Ansprüche an gesellschaftliche Wertschätzung.

4. ZUM VERHÄLTNISS VON IDENTITÄT UND GEMEINSCHAFT

Die bisherigen Überlegungen haben verdeutlicht, dass wir nicht zu wenig Vergesellschaftung und gesellschaftliche Vermitteltheit, sondern eher zu viel davon haben. Solange jedoch die gesellschaftliche Seite, das »Reservoir« an sinnstiftenden Lebensentwürfen und Rollenerwartungen, das Menschen für

ihre Identitätsarbeit vorfinden (sollten), nicht in den Blick genommen wird, steht die Identitätsthematik auf nur einem Bein.

Durch die sozialphilosophische Position des anglo-amerikanischen Kommunitarismus ist das Problem der Vergemeinschaftung, der Zugehörigkeit zu identitätsrelevanten Anerkennungsverhältnissen, in den 80er Jahren neu aufgeworfen worden. Ein zentrales kommunitaristisches Anliegen besteht – ähnlich wie im postmodernen Diskurs – in der Kritik des »ungebundenen«, monologisch konzipierten Subjektmodells eines ontologisch fundierten politischen Liberalismus, ein zweites betrifft die Frage nach der angemessenen Form politischer Integration, die vom Kommunitarismus zugunsten eines primär ethisch und nicht nur rechtlich integrierten Gemeinwesens beantwortet wird.

Als eine Schwierigkeit der kommunitären Kritik hat sich die nicht immer genügend beachtete Unterscheidung zwischen einer moralischen und einer soziologischen Konstitutionsthematik von Subjektivität gezeigt. So wurde der atomistische Personbegriff, der der Fassung eines neuzeitlich-liberalistischen Rechtssubjekts zugrunde liegt, mit empirischen, entwicklungs- und sozialpsychologisch konzipierten Subjektivitätsformen und Subjektbildungsprozessen vermischt.¹³

Liberalen und Kommunitaristen präferieren unterschiedliche Formen von gesellschaftlicher Situierung und Vergemeinschaftung. Davon hängt dann auch ab, wie das Verhältnis zwischen dem Bürger als (öffentlich-politischem) *citoyen* und als (privatem) *homme* gefasst wird und welche sozialen Haltungen und Aktivitäten als konstitutiv für das soziale und politische Gemeinwesen gelten.

Innerhalb des kommunitaristischen Diskurses gibt es verschiedene Strömungen. Etzioni und McIntyre etwa treten für eine Stärkung traditioneller Wert- und Gemeinschaftsbindungen im Sinne »starker Werte«, stabil-homogener Identitätskonzeptionen und starker Gemeinschaften ein. Eine gemäßigte Position, zu der Walzer zählt, akzeptiert die Differenzierung und Pluralisierung der Lebensverhältnisse und Zugehörigkeiten im Sinne einer *pluralist citizenship*:

»Wenn ich mich sicher fühlen kann, werde ich eine komplexere Identität erwerben [...]. Ich werde mich selbst mit mehr als einer Gruppe identifizieren; ich werde Amerikaner, Jude, Ostküstenbewohner, Intellektueller und Professor sein. Man stelle sich eine ähnliche Vervielfältigung der Identitäten überall auf der Welt vor, und die Erde beginnt, wie ein weniger gefährlicher Ort auszusehen. Wenn sich die Identitäten vervielfältigen, teilen sich die Leidenschaften« (Walzer, zit. n. Keupp 1997, 291).

13 Walzer hebt eine grundlegende Inkonsistenz kommunitaristischer Kritik am Liberalismus hervor. Ein Kritikstrang gelte der liberalen Praxis und besage, dass die »liberale Theorie [...] das exakte Spiegelbild liberaler gesellschaftlicher Praxis« sei (Walzer 1993, 159). Der zweite Strang kritisiere die liberale Theorie und behaupte, dass »die Tiefenstruktur auch der liberalen Gesellschaft in Wirklichkeit kommunitaristisch sei« (163), die liberale Theorie somit eine ideologisch verzerrte Sicht der Wirklichkeit darstelle. Beide Diagnosen können aber nicht gleichzeitig zutreffen.

Dewey, einer der Mitbegründer des Pragmatismus, hatte eine vergleichbare Konzeption von Gemeinschaft (*great community*) im Sinn, die er im Rahmen seiner demokratie- und öffentlichkeitstheoretischen Vorstellungen entwickelte (vgl. dazu Bauer 2000). So finden sich bei ihm zwar auch Elemente kommunaristischen Denkens, etwa die Vorstellung der Bedeutsamkeit primärer (*face-to-face*) Bezugsgruppen wie Familie, Nachbarschaften, lokale Vereinigungen etc. Er fügt diesem Gedanken aber eine wesentliche Spezifikation hinzu: Entscheidend sei die Art ihrer Verfasstheit. Dewey zeichnet diejenigen Gemeinschaftsformen aus, die demokratisch strukturiert sind und so Demokratie als eine Lebensform mitrealisieren. »Die Demokratie muss zu Hause beginnen« (Dewey 1996, 177). Dies bedeutet zum einen in der Binnenstruktur, dass die Beteiligten faire Chancen zur Entfaltung ihrer Potentiale auf der Grundlage reziproker Anerkennung erhalten. Und da jedes Individuum gleichzeitig mehreren Assoziationen und Gruppen angehört, kann es diese Fähigkeiten nur durch eine möglichst ungehinderte, freie Interaktion zwischen den verschiedenen Gruppierungen entfalten, d. h. Gemeinschaften sind nur dann demokratisch, wenn sie mit anderen Formen sozialer Gruppierungen kommunizierend und handelnd in Kontakt stehen. Den Unterschied zwischen einer demokratischen und nichtdemokratischen Gemeinschaft beschreibt Dewey anschaulich so:

»Das Mitglied einer Räuberbande kann seine Fähigkeiten auf eine mit der Zugehörigkeit zu dieser Gruppe vereinbarende Weise äußern und von den gemeinsamen Interessen ihrer Mitglieder geleitet sein. Aber das kann es allein um den Preis der Unterdrückung derjenigen seiner Potenzen, die nur durch die Zugehörigkeit zu anderen Gruppen verwirklicht werden können. Die Räuberbande kann nicht frei mit anderen Gruppen interagieren; sie kann nur handeln, indem sie sich selbst isoliert. Sie muss die Verfolgung aller Interessen verhindern, außer jenen, welche sie in ihrer Abgetrenntheit definieren« (Dewey 1996, 128).

Es liegt auf der Hand, dass die »Räuberbande« umstandslos als Platzhalter für zahlreiche Formen undemokratischer Vergemeinschaftung verstanden werden kann. Weil Dewey Gemeinschaften nicht primär über Werte integriert, sondern konsequentialistisch über gemeinsames, kooperatives Handeln motiviert denkt, ist sein Gemeinschaftsbegriff nicht essentialistisch, sondern funktional und prozesshaft (vgl. auch Honneth 1998).

5. ZUR KRISE GESELLSCHAFTLICHER INSTITUTIONEN ALS SINNGENERATOREN

Die vielfach postulierte Krise der Sinn- und Orientierungsbildung bzw. die Rede vom Wertewandel durch Enttraditionalisierungs- und Pluralisierungstendenzen lässt auch institutionelle Sinngeneratoren nicht unberührt, die bisher maßgeblich an der Erzeugung sozialer und kultureller Ressourcen beteiligt

waren. Wenn in diesem Zusammenhang die postmoderne Diagnose vom »Ende der großen Metaerzählungen« zutreffen sollte, dann bedeutet dies auch, dass »die Rede von der Sinnkrise in aller Regel zuvörderst das Problematischerwerden hinlänglich erfolgreicher institutioneller Sinnvermittlung« (Hitzler 1997, 50) meint. Die vielfach konstatierte und empirisch belegte Abwendung vor allem Jugendlicher von politischen Parteien, Gewerkschaften und den etablierten Großkirchen (vgl. Shell-Studie 2000) wäre dann auch zu verstehen als Ausdruck einer »fehlenden Anpassung [...] gesellschaftlicher Institutionen und Organisationen an die sich verändernden Interessen der handelnden Individuen« (Hitzler 1997, 50).

Die konservativ-getönte Klage über den Werteverfall in unserer Gesellschaft greift daher zu kurz. Zahlreiche empirische Untersuchungen belegen, dass z. B. nicht pauschal das Interesse an politischem Engagement oder Religiosität abgenommen hat, sondern dass diesen Bedürfnissen vermehrt außerhalb der etablierten Institutionen nachgegangen wird. Dies dürfte vor allem für die beiden Identitätsformen des selbstbezogenen Individualisten und des reflexiven Typs zutreffen, da diese – aus unterschiedlichen Gründen – kaum institutionell »domestizierbar« sind.

Daher geraten die erwähnten Institutionen zunehmend in eine objektiv vorfindliche »institutionelle Aporie«. So zeigen religionssoziologische Befunde, dass »Religion und Kirchlichkeit offensichtlich immer weniger deckungsgleich sind« (Arens 2000, 36 f.). Wenn sich die Bedürfnisse und Erwartungen der Mitglieder pluralisieren, dann stehen vor allem etablierte Glaubensgemeinschaften vor einer herkulischen Aufgabe. Sie müssen ihren Weg zwischen den Polen einer

»radikalen Individualisierung mit dem Fluchtpunkt einer weitgehend entinstitutionalisierten postmodernen Religiosität einerseits und einer Fundamentalisierung mit der Ausrichtung auf rigidere Institutionalisierung in Richtung eines religiösen Fundamentalismus andererseits [...] suchen« (Arens 2000, 38).

Welche Optionen gibt es für institutionelle Sinngeneratoren? Im Anschluss an Arens (2000) lassen sich drei angeben, von denen zwei früher oder später in eine Sackgasse führen. Die erste wäre, sich auf dem vielschichtigen Markt der Anbieter möglichst flexibel den jeweils aktuellen Trends und Nachfragen anzupassen, sich gewissermaßen eine »(post)modernitätskonforme Religiosität« (Arens 2000, 50) maßzuschneidern. Diese Option erscheint wenig erfolgreich, da die »neuen« Anbieter des Sinnmarktes dies besser, weil wendiger, einlösen.

Die zweite Option wäre, sich von den Ausdifferenzierungs- und Pluralisierungstendenzen abzukoppeln. Dies wäre zugleich eine Absage an die vorfindlichen Entwicklungen der Moderne, Kirche würde so zum Zufluchtsort und zur Rückzugsnische der Stabilität in einer ansonsten dynamisch sich entwickelnden Wirklichkeit. Auch diese Option ist prekär, weil sich die darin verkörperte Religiosität ins gesellschaftliche Abseits begeben würde.

Eine dritte Option sieht Arens in einer »kritisch-kreativen und korrektiven Beteiligung an Modernisierungs- und Pluralisierungsprozessen« (Arens 2000, 50). Sie scheint die schwierigste, aber interessanteste Variante zu sein. Aufgabe wäre hier auch, den Stier der Modernisierung bei den Hörnern zu packen und sich dabei etwa zum Anwalt derer zu machen, die zu den Verlierern und Ausgeschlossenen dieses Prozesses gehören.

In vergleichbarer Weise konstatiert Klages eine Krise gesellschaftlicher Institutionen (vgl. Klages 1999). Sie hätten vielfach den Wertewandel entweder nicht wahrgenommen oder Abwehrpositionen errichtet. Dies führe verstärkt zu einer fehlenden Passung von institutionellem Angebot und subjektiven Bedürfnislagen. Durch die Prozesse der Individualisierung und Pluralisierung bedingt, hätten sich in weiten Teilen der Bevölkerung Grundeinstellungen ihrer Lebensgestaltung geändert. Anstelle von Pflichtwerten seien Ansprüche der Selbstentfaltung getreten: mehr Autonomie und Entscheidungsbeteiligung, mehr Mitbestimmung bei der Übernahme von Verantwortung und Ablehnung bloß formaler Autoritätsansprüche (vgl. Klages 1999, 65). Wenn man diesen Trend unterstützen will, bedeutet dies z. B. im Bereich des politischen, bürgerschaftlichen Engagements verstärkt »Verantwortungsrollen« (Klages 1999, 70), also Möglichkeiten selbstbestimmter zivilgesellschaftlicher Mitwirkung bereitzustellen. Generell ist in demokratietheoretischer Hinsicht der Ausbau partizipativer Formen demokratischer Mitwirkung angesagt.¹⁴

FAZIT

Die Pluralisierung von Lebensformen und damit auch Identitätsentwürfen scheint ein Faktum, welches schwerlich geleugnet werden kann. Ein konstruktiver Umgang damit erfordert einerseits vielfältige subjektive Ressourcen, um den Risiken einer fragmentierten und frei flottierenden Patchwork-Identität oder einer regressiv gewendeten fundamentalistischen Identitätsformation nicht anheim zu fallen. Entscheidend hierfür sind soziale Anerkennungsverhältnisse, die nicht nur die Autonomie der Individuen stärken, sondern selbst für andere Assoziationen offen, dialog- und lernfähig sind. In posttraditionalen Gesellschaften wächst der Stellenwert von Ressourcen und Anerkennungskontexten, zugleich muss Anerkennung als prekäres Gut immer wieder und auch durch Eigenaktivitäten selbst erzeugt werden.

In diesem Sinne sind Identitätsbildung und Vergemeinschaftung weder antimoderne, fundamentalistische Kampfmetaphern für kollektive oder individuelle Selbstbehauptungsprozesse, noch ein zwangsläufiger Antagonismus,

14 Zur Rolle der neuen Medien (Internet) für partizipatives demokratisches Engagement vgl. in diesem Zusammenhang Bauer 2000.

wie es in vielen zeitgeistgetönten Darstellungen erscheint, sondern ein wechselseitig sich bedingender Konstitutionszusammenhang. Sowohl auf individueller Ebene wie auf Seiten von Institutionen und gemeinschaftlichen Assoziationen setzt dies aber voraus, offen für Veränderungen, also lern- und experimentierfreudig zu sein, somit das Gegebene als jeweils kontingent zu betrachten und immer wieder auf den Prüfstand zu stellen. Dewey hat bekanntlich vorgeschlagen, diese Lebensform als demokratische auszuzeichnen.

LITERATUR

- Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik*. Frankfurt a. M. 1975
- Arens, Edmund: *Glaube zwischen Pluralisierung und Fundamentalisierung*. In: Walter Bauer u. a. (Hg.): *Glaubens- und Rationalitätsvariationen*. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie Bd. 3. Baltmannsweiler 2000, 35–54
- Barkhaus, Annette; Mayer, Matthias; Roughley, Neil; Thürnau, Donatus (Hg.): *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens*. Frankfurt a. M. 1996
- Bauer, Walter: *Demokratie online. Politische Öffentlichkeiten im Zeitalter des Internet*. In: Winfried Marotzki, Dorothee Meister, Uwe Sander (Hg.): *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen 2000, 287–315
- Beck, Ulrich: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M. 1986.
- Beck, Ulrich: *Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne*. In: Beck u. a. 1996, 19–112
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott: *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a. M. 1996
- Bourdieu, Pierre: *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Reiner Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen 1983
- Dewey, John: *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Bodenheim 1996 (zuerst 1927)
- Döbert, Rainer; Nunner-Winkler, Gertrud: *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung*. Frankfurt a. M. 1975
- Erikson, Erik H.: *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M. 1973
- Giddens, Anthony: *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge 1991
- Giddens, Anthony: *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a. M. 1995
- Giddens, Anthony: *Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft*. In: Beck u. a. 1996, 113–194
- Gimmler, Antje: *Personale Identität zwischen Pluralität und Einheit*. In: *Experimenta* 1/1997, 5–22

- Habermas, Jürgen: *Moralentwicklung und Ich-Identität*. In: Ders.: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt a. M. 1976, 63–91
- Habermas, Jürgen: *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. In: Ders.: *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a. M. 1983, 127–206
- Hitzler, Ronald: »Der Vorhang im Tempel zerreißt ...«. *Orientierungsprobleme im Übergang zu einer ›anderen‹ Moderne*. In: Ulrich Beck, Peter Sopp (Hg.): *Individualisierung und Integration: Neue Konfliktlinien und neuer Integrationsmodus?* Opladen 1997, 49–64
- Holstein, James A.; Gubrium, Jaber F.: *The Self we Live By. Narrative Identity in a Postmodern World*. New York/Oxford 2000
- Honneth, Axel: *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M. 1992
- Honneth, Axel: *Democracy as Reflexive Cooperation. John Dewey and the Theory of Democracy Today*. In: *Political Theory* 6/1998, 763–783
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W.: *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a. M. 1969
- Horx, Matthias: *Die wilden Achtziger. Eine Zeitreise durch die Bundesrepublik*. München. 1987
- Joas, Hans: *Kreativität und Autonomie. Die soziologische Identitätskonzeption und ihre postmoderne Herausforderung*. In: Barkhaus, Mayer u.a. 1996, 357–369
- Keupp, Heiner: *Grundzüge einer reflexiven Sozialpsychologie. Postmoderne Perspektiven*. In: Keupp 1994, 226–274
- Keupp, Heiner (Hg.): *Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie*. Frankfurt a. M. 1994
- Keupp, Heiner: *Bedrohte und befreite Identitäten in der Risikogesellschaft*. In: Barkhaus, Mayer u. a. 1996, 380–403
- Keupp, Heiner: *Die Suche nach Gemeinschaft zwischen Stammesdenken und komunitärer Individualität*. In: Wilhelm Heitmeyer (Hg.): *Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft*. Bd. 2. Frankfurt a. M. 1997, 279–312
- Keupp, Heiner u.a.: *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek 1999
- Keupp, Heiner; Bilden, Helga (Hg.): *Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel*. Göttingen 1989
- Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hg.): *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt a. M. 1997
- Klages, Helmut: *Zerfällt das Volk? Wertewandel und moderne Demokratie*. In: Elisabeth Anselm, Aurelius Freytag u.a.: *Die neue Ordnung des Politischen. Die Herausforderungen der Demokratie am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M./New York 1999, 65–74
- Kraus, Wolfgang; Mitzscherlich, Beate: *Abschied vom Großprojekt. Normative Grundlagen der empirischen Identitätsforschung in der Tradition von James E.*

- Marcia und die Notwendigkeit ihrer Reformulierung.* In: Keupp, Höfer 1997, 149–173
- Krappmann, Lothar: *Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht.* In: Keupp, Höfer 1997, 66–92
- Mead, George H.: *Geist, Identität und Gesellschaft.* Frankfurt a. M. 1980
- Nunner-Winkler, Gertrud: *Jugend und Identität als pädagogisches Problem.* In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1990, 671–686
- Riesman, David: *Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters.* Reinbek 1958 (zuerst 1950)
- Straub, Jürgen: *Identitätstheorie im Übergang? Über Identitätsforschung, den Begriff der Identität und die zunehmende Beachtung des Nicht-Identischen in subjekttheoretischen Diskursen.* In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 23/1991, 49–71
- Straub, Jürgen: *Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die »postmoderne« armchair psychology.* In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1/2000, 167–194
- Walzer, Michael: *Die kommunitaristische Kritik am Liberalismus.* In: Axel Honneth (Hg.): *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften.* Frankfurt a. M. 1993, 157–180

Geschlechtertransformationen. Überlegungen zu einer postfeministischen Bildungstheorie

GESA HEINRICHS

Fragt man nach adäquaten Beschreibungen und Analysen gegenwärtiger Transformationsprozesse und ihrer Bedeutung für das Bildungswesen und versucht dabei auch im kritischen Sinne nach einer Transformation der Transformation zu fragen, sollte – so die Leitthese dieses Textes – Geschlecht eine kategorische Bedeutung für derartige Analysen haben. Zugleich und in Ergänzung dieser Leitthese soll Geschlecht selbst als transformierbar gedacht werden. Damit wird zunächst der feministische Anspruch aufgerufen, dass in der Analyse gesellschaftlicher wie individueller Formationen und Gestaltungsspielräume die Tatsache des Geschlechts, die sich immer als Entweder-oder-Entscheidung abgespielt hat und abspielt, eine grundlegende ist (vgl. Gildemeister 1992, 227). Geschlecht ist für Kultur und Gesellschaft eine entscheidende Konstruktion, es ist Strukturmerkmal aller Gesellschaftsformen und scheint sich der Dekonstruktion unaufhörlich zu widersetzen. Geschlecht ist zugleich der blinde Fleck vieler moderner Theorien, es ist das, was bewegt und doch aufgrund der scheinbar natürlichen Verankerung oft zwischen Trivialität und Faktizität zu schwanken scheint. Geschlechter, so könnte man meinen, können nicht transformiert werden, sondern nur das – und dies ist die traditionell feministische These – Verhältnis der Geschlechter. Ausgehend von der amerikanischen Philosophin Judith Butler meine ich aber, dass man durch konsequente Zuspitzung der These, dass Geschlecht Konstruktion ist, sagen kann, dass Geschlecht nicht nur eine entscheidende Kategorie für Analysen sein soll, sondern auch Geschlechter transformierbar sein können. Dazu ist es jedoch notwendig, das auch im feministischen Diskurs gängige System der Zweigeschlechtlichkeit anzugreifen. Dabei verschiebt sich die Kritik von der Fixierung auf die Hierarchisierung der zwei Geschlechter auf die prinzipielle Problematisierung der binären Anordnung der Geschlechter. Dieser Grundgedankengang wird in diesem Text ausgeführt und dient der Kritik aktueller

feministischer Bildungstheorien (von Annedore Prengel und Barbara Rendtorff) und der Skizze eines postfeministischen¹, bildungstheoretischen Ansatzes.

FEMINISTISCHE THEORIE: DIE KATEGORIE GESCHLECHT UND DIE UNTERSCHIEDUNG VON SEX UND GENDER

Als moderne politische Bewegung hat der Feminismus aus der in beinahe allen historischen und aktuellen Gesellschaftsformen empirisch festzustellenden systematischen und strukturellen Benachteiligung von Frauen die Forderung abgeleitet, ihnen die gleichen Rechte und Möglichkeiten einzuräumen wie Männern. Als wissenschaftliche Bewegung ist der Feminismus bemüht, nicht nur konkrete Formen der Diskriminierung von Frauen zu benennen, sondern mit Hilfe philosophischer, erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Fragestellungen in interdisziplinärer Ausrichtung die Ursachen der Benachteiligung von Frauen systematisch zu verstehen und zu formulieren. Feministische Theorie versucht, die scheinbar eindeutige Tatsache der Existenz von Männern und Frauen in zwei »Genus-Gruppen« zu theoretisieren und dabei eine Kategorie einzuführen, die in verschiedenen Zusammenhängen, z. B. wissenschaftlichen Teildisziplinen, als kritisches Instrument einzusetzen ist: die Kategorie Geschlecht. Maßgeblich für die Vorstellung einer Kategorie Geschlecht ist die »Spaltung« in *sex* und *gender*, d. h. die Unterscheidung zwischen dem biologisch-anatomischen Geschlechtskörper (*sex*) und der kulturell erworbenen Geschlechtsidentität (*gender*). Diese Unterscheidung hat sich seit Ende der 60er Jahre durchgesetzt und will dem hegemonialen Diskurs über die »natürliche Bestimmung der Geschlechter« entgegenreten. Das gesellschaftliche Geschlechterverhältnis wurde historisch primär mit der unterschiedlichen körperlichen Beschaffenheit der Geschlechter begründet. Das soziale Geschlecht (*gender*) wurde als Konsequenz und Ausdruck des biologischen Geschlechts, der Anatomie (*sex*) verstanden. Diese scheinbare Kausalität zu durchbrechen ist das Ziel feministischer Kritik: Der Zusammenhang von biologischer Geschlechtszugehörigkeit und sozialer Ausprägung des Geschlechterverhältnisses sei weder natürlich noch zwangsläufig, sondern ein durch Androzentrismus erzeugter. Die Geschlechtsidentität sei ein historisches, gesellschaftlich-kulturelles Produkt: *gender* leite sich nicht aus *sex* her.

1 Postfeminismus, in Anlehnung an Poststrukturalismus und Postmoderne gebildet, ist seit Anfang der 90er Jahre im amerikanischen Sprachraum (*postfeminism*) eine gängige Bezeichnung und wird zunehmend auch im Deutschen verwendet. Der Terminus steht für eine Denkrichtung, die zeitlich und inhaltlich an den Feminismus anschließt, sich jedoch auch abgrenzt. Es handelt sich um einen konzeptionellen Wandel, der v. a. durch die Rezeption/Entwicklung poststrukturalistischer und postmoderner Theorien stattgefunden hat und stattfindet (vgl. Brooks 1997 und Heinrichs 2001).

Die feministische Theorie zieht dabei eine Grenze zwischen Natur und Kultur, die auch für die Reflexion derselben bedeutsam ist: *Sex* wird als anthropologische Konstante angesehen, die naturwissenschaftlich zu untersuchen sei. Diese Konstante würde kulturell überformt (*gender*) und müsse Gegenstand sozialtheoretischer oder philosophischer Reflexion sein. An dieser Stelle ergeben sich verschiedene Probleme, die einen zunehmenden Unmut über die Kategorien von *sex* und *gender* hervorgerufen haben. Ich nenne drei:

Zum Ersten gilt Linda Nicholsons Einwand, dass das *sex/gender*-System trotz seiner Betonung sozialer Konstruktion von Geschlecht die Biologie »als Basis für die Konstruktion kultureller Bedeutungen« versteht:

»Damit aber wird der Einfluss der Biologie in eben dem Moment beschworen, in dem er unterminiert wird. [...] Die Sozialisationstheorie greift zwar die Vorstellung an, dass der Charakter biologisch determiniert ist, unterminiert aber nicht notwendig die Vorstellung, dass die Biologie der Ort der Charakterbildung ist. Mit anderen Worten, die Theorie ermöglicht eine physiologische Definition des »Selbst« (Nicholson 1994, 200).

Das biologische *sex* bleibt als unhinterfragtes Fundament, auf dem das sozial definierte *gender* konstruiert wird. Zum Zweiten hält auch der feministische *gender*-Begriff an der binären Organisation von *sex* fest: Das soziale Geschlecht wird ebenso wie das biologische als eindeutig verifizierbares gedacht. *Gender* wie *sex* sind als zweigeschlechtlich organisiertes Modell entworfen. Die Kontinuität zwischen *sex* und *gender* wird aufrechterhalten, die Ebene der Kritik scheint *sex* ausklammern zu müssen und nur bestimmte Formationen von *gender* antasten zu können. Zum Dritten ist mit Judith Butler zu fragen, ob *sex/gender* wirklich unterscheidbar sind, oder ob, so ihre These, *sex* nicht eigentlich auch in *gender* aufgehe:

»Werden die angeblichen natürlichen Sachverhalte des Geschlechts nicht in Wirklichkeit diskursiv produziert, nämlich durch verschiedene wissenschaftliche Diskurse [...]? Wenn man den unveränderlichen Charakter des Geschlechts bestreitet, erweist sich dieses Konstrukt [...] vielleicht als ebenso kulturell hervorgebracht wie die Geschlechtsidentität. Ja möglicherweise ist das Geschlecht (*sex*) immer schon Geschlechtsidentität (*gender*) gewesen, so dass sich herausstellt, dass die Unterscheidung zwischen Geschlecht und Geschlechtsidentität letztlich gar keine Unterscheidung ist« (Butler 1991, 23f.).

Ich komme auf diese These zurück.

Geschlecht als kritischen Bestandteil von Theorien zu fordern, so kann man zusammenfassen, ist der Versuch, Offensichtliches und doch Übersehenes zu strukturieren bzw. genauer, Strukturen immer auch darauf zu untersuchen, wie grundlegend in sie ein Dualismus eingespeist ist, der nicht zufällig immer wieder explizit oder implizit auf die grundlegende Funktion der Geschlechterdifferenz verweist.

POSTFEMINISTISCHE THEORIE: JUDITH BUTLERS ÜBERLEGUNGEN ZUR TRANSFORMATION VON GESCHlechTERN

Die amerikanische Philosophin Judith Butler hat seit Anfang der 1990er Jahre viel diskutierte Texte vorgelegt, die zentral nach der Diskursivität von Geschlecht fragen und dabei eine neue feministische Politik fordern. Butler verortet sich im feministischen Diskurs und hinterfragt zugleich Grundannahmen desselben, so die Kategorien Geschlecht und Frau, und wird damit zur führenden postfeministischen Theoretikerin. Butlers Fokus sind die modernen Konstruktionen von Geschlecht und Sexualität. Diese werden als Effekte von Bezeichnungs-, Normalisierungs- und Regulierungsverfahren begriffen, als Effekte, die Kultur nicht vorausgehen, sondern gleichursprünglich mit dieser sind. Zugleich versteht sich Butlers Ansatz als theoriepolitische Praxis, in der die Vorstellung, die homogene Identität einer Gruppe sei Bedingung gemeinsamen Handelns, kritisiert wird. Es gelte, diejenigen Prozesse zu verstehen, die in komplexen politischen, sozialen und theoretischen Prozessen diese Identitäten erst hervorbrächten. Ich werde im Folgenden die theoriepolitischen Elemente bei Butler nur streifen und mich stattdessen auf ihre Auffassung von Geschlecht konzentrieren, die auch für den abschließenden bildungstheoretischen Teil von Belang ist. Butlers Anspruch ist, eine feministische Theorie zu begründen, in der weder die Begriffe von Subjekt und Identität als normative Setzungen vorausgehen noch mit der Kategorie Geschlecht argumentiert wird, und die dennoch die Konstruktion von Geschlechtern als zentrales Element gesellschaftlicher Strukturierung denkt. Als zentralen Gegenstand ihrer theoretischen Untersuchung wählt sie den Zusammenhang der diskursiven Produktion von Identität, Subjekt und Geschlecht (vgl. dazu Lorey 1996 und Heinrichs 1999).

Die Konstitution der Subjekte erfolgt nach Butler (im Anschluss an Foucault) in einem juridisch strukturierten Machtfeld, welches durch die Rechtsstrukturen von Sprache und Politik bestimmt ist (vgl. Butler 1991, 20). Es gebe kein dem Diskurs vorgängiges Subjekt, vielmehr bringe der Diskurs dieses in einem komplexen Prozess der Ausschließung und Differenzierung hervor. Subjekte würden erst durch die Produktion eines »konstitutiven Außens« hergestellt, durch Verwerfungen möglich, was aber immer geleugnet werden müsse. Subjekte würden dabei durch normative Formierungen gestützt und geschützt, die das, was das scheinbar »intakte Subjekt« ausmacht, als ontologische Notwendigkeiten erscheinen lasse. Subjekte versteht Butler damit nicht als Handlungen instituierende, sondern als instituierte, d. h. als Effekte vorangegangener Handlungen. Subjekte seien Effekte einer Genealogie, die immer dann ausgelöscht würde, wenn sich die Subjekte für den Ursprung ihres Handelns hielten (vgl. Butler 1993, 42). Sie denkt das Subjekt somit als immer wieder neu unterworfenen (*sub-jected*), es sei dementsprechend weder intentional noch die Voraussetzung politischen Handelns. Sie verbindet

die Vorstellung eines konstituierten Subjekts immer mit der Vorstellung eines Zwangs: Mögliche Veränderungen von Konstitutionspraktiken bedeuten dabei immer Veränderungen, aber nie Befreiung von Zwangspraktiken. Damit sind Machtverhältnisse nach Butler änderbar, *weil* und nicht obwohl wir durch sie konstituiert sind. Sie fragt nach den Regulierungsverfahren, die die Identität, die Kohärenz des Subjekts bzw. den selbstidentischen Status der Person konstituieren. Als entscheidendes Regulierungsverfahren der Subjektwerdung versteht sie die unausweichliche und unaufhörliche Produktion der Geschlechtsidentität der/des Einzelnen, die nur ein Entweder-oder zulasse – Mann oder Frau – und diese beiden Möglichkeiten als »natürliche« verstehe. Das Denken in binären Strukturen konstituiere Subjekte, bei denen sich *gender* aus *sex* herzuleiten scheine und verwerfe diejenigen Identitäten, bei denen sich die Geschlechtsidentität nicht aus dem anatomischen Geschlecht herleite oder bei denen die Praktiken des Begehrens nicht aus Geschlecht oder Geschlechtsidentität »folgten«. Der herrschende Diskurs verstehe Geschlecht als psychische oder kulturelle Bezeichnung des Selbst und begreife Begehren grundsätzlich im obligatorischen Rahmen reproduktiver Heterosexualität – die Subjektproduktion sei einer heterosexuellen Matrix unterworfen.

Die Vorstellung einer solchen heterosexuellen Matrix begründet Butler durch Arbeit an Texten. Sie versteht den psychoanalytischen, strukturalistischen philosophischen Diskurs als wichtigen Motor und Ausdruck dieser Matrix, was zugleich beinhaltet, dass hier auch ein Motor zur Veränderung liegen soll. Das zweite Kapitel des *Unbehagens der Geschlechter*, welches mit *Das Verbot, die Psychoanalyse und die Produktion der heterosexuellen Matrix* überschrieben ist, bietet ausgehend von der Lektüre von Lévi-Strauss und Lacan eine Vorstellung, wie sich Heterosexualität festsetze und Homosexualität immer darauf bezogen bleibe. Dabei legt Butler besonderen Wert auf die Frage nach der Möglichkeit der Veränderbarkeit des strukturalistischen Gesetzes, welches sowohl nach Lévi-Strauss (dort als Inzestverbot verstanden) als auch nach Lacan (dort als Gesetz des Vaters verstanden)² die Geschlechterdifferenz erklären soll. Sie fragt nach dem Mechanismus solcher Gesetze und stellt folgende These auf: Die Gesetze, die prohibitiv erscheinen, also etwas Vorhandenes unterdrücken sollen, bringen gerade das zu Unterdrückende hervor.

2 Lacan zufolge wird jede sprachliche Bezeichnung, das »Symbolische«, durch den Namen-des-Vaters strukturiert. Diese Instanz wird als erster Repräsentant des Gesetzes verstanden, welches die Möglichkeit des sinnvollen Sprechens und sinnvoller Erfahrung schafft. Die primären libidinösen Triebe (insbesondere die Abhängigkeit von der Mutter) werden verdrängt, es kann zu einem Begehren, zur Symbolisierungsfähigkeit, Kommunikation und Beziehung kommen. Der Name-des-Vaters, verstanden als der Dritte, der die Symbiose zerschlägt, ist nicht identisch mit dem realen, biologischen Vater. Es geht um die symbolische Seite des Vaters, vergleichbar mit dem toten Vater des freudschen Urvatermordes. Der Vater hat eine normative statt natürliche Funktion, die sich auf ein Gesetz bezieht (vgl. Rose 1996, 68).

Das verbietende Gesetz bringt scheinbar natürliche Anlagen hervor und behauptet, diese zu kanalisieren (vgl. Butler 1991, 103). Butler kehrt nun die Verbotserzählungen des Inszests sowohl in Lévi-Strauss' Version der regulierten Verwandtschaftsverhältnisse als auch in Lacans Version des väterlichen Gesetzes oder auch in Freuds Version des Ödipuskomplexes um und behauptet, das Tabu der Homosexualität gehe dem heterosexuellen Inszestverbot voran. Damit versteht sie dieses Tabu als Voraussetzung für die Ordnung des Begehrens, die im angeblich primären Verbot, dem Inszestverbot errichtet werde. Dieses Inszestverbot sei also nicht auf einen natürlichen Trieb, auf vorgängige Sexualität gerichtet, sondern beziehe sich auf eine diskursiv geordnete, aber verschleierte Systematisierung des Zusammenhangs von Geschlecht, Begehren, Sexualität, die als natürliche erscheinen solle:

»Das Tabu gegen die Homosexualität schafft erst die »Anlagen«, die den Ödipuskomplex ermöglichen. Das kleine Mädchen oder der kleine Junge, die beide mit inszestösen Absichten in das Ödipusdrama eintreten, sind immer schon Verboten unterworfen, die sie in verschiedene sexuelle Richtungen »ausrichten« [...] Weit davon entfernt, eine grundlegende Gegebenheit zu sein, stellen die Anlagen vielmehr das Ergebnis eines Prozesses dar, der darauf abzielt, seine eigene Genealogie zu verschleiern« (102 f.).

Im Umkehrschluss kann nun das verschleierte Verbot der Homosexualität als Ausdruck der heterosexuellen Matrix verstanden werden. Sie setzt sich als juristisch repressive Anordnung durch, die über die Vorstellung, es gäbe ein ursprüngliches Begehren, eine vordiskursive sexuelle Anlage, vermittelt wird und kulturelle Vorherrschaft erwirbt. Geschlecht, so kann zusammengefasst werden, entwickelt sich gleichzeitig mit kulturellen Normen und wird dabei in eine sanktionierende Begehrensordnung integriert.

Butler folgt Lacans Vorstellung, dass das väterliche Gesetz, welches die Geschlechterdifferenz hervorbringt, grundlegend für menschliche Subjektwerdung und kulturelle und gesellschaftliche Organisation ist. Dabei hinterfragt sie jedoch die Notwendigkeit eines Denkens in zwei fixierten Geschlechtern. Sie verknüpft die Vorstellung einer unausweichlichen Differenz mit einer Analyse diskursiver Machtbildung: Die Trennlinie verläuft nicht mehr zwischen Männern und Frauen bzw. Phallus sein/Phallus haben, sondern zwischen dem Normalen, Anerkannten und dem Verworfenen, Ausgeschlossenen. Es geht ihr darum zu zeigen, dass das väterliche Gesetz zwar die Geschlechterdifferenz hervorbringt, dieses aber immer implizit auf der Annahme einer originären Heterosexualität beruht, die die Frau-Mann-Beziehung letztlich biologistisch voraussetzt. Folglich stützt sich das Gesetz bei Lacan auf die Vorstellung von Männlichkeit/Weiblichkeit, die es überhaupt erst hervorbringen soll (vgl. Butler 1995, 79). Butler versucht, das Gesetz ohne diese Voraussetzung zu denken, um die Vorstellung von Männlichkeit/ Weiblichkeit in radikaler Weise zu dekonstruieren, um eine Neukonstituierung zu ermöglichen. Dabei geht sie wie Lacan davon aus, dass es kein Vor-dem-Gesetz, kein

Entkommen aus dem Gesetz gibt. Es gibt nur eine Veränderung innerhalb bzw. unter dem Gesetz – Subversion kann sich nur mit dem Mechanismus des Gesetzes ereignen.

Wie aber denkt Butler Subversion? Wenn man akzeptiert, dass das Tabu der Homosexualität generatives Element der Ausbildung intelligibler Geschlechtsidentitäten ist, kann ein Angriff auf die regulierende Fiktion heterosexueller Kohärenz nach Butler nur dann erfolgreich sein, wenn das regulierende Ideal (die Heterosexualität) als Norm bzw. Fiktion entlarvt werden kann, also eben nicht Entwicklungsgesetz ist (vgl. Butler 1991, 200). Es gilt im Rekurs auf psychoanalytische Theorie bzw. das väterliche Gesetz zu erklären, dass eine Identifizierung bzw. Einverleibung, die vorgibt, auf Substanz zu beruhen, eigentlich als inszenierte Phantasie zu verstehen ist. Der geschlechtliche Körper kann dann als Effekt einer Praxis diskursiver Einschreibung verstanden werden, die suggeriert, einen Kern oder Substanz zu entfalten. Diese Praxis diskursiver Einschreibung versteht Butler zugleich als unaufhörliche, immer wieder re- zu inszenierende, als performative (vgl. 207). Weil die Geschlechtsidentität aber immer performativ sei, weil sie immer nur unter dem väterlichen Gesetz und der heterosexuellen Matrix hervorgebracht werde, ergibt sich nach Butler die Möglichkeit einer parodistischen Wiederholung, die als offensichtlich verfehlte die verschleierte Verfehlung der scheinbar richtigen zeigt.

Butlers Beispiel des Zusammenhangs von Identifizierung, Wiederholung, Verfehlung und Verschiebung ist die Travestie: *drag*. Dabei geht es ihr um den Gedanken, dass nicht der männliche Transvestit das weibliche Original nachahmt, sondern dass dieses weibliche Original nie existiert (hat), bereits ebenfalls Kopie ist. »Indem die Travestie die Geschlechtsidentität imitiert, offenbart sie implizit die Imitationsstruktur der Geschlechtsidentität als solcher – wie auch ihrer Kontingenz« (Butler 1991, 202). Damit aber setze *drag* ein Potential der Re-Signifikation und Re-Kontextualisierung frei. In der Ungewissheit der Identitäten könne der Anspruch auf wesenhafte und naturalisierte Identitäten zurückgewiesen werden.

Die Kritik an Butler wandte ein, dass es sich bei ihrer Wertschätzung der Travestie, des *drag*, um Randphänomene handle, die nicht übertragbar seien, sie verkenne damit die Materialität des Geschlechts wie auch die Leiblichkeit (so z. B. Landweer 1994 und Duden 1994). Meines Erachtens ist diese Kritik primär ungenauen Lesens geschuldet, denn Butler verweist ausdrücklich darauf, dass die Performanz der Geschlechtsidentität in einer »Zwangslage« entsteht und mit diskursiver Produziertheit weder willkürliche noch freie Wahl hinsichtlich der Aufrechterhaltung der Geschlechtsidentität besteht. Geschlechtsidentität wird, so Butler, als »Wahrheits-Effekt« eines Diskurses über primäre Identität hervorgebracht, wobei die zugrunde liegende Struktur der Imitation verschleiert werde. In einem politischen Prozess, der unter Strafandrohung und Zwang Geschlechtsidentität erzeuge und die Subjekte zum

Aufrechterhalten derselben zwingt, fänden permanente Wiederholungen statt. Der Zwang wiederhole ein Ritual, welches durch die Macht des Verbots, durch die Androhung von Strafe unter dem Gesetz verbleibt, welches das Ritual zugleich produktiv hervorbringe. Da jedoch jede Wiederholung notwendig auch ein Verfehlen hervorbringen könne, sei das Gesetz veränderbar.

Bezogen auf die Vorstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit heißt dies, dass diese nur performativ zu denken und damit inkonstant sind. Der Wandel könne nur in einer Bewegung bestehen, die die Performativität der Geschlechtsidentität zugleich enthülle (und damit die scheinbare Wesenhaftigkeit unglaublich mache) und andere Geschlechter-Realitäten vorschlage. Weil aber jede Performativität in ihrer Bewegung immer auch ein Aufrufen der Konvention darstelle, sei dieser Vorgang möglich und kompliziert zugleich. Die Geschlechtsidentität als Ergebnis »ritueller Wiederholung« berge immer Sedimentierung wie auch die Möglichkeit des Scheiterns (vgl. Butler 1998, 74). Das Scheitern aber sei als produktiver Angriff auf das Gesetz zu verstehen, welcher zwar unter dem Gesetz verbleibe, dieses aber verschiebe.

Zusammenfassend wird nun auch ihre schon erwähnte und viel zitierte, aber oft unverstandene These verständlich, dass *sex* definitionsgemäß immer schon *gender* gewesen sei. Butlers diskursives Körperkonzept, welches Foucaults Gedanken der Einschreibung radikalisiert, versteht *sex* zwangsläufig als kulturell generierte Geschlechter-Kategorie. Damit wird es sinnlos, *gender* als kulturelle Interpretation des Geschlechts zu bestimmen. Die Vorstellung, es gäbe zur Natur gehörig *sex* und zur Kultur gehörig *gender*, die ja gerade in feministischer Theorie elaboriert wurde, ist für Butler Ausdruck der Diskursordnung, die, wie beschrieben, Anatomie, Geschlechtsidentität und Begehren in einen scheinbar kausalen Zusammenhang zu stellen versucht. Die »Identität« der Einzelnen wird immer durch die stabilisierenden Konzepte Geschlecht (*sex*), Geschlechtsidentität (*gender*) und Sexualität abgesichert; und umgekehrt bedeutet das Auftauchen von scheinbar »inkohärenten«, »diskontinuierlichen« Wesen, die Personen zu sein scheinen, ohne den gesellschaftlich hervorgebrachten Geschlechter-Normen zu entsprechen, immer eine Infragestellung des Identitätsprinzips. Eine auf die Unterscheidung von *sex* und *gender* beruhende feministische Theorie hat nach Butler daher den immer kontraproduktiven Effekt, die heterosexuelle Matrix zu stützen, die – und ich stimme ihr hier uneingeschränkt zu – es zu verschieben gilt. Der Feminismus stützt, so kann man vereinfachen, immer auch die herrschende Geschlechterordnung, indem er an der Produktion kultureller Intelligibilität teilhat (vgl. auch Gildemeister/Wetterer 1995). Damit, und dies kann hier nur angedeutet werden, muss in der politischen Argumentation eine Position, die dennoch für Frauen eintreten will, das Verständnis, was eben diese Frauen seien, transformierbar und offen halten. Damit entwirft Butlers Entgegnung auf feministische Theorie die Utopie einer Ordnung, in der die Binarität der Geschlechtsidentitäten aufgehoben und in der die Geschlechtsidentität als Arte-

fakt verstanden ist. Eine solche Transformation löste nicht die diskursiv Bestimmung von Geschlecht auf, verschöbe aber die Geschlechterdifferenz und höbe die heterosexuelle Matrix auf.

BILDUNG ALS GENDERED CONCEPT

Im letzten Teil möchte ich zunächst einen groben Überblick über vorhandene Thematisierungen des Zusammenhangs von Geschlecht und Bildung geben, um dann abschließend eigene Hinweise zur Möglichkeit einer postfeministischen Bildungstheorie zu skizzieren. Innerhalb der Erziehungswissenschaft hat die Thematisierung von Geschlecht bislang auf folgenden Ebenen stattgefunden (vgl. Behm/Heinrichs/Tiedemann 1999, 7 ff. und Rendtorff/Moser 1999, 48 ff.):

Zum *Ersten* existiert eine relativ breite historische Forschung, die Erziehungstheorien nach einem impliziten oder expliziten Umgang mit Geschlecht/Geschlechterdifferenz befragt (vgl. exemplarisch den Überblick von Rang 1999). Dabei wird sowohl eine Relektüre der jeweiligen Erziehungstheoretiker als auch der bisherigen Bildungsgeschichtsschreibung vorgenommen, um differenziert nach dem Zusammenhang von Konzepten und deren Rezeption, Umsetzung und Tradierung zu fragen. Neben dem Interesse am konzeptionellen Kontext der Geschlechterbildung spielen empirisch orientierte Arbeiten eine Rolle, die einzelne Institutionen in ihrer regionalen und lokalen Entwicklung nachzeichnen. Ideengeschichtliche Arbeiten stehen neben solchen, die stärker nach realhistorischen Erziehungswirklichkeiten fragen. Verbindend ist das Interesse, die Geschlechterdifferenz als historische Verfasstheit in pädagogischen Kontexten aufzuspüren und kenntlich zu machen, dass Geschlecht eine notwendige Kategorie zum Verständnis von Bildung in Theorie und Praxis ist.

Zum *Zweiten* existiert eine umfassende Forschung, die nach der Beteiligung der Geschlechter in aktuellen institutionellen Erziehungskontexten fragt, die also Bildungsmöglichkeiten bzw. -beteiligungen von Jungen und Mädchen empirisch beforcht. Neben Arbeiten z. B. zum »heimlichen Lehrplan«, der für feministische Forscherinnen darin besteht, das herrschende Geschlechterverhältnis aufrechtzuerhalten, neben Schulbuchanalysen und Interaktionsanalysen ist das zentrale Feld dieser empirischen Richtung die Koedukation. Die Debatte um die Koedukation kann als Kernstück der feministischen Auseinandersetzung mit Schulwirklichkeit gelten. Ohne dies hier ausführen zu wollen, ist die Diskussion um die Vor- und Nachteile einer gemeinsamen Erziehung der zwei Geschlechter zugleich ein Beispiel dafür, dass feministische Erziehungswissenschaftlerinnen die eigene Forschung fast immer zugleich als Beitrag für eine bildungspolitische Auseinandersetzung begreifen. Konsequenterweise, aber methodisch bisweilen fragwürdig, verschwimmen in

der Debatte häufig Geschlechtertheorien, Mädchen-/Frauenparteilichkeit und politische Überzeugungen. Aktuell entwickelt sich hier eine differenzierte qualitative Forschung, die insbesondere mit Bezug auf ethnographische und sozialkonstruktivistische Ansätze die oft simplifizierende Gegenüberstellung von Mädchen und Jungen im Schultag zu überwinden trachtet (vgl. exemplarisch Breidenstein/Kelle 1998).

Zum *Dritten* existiert ein schmaler Bereich feministischer Erziehungswissenschaft, der strukturtheoretischen Untersuchungen von Geschlecht und seinen Wirkungsweisen nachgeht. Dabei wird vornehmlich versucht, psychoanalytische Theorien, insbesondere in deren feministischen kritischen Varianten, z. B. von Nancy Chodorow, für grundsätzliche Überlegungen zur Strukturgenese kindlicher Entwicklung im Erziehungsprozess zu nutzen. Einige empirische Projekte, die z. B. den Erwerb und die Aufrechterhaltung der Geschlechtsidentität in Kindergärten beforschen, stehen hier neben wenigen systematisch-theoretischen Entwürfen.

Mit anderen Worten: Es gibt Ansätze, die Geschlechtsspezifität in der Erziehung zu rekonstruieren und zu kritisieren, Sozialisationsmodelle zu hinterfragen und den Koedukationsgedanken zu (de-)konstruieren. Es gibt gute Ansätze zu praktischer Arbeit in erzieherischen Institutionen. Die Kritik der Geschlechterverhältnisse wird vorangetrieben und hat sich auch universitär etabliert. Es fehlen jedoch in der Erziehungswissenschaft weitgehend Ansätze zur Theoretisierung des systematischen Zusammenhangs von Subjekt-konstituierung, Geschlechterkonstruktion und Bildung. Erst seit dem letzten Jahrzehnt bemühen sich einzelne Erziehungswissenschaftlerinnen, diesem Defizit zu begegnen. Ich möchte kurz die m. E. wichtigsten Versuche von Annedore Prengel und Barbara Rendtorff vorstellen, um dann den postfeministisch argumentierenden Ansatz zu skizzieren, den ich in *Bildung, Identität und Geschlecht* (2001) ausgeführt habe.

Annedore Prengel hat in ihrer *Pädagogik der Vielfalt* (1993) den Versuch unternommen, Theorien von Gleichheit und Differenz im Feld interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik zu verfolgen. Ausgehend von der These, dass »den Frauen, den Behinderten und den Angehörigen marginalisierter Kulturen in der bürgerlichen Gesellschaft die historische Erfahrung von Etikettierung und Diskriminierung [gemeinsam ist], mit der sie dem bürgerlichen Subjekt als das ganz ›Andere‹ gegenübergestellt wurden« (Prengel 1995, 13), versucht sie eine Pädagogik zu entwickeln, die »das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung verwirklichen kann« (15). Prengels Konzept ist es, historisch gewachsene Ungleichheiten in Bildungskonzeptionen und Bildungssystemen kritisch zu belegen, um dann zu einer Konzeption von Bildung zu gelangen, welche Selbstachtung und Anerkennung der Anderen als normatives Ziel definiert. Für die Gegenwart gelte, dass die historische Ungleichbehandlung von Mädchen und Jungen nur teilweise überwunden sei. Zwar hätten die Mädchen formal gleichwertige Bildungschancen, doch müssten sie sich

männlichen Werten anpassen, sich assimilieren, um im Bildungssystem zu bestehen. Ausgehend von der Vorstellung, es gäbe die Möglichkeit einer egalitären Differenz, müsse das Ziel in Bildungsprozessen sein, die grundsätzliche Verschiedenheit von weiblichen und männlichen Personen anzuerkennen und eine gleichzeitige Gleichberechtigung von männlichen und weiblichen Prinzipien zu erreichen. Ausgehend von der Idee einer »Unbestimmbarkeit des Menschen« fordert sie, auf Definitionen (z. B. im Sinne ethnischer oder medizinischer Kategorisierungen) und Leitbilder zu verzichten. Bildung wird bei Prengel normativ verstanden und vollzieht sich mit und an Subjekten, die immer als männliche oder weibliche gedacht werden und deren Bedeutung in ihrer Unbestimmbarkeit und möglichen Freiheit liegt.

Ich fokussiere meine Anfragen an Prengel auf drei Punkte: Im Rahmen dieses Textes kann nicht ausführlich diskutiert werden, wieweit die von ihr angenommene strukturelle Übereinstimmung einer Marginalisierung von verschiedenen Kulturen, Frauen und behinderten Personen tatsächlich besteht. Es ist jedoch zum Ersten sowohl in historischer als auch in systematischer Perspektive zu fragen, ob Ausgrenzungsmechanismen immer demselben Schema der biologistisch unterfütterten Ablehnung des Anderen folgen. Das Denken struktureller Gemeinsamkeiten, wie Prengel es versucht, droht immer dann Differenzen zu nivellieren, wenn kausale Ableitungen von einem übergeordneten, überzeitlichen Mechanismus gemacht werden. Zweitens ist zu fragen, wieweit Prengels angelegte Vorstellung eines »nicht affirmativen Differenzbegriffs«, der Gleichheitsziele einschließt, sinnvoll ist. Prengel verfolgt eine letztlich klassisch emanzipatorische Strategie: Ihr Eintreten für Frauen und Mädchen oder Behinderte ist ein Eintreten für eine unterdrückte Gruppe, die Gleichheit erlangen soll, ohne ihre Besonderheiten aufgeben zu müssen. Sie denkt in zwei historisch, soziokulturell geronnenen Geschlechtern, die schlussendlich eine Anerkennung des Anderen als gemeinsame normative Verpflichtung anerkennen sollen und wollen. Fraglich ist jedoch, ob in dieser Utopie der sich und andere als verschieden anerkennenden Gleichen nicht die generelle Problematik von Ausschlüssen in allen (auch demokratischen) Diskursen, wie sie z. B. Foucault oder Butler formuliert haben, übersehen wird. So vernachlässigt Prengel trotz kritischen Lesens aufklärerischer und emanzipatorischer Strategien, dass auch selbstreflexiven Theorien oder Institutionen eine Differenz des Sagbaren und Nichtsagbaren, Gewussten und Nichtgewussten inhärent ist und damit Ausschlüsse zwangsläufig sind. Diese Ausschlüsse aber sind nicht durch Pauschalisierungen zu fassen (»die unterdrückten Frauen«, »die diskriminierten Ausländer«, »die benachteiligten Behinderten«) und »total« zu lösen (»Toleranz«, »Anerkennung«). Vielmehr gilt es, die Unabdingbarkeit von Ausschlüssen zu bedenken und dennoch nachzuzeichnen, wo sie fließend und variabel verlaufen, sie mühsam zu benennen, um Verschiebungen und Aufbrechungen zu ermöglichen. Zum Dritten ist nach dem Status der Kategorie Geschlecht in Prengels Konzeption zu fragen. Wenn

das Bildungsziel kein Geschlecht erlangt und sich Anerkennung und Selbstachtung des Anderen nur noch sekundär auf die Frage nach Männlich- oder Weiblichkeit beziehen, bleibt unklar, ob sie die Tatsache des Geschlechts, das immer als männlich oder weiblich beschrieben wird, als primäre systematische Kategorie versteht, die zur Installation und Legitimation gesellschaftlicher Hierarchisierung geführt hat. Problematischerweise führt Prenzel immer unterschiedliche systematische Differenzen ein: Im Kapitel zur Feministischen Pädagogik unterscheidet sie zwischen Mädchen und Jungen, in dem zur Interkulturellen Pädagogik zwischen Migranten und Nicht-Migranten und in dem zur Integrationspädagogik zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten. Sie kann (oder will) jedoch nicht klären, ob die Unterscheidung von Junge/Mädchen ebenfalls zentral in nichtfeministischen Diskursen gilt, z. B. auch im interkulturellen oder integrativen Diskurs vorgeordnet ist. Damit wird die Kategorie Geschlecht nicht durchgängig angewandt, sondern nur in die Formulierung einer Feministischen Pädagogik aufgenommen, die Prenzel als *einen* Beitrag zur Allgemeinen Pädagogik der Vielfalt versteht (vgl. 99). Geschlecht wird dadurch in einer systematischen Formulierung nur noch als Anhängsel denkbar. Damit aber fällt der Vorwurf, den Prenzel anderen Bildungskonzeptionen gegenüber erhebt, Geschlecht nur additiv zu denken (vgl. 97), letztlich auf sie selbst zurück.

Die Arbeiten von Barbara Rendtorff sind in einem poststrukturalistischen Setting angesiedelt. Ausgehend von der Psychoanalyse Lacans und der Texttheorie Derridas geht sie der Frage nach der Differenz im Eigenen und zum Anderen nach und versteht dabei die Geschlechterdifferenz als *die* grundlegende Differenz (vgl. Rendtorff 1996 und 1998). Für Rendtorffs Bildungstheorie ist entscheidend, dass sie, ausgehend von einer zwangsläufigen Gespaltenheit des Subjekts, die Anerkennung der Kastration für den entscheidenden Kern von Bildungsbemühungen hält. Dabei meint die Kastration die Erfahrung und Bewältigung einer unhintergehbaren Einschränkung, die in der Anerkennung des väterlichen Gesetzes und in der Anerkennung, nur *ein* Geschlecht sein zu können, bestehe. Bildung versteht Rendtorff als den Ort, an dem die Anerkennung der Geschlechterdifferenz sich eröffnen könne, d. h. die Ermöglichung, im eigenen Geschlecht »anzukommen« und dabei die Einsicht in die Beschränkung jeden Geschlechts zu erlangen. Sie knüpft den Bildungsbegriff an den der *différance*, die sie im Sinne Derridas versteht. Bildung solle Raum bieten, die *différance* »lebbar« zu machen – die »Anerkennung der *différance*« solle die »Devisen pädagogischen Handelns« sein (Rendtorff 1997a, 15). Rendtorff versucht, den Zusammenhang von Bildung und Geschlecht nicht im Sinne eines zu bildenden oder anzuerkennenden »Geschlechterdualismus« zu begreifen, sondern die Brüchigkeit und das Beunruhigende der Geschlechterdifferenz zu denken und in Bildungsprozessen wahrzunehmen und zuzulassen. Bildungstheorie ist für Rendtorff potentiell der Ort, der eine Norm errichtet, an welcher pädagogisches Handeln

überprüft werden soll, und zugleich der Ort, diese Überprüfung zu leisten. Für den konkreten pädagogischen Umgang mit Kindern schlägt Rendtorff vor, diese Kinder immer als entweder Mädchen oder Junge zu beachten und anzusprechen, um die Geschlechterdifferenz auszudrücken und eine scheinbare Geschlechtsneutralität in der Erziehung zu verhindern (vgl. Rendtorff 1997b, 10). Optimalerweise müsse den Mädchen Raum gegeben werden, um den eigenen Körper als wertvollen zu entdecken und ihn liebevoll benennen zu können. Dieser Raum müsse von Eltern und PädagogInnen gleichermaßen eröffnet werden. Doch sei Schule *de facto* der Ort, an dem das herrschende Geschlechterverhältnis perpetuiert werde, der Ort, an dem eine hierarchische Ordnung herrsche und Konkurrenzverhalten geübt würde. Zwar seien Mädchen und Jungen dem Problem der Diskrepanz zwischen einem Eingepasstwerden in gesellschaftliche Strukturen und der Einübung in Eigenständigkeit gleichermaßen ausgesetzt, jedoch hätten die Jungen grundsätzliche Vorteile. Zum Ersten würden sie eben durch die männliche Ordnung, die auch in der Schule herrsche, gefördert. Zum anderen könnten die Jungen – und hier folgt Rendtorff empirischen Arbeiten u. a. von Horstkemper – eigene Defizite im Sozialen dadurch überbrücken, dass sie die »soziale Kompetenz« der Mädchen nutzen und sich dadurch letztlich durchsetzen.

An dieser Stelle droht die Geschlechterdifferenz tragische Ausmaße anzunehmen. Man muss fragen, ob es einen Ausweg aus der Asymmetrie geben kann, wenn Jungen/Männer angeblich weibliche Stärken sich immer zu eigen machen, für Mädchen/Frauen angebliche männliche Stärken jedoch verpönt bleiben sollen. Rendtorffs Ausweg lässt sich nur erahnen. Eine »Heilung« läge in ihren Augen vermutlich weniger in einem gesellschaftlichen oder pädagogischen denn in einem therapeutischen Prozess: in der Anerkennung der Kastration, der Einsicht in die jeweilige Begrenztheit, im Lernen, die »Differenz in sich« als produktive zu erkennen und zu nutzen.

Die Stärke von Rendtorffs Bildungskonzeption liegt im Hinweis auf die unausweichliche Koppelung von Bildung und Geschlechtsbildung und in der Auseinandersetzung mit dem Problem, dass Geschlecht offensichtlich zu Benachteiligungen führt und dennoch in Theorie und Praxis an den Rand gedrängt wird. Die Schwäche liegt in ihrer wenig kritischen Lacan-Rezeption, die dazu führt, dass Geschlecht bei ihr wie bei Lacan durchweg essentialistisch und biologistisch gedacht wird. Im Anschluss an Butler muss darauf verwiesen werden, dass es sich bei der Annahme, man könne »im eigenen Geschlecht ankommen«, um einen psychischen Prozess der Affirmation vorgeblich eindeutig körperlicher Vorgaben handelt. So werden körperliche Vorgaben bei Rendtorff als eindeutige Entweder-oder-Tatsachen festgeschrieben. Trotz ihres Hinweises, dass Weiblichkeit oder Männlichkeit lebenslang unterschiedlich gedacht und gewertet wird, umkreist ihre Vorstellung einer »guten Bildung« immer wieder ein starres Körperkonzept: Mädchen sind Mädchen, weil sie eine Vagina haben, ihnen Brüste wachsen, sie menstruieren etc. Rendtorff versäumt

hier, die von ihr normativ verstandene Vorstellung der *différance* auch auf die Geschlechterdifferenz anzuwenden. Bildung soll, da ist Rendtorff zuzustimmen, Prozesse offen halten. Jedoch müssen die Prozesse selbst ebenfalls als offene gedacht werden. Letztlich bleibt das Subjekt bei Rendtorff aber im eigenen Geschlecht und in der heterosexuellen Triade Vater-Mutter-Kind gefangen.

Abschließend möchte ich eine Skizze anbieten, wie sich ein postfeministischer Beitrag zu einer Bildungstheorie denken ließe, die den Zusammenhang von Diskurs, Subjektbildung und Geschlechtsidentität analysiert. Damit wird eine Konzeption von Bildung anvisiert, die Bildung als auch dann noch möglich versteht, wenn das Subjekt als diskursiv produziertes verstanden, ihm also keine den Diskurs überschreitende Handlungsfreiheit zuerkannt wird. Weil aber der Diskurs kein totaler sein kann, da sich, wie der Poststrukturalismus gezeigt hat, in allen Prozessen der Bedeutungsgebung und -erlangung ein notwendiger Spalt zwischen Signifikat und Signifikant auftut, ist diese Vorstellung keine deterministische. Weil die Bedeutungen, die im Diskurs entstehen, wiederholt werden müssen, um zu bestehen, gibt es zwangsläufig Brüche und Verschiebungen. So ist die Vorstellung einer auf anatomischen Vorgaben beruhenden Weiblichkeit oder Männlichkeit dominant, wird vielfach und differenziert abgewandelt und wiederholt. Die Vorstellung der dichotomen Geschlechterdifferenz ist wirkmächtig aber nicht total: In der wissenschaftlichen Analyse der Strukturen solcher Vorstellungen und in der Praxis von Subjekten, die diese Vorstellung zu konterkarieren versuchen, auch wenn sie ihr nicht entkommen können, eröffnet sich die Möglichkeit, die Dichotomie aufzubrechen und damit langfristig auch diskursive Bestimmungen zu entkräften.

Die Bildung des Subjekts vollzieht sich als Praxis des Diskurses, der zugleich Ort der Geschlechtsbestimmung ist. Die Produktion der Subjekte unterliegt einer heterosexuellen Matrix, die den Diskurs (der Bildung) durchzieht. Bildung ist ein historischer Ort, der diese Matrix aufrechterhält, ein Ort, der die Dichotomie von männlichen und weiblichen Menschen als Voraussetzung setzt und versteht und als scheinbar natürliche stützt und erhält. Bildung ist ein prozessuales Geschehen, in dem Begehren gelernt und in Zuordnung zur Anatomie verstanden wird. Bildung ist immer auch Geschlechterbildung.

Bildungstheorie kommt die Aufgabe zu, den Diskurs der Bildung nachzuzeichnen, fortzuschreiben und zu transformieren. Zentral setzt sie sich mit der Frage nach der Subjektconstitution auseinander. Mit Butler wurde deutlich, dass das Problem der Selbstbestimmung immer auch als Problem der Geschlechtsbestimmung zu lesen ist und zugleich die Selbst- wie die Geschlechtsbestimmung immer auch Bestimmtwerden durch den Diskurs bedeutet. Daher besteht für Bildungstheorie die Aufgabe, die Frage nach Bildung immer auch als Frage nach Geschlecht und dem Geschlechterdiskurs zu begreifen. Um dabei eine inadäquate essentialistische Bestimmung von Geschlecht zu vermeiden, muss Geschlecht in die Bildungstheorie zugleich eingeführt und dekonstruiert werden. Dieser paradox anmutende Vorgang ist notwendig, um einerseits die aus-

schließenden Elemente klassischer und moderner Bildungstheorien zu verstehen und andererseits nicht die Ausschlüsse feministischer Theorien zu wiederholen. Geschlecht sollte als strukturierendes Element aufgefasst werden, welches eine Zweigeschlechtlichkeit anordnet und den Diskurs (der Bildung) durchzieht, wobei die Dichotomie der Zweigeschlechtlichkeit aber als langfristig zu transformierende verstanden werden kann. Eine postfeministische Bildungstheorie kann nicht einseitig mädchenparteilich wirken wollen oder eine bestimmte Vorstellung der Geschlechterdifferenz durchzusetzen versuchen (wie es z. B. Rendtorff versucht), weil der Postfeminismus eben die Aufweichung der Geschlechterdifferenz und nicht die erneut binäre Festschreibung von Männlich- versus Weiblichkeit zum Ziel setzt. Es geht darum, Bildung zu ermöglichen, die den Normalisierungszwang, der jeder Subjektkonstitution unterliegt, erkennt und soweit als möglich hintergeht. Im Diskurs der Bildung soll es darum gehen, bislang Unartikulierte formulierbar zu machen, um Anderes zu ermöglichen. Dazu gehört, die Dichotomie von männlich und weiblich in ihrer zentralen und unterdrückenden Wirkung zu verstehen, auch wenn das Denken außerhalb binärer Strukturen kaum möglich erscheint. Diskurse können am ehesten durch zunächst partikulare, nichtsystematische Diskurse entkräftet werden, wobei es niemals den Diskurs gibt, der in der Lage ist, Macht prinzipiell abzubauen. Transformation ist nur möglich im Verständnis, dass sich diskursive Macht performativ erhält. Der Diskurs regelt; und doch kann jede Regel aufgrund ihrer Konstruiertheit, die auch das Zeichen ihrer Kontingenz trägt, gebrochen werden. Bildung ist immer ausschließende Konstruktion. Konstruktionen sind regelgeleitet, aber nicht determiniert. Weil sie aufrechterhalten werden müssen, ändern sie sich und können transformiert werden. Performative Praxis impliziert die Möglichkeit, das Nichtverwirklichte, das Andere zu denken und zu werden.

LITERATUR

- Behm, Britta L.; Heinrichs, Gesa; Tiedemann, Holger (Hg.): *Das Geschlecht der Bildung – die Bildung der Geschlechter*. Opladen 1999
- Brooks, Ann: *Postfeminism. Feminism, cultural theory and cultural forms*. New York 1997
- Butler, Judith: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M. 1991
- Butler, Judith: *Kontingente Grundlagen. Der Feminismus und die Frage der »Postmoderne«*. In: Seyla Benhabib u. a.: *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt a. M. 1993, 31–58
- Butler, Judith: *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin 1995
- Butler, Judith: *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin 1998
- Breidenstein, Georg; Kelle, Helga: *Geschlechteralltag in der Schulklassen. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim 1998

- Duden, Barbara: *Die Frau ohne Unterleib: Zu Judith Butlers Entkörperung. Ein Zeitdokument.* In: Nathalie Amstutz u.a. (Hg.): *Theorie – Geschlecht – Fiktion.* Basel 1994, 153–166
- Gildemeister, Regine: *Die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit.* In: Ilona Ostner (Hg.): *Feministische Vernunftkritik – Ansätze und Traditionen.* Frankfurt a. M. 1992, 220–239
- Gildemeister, Regine; Wetterer, Angelika: *Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihrer Reifizierung in der Frauenforschung.* In: Gudrun-Axeli Knapp, Angelika Wetterer (Hg.): *Traditionen. Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie.* Freiburg 1995, 201–254
- Heinrichs, Gesa: *Identität und Geschlecht: Bildung als diskursive Praxis der Geschlechterformierung.* In: Britta Behm u.a. 1999, 219–237
- Heinrichs, Gesa: *Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung.* Königstein i. Ts. 2001
- Lacan, Jacques: *Schriften II.* Olten 1975
- Landweer, Hilge: *Generativität und Geschlecht. Ein blinder Fleck in der sex/gender-Debatte.* In: Theresa Wobbe (Hg.): *Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht.* Frankfurt a. M. 1994, 147–176
- Lorey, Isabell: *Immer Ärger mit dem Subjekt. Theoretische und politische Konsequenzen eines juristischen Machtmodells: Judith Butler.* Tübingen 1996
- Nicholson, Linda: *Was heißt ›gender‹?* In: Institut für Sozialforschung (Hg.): *Geschlechterverhältnisse und Politik.* Frankfurt a. M. 1994, 188–220
- Prengel, Annedore: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik.* Opladen 1993
- Rang, Brita: *Geschlechterforschung unter historisch-pädagogischen Vorzeichen.* In: Barbara Rendtorff, Vera Moser (Hg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnis in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung.* Opladen 1999, 157–180
- Rendtorff, Barbara: *Geschlecht und symbolische Kastration. Über Körper, Matrix, Tod und Wissen.* Königstein i. Ts. 1996
- Rendtorff, Barbara: *Die Bedeutung von Geschlecht und Differenz für die Theorien von Bildung und Erziehung.* Unveröffentl. Typoskript 1997a
- Rendtorff, Barbara: *Geschlecht und Kindheit. Psychosexuelle Entwicklung und Geschlechtsidentität. Arbeitstexte für Erzieherinnen, Lehrerinnen und Mütter, herausgegeben von der Frankfurter Frauenschule (Materialienband 17)* Königstein i. Ts. 1997b
- Rendtorff, Barbara: *Geschlecht und différence. Die Sexuierung des Wissens.* Königstein i. Ts. 1998
- Rendtorff, Barbara; Moser, Vera (1999): *Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte.* In: Dies. (Hg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnis in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung.* Opladen 1999, 11–68
- Rose, Jacqueline: *Sexualität im Feld der Anschauung.* Wien 1996

Pop. Bildungstheoretische Überlegungen im Kontext der Cultural Studies¹

OLAF SANDERS

Der Transformationsprozess, um den es in diesem Beitrag geht, ist nicht neu. In den letzten 50 Jahren hat sich das kulturelle Feld tief greifend gewandelt. Der Bochumer Kunsthistoriker Beat Wyss (1997, 123) spricht vom »bedingungslosen Sieg des Pop«. Diedrich Diederichsen (1999, 275) zeigt, wie Pop in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts allgemein geworden ist. Wenn Bildung trotzdem noch immer in der Tradition Adornos »als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« (1959, 94) verstanden werden soll, dann liegt es nah, den Zusammenhang von »Bildung und Pop« zu untersuchen, obwohl aus der Perspektive kritischer Theorie kaum etwas ferner zu liegen scheint, als Bildung und Pop aufeinander zu beziehen. Pop – als Abkürzung von *popular culture* – steht in dieser Theorielinie für die Verkürzung der Kultur auf Kulturwaren, mittels derer die Massen betrogen werden – und zwar gerade um die Möglichkeit von Bildung. Die Begriffe Bildung und Pop scheinen sich also bestenfalls zu widerstreiten. Dieser Widerstreit wird innerhalb der Cultural Studies gelöst – und zwar ohne den Anspruch auf kritische Gesellschaftsanalyse aufzugeben. Nun sind auch die Cultural Studies nicht neu, relativ neu ist lediglich ihre Rezeption im deutschsprachigen Raum.²

Bei meinem Beitrag handelt es sich im Wesentlichen um einen kurzen Abriss der Entwicklungsgeschichte der Cultural Studies.³ Mein Hauptaugen-

1 Profitiert habe ich von den Diskussionen dieses Beitrags auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Göttingen 2000 und den Anregungen aus meinen Seminaren. Besonderer Dank an Daphne Mohr.

2 Vgl. zum gegenwärtigen Stand der Rezeption im deutschen Sprachraum und den Perspektiven der Cultural Studies in Deutschland und Österreich die Beiträge in Göttlich u. a. 2001.

3 Eine ausführliche Darstellung der Entwicklungsgeschichte der Cultural Studies bietet Winter 2001.

merk liegt dabei auf den popkulturbezogenen Grundlinien. Das Ziel lautet, zu plausibilisieren, dass Pop-Kultur bildungsrelevant ist und wie popkulturelles Material Bildungsprozesse ermöglicht. Voran stelle ich einige Bemerkungen über das Neue.

DAS NEUE

Der moderne deutsche Bildungsbegriff steht in seinen klassischen Formulierungen von Herder bis Hegel im engen Zusammenhang zum Neuen. Bildung zeigt sich in seiner Emergenz oder der Realisation. Im *Reisejournal* kündigt Herder einen Menschen an, wie ihn die »Stufe unserer Kultur fordert« (1769, 30). Hegel geht in seinen *Ästhetik-Vorlesungen* einen Schritt weiter, indem er einen wesentlichen Teilbereich der Kultur, die Kunst, als Ausblick auf »eine höhere, geistgeborene Wirklichkeit« begreift (1842a, 22). Für Hegel wäre eine Kultur neu, in der sich die Idee der Freiheit realisiert hätte. Herder könnte einen Menschen neu nennen, der dieser Kultur entspräche. Worauf es mir hier ankommt, ist, dass sowohl bei Herder als auch bei Hegel das Neue durch die Übersetzung eines allgemeinen Urbilds in ein konkretes Abbild entsteht, das dann neu erscheint, während Bildung den Übersetzungsprozess bezeichnet (vgl. Sanders 2000, 122 ff., 155 ff.). Die Möglichkeit solcher Übersetzungen gehört selbst zu den Trugbildern der Moderne, die das Neue – wie Boris Groys in *Über das Neue* (1999, 9) zeigt – mit der Utopie kurz schließe. Eine weitere moderne Illusion liege in der Erwartung, dass das Neue endgültig sei und es danach – wegen der uneingeschränkten Herrschaft des allerletzten Neuen über die Zukunft – nichts Neues mehr geben könne. Das Neue verschwindet zwischen der Idee, die nicht neu war, sondern bestenfalls radikal, und ihrer Realisation, die nichts Neues mehr kennt. So beweist die Neuzeit indirekt ihre grundlegend ökonomische Verfassung. Auch das Neue scheint seinen großen Wert aus dem Verhältnis von extrem geringem Angebot und gewaltiger Nachfrage zu beziehen. Groys stürmt auch dieses dritte Trugbild. Neues sei zwar neu in Relation zum Alten, es entstehe aber nicht durch Bergung aus Verborgenen, abschließender Bestimmung von Wesenhaftem oder der Konstruktion des absolut Wahren. »Die Produktion des Neuen ist die Forderung«, schreibt Groys, »der sich jeder unterwerfen muss, um in der Kultur die Anerkennung zu finden, die er anstrebt« (11). Alles, was man für die Innovation brauche, sei von Beginn an »offen, unverborgenen, sichtbar und zugänglich« (13). Die Innovation bestehe in einer Umwertung. »Die Umwertung der Werte ist die allgemeine Form der Innovation«, die Groys (14) wie folgt näher bestimmt: »[D]as als wertvoll geltende Wahre oder Feine wird dabei abgewertet und das früher als wertlos angesehene Profane, Fremde, Primitive oder Vulgäre aufgewertet. Als Umwertung der Werte«, schließt er, »ist die Innovation eine ökonomische Operation. Die Forderung nach dem

Neuen gehört somit in den Bereich der ökonomischen Zwänge, die das Leben der Gesellschaft insgesamt bestimmen.« Groys Umwertungsprozess entspricht der Hegemonieverschiebung von einer vorgeblich außerhalb der Ökonomie situierten, normativ gehaltvollen Kultur zu ihren durch und durch ökonomischen populären Spielarten. Den Glauben, dass Ökonomie beschreibbar sei, kritisiert Groys als Irrglauben, weil ein Außenstandpunkt fehle, von dem aus sie beschrieben werden könne. Sie präge das Leben insgesamt und ihre Logik sei nur zu erforschen durch Teilhabe an der kulturellen Innovation, also durch den Versuch, sich zu bilden. Herders Gedanke an »Marktplätze zur Bildung der Menschheit« (1774, 64) gelangt so von Neuem zu Aktualität. Obwohl die Marktmetapher auf eine zu enge Vorstellung von Ökonomie verweist, beweist sich Bildung heute mehr denn je in den oft kleinen Innovationen von Selbsta Ausdruck und Handlungsfähigkeit im Alltagsleben.

Genau das ist eines der zentralen Themen der Cultural Studies.

WAS SIND CULTURAL STUDIES?

Inzwischen sind Cultural Studies eine im englischen Sprachraum etablierte und institutionalisierte akademische Disziplin. Ihre Ursprünge liegen in der Erwachsenenbildung. Richard Hoggart, der Gründungsdirektor des Birminghamer Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), das als Mutter-Institution der Cultural Studies gelten kann, und Raymond Williams, der den für die Arbeit in Birmingham richtungsweisenden Kulturbegriff entwickelte, begannen ihre Karrieren in der Arbeiterbildung Nachkriegsenglands. Ihre disziplinären Wurzeln haben die Cultural Studies in den English Studies, der englischen Literaturwissenschaft und ihrer literaturkritischen Tradition.

Die Vorgeschichte der Cultural Studies beginnt mit dem Schriftsteller Matthew Arnold. Arnold versteht unter Kultur in *Culture and Anarchy* (1869, 6) »the best which has been thought and said in the world«. Über Bestand und Erweiterung dieses Kanons wacht die Literaturkritik. Arnold schreibt der Kultur zu, alle zu perfektionieren – auch: »the raw and unkindled masses« (68). Indem die English Studies die Literatur vor dem Verfall durch populäre Aufbereitung schützen sollten, statt sie zu verbreiten, stiegen sie auf zum institutionellen Bollwerk der kulturellen Hegemonie gegen die Arbeiterklasse einerseits und – im Dienst der *englishness* – gegen Nicht-Engländer im Britischen Empire andererseits. Kultur blieb trotz der Idee sozialer Gleichheit »weiß« und *high-brow*.

England wurde aufgrund der fehlenden Sprachbarriere früh als Markt für die Waren der US-amerikanischen Kulturindustrie erschlossen. Der angesehene Literaturkritiker F. R. Leavis warnte in *Mass Civilisation and Minority Culture* (1930, 15 ff.) vor der daraus resultierenden Krise und dem fortschreitenden Ausverkauf der eigenen Kultur. Die schlimmsten Effekte der Massen-

produktion, Standardisierung und Niveauverlust repräsentiere Woolworths und der Hollywood-Film gleichermaßen. Einflüsse seien auch schon in der Gegenwartsliteratur sichtbar und die Perspektiven für die Kultur insgesamt wegen der voraussichtlich rasanten Entwicklung dunkel. F. R. und Q. D. Leavis gründeten die Zeitschrift *Scrutiny*, um ein Forum zu schaffen, das *close reading* – eine hermeneutische Methode, die zugleich den ästhetischen Wert des interpretierten Texte aufzeigen sollte – auf populäre Kulturgüter anzuwenden mit dem Ziel, deren Minderwertigkeit nachzuweisen (vgl. Lutter/Reisenleiter 1999, 21 f.; Storey 1997, 28 ff.).

1957 erschien Richard Hoggarts *The Uses of Literacy*, eines der drei, vier wichtigsten Bücher für die Entstehung der Cultural Studies. Auch Hoggart diagnostiziert einen Kulturverfall. Die Massenkultur der 50er Jahre bedrohe die Existenz der gewachsenen Arbeiterkultur, deren lebendiges Wirken (*the full rich life*) er für die 30er Jahre beschreibt. Auch die volkskulturelle Gegenbewegung zum *high-brow* zerfalle durch Massenkultur, die trotzdem als *common culture* und mithin als Gegenbewegung zur *high culture* verstanden werden müsse. Seine ambivalente Sichtweise drückt Hoggart noch in seiner Inauguralvorlesung am CCCS, 1964, aus: »It is hard to listen to a program of pop songs [...] without feeling a complex mixture of attraction and repulsion.« (Zit. n. Storey 1997, 70) John Storey weist darauf hin, dass die meisten, die Hoggart ins CCCS gefolgt seien – so auch er selbst –, Pop-Musik hochgradig attraktiv gefunden haben und keineswegs abstoßend.

Close reading blieb zunächst die vorherrschende Analyse-Methode, auch wenn ihre Anwendung nun den ästhetischen und sozialen Eigenwert populärer Kunstformen nachweisen sollte. Innerhalb des kulturalistischen Paradigmas, so Richard Johnson (1999, 153), sei es vorrangig um die Rekonstruktion von Kulturen oder kulturellen Bewegungen gegangen anhand »von ethnographischen Beschreibungen oder anderen Textsorten, die gesellschaftlich verortete Erfahrung wiedergeben«. Die Basis der Auseinandersetzung mit der Massenkultur war die Alltagserfahrung ihrer Konsumenten, die man in Birmingham nicht als »kulturelle Deppen« (*cultural dopes*) ansah (vgl. Winter 1999, 35 ff. u. Grossberg 1997, 74).

Zugrunde liegt dieser Arbeit die von Raymond Williams in *Culture and Society* (1958, XVIII) entwickelte Auffassung von Kultur. Williams griff Arnolds Kulturbegriff auf, um ihn zu erweitern. Kultur sei zwar sowohl Geisteshaltung als auch Korpus von intellektuellen und moralischen Aktivitäten, bezeichne aber außerdem eine Lebensweise in all ihren materiellen, intellektuellen und geistigen Aspekten. Williams präzisiert und ergänzt in *The Long Revolution* (1961, 48), dass Kultur immer eine besondere Lebensweise sei, die bestimmte Bedeutungen und Werte ausdrücke, über welche die Kulturanalyse aufklären müsse. Die analytische Arbeit ziele auf die Rekonstruktion einer geteilten, unbewussten Gefühlsstruktur (*struktüre of feeling*), die in den Künsten, Moden und gewöhnlichen Verhaltensweisen aufscheine. Die Lebensweisen der

Arbeiterklasse lassen sich darüber hinaus als Ort des Widerstands gegen die kulturelle Hegemonie des Bürgertums lesen, die sich in den 60er Jahren auch im englischen Erziehungswesen ausdrückte.

Die Jahrestagung der *National Union of Teachers* endete 1960 mit einer Resolution, die zu entschiedener Anstrengung aufrief, dem Standardverfall, welcher aus dem Missbrauch von Printmedien, Radio, Kino und Fernsehen resultiere, entgegenzutreten. Die Resolution führte zu einer Sondertagung der Gewerkschaft zum Thema *Popular Culture and Personal Responsibility*. Diese Tagung bildete den Hintergrund für das erste Buch aus dem Umfeld der Cultural Studies, das sich im engeren Sinne mit Pop befasst: *The Popular Arts* von Stuart Hall und Paddy Whannel, 1964.

Eines der Anliegen von Hall und Whannel bestand darin, die zentrale Unterstellung der Leavis-Schule und anderer Massenkulturkritiken aufzudecken und zurückzuweisen, dass nämlich Hochkultur immer gut sei und populäre Kultur immer schlecht. Hall und Whannel plädieren für eine differenziertere Sichtweise: Es stimme zwar, dass die meiste Hochkultur gut sei, mancher Pop sei aber ebenfalls gut. Die Trennlinie »gute Kunst / schlechte Kunst« verläuft folglich durch beide Felder. Die guten Produkte populärer Kultur nennen Hall und Whannel populäre Kunst, die durchaus das Zeug hat, zu einer neuen Form hoher Kunst aufzusteigen. Als Beispiele, die ihre Prognose in der Rückschau m. E. bestätigen, führen sie avantgardistischen Jazz, namentlich Miles Davis, und die Filme Chaplins an. Jazz und gute Filme können durchaus dafür entschädigen, dass Beethoven oder Shakespeare in den Hintergrund geraten, zumal die Auseinandersetzung mit ihnen mehr Lust verspricht.

Ein weiteres Anliegen von Hall und Whannel war, darauf hinzuweisen, dass der »emotionale Realismus« (*emotional realism*) der Popmusik junge Menschen zur Identifikation einlade. Die kollektiven Repräsentationen dienen als orientierende Erzählung (*guiding fiction*). Pop-Musik und ihre Rezeption führen also direkt zu einer generationstypischen wie gesellschaftlichen Wandel spiegelnden Gefühlsstruktur. Viele junge Briten, schreiben Hall und Whannel (1964, 62), haben die englische Gesellschaft der 50er und 60er Jahre als Gesellschaft im Wandel wahrgenommen. Die konfusen Signale dieser Gesellschaft kreuzten die Konfusionen des Erwachsenwerdens.

WIDERSTAND UND BASTELEI

Die Frage, wie die besonderen Arten zu sprechen, sich an bestimmten Orten zu treffen, zu tanzen oder sich zu kleiden Widerstand ausdrücken, orientierte die Forschung am CCCS unter Halls Direktorenschaft in den 70er Jahren. Diese Zeit steht für das 2. Paradigma der Cultural Studies, das strukturalistische. Der strukturalistische Zugriff betont die diskursive Konstruktion von Situationen und Subjekten durch Zeichensysteme.

Die Analysen von John Clarke und Dick Hebdige, die 1979 im Sammelband *Jugendkultur als Widerstand* in deutscher Übersetzung erschienen sind, gruppieren sich um den Stil. Um Stilbildung erklären zu können, greift Clarke auf den Begriff »bricolage« zurück. *Bicolage* heißt Bastelei. Das Wort wurde zum Begriff durch Claude Lévi-Strauss. Lévi-Strauss entwickelt den Begriff in *Das wilde Denken* (1958, dt. 1973, 29 ff.). Das Verb *bricoler* bedeutet immer auch »Hindernisse umgehen«. Lévi-Strauss definiert den Bastler als jemanden, der mit den Händen arbeitet und dabei auch Mittel und Materialien einsetzt, die verglichen mit denen des Fachmanns abwegig sind; »die Welt seiner Mittel ist begrenzt, und die Regel seines Spiels besteht darin, jederzeit mit dem, was ihm zur Hand ist, auszukommen« (30). Lévi-Strauss' Beschreibung passt zu den Stilbildungen Jugendlicher, die sich dadurch – so Clarke (1979, 137) – in partielle Opposition zu den Werten der größeren Gesellschaft und der hegemonialen Kultur stellen – ähnlich wie ein Bastler zum Ingenieur.

Die Objekte der Bastelei – so Clarke weiter – müssen vorhanden und innerhalb eines kohärenten Kontextes mit Bedeutung versehen sein, sodass ihre Umstellung und Transformation als solche erkannt werden können. Stilbildung ist ein dreischrittiger Prozess der Dekontextualisierung, Neukombination und Rekontextualisierung. Den von Clarke und Hebdige untersuchten Phänomenen liegen physische Aneignungsprozesse zugrunde, denn Kleidung wird körperlich zur Schau gestellt. Außerdem war der Ursprungskontext der Kleidung eine Untergruppe der herrschenden Klasse. Clarke nennt als Beispiel den »Edwardian Look« – prototypisch dafür: Oscar Wilde –, den die Teddy Boys adaptierten und kombiniert mit stilfremden Accessoires zu neuer Bedeutung verhalfen. Aus den Teddy Boys entwickelten sich die Rocker. Deren Gegenbewegung, die Mods – Mods kürzt Modernists ab –, verkörperten wieder eine Spielart des »Arbeiter Dandys«. Die Mods, so Dick Hebdige (1979, 158), entwickelten den eleganten »Italieno-Stil« – Vorbild: der italienische Mafiosi New Yorker Herkunft, der in zahlreichen Krimis erfunden wurde – weiter durch die Kutte (Parker), Haarschnitte wie den nach vorn gekämmten French Cut und »andere typische Identitätssymbole«. Hebdige nennt Motorroller – der Scooter war ein respektables Nachkriegsverkehrsmittel –, Drogen (Speed) – oft Amphetamine aus den mütterlichen Medikamentenschränken – und Musik: The Small Faces und The High Numbers, später The Who. Schon die Band-Namen drücken die Ziele aus: eine große Nummer sein, ein Face, jemand. »Voraussetzung dazu war«, schreibt Johannes Ullmaier (1999, 55), »dass man dem strengen und bisweilen wöchentlich wechselnden Outfit-, Tanz- und Geschmacksreglement perfekt entsprach bzw. es am besten mitbestimmte.«

Als weiteres Vorbild fungierten die Schwarzen. Man erkannte ihre Fähigkeit zu tanzen und zu singen an. Sie standen für perfekte Anpassung an das urbane Nachtleben in der Tradition des Modern Jazz. Die Mods definierten sich als »white negros«, was wiederum zurückverweist auf ihre mehrheitlich

gesellschaftliche Randständigkeit. Der Durchschnittsmod verdiente wenig und parodierte trotzdem durch seine Eitelkeit das poshe Leben der bürgerlichen Upperclass, das er umwertete, in die Nacht verlagerte und durch Jugendlichkeit auszusteichen versuchte. Das Leben im Augenblick verbot das Altern und richtete sich gegen die Alten. Beides verdichtet eine Textzeile aus *My Generation* von The Who als Beispiel zeittypischer *guiding fiction*: »Things they do look awful cold / hope I die 'fore I get old«. Im Stil der Mods finden sich auch erste Anzeichen der Androgynität, die dann durch den Glam in den frühen 70er Jahren populär wurde – zeitgleich wie in der schwarz-schwulen Diskobewegung, deren Ursprünge allerdings ganz andere waren.

Zu öffentlicher Präsenz gelangten die Mods durch ihre blutigen Zusammenstöße mit rivalisierenden Rockern in den englischen Seebädern Margate und Brighton 1964.

Die Mods sind eine prototypische Jugendkultur, die nahezu alle theoretischen Annahmen der Birminghamer Pop-Forschung perfekt illustriert. Sie bedienten sich kulturindustrieller Symbole im engeren Sinne, z. B. des Mafia-Looks made in Hollywood, und im weiteren Sinn, demnach – so John Fiske (2000, 17) – alle Waren, die kulturelle Bedeutung tragen, kulturindustrielle Produkte seien, und schufen daraus einen neuen, ausbaubaren Stil. Kulturwaren wirken somit nicht notwendig wie von der Kulturindustrie intendiert. Diese Unterstellung vernachlässigte die Differenz zwischen Kodierung und Dekodierung, dank der – wie Stuart Hall in *Encoding, decoding* (1980, dt. 1999) zeigt – sich Bedeutungen nicht nur abwandeln, sondern sogar umkehren können. Relativ unabhängiges Dekodieren ist die Voraussetzung jeglicher *bricolage*. Die Aussage, dass unabhängiges Dekodieren schon Autonomie bedeutet oder in die Autonomie führt, greift allerdings zu weit. Jugendkulturelle Stil-Bildungen finden statt in der Ambivalenz. Sie sind weder determiniert durch die Kulturindustrien noch frei von ihren Einflüssen.

Der Mod-Stil lässt sich als Zeichen ironischen Widerstandes gegen die hegemoniale Kultur lesen, welcher allerdings kaum auf Dauer zu stellen scheint. Die meisten Mods scheiterten an ihren eigenen Geschwindigkeitsvorgaben. Im Endeffekt lautet die Diagnose ähnlich wie jene, die Ben Ayers und Tjinder Singh alias Clinton auf dem Album *People Power in the Disco Hour* für Disco in einem ironischen Wortenspiel vorschlagen: »Disco is the halfway to a full discontent«, aus der die Selbst-Stilisierungen allerdings – vorübergehend wenigstens – herausgeführt haben. Als Zeichen eines Kampfes für eine zumindest temporäre Verbesserung der eigenen Lebensumstände eröffnen sie im gesellschaftlichen Feld Fälle von Widerstreit konfligierender Interessen, die andernfalls unartikuliert geblieben wären und diskursiv in Umlauf bleiben.

Weil jugendkulturelle Stil-Bildungen Identität und Selbstachtung ermöglichen, Codes zum Selbstaussdruck entwickeln, Minderheiten helfen, Widerstand zu artikulieren, gesellschaftlich wirksam werden und Neues hervorbringen, das selbst wiederum als Grundlage weiterer Entwicklungen dienen kann, handelt

es sich um Bildungsprozesse. Dass diese Bildungsprozesse nicht notwendig in wünschenswerte Richtungen weisen, erklärt sich schon dadurch, dass jede Minderheit ihre Interessen gegen andere vertritt, bisweilen gewaltsam. Die Frage lautet, wie sich mehr Gerechtigkeit im »Mainstream der Minderheiten« (Holert/Terkessidis) schaffen lässt, sodass sich die Bildungsbedingungen für alle, die nach wie vor benachteiligt sind, verbessern. Ein denkbare Kriterium wäre das kleinste Übel (vgl. Lyotard 1989, 234). Oft verbessern sich die Bedingungen schon durch die populärer Kultur selbst. Obwohl Stuart Hall in *Notes on Deconstructing the Popular* (1981, 240) für meinen Geschmack und aus heutiger Perspektive etwas zu optimistisch vermutet, dass populäre Kultur einer der Orte ist, wo sich der Sozialismus womöglich konstituiert, könnte man ohne die Selbstverbesserung der Bildungsbedingungen – in Halls Worten – »einen Scheiß« auf sie geben.

SELBSTAUSDRUCK UND EMPOWERMENT

Wir stehen jetzt am Übergang ins 3. Paradigma der Cultural Studies, das post-strukturalistische. Innerhalb des 3. Paradimas verfeinert der Import weiterer französischer Werkzeuge den Blick auf die konkrete kulturelle Auseinandersetzung (*cultural struggle*). Man kann das poststrukturalistische Paradigma auch mit einer erläuterungsbedürftigen Formel aus den *Tausend Plateaus* (1997, 40) von Gilles Deleuze und Félix Guattari überschreiben: »RHIZOMATIK = POP-ANALYSE«.

Als Rhizom bezeichnen Deleuze/Guattari Allianz-Gefüge, Zusammenhänge, Wurzelgeflechte ohne Anfang und Ende. Die Autoren untersuchen sowohl die Gesellschaft als auch das Individuum als Rhizome, die zugleich von zweierlei Struktursorten durchzogen seien, welche sie molar und molekular nennen. Die molare Struktur sei eine makropolitische. In marxistischer Tradition stehende Aussagen, die Gesellschaft als durch ihre Widersprüche definiert und um »Konfliktlinien« (Hall) oder »segmentierte Linien« (Deleuze/Guattari) organisiert verstehen, betreffen einzig molare Strukturen. »Aus der Sicht der Mikropolitik«, schreiben Deleuze/Guattari (1997, 294 f.), »wird eine Gesellschaft durch Fluchtlinien definiert, die molekular sind. Immer fließt oder flüchtet etwas, das den binären Organisationen entflieht«, um später möglicherweise zurückzukehren in die Segmente. Die qualitative Differenz zwischen dem Molaren und dem Molekularen sehen Deleuze/Guattari (305) in den Wirkungsweisen: Das Molare wirkt definitiv und produziert Dichotomien (Paare in verschiedenen Segmenten wie Geschlechter, Klassen etc.), während das Molekulare dekodiert und deterritorialisiert.

Die Pop-Analysen der poststrukturalen Cultural Studies sind Rhizomanalysen, die den Akzent in Richtung Mikropolitik verschieben, weil sie den Blick auch auf das Molekulare richten. Der Begriff Mikropolitik schließt an

Michel Foucaults Machttheorie an, die den Menschen als Cyborg enttarnt, als programmierten Replikanten, ganz so wie in Ridley Scotts Film *Blade Runner* (1986). Foucault hat die Reichweite seiner Machttheorie in seinem Spätwerk selbst eingeschränkt und Nischen der Lebenskunst eingeräumt, in denen ein »Netz der Antidisziplin« entstehen kann. Darunter versteht Michel de Certeau (1980, dt. 1988, 16) »die abertausend Praktiken, mit deren Hilfe sich die Benutzer den Raum wieder aneignen, der durch die Techniken der soziokulturellen Produktion organisiert wird.« De Certeau entdeckt in der »Mikrophysik der Macht« kleinste Indikatoren für eine »zersplitterte, taktische und bastelnde Kreativität«, die weit grundlegender wirkt als die stilbildende *bricolage*, die Hebdige und Clarke beschreiben. De Certeau (1988, 12) führt das Wildern als verbreitetes Phänomen ein, das das Alltägliche vollständig durchsetze. Konsum erscheint so als eine produktive Praxis, eine »Kunst im Ausnützen« (18). Sie wird ergänzt durch eine »Kombinationskunst«, in der de Certeau eine »populäre« ratio« am Werk sieht, die »Konsum-Taktiken« (21) entwirft. De Certeau erkennt innerhalb von Foucaults Machttheorie molekulare Fluchtlinien, die zu kleinen Freiheiten führen, die für die Cultural Studies immer wichtiger werden. Theoretiker wie John Fiske oder Lawrence Grossberg begründen und rekonstruieren – vielen poststrukturalen Einsichten zuwiderlaufend – Subjektivität, Identität und Handlungsfähigkeit auf der molekularen Ebene.

Fiske zeigt in *Lesarten des Populären* (2000, 15) in Anlehnung an die Überlegungen Deleuze/Guattaris und de Certeaus, dass immer Elemente der Popkultur der sozialen Kontrolle und den hegemonialen Interessen entkommen oder entgegnetreten und unterscheidet zwei Verhältnisse zu den Strukturen der Herrschaft, die einander bedingen und immer zusammen auftreten: Das Ausweichen ergänzt den Widerstand. Beides bringe populäre Lust hervor. Augenblicke des Genießens bilden die Grundlage der Ermächtigung (*empowerment*). »Subkulturelle Lust«, schließt Fiske (2000, 134), »ist ermächtigende Lust.« Selbst wenn sich der Wunsch nach Kontrolle über die eigenen Lebensverhältnisse nicht erfüllt, wird er artikuliert; und innerhalb der »Politik des Alltags« (Fiske 2000, 22) können Kulturwaren als »Phantasieerreger« (142) fungieren. Im Rückgriff auf de Certeau erklärt Fiske (2000, 23) die Phantasie zur »notwendige[n] Ausgangsbedingung gesellschaftlichen Handel[n]s«, das sich zunächst darauf beschränkt, Bedeutungen zu produzieren, d. h. symbolische Macht molekular ausspielt. Ökonomische Machtgefüge werden dadurch nicht unmittelbar attackiert. Populäre Kultur wirke progressiv, nicht radikal. Radikale Kunst kann – meint Fiske (1999, 240) – niemals populär sein. Dennoch seien die Wirkungen der Pop-Kultur nicht zu unterschätzen, weil sie die Ecken und Kanten der Macht insgesamt aufweiche.

Fiske begreift Phantasie (2000, 141) – ähnlich wie Robert Musil in *Der Mann ohne Eigenschaften* – als eine dem Realitätssinn gleichgestellte Art kultureller Repräsentation. Und Repräsentation definiert er pragmatisch als »das

Mittel, aus der Welt in einer Weise Sinn machen, die den eigenen Interessen dient.«⁴

Lawence Grossberg erweitert und fundiert Fiskes Ansatz. Im Aufsatz *Zur Verortung der Populärkultur* (1999, 226) betont er die Bedeutung der »unterschiedlichen Arten von Spaß«, was zum »Lebensgefühl« der 80er Jahre passt. »Die Populärkultur«, so Grossberg (1999, 227), »arbeitet an der Schnittstelle von Körper und Gefühl.« Grossberg greift Williams Überlegungen zur »Gefühlsstruktur« auf, weil der offensichtlichste oder beängstigste Aspekt zeitgenössischer Populärkultur darin besteht, dass sie sehr vielen verschiedenen Leuten sehr viel bedeutet. Gerade das »Affektive« ist aber die am schwierigsten zu beschreibende oder zu bestimmende Dimension menschlichen Lebens. Streng genommen handelt es sich beim Affektiven nicht um ein Gefühl, weil es weder narrativ strukturiert ist noch als Reaktion auf subjektive Interpretation von Situationen gedeutet werden kann. Es liegt beidem zugrunde und »bestimmt«, so Grossberg (1999, 230), »die Stärke der Bedeutung, die die Leute an bestimmte Erfahrungen, Praktiken, Identitäten, Bedeutungen und Vergnügen bindet.« Das Affektive durchdringt den gesamten Alltag und verleiht dem Leben »Farbe«, »Klang« und »Textur« (229). Es ist ein rhizomatisches Feld ständig wechselnder Energieströme, das sich permanent neu artikuliert. Die »affektiven Artikulationslinien und [...] Fluchtpunkte« bilden Bedeutungslandkarten. Sie sind der »affektive Kontext« jeglicher Erfahrung, die sich radikal wandelt, wenn sich der Kontext ändert. Außerdem organisiert das Affektive »die Struktur und Ökonomie der Zugehörigkeit« (233). Es schafft »populäre Allianzen« (234): subkulturelle Zusammenhänge.

Schließlich unterstreicht Grossberg die körperlichen Aspekte popkultureller Erfahrung, sodass dem Tanzen eine Schlüsselstellung zukommt. Dennoch versteht er unter Ermächtigung nicht nur wie Fiske Energie, »die aus dem Vergnügen erwächst« und sich anschließend verflüchtigt. Von dieser situativen Ermächtigung unterscheidet Grossberg die affektive Ermächtigung (*affective empowerment*), die aus der eigenen Position innerhalb des subkulturellen Zusammenhangs entsteht und weitere Energien freisetzt. Wie dies konkret

4 Theoretisch präziser fassen ließe sich dies durch Überlegungen, die Cornelius Castoriadis in *Gesellschaft als imaginäre Institution* (1975, dt. 1997) anstellt. Ähnlich den Cultural Studies bricht Castoriadis mit den orthodoxen Spielarten des Marxismus – und zwar mit Hilfe einer zentralen Einsicht Marx', nämlich jener aus der Eingangspassage in *Der achtzehnte Brumaire ...* –, dass die Menschen ihre Geschichte selber machen, allerdings unter Bedingungen, die sie nicht selbst geschaffen haben, sondern vorfinden. Wie sie das tun können, davon handelt Castoriadis' Text, der das Imaginäre dem Realen vorordnet und als Basis jeglicher gesellschaftlicher Realität bestimmt, genauer als Möglichkeitsbedingung von Emergenz. »Das Imaginäre, von dem ich spreche«, heißt es schon im Vorwort, »ist kein Bild von. Es ist die unaufhörliche und (gesellschaftlich-geschichtlich und psychisch) wesentlich *indeterminierte* Schöpfung von Gestalten/Formen/Bildern, die jeder Rede von »etwas« zugrunde liegen. Was wir »Realität« und »Rationalität« nennen, verdankt sich überhaupt erst ihnen.« (12)

geschieht, lässt Grossberg offen. Er wendet sich den Wirkungen zu. Die affektive Ermächtigung »vermittelt den Leuten das Gefühl, eine gewisse Kontrolle über ihr (affektives) Leben zu haben, verleiht ihnen Lebendigkeit und ein Gefühl der Bedeutsamkeit des eigenen Lebens. So ermöglicht die affektive Ermächtigung einer Person weiterzukämpfen und eine Differenz zu setzen. Die affektive Besetzung populärer Praktiken eröffnet den Leuten Strategien, neue Bedeutungsformen, neue Formen des Vergnügens und der Identität zu entwickeln. Diese Formen ermöglichen wiederum, neue Formen von Schmerz, Pessimismus, Frustration, Entfremdung, Terror und Langeweile zu bewältigen.« Obwohl auch die Kontrolle über das eigene Leben ambivalent bleibt, kann man die Entwicklung von Strategien, die helfen, den Kampf um ein besseres Leben zu bewältigen, als Bildungsprozesse beschreiben, die auf gegenwärtige Herausforderungen reagieren. Die »auf der Straße produzierte *bricolage* des Stils« (Fiske 1999, 124) hilft Phänomene zu bewältigen wie die Drift, auf die Richard Sennett (1998) hinweist. Für die Bewältigung gibt es jedoch keine Garantien. Das gilt allerdings für alle Formen biografischen Lernens (vgl. Schulze 1985).⁵

BILDSAME KULTURWAREN

Abschließend lohnt ein Blick auf die Produkte der Pop-Kultur. Ich beziehe mich dabei auf einen weiteren wichtigen Pop-Theoretiker aus dem Umfeld der zeitgenössischen Cultural Studies: den englischen Musik-Soziologen Simon Frith, besonders auf sein Buch *Performing Rites* (1998). Dafür, sich exemplarisch auf Pop-Musik zu beziehen, sprechen mindestens drei Gründe, ein kultursoziologischer und zwei weitere aus der klassischen Bildungstheorie. Zum einen ist Pop-Musik derzeit noch das wichtigste Identifikationsmedium, knapp gefolgt von der Mode. Zum anderen positioniert schon Hegel (1842c, 131 ff.) die Musik zwischen bildender Kunst und Poesie. Von der Malerei unterscheide sie, dass sie die Trennung zwischen objektiver Erscheinung und Subjekt aufhebe,

5 Aus der Club-Kultur lassen sich viele Beispiele anführen, die Grossbergs Folgerungen illustrieren. Die Hamburger Soziologin Gabriele Klein hat in *Electronic Vibration* (1999) viel Material zusammengetragen, anhand dessen sie zeigen kann, dass Tanz die DJ-Musik erst vervollständigt, die Tanzenden neue Kleidungs- und Tanzstile, neue Umgangsformen oder sogar neue Genderverständnisse entwickeln. All dies geschieht innerhalb der lockeren Allianzen des Gesamtereignisses Club-Nacht. Seit Sarah Thorntons bahnbrechender Studie *Club Cultures* (1995) rückt die Club-Kultur zusehends ins Zentrum des Interesses eines Zweiges der sich immer weiter ausdifferenzierenden Cultural Studies. Man ist versucht, von Clubcultural Studies zu sprechen (Redhead 1997, Gilbert/Pearson 1999, Malbon 1999). – Es gibt gute Gründe, sich mit der Clubkultur zu beschäftigen, fungiert sie doch als Ort des Widerstands gegen den Widerstand und als Reservat der DiY-Kultur – DiY steht für Do it Yourself. Dancefloor-Musik selbst ist als DJ-Musik das Ergebnis technisch versierter Bastelei.

sodass musikalische Erfahrung unmittelbare Selbsterfahrung sei. Sie ermöglicht also besser, sich in der Fragmentierung zu erfahren. Verglichen mit der Poesie sei ihr Inhalt aber unbestimmt. Und auch das halte ich für einen Vorteil: Denn Musik artikuliert Unbestimmtheit, d. h. musikalische Erfahrung schafft Räume, in denen Neues entstehen kann.

Simon Frith untersucht, auf welche Art Pop-Musik bedeutet. Er unterscheidet dabei zwei Ebenen: Text und Rhythmus. In der zeitgenössischen Tanzmusik spielt der Text eine untergeordnete Rolle. Frith schlägt vor, Song-Texte nicht wie Lyrik zu interpretieren.⁶ Er insistiert nun darauf, dass *lyrics* an die Performance gebunden seien. Deshalb sei es auch überhaupt kein Problem, dass die meisten Pop-Texte hochkulturellen Anforderungen nicht genügen, es sich bei ihnen also nicht um *popular arts* handelt. Ihre Einfachheit, relative Offenheit und die syntagmatischen Lücken setzen den Rezipienten in Position der Macht (vgl. Fiske 2000, 138) und erlauben so, selbst in den Text einzusteigen und ihn durch eigene Erfahrungen zu bereichern. Die kontemplative Haltung wird hier auf eine ähnliche Weise durchbrochen wie beim Tanzen. Selbst der banale Love-Song kann zu persönlicher Bedeutung gelangen, und die Ermächtigung führt zu affektiver Besetzung. Auf diese Art orientiert die *guiding fiction* ohne zu determinieren.

Zwei Zeilen Rap von Public Enemy leiten über zum Rhythmus: »Yes – the rhythm, the rebel / Without a Pause – I’m lowering my level« Der Track-Titel *Rebel without a Pause* modifiziert den bekannten Film-Titel *Rebel without a Cause*, der James Dean als *role-model* des widerständigen Jugendlichen weltweit popularisierte. Die deutsche Fassung des Nicholas-Ray-Films heißt *Denn sie wissen nicht, was sie tun* (1955). Chuck D von Public Enemy scheint hingegen genau zu wissen, was er tut. Die Phrase »I’m lowering my level« ist vieldeutig – sie kann sich auf den Bass beziehen (Bass! How low can you go?), aber auch auf den vermeintlichen Niveau-Verlust, für den rhythmusorientierte Musik oft steht. Sie ist ironisch, weil dieser Niveau-Verlust zugleich bestritten wird, schließlich fungiert der Rhythmus als immerwährender Rebell – ganz ähnlich dem »Affektiven«.

Tatsächlich ist rituelle afrikanische Musik dem Prinzip nach endlos, auch wenn sie irgendwann begonnen hat und enden wird. Mit den afro-amerikanischen Stilen Funk, Hip Hop und den daraus hervorgegangenen breakbeat-orientierten Dancefloor-Musiken verhält es sich ähnlich. Sie verzichten auf die Songstruktur und lassen sich endlos variieren. Simon Frith bestreitet die Hierarchie zwischen europäischer Kunst- und afro-amerikanischer Tanzmusik

6 Dass es möglich ist und es auch tatsächlich *lyrics* gibt, die literaturwissenschaftlichen Bewertungskriterien standhalten, hat Richard Shusterman (1994, 178 ff.) am Beispiel des Hip-Hop-Stücks *Talkin’ All That Jazz* (1988) von Stetsasonic nachgewiesen. Für deutschsprachige Alben von Gruppen wie Blumfeld oder Kante leuchtet das sogar unbewiesen ein.

mit dem Argument, dass keine Komplexitätsunterschiede bestehen. Unbestritten sei europäische Kunstmusik hinsichtlich ihrer Harmonik oder Melodik komplexer. Andererseits habe die afro-amerikanische Tanzmusik einen Komplexitätsvorsprung im Hinblick auf ihre Polyrhythmie. Darüber hinaus zeige sie auch noch, wie Musik – und zwar jede Art von Musik – idealerweise rezipiert werde: »the ideal way of listening music is to dance to it, if only in one's head.« (Frith 1998, 139) Frith betont das aktive Engagement und attackiert so hochkulturelle Vorstellungen darüber, was Musik bedeutet: »what we feel about music is what it means«, heißt es lapidar. Die Offenheit des Beats übersteigt noch die der Texte: Der Rhythmus verlangt die tänzerische Vervollständigung, die weder von körperlichem Kontrollverlust zeuge noch geistlos sei, sondern ganz im Gegenteil.

Wie geistvoll populäre Musik sein kann, erläutert Frith anhand ihres Verhältnisses zur Zeit. Er greift zunächst zurück auf Alfred Schütz' phänomenologische Überlegungen zur inneren Zeit (*inner time*), die sich zu einem Begriff der Jetztzeit (*concept of moment time*) ausweiten lasse. Demnach beziehe Musik ihre Bedeutung aus dem Jetzt und ermögliche eine – paradoxe – Erfahrung fortgesetzter Präsenz und ihr Gegenteil: Zeitlosigkeit. Populäre Musik habe nun ein besonderes Interesse an zwei gewöhnlichen Spielarten der Zeiterfahrung, die Frith *bordom*, Langeweile, und *fashion* nennt. *Fashion* bedeutet nicht nur Mode, sondern in diesem Zusammenhang wohl eher *prevailing custom*, bevorzugter Brauch, oder *appearance*, Erscheinung, die dem Nichts der Langeweile als Nicht-Nichts entgegensteht. Pop-Musik aktualisiert beide Zeiterfahrungen zugleich.

»One the one hand, pop songs fill the hole that the bored stare into; fun is the time that one doesn't notice passing till afterwards. On the other hand, popular music works to stop time, to hold consumption at the moment of desire, before it is regretted. [...] Pop is nothing if not fashionable [...]; and it is centrally [...] about boredom, about the vanity of believing that cheap music is potent enough to take on nothingness [...] Music [...] offers us [...] experience, and for a moment—for moments—that experience involves *ideal time*, an ideal defined by the integration of what routinely kept separate—the individual and the social, the mind and the body, change and stillness, the different and the same, the already past and the still to come, desire and fulfillment.« (Frith 1998, 157)

Pop-Musik führt uns an den Nullpunkt aller Ermächtigung und von dort aus – mit Glück, manchmal – zur Bildung als Realisation besserer Zeit.

Das dritte wesentliche Moment zeitgenössischer Tanzmusik ist der Sound. Sound ist offener als ein Ton, eher Geräusch, das hier wie bei den Experimenten John Cages dem Ton gegenüber emanzipiert wird. Trotz seiner Offenheit bedeutet Sound, weil er in eigene und die eigenen Erinnerungssysteme eingebunden ist. Mit der *sonic fiction* und ihren ganz eigenen Erzählstrukturen beschäftigen sich die englischen Musikjournalisten David Toop (1997) oder Kodwo Eshun (1999). Interessant dabei ist, dass man durch Eshun im Sound

Deleuze/Guattaris Molekulares am Werk sehen kann. Durch den Sound kehrt die noch immer unterdrückte *blackness* in den Diskurs zurück. Der Sound entzieht sich zugleich der Bestimmbarkeit oder Notation und stellt klassifizierende Dichotomien gänzlich infrage. Der Grund steigt auf und wird der Figur gleichwertig im Nebel der Mikroperzeptionen. Und damit sind wir wieder bei Deleuze, dessen Überlegungen mir aus bildungstheoretischer Perspektive noch nicht hinreichend erschlossen scheinen. Ideen realisieren sich nicht, heißt es in *Differenz und Wiederholung* (1997), sondern aktualisieren sich – und zwar dadurch, dass sich etwas ändert. Deleuze bestimmt Wandel und Emergenz im Zusammenspiel von drei koexistenten Zeitreihen.

Als konstitutiv beschreibt er die »gelebte Gegenwart« (100), die durch die passive Synthese unabhängiger Augenblicke, also durch rhythmische, innerzyklische Wiederholung entsteht. In dieser »lebendigen Gegenwart« entfaltet sich die Zeit. Diese Vorstellung ähnelt dem Konzept der *inner time*. Die Gewohnheit, die sich aus vielen Teilgewohnheiten zusammensetzt, erzeugt Kontinuität. Deleuze unterscheidet aber die Gründung der Zeit durch die Sinnlichkeit von ihrem Grund, dem Gedächtnis, das die zweite Zeitreihe konstituiert, die Vergangenheit. Von dieser Reihe aus betrachtet erscheint die Gegenwart als zyklische Wiederholung. In der Gegenwart entsteht Neues durch Metamorphose, durch Setzung von Differenzen, deren Grundbedingung das Imaginäre bzw. die Einbildungskraft ist. Das Gedächtnis ermöglicht die »Schachtelung der Gegenwarten« (112), indem sie die lebendige Gegenwart mit einer zusätzlichen Dimension versieht, in der das Vergangene repräsentiert werden kann. So können Vergangenheit und Gegenwart interferieren. Soweit vertiefen die Überlegungen Deleuzes das bisher Gesagte nur. Das »absolut Neue« entsteht durch die dritte Reihe der Zeit, die Zukunft. Die Zukunft denkt Deleuze als überschießende ewige Wiederkunft des Formlosen, des Differenten oder des Ungleichartigen. Die Zukunft taucht die Gegenwart in das »Chaosmos« (371).

Genau von dort aus aktualisiert sich das Virtuelle, meist gegen den Widerstand des Wirklichen. Oft geschieht dies – wie bei biografischen und clubkulturellen Prozessen auch – durch Unfälle. Die Soundcollagen und Polyrythmien besserer DJ-Musik vermitteln diesseits der Reflexion ein Gefühl für die Formlosigkeit, der sich Form geben lässt.⁷ Nicht zuletzt, weil die Pop-Kultur dem Einzelnen als eine Art *sonic unconscious* voraus ist, ist sie bildungsrelevant.

7 Vgl. ausführlicher am Beispiel des Stückes *Manufactured Memories* von Carl Craig (Innerzone Orchestra) Sanders 2001.

LITERATUR

- Adorno, Theodor W.: *Theorie der Halbbildung*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 8. Darmstadt 1998, 93–121
- Arnold, Matthew: *Culture and Anarchy*. London 1960 (zuerst 1869)
- Bromley, Roger; Göttlich, Udo; Winter, Carsten (Hg.): *Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung*. Lüneburg 1999
- Castoriadis, Cornelius: *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie*. Frankfurt a. M. 1997
- Certeau, Michel de: *Kunst des Handelns*. Berlin 1988
- Clarke, John u. a.: *Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen*. Frankfurt a. M. 1979
- Deleuze, Gilles: *Differenz und Wiederholung*. München 1989
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix: *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin 1997
- Diederichsen, Diedrich: *Der lange Weg nach Mitte. Der Sound und die Stadt*. Köln 1999
- Engelmann, Jan (Hg.): *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader*. Frankfurt a. M./New York 1999
- Eshun, Kodwo: *Heller als die Sonne. Abenteuer in der Sonic Fiction*. Berlin 1999
- Fiske, John: *Politik. Die Linke und der Populismus*. In: Bromley u. a. 1999, 237–278
- Fiske, John: *Lesarten des Populären*. Wien 2000
- Frith, Simon: *Performing Rites. On the Value of Popular Music*. Cambridge (Mass.) 1998
- Gilbert, Jeremy; Pearson, Ewan: *Discographies. Dance Music, Culture and the Politics of Sound*. London/New York 1999
- Göttlich, Udo; Mikos, Lothar; Winter, Rainer (Hg.): *Die Werkzeugkiste der Cultural Studies*. Bielefeld 2001
- Grossberg, Lawrence: *Dancing in Spite of Myself. Essays on Popular Culture*. Durham/London 1997
- Grossberg, Lawrence: *Zur Verortung der Populärkultur*. In: Bromley u. a. 1999, 215–236
- Groys, Boris: *Über das Neue. Versuch einer Kulturökonomie*. Frankfurt a. M. 1999
- Hall, Stuart: *Kodieren / Dekodieren*. In: Bromley u. a. 1999 (zuerst 1980)
- Hall, Stuart: *Notes on Deconstructing ›the Popular‹*. In: R. Samuel (Ed.): *People's History and Socialist Theorie*. London 1981, 227–240
- Hall, Stuart; Whannel, Paddy: *The Popular Arts*. London 1964
- Hebdige, Dick: *Die Bedeutung des Mod-Phänomens*. In: Clark u. a. 1979, 158–170
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Vorlesungen über die Ästhetik I–III*. Frankfurt a. M. 1994 (zuerst 1842a–c)
- Herder, Johann Gottfried: *Journal meiner Reise im Jahr 1769. Pädagogische Schriften*. In: Ders.: *Werke in zehn Bänden*. Band 9/2 Frankfurt a. M. 1997

- Herder, Johann Gottfried: *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Stuttgart 1992 (zuerst 1774)
- Hoggart, Richard: *The Uses of Literacy*. London 1957
- Johnson, Richard: *Was sind eigentlich Cultural Studies?* In: Bromley u. a. 1999, 139–188
- Klein, Gabriele: *Electronic Vibration. Pop Kultur Theorie*. Hamburg 1999
- Leavis, F. R.: *Mass Civilisation and Minority Culture*. Cambridge 1930
- Lévi-Strauss, Claude: *Das wilde Denken*. Frankfurt a. M. 1973
- Lutter, Christina; Reisenleitner, Marcus: *Cultural Studies. Eine Einführung*. Wien 1998
- Lyotard, Jean-François: *Der Widerstreit*. München 1989
- Malbon, Ben: *Clubbing, Dancing, Ecstasy and Vitality*. London/New York 1999
- Redhead, Steve: *Subculture to Clubculture. An Introduction to Popular Cultural Studies*. Oxford 1997
- Sanders, Olaf: *Romantik, Zerstörung, Pop. Studien zu einer Theorie der Selbstbildung*. Opladen 2000
- Sanders, Olaf: *Das Neue im Zusammenspiel Bildungs- und clubkultureller Prozesse*. In: Göttlich u. a. 2001, 159–174
- Schulze, Theodor: *Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse*. In: Dieter Baacke, Theodor Schulze (Hg.): *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Weinheim/Basel 1985, 29–63
- Shusterman, Richard: *Kunst Leben. Die Ästhetik des Pragmatismus*. Frankfurt a. M. 1994
- Storey, John: *An Introduction to Cultural Theory and Popular Culture*. (2nd Ed.) London 1997
- Thornton, Sarah: *Club Cultures. Music, Media and Subcultural Capital*. Cambridge 1995
- Toop, David: *Ocean of Sound. Klang, Geräusch, Stille*. St. Andrä-Wördern 1997
- Ullmaier, Johannes: *Subkultur im Widerstreit. Mods gegen Rocker – und gegen sich selbst*. In: Peter Kamper u. a. (Hg.): *»Alles so schön bunt hier« Die Geschichte der Popkultur von den Fünfzigern bis heute*. Stuttgart 1999, 53–65
- Williams, Raymond: *Culture and Society*. London 1958
- Williams, Raymond: *The Long Revolution*. London 1961
- Winter, Rainer: *Spielräume des Vergnügens und der Interpretation. Cultural Studies und die kritische Analyse des Populären*. In: Engelmann 1999, 35–48
- Winter, Rainer: *Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht*. Weilerswist 2001.
- Wyss, Beat: *Die Welt als T-Shirt. Zur Ästhetik und Geschichte der Medien*. Köln 1997

Bildung und Migration.

Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies¹

HANS-CHRISTOPH KOLLER

GESELLSCHAFTLICHE TRANSFORMATIONEN IM KONTEXT TRANSNATIONALER MIGRATION UND IHRE BEDEUTUNG FÜR BILDUNGSPROZESSE

Dass die Zunahme transnationaler Migration und die damit verbundenen sozialen, politischen und kulturellen Umbrüche eine der wichtigsten gesellschaftlichen Transformationen und eine der zentralen Herausforderungen für das Bildungssystem und die Erziehungswissenschaft am Beginn des 21. Jahrhunderts darstellen, ist mittlerweile ein Gemeinplatz. Als schwieriger dagegen erscheint es, das so umrissene Problemfeld genauer zu beschreiben. Unklarheiten beschert bereits die Frage, was überhaupt unter »Migration« zu verstehen ist. In Annette Treibels Standardwerk *Migration in modernen Gesellschaften* finden sich nicht weniger als zehn verschiedene Definitionen, deren Spektrum von einer weiten Auffassung von Migration als »jede[r] Ortsveränderung von Personen« bis zu der Formel reicht, der Terminus bezeichne den »Übergang eines Individuums oder einer Gruppe von einer Gesellschaft zur anderen« (Treibel 1999, 19). Auf nicht weniger Schwierigkeiten stößt der Versuch, sich dem Phänomen statistisch zu nähern, denn die Definitionsprobleme machen sich auch in ungenauen Zahlenangaben bemerkbar. Geht man von einem weiten Verständnis von Migration aus, sind exakte Angaben naturgemäß unmöglich; nach einer groben Schätzung leben weltweit über 100 Millionen Menschen nicht dort, wo sie geboren sind (vgl. 12). Doch auch wenn man sich auf transnationale Wanderung beschränkt, liefern

¹ Für Anregungen und Kritik danke ich Tobias N. Klass sowie den TeilnehmerInnen meines Oberseminars im Sommersemester 2000 und Wintersemester 2000/01.

Statistiken allenfalls Scheinklarheiten. So weist eine europaweite Erhebung von 1997 aus, dass 1994 ca. 7,3 Millionen Ausländer in Deutschland lebten, was einem Anteil von 8,9 % an der Gesamtbevölkerung entspricht. Doch solche Zahlen verraten nur wenig über die Bedeutung transnationaler Migration für die bundesdeutsche Gesellschaft, denn auf der einen Seite zählen bekanntlich keineswegs alle Einwanderer rechtlich als Ausländer (wie das Beispiel deutschstämmiger »Aussiedler« aus osteuropäischen Ländern zeigt) und auf der anderen Seite sind viele der in Deutschland lebenden »Ausländer« keine Migranten, sondern bereits hier geboren und aufgewachsen (vgl. 66 f.).

Die Schwierigkeiten sind freilich nicht nur definitorischer Art. Hinter den Unklarheiten von Terminologie und Statistik verbergen sich vielmehr Probleme, die in der Sache selbst begründet sind. Denn die gegenwärtig zu beobachtenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse im Zuge weltweiter Wanderungsbewegungen betreffen nicht nur die quantitative Zunahme, sondern auch eine Reihe qualitativer Veränderungen transnationaler Migration (vgl. zum Folgenden Pries 1997). Diese Veränderungen bestehen darin, dass zur bisher vorherrschenden Form von Migration als einmaligem Ortswechsel von einem Land in ein anderes vielfältige neue Formen von Wanderungsbewegungen (wie z. B. Pendel- oder Kettenmigration) hinzugekommen sind, die dafür sprechen, Migration als einen »mehr oder weniger dauerhaften Zustand« bzw. als »neue soziale Lebenswirklichkeit« zu begreifen (32). Diese neuen Formen transnationaler Wanderung lassen sich Pries zufolge im Rahmen traditioneller Konzepte der Migrationsforschung nicht mehr angemessen erfassen, da Migration dort überwiegend als unidirektionale Bewegung aus einem nationalstaatlich verfassten Territorium in ein anderes verstanden worden sei. Die neuen Formen von Wanderung zeichneten sich demgegenüber dadurch aus, dass die sozialen Räume, in denen sich Migranten und »Einheimische« bewegen, nicht mehr mit geographischen Räumen bzw. nationalstaatlichen Territorien zusammenfielen. Während das gesellschaftliche Zusammenleben der Menschen, ihr sozialer »Verflechtungszusammenhang« (Elias), bisher der Tendenz nach in wechselseitiger Ausschließlichkeit an einen bestimmten geographischen Raum gebunden gewesen sei, sei gegenwärtig eine zunehmende Entkopplung von sozialem und geographischem Raum in zwei Richtungen zu beobachten. Zum einen schachtelten sich innerhalb desselben geographischen Raums mehrere soziale Räume in- bzw. übereinander, und zum anderen könne sich ein und derselbe soziale Raum über mehrere geographische Räume erstrecken. Um diesen neuen Realitäten Rechnung zu tragen soll Migration im Folgenden als relativ dauerhafter, aber nicht notwendig einmaliger Ortswechsel einzelner Menschen oder Gruppen verstanden werden, bei dem nationalstaatliche Grenzen überschritten werden und potenziell neue soziale Räume entstehen.

Im Mittelpunkt des folgenden Beitrags steht dabei die Frage, wie sich die gesellschaftlichen Transformationsprozesse, die mit solchen transnationalen

Wanderungsbewegungen verbunden sind, sowie ihre Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft theoretisch angemessen erfassen lassen. Die Überlegungen konzentrieren sich dabei auf die bildungstheoretischen Aspekte der Problematik und die Frage nach einem angemessenen Verständnis der biographischen Bildungsprozesse Einzelner angesichts jener gesellschaftlichen Transformationen. Den Schwerpunkt des Beitrags bilden also nicht die Konsequenzen weltweiter Migration für Schule und Unterricht (vgl. dazu z. B. Gogolin u. a. 2001); im Zentrum stehen vielmehr die beiden Fragen, wie *erstens* der klassische Bildungsbegriff in seiner Funktion als Kategorie zur Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns so reformuliert werden kann, dass er den mit Migration verbundenen Veränderungen der gesellschaftlichen Realität gerecht wird, und mit Hilfe welcher theoretischen Kategorien sich *zweitens* die Bildungsprozesse von Mitgliedern moderner Gesellschaften (seien sie nun Migranten oder »Einheimische«) empirisch erfassen, beschreiben und analysieren lassen.

STRUKTUR ODER KULTUR — EINE FALSCH ALTERNATIVE

Geht man von Adornos theoretischer Fassung des Bildungsbegriffs aus, wonach Bildung nichts anderes sei als »Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« (Adorno 1959, 94), so liegen die Folgen transnationaler Migration für die Bildungstheorie auf der Hand. Denn wenn Bildung als subjektive Zueignung von Kultur zu verstehen ist, so stellt sich angesichts des Aufeinandertreffens von Menschen aus verschiedenen Kulturen die Frage, die Zueignung welcher dieser Kulturen denn unter diesen Bedingungen das Prädikat »Bildung« verdient. Ganz im Sinne dieser Frage haben denn auch viele neuere Studien den so genannten »Kulturkonflikt« der zugewanderten Kinder und Jugendlichen bzw. deren Aufwachsen »zwischen zwei Kulturen« als zentrales Bildungsproblem im Kontext von Migration herausgestellt. Die Neubestimmung des Bildungsbegriffs hätte sich dann u. a. an der Aufgabe zu orientieren, Konzepte bereitzustellen, die dazu beitragen könnten, Heranwachsende (und zwar Migranten wie Einheimische) zum toleranten und kreativen Umgang mit kultureller Pluralität zu befähigen.

Seit geraumer Zeit jedoch stößt diese, die bundesdeutsche Migrationsforschung lange Zeit dominierende Auffassung auf Kritik. Die Probleme von Migranten, so der Tenor der Kritiker, seien nicht in erster Linie *kultureller*, sondern vielmehr *sozialstruktureller* Art (vgl. zum Folgenden Bukow/Llaryora 1998). In modernen Gesellschaften hätten kulturelle bzw. ethnische Differenzen keine konstitutive Bedeutung mehr; faktische Unterschiede zwischen Einwanderern und Einheimischen ließen sich vielmehr weit angemessener durch sozialstrukturelle Benachteiligung und politisch-rechtliche Ausgrenzung von Migranten erklären. Die vermeintlich beobachtbaren kulturellen bzw. eth-

nischen Differenzen, die in der öffentlichen Auseinandersetzung eine so zentrale Rolle spielen, seien demzufolge keine Gegebenheit an sich, sondern vor allem das Resultat von Zuschreibungsprozessen, deren Funktion darin bestehe, die faktische Ausgrenzung von Migranten nachträglich zu legitimieren. Aus dieser Perspektive betrachtet stünde Bildungstheorie angesichts der gesellschaftlichen Transformationen im Zuge transnationaler Migration vor der Aufgabe, die sozialstrukturellen Bedingungen für (das Gelingen oder Scheitern von) Bildungsprozesse(n) wieder mehr in den Mittelpunkt zu rücken und Perspektiven für deren Veränderung aufzuzeigen.

Im Anschluss an Auernheimer (1994) lassen sich die beiden Argumentationslinien als zwei gegensätzliche Möglichkeiten zur theoretischen Erfassung von Bildungsproblemen im Kontext von Migration begreifen. Zuge­spitzt formuliert kann man die erste als »kulturelle« und die zweite als »(sozial-)strukturelle« Betrachtungsweise einander gegenüberstellen. Ebenfalls mit Auernheimer ist jedoch festzuhalten, dass es sich bei dieser Entgegensetzung von »Struktur« und »Kultur« um eine falsche Alternative handelt, wenn die beiden Betrachtungsweisen als einander ausschließend aufgefasst werden. Denn auch sozialstrukturelle Faktoren werden für Bildungsprozesse nur insofern wirksam, als sie von den Beteiligten im Rahmen kultureller Orientierungsschemata oder Deutungsmuster wahrgenommen, interpretiert und verarbeitet werden. Die Neubestimmung des Bildungsbegriffs wie auch die empirische Analyse tatsächlicher Bildungsprozesse erfordern deshalb ein theoretisches Instrumentarium, das es erlaubt, beide Dimensionen, d. h. Struktur *und* Kultur, in den Blick zu bekommen.

Im Folgenden sollen deshalb zwei Theorieangebote erörtert werden, die beide den Anspruch erheben, sowohl sozioökonomisch begründete Machtverhältnisse als auch kulturell vermittelte Orientierungs- und Deutungsmuster in ihre Überlegungen einzubeziehen: die Gesellschaftstheorie Bourdieus und die kultursoziologischen Analysen der Cultural Studies. Dabei ist mit der folgenden Darstellung keineswegs der Versuch einer umfassenden Würdigung dieser Ansätze verbunden; beide Theorieangebote werden vielmehr ausschließlich unter dem Aspekt diskutiert, was sie zu einer Neubestimmung des Bildungsbegriffs sowie zur Analyse biografischer Bildungsprozesse im Kontext transnationaler Migration beitragen können. Bildung wird dabei verstanden als Prozess der Entwicklung bzw. Hervorbringung neuer kulturell geprägter Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster in Auseinandersetzung mit veränderten sozialstrukturellen, d. h. politisch-rechtlichen und sozioökonomischen Bedingungen, und die Leitfrage für die Diskussion der beiden Theorien lautet: Wie können so verstandene Bildungsprozesse im Kontext transnationaler Migration begrifflich genauer gefasst und analysiert werden?

BILDUNG ALS HABITUSTRANSFORMATION

Die Gesellschaftstheorie Bourdieus ist in dem bislang skizzierten Rahmen vor allem deshalb von Interesse, weil sie den Anspruch erhebt, den Gegensatz von Objektivismus und Subjektivismus zu überwinden, der auch als konstitutiv für die Gegenüberstellung von »Struktur« und »Kultur« angesehen werden kann. Im Zentrum dieses Vermittlungsversuchs steht der Begriff des Habitus, der deshalb zunächst erläutert werden soll (vgl. zum Folgenden Bourdieu 1987, 97 ff.).

Unter *Habitus* versteht Bourdieu ein durch Sozialisation erworbenes, größtenteils unbewusstes System von Dispositionen bzw. von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die auf bestimmte Ziele hin ausgerichtet sind und das individuelle und kollektive Handeln strukturieren. Die Entstehungsweise des Habitus ist dabei als Verinnerlichung objektiver externer Strukturen im Laufe eines längerfristigen Sozialisationsprozesses zu denken, der bei Akteuren, die derselben gesellschaftlichen Klasse angehören, ähnliche Resultate hervorbringt. Auf diese Weise stellt der Habitus ein Vermittlungsglied zwischen objektiven Strukturen, d. h. sozioökonomisch begründeten Existenzbedingungen, und der subjektiven Handlungspraxis von Individuen oder Gruppen dar – eine Funktion, die etwa in Bourdieus Beschreibung von Habitusformen als »strukturierte[n]« und »strukturierende[n] Strukturen« zum Ausdruck kommt (Bourdieu 1976, 165): Selbst durch die objektiven Existenzbedingungen strukturiert, wirkt der Habitus seinerseits strukturierend auf das individuelle und kollektive Handeln ein. Die durch den Habitus vermittelte Wirkung der objektiven Strukturen auf die Praxis ist dabei Bourdieu zufolge nicht als Determination, sondern vielmehr als Limitierung zu verstehen. Keineswegs lege der Habitus das Handeln der Individuen in allen Einzelheiten fest; er schließe eher bestimmte, mit den objektiven Existenzbedingungen unvereinbare Handlungsweisen aus und stelle so eine Art Erzeugungsregel für unendlich viele, relativ unvorhersehbare Praktiken von dennoch begrenzter Verschiedenheit dar.

Mit Hilfe des Habitus-Konzepts, so Bourdieu weiter, könne die relative Konstanz und Regelmäßigkeit sozialer Praktiken besser erklärt werden als durch andere Modelle (wie z. B. Theorien rationalen Handelns), da sie diese Stabilität statt auf den Einfluss formaler Regeln, expliziter Normen oder bewusster Strategien auf die Wirksamkeit gesellschaftlich bedingter und von den Akteuren verinnerlichter Habitusformen zurückführe. Daraus wird ersichtlich, dass Bourdieu mehr daran interessiert ist, die relative Stabilität gesellschaftlicher Verhältnisse und die Reproduktion objektiver Strukturen zu erklären als sozialen Wandel bzw. gesellschaftliche Transformationsprozesse. Dennoch enthält seine Theorie auch Hinweise für die Analyse gesellschaftlicher Veränderungen im Kontext von transnationaler Migration. Entscheidend für die Erklärung aktueller Handlungsweisen sind nämlich Bourdieu zufolge weder die gegenwärtigen noch vergangene objektive Bedingungen; ausschlag-

gebend sei vielmehr das Verhältnis zwischen beiden, d. h. die Relation zwischen den Entstehungs- und den Anwendungsbedingungen des Habitus. Daraus folgt nicht nur die relative Unabhängigkeit des Habitus von den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen, sondern auch die Möglichkeit, die Transformation von Habitusformen zu denken.

Allerdings scheint Bourdieu auch in Bezug auf den Habitus eher von Konstanz als von Veränderbarkeit auszugehen. Ausgehend von der möglichen Nichtübereinstimmung von Entstehungs- und Anwendungsbedingungen eines Habitus schreibt er:

»Die Neigung zum Verharren in ihrem Sosein, welche bei Gruppen unter anderem darauf zurückgeht, dass die Handelnden der Gruppe dauerhafte Dispositionen aufweisen, die sich unter Umständen länger halten als die ökonomischen und sozialen Bedingungen ihrer Erzeugung, kann Grundlage sowohl von Nichtanpassung wie von Anpassung, von Auflehnung wie von Resignation sein.« (Bourdieu 1987, 117).

Die Konstellation, von der hier die Rede ist, lässt sich unschwer auf die Situation von Migranten beziehen. Dass die sozialen Strukturen, unter denen ein Habitus entstanden ist, von denen verschieden sind, unter denen er Anwendung findet, dürfte im Kontext transnationaler Migration eher die Regel als die Ausnahme sein. Geht man davon aus, dass Migranten ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata unter gesellschaftlichen Bedingungen erworben haben, die sich von denen, mit denen sie in der Aufnahmegesellschaft konfrontiert sind, erheblich unterscheiden, so stellt sich die Frage, wie die betroffenen Individuen auf diese Situation reagieren. Bourdieu hält offenbar zwei Möglichkeiten für denkbar, nämlich dass die Akteure sich den neuen Bedingungen resignativ anpassen oder aber dass sie sich dagegen auflehnen. Anpassung wie Auflehnung aber scheinen für Bourdieu von einer Tendenz der Habitusformen »zum Verharren in ihrem Sosein« gekennzeichnet zu sein. Im einen Fall, so wäre zu folgern, verweigern sich die Handelnden der Anpassung an die neuen Umstände, weil sie dazu neigen, an ihren einmal erworbenen Dispositionen festzuhalten; im andern Fall scheint dieselbe Beharrungstendenz zur Anpassung zu führen, weil es den Akteuren an alternativen Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns fehlt. Die Frage jedoch ist, ob dieselbe Situation unter bestimmten Bedingungen nicht auch dazu führen kann, dass die »unpassend« gewordenen Habitusformen sich verändern bzw. dass neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen entstehen.

In diesem Sinne wäre Bildung angesichts von transnationaler Migration mit und gegen Bourdieu als Transformation des jeweiligen Habitus zu begreifen, soweit sich dieser unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen als nicht mehr angemessen erweist. Die Frage lautet dann, wie der Prozess solcher Habitustransformationen und die Bedingungen, unter denen sie zustande kommen, genauer beschrieben werden können. Auf welche

Ressourcen können Individuen zurückgreifen, wenn sie mit Situationen konfrontiert werden, für die ihre Interpretations- und Handlungsschemata nicht mehr ausreichen?

Das entscheidende begriffliche Konzept für die Bearbeitung dieser Fragen im Rahmen von Bourdieus Theorie stellt der Begriff des Kapitals bzw. der Kapitalsorten dar (vgl. zum Folgenden Bourdieu 1983). Unter Kapital versteht Bourdieu sämtliche Formen akkumulierter Arbeit, auf die Individuen und Gruppen in ihrem Handeln als Ressourcen zurückgreifen können, die aber gesellschaftlich höchst ungleich verteilt sind. Wichtig daran ist in unserem Zusammenhang vor allem, dass dieses Konzept es Bourdieu erlaubt, den Zusammenhang der Habitusformen mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen genauer zu fassen und dabei die ungleiche Verteilung von Macht (im Sinne von Verfügungsmöglichkeiten über bestimmte Ressourcen) zu thematisieren, ohne sie auf das Ökonomische zu reduzieren. Denn die entscheidende Wendung, die Bourdieu dem Kapitalbegriff gegenüber seiner geläufigen Verwendung gibt, ist die Ausweitung vom Bereich der Ökonomie bzw. des Warentauschs auf alle anderen Formen sozialen Austauschs. In diesem Sinne unterscheidet Bourdieu drei grundlegende Arten von Kapital, die zugleich drei Arten von Macht darstellen: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Während das *ökonomische Kapital* Bourdieu zufolge vor allem aus Geld sowie aus direkt in Geld konvertierbaren materiellen Gütern besteht und letzten Endes allen anderen Kapitalsorten zugrunde liegt, können kulturelles und soziales Kapital ihrerseits keineswegs beliebig in jenes (rück-)verwandelt werden, weil ihre Umwandlung eine spezifische Transformationsarbeit erforderlich mache und weil ihre Wirkung u. a. darauf beruhe, dass ihre Herkunft aus dem ökonomischen Kapital verborgen bleibt.

Kulturelles Kapital existiert für Bourdieu in drei verschiedenen Formen. Als inkorporiertes Kulturkapital bezeichnet er die dauerhaften Dispositionen des Organismus, die im Laufe von Sozialisation und formellen Bildungsprozessen erworben werden. Diese Dispositionen sind als fester Bestandteil der Person zu verstehen, der nicht ohne weiteres an andere weitervermittelt werden kann und dessen Weitergabe sich vielmehr weitgehend unsichtbar und unbewusst auf dem Wege der »sozialen Vererbung« vollzieht. Daneben tritt das kulturelle Kapital auch als objektiviertes Kulturkapital in Erscheinung, das im wesentlichen aus kulturellen Gütern wie z. B. Büchern oder Kunstwerken besteht und deshalb im Unterschied zum inkorporierten Kulturkapital materiell übertragbar ist. Eine letzte Form kulturellen Kapitals bildet das institutionalisierte Kulturkapital, das Bourdieu zufolge vor allem in Gestalt von Bildungstiteln in Erscheinung tritt, die ihrem Träger dauerhafte institutionelle Anerkennung verschaffen und relativ unabhängig von seinem jeweils aktuellen inkorporierten Kulturkapital sind. Sein Erwerb erfordert Investitionen an Zeit und Geld; umgekehrt ist es auf dem Arbeitsmarkt unter bestimmten Bedingungen in ökonomisches Kapital konvertierbar.

Die dritte Kapitalsorte neben dem ökonomischen und dem kulturellen Kapital stellt für Bourdieu schließlich das *soziale Kapital* dar, das alle diejenigen Ressourcen bezeichnet, die auf der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, einem dauerhaften Netz an Beziehungen und wechselseitiger Anerkennung beruhen. Der Umfang des sozialen Kapitals, über das ein Einzelner verfügen kann, hängt demzufolge von der Ausdehnung seines Beziehungsnetzes sowie vom Umfang des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals derjenigen ab, mit denen er in Beziehung steht. Auf diese Weise kommt dem sozialen Kapital Bourdieu zufolge eine Art Multiplikatoreffekt im Blick auf die anderen Kapitalsorten zu.

Bezieht man Bourdieus Theorie der Kapitalsorten auf die Frage nach den Strukturen und Bedingungen von Bildungsprozessen, so ist zunächst festzuhalten, dass Bourdieu selbst vor allem das inkorporierte kulturelle Kapital in Zusammenhang mit Bildung bzw. Ausbildung bringt. Auch vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zu Bildungsprozessen im Kontext transnationaler Migration dürfte einleuchten, dass diese Kapitalsorte eine wichtige Ressource darstellt, auf die Individuen zurückgreifen, wenn sie mit neuen Problemlagen konfrontiert werden. Während jedoch Bourdieu selbst im Rahmen seines Konzepts Bildung als *Akkumulation* inkorporierten Kulturkapitals begreift und so auf die Anhäufung quantifizierbaren und strategisch einsetzbaren Wissens zu reduzieren scheint (vgl. Bourdieu 1983, 186), ist angesichts des bisher Gesagten zu fragen, ob Bildungsprozesse nicht auch den Inhalt und die Struktur dieses Kapitals betreffen. Wenn Bildung nicht nur als Erwerb, sondern auch und vor allem als Veränderung von Habitusformen verstanden werden soll, müsste im Blick auf das kulturelle Kapital nicht nur dessen Akkumulation, sondern auch dessen *Transformation* in den Blick geraten. Bildung wäre dann als ein Prozess der Erweiterung, Veränderung und Umstrukturierung des jeweils bisher erworbenen inkorporierten kulturellen Kapitals zu begreifen, der durch die Konfrontation mit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen ausgelöst wird.

Die Bedeutung von Bourdieus Konzeption der Kapitalsorten für die theoretische Durchdringung solcher Bildungsprozesse besteht nicht zuletzt darin, herauszuarbeiten, dass Bildung in diesem Sinne sich nicht nur in der individuellen Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Umwelt vollzieht, sondern stets im Rahmen gesellschaftlicher Machtverhältnisse angesiedelt ist. Deutlich wird dies etwa anhand von Bourdieus Überlegungen zur symbolischen Wirksamkeit des Kapitals, einer Dimension des Kapitalbegriffs, die gewissermaßen quer zu den genannten drei Kapitalsorten steht. Unter *symbolischem Kapital* versteht Bourdieu das Maß an – institutionalisierter oder nicht-institutionalisierter – sozialer Anerkennung durch eine Gruppe oder Gesellschaft, über die ein Akteur verfügt (vgl. Bourdieu 1990, 51). In diesem Sinn kommt dem symbolischen Kapital ähnlich wie dem sozialen Kapital eine Multiplikatorfunktion im Blick auf die anderen Kapitalsorten zu. Das lässt sich besonders deutlich beim

kulturellen Kapital beobachten, dessen Wert zu einem nicht geringen Teil von seiner gesellschaftlichen Anerkennung (bzw. der Anerkennung seiner Besitzer) abhängt. In Bezug auf biografische Bildungsprozesse im Kontext transnationaler Migration ließe sich daraus die Schlussfolgerungen ziehen, dass die Frage, inwieweit das von Migranten »mitgebrachte« kulturelle Kapital unter den gegebenen gesellschaftlichen Umständen als »passend« oder »unpassend« gilt, nicht nur in der Sache selbst begründet ist, sondern auch vom Ausgang der symbolischen Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Anerkennung abhängt. Daraus folgt, dass es bei den Bildungsprozessen, die im Zuge transnationaler Migration notwendig werden, keineswegs nur um individuelle Transformationen auf Seiten der Migrantinnen und Migranten geht. Bildung könnte vielmehr auch und gerade darin bestehen, dass das von Migranten »mitgebrachte« kulturelle Kapital eine Neubewertung durch die Mitglieder und Institutionen der Aufnahmegesellschaft erfährt – eine Neubewertung, die gewissermaßen eine Veränderung des »Umtauschkurses« dieses bislang wenig anerkannten Kapitals mit sich bringen würde.

Eine genauere Ausarbeitung seiner Überlegungen zur ungleichen gesellschaftlichen Verteilung von Macht bzw. Verfügungsmöglichkeiten über relevante Ressourcen stellt Bourdieus Theorie des sozialen Raumes dar, die die relationale Positionierung von Gruppen oder Individuen zueinander zum Gegenstand hat (vgl. zum Folgenden Bourdieu 1985). Unter sozialem Raum ist dabei ein mehrdimensionales Kräftefeld zu verstehen, in dem jedem Akteur bzw. jeder Gruppe von Akteuren eine bestimmte Position zukommt, die sich – unabhängig von ihren Intentionen und Selbstdeutungen – aus der jeweiligen Verteilung der verschiedenen Kapitalsorten (und d. h. aus der Verfügungsmacht über bestimmte »Güter«) ergibt. Ausgehend davon, so Bourdieu weiter, lassen sich Klassen als Ensembles von Akteuren mit ähnlicher Position im sozialen Raum ermitteln. Dabei handle es sich allerdings nicht um reale Klassen im Sinne kampfbereiter Gruppen, sondern vielmehr um »theoretische« Klassen mit wahrscheinlich ähnlichen politischen Einstellungen und Dispositionen.

In unserem Zusammenhang von besonderem Interesse ist dabei Bourdieus Thematisierung der »Repräsentationsarbeit« sozialer Akteure (16) und der damit verbundenen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um die Durchsetzung der je eigenen Welt- und Selbstsicht. Diese Welt- und Selbstsicht wurzelt Bourdieu zufolge einerseits in den objektiven sozialen Strukturen, sofern bestimmte Kombinationen z. B. zwischen bestimmten politischen Einstellungen und der Position im sozialen Raum wahrscheinlicher sind als andere und sofern die Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata Resultate vergangener symbolischer Auseinandersetzungen darstellen. Auf der anderen Seite eigne den Objekten der sozialen Welt stets ein Moment von Unbestimmtheit, das eine Pluralität von Welt- und Selbstsichten ermögliche und deshalb einen Ansatzpunkt für politische Auseinandersetzungen darstelle.

Diese relative Unbestimmtheit von Objekten der sozialen Welt markiert den Punkt, an dem trotz aller objektiven Limitierungen die Möglichkeit in den Blick gerät, dass es im Zuge symbolischer Auseinandersetzungen um die Durchsetzung der je eigenen Sichtweise einer Gruppe von Akteuren auch zur Veränderung einer solchen Sichtweise und mithin zu Habitustransformationen kommen kann. Die symbolischen Kämpfe um legitime Sichtweisen der sozialen Welt könnten deshalb im Anschluss an Bourdieu (und gleichzeitig über ihn hinaus) als möglicher Ort von Bildungsprozessen verstanden werden, sofern diese Auseinandersetzungen von ihm als »Ort schlechthin symbolischen Wirkens« beschrieben werden (39), weil es hier um die Erzeugung sozialer Sachverhalte gehe – und warum nicht auch um deren Transformation? Dabei wäre mit Bourdieu festzuhalten, dass auch und gerade individuelle biografische Bildungsprozesse sich stets in Abhängigkeit von den politischen Auseinandersetzungen um die Legitimität der Welt- und Selbstdeutungen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen vollziehen. Über Bourdieu hinaus aber wäre nach den Spielräumen der Veränderung von Welt- und Selbstsichten zu fragen, die in oder durch solche Auseinandersetzungen eröffnet werden.²

Fraglich erscheint allerdings, ob die theoretischen Mittel, die Bourdieus Gesellschaftstheorie bereitstellt, ausreichen, um die symbolischen Praktiken genauer zu erfassen und zu analysieren, mittels derer soziale Sachverhalte bzw. individuelle Welt- und Selbstsichten hervorgebracht und ggf. transformiert werden. Bourdieus Ausführungen im Rahmen seiner Konzeption des sozialen Raums beschränken sich auf die Beschreibung symbolischer Strategien zur Durchsetzung der je eigenen Sichtweise sozialer Welt, die von offiziellen Äußerungen mit Monopolanspruch auf die legitime symbolische Gewalt bis zu einseitigen interessensgebundenen Unmutsbekundungen einzelner Akteure oder Gruppen reichen. Sie enthalten jedoch keine systematischen Hinweise darauf, wie im Rahmen solcher symbolischer Auseinandersetzungen Bildungsprozesse präziser gefasst oder gar empirisch analysiert werden könnten. Dazu fehlt es Bourdieus Theorie an Konzepten, die es erlauben würden, symbolisch strukturierte innovative bzw. transformatorische Prozesse zu beschreiben.³ Im Folgenden soll deshalb ein Theorieangebot diskutiert werden, das

2 Die Begrenztheit von Bourdieus Perspektive ist dabei vor allem darin zu sehen, dass er diese politisch-symbolischen Auseinandersetzungen im Rahmen seines erweiterten Ökonomiebegriffs ausschließlich als Kampf um materielle oder symbolische Profite, d. h. um Gewinne oder Verluste der eigenen Position im Verhältnis zu anderen Akteuren versteht. Bildung wird dabei reduziert auf eine Ressource innerhalb dieses Kampfes um Gewinn oder Verlust. So wenig bestritten werden soll, dass der Kampf um materiellen und symbolischen Profit einen zentralen Aspekt gesellschaftlicher Auseinandersetzungen darstellt, bleibt doch zu fragen, ob es im Sinne der kritischen Tradition des Bildungsdenkens nicht doch an der Möglichkeit festzuhalten gälte, die Zwangsläufigkeit dieses Kampfes und einer hierarchischen Ordnung von Gewinnern und Verlierern infrage zu stellen.

3 Das gilt selbst für Bourdieus explizite Auseinandersetzung mit der strukturalistischen Sprachtheorie in *Was heißt sprechen?* Dort wird die These vertreten, dass das

gerade diese kreative Dimension kultureller Prozesse in den Mittelpunkt stellt, ohne die Existenz gesellschaftlich ungleicher Verteilung von Macht und Lebenschancen außer Acht zu lassen.

BILDUNG ALS (DE-)KONSTRUKTION KULTURELLER IDENTITÄT

Im Unterschied zur Gesellschaftstheorie Bourdieus handelt es sich bei den Cultural Studies nicht um eine kohärente theoretische Konzeption mit einheitlicher Begrifflichkeit, sondern eher um ein relativ heterogenes Feld von Forschungen, die durch eine ähnliche theoretische Ausrichtung und einen gemeinsamen Denkstil zusammengehalten werden. Während diese Forschungsrichtung bald nach ihrer Institutionalisierung im Birminghamer *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) in den 60er Jahren auch in anderen englischsprachigen Ländern wie z. B. den USA oder Australien eine Fülle von Arbeiten inspiriert hat, haben die Cultural Studies in Deutschland erst in jüngster Zeit größere Aufmerksamkeit gefunden (vgl. z. B. Hörning/Winter 1999, Engelmann 1999 und Lutter/Reisenleitner 1998). Die folgende Skizze der Entstehungsgeschichte und der theoretischen Ausrichtung der Cultural Studies ist vor allem an einer Darstellung Stuart Halls orientiert, der lange Zeit Direktor des CCCS war und als einer der wichtigsten Vertreter der Cultural Studies angesehen werden kann (zum Folgenden vgl. Hall 1980).

Dieser Darstellung zufolge gingen die Cultural Studies Ende der 50er Jahre in Großbritannien durch einen Bruch mit herkömmlichen Denkweisen hervor, der von einer Reihe von Autoren vollzogen wurde, die allesamt der »New Left« nahe standen. Dieser Bruch bestand zum einen in einer Distanzierung vom bürgerlich-elitären Kulturkonzept bzw. dessen Beschränkung auf die so genannte »Hochkultur« und zum andern in der ebenso entschiedenen Absage an das orthodox-marxistische Basis-Überbau-Modell, das kulturelle Phänomene deterministisch auf ökonomische Bedingungen zurückführt. Dabei lassen sich Hall zufolge zwei »Paradigmen« unterscheiden, die den theoretischen Ansatz der Cultural Studies bestimmt haben und die zugleich zwei aufeinander folgende Phasen von deren Entwicklung darstellen: das »kulturalistische« und das »strukturalistische« Paradigma.

Das kulturalistische Paradigma, das vor allem mit dem Namen Raymond Williams verbunden ist, lässt sich Hall zufolge durch zwei unterschiedliche,

sprachliche Geschehen in »symbolische Machtbeziehungen« eingeschrieben sei, in denen sich die außersprachlich begründeten »Machtverhältnisse zwischen den Sprechern oder ihren jeweiligen sozialen Gruppen aktualisieren« (Bourdieu 1990, 11). Während diese These am Beispiel der Durchsetzung einer »legitimen«, d. h. offiziell anerkannten (Hoch-)Sprache und der außersprachlichen Bedingungen für das Gelingen performativer Sprechakte durchaus überzeugend dargelegt wird, bleibt die Frage nach der Veränderbarkeit solcher Machtverhältnisse ebenso unbeantwortet wie die Frage, was innovatives oder transformatorisches sprachliches Handeln dazu beizutragen vermag.

aber aufeinander verweisende Konzeptualisierungen von »Kultur« kennzeichnen. Die erste dieser beiden Versionen des Kulturbegriffs fasst Hall in der Formulierung zusammen, Kultur erscheine dabei als »Summe der verfügbaren Beschreibungen, mittels deren Gesellschaften ihre gemeinsamen Erfahrungen [als] sinnhaft erfahren und ausdrücken« (Hall 1980, 17; Übersetzung leicht modifiziert). Mit anderen Worten: Kultur gelte als ein Ensemble von Bedeutungen und Werten, »welche innerhalb spezifischer Gruppen und Klassen [...] entstehen und mittels derer sie ihre Existenzbedingungen ›handhaben‹« (24 f.). Diese Auffassung ähnele dem traditionellen idealistischen Kulturverständnis, das Kultur im Wesentlichen mit Ideen gleichsetzt, unterscheide sich davon aber dadurch, dass der Kulturbegriff gesellschaftlich reflektiert und »demokratisiert« werde, indem er nicht nur den Werken großer Dichter und Denker vorbehalten bleibe, sondern auf sämtliche Ausdrucksformen gesellschaftlicher Erfahrung ausgedehnt werde. Bei der zweiten Konzeptualisierung stünden demgegenüber gesellschaftliche Praktiken im Mittelpunkt des Kulturverständnisses. Kultur erscheine hier als »eine ganze Lebensweise« (18) bzw. genauer: als die Summe der Beziehungen zwischen den verschiedenen sozialen Praktiken einer Gruppe oder Klasse, die die Elemente einer solchen »Lebensweise« bilden. Im Unterschied zur ersten Version gehe es dabei nicht nur um Ausdruck und Deutung der jeweiligen Erfahrungen, sondern auch und vor allem um die materielle Seite dessen, d. h. um »die gelebten Traditionen und Praktiken, durch welche solche ›Deutungen‹ ausgedrückt und verkörpert werden« (25). An die Stelle des ökonomischen Determinismus vulgär-materialistischer Vorstellungen trete dabei das Konzept der wechselseitigen Bedingtheit der einzelnen Praktiken einer Kultur bzw. »Lebensweise«.

Dieses von Williams entwickelte Verständnis von Kultur, so Hall weiter, wurde im Laufe der weiteren Entwicklung der Cultural Studies in Auseinandersetzung mit anderen Auffassungen weiter ausgearbeitet und modifiziert. Eine wichtige Rolle dabei spielte die Kritik E. P. Thompsons, der Williams vorwarf, die Dimension des Kampfes bzw. der Konfrontation gegensätzlicher Lebensweisen zu vernachlässigen und den Kulturbegriff soweit auszudehnen, dass er gar keine Unterscheidung zu »Nicht-Kultur« mehr zulasse. Im Zuge dieser Kritik sei es deshalb innerhalb der Cultural Studies zu einer stärkeren Betonung des Begriffs der Erfahrung gekommen, wobei den Erfahrungen als »gelebten Praktiken« eine Authentizität verbürgende Rolle bei jeder Kulturanalyse zugeschrieben worden sei. Die Gefahr dieser (Über-)Betonung des Erfahrungsbegriffs, der mit der Vernachlässigung des Ideologiebegriffs verbunden sei und zugleich eine der Schwächen des kulturalistischen Paradigmas darstelle, sieht Hall darin, dass dabei die zweite Hälfte jenes berühmten Diktums von Marx verloren zu gehen drohe, wonach die Menschen zwar ihre Geschichte machen, aber unter Bedingungen, die nicht von ihnen selbst geschaffen wurden. Als zweite Schwäche der kulturalistischen Perspektive hebt Hall hervor, dass diese durch ein simplifizierendes Verständnis gesell-

schaftlicher Totalität gekennzeichnet sei. In der Konzeptualisierung von Kultur als einer »ganzen Lebensweise« werde eine Homologie bzw. Einheitlichkeit der verschiedenen sozialen Praktiken einer gesellschaftlichen Gruppe oder Klasse unterstellt, die die relative Eigenständigkeit und Widersprüchlichkeit solcher Praktiken unterschläge.

Den Bruch mit dem kulturalistischen Paradigma markiert für Hall die Rezeption des französischen Strukturalismus durch die Cultural Studies im Laufe der 70er Jahre. Als die beiden wichtigsten Autoren sieht Hall dabei Lévi-Strauss und Althusser an, deren Arbeiten um den Begriff der Kultur bzw. der Ideologie zentriert sind. Beide Autoren gehen in ihren Arbeiten auf die linguistische Theorie Saussures zurück und übertragen deren Prinzipien einer strukturalen Analyse von der Sprache auf andere Gegenstandsfelder: Lévi-Strauss auf Verwandtschaftsverhältnisse in außereuropäischen Kulturen, Althusser in seiner Reinterpretation von Marx auf Produktionsweisen und Herrschaftsverhältnisse. Die Gemeinsamkeit mit dem kulturalistischen Paradigma der Cultural Studies besteht dabei Hall zufolge im Bruch mit dem Basis-Überbau-Modell sowie dem ökonomistischen Reduktionismus des orthodoxen Marxismus. Auf der anderen Seite unterscheide sich der Kulturbegriff von Lévi-Strauss jedoch auf nachhaltige Weise von dem des kulturalistischen Paradigmas. Kultur lasse sich mit Lévi-Strauss zum einen als der (teilweise unbewusste) begriffliche und sprachliche Rahmen verstehen, mittels dessen eine Gesellschaft ihre Existenzbedingungen – und d. h. vor allem das Verhältnis zwischen der Welt der Menschen und der Welt der Natur – klassifiziert. Zum andern gelte Kultur in strukturalistischer Perspektive als diejenigen Praktiken, durch die jener Rahmen hervorgebracht und transformiert werde und deren Regularitäten sich in Analogie zu den Verfahrensweisen der Sprache analysieren ließen. Die Frage der Determiniertheit dieser Praktiken werde dabei zugunsten der Konzentration auf die Analyse interner Beziehungen zwischen verschiedenen Praktiken in der Schwebe gelassen.

Alle drei genannten Aspekte, die den strukturalistischen Kulturbegriff auszeichnen, erkennt Hall auch im Werk Althusser wieder, in dessen Zentrum freilich nicht der Begriff der Kultur, sondern der der Ideologie steht. Unter Ideologie sind mit Althusser all diejenigen Repräsentationen zu verstehen, mittels derer Menschen sich in ein imaginäres Verhältnis zu ihren realen Existenzbedingungen setzen. Bei der Beschreibung und Analyse dieser Verhältnisse spiele die strukturale Linguistik eine ähnlich wichtige Rolle wie in den Kulturanalysen Lévi-Strauss', und ähnlich wie dieser verzichte auch Althusser auf ein Konzept einseitiger Determination zugunsten der Betonung der relativen Autonomie verschiedener Praktiken bzw. der »Überdetermination« eines Phänomens durch mehrere Faktoren.

Die Unterschiede dieser Betrachtungsweise zum kulturalistischen Paradigma lassen sich insbesondere in Bezug auf den Begriff der Erfahrung deutlich machen. Während Erfahrung dort im Sinne der »gelebten Praktiken« als

Fundament bzw. als authentische Widerspiegelung des Wirklichen aufgefasst wird, erscheint sie innerhalb des strukturalistischen Paradigmas als Effekt vorgängiger Strukturen bzw. als imaginäre Beziehung, sofern Erfahrung dort als immer schon durch kulturelle Klassifikationssysteme bzw. ideologische Kategorien vermittelt gilt. Im Zentrum des strukturalistischen Paradigmas stehen deshalb nicht die handelnden Subjekte und ihre (vermeintlich authentischen) Erfahrungen, sondern vielmehr jene kulturellen Strukturen bzw. Prozeduren, durch die Subjekte und ihre Erfahrungen überhaupt erst hervorgebracht werden.

Einen weiteren Unterschied zur kulturalistischen Konzeption (und eine besondere Stärke des strukturalistischen Paradigmas) sieht Hall in der veränderten Auffassung gesellschaftlicher Totalität. Während im kulturalistischen Paradigma die Komplexität der verschiedenen kulturellen Praktiken auf die Einheit der jeweiligen »ganzen Lebensweise« zurückgeführt werde, ermöglichen es die strukturalistischen Ansätze, eine Kultur als komplexe Einheit zu denken, die nicht durch Homologie, sondern durch die differentiellen Beziehungen zwischen ihren Elementen hergestellt wird (ganz ähnlich wie sich das Lautsystem einer Sprache Saussure zufolge durch nichts anderes als die Differenzen zwischen den verschiedenen Lauten konstituiert). Die Fruchtbarkeit der strukturalistischen Betrachtungsweise zeigt sich Hall zufolge insbesondere in den Konzepten der »relativen Autonomie«, der »Überdetermination« und der »Artikulation«, die es erlauben würden, den Zusammenhang zwischen den spezifischen Praktiken anders als deterministisch zu begreifen.

Bezieht man diese Überlegungen auf unsere Fragestellung, so ergibt sich als erste Konsequenz, dass Bildungsprozesse im Kontext von Migration im Anschluss an Hall als ein Geschehen zu begreifen wären, die sich zwar in Abhängigkeit von soziökonomischen Bedingungen vollziehen, aber zugleich insofern stets kulturell geprägt sind, als die Individuen sich in ihrer bildenden Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt immer schon im Rahmen kultureller bzw. ideologischer Muster bewegen, mittels derer sie ihr Verhältnis zu diesen Existenzbedingungen »handhaben«. Die entscheidende Frage lautet nun, inwiefern der theoretische Ansatz der Cultural Studies, wie er von Hall dargestellt wird, in der Lage ist, innovative bzw. transformatorische Vorgänge wie die Entstehung *neuer* Muster oder Schemata dieser Art zu denken, als welche Bildungsprozesse im hier vorgeschlagenen Sinn zu verstehen wären.

Inbesondere das von Hall dargestellte strukturalistische Paradigma der Cultural Studies erlaubt es, eine Antwort auf diese Frage zu skizzieren. Anders als das kulturalistische Paradigma sehen die strukturalistisch inspirierten Ansätze das Potenzial für Innovationen nicht anthropologisch oder psychologisch im Menschen selbst verankert, sondern vielmehr als eine Dimension der Sprache bzw. der Zeichensysteme, auf denen eine Kultur beruht. Sprache gilt dabei zwar auf der einen Seite als sozial strukturiert und von gesellschaftlichen

Machtverhältnissen beeinflusst; auf der anderen Seite stellt sie aber zugleich auch ein innovatives oder subversives Potenzial dar, sofern sie es trotz der begrenzten Zahl ihrer Elemente und Verknüpfungsregeln erlaubt, eine unendliche Anzahl von Kombinationen hervorzubringen, und weil die semantischen Relationen zwischen Signifikant und Signifikat, wie schon Saussure festgestellt hatte, auf keiner natürlichen oder dauerhaft festgelegten Entsprechung beruhen, sondern kontingente Beziehungen darstellen. Dieses im »Gleiten des Signifikanten« (Lacan) begründete Überschusspotenzial der Sprache ist es, was dem strukturalistischen Paradigma zufolge die Umdeutung und Neubewertung bestehender kultureller und ideologischer Beschreibungen und damit Innovationen bzw. Transformationen strukturell ermöglicht (vgl. dazu auch Kögler 1999, 212 ff.).

Die Fruchtbarkeit einer solchen theoretischen Perspektive für die Analyse von Bildungsprozessen im Kontext transnationaler Migration soll im Folgenden anhand eines weiteren Aufsatzes von Hall erläutert werden, in dem dieser das Konzept der kulturellen Identität aus der Perspektive der Cultural Studies einer kritischen Betrachtung unterzieht (vgl. zum Folgenden Hall 1992). Den Ausgangspunkt dieses Aufsatzes markiert die These einer »Krise« bzw. »Dezentrierung« von Identität, d. h. genauer formuliert: die Behauptung, dass moderne Gesellschaften durch eine zunehmende Fragmentierung von Orientierungsgrößen wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität und Nationalität gekennzeichnet seien, die für die Individuen einen Verlust an stabiler Selbstwahrnehmung zur Folge habe. Identität wird dabei von Hall in einem weiten Sinne als jede mehr oder weniger kohärente Form der Selbstthematisierung von Subjekten verstanden. Seiner Untersuchung kultureller Identität unter den Bedingungen von Globalisierung liegt die Annahme zugrunde, dass Identität anders als in der klassisch-cartesianischen Konzeption des Subjekts keinen immer schon vorhandenen stabilen Kern bzw. kein essenzielles Zentrum der Person darstelle, sondern vielmehr als Resultat einer kulturell bzw. symbolisch strukturierten Identifizierung zu begreifen sei. Dieser Identifikationsprozess bestehe darin, dass die Individuen sich (ähnlich wie das Subjekt in Lacans Theorie des Spiegelstadiums) mit bestimmten Bedeutungen bzw. »Subjektpositionen« identifizieren, die von den vorhandenen kulturellen Repräsentationssystemen bereitgestellt werden.

Ein wichtiges Beispiel dafür ist die so genannte »kulturelle Identität«, die für Hall keine quasi-natürliche bzw. angeborene Eigenschaft von Menschen darstellt, sondern ein Resultat von symbolischen bzw. diskursiven Konstruktionen, in denen (National-)Kulturen und entsprechende kulturelle Identitäten überhaupt erst hervorgebracht werden. Nationalkulturen bzw. nationale Identitäten versteht Hall dabei im Anschluss an Benedict Anderson als »vorgestellte Gemeinschaften«, die sich verschiedenen diskursiven Strategien wie z. B. einem nationalen Gründungsmythos bzw. einer »Erzählung der Nation« verdanken. Nationalkulturen bzw. die von ihnen erzeugten kulturellen Identi-

täten sind Hall zufolge also keine wirklich einheitlichen Gebilde, sondern stets aus verschiedenen sozialen Klassen, ethnischen Gruppen und Geschlechtern zusammengesetzt, deren Differenzen im Zuge der Konstituierung der Nation unterdrückt oder eingeebnet und vereinheitlicht wurden.

Der Prozess der Globalisierung (der auch mit der Veränderung der Raum-Zeit-Konstellationen verbunden ist, die zugleich die Koordinationen kultureller Repräsentationssysteme darstellen) hat Hall zufolge für kulturelle Identitäten drei verschiedene mögliche Konsequenzen. Im Zuge der Verdichtung von Distanzen und Zeiträumen könne es erstens zu einer globalen kulturellen Homogenisierung und zur Erosion nationalkultureller Identitäten kommen, wie sie etwa durch die Ausbreitung bestimmter westlicher Konsumgüter vorangetrieben werden. Eine zweite mögliche Konsequenz bestehe demgegenüber in der Stärkung partikularistischer (z. B. nationaler oder ethnischer) Identitäten als einer Art Gegenbewegung zu den weltweiten Globalisierungstendenzen. Erscheinungsformen davon sind für Hall etwa das Aufkommen fundamentalistischer und nationalistischer Bewegungen sowie die Selbstethnisierungsprozesse bestimmter Minderheitengruppen in westlichen Gesellschaften. Die bildungstheoretisch interessanteste der von Hall skizzierten Konsequenzen ist freilich die dritte, die er als Niedergang nationaler Identitäten und Entstehung neuer »Kulturen« bzw. »Identitäten der Hybridität« beschreibt (435). Ein Beispiel dafür stellt Hall zufolge die Entwicklung neuer Gemeinschaften von afrikanischen und asiatischen Einwanderern in Großbritannien dar, die sich selbst als »Schwarze« bezeichnen und damit eine Zusammengehörigkeit ausdrücken, die nicht auf kulturelle, ethnische oder gar physische Gemeinsamkeiten, sondern vielmehr auf die gemeinsame Behandlung als nicht-weiße »Andere« durch die dominante Kultur der Mehrheitsgesellschaft zurückzuführen sei.

Bezogen auf unsere Frage nach einer theoretisch angemessenen Erfassung von Bildungsprozessen im Kontext von Migration lässt sich zunächst einmal festhalten, dass Halls Konzept der Identitätsbildung es erlaubt, Bildung im Sinne der Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses von Subjekten als einen kulturell strukturierten Prozess der Um- oder Neu-Identifizierung zu beschreiben, der durch das Fragwürdigwerden bisheriger Identitäten in Gang gesetzt wird. In dem Maße, in dem vorhandene Identitäten durch gesellschaftliche Transformationen im Zuge von Migration brüchig werden, kann es demzufolge zur Auflösung oder Neukonstruktion von Identitäten kommen, die die von kulturellen Repräsentationssystemen bereitgestellten Identifikationsangebote oder »Subjektpositionen« verschiebt und umdefiniert. Unter den herrschenden gesellschaftlichen und diskursiven Bedingungen stellen dabei gerade im Kontext von Migration Konzepte der nationalen Identität ein besonders verbreitetes Identifikationsangebot dar, das aber zugleich nachhaltig infrage steht. Die Entstehung neuer »hybrider« Identitäten könnte als eine Form von Bildungsprozessen begriffen werden, die auf diese Herausforderungen antwortet (vgl. dazu auch Bronfen u. a. 1997).

Halls Arbeiten stellen dabei Konzepte bereit, die geeignet sind, diesen Prozess der Um- oder Neu-Identifizierung genauer zu beschreiben. Das gilt insbesondere für den Begriff der Artikulation, den Hall auf dem Umweg über die Gesellschaftstheorie Laclaus der strukturalen Linguistik Saussures entlehnt (vgl. zum Folgenden Hall 2000, 52 ff.). »Artikulieren« wird dabei von Hall in einem doppelten Sinne verwendet: Es bedeutet zum einen »sprechen, zum Ausdruck bringen« und zum andern »verbinden, verkoppeln«, wobei diese Verkopplung als kontingente, wieder auflösbare Verknüpfung zu denken ist. Beide Bedeutungen verweisen dabei aufeinander, sofern Sprechen bzw. Etwas-zum-Ausdruck-Bringen auf der kontingenten Verknüpfung von Signifikanten beruht. Wie oben dargelegt, besteht die Funktion des Artikulationsbegriffs für Hall vor allem darin, dass mit seiner Hilfe der Zusammenhang kultureller Praktiken untereinander auf andere als deterministische Weise beschrieben werden kann. So sind Hall zufolge gewisse Elemente kultureller Praxis wie etwa religiöse Symbole mit bestimmten sozialen Kräften oder Gruppen artikuliert, d. h. auf nicht-notwendige Weise verbunden und können deshalb prinzipiell auch anders verkoppelt, d. h. reartikuliert werden. Diese religiösen Symbole fungieren also in einer gegebenen historischen und gesellschaftlichen Situation als Ausdruck einer bestimmten sozialen Gruppe oder Bewegung, die ihre Erfahrungen, Interessen oder Wünsche auf diese Weise artikuliert. Unter bestimmten Voraussetzungen kann es nun aber zu einer Reartikulation kommen, wenn etwa eine andere Gruppe auf diese Symbole zurückgreift, um sie so zu verändern, dass sie zum Ausdruck ihrer eigenen Erfahrungen geeignet werden.⁴

Bezogen auf Bildungsprozesse im Kontext von Migration könnte dies bedeuten, dass Prozesse der kulturellen Um- oder Neu-Identifizierung als Reartikulation von Identitäten zu verstehen wären. Identität konstituiert sich demzufolge nur, indem und sofern sie artikuliert, und d.h. sowohl symbolisch zum Ausdruck gebracht als auch mit anderen Elementen kultureller Praxis verknüpft wird. Bildungsprozesse bestünden dann darin, solche Artikulationen aufzulösen, neue Verknüpfungen herzustellen und auf diese Weise neue Identitäten bzw. Welt- und Selbstverhältnisse hervorzubringen.

Das Artikulationskonzept erlaubt es auf diese Weise auch, den oben skizzierten Terminus Hybridität genauer zu fassen. Hybridität meint in diesem Kontext also nicht einfach eine Vermischung oder Amalgamierung unterschiedlicher kultureller Praktiken im Sinne des berühmten *melting pot*, sondern vielmehr die kontingente und prinzipiell wieder auflösbare Verknüpfung differenter Elemente innerhalb einer diskursiven Formation. Hybridität im Sinne

4 Hall verdeutlicht dies am Beispiel der Rastafarians in Jamaika, die die Sprache der Bibel und der Mythologie des äthiopischen Königtums aufgegriffen haben, um sie in Verbindung mit Reggae-Musik zum Ausdruck ihres antirassistischen und antikolonialistischen Kampfes zu machen (vgl. Hall 2000, 67 f. und Ashcroft u. a. 1998, 206 f.).

einer solchen Verknüpfung schließt deshalb auch die Möglichkeit eines Widerspruchs bzw. Konflikts zwischen diesen Elementen ein und wäre so nicht als Utopie der Versöhnung, sondern eher als Ort des Widerstreits zu verstehen, eines Widerstreits, der nicht nur zwischen Gruppen, sondern auch innerhalb kultureller Praktiken einzelner Subjekte ausgetragen wird.⁵

Fragt man nun abschließend nach dem Beitrag der beiden hier vorgestellten Ansätze für eine genauere Analyse biografischer Bildungsprozesse im Kontext transnationaler Migration, so ist festzuhalten, dass die Fruchtbarkeit von Halls Konzeption weniger in dem eher vagen und in vielerlei Hinsicht problematischen Identitätsbegriff liegt als vielmehr in der sprach- bzw. diskurstheoretischen Fassung des Problems und den damit verbundenen Verweisen auf weiterführende Konzepte. Das Identitätskonzept, auf das Hall rekurriert, vermag im Vergleich zu Bourdieus Habitusbegriff gesellschaftstheoretisch weniger zu überzeugen – und das nicht zuletzt deshalb, weil es den Eindruck erweckt, als handle es sich bei den dadurch bezeichneten Welt- und Selbstverhältnissen um völlig kontingente und deshalb quasi beliebig veränderbare Größen. Bourdieus Habitusbegriff hat demgegenüber den entschiedenen Vorteil, dass er nicht nur die Limitationen solcher Welt- und Selbstverhältnisse durch gesellschaftliche Bedingungen beschreibt, sondern dabei auch die körperliche Verwurzeltheit einmal erworbener Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsdispositionen und damit den Widerstand hervorhebt, den diese jeder Transformation entgegensetzen. Auf der anderen Seite geht das Theorieangebot Halls (bzw. die dadurch eröffneten Perspektiven) im Blick auf die Analyse der symbolischen Praktiken, mittels derer Subjekte sich in der und zur sozialen Welt verhalten, über Bourdieus Ansatz hinaus und ermöglicht so ein Verständnis der Transformationen, die dieses Welt- und Selbstverhältnis trotz aller Widerstände erfahren kann. Eine Theorie freilich, die die Vorzüge beider Ansätze miteinander verbindet, steht noch aus.⁶

5 Hier sehe ich einen Anknüpfungspunkt an die von mir an anderer Stelle entwickelte Reformulierung des Bildungsbegriffs im Anschluss an Lyotards Konzeption des Widerstreits (vgl. Koller 1999).

6 Als ein aussichtsreicher Versuch in dieser Richtung ist Judith Butlers Theorie der Performativität anzusehen, die nicht nur (ähnlich wie Bourdieu und Hall) beansprucht, gesellschaftliche Machtverhältnisse und kulturelle Praktiken gleichermaßen in Betracht zu ziehen, sondern dabei auch die Gesellschaftstheorie Bourdieus und die poststrukturalistische Sprach- bzw. Zeichentheorie Derridas einander wechselseitig kommentierend gegenüberstellt (vgl. Butler 1998, 181 ff.).

LITERATUR

- Adorno, Theodor W.: *Theorie der Halbbildung*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Frankfurt a. M. 1970–86, Bd. 8, 93–121 (zuerst 1959)
- Ashcroft, Bill; Griffiths, Gareth; Tiffin, Helen (Hg.): *Key Concepts in Post-Colonial Studies*. London 1998
- Auernheimer, Georg: *Struktur und Kultur. Über verschiedene Zugänge zu Orientierungsproblemen und -strategien von Migranten*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40/1994, 29–42
- Bourdieu, Pierre: *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M. 1976
- Bourdieu, Pierre: *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: *Soziale Welt, Sonderband 2/1983*, S. 183–198
- Bourdieu, Pierre: *Sozialer Raum und Klassen*. In: Ders.: *Sozialer Raum und Klassen. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt a. M. 1985, 9–45
- Bourdieu, Pierre: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M. 1987
- Bourdieu, Pierre: *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs*. Wien 1990
- Bronfen, Elisabeth; Marius, Benjamin; Steffen, Therese (Hg.): *Hybride Kulturen. Beiträge aus der anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen 1997
- Bukow, Wolf-Dietrich; Llaryora, Robert: *Mithbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten*. Opladen 1998
- Butler, Judith: *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin 1998
- Engelmann, Jan (Hg.): *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader*. Frankfurt a. M./New York 1999
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Reuter, Lutz (Hg.): *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999*. Münster 2001
- Hall, Stuart: *Die zwei Paradigmen der Cultural Studies*. In: *Hörning/Winter* 1999, 13–42
- Hall, Stuart: *Kulturelle Identität und Globalisierung*. In: *Hörning/Winter* 1999, 393–441
- Hall, Stuart: *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften* 3. Hamburg 2000
- Hörning, Karl H.; Winter, Rainer (Hg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt a. M. 1999
- Kögler, Hans-Herbert: *Kritische Hermeneutik des Subjekts. Cultural Studies als Erbe der Kritischen Theorie*. In: *Hörning/Winter* 1999, 196–237
- Koller, Hans-Christoph: *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München 1999
- Lutter, Christina; Reisenleitner, Markus: *Cultural Studies. Eine Einführung*. Wien 1998

Pries, Ludger: *Neue Migration im transnationalen Raum*. In: Soziale Welt, Sonderband 12/1997, S. 15-46.

Treibel, Annette: *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Weinheim/München 1999

Bildung in einer postkolonialen Gesellschaft

MICHEL FOALENG

Der Titel dieses Textes impliziert Transformationsprozesse. Dabei könnte das Verständnis des Begriffs »postkoloniale Gesellschaft« insoweit linear orientiert sein, dass das Attribut »postkolonial« schlicht ein gesellschaftliches Stadium bezeichnet, dem zwei weitere vorangegangen wären: die vorkoloniale und die koloniale Gesellschaft. Doch sowohl der epistemologische Status wie auch die geschichtliche Hervorbringung des Konzepts »Postkolonialität« besagen vieles mehr als dies. Auch die zweite Komponente meines Titels ist durchaus strittig. In Bezug auf den ins Auge gefassten Gegenstand wird der Bildungsbegriff in seiner spezifischen deutschen Hervorbringung schwer tragbar. Zum einen findet er in den »offiziellen« bzw. kolonialen Sprachen Kameruns – Französisch und Englisch – keine genaue Entsprechung, sodass über »Bildung« in postkolonialer Gesellschaft zu sprechen die Gefahr birgt über etwas zu reden, dass in der sozialen Wirklichkeit der dortigen Gesellschaft, um die es hier gehen wird, keine Entsprechung findet. Sobald aber das »Übersetzungsproblem« gelöst wäre, verweist der Begriff mit seinen Bezügen zu Aufklärung, Imperialismus und Kolonisation auf etwas, das aus einer postkolonialen Perspektive zu bekämpfen ist.

So scheint es angebracht, anstelle von Bildung in postkolonialer Gesellschaft über Bildung und postkoloniale Gesellschaft zu reden, um von vornherein die Beziehung zwischen beiden Termini zu problematisieren. Indessen werde ich zu zeigen versuchen, dass ein gewisses Bildungsverständnis der Wirklichkeit einer postkolonialen Gesellschaft widerspricht (so jenes, welches den Imperialismus rechtfertigte). Wird aber der Bildungsbegriff entmythifiziert, so müsste er die Leitlinie der bildungstheoretischen Aufgaben dieser Gesellschaft bestimmen können. Zunächst werde ich dafür den Begriff einer postkolonialen Gesellschaft erläutern; dabei werde ich die mit diesem Begriff verbundenen Veränderungsprozesse für jene Gesellschaft hervorheben, um die es hier geht. In einem zweiten Schritt stelle ich den widersprüchlichen Status der Bildung als Schulbildung in dieser Gesellschaft dar. Abschließend werde ich andeuten, inwiefern diese überhaupt auf die gesellschaftlichen Prozesse antworten kann.

ÜBER POSTKOLONIALE GESELLSCHAFTEN

Voranstellen möchte ich zwei lebensgeschichtliche Fallbeispiele: Rico aus dem Flugzeug und Claude aus Mbô.

Erster Fall: Richard Sennett (1998, 15 ff.) berichtet von einem Menschen, den er bei einer Flugreise von New York nach Wien traf. Dieser Mensch, schreibt er, »sah in der Flughafenlounge aus, als habe er die Träume seines Vaters verwirklicht«.

Den Vater, einen US-Amerikaner italienischer Abstammung, hatte Sennett »vor einen Vierteljahrhundert« gekannt und wusste von demselben, dass dessen Leben zeitlich linear verlief: »Jahr um Jahr gingen [seine Frau und er] Arbeiten nach, die sich von Tag zu Tag kaum unterschieden«. Der linearen Zeit entsprechend habe der Vater Enrico sowohl wirtschaftlich wie gesellschaftlich einen kumulativen Erfolg gehabt: Wirtschaftlich messe sich sein Erfolg an dem Anwachsen seiner Ersparnisse, die er monatlich aus seinen gesicherten Gehältern finanziere; Enrico habe einen Arbeitsplatz, der durch die Gewerkschaften geschützt sei, und wisse genau, wann er in Rente gehe; er habe auch ein Haus in einem Vorort von Boston kaufen können, in dem das Leben sich nach und nach verbessert habe. Andererseits könnte Enrico das »neutrale Leben« der Vorortwelt mit dem gemeinschaftlichen Leben seiner Einwanderungswelt verbinden, in der er ein gesellschaftliches Ansehen genieße, und könnte, so Sennett, »zwei Identitäten aus einem Zeitlauf« gewinnen. Jedoch »wollte Enrico nicht, dass sein Sohn Rico sein eigenes Leben wiederholte«. Er habe indes in das Studium investiert mit der Hoffnung, dass sein Sohn – den »Amerikanischen Traum vom sozialen Aufstieg der Kinder« realisierend – noch mehr gesellschaftliches Ansehen erreiche, d. h. nach mehr sozialem Aufstieg strebe als der Vater; was eigentlich das Selbstverständliche wäre. Denn, schreibt Sennett, »jeder Mensch bricht in irgendeiner Weise aus dem Rahmen aus, der ihm in der Erzählung der Eltern angewiesen ist«. Also so, wie Enrico mehr als sein eigener Vater erreicht habe, der »kaum ein Wort Englisch sprach«, müsse auch Rico mehr als der Vater Enrico erreichen.

Aber im Unterschied zum Vater, der seinen Erfolg dem »Dienst nach Vorschrift« sowie seiner Loyalität an eine bürokratische Struktur verdanke, beruhe der Erfolg von Rico auf seiner »Offenheit für die Veränderung« sowie seiner Bereitschaft »Risiken« einzugehen: »Nichts Langfristiges« vorzuhaben, sondern ständig bereit sein, Wohnort und Arbeitsstelle zu wechseln. Die ungesicherte Lebensweise preise Rico, der Leute mit ähnlicher Biografie wie die seines Vaters verachte. Trotzdem verbindet Sennett zufolge zweierlei den Sohn mit dem Vater: Auch Rico sei verheiratet und habe Kinder und »wie sein Vater betrachtet Rico die Arbeit als Dienst an seiner Familie«. An diesem Punkt geraten die Lebensansprüche Ricos in Widerspruch mit seinem Lebensstil. Nicht nur finden seine Frau und er kaum »eine Stunde Zeit für die Hausaufgaben der Kinder«, insbesondere widersprechen das Motto »nichts Langfristiges« und

die immerwährenden Umzüge sowie der hieraus resultierende Verlust an sozialen Bindungen den »langfristigen Tugenden«, die Rico für wichtig halte. So entspreche sein »unbeugsamer Wille, die Verantwortung [für das eigene Leben] zu übernehmen, als wäre das eine Charaktereigenschaft« lediglich der Realität, mit der Rico zurechtkommen müsse. Denn im Grunde habe er das Gefühl, ein Leben zu führen, worüber er nicht verfügen könne. Tatsächlich sei Ricos Lebensstil und -einstellung bloß die Konsequenz des durch die »neue Ökonomie« geprägten neuen Arbeitsmarkts. Rico sei, so Sennett, das Produkt des »Spätkapitalismus«. Seine Lebensgeschichte spiegelt den von postmodernen Gesellschaftstheoretikern zelebrierten oder beschworenen »flexiblen Menschen« des Zeitalters von »Ungewissheiten« in den »post« gewordenen Industriegesellschaften wider.

Zweiter Fall: Claude war 28 Jahre alt, als ich mich mit ihm 1999 über seine Lebensgeschichte unterhielt. Er lebte, seltsam für einen Bamiléké, noch mit seiner Mutter im Haus seines einige Jahre zuvor verstorbenen Vaters in Mbô, einem Vorort der Großstadt Bafoussam im frankophonen Westkamerun und war – auch seltsam für einen Bamiléké seines Alters – nicht verheiratet. Vor seinem Tod war Richard, der Vater von Claude, ein in Mbô angesehener Mann, den jeder kannte, obwohl er eigentlich nie dort gewohnt hatte. Richard war Staatsbeamter und musste mit seiner Frau und Kindern von Ort zu Ort umziehen. Nach seinem Primarschulabschluss war es ihm in den 60er Jahren gelungen, sich in den Staatsapparat rekrutieren zu lassen. Er begann seine Karriere in der Gendarmerie als »gendarme sans galon« auf dem untersten Grad, und starb Mitte der 90er Jahre als »maréchal de logis chef«, also mit dem Grad eines Kommandanten. Richard war somit in seinem Berufsleben die Leiter emporgeklettert. Als Zeichen seines sozialen Erfolgs baute er in den 70er Jahren sein heute veraltet aussehendes Haus, das bis Anfang der 80er zu den »modernsten« zählte und welches wie andere dieses Stils bis zum Tod des Besitzers nur zeitweilig bewohnt wurde und zwar in den Ferien, wenn er mit seiner Familie zu Besuch nach Mbô zurückkam.

Nicht das Haus und der Beruf schlechthin verliehen dem Mann gesellschaftliches Ansehen; viel entscheidender war der traditionelle Würdentitel, den Richard, Diener eines kulturfremden Apparats, sich in der örtlichen kulturellen Ordnung verdient hatte. Der Gendarm war zugleich ein *notable*¹ und hatte somit verdient, der Sohn seines eigenen Vaters zu sein, einem Mann, dessen Name immer noch Hochachtung hervorruft. Im Unterschied zum Gendarm, der seinen Notabeltitel, also seine soziale Anerkennung, durch seinen Beruf, d. h. durch den Schulbesuch, absichern konnte, war der Großvater

1 In der Gesellschaft der Bamiléké ist der *notable* jemand, dem das traditionelle Oberhaupt als Anerkennung einer gesellschaftlichen Leistung einen Titel nach der traditionellen Ordnung verliehen hat. Mit diesem Titel erhebt sich der *notable* über den »einfachen« Menschen. Über die Sozialstrukturen sowie die Veränderungen in den Gesellschaften der Bamiléké vgl. Foyaleng 2000.

von Claude nie in der Schule; sogar die Lebensweise seines Sohns war diesem Mann fremd, der sein Dorf kaum verlassen hatte. Dass sein Sohn Richard, der sich kaum noch in den örtlichen Bräuchen auskannte, deswegen an gesellschaftlichem Ansehen gewinnen konnte, bloß weil er in der Schule gewesen war, war ein Zeichen für jene Bedeutung, welche gesellschaftlich der mit der Kolonisation eingeführten Ordnung fortan zukam. Dies deutete daraufhin, dass, wer fortan nach sozialem Aufstieg streben wollte, die Schule zu besuchen hätte. Aber träfe diese entwicklungstheoretische Prognose westlicher Provenienz zu, so wohnte Claude nicht im Haus seines Vaters, sondern er hätte, dem Mobilitätsprinzip der Bamiléké entsprechend, daneben ein noch »modernerer« gebaut und ein Ansehen erworben, das jenen seines Vaters und Großvaters überträfe oder wenigstens gliche.

Allerdings hatte der Vater in seinen erzieherischen Aufgaben nichts versäumt. Er wusste, nicht zuletzt aus eigener Erfahrung, wie wichtig es für seine Kinder sein wird, eine gute Schulbildung zu haben. Darüber hinaus zählte er zu den wenigen Kamerunern, die aus der Sackgasse des nationalen Schulsystems praktische Konsequenzen gezogen hatten. Auf der Asche des kolonialen Systems, das das Lesen und Schreiben von offiziellen Sprachen gewährleistete, entwickelte sich die Schule im »unabhängigen« Kamerun zur schlichten Vorbereitungsinstitution auf die im Verwaltungsapparat zu besetzenden Posten. Obzwar immer wieder betont wurde, dass das Land für seine »Entwicklung« Techniker brauche, sahen die beruflich-technischen Schulbildungszweige gegenüber den allgemeinbildenden Zweigen nach nichts aus und boten keinen Anreiz; zudem gilt das Vorurteil (bestätigt durch die Praxis), dass nur derjenige, der in der Schule nicht weiterkommt, in spezifisch technische Zweige gehe. Soweit der Staat jährlich Tausende von Schulabsolventen anstellen konnte, waren es keineswegs die Techniker, die auf die angesehenen Bürokratenposten berufen wurden. Aber Ende der 80er Jahre war damit Schluss, als das Land in der wirtschaftliche Krise versank und der Staat nicht nur keine weiteren Einstellungen vornehmen konnte, sondern Angestellte massenhaft entlassen musste. Fortan versprach nur die Selbstständigkeit eine wirtschaftliche Basis. Dies ist der Gedanke, der Richard dazu bewegte, für seinen Sohn Claude nach dem BEPC (Mittlere Reife) die technische Ausbildung zu bevorzugen – und zwar eine, die elitären Charakter hat (weil sie sehr schwierig erscheint und weil sie für die Absolventen viel Erfolg verspricht): die Kältetechnik. »Es werden viele gebrauchte Gefrier- und Kühlgeräte importiert, die zu oft kaputtgehen. Die Leute, die sie reparieren, sind zumeist Leute, die sich damit nur durchschlagen«, erzählt Claude.

Nach dem technischen Abitur wäre Claude gern ins Ausland gegangen, um seine Kenntnisse zu vertiefen, um anschließend ein guter Lehrmeister zu sein; aber es fehlte das nötige Geld. Er hatte sich während seiner Schulzeit in vielen Werkstätten umgeschaut und wusste auch, dass nur wenige Werkstattmeister mit Lehrlingen sein Ausbildungsniveau hatten. Daher hat er mit seinem Abitur

eine eigene Werkstatt eröffnen wollen. Er hatte auch Ideen, wie er sowohl den Kundenservice als auch das Lehrangebot für die Lehrlinge verbessern könnte. Beides hätte ihn viel Geld verdienen lassen. Aber es fehlte an Grundkapital. Ihm blieb nur eins: sich irgendwo als Mitarbeiter um eine Anstellung zu bewerben. Einige Werkstattbesitzer hätten ihn gern eingestellt, doch keiner war bereit, ihm ein entsprechendes Gehalt zu zahlen, zumal sie befürchteten, dass er ihre Autorität bedrohen würde und sogleich ihre Kundschaft für sich einnehmen würde. So zerplatzten alle seine Berufsentwürfe.

»Als wir sahen«, erzählt Claude, »wie leicht unsere älteren Brüder, die in der Schule gewesen waren, Erfolg hatten, dachten wir, es reiche durchaus, ein Diplom zu bekommen, um wie sie zu werden. In meinem Fall kann es keiner nachvollziehen, dass jemand ein BAC F5 hat und nicht arbeiten kann. Aber hier in Mbô bin ich nicht der Einzige in meiner Lage. Es gibt andere, die sogar an der Universität gewesen sind und jetzt mangels Job zu Hause sitzen.«

Zu Hause bleibt Claude nicht sitzen. Er hat einen Verkaufsstand auf dem Zentralmarkt in Bafoussam, wo er gebrauchte Kleidung aus Europa verkauft. Nach dem Markt besucht er abends verschiedene Haushalte und Bars, um Kühlgeräte zu warten oder zu reparieren. Daneben gibt er Schülern des Lycee Technique in Bafoussam und des Collège in Mbô Nachhilfe, die sich auf das Abitur vorbereiten. Aus diesen drei Teiltätigkeiten sichert Claude seinen Lebensunterhalt.

Ist seine Lebensgeschichte nichts anderes als die Geschichte eines Scheiterns? Sie mag keine große Erfolgsgeschichte wie die von Rico darstellen. Wie hätte das auch sein können? Schließlich lebt Claude nicht in einer post-modernen Gesellschaft wie Rico, könnte man sagen. Außerdem – im Unterschied zu Rico, der Veränderungen zu bejahen scheint – scheint Claude darüber eher zu jammern, wenn er die Vergänglichkeit eines sozialen Aufstiegsmodells bedauert, das seiner Meinung nach leicht realisierbar gewesen wäre.

Dies wäre eine voreilige Antwort, wogegen zum einen anzumerken ist, dass im Unterschied zu Rico, dessen Leben Sennett als sinnlos deutet, Claude einen gesellschaftlich bedeutungsvollen Sinn für sein Leben gefunden hat. Er hat die große Hafenstadt Douala verlassen, obgleich er hier mehr Jobmöglichkeiten hätte, weil er seine Mutter begleiten wollte, die nach dem Tod ihres Mannes beschlossen hatte, im Dorf zu bleiben. Nicht, dass er unbedingt bei der Mutter sein wollte, viel eher ging es ihm darum, sich um die Erziehung (oder wie er sagt, *encadrement* – die »Einrahmung« bzw. »Betreuung«) seiner jüngeren Geschwister zu kümmern. Claude erweist sich somit als ein dynamischer Bamiléké, der wie viele andere verantwortungsbewusst mit den Folgen dessen fertig zu werden versucht, was er nicht beeinflussen kann. Er hat zwar keine eigenen Kinder, aber er weiß, dass seine erzieherische Verantwortung dort anfängt, wo er mit jüngeren Verwandten zu tun hat. Denn in der Tradition der

Bamiléké obliegen die Erziehungsaufgaben ebenso den älteren Geschwistern wie den Eltern eines Kindes. Indem Claude diese in dem gesellschaftlich richtigen Rahmen hält, gewährt er ihnen eine bessere Chance, sich später im Leben zurechtzufinden. Werden die Kinder gut »eingerahmt«, so werden sie auch – das wird jedenfalls gehofft – am ehesten die Leiter des sozialen Erfolgs erklimmen können und somit schließlich den älteren Geschwistern auch das gesellschaftliche Ansehen verleihen. Zum anderen ist auch anzumerken, dass ebenso, wie es neben Leuten wie Rico Millionen von Menschen in Nordamerika und Westeuropa gibt, die sich täglich mit gescheiterten Lebensgeschichten abfinden müssen, es auch in Kamerun oder sonstwo in Afrika Menschen gibt, die – anders als Claude – jährlich mehrfach um die Welt fliegen, um Geschäfte jeglicher Art abzuwickeln.

Die Lebensbedingungen in einer nordamerikanischen und einer afrikanischen Gesellschaft sind allerdings kaum vergleichbar. Aber wer den Unterschied zwischen Rico und Claude schlicht auf die »Kluft« zwischen der »Ersten« und der »Dritten Welt«, zwischen »modernen« oder »postmodernen« bzw. »postindustriellen« und »traditionellen« Gesellschaften zurückführen will, lässt die reale Bedeutung gesellschaftlicher Transformationsprozesse außer Acht, die seit Generationen die Verhältnisse zwischen den verschiedenartigen Gesellschaften des Globus ausmachen. Es gibt zwar Gründe, die Behauptung von Anthony Giddens (1996, 182 f.) zu bestreiten, dass wir in »der ersten globalen Gesellschaft« leben, in der »insbesondere unter dem Einfluss einer elektronischen Kommunikation« sich keiner dem Einfluss anderer entziehen könnte – immerhin haben in vielen Ländern nur sehr wenige Menschen Zugang zu dieser elektronischen Kommunikation. Dennoch ist es eine Tatsache, dass der koloniale Einfluss zum Markenzeichen der kulturellen Identität von Völkern des heute »unabhängigen« Afrikas geworden ist. Es lässt sich daher nachvollziehen, wenn etwa Reinhart Kößler und Tilman Schiel (1996, 37), die die Gegenüberstellung von »modernen« und »traditionellen« Gesellschaften kritisieren, dennoch dazu verleitet werden, »postkoloniale Gesellschaften« schlicht als »das historisch komplementäre Resultat der Entwicklung des industriellen Kapitalismus« zu verstehen. Für sie seien zwar »die strukturellen Folgen des Kolonisierungsprozesses« zur Bestimmung des Begriffs entscheidend, aber sie messen diese vor allem an der »grundsätzlichen Außenorientierung« und keineswegs am Widerstandspotential oder genauer am kreativen Potential dieser Gesellschaften.

WAS IST POSTKOLONIAL?

Das Konzept der »postkolonialen Gesellschaften« mag zunächst auf ein eindimensional kausales Verständnis verweisen, d. h. ausklammern, wie stark die so verstandenen Gesellschaften tatsächlich von der industriekapitalistischen

linearen Entwicklungsvorstellung abweichen. Von staatlich neokolonialen machtpolitischen und wirtschaftlichen Ausbeutungsstrukturen abgesehen, stellen postkoloniale Gesellschaften Afrikas genauso wenig das Komplement von industriekapitalistischen Gesellschaften dar. Die Kolonisation hat »strukturelle Folgen« sowohl für die kolonisierten wie auch für die kolonisierenden Gesellschaften, sodass beide als postkoloniale Gesellschaften gelten müssten. So weist Catherine Hall (1998) darauf hin, dass als Folge der Kolonisation Menschen aus anderen Ländern sich in Großbritannien seit Generationen eine neue Heimat geschaffen haben, ohne sich jedoch assimilieren zu lassen. Dieser Aufbruch der Kolonisierten habe den traditionell nationalen Charakter von Kolonisierten vollständig verändert. Daraus sei Großbritannien eine »postkoloniale Nation« geworden.

Wieso kann eine »postmoderne« Gesellschaft als »postkoloniale« gefasst werden?

In der Tat haben beide Konzepte starke Gemeinsamkeiten. So bezieht sich postkolonial zuerst auf eine Diskursart, die die Migration der ehemaligen Kolonisierten in die Metropolen der Kolonisatoren hervorgebracht hat. Das Konzept kristallisiert sich durch deren Auseinandersetzungen mit der kulturtheoretischen Beziehung zwischen den »Peripherien« und den »Metropolen«, die insbesondere in anglo-amerikanischen Universitäten in den 80er Jahren Konjunktur hatte.² Daraus konstituiert sich im Umfeld der Cultural Studies der Postkolonialismus bzw. die Postkolonialtheorie als ein epistemologischer Ansatz. Die Postkolonialtheorie stellt nicht nur die eurozentrische Weltkonstruktion infrage, sondern sie will eine »Selbstdarstellung« von Menschen afrikanischer, asiatischer und lateinamerikanischer Herkunft bieten. Dabei bleibt das Konzept »postkolonial« dennoch zunächst sehr strittig. Wie ist es zeitlich einzugrenzen? Wie unterscheidet es sich von Konzepten, die als sein Anderes aufgefasst werden: dem Kolonialismus, dem Neokolonialismus und allen anderen Mechanismen der strukturellen Abhängigkeit?

Mit derartigen Fragestellungen versucht einer der wichtigsten Postkolonialismus-Theoretiker, Stuart Hall (1998), das Konzept sowie seine Referenzen zu klären. Er hebt den verwirrenden Charakter des Präfixes »post« hervor, das *per definitionem* eine chronologische Vorstellung herruft. Demnach wäre postkolonial schlicht die Zeit nach der Kolonisation. Die Vokabel enthält zwar eine periodische Dimension, der aber lediglich eine sekundäre Bedeutung zukommt. Das Präfix hat, so Hall, vielmehr denselben Status wie in anderen »posts« (Postmoderne, Poststrukturalismus): Im Begriff »postkolonial« bringt das Präfix den wissenschaftstheoretischen Anspruch mit sich, sowohl die Ära nach der Kolonisation zu kennzeichnen wie es das Bemühen zeichnet, über das Koloniale hinauszugehen.

2 Zur Genealogie der postkolonialen Theorie vgl. Barker u.a. 1994, Darby 1997, Paolini 1999.

Indes sucht das Paradigma die Gegenüberstellung von Kolonisierten und Kolonisatoren, von Peripherie und Zentrum, von hier und dort zu überwinden, da die Kolonisation eine unaufhaltbare »Transkulturation« gesellschaftlicher Praxen erzeugt hat. Die Postkolonialtheorie ist insofern eine »Relektüre« der Kolonisation, die das Ende der Herrschaft von der kolonialen Beziehung markiert. Der Begriff »postkolonial« kennzeichnet die Zeit »nach« der Kolonisation; aber er bedeutet keineswegs die Aufhebung der Folgeeffekte der Kolonisation, denn das, was infrage gestellt wird, ist die Herrschaft des kolonialen ein-dimensionalen Diskurses, der die Macht der Kolonisatoren sicherte.

Was haben jedoch über die epistemologische Konzeptualisierung hinaus, die postkolonialen Gesellschaften Afrikas mit denen Europas gemeinsam? Stuart Hall erkennt zwar an, dass die Universalisierung irreführend ist, da man nicht im gleichen Maß diese und jene als postkoloniale denken kann. Er besteht dennoch auf dem Konzept als einer »Abstraktion«, die mehr auf die Spannung diskursiver Kraftfelder verweist, als dass damit soziologische Phänomene beschrieben werden könnten. »Postkolonial« sei keine »evaluative Kategorie« (246). Es ist hier zu vermuten, dass – anders als in den ehemaligen Kolonien – postkolonialtheoretischen Auseinandersetzungen in den Metropolen ein Identitätsproblem zugrunde liegt. Die gängigen akademischen postkolonialen Diskurse sind zumeist selbstreferentiell: Die Autoren haben sich der Realität in den einst kolonisierten Gesellschaften entfremdet und beziehen sich lediglich aufeinander. So ist die westlich-akademische Postkolonialtheorie weit davon entfernt, die Realität in den afrikanischen postkolonialen Gesellschaften widerzuspiegeln. Man darf trotz der Globalisierung – oder auch gerade deswegen – nicht vergessen, dass die Kolonisation sehr unterschiedlich die kolonisierten und die kolonisierenden Gesellschaften erfasst hat. Zwar sind »Hybridität« und »Synkretismus« auch Merkmale der Modernität ebenso für die einen wie für die anderen geworden. Jedoch ist der Hinweis von McClintock (1994, 260 ff.) wichtig, demzufolge das postkoloniale Paradigma nicht hinreichend die Vielfalt postkolonialer Lebensräume berücksichtigt.

Wer unterdessen »postkolonial« als bloßes Pendant zu »postmodern« versteht, also als epistemologische Kategorie, und die Situation in Afrika eher als »Neokolonialismus« – die strukturelle Abhängigkeit Afrikas von Europa und Nordamerika – verstehen will, liefert politisch und ökonomisch einen korrekten Hinweis; doch wird damit nicht nur die zeitliche Dimension des Konzepts aufgehoben, sondern zugleich wird die Situation so gedacht, als würden sich die Afrikaner mit den Folgen der Kolonisation anfreunden. Wer dies tut, verleugnet die Bemühungen von Millionen von Menschen dieses Kontinents, die sich alltäglich *innovativ* mit einer Situation abzufinden suchen, welche ihnen auferlegt wurde. Es gibt ein postkoloniales Afrika, das sich nicht nur periodisch versteht, sondern auch im epistemologischen Sinne des Konzepts zu verstehen ist. Trotz der Schwäche dieses Erdteils im Spannungsfeld globaler Kräfte, oder besser, trotz der externen politischen, ökonomischen und wissenschaftlichen

Vormachtstellung, gestalten sich die Lebenswelten in afrikanischen Gesellschaften nicht nur anders als in Europa oder Nordamerika, sie sind auch anders als in der Kolonialzeit und ähneln noch weniger denen der Vorkolonialzeit. Die Postkolonialität Afrikas, zugleich Subversion westlicher imperialistischer Ansprüche und kreatives Potential, zeigt sich insbesondere in alltäglichen Praxen der »kleinen Leute«.

Dieser unzureichenden Auffassung der afrikanischen Postkolonialität liegt eine essenzialistische Betrachtungsweise zugrunde, welche eine dichotomische Darstellung aufzwingt: Obgleich Afrika-bezogene postkoloniale Ansätze den synkretischen Charakter gesellschaftlicher Phänomene anerkennen, verfallen sie mittlerweile in die Epochenschemata und verkennen sogleich die reale Bedeutung der Kolonisation für die Schaffung des Postkolonialen; andererseits werden die gegenwärtigen gesellschaftlichen Prozesse mystifiziert, wenn man glaubt, dass mit der Kolonisation die »Tradition« aufgelöst worden wäre.

Es wird bei den Bamiléké z. B. beobachtet, dass die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse in den Dörfern nicht nur von den in den Städten lebenden Geschäftsleuten, Intellektuellen und anderen »évolués« getragen werden. Vielmehr werden diese Prozesse auch von dörflichen Würdenträgern (*notables*) getragen, von denen man erwartet hätte, dass sie sich als »Traditionshüter« (Giddens 1996) dagegenstellen würden. Die ersten begründen ihre Verbundenheit mit den Heimatdörfern mit den Vorteilen, welche die Anpassung an die kulturelle Tradition der Bamiléké mit sich bringt. Es ist sowohl eine identitätsstiftende Anpassung als auch eine, die gesellschaftliches Ansehen verleiht. Die anderen begründen ihre Hinwendung zur »Moderne« mit der Notwendigkeit, nach den Anforderungen der Gegenwart zu handeln. Aus diesem Zusammenspiel konnte die kulturelle Tradition der Bamiléké nicht aufgelöst werden, viel eher bekam sie eine neue Lebenskraft.

Indem Leute wie Richard (der Vater von Claude) ihr gesellschaftliches Ansehen absichern, haben sie zur Konstruktion der dortigen Modernität beigetragen. Es ist jedoch eine Modernität, die sich von der industriekapitalischen unterscheidet. Denn aus dem Zusammenspiel der fremden westlichen und der einheimischen tradierten Lebenserfahrungen entwickeln sich neuen Lebensformen, die sich allmählich institutionalisiert haben und die Gesellschaftsstrukturen prägen. Weder haben die mit der Kolonisation auferlegten Normen und Werte die afrikanischen tradierten »überwunden« noch stehen beide einfach nebeneinander; sie greifen ineinander und bieten gemeinsam neue Lebensentwürfe.

Wie das Beispiel von Claude zeigt, scheinen die sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen »am Ende«, die derartige Transformationsprozesse lange getragen haben. Es sieht so aus, als ob die Gesellschaften Afrikas sich in einer Phase völliger Orientierungslosigkeit befänden. Es wird gern von »Umbrüchen in Afrika« gesprochen, womit hintergründig immer der Verlust an Selbstverständlichkeit der Handlungsreferenzen gemeint ist. Gesellschaftliche Umbrü-

che in diesem Sinne sind aber kein Charakterzug der Postkolonialität Afrikas allein, sondern stellen gegenwärtig die Grundformen der Modernität dar, wie die Debatte um die Postmoderne belegt (vgl. z. B. Beck u. a. 1996; Heelas u. a. 1996) Gesellschaftstheoretiker mögen die gegenwärtigen technischen Veränderungen, die Umwälzungen in allen Lebensbereichen bewirken, für ein *jamais-vu* (ein »Nie-da-Gewesenes«) halten: Das Internet scheint die »Weltgesellschaft« zu revolutionieren; die immer schneller werdenden Fahr- und Flugzeuge auch. Aber bereits vor über vier Jahrzehnten sprach man vom »globalen Dorf«, als es kaum eine Handvoll Menschen gab, die »global« kommunizieren konnten. Wir betonen gern den tief greifenden Charakter gegenwärtiger gesellschaftlicher Umwälzungen; Umbrüche bilden dennoch den normalen Modus gesellschaftlich-historischer Prozesse. Nur ist daran zu erinnern, dass die gegenwärtigen Umbrüche in Afrika die Folge eines auferlegten Prozesses darstellen und sich insofern von denen in westlichen Gesellschaften unterscheiden.

Die Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften, wie sie aus den täglichen alarmierenden Meldungen aus Afrika nachklingen, stellen nur insofern ein *jamais-vu* dar, als der Kontinent in der Abhängigkeit westlicher Staaten gehalten wird. Im Unterschied zu den Menschen westlicher Gesellschaften, die aus eigener Initiative die Transformationen hervorgebracht haben (um es so auszudrücken) und sie dementsprechend steuern – soweit sie sich steuern lassen –, sind afrikanische Gesellschaften in zweierlei Weise betroffen: Sie müssen zum einen den Zweck der auferlegten »Zivilisation« nachvollziehen und dann die sich daraus ergebenden Transformationen steuern. Insofern stellt für diese Gesellschaften die Kolonisation das wirklich Neuartige dar. Wenn sie das überlebt haben, wieso sollten sie heute unter dem Gewicht der Umbrüche untergehen? So sind heute vielerorts traditionelle Strukturen entstanden, die ohne die pervertierende Abhängigkeit positiv die vorhandene Transformationen tragen. Diese Strukturen sind nicht bloß traditionell, weil sie das Überbleibsel irgendeiner vorkolonialen Überlieferung darstellen; vielmehr sind die traditionellen Strukturen rhetorisch kulturelle Artikulationen, die das Vorkoloniale und das Koloniale verbinden und der gegenwärtigen Identitätsbildung einen Sinn für die Menschen verleiht. Es ist das Andere sowohl des Vorkolonialen wie auch des Kolonialen. Dieser Sinn versteht sich epistemologisch sogleich als Antwort auf globalisierende Ansprüche; er ist die Ablehnung imperialistischer Vorgaben, die zur Findung des Eigenen führt. Die Postkolonialität der kolonisierten Gesellschaften zeichnet den täglichen Versuch ab, zwischen widersprüchlichen Anforderungen zu balancieren, um zurechtzukommen zu können. Ließen sich analytisch in dieser Hinsicht Handlungsschwierigkeiten oder gar -unfähigkeiten feststellen, so wäre nicht die »natürliche« Handlungskompetenz der betroffenen Menschen zu hinterfragen, viel eher müsste der Zivilisierungsprozess, an den sie sich anpassen müssen, infrage gestellt werden.

BILDUNG UND KOLONISATION

Im Unterschied zur deutschen Sprache erhebt der französische Begriff von *civilisation* den Anspruch, etwas darzustellen, bei dem sich die Franzosen verpflichtet sahen, es mit der Menschheit zu teilen. Aber nicht nur sie, sondern auch alle anderen, die sich für »Aufgeklärte« hielten, mussten dieses den »Rückständigen« beibringen. Nicht was man später in »Entwicklung« umtaufte, ist hier infrage zu stellen, sondern das Hauptmittel des Beibringens bzw. Erreichens: die Schulbildung oder die Schule schlechthin.

Zum Bildungsbegriff

Es ist schwierig, den Bildungsbegriff eindeutig zu bestimmen. Ich möchte lediglich auf zweierlei hinweisen. Erstens: »Bildung« ist ein derart deutsch geprägter Begriff, dem man sich nur annähern kann, wenn man in der Lage ist, sich in die deutsche Ideengeschichte einzufühlen. Ansonsten ist es schwer, die Bedeutung des Bildungsbegriffs zu erfassen. Übersetzt ins Französische ergibt sich das Wort *formation*, das wiederum im Deutschen mit »Ausbildung« übersetzt wird. Obgleich das französische pädagogische Denken eine verwandte Bildungsvorstellung hat, werden hier Worte wie *culture* oder *éducation*, also Kultur und Erziehung, gebraucht, die in der deutschen Sprache etwas anderes umschreiben. In der Deutsch/Englisch- bzw. Englisch/Deutsch-Übersetzung wird der Begriff kaum deutlicher. Das Wort *education* wird mit »Erziehung« und bestenfalls mit »Charakter prägen« übersetzt. Diese verschwommene Übersetzung kennzeichnet jene Gebrauchsschwierigkeit, die im deutschen Sprachraum selbst in der Unterscheidung zwischen dem Begriff der Bildung und dem der Erziehung besteht. So wird auch hier der Begriff Bildung meist mit dem der Erziehung gleichgesetzt. Es sei denn, dass Bildung mit Ausbildung schlechthin verwechselt wird. Zweitens: Mit Bildung wird sowohl auf ein »wertvolles Gut« (Wissensinhalte) wie auf einen Bewusstseinszustand (Haltung) hingewiesen, gleichzeitig aber auch auf den Prozess, welcher zu dem einen oder dem anderen führt (Pleines 1989). Ob nun Bildung nur »als ›Parole‹ eines aufgeklärten und freien Bürgers fungiert« (9) oder darunter *culture générale* (und darüber hinaus *civilisation*) verstanden wird, hier werden erstmals sprachliche Unterscheidungen zweitrangig für eine ehemals kolonisierte Gesellschaft, die keineswegs den Begriff mitgeprägt hat. Der Bildungsbegriff verliert hier seinen Selbstzweck und fungiert stattdessen als teleologischer Begriff. Gebildetsein wie auch *être cultivé* misst sich nicht mehr an den Anforderungen jener Gesellschaft, sondern mit Bildung sollte man »wie der Andere« werden. Daher errichtete man in den Kolonien mittels Missionierung und kolonialer Einschulung » Fassaden von Bildung«, die im Grunde eine ideologische Ausföhlung des Bildungsbegriffs bedeuten und zugleich zur Sinnentleerung des eigentümlichen Begriffs föhren.

Koloniale Schulbildung gegen Bildung

Die Geschichte der Schulbildung im Hochland Kameruns fing zu Beginn des 20. Jahrhunderts an, als die Baseler Mission in Bali in der heutigen Nordwestprovinz die erste Schule eröffnete. Aus dem gesamten Gebiet wurden Kinder gewaltsam dorthin gebracht. Die Konkurrenz mit den deutschen Katholiken verhalf zu einem derart schnellen Erfolg, dass innerhalb weniger Jahre an vielen Orten Schulen entstanden waren. Die Franzosen, die nach dem ersten Weltkrieg die Deutschen als Kolonisatoren im Bamiléké-Gebiet ablösten, waren nicht weniger erfolgreich. Bis zur »Unabhängigkeit« des Landes 1960 gab es in quasi jedem Dorf mindestens eine Schule.

Für die französische Evangelische Mission, die die Baseler ablöste, galt das Dorf von Claude (Mbô) dabei als das Herzstück des Unternehmens, denn bereit 1926 wurde dort ihre wichtigste Station gegründet, von der aus die Eroberung des Gebiets betrieben wurde. Allerdings gab es zwischen den Katholiken und den Protestanten Schlachten um die Bekehrung der Bamiléké. Die Gründung von Schulen ging mit der Christianisierung einher, der sie eigentlich diente – wenngleich das Bekenntnis zum Christentum meist eher umgekehrt proportional zum Einschulungsgrad war. Es gab zwischen den beiden Missionen unterschiedliche Haltungen gegenüber der indigenen Kultur. Dennoch waren beide den Vorgaben der Kolonialverwaltung unterworfen. Die Mission durfte staatliche Unterstützung für die schulische Tätigkeit erst dann bekommen, wenn sie eindeutig zur »Zivilisierung der Eingeborenen« (Berger 1978; van Slageren 1972), also zur Verbreitung der europäischen Kultur beitrug: Der Unterricht musste vom ersten Schultag an auf Deutsch bzw. auf Französisch erfolgen. Die bereits in der Familie sozialisierten Kinder wurden in der Schule mittels einer Fremdsprache resozialisiert mit der offenkundigen Absicht, dass sie sich sodann von ihrem »wildem Brauchtum« emanzipieren. Dabei ging es tatsächlich keineswegs um eine wirkliche geistige Emanzipation der Schulbesucher, vielmehr um das Heranbilden von Hilfskräften zur Ableistung »zivilisatorischer Tätigkeiten«. Die koloniale Schule vermittelte lediglich Lerninhalte, welche die Annäherung an europäische Normen und Werte ermöglichen sollte; sie produzierte somit lediglich Katechisten und Schullehrer für die Dörfer, Angestellte für den Staatsapparat.

Auch der Staat der »unabhängigen« Ära verfolgte eine Zeit lang funktionalistische Schulziele, welche sich schließlich aufgrund der Widersprüche zwischen der primären familiären und der sekundären schulischen Sozialisation als dysfunktional erwiesen (Nestvogel 1978; Bosse 1984). Denn einerseits verließen viele Kinder die Schule vor der 4. Klasse; aber auch viele von denen, die die Hochschule erreichten, wurden am Ende überflüssig. Andererseits begnügten sich die erfolgreichen Schulbesucher zumeist mit repetitiven Tätigkeiten (der Funktion der Schule gemäß), die weder ihre eigene kreative Entfaltung noch die der Gesellschaft ermöglichten.

Die koloniale Schule hat trotzdem diese Gesellschaft unauflöslich geprägt. Obwohl sich nur noch wenige an dem Schulbesuch erfreuen können, wird auch heute der Schule, einer Institution fremden Ursprungs, gesellschaftlich eine solche Großbedeutung beigemessen, dass sie geradezu unabdingbar scheint. Daher ist man seit der »Unabhängigkeit« Kameruns bloß bemüht, sie so zu reformieren, dass sie der Gesellschaft diene – und zwar wiederum unter Einflussnahme ehemaliger Kolonialherren. Stets handelte es sich um die Anpassung der Schule an die überwiegend ländlichen Lebensbedingungen des Landes; Anpassungsversuche, denen stets die als überlegen erlebte westlich orientierte Lebensweise der »Eliten« des Landes widerspricht. Im Grunde ging es auch nie darum, die Schule als Emanzipationsinstrument (mittel Identifikation mit westlichen Werten) infrage zu stellen. Aber die normativ verordneten Reformen waren stets selbstzerstörerisch. Auch die Reformaspekte, die umsetzbar waren, bleiben wirkungslos: Zum einen glaubt man weiterhin, dass der Schulbesuch automatisch den »return of education« dank einer Anstellung im Staatsapparat mitbringt, worauf ein sozialer Aufstieg folgt; zum anderen gewährt das herkömmliche Schulsystem den Schuladministratoren viel mehr Vorteile, als ernsthaft infrage gestellt werden könnte. Die Regierenden haben ihre Selbstverständlichkeiten; die Schulbesucher die ihren. Und so gibt es zwei komplementäre soziale Handlungsweisen: die der *patrons* und die der »Subalternen«.

Insofern trägt in dieser postkolonialen Gesellschaft die Schulbildung keineswegs zur »Entfaltung des Geistes« bei. Sie stellt schlechterdings einen Prozess dar, der zur Assimilation bestimmter Wissensinhalte führt zwecks gesellschaftlicher Funktionalität. Gilt die Schulbildung als etwas wertvolles, dann bloß im Sinne einer Ausbildung, die ermöglicht, eine Arbeitsstelle zu bekommen.

BILDUNGSPROZESSE UND GESELLSCHAFTLICHE WIRKLICHKEIT

Über Bildungsprozesse

Das Bildungsverständnis dieser postkolonialen Gesellschaft ist von Aus- bzw. Schulbildung sehr stark geprägt worden. Man könnte einwenden, dass diese Prägung kein Spezifikum einer kolonisierten postkolonialen Gesellschaft ist, sondern dass in Europa »die Schule aus Bildung Schulbildung gemacht hat«, wobei »aus Schulbildung das Mittel und das Kriterium der Berufslaufbahn geworden sind«, wie etwa Hartmut von Hentig (1999) betont. Denn es zeigte sich nur deutlich, die Notwendigkeit, den Bildungsbegriff noch genauer zu bestimmen. Stattdessen orientiere ich mich jedoch weiterhin an dem bereits angedeuteten Verständnis des Bildungsbegriffs sowohl als Haltung wie auch als Prozess. Anstelle von Bildung ist von Bildungsprozessen etwa bei Winfried

Marotzi, Hans-Christoph Koller oder Rainer Kokemohr die Rede, die – im Detail unterschiedlich zwar – darunter eine »Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses« verstehen. Dieses Verständnis lässt offensichtlich den normativ qualitativen Inhalt der Veränderung außer Acht, sodass die Gefahr besteht, auch dort von Bildungsprozessen zu sprechen, wo die Veränderung in eine »negative Richtung«, also als Verschlechterung laufen würde.

Ich spreche – im Anschluss an ein prozessuales Bildungsverständnis – von Bildungsprozessen in postkolonialer Gesellschaft dann, wenn derjenige, der einen solchen Prozess durchläuft, der Gebildete, mehr Fähigkeiten aufweist, die gesellschaftlich neuartig entstehenden Probleme zu bearbeiten. Hiermit sind keinerlei Fertigkeiten gemeint, die ausschließlich nach Maßgabe gegebener Problemsituationen herausgebildet werden; es geht um die Fähigkeit des Handelnden, sich stets der Veränderung des Handlungsrahmens der Lebenswelt nicht bloß anzupassen, sondern diese Veränderung selbst mitzutragen. Der so verstandene Gebildete müsse nicht zwangsläufig ein Schulabsolvent sein. Bildungsprozesse in diesem Sinne finden weit über die Schule hinaus statt, da sich die Bildung ihrerseits in erster Linie an Verwirklichung gesellschaftlich vorhandener Potenziale zum Problemlösen orientiert.

Zur Notwendigkeit einer Bildungsreform

Verglichen mit dem, was gegenwärtig in Kamerun zu sehen ist, gäbe es keinen Anlass daran zu zweifeln, dass dieses Bildungsverständnis ein Hirngespinnst blieben würde. Mit dem seit 1998 gefeierten neuen Gesetz über Schulbildung und trotz – oder wegen – der Unterstützung bzw. des Drucks der Weltbank und ihrer Zwillingsorganisation, dem Internationalen Währungsfonds, sind Kameruner Bildungspolitikern um die Verbesserung des Schulwesens bemüht – wie schon immer seit mehreren Dekaden. Die Bemühungen zielten stets auf eine Reform, die die fremde Institution Schule anderen gesellschaftlichen Strukturen anzupassen erlaubte. Aber ebensowenig wie anderen afrikanischen Länder ist Kamerun dies je gelungen.

Die Ursache des Scheiterns der Schule in postkolonialen Gesellschaften sowie der Schwierigkeit, diese gesellschaftlich angemessen zu reformieren, liegt zum einen darin, dass die Schule von Anfang an und heute noch als das Gegenpol der indigenen kulturellen Lebenserfahrungen konzipiert wird; sie liegt zum anderen an dem übertriebenen Stellenwert, welcher der Schule im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess zugebilligt wird.

Wie die Kolonisatoren mit der Schule die Kinder aus den »wilden Bräuchen« emanzipieren wollten, also sie gesellschaftlich entfremden, so ist über Jahrzehnte die Aufgabe der Schule geblieben, fremde Werte und befremdendes Wissen zu vermitteln. Dies obzwar es praktisch im Leben weniger auf dieses Wissen ankommt. Denn was eigentlich zählt ist die Fähigkeit, sich eine Bio-

grafie zu »basteln«, indem man auf seine kulturelle Tradition rekurriert. Hierfür gibt es gesellschaftliche Vorbilder, deren Lebenserfahrungen für die Bildungsprozesse jüngerer Generationen fruchtbar genutzt werden könnten. Jedoch werden diese Erfahrungen selten zur Sprache gebracht.

Alle bisherigen Schulreformen gehen davon aus, dass die Schule das Triebwerk des gesellschaftlichen Fortschritts darstellt, wofür sie auch unentbehrlich ist. Genau darin wird die eigentliche Ursache als Lösung der bestehenden Probleme verkannt. Die Schule als das wichtigste Kolonisierungsinstrument stellt *per se* das größte Problem in postkolonialen Gesellschaften dar. Es mag sein, dass diese Institution europäischer Herkunft gegenwärtig auch in Europa funktional fragwürdig wird. Aber während sie sich in Europa aus dem gesellschaftlich-historischen Prozess entwickelt hat, den sie begleitet hat, ist in Afrika ihre Geschichte eine selbstbezogene Geschichte. Die Schule bildet seit ihrer Einführung eine Welt für sich neben der gesellschaftlichen Lebenswelt, in der die Schulbesucher leben müssen. Es ist aufgrund dieser Distanz von der Realität irrsinnig zu glauben, dass sie Kinder auf Leben vorbereiten kann.

Eine Bildungstheorie, die der postkolonialen Wirklichkeit gerecht werden sollte, muss an der Untersuchung lokal gesellschaftlicher Strukturen ansetzen – nicht bloß, um einige »nützliche« Aspekte des kulturellen Lebens in der Schule zu übernehmen. Vielmehr muss es darauf ankommen, sich von der speziellen lokalen Geschichte belehren zu lassen. Es muss darum gehen, den Menschen dieser Gesellschaften die Möglichkeit zu gewähren, ihr Leben für sich zu gestalten, ohne dass dies an irgendeiner außerhalb der Gesellschaft bestimmten Norm gemessen wird. Das Monopol der Schule über Bildungsprozesse muss infrage gestellt werden, damit sich diese an gesellschaftlichem Problemlösen orientieren. Dementsprechend sollte eine Bildungstheorie konzipiert werden, die dieser Auffassung gerecht wird. Die Entfaltung einer solchen Bildungstheorie ist keine leichte Aufgabe, da sie eine genaue Kenntnis der jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen sowie der historischen Prozesse, die diese hervorgebracht haben und zu deren Aufrechterhaltung beitragen, voraussetzt. Aber sie ist die wichtigste Aufgabe, der sich die Erziehungswissenschaft widmen sollte, wenn sie sich wirklich um die Förderung lokaler Problemlösungen bemühen will.

LITERATUR

- Barker, Francis; Hulme, Peter; Iversen, Mageret (Hg.): *Colonial discourse, post-colonial theory*. Manchester/New York 1994
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott: *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt 1996
- Berger, Heinrich: *Mission und Kolonialpolitik. Die Katholische Mission in Kamerun während der deutschen Kolonialzeit*. Immensee 1978

- Bosse, Hans: *Diebe, Lügner, Faulenzer*. Frankfurt 1984
- Darby, Philip: *Postcolonialism*. In: Ders. (Ed.): *At the edge of international relations. Postcolonialism, gender and dependency*. London/New York 1997, 12–31
- Foaleng, Michel: *Bandjoun. Die Schulregion*. 2000 Unter: www.ecole-pilote.de
- Giddens, Anthony: *Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft*. In: Beck u. a. 1996, 113–194
- Hall, Catherine: *Histories, Empires and post-colonial moment*. In: Iain Chambers, Lidia Curti (Eds.): *The post-colonial question. Common skies, divided horizons*. London/New York 1998, 65–77
- Hall, Stuart 1998: *When was »the post-colonial«? Thinking at the limit*. In: Iain Chambers, Lidia Curti (Eds.): *The post-colonial question. Common skies, divided horizons*. London/New York 1998, 242–260
- Heelas, Paul; Lash, Scott; Morris, Paul (Eds.): *Detraditionalization. Critical reflections on authority and identity*. Massachusetts/Oxford 1996
- Hentig, Harmut von: *Bildung. Ein Essay*. Weinheim/Basel 1999
- Kößler, Reinhart; Schiel, Tilman: *Auf dem Weg zu einer kritischen Theorie der Modernisierung*. Frankfurt a. M. 1996
- Kokemohr, Rainer; Koller, Hans-Christoph: *Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. In: Heinz-Hermann Krüger, Winfried Marotzki (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen 1995, 90–102
- Koller, Hans-Christoph: *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München 1999
- Marotzki, Winfried: *Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. In: Dietrich Hoffmann, Helmut Heid (Hg.): *Bilanzierung erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung*. Weinheim 1991, 19–134
- McClintock, Anne: *The angel of progress: pitfalls of the term »postcolonialism«*. In: Barker u.a. (Eds.) 1994, 253–282
- Nestvogel, Renate: *Verstärkung von Unterentwicklung durch Bildung? Schulische und außerschulische Bildung im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklung in Kamerun*. Bonn 1978
- Paolini, Albert: *Navigating modernity. Postcolonialism, identity and international relations*. Boulder/London 1999
- Pleines, Jürgen-Eckardt: *Studien zur Bildungstheorie*. Darmstadt 1989
- Sennett, Richard: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Darmstadt 1998
- Slageren, Jaap van: *Les origines de l’Eglise Evangélique du Cameroun. Missions européennes et christianisme autochtone*. Leiden 1972
- Werbner, Richard; Ranger, Terence (Hg.): *Postcolonial identities in Africa*. London/New York 1996

Schulbildung am Ende der Gutenberg-Galaxis.

Bruchstücke zum schulischen Umgang mit neuen Medien

ANDREAS HOFFMANN

ERSTES BRUCHSTÜCK: VORBEMERKUNGEN

Bemerkungen zu diesem Thema sind zurzeit en vogue. Erst kürzlich versprach ein Hamburger Politiker, dass demnächst jedem der neueingestellten Studienreferendare kostenlos ein Laptop zur Verfügung gestellt werden soll. Ähnlich gelagerte Vorschläge, z. B. aus dem Bereich der Wirtschaft, sind bekannt:

»Nehmen Sie eine reiche und eine arme Schule: eine Schule in Beverly Hills und eine Schule in irgendeinem grässlichen Citybereich einer amerikanischen Großstadt. Wenn Sie die beiden ans Internet hängen, sind sie plötzlich gleich viel wert. Es gibt keinen Unterschied mehr zwischen ihnen« (Myhrvold zit. n. Unruh 2000, 37).

Gemäß der Aussage des ehemaligen Cheftechnologen von Microsoft und jetzigen Mitbegründer von Intellectuell Ventures LLC, Nathan Myhrvold, scheint schon allein die Bereitstellung und Nutzung einer neuen Medientechnologie die Lösung aller pädagogischen und sozialen Disparitäten zu sein. Wenn verschiedene gesellschaftlichen Fraktionen sich einig zu sein scheinen, dass die Misere der Schulbildung bekämpft werden kann, wenn doch bloß Lehrer und Schüler sowie Schulen fit fürs Internet gemacht werden – was für Fragen müssen jetzt überhaupt noch gestellt werden?

Die Titelbegriffe Schulbildung und Gutenberg-Galaxis geben die Richtung vor, in die meine Fragen zielen. Fragen, die sich mir aus der Schulpraxis stellen, aus dem Kontext konkreter Eindrücke u. a. im Zusammenhang mit mehreren Hypertext-Projekten im Bereich Gemeinschaftskunde und einem Hyperfiction-Projekt im Literaturunterricht, von Elternratsvertretern zum Thema Internet und neue Medien, von Lehrerfortbildungen der Schulbuchverlage zum Thema Hypertext und von staatlicher Seite. Diese Eindrücke

möchte ich mit folgenden Fragen strukturieren: Welche gesellschaftlichen Gruppen (Systeme) interessieren sich für eine Neubestimmung von Fächergrenzen, Curricula und Schulpädagogik sowie -didaktik angesichts einer scheinbaren Durchdringung aller Lebensbereiche durch neue Medien um das Internet herum? Ist es gerechtfertigt, dass alle diese Gruppen in einem Gleichmaß an einer Neubestimmung teilhaben, und welchen Gruppen geht es wirklich um eine neue Lernkultur?

Schulbildung übrigens verstehe ich in diesem Zusammenhang nicht im Sinne irgendeines normativ-apriorischen Allgemeinbildungsbegriffs, sondern ganz pragmatisch: Was Schulbildung ist und sein wird, ist das Ergebnis von Konflikten all derjenigen Gruppen, die versuchen, Einfluss auf Schule zu nehmen.¹ Nicht um den Einfluss von Marshall McLuhan oder etwa Norbert Bolz auf Medientheorien soll es an dieser Stelle gehen. Die von ihnen gebrauchte Bezeichnung »am Ende der Gutenberg-Galaxis« dient mir als Chiffre, um den Transformationscharakter hervorzuheben, in dem sich die Schulbildung – herausgefordert durch neue Medien um das Internet herum – befindet.

Die Frage, inwieweit mit dem Transformationscharakter auch das Ende einer alten bzw. der Anfang einer neuen Epoche einhergeht, soll bewusst offen bleiben. So gilt z. B. die Originalität als eine von mehreren Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um von einer historischen Epoche in der (Schul-) Bildungsgeschichte sprechen zu können. Mit der Originalität bemesse sich die Unterscheidbarkeit einer Epoche an theoretischen Innovationen, neuen Themen und originellen Formen, die es vorher nicht gab (vgl. Oelkers 1996, 14) – so oder so ähnlich lauten die Selbsttäuschungen einiger Vertreter von Gruppeninteressen, die Einfluss auf Schule nehmen wollen. Die Geschichte der Schulbildung, aber auch die Geschichte der Medien, ähnelt in solchen Denkfiguren ein wenig den Schaubildern, die in Schulbüchern die Evolution des Homo sapiens illustrieren sollen – als aufwärts gewandten Marsch des Fortschritts. Zumeist ersetzen neue Bildungsauffassungen und neue Medien bestehende Bildungsauffassungen mit ihren jeweils spezifischen Medien. Nicht diachrone Abfolge, sondern synchrone Erweiterung der medialen Bildungsmöglichkeiten ist die Regel; wobei allerdings einst dominierende Unterrichtsformen mit ihren Medien (»Frontalunterricht und Tafel«) an den didaktischen Rand rücken mögen, aus dem Rampenlicht der konventionellen Schulpädagogik in abgesicherte Nischen. Die alten Unterrichtsformen und Medien werden wahrscheinlich überleben, wenn auch mit eingeschränkter Breitenwirkung, weil sie Effekte und Erfahrungen offerieren, über die das Neue nicht gebietet. Vor diesem Hintergrund verstehe ich Schulbildung nicht

1 Aus einer ähnlichen Perspektive formuliert die Bildungskommission NRW: »Die Gesellschaft der Zukunft wird nicht das Resultat der Eigendynamik von Entwicklungen sein, sondern vor allem von politischen Entscheidungen abhängen, die zwischen verschiedenen Möglichkeiten eine Wahl getroffen haben« (Bildungskommission NRW 1995, 23).

nur als Ergebnis von Konflikten zwischen gesellschaftlichen Gruppen, sondern auch als Konstrukt, das sich wechselnden Defizitlagen gesellschaftlicher Transformationsprozesse anpasst, praktische Innovationen hervorbringt, zugleich aber neue Defizite erzeugt.

Ähnlich wie bei Gattungsbestimmungen in der traditionellen Literaturwissenschaft, die im hohen Maße von Zeitläuften abhängig sind, sind die Begriffe Hypertext und Hyperfiction strittig: Autoren, Leser, Pädagogen, selbst ernannte Medienphilosophen, vereinzelt Literatur- und Medienwissenschaftler sowie Freaks (Selbstbezeichnung: Cyberpunks) bemühen sich um Definitionen. Die Begriffe werden uneinheitlich verwendet, und mit einer Definition ist oft auch eine Zuordnung zu einer bestimmten Theorie, Schule oder einem ablehnenden bzw. befürwortenden Diskurs verbunden. Häufig ist es unentscheidbar, ob die Begriffe Hypertext und Hyperfiction von den Autoren und Lesern als Programmworte, von den Streitenden als Kampfbegriffe bzw. Reizworte oder als scheinbar wertfreie Begriffe im wissenschaftlichen Diskurs zu verstehen sind. Grundsätzlich herrscht Konsens darüber, dass digitale Texte, die eine nichtlineare Struktur aufweisen (und daher nicht gedruckt werden können) Hypertext oder, wenn es sich um Literatur handelt, Hyperfiction genannt werden. Texte, die mit Bild-, Ton- und Videoelementen versetzt sind und eine Art Gesamtkunstwerk darstellen, werden Hypermedia genannt oder, mit einem erweiterten Textbegriff, ebenfalls Hypertext (vgl. Simanowski 2000, 7). Diese Texte können sich in ihrem Arrangement und formalen Aufbau stark von herkömmlichen Lineartexten unterscheiden: Mittels Hypertext-Technik sind die Erzählungen nicht mehr nur linear, sondern multipel lesbar, d. h. sie können inhaltlich wie formal meist auf viele Arten gelesen werden. Dissens bei der Definition von Hypertext bzw. Hyperfiction besteht vor allem in der behaupteten Interaktivität und der angeblichen Ermächtigung des Lesers, sich aktiv seinen eigenen Text zu weben. Während die eine Seite davon ausgeht, dass der Leser von Hypertext bzw. Hyperfiction zum Ko-Autor des Textes wird, bestreitet die andere Seite die echte Partizipation.

Die Ordnung meiner Bemerkungen ist damit auch schon angedeutet: Ich frage zunächst nach den Partialinteressen ausgesuchter Gruppen an neuen Medien in der heutigen Schulbildung. Dabei werde ich mich, was neue Medien angeht, exemplarisch auf Hypertext- und Hyperfiction-Produkte beschränken, also auf elektronische Produkte, die auf nichtlinearen Informationselementen und Textstrukturen basieren. Nachdem ich einzelne gesellschaftliche Gruppen mit ihren Interessen, Ansprüchen und Forderungen skizziert habe, werde ich der Frage nachgehen, ob sie diese in einen Traditionszusammenhang stellen können. Dabei werde ich mich zusätzlich dem Verhältnis zwischen lehrenden und lernenden Personen widmen, das durch die Interessen der einzelnen Gruppen zum Umgang mit neuen Medien infrage gestellt ist. Zum Schluss möchte ich auf blinde Flecken, die alle hier vorgestellten gesellschaftlichen Gruppen beim schulischen Umgang mit neuen Medien haben, hinweisen.

Meine zentrale These wird sein, dass die Einhelligkeit, mit der alle an Schule interessierten gesellschaftlichen Gruppen den Umgang mit neuen Medien um das Internet herum befürworten, verdeckt, dass die einzelnen Gruppen jeweils – sich teilweise widersprechende – Interessen und Ansprüche damit verbinden.

ZWEITES BRUCHSTÜCK: SCHULE SOWIE LEHRERINNEN UND LEHRER

»Die Verwendung des Computers ermöglicht stärker als bisher individualisierte Arbeitsaufträge, differenzierte Lernformen und verstärkte Eigentätigkeit von Schülerinnen und Schülern. Die Herausforderung ist also vor allem eine pädagogische. Es geht um eine Weiterentwicklung didaktischer und methodischer Unterrichtsplanung, es geht auch um eine Veränderung der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer« (BSJB 2000, 2).

Diese Kurzanalyse stammt von Ronald Bleckwedel und Cornelia von Ilsemann; Leiter und Leiterin des Hamburger Projekts »Lernen mit neuen Medien«. In welche Richtung, wenn man diesen Überlegungen folgen möchte, könnten die Interessen der Lehrerinnen und Lehrer tendieren, was Unterricht und eigene Rolle angeht?

Angesichts des Medienwandels in der Schule wird man zusätzlich auch ganz allgemein die Frage klären müssen, ob die Schule in der Vermittlung von multilinenaren Informations- und Textstrukturen Angebote machen kann, die spezifisch und unersetzlich sind, d. h. von anderen Gruppen (Systemen) in der Gesellschaft nicht besser erbracht werden können.

Der Schulunterricht krankt daran, dass, trotz zahlreicher anderweitiger Bestrebungen, die traditionelle Lehr-Lernkultur, in der der Lehrende den scheinbar aktiven Part übernimmt und den Lernenden eine weitgehend rezeptive Rolle zukommt, weiterhin dominiert. Diesem Primat der Instruktion entgegengesetzt wäre eine konstruktivistische Lernkultur, in der der Lernende eine aktivere Rolle übernimmt, während dem Lehrenden die Aufgabe zukommt, Problemsituationen zu arrangieren und Werkzeuge zur Problemlösung zur Verfügung zu stellen. Bildungspolitisch scheint sich allerdings eine konstruktivistische Perspektive mehr oder weniger durchzusetzen; exemplarisch dafür steht das Mandl-Gutachten der Bund-Länder-Kommission von 1998 (vgl. Mandl 1998, 13). Zwar wird in diesem Papier die konstruktivistische Lehr-Lernphilosophie noch als eine Extremposition bezeichnet, die es mit dem so genannten Leitkonzept der Problemorientierung zu domestizieren gilt, aber Konstruktion im Unterrichtskontext wird als wesentliches Element einer neuen Lernkultur benannt.²

2 Dem Leitkonzept der Problemorientierung kommt eine Brückenfunktion zwischen der traditionellen und der konstruktivistischen Lehr-Lernphilosophie zu. Mit diesem Konzept sollen sich all die Schwierigkeiten beseitigen lassen, die angeblich einseitige Unterrichtsauffassungen mit sich bringen. Problemorientierung soll ein Konzept für die

Eine konstruktivistische Lernkultur muss nicht automatisch die geschichtslose Lernkultur eines Zeitalters sein, in der das ökonomische System versucht, nach und nach Definitionsgewalt über die allgemeine Schulbildung zu erhalten: Theoretiker von digitaler Literatur sehen bei der Behandlung von Hypertext im Schulunterricht einen Traditionszusammenhang zu Jean Paul, dem Zeitgenossen von Goethe und Schiller, den es sich besonders für Schulleute anzuschauen lohnt. Zugegeben, der Rekurs ist an vielen Stellen gebrochen, historisch fragwürdig³ und nur lose zusammenhängend.

Der Schriftsteller und Erziehungstheoretiker Jean Paul avanciert im deutschen (erziehungswissenschaftlichen) Kontext zum Paten des Hypertextes (so wie im englischen sein großes Vorbild Laurence Sterne). Dabei steht Jean Paul für ein Konzept, das nicht nur Aspekte des Hypertextes vorwegnimmt, sondern auch einige seiner pädagogischen Konsequenzen. So nimmt Roberto Simanowski, ein Cyber- und Bildungstheoretiker, ein Bruchstück⁴ aus Jean Pauls Erziehungslehre *Levana oder Erziehlehre* (1806) zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen.

»Kein voriges Alter und Volk ist seit der Erfindung der Buchdruckerei zu vergleichen mit einem jetzigen; denn seit derselben gibt's keinen abgeschlossenen Staat mehr, folglich keine abgeschlossene Einwirkung eines Staats in seine Bestandteile.[...] Nun ist keiner mehr allein, ja nicht einmal eine Insel im fernsten Meer. [...] Europa ist ein durch einander verwachsener Lianen-Wald. [...] Die Bücher stiften eine Universalrepublik, einen Völkerverein, oder eine Gesellschaft Jesu im schöneren Sinne der human society, wodurch ein zweites oder doppeltes Europa entsteht. [...] Wie nun auf der einen Seite der überall umherfließende Bücherblumenstaub den Nachteil bringt, daß kein Volk einen unverfälschten, mit keinen fremden Farben besprengten Blumenflor mehr ziehen kann; – wie jetzt kein Staat sich aus sich so rein, langsam, stufenweise wie sonst mehr ausformen kann, sondern wie ihm, gleich einen indischen aus Tierleibern zusammen gereihten Götterbilde, die verschiedenen Glieder der Nachbarstaaten in seine Bildung hinein verwachsen: so ist auf der anderen Seite durch das ökumenische Concilium der Bücherwelt kein Geist mehr der Provinzialversammlung seines Volks knechtisch angekettet« (Jean Paul 1963, 31).

In diesem Ausschnitt konstruiert Jean Paul eine Universalrepublik der Bücher, in der dem nationalen, staatlichen Erziehungsmonopol ein virtuelles, weltbürgerliches zu Seite steht. Diese pädagogische Allegorie wird von Simanowski mit zwei weiteren Überlegungen von Jean Paul verknüpft. Erstens mit der Kritik an der Despotie des Lehrers, der seinen Schülern das eigene Gedanken-

Gestaltung von Lernumgebungen sein, das eine Balance zwischen Instruktion und Konstruktion einfordert (vgl. Mandl 1998, 14).

3 Der Rekurs auf Jean Paul erfolgt nur partiell. Historische Kontexte, z. B. der Einfluss von Rousseaus Werken oder Jean Pauls Ablehnung des philanthropistischen Gedankens der äußeren Brauchbarkeit, bleiben vollkommen ausgeblendet.

4 Jean Paul bezeichnet die Oberkapitel in dem Werk *Levana* als Bruchstücke. Das Werk gliedert sich in neun Bruchstücke. Allein schon die Terminologie des Fragmentarischen und der Modularität verweist auf die Affinität zu heutigen nichtlinearen Hypertexten.

system aufdrängen wolle – und zweitens mit dem Begriff des gelehrten Witzes (vgl. Simanowski 2000a, 9).

Jean Paul beklagt, dass man die Kinder mehr Ideen als die Handhabung der Ideen lehrt und dass ihre Gedanken in der Schule so unbeweglich fixiert sein sollen als ihr Steiß (vgl. Jean Paul 1963, 264). Gemäß Jean Paul schaffe die Entwicklung des Witzes Abhilfe. Denn: Der Witz ist ein adäquates Mittel gegen die Despotie jedes Systems, da er vom Knüpfen und Lösen der Bezüge lebt und die kohärente Lesbarkeit der Welt infrage zu stellen wagt. Allerdings, so die Feststellung von Jean Paul, den deutschen Lehrern fehle es selber an Witz. Wie sollen sie ihre Schülerinnen und Schüler witzig machen können? Sein Ratschlag:

»Erzieher, die wie schwache Fürsten sich nur durch Zensur und Presszwang auf ihrem Thron- und Lehrsitze erhalten, erwählen vielleicht besser Spaziergänge, um die Kleinen freizulassen und witzig zu machen« (Jean Paul 1963, 267).

Was können diese zitierten Splitter aus Jean Pauls *Levana* mit Blick auf Ansprüche an Schulbildung, an Didaktik, an Unterrichtssituationen im Zusammenhang mit neuen Medien heutzutage bedeuten?

1. Lehren ist nicht mehr die Vermittlung und Lernen ist nicht mehr die Aneignung eines extern vorgegebenen objektiven Zielzustandes, sondern Lehren ist die Anregung des Subjekts, seine Konstruktionen von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiterzuentwickeln (vgl. Werning 1998, 40). So kann z. B. der Link, die Verknüpfung eines Hypertextes im Unterricht der – oben angesprochene – Jean Paulsche Witz im technischen Gewand sein, der wie jener einen Angriff auf das menschliche Begehren nach Kohärenz bedeutet.

2. Im didaktischen Feld muss beim Umgang mit nichtlinearen Informations- und Textstrukturen mehr oder weniger von einer sogenannten Driftzone als Interaktionsraum ausgegangen werden, in dem sich Lernende und Lehrende begegnen. Sowohl Lernende als auch Lehrende driften gemäß ihrer eigenen Struktur und vollziehen auf der Basis ihres individuellen Denkens Anpassungsleistungen (vgl. Beetz 2000, 443). Didaktische Überlegungen, die eine Vielzahl von Lernwegen zulassen (z.B. rhizom- und netzartige Lernumgebungen mit Verlinkungen), können in der heutigen Schule eine Gewähr dafür sein, dass die Gedanken der Schüler in der heutigen Schule beweglicher werden als ihr Steiß.

3. Die veränderte Art, mit Wissen umzugehen, hat zugleich grundlegende Folgen für die Unterrichtssituation. Das Bild vom Lehrer, der seinen Schüler macht, ist in einem hypertext-basierten Unterricht nicht denkbar (vgl. Simanowski 2000, 9). In herkömmlichen Lernkulturen besteht ein erheblicher Unterschied zwischen dem Driften des Lernenden und dem des Lehrenden: Der Lehrende hat in der Driftzone eine weit größere Definitionsmacht über die Unterrichtssituation als der Lernende (vgl. Beetz 2000, 443). Diese Definitionsmacht wird in einem hypertext-basierten Unterricht schwächer.

Die Interessen der Lehrerinnen und Lehrer können sich auf die Überwindung von instruktiven Lehr-Lernvorstellungen durch das Arbeiten mit neuen Medien richten, um auch zu einer Neudefinition des Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden zu gelangen.

Mit derartigen Ansprüchen an sich und an Schüler können Lehrkräfte dafür sorgen, dass die Schule nach wie vor diejenige Institution in der Gesellschaft bleibt, die Schüler dazu anregt, Alltagskonstruktionen und -ideen von Wirklichkeit zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.⁵ Zuvor müssten sich allerdings konstruktivistisch-didaktische Elemente im Unterricht mit neuen Medien durchsetzen. Weiterhin müssten Lehrkräfte sich in einem viel größeren Maße als bisher mit lerntheoretischen und lernpsychologischen Überlegungen auseinandersetzen, die nichtlineare Informationsstrukturen nach sich ziehen. Jetzt erst recht reicht es nicht mehr aus, lediglich die Systematik der Fachwissenschaften ins Schulische zu übersetzen.

DRITTES BRUCHSTÜCK: SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Schüler erwarten, dass in der Schule – d. h. in einem Schonraum – die Vorbereitung auf die nachfolgende Lebensphase inszeniert wird (vgl. Tenorth 2000, 3). Nur, welche Formen von Bildung in der kommenden Lebensphase gebraucht werden, erscheint als unsicher.

Bereits heute werden weite Bereiche des öffentlichen Lebens durch Dienste geprägt, die das Internet bereitstellt: Über Internet werden CDs, Bücher, Waren aller Art gekauft, Musik-Tracks (im MP3-Format) heruntergeladen, Bankgeschäfte abgewickelt, Reisen gebucht oder Informationen zu relevanten Fragen sowie Unterhaltung und Zerstreuung durch Spiele gesucht. Nicht nur der, der solche Dienste nutzt, sondern auch derjenige, der aus Überzeugung darauf verzichtet, wird Kompetenzen entwickeln müssen, um sich mit den neuen kommunikativen Möglichkeiten auseinander setzen zu können (vgl. Baurmann/Weingarten 1999, 20). Zu Recht fordern Schüler gerade im Unterricht – gar nicht im Gegensatz zu klaren, vorstrukturierten Wissensanteilen – eine Offenheit und Unbestimmtheit, die einerseits auf Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien und andererseits auf den Umgang mit Unsicherheit im zukünftigen Lebenslauf zielt.

In höheren Klassenstufen reflektieren Schüler sehr wohl über Unsicherheiten in der eigenen Biografie und über zukünftig prekäre Arbeitsverhältnisse

⁵ Der Aspekt, dass Lehrer neben individuellen auch gemeinsame Denkprozesse initiieren und steuern sollen, wird in Untersuchungen zur Bildung in der Informationsgesellschaft leicht übersehen. So sieht Reiko Sekiguchi in Zukunft die Rolle des Lehrers als denjenigen, der tendenziell nur noch zum Lernen in einem bestimmten Rhythmus motiviert (vgl. Sekiguchi 2000, 93).

sowie über die sich ändernden Formen des Bildungskapitals, die helfen könnten, mit diesen Herausforderungen umzugehen.

Mit einer 12. Klasse arbeitete ich im Gemeinschaftskundeunterricht an dem Thema »Zukunft der Arbeit«. Der Höhepunkt dieser Unterrichtseinheit war eine virtuelle Ausstellung auf Hypertextbasis. Die Schülerinnen und Schüler dokumentierten heutige Berufe und Berufsfelder und umrissen zukünftige Beschäftigungsverhältnisse. Dies alles geschah vor dem Hintergrund von biografischen Szenarien, die Richard Sennet in *Der flexible Mensch* (1998) entwirft. Es stieß bei den Schülerinnen und Schülern auf großes Interesse, sich mit den völlig unterschiedlichen Biografien der beiden Protagonisten zu beschäftigen – wahrscheinlich auch, weil der dort beschriebene Vater als Einwanderer italienischer Herkunft in die USA, der Sohn als sozialer Aufsteiger vielen Schülerinnen und Schülern eine analoge Projektionsfläche für ihre eigene soziale und familiäre Lebenswelt boten. Mehr noch aber konnten die Schülerinnen und Schüler die Janusköpfigkeit nachempfinden, die das flexible Leben des Sohnes kennzeichnet: Während der Vater sich mit seiner Berufstätigkeit in einem ans Dienstalther geknüpften Lohnsystem seiner Gewerkschaft einrichtet, zu dem auch die Regelung seiner Pension gehört, ist dem Sohn die Vorstellung von Leuten zuwider, die »Dienst nach Vorschrift« machen und den Schutz einer Bürokratie suchen. Stattdessen ist der Sohn der Überzeugung, man müsse offen für Veränderungen sein und Risiken eingehen. Der Vater hatte sich geschämt, als seine Frau arbeiten ging. Der Sohn sieht seine Frau – übrigens aus interkonfessioneller Ehe – als gleichberechtigt arbeitende Partnerin, der er sich auch anpasste. Innerhalb von wenigen Arbeitsjahren musste der Sohn mit seiner Familie viermal umziehen, mal diente es der eigenen Karriere, mal diente es der Karriere der Frau. Obgleich der Sohn und seine Frau für eine Tätigkeit in der neuen Ökonomie sich flexibel in der Studienwahl, flexibel in der Berufswahl und flexibel in der Karriereplanung zeigten und sich ein relativer Wohlstand einstellte, kam Zufriedenheit nicht auf (vgl. Sennet 1998, 16).

Sehr schnell sahen die Schülerinnen und Schüler, dass ein Leben heute für den Einzelnen mehr Wahlmöglichkeiten für seine berufliche Entwicklung und den persönlichen Lebensstil bietet als je zuvor. Sie sahen die Wahlmöglichkeiten jedoch als Chance und Bürde zugleich. Auf der einen Seite bedeuten sie eine Zunahme an Entscheidungsfreiheit und auf der anderen Seite eine Abnahme an Sicherheit sowie die Notwendigkeit, jenseits von tradierten Mustern den eigenen Weg zu finden.

Die Äußerungen der Schüler implizierten gewisse Ansprüche an Schulbildung: Zum Auffinden des eigenen Weges wollen Schülerinnen und Schüler mehr und mehr mit Wissensanteilen konfrontiert werden, die sie auch auf andere Kontexte anwenden können. Von der Schule, von Lehrerinnen und Lehrern wird Wissen für multiple Kontexte verlangt; die Bereitschaft nimmt ab, Dinge zu lernen, die nur auf schulische Standardsituationen anwendbar sind.

Diesem Anspruch an schulisches Lernen kann z. B. im Gemeinschaftskundeunterricht im Umgang mit Hypertext-Dokumentationen annähernd entsprechen werden. So legten die Schüler ausgehend von einer eher unkritischen und affirmativen Darstellung eines Berufsfeldes bzw. einer Arbeitstätigkeit Links zu selbst erarbeiteten Dokumenten, die Auskunft darüber geben, welche tatsächlichen Arbeitszeiten zu erwarten sind (evtl. mit einer Fusion der Arbeits- und Privatsphäre), welche Formen von Mobilitätsbereitschaft vorausgesetzt werden, ob ein Familienleben nach bürgerlichen Muster mit der Arbeit in Einklang zu bringen ist etc. Hypertext ist, dies wird nochmals deutlich, nicht so sehr als Mittel effektiver Informationsbeschaffung bedeutsam, sondern als Medium des kritischen Umgangs mit Informationen. Hierbei geht es vor allem darum, bei Schülerinnen und Schülern das Bewusstsein für Multiperspektivität und Kontextualität zu schärfen.

Es darf keineswegs übersehen werden, wenn man Interessen der Schüler durch Hypertext-Elemente im Unterricht fördern möchte, dass Hypertext als technisches Mittel eine Unterstützung, keine Voraussetzung eines eher konstruktivistischen Unterrichtsarrangements ist. Ebenso wenig ist das technische Mittel Hypertext allein eine hinreichende Bedingung. Konstruktivistische Elemente können auch mit anderen, nitelektronischen Mitteln in einen Unterricht eingebaut werden. Hypertext unterstützt – das zeigten zumindest meine Unterrichtseindrücke – nur dann kritisches, selbstreflektiertes Denken, wenn die Arbeit damit zumindest einen der beiden Aspekte aufweist:

1. Schüler und Schülerinnen haben die Möglichkeit, am Hypertext mitzuschreiben durch Beiträge, Kommentare oder das Setzen von Links.
2. Schüler und Schülerinnen haben eine klare Fragestellung, mit der sie den Hypertext erforschen (vgl. Simanowski 2000, 14).

VIERTES BRUCHSTÜCK: ELTERN

Die Interessen der Eltern sind hinsichtlich des schulischen Umgangs mit neuen Medien nicht eindeutig. Tendenzen zeichnen sich allerdings ab:

Bei Hypertext- und Internet-Projekten in der Schule richten Eltern oftmals ihr Augenmerk, ebenso wie auch einige Lehrer, auf das präsentable Ergebnis im Netz. Die ständige Frage lautet: »Wann publizieren wir das im Netz?« Paradigmatisch für diese und ähnliche Einstellungen, aber auch für eine konkrete Art der Interessensicherung, waren für mich Aktivitäten von Eltern, die ich bei einer Elternratssitzung mitbekam: Die Eltern übernahmen die Verantwortung für den Entwurf und die Realisierung der Schul-Homepage. Für die technische Umsetzung des Vorhabens nutzten sie das Know-how einer Schüler-AG. Dann wurde die Website – zeitweilig – auf einen Firmenserver gelegt, zu dem niemand außer dem dort für die Firma arbeitenden Elternvertreter Zugriff hatte.

Für einen schülernahen Umgang mit neuen Medien, aber auch für eine neue Lernkultur, ist das Ergebnis, z. B. die perfekte Website bzw. Homepage, zweitrangig, kommt es doch in erster Linie auf den Denk- und Lernprozess der Schüler an. Gerade bei der Konstruktion von Hypertexten lassen sich Schülerinnen und Schüler oftmals von wahnwitzig überhöhten, technisch nur schwer umsetzbaren Vorstellungen leiten. Aber auch an den daraus resultierenden Hypertext-Baustellen lässt sich in vielerlei Hinsicht etwas lernen. So gibt mir als Lehrer z. B. die Thematisierung der Hyperfiction-Baustellen (also unfertigen literarischen Hypertexten) von Schülern ein Verfahren mit der Möglichkeit an die Hand, herauszubekommen, wo die Schüler sich literarisch und entwicklungspsychologisch gerade befinden. Im eher traditionellen Unterricht kommen solche Momente nicht gerade häufig vor. Dies ist Eltern nicht immer leicht zu vermitteln. Einige Eltern fordern beim schulischen Umgang mit neuen Medien Unterricht nach traditionell-didaktischen *input-output*-Modellen. Unterricht mit hauptsächlich instruktiven Elementen soll nach ihren Vorstellungen möglichst schnell zu einem präsentablen Ergebnis, sprich einer netzfähigen Homepage bzw. Website führen. Manche aufstiegsorientierten Eltern neigen zu einem technokratisch reduzierten Bildungsbegriff, der in einem dichotomisierenden Entweder-oder z. B. im Deutschunterricht eher den Umgang mit Word anstatt die Auseinandersetzung mit Antigone annahmt.⁶

Zeichnete sich bisher die herkömmliche Schulbildung dadurch aus, dass lebensweltliche Orientierung kaum beachtet wurde, so ist der durch einige Eltern geforderte und durch neue Medien inspirierte Wandel von einer schulisch-akademischen zur rein lebensweltlichen Orientierung demgegenüber teilweise durch eine Verengung des Schulwissens auf reine Arbeitsplatzfertigkeiten für Medienberufe gekennzeichnet – was unter Gesichtspunkten eines notwendigen Nachholbedarfs verständlich ist.

FÜNFTES BRUCHSTÜCK: WIRTSCHAFT

Die Interessenlage der Wirtschaft am schulischen Umgang mit neuen Medien ist – ähnlich wie bei den Eltern – schwer zu umreißen. Ein Interessenaspekt ist, dass z. B. Online-Dienste Lehrer und Schüler als Kunden entdeckt haben. Es geht um intelligente und langfristige Marketing-Strategien, um Lehrer und Schüler an sich zu binden, es geht um die Sicherung von Marktsegmenten in einem gnadenlosen Konkurrenzkampf.⁷ Beispielhaft hierfür sind die entgeltli-

⁶ Von diesem Konfliktpunkt aus ist es nicht mehr weit zu einer bildungstheoretischen Kanondebatte mit der Frage, welche Bildungsinhalte es in der Schule in ihren originären Formen zu behandeln gilt und welche Bildungsinhalte lediglich als Material (für Hypertexte) dienen müssen, das es zu bearbeiten, gewissermaßen zu scratchen oder zu sampeln gilt.

⁷ Stellvertretend für andere sei hier Ingrid Lohmanns Beitrag *The Corporate Takeover of*

chen Online-Angebote der Schulbuchverlage; zum einen für Lehrer, was Unterrichtsentwürfe, zum anderen für Schüler, was Nachhilfe angeht. Demgegenüber stehen z. B. Aktivitäten zur Medienbildung der Bertelsmann und Heinz Nixdorf Stiftung.⁸ Egoistische Motive sind hier zunächst weniger leicht auszumachen. Derartige Aspekte jedoch sollen an dieser Stelle nicht schwerpunktmäßig thematisiert werden. Hier geht es darum, die Zusammenarbeit zwischen Vertretern der Wirtschaft – die ihre ökonomischen Interessen nicht immer offen legen –, und Vertretern der Schulfraktion – die z. T. pädagogische Ziele noch gar nicht definiert haben – unter der Fragestellung zu beleuchten, um welche Lernchancen Schülerinnen und Schüler beim Umgang mit neuen Medien gebracht werden können.

Die Zusammenarbeit der beiden Fraktionen – Schule und Wirtschaft – beruht zunächst auf einer freiwilligen Allianz von Wirtschaft und Bildungsinstitutionen, die größtenteils als lokale Arrangements zu verstehen sind (vgl. Wexler 1999, 39).

Am konkreten Beispiel zeigt sich die Allianz zur Bildungsumgestaltung, wenn Lehrer – wie es in Hamburg geschieht – z. B. im Rahmen des Deutschunterrichts mit ihren Schülern im eher traditionellen Sinne Wissen über einen Autoren und sein Werk erarbeiten und die Ergebnisse von Mitarbeitern aus Unternehmen zur Website umsetzen lassen. Was soll dabei bedenklich sein, zumal die Dienste oftmals von Unternehmerseite kostenlos angeboten werden? Zunächst: Es ist vollkommen lauter, bei solch einem Projekt vor allem durch die werbewirksamen nichtintendierten Nebeneffekte eine Schule im Rahmen der Schulprofilbildung gut positionieren zu wollen. Selbstverständlich darf man sich auch aus der Perspektive einer Einzelschule freuen über die durch den auf der Website eingebauten Zähler festgestellte hohe Rate an Zugriffen und das gute Abschneiden im Punkte-Ranking von Webkatalogen und Bildungsserver.

Nur was ist, wenn es tendenziell an Schulen bei derartigen Projekten bliebe? Noch einmal: In welchen Bereichen hätten die Schüler lernen können, in welchen Bereichen haben sie tatsächlich etwas gelernt und welche Rolle hatten sie dabei?

Bei der eigenen Gestaltung von Hypertexten und Internetangeboten reflektieren Schülerinnen und Schüler nicht nur, wie Informationen ins Internet kommen, sondern erwerben auch vielfältige Fertigkeiten der multimedialen Informations- und Textpräsentation. Sie müssen sich Gedanken darüber machen, wie Informationen strukturiert und portioniert, wie Texte, Bilder, Töne kombiniert werden sollen, wie der Nutzer in dem Informationsangebot navigieren soll etc. (Stichwort: *the medium is the message*, um doch noch einmal Marshall McLuhan zu nennen; vgl. Schaumburg/Issing 2000, 118). Gerade in diesem

Public Schools. US-amerikanische Kommerzialisierungskritik im Internet (1999) genannt.

⁸ Bildungswege in der Informationsgesellschaft (BIG) – Eine Initiative der Bertelsmann und Heinz Nixdorf Stiftung. Zu dieser Initiative gehört auch das Hochschulnetzwerk *Lehrerbildung und neue Medien*.

Prozess werden vielfältige Fertigkeiten erworben, die sich auch im Hinblick auf die so genannte kritische Medienkompetenz charakterisieren lassen.

Die Kompetenzen wären erworben worden, wenn die Schüler und Schülerinnen als Hypertext-Konstrukteure tätig geworden wären. Dadurch, dass diese Aufgabe an Vertreter aus der Wirtschaft delegiert wurde, treten die Lernenden ihren traditionell erarbeiteten Texten eher als Konsumenten gegenüber. Die Interessen der Wirtschaft mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler (sowie auch auf Lehrkräfte) als Konsumenten und Kunden der Zukunft erscheinen als gesichert. Bei einer derartig skizzierten Kooperation zwischen Schule und Wirtschaft können Hypertext-Projekte zum »McDonald's of education« (Simanowski 2000a) werden, dessen Produkte von Schülern und Schülerinnen nur noch passiv verschlungen werden.

SECHSTES BRUCHSTÜCK: TRADITIONSZUSAMMENHÄNGE UND NEUE MEDIEN

Nachdem ich mögliche Interessen und Ansprüche am schulischen Umgang mit neuen Medien von vier gesellschaftlichen Fraktionen umrissen habe – wobei es keine vollständige Aufzählung von gesellschaftlichen Fraktionen mit Interessen im oben genannten Bereich ist (Politik, Wissenschaft fehlen) –, möchte ich bilanzierend noch einmal die Frage nach Traditionszusammenhängen ins Blickfeld rücken.

Lehrerinnen und Lehrer, die im Umgang mit neuen Medien – ich habe dazu die Beispiele Hypertext und Hyperfiction gewählt – ihren Unterricht nach konstruktivistischen Überlegungen arrangieren, können für sich beanspruchen, in einem Traditionszusammenhang zu Jean Paul zu stehen. Ebenso wie Jean Paul die Anmaßung und Herrschaftssucht des Schulerziehers geißelt, seine Neigung, aus dem Kinde sein (des Erziehers) eigenes »Stief- und Kebs-Ich« zu machen, können Lehrerinnen und Lehrer heutzutage instruktives Lehren als tragendes Element des Unterrichts aufgeben. Gerade im Umgang mit neuen Medien kann durch Lehrpersonen Hilfe zur Selbstbildung für Schülerinnen und Schüler geleistet werden – und mit hoher Sicherheit uneigennütziger als durch andere gesellschaftliche Gruppen und Fraktionen. Dabei können sich Lehrpersonen auf eine pädagogische Tradition berufen, die Bildungsziele für Schüler unabhängig von äußerer Brauchbarkeit individualisiert (vgl. Reble 1951, 176). Die Traditionslinie zu Jean Paul muss nicht erst konstruiert werden, sondern ist im Netz – forciert durch Cyber- und Bildungstheoretiker – aufgedeckt und dokumentiert worden.

Schülerinnen und Schüler können hoffen, dass die Tradition, nur für schulische Standardsituationen lernen zu müssen, durch mehr und mehr Lehrerinnen und Lehrer, die durch neue Medien inspiriert sind und konstruktivistische Elemente im Unterricht einbauen, abgeschwächt wird. Die – manchmal auch sehr bequeme – Konsumierung von vorgefertigten Wissensmodulen

wird in Zukunft seltener werden. Schülerinnen und Schüler werden mehr und mehr – gemäß ihren Interessen – zu Konstrukteuren des Unterrichts sowie des eigenen Lebens.

Die Interessen der Eltern, durch den schulischen Umgang mit neuen Medien eine lebensweltliche Orientierung gegenüber einer schulisch-akademischen bzw. wissenschaftspropädeutischen Orientierung zu stärken, steht – gerade was die Hamburger Schulgeschichte angeht⁹ – auch in einer Tradition. Lehrerinnen und Lehrer sollten die Forderungen der Eltern soweit berücksichtigen, wie sie keinen Rückfall hinter schon erreichtes Problembewusstsein mit Blick auf das Verhältnis zwischen instruktiven und konstruktivistischen Elementen im Schulunterricht bedeuten.

Werden sich Vertreter der Wirtschaft auf Traditionen berufen (können), was die Unterstützung der Schulen bei der Einführung neuer Medien angeht? Hier möchte ich noch einmal Nathan Myhrvold, den ich eingangs zitierte, zu Wort kommen lassen. Bei einer Umfrage des amerikanischen New-Economy-Magazins *Fast Company* (ein Lizenzpartner der *Wirtschaftswoche*) zu Chancen und Gefahren der New Economy unter Experten und Internetpionieren weist er darauf hin, dass es bei der neuen Wirtschaft hauptsächlich um eines geht: und zwar um Revolution. Neben denen aus seiner Sicht überwiegend zu begrüßenden Phänomenen weist er auch auf ein beunruhigendes hin: »Natürlich kommen auf jede gute Idee zahllose schlechte. Wir werden deshalb einen Konjunkturzyklus erleben, der von den weniger guten Ideen ausgelöst wird« (vgl. Myhrvold zit. n. Maruca 2000, 212). Folgt man diesen Überlegungen, wären die Schulfraktion, die Schülerinnen und Schüler und Eltern gemäß ihrer Interessenlage schlecht beraten, dem Engagement von Unternehmen bei der Einführung von neuen Medien blind zu vertrauen. Keineswegs sollte man sich dem Engagement völlig verschließen, nur wissen, dass viele Unternehmen einem Trend folgen, der ein Engagement an Schulen als Antwort auf realexistierende Zustände für einen historischen Augenblick günstig erscheinen lässt, diese Zustände sich aber ebenso schnell ändern können.

SCHLUSSSTEIN: OFFENE FRAGEN

Abschließend möchte ich – wieder am Beispiel von Hypertext und Hyperfiction – auf Probleme beim schulischen Umgang mit neuen Medien hinweisen, die

9 Zur Zeit des Wilhelminischen Kaiserreichs war in den bürgerlichen Kreisen das Abitur als Abschluss der Gymnasialjahre nicht so begehrt wie heute. In den meisten Hamburger Kaufmannsfamilien bevorzugte man für die Jungen das Einjährig-Freiwillige [Examen]. Sie verließen die Schule mit 16 Jahren mit der Obersekundareife. Die Eltern sagten sich, dass die Jungen gar nicht mit Bildung überwiegend humanistischer Art überfrachtet werden müssten, wenn sie nur tüchtig im Rechnen und in Englisch wären. Nach den Lehrlingsjahren schickten die Eltern sie hinaus in die Welt, nach England, besser noch nach Übersee, nach Nord- oder Südamerika.

von allen hier aufgeführten gesellschaftlichen Gruppen ausgeblendet werden; wohlwissend, dass die Darstellungen verkürzt und an einigen Stellen plakativ sind:

1. Unterscheidung zwischen Hype und Hypertext? So gering der tatsächliche Umgang mit Hypertexten und nichtlinearen digitalen Arrangements bis heute in Schulen ist, die Bewegung ist dennoch eine Erfolgsgeschichte; nicht im Unterricht, wohl aber bei schuladministrativen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Institutionen (Schulbehörden; universitäre Disziplinen, die mit Lehrerbildung betraut sind; Elternvertreter; Schulbuchverlage). Die nämlich haben ihr anfängliches Erschrecken überwunden und sich zu einer hektischen Umarmung der neuen Avantgarde entschieden. Hypertext wird jetzt als revolutionäre Veränderung betrachtet, nicht weniger radikal als jene, die Gutenbergs Buchdruck bewirkte.

Für die bereitwillige Annahme von Hypertext in schulischen Arrangements durch die oben genannten Institutionen darf man einen doppelten Grund vermuten: Hypertext appelliert an die Vorlieben und Vorurteile sowohl der kulturkonservativen wie der postmodernen Fraktionen. Auf die einen, die traditionalistischen Abendlandsbewahrer und Bilderfeinde, wirkt die Vorstellung beruhigend, dass die als Bedrohung empfundenen Entwicklungen im Bereich der neuen Medien von einem Literarisierungsprozess begleitet werden: Die surfenden Kinder lesen und schreiben wieder (vgl. Freyermuth 1999, 3).¹⁰

Die anderen wiederum, die Poststrukturalisten und Dekonstruktivisten begeistert an den hypertextuellen Produkten, wie brav da ihre Lieblingsthese umgesetzt werden: Die rigide autoritäre Linearität eines Schultextes wird destabilisiert, die Einheit des monolithischen Werkes aufgelöst, der Kreativitätsprozess enthierarchisiert, der passive Leser demokratisch zum Mitschöpfer und Sinn(ko)produzenten befördert etc. Diese scheinbare Harmonie verschiedener Fraktionen wird in Zukunft noch weiter zu hinterfragen sein.

2. Hartnäckiger als die Hardware-Grenzen sind die Rezeptionslimits des Menschen. Wenn Informationen nicht mehr diskret (privat und nichtveröffentlicht) und linear, sondern mit hoher Dichte mit unzähligen Verflechtungen angeboten werden, droht kognitive Entropie. Das ist die Rückseite der unbegrenzten Möglichkeiten, die Hypermedien verleihen: verloren zu gehen im *hyperspace* (vgl. Bolz 1993, 219). Auf die Schule übertragen bedeutet das: Im ziellosen Umherschweifen von z. B. Achtklässlern im Hypertext, im Reiz auf

10 Die Literarisierungshoffnungen der Bilderfeinde beruhen eventuell auf einem zentralen Irrtum bei der Einschätzung von (historischen) Medienentwicklungen: Sie übersehen die notwendige Unterscheidung zwischen genuinelementen neuer Medien (Bilder im Internet) von solchen, die akzidentiell sind (Textkultur, Literarisierung im Internet) und im Zuge der Fortentwicklung durch andere, besser funktionierende Verfahren ersetzt werden dürften. Wer in der Digitalisierung einen Trend zur Literarisierung hineinliest, nur weil die realexistierende Erscheinungsform zurzeit textzentrierte Formen begünstigt, pflegt die alte Hoffnung, das Wort könne die Gewalt der immer schnelleren und derweil auch noch bunteren Bilder bannen.

jeden Link zu klicken, steckt, was die Einführung in ein neues Medium und Genre angeht, keine Lernhilfe, sondern eine Gefahr. Gerade bei thematischen Einführungsphasen im Schulunterricht ist eine gewisse Steuerung durch Lehrerinnen und Lehrer sinnvoll und unerlässlich. Schwächere Schüler dürfen in dieser wichtigen Phase nicht mit einer auf Leser arbiträr wirkenden Gattung ohne Zentrum mit der Aufgabe alleine gelassen werden, zu entdecken, was sie nicht wissen.

3. Aspekte der Manipulation: Hypertext- und Hyperfiction-Theoretiker imaginieren, dass die Produkte interaktiv seien und die Schülerinnen und Schüler als Leser ermächtigt werden, sich aktiv ihre eigenen Texte zu weben. Aber erlauben Hypertext- und Hyperfiction-Produkte tatsächlich echte Partizipation? Dass Schülerinnen und Schüler als Leser und Benutzer hier und da an vorgeschriebenen Stellen klicken dürfen, befördert sie nicht zu Ko-Autoren des Textes, sondern kann ihre Rolle auch auf die von Labormäusen in künstlichen Labyrinths reduzieren.¹¹

LITERATUR

- Baurmann, Jürgen; Weingarten Rüdiger: *Internet und Deutschunterricht*. In: Praxis Deutsch. 158, November 1999, 17–26
- Beetz, Sibylle: *Beunruhigend beruhigende Botschaften. Erziehungswissenschaftliche Glättungsversuche in konstruktivistischen Didaktikentwürfen*. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/2000, 439–451
- BSJB (Behörde für Schule Jugend und Berufsbildung, Hg.): *Neues Lernen mit Medien. Das Info-Magazin zum Projekt »Lernen mit neuen Medien«*. Hamburg 2000
- Bildungskommission in NRW: *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Berlin 1995
- Bolz, Norbert: *Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse*. München 1993
- Freyermuth, Gundolf S.: *Ein Nachruf auf die Hypertext-Bewegung. Mit einem Ausblick auf die Rolle der Literatur im Zeitalter ihrer Digitalisierung* (1999). In: <http://www.heise.de/tp/deutsch/inhalt/co/2756/1.html>

11 Wirkliche Interaktivität läuft auf *collaborative-writing*-Projekte hinaus, auf Chatgroups und E-mail-Austausch (vgl. Simanowski 1999, 16). Der theoretische Rückbezug einiger Hypertext-Theoretiker auf Roland Barthes' Rede vom Tod des Autors beruht auf einem Missverständnis: Während Barthes im Sinne der Rezeptionsästhetik die Position des Lesers bei der Erzeugung des Textsinnes stärkte und die des Autors schwächte, wird dies in der Hypertext-Debatte weniger auf die Interpretation als auf die Zusammenstellung des Textes angewandt und damit der Faktor der Freiheit von der konnotativen Ebene auf die kombinatorische verschoben. Die heutigen Hypertexte arbeiten mit *precooked links* und stehen für eine programmierte Intertextualität, die eher als Bevormundung denn als Befreiung verstanden werden kann (vgl. Simanowski 1999, 35).

- Lohmann, Ingrid: *The Corporate Takeover of Public Schools. US-amerikanische Kommerzialisierungskritik im Internet*. In: Dies., Ingrid Gogolin (Hg.): *Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge*. Opladen 2000, 111–134
- Maruca, Regina Fazio: *Faszinierende Zeit. Die New Economy steckt voller Chancen – und Gefahren. Wo liegt der Reiz, wie sieht die Zukunft aus? Eine Umfrage unter Experten und Internetpionieren*. in: [Fast Company] *Wirtschaftswoche* 40/2000 (28. November), 210–215
- Mandl, Heinz u. a.: *Gutachten zur Vorbereitung des Programms Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozessen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 66. Bonn 1998
- Oelkers, Jürgen: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München 1996
- Paul, Jean: *Levana oder Erziehlehre*. Paderborn 1963
- Reble, Albert: *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart 1951
- Schaumburg, Heike; Issing, Ludwig J.: *Neues Lernen mit neuen Medien: Gestaltung und Organisation von multimedial gestützten Lehr- und Lernprozessen in der Schule*. In: Wilfried Hendricks (Hg.): *Neue Medien in der Sekundarstufe I und II: Didaktik, Unterrichtspraxis*. Berlin 2000, 104–120
- Sekiguchi, Reiko: *Wandel der Bildung in der Informationsgesellschaft – am Beispiel Japans*. In: Ingrid Gogolin, Ingrid Lohmann (Hg.): *Die Kultivierung der Medien. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge*. Opladen 2000, S.75–96
- Sennet, Richard: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin 1998
- Simanowski, Roberto: »McDonald's of Education« oder: *Technologie einer konstruktivistischen Weltsicht. Hypertext im Sprach- und Literaturunterricht* (2000). In: <http://www.dichtung-digital.de/2000/Simanowski/10-Jan/index.htm>
- Simanowski, Roberto: *Literaturwissenschaft und neue Medien. Perspektiven einer Ästhetik der digitalen Literatur* (1999). In: <http://www.dichtung-digital.de/Simanowsky/5-Okt-99/index.htm>.
- Tenorth, Heinz-Elmar: *Propädeutik und Reflexivität – Funktion und Lernorganisation der Oberstufe* (2000). In: <http://lbs.hh.schule.de/oberstufe/tagung/tenorth.html>
- Unruh, Thomas: *Anytime Anywhere Learning*. In: *Forum zum Hamburger Referendariat* (Hg. BSJB). 1/2000, 36–37
- Wexler, Philip: *Die Toyota-Schule. Ökonomisierung von Bildung und postmodernes Selbst*. In: Heinz Sünker, Heinz-Hermann Krüger (Hg.): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a. M 1999, 35–57*

Staatsbürgerrechte, Sozialstaat und Bildung

SÖNKE ABELDT

Der Aufsatz thematisiert das Verhältnis von Bildung zu einer Gesellschaft, die sich als demokratischer Sozialstaat versteht. Der korporatistische oder konservative Typus des deutschen Sozialstaates (vgl. Esping-Andersen 1998) mitsamt seines Bildungssystems steht unter Druck. Die Diagnose lautet wie folgt (z. B. Kaufmann 1997): Demographisch gerät der so genannte Generationenvertrag aus dem Gleichgewicht; mit der Pluralisierung von Lebensstilen und der Individualisierung von Orientierungen erodiert der kulturelle und soziale Background sozialer Solidarität; und unter den Bedingungen der Globalisierung droht der Nationalstaat seine Handlungsfähigkeit einzubüßen. Unter ökonomischen Gesichtspunkten sticht die Erosion der für den hiesigen Sozialstaat geradezu überlebenswichtigen Verknüpfung von Arbeit und Einkommen hervor, die vom längst obsolet gewordenen Modell der Vollbeschäftigung getragen war (vgl. Vobruba 2000). Um zu illustrieren, was es für das Bildungssystem bedeutet, wenn der Sozialstaat unter Transformationsdruck gerät, bietet sich ein politik- und institutionentheoretischer Zugriff an. Dessen Eckpunkte werden in diesem Beitrag anhand der demokratiethoretischen Lesart des Sozialstaats und des Staatsbürgerkonzeptes von Thomas H. Marshall sowie einer kurzen Darstellung der bildungspolitischen Entwicklung skizziert. Die anschließende Sozialstaats-Analyse zeigt sodann, wie das öffentliche Bildungsverständnis an der Schnittstelle von Politik und (Arbeits-)Markt in eine fiskalpolitische und meritokratische Betrachtungsweise hineingezogen wird.

VERFASSUNGSPOLITISCHES STAATSBÜRGERMODELL UND BILDUNG

Marshall's Staatsbürgerkonzept und Grundgesetz

Die Kernvorstellung von politischer Modernität in den westlichen Demokratien lässt sich wie folgt skizzieren: Die Mitgliedschaft in einer Gesellschaft soll in

einer Art Kontrakt geregelt werden, in dem sich die Menschen auf eine Bürgerrolle einigen, die auf den Prinzipien von »natürlicher« Freiheit und Gleichheit beruht. Der Status des Bürgers ersetzt den der Geburt, der Klasse, des Geschlechts und des Standes. Formale Bürgerschaft bildet das Medium der politischen Inklusion und ermöglicht außerdem soziale Mobilität. Entsprechend einer Trias von Thomas H. Marshall enthält das moderne Modell von Staatsbürgerschaft drei Elemente:

1. ein bürgerliches Element – das sind jene Rechte, »die notwendig sind, die individuelle Freiheit zu sichern: Freiheit der Person, Redefreiheit, Gedanken- und Glaubensfreiheit, Freiheit des Eigentums, die Freiheit, gültige Verträge abzuschließen, und das Recht auf Gerichtsverfahren«,

2. ein politisches Element – »das Recht auf die Teilnahme am Gebrauch politischer Macht« und

3. ein soziales Element – das »Recht auf ein Mindestmaß an wirtschaftlicher Wohlfahrt und Sicherheit, über das Recht an einem vollen Anteil am gesellschaftlichen Erbe, bis zum Recht auf ein Leben als zivilisiertes Wesen entsprechend der gesellschaftlich vorherrschenden Standards« (Marshall 1992, 40).

Historisch ordnet Marshall die Entwicklung von Freiheitsrechten dem 18. Jahrhundert zu, die politischen Rechte dem 19. Jahrhundert und die sozialen Rechte dem 20. Jahrhundert (vgl. auch Parsons 1972). Die Abfolge der industriellen, demokratischen und der Bildungsrevolution hat den Sozialstaat zu einem Ensemble von Institutionen der Moderne werden lassen, deren Kennzeichen das des pluralen Individualismus ist. Individualisierung wird in diesem Sinne durch den Sozialstaat gefördert.¹ In Deutschland blieb die Erfüllung des skizzierten Staatsbürgerverständnisses freilich unvollständig. Dem Rechts- und Sozialstaat fehlte bis zur Weimarer Verfassung und sodann ab 1933 das liberal-demokratische Element (vgl. Dahrendorf 1965). Im Grundrechtskatalog des Grundgesetzes von 1949 scheinen zwei der drei Komponenten der Staatsbürgerschaft verankert zu sein, nämlich die liberalen Freiheits- und die demokratischen Teilnahmerechte. Das dritte Element, die sozialen Teilhaberechte, hat das Grundgesetz jedoch nicht explizit aufgenommen. Das deutsche »Bismarck«-Modell der Sozialversicherungen mit seinem Äquivalenzprinzip entspricht nicht den grundsätzlichen normativen Vorstellungen von Marshall. Dessen Idee ist es, den Zugang zu sozialen Rechten an die Mitgliedschaft zu einer Gemeinschaft zu koppeln. Das deutsche Modell der Sozialversicherungen knüpft die materielle Einlösung sozialer Rechte hingegen an die Präsenz auf dem Arbeitsmarkt. Dieser Unterschied bedeutet jedoch nicht, dass das Grundgesetz sozialpolitisch neutral wäre oder gänzlich abseits der Vorstellungen von Marshall stünde. Die Bundesrepublik be-

¹ Nach Lutz Leisering verleiht der Sozialstaat »individuelle soziale Rechte, die individuell angemeldet werden müssen. Leistungen müssen individuell genutzt und vielfach, so im Fall von Sozialversicherungen im Beitragsverfahren, Ansprüche auch individuell durch Vorleistungen erworben werden, erfordern also in jedem Fall Entscheidungen und zurechenbares Handeln.« (Leisering 1999, 78)

schreibt sich in Art. 20 Abs. 1 GG als ein demokratischer und sozialer Bundesstaat; Art. 28 Abs. 1 GG spricht von einem republikanischen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Beide Formulierungen integrieren wenigstens potenziell die drei Elemente der modernen Staatsbürgerschaft. Sie bilden den äußersten verfassungspolitischen Rahmen für weitere Ausgestaltungen und Auseinandersetzungen.

Bildungsentwicklung und Grundrechtsgeltung

In den vergangenen 30 Jahren hat sich das deutsche Bildungswesen dem liberalen und dem politischen Element des Staatsbürgermodells unterworfen. Die Forderung nach Grundrechtsgeltung und Demokratisierung setzte sich im Bildungsbereich über politisch-administrative und juristische Entscheidungen durch (vgl. hier und im Folgenden: Abeltdt 2001).² Dabei hat sich die Vorstellung durchgesetzt, dass (zukünftige) Bürger in der Schule in einen direkten Kontakt zur staatlichen Exekutive gelangen und gegen diese Freiheits- und Teilnahmeansprüche anmelden können. Demokratisierung und Verrechtlichung (Justizialisierung) wurden auf diese Weise die beiden Entwicklungspfade im Bildungswesen seit den 60er und 70er Jahren. Die Verrechtlichung des Schulverhältnisses weitet den Geltungsbereich des Grundrechtskataloges der Verfassung auf den Kontext organisierter Generationenverhältnisse im Bildungswesen aus. Nicht nur Lehrern und Eltern, sondern auch Schülern dürfen Grundrechte demnach nicht prinzipiell verweigert werden, nur weil sie in der Schule handeln (vgl. Nevermann/Richter 1977; Schmidt 1970; als einer der Ersten wohl: Stein 1967). Vornehmlich ist von dieser Entwicklung das politische Selbstverständnis der Gesellschaft betroffen. Die Rechtskonflikte, die anhand der Formulierungen des Grundgesetzes herausgelesen werden können, sind zuerst einmal politischer Natur. Gegenüber dem Bildungswesen angemeldete Demokratisierungsansprüche greifen nicht schon in die ökonomische Ordnung der Gesellschaft ein, sondern ordnen erst einmal den schulpolitischen Kontext der Anerkennung, also die rechtliche Beziehung zwischen Bürgern (Eltern, Schülern) und Staat (Schule, Lehrern), nicht aber diejenige zwischen Bürgern und Ökonomie, Arbeitsmarkt und Sozialversicherung. Demokratie ihrerseits beruht jedoch nicht nur auf der Minimalbedingung, dass Bürger befähigt sind, öffentlich verabschiedete Gesetze überhaupt erst zu lesen und dann zu verfolgen – ein absolutistisches Motiv des 18. und 19. Jahrhunderts (Leschinsky/Roeder 1976). Sondern Bürger sollen sich

2 Die Entwicklung hatte einen ihrer Ausgangspunkte im so genannten »Strafgefangenen-Urteil« des Bundesverfassungsgerichtes von 1972 (BVerfGE 33, 1), das das »besondere Gewaltverhältnis« verabschiedete. In entsprechenden Gerichtsurteilen wurde diese Entscheidung auf das Schulverhältnis übertragen (vgl. Sturm 1974; Fauser 1986, 78 ff.; Laaser 1980; Reuter 1980; Heußner 1984; Löhning 1973; Niehues 1980; außerdem: Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, v.a. 107 ff.; Heckel, Seipp 1976, 284 ff.; Hartmann-Kurz 1997, 128 ff.).

in der demokratischen Zivilgesellschaft im öffentlichen Raum selbst über die »allgemeinen Angelegenheiten« informieren, sich an ihnen beteiligen und sich selbst die Gesetze geben, unter denen sie leben wollen. So ist im Grundgesetz zwar kein Recht auf Bildung positiviert, mit dem Grundrechtskatalog und der Sozialstaatsformel ist aber das Programm festgelegt, dass jeder Bürger gleichberechtigt an der politischen und wirtschaftlichen Ordnung partizipieren können soll (vgl. Abendroth 1978). Deshalb sind die drei Elemente der Staatsbürgerrolle, das liberal-bürgerliche, das demokratisch-politische und das soziale, nur künstlich voneinander zu trennen. Marshall vertritt die These, dass die volle Staatsbürgerschaft nicht allein in der Sicherheit der Bürger vor staatlicher Willkür und ihrer Teilnahme an der politischen Willensbildung erfüllt wird, sondern erst dann komplettiert ist, wenn dieser Zusammenhang kraft sozialer Rechte wohlfahrtsstaatlich unterfüttert und für alle Staatsbürger verallgemeinert wird.

EINDRINGEN VON GRUNDRECHTEN IN DAS SCHULVERHÄLTNIS UND SOZIALE UNGLEICHHEIT

Politische Modernisierung des Schulverhältnisses

Das Eindringen der liberalen Freiheits- und demokratischen Teilnahmerechte in das Bildungswesen bewirkt eine politische Modernisierung des inneren und äußeren Schulverhältnisses. Der Fortschritt beruht auf der Vorstellung, dass die Bildung des Bürgers in einer liberalen Republik den Ideen der Freiheit und Gleichheit folgen sollte (vgl. Dreeben 1980; Lenhardt 1996; Lenhardt/Stock 1997; Meyer 1977). Der Staatsbürger soll eine autonome Rolle gegenüber staatlichen Institutionen und deren Vertretern einnehmen können. Bildungsorganisationen haben demnach für eine selbstbewusste und nach Gesichtspunkten der (Wahl-)Freiheit geordnete Aneignung des Stoffes zu sorgen. Bildung wird auf diese Weise zu einer mit individuell einklagbaren Rechtsansprüchen verbundenen Angelegenheit. Man könnte dabei eine Spielart des normativen Individualismus vermuten, der das klassische Bildungsverständnis – Bildung als Auseinandersetzung des (einzelnen) Menschen mit der äußeren Natur, mit der eigenen Person und mit sozialen Regeln – in dafür vorgesehenen Organisationen für einen breiten Personenkreis so rational wie möglich gestaltet.

Mit der Übertragung einer demokratisch-rechtsstaatlichen Verfassung auf das Schulverhältnis werden die Aneignung des und der Umgang mit dem Lernstoff sowie die Pragmatik des Unterrichts jeweils formaler und damit gleichzeitig auch individueller gestaltet. Dem liberalen Umgang zwischen Staatsbürgern kommen die wissenschaftliche Ausbildung des Lehrers und die formale, kognitiv-moralische Qualität von Unterrichtszielen und Inhalten entgegen (zum Zusammenhang zwischen Verrechtlichung und Professionalisierung: Abeldt 2001, 225 ff.).

Ein auf argumentativen Prozessen beruhender wissenschaftlicher Pragmatismus zieht mit der Idee von der »Wissenschaftsbestimmtheit sowohl der Lerninhalte als auch der Vermittlung« (*Strukturplan des Deutschen Bildungsrates* von 1970, zit. in Michael/Schepp 1993, 431) in die Schulen ein. In Konkurrenz zu diesem Modell steht die neokonservative Absicht, den zugrunde liegenden formalen Individualismus zugunsten konkreter Inhalte, einer hohen Anzahl von Fächern, eines Kanons von Lebensselbstverständlichkeiten und »klarer« pädagogischer (erzieherischer) Profile wieder einzuschränken (vgl. Lenhardt 1990 u. 1991). Das Forum *Mut zur Erziehung* von 1978 darf als ein Vertreter dieser Absicht gelten. Kritisiert wird gegen die Wissenschaftsorientierung des schulischen Lernens ebenfalls, dass alltägliche Sozialerfahrungen und subjektive Gefühle aus dem Unterricht verbannt würden, dass Lehrerhandlungen in Technik mutierten und dass Wissenschaft und Technik »als Ideologie« (Habermas) ein rationales Verhältnis zwischen Mensch und Natur verhinderten (vgl. Klemm u. a. 1985, 39 ff.). Schließlich wurde und wird Verrechtlichung häufig in Anlehnung an Hellmut Beckers Kritik an der »verwalteten Schule« von 1954 oder an die Polemik von Horst Rumpf gegen die »administrative Verstörung der Schule« von 1966 als staatlich-bürokratische Gängelung kritisiert. Selbst wenn also erst demokratisch-liberales Recht die am Schulwesen Beteiligten in ein modernes institutionelles Verhältnis zueinander setzt, sind die »tief verwurzelten gegenseitigen Vorbehalte der Disziplinen Recht und Pädagogik« (Fuchs 1997, 160) bis heute nicht ausgeräumt. Die politische Modernisierung des Schulverhältnisses wird insgesamt als ambivalent empfunden. Sie steht im Spannungsfeld von Demokratisierung vs. Bürokratisierung einerseits und Verwissenschaftlichung bzw. Professionalisierung vs. Technisierung andererseits.

Die Aktualität der Ungleichheit

Eine nicht nur auf die liberalen und politischen Grundrechte, sondern zusätzlich auf die sozialen Teilhaberechte bezogene Modernisierung des Schulwesens geht von der Vorstellung von einem offenen und für Klassengrenzen durchlässigen Schulwesen aus. Die Diskussion über Ungleichheit fand erstmals vor dem Hintergrund der klassischen These statt, dass die Schule die »primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebens-Chancen des Einzelnen« darstelle (Schelsky 1957, zit. n. Kraus 1996, 120). Schulische Maßnahmen greifen nicht nur in die »Rechtssphäre des Schülers« ein, wie es in einem Urteil des Oberverwaltungsgerichtes Münster 1975 zur Einhaltung des Rechtsstaatsprinzips im Falle der zwangsweisen Entlassung eines Schülers von der Schule hieß (*Juristenzeitung* 1976, 273 f.). Sie betreffen auch die unmittelbaren »Lebenschancen« der Betroffenen, kurzum: den Anspruch auf soziale Rechte bzw. die materiellen Chancen, am sozialen Leben in der Gesellschaft gleichberechtigt teilzunehmen. Die Ungleichheitsdiskussion richtet sich deshalb auf die Kritik der

Reproduktion von Klassenpositionen im und durch das Bildungswesen (vgl. Kraus 1996). Eine »Inkarnation aller Ungleichheit im Bildungssystem« (Klemm u. a. 1985, 23) stellte bekannterweise das »katholische Arbeitermädchen vom Lande« (bzw. aus dem Bayerischen Wald) dar, entsprechend der Erfahrung, dass die Schule in den 50er und 60er Jahren regionale und askriptive Disparitäten produzierte, durch die Kindern vom Land, Arbeiterkindern und speziell Mädchen der Weg in die höheren Stufen des Bildungssystems strukturell versperrt blieb. Im Vergleich zu diesem Negativ-Konstrukt³ charakterisieren Klemm, Rolf und Tillman die Ungleichheitsentwicklung im Bildungswesen wie folgt:

»Konfessionell bedingte Unterschiede sind bedeutungslos geworden, Mädchen haben – zumindest in allgemeinbildenden Schulen – Jungen inzwischen überholt, regionale Unterschiede haben sich erhalten, soziale Unterschiede bestehen wie eh und je, hinzugekommen sind die in der Bundesrepublik der sechziger Jahre noch bedeutungslosen Unterschiede der Bildungschancen deutscher und ausländischer Kinder.« (Klemm u. a. 1985, 23) Und in einem Kommentar der Frankfurter Rundschau heißt es: »In den Schulen ist es beim benachteiligten Mädchen geblieben, aus dem katholisch wurde muslimisch und aus dem Bayerischen Wald ein vernachlässigter Stadtteil in Ballungszentren. Vor allem aber stimmt noch immer oder schon wieder der Satz, daß die Schule Lebenschancen vergibt.« (*Massen-Bildung*, Frankfurter Rundschau, 9. Dez. 1998, 3)

Nach Max Koch hat die Bildungsexpansion zwar dazu geführt, dass die jeweils jüngeren Jahrgänge höhere Bildungsabschlüsse machen als die Generationen zuvor. An der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft zeigen sich für Koch allerdings »gravierende Unterschiede in den Bildungschancen« und eine »Zählebigkeit von Unterschieden der sozialen Herkunft in Bezug auf die Bildungspartizipation«: Ein Großteil der aus Arbeiterfamilien stammenden Kinder gehen zur Hauptschule (1972: 80,1 %; 1989: 68,4 %). Außerdem besuchen Kinder aus Familien, in denen der Familienvorstand einen Hauptschulabschluss hat, überwiegend ebenfalls die Hauptschule (1989: 62,8 %). Im Gymnasium sind hingegen weitaus mehr Kinder von Eltern mit Abitur vertreten (1989: 54,1 %) als Kinder von Eltern mit Hauptschulabschluss (13,3 %) oder Realschulabschluss (32,6 %) (Koch 1994: 126–132). Auch Beate Kraus stellt heraus, dass zwar die

3 Zu den Gegenbildern eines durchlässigen Schulwesens zählt außerdem die sozioökonomische Unterteilung der Bevölkerung in Typen von Menschen. Mit ihr verbunden war z. B. die Forderung, die Schule müsse nach den Anforderungen der Industriegesellschaft selektieren: denjenigen Einzelnen, der die Maschine konstruiere, von den Wenigen, die sie reparieren, von den Vielen, die sie bedienen (so Heinrich Weinstock in seinem Buch *Realer Humanismus?* von 1955). Weiterhin wäre die Einordnung der Schülerschaft nach der Verteilung von Begabungen zu nennen. Karl Valentin Müller unterschied in den 60er Jahren zwischen drei »Begabungstypen«, die dem dreigliedrigen Schulsystem entsprechen sollten: 85 % der Schüler haben demnach eine »manuell-praktische« Begabung und eignen sich für die Volksschule, 10 % mit »praktisch-theoretischer Begabung« gehörten auf die Mittel- bzw. Realschule, 5 % mit »theoretischer Begabung« sollten auf das Gymnasium.

Bildungsbeteiligung durch alle Schichten hindurch generell höher geworden sei, dass aber die Bildungsungleichheit nach der sozialen Herkunft immer »noch sehr ausgeprägt« sei. Nach wie vor sei außerdem der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen entscheidend für die Bildungskarriere des Einzelnen (Krais 1996, 143). Die Diagnosen von sozialer Ungleichheit besitzen demnach weiterhin eine Aktualität. Man darf eine Skepsis gegenüber der Erwartung von Marshall hegen, dass sich die letzte der drei auf politischer Mitgliedschaft beruhenden Formen der Staatsbürgerschaft – die sozialen Rechte – im oder durch das Bildungswesen hinreichend durchgesetzt hat.

VERMITTLUNG VON BILDUNG DURCH DAS SOZIALVERSICHERUNGSSYSTEM

Erwerbszentrierte Organisation sozialer Rechte und Transformation des Sozialstaats

Marshall's Ansatz kann vorgeworfen werden, die drei Arten von Staatsbürgerschaftsrechten als selbstevidente und evolutionäre Errungenschaften hinzunehmen. Um einem falschen Optimismus vorzubeugen, sollte man dem Vorschlag von Tomas Englund folgen, die konkrete Interpretation und mögliche Realisierung der liberalen Freiheits-, demokratischen Teilnahme- und sozialen Teilhaberechte von »spezifischen historischen und gesellschaftlichen Kontexten« abhängig zu denken (Englund 1994, 229). In dem hier verhandelten Zusammenhang bedeutet dies, die Unterschiede des Staatsbürgermodells zu den gegenwärtigen Bedingungen der Sozialpolitik im Auge zu behalten. Denn tatsächlich ist das bundesrepublikanische Sozialrecht ja nicht als unbedingt geltendes Anrecht institutionalisiert, wie es bei Marshall vorgesehen ist. Ein Beispiel:

»Bei der Gewährung von *bedürftigkeitsorientierten Leistungen* – wie Arbeitslosenhilfe und Sozialhilfe – wird der Empfänger dieser sozialen Rechte in einen Status minderen Rechts versetzt: Seine Leistungsgewährung wird von *Bedürftigkeitskriterien* abhängig gemacht, von einem *unbedingten Rechtsanspruch* auf eine sozialstaatliche *Leistung* ist allein ein Recht zum *Zugang* zu einer Leistung geworden.« (Rüb 1998, 342)

Heiner Ganßmann hat Marshall's Idee der Gleichrangigkeit von bürgerlichen, politischen und sozialen Rechten entsprechend der faktischen Bedingungen kritisiert, unter denen eine Konkretisierung des Sozialrechts stattfindet.

»Soziale Rechte übersetzen sich in Ansprüche auf staatlich gewährte Sach-, Dienst- oder Geldleistungen (es handelt sich also um Leistungsrechte). Die Möglichkeit des Staates, solche Leistungen zu gewähren, sind jedoch abhängig von der allgemeinen Wirtschaftsentwicklung. Wegen dieser nicht aufhebbarer Abhängigkeit können soziale Rechte nicht mit derselben Absolutheit gewährt werden wie Menschen- und Bürgerrechte.« (Ganßmann 1993, 391)

Die Einlösung eines Rechtes auf soziale Sicherheit ist demnach an die Organisation und die Hilfsmittel des Staates geknüpft. Aus dem Unterschied von politischen und sozialen Rechten, der Abhängigkeit letzterer von einem kapitalistischen Produktionszusammenhang folgert Ganßmann, dass ein sich auf Mitgliedschaft stützendes Sozialsystem weniger stabil ist als ein »formal-rationales« (Max Weber) Versicherungssystem, das nach Kriterien der Berechenbarkeit gesteuert wird und auf der Verknüpfung von Leistungen und Gegenleistungen, Ansprüchen und Anspruchserfüllung beruht. Ganßmann hat hier jene »bismarcksche« Konstruktion eines Sozialversicherungssystems im Auge, das den Zugang zu sozialen Ansprüchen an ein konstruiertes Äquivalenzprinzip knüpft. Wie bereits erwähnt, liegt dem Sozialstaat in Deutschland dieses Prinzip zugrunde. Die Konkretisierung sozialer Rechte wird von den Sozialversicherungen vorgenommen. Darunter fallen »umfassende, aber kategoriell getrennte, auf die Statussicherung verschiedener Berufsgruppen abzielende Systeme mit überwiegender Beitragsfinanzierung« (Alber 1991, 637). Das Äquivalenzprinzip übersetzt die Höhe und die Dauer individueller Beiträge in das Leistungsniveau der Versicherung. Eine Übersetzung sozialer Rechte in eine Versicherungskonzeption scheint einen großen Vorteil zu haben: Die Versicherung ist »reine Technik, mathematisches Kalkül« und »*per definitionem* nicht kontingent, also nicht demokratisch gestaltbar« (Rüb 1998, 327). Eine Stärkung des Äquivalenzprinzips zwischen Beitrag und Leistung in der Sozialversicherung impliziert »eine Immunisierung der Sozialversicherung gegenüber den Kontingenzen des politischen Prozesses« (Rüb 1998, 346). Die Verknüpfung der Gewährung und Höhe von Lohnersatzleistungen mit zuvor auf dem Arbeitsmarkt erworbenen Ansprüchen scheint daher moralisch und kognitiv anspruchlos (Offe 1990, 185).

Indes wäre der Staat nach dem Vorbild der Versicherung gegen soziale und ökonomische Lebensrisiken falsch verstanden. Die soziale Sicherung ist politisch motiviert, die Beziehung zwischen Versicherer und Versichertem ist variabel gestaltet und deshalb für den Versicherten nicht risikolos. Das zeigt sich nicht nur daran, dass politische Akteure auf die »Töpfe« der Kassen zugreifen oder dass Beitragssätze und -umfänge aus politischem Kalkül modifiziert werden, ohne dass dem eine Leistungsveränderung entsprechen muss. Es zeigt sich auch daran, dass das System zudem auf gesetzlichem Zwang beruht, gleichwohl an privatrechtliche Arbeitsverträge gekoppelt ist. Sozialversicherungen diesen Zuschnitts inkludieren obligatorisch eine bestimmte Bevölkerungsgruppe: die Erwerbsbevölkerung. Der ökonomische Status – nicht der politische wie die Staatsbürgerschaft – entscheidet über die Verteilung sozialrechtlicher Befugnisse und darüber, wer am Sozialversicherungsspiel teilnehmen darf. Darüber hinaus vermitteln Sozialversicherungen der Erwerbsbevölkerung den Eindruck, kraft einer zuvor abgelieferten Leistung auf dem Arbeitsmarkt im »Risiko«-Fall der Nicht-Erwerbsfähigkeit eigens »erworbene« Sozialzahlungen zu bekommen – also das, was ihr als Arbeitsbevöl-

kerung »zusteht« und jenem, der nicht auf dem Arbeitsmarkt präsent war, aber nicht. Dieses »lohnarbeitszentrierte« (Vobruba 1990) oder »beschäftigungsfierte« (Lessenich 1998) System kann ökonomisch induzierte Entwicklungen im Rahmen der Technik des Äquivalenzprinzips allerdings nur unzureichend auffangen (vgl. auch Abelde 2000). Die neueren Diskussionen über den Sozialstaat stellen deshalb dessen »Krise«, »Abbau« oder »Umbau« in den Vordergrund. Einer Phase der Expansion und des Ausbaus des Sozialstaats folgte spätestens mit den ökonomischen Krisen der 70er Jahre eine Kehrtwendung zu einer Transformation des Wohlfahrtsstaates, die das Thema finanzpolitische Konsolidierung kraft Sozialabbau auf die Tagesordnung brachte (im internationalen Vergleich: Borchert 1995, 210; Schmid 1999). Sozial(versicherungs)politik orientiert ihre Programme dabei nicht an lebensweltlichen Erfahrungen, sondern ihr geht es vorrangig und in durchaus inkrementalistischer Weise um die fiskalpolitische Sicherung der (Logik der) Versicherung, die sich mit sukzessive durchgesetzten liberalen Entlastungs- und Privatisierungsstrategien bestens verträgt.

Auch in der bildungspolitischen Diskussion ist das »Machbarkeits-Ideal«, von dem reformerische Anstrengungen noch in den 60er und 70er Jahren ausgingen, einer Desillusionierung gewichen. Der Implementation von bildungspolitischen Programmen und Entscheidungen stellen sich offenbar Widerstände entgegen, die ihrerseits zum Thema in der politischen Arena gemacht werden und von denen sich die Problempereptionen und Entscheidungspfade beeinflussen lassen. Bildungspolitische Entscheidungen beziehen sich zumeist auf eine ökonomische Problemerkennung. Gegenwärtig scheint die hohe Verschuldung der öffentlichen Haushalte den politischen Handlungsspielraum zu verkleinern. Entscheidungsträger geben vor, dass dieser Rahmen ihnen »unpopuläre« Maßnahmen aufzwingt. Man kann bei dieser Problemwahrnehmung feststellen, dass bildungsökonomische Argumente die öffentliche Diskussion über die Rechtsstaatlichkeit und Demokratisierung der Schule überlagern. Dies ist auch dadurch bedingt, dass sich Bildungspolitik als nur eine von mehreren Policies im Konzert der öffentlichen Angelegenheiten behaupten und in politischen Kämpfen um knappe Mittel gegen jeweils andere Prioritäten durchsetzen muss.

Verlagerung der bildungsökonomischen Problemwahrnehmung und Bedarfsanmeldungen der Ökonomie

Die unter Transformationsdruck entwickelte austeritätspolitische Strategie der Sicherung der Sozialversicherung kann im Endeffekt nur gelingen, wenn der Übergang von der Gruppe der nicht-aktiven in diejenige der aktiven Erwerbsbevölkerung möglichst ohne lange »Wartezeiten« geregelt wird. Bildung benötigt aber Zeit, ist kostenintensiv, und ihre Förderung scheint daher unter der kurzfristig jeweils notwendigen »Suche nach Ressourcen und Finanzie-

rungskonzepten« (vgl. Böttcher u. a. 1997) als wenig opportun. Es zeichnet sich in diesem Zusammenhang eine verteilungspolitische Pointe ab, die die Vertreter eines öffentlich finanzierten Bildungswesens und einer möglichst langen Ausbildung in staatlichen Einrichtungen in die Enge drängt:

»In den vorhergehenden Perioden neigte man mehr zu dem Nachweis, dass die notwendige Demokratisierung des Zugangs zum Studium einen immer höheren Anteil der öffentlichen Finanzierung, ja sogar eine ausschließlich öffentliche Finanzierung erfordere. Das nahezu vollständige Monopol der öffentlichen Finanzierung hat jedoch nicht zu den erwarteten Ergebnissen im Hinblick auf die Chancengleichheit und Gerechtigkeit geführt. So ließ sich unter anderem beobachten, dass Heranwachsende und Auszubildende ohnehin schon sozial favorisierter Klassen in unangemessenen hoher Weise von der öffentlich finanzierten Bildung profitierten.« (Ovriël 1994, 141)

Fragerichtung und Problemwahrnehmung haben sich also verlagert: von der Anprangerung der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen hin zur Kritik des Staatsversagens. Der Staat erscheint als unfähig, Finanzierungengpässe zu beheben, und die Verteilungseffekte seiner Maßnahmen erscheinen außerdem nicht nur als ineffizient, sondern als ungerecht. Der Markt bietet sich dieser Problemwahrnehmung wie automatisch als Lösung an.

Eine Folge dieser Wahrnehmung besteht darin – so scheint es –, dass sich das Bildungswesen gegenwärtig verstärkt mit Bedarfsmeldungen von Unternehmen auseinander zu setzen hat. In Wirklichkeit sind solche Bedarfsmeldungen der Normalfall. Sie erwachsen nicht aus der Wahrnehmung einer fiskalischen Krise, sondern entsprechen ganz generell der Logik eines leistungsorientierten Berechtigungswesens.⁴ Ökonomische Erwartungen an Lehrinhalte sind jedoch widersprüchlich, da sie aus den divergierenden Interessen einzelner Unternehmer und Branchen erwachsen. Die Verbände selbst können sich allein auf Minimalvorstellungen einigen, etwa »Flexibilität«, »lebenslanges Lernen«, »Mobilität« usf. Solche Formeln sind jedoch zu unspezifisch, um in konkrete und im schulischen Raum handhabbare Lernziele und didaktische Maßnahmen umgesetzt zu werden (Offe 1975). Deshalb setzen sich ökonomische Bedarfsmeldungen, sofern sie über das Lernen basaler Kulturtechniken (Lesen, Rechnen, Schreiben) hinausgehen, in der allgemeinen Schule nicht unmittelbar durch: Was in der Schule gelernt und gelehrt wird, kann am Ende nicht allein ökonomischen Forderungen zugeordnet werden, sondern entspricht vielmehr politischen Prioritäten und Erwartungen an Bildung.

4 So z. B. Robert Dreeben: »die höheren Bildungsinstitutionen und die Arbeitgeber wollen wissen, was der Einzelne zu leisten vermag und verlangen von der Schule, dies herauszufinden. Obwohl also die Schule den Schülern Gelegenheit bietet, Erfahrungen in kooperativen Situationen zu sammeln, ist es letztlich doch die individuelle Beurteilung, die zählt.« (Dreeben 1980, 67)

Bildungsverhalten und Arbeitsmarkt

Ebenso wie die Bedarfsmeldungen der Ökonomie so unkoordiniert daher kommen, dass sich mit ihnen keine Schule machen lässt, divergieren die Handlungsstrategien der Bildungsnutzer, die auf dem Arbeitsmarkt untereinander einem Konkurrenzdruck ausgesetzt sind. Wie oben erwähnt, knüpft ein arbeitszentriertes Sozialversicherungssystem die Gewährung sozialer Rechte im Unterschied zu einem auf bürgerliche Mitgliedschaft beruhenden Arrangement an die Erwerbsarbeit. Die Rolle von Bildung in einem solchen System ist nicht als ein Selbstzweck anerkannt. Bildung wird im Bezug zum Arbeitsmarkt verortet, also in Relation zu Erfolg oder Misserfolg von Akteuren im sozioökonomischen »Marktkampf« (Weber 1980, 440). Bildung gilt daher als eine Strategie zur Verbesserung der jeweiligen Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Entsprechend weist Kraus darauf hin, dass der Zusammenhang von Bildung und Staturerwerb »meritokratischer«, also verstärkt nach Gesichtspunkten von Leistung und Verdienst, geregelt werde (Kraus 1996, 143). Diese Vorstellung von Bildung wird durch eine Umfrage von Heiner Meulemann indirekt gestützt: Bildungsnutzer verstehen Bildung einerseits als ein angemessenes Mittel, um berufliches Weiterkommen auf dem Arbeitsmarkt zu gewährleisten; andererseits äußern sie aber auch eine Skepsis, ob die Realisierung von Chancengleichheit in der und durch die Schule überhaupt ermöglicht wird (Meulemann 1982). Die Umfrage zeigt, dass eine allgemein geteilte Erwartung (Bildung bedeutet persönlichen Erfolg) subjektiv auch enttäuscht werden kann und dafür eine hinreichende Erklärung gesucht wird (Schule verbaut Bildungschancen). Bildung als Anspruch ist in einen von Erwartungen geprägten Wissens- und Kommunikationshorizont eingebettet, den Kreckel als Leistungsideologie bezeichnet:

»Die Qualifikation eines Individuums *soll* in eine entsprechende berufliche Position konvertierbar sein, die berufliche Position *soll* mit einem ihr angemessenen Einkommen ausgestattet sein – so will es die Leistungs-ideologie. Ihr entspringt die *meritokratische Triade* von Bildung, Beruf und Einkommen.« (Kreckel 1997, 97)

Diese meritokratische Verbindung von Bildung und Einkommen stellt einen (institutionell gestützten) Erwartungshorizont dar, dessen Erfüllung nicht schon für jeden einzelnen Bildungsnutzer sicher ist. Erwerbsbiografien erscheinen nicht nur individualisiert, sondern auch zutiefst unsicher (vgl. Bonß 1999). Aus Sicht des Einzelnen bieten sich bei seinen Bemühungen, den allgemeinen Erwartungsdruck zu erfüllen, Anschluss an die Arbeitsmarktentwicklung zu finden und dabei in das Sozialversicherungsarrangement inkludiert zu werden, ganz widersprüchliche Anforderungen. Auf dem Arbeitsmarkt – der zentralen Institution also, die die Allokation von Einkommen und Arbeitsplätzen bewerkstelligt – werden Bildungsabschlüsse nach

ihrer Kompatibilität mit der Art der Verwendung von Arbeitskraft honoriert. Der einzelne Arbeitskräfteanbieter muss sich zum einen spezialisieren, um im Konflikt um Arbeitsmarktchancen ein eigenes Profil zu gewinnen, sich so gegen jeweils andere Anbieter durchzusetzen und den Anschein zu erwecken, für eine bestimmte Tätigkeit unentbehrlich zu sein. Zum anderen dürfen seine Bildungs- und Weiterbildungsstrategien nicht so speziell sein, dass sie nur auf ein Unternehmen und dessen Anforderungen »passen«. Bildung darf ebenfalls nicht so allgemein sein, dass sie an Einstellungskriterien von Unternehmen vollends vorbeigeht. Sie wäre dann für den Einzelnen zum Zweck der »Vermarktung« seiner Arbeitskraft nicht mehr verwertbar, also wertlos. Die Anforderungen, die über die sozioökonomische Ordnung an die Bildung der einzelnen »Arbeitskraftunternehmer« (Pongratz/Voß 1998) gestellt werden, sind ohne (innere und äußere) Konflikte und (persönliche und soziale) Kosten kaum zu bewältigen. Kurzum, der »Preis« der sozialversicherungspolitischen Vermittlung und ökonomischen Verkürzung der Bürgerrolle wird auf die Bildungsbemühungen des Einzelnen abgedrängt.

SCHLUSS

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bildungsorganisation nicht nur die kulturellen Vorstellungen darüber normiert, welche politische Beziehung der Bürger zu Staat und Gesellschaft einnehmen soll. Zudem macht die Skizze der Bildungsentwicklung deutlich, dass Bildungsverhalten und Bildungsorganisation von politisch-administrativen Entscheidungen und ökonomischen Entwicklungen abhängen. Bildung ist rechtsstaatlich eingebunden, aber kein soziales Anrecht geworden, das Gleichheit verbürgt. An Bildung und Bildungsorganisation werden – nachdem in der Phase der Bildungsexpansion ihre ökonomische Relevanz herausgestellt wurde – individuelle Erwartungen herangezogen. Systematisch sei bemerkt, dass Marshalls Idee der Herstellung sozialer Gleichheit durch Bildung offenbar zu optimistisch war. Sein Konzept berücksichtigt unter anderem zu wenig, dass soziale Institutionen von sich aus Selektivitäten generieren – und dies gerade dann, wenn der Sozialstaat unter Druck gerät. Die sozialstaatliche Transformation findet sich im Bildungswesen als Evozierung des Leistungsgedankens wieder: Bildung wird als individuelle Veranstaltung auf einem Markt gesehen. Diese ökonomisierte und individualisierte Wahrnehmung von Bildung lässt sich aus der austeritätspolitischen Sozialpolitik erklären, die die Triade von Arbeit, Einkommen und Bildung umso enger knüpft, je mehr das Sozialversicherungssystem fiskalisch abgesichert werden muss.

Diese Individualisierung von Bildung findet auf zwei Ebenen statt: erstens auf der Ebene der allgemeinen Bildungsvorstellungen und der Erwartungen, die an Bildung gesetzt werden; zweitens auf der Ebene der politischen Ent-

scheidungen bezüglich der Bereitstellung eines allgemeinen Bildungswesens. Bildungspolitik unterliegt genauso wie Sozialpolitik dem Trend fiskalpolitischer Überlegungen. Die vor dem Hintergrund der Austeritätspolitik angewendeten bildungspolitischen Instrumente sind: die Auslagerung von bestimmten Fächern aus der Schule in den außerschulischen Sektor, die quantitative Reorganisation des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, die sukzessive Einführung einer partiellen Beteiligung der Bildungsnutzer an den Kosten ihrer Ausbildung sowie personalpolitische und pensionsbezogene Strategien. Es stellt sich darüber hinaus die Frage, wie sich die Inhalte von Bildung v. a. in den allgemeinen Schulen ändern. Es könnte z. B. sein, dass sich schulische Curricula in naher Zukunft allein auf die so genannten »harten« und für »notwendig« gehaltenen Unterrichtsfächer wie Mathematik, Naturwissenschaften, Deutsch und zwei Fremdsprachen konzentrieren, während der Unterricht der »weichen« Fächer (Sport, Musik, Kunst) beispielsweise außerschulischen Einrichtungen wie Vereinen überlassen wird (vgl. Budde/Klemm 1994). Hinsichtlich dieser Fächer sind dann regionale und lokale Disparitäten nicht auszuschließen. Ob und inwieweit der verfassungspolitische Zusammenhang von politischen und sozialen Rechten sowie die in der Schule gepflegte Rolle des Kindes als Grundrechtsträger betroffen sind und ob damit die Rückkehr zu einem patriarchalischen Modell von Bildungsprozessen (also etwa zu einem festen Bildungskanon) verbunden ist, sind Fragen, die zu verhandeln anstehen.

LITERATUR

- Abeldt, Sönke: *Ökonomische und sozialpolitische Kontexte der Anerkennung*. In: Sönke Abeldt u. a. (Hg.): »... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein«. *Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie*. Mainz 2000, 246–255
- Abeldt, Sönke: *Erziehung – Moral – Recht. Moralische Spannung und institutionelle Vermittlung des Erzieherhandelns*. Münster u.a. 2001
- Abendroth, Wolfgang: *Der demokratische und soziale Rechtsstaat als politischer Auftrag*. In: Mehdi Tohidipur (Hg.): *Der bürgerliche Rechtsstaat*. Frankfurt a. M. 1978, 265–289
- Alber, Jens: *Sozialstaat/Wohlfahrtsstaat*. In: Dieter Nohlen (Hg.): *Wörterbuch Staat und Politik*. München 1991, 636–645
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg 1994
- Böttcher, Wolfgang u. a. (Hg.): *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Pädagogik und Ökonomie auf der Suche nach Ressourcen und Finanzierungskonzepten*. Weinheim/München 1997

- Bonß, Wolfgang: *Wie normal sind Erwerbsverläufe?* In: Siegfried Lamnek, Jens Luedtke (Hg.): *Der Sozialstaat zwischen »Markt« und »Hedonismus«?* Opladen 1999, 213-230
- Borchert, Jens: *Die konservative Transformation des Wohlfahrtsstaates.* Frankfurt a. M./New York 1995
- Budde, Hermann; Klemm, Klaus: *Zur Entwicklung der Bildungsfinanzierung: Stagnierende Bildungsausgaben – Privatisierung – Aufgabenreduzierung.* In: Hans-Günter Rolff u. a. (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung.* Bd. 8. Weinheim/München 1994, 99-123
- Dahrendorf, Ralf: *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland.* München 1965
- Dreeben, Robert: *Was wir in der Schule lernen.* Frankfurt a. M. 1980
- Englund, Tomas: *Pädagogische Diskurse und die Konstitution von Öffentlichkeit.* In: Heinz Sünker u.a. (Hg.): *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit.* Frankfurt a. M. 1994, 226-245
- Esping-Andersen, Gøsta: *Die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Zur Politischen Ökonomie des Wohlfahrtsstaates.* In: Stephan Lessenich, Ilona Ostner (Hg.): *Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive.* Frankfurt a. M./New York 1998, 19-56.
- Fausser, Peter: *Pädagogische Freiheit in Schule und Recht.* Weinheim/Basel 1986
- Fuchs, Jochen: *Pädagogik und Recht.* In: Armin Bernhard, Lutz Rothermel (Hg.): *Handbuch Kritische Pädagogik.* Weinheim 1997, 159-172
- Ganßmann, Heiner: *Sind soziale Rechte universalisierbar?* In: *Zeitschrift für Soziologie* 5/1993, 385-394
- Hartmann-Kurz, Claudia: *Grundrechte in der Schule. Studien- und Übungsunterlagen für angehende und praktizierende Lehrerinnen und Lehrer. Verständnis und Wissen von Studentinnen und Studenten für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Bezug auf ihr Berufsfeld.* Stuttgart 1997
- Heckel, Hans; Seipp, Paul: *Schulrechtskunde.* Neuwied/Darmstadt 1976
- Heußner, Hermann: *Verfassungsrechtliche Notwendigkeit eines Schulgesetzes? Vorbehalt des Gesetzes und Wesentlichkeitstheorie.* In: Ulrich O. Sievering (Hg.): *Schulrecht – Schulpraxis. Schule in der Bundesrepublik Deutschland und der demokratische Rechtsstaat als Grenze pädagogischen Handlungsspielraums.* Frankfurt a. M. 1984, 92-103
- Kaufmann, Franz-Xaver: *Herausforderungen des Sozialstaates.* Frankfurt a. M. 1997
- Klemm, Klaus u. a.: *Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule.* Reinbek bei Hamburg 1985
- Koch, Max: *Vom Strukturwandel einer Klassengesellschaft. Theoretische Diskussion und empirische Analyse.* Münster 1994
- Krais, Beate: *Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland.* In: Axel Bolder u.a. (Hg.): *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit, Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit.* Opladen 1996, 118-146

- Kreckel, Reinhard: *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*, Frankfurt a. M./New York 1997
- Laaser, Andreas: *Die Verrechtlichung des Schulwesens*. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen*. Bd. 2. Stuttgart 1980, 1343–1375
- Leisering, Lutz: *Der Sozialstaat in der »zweiten Moderne«. Ambivalenzen und Zukunftsperspektiven des neuzeitlichen Individualisierungsprozesses*. In: Siegfried Lamnek, Jens Luedtke (Hg.): *Der Sozialstaat zwischen »Markt« und »Hedonismus«?* Opladen 1999, 75–92
- Lenhardt, Gero: *Leistungsfähigkeit und Grundlagen neokonservativer Bildungspolitik*. In: Fritz-Ulrich Kolbe, Volker Lenhart (Hg.): *Bildung und Aufklärung heute*. Bielefeld 1990, S. 137–148
- Lenhardt, Gero: *Bildungspolitik und Schulentwicklung in der BRD*. In: Bernhard Blanke, Hellmut Wollmann (Hg.): *Die alte Bundesrepublik. Kontinuität und Wandel*. Leviathan-Sonderheft 12. Opladen 1991, 389–408
- Lenhardt, Gero: *Bürgerlicher Universalismus und staatliche Schule*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 3/1996, 300–308
- Lenhardt, Gero; Stock, Manfred: *Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR*. Frankfurt a. M. 1997
- Leschinsky, Achim; Roeder, Peter Martin: *Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung*. Stuttgart 1976
- Lessenich, Stephan: *Die Strategie der Schnecke: Soziale Sicherung nach der Vollbeschäftigung*. In: Kai Eicker-Wolf u. a. (Hg.): *Die arbeitslose Gesellschaft und ihr Sozialstaat*. Marburg 1998, 235–247
- Löhning, Bernd: *Der Vorbehalt des Gesetzes im Schulverhältnis*. Berlin 1974
- Marshall, Thomas H.: *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates*. Frankfurt a. M./New York 1992
- Meulemann, Heiner: *Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979: Eine Kohortenanalyse*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 3/1982, 227–253
- Meyer, John W.: *The Effects of Education as an Institution*. In: *American Journal of Sociology* 1/1977, 55–77
- Michael, Berthold; Schepp, Heinz-Hermann (Hg.): *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen/Zürich 1993
- Nevermann, Knut; Richter, Ingo (Hg.): *Rechte der Lehrer, Rechte der Schüler, Rechte der Eltern*. München/Zürich 1977
- Niehues, Norbert: *Der Vorbehalt des Gesetzes im Schulwesen. Eine Zwischenbilanz*. In: *Deutsches Verwaltungsblatt* 12/1980, 465–471
- Offe, Claus: *Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktion des Bildungssystems*. In: Heinrich

- Roth, Dagmar Friedrich (Hg.): *Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten*. Stuttgart 1975, 215–252
- Offe, Claus: *Akzeptanz und Legitimität strategischer Optionen in der Sozialpolitik*. In: Christoph Sachße, H. Tristram Engelhardt (Hg.): *Sicherheit und Freiheit. Zur Ethik des Wohlfahrtsstaates*. Frankfurt a. M. 1990, 179–202
- Ovriël, François: *Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation*. In: Dietrich Benner, Dieter Lenzen (Hg.): *Bildung und Erziehung in Europa*. Zeitschrift für Pädagogik. 32. Beiheft. Weinheim/Basel 1994, 135–148
- Parsons, Talcott: *Das System moderner Gesellschaften*. München 1972
- Reuter, Lutz-Rainer: *Bildung zwischen Politik und Recht. Zur Parlamentarisierung, Bürokratisierung und Justizialisierung im Bildungssystem*. In: Rüdiger Voigt (Hg.): *Verrechtlichung. Analysen zu Funktion und Wirkung von Parlamentarisierung, Bürokratisierung und Justizialisierung sozialer, politischer und ökonomischer Prozesse*. Königstein/Ts. 1980, 116–136
- Rüb, Friedbert W.: *Versicherungsprinzip und soziale Gerechtigkeit*. In: Siegfried Blasche, Diether Döring (Hg.): *Sozialpolitik und Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M./New York 1998, 314–355
- Schmid, Josef: *Wohlfahrtsstaaten im internationalen Vergleich: One Bad Way?* In: Siegfried Lamnek, Jens Luedtke (Hg.): *Der Sozialstaat zwischen »Markt« und »Hedonismus«?* Opladen 1999, 93–114
- Schmidt, Lothar: *Ist die Schulverwaltung rechtsstaatlich?* In: Johannes Beck, Lothar Schmidt (Hg.): *Schulreform oder Der sogenannte Fortschritt*. Frankfurt a. M. 1970, 47–51
- Stein, Ekkehart: *Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule. Verfassungsrechtliche Überlegungen zur freiheitlichen Ordnung des Schulwesens*. Neuwied u. a. 1967
- Sturm, Gerd: *Die Schule im Rechtsstaat. Neue Aspekte aus dem Beschluß des Bundesverfassungsgerichts BVerfGE 33, 1*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 1–2/1974, 1–7
- Vobruba, Georg: *Lohnarbeitszentrierte Sozialpolitik in der Krise der Lohnarbeit*. In: Georg Vobruba (Hg.): *Strukturwandel der Sozialpolitik*. Frankfurt a. M. 1990, 11–80
- Vobruba, Georg: *Alternativen zur Vollbeschäftigung. Die Transformation von Arbeit und Einkommen*. Frankfurt a. M. 2000
- Voß, G. Günter; Pongratz, Hans J.: *Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 1/1998, 131–158
- Weber, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen 1980

Autorinnen und Autoren

Sönke Abeldt ist PR-Mitarbeiter einer Agentur für Öffentlichkeitsarbeit und Marketing. Veröffentlichungen zu moral- und rechtstheoretischen Problemen im Zusammenhang mit Erziehung und zu sozial- und gesellschaftspolitischen Fragen. Zuletzt: *Erziehung – Moral – Recht. Moralische Spannung und institutionelle Vermittlung des Erzieherhandelns*. Münster u. a. 2000 und *Ökonomische und sozialpolitische Kontexte der Anerkennung*. In: Ders., W. Bauer u. a. (Hg.): »... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein.« *Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie*. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Mainz 2000

Walter Bauer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Zahlreiche Publikationen zum Problemkreis der Subjektgenese, zur demokratietheoretischen Rückbindung pädagogischen Handelns und zur Bildungstheorie. Zuletzt: *Bildung unter den Bedingungen einer reflexiven Moderne*. In: L. Koch, W. Marotzki, A. Schäfer (Hg.): *Die Zukunft des Bildungsgedankens*. Weinheim 1997; *Demokratie online. Politische Öffentlichkeit im Zeitalter des Internet*. In: W. Marotzki, D. Meister, U. Sander (Hg.): *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen 2000

Roger Behrens ist Lehrbeauftragter an der Bauhaus-Universität Weimar und Doktorand an der Universität-Gesamthochschule Kassel. Zahlreiche Publikationen zu kritischer Theorie und populärer Kultur. Zuletzt: *Übersetzungen – Studien zu Herbert Marcuse*. Mainz 2000 und (Hg. zusammen mit K. Kresse und R. M. Peplow): *Symbolisches Flanieren. Kulturphilosophische Streifzüge*. Hannover 2001

Michel Foa leng ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Sonderforschungsbereich »Umbrüche in afrikanischen Gesellschaften und ihre Bewältigung« an der Universität Hamburg. Aktuelle Publikationen: »*Wie sehen Sie selbst unsere*

Zukunft« oder was hinter dem Begriff der reziproken Verantwortung im Kontext der Nord-Süd-Zusammenarbeit steht. Unter: www.ecole-pilote.de. Über die Logik der Unterentwicklung. Die Schulphilosophie und die problematische Akkulturation in Schwarzafrika. Frankfurt a. M. 1999

Werner Friedrichs ist Lehrbeauftragter und Doktorand am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Veröffentlichungen zur interkulturellen Pädagogik, Systemtheorie und zur aktuellen französischen Philosophie. Zuletzt: *Form und Inszenierung als ›Differentielle‹ Kategorien in der Reflektion von Bildungsprozessen*. In: H.-E. Tenorth (Hg.): *Bildung der Form – Form der Bildung*. Weinheim 2001

Gesa Heinrichs ist Personalentwicklerin in einem internationalen Handelskonzern und Lehrbeauftragte am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Publikationen zum Thema Interkulturelle Religionspädagogik und Bildungstheorie in der Postmoderne. Zuletzt: *Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung*. Königstein/Ts. 2001 und (Hg. zusammen mit mit B. L. Behm und H. Tiedemann): *Das Geschlecht der Bildung – die Bildung der Geschlechter*. Opladen 1999

Andreas Hoffmann ist wissenschaftlicher Assistent am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Schulerziehung von jüdisch-liberalen Mädchen und Jungen im Wilhelminischen Kaiserreich, zur Schulpädagogik sowie zur Deutschdidaktik.

Monika Kaminska ist Lehrbeauftragte und Doktorandin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Teilnahme am Postgraduate Research Network (European Educational Research Assoziation) Arbeitsschwerpunkte: Jüdische Bildungsphilosophie und die Pädagogik von Janusz Korcaks.

Martina Koch ist Privatdozentin und freischaffende Kulturvermittlerin in Zürich. Veröffentlichungen zur ästhetischen Bildung und ethischen Reflektion von Bildungs- und Erziehungsprozessen. Zuletzt: *Performative Pädagogik*. Münster 1999; *Linn's Lectures, Essays online* 2001

Rainer Kokemohr ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung ihrer linguistischen Aspekte an der Universität Hamburg. Zahlreiche Veröffentlichungen im Bereich interkultureller Pädagogik, zur Bildungstheorie, zur Konstitution von Intersubjektivität in Lehr-Lern-Prozessen und zur Biografieforschung. Zuletzt: *Interpretation – Lektüre – Interkulturalität*. In: A. Kablitz, H. Pfeiffer (Hg.): *Interpretation und Lektüre*. Freiburg 2001; zusammen mit H.-C. Koller und R. Richter: *Narrative Kon-*

struktionen sozialen Raumes. *Diskurstheoretische Rekonstruktionen biographischer Interviews mit Migranten*. Erscheint in: J. Oßenbrügge, M. Reh (Hg.): *Transnationale soziale Räume* (in Vorbereitung)

Hans-Christoph Koller ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft (Interaktions- und Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt qualitative Methoden) an der Universität Hamburg. Zahlreiche Publikationen zu post-strukturalistischen Ansätzen in der Erziehungswissenschaft, Bildungstheorie, qualitativer Bildungsforschung, Hochschuldidaktik und Geschichte der Erziehung. Zuletzt: *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München 1999; *Bildung und die Dezentrierung des Subjekts*. In: B. Fritsche, J. Hartmann, A. Schmidt, A. Vervooren (Hg.): *Dekonstruktive Pädagogik*. Opladen 2001

Karl-Josef Pazzini ist Professor für Erziehungswissenschaft (ästhetische Erziehung, Didaktik der Bildenden Kunst) an der Universität Hamburg und Psychoanalytiker. Zahlreiche Veröffentlichungen zu Psychoanalyse, Ästhetischer Bildung, bildender Kunst, Medien und Museen. Zuletzt: *Unschuldskomödien. Museum und Psychoanalyse*. Wien 2000 (2. Auflage). J. Derrida: *Als ob ich Tot wäre. Übersetzung und Kommentierung eines Interview mit Jacques Derrida*. Wien 2000 und (Hg. zusammen mit E. Porath und S. Gottlob) *Kontaktabzug. Medien im Prozeß der Bildung*. Wien 2001

Olaf Sanders ist wissenschaftlicher Assistent am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Bildungstheorie, Phänomenen der Pop-Kultur und den Cultural Studies. Zuletzt: *Romantik, Zerstörung, Pop. Studien zu einer Theorie der Selbstbildung*. Opladen 2000; *Das Neue im Zusammenspiel von Bildungs- und club- kulturellen Prozessen*. In: U. Göttlich, L. Mikos, R. Winter (Hg.): *Die Werkzeugkiste der Cultural Studies. Perspektiven, Anschlüsse und Interventionen*. Bielefeld 2001

Michael Wimmer ist Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Zahlreiche Veröffentlichungen zur Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Alterität, Dekonstruktion und Pädagogik, Psychoanalyse, Medientheorie, Kulturwissenschaften und zur Historischen Anthropologie. Zuletzt: *The gift of Bildung: reflections on the relationship between singularity and justice in the concept of Bildung*. In: G. J. Biesta, D. Egéa-Kuehne (Hg.): *Derrida and Education*. London/New York 2001; *Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*. Weinheim 2002 (in Vorbereitung)

Weitere Titel zum Thema

Annette Hünnekens

Expanded Museum

Kulturelle Erinnerung und
virtuelle Realitäten

2002, 272 Seiten,
kart., 25,80 €,
ISBN: 3-933127-89-0

Annette Keck,

Nicolas Pethes (Hg.)

Mediale Anatomien

Menschenbilder als
Medienprojektionen

2001, 456 Seiten,
kart., 25,80 €,
ISBN: 3-933127-76-9

Stefan Weber

Medien – Systeme – Netze

Elemente einer Theorie der
Cyber-Netzwerke

2001, 128 Seiten,
kart., 13,80 €,
ISBN: 3-933127-77-7

Rainer Winter,

Lothar Mikos (Hg.)

Die Fabrikation des Populären

Der John Fiske-Reader
(Cultural Studies 1, hrsg. von
Rainer Winter)

2001, 374 Seiten,
kart., 25,80 €,
ISBN: 3-933127-65-3

Udo Göttlich,

Rainer Winter,

Lothar Mikos (Hg.)

Die Werkzeugkiste der Cultural Studies

Perspektiven, Anschlüsse
und Interventionen
(Cultural Studies 2, hrsg. von
Rainer Winter)

2001, 348 Seiten,
kart., 25,80 €,
ISBN: 3-933127-66-1

Claudia Gemmeke,

Hartmut John,

Harald Krämer (Hg.)

euphorie digital?

Aspekte der Wissens-
vermittlung in Kunst,
Kultur und Technologie

2001, 264 Seiten,
kart., 21,80 €,
ISBN: 3-933127-56-4

Ayhan Kaya

"Sicher in Kreuzberg"

Constructing Diasporas:
Turkish Hip-Hop Youth in
Berlin

2001, 236 Seiten,
kart., 30,80 €,
ISBN: 3-933127-71-8

**Leseproben und weitere Informationen finden Sie unter:
www.transcript-verlag.de**