
Zwischenraum Kultur „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht

Christiane Thompson und Kerstin Jergus

Ralf Konersmann hat einmal die These geäußert, dass die häufig beobachtete und beklagte Unschärfe des Kulturbegriffs diesem unveräußerlich sei (Konersmann 1996/2004, S. 327). Eine solche These wirft die Frage auf, in welcher Weise ein Nachdenken über „Kultur“ die systematische Arbeit am Bildungsbegriff zu *schärfen* vermag: In welcher Weise kann eine kulturwissenschaftliche Perspektive bildungstheoretisch fruchtbar gemacht werden, wenn „Kultur“ auf einen schillernden Zwischenraum verweist und eindeutige Positionierungen fraglich werden? Oder ist es gerade dieser Verweis auf die Unschärfe der Kultur, die als bildungstheoretisch bedeutsam anzusehen ist?

In der bildungsphilosophischen Theorietradition ist das Verhältnis von „Bildung“ und „Kultur“ zugleich als eng und als problemgeladen wahrgenommen worden. Schiller, der von zwei grundsätzlich verschiedenen und *gegenstrebig*en Trieben im menschlichen Wesen, dem sinnlich ausgerichteten Stofftrieb und dem vernunftorientierten Formtrieb, ausging, wies der Kultur die herausfordernde Aufgabe zu, beide Triebe je zu ihrem Recht kommen zu lassen, um so Bildung zu ermöglichen (Schiller 1983). Adorno hat in seiner „Theorie der Halbbildung“ das problematische Verhältnis von „Bildung“ und „Kultur“ mit dem Konzept des „Doppelcharakters“ der Kultur beschrieben. Der Doppelcharakter fasst die widersprüchliche Funktion von Emanzipation und Anpassung der Kultur, der geschichtlich und systematisch den Verfall der Bildung impliziert (Adorno 2003; vgl. Thompson 2009). Sowohl für Schiller als auch für Adorno stellt die Kultur den Ermöglichungsort der Bildung dar und zugleich ist sie auch der Ort der Umkehrung oder des Verfalls von Bildung.

C. Thompson (✉) · K. Jergus
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Goethe-universität Frankfurt/M.,
Campus Westend, Grüneburgplatz 1, PE6, 60323 Frankfurt/M., Deutschland
E-Mail: c.thompson@em.uni-frankfurt.de

K. Jergus
E-Mail: kerstin.jergus@paedagogik.uni-halle.de

F. von Rosenberg, A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*,
DOI 10.1007/978-3-531-19038-9_2, © Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Wenn gegenwärtig „Kultur“ als Bewegung der „Übertragung“ und „Übersetzung“ gefasst wird, so wie dies unter anderem Konersmann unter Bezugnahme auf die „Metapher“ tut (Konersmann 1996/2004, S. 327), so stellt sich die Frage, auf welche Weise die Diskussion über das Verhältnis von „Kultur“ und „Bildung“ in der Bildungstheorie fortgesetzt wird. Auf welche Weise werden kulturelle Prozesse mit „Bildung“ in Verbindung gebracht und wie lässt sich im Lichte kulturwissenschaftlicher Reflexionen die systematische Rahmung von „Bildung“ fassen? Diesen Fragen gehen wir im vorliegenden Beitrag nach, indem wir auf der Grundlage kulturwissenschaftlicher Ansätze die kategoriale Struktur von „Bildung“ reflektieren und Letztere bezogen auf die Selbstbestimmung in der kulturellen Praxis überdenken.

Im ersten Teil unseres Beitrags stellen wir verschiedene kulturwissenschaftliche Ansätze vor, die die Bestimmung der „Kultur“ mit ihren Grenzen in Verbindung bringt (1.). Im zweiten Teil untersuchen wir zwei zentrale Denkfiguren der Bildungstheorie und zeigen an ihnen die Tendenz und Strategien auf, den Gedanken der Grenzüberschreitung in Kultur zu neutralisieren (2.). Wir fragen anschließend nach Möglichkeiten einer empirischen Erforschung von „Bildung“, die sich nicht an der Identifizierbarkeit von Bildungsprozessen orientiert (3.), und kommen im Schlussteil zu einer Zusammenfassung und Einschätzung, worin das Potenzial und die Herausforderung einer kulturwissenschaftlichen Perspektive auf „Bildung“ liegt (4.).

1 Kultur als Möglichkeit und Grenze

Kulturwissenschaftliche Ansätze sprechen nicht einfach von Unterschieden (als quasi-natürlichen Gegebenheiten), sondern betrachten, wie Differenzen soziale bzw. kulturelle Praktiken dimensionieren, wie sie wirksam werden oder auch sich verändern – und vice versa. Diese Dimensionierungen durch Differenz werden aber je nach der Vorstellung von Ordnungsbildung in der kulturellen Praxis unterschiedlich gefasst. Im Folgenden diskutieren wir einige jüngere kulturwissenschaftliche Beiträge im Hinblick auf ihre unterschiedliche Fassung von Kultur als Möglichkeit und Grenze (Reckwitz 2006; Hörning und Reuter 2004; Reuter 2004; Hetzel 2002).

In seinen kulturtheoretischen Untersuchungen vollzieht der Soziologe Andreas Reckwitz eine Bewegung „vom Homogenitätsmodell der Kultur zum Modell kultureller Interferenzen und interpretativer Unterbestimmtheiten“, um eine angemessene Beschreibung des Phänomens kultureller Dynamik zu liefern (vgl. Reckwitz 2006, S. 617 ff.). Mit dem Konzept „kulturelle Interferenz“ fasst Reckwitz die Möglichkeit interpretativer Mehrdeutigkeiten in der kulturellen Praxis, wobei diese Mehrdeutigkeit über die „simultane mentale Existenz inkompatibler Sinnsysteme“ erläutert wird (ebd., S. 638). Nach Auffassung von Reckwitz entstehen kulturelle

Dynamiken und Überschreitungen also durch die an Praktiken partizipierenden Akteure und Akteurinnen, die auf alternative kulturelle Schemata bzw. Sinnzusammenhänge zurückgreifen.¹ An anderer Stelle heißt es dazu: „Kulturelle Interferenzen können nur dann eine für den kulturwissenschaftlichen Interpreten ‚verständliche‘ kulturelle Dynamik bewirken, wenn sie sich im subjektiven Sinnhorizont der Akteure in von ihnen so wahrgenommenen Situationen der Mehrdeutigkeit umsetzen oder wenn sie in subjektiv so wahrgenommenen Situationen interpretativer Unbestimmtheit einen Vorrat an Sinnoptionen liefern“ (ebd., S. 640). Reckwitz’ Perspektivierung „kultureller Interferenzen“ ist an dieser Stelle darauf ausgerichtet, praxistheoretisch kulturellen Wandel und Innovation als Möglichkeit zu erläutern, ohne dabei eine *generelle* Mehrdeutigkeit bzw. Konkurrenz von kulturellen Schemata zu postulieren (ebd., S. 641).

Die KulturwissenschaftlerInnen Karl H. Hörning und Julia Reuter setzen bei ihren Überlegungen anders an: Sie fassen Kultur nicht über die den Akteuren und Akteurinnen verfügbaren kulturellen Schemata, sondern ausgehend von ihrem „praktischen Vollzug“ (Hörning und Reuter 2004, S. 10), wie sich auch im Titel ihres Bandes anzeigt: „Doing Culture“. Sie heben damit hervor, dass Kultur zwar auf Ordnungsbildungen bezogen ist, dass jedoch diese „kulturellen Ordnungen nicht zwangsläufig ‚ordentlich‘ praktiziert werden“ (ebd., S. 12). Diese Äußerung erläutern sie vor allem im Zusammenhang der Einsicht in die Kontingenz kultureller Ordnungen, welche nicht durch einheitliche Bedeutungen, Konventionen oder Wissensordnungen verbürgt werden können (vgl. ebd., S. 11). Vor allem im Anschluss an Ansätze der *Cultural Studies* und *Postcolonial Studies* hebt Reuter den differenziellen Charakter kulturellen Sinns hervor: Kultur kommt als „Ort der Grenzüberschreitung“ in den Blick (Reuter 2004, S. 243), da sich das So-Sein kulturellen Sinns nicht einfach feststellen lässt, sondern als und in nebeneinander bestehende(n) Referenzzusammenhänge(n) lokaler und globaler Natur existieren. Die Verabschiedung eines „homogenisierenden Kulturmodell[s]“ (ebd., S. 241) impliziert nach Reuter ein Verständnis von Differenzen, welches binäre Dichotomisierungen und die Eindeutigkeit von Zuordnungen in Frage stellt.²

¹ Uns geht es in diesem Zusammenhang vorrangig um die jeweiligen systematischen Fassungen von ‚Kultur‘. Dass der Status der Akteurinnen und Akteure (auch in Reckwitz’ Schriften) innerhalb der Theoriearchitektur changiert, können wir an dieser Stelle nicht weiter verfolgen (vgl. Reckwitz 2008b, S. 85). Als wichtige Aufgabe erscheint uns indes, dass die Fassung des Kulturellen in Praxistheorie und Kultursoziologie generell genauer analysiert wird (darunter auch das Konzept des Multikulturalismus bei Reckwitz 2008b). Zur Problematisierung des Verhältnisses von Praktiken und Akteurschaft vgl. im übrigen Hirschauer 2004.

² Es wäre unseres Erachtens wichtig, die wissenssoziologischen Hintergrundannahmen praxeologischer Ansätze kritisch zu sichten und zu diskutieren. In gleicher Weise wäre die Frage aufzunehmen, wie die Machtverwobenheit im Kulturellen systematisch Beachtung finden kann.

Während Reuter die Hybridisierungen der kulturellen Praxis als Zusammenhang von Lokalität und Globalität diskutiert, generalisiert der Philosoph Andreas Hetzel die Hybridität des Kulturellen, indem er Kultur allgemein als „Praxis der Selbstunterscheidung“ (Hetzel 2002, S. 9) bestimmt. Diese Praxis der Selbstunterscheidung richtet sich darauf, dass die kulturelle Praxis in ihrem Vollzug immer auch die Referenzen und Gehalte transformiert, auf die sie sich bezieht: „Statt einfach nur vom Archiv determiniert zu werden, greift kulturelle Praxis als je individuelle immer auch transformierend ins Archiv ein. Mit jeder Form von Praxis, die nicht einfach dem Regelsystem des Archivs folgt, sondern mit den Archivalien etwas anstellt, was nicht schon im Möglichkeitshorizont des Archivs beschlossen liegt, beginnt Kultur“ (ebd., S. 13 f.).

Hetzel radikalisiert folglich gegenüber Reckwitz und Hörning/Reuter den Kulturbegriff, indem er den Gedanken einer Prozessualität durch den Rekurs auf eine uneinholbare Medialität des Kulturellen durchkreuzt. Konzepte wie „Hybridisierung“, auf das auch Reuter sich bezieht, erhalten bei Hetzel einen *grundsätzlichen* Status. Sie werden nicht als Effekt, als Begleiterscheinung oder als ‚Ausnahme‘ dargestellt,³ sondern als (unmöglicher) Grund des Kulturellen diskutiert, von dem her Ordnungen wie etwa Homogenisierungen oder Naturalisierungen ihr *Movens* erhalten wie durch die grundsätzliche Differenzialität stets auch unterlaufen werden. Die von Hetzel ausgeführte Dimension der Differenzialität lässt sich im postkolonialen Kontext sehr gut verdeutlichen: Ein Blick auf Homi Bhabhas Überlegungen zur Hybridität ist für das Nachdenken über die Medialität des Kulturellen weiterführend.

In „The Location of Culture“ (1994) diskutiert Homi Bhabha die „Hybridität“ als Begriff, mit dem eben „die selbst befremdende Grenze“ der Kultur herausgearbeitet werden kann (Bhabha in Rutherford 1990, S. 210). Gegenüber dem „Multikulturalismus“, der auf eine bloße Gegebenheit, ein Nebeneinander kultureller Entitäten rekurriert, bezeichnet Hybridität in einem geteilten Lebensraum von Menschen mit unterschiedlicher/n Geschichte/n eine Überlappung oder Verschränkung von Sinnbezügen, so dass Bedeutungswahrung und Bedeutungsverschiebung im Kulturellen ineinandergreifen.

Ein für den Begriff der „Hybridität“ erhellendes Beispiel sind Bhabhas Ausführungen über die missionarische Praxis in Indien (Bhabha 1994, S. 145 ff.). Die Bibel, die einerseits Inbegriff kolonialer Herrschaft gewesen ist (denn sie zielte auf die Zerstörung der Religion und Kultur der Einheimischen), erweist sich ande-

³ Man kann dies auch mit dem Hinweis umschreiben, dass sich damit die Problematisierungsebene ändert: Statt – wie dies häufig in praxeologischen Ansätzen (bei Reckwitz und Hörning/Reuter gleichermaßen) geschieht – zu fragen, wie Veränderung trotz der Beharrungskräfte des Sozialen möglich wird, entsteht bei Hetzel die Frage, wie trotz einer grundlegenden Differenzialität Strukturierungen und Ordnungen etabliert werden.

rerseits in ihrer Überlieferung bzw. Verwendung als Schwachstelle des kolonialen Diskurses, dadurch, dass die Auseinandersetzung mit ihr Anlass für kritische Rückfragen seitens der Kolonisierten wird. Das Beispiel verdeutlicht nicht nur eine Verschiebung bzw. die Unterbrechung von Autoritäten und Machtformationen; es zeigt auch (in Bezugnahme auf die „Bibel“) die Verunsicherung einer sicheren Sortierung von Eigenem und Fremdem, von Kolonisatoren und Kolonisierten.

Bhabha fasst demnach mit „Hybridität“ ein Phänomen, das sich auf der Grundlage einer Aushöhlung der dominanten Deutung, ihrer Übersetzung und Verschiebung vollzieht, für das aber keine „einfache Empirie“ oder „Formel“, kein „System“ angegeben werden kann (Hetzel 2002, S. 17). Die Differenzen im Kulturellen liegen nicht auf einer Ebene, sondern bringen einen so genannten ‚dritten Raum‘ hervor: Die einzelnen Differenzen verflechten sich und verweisen in einer Art aufeinander, dass sie keinem kohärenten Zusammenhang – wie etwa Nation, Subjekt oder Identität – mehr zugeordnet werden könnten. Vielmehr wird deutlich, dass der hybride Raum einen Zwischen-Raum bzw. einen Raum der Übersetzung darstellt, in welchem die Bezüge allererst vollzogen werden müssen. Wie beispielsweise die Relationen von eigen-fremd oder herrschend-beherrscht in ein Verhältnis gesetzt werden, wie diese sich untereinander verknüpfen und wie diese Verknüpfungen Ausschlüsse produzieren – all dies ereignet sich in einem Zwischen, als „Un-eins-Sein der Kultur“, wie Hetzel mit Düttmann sagt (Hetzel 2002, S. 13; Düttmann 1997, S. 78). An Bhabhas Beispiel zeigt sich die Machtverwobenheit des Kulturellen in Transformationen und Translationen.

Es hat sich ansatzweise gezeigt, dass sich in der gegenwärtigen Landschaft kulturwissenschaftlicher Ansätze – trotz Aufnahme ähnlicher oder sogar gleicher Begriffe – dennoch sehr unterschiedliche Beschreibungen von Kultur als Differenz ergeben. Je nachdem, ob diese Prozesse über alternative kulturelle Schemata, über praktische Vollzüge im Spannungsfeld von Lokalität und Globalität oder über eine Bewegung der Selbstbefremdung der Kultur beschrieben werden, ändert sich der Sinn der Transformation im Kulturellen. Die Radikalisierung des Kulturbegriffs, wie Hetzel sie unternimmt, sensibilisiert dafür, wie die Herangehensweisen von Reckwitz und Reuter Referenzen stiften, welche kulturelle Transformationen als geregelte Prozesse greifbar machen.

Ganz in diesem Sinne wollen wir im Folgenden anschließend an Hetzels Radikalisierung des Kulturbegriffs bildungstheoretische Denkfiguren analysieren: Zu untersuchen ist, dass und wie gegenwärtige Thematisierungen von „Bildung“ von der Annahme eines geregelten Prozesses von „Bildung“ ausgehen, die der „Kultur als Grenzüberschreitung“ ihren Stachel nehmen. Die Neutralisierung dieses Stachels der Kultur gilt es auch zu untersuchen angesichts des Anspruchs aktueller Bildungstheorie, Essentialisierungen von Kultur und Bildung längst überschritten zu haben (vgl. hierzu Schäfer 1996).

Nach unserer Auffassung trifft sich eine an Hetzel anschließende kulturwissenschaftliche Herangehensweise mit einer Dezentrierung von „Bildung“ als prozessualem Geschehen: Im Folgenden werden wir in einem radikalisierten Grenzgang das Problem der Identifizierbarkeit von „Bildungsprozessen“ aufwerfen, wodurch zugleich ein Grundproblem des Verhältnisses von Bildungstheorie und Bildungsforschung angesprochen ist.⁴

Bevor wir gegenwärtig bestimmende Denkfiguren von Bildung und ihre prozesslogische Struktur herausarbeiten, werden wir ausgehend von einer Äußerung Humboldts einführend eine „systematische Miniatur“ des Bildungsgedankens skizzieren. Eine Problematisierung gegenwärtiger Denkfiguren von Bildung unter Rückgriff auf den Gedanken der Hybridität eröffnet den Horizont eines Bildungsdenkens, das sich an „Bildung“ über die Konstitution eines produktiven „Zwischen“ annähert. Dies zeigen wir an zwei Beispielen aus der qualitativen Bildungsforschung (3.), aber auch im Zusammenhang einer weiterführenden Begriffsarbeit (4.).

2 „Bildung“ als Grenzgang

Dass „Bildung“ als eine Veränderung des Verhältnisses des Selbst zu sich, zu anderen und zur Welt begriffen werden kann (so zuletzt Koller 2012), stellt gegenwärtig eine ‚bildungstheoretische Konsensformel‘ dar. Angesprochen ist damit, dass Bildung – anders als Lernen (vgl. u. a. Marotzki 1990) – nicht lediglich Steigerung und Ergänzung einer Welt- und Selbsterschließung meint, sondern dass damit eine *grundlegende* Veränderung bezeichnet ist, sich auf sich selbst und die Welt zu beziehen. Für die systematische Beschreibung einer solchen grundlegenden Veränderung ist ein kurzer Rekurs auf das so genannte Bildungsfragment Humboldts hilfreich.⁵

Eine der bekanntesten Äußerungen in der im Nachhinein so bezeichneten „Theorie der Bildung des Menschen“ ist, dass „Bildung“ im Zusammenhang einer allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung von Ich und Welt zu verstehen ist (Humboldt 2002, I S. 235 f.). Diese Bemerkung lässt sich erstens als Wendung gegen Verzweckungen von „Bildung“ lesen; sie impliziert zweitens eine

⁴ Die Angabe einiger Titel von Arbeiten der letzten Jahre mag das exemplarisch belegen: „Das Mögliche identifizieren?“ (Koller 2006), „Annäherung an eine Empirie des Unzugänglichen“ (Schäfer 2006) oder „Wie ist Bildung möglich?“ (Wigger 2009).

⁵ Wir gehen hier aus Gründen einer knappen Einführung des Bildungsgedankens auf Humboldt ein, weisen aber zugleich darauf hin, dass sich die bildungstheoretische Lektüre Humboldts stark erweitert hat durch den Einbezug von dessen sprachwissenschaftlichen Studien (vgl. z. B. Poenitsch 1992; Koller 1999). Witte (2010) kritisiert die Rezeption des Bildungsfragments unter Ausschluss der bildungspolitischen Überlegungen Humboldts.

Dezentrierung des Ich, dessen Kräfte ohne etwas, an dem sie ansetzen könnten, nicht präsent bzw. aktiv werden könnten. An der Bemerkung Humboldts wird drittens auch nachvollziehbar, dass Bildung hier nur als Bildungsbewegung verständlich werden kann: Weil die Kräfte sich nicht in der jeweiligen Wechselwirkung von Ich und Welt erschöpfen und weil sich die Welt nicht in dem Anblick erschöpft, den diese dem Ich bietet, verweist die Auseinandersetzung von Ich und Welt immer über sich hinaus.

In den Fokus kann damit eine Entzogenheit, ein Nicht-Kennen von Ich und Welt treten. Das Ich lebt in der möglichen Erkenntnis und Identität – und zugleich impliziert diese Möglichkeit einen dauerhaften Aufschub von Erkenntnis und Identität (Meyer-Drawe 1998, 2007). Diese bildungstheoretisch vielbeachtete und vieldiskutierte Figur einer ambivalenten Doppelstruktur von Bildung verknüpft Entzogenheit und Erfüllung des Selbst in der Welterschließung auf eine grundsätzliche und herausfordernde Weise. Wie aber wird nun in bildungstheoretischen bzw. pädagogischen Erörterungen oder in empirischen Studien diese Doppelstruktur gefasst? Wie wird „Bildung“ konkret beschrieben?

Wir diskutieren zwei Ausrichtungen bzw. Denkfiguren, an denen der Bildungsgedanke (in leichten Variationen) immer wieder ausgeführt wird: Der eine Gedanke ist an der Semantik von Problem und Problemlösung orientiert („Bildung als Problemlösung oder Krisenbewältigung“), während der andere Gedanke auf eine Negativität im Erfahren rekurriert („Bildung als Negativität“). Die folgenden Ausführungen dürfen nicht als Generalkritik einzelner Ansätze missverstanden werden. Über die unterschiedlichen (elaborierten) bildungstheoretischen und anderen pädagogisch orientierten Ansätze hinweg interessieren wir uns für kategoriale Weichenstellungen, welche eine *Sprechweise* ermöglichen, den Vollzug von „Bildung“ systematisch und empirisch in Anspruch zu nehmen.

Bildungs- und Lernprozesse werden generell in einen engen Zusammenhang mit subjektiven Relevanzen gestellt und dies schließt in besonderer Weise auch die Denkfigur ein, dass diese Prozesse als Antwort oder mit Bezug auf eine (individuelle) Problemstellung gesehen werden. Ungeachtet der Frage, ob es um ein ‚Lernen über den Lebenslauf‘, die ‚Erfahrung einer Krise‘, ein ‚subjektives Handlungsproblem‘ oder eine ‚Bildungsherausforderung‘ geht: Bildung (oder Lernen, Transformation etc.) meint eine Erschließung veränderter Handlungsressourcen, welche das Individuum über seine vormalige Handlungssituationen und Selbstverständigungen hinausführen.

In seinem kürzlich erschienenen Buch „Bildung anders denken“ fasst Hans-Christoph Koller diese Denkfigur folgendermaßen: Bildung besteht „in einer grundlegenden Veränderung der Art und Weise [...], in der Menschen sich zur Welt, zu anderen und zu sich selbst verhalten, und dass solche Prozesse ausgelöst werden, wenn Menschen sich neuen Problemlagen gegenübersehen, zu deren Be-

wältigung ihre bisherigen Mittel und Möglichkeiten nicht ausreichen“ (Koller 2012: Klappentext, vgl. auch S. 16 ff., 77). Hier gewinnt die Prozessualität von „Bildung“ ihre Struktur durch das „Vorhanden-sein“ eines Problems in der Auseinandersetzung von Ich und Welt. Die für die Bewältigungsmöglichkeit notwendige Veränderung wird zum Maß für die „Erkennbarkeit“ von „Bildung“.

Eine anders angelegte Denkfigur von „Bildung“ setzt bei der „Negativität im Erfahren“ an (vgl. allgemein zur Negativität: Benner 2005). „Bildung“ wird hierbei als Enttäuschung und Negation dessen gefasst, was zuvor als richtig oder selbstverständlich gesehen wurde. Exemplarisch kann die hermeneutische Bildungslehre von Günther Buck angeführt werden: Buck begreift Bildung im Sinne einer Enttäuschungserfahrung, die nicht nur Erfahrungsgehalte, sondern gerade auch die Art und Weise des Erfahrens wie auch die an die Erfahrung gerichtete subjektive Erwartung verändert (vgl. Buck 1981, S. 47 ff.). Mit der Enttäuschung des Erwarteten ist eine Negation verbunden, welche eine Verschiebung im Erfahren impliziert. Das folgende Beispiel ist für die Konkretisierung der Denkfigur hilfreich: Ein sich als „tolerant“ verstehendes Individuum erfährt sich entgegen seiner Erwartung in einer Situation in dieser Haltung als herablassend und gleichgültig, so dass durch diesen ‚Widerspruch‘ die eigene Haltung in Bewegung gerät. Im Rahmen einer solchen Erfahrung erfährt das Ich eine Negation seines Selbst-Welt-Verhältnisses, dessen Orientierung sich auf der Grundlage der Negation wandelt. Das Erfahren stellt sich auf eine neue Grundlage. Bei einer solchen Verschiebung der Erfahrungsordnung verändern sich beispielsweise die Schwellen der Aufmerksamkeit, aber auch die Maßstäbe für Werturteile und Rationalitätskonstruktionen. Der Erfahrungsbegriff steht demnach in umgreifender Weise für die Selbst-Welt-Verständigungen der Individuen.

Beide hier – in ihren theoretischen Anlagen und daraus folgenden Konsequenzen für das Bildungsdenken sehr differierenden Sprechweisen über „Bildungsprozesse“ – Bildung als „Problemlösung“ und als „Negativität im Erfahren“ – zehren jedoch gleichermaßen von einer Logik des Übergangs, in der sich Kontinuität und Diskontinuität verschränken. Die Prozesslogik von Bildung wird von einem Bruch markiert, woraufhin sich eine Neuorientierung des Ich vollzieht. Zugleich müssen beide Denkfiguren eine Kontinuitätsannahme machen, die ermöglicht, das Vorher und Nachher im Prozess einander verbindlich zuzuordnen. Bei der Denkfigur der Problemlösung vollzieht sich diese Abstimmung über die Korrelation von Problem bzw. Krise und dessen bzw. deren Bewältigung. Im zweiten Fall liegt diese in der bestimmten Negation (im Beispiel: der Nicht-Toleranz), die eine Öffnung mit Blick auf das heraufbeschwört, was bisher akzeptiert und selbstverständlich war.

Die Frage nach den problematischen kategorialen Implikationen der beiden Denkfiguren zielt – wie bereits gesagt – nicht auf eine Generalkritik oder sogar der Verabschiedung dieser Figuren im Bildungsdenken. Vielmehr sind die in diesen Denkfiguren impliziten Vorannahmen zu explizieren und auf ihre systematischen

Grenzen hin zu befragen. Die Denkfigur von „Bildung als Problemlösung“ erfordert insbesondere, nach der Identifizierbarkeit von Problem und Lösung für ein betroffenes Individuum zu fragen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Frage, wer welches Problem hat, generell sozial umstritten ist – ebenso wie die Bedeutung eines Problems für das betroffene Individuum.⁶ Mit der Identifikation von Problemlösungen und Krisenbewältigungen sind des Weiteren immer auch Schließungen und damit mögliche Vereinseitigungen hinsichtlich der Bedeutungszusammenhänge verknüpft, die den Problembestimmungen zu Grunde liegen. Verlauf und Bewältigung stehen in der Verfügung eines Subjekts, das sich in einer souveränen Position gegenüber vormals herausfordernden Handlungssituationen wähnt.

Mit Blick auf „Bildung als Negativität im Erfahren“ gehen wir ebenfalls von der Schwierigkeit der Identifizierung aus. Im Falle der Bildungslehre Günther Bucks wird die Identifizierung durch den Zusammenhang von Erwartung und Enttäuschung in der Erfahrung gestiftet: Auf diese Weise wird eine „bestimmte Negation“ und die Relevanz einer bildenden Erfahrung verbindlich, wie z. B. in der Erfahrung der Nicht-Toleranz; denn hier erfährt der Erfahrende die Intoleranz seiner Toleranz, die ihre Bedeutung dahingehend entfaltet, möglicherweise nach einer anderen Toleranz für sich zu suchen. Auch wenn die negative Erfahrung der Toleranz nicht sogleich positiv überwunden wird, stellt sich die Negativität als gelungene Vermittlung von Erfahrungsordnungen des Vorher und Nachher dar.⁷

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass die Bezugnahme auf Bildung als „Problemlösung“ eine Tendenz der *Dramatisierung* von „Bildung“ enthält; denn hier werden mit Problem und Lösung zwei Relata bestimmt, die in ihrer subjektiven Bedeutsamkeit für das Leben des Einzelnen aufgewertet werden und zugleich mit der Vorstellung einer sich einstellenden Souveränität des Handelns gegenüber

⁶ Alexander Kluge und Dirk Baecker (2003) haben auf den „Nutzen“ ungelöster Probleme hingewiesen.

⁷ Es sei hinzugefügt, dass es unterschiedliche Umgangsweisen mit dem Theorem der Negativität im Bildungsprozess gibt: Die phänomenologisch gestützte und handlungshermeneutisch gefasste Vorstellung von Negativität im Bildungsprozess ist bei Buck sicherlich anders angelegt als die „bestimmte Negation“ im Anschluss an Adorno (vgl. Schäfer 2004; Thompson 2009). Mit Blick auf die Identifizierbarkeit von Bildungsprozessen sei außerdem auf die Überlegungen von Michael Wimmer (2007) hingewiesen, der nach dem Status des Bruchs im Prozessdenken fragt: Wenn dieser Bruch so radikal different sei, dass er eine ‚grundlegende‘ Veränderung anstößt, dann ist zu fragen, wie sich der Bruch zum Prozess verhält. Er sei dann eben nicht als kontinuierlicher Punkt innerhalb eines Verlaufs zu konzipieren, denn er unterbricht den Verlauf. Diese Diskontinuität wiederum verunmöglicht eine Integration des Bruchs in den Prozess – beide bleiben sich konstitutiv unverfügbar. Was also einerseits den Bildungsprozess ermöglicht, verunmöglicht zugleich die Rede von Bildung als einem Prozess. Dieser Gedankengang korrespondiert mit der poststrukturalistischen Einsicht in die unmögliche Strukturalität von Struktur, wie sie sich an verschiedenen Ansätzen bei Derrida, Butler oder auch Lacan nachvollziehen ließe.

dem ‚Problem‘ einhergehen. „Bildung“ erscheint dabei als rettender Anker für die Probleme, die sich dem Individuum stellen.

Bildung als „Negativität im Erfahren“ zu verstehen impliziert demgegenüber die Neigung zu einer *Monumentalisierung* von „Bildung“; denn auf der Grundlage der bestimmten Negation, der Verwiesenheit von Erfahrungserwartung und -enttäuschung wird das Ich verbindlich und untrennbar mit einer Bildungsgeschichte verknüpft. „Bildung“ erscheint in diesem Zusammenhang als Medium, in dem sich eine Bewegung des Ich im Widerstreit von Positionen artikulieren kann. Dramatisierung und Monumentalisierung stehen für zwei verschiedene kategoriale Signaturen von Bildung: für Arten und Weisen, wie die Prozessualität von Bildung systematisch zu denken ist. An dieser Stelle kann danach gefragt werden, ob es denkbar ist, dass in Bildungsprozessen diese Prozesse selbst eine Befremdung erfahren: dass die Neigung, uns auf Probleme hin zu verstehen, als Problem erscheinen kann oder dass der Versuch einer Selbstpositionierung zwischen Toleranz und Intoleranz nicht befremdet davon wird, dass wir trotz Enttäuschungserfahrung die Praxis einer bestimmenden Selbstpositionierung *fortsetzen*.

Nach dem Blick auf diese kategorialen Ausgestaltungen von „Bildung“ als Prozess stellt sich uns die Frage, ob es kategoriale Alternativen zur Prozessualität von Bildung über die Problembestimmung und -bewältigung einerseits und über die Bestimmung von Negativität andererseits gibt. Könnte ein kulturwissenschaftlicher Einsatz für eine Dezentrierung und Problematisierung subjektiver Verfügung produktiv werden, ohne doch den tragenden Gedanken möglicher Veränderung und Verschiebung von Selbst- und Weltverhältnissen aufzugeben? Wie lassen sich unter der Bestimmung von Kultur als „Sichunterscheiden“ (Hetzel) und dem Begriff der Hybridität nach Bhabha andere kategoriale Fassungen von Bildung entwickeln? Im Folgenden wollen wir zwei Ansätze der qualitativen Bildungsforschung aufnehmen, welche in der empirischen Erforschung von Bildungsprozessen gerade die Identifizierbarkeit von „Bildung“ problematisieren. Wir gehen im Folgenden kurz auf die Bildungsprozessstheorie Rainer Kokemohrs (2007) und auf Alfred Schäfers Studie zur Bildungsmöglichkeit durch Fernreisen (2011a, b) ein. Beide Studien pointieren wir im Hinblick auf ihr Design, ihre Herangehensweise an „Bildung“ und ihre Ergebnisse.

3 Bildungsforschung unter dem Problem der Identifizierung

Nachdem wir im zweiten Teil gegenwärtige kategoriale Strukturen von „Bildung“, welche auf die Kohärenz eines Prozesses setzen, hinterfragt haben, wenden wir uns nun der empirischen Erforschung von „Bildung“ zu und betrachten, wie dort mit der Identifizierung von „Bildung“ umgegangen wird. Da sich aus systematischer

Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität

von Rosenberg, F.; Geimer, A. (Hrsg.)

2014, VIII, 213 S. 1 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-18414-2