

# 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 »Entwicklungsstatsache« 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 Unaustauschbarkeit« trotz und d. h. gerade aufgrund der Undarstellbarkeit des Unaustauschbaren 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 rückzuffragen, 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

