

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 Deutungs-codes 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 (Leggiewie 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 Weltsituation 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 dem entgegen 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 diszi-
plinären 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 Kosel-
lecks Ausführungen verraten Ambivalenzen in seinem Begriffsverständnis, wenn er ei-
nerseits die bewegungsbegriffliche Kraft des Bildungsbegriffs herausstellt, andererseits
auf seine semantische Überdeterminiertheit hinweist, die ihn als ideologischen Kampf-
begriff 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 Vervollkommenung) 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 restituert 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 demgegenüber nahe, theoretische Arbeit, Reflexions- und Diskussionsfähigkeiten 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: *Kriminalologisches 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