

Neubert, Stefan

Eine neue Allgemeinbildung? Herausforderungen durch die 'Cultural Studies'

Tertium comparationis 10 (2004) 1, S. 82-104

urn:nbn:de:0111-opus-29527

in Kooperation mit:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de



Eine neue Allgemeinbildung? Herausforderungen durch die ‚Cultural Studies‘

Stefan Neubert

Universität zu Köln

Abstract

The author discusses challenges and implications of some theoretical perspectives developed by leading representatives of present-day Anglo-American *cultural studies* for German discourses on education in postmodernity. The main focus is on the German concept of *Bildung*. The author first raises the question of whether it is both necessary and possible to reconstruct the essentially modern concept of *Bildung* with a view to the challenges of the postmodern situation. Secondly, he makes a constructivist proposal for outlining viable perspectives of a theory of *Bildung* in postmodernity. Thirdly, he elaborates on how certain important theoretical strands of contemporary *cultural studies* provide suggestions for rethinking and furthering constructivist discourses on *Bildung* in postmodernity. This involves a discussion of crucial problems of multiculturalism and questions of intercultural education.

1 (Allgemein-)Bildung in der Postmoderne?

Gibt es eine Allgemeinbildung in der Postmoderne? Im herkömmlichen Verständnis lag dem Begriff die Erwartung einer dreifachen Generalisierung zugrunde – Allgemeinbildung meinte eine Bildung *für alle*, eine *allseitige* Bildung sowie eine Bildung *im Medium des Allgemeinen* (vgl. Klafki, 1985, S. 17 f.). Diese Erwartungen sind „nie ohne Einschränkung verwirklicht worden“ (Jank & Meyer, 1994, S. 176). In dem dreifach idealisierten Anspruch auf Allgemeinheit drückt sich jedoch ein unverzichtbarer Grundzug des modernen Bildungsverständnisses aus. Kennzeichnend für dieses Verständnis war insbesondere die Imagination eines Kulturkreises im Sinne eines eindeutig zentrierten Raumes. Denn nur von einer unterstellten ‚Mitte‘ kulturell weitgehend unproblematisch geteilter Grundvorstellungen aus schien es möglich, die objektiven Bildungsinhalte material zu kanonisieren, die subjektiven Voraussetzungen einer bildenden Personwerdung formal zu bestimmen bzw. eine Vermittlung objektiver und subjektiver Bildungsansprüche kategorial zu erfassen und damit zu einem Medium des Allgemeinen einer allseitigen Bildung für alle zu gelangen. Gemeinsam ist den unterschiedlichen modernen Bildungstheorien materialer, formaler oder kategorialer Orien-

tierung (vgl. zur Übersicht Blankertz, 2000) mit anderen Worten, dass der von ihnen unterstellte Bildungsbegriff – ein Singularetantum, d.h. ein Wort, das nur in der Einzahl existiert – auf starken Konsenserwartungen beruht. Wie kaum ein anderer Begriff in der deutschsprachigen Philosophietradition bezeichnet Bildung die Vision einer Einheit in der Vielheit, eine Vision, die in historischer Perspektive als ‚Bildungsgeschichte‘ eine der großen kulturellen Metaerzählungen des 19. und 20. Jahrhunderts dargestellt hat.

Solche großen Visionen und Metaerzählungen sind in der Postmoderne zunehmend fragwürdig geworden. Gesellschaftliche, wissenschaftliche und auch pädagogische Konsenserwartungen, wie sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch vielerorts prägend und bestimmend für ein Fortschrittsdenken waren, sind in postmoderner Zeit in eine neue Bescheidenheit gegenüber dem Eingeständnis von und der gesteigerten Aufmerksamkeit für Pluralität, Widerstreit, Ambivalenz und Dissens getreten. Angesichts einer zunehmenden Diversifizierung von Lebenswelten sowie einer steigenden Pluralisierung wissenschaftlicher und außerwissenschaftlicher Diskurse kommt in gegenwärtigen kulturtheoretischen Überlegungen der Kontextualität und dem Ereignisbezug kultureller Praktiken sowie der Singularität und Lokalität von Beobachtungen unterschiedlicher Beobachter eine wachsende Bedeutung zu. Wohnte dem modernen Bildungsbegriff das Versprechen einer (wie immer begrenzten) Übersicht inne, so gehört gerade deren unwiederbringlicher Verlust angesichts neuer und radikalierter Unübersichtlichkeiten zu den Schlüsselerfahrungen in der Gegenwart. Zum „Unbehagen in der Postmoderne“, wie es etwa Zygmunt Bauman beschreibt (vgl. Bauman, 1999), gehört auch der zunehmende Verlust einer ‚kulturellen Mitte‘, von der aus eindeutige und umfassend konsensfähige materiale, formale oder kategoriale Bestimmungen von Bildung möglich scheinen. Dieser Verlust mag von manchen nostalgisch betrauert, von anderen als ein Zugewinn pluralistischer Freiheitsgrade und Wahlmöglichkeiten eher begrüßt werden. Folgen wir Bauman, ist es gerade die zugrunde liegende Ambivalenz zwischen einer Ekstase der Freiheiten und einem Verlust hergebrachter Sicherheiten, Gewissheiten und Orientierungen, die unser Zeitalter nachhaltig prägt – eine Ambivalenz, der sich weder nostalgische Ablehnung noch frenetische Bejahung ganz entziehen können und die wir, wie Richard Rorty nahe legt, vielleicht eher mit postmoderner Ironie zu ertragen lernen sollten (vgl. Rorty, 1993).

Lässt sich angesichts dieser veränderten Situation überhaupt noch sinnvoll von ‚(Allgemein-)Bildung‘ reden? Können wir in der spürbaren Scheu (oder zumindest Ambivalenz) vieler Erziehungswissenschaftler/innen, den Begriff überhaupt noch zu verwenden, nicht ein deutliches Anzeichen dafür erkennen, dass er sich überlebt hat? Oder ist Hans-Christoph Koller zuzustimmen, dass trotz veränderter, (post-)moderner Ausgangsbedingungen eines Nachdenkens über Bildung der Begriff „als zentrale Orientierungskategorie für die pädagogische Reflexion unverzichtbar ist“ (Koller, 1999, S. 11)? Auch Helmut Peukert spricht sich für den Versuch einer Reformulierung des Bildungsbegriffs aus, wobei er, unter anderem, ebenfalls ausdrücklich auf die veränderte Problemlage angesichts der Postmoderndiskussion Bezug nimmt (vgl. Peukert, 2000, S. 513). Er vertritt die generelle These, „dass die Erziehungswissenschaft sich bei ihrem *Begriff von Bildung* nicht mit einer historischen Rekonstruktion begnügen

kann, sondern dass sie die Aufgabe hat, diesen Begriff *neu zu bestimmen*, und zwar aus einer interdisziplinär betriebenen Analyse der geschichtlich-gesellschaftlichen Situation, ihrer bestimmenden inneren Tendenzen und der Lage der einzelnen in ihr“ (ebd., S. 509).

Vor diesem Hintergrund plädiere ich im Folgenden aus der Sicht des Ansatzes des Kölner interaktionistischen Konstruktivismus (vgl. Reich, 1998, 2002a, b; Neubert, 1998; Neubert & Reich, 2000) für ein postmodern revidiertes Bildungsverständnis, das an einem – gemessen an den traditionellen Erwartungen – zurückgenommenen und bescheiden gewordenen Anspruch von (Allgemein-)Bildung festhält und diesen Anspruch zugleich konstruktivistisch neu interpretiert. Anschließend verdeutliche ich exemplarisch, was ein solch postmodernes und konstruktivistisches Bildungsverständnis von einigen der innovativen kulturtheoretischen Ansätze, die im angloamerikanischen Sprachraum unter dem Sammelbegriff *Cultural Studies* vereint sind, lernen könnte.

2 Bildung in konstruktivistischer Perspektive

Ein konstruktivistisches Bildungsverständnis nimmt zunächst die angedeuteten postmodernen Brechungen und Dezentrierungen ernst, indem es im Blick auf Bildungsprozesse grundsätzlich Beobachervielfalt vor jeden Anspruch auf idealisierte (und zunehmend illusorische) Einheits- und Konsenserwartungen stellt. ‚Bildung‘ wird hier als ein viables Konstrukt von Beobachter/innen in Verständigungsgemeinschaften verstanden. Viabilität als Geltungskriterium meint dabei, dass solche Konstrukte als Lösungen auf Zeit zu den Interessen, Motiven und Problemlagen dieser Beobachter/innen in ihren Verständigungsgemeinschaften passen und sich in pragmatischen Handlungskontexten bewähren. Es wird davon ausgegangen, dass unterschiedliche Beobachter/innen in unterschiedlichen Verständigungsgemeinschaften zu durchaus unterschiedlichen Viabilitäten hinsichtlich ihrer Bildungsvorstellungen gelangen können.¹ In der Konsequenz dieser Überlegungen liegt es, dass die Definition von Bildungsinhalten und Bildungszielen heute nicht mehr allein oder vorwiegend Aufgabe von Didaktikern oder Bildungstheoretikerinnen sein kann. Eine postmoderne Öffnung und Pluralisierung von Bildungsdiskursen macht es, konstruktivistisch gesehen, insbesondere erforderlich, Bildung verstärkt als einen *Konstruktionsprozess* zu begreifen, an dem alle Beteiligten – Lehrende wie Lernende – mit ihren re/de/konstruktiven Leistungen möglichst umfassend teilhaben und mitbestimmen können. Dies setzt eine verstärkte Bereitschaft zu dialogischer Verständigung gerade angesichts kultureller Vielfalt und Unterschiedlichkeit voraus, um zu viablen Lösungen auf Zeit zu gelangen. Eine „multiperspektivische Allgemeinbildung“, wie sie z.B. Auernheimer (1996, S. 186 ff.) fordert, erscheint hier als Anspruch sinnvoll, insofern damit die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Berücksichtigung unterschiedlicher Formen viabler Weltauslegung unter Anerkennung der Andersheit des Anderen gezielt betont wird. Damit relativiert sich, konstruktivistisch betrachtet, zugleich jeder Anspruch auf Vollständigkeit – Bildung bewahrheitet sich insofern auch in der Anerkennung der Grenzen eigener Beobachtung, in der Reflexion auf die Begrenztheit eigener Perspektiven und auf den Mangel eigener Bildung im Blick auf die Vielfalt möglicher Wirklichkeitskonstruktionen anderer Beobachtender.

Indem Bildung stets im Schnittpunkt gesellschaftlicher Auseinandersetzungen und rivalisierender Interessenlagen zu sehen ist, gilt es zudem, den hegemonialen Charakter dieses Konstrukts – der bereits im neuhumanistischen Bildungsdiskurs als Ausdruck bürgerlichen Vormachtstrebens angelegt war – angesichts postmoderner Perspektivenvielfalt neu zu reflektieren. Was unter Bildung verstanden wird, ist – aus konstruktivistischer Sichtweise – stets Ausdruck begrenzter Verständigungsleistungen auf Zeit, und solche Einigungen sind zudem stets hinsichtlich der in sie eingeschriebenen Machtwirkungen und der mit ihnen einhergehenden Auslassungen und Ausschließungen zu befragen (vgl. Foucault, 1991). Mit anderen Worten sollte der in der deutschen Bildungsdiskussion meines Erachtens oft unterbelichtete Zusammenhang von Bildung und Macht in der aktuellen Diskussion stärker beachtet werden. Dies erscheint gerade im Blick auf Bemühungen um eine radikalere Demokratisierung des Bildungswesens als eine wesentliche Voraussetzung.

Tritt Bildung damit gegenwärtig in ein Stadium verstärkter Pluralisierung und Relativierung, so bedeutet dies nicht notwendig, dass sie sich in bloße Beliebbarkeit auflöst. Aus konstruktivistischer Perspektive bleiben – wenngleich bescheidener gewordene – Mindestansprüche an ein in heutiger Zeit viables Bildungsverständnis formulierbar. Aus der Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus benenne ich hierzu nachfolgend einige zentrale Punkte (vgl. ausführlicher Reich, 2002a).

2.1 Bildung als Re/De/Konstruktions-Aufgabe in kulturellen Kontexten

Im Sinne des interaktionistischen Konstruktivismus ist Bildung ein lebenslanger Arbeitsprozess von Menschen (als Beobachter/innen, Teilnehmer/innen und Akteur/innen) in kulturellen Kontexten. Dabei lassen sich u.a. die folgenden drei Perspektiven unterscheiden:

a) *Bildung als Rekonstruktionsarbeit*: Dies ist die in klassischen Bildungstheorien dominierende Perspektive. Bildung meint hier generell ein Sinn verstehendes und nachvollziehendes Entdecken kultureller Werte, Güter, Reichtümer, Ressourcen etc., deren rekonstruktive Aneignung Grundlage subjektiver Individuation und Personwerdung in einer Gesellschaft ist. Mit anderen Worten geht es dabei um den Zugang zu und die Teilhabe an den symbolischen Repräsentationsmitteln und Diskursen einer Kultur als Voraussetzung eines kritisch-konstruktiven und selbst verantworteten Umgangs – von der Beherrschung basaler Kulturtechniken bis hin zu einer Partizipation in Feldern wie Wissenschaft, Kunst, Politik, Konsum und Ökonomie, die stets über symbolische Praktiken vermittelt ist. Diese notwendig rekonstruktive Seite von Bildungsprozessen wird selbstverständlich auch von Konstruktivisten gesehen und anerkannt. Nachdrücklicher als andere Richtungen beharren sie allerdings darauf, dass Bildung niemals Rekonstruktionsarbeit um ihrer selbst Willen sein sollte. Sie betonen den Aspekt der Konstruktion *in der* und *durch die* Rekonstruktion und meinen, dass die rekonstruktiven Anteile im Rahmen weitestgehend selbstbestimmter und selbsttätiger Lernprozesse so viel und so umfassend wie möglich als Ausgangspunkt eigener Konstruktionen der Lernenden genutzt werden sollten.

Diese Auffassung ist für Konstruktivist(inn)en im postmodernen Zeitalter allein schon durch das Problem der Auswahl, Reduktion und Konzentration von Bildungsan-

geboten begründet. Diese können längst in keinem allgemein verbindlichen didaktischen Rekonstruktionsmodell mehr abgebildet werden – selbst wenn es auf exemplarische Prinzipien beschränkt ist. Die sich ständig steigernde Zunahme des Wissens, verbunden mit den immer kürzeren Halbwertszeiten seiner Geltung, hat längst quantitativ dazu geführt, dass eine Hoffnung auf Vollständigkeit, selbst als Halbbildung, für niemanden mehr einholbar ist. Wenn überhaupt, ist Bildung als Rekonstruktionsarbeit nur in begrenzten Segmenten und Spezialbereichen als ein qualitatives Spiel um Tiefe möglich, das sich der Schnelllebigkeit und Oberflächlichkeit postmoderner Diskursmoden partiell entzieht. Eine solche Auswahl zu begründen, kann aus konstruktivistischer Sicht nicht mehr allein Aufgabe von Didaktikerinnen und Bildungsplanern sein, sondern muss die unterschiedlichen Viabilitäten von Lernenden – ihre unterschiedlichen Bildungserfordernisse, Bedürfnisse und Interessenlagen – verstärkt mit einbeziehen, um gemeinsam mit ihnen Bildungsoptionen aufzuweisen und ihnen Freiräume für eigene viable, selbst bildende Wirklichkeitskonstruktionen zu eröffnen.

b) *Bildung als Dekonstruktionsarbeit*: Die Pluralität und Heterogenität von Wissensdiskursen in der Postmoderne fordert in erkenntniskritischer Sicht zu einem veränderten Diskurs- und Wahrheitsverständnis heraus. Konstruktivist(inn)en plädieren hier, wie bereits angedeutet, für eine pluralistische Wahrheitstheorie, die Geltungsansprüche als Konstrukte von Beobachter(inne)n in Verständigungsgemeinschaften versteht, wobei solche Konstruktionsarbeit durch je auf Zeit gültige diskursive Regeln begrenzt wird. Der Wahrheitsbegriff behält damit auch für Konstruktivisten Bedeutung, und Wahrheitsansprüche erscheinen nicht einfach als beliebig. Sie werden aber auf die diskursiven Grundlagen ihrer Erzeugung zurückbezogen und erscheinen insofern im Nach- und Nebeneinander unterschiedlicher Wissensdiskurse als relativiert (vgl. Foucault, 1991). Der interaktionistische Konstruktivismus unterscheidet hier zwischen Selbst- und Fremdbeobachterperspektiven. Für die Selbstbeobachter muss in ihren Diskursen – z.B. innerhalb einer bestimmten Wissensdisziplin – eine Unterscheidung von wahren und falschen Aussagen nach Maßgabe geltender Regeln und Verfahren intersubjektiv herstellbar sein, um Wissenschaft überhaupt sinnvoll betreiben zu können. Für eine Fremdbeobachterin jedoch, die vergleichend auf andere Wissensdiskurse im Nach- und Nebeneinander schaut, dekonstruiert das plurale Wissen selbst jeden Versuch einer einseitigen Verabsolutierung von Wahrheitsansprüchen nur einer spezifischen Sicht. Diese Paradoxie scheint für Wissenschaft in der Postmoderne generell kennzeichnend zu sein. Aus konstruktivistischer Sicht gehört eine Bereitschaft zum Wechseln von Selbst- und Fremdbeobachterpositionen im Blick auf Wissensdiskurse daher zu den Mindestanforderungen an eine postmoderne Bildung (vgl. ausführlicher Neubert & Reich, 2000). In solcher Dekonstruktionsarbeit wird Bildung als Grenze und Mangel erkennbar, als notwendige Vereinseitigung des Schauens, mitunter aber auch als Ethnozentrismus, Vorurteil oder bornierte Besserwisserei enttarnt.

c) *Bildung als Konstruktionsarbeit*: Dies ist die bevorzugte Perspektive einer konstruktivistischen Pädagogik. Sie betont und unterstützt die Möglichkeiten von Lernenden, in selbsttätiger und selbstbestimmter Bildungsarbeit zu eigenen Wirklichkeitskonstruktionen zu gelangen, die im gesellschaftlich-historischen Kontext ihrer jeweiligen Verständigungsgemeinschaften als viable Lösungen zu ihnen ‚passen‘. Dies geschieht

nie unabhängig von den rekonstruktiven Vorgaben einer Kultur, es setzt die Aneignung und Verarbeitung symbolischer Ressourcen ebenso voraus wie die Orientierung an kulturellen Normen und Maßstäben einer als erfolgreich anerkannten – und gegebenenfalls zertifizierten – Bildungsleistung. Diese kulturellen Vorgaben und Erwartungen haben jedoch in einer Zeit, in der selbst so basale Kulturtechniken wie die Rechtschreibung Gegenstand dauerhafter öffentlicher und juristischer Auseinandersetzung geworden sind, viel von ihrer unbefragten Allgemeingültigkeit verloren und weitgehend den Charakter von Wahlmöglichkeiten angenommen. Sie sind meist kontrovers auslegbar und unterschiedlich interpretierbar, oft bestreitbar und selten alternativlos. Unter diesen Voraussetzungen erweist sich Bildung als konstruktiver Prozess weniger in einem Verfügen über bestimmte kulturelle Güter als in der Befähigung, sich vertiefend auf diskursive Praktiken einzulassen, dabei verständigungsorientiert mit anderen nach viablen Deutungen und neuen Lösungen angesichts veränderlicher Problemlagen zu suchen und zugleich Widersprüche und Ambivalenzen sowie Dissens bei grundsätzlicher Anerkennung der Andersheit des Anderen zu ertragen.² Die konstruktivistische Pädagogik bemüht sich, dem Rechnung zu tragen, indem sie neben inhaltlichen Lernprozessen insbesondere die Beziehungsseite pädagogischer Interaktionen verstärkt in den Mittelpunkt rückt (vgl. Reich, 2002a, b). Ihr scheint ein „Lernen in Beziehungen“ (vgl. Neubert, Reich & Voß, 2001) eine wesentliche Grundlage für Bildungsprozesse in der Postmoderne zu sein, wobei die symbolischen Repräsentationen einer Kultur, die imaginären Spiegelungen zwischen Subjekten und die realen, oft überraschenden Ereignisse einer Erfahrungswelt zu Ausgangspunkten re/de/konstruktiver Bildungsarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden werden können.

2.2 Schlüsselprobleme und Widerstreit

Unter Rückgriff auf den eingangs zitierten dreifachen Wortsinn von Allgemeinbildung lässt sich als ein vorläufiges Fazit Folgendes festhalten:

Auch in der Postmoderne bleibt *Bildung für alle* im Sinne umfassend genutzter und gerecht verteilter Chancen auf Teilhabe an den kulturellen Ressourcen einer Gesellschaft eine demokratische Grundforderung. Aus konstruktivistischer Sicht sollte dies eine möglichst *vielseitige Bildung* sein, die Lernenden umfassende Gelegenheiten bietet, in selbsttätigen und selbstbestimmten Bildungsprozessen viable Re/De/Konstruktionen von Wirklichkeiten in inhaltlicher wie in beziehungsmaßiger Hinsicht zu erproben. Eine Allseitigkeit von Bildung als pädagogische Zielsetzung scheint dabei weder erreichbar noch wünschenswert, weil ein solcher Anspruch die zunehmend bedeutsame dekonstruktive Sicht von Bildung als Grenze und Mangel zu sehr unterschlägt. Von einer Bildung im Medium des Allgemeinen kann in der Postmoderne ebenfalls nur mehr in einem zurückgenommenen Sinne die Rede sein – etwa im Sinne einer Bildung *im Medium symbolischer Repräsentationen kultureller Wirklichkeiten*.³ Dabei kann in vielen Lebenskontexten ein allgemeinverbindlicher Sinn solcher Bildungsarbeit, angesichts der Heterogenität postmoderner Diskursarten, zunehmend weniger unterstellt werden.

Vor dem Hintergrund der damit grundsätzlich beanspruchten Beobachtervielfalt ließe sich z.B. auch die Forderung nach einer kritischen Auseinandersetzung mit so

genannten gesellschaftlichen ‚Schlüsselproblemen‘ der Gegenwart als Gegenstand von Allgemeinbildungsprozessen (vgl. Klafki, 1985, S. 20 ff.) neu bewerten. Gewiss behält die Auseinandersetzung mit solchen ‚Schlüsselproblemen‘ – zu denken wäre hier beispielsweise an die Friedens- oder Umweltthematik, an Möglichkeiten, Grenzen und Risiken wissenschaftlich-technologischer bzw. ökonomischer Entwicklungen, an Konflikte zwischen Mitbestimmungsansprüchen und Bürokratie, an das Verhältnis der Generationen und der Geschlechter zueinander, an Fragen umfassender gesellschaftlicher Demokratisierung, an den gesellschaftlichen Umgang mit Differenzen und vieles mehr (vgl. ebd., S. 21) – auch in der postmodernen Situation ihre Bedeutung. Klafki fordert zu Recht, dass dabei nicht nur „die Gestalter von Richtlinien, Lehrplänen, Curricula“, sondern auch Lehrkräfte, Eltern und Schüler in die Definition relevanter ‚Schlüsselprobleme‘ bei „offener Diskussion“ einbezogen werden sollten (ebd., S. 20). Problematisch erscheint allerdings seine Erwartung, dass – wenngleich ein völliger Konsens über die *Lösungen* dieser Schlüsselprobleme als unwahrscheinlich gilt – zumindest die Möglichkeit unterstellt werden kann, einen hinreichenden allgemeinen Konsens bei der Formulierung der *Problemstellungen* zu erreichen (vgl. ebd., S. 20 f.). Aus interaktionistisch-konstruktivistischer Sicht ist demgegenüber kritisch darauf hinzuweisen, dass nicht erst die Formulierung konkreter Lösungsvorschläge für drängende Gegenwartsfragen Bestandteil hegemonialer Auseinandersetzungen ist, sondern bereits die Artikulation vorrangiger Problemlagen. Pädagogische Konsenserwartungen unterschätzen dabei häufig die Bedeutung des ‚Widerstreits‘ in postmodernen Gesellschaften. Aus konstruktivistischer Sicht ist Pluralität hier radikaler als bei Klafki anzusetzen: als verstärkte Offenheit für die Artikulation von Dissens wie für die Existenz und Relevanz von ‚Gegendiskursen‘ jenseits eines erwarteten allgemeinen Konsenses – beispielsweise für abweichende Problemdefinitionen und widerstreitende Konfliktdeutungen kultureller Minderheiten oder politischer bzw. sozialer Protestbewegungen. Mit anderen Worten wäre für ein postmodernes Verständnis pluraler Demokratie (vgl. Mouffe, 1999) gerade der zugelassene Streit zwischen einer Vielzahl je unterschiedlicher Definitionen gesellschaftlicher ‚Schlüsselprobleme‘ im Kontext spezifischer Lebens- und Interessenlagen in multikulturellen Gesellschaften entscheidend – bei aller Notwendigkeit, angesichts konkreter politischer Entscheidungszwänge zu problembezogenen demokratischen Verständigungsprozessen zwischen allen Beteiligten zu gelangen.⁴

Mehrere der nachfolgend diskutierten Theorieangebote aus dem Umfeld der *Cultural Studies* – dies gilt insbesondere für die Postkolonialismustheorien und die Debatten um kulturelle Hybridität (siehe Abschnitt 3.3 u. 3.4) – sind Beispiele zeitgenössischer ‚Gegendiskurse‘ im Zusammenhang hegemonialer Auseinandersetzungen um Kultur- und Bildungsvorstellungen. Ihrer Relevanz als Herausforderung für eine postmoderne Bildungstheorie soll hier nachgegangen werden.

3 *Cultural Studies* als Herausforderung

Weil Bildungstheorie immer zugleich Kulturtheorie ist, sind neue kulturtheoretische Entwicklungen stets Herausforderungen für die aktuelle Bildungsdebatte. Vor dem Hintergrund des skizzierten konstruktivistischen Verständnisses einer Bildung in der

Postmoderne gehe ich im Folgenden einigen Impulsen und Anregungen nach, die ein solches Bildungsverständnis von den in jüngerer Zeit auch im deutschsprachigen Raum stärker rezipierten Arbeiten der *Cultural Studies* erhalten kann.

Die *Cultural Studies*⁵ sind eine innovative Forschungsrichtung, die in den letzten Jahrzehnten zu einer zunehmend einflussreichen und Impuls gebenden Strömung innerhalb der angloamerikanischen Multikulturalismusdebatte wurde.⁶ Die *Cultural Studies* wurden ursprünglich im Großbritannien der 1960er Jahre insbesondere durch die Arbeit des Birminghamer *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) – Zentrum einer marxistisch inspirierten Erforschung von Alltagskulturen – ins Leben gerufen. Als akademische Bewegung erfuhren die *Cultural Studies* im größeren Maßstab etwa seit den 1980er Jahren, insbesondere in den USA, eine rasante Verbreitung und Popularisierung. Heute ist der Name, speziell im amerikanischen Kontext, eine oft unscharfe Sammelbezeichnung von Beiträgen – vergleichbar mit *Gender Studies* oder *Literary Criticism* –, unter die fast alles und jedes fallen kann und die sich mitunter kaum noch durch einen erkennbaren theoretischen Diskurszusammenhang auszeichnen. Die mit dieser sprunghaften Proliferation verbundene teilweise Verflachung der ursprünglichen Theorie- und Kritikersprüche der Bewegung wird dabei durchaus selbstkritisch gesehen und problematisiert (z.B. Nelson, Treichler & Grossberg, 1992; McRobbie, 1992). Gleichzeitig ist es führenden Vertretern der Bewegung – beispielsweise Stuart Hall und seinen Mitarbeitern in Großbritannien, Lawrence Grossberg oder Henry Giroux in den USA – immer wieder gelungen, die alltagskulturelle Orientierung und die interdisziplinäre Arbeitsweise der *Cultural Studies* in innovativen Theoriediskursen zu fundieren. Dabei gewann die kulturtheoretische Rezeption insbesondere poststrukturalistischer Autoren (Foucault, Lacan, Derrida, Laclau) seit den frühen 1990er Jahren zunehmend an Bedeutung. Berührungspunkte zu postmodernen, konstruktivistischen und dekonstruktivistischen Positionen sind heute unverkennbar.

Die Herausforderung der *Cultural Studies* für die gegenwärtige deutsche Bildungsdiskussion ist, im Blick auf konkrete Anwendungsperspektiven und Analysen alltagskultureller Fragestellungen, sicher begrenzt, da Forschungsergebnisse zu Themen wie Rassismus, Umgang mit Differenz, Medien- und Kulturpolitik aufgrund der recht unterschiedlichen historischen Hintergründe und Ausgangsbedingungen multikulturellen Zusammenlebens nur bedingt vom nordamerikanischen bzw. britischen auf den deutschen Kontext übertragbar sind. Eine stärkere Herausforderung besteht hingegen auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene, denn in den *Cultural Studies* – zumindest in den Arbeiten der Autoren, auf die ich mich im Folgenden beziehe – scheinen sich grundlegend neue Formen des Nachdenkens über (post-)moderne Kultur herauszubilden, die auch unabhängig von ihrem Entstehungsort Relevanz beanspruchen können.

3.1 Ein poststrukturalistisches Diskursverständnis

Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung der *Cultural Studies* war seit Ende der 1980er Jahre, wie bereits angedeutet, die kulturtheoretische Rezeption poststrukturalistischer Diskurstheorien im Anschluss an Autoren wie Foucault, Lacan oder Derrida (vgl. zur Einführung Hall, 1992, 1997b). Zentrale Aspekte dieses Diskursverständnisses möchte ich nachfolgend herausheben und ihre Implikationen für die Bildungsdis-

kussion beleuchten. Die damit angesprochenen Theoriebezüge sind für das Verständnis aller weiteren hier diskutierten Beiträge der *Cultural Studies* grundlegend. „Ein Diskurs“, so definiert Stuart Hall, „ist eine Gruppe von Aussagen, die eine Sprache zu Verfügung stellen – d.h. eine Repräsentationsweise –, um über eine spezielle Art von Wissen über ein Thema zu reden“ (Hall, 1992, S. 291).⁷

Diskurse sind als Diskursformationen organisiert, d.h. als symbolische Ordnungen intentionaler Verständigungsprozesse, die bestimmte Beziehungen zwischen den möglichen Aussagen innerhalb eines Diskurses festlegen und zum Beispiel eingrenzen, was Gegenstand des Diskurses sein kann (und was nicht), welche Verfahrensweisen, welche Strategien, welcher Stil dem Diskurs angemessen sind (und welche nicht) oder wer wann, wo und in welcher Form das Wort ergreifen kann (und wer nicht). Dabei sind solche Diskursformationen, nach poststrukturalistischem Verständnis, allerdings niemals als vollständige, eindeutige und sozusagen ‚genähte‘ (Laclau, 1990; Mouffe, 1999) Totalitäten aufzufassen, sondern als unabgeschlossene Gebilde oder Strukturen, die ‚offene Nähte‘ gegenüber anderen Diskursen aufweisen. Dies hängt insbesondere damit zusammen, dass Diskurse in dieser Sichtweise durch so genannte ‚Überdeterminiertheit‘⁸ gekennzeichnet sind. Das meint, Diskurse sind stets vielschichtige Formationen der Bedeutungskonstruktion, die verschiedenartige und selbst antagonistische Artikulationen ermöglichen. Ihnen wohnt von vornherein ein immer nur bedingt zu bezähmender ‚Bedeutungsüberschuss‘ inne. Im Anschluss an strukturalistische Überlegungen, etwa des Linguisten Saussure, geht man von einer beweglichen und nie ganz zu stabilisierenden Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat⁹ aus, die Verdichtungen und Verschiebungen von Bedeutungen ermöglicht, was zu einem potenziell endlosen ‚Spiel der Differenzen‘ führt. Jede gegebene Artikulation eines Diskurses kann so Ausgangspunkt möglicher Re-Artikulationen und De-Artikulationen werden, die bestenfalls zeitlich aufgeschoben sind: der Umstand, dass sie als Möglichkeiten *bisher noch nicht* realisiert worden sind bzw. werden konnten schließt nicht aus, dass dies auch für die Zukunft gilt.

Außerdem implizieren Diskurse nach diesem Verständnis immer zugleich Machtbeziehungen. Macht ist dabei aber keine monolithische Kraft, sondern etwas, das weitgehend über den Diskurs hinweg verteilt ist. Nach Foucault wirkt Macht wie eine Kette, die durch die Individuen hindurch geht (vgl. Foucault, 1978). Gibt es keine Beobachterposition innerhalb eines Diskurses, die jenseits der Macht liegt, so gibt es ebenso wenig eine Position, wo die Machtwirkungen total sind.

Beide Argumente – das der Überdeterminiertheit und das der Macht – stehen in enger Beziehung zueinander. Zusammengenommen erklären sie, warum die poststrukturalistische Auffassung, die Subjekte würden im und durch den Diskurs *konstituiert*, keinesfalls gleichbedeutend ist mit der Vorstellung, sie seien vollständig vom Diskurs *determiniert*. Einerseits bietet jede konkrete Diskursformation nur eine begrenzte Auswahl von so genannten ‚Subjektpositionen‘, d.h. von Positionen, die die Subjekte (als Selbst- und Fremdbeobachter/innen) aktiv besetzen können und von denen aus – vereinfacht gesprochen – der Diskurs ‚Sinn macht‘. Darin zeigen sich die subjekt-konstituierenden Machtwirkungen des Diskurses, die die Bereiche möglicher Beobachtung und Artikulation im Voraus begrenzen. Andererseits bringt es der überde-

terminierte Charakter selbst dominanter Diskurse mit sich, dass die Vorherrschaft hegemonialer Interpretationen niemals ganz die Möglichkeit von Neuartikulationen durch Bedeutungsverschiebung beseitigen kann. Deshalb kann kein herrschender Diskurs auf lange Sicht die Möglichkeit von Gegenstrategien gänzlich verhindern, die etablierte Hegemonien gerne abstreiten. Eben diese im Diskurs selbst angelegte Aufgeschobenheit möglicher Re/De/Artikulationen erlaubt eine ‚Subjektivierung‘ im Sinne re/de/konstruktiver Bildungsarbeit und damit subjektive Wirksamkeit in Diskursen. Solch eine subjektivierende Bildungsarbeit, dies sei nochmals betont, ist aus der Sicht dieses Ansatzes von vornherein in Diskurs- und Machtbeziehungen eingeflochten, und zwar auch und gerade dort, wo sie sich von hegemonialen Deutungen zu emanzipieren trachtet. „Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand“, schreibt Foucault (1999, S. 116). „Und doch oder vielmehr gerade deswegen liegt der Widerstand niemals außerhalb der Macht.“

Wie ein solches Diskursverständnis, das die Ambivalenz und Ambiguität kultureller Repräsentationen und symbolischer Praktiken in ihrer Verflochtenheit mit Machtbeziehungen betont, als Grundlage für Kurse zur Einführung in Kulturstudien dienen kann, die Lernende in besonderem Maße zu re/de/konstruktiven Bildungsprozessen im Sinne meiner einleitenden Ausführungen anregen sollen, zeigt neuerdings eine in hochschuldidaktischer Hinsicht hochwertige Materialserie, die Stuart Hall und seine Mitarbeiter Ende der 1990er Jahre im Rahmen ihrer *Open-University*-Programme herausgaben. Im Band „Representation“ (Hall, 1997a) werden z.B. Themen wie die „Poetik und Politik“ des Darstellens anderer Kulturen, Genderkonstruktionen im Medium von *Soap Operas*, die Darstellung von Maskulinität in der Werbung oder das „Schauspiel des ‚Anderen‘“ in massenmedialen Darstellungen als postmoderne Bildungsangebote für Studienanfänger/innen präsentiert. Dabei wird in rekonstruktiver Hinsicht in basale Kulturtheorien eingeführt, ergänzt durch aufbereitete Textauszüge einschlägiger und namhafter Autoren, die in Form von *Readings* abrufbar sind. Zudem wird auf Perspektivenvielfalt geachtet und zu dekonstruktivistischen Überlegungen aufgefordert, indem immer wieder konkurrierende und zum Teil widersprüchliche Deutungen nebeneinander gestellt werden, die zu einem Spiel mit Interpretationsmöglichkeiten einladen. Zugleich werden die Leser und Leserinnen in Form von Beispielen, Fragen und Übungen zur Konstruktion eigener Sichtweisen in der Durcharbeitung der re/de/konstruktiven Angebote des Textes angeregt. Ein letztes Wort über ‚die wahre‘ oder ‚beste‘ Deutung vermeiden bzw. verweigern die Autoren des Bandes dabei bewusst.

Das Kapitel zum *Spectacle of the ‚Other‘* (vgl. Hall, 1997c) beispielsweise, in dem es unter anderem um Fragen rassistischer Stereotypenbildung und Fetischismen geht, endet mit der Betrachtung einer Arbeit des US-amerikanischen Fotografen Robert Mapplethorpe, der – selbst weiß und homosexuell – schwarze männliche nackte Körper in einer bestimmten Darstellungsform ablichtet. In einem dazu gehörenden *Reading* wird diese Form der Darstellung zunächst als Ausdruck eines rassistisch motivierten Fetischismus gedeutet. Dann wird jedoch eine genau entgegengesetzte Interpretation zitiert, wonach die Fotografie als Kunstobjekt die Fixiertheit des stereotypen weißen Blicks auf den schwarzen Körper verunsichere und – als Ausdruck einer de-

konstruktiven Strategie – auf sich selbst zurückwende. Abschließend wird der/die Lesende gefragt, welche der beiden Deutungen er/sie selbst am überzeugendsten finde. Halls Kommentar ist bezeichnend für den zugrunde liegenden Ansatz:

Sie werden keine ‚korrekten‘ Antworten auf meine Fragen erwarten, denn es gibt keine. Sie sind eine Sache der Interpretation und der Beurteilung. Ich stelle sie, um den Aspekt der Komplexität und der Ambivalenzen von Repräsentation als einer Praxis einleuchtend zu machen, und um nahe zu legen, wie und warum der Versuch, ein rassistisch geprägtes (*racialized*) Repräsentationsregime auseinander zu nehmen oder zu subvertieren, eine extrem schwierige Übung ist, hinsichtlich der es – wie hinsichtlich so vieler anderer Aspekte von Repräsentation – keine absoluten Garantien geben kann (Hall, 1997c, S. 276).

3.2 Kontextualisierung

Mit diesem Diskursverständnis ist ein weiteres ‚postmodernes‘ Charakteristikum der *Cultural Studies* eng verbunden: die Forderung nach einer dezidierten Kontextualisierung kulturtheoretischer Analysen, die sich mit einer Skepsis gegenüber kulturtheoretischen Universalperspektiven und einer Mahnung zur Vorsicht gegenüber vorschnellen Generalisierungen von Deutungsmustern sozialer, kultureller und politischer Zusammenhänge verbindet. Nach Lawrence Grossberg, einem der führenden Vertreter in den USA, gehört ein ‚radikaler Kontextualismus‘ zu den entscheidenden Erkennungsmerkmalen des Ansatzes (vgl. Grossberg, 1994, S. 5). In theoretischer Hinsicht bedeutet dies für ihn, dass die *Cultural Studies* eine ‚Theorie von Kontexten‘ darstellen, und in politischer Hinsicht, dass sie sich einer ‚Praxis des Herstellens von Kontexten‘ verschreiben. Grundlegend ist für Grossberg dabei das Konzept der ‚Artikulation‘, das davon ausgeht, dass es ‚in der Geschichte keine garantierten Beziehungen gibt‘ (ebd.). Geschichte sei vielmehr als eine Praxis des Konstruierens, Rekonstruierens und Dekonstruierens von Beziehungen, Wirkungen und Kontexten zu analysieren.

Die Implikationen dieses ‚radikalen Kontextualismus‘ lassen sich für Grossberg auf fünf unterschiedlichen konzeptionellen Ebenen weiter spezifizieren:

a) *Der Status der Theorie*: Die Theoriebildung wird als eine ‚kontextbezogene Intervention‘ (*contextual intervention*) verstanden. Die bloße Anwendung einer im Voraus bekannten Theorie sowie ein vermeintlich theoriefreier Empirismus werden dabei abgelehnt. Die *Cultural Studies* fühlen sich dem Umweg über die Theorie verpflichtet, sind aber nicht im eigentlichen Sinne theoriegeleitet (*not theory driven*): ‚Die Theorie ist immer eine Antwort auf einen besonderen Kontext‘ (Grossberg, 1994, S. 5), in dem sich geschichtliche und politische Bedeutungen artikulieren. Die programmatische Offenheit der Theoriebildung soll insbesondere in Rechnung stellen, dass an verschiedenen Orten und zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Theorien ebenso wie unterschiedliche Strategien richtig sein können (vgl. ebd., S. 6).

b) *Die Beziehung zwischen Kultur und Macht*: Für die *Cultural Studies* hängt die Beschaffenheit (*the very nature*) der Beziehung zwischen Kultur und Macht letztlich von dem spezifischen Kontext oder Ort ab, an dem sie zu intervenieren versuchen (vgl. ebd.). Sie können sich daher nicht einfach mit einer abstrakten Ideologietheorie z.B. zu Themen des Rassismus, Sexismus, der Fremdenfeindlichkeit oder Homophobie zufrieden geben, die beständig neu entdeckt, was sie ohnehin bereits weiß. Zwar sei

es notwendig, an diese Dimensionen soziokulturellen Zusammenlebens immer wieder neu erinnert zu werden, doch versuchten die *Cultural Studies* jenseits eines bloßen Wiedererkennens ideologischer Muster insbesondere „die komplexen Zusammenhänge“ zu verstehen, „wie sich solche Strukturen und Repräsentationen im Feld der Kräfte auswirken (*work*), die den Bereich kultureller Kämpfe konstituieren“ (ebd.). Während die *Cultural Studies* jede einseitige Vorstellung eines „kulturellen Doping“ der Individuen durch Ideologie zurückweisen, leugnen sie nach Grossberg aber nicht, dass die Individuen oft durch die Kultur getäuscht (*duped*) werden. Die Frage der Macht müsse daher stets in einem Feld hegemonialer Kämpfe lokalisiert werden, und zwar nicht als ein Nullsummen-Spiel, sondern als ein beständiges Bemühen, die Balance und Organisation der Kräfte zu verändern. In diesem Licht lasse sich auch besser verstehen, warum die *Cultural Studies* der Populärkultur (*the popular*) so viel Aufmerksamkeit schenken, „nicht nur als einer Ansammlung von Texten, sondern als dem Terrain, auf dem politische Kämpfe in der gegenwärtigen Welt ausgetragen werden müssen“ (ebd., S. 7).

c) *Der Kulturbegriff*: Das Kulturkonzept ist aus Sicht der *Cultural Studies* kontextabhängig oder zumindest auf vieldeutige Weise innerhalb eines Spannungsfeldes von sozialen Formationen, Alltagsleben und Repräsentationspraktiken lokalisierbar. Ein entscheidender Aspekt ist hierbei die Frage der Textualität, weil die Reduzierung von Kultur auf Text trügerischen Autonomievorstellungen Vorschub leisten kann. Demgegenüber gehen die *Cultural Studies* von einer Realität aus, „die beständig umgearbeitet und allein zugänglich gemacht wird durch kulturelle Praktiken“ (ebd.). Sie bestreiten die scheinbare Autonomie der Kultur, die oft durch Theorien der Textualität nahegelegt wird, und argumentieren, „dass kulturelle Praktiken nicht nur die Schauplätze und die Einsätze in den Kämpfen sind, sondern zugleich auch die Waffen. Mit anderen Worten repräsentieren kulturelle Praktiken nicht nur die Macht, sondern sie setzen sie auch ein“ (Grossberg, 1994, S. 7).

d) *Kulturelle Praktiken*: Infolgedessen muss auch das Verständnis kultureller Praktiken konsequent kontextualistisch gedacht werden. Kulturelle Praktiken sind niemals einfach als „mikrokosmische Repräsentationen“ eines gesellschaftlichen Anderen (einer Totalität, einer bestimmten Ordnung von Verhältnissen) zu verstehen, sondern als ein Ort komplexer, vieldeutiger, widersprüchlicher und stets un abgeschlossener „Repräsentationsarbeit“: ein Ort, an dem vielfältige und heterogene Kräfte z.B. in Form von Entscheidungen artikuliert werden und Wirkungen entfalten, indem sie eine Praktik erzeugen. Dabei ist für Grossberg grundsätzlich mit der Kontingenz von Ereignissen zu rechnen, weil sich stets „unterschiedliche Dinge ereignen können“ und sich „unterschiedliche Möglichkeiten des Gebrauchs und der Wirkung“ überschneiden. „Eine kulturelle Praktik ist ein komplexer und konflikthafter Ort, der nicht vom Kontext seiner Artikulation getrennt werden kann, weil er keine Existenz außerhalb dieses Kontextes hat“ (Grossberg, 1994, S. 8).

e) *Politisches Engagement*: Schließlich sind auch die politischen Schauplätze, Ziele und Kampfformen der *Cultural Studies* für Grossberg nur kontextabhängig zu definieren. Er sieht in dem Ansatz ein neues Denkmodell über die politischen Funktionen des Intellektuellen angelegt, das weder auf den ‚organischen Intellektuellen‘ zu reduzieren

sei, der eine bereits bestehende Beziehung zu einer bereits bestehenden Interessengruppe (*constituency*)¹⁰ hat, noch auf den Expertenstatus des ‚spezifischen Intellektuellen‘, der lokale und zeitweilige Anhängerschaften (*constituencies*) allein auf der Grundlage besonderer fachlicher Kompetenz erzeugt. Vielmehr kennzeichne die *Cultural Studies* der Versuch, ein flexibleres, pragmatischeres, kontextualistischeres und zugleich bescheideneres Modell der politischen Funktion des Intellektuellen zu konstruieren, das davon ausgeht, dass Interessengruppen erzeugt werden und nicht im Voraus gegeben sind, „als sei die Beziehung zwischen sozialer Identität und Politik bereits an den Wänden unserer gesellschaftlichen Erfahrungen eingeschrieben“ (Grossberg, 1994, S. 8 f.).

3.3 Die postkoloniale Kränkung¹¹

Einen weiteren wichtigen Strang neuerer Entwicklungen innerhalb der *Cultural Studies* stellen die so genannten ‚Postkolonialismus-Theorien‘ dar. Im Mittelpunkt dieser postkolonialen Kränkungsbewegung steht die Dekonstruktion jenes universalisierenden kulturellen Narrativs der westlichen Moderne, das Stuart Hall einmal treffend mit der Formel *The West and the Rest* charakterisiert hat (vgl. Hall, 1992). Nach Hall bietet der Postkolonialismus „ein alternatives Narrativ an, das andere Zusammenhänge zentraler Geschehensabläufe hervorhebt als die, die im klassischen Narrativ der Moderne verankert sind ... Im neu inszenierten Narrativ des Postkolonialismus nimmt die Kolonisation den Rang und die Bedeutung eines zentralen, ausgedehnten und Zusammenhänge aufspirengenden welthistorischen Ereignisses ein“ (Hall, 1996, S. 249).¹² Bedeutsam an dieser Reformulierung ist für Hall unter anderem die Einsicht, dass die Prozesse der Kolonisation und Entkolonialisierung die kolonisierenden Gesellschaften selbst nicht weniger machtvoll – wenn auch auf andere Weise – geprägt haben als die kolonisierten Gesellschaften. Auch für die Gesellschaften der imperialen Metropole sei die Kolonisation niemals einfach nur ein externes Geschehen gewesen, sondern ein Prozess, der sich in seinen Wirkungen bis heute tief in sie selbst eingeschrieben habe (vgl. ebd., S. 246 f.). Für Hall drücken sich die kolonialen Folgewirkungen in der modernen westlichen Kultur insbesondere in Gestalt eines „doppelten Einschreibens“ (*double inscription*) aus, worunter – im Anschluss an eine Begriffsbildung Derridas – ein Übergang von der Differenz zur *différance* zu verstehen ist, d.h. ein Übergang von einer Form des kulturellen Imaginären, bei der die Grenze zwischen einem Innen und einem Außen als distinkten und mit sich selbst identischen Einheiten verläuft, zu einer anderen Form des kulturellen Imaginären, bei der diese Grenze als Riss und Dopplung und damit als ein konstitutives Element im Inneren dieser Einheiten selbst erscheint.

Das ‚doppelte Einschreiben‘ kolonialer Grenzziehungen in den kulturellen Räumen der ‚imperialen Metropole‘ wie der ‚Peripherie‘ erscheint aus dieser Sicht als ausschlaggebend für die charakteristische Ambivalenz der (post-)kolonialen Situation. Denn der Übergang von der Differenz zur *différance* subvertiert die herkömmlichen binären Gegensätze, die das Weltbild des Kolonialismus lange vereindeutigt haben und ihm Prägnanz verliehen. Dies gilt für die Binarismen kolonialer Repräsentation (Herr vs. Knecht, Kolonisatoren vs. Kolonisierte, Zivilisierte vs. Wilde usw.) ebenso wie für die Binarismen anti-kolonialer Repräsentation (Unterdrücker vs. Unterdrückte,

Fremdbestimmung vs. Authentizität, Gewaltherrschaft vs. Freiheitskampf usw.). Der Übergang zur *différance* nimmt den binären Erklärungsmustern ihre Prägnanz und Eindeutigkeit, weil jenes ‚doppelte Einschreiben‘ die je eigene Sicht auf Kultur nach einem einfachen Innen-Außen-Schema nachhaltig verstört hat.¹³ Daher ist Kultur in der postkolonialen Situation weniger denn je als ein homogener, geordneter und überschaubarer Raum zu denken. Die (post-)kolonialen Spiegelungen subvertieren die Gewissheit kultureller Identitäten durch die Anwesenheit des anderen, fremden Blicks, weil das Andere – selbst da, wo es, wie im Rassismus, abgewehrt wird – längst konstitutiver Teil des eigenen Selbst ist.¹⁴

Postkoloniale Multikultur erscheint damit – bildlich gesprochen – als ein mannigfaltig in sich gefalteter Raum, der Brüche, Lücken und Zwischenräume aufweist.¹⁵ Damit einher gehen vermehrte Erfahrungen kultureller Unschärfe und Vieldeutigkeit, die die Riskiertheit, Singularität und Kontingenz kultureller Identitäten in den postmodernen, multikulturellen Gesellschaften der Gegenwart stärker ins Bewusstsein treten lassen. Insofern diese Identitäten sich nicht länger in einem unzweideutig zentrierten Feld kultureller Überzeugungen verankern lassen, wird von poststrukturalistisch beeinflussten Autoren zur Beschreibung auch der Begriff eines ‚dezentrierten Subjekts‘ herangezogen. Für Henry Giroux etwa wird in diesem Sinne „... die Idee einer essentialisierten und voll transparenten Identität und eines universalisierten Subjekts ... durch eines ersetzt, das partiell, dezentriert und auf die Partikularitäten von Geschichte, Ort und Sprache gegründet ist“ (Giroux, 1994, S. 113). Die Implikationen dieser Kränkungsbewegung für ein postmodernes Bildungsverständnis liegen auf der Hand. Der Postkolonialismus fordert zentrale Parameter des kulturellen Selbstverständnisses der westlichen Moderne heraus und stellt sie in Frage. Insbesondere wird die abendländische Bildungsgeschichte als Narrativ eines kulturellen Fortschrittsprozesses von weltumspannender Bedeutung relativiert. Sie erscheint als ein imaginäres Konstrukt, das nicht zuletzt in seinen hegemonialen Ansprüchen zu dekonstruieren ist. Im ‚neuinszenierten Narrativ‘ ihres Gewordenseins wird die westliche Moderne mit ihrem marginalisierten Anderen konfrontiert, das längst schon in ihr – als ein Teil im Ganzen – wohnt. Dies legt nicht nur eine Neuinterpretation kanonisierter Bildungstraditionen und -diskurse nahe – Hall nennt in diesem Zusammenhang z.B. Modernitätsdiskurse in der Traditionslinie marxistischer und weberianischer Soziologie. Es mahnt auch eine größere Bescheidenheit im Blick auf universalistische Bildungsansprüche an. Diese können schnell in ethnozentrisches Unverständnis umschlagen, falls sie die Wirkungen jenes ‚doppelten Einschreibens‘ in heutigen multikulturellen Gesellschaften übersehen, die längst durch die Folgen von Kolonisation, Migration und Globalisierung geprägt sind.¹⁶ Hier scheint mir eine stärker kontextualistische Sicht, die das Besondere der Lebenslage und auch die lebensweltlichen Widersprüche von Akteuren in Rechnung stellt, für ein Verständnis der spezifischen Dynamik von Kämpfen um Anerkennung in multikulturellen Gesellschaften hilfreicher zu sein als ein Beharren auf universalistischen Geltungsansprüchen.¹⁷ Dies schließt nicht aus, nachhaltig etwa für liberale und demokratische Prinzipien als mühsam erworbene Errungenschaften westlicher Gesellschaften einzutreten und diese gegebenenfalls gegen antidemokratische Tendenzen zu verteidigen. Das sollte dann aber nicht vorrangig im Anspruch auf eine vermeintlich

höhere und bessere Vernunft oder Bildung begründet werden, sondern als Eintreten für eine von uns bejahte und als viabel angesehene Lebensform im Rahmen hegemonialer Auseinandersetzungen. Mit anderen Worten muss auch und gerade ein Eintreten für radikale Demokratie bereit sein, grundsätzlich den Machtanspruch des eigenen Diskurses zu reflektieren.

3.4 Hybridität, Culture's In-Between, Inkommensurabilität und Andersheit

In seinem Essay ‚Culture's In-Between‘ entwickelt Homi K. Bhabha eine Kritik liberaler Multikulturalismuskurse.¹⁸ Ausgangspunkt seiner Überlegungen sind Erfahrungen eines kulturellen ‚Dazwischenseins‘, wie sie z.B. für die Lebenslage von Dritte-Welt-Migranten und anderen kulturellen Minoritäten in westlichen Gesellschaften prägend sind.¹⁹

Der Diskurs von Minoritäten ... legt ein soziales Subjekt nahe (*proposes*), das durch kulturelle Hybridisierung konstituiert wurde, die Überdeterminierung von Gemeinschafts- oder Gruppendifferenzen, die Artikulation von verblüffender Ähnlichkeit und banaler Divergenz (Bhabha, 1996, S. 54).

Eine Herausforderung an die Kultur- und Bildungstheorie, die mit der Artikulation dieser Erfahrungen verbunden ist, liegt – folgt man Bhabha – insbesondere darin, dass diese Artikulation in einem Kontrast zu den in westlichen Gesellschaften vorherrschenden liberalen Vorstellungen von kultureller Vielfalt steht. Dieser Kontrast verstört das liberale Konzept von Multikultur. Denn das vieldeutige und widersprüchliche Verhandeln an den Grenzlinien kultureller Differenz (*borderline negotiations*), das die hybriden Zwischenräume auszeichnet, kränkt eine tief eingeschriebene Überzeugung des Liberalismus: die Vorstellung, dass kulturelle Vielfalt als ein plurales Möglichkeitsspektrum im zeitlichen und räumlichen Nebeneinander aufzufassen und zu repräsentieren sei. Im Hintergrund dieser Kränkung steht die Kritik an einem im liberalen Gesellschaftsmodell meist implizit und unausgesprochen mitgedachten kulturellen Universalismus: der Vorstellung eines überschaubaren und kommensurablen Universums der kulturellen Zeit und des kulturellen Raumes, in dem sich die Anerkennung und Wertschätzung zwischen Kulturen im Nebeneinander und gleichsam *on equal terms* vollzieht. Diese Vorannahme einer universalen Kommensurabilität macht liberale Theoretiker häufig in besonderem Maße blind für die spezifischen kulturellen Erfahrungen diskriminierter Gruppen und Minoritätenkulturen. Die Situation dieser Gruppen ist gerade durch Erfahrungen von Verschiebung, Ent-Ortung, Ungleichzeitigkeit und Verspätung gekennzeichnet oder, wie Bhabha es formuliert, durch eine Art kultureller Zeit-Verzögerung (*time lag*).

Das diskriminierte Subjekt oder die diskriminierte Gemeinschaft besetzt einen Moment der Gegenwart, der historisch unzeitgemäß ist, immer schon verspätet. „Ihr kommt zu spät, viel zu spät. Da wird immer eine Welt – eine weiße Welt – zwischen euch und uns sein ...“ Im Gegensatz dazu findet die liberale Dialektik der Anerkennung auf den ersten Blick zur rechten Zeit statt. Das Subjekt der Anerkennung steht in einem synchronen Raum (wie es sich für den ‚Idealen Beobachter‘ gehört), in dem es das ebene Spielfeld überblickt, das Charles Taylor als das quintessentielle liberale Territorium definiert: „die Voraussetzung gleichen Respekts“ für kulturelle Vielfalt (Bhabha, 1996, S. 54).²⁰

Damit verfehlt die liberale Dialektik der Anerkennung für Bhabha gerade die disjunktiven Grenzlinien-Zeitlichkeiten von Minoritätenkulturen. Wir können dies als eine Mahnung zur Selbstkritik interpretieren: die Vorstellung einer unvoreingenommenen und gleichen Anerkennung *on equal terms* und zur rechten Zeit im Miteinander der Kulturen verführt leicht dazu, die Bedeutung postkolonialer Erfahrungen des zu-spät-Kommens und der Unzeitgemäßheit zu unterschätzen. In diese Erfahrungen sind stets schon Machtwirkungen eingeflossen, die den ‚Moment der Gegenwart‘, den ‚das diskriminierte Subjekt oder die diskriminierte Gemeinschaft‘ besetzt, teilweise zu einem bereits verlorenen Moment machen: was zu sagen gewesen wäre, kann nicht mehr zur rechten Zeit gesagt werden. Damit sollen nicht liberale Gleichheitsforderungen bestritten werden. Es soll aber vor einem naiven Multikulturalismus gewarnt werden, der die durch Machtasymmetrien und ungleiche Anerkennungsprozesse erzeugten Ambiguitäten hybrider Zwischenräume übersieht oder sich gar mit der Phantasie eines multikulturellen *anything goes* zufrieden gibt.

Bhabha selbst hält dem ein pointiert positives Bild von der subversiven und kreativen Rolle des Hybriden in der postmodernen Multikultur entgegen. Dies ist eine teilweise recht idealisierende Beschreibung, die man mitunter für übertrieben halten und als Ausdruck des imaginären Begehrens eines Akademikers ansehen mag, der sich als Migrant in Großbritannien und den USA selbst in dieser Position spiegelt. Insgesamt dürften sich die Erfahrungen eines kulturellen ‚Dazwischenseins‘ für Migrant(inn)en in der westlichen Welt in sehr unterschiedlichen Formen darstellen, wobei die Möglichkeiten zu Subversion und Kreativität je nach Situation vermutlich stark variieren. Bhabhas Dekonstruktionen des hegemonialen Kulturbegriffs und der homogenisierenden Vorstellungen kultureller (Gleich-)Zeitigkeit scheinen aus konstruktivistischer Sicht jedoch hilfreich für ein erweitertes postmodernes Kultur- und Bildungsverständnis zu sein. Das Hybride als offene Naht des kulturellen Raumes eröffnet gerade für die Theorie des Multikulturalismus wichtige Perspektiven auf kulturelle Unschärfen, die der interaktionistische Konstruktivismus mit den Begriffen der symbolischen Unabgeschlossenheit, des imaginären Mangels und der realen Risse umschreibt (vgl. Reich, 2002a; Neubert, 1998).

Damit sind Fragen verbunden nach dem Stellenwert von ‚Inkommensurabilität‘ und ‚Andersheit‘ sowie nach einem revidierten Verständnis von Anerkennungsprozessen in der postmodernen Multikultur. Auch an dieser Stelle lassen sich – ähnlich wie für das oben skizzierte poststrukturalistische Diskursverständnis – deutliche Berührungspunkte und thematische Überschneidungen zwischen *Cultural Studies* und einigen postmodernen Philosophiediskursen erkennen, insbesondere dort, wo diese zumindest teilweise von dekonstruktivistischen Motiven inspiriert sind. Der US-amerikanische Philosoph Richard Bernstein hat sich beispielsweise in jüngerer Zeit in einem Essay mit dem Titel ‚Incommensurability and Otherness Revisited‘ (1992) mit den hier thematisierten Fragen befasst. Bernstein steht in keiner direkten Beziehung zur *Cultural-Studies*-Bewegung und stellt auch keine entsprechenden Bezüge her, dennoch lässt seine selbstkritische, ambiguitätsoffene und zugleich vorsichtig vermittelnde Position im Blick auf den Umgang mit ‚inkommensurablen Sprachen und Traditionen‘ meines Erachtens eine Nähe zum skizzierten Kulturverständnis namhafter *Cultural-Studies*-

Vertreter erkennen. Einige ausgewählte Thesen, in denen er seine Sicht zusammenfasst, mögen helfen, solche Berührungspunkte anzudeuten.

Für Bernstein stellen die Kontroversen über Inkommensurabilität zunächst einen der fundamentalsten Gründungsansprüche der westlichen Philosophie und Epistemologie in Frage – den Glauben, es gebe einen festgelegten, universellen, neutralen und ahistorischen Rahmen (oder es müsse ihn geben), in den alle Sprachen oder ‚Vokabularien‘ adäquat übersetzt werden können und der daher als Basis einer rationalen Kommensuration und Evaluation von Geltungsansprüchen dienen kann (vgl. Bernstein, 1992, S. 65). Obwohl dieser Glaube – als Ausdruck eines typisch modernen Kulturuniversalismus – in postmoderner Brechung mehr und mehr verloren gegangen ist, warnt Bernstein davor, inkommensurable Sprachen und Traditionen nun im Umkehrschluss als abgeschlossene, fensterlose Monaden aufzufassen, die keine gemeinsamen Bezugspunkte mehr gestatten. Vielmehr gebe es stets Überschneidungs- und Überlappungsflächen auch dort, wo keine vollständige Kommensuration möglich sei. „Unsere sprachlichen Horizonte sind immer offen. Das ist es, was einen Vergleich erlaubt, und manchmal sogar eine ‚Horizontverschmelzung‘“ (ebd.). Dabei sei das Risiko eines Missverstehens ‚fremder‘ Kulturen und Traditionen bzw. der Art und Weise, in der diese inkommensurabel mit unseren eigenen Perspektiven sind, allerdings in einem sehr grundsätzlichen Sinne niemals auszuschließen.

Auch in selbstkritischer Reflexion bleibt damit ein Ethnozentrismus bestehen, für den es nach Bernstein nur eine relative ethische Antwort, aber keine letztgültige Lösung gibt: die Verantwortung dafür zu übernehmen, sorgfältig zuzuhören und unsere sprachliche, emotionale und kognitive Imagination zu benutzen, um zu begreifen, was in ‚fremden‘ Traditionen gesagt und ausgedrückt wird, soweit uns dies eben möglich ist. Denn zu lernen, mit (bzw. zwischen) pluralistischen und inkommensurablen Traditionen zu leben – was für Bernstein eines der drängendsten Probleme des gegenwärtigen Lebens darstellt – sei ein stets prekärer und zerbrechlicher Prozess. „Es gibt keine Algorithmen, um zu erfassen, worin Gemeinsamkeiten liegen und was genuin unterschiedlich ist. In der Tat, Gemeinsamkeit (*commonality*) und Differenz sind selbst historisch bedingt und veränderlich (*shifting*)“ (ebd., S. 66). Zugleich aber stelle das prekäre Unterfangen eines Aushandelns in den Grenzbereichen der Anerkennung von Gemeinsamkeiten und Differenzen eine Chance zur vertieften Selbsterkenntnis dar, denn allein durch eine engagierte Begegnung mit dem Anderen, genauer: mit der Andersheit des Anderen gelange man zu einem besseren und klareren Verständnis derjenigen Traditionen, zu denen man selbst gehört. „Es ist in unseren genuinen Begegnungen mit dem, was anders und fremd ist (auch in uns selbst), dass wir unser eigenes Selbstverständnis weiterentwickeln (*further*) können“ (ebd., S. 66 f.).

Im Blick auf die zeitgenössische Bildungsdiskussion unterstreicht eine solche differenzoffene Position, die anerkennt, dass im Blick auf Prozesse der Verständigung und Anerkennung in der postmodernen Multikultur ein Rest von Inkommensurabilität als kultureller Normalfall bleibt, nochmals die Notwendigkeit der oben angedeuteten dekonstruktivistischen Sicht von ‚Bildung als Grenze und Mangel‘. Denn die prekäre, unabschließbare, stets neu auszuhandelnde Interpretationsaufgabe eines Auslotens zwischen Gemeinsamkeit und Differenz nötigt zur Einsicht in den Umstand, dass Bil-

dung – jede Bildung – in der Gegenwart ein vertieftes Verstehen ebenso impliziert, wie sie grundsätzlich in der Gefahr eines vertieften Missverstehens anderer, inkomensurabler Wirklichkeitskonstruktionen steht.

3.5 Border Pedagogy

Abschließend will ich nur darauf hinweisen, dass es insbesondere in der US-amerikanischen Diskussion seit den 1980er Jahren zu einer verstärkten Rezeption der *Cultural Studies* im Umfeld der politisch links orientierten Richtung einer *Critical Pedagogy* gekommen ist. Henry A. Giroux, ein führender Vertreter dieser Richtung, entwirft auf dieser Grundlage unter anderem das Konzept einer *Border Pedagogy*, die die gezielte pädagogische Arbeit mit ‚Grenzerfahrungen‘ kultureller Wirklichkeitskonstruktionen als Ausgangspunkt postmoderner Bildungsprozesse zu nutzen versucht (vgl. Giroux, 1997). Eine solche *Border Pedagogy* soll Lernenden die Gelegenheit bieten, „sich auf die vielfältigen Bezüge einzulassen, die unterschiedliche kulturelle Codes, Erfahrungen und Sprachen ausmachen“ (ebd., S. 147). Dies impliziert für Giroux nicht nur, Lernende dazu zu erziehen, solche Codes kritisch zu lesen, sondern insbesondere auch, die Grenzen derjenigen Codes kennen zu lernen, die sie selbst verwenden, um ihre eigenen Erzählungen und Geschichten zu konstruieren. „Parteilichkeit wird dabei zur Basis eines Erkennens der Grenzen, die in alle Diskurse eingebaut sind, und nötigt dazu, eine kritische Sicht von Autorität einzunehmen“ (ebd.). Zu einer Konkretisierung, wie eine solche Arbeit theoretisch und praktisch aussehen kann, bieten unter anderem die beiden Bände ‚Border Crossings‘ (Giroux, 1992) und ‚Between Borders‘ (Giroux & McLaren, 1994) weitere Anregungen.

4 Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurden einige Herausforderungen bzw. Anregungen aufgegriffen, die die Diskussion um einen Bildungsbegriff in der Postmoderne aus einer Auseinandersetzung mit den Theorieangeboten der *Cultural Studies* gewinnen kann. Die Auswahl von Themen und Autoren ist ein Ausschnitt aus einem umfangreicheren Spektrum, aus dem ich einige, mir besonders zentral und relevant erscheinende Stränge herausgehoben habe. Als allgemeine Schlussfolgerungen und Ergebnisse möchte ich benennen:

(1) Ein postmodernes Bildungsverständnis, das sich auf poststrukturalistische und konstruktivistische Diskurstheorien einlässt und diese ernst nimmt, muss nicht auf eine ‚Theorie des Subjekts‘ als relevante Beobachterperspektive verzichten. Das Subjekt der Bildung ist aus dieser Sicht jedoch weder ein ‚ursprüngliches‘ noch ein ‚universelles‘ Subjekt, sondern eines, das durch Sprache und Diskurs konstituiert, aber niemals vollständig determiniert ist. Subjektivierungs- und Bildungsprozesse werden, mit anderen Worten, immer als an Diskursabläufe gebunden gesehen. Sie setzen Machtbeziehungen sowie die Möglichkeit vielfältiger und antagonistischer Artikulationen voraus.

(2) Angesichts postmoderner Beobachtervielfalt und Diskurspluralität muss eine zeitgemäße Bildungsforschung verstärkt die Kontextualität, den Ereignisbezug und die

Lokalität kultureller Praktiken als Medium von Bildungsprozessen in Rechnung stellen. Die *Cultural Studies*, die sich in ihren Analysen gezielt mit Alltags- und Populärkultur in ihren vielschichtigen und teils widersprüchlichen Facetten befassen, können hier Anregungen geben, die Theoriebildung stets als „Antwort auf einen besonderen Kontext“ (Grossberg) zu verstehen.

(3) Eine Auseinandersetzung mit Postkolonialismustheorien mahnt zu erhöhter Skepsis gegenüber einseitigen Vorstellungen einer ‚abendländischen Bildungsgeschichte‘ als globalem Fortschrittsprozess. Solche Vorstellungen werden durch eine gesteigerte Aufmerksamkeit für die Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten der ‚(post-)kolonialen Situation‘ nachhaltig relativiert. Damit geht eine erhöhte Vorsicht vor universalisierten Bildungsansprüchen einher, die eine kritische Reflexion des eigenen Ethnozentrismus verweigern.

(4) Artikulationen von Erfahrungen kultureller Hybridität und Inkommensurabilität machen auf Unschärfen einer beobachtenden ‚Verortung von Kultur‘ (Bhabha) aufmerksam, die in postmodernen multikulturellen Gesellschaften zunehmend an Bedeutung zu gewinnen scheinen. Für die Bildungstheorie ist damit die Herausforderung verbunden, Bildung stärker als bisher dekonstruktivistisch als ‚Grenze und Mangel‘ zu reflektieren. Dies setzt eine Unterscheidung von Selbst- und Fremdbeobachterpositionen ebenso voraus wie das prinzipielle Eingeständnis von Beobachervielfalt im Blick auf Bildungsansprüche in der Postmoderne.

An diese Diskussion ließen sich viele weitere Überlegungen anschließen, etwa eine stärkere Einbeziehung der im Einzelnen sehr fruchtbaren Intersektionen zwischen *Cultural Studies* und *Gender Studies*, die in der angloamerikanischen Diskussion weit ausgeprägter sind als in der deutschsprachigen Debatte (vgl. zur Einführung z.B. Bradley, 1992). Auch wäre es lohnend, Berührungspunkte zum neueren kritischen Feminismus, etwa bei Judith Butler, oder zur radikalen Demokratietheorie von Ernesto Laclau zu verfolgen (vgl. Butler, 1990; Laclau, 1990; Butler, Laclau & Žižek 2000). Für eine pädagogische und didaktische Umsetzung kulturtheoretischer Anstöße und Überlegungen wäre es aus konstruktivistischer Sicht schließlich wünschenswert, über den Ansatz von Giroux hinaus (und stärker als in diesem) Perspektiven pädagogischer Beziehungswirklichkeit umfassend zu entwickeln und in pädagogisch-praktischer Anwendung zu erproben (vgl. Reich, 2002b). Der interaktionistische Konstruktivismus stellt hier unter anderem ein diskurstheoretisches Denkmodell zu theoriegeleiteter Praxisreflexion zur Verfügung, dass im Blick auf Wissens- und Machtdiskurse (*power/knowledge*) viele Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen mit Halls oben skizzierten Diskursverständnis aufweist. Darüber hinaus sucht es stärker Perspektiven gelebter Beziehungswirklichkeit und darin verwobener Unbewusstheit diskurstheoretisch zu integrieren (vgl. Reich, 1998, Bd. 2; Neubert & Reich, 2000). Die weitere Verfolgung dieser und ähnlicher Fragestellungen wird Teil eines Forschungsprojekts auf dem Weg zu einer konstruktivistischen Theorie der Multikultur sein.

Anmerkungen

1. Zum kulturellen Viabilitätsbegriff im interaktionistischen Konstruktivismus vgl. Reich (2000). Beobachterinnen werden im interaktionistischen Konstruktivismus immer zugleich als Teilnehmerinnen und Akteurinnen im Kontext kultureller Praktiken, Routinen und Institutionen aufgefasst. Wenn ich im Folgenden der Einfachheit halber mitunter entweder die männliche oder die weibliche Form verwende, ist dabei das jeweils andere Geschlecht stets mitgedacht.
2. Eine Illustration findet sich weiter unten in dem Beispiel am Ende des Abschnitts 3.1. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Koller, wenn er in seiner an der Sprachphilosophie Lyotards anschließenden (post-)modernen Reformulierung des Bildungsbegriffs feststellt: „Bildung ... wäre unter den Bedingungen der (Post-)Moderne, d.h. angesichts einer radikalen Pluralität heterogener Diskursarten, als derjenige Prozess zu verstehen, der es ermöglicht, dem Widerstreit als dem Inbegriff dieser Pluralität gerecht zu werden. Dazu ist neben der Anerkennung solcher Pluralität vor allem eine, wie es bei Lyotard einmal heißt, ‚neue Kompetenz (oder Klugheit)‘ ... erforderlich, die es ermöglicht, neue Diskursarten zu erfinden, um den Widerstreit zu bezeugen und wachzuhalten. ... Im Mittelpunkt dieses Bildungsbegriffs stünde so nicht länger ein sich bildendes Subjekt, das als ‚ursprünglich‘ bzw. der Sprache logisch vorhergehend aufzufassen wäre; Bildung wäre mit Lyotard vielmehr als ein *sprachlicher* Prozess zu verstehen, als Mobilisierung und Freilegung kreativer Potentiale der Sprache, die es erlauben, angesichts neuer, bislang nicht artikulierbarer individueller oder gesellschaftlicher Problemlagen neue Diskursarten zu erfinden“ (Koller, 1999, S. 17).
3. Der Begriff ‚symbolische Repräsentationen‘ bezieht sich auf verallgemeinerte Darstellungsweisen von Bedeutungskonstruktionen, die kulturelle Praktiken beeinflussen. Solche symbolischen Darstellungen oder Repräsentationen können durch unterschiedlichste Medien vermittelt erscheinen. Zu denken ist dabei nicht nur an ‚Texte‘ im herkömmlichen Sinne, sondern z.B. auch an die Fülle der uns täglich umgebenden Bilder und virtuellen Darstellungsformen, die durch die Entwicklung der elektronischen Massenmedien im letzten halben Jahrhundert immens an Bedeutung (auch für Bildungsprozesse) gewonnen haben.
4. Selbstverständlich unterstützt auch eine ‚dissens-offene‘ Demokratietheorie die Notwendigkeit eines gesellschaftlichen Grundkonsenses über die für die demokratische Lebensweise konstitutiven Institutionen. Sie ist aber vorsichtig bezüglich darüber hinausgehender Konsenserwartungen und betont, dass eine „pluralistische Demokratie ... ebenso Raum für den Austrag von Dissensen und für widerstreitende Interessen und Werte [braucht]“ (Mouffe, 1999, S. 27). Zum Verhältnis von Konstruktivismus, Multikultur und radikaler Demokratietheorie vgl. Neubert (2002).
5. Zur Einführung vgl. Lutter & Reisenleitner (1998); Grossberg, Nelson & Treichler (1992); Grossberg (1994); During (1999); Hall (1999).
6. Für eine Übersicht zentraler Diskussionen und Strömungen in der angloamerikanischen Multikulturalismusdebatte sowie zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Blick auf die bundesdeutsche Diskussion vgl. Neubert, Roth & Yildiz (2002).
7. Die Übersetzung aller englischsprachigen Zitate in diesem Beitrag stammt von mir (S.N.).
8. Der Begriff ist der Freudschen Psychoanalyse, insbesondere der Traumdeutung, entlehnt (ursprünglich durch Althusser).
9. Signifikant und Signifikat bilden zusammen genommen das Zeichen. Der Signifikant ist das Bezeichnende, d.h. der materielle Bedeutungsträger, das Signifikat ist das Bezeichnete, d.h. der Vorstellungsinhalt des Zeichens. Dem Zeichen als Verbindung von Signifikant und Signifikat steht der Referent gegenüber, d.h. der Gegenstand, auf den es sich bezieht. Zur Zeichentheorie vgl. einleitend Eco (1977, hier insb. S. 27 ff.).
10. ‚Constituency‘ bedeutet eigentlich ‚Wählerschaft‘, ist hier aber in einem übertragenen Sinne zu verstehen.

11. Vgl. dazu ausführlich die Auseinandersetzung in Neubert (2002). Die folgenden beiden Abschnitte greifen diese Überlegungen teilweise auf und spezifizieren Implikationen für die Bildungsdiskussion.
12. Unter ‚Kolonisation‘ versteht der Postkolonialismus dabei, nach Hall, den gesamten Prozess von Expansion, Erforschung, Eroberung, Kolonisierung und imperialer Hegemonisierung seit 1492, der die konstitutive Außenseite der europäischen und schließlich der westlichen kapitalistischen Moderne bildete. „Das wirklich distinktive Element einer ‚postkolonialen‘ Periodisierung ist das rückblickende Umformulieren der Moderne innerhalb des Kontexts der ‚Globalisierung‘ in all ihren vielfältigen, sprengenden Formen und Momenten (von der Erschließung des Indischen Ozeans durch die Portugiesen und der Eroberung der Neuen Welt bis hin zur Internationalisierung der Finanzmärkte und Informationsflüsse). Auf diese Weise markiert der ‚Postkolonialismus‘ einen entscheidenden Bruch in jenem gesamten historiographischen Großnarrativ, das dieser globalen Dimension sowohl in der liberalen Geschichtsschreibung und der historischen Soziologie Max Webers als auch in den vorherrschenden Traditionen des westlichen Marxismus eine untergeordnete Bedeutung in einer Geschichte zumaß, die im Wesentlichen aus dem Innern ihrer europäischen Parameter heraus erzählt werden konnte“ (Hall, 1996, S. 250).
13. Dies bestreitet nicht (post-)koloniale Abhängigkeiten und Machtasymmetrien als Ausdruck und Folge des kolonialen Erbes. „Die Unterschiede zwischen kolonisierten und kolonisierenden Kulturen bleiben natürlich tief greifend. Doch haben sie sich nie auf eine rein binäre Weise ausgewirkt, und ganz gewiss tun sie das heute nicht mehr“ (Hall, 1996, S. 247, Übers. v. Verf.).
14. In Salman Rushdies ‚Satanic Verses‘ stottert S.S. Sisodia – auch bekannt als ‚Whisky Sisodia‘ – in einer Litanei zum Thema ‚what’s wrong with the English‘ unter anderem folgende Worte: „The trouble with the Engenglish is that their hiss hiss history happened overseas, so they do do don’t know what it means“ (zitiert nach Bhabha, 1994, S. 166 f.). Ich sehe darin ein besonders prägnantes Beispiel für die postkoloniale Anwesenheit des fremden Blickes, der längst als ein konstitutiver Bestandteil in das nationale Imaginäre der ehemaligen Kolonialmacht verwoben ist. In der Tat haben die Inder einen wichtigen Teil der britischen Geschichte weit unmittelbarer erfahren als die Engländer selbst, und die Artikulation dieser Erfahrung ist aus dem, was ‚englishness‘ ausmacht, schlicht nicht mehr wegzudenken.
15. Der interaktionistische Konstruktivismus spricht verallgemeinert im Blick auf solche Grenzerfahrungen vom Erscheinen des Realen in der Kultur (vgl. Reich, 1998, Bd. 1; Neubert, 2002).
16. Zu einer Deutung des Ethnozentrismusproblems aus konstruktivistischer Sicht vgl. Neubert und Reich (2001).
17. Solche Kämpfe um Anerkennung sind selbstverständlich immer im Zusammenhang mit Auseinandersetzungen um soziale und rechtliche Gleichheit sowie um einen gerechten Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen zu sehen. Insofern geht es dabei nicht um eine reine ‚Identitätspolitik‘, sondern zugleich um die konkreten Lebensbedingungen in spätkapitalistischen Gesellschaften.
18. Bhabha bezieht sich dabei insbesondere auf Charles Taylors Schrift *Multiculturalism and ‚The Politics of Recognition‘* (dt.: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung).
19. Vgl. weiterführend Bhabha (1994).
20. Das Zitat im Zitat ist aus Frantz Fanons *Black Skin, White Masks* entnommen.

Literatur

- Auernheimer, G. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung* (2. Aufl.). Darmstadt: Primus.
- Bauman, Z. (1999). *Unbehagen in der Postmoderne*. Hamburg: Hamburger Ed.
- Bernstein, R. (1992). Incommensurability and otherness revisited. In R. Bernstein, *The new constellation. The ethical-political horizons of modernity/postmodernity* (pp. 57–78). Cambridge, Mass.: MIT.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.

- Bhabha, H. K. (1996). Culture's in-between. In St. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 53–60). London: Sage.
- Blankertz, H. (2000). *Theorien und Modelle der Didaktik* (14. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Bradley, H. (1992). Changing social divisions: class, gender and race. In R. Bocoock & K. Thompson (Eds.), *Social and cultural forms of modernity* (pp. 11–67). Cambridge: Polity Press/Open University.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J., Laclau, E. & Zizek, S. (2000). *Contingency, hegemony, universality. Contemporary dialogues on the left*. London: Verso.
- During, S. (Ed.). (1999). *The cultural studies reader* (2nd ed.). London: Routledge.
- Eco, U. (1977). *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1991). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Foucault, M. (1999). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit* (Bd. 1) (11. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing pleasures. Learning popular culture*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (1997). Border pedagogy in the age of postmodernism. In H. A. Giroux, *Pedagogy and the politics of hope. Theory, culture, and schooling* (pp. 147–163). Boulder Col.: Westview.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. (Eds.). (1994). *Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York: Routledge.
- Grossberg, L. (1994). Introduction: Bringin' it all back home – Pedagogy and cultural studies. In H. A. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies* (pp. 1–25). New York: Routledge.
- Grossberg, L., Nelson, C. & Treichler, P. (Eds.). (1992). *Cultural studies*. New York: Routledge.
- Hall, St. (1992). The West and the rest – Discourse and power. In St. Hall & B. Gieben (Eds.), *Formations of modernity* (pp. 275–331). Cambridge: Polity Press.
- Hall, St. (1996). When was 'the post-colonial'? Thinking at the limit. In L. Chambers & L. Curti (Eds.), *The post-colonial question. Common skies, divided horizons* (pp. 242–260). London: Routledge.
- Hall, St. (Ed.). (1997a). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Hall, St. (1997b). The Work of Representation. In St. Hall (Ed.), *Representation. Cultural representations and signifying practices* (pp. 13–74). London: Sage.
- Hall, St. (1997c). The spectacle of the 'other'. In St. Hall (Ed.), *Representation. Cultural representations and signifying practices* (pp. 223–290). London: Sage.
- Hall, St. (1999). Cultural studies and its theoretical legacies. In S. During (Ed.), *The cultural studies reader* (2nd ed.) (pp. 97–109). London: Routledge.
- Jank, W. & Meyer, H. (1994). *Didaktische Modelle* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Koller, H.-Ch. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Fink.
- Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso.
- Lutter, Ch. & Reisenleitner, M. (1998). *Cultural Studies. Eine Einführung*. Wien: Turia & Kant.
- McRobbie, A. (1992). Post-Marxism and cultural studies – A post-script. In L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 719–730). New York: Routledge.
- Mouffe, Ch. (1999). Dekonstruktion, Pragmatismus und die Politik der Demokratie. In Ch. Mouffe (Hrsg.), *Dekonstruktion und Pragmatismus. Demokratie, Wahrheit und Vernunft* (S. 11–35). Wien: Passagen.

- Nelson, C., Treichler, P. & Grossberg, L. (1992). Cultural studies – An introduction. In L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 1–16). New York: Routledge.
- Neubert, St. (1998). *Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des ‚experience‘ in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation*. Münster: Waxmann.
- Neubert, St. (2002). Konstruktivismus, Demokratie und Multikultur. Konstruktivistische Überlegungen zu ausgewählten theoretischen Grundlagen der anglo-amerikanischen Multikulturalismusbefunde. In St. Neubert, H.-J. Roth & E. Yildiz (Hrsg.), *Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept* (S. 63–98). Opladen: Leske + Budrich.
- Neubert, St. & Reich, K. (2000). Die konstruktivistische Erweiterung der Diskurstheorie – eine Einführung in die interaktionistisch-konstruktive Sicht von Diskursen. In H. Burckhart, H. Gronke & J. P. Brune (Hrsg.), *Die Idee des Diskurses. Interdisziplinäre Annäherungen* (S. 43–74). Markt Schwaben: Eusl.
- Neubert, St. & Reich, K. (2001). The ethnocentric view. Constructivism and the practice of intercultural discourse. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Learning for the future. Proceedings of the Learning Conference 2001*. Australia: Common Ground Publishing (<http://www.theLearner.com>)
- Neubert, S., Reich, K. & Voß, R. (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In Th. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen. Bd. 1: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten* (S. 253–265). Baltmannsweiler: Schneider.
- Neubert, St., Roth, H.-J. & Yildiz, E. (2002). Einleitung: Multikulturalismus – ein umstrittenes Konzept. In St. Neubert, H.-J. Roth & E. Yildiz (Hrsg.), *Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept* (S. 9–29). Opladen: Leske + Budrich.
- Peukert, H. (2000). Reflexionen über die Zukunft von Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (4), 507–524.
- Reich, K. (1998). *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus* (2 Bde.). Neuwied: Luchterhand.
- Reich, K. (2000). Interaktionistisch-konstruktive Kritik einer universalistischen Begründung von Ethik und Moral. In H. Burckhart & K. Reich (Hrsg.), *Begründung von Moral. Diskursethik versus Konstruktivismus*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Reich, K. (2002a). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik* (4. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Reich, K. (2002b). *Konstruktivistische Didaktik*. Neuwied: Luchterhand.
- Rorty, R. (1993). *Kontingenz, Ironie und Solidarität* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.