

Brumlik, Micha

"Kultur" ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 60-68



Quellenangabe/ Reference:

Brumlik, Micha: "Kultur" ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 60-68 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44454 - DOI: 10.25656/01:4445

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44454>

<https://doi.org/10.25656/01:4445>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung – Macht – Gesellschaft

<i>Micha Brumlik/Heinz-Elmar Tenorth</i> „Bildung – Macht – Gesellschaft“. Zur Einleitung in den Thementeil	1
<i>Klaus Prange</i> Erziehung im Reich der Bildung	4
<i>Jürgen Kaube</i> Bildung nach Dreeben	11
<i>Marcelo Caruso</i> Der umgekehrte Pfeil. Analytische und politische Potenziale der Idee einer „Bildungsgesellschaft“	19
<i>Jeanette Böhme</i> Machtformationen medienkultureller Bildungsarchitekturen. Aura und Charismatisierung – Kopie und Standardisierung – Code und Regulierung	27
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Macht und Regierung – oder die asymmetrische Ordnung der Bildung	36
<i>Gert G. Wagner</i> Ökonomie(sierung) und Bildung – Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis	43
<i>Frank-Olaf Radtke</i> Erziehung, Markt und Gerechtigkeit	52
<i>Micha Brumlik</i> „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft	60

Allgemeiner Teil

<i>Marten Clausen</i> Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs	69
---	----

<i>Arnd-Michael Nohl</i>	
Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern	91
<i>Klaus Harney/Ulrich G. Herrmann/Johannes Großewinkelmann/ Claudia Schwankl/Henning Feldmann/Kerstin Peeters</i>	
Die Klassifizierung von Schulen als Mittel der Schulsteuerung und lokalen Profilbildung. Begleitumstände, nachkriegszeitliche Anpassungsprobleme und aktuelle Folgen der Klassifizierung des berufsbildenden Schulwesens seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts	108
<i>Pia Schmid</i>	
Kinderkultur als Forschungskonstrukt. Ein Ereignis aus dem Jahr 1727	127
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Carl-Ludwig Furck</i>	
Klaus-Peter Horn: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion	
Klaus-Peter Horn/Hans-Georg Herlitz/Christa Berg (Hrsg.): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik	
Rudolf Tippelt/Thomas Rauschenbach/Horst Weishaupt (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004	149
<i>Ludwig Stecher</i>	
Detlef H. Rost: Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung	154
<i>Martin Rothland</i>	
Bernhard Gill: Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer	156
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	160

Micha Brumlik

„Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft

1. Modelle der Erziehungswissenschaft

„Bildung – Macht – Gesellschaft“ – die Disziplin ist erneut mit großen Themen konfrontiert. Ist sie heute aber gerüstet, an diesen Themen aussichtsreich zu arbeiten? Wissenschaftstheoretische Grundsatzdebatten und um das Wesen der Disziplin geführte Glaubenskriege scheinen vergangenen Zeiten, den 1970er-Jahren anzugehören und damit unwiderruflich veraltet zu sein. Als Ergebnis dieser Bemühungen verbleibt in Lehrbüchern und Einführungen gleichwohl ein lexikalischer Pluralismus, der sich zwar nicht vor eigenen Urteilen scheut, jedoch zunächst alles aufführt, was zum jeweiligen Zeitpunkt an „Ansätzen“ vorlag und noch immer als aktuell gilt. So führt eine Ende der 1990er-Jahre erschienene Einführung in trauter Gemeinsamkeit nicht weniger als vierzehn verschiedene „Ansätze“ auf: Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Empirische Erziehungswissenschaft, Kritische Erziehungswissenschaft, Weitere Richtungen der Erziehungswissenschaft, Praxeologische Pädagogik, Transzendentalphilosophische Pädagogik, Historisch-materialistische Pädagogik, Psychoanalytische Pädagogik, Phänomenologische Pädagogik, Systemtheoretische Erziehungswissenschaft, Strukturalistische Ansätze in der Erziehungswissenschaft, Ökologische Ansätze in der Erziehungswissenschaft, Feministische Ansätze in der Erziehungswissenschaft, Postmoderne Ansätze in der Erziehungswissenschaft“ (Krüger 1997, S. 7). Eine ein Jahr später erschienene, weitere „Einführung“ traut sich einen minder enumerativen, um so systematischeren Zugriff zu und unterscheidet „Erziehungswissenschaft als ... normative Disziplin, empirische Verhaltenswissenschaft, hermeneutische Disziplin“, und – eher unvermittelt – „Erziehungswissenschaft auf der Basis der Systemtheorie“ (König/Zedler 1998, S. 5-9).

Die die Disziplin über Jahre quälende Identitätsfrage, die durch das Benennen all dieser „Ansätze“ keineswegs gelöst, sondern nur stillgestellt ist, ließ und lässt sich in zwei Teilfragen untergliedern, in die Frage nach dem Inhalt, den Themen der Erziehungswissenschaft hier sowie in die Frage nach den diesem Thema angemessenen Methoden und Methodologien dort. Diese Fragen lagen schon der inzwischen klassischen Ausarbeitung von Wolfgang Brezinka zugrunde, der als wesentliche Ursache der Uneinigkeit über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik eine Überdetermination unterschiedlicher Erwartungen an das Fach identifizierte, genauer eine Divergenz der Ansichten „über die Beziehungen zwischen Erziehungstheorien und Erziehungspraxis.“ Da nach Brezinkas fester Überzeugung „jede Erziehungspraxis weltanschaulich bestimmt ist und da die Erzieher auf weltanschauliche Orientierung angewiesen sind, geht es letztlich um verschiedene Ansichten über die Beziehungen zwischen Wissenschaft und

Weltanschauung“ (Brezinka 1977, S. 10). Dabei konnte sich Brezinka noch sicher sein, dass man unter „Wissenschaft“ sinnvollerweise ausschließlich nomothetische, falsifizierbare Satzsysteme mit prognostischen, also technologisch nutzbaren Implikationen zu verstehen hatte; die ausufernden Debatten der postempiristischen Wissenschaftstheorie in der Nachfolge Thomas Kuhns, die – ganz unberührt vom sog. „Positivismusstreit“ – die Unhaltbarkeit aller normativen Festlegungen dessen, was gehaltvolle wissenschaftliche Sätze sind, demonstrierte, nahm Brezinka nicht ernst, obwohl ihm diese Einwände in Ansätzen bekannt waren (Brezinka 1977, S. 35).

König und Zedler, die im Unterschied zu Brezinka die postempiristische Kritik ernst nehmen, können daher „Erziehungs- bzw. Sozialwissenschaft“ als Reservoir von Instrumenten für pädagogische Interventionen darstellen, die handelnd zu verantworten sind und in ihrem Erfolg und Misserfolg an die Beurteilung der jeweiligen Situation gebunden sind – womit theoriegeschichtlich eine Brücke zur klassischen geisteswissenschaftlichen Pädagogik geschlagen ist.

2. Das Paradigma der „Sozialwissenschaft“

Auffällig erscheint allen Kontroversen zum Trotz, dass auch noch die Kompendien der 1990er-Jahre die „Erziehungswissenschaft“ strikt als „Sozialwissenschaft“ bezeichnen, ohne im Übrigen näher auszuführen, was unter einer „Sozialwissenschaft“ genau zu verstehen ist. Dabei hat es hierzu in den späten 1960er-Jahren zumal in der Philosophie eine ausgedehnte Debatte gegeben (Habermas 1967; Topitsch 1971). Diese Debatte ist – zumal aus heutiger Perspektive – dadurch ausgezeichnet, dass das Wesen der Sozialwissenschaften nicht aus ihren Themen (Industriesoziologie, Politische Systeme, Interaktionsformen etc.) bestimmt wurde, sondern aus einer bestimmten Methodologie heraus, die sich so eben weder in den Geistes- noch in den Naturwissenschaften finden lasse. Dieser damalige Begriff der Sozialwissenschaft wurde anhand von Theorien individuellen oder kollektiven Verhaltens bzw. Handelns entfaltet, also im Ausgang von einem mit subjektivem Sinn versehenen Tun. Man war sich dabei durchaus bewusst, dass die Folgen und Voraussetzungen individuellen oder kollektiven Handelns in den wenigsten Fällen den Intentionen der Akteure entsprachen und ihrerseits in quasi – naturwissenschaftlichen Gesetzaussagen gefasst werden können. Eine an Herrschaftskritik und Mündigkeit interessierte Pädagogik konnte sich so als „Sozialwissenschaft“ verstehen: Zumal Psychoanalyse und Ideologiekritik demnach ein den Sozialwissenschaften immanentes emanzipatorisches Ideal erfüllen, insofern sie hier durch verstehende, dort durch entlarvende Operationen an Handlungsvollzügen oder -objektivationen den Individuen den wahren bzw. den verfehlten Sinn ihres Handelns kommunizieren und damit die Quasinaturhaftigkeit eines zum Verhalten geronnenen Handelns in die Verfügung der Individuen zurückgeben (Apel 1971).

Von dieser Voraussetzung löste sich später die soziologische Systemtheorie, die in der Bezugnahme auf menschliche Individualitäten einen Kategorien- und Konstitutionsfehler der Sozialwissenschaften sah. Es ist nur schlüssig, dass mit diesem Neueinsatz

ein ideologiekritisches Verständnis der Sozialwissenschaften a limine entfällt und als „Sozialwissenschaft“ dann nur noch Thematisierungen und Beobachtungen „Sozialer Systeme“ gelten können, dass – m.a.W. – eine Sozialwissenschaft nichts anderes sein kann als eine selbstreferenzielle Theorie sinngesteuerter Kommunikation, die individuell sinnhafte Interaktionen überhaupt erst ermöglicht; eine Theorie, die darauf beharrt, dass die Generierung von Sinn allenfalls auf gesellschaftlich entstandene Semantiken, nicht aber auf individuelle Intentionen reduzierbar ist (Luhmann 1984).

Infrage steht freilich, ob mit der Konzeptualisierung von Erziehungswissenschaft als „Sozialwissenschaft“ und von „Sozialwissenschaft“ als Wissenschaft des Verstehens und Erklären sozialen Handelns bzw. als selbstreferenzielle Theorie sozialer Systeme alle Möglichkeiten zur adäquaten Fassung dessen, worum es in der Erziehungswissenschaft geht, tatsächlich ausgeschöpft sind. Womöglich ist das nicht der Fall und womöglich bedarf es gerade, um das Motto des Frankfurter Kongresses „Bildung – Macht – Gesellschaft“ theoretisch angemessen zu fassen, eines anderen Zugangs. Im Folgenden sei der Versuch des Nachweises unternommen, dass die von den meisten Erziehungswissenschaftlern nach wie vor argwöhnisch betrachteten „Kulturwissenschaften“ dem, was die Erziehungswissenschaft in Deutschland dem Anspruch nach und de facto betreibt, am angemessensten ist.

3. Was heißt Kulturwissenschaft?

In letzter Zeit jedenfalls hat quer zu den Begriffen der Geistes-, Sozial- und Humanwissenschaft der Begriff der „Kulturwissenschaft“ einiges Furore gemacht und zwar so, dass damit einerseits der Anspruch erhoben wurde, ein neues Paradigma installiert zu haben, worauf andererseits häufig polemische Reaktionen folgten, die in diesem Begriff nicht mehr als eine modische Erscheinung im Wissenschaftssystem sehen wollten.

Kulturwissenschaften, so eine neuere Ortsbestimmung, „stehen ... ihrerseits in einem praktischen Verhältnis zu den vielfältigen Formen kulturellen Lebens, die sie rekonstruieren, verstehen und erklären. Das heißt, sie dienen ihrerseits einer kulturellen Selbstverständigung derer, die in diesen Formen existieren“ (Jaeger/Liebsch 2004, S. X). Der in den neuen Kulturwissenschaften zugrunde gelegte Begriff der Kultur soll sich dabei nicht in der herkömmlichen Fassung als „kollektives Sinnsystem, als symbolischer Code oder als lesbarer Text“ erschöpfen, sondern den lebenspraktischen, den performativen Vollzug dieser Sinnsysteme mit einbeziehen (Hörning 2004, S. 139). Als Gegenstand der Kulturwissenschaften können damit zeichenhaft vorgegebene Symbolsysteme und ihre Performanz in Handlungen oder Verhaltensweisen gelten. Der kulturwissenschaftliche Blick unterscheidet sich damit vom sozialwissenschaftlichen Blick in seinen beiden (ideologiekritischen oder systemtheoretischen) Ausformungen dadurch, dass er weniger an den Funktionen sozialen Handelns für Institutionen oder „Systeme“ interessiert ist als daran, wie Sinn dargestellt und vollzogen wird.

Im Folgenden geht es um die Frage, ob das Programm der Kulturwissenschaften den Sinn der Erziehungswissenschaften, wie sie sich faktisch in Deutschland entwickelt ha-

ben und wie sie mit dem idealistischen Bildungsgedanken normativ gegründet sind, nicht doch besser entspricht als das derzeit existierende Angebot von kritischer Erziehungswissenschaft, Systemtheorie oder normativ anspruchsloser empirischer Bildungsforschung. Das könnte schon deshalb der Fall sein, weil in Deutschland tatsächlich die Erziehungswissenschaft eine Vorreiterrolle bei der Entfaltung des kulturwissenschaftlichen Programms gespielt hat.

4. Die pädagogische Begründung der Kulturwissenschaft

Begriff und Sache der „Kulturwissenschaft“ haben sich im deutschen Sprachraum spätestens seit zehn, frühestens seit fünfzehn Jahren durchzusetzen begonnen – in der Pädagogik, der Erziehungswissenschaft liegt der erste sachlich einschlägige Versuch immerhin schon 1983 vor, ohne dass der Autor jedoch über den Begriff der Kulturwissenschaft schon verfügte (und ohne dass diese Tradition bei späteren Versuchen immer beachtet würde – vgl. Wimmer 2002).

Als Klaus Mollenhauer 1983 einen schmalen Band unter dem Titel „Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung“ vorlegte, war das Unverständnis, das ihm als kritischen Erziehungswissenschaftler entgegenschlug, groß (Brumlik 1989, S. 270). Gleichwohl: in dieser Arbeit findet sich die Grundlegung einer Pädagogik als Kulturwissenschaft. Indem Mollenhauer Bildungsprozesse in normativer Perspektive als „Erweiterung und Bereicherung, aber auch Verengung und Verarmung dessen, was möglich gewesen wäre“ bestimmt (Mollenhauer 1983, S. 10), kann er der Pädagogik die Aufgabe zuweisen, bei der Erinnerung an die Unterstützung, aber auch die zensorische Tätigkeit von Erwachsenen in diesem Prozess zu helfen. Sie muss daher „an kultureller und biographischer Erinnerung arbeiten“ und „in dieser Erinnerung die begründbaren (zukunftsfähigen) Prinzipien aufsuchen“ (ebd.) und für all dies schließlich noch eine angemessene Sprache suchen; eine Sprache, die Mollenhauer in den Ausdrucksweisen der Kunst eher findet als in den von ihm zunehmend als verarmt empfundenen Terminologien der Sozialwissenschaft. Damit scheint „Kultur“ hier zunächst als den Bildungsprozessen einzig angemessene Artikulationsform in den Blick zu treten. Freilich geht es bei Mollenhauers kulturwissenschaftlicher Transformation der Erziehungswissenschaft nicht nur um eine andere Beschreibung, sondern auch um eine andere theoretische Grundlage.

Indem er als Gegenstand der Erziehungswissenschaft mit Wittgenstein und dessen Interpretation von Augustinus die „Aneignung einer Lebensform“ bestimmt (ebd., S. 28f.) und als Subjekt dieser Aneignungsprozesse mit der philosophischen Anthropologie – hier mit Helmut Plessner – diese Lebensformen als die gemeinsamen, auf ein „Wir“ bezogenen Artikulationen von leibgebundenen, ihr Selbstverständnis stets in der Fluchtlinie exzentrischer Positionalität stehender Individuen versteht, kann er als Essenz der Erziehungswissenschaft eine Theorie der Initiation in eine Kultur fassen: als Prozess einer stets auch sprachlich verfassten, notwendig deutenden und interpretierenden „Präsentation der Welt“, die die jeweils älteren Generationen gegenüber den nachrückenden

zu vertreten haben und die sich je und je als „bestimmte historische Lebensformen“ erweisen (ebd., S. 33). Das aber heißt nichts anderes, als dass es in Erziehung und Bildung letztlich um „Präsentation“ geht: „Ein notwendiges, nicht hintergehbare Element allen Erziehungsgeschehens ist die Tatsache, dass wir, die Erwachsenen, die Gestalt unseres eigenen Lebens den Kindern gegenüber präsentieren. In bestimmter Ordnung oder Struktur – nämlich der unseres eigenen kulturellen Daseins – wird im Kinde etwas für die Menschwerdung Fundamentales hervorgebracht: die Kultur, die an die Stelle der instinktgesteuerten Wahrnehmungsweisen des Tieres tritt“ (ebd., S. 32).

Unterstellt man der Einfachheit halber, dass damit eine kulturwissenschaftlich verstandene Erziehungswissenschaft sich grundbegrifflich aus philosophisch-pädagogischer Anthropologie und Symboltheorie speist, so scheinen die bevorzugten theoretischen Paradigmata der 1970er-Jahre nur einen – freilich wesentlichen – Teilbereich berührt zu haben: Psychoanalyse und „Sozialisationsforschung“ hätten in Erinnerung gerufen, „dass die soziale Gestalt der primären Lebensverhältnisse auf die Bildung des Kindes einen Einfluß“ (ebd., S. 31) habe. Mit diesem Hinweis „auf Einflüsse“ scheint das kritische Potenzial dessen, was früher emphatisch „Sozialwissenschaft“ hieß und seit der beinahe restlos vollzogenen Gleichsetzung von Systemtheorie und Sozialwissenschaft ohnehin nicht mehr existiert, endgültig aufgegeben zu sein. Der Verdacht, dass zumal eine kulturwissenschaftlich verstandene Pädagogik gegenüber allen Herrschaftsverhältnissen notwendig affirmativ sein müsse, scheint erhärtet.

Sollte daraus freilich ein genereller Soupçon gegen jedes Programm der Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft erwachsen, so lässt sich schnell zeigen, dass dieser Soupçon unbegründet ist und dass vor allem die theoretisch starken Entwürfe der Kulturwissenschaften allemal dem entsprechen, was man sich als kritische überhaupt nur wünschen konnte. Kulturwissenschaft ist kritische Kulturwissenschaft.

Die herausragende Bedeutung Pierre Bourdieus für eine kritische Erziehungswissenschaft muss an dieser Stelle nicht ausführlich nachgewiesen werden. Nachzuweisen ist vielmehr, dass der von einer sich kritisch sozialwissenschaftlich verstehenden Erziehungswissenschaft beanspruchte Bourdieu tatsächlich nie etwas anderes vertreten hat als das oben als „kulturwissenschaftlich“ bezeichnete Programm. Das mochte 1973, als Bourdieu gemeinsam mit Passeron als „Soziologie der Erziehung“ das Programm von „Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt“ vorlegte (Bourdieu/Passeron 1973) noch anders verstanden worden sein. Immerhin wurde die „Soziologie der Erziehung“ dort als eine Wissenschaft ausgewiesen, die sich mit den Beziehungen zwischen „kultureller Reproduktion“ und „sozialer Reproduktion“ befasste (Bourdieu/Passeron 1973, S. 91) und somit immerhin eine auch grundlagentheoretisch gefasste Eigenständigkeit des „Kulturellen“ ins Auge fasste. Die später entfaltete, nicht von ungefähr kulturanthropologisch inspirierte Theorie des sozialen Sinns stellt dann jedoch nicht ohne Grund das von dem Kunsthistoriker Erwin Panofsky entfaltete Konzept des „Habitus“ als einer Natur gewordenen, einverlebten Präsenz der gesamten Vergangenheit einer Gesellschaft in den Mittelpunkt der Reflexion, und der Habitus steht dem Konzept einer mechanischen Notwendigkeit des sozialen Geschehens nicht minder entgegen als der idealistischen Annahme einer bedingungslosen Freiheit der Individuen (Bourdieu 1987

S. 105). Sozialer, praktischer Sinn ist für Bourdieu stets einverleibter sozialer Sinn und erst diese Einverleibung ermöglicht jene Phänomene, die später als Herrschaftsphänomene zu kritisieren sind: „In allen Gesellschaftsordnungen“ können, so Bourdieus grundlegende Einsicht, „Leib und Sprache wie Speicher für bereitgehaltene Gedanken fungieren [...], die aus der Entfernung und mit Verzögerung schon dadurch abgerufen werden können, dass der Leib wieder in eine Gesamthaltung gebracht wird, welche die mit dieser Haltung assoziierten Gefühle und Gedanken heraufbeschwören können“ (ebd., S. 127). Das entspricht exakt Mollenhauers in den „Vergessenen Zusammenhängen“ versuchten Gedankengängen. Gewiss: Auch der spätere Bourdieu geht noch von „den Sozialwissenschaften“ (ebd., S. 49) aus, es ist aber nicht nur eine lässliche Rede-weise, wenn er diesen „Sozialwissenschaften“ eine eingeständenermaßen schwierig zu konstruierende „Theorie der Praxis“ entgegensetzen will (ebd., S. 55), die jenseits von objektivistischer Sozialphysik und subjektivistischer Sozialphänomenologie sich in reflektiertem Engagement auf die gedeutete soziale Wirklichkeit einlässt: eine solche „Sozialwissenschaft ist eine Wirklichkeit, die alle individuellen und kollektiven Kämpfe umfasst, welche die Wirklichkeit bewahren oder verändern wollen, und besonders die, bei denen es um Durchsetzung der legitimen Definition der Wirklichkeit geht und deren symbolische Ordnung dazu beitragen kann, die bestehende Ordnung, d.h. die Wirklichkeit, zu erhalten oder zu untergraben“ (ebd., S. 258). Bourdieus Entwurf einer „Theorie der Praxis“ hat die gebotene Selbstreferenzialität wissenschaftlichen Handelns ebenso ins Zentrum gestellt, wie das die Systemtheorie vorschlägt, ist aber insofern konsequenter, dass sie auch noch deren objektivistischen Schein durch den Hinweis auf den performativen Charakter auch allen wissenschaftlichen Tuns als eines symbolischen und legitimierenden Handelns zerstört.

Die Fassung der Erziehungswissenschaft als reflektierte Praxis jedoch war schon seit je das Hauptanliegen, das Programm der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wenngleich sie diesem Anspruch ob ihres historistischen Werterelativismus und ihrer kulturwissenschaftlich nicht einholbaren Beschränkung auf die „pädagogische Autonomie“ nicht gerecht geworden ist. Freilich sind diese Beschränkungen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nicht ihrem Programm, sondern der biografischen Kontingenz ihrer wesentlichen Vertreter zuzurechnen.

Eine Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft ist möglich und muss sich keineswegs jenem Trugschluss anschließen, der Klaus Mollenhauer schließlich zu der Überzeugung verleitete, dass sich eine ihrer Sache angemessene pädagogische Hermeneutik kaum wissenschaftlichen Diskursen überlassen könne. Gerade wenn man sich den in Bildungsprozessen wesentlichen „Erfahrungs- und Erlebnispartikeln, Erinnerungsfragmenten, Körpersensationen und deren verdrängten Spuren im Gedächtnis, Bruchstücken oder Imaginationen“ (Mollenhauer 1986, S. 133) zuwendet, muss man nicht bei den Darstellungen der Kunst bleiben, sondern kann sich auf eine performativ verstandene Theorie der Initiation in eine Kultur und der auch konfliktuösen Praxis einer Kultur stützen.

5. Praxis kulturwissenschaftlicher Pädagogik

„Performanz“ und „Initiation“ sind Grundbegriffe der neueren, schließlich auch in der Erziehungswissenschaft rezipierten Ritualforschung. Rituale haben, wie nicht nur die erziehungswissenschaftliche Ritualforschung (Wulf 2004) nachweist, anders als bisher behauptet, nicht nur eine bewahrende, konservative, sondern allemal auch eine innovative, kreative Kraft. Indem diese kreativen Wirkungen Ausdruck grundsätzlich performativen Charakters (Wulf u.a. 2001) von Ritualen sind, Bildungsprozesse als Initiationsprozesse aber immer auch von (produktiven und kreativen) Ritualen durchzogen sind, erweist sich die kulturwissenschaftliche Perspektive sowohl was die repressiven Elemente machtgestützter Sinn- und Deutungsstrukturen als auch was die progredierenden, auf die Erweiterung von Lebensformen und die Entfaltung von Lebensvollzügen betrifft, als jene Perspektive, die Bildungsprozessen in besonderer Weise angemessen ist.

Macht also Bildung Gesellschaft? Oder wäre es der Sache, um die es schließlich auch in Frankfurt gehen wird, denn nicht doch angemessener, davon zu sprechen oder zu schreiben, dass Kultur einerseits Bildung ermöglicht und jeder Bildungsprozess andererseits Kultur vollzieht, dass indes die Deutung sowohl der Inhalte als auch der Vollzugsformen immer unter praktischen Gesichtspunkten, also unter der Perspektive ihrer grundsätzlichen Veränderbarkeit und damit ihrer Fortentwicklung oder eben Bewahrung steht?

Doch spricht nicht nur eine rein theoretische Überlegung für ein Verständnis der Pädagogik als Kulturwissenschaft. Für eine solche Rubrizierung mitsamt den entsprechenden theoretischen Perspektiven auf das Fach spricht vor allem, dass – blickt man nur darauf, was die Erziehungswissenschaften in all ihrer Pluralität tatsächlich betreiben – es sich bei all ihren Themen tatsächlich auch um kulturwissenschaftliche Betrachtungen handelt. Die häufig nur mit Ärger zur Kenntnis genommene und immer wieder kritisierte vermeintliche Diffusität des Faches entspricht nur dem Umstand, dass die theoretisch und begrifflich „strenge“ Konstruktion des Faches aus einem oder auch mehreren Grundbegriffen wie Sozialisation, Erziehung, Bildung, Entwicklung, Lernen, Institutionen, Technologien noch stets eine Fülle dessen, was Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen tatsächlich betreiben, ausschließt, dass zudem allzu oft unzureichend begründete normative Setzungen eingeführt werden oder ein – meist psychologisches oder soziologisches – Paradigma als Schlüssel für alle behandelten Themen angesehen wird: zuletzt etwa das Programm einer Wissenschaft von der Humanontogenese bzw. des menschlichen Lebenslaufs. Eine solche Perspektive scheint – jedenfalls im Rahmen der Systemtheorie – den Vorteil zu haben, dann nur noch die entsprechende Semantik bzw. die entsprechenden Subsysteme aufsuchen zu müssen; – z.B. den Code „vermittelbar/nicht vermittelbar“ (J. Kade) bzw. die Schul- und Fortbildungseinrichtungen zu benennen – um zu einer trennscharfen Fassung des Gegenstands zu kommen. Freilich: sowohl Sozialisation als auch Bildung vollziehen sich auch jenseits des definierten Subsystems – wollte man indes sowohl die Familie als auch die Teilnahme an Kunst und Kultur bzw. an Tourismus ebenfalls dem „Erziehungssystem“ zuschla-

gen, würden die Grenzen des Erziehungssystems so unscharf, dass die Vorteile der begrifflichen Reduktion sofort verfielen.

Setzt man als Hintergrundbegriff jedoch nicht ein spezifisches soziales System, sondern den nach Maßgabe der Systemtheorie nicht theoriefähigen Begriff des „Menschen“ als eines „animal symbolicum“ (Cassirer 1999) an, so gewinnt man mit den Begriffen von „Kultur“ und „Selbsttätigkeit“ (Mollenhauer 1983) begriffliche Instrumente, die es ohne Zwang gestatten, nicht nur die bildungstheoretische Tradition einzuholen, sondern auch die Chance, einen kritischen Begriff dafür zu entfalten, wie die Gesellschaft die Entfaltung von Bildung einschränken kann, indem sie die Chancen zur Aneignung und produktiven Veränderung kultureller Gehalte durch illegitime Macht einschränkt oder gar verhindert.

Literatur

- Apel, K.O. (1971): Szientistik, Hermeneutik, Ideologiekritik. Entwurf einer Wissenschaftslehre in erkenntnisanthropologischer Sicht. In: Habermas, J. u.a. (Hrsg.): Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-44.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn, Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brezinka, W. (1977): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik. München/Basel: Reinhardt.
- Brumlik, M. (1989): Kohlbergs „Just Community Ansatz als Grundlage einer Theorie der Sozialpädagogik“. In: Neue Praxis 5/1989, S. 374-383 (wieder abgedruckt in: ders. (2004): Advokatorische Ethik. Berlin: Philo).
- Cassirer, E. (1999): Versuch über den Menschen. Hamburg: Meier.
- Habermas, J. (1967): „Zur Logik der Sozialwissenschaften“. Beiheft 5 der Philosophischen Rundschau. Tübingen: Siebeck.
- Hörning, K.H. (2004): Kultur als Praxis. In: Jaeger, F./Liebsch, B. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S.139-151.
- Jaeger, F./Liebsch, B. (Hrsg.) (2004): Handbuch der Kulturwissenschaften, Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe, Stuttgart/Weimar: Metzler.
- König, E./Zedler, P. (1998): Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlage, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krüger, H.-H. (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Topitsch, E. (Hrsg.) (1971): Logik der Sozialwissenschaften. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Wimmer, M. (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1, S. 109-122.
- Wulf, E. u.a. (2001): Das Soziale als Ritual, Opladen: Leske + Budrich.
- Wulf, E. u.a. (2004): Bildung im ritual. Wiesbaden: VS Verlag

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Micha Brumlik, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Robert-Mayer-Str. 1, 60054 Frankfurt am Main, E-Mail: M.Brumlik@em.uni-frankfurt.de.