

Engel, Nicolas

Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 5, S. 730-747



Quellenangabe/ Reference:

Engel, Nicolas: Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019) 5, S. 730-747 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-241162 - DOI: 10.25656/01:24116

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-241162>

<https://doi.org/10.25656/01:24116>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2019

Beiträge zur pädagogischen Theorie und Bildungsforschung

Praktiken der Homogenisierung. Soziale Choreographien
im Schulalltag

Passungs-Distanz-Konstruktion und Unterscheidungen
in einer schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation

Kann Experimentieren in der Schule bilden?

Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissen-
schaftlichen Pädagogik

Die berufsfeldbezogene Lernorientierung von Lehramts-
studierenden

Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer
Rezeption. Ein kritischer Reflexionsanstoß

Inhaltsverzeichnis

Beiträge zur pädagogischen Theorie und Bildungsforschung

Cornelie Dietrich/Valerie Riepe

Praktiken der Homogenisierung: Soziale Choreographien im Schulalltag 669

Tilman Drope

Passungs-Distanz-Konstruktion und Unterscheidungen
in einer schulwahlbezogenen Wettbewerbssituation.

Ergebnisse eines ethnographischen Forschungsprojektes 692

Markus Emden/Arne Bewersdorff/Armin Baur

Kann Experimentieren in der Schule bilden?
Ein Beitrag zur bildungstheoretischen Legitimation
eines selbstverständlichen Gegenstandes

des Naturwissenschaftsunterrichts 710

Nicolas Engel

Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-
kulturwissenschaftlichen Pädagogik

..... 730

Ilona Esslinger-Hinz/Liselotte Denner

Die berufsfeldbezogene Lernorientierung von Lehramtsstudierenden 748

Lukas Otterspeer/Christoph Haker

Empirische Bildungsforschung im Wirbel unmittelbarer Rezeption.

Ein kritischer Reflexionsanstoß 769

Besprechungen

Johannes Drerup

Micha Brumlik: Demokratie und Bildung 789

Johannes Giesinger

Thomas Eckert/Bernhard Gniewosz (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit 791

Philip Wagner

Wilfried Göttlicher/Jörg-W. Link/Eva Matthes (Hrsg.):
Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte 793

Wilfried Smidt

Sandra Piper: Kindheitspädagogik auf dem Prüfstand.
Umriss einer allgemeinen Theorie frühkindlicher Erziehung und Bildung 795

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 799

Impressum U3

Table of Contents

Contributions to Educational Theory and Research

Cornelie Dietrich/Valerie Riepe

Practices of Homogenization: Social Choreographies
in Everyday School Life 669

Tilman Drope

Fit and Distance Construction and Differentiation
in School Choice-related Competitive Situations:
Results of an Ethnographic Research Project 692

Markus Emden/Arne Bewersdorff/Armin Baur

Can Experimentation in Schools be Formative?
A Contribution to Legitimizing a Self-evident Science Education Matter
from a Theory of Bildung Perspective 710

Nicolas Engel

Translational Conflicts. Towards a Critical Cultural Studies-oriented Theory
of Education 730

Ilona Esslinger-Hinz/Liselotte Denner

Pre-service Teachers' Professional Learning Orientation 748

Lukas Otterspeer/Christoph Haker

Educational Research in the Turmoil of Immediate Reception:
A Critical Approach 769

Book Reviews 789

New Books 799

Impressum U3

Nicolas Engel

Übersetzungskonflikte

Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik

Zusammenfassung: Ausgehend von der Annahme einer Krise des globalen Zeitalters und dem damit einhergehenden Erfordernis, zeitgemäße Begriffe und Praxen zur Analyse pädagogischer Verhältnisse zu finden, schlägt der Beitrag eine pädagogische Arbeit am Begriff der Übersetzung vor. Diese erfolgt in der Absicht einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Konturierung pädagogischen Denkens. Mittels einer Relektüre von Walter Benjamins und Homi K. Bhabhas Überlegungen zu Übersetzung wird ein übersetzungstheoretisches Vokabular erarbeitet, welches nicht nur die Fokussierung einer prinzipiellen Unordnung des pädagogischen Gegenstands und damit verbundener Identitäts- und Geltungskämpfe ermöglicht, sondern auch die Verwicklungen der Pädagogik mit ihrem Gegenstand und die Konflikthaftigkeit ihrer eigenen Form in den Blick zu nehmen erlaubt.

Schlagnworte: Übersetzung, kulturwissenschaftliche Pädagogik, Kritik, Konflikt, Globalisierung

1. Nach der Globalisierung?! Eine Vorbemerkung

Der noch gestern spürbaren Euphorie eines Zusammenwachsens der Welt, der Kulturen usw. weicht heute die Ernüchterung, dass Gewalt und Fremdenhass, der Rückbezug auf das Nationale und Protektionismus, der Ruf nach Grenzstabilisierungen und neo-merkantilistische Tendenzen nicht retardierende Momente einer weiterhin fortschreitenden globalen Vergesellschaftung sind, sondern Verfestigungen, die die mit Globalität und globalem Lernen einhergehenden Verheißungen jäh unterbrechen. Eine im Frühjahr 2017 publizierte Serie in der Süddeutschen Zeitung zum Ende der Globalisierung versammelt Perspektiven unterschiedlicher fachlicher Couleur, die zusammengenommen eindrücklich Bruchstellen an dem aus globaler Perspektive produktiven Spannungsverhältnis von Universalisierung und lokaler Verwurzelung identifizieren. Die sich hier aufs Neue erzeugenden „Identitäts- und Systemkämpfe“ (Schloemann, 2017, o.S.) spielen sich dabei keinesfalls nur auf ökonomischer und politischer Ebene ab, sondern äußern sich vor allem im sozialen Geschehen. Dies bestätigt auch die Diagnose von Jürgen Osterhammel (2017). In seinen aktuellen historischen Essays zur globalen Gegenwart warnt er vor den Verheißungen von Globalisierung (und v.a. vor einer sozialwissenschaftlichen Paradigmentaube) und fordert eine Analyse gesellschaftlicher Transformationsdynamiken ein, die „auf Fragmentarisierungs- und De-Globalisierungstendenzen, auf Rückzüge der Demokratie sowie einen neu erstarkenden Nationalismus“ (Osterhammel, 2017, S. 17) reagiert. Diesen Einschätzungen folgend lässt sich von einer Krise des „globalen Zeitalters“ (Albrow 2007) sprechen, die auch alle jene wissenschaftliche

Konzeptionen nicht unberührt lässt, die sich hoffnungsvoll oder kritisch an der Erklärungsfigur der Globalisierung orientieren.

Die Frage nach dem Ende oder zumindest nach einer Krise der Globalisierung kann somit pädagogisch ernsthaft in Betracht gezogen werden. Denn genauso, wie die Globalisierung als verheißungsvolle wie erschreckende Vergesellschaftungsform der Pädagogik nicht außerhalb liegt, vielmehr „die Pädagogik [...] zu den wesentlichen Elementen der Durchsetzung bürgerlicher Gesellschaft [gehört]“ (Koneffke, 2004, S. 238), die als Triebfeder der Globalisierung angesehen werden muss (vgl. Messerschmidt, 2009), so ist die Pädagogik auch in Bezug auf das mögliche Ende der Globalisierung bzw. bezüglich derzeit spürbarer Deglobalisierungen nicht unschuldig. War ein Großteil der bisherigen erziehungswissenschaftlichen Beiträge zu Globalisierung und Pädagogik getragen von der Idee, die mit Globalisierung einhergehenden Erfahrungen mit dem Anderen zu verstehen und den verstehenden Umgang mit Heterogenität als Bildungs- und Erziehungsziel auszuweisen¹, so scheint nun die Suche nach einem neuen Vokabular vonnöten, das nicht von der Globalisierung als fortschreitenden, sondern als brüchigen, stockenden, ja möglicherweise endenden Vergesellschaftungsprozess ausgeht. Arbeitsergebnisse eines transdisziplinären Forschungsnetzwerkes zur Transnationalisierung von Wissen können diesen Eindruck bestätigen (TRANS|WISSEN, 2019; Engel & Köngeter, 2019a). Hinsichtlich der Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit einer Transnationalisierung von Wissen wird hier vermutet, dass das Verhältnis von Wissen und grenzüberschreitenden Prozessen mit einer (verräumlichenden) Explikation und Verhandlung von Geltungsansprüchen verbunden, d. h. von machtförmigen Übersetzungsprozessen durchzogen ist: Die Erzeugung globalen und transnationalen Wissens vollzieht sich in Modi der Pluralisierung, Dezentrierung, Zersetzung, Bekämpfung oder gar Vernichtung der mit den Wissensformen verbundenen Geltungs- und Identitätsansprüche (Engel & Klemm, 2019).

Den damit markierten *Schwierigkeiten mit Identität* kann nun – so die These – nicht (allein) mit Überlegungen zum Umgang mit den durch Globalisierung, Heterogenität und Diversität erzeugten Spannungen begegnet werden. Es bedarf vielmehr einer pädagogischen Perspektive, die auf die darin liegende Identitätsfrage nicht mit Diversitätseuphorie antwortet, sondern in der Lage ist, jene hinsichtlich des Verlusts von Globalität als Maßstab des Denkens und Handelns zu reflektieren. An dieser Stelle nun schlägt der Beitrag vor, mit Übersetzung einen kulturwissenschaftlichen Begriff ins Spiel zu bringen, der es erlaubt, jene komplexen Zusammenhänge eines (post)globalen Identitätskonflikts bildungsphilosophisch zu fassen, und darüber hinaus verdeutlicht, dass die Pädagogik selbst Teil dieses Konflikts ist.

1 Nach anfänglichen Schwierigkeiten (Hornstein, 2001) hat sich die Pädagogik sehr umfassend dem Phänomen und dem Begriff der Globalisierung zugewandt, etwa in Form der Bearbeitung von Globalisierung als Herausforderung pädagogisch-anthropologischen Denkens (z. B. Wulf & Merkel, 2002), als Problemhorizont von Bildung und Erziehung (Messerschmidt, 2009) oder in der Beteiligung an der Ausarbeitung des hoffnungsbeladenen Begriffs des globalen Lernens (z. B. Seitz, 2006).

Das damit umrissene Programm des Beitrags nimmt seinen Anfang in der Lektüre von Walter Benjamins Aufsatz *Die Aufgabe des Übersetzers* sowie von Homi K. Bhabhas postkolonialem Konzept der kulturellen Übersetzung aus *Die Verortung der Kultur* (2). Ein im Zuge dieser Lektüre als bedeutsam markiertes übersetzungstheoretisches Vokabular lässt Anchlüsse an kulturwissenschaftliche Einsätze in der Pädagogik erkennen und kann mit Bezug darauf präziser als pädagogisches Begriffsrepertoire ausgearbeitet werden (3). Sodann wird untersucht, wie Übersetzung als pädagogischer Arbeitsbegriff funktionieren kann: Bildungsphilosophisch kann mit dem Konzept des Übersetzungsraums zunächst die Frage bearbeitet werden, wie sich die Organisation von Selbst- und Weltentwürfen in einem deglobalisierenden Konfliktgeschehen denken lässt. Darauf aufbauend wird mittels des Konzepts des Übersetzungskonflikts die wissenschaftstheoretische Möglichkeit eines kritisch-kulturwissenschaftlichen Selbstverständnisses der Pädagogik skizziert (5). Vor dem Hintergrund dieser theoretisch-systematischen Einwürfe schließt der Beitrag mit einigen forschungsprogrammatischen Gedanken (6).

2. Übersetzung in kulturwissenschaftlicher Sicht

Gleichwohl Übersetzung erst neuerdings als erkenntnistheoretische und methodologische Kategorie mit paradigmatischer Qualität gehandelt wird (vgl. ‚translational turn‘ der Sozial- und Kulturwissenschaft, z. B. Bachmann-Medick, 2007; Buden & Nowotny, 2008), ist eine Auseinandersetzung mit Übersetzung als Modus des Denkens in der Pädagogik nicht unbekannt. Nebst *Hybridisierung, Grenzüberschreitung und Zwischenraum* wird auch der Begriff der *Übersetzung* zunehmend einer kulturwissenschaftlich interessierten bildungstheoretischen Debatte zugeführt (Krüger, 2013; Thompson & Jergus, 2014; Standish & Saito, 2017; Thompson, 2017; Bünger & Schenk, 2019; für einen Überblick siehe auch: Engel & Köngeter, 2019a) sowie von vereinzelt pädagogischen Positionen in der Diskussion um Transnationalisierung von Wissen bearbeitet (Köngeter, 2015; Engel & Klemm, 2019). Daneben finden sich auch einige methodologische Beiträge, die den Begriff der Übersetzung forschungspragmatisch hinsichtlich interkultureller Forschungsarbeit (z. B. Bittner & Günther, 2013) sowie als Erkenntnisperspektive ethnographischen Arbeitens (z. B. Engel, 2016) reflektieren. Historisch betrachtet muss aber auch festgehalten werden, dass Übersetzung als Modus des hermeneutischen Ergründens von Texten bereits Eingang in die Programmatik geisteswissenschaftlicher Pädagogik gefunden hat. Mit Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher haben gleich zwei Protagonisten ihre für die geisteswissenschaftliche Tradition der Pädagogik bedeutsamen Konzeptionen von Verstehen in systematischer Bezugnahme zum Begriff der Übersetzung als Umgang mit den Grenzen des Verstehens entworfen (Engel, 2016). In hermeneutischer Auslegung bleibt Übersetzung in diesen Konzeptionen aber einer Orientierung am Ideal der Harmonisierung von Differenz verhaftet. Ausgangspunkt des Folgenden kann nun angesichts der als notwendig markierten Fokussierung auf postglobale Identitätskonflikte nicht jene hermeneutische Übersetzungskonzeption sein, sondern vielmehr ist die Arbeit an einem Übersetzungsbegriff eingefordert, der das

unberechenbare, konfliktäre und dialektische Moment der Übersetzung gegenüber einer verstehenden Konzeption der Über-Setzung betont. Pädagogische Erkenntnisperspektiven lassen sich in Anschluss an Walter Benjamins Aufsatz „Die Aufgabe des Übersetzers“ und seiner postkolonialen Fortsetzung durch Homi K. Bhabha eröffnen.

Mit Benjamin kann der Beginn einer kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Übersetzungskonzept als radikale Kritik an einem verstehenden Übersetzungsverständnis markiert werden. So entwirft er ein Verständnis von Übersetzung, dem eine andere Bestimmung des Verhältnisses von Original und Übersetzung zu Grunde liegt:

[W]ie Äußerungen des Lebens innigst mit dem Lebendigen zusammenhängen, [...], geht die Übersetzung aus dem Original hervor. Zwar nicht aus seinem Leben so sehr denn aus seinem ‚Überleben‘. Ist doch die Übersetzung später als das Original und bezeichnet sie doch [...] das Stadium ihres Fortlebens. (Benjamin, 1921/1963, S. 9)

In dieser metaphorischen Bestimmung einer innigen Verbundenheit von Übersetzung und Original, deren Verhältnis sich nicht als duplizierende Logik beschreiben lässt, wird die geschichtliche Verfasstheit der Übersetzung betont. Übersetzung wird als Stadium des ‚Fortlebens‘ von Vorgängigem beschrieben. Hierin, also in der Auffassung eines Verständnisses von ‚Übersetzung als Fortleben‘, liegt jener Moment, der Benjamins Übersetzungstheorie über das Literarische hinaus wirksam werden lässt. Denn der im ‚Fortleben‘ des Lebendigen begründete Zusammenhang gilt nicht nur für textliche Werke, sondern auch für die Geschichte, wie aus seinen Aufzeichnungen und Materialien im Passagen-Werk hervorgeht. So heißt es dort: „Geschichtliches ‚Verstehen‘ ist grundsätzlich als ein Nachleben des Verstandenen zu fassen“ (Benjamin, 1983, S. 574). Das Fortleben beschreibt also nicht einen bloß duplizierenden Prozess, der einem vergangenen Lebendigen (also dem „Original“) ein neues hinzufügt (also dessen Übersetzung), sondern das Fortleben oder Überleben wohnt dem „Original“ von Anfang an inne. Dies bringt Benjamin mit dem Begriff der „Übersetzbarkeit“ (Benjamin, 1921/1963, S. 9) zum Ausdruck. So bezieht sich die Übersetzung als Form des Fortlebens nicht auf die Idee einer Reproduktion des Originals, sondern „auf eine bestimmte Bedeutung, die den Originalen innewohnt“ (Benjamin, 1921/1963, S. 9). Diese Bedeutung äußert sich in ihrer Übersetzbarkeit, die zugleich die oben zitierte innige Verbindung des Verhältnisses beschreibt. Auf eine Formel gebracht: Das sogenannte Original ist ein Vorgängiges, das immer schon aus vorgängigen Bedeutungen hervorgegangen ist; und indem das Vorgängige in seiner Bedeutung übersetzbar ist, verlangt es geradezu nach weiterer Übersetzung.

Spiegelt man diesen Gedanken im pädagogischen Diskurs, so ist durchaus eine Nähe zu jenen Ansätzen zu lesen, die die Verschränkung von Verstehen und Nicht-Verstehen als Bezugspunkt von Bildungsprozessen in interkulturellen Kontexten ausweisen. Wenn Paul Mecheril in der Kritik an der kulturanthropologischen Fixierung auf das Nicht-Verstehen (z. B. Wulf, 1999) die Gefahr einer „Exotisierung des Anderen“ (Mecheril, 2010, S. 29) markiert und Prozesse der Auseinandersetzung mit kultureller Differenz als Verschränkung von Verstehen und Nicht-Verstehen entwickelt, dann setzt er „die Erkenn-

barkeit des Anderen in seiner Unerkennbarkeit voraus“ (Mecheril, 2010, S. 29). Eine mit dieser Perspektive einhergehende Fokussierung auf Differenz betont die bildungstheoretische Bedeutsamkeit einer dialogischen Auseinandersetzung, die neues Wissen in Auseinandersetzung mit Nicht-Verstehen produziert, aber zugleich um die unhintergehbaren Grenzen des interkulturellen Verstehens weiß (vgl. Koller, 2003). Der Gedanke der Übersetzbarkeit des Gegenstands deutet sich hier insofern an, als dass auch jeder Übersetzung eine Erkennbarkeit von Differenz vorausgehen muss. Diese ist zugleich Anlass der Übersetzung: Es geht darum, sich durch „die fremde Sprache gewaltig bewegen zu lassen“ (Pannewitz zit. n. Benjamin, 1921/1963, S. 22). Diese gewaltige Bewegung der Übersetzung verweist eben nicht nur auf ihre Diachronizität, sondern in ihr artikuliert sich auch eine deutliche Absage an das Treueversprechen der Übersetzung. Mit der Figur der Übersetzbarkeit und der darin liegenden Negation eines Authentizitätsanspruches von Übersetzung wird jedoch über die Konzeptionen des Verstehens/Nicht-Verstehens hinaus auf das Moment der Schuldigkeit von Übersetzung verwiesen. Jede Übersetzung produziert Unvollständigkeit und kann demnach das Original nicht nur nicht authentisch wiedergeben, sondern sie bleibt etwas schuldig. Dieses ‚etwas‘ verlangt nach einer anderen Perspektive bzw. fordert weitere Übersetzung ein.

Verdeutlichen lässt sich dieser Gedanke der Übersetzungsschuldigkeit mit dem postkolonial-dekonstruktivistischen Verständnis kultureller Übersetzung von Homi K. Bhabha (2011), welches in Anschluss an Benjamins Figur der Übersetzung auf einer radikalen Verneinung des originalitätstreuen Konzepts der kulturellen Diversität beruht. Bhabha dekonstruiert die multikulturalistische Sprache und Praxis als koloniales Projekt, das sich gesellschaftlich als ein harmonisierender Umgang mit kultureller Differenz zeigt und in Erklärungsfiguren, wie die der Globalisierung, politisch und wissenschaftlich wirksam bleibt. In antiessentialistischer Reflexion setzt Bhabha den Fokus auf kulturelle Differenz, genauer: auf die Frage nach der Möglichkeit einer „Artikulation von kulturellen Differenzen“ (Bhabha, 2011, S. 2). Eine solche Artikulation versteht Bhabha als ein „komplexes, fortlaufendes Verhandeln“ (Bhabha, 2011, S. 2) von Differenz in kulturellen Zwischenräumen. In diesen kulturellen Zwischenräumen, die er mit den Begriffen der kulturellen Hybridität und des dritten Raumes beschreibt, wird ein Überlappen und De-Platzieren von tradierten Grenzen und Vorstellungen möglich. Hybridität oder dritter Raum umschreiben hierbei keine konkreten Lokalitäten, sondern vielmehr Zwischenzonen der Kritik. Sie sind Orte der Subversion und, im Sinne der Abwendung vom Dogmatischen, Orte der Blasphemie. Wenn sich Bhabha in der Ausarbeitung seines Verständnisses von kultureller Übersetzung des Konzepts der „Blasphemie“ bedient, dann versteht er unter selbiger weit mehr als die säkularisierte Fehldarstellung von Heiligen; er sieht hierin ein „Moment, in dem der Hauptgegenstand oder Inhalt einer kulturellen Tradition im Akt der Übersetzung (orig: cultural translation) überwältigt oder verfremdet wird“ (Bhabha, 2011, S. 337). Als Blasphemie meint Übersetzung – in Anschluss an Benjamins Gedanken des „Fortlebens“ bzw. des „Überlebens“ des Originals – einen transgressiven Akt, der auch immer neue Räume des ‚Fort- bzw. Überlebens‘ einfordert. Bhabha betont damit die in der Übersetzung liegende Notwendigkeit einer fortlaufenden Verhandlung und damit das gesellschaftliche und politische Moment der Schaf-

fung von Räumen mittels Übersetzung, in denen Geschichte nicht nur fortgeschrieben, sondern überwältigt und deplatziert wird bzw. werden muss. In diesem Sinne lässt sich die Schuldigkeit der Übersetzung produktiv als Anlass weiterer Übersetzung begreifen. Über den Begriff der Übersetzungsschuldigkeit ist damit auf die Figur des ‚dritten Raumes‘ verwiesen, dessen bildungstheoretische Bedeutung Christiane Thompson und Kerstin Jergus hervorheben, wenn sie die damit signalisierte „konstitutive Offenheit bzw. Unbestimmtheit des Kulturellen“ (Thompson & Jergus, 2014, S. 23) als Möglichkeitskonzept einer Arbeit am Begriff der Bildung identifizieren.

Die mit Bhabha fassbare konstitutive Unbestimmbarkeit des Kulturellen und die daraus resultierend notwendige Fokussierung auf Zwischenzonen umreißen jenen Bezugshorizont eines pädagogischen Einsatzes des Übersetzungsbegriffs, der sich mit den Überlegungen des Philosophen Andreas Hetzels als kulturwissenschaftlicher Rahmen konkretisieren lässt: Hetzel entwickelt ein „dialektisches Verständnis von Kultur als Praxis der Selbstunterscheidung“ (Hetzels, 2002, S. 9), welches ähnlich der Argumentation Bhabhas kulturelle Differenz nicht als Unterscheidungskategorie kultureller Zustände begreift, sondern als Prinzip des Kulturellen entwirft. Kultur ist demzufolge nicht als ein objektiv fassbarer Zustand aufgrund einer Differenzierung zu Vorgängigem, sondern vielmehr als in sich different aufzufassen. Kultur vollzieht sich, indem sie sich selbst als *Anderes* entwirft. In dieser Sichtweise, so Hetzel, gibt es keine eigene oder andere Kultur, vielmehr liegt „[d]er paradoxe Ort der Kultur [...] außerhalb ihrer eigenen Grenzen, zwischen den Kulturen, in einer exzentrischen, übergängigen Praxis“ (Hetzels, 2002, S. 10). Das damit skizzierte Verständnis von Kultur als paradoxer Zwischenraum, der kulturelle Praxis erst erzeugt, ist in doppelter Weise ergiebig. Es bereitet erstens die Grundlage, auf der Übersetzung als Begriff einer kulturwissenschaftlich orientierten Pädagogik ausgearbeitet werden soll. Zweitens umschreibt es das gedankliche Spektrum jener Einsätze mittels derer sich das pädagogische Anliegen einer kulturwissenschaftlichen Erkenntnisarbeit und das hierfür heuristisch gefasste Vokabular (Übersetzbarkeit, Übersetzungsschuldigkeit, Zwischenraum) eines pädagogischen Übersetzungsbegriffs schärfen lässt.

Eine im nächsten Schritt vorzunehmende Diskussion ausgewählter kulturwissenschaftlicher Einsätze der Pädagogik kann die darauffolgende bildungsphilosophische und wissenschaftstheoretische Arbeit am Begriff der Übersetzung stützen.

3. Pädagogische ‚Arbeit am Begriff‘ der Übersetzung als kulturwissenschaftlicher Einsatz

Eine aktuelle Darstellung kulturwissenschaftlicher Einsätze in der Pädagogik erarbeitet der einleitende Beitrag des Bandes „Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung“ (Thompson, Jergus & Breidenstein, 2014). Diskutiert werden hier die Möglichkeiten einer Begründung kulturwissenschaftlicher Pädagogik im Sinne einer „Wendung gegen disziplinäre Konsolidierungen des Kulturellen“ (Thompson et al., 2014, S. 8). Dabei wird auch der Begriff der „Übersetzung“ als Variante einer

solchen Problematisierung von Kultur ausgewiesen, wenngleich er nicht im Zentrum der weiteren Überlegungen steht. In Bezugnahme auf die Idee von Kultur als Praxis der Selbstunterscheidung wird Pädagogik als ein Raum der Vielstimmigkeit gedacht und die Verortung einer kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung über die Relationierung einschlägiger erziehungswissenschaftlicher Perspektiven (Wimmer, 2002; Meyer-Drawe, 2004; Brumlik, 2006) versucht. Diesbezüglich wird die Gemeinsamkeit herausgestellt, dass kulturwissenschaftliche Einsätze gegenwartsanalytisch und kritisch eine kulturwissenschaftliche Ausrichtung der Pädagogik als *zeitgemäß* dringliches Erfordernis zur Bestimmung einer allgemeinpädagogischen Aufgabe betrachten (Thompson et al., 2014, S. 14). Neben dieser Aufgabe identifizieren die Autor*innen in einer Zusammenschau der besprochenen kulturwissenschaftlichen Einsätze zwei Themenkomplexe, die den Fortsetzungspunkt einer Arbeit an einer kulturwissenschaftlichen Pädagogik markieren. *Erstens* zeigt sich die Notwendigkeit einer „Arbeit der Problematisierung an den Begriffen und prágmata, welche die Erziehungswissenschaft angehen“ (Thompson et al., 2014, S. 14). *Zweitens* wird die Frage nach der Möglichkeit einer Erneuerung eines kritischen Selbstverständnisses der Pädagogik virulent, welches ihren Ausgang in der Figur *Kultur als Praxis* nehmen könnte. Die oben skizzierten Figuren der Übersetzbarkeit (resp. der Übersetzungsschuldigkeit) und des Zwischenraums versprechen hier eine produktive Fortsetzung der angezeigten Arbeit an Begriffen und prágmata und erlauben zudem die Möglichkeit einer Antwort auf die wissenschaftstheoretische Frage nach einer kritischen Erneuerung der Pädagogik. In Bezug auf zwei ausgewählte Beiträge kann dies verdeutlicht werden:

Die Aussicht auf eine Erneuerung „der Idee einer kritischen Erziehungswissenschaft“ (Wimmer, 2002, S. 119) artikuliert sich in Michael Wimmers programmatischen Überlegungen zum Entwurf einer „Pädagogik als Kulturwissenschaft“. Vor dem Hintergrund der Annahme gesellschaftlicher und – auf gegenstandsbezogener Ebene vermittelter – wissenschaftlicher Transformationsprozesse und einem zunehmenden Versagen erziehungswissenschaftlicher Begriffe koppelt Wimmer den kritischen Anspruch an die Aufgabe eines noch „auszuarbeitenden und differenten Kulturbegriffs“ (Wimmer, 2002, S. 110). Wimmers kategoriale Bestimmung „radikaler Alterität“ als konstitutives Prinzip der Erziehungswissenschaft ist hier ein bedeutsamer Schritt, der ähnlich wie bei Hetzel eine notwendige Fokussierung auf das Verhältnis zum Anderen und damit auf Differenz identifiziert. Indem Wimmer darauf hinweist, dass der „paradoxe Ort der Grenze [...] nicht mehr um in sich homogene Entitäten [verläuft]“ und konstatiert, dass „die Gesellschaft kein Außen mehr hat“ (Wimmer, 2002, S. 115), wird eine Fokussierung pädagogischer Phänomene in einer binären Logik der Differenz verunmöglicht: das Andere ist eben nicht woanders, sondern verortet sich „fremd im Vertrauten, anders im Selben“ (Wimmer, 2002, S. 115). Diese Perspektivenverschiebung lässt sich mit dem übersetzungstheoretischen Gedanken der Übersetzbarkeit des Fremden im Sinne dessen Erkennens in seiner Unerkennbarkeit verbinden und damit noch stärker das konfliktäre und dialektische Moment der Übersetzung als Verhandlung eines Konflikts betonen.

Eine ähnliche Fokussierung auf das konflikthafte Moment des Kulturellen wird auch bei Micha Brumlik (2006a & b) erkennbar. Vor dem Hintergrund eines Rekurs auf den

späten Klaus Mollenhauer sieht Brumlik kulturwissenschaftliches Denken der Sache nach in der Pädagogik historisch angelegt. Das Potential einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Orientierung der Pädagogik wird dabei in der Möglichkeit einer Gegenstandsbestimmung gesehen, die davon ausgeht, „dass Kultur einerseits Bildung ermöglicht und jeder Bildungsprozess andererseits Kultur vollzieht“ (Brumlik, 2006a, S. 66) sowie in der darin liegenden methodologischen Möglichkeit „einen kritischen Begriff dafür zu entfalten, wie die Gesellschaft die Entfaltung von Bildung einschränken kann“ (Brumlik, 2006a, S. 67). Entgegen der Perspektive Wimmers verortet Brumlik eine kulturwissenschaftliche Konzeption pädagogischen Denkens in der Tradition eines klassischen Kritikbegriffs, mittels dem sich aufzeigen lässt, wie gesellschaftliche Chancen der Aneignung und produktiven Veränderung von Kultur durch illegitime Macht eingeschränkt werden (Brumlik, 2006b, S. 502). Beide Einsätze umreißen das zu diskutierende Spannungsfeld einer kulturwissenschaftlichen Erneuerung der Pädagogik als kritisches Projekt; genauer: ihre Gegenüberstellung fordert dazu auf, die darin implizierte wissenschaftstheoretische Verortungsfrage einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik zu bearbeiten.

In der gebotenen Kürze der Besprechung dieser ausgewählten kulturwissenschaftlichen Beiträge sollte deutlich geworden sein, dass diesen programmatische Erkenntnisperspektiven inne wohnen, die sich mittels einer Arbeit am Begriff der Übersetzung erweitern lassen: Die Fortsetzung einer kulturwissenschaftlichen Konturierung der Pädagogik mittels Übersetzung ermöglicht einen spezifischen bildungsphilosophischen Blick auf Wissensbegegnungen im deglobalen Kontext, zeigt exemplarisch Folgen für die disziplinäre Erkenntnisarbeit auf und entwickelt eine neue, über bestehende Einlassungen hinausgehende kritische Perspektive pädagogischen Denkens.

4. Übersetzungsräume *oder* Wissensbegegnungen unter (de-)globalen Bedingungen

Führen wir die bisherigen Überlegungen einer Diskussion der Frage zu, wie sich gegenwärtige Schwierigkeiten mit Identität, also Prozesse der Relationierung und Reorganisation von Selbst- und Weltbezügen in (de-)globalen Kontexten übersetzungstheoretisch fassen lassen, dann könnte zunächst festgestellt werden: In Übersetzungen geht es nicht um die verstehende Erschließung von Selbst und Welt, sondern um das Fortleben-Lassen diverser Selbst- und Weltverständnisse und damit einhergehender Geltungsansprüche von Wissen. Präziser kann dies mit dem bildungstheoretischen Einsatz des Übersetzungsbegriffs, wie ihn Christiane Thompson vornimmt, formuliert werden. In Anschluss an Benjamins Figur der Bewegung durch Fremdheit stellt sie fest, „übersetzen bedeutet bildungstheoretisch die Gegenwart der eigenen Sprache zu relativieren und sich anderen Ansprüchen auszusetzen, die im Rahmen der eigenen Selbst- und Weltverständigungen keinen Ort haben“ (Thompson, 2017, S. 238). Bildung wäre also als ein Vorgang der Relativierung der eigenen sprachlich verfassten Selbst- und Weltverständigungen zu beschreiben. Verbunden mit der Figur der radikalen Alterität

Wimmers lässt sich diese Perspektive dahingehend fokussieren, dass die Relativierung der eigenen Übersetzung von Selbst und Welt als gewaltige Bewegung nur im Anspruch des Anderen passieren kann (vgl. Saito, 2017). In dieser Figur liegt die Möglichkeit, Bildung als einen Verhandlungsprozess zu fassen, der sich sprachlich in der Bearbeitung des Vorgängigen artikuliert und sich zugleich anderen Ansprüchen aussetzt, sich verfügbar macht.

Hier schließt sich der für Benjamin zentrale Gedanke der Übersetzbarkeit an. Übersetzbarkeit meint in diesem Sinne erstens die prinzipielle Unabschließbarkeit von Verständigungsprozessen, die als Übersetzungen Bedeutungen generieren und weitere Übersetzungen einfordern, und verweist damit auf die Unmöglichkeit einer dauerhaften Herstellung von Sinn und Ordnung. Zweitens lässt sich mit der Figur der Übersetzbarkeit zeigen, dass Bildung als Reorganisation von Sinn und Ordnung nur in seiner gesellschaftlichen Bedeutung zu fassen ist. Sich dem Anderen auszusetzen, seine Welt- und Selbstverständigung verfügbar zu machen, bedeutet in eine Verhandlung über die mit Sinn und Ordnung verbundenen Wissensbestände zu treten. Demnach lässt sich mit Übersetzung darauf hinweisen, dass Artikulationen und Explikationen von Wissen über Selbst und Welt nicht in ihrem Aussagegehalt aufgehen (Thompson, 2017, S. 252). Hier konstituiert sich ein Verhältnis zum Original, das sich mit der Figur der Übersetzungsschuldigkeit fassen lässt. Deutlich wird nämlich, dass eine Übersetzung dem Original nicht nur nicht gerecht werden kann, sondern das gerade in der Absage des Treueversprechens die Produktivität der Übersetzung liegt. Sie kreierte in Bezug auf sich selbst Momente des Unbestimmbaren und des Unklaren. Genau dieser Moment der Schuldigkeit gibt nun nicht nur Anlass erneut zu übersetzen, sondern er fordert das weitere Übersetzen geradezu ein. Mit anderen Worten: Übersetzung fordert tradierte Formen der Verständigung über Selbst und Welt heraus; zugleich fordert die mit Übersetzung zwangsläufig einhergehende Schuldigkeit Zwischenräume ein, in denen Prozesse der (Re-)Organisation von Wissen, Selbst- und Weltauffassungen Wirkung entfalten, da sie in ihrem Anspruch auf Geltung Verhandlungssache sind.

Eine kulturwissenschaftliche Arbeit am Begriff der Bildung mittels Übersetzung sensibilisiert – so ließe sich die bisherige Argumentation bündeln – für die Frage nach der Geltung(sbegründung) von Wissen in Wissensbegegnungen: Prozesse der Wissensbegegnung, in denen die Identität und Differenz von Wissen zur Verhandlungssache wird, verorten sich dabei in einem zwischen-räumlichen Geschehen (vgl. Thompson & Jergus, 2014, S. 23), das sich durch Vielstimmigkeit ebenso auszeichnet, wie durch die Existenz präfigurierter (machtvoller) Wissensordnungen (gemeint sind etwa Vorstellungen darüber, welches Wissen gilt bzw. wie Wissen vermittelt werden kann). Die hier mit dem Begriff der Wissensbegegnung angedeutete Erkenntnisperspektive soll gleich in Bezug auf transdisziplinäre Forschungsergebnisse illustriert werden. Zuvor scheint es aber notwendig dem angelegten Gedankengang eine Perspektive hinzuzufügen, die das ‚Zwischen-Räumliche‘ übersetzungstheoretisch einholt. Ein Verweis auf den von Nora Sternfeld ausgearbeiteten Begriff Kontaktzone ist hilfreich. Denn mit Kontaktzone – der Begriff dient Sternfeld in deskriptiver wie normativer Form der Analyse von Geschichtsvermittlungspraxis zum Holocaust – werden in Anschluss an die postkolo-

nialen Theoretiker*innen James Clifford und Mary Louise Pratt „geteilte soziale Räume des Aufeinandertreffens“ (Sternfeld, 2013, S. 48) beschrieben, die „Vorstellungen von *Authentizität* ebenso sehr wie von *Ohnmacht*“ (Sternfeld, 2013, S. 48) durchkreuzen. Mit Kontaktzonen werden folglich Orte der Begegnung oder Verhandlung gefasst, in denen Begegnung unter ungleichen Ausgangsbedingungen erfolgt. Schließen wir hier obige Überlegungen an, dann lassen sich Bildungsprozesse als ein Geschehen des sich Verfügbar-Machens und des Schuldig-Bleibens in einem Übersetzungsraum verorten, der sich durch Vielstimmigkeit, durch die Kopräsenz und den Widerstreit von unterschiedlich *vermachteten* Selbst- und Weltdeutungen auszeichnet. Der als Kontaktzone zu konkretisierende Übersetzungsraum wäre dann als Gelingensbedingung der (Re-)Organisation von Selbst und Weltbezügen zu begreifen, insofern dieser als Ergebnis einer historisch gewachsenen und umkämpften Struktur nicht unveränderlich ist, sondern in seinem Fortleben in Frage gestellt und neu definiert werden kann. Unter Hinzunahme dieser Perspektive lässt sich verdeutlichen, dass es in einer übersetzungstheoretischen Perspektive nicht um die Frage nach dem Wie der riskanten Herstellung von *Ordnung* in Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltverhältnissen geht; vielmehr steht die ständige Verhandlung von Geltungsansprüchen der Selbst- und Weltdeutung im Rahmen einer in Übersetzung präfigurierten und damit in weiterer Übersetzung prinzipiell bearbeitbaren Unordnung im Zentrum.

In Anschluss an Arbeitsergebnisse des transdisziplinären Forschungsnetzwerks TRANS|WISSEN zur Transnationalisierung von Wissensbegegnungen (vgl. Engel & Klemm 2019; TRANS|WISSEN, 2019) kann die (disziplinäre) Ergiebigkeit einer solchen Perspektive des pädagogischen Übersetzungsraums aufgezeigt werden. In einer übersetzungstheoretischen Fokussierung auf Wissensbegegnung lässt sich der Differenzcharakter von Wissen betonen und deutlich machen, dass in transnationalen und globalen Begegnungen Wissensproduktion und -vermittlung zu Störungen führen. Diese Störungen ergeben sich durch das Aufeinandertreffen von jeweils für sich Geltung beanspruchenden Wissensbeständen zu Welt- und Selbstordnungsversuchen und eröffnen oder erzwingen Übersetzungsräume, in denen Identitätswissen und die Frage nach der Geltung von Wissen als Problem explizierbar und verhandelbar wird. Während in erprobten sozialwissenschaftlichen Perspektiven, die sich der Transnationalisierung oder Globalisierung als Analyseperspektive auf das Soziale verschreiben, Wissensbegegnungen stärker als implizite Ausdehnungs- bzw. Ausweitungsvorgänge von Wissensansprüchen im Spannungsfeld von Regionalisierung und Universalisierung in den Fokus geraten und die damit verbundene Reorganisation von Identität im Lichte globaler Vergesellschaftung fassbar wird (bspw. Kosmopolitismus), lassen sich Wissensbegegnungen übersetzungstheoretisch als (Zer-)Störungsprozess von Identität fassen. Wissen über Identität wird friktional und zur Verhandlungs- und Übersetzungssache.

Pädagogisch relevant wird eine derartige Fokussierung auf Wissensbegegnung in der Frage, was in der Übersetzung von Wissen gewonnen und was verloren wird (siehe auch: Engel & Köngeter, 2019b). Wenn Klaus Mollenhauer (1985) die Schwierigkeit mit Identität als Frage nach einem Problem fasst, dann skizziert er *avant la lettre* eine kulturwissenschaftliche Perspektive (vgl. Brumlik, 2006a, S. 63) und gibt insofern Ant-

wort auf diese Frage, als dass er seine Überlegungen zu Selbstbildung auf eine kulturgeschichtliche Rekonstruktion des Verhältnisses von Präsentation (Mitteilung) und Repräsentation (Auswahl) von Wissen über Leben und Welt gründet. Das Erfahren von einheitsstiftendem Sinn (also Identitäts- oder Selbstbildung) koppelt sich aufgrund einer komplexen Vielfalt der möglichen Weltbezüge an die Notwendigkeit der Vereinfachung von Weltkomplexität (Mollenhauer, 1985, S. 158). Während nun Mollenhauer historiographisch die zunehmende Entwicklung einer pädagogischen Barriere ausmacht, die einen Schonraum, eine Art psycho-soziales Moratorium schafft, in dem Identität in Konfrontation mit einer „gebremsten Wirklichkeit“ (Mollenhauer, 1985, S. 33) hergestellt wird, dann wird implizit von der Möglichkeit einer pädagogisch gestaltbaren Wissensbegegnung ausgegangen, die freilich – wie er an vielen Beispielen zeigt – weder unriskant noch schmerzfrei verläuft.

Gegenwartsanalytisch muss allerdings weiter ausgeholt werden. Denn die Überlegungen zum Übersetzungsraum machen gerade deutlich, dass dieser pädagogische Schonraum keinesfalls für alle und nicht grundsätzlich gilt. Angesichts der mit dem Voranschreiten der globalen Vergesellschaftung einhergehenden Brechungen und Deglobalisierungen ist der pädagogische Raum vielmehr ein Ort des konflikthaften Kontakts, den alle Beteiligten mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen betreten. Während für die einen dieser Raum als Schonraum funktioniert (aufgrund von ausreichend Kapitalvermögen), ist er für andere ein Ort des Identitätsverlusts. Nun ließe sich Mollenhauers bildungstheoretisches Bild eines pädagogischen Schonraums als konservative Wende seines Denkens fassen. Dem ist aber nicht so²: Vielmehr beginnt er seine kulturgeschichtliche Analyse zu einem Zeitpunkt des Übergangs von einem alten zu einem neuen Zeit- und Raumregime, das sich seither in Gestalt der Globalisierung beschleunigt hat. Sein erziehungs- und bildungstheoretischer Gedankengang einer notwendigen Veränderung der pädagogischen Haltung hin zu Repräsentation macht auf ein Problem aufmerksam, dass auch heute noch gilt, für deren theoretisch-praktische Bearbeitung der Begriff der Repräsentation allerdings zu kurz greift: Denn es geht nicht um die Frage, was aufgrund einer Vielfalt von möglichen Weltbezügen wie vermittelt werden soll (dies entspräche einer an der Globalisierung orientierten Analyseperspektive), sondern vielmehr um die Frage, wie überhaupt und unter welchen Bedingungen in einer Fülle von Weltbezügen ausgewählt wird. Diese Verschiebung der Frageperspektive ist übersetzungstheoretisch einholbar. Der Pädagogische Raum der Herstellung von Identität ist ein konfliktärer Übersetzungsraum der Wissensbegegnungen, in dem unter unterschiedlichen Ausgangsbedingungen um Wissens- und Identitätsgeltungen gerungen wird.

2 Gegen das Bild einer konservativen Wende von Mollenhauers Denken in den ‚Vergessenen Zusammenhängen‘ spricht nicht nur er selbst (1991, S. 81), sondern auch, dass genau jenes Werk 31 Jahre nach Erscheinen ins Englische übersetzt wird. Denn dies passiert als zeitgemäß dringliches Erfordernis um eine kritische Perspektive auf gegenwärtige Gesellschaftsprozesse und damit verbundene Erziehungsvorstellungen zu entwickeln; so zumindest kann die *Translator's Introduction* des Übersetzers Norm Friesen (2014, S. xvi–l) verstanden werden (ausführlich: Engel & Köngeter, 2019b).

5. Übersetzungskonflikte *oder* zum produktiven Potential der Übersetzung pädagogisches Geschehen dsyunktional zu denken

In der Analyse dieser Geltungs- und Identitätskonflikte kann sich die Pädagogik als Wissenschaft selbigen nicht entziehen: sie ist Teil jenes Übersetzungskonflikts, den sie beschreibt und analysiert.³ Dieser Zusammenhang soll nun – beginnend mit einem Rückgriff auf den frühen Klaus Mollenhauer – dargelegt werden.

Dass die Pädagogik als kritische Wissenschaft sich dem Erziehungsgeschehen in seiner Dysfunktionalität zuwendet, somit der Analyse von Erziehungswirklichkeit einen Begriff von Erziehung zugrunde legt, der einen „gesellschaftlichen Konflikt“ (Mollenhauer, 1973, S. 27) markiert, ist zunächst als bekannte Figur der kritischen Erziehungswissenschaft zu erinnern (vgl. auch Thompson, 2017, S. 259). Demgemäß ist erziehungstheoretisches Denken so auszurichten, dass nicht „die von Konflikten durchsetzte gesellschaftliche Realität zu pädagogischen Zwecken auf Stabilität und Ordnung hin stilisiert wird“ (Mollenhauer, 1973, 31). Das Projekt der kritischen Erziehungswissenschaft hat somit ein bestimmtes Gesellschaftsmodell vor Augen, das gesellschaftlichen Konflikt und Wandel nicht als Sonderfall des Lebens, sondern als Wirklichkeit erfasst: Das Erziehungsgeschehen, wie auch das gesellschaftliche Geschehen, in das es eingebettet ist, ist durchzogen von Konflikten und – in kritischer Orientierung – eine Pädagogik als eine am Konflikt ausgerichtete Pädagogik zu entwerfen. Argumente für eine solche Ausrichtung erziehungswissenschaftlichen Denkens lassen auch Roland Reichenbachs aktuellere Überlegungen zur „pädagogischen Bedeutung des Dissenses“ (Reichenbach, 2000) erkennen, wenn er mit Blick auf das Erziehungsgeschehen dem Ideal der symmetrischen Erziehung die These entgegenstellt, dass nicht der konsensorientierte Diskurs, sondern vielmehr „der gescheiterte oder der teilweise gescheiterte [pädagogische, NE] Diskurs, an dessen Ende die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in wesentlichen Fragen im Dissens verbleiben“ (Reichenbach, 2000, S. 795) pädagogisch bedeutsam und produktiv ist. Demnach wäre nicht die Verständigung im Sinne einer Einigung, sondern die „Dissenstauglichkeit“ (Reichenbach, 2000, S. 805) als Erziehungsziel auszuweisen. Weiter als eine *sensu* Mollenhauer auf Konflikt ausgerichtete Pädagogik wird hier – zunächst bezogen auf den Gegenstandsbereich der Erziehung – das produktive Potential einer Fokussierung auf Dissens benannt: diese ließe sich in Anschluss an die übersetzungstheoretischen Überlegungen als eine mit dissensproduzierende Vielstimmigkeit einhergehende notwendige Verhandlungsfähigkeit der Beteiligten und Verhandlungsbedürftigkeit der Sache charakterisieren.

Diese erziehungstheoretischen Überlegungen zu Unordnung, Dissens und der daraus resultierenden Not- oder Konfliktlage, die Verhandlung gleichermaßen ermöglicht wie einfordert, lassen sich allgemeiner auch auf den Zustand und die Form erziehungswissenschaftlicher Wissensarbeit beziehen. Hierfür sei zunächst auf die bereits skizzier-

3 Vgl. auch die gesellschaftstheoretische Begriffsentwicklung bei Armin Nassehi (2015), der mit dem Terminus Übersetzungskonflikt „Gesellschaft als Übersetzungsproblem“ (Nassehi 2015, S. 258) fasst.

ten programmatischen Überlegungen Michael Wimmers verwiesen, demgemäß die Idee einer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung der Pädagogik untrennbar mit der Aufgabe einer Dekonstruktion der „Verwicklung der Pädagogik mit denjenigen gesellschaftlichen Verhältnissen, die heute ihren Horizont zu verschließen drohen“ (Wimmer 2002, S. 119), verbunden ist. Als Programmpunkt einer kulturwissenschaftlich orientierten Pädagogik wird dabei eine notwendige Fokussierung auf Kultur als Praxis der Differenz identifiziert. Diese Perspektive verunmöglicht eine Analyse pädagogischer Phänomene in einer binären Logik und fordert zugleich die Pädagogik dazu auf, den pädagogischen Gegenstand als Konflikt der eigenen Verwobenheit zu analysieren. Um der radikalen Differentialität gesellschaftlicher Zustände zu entsprechen, bedarf es dabei einer kritischen Haltung, die die tradierte Dichotomie von Kritik und Affirmation überwindet (Wimmer 2002, S. 110), indem sie (die Pädagogik) sich selbst als radikal different konstituiert betrachtet. Das hierin liegende zentrale Argument lässt sich auf den Satz bringen: Eine kulturwissenschaftliche Pädagogik, die sich als kritische Praxiswissenschaft versteht, kann sich selbst der Paradoxie radikaler Alterität nicht entziehen. Für ein kritisches Denken in der Pädagogik ermöglicht diese Perspektive insofern Anschlussfähigkeit, als dass sie erstens Pädagogik als in Gesellschaft verwickelt identifiziert, und zweitens damit dem für pädagogisches Denken unumgängliche Theorie-Praxis-Verhältnis eine prinzipielle Unordnung unterstellt. In Bezug auf das damit aufgerufene Theorie-Praxis-Problem kann zunächst die Idee einer emanzipatorischen Dialektik von Theorie und Praxis erinnert werden, wie es der kritischen Erziehungswissenschaft zugrunde lag, um davon ausgehend dann den kritischen Erkenntnisgewinn einer mit Übersetzung denkenden kulturwissenschaftlichen Pädagogik aufzuzeigen.

In Mollenhauers erziehungstheoretischen Überlegungen beruht das Verhältnis zwischen theoretischer Erkenntnisarbeit und praktischem Erziehungs- und Bildungsgeschehen auf dem Prinzip der Negation. Im Sinne der Ideologiekritik ist erziehungswissenschaftliche Forschung als „Verneinung einer konstatierten Unfreiheit“ (Mollenhauer, 1973, S. 69) zu begreifen. Ausdrücklich geht es dabei nicht um „detaillierte Entwürfe einer ‚besseren Erziehung‘“ (Mollenhauer, 1973, S. 69), hingegen fokussiert sie auf die Formen der Eröffnung, Aufrechterhaltung und Schließung von kommunikativen Räumen. Zwar wird ausdrücklich die Aufgabe einer praxisanleitenden und orientierungsgebenden Wissenschaft verneint, allerdings weiß sich die Erziehungswissenschaft in ihrer negativen Arbeit in das Vorhaben einer Ermöglichung von Mündigkeit und Freiheit einbezogen, insofern „der Forscher [...] der Kommunikationsgemeinschaft, deren Teil ‚Erziehung‘ er erkennen will, selbst an[gehört]“ (Mollenhauer, 1973, S. 15). An die hiermit artikulierte Idee, dass sich die erziehungswissenschaftliche Arbeit jenem gesellschaftlichen Raum, in dem fortwährend die Gegenstände Erziehung und Bildung verhandelt werden, nicht nur nicht entziehen kann, sondern diesen mit-konstituiert, kann in einer kulturwissenschaftlich orientierten Pädagogik, die Übersetzung als eine Zentralspektive aus gibt, angeschlossen werden. Im Sinne obiger Überlegungen bearbeitet sie einen Konflikt, den sie selbst (mit)erzeugt hat, nicht im Sinne seiner Auflösung (Verstehen), sondern im Sinne seiner Fortsetzung. Mit Übersetzung lässt sich der Fokus auf Konflikt und Wandel des pädagogischen Geschehens, wie es Mollenhauer vorschlägt,

aufgreifen. Die über diese Perspektive hinausweisende Produktivität von Übersetzung liegt in der dialektischen Erkenntnis einer Insuffizienz bloßer Negation gesellschaftlicher bzw. pädagogischer Verhältnisse bei gleichzeitiger Einsicht in die Unmöglichkeit einer Auflösung des Konflikts durch Übersetzung. Es ist vielmehr der Übersetzungskonflikt selbst, in den pädagogisches Sehen und Denken eingelassen ist und der durch selbiges hervorgebracht und übersetzbar wird.

Dies lässt sich konkretisieren: Wenn Thompson (2017, S. 259) davon spricht, dass in Übersetzungen „die Faktizität und Differentialität des eigenen Sprechens“ zugänglich wird, verweist sie damit darauf, dass das in Übersetzungen des pädagogischen Geschehens Artikulierte nicht im Aussagegehalt aufgeht. Diese Konfrontation der Sprechenden mit dem Gesagten ist nicht nur bildungstheoretisch relevant (s. o.), sondern erlaubt auch eine erkenntnistheoretische Wendung. Hinsichtlich des Theorie-Praxis-Problems der Pädagogik wäre mit Übersetzung darauf verwiesen, dass die wissenschaftliche Artikulation pädagogischen Denkens über Praxis als Übersetzung zu begreifen ist, die sich dem praktischen Geschehen, welches sie beschreibt, nicht entziehen kann, weil es in der Beschreibung selbiger mit der eigenen Verwicklung konfrontiert wird. Dies verweist nun darauf, dass die Pädagogik nicht nur in die Praxis eingelassen ist, sondern in der wissenschaftlichen Beschreibung (oder eben: Übersetzung!) selbiger notwendig pädagogisch und politisch nicht unschuldig sein kann.

6. Zum translatorischen Erkenntnisinteresse einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik. Eine Schlussbemerkung

Die übersetzungstheoretische Bearbeitung der von Michael Wimmer aufgeworfenen Frage nach der Verwicklung der Pädagogik mit ihren untersuchten Gegenständen macht deutlich, dass Pädagogik als Wissenschaft nicht (nur) als Beobachterin von Übersetzungskonflikten zu verstehen, sondern als Bestandteil jener Konflikte zu begreifen ist. Pädagogik als Wissenschaft der Übersetzungskonflikte betreibt folglich theoretische Erkenntnisarbeit nicht für oder über die Praxis, sondern ist selbst als praktischer Einsatz wirksam, der in der Übersetzung auf sich selbst im Anspruch des Anderen zurückgeworfen ist. Das emanzipatorische Erkenntnisinteresse an einer Hinterfragung und Aufdeckung gesellschaftlicher Verhältnisse wandelt sich in ein translatorisches Erkenntnisinteresse, welches pädagogische Unordnung nicht nur sichtbar macht, sondern auch eine Unordnung produziert, der sie sich nicht entziehen kann. In einer übersetzungstheoretischen Fassung wird kritisch-pädagogisches Denken als translatorische Haltung gedacht, die nicht nur die Verwicklungen der Pädagogik in jene gesellschaftliche Praxis, die sie untersucht, einzuholen in der Lage ist, sondern auch das Potential und die Notwendigkeit einer pädagogischen Theoriebildung als praktischen und sozialen (Kampf-)Einsatz sichtbar macht. Eine mit Übersetzung kulturwissenschaftlich ausgerichtete Pädagogik fokussiert die prinzipielle Unordnung ihres Gegenstands und damit verbundene globalen Identitäts- und Geltungskämpfe sowie notwendigerweise auch die eigenen Verwicklungen mit dem Gegenstand und die Konflikthaftigkeit ihrer eige-

nen Form. Eine solch translatorische Erkenntnishaltung lässt in der Frage, was in der Übersetzung von Wissen gewonnen und was verloren wird, zwei mögliche Forschungsperspektiven zu:

- 1) *Das Nationale als Zerstörungsmoment*: Die Arbeit am Begriff der Übersetzung ermöglicht eine neue Perspektive auf die Komplexität einer globalen und transnationalen Vergesellschaftung. Während sozialwissenschaftlich erprobte Ansätze der Transnationalisierungs- bzw. Globalisierungsforschung oftmals ein im euphorisch-globalen Sinne ‚über die Nation hinaus‘ thematisieren, transnationale Wissensbegegnungen etwa als implizite Ausdehnungs- bzw. Ausweitungsvorgänge von Wissensansprüchen in den Fokus nehmen und bspw. das globale Lernen im Sinne der nationalen und kulturellen Grenzüberschreitung als normatives Ziel ausweisen, lassen sich Wissensbegegnungen übersetzungstheoretisch als (Zer-)Störungsprozess von Identität und als Reformulierungsprozess von Geltung fokussieren. Hier wird eine Perspektive auf die Transnationalisierung von Wissen möglich, die nicht über das Nationale hinausweist, sondern in kritischer Orientierung auf das Nationale als (Zer-)Störungsmoment zurückweist und eine Auseinandersetzung einfordert, die nationale Identitätsprozesse nicht als Globalisierungseffekt und retardierende Momente einer voranschreitenden Globalgesellschaft zu erklären versucht, sondern als Konflikte einer prinzipiell konfliktären kulturellen Praxis der Geltungs- und Identitätsbegründung anerkennt.
- 2) *Transnationalisierung von (wissenschaftlichem) Wissen*: Die Frage, was in der Übersetzung von Wissen gewonnen und was verloren wird, ist auch angesichts einer Transnationalisierung von Wissen wissenschaftstheoretisch virulent. Dies lässt sich am Beispiel der kürzlich erfolgten Übersetzung von Klaus Mollenhauers „Vergessene Zusammenhänge“ ins Englische verdeutlichen (ausführlich: Engel & Köngeter, 2019b). Mit der Hoffnung verbunden, „that these insights can similiarly be developed to meet plural challenges of the multicultural and post-colonial futures“ (Friesen, 2014, xxiv), fördert die Übersetzung des Textes von Mollenhauer eine Perspektive zu Tage, die die in den 1980er Jahren etablierten Gedanken in einem neuen, veränderten gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontext fortleben lassen. Eine so verstandene Übersetzungsarbeit lässt sich nicht als schlichte (internationale) Verbreitung von Wissen fassen; vielmehr wirft die Übersetzung neue Fragen und Denkmöglichkeiten auf und fordert damit einen Verhandlungsprozess ein. In übersetzungstheoretischer Annäherung lässt sich hier nun der Differenzcharakter von Wissen fokussieren und eine damit verbundene wissenschaftliche Übersetzungsschuldigkeit, die weitere Übersetzungen einfordert. Vielversprechend ist es demnach zu fragen, welche Anschlüsse die Übersetzung Mollenhauers zulässt und inwiefern sie dazu auffordert, das ‚Original‘ anders zu lesen.

Literatur

- Albrow, M. (2007). *Das globale Zeitalter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bachmann-Medick, D. (2007). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt.
- Bhabha, H. K. (2011). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Benjamin, W. (1921/1963). Die Aufgabe des Übersetzers. In Ch. Baudelaire (Hrsg.), *Tableaux parisiens* (S. 5–24). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1983). *Das Passagen-Werk. Erster Band*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bittner, M., & Günther, M. (2013). Verstehensprozesse in interkulturellen Forschungsgruppen – Übersetzung als eine Herausforderung qualitativer Forschung. In R. Bettmann & M. Roslon (Hrsg.), *Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung* (S. 185–202). Wiesbaden: Springer VS.
- Brumlik, M. (2006a). Kultur ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 60–67.
- Brumlik, M. (2006b). Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82(4), 499–510.
- Buden, B., & Nowotny, S. (Hrsg.) (2008). *Übersetzung: Das Versprechen eines Begriffes*. Wien: Turia + Kant.
- Bünger, C., & Schenk, S. (2019). „Belehrung“ und „Neufassung“ – Tradieren als Übersetzen. Überlegungen zum Anschluss an Günther Buck und Heinz-Joachim Heydorn. In M. Rieger-Ladich, A. Rohstock & K. Amos (Hrsg.) *Erinnern, Umschreiben, Vergessen* (S. 235–253). Weilerswist: Velbrück.
- Clifford, J., & Marcus, G. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Santa Fe: University of California Press.
- Engel, N. (2016). Die Übersetzung des Pädagogischen. Geistes- und kulturwissenschaftliche Perspektiven empirischer Erkenntnisgenerierung. In W. Meseth, J. Dinkelaker, S. Neumann & K. Rabenstein (Hrsg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 253–263). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Engel, N., & Klemm, M. (2019). Nach der Globalisierung oder transnationales Wissen in der Übersetzung. In N. Engel & S. Köngeter (Hrsg.), *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken* (S. 195–217). Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, N. & Köngeter, S. (Hrsg.) (2019a). *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, N., & Köngeter, S. (Hrsg.) (2019b). Übersetzung in pädagogischer Sicht. Eine Einleitung in diesen Band. In N. Engel & S. Köngeter (Hrsg.), *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken* (S. 195–217). Wiesbaden: Springer VS.
- Friesen, N. (2014). Translator's Introduction. In K. Mollenhauer. *Forgotten Connections. On culture and upbringing* (ed. and transl. by Norm Friesen) (p. xvi–1). New York: Routledge.
- Hetzl, A. (2002). Kultur als Grenzüberschreitung. *Dialektik – Zeitschrift für Kulturphilosophie*, 2, 5–18.
- Hornstein, W. (2001). Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(4), 517–537.
- Koller, H. C. (2003). „Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen“. Wilhelm von Humbolts Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für ein Theorie interkultureller Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 515–531.
- Koneffke, G. (2004). Globalisierung und Pädagogik. Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung. In G. Steffens & E. Weiß (Hrsg.), *Globalisierung und Bildung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Köngeter, S. (2015). The Translation of Knowledge Across the Atlantic. Constructions of the 'immigration problem' in the settlement movement. In S. Köngeter & W. Smith (Hrsg.), *Transnational Agency and Migration. Actors, Movements and Social Support* (pp. 87–108). London: Routledge.
- Krüger, J. O. (2013). (Non)Compliance. Konstitutionspraktiken des Pädagogischen? In A. Schäfer & C. Thompson, (Hrsg.), *Pädagogisierung* (S. 69–84). Halle: Martin-Luther-Universität. [<http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7722>].
- Mecheril, P. (2010). Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 15–34). Opladen: Leske & Budrich.
- Messerschmidt, A. (2009). *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Meyer-Drawe, K. (2011). Kulturwissenschaftliche Pädagogik. In F. Jäger & J. Straub (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 602–614). Stuttgart: Metzler Verlag
- Mollenhauer, K. (1973). *Erziehung und Emanzipation*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1985). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim/München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1991). Klaus Mollenhauer im Gespräch mit Theodor Schulze. In H. B. Kaufmann, W. Lütgert, T. Schulze & F. Schweitzer (Hrsg.), *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Nassehi, A. (2015). *Die letzte Stunde der Wahrheit. Warum rechts und links keine Alternativen mehr sind und Gesellschaft ganz anders beschrieben werden muss*. Hamburg: Murmann.
- Osterhammel, J. (2017). *Die Flughöhe des Adlers. Historische Essays zur globalen Gegenwart*. München: C.H. Beck.
- Reichenbach, R. (2000). Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge“. Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. *Zeitschrift für Pädagogik* 46(6), 795–807.
- Saito, N. (2017). Philosophy as Translation and the Realism of the Obscure. In P. Standish & N. Saito (Eds.), *Stanley Cavell and Philosophy as Translation* (S. 11–24). London: Rowman & Littlefield.
- Schloemann, J. (2017). *Ist die Globalisierung am Ende?* <http://www.sueddeutsche.de/kultur/szreihe-ueber-globalisierung-ist-die-globalisierung-am-ende-1.3453869> [15.05.2019].
- Seitz, K. (2006). Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. In T. Rauschenbach (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (S. 63–91). Weinheim: Juventa.
- Standish, P., & Saito, N. (Eds.) (2017). *Stanley Cavell and Philosophy as Translation*. London: Rowman & Littlefield.
- Sternfeld, N. (2013). *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*. Wien: Zaglossus.
- TRANS|WISSEN (2019, in Vorbereitung). *Wissen in der Transnationalisierung. Zur Krise und Ubiquität der Übersetzung*. Bielefeld: transcript.
- Thompson, C. (2017). Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst* (S. 231–265). Wiesbaden: Springer VS.
- Thompson, C., & Jergus, K. (2014). Zwischenraum Kultur. Bildung aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In F. v. Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität* (S. 9–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Thompson, C., Jergus, K., & Breidenstein G. (2014). Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In Dies. (Hrsg.), *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung* (S. 7–29). Weilerswist: Velbrück.

- Wimmer, M. (2002). Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In L. Wigger (Hrsg.), *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft* (1. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 109–122). Opladen: Leske & Budrich.
- Wulf, C. (1999). Der Andere: Perspektiven zur interkulturellen Bildung. In P. Dibié & C. Wulf (Hrsg.), *Vom Verstehen des Nicht-Verstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Wulf, C., & Merkel, Ch. (Hrsg.) (2002). *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung*. Münster: Waxman.

Abstract: Assuming that this is an age of global crisis, educational sciences are called upon to find contemporary concepts and practices for the analysis of educational phenomena and conditions. The article proposes a educational theoretical view on the concept of translation. This is done by outlining educational theory as a cultural and critical science. By re-reading Walter Benjamin's and Homi K. Bhabha's reflections on translation, a set of theoretical vocabulary is developed. This not only enables a closer look at the fundamental disorder of educational theory and the related struggles for identity but also takes the enmeshment of educational theory with its object and its conflicting form into consideration.

Keywords: Translation, Cultural Educational Studies, Critic, Conflict, Globalisation

Anschrift des Autors

Dr. Nicolas Engel, Akademischer Rat a. Z., FAU Erlangen-Nürnberg,
Institut für Pädagogik, Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik,
Bismarckstr. 1, 91054 Erlangen, Deutschland
E-Mail: nicolas.engel@fau.de