

EINLEITUNG:

„DO WE (STILL) NEED THE CONCEPT OF *BILDUNG*?“

„Do We (Still) Need the Concept of *Bildung*?“ Mit dieser provokanten Frage überschreiben Jan Masschelein und Norbert Ricken ihre skeptischen Überlegungen, ob das Konzept von ‚Bildung‘ immer noch geeignet sei, gegenwärtige Entwicklungen im Feld der Erziehung in kritischer Weise zu analysieren: „Even if at one moment in history it probably did play a critical role, *Bildung* has long since lost the possibility of functioning as a point of resistance and critical principle for analysing the ways in which we conduct our lives and the ways in which our conduct is itself conducted.“ (Masschelein/Ricken 2003: 139) Grund dieser Skepsis ist ein zentraler Verdacht: Von ihren Ursprüngen im 18. Jahrhundert an sei die Idee der ‚Bildung‘ untrennbar mit dem Programm verknüpft, die sich ‚bildenden‘ Individuen als Motor für soziale Transformationsprozesse in Gebrauch zu nehmen. Blind gegenüber ihren eigenen Machteffekten, müsse die Bildungsidee damit als Teil eines strategischen ‚Dispositivs‘ betrachtet werden, dessen Wirkung das vermeintlich kritische Unternehmen einer ‚Befreiung‘ und ‚Emanzipation‘ von vornherein unterlaufe. Entsprechend kommen die Autoren zu dem nüchternen Ergebnis, „that we should abandon the concept of *Bildung*“ (ebd.: 150).

Der von Masschelein und Ricken geäußerte Verdacht verdient eine genauere Betrachtung. Ansatzpunkt ihrer Überlegungen bildet ein spezifischer Blick auf das Bildungskonzept, den sie von dem französischen ‚Philosophen‘ Michel Foucault übernehmen. Weder betrachten sie ‚Bildung‘ *sozialgeschichtlich* als Instrument zur Bewahrung des Bürgertums noch *ideengeschichtlich* als ein gegen Herrschafts- und Machtmechanismen gerichtetes utopisch-kritisches Konzept. Stattdessen schlagen die Autoren vor, sich der Bildungsidee *genealogisch* zu nähern. Die von Foucault vorgeschlagene Genealogie richtet ihre Aufmerksamkeit so auf die Herkunft und Entstehungspunkte von scheinbar selbstverständlichen Gegebenheiten, dass diese als Pro-

dukte von strategischen (zurichtenden und ausschließenden) Machtspielen sichtbar werden. Foucault hat dieses Vorgehen in seinen Studien immer wieder vorgeführt und dabei einen spezifischen Machtbegriff entwickelt, auf den sich Masschelein und Ricken in ihren Ausführungen beziehen: *Macht* ist demnach kein Prinzip der Repression und Zerstörung, sondern vielmehr eines der Zurichtung und Produktion. Sie durchzieht und formt die Gesellschaft in all ihren Verästelungen, indem sie Individuen, Gruppen und Institutionen zueinander in ein spezifisches Verhältnis setzt, das den Ausgangspunkt für strategische Techniken und Praktiken bildet.

In eben diesem Sinne führen Masschelein und Ricken nun die Bildungsidee als grundlegende Struktur einer historisch neuen Machtform vor: einer Macht durch ‚Führung der Führungen‘ (vgl. ebd.: 147). Ende des 18. Jahrhunderts in den erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs eingeführt, sei ‚Bildung‘ als ein kritisches und emanzipatorisches Unternehmen entworfen worden, in dem sich die Menschen von allen Formen der Macht befreien sollten. Im Bruch mit den vorherrschenden gesellschaftlichen Determinismen und Zwängen habe die Idee der Bildung „an endless task of practical self-determination in and through the world“ (ebd.: 146) bezeichnet. Gerade jener Gedanke der individuellen Selbstvervollkommnung sei allerdings von vornherein an den Gedanken einer machtförmigen Ingebrauchnahme der Individuen gekoppelt gewesen. Die Definition des individuellen Lebens als „a dynamic, rather than fixed or defined, endless process of self-development“ (ebd. 147) sei ein Schachzug zur Etablierung einer Gesellschaft gewesen, in der jeder Einzelne zum erhaltenswerten und strategisch aufzurichtenden ‚Humanposten‘ des sich ausbreitenden Staates wurde: Durch die Unabschließbarkeit der Aufgabe der Bildung habe sich ein Möglichkeitsfeld eröffnet, in die individuelle Selbstvervollkommnung strukturierend und führend einzugreifen. Eine besondere Form von ‚Macht‘ sei auf die Bühne getreten: die Pastoralmacht, in deren Mittelpunkt das moderne Subjekt als neugeborene Instanz erscheint, die sich selbst auf eine unbestimmte, bessere Zukunft hin führen muss. ‚Macht‘ okkupiere demnach das Leben des Einzelnen, insofern dieses – insbesondere durch pädagogische Maßnahmen – in seinen individuellen Versuchen der vervollkommnenden Selbstführung *geführt* wird.

Vor diesem Hintergrund, so die Schlussfolgerung der Autoren, könne die Bildungsidee und mit ihr das ‚Bildungssubjekt‘ nicht mehr als kritischer Widerstandspunkt gegen die zurichtenden und begrenzenden Bedingungen der Gesellschaft betrachtet werden. Gleichzeitig müsse sie ebenso als strategischer Posten der Macht in den sich zur selben Zeit vollziehenden Umbrüchen der Gesellschaft erkannt werden. Dieser Umstand werde systematisch ausgeblendet, wenn aktuelle bildungstheoretische Diskurse ein ‚ursprüngliches‘ Bildungsideal beschwören, das in heutigen Diskussionen zur ‚Lerngesellschaft‘ lediglich durch Missbrauch und Verfälschung korrumpiert werde. Sol-

che Beschwörungen einer ‚wahren‘ und ‚ursprünglichen‘ Bildungsidee verkannten nämlich, dass von Beginn an eine Ambivalenz im Konzept der Bildung angelegt war: Die in ihm aufgehobene Idee einer gegen die gesellschaftlichen Zwänge gerichteten individuellen Freiheit zur Selbstvervollkommnung ist zugleich der zentrale Ansatzpunkt für eine ‚Regierung durch Individualisierung‘. Und diese Komplizenschaft von ‚Bildung‘ und ‚Macht‘, so Masschelein und Ricken, sollte Anlass dafür sein, das Bildungskonzept abzulehnen (vgl. ebd. 149f.).

Die Argumente der Autoren sind nur schwer von der Hand zu weisen: Weshalb an einem Konzept festhalten, das den gesellschaftlichen Zugriffen auf den Einzelnen, denen gegenüber es doch gerade eine kritische Distanz ermöglichen soll, eine strategische Stütze zu liefern scheint? Zumal sich das Konzept der ‚Bildung‘ auch von anderer Seite einer Kritik ausgesetzt sieht, die es mal als einen nationalen „Sonderweg“ (Bollenbeck 1996) totsagt, mal als semantisch unklares und damit wissenschaftlich ungeeignetes „Container-Wort“ (Lenzen 1997) verwirft? Wäre es nicht produktiver, eine andere Kategorie in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs einzuführen, die die kritischen Funktionen der ‚Bildungsidee‘ übernehmen kann, ohne jedoch deren machtstrategischen Verwicklungen zu unterliegen?

Tatsächlich scheint der konsequente Verzicht auf das Bildungskonzept das wirksamste Mittel, den genannten Problemen zu entgehen. Folgt man allerdings den Überlegungen Foucaults – jenes Autors, dessen Machtkonzeption für Masschelein und Ricken Grundlage ist, das Bildungskonzept abzulehnen – so wird deutlich, dass die Sache so einfach nicht ist. Foucault zufolge geht *jedes* Wissenskonzept notwendig mit Ausschlussprozeduren und Machteffekten einher. Es ist unmöglich, aus diesem Feld herauszutreten, um ‚neutrale‘, nicht von Macht kontaminierte Begriffe zu schaffen. Lehnt man deshalb einen Begriff aufgrund seiner spezifischen Machtwirkungen ab, so sollte man sich im Klaren darüber sein, dass ein eventueller Ersatzbegriff ebenso – wenn auch auf andere Weise – zurichtend und ausschließend wirkt. Masschelein und Ricken sind sich dieser Problematik sehr wohl bewusst, weshalb sie für ihre Annäherung an das Bildungskonzept ausdrücklich einen ‚genealogischen‘ bzw. ‚dekonstruktiven‘ Blick wählen (vgl. ebd.: 147). Dekonstruktion und Genealogie geht es weder darum, den wahren ‚Ursprung‘ eines Gegenstandes ans Licht zu bringen, noch ihn abzuschaffen oder zu zerstören. Vielmehr zielt ihr Programm darauf, die Konstellation seiner Entstehung und Formierung zu betrachten, die Linien seiner Herkunft zu verfolgen, seine aktuellen Verstrickungen mit Ausschlussmechanismen und Machtprozeduren aufzudecken und seiner Rolle in Wissensformationen nachzugehen, um scheinbar notwendige Verknüpfungen in Frage zu stellen und dabei einen neuen und anderen Blick auf den Gegenstand zu gewinnen. Tatsächlich richten Masschelein und Ricken ihre Aufmerksamkeit zunächst in genealogischer

Manier vor allem auf das, was im Konzept der Bildung ausgeschlossen scheint: „the idea of contingency as human finitude and of plurality as differential sociality“ (Masschelein/Ricken 2003: 150). Diese Analyse des Verworfenen mündet jedoch nicht in einen Neuentwurf des Bildungskonzepts. Die Autoren begnügen sich mit der allgemeinen Forderung, praktische und theoretische Wege zu (er)finden, um die im Bildungskonzept ausgeschlossene Frage nach alternativen, der Kontingenz und Pluralität entsprechenden Lebensweisen in neuer und anderer Weise zu stellen (vgl. ebd.). Will man nicht bei dieser offenen Forderung stehen bleiben, kommt man nicht umhin, jene neuen theoretischen und praktischen Wege zumindest probenhalber zu entwerfen. Leider verzichten die Autoren (an dieser Stelle) auf ein solches Experiment. Allerdings deutet sich in ihrer Forderung nach *neuen* ‚Wegen und Worten‘ (vgl. ebd.: 150) bereits an, dass dieser Entwurf auf jeden Fall in eine *andere* Kategorie als die der ‚Bildung‘ münden müsste.

Tatsächlich gibt es demgegenüber aber einen alternativen Weg, der sich in der von Foucault vorgeschlagenen genealogischen Praxis abzeichnet. Foucaults ‚Kritik‘ an den mit bestimmten Begriffen und Ideen aufgerufenen Wissensformationen und Machtmechanismen zielt nie auf die verwerfende Negation dieser Konzepte. Stattdessen richten sich seine genealogischen Analysen darauf, diese in sich selbst zu wenden und ihre Herkunft und Entstehungspunkte sichtbar zu machen, um sie in dieser Weise *anders zu denken*. Das bedeutet aber, dass die Konzepte als solche nicht abgelehnt, sondern produktiv unterlaufen und reformuliert werden. Wenn die vorliegende Arbeit deshalb Masschelein und Ricken in ihrer Kritik am Bildungsbegriff folgen möchte, so kommt sie dabei dennoch zu einem anderen Ergebnis. In analoger Weise geht sie davon aus, dass ‚Bildung‘ ein Konzept darstellt, dessen Implikationen von Individualität, Subjektivität und Macht gerade im gegenwärtigen Kontext ausgesprochen vorsichtig und kritisch behandelt werden müssen – ohne dabei jedoch ein ursprüngliches, lediglich im Verlauf der Geschichte ‚korrumpiertes‘ Bildungsideal zu beschwören. Ebenso folgt diese Arbeit der Annahme der Autoren, dass Foucault mit seinem Konzept der ‚Macht‘ und der ‚Genealogie‘ ausgesprochen produktive Ansatzpunkte bietet, um sich dem Bildungsbegriff zu nähern. Doch anders als Masschelein und Ricken vertritt sie die Ansicht, dass der Bildungsbegriff nicht durch andere Konzepte ersetzt werden muss, sondern in neuer und anderer Weise reformuliert werden kann.

Ricken verweist darauf, dass jeder, der es unternimmt, ‚Machtmechanismen‘ zu denunzieren, selbst bereits das Feld der Macht betritt: Etwas als ‚machtförmig‘ aufzudecken, ist insofern kein neutraler analytischer Akt, als er mit dem (normativen) Anspruch verbunden ist, etwas Verborgenes und bislang Unerkanntes zu entlarven (vgl. Ricken 2004: 120). In ähnlicher Weise könnte man sagen, dass jede Begriffsbestimmung in ein Spiel der Macht eintritt, dem sie nicht entgehen kann: Mit jedem Begriff ist ein Akt der Wissens-

zurichtung und des Ausschlusses verbunden. Foucaults ‚Lösung‘ dieses Problems richtet sich darauf, im Zentrum der Machtmechanismen einzusetzen, um sie von dort aus zu ‚stören‘ und einer strategischen Umdeutung zu unterziehen. Eben dies ist das Projekt der vorliegenden Arbeit. Der Versuch, den Bildungsbegriff in genealogisch-strategischer Weise zu reformulieren, sodass ein anderes Verständnis gewonnen werden kann, vertritt dabei auch ein disziplinäres Anliegen. Wenn, wie Masschelein und Ricken konstatieren, ‚Bildung‘ gegenwärtig zu einem Schlüsselbegriff der Politik geworden ist, der (scheinbar) überlebenswichtige Kompetenzen in einer ‚Lerngesellschaft‘ repräsentiert (Masschelein/Ricken 2003: 141), so sollte der Erziehungswissenschaft daran gelegen sein, diesen Begriff nicht einfach aufzugeben. Stattdessen müsste sie sich aus eben diesen Gründen aufgefordert fühlen, selbst eine strategische Position im Bildungsdiskurs zu besetzen (vgl. Groppe 2005). Am Ausgangspunkt eines solchen Versuchs der Neufassung des Bildungsbegriffs stehen allerdings zunächst eher Fragen als Antworten: Ist es überhaupt möglich, ein historisch so belastetes und semantisch so vieldeutiges Konzept wie ‚Bildung‘ zu reformulieren? Wie müsste ‚Bildung‘ dann gefasst werden? Und wie lässt sich dabei verhindern, dass diese Neufassung wiederum in die von Masschelein und Ricken beschriebene Falle des „government of individualisation“ (Masschelein/Ricken 2003: 150) führt?

Foucault schlägt vor, im Zentrum der Machtmechanismen anzusetzen, um diese von dort aus zu stören. Folgt man Masschelein und Ricken, so zeigt sich die Machtförmigkeit von ‚Bildung‘ vor allem in ihrer gegenwärtig besonders stark hervortretenden Ambivalenz als ‚kritisch-utopisches‘ und zugleich ‚unkritisch-machtförmiges‘ Konzept. Entsprechend setzt mein Versuch einer Neufassung des Bildungsbegriffs in diesem ‚Zentrum‘ der Machtmechanismen ein: der Idee von Bildung selbst. Dabei geht es weder um das Aufdecken von ‚Fehldeutungen‘ des Bildungskonzepts noch um eine Kampfansage gegen dessen bildungspolitischen ‚Missbrauch‘. Vielmehr erfolgt der Einsatz in der gegenwärtigen *bildungstheoretischen Debatte* um die Bedeutung und die Konzeption von ‚Bildung‘. In diesem ersten Schritt geht es nicht um eine kritische Ablehnung aktueller Theoriediskurse zu ‚Bildung‘, sondern um deren strategische Rekonstruktion. Schon diese lässt nämlich erkennen, dass in der gegenwärtigen Beschäftigung mit dem Bildungskonzept eine Tendenz vorherrscht, die sich auf die kritische Reformulierung des Bildungsbegriffs richtet, ihn also versucht neu zu ‚erfinden‘. In der Rekonstruktion dieser gegenwärtigen Theoriediskurse zur Modifikation und Neufassung des Bildungsbegriffs soll ein Arbeitsbegriff von ‚Bildung‘ entwickelt werden, der als heuristische Folie für das Projekt der Reformulierung des Bildungsbegriffs dienen kann. Dieser Arbeitsbegriff beruht darauf, ‚Bildung‘ im Hinblick auf seine verschiedenen ‚Dimensionen‘ zu prüfen. Vier solcher Dimensionen sollen vorgeschlagen werden: erstens das ‚Bildungssubjekt‘, zweitens ‚Bildung und

Gesellschaft‘, drittens ‚Bildung und Normativität‘ und viertens die ‚Prozessstruktur von Bildung‘. Die in dieser Weise entwickelte Heuristik versucht zentrale Aspekte von ‚Bildung‘ einerseits strukturell, andererseits in ihrer aktuellen inhaltlichen Problematik so herauszuarbeiten, dass sich im zweiten Kapitel der Arbeit der Versuch einer Reformulierung des Bildungsbegriffs anschließen lässt. Eine fünfte ‚Dimension‘ nimmt dabei eine Sonderstellung ein: das Verhältnis von Bildungstheorie zu empirischer Bildungsforschung. Während die vier genannten Aspekte der Bildungsidee gegenwärtig zumindest insofern konsensfähig scheinen, als sie von allen bildungstheoretischen Konzeptionen als notwendig für die theoretische Begründung einer Konzeption von Bildung erachtet werden, gilt dieser Konsens nicht für die Dimension einer ‚empirischen Bildungsforschung‘. Es soll deshalb zusätzlich in einem fünften Abschnitt das Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung diskutiert werden.

Während Masschelein und Ricken Foucaults Konzeption von ‚Macht‘ herausgreifen, um davon ausgehend das Konzept der ‚Bildung‘ zu kritisieren, gehe ich davon aus, dass Foucaults Konzepte noch in anderer, weiter reichender Weise bildungstheoretische Überlegungen kontaminiert. Foucaults Anliegen ließe sich als ein Programm betrachten, das eine auffällige Analogie zu dem aufweist, was Masschelein und Ricken mit dem Verweis auf das Ausgeschlossene, auf Pluralität und auf Alterität (vgl. Masschelein/Ricken 2003: 150) fordern. Foucault bietet nämlich nicht nur in *theoretischer* Hinsicht analytische Kategorien, mit denen sich Wissensformationen und Machtbeziehungen in genauer Weise beschreiben lassen. Foucault ist ebenso ein *Praktiker*: ein genealogischer Forscher, der in seiner Suche nach Herkünften und Entstehungspunkten auf das (und die) darin Ausgeschlossene(n), Abgewiesenen(en) und Unterdrückte(n) verweist. Foucaults Forschungsprogramm ist damit in besonderer Weise als ein *kritisches* Unternehmen zu betrachten, das in sich darauf zielt, vor dem Hintergrund jener Machtmechanismen Gegebenheiten neu und anders zu entwerfen. Man könnte sagen, dass Foucault somit ein Anliegen verfolgt, das dem kritischen Impetus der Bildungsidee analog scheint, ohne dabei jedoch die Machtproblematik auszuklammern. Ausgehend von dieser produktiv scheinenden ‚Analogie‘ ist es das Ziel dieser Arbeit, den Bildungsbegriff mit Hilfe Foucaultscher Konzepte neu zu fassen. Dafür wird im zweiten Kapitel jede der heuristisch entwickelten ‚Dimensionen‘ des Bildungsbegriffs in Bezug auf Foucaults theoretisches und praktisches ‚Programm‘ geprüft und reformuliert. Es gilt sozusagen, die implizite ‚Bildungstheorie‘ Foucaults herauszuarbeiten. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass Foucault selbst den Bildungsbegriff nie verwendete und vermutlich sogar mit Blick auf dessen institutionelle Einbettung und seine politische Inanspruchnahme abgelehnt hätte. Richtet man das Augenmerk deshalb auf die bildungstheoretischen Anregungspotenziale der Schriften Foucaults, so muss die

Aufmerksamkeit ebenso den Grenzen und Unstimmigkeiten einer solchen Analogisierung gelten.

Das Anregungspotenzial von Foucaults Schriften ist jedoch nicht auf theoretische und kritische Aspekte begrenzt. Foucaults Projekte sind zugleich ‚empirischer‘ Natur und entwickeln ihre Konzepte auf der Basis materialreicher Studien. Dabei rücken ‚Theorie‘ und ‚Empirie‘ in eine überraschende Nähe zueinander, insofern Foucault davon ausgeht, dass auch die Arbeit am empirischen Gegenstand eine (kritische) Praxis darstellt. Weder theoretische Überlegungen noch empirische Untersuchungen bewahren ihrem Gegenstand gegenüber eine Neutralität: In beiden Fällen handelt es sich um eine strategische Annäherung, die perspektivisch ist, ihren Gegenstand auf spezifische Weise zurichtet und damit unvermeidlich Effekte nach sich zieht. Theoretische Reflexionen und empirische Studien, so könnte man sagen, sind für Foucault zwei Forschungsbereiche, die über den Begriff der ‚Praxis‘ miteinander verbunden sind. Diese Verbindung soll den Ausgangspunkt dafür bilden, sich auch der ‚fünften Dimension‘ des Bildungsbegriff, also der Frage nach dem Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung zu nähern. Dabei kommt es dieser Arbeit zugute, dass Foucault jene Praxis auch in methodischer Hinsicht reflektiert hat. Diese methodischen Reflexionen sollen aufgegriffen werden, um im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit nach den Möglichkeiten einer (qualitativen) empirischen Untersuchung von Bildungsprozessen zu fragen. Dafür werden im dritten Kapitel zunächst Überlegungen unternommen, welcher Gegenstand sich zur Rekonstruktion von Bildungsprozessen eignen und wie eine solche Untersuchung in methodischer Hinsicht aussehen könnte. Bei dem vorgeschlagenen Untersuchungsgegenstand handelt es sich um *Weblogs*, also im Internet verfasste, persönliche Tagebücher, in denen Individuen (oder Gruppen) öffentlich über sich und ihr Leben schreiben. Weblogs sind in erster Linie Schreibprozeduren, die sich mit Foucaults Begriff der ‚Selbstpraktik‘ als Versuche der Selbstkonstitution lesen lassen. Ambivalent sind solche Versuche, weil sie sich sowohl im Sinne eines „government of individualisation“ (Masschelein/Ricken 2003: 150) als auch im Sinne eines Entzugs aus eben solchen Regierungspraktiken und als Entwurf möglicher anderer Lebensweisen verstehen lassen. Die Untersuchung gilt dementsprechend einer genaueren Betrachtung dieser Versuche hinsichtlich der Frage, unter welchen Bedingungen und in welcher Weise solche ‚Führungen‘ und ‚Entzugsbewegungen‘ tatsächlich stattfinden und ob sich damit möglicherweise so etwas wie ‚Bildung‘ rekonstruieren lässt. Die Entwicklung eines methodischen Instrumentariums schließt an Foucaults analytische Begriffe von ‚Wissen‘, ‚Macht‘ und ‚Ethik‘ an. Mit ihnen sollen die im Weblog figurierten Welt- und Selbstverhältnisse erfasst und auf mögliche Wandlungsprozesse hin geprüft werden. Die im anschließenden vierten Kapitel vorge-

stellte Untersuchung gilt aus Zeit- und Platzgründen nur einer einzigen Fallstudie: dem Weblog ‚Stadtelfe‘.

Meinem Projekt liegen bestimmte Vorentscheidungen zugrunde. Dies gilt zum einen für die Rekonstruktion des Bildungsbegriffs: Statt seine historischen Wurzeln zu verfolgen, richte ich meine Aufmerksamkeit in erster Linie auf die aktuellen Gebrauchsweisen in bildungstheoretischen Diskursen. Die Entscheidung für ein solches Vorgehen gründet auf dem Umstand, dass es zwar unzählige Versuche der Rekonstruktion und Wiederbelebung historischer Bildungstheorien gibt, demgegenüber jedoch kaum Sichtungen der Tendenzen und Perspektiven im aktuellen bildungstheoretischen Diskurs vorliegen.¹ Gerade die *gegenwärtigen* Tendenzen und Perspektiven sind aber im Verständnis dieser Arbeit notwendiger Ausgangspunkt für den Versuch einer Reformulierung des Bildungsbegriffs. Zum anderen war meine Lektüre der Schriften Michel Foucaults eher davon bestimmt, diese selbst gründlich zu lesen, als in umfassender Weise die nahezu unüberschaubare und ständig wachsende Menge an Sekundärliteratur zur Kenntnis zu nehmen. Dies mag dazu geführt haben, dass das eine oder andere kluge Buch übersehen wurde. Darüber hinaus zeigte sich im Schreiben dieser Arbeit eine irritierende Schwierigkeit. Sie betrifft den Versuch einer tatsächlichen Identifizierung von ‚Bildung‘, also einer Festlegung dessen, was Bildung ‚ist‘ und wo sie sich ‚zeigt‘. Sowohl aus methodologischer als auch aus empirischer Sicht geriet dieser Versuch immer wieder an bestimmte Grenzen. Mehrfach wurde deshalb das Vorgehen geändert, um sich der Frage nach ‚Bildung‘ und ihrer ‚Prozessstruktur‘ von einer anderen Perspektive aus zu nähern. Es ist ein Anliegen dieser Arbeit, das ‚Scheitern‘ an einer Konzeptualisierung von ‚Bildung‘ nicht auszuklammern, sondern es ein Stück weit vorzuführen. Denn dabei wird deutlich, dass jenes ‚Scheitern‘ als systematisches – vielleicht sogar konstitutives Moment – des Bildungsgeschehens selbst betrachtet werden muss.

Als Foucault kurz vor seinem Tod gefragt wird, weshalb er solche Schwierigkeiten hatte, die von ihm Jahre zuvor angekündigten Bücher tatsächlich fertigzustellen, verweist dieser auf einen Unwillen gegenüber programmatisch festgelegten Entwürfen: „Beim Schreiben dieser Bücher wäre ich beinahe vor Langeweile gestorben: Sie ähnelten zu sehr ihren Vorgängern. Für manche bedeutet, ein Buch zu schreiben, stets, etwas zu wagen. Zum Bei-

1 Eine Ausnahme stellt die Dissertation von Elisabeth Sattler dar (Sattler 2003). Allerdings rekonstruiert sie den bildungstheoretischen Diskurs nicht in seiner Breite, sondern greift sechs unterschiedliche Konzeptionen des Bildungsbegriffs heraus. Eine weitere Ausnahme ist die Dissertation von Tabea Mertz zur „Krisis der Bildung“ (Mertz 1997), die der Postmoderne-Rezeption in der bildungstheoretischen Diskussion nachgeht. Sie fragt jedoch nicht nach den ‚Dimensionen‘ des Bildungsbegriffs, sondern nach der (möglichen) Rolle von Bildungstheorie in einer ‚postmodernen Gesellschaft‘.

spiel, es nicht zu schaffen, es zu schreiben. Wenn man vorweg schon weiß, wo man ankommen will, dann fehlt eine Dimension der Erfahrung, nämlich die, welche ebendarin besteht, ein Buch zu schreiben, bei dem man Gefahr läuft, nicht zum Abschluss zu kommen.“ (Foucault 2005k: 903) Vieles davon lässt sich auf das Unternehmen einer Dissertation übertragen: Zu promovieren ist ein Wagnis, dessen ‚Ergebnis‘ im Vorhinein nicht sicher ist und das deshalb Mut erfordert. In vielen Fällen stellt das Schreiben einer Dissertation wohl auch eine Erfahrung dar, die an neue Orte führt, die im ‚Programm‘ nicht vorgesehen und die vielleicht noch nicht einmal auf der anfänglichen ‚Landkarte‘ verzeichnet waren. Ebenso ist bekannt, dass bei einer Promotion die besondere Gefahr gegeben ist, nicht (in der zur Verfügung stehenden Zeit) zu einem Abschluss zu kommen. Und sogar Foucaults Verweis auf die Langeweile ist auf Promotionsprojekte übertragbar: Eine Dissertation ist wenig interessant, wenn sie nur darin besteht, ein vorab entworfenes Programm Schritt für Schritt abzuarbeiten, ohne sich von Sackgassen oder neuen Wegen irritieren zu lassen. Zudem bieten gerade die in einem solchen Projekt unvermeidlichen Modifikationen und Wendungen eine Chance. Denn sie machen deutlich, dass es sich bei einer Dissertation um nichts Fertiges oder Endgültiges handeln kann, sondern nur um einen Versuch. In diesem Sinne ist auch die vorliegende Arbeit als ein ‚Experiment‘ zu betrachten, das nicht auf abgeschlossene, unverrückbare Ergebnisse zielt, sondern Wege ausprobiert, von denen es (noch) nicht genau weiß, wohin sie führen könnten.