

Dirk Rustemeyer

# ERZÄHLUNGEN

Bildungsdiskurse  
im Horizont von Theorien  
der Narration



Franz Steiner Verlag Stuttgart 1997

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	7
A. Dezentrierte Vernunft Narratologische Perspektiven im Diskurs über Wissen und Erkennen	
I. Problemstellung .....	17
II. Genese des neuzeitlichen Wissensbegriffs .....	19
III. Historisierung der Vernunft .....	30
IV. Das „Andere“ der Vernunft .....	33
V. Narratologische Perspektiven .....	42
B. Verlorene Einheit Ästhetische Perspektiven einer dezentrierten Vernunft	
I. Problemstellung .....	69
II. Die Konstitution der Ästhetik aus dem Zerfall der Vernunft .....	71
III. Ästhetik und das „Andere“ der Vernunft .....	78
IV. Ästhetik und Theorie der Gesellschaft .....	85
V. Erfahrung, Praxis, Zeichen: Enttäuschung bildungstheoretischer Hoffnungen .....	88
C. Weder noch Die Metaphorik der Bildung nach dem Ende ihrer Theorie	
I. Problemstellung .....	93
II. Genealogie der Bildungssemantik .....	97
III. Die Metaphorik der Bildung im Diskurs der Erziehungswissenschaft .....	109
IV. Pädagogische Triumphe .....	120
V. Funktionen des Unbestimmten .....	123
D. Konstruierte Totalität Soziologische Modelle des „Ganzen“	
I. Problemstellung .....	129
II. Am Ende der „kritischen Soziologie“ .....	131
III. Gesellschaft als System .....	135
IV. Gesellschaft als sozialer Raum .....	147
V. Illusionen von Bildung – Illusionen soziologischer Aufklärung ..	157

10/B/ln 37592



35-4280

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Rustemeyer, Dirk:**

Erzählungen : Bildungsdiskurse im Horizont von Theorien der Narration / Dirk Rustemeyer. - Stuttgart : Steiner, 1997

Zugl.: Bochum, Univ., Habil.-Schr., 1996

ISBN 3-515-06996-8



ISO 9706

Jede Verwertung des Werkes außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Übersetzung, Nachdruck, Mikroverfilmung oder vergleichbare Verfahren sowie für die Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen. Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier. © 1997 by Franz Steiner Verlag Stuttgart.

Druck: Druckerei Proff, Eurasburg.

Printed in Germany

E. Als ob	
Narratologische Perspektiven im Diskurs der praktischen Philosophie	
I. Problemstellung .....	163
II. Paradigmatische Optionen praktischer Philosophie und Gesellschaftstheorie .....	167
III. Differente Erzählungen über die Moderne: Bildungsphilosophie und Gesellschaftstheorie .....	188
IV. Differente Erzählungen über die Moderne: Bildungsphilosophie und Moralphilosophie .....	205
V. Narratologische Implikationen der „Kommunitarismus“-Debatte	229
Schluß .....	237
Literatur .....	249
Namenverzeichnis .....	265

## Einleitung

Friedrich Schlegels Erfahrung, daß man desto mehr lernen müsse, je mehr man bereits wisse, ist auch heute noch ebenso zutreffend wie entmutigend. Die Geschichte der Wissenschaften vor allem im 19. und 20. Jahrhundert dokumentiert einerseits eine rapide Vermehrung der gesellschaftlich verfügbaren Kenntnisse und Fertigkeiten, die andererseits von einer so starken Spezialisierung und Hypothesisierung derselben begleitet wird, daß die Zahl der Fragen im Verhältnis zu der der Antworten exponentiell wächst. Die Idee einer Einheit des Wissens hält dem Druck der Kontextualisierung nicht stand. Im Feld der Philosophie entspricht dieser Entwicklung ein Abschied vom Projekt der Metaphysik. Hegel hatte ein letztes Mal versucht, dieses „Allerheiligste“ der Philosophie im Rahmen spekulativer Dialektik so zu reformulieren, daß die Differenz der Positionen im Raum des Wissens nicht als widersprüchliche Pluralität stehenbleibt, sondern im Zuge einer „fortschreitenden Entwicklung der Wahrheit“ im „Ganzen“ des „Systems“ aufgehoben wird.<sup>1</sup> Als System geistvermittelter Einheit von Natur und Geschichte integriert das absolute Wissen die Dimensionen des Wahren, Guten und Schönen, in die bei Kant die sich selbst begrenzende Vernunft auseintreten und die sich in der Folge zu eigenlogischen Feldern des philosophischen Diskurses ausdifferenzieren. Als spezialisierte Reflexionskontexte sind sie nicht länger in einer geschlossenen Theorie zusammenzuführen.

Die Grundfigur einer prozessualen Selbstbestimmung des sich in seine Momente auseinanderlegenden und wieder zusammennehmenden Geistes, der seine Historizität und Logizität am Ende seiner Reflexionsbewegung in reiner begrifflicher Transparenz durchschaut, verleiht der Hegelschen Philosophie ein versöhnungsgewisses Pathos. Bei Hegel nimmt die Metaphysik die Form einer Theorie der Bildung an. Bildung etabliert sich als ein Vorgang, der im Medium der Arbeit aus der Unmittelbarkeit des substantiellen Lebens herausführt. Die Reihe der Umgestaltungen des Geistes wird im Zuge der Transformation des natürlichen Bewußtseins zur Wissenschaft als einer Logik folgend erkannt, die der Explikation des Begriffs gehorcht und sich schließlich als sich entwickelnde Form im absoluten Wissen mit sich selbst vermittelt. Als „Resultat“<sup>2</sup>, in das der Geist sich zurücknimmt, repräsentiert er sowohl das vernünftige Telos der Weltgeschichte als auch die im Einzelnen ausgeprägte Möglichkeit wahren wissenschaftlichen Wissens. Im Ganzen als dem Wahren koinzidiert der Bildungsprozeß der Gattung mit demjenigen der Einzelnen.

Nur auf den ersten Blick leistet Hegel mit dieser Figur einer versöhnten Differenz dem „Erbübel“ pädagogischen Denkens Vorschub, die leidvolle Erfah-

<sup>1</sup> Hegel, G.W.F.: Phänomenologie des Geistes. In: Werke Bd. 3. Frankfurt/M. 1980, S. 12f.

<sup>2</sup> Ebenda, S. 24.

rung historischer Wirklichkeit durch eine „optimistische Erschleichung“ so zu relativieren, daß im Zeichen der Bildung individuelle Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden könnten, die in den gesellschaftlichen Verhältnissen eine sittlich qualifizierte Allgemeinheit herbeizuführen in der Lage wären.<sup>3</sup> Allerdings hat die pädagogische Theoriegeschichte die logische Figur philosophischer Reflexion, Differenz mit Identität zu vermitteln, für ihre Zwecke ausgenutzt. Bei Schiller gewinnt die Figur der Differenz, die Rousseaus fiktionale Konstruktion des Naturzustandes als eine zerbrochene Identität beschreibt und die bei Kant das Problem der Vermittlung von Sinnlichkeit und Reflexion markiert, wie es sich für eine differenzierte, ihre Einheit lediglich symbolisch präsentierende Vernunft stellt, einen praktisch-pädagogischen Akzent und eine ästhetische Kontur. Identität, die nun als in der geschichtlich aufgerissenen Differenz verlorene gedeutet wird, erlangt den Status eines politisch-pädagogischen Zieles, dessen Erreichen die Versöhnung des Entzweiten bewirkt. Von Schiller über Fichte und Hegel bis Marx erscheint mit unterschiedlicher Akzentuierung die Geschichte als Prozeß einer zerfallenen, aber sich am Ende erneuernden Identität.<sup>4</sup> Hegels Modell der Bildung sperrt sich jedoch sowohl gegen eine ästhetisch-pädagogische als auch gegen eine politische Katalyse der Differenz zur Einheit. Pädagogischen Illusionen gibt gerade die sich geschichtsphilosophisch weitende Logik des Begriffs keine Nahrung. Schiller hingegen schreibt die Kantische Ästhetik - selbst Konsequenz einer in ihrer Differenzierung untergegangenen Einheit der Vernunft - so um, daß die begriffliche Differenz von Sinnlichkeit und Reflexion als Problem ihres realen Übergangs und als praktische Aufgabe ästhetischer Erziehung begriffen wird. Marx deutet die Hegelsche Dialektik des Begriffs später als eine solche von Klassenkämpfen, die ihre Widersprüche weder in der Selbstexplikation des Geistes und im philosophischen Wissen noch in der ästhetischen Erziehung, sondern in der politischen Aktion des revolutionären Proletariats „wirklich“ aufhebt. Demgegenüber konstruiert Hegel die Bildungsgeschichte des Geistes gemäß der strengen Logik eines kein Anderes seiner selbst tolerierenden Begriffs. Das absolute Subjekt saugt die Differenz von Subjekt und Objekt, Denken und Gedachtem als Momente seiner selbst sowohl historisch als auch logisch in sich auf. Ästhetischen Optionen der nachkantischen Philosophie widersteht dieses Konzept ebenso wie den praxisphilosophischen Hoffnungen links-hegelianischer Kritiker, die die spekulative Einheit von Begriff und Sache im Namen einer vermeintlich vorrangigen Wirklichkeit unter politischen Vorzeichen aufbrechen.

Hegel interessiert Bildung unter dem Gesichtspunkt einer Selbstrealisierung des Geistes. Weil die „verständige Form“ der Wissenschaft im „Weg“ zu ihr besteht, legt Hegel seine Philosophie als zugleich historische und systematische Erzählung über die sukzessive Selbstkonstitution und Reflexion des Geistes an. Seine Darstellung des Werdens des Wissens beschreibt sowohl die Selbstexplikation des „Geistes“ auf den Stufen seiner geschichtlichen Genese als auch die

<sup>3</sup> Vgl. Buck, G.: Rückwege aus der Entfremdung. Paderborn, München 1984, S. 13.

<sup>4</sup> Vgl. Buck, G.: Hermeneutik und Bildung. München 1981, S. 123ff.

Lerngeschichte des natürlichen Bewußtseins, durch das hindurch der Geist sich selbst erkennt und sein Ansichsein und Fürsichsein in ein Anundfürsichsein verwandelt. In diese Vermittlung des Subjekts und Objekts zum Subjekt-Objekt, Begriff und Wirklichkeit zur begriffenen Wirklichkeit, die ebenso als begriffliche wie als geschichtliche Bestimmungsleistung vonstatten geht, wird das natürliche Bewußtsein über die Erzählung der Phänomenologie des Geistes eingeschaltet. Als Leser der „Phänomenologie“ finden wir uns einerseits in die Perspektive des Geistes versetzt, der als „Subjekt“ der Erzählung seine Realisierung vorführt; andererseits erkennen wir uns in der Rolle des natürlichen Bewußtseins wieder, das sich einer narrativ organisierten Erfahrungsgeschichte zugleich aussetzt und anvertraut, um schließlich einzusehen, daß es als erzähltes mit dem Subjekt der Erzählung zusammenfällt. Das Ende dieser Erzählung läßt die Position des Lesers mit derjenigen des Autors koinzidieren. Als Leser sollen wir den Verlauf der Geschichte als notwendigen und als in der Darstellungsform, wie er in der Erzählung erscheint, nichtkontingenten durchschaut haben. Hegels Erzählung tritt als die absolute Erzählung auf, von der wir als Leser anerkennen sollen, daß wir sie ebenso zu erzählen hätten, wenn wir auf dem Reflexionsniveau des wahren Wissens unsere eigene Geschichte erzählen wollten.

Das einzelne Bewußtsein muß im Verlauf dieses Prozesses die schon „abgelegten“ Stufen der Allgemeinheit durchlaufen und auf diese Weise zum Entwicklungsstand des Geistes aufschließen. Dazu verhilft die Phänomenologie des Geistes als theoretische Erzählung.<sup>5</sup> Die Bildung des Einzelnen erhält die Funktion, das „Vorhandene“ zu erwerben. Was sich aus der Perspektive des natürlichen Bewußtseins und des Lesers als Lerngeschichte nach dem Maßstab des Allgemeinen darstellt, erscheint aus der Perspektive des Subjekts der Geschichte, des Geistes, und ihres Autors als Prozeß ihres Werdens und ihrer Reflexion selbst, weil natürliches Bewußtsein und Geist sowie Leser und Autor letztlich als Momente eines temporal und reflexiv konstituierten Ganzen konzipiert sind.<sup>6</sup> Die Zeit der Weltgeschichte und die Lektürezeit der „Phänomenologie des Geistes“ bezeichnen die temporale Differenz, die der Geist bis zu seiner Selbstvermittlung im absoluten Wissen schließen muß. Ist der Geist das eigentliche Subjekt der Erzählung, fällt dem Bewußtsein, als Entäußerungsform des absoluten Geistes, in seinen sukzessiven Umwandlungen im engeren Sinne die Rolle des sich bildenden Subjekts zu. Der Geist bemächtigt sich seiner durch die Rekonstruktion seiner Genese, die ihrerseits durch eine doppelte Differenz vorangetrieben wird: Der Differenz von Ich und Gegenstand einerseits sowie der Differenz des Geistes mit sich selbst in noch unentfalteter Form andererseits. Am Ende der Bildungsgeschichte erkennt der Geist sein Anderes als Selbes und vermag beide Differenzen vermittelnd aufzuheben. Zu diesem Zweck muß das natürliche Bewußtsein sich auf das Reflexionsniveau des allgemeinen Geistes und der Leser sich auf das des Autors emporgehoben haben.<sup>6</sup> Hegels Konstruktion der Totalität als sich immanent differenzierender, bestimmender und sich auf sich selbst beziehender dyna-

<sup>5</sup> Vgl. Hegel, G.W.F.: Phänomenologie des Geistes. A.a.O., S. 31ff.

<sup>6</sup> Vgl. ebenda, S. 39.

mischer Relation beruht auf der Inbezugsetzung von „Bewegung“, „Methode“ und „Inhalt“. Der die Erfahrungsgeschichte des Geistes beschreibende „Phänomenologe“ darf sich seinem Gegenstand mit keiner äußerlich anzuwendenden Methode nähern, sondern er muß sich dessen Bewegung überlassen. In der Darstellung der immanenten Bewegung des Begriffs erfaßt er dessen als Prozeß hervortretenden Inhalt.<sup>7</sup> Wirkliche Wissenschaft ist Phänomenologie, weil sie in ihr Objekt nicht eingreift, sondern lediglich dessen Logik zur Darstellung bringt: Da diese Logik, mithin der Inhalt der Wissenschaft, selbst zeitlich strukturiert ist, nimmt die philosophische Methode die Darstellungsform einer Bildungsgeschichte an, deren narrative Organisation die temporale, inhaltliche und begriffliche Differenz von Geist und Bewußtsein, Autor und Leser retrospektiv aus der Perspektive des absoluten Wissens überbrückt. Die „Phänomenologie des Geistes“ als Erzählkonstruktion verkürzt perspektivisch den Bildungsprozeß des Geistes auf den Maßstab einer erzählbaren linearen, wenngleich zirkulär gebauten Erfahrungsgeschichte. Als verständliche Erzählung ist diese Bildungsgeschichte, wie sie selbst darlegt, nur möglich, wenn die erzählte Zeit schließlich mit der Erzählzeit konvergiert. Der erzählende Philosoph ist Moment seiner Geschichte, zugleich ihr Produkt und ihr Produzent.

Aus der Perspektive des „Systems“ fällt der Bildung die Aufgabe zu, vorhandene Inhalte mit der Form der Allgemeinheit zu vermitteln.<sup>8</sup> Hegels Theorie der Bildung liegt auf dem argumentationsstrategischen Niveau der Philosophie des Geistes.<sup>9</sup> Aus diesem Grunde interessieren Fragen der Pädagogik lediglich unter dem Gesichtspunkt, daß der allgemeine Geist im einzelnen Bewußtsein zur Existenz gelangen muß.<sup>10</sup> Die genuin philosophische Erzählung Hegels klammert zunächst den Aspekt der Institutionen, in denen das Bewußtsein sich die allgemeinen Inhalte aneignet, weitgehend aus.<sup>11</sup> Familie, Wirtschaft und Staat haben sich in der bürgerlichen Gesellschaft als eigene Sphären ausdifferenziert. Das Gymnasium übernimmt in diesem System die Aufgabe, anknüpfend an das disziplinierende Erziehungswerk der Familie, eine Bildung der Sitten in Bezug auf das Ideale zu organisieren. Ihre Eigenschaft einer „Mittelsphäre“ zwischen Familie und wirklicher Welt weist der Schule die Funktion zu, den Geist aus der Unfreiheit des natürlichen Daseins, der Liebe und des Gefühls hinauszuführen und mit der Sphäre der Allgemeinheit, der Pflicht und der Leistung vertraut zu machen. Der Zweck der Schule liegt außerhalb ihrer selbst in der wahren Allge-

<sup>7</sup> Vgl. Hegel, G.W.F.: Wissenschaft der Logik I. In: Werke, Bd. 5. Frankfurt/M. 1981, S. 17.

<sup>8</sup> Vgl. Hegel, G.W.F.: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. In: Werke, Bd. 12. Frankfurt/M. 1982, S. 92.

<sup>9</sup> Die Bildungstheorie Hegels kann deshalb nicht primär von den Gymnasialreden aus rekonstruiert werden. - Vgl. auch Nicolini, F.: Grundlinien einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik bei G.W.F. Hegel. Diss., Bonn 1955.

<sup>10</sup> Vgl. Hegel, G.W.F.: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften III. In: Werke, Bd. 10. Frankfurt/M. 1983, S. 387.

<sup>11</sup> Vgl. Pöggeler, O.: Hegels Bildungskonzeption im geschichtlichen Zusammenhang. In: Hegel-Studien, Bd. 15. Bonn 1980, S. 253ff. Vor allem in der Rechtsphilosophie beschreibt Hegel dann die Objektivierung des Geistes in den Institutionen.

meinheit von Philosophie und Staat.<sup>12</sup> Die Bildung des Einzelnen findet ihr Zentrum im Lernen und Empfangen.<sup>13</sup> Für eine emanzipatorische Sonderrolle der Erziehung ist in Hegels Modell einer autokatalytischen Totalität kein Raum. Als zirkulärem System sich sukzessive entfaltender Bestimmungen des Begriffs bleibt auch der Ästhetik lediglich die Rolle einer Form des absoluten Geistes auf der Ebene der Anschauung. Schillers oder Humboldts ästhetikzentrierte Bildungs-ideale werden mit ihrer Akzentuierung der Bildung des Einzelnen von der Komplexität der zugleich historisch-temporal und logisch entfalteten Dynamik des „Ganzen“ zu Momenten degradiert.

Hegels Erzählung über die Metaphysik als prozessual-reflexive Selbstexplikation des Geistes beruht auf der spekulativen Dialektik einer Vermittlung von Geist, Natur und Geschichte im absoluten Wissen. An den ontologischen Implikationen spekulativer Dialektik ist in der Folge die Überzeugungskraft von Hegels Versuch gescheitert, die Dynamik einer differenzierten Vernunft noch einmal unter den epistemologischen und politischen Voraussetzungen der Moderne in die Konstruktion einer geschichtsphilosophisch dimensionierten Theorie der Bildung zu bannen, in der das Wahre, Gute und Schöne als Momente zugleich erscheinen und aufgehoben werden. Die Identitätstheoretische Konstruktion eines seine interne Differenzierung reflexiv-zirkulär zur temporalisierten Einheit schließenden Subjekt-Objekts, in dem Begriff und Sache, Denken und Gedachtes zusammenfallen, vermochte den Plausibilitätsstandards späterer Konzeptionen des Wissens und Erkennens nicht standzuhalten. In ihrem Sturz hat die Metaphysik ein derart anspruchsvolles Konzept von Bildung mitgerissen, das Fragen der Erkenntnistheorie, der praktischen Philosophie und der Ästhetik verschränkt. Sofern an dem Motiv von Bildung als reflexiver Selbstverständigung überhaupt noch festgehalten werden soll, muß dieses sich hermeneutisch und phänomenologisch zu dem Versuch der Explikation eines implizit in praktischen Vollzügen fungierenden Sinns zurücknehmen, ohne noch Ansprüche auf eine letzte Transparenz im absoluten Wissen anmelden zu dürfen.<sup>14</sup> Historisierung, Kontextualisierung und Hypothesisierung des Wissens verlangen Theorieformen, die in ihrer Anlage der Kontingenz, Perspektivität und Erfahrungsoffenheit des Sinns Rechnung tragen. Wenn auch die Antwort Hegels in ihrem metaphysischen Fluchtpunkt nicht mehr überzeugt, bewahrt sein Gedanke von der zentralen Bedeutung der „Darstellung“ in der Philosophie, in der das Ganze zur Wahrheit komme, unter veränderten Vorzeichen Aktualität.<sup>15</sup> Zwar nicht als sich temporal-begrifflich bestimmende „Totalität“, wohl aber als kontingente, wenngleich nicht arbiträre Konfiguration von Sinn, die etwas als etwas sehen läßt, behält das Problem der „Darstellung“ auch nach dem Zerfall des Hegelschen „Systems“

<sup>12</sup> Vgl. Hegel, G.W.F.: Gymnasialreden. In: Werke, Bd. 4. Frankfurt/M. 1983, S. 305–376.

<sup>13</sup> Pöggeler, O.: Hegels Bildungskonzeption im geschichtlichen Zusammenhang. A.a.O., S. 266.

<sup>14</sup> Vgl. Buck, G.: Hermeneutik und Bildung. München 1981. - Auch Buck hält trotz der Betonung einer Offenheit solcher Erfahrungsbezüge an einer Allgemeinheit von Bildung im Sinne einer Transformation des Kontingenten zum „Exemplarischen“ fest. Ebenda, S. 148.

<sup>15</sup> Vgl. Hegel, G.W.F.: Phänomenologie des Geistes. A.a.O., S. 13.

eine zentrale Relevanz. Erst in der „Darstellung“ kommt eine „Sache“ zur Erscheinung. Losgelöst von der spekulativen Identitätsthese einer substantiellen Einheit von Darstellung und Dargestelltem bleibt die Aufgabe der kontrollierten Formierung von Sinn zu plausiblen Darstellungen bestehen, die etwas als etwas zeigen. Jenseits des Projektes einer Bildungstheorie im Hegelschen Sinne bietet sich dafür die Figur der „Erzählung“ an. Der „Logik“ in der „Darstellung“ treten metaphorische und rhetorische Momente an die Seite.

Die Unmöglichkeit, an einem umfassenden Projekt von „Bildungstheorie“ auf Hegelschem Anspruchsniveau festzuhalten, wird im folgenden entlang dreier Dimensionen rekonstruiert, die den Reflexionsspektren der zerfallenen Metaphysik nachgebildet sind. Die ausdifferenzierten Diskurse einer Theorie des Wissens und Erkennens, der Ästhetik und der praktischen Philosophie lassen sich narratologisch reformulieren. Das Konzept der „Erzählung“, wie es etwa von Ricoeur, Rorty, White, Faye, MacIntyre oder Taylor für wissenschaftstheoretische, historiographische, philosophische, soziologische und literaturwissenschaftliche Argumentationszusammenhänge vorgeschlagen wird, bietet sich als Instrument für die Rekonstruktion einer interdiskursiven Theoriebewegung an, die aus der Kontextualisierung des Wissens und Erkennens Konsequenzen zieht. Dabei werden zugleich Konturen einer narrationstheoretisch reflektierten Antwort auf das Hegelsche Konzept der Totalität und seine Fassung des Problems der „Darstellung“ sichtbar.

„Bildung“, deren substantieller theoretischer Kern mit dem Zerfall der Hegelschen Theoriefundamente an Plausibilität verliert, behält als Semantik eine wichtige Rolle nicht nur im philosophischen Diskurs der Moderne, sondern auch für das kulturelle und politische Selbstverständnis sozialer Gruppen angesichts der Dynamik sozialen Wandels. In der Semantik von „Bildung“ amalgamieren sich noch immer Fragen des Wahren, Guten und Schönen, ohne daß in der Regel deren Bezüge hinreichend transparent gehalten würden oder ihre Verheißungen sich mit theoretischen Mitteln stabilisieren ließen. Auf der Ebene ihrer semantischen Wirkungsgeschichte hat „Bildung“ unabhängig vom Schicksal der Hegelschen Theorie eine Bedeutung behalten. Für die Erziehungswissenschaft übernimmt „Bildung“ zudem die Funktion einer historischen Leitsemantik für die reflexive Identitätsbestimmung einer wissenschaftlichen Disziplin. Die begriffliche Unschärfe und die metaphorische Struktur von „Bildung“ reflektieren den Zerfall einer Theorie der Bildung, die sich auch in den späthegeleschen Bildungskonzepten Adornos und Heydorns nicht restituieren läßt. Unter der Perspektive einer soziologischen Theorie, die sich für den Zusammenhang von Semantiken und sozialen Kontexten interessiert, erweist sich jedoch gerade die Diffusität der Bildungssemantik als funktional für die Disziplin Pädagogik.

Die Erkenntnisproduktion der Einzelwissenschaften ist auf die Kontrolle der Philosophie zumeist nicht angewiesen und hat deren Kompetenz zur Beantwortung praktischer Fragen ausgetrocknet. Philosophie teilt hier in mancher Hinsicht das Schicksal der Erziehungswissenschaft, wie die Bildungstheorie innerhalb der Pädagogik das analoge Schicksal der Philosophie im Verhältnis zu den Einzelwissenschaften ereilt. Auch deren Reflexionen müssen im mehrdimensionalen

Raum begrifflicher Traditionsvorgaben und einzelwissenschaftlicher Gegenstandskonstruktionen Halt suchen, ohne von Haus aus über ein unstrittiges Objektfeld oder eine stabile eigene Referenztheorie zu verfügen, mit denen sich im Konzert der Wissenschaftsdiskurse ein unverwechselbares Profil gewinnen ließe. Für die Erziehungswissenschaft ist es dabei so wenig wie für die Philosophie gleichgültig, welche Objektkonstruktionen und Darstellungsformen sie bevorzugt, da unterschiedliche Weisen der Gegenstandskonstruktion unterschiedliche Selbstbeschreibungen der Disziplin und verschiedene Forschungsprogramme nahelegen. Im Spiegel narratologischer Überlegungen transformiert sich ein an den Ideen der Totalität, der Kritik, der Aufklärung oder der Emanzipation orientiertes Verständnis von Theorie zu dem kontextualisierten, in praktische Vollzüge des Sprechens und Handelns eingelassenen Konzept einer Fragematrix, das jeweils verfügbare Wissensbestände mit praktischen Orientierungsproblemen sowie mit Fragen des adäquaten Ausdrucks und der Darstellung verknüpft. An die Stelle des Projektes einer Theorie, die ihre empirische wie ihre normative „Wahrheit“ rein aus sich selbst begründet, tritt das Modell eines situativ vermittelten, im Ergebnis offenen und nicht teleologischen Verständigungszusammenhangs. Eine solche Fragematrix leitet die Erzeugung stets neuer Erzählungen an, in denen sich deskriptiv-empirische mit praktisch-normativen Ansprüchen im Rahmen theoretisch geführter Darstellungsformen verschränken. Ohne an dem Begriff und den starken Ambitionen von „Bildungstheorie“ festzuhalten, bewahren solche Erzählungen auch das „bildungstheoretische“ Motiv einer kritischen Distanz zum Bestehenden durch eine Darstellungsform, die im Modus des Als-ob die Kontingenz des Faktischen markiert.

Die folgenden Rekonstruktionen verfolgen in fünf Schritten die Konsequenzen eines narrationstheoretisch revidierten Modells des Wissens und Erkennens für „bildungstheoretische“ Überlegungen unter nachhegelschen Bedingungen. Der Diskurs über Wissen und Erkennen prägt (A) zusehends ein Paradigma sprachlich vermittelter, in praktische Vollzüge eingelassener Erfahrung und situierter Plausibilitätskonstruktionen aus. Akzentuierungen kontextuell gebundener Bedeutung und der gegenüber formalen Rationalitätsstrukturen aufgewerteten Erfahrung empfehlen den Rückgriff auf ausdrucks- und praxeologische Wissenskonzepte. Damit zerbrechen die epistemologischen Fundamente, die eine Theorie der „Bildung“ in der Komplexitätslage der Hegelschen Philosophie mit dem Begriff des „Wahren“ verbinden. Fragen des „Wahren“ refigurieren sich in den Koordinaten von Konzepten der Narration.

Komplementär zur Krise des klassischen Wissensparadigmas im Zuge seiner Umstellung auf ein zunächst bewußtseins- und dann sprach- bzw. erfahrungstheoretisches Paradigma etabliert sich historisch und systematisch ein Diskurs der Ästhetik (B). Zerfallsprodukt zunächst der Rhetorik, sodann eines Ganzheitskonzepts der Vernunft, soll Ästhetik allmählich zu einem Alternativkonzept zur Vernunft nobilitiert werden. Diese Rolle vermag sie auf die Dauer nicht überzeugend auszufüllen. Stattdessen wird sie im Lichte einer Theorie der Erfahrung, einer Soziologie des Wissens und einer Philosophie der Zeichen selbst als Pro-

dukt einer Philosophie der Vernunft durchschaubar und in ihrem Anspruch relativiert, deren Krise aufzufangen. Weder als äußere Anschauungsform des Geistes noch als nichtbegriffliches Refugium des Wahren, als Katalysator emanzipatorischer Erziehung oder als normativ gehaltvolle Sonderform der Erfahrung stehen Kunst und Ästhetik danach noch einer Theorie der „Bildung“ zur Verfügung.

Auch ohne eine konsistente theoretische Führung verzahnt die Semantik der „Bildung“ die Konnotationszusammenhänge von Wissen und Ästhetik (C). Zudem dient sie historisch der Erziehungswissenschaft als Leitsemantik ihrer Reflexionstheorie. Im Lichte einer soziologisch orientierten Erzählung im Anschluß an P. Faye ergibt eine Analyse der Funktion der Bildungssemantik im Feld der Pädagogik zwei Resultate: Zum einen nimmt sie die Signatur einer bestimmten Unbestimmtheit an, die sich in der Figur eines Weder-noch kristallisiert und dabei hinderliche Folgen für die Organisation empirisch ausgerichteter Forschungsprogramme hat. Zum anderen besitzt sie gerade aufgrund dieser metaphorischen Unschärfe eine beträchtliche Funktionalität für die Reproduktion des Systems Erziehungswissenschaft.

Ein derartiger Blick auf den Zusammenhang semantischer und strukturell-disziplinärer Aspekte des Bildungsdiskurses greift auf Konzepte soziologischer Erzählungen zurück, die sich als eine mögliche Option innerhalb des modernen Wissensdiskurses herauschälen. Ein Vergleich systemtheoretischer und praxeologischer Theorieformen, mit deren Hilfe sich entsprechende Beschreibungen anfertigen lassen, läßt am Beispiel des Bildungssystems und der Erziehungswissenschaft Differenzen der analytisch-begrifflichen Tiefenschärfe entsprechender Konzepte erkennen (D). Diese Differenzen resultieren auch aus unterschiedlichen Ansätzen bei der Transformation eines hegelianisch inspirierten Modells von Totalität zu demjenigen eines konstruktivistisch reformulierten Ganzheitskonzeptes, das entweder das Erbe Hegels antreten will oder aber dieses Erbe am liebsten ausschlagen möchte. Im differenten Verhältnis zum Projekt einer „kritischen Soziologie“ reflektieren sich unterschiedliche Umgangsweisen mit einem „bildungstheoretisch“ motivierten Konzept des „Ganzen“ der Gesellschaft als „Totalität“.

Schwierigkeiten einer theoretisch führungslosen Bildungssemantik sind mit Hilfe soziologisch orientierter Erzählungen nicht nur in der Erziehungswissenschaft zu identifizieren, sie hinterlassen auch im philosophischen Diskussionskontext Spuren (E). Neuere Ansätze praktischer Philosophie, wie sie unter dem unscharfen Etikett der „Kommunitarismusdebatte“ bekannt geworden sind, bedienen sich im Interesse einer kritischen Reflexion auf die Industriegesellschaften des Westens zum Teil ebenfalls der Kategorie der Bildung. Die Intention einer normativ gehaltvollen Reflexion auf Geschichte und Gesellschaft in kritischer Absicht verbindet solche Modelle praktischer Philosophie mit den Intentionen der „kritischen Soziologie“ und der „kritischen Erziehungswissenschaft“. Amerikanische und deutsche Positionen können in bezug auf die Kontroversen um Individualisierung und Gerechtigkeit zu einer komplementären Diskursfiguration gruppiert werden. Trotz aller Differenzen konvergieren diese Varianten

tendenziell in philosophischen Ambitionen, die denen einer Bildungstheorie analog sind, jedoch alternative Begründungspfade in der Konzeption des „Guten“ einschlagen. Unter einer narratologischen Perspektive legt die Beschreibung dieses Diskursfeldes es nahe, im engeren Sinne philosophische mit soziologisch orientierten Erzähltypen zu kombinieren und im Lichte erkenntnistheoretischer, ästhetischer, moralphilosophischer und soziologischer Diskurslinien unter nachhegelschen Plausibilitätsbedingungen das Motiv einer kritischen Reflexion auf das „Ganze“ von Gesellschaft und Geschichte kontextuell zu dezentrieren. Eine praktisch motivierte, empirisch informierte und gesellschaftstheoretisch anschlussfähige Matrix narrativer Verständigung könnte ihre praktischen Ambitionen in die reflektiert-dezisionistische Struktur eines Als-ob füllen. Schwächer als die Kantische Vernunftidee konstruieren narrative Theoriearrangements ihren Referenzraum quasimetaphorisch mit der Unterstellung eines Als-ob der möglichen Andersheit des Bestehenden. Sie wenden die Verweisungsstruktur von Sinn, etwas als etwas zu präsentieren, reflexiv in den Modus einer Darstellung von Kontingenz. Darin wahren sie auch politisch gehaltvolle Aspirationen der Aufklärung, ohne deren Wissenskonzept übernehmen, deren Geschichtsphilosophie fortführen, aber auch ohne die Grenze zur Kunst preisgeben zu müssen.