



Edition Erziehungswissenschaft

Iris Clemens

Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft

Die Potentiale der Netzwerktheorie
für eine kulturwissenschaftliche und
kulturtheoretische Ausrichtung der
Erziehungswissenschaft

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Clemens, Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft, ISBN 978-3-7799-4274-0
© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4274-0>

Die Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft

„Kultur‘ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft“, so titelt Micha Brumlik (2006) in einem Artikel in der *Zeitschrift für Pädagogik* und verweist damit auf die Möglichkeit, die Erziehungswissenschaft¹ alternativ zu der Einteilung als Sozialwissenschaft genauso plausibel in den Kulturwissenschaften zu verorten.² Sowohl theoretische Überlegungen zur Position der Erziehungswissenschaft und der von ihr verwendeten (außerdisziplinären) Theorien wie auch die Beobachtung, dass es sich bei all ihren diversen und differenten Themen auch um kulturwissenschaftliche Betrachtungen handele, legten dies nahe, so Brumlik. Die „häufig nur mit Ärger zur Kenntnis genommene und immer wieder kritisierte vermeintliche Diffusität des Faches entspricht nur dem Umstand, dass die theoretisch und begrifflich ‚strenge‘ Konstruktion des Faches aus einem oder auch mehreren Grundbegriffen wie Sozialisation, Erziehung, Bildung, Entwicklung, Lernen, Institutionen, Technologien noch stets eine Fülle dessen, was Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen tatsächlich betreiben, ausschließt, dass zudem allzu oft unzureichend begründete normative Setzungen eingeführt werden oder ein – meist psychologisches oder soziologisches – Paradigma als Schlüssel für alle behandelten Themen angesehen wird“ (a. a. O., S. 66).

Es spricht vieles dafür, die Erziehungswissenschaften in der Tat nicht nur als Sozialwissenschaft, sondern auch als Kulturwissenschaft zu beschreiben und vor allem als solche mit Hilfe kulturtheoretischer Konzepte zu betreiben. In jedem Fall ist die Erziehungswissenschaft auch von den *cultural turns* in ihren Referenz- und Nachbardisziplinen tangiert. Viel-

1 Ich bevorzuge im Folgenden den Begriff der Erziehungswissenschaft als theoretische Reflexionsinstanz der praxisorientierten Pädagogik und bin mir der Differenzen der beiden Begriffe durchaus bewusst. In den vorliegenden Ausführungen stehen theoretische Beobachtungen und damit Kommunikationen im Wissenschaftssystem im Vordergrund, auf Konsequenzen für pädagogische Praxen wird im letzten Kapitel eingegangen.

2 Auch beispielsweise Wimmer (2002) sieht die Pädagogik als Kulturwissenschaft, wenn auch ohne den verzichtbaren Zusatz ‚kritisch‘.

leicht am besten kann man dies durch die Perspektivenverschiebungen innerhalb der Interkulturellen Pädagogik veranschaulichen, wobei dies selbstverständlich nur *eine* der vielfältigen und möglichen Lesarten des Kulturbegriffs berücksichtigt. Statt wie auch immer geartete und benannte Bemühungen in der Pädagogik um das ‚Problem‘ Kultur auf eine bestimmte Klientel zu fokussieren, besteht innerhalb der Interkulturellen Bildung oder Pädagogik (siehe zur Begriffsklärung unter vielen z. B. Krüger-Potratz 2005, Gogolin & Krüger-Potratz 2006, Nohl 2010) heute weitestgehend Konsens darüber, sie „konsequent als Teil der (*Allgemeinen*) Erziehungswissenschaft zu begreifen“ (Krüger-Potratz 2005, Hervorhebung IC). Es wäre von hier aus dann zu fragen, „wie die gegebene Pädagogik theoretisch und praktisch verändert werden muß, damit sie adäquate Antworten auf die durch die Migration bestimmte gesellschaftliche Situation zu geben vermag“ (Hohmann 1983, S.6). Gesellschaftliche Umbrüche und Bewegungen wie Migration würden zu einer Bewährungsprobe für die Bildungssysteme und die Pädagogik der Aufnahmeländer schlechthin, so Hohmann weiter. Es wird ein Wechsel der Perspektiven vom ab- bzw. eingrenzbaren Klientel (besonders prägnant: Ausländerpädagogik) zur Inklusion aller als (Welt-)Bürger einer globalen Weltgesellschaft in die Bemühungen Interkultureller Pädagogik eingefordert, auch wenn dieser noch nicht realisiert worden sei. Es geht dann nicht um die Verbesserung einer Subdisziplin oder eines Spezialgebietes und um die Verfeinerung deren theoretischer und methodischer Instrumente, so Krüger-Potratz (2005), sondern „um ihre Beiträge zu einer grundlegenden Veränderung der Erziehungswissenschaft insgesamt“ (a. a. O., S. 60). Kultur ist dann nicht nur ‚das Thema‘ der Erziehungswissenschaft, wie Brumlik formuliert hat, sondern sie ist den neueren Konzepten der Interkulturellen Bildung gemäß auch das Problem und die Herausforderung aller Bürger in der Weltgesellschaft, und eben nicht nur einzelner, als defizitär entworfener Klienteln.

Wenn im Folgenden von Kultur die Rede ist, dann ist zunächst grob vereinfachend gesprochen ein Kulturbegriff im Sinne von Sinn- und Bedeutungsformen und den interdependenten sozialen Praktiken gemeint, und nicht derjenige, der ursprünglich zur Ausdifferenzierung der Interkulturellen Pädagogik geführt hat und beispielsweise an Klassifizierungen von ethnischen oder nationalen Gruppen orientiert war. In der Erziehungswissenschaft wird dem heute häufig durch den Begriff der *diversity education* ebenfalls Rechnung getragen, der neben (eher eingeschränkt verstandenen) Kultur verschiedene andere Differenzierungen wie Geschlecht oder Behinderung einbezieht. Eine genauere Spezifizierung des Kulturbegriffs wird später in Kapitel 3 erfolgen, insbesondere unter 3.2, wenn es um die strukturelle Kopplung von Ideen- und sozialer Evolution geht. Hier soll daher der Verweis auf Sinn als basale Kategorie sowie auf soziale Praktiken vorläufig ausreichen.

Erziehungswissenschaft betreibt also nicht nur ohnehin vielfältige kulturwissenschaftliche Analysen und sollte Kultur, so jedenfalls die Vertreter und Vertreterinnen der Interkulturellen Pädagogik, als basales Konzept ihrer Disziplin verstehen, *sondern als Kulturwissenschaft muss sie auch die Theorien, die sie verwendet, daraufhin befragen, ob diese dem Anspruch, kulturtheoretisch beobachten und beschreiben zu können, genügen.*

Diese Überlegungen sind Ausgangspunkt und Kerninteresse der vorliegenden Arbeit. Nimmt man die Beschreibung der Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft ernst, dann müssen erziehungswissenschaftliche Beschreibungs- und Erklärungsansätze danach befragt werden, wie sie beschaffen sein müssen, um kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Perspektiven überhaupt beleuchten und angemessen thematisieren zu können. Als Kulturwissenschaft muss sie Kultur und kulturelle Phänomene grundsätzlich erst adäquat in den Blick nehmen können. Das kann sie nur, indem sie kulturtheoretische Perspektiven einnimmt, also Theorien verwendet, die Kultur schon in ihren epistemologischen Grundlagen ernst nehmen und reflektieren. Sie hat dann auch diese epistemologischen Grundlagen und die verwendeten Theorien im Umkehrschluss auf deren Kulturgebundenheit hin zu befragen. Theorien mit normativen Setzungen – wie etwa Habermas' Konsensmodell (um nur dieses besonders plastische Beispiel zu nennen) – sind aufgrund ihrer Kulturdeterminiertheit ungeeignet. Gleichzeitig lassen es die vielfältigen Beschreibungen aktueller sozialer Evolution insbesondere unter dem Schlagwort des Hybriden, beispielsweise in Form der multiplen Modernen (Eisenstadt 2000 u. ö.) oder der pluralen Zukünfte (de Haan 2002 u. ö.) unwahrscheinlich werden, dass es noch „ein – meist psychologisches oder soziologisches – Paradigma als Schlüssel für alle behandelten Themen“ (vgl. Brumlik-Zitat oben) geben kann. Die Zeit der großen Meta-Erzählungen (Appadurai 1996) scheint mindestens derzeit vorbei zu sein. Auch in der vorliegenden Arbeit geht es deshalb nicht darum, ein solches Meta-Angebot an die Erziehungswissenschaft zu richten. Vielmehr geht es darum, neue Beobachtungsperspektiven aufzuzeigen bzw. zu vertiefen, die eine weitere Facette zu den etablierten Beobachtungs- und Beschreibungsformen hinzufügen und die Erziehungswissenschaft produktiv irritieren sollen. Denn eines ist sicher: eine kulturneutrale Beobachtung gibt es selbstverständlich nicht. Auch jede Theorie und jedes wissenschaftliches Paradigma haben notwendigerweise ein kulturelles Fundament.

Es stellt sich im Anschluss an diese Überlegungen zur Kulturwissenschaftlichkeit der Erziehungswissenschaft konkret die Frage: Wo hat eine theoretische Beobachtung und Erklärung anzusetzen, die auf Kultur abstellt? Brumliks (2006) Vorschlag, den ‚Menschen‘ als Ausgangspunkt zu setzen, erscheint hier wenig überzeugend, auch wenn er ihn mit Cassirer (1999) als *animal symbolicum* fasst und damit eine soziale Facette betont.

Obwohl von Brumlik zugleich auch auf die neuerlich in der Erziehungswissenschaft (wieder-)entdeckte Bedeutung von Performanz oder von Ritualen (Wulf 2004, Wulf et al. 2001) hingewiesen wird, bleibt bei diesem Vorschlag das Soziale wegen der Fokussierung auf das Individuum unterrepräsentiert bzw. marginalisiert. Die Limitation dieser Perspektive wird insbesondere dann deutlich, wenn das Soziale stattdessen als *alle* (menschlichen wie nicht-menschliche) Akteure einschließendes Ganzes entworfen wird und die exklusive Fokussierung auf den Menschen als unzulässige Verkürzung und Simplifizierung gesehen wird.

Wenn man Wirth (2008) in seiner Zusammenschau der Kulturwissenschaft hingegen zustimmt, dass der Gegenstand der Kulturwissenschaft zunächst basal *Kultur* ist, kommt man zu einer anderen Einschätzung und theoretischen Ausgangslage. Der Gegenstandsbereich der Kulturwissenschaft umfasst dann, „extensional betrachtet, die Gesamtheit aller Kulturphänomene als Knotenpunkte eines Netzwerks, während die Forschungsmaterie, intentional betrachtet, die Art des Gegebenseins des jeweiligen Kulturphänomens als Knotenpunkt im selbstgesponnenen Bedeutungsgebe der Kultur ist“ (a. a. O., S. 63). In einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive ließe sich dies in einer ersten Einschränkung natürlich auf *bestimmte*, mit Bildung befassten Kulturphänomene – Brumlik nannte die Begriffe Sozialisation, Erziehung, Bildung, Entwicklung, Lernen, Institutionen, Technologien – reduzieren. Mit Luhmann (2002) kann man die allgemeinste Definition von Bildung derart formulieren, dass es sich um solche Bemühungen handelt, die soziale Anschlussfähigkeit innerhalb einer spezifischen Gesellschaft fördern. In der kulturwissenschaftlichen Perspektive Wirths' besteht die Forschungsmaterie nun aus den ‚bedeutsamen‘ Beziehungen, die ein bestimmtes Kulturphänomen mit umliegenden Kulturphänomenen verbinden. Für Wirth haben diese Beziehungen zwischen den Kulturphänomenen den Charakter von Konjekturen und Projektionen. Kultur ist demnach ein selbstgesponnenes Bedeutungsgebe, „ein Gewebe aus ‚Konjekturen und Projektionen‘, dessen Knotenpunkte Mythen, Metaphern, materielle Bilder, ideologische oder epistemische Weltbilder sind. Dieses konjekturale Gewebe impliziert wiederum ein Geflecht von kulturspezifischen Handlungsweisen respektive ‚Praktiken‘“ (a. a. O., S. 64).

Wenn die Erziehungswissenschaft sich also als Kulturwissenschaft verstehen will, dann stellt sich die Frage, welche Theorieangebote vielversprechend für sie sind. Folgt man den Beschreibungen von Verflechtungen bei Wirth, dann wird schnell ersichtlich, dass ‚der Mensch‘ als Ansatzpunkt von Beobachtungen und Theoriekonzepten kaum geeignet erscheint. Darüber hinaus kann hier ein westlicher Bias identifiziert werden: Demnach kann für den Westen konstatiert werden, dass hier aufgrund der oben genannten exklusiven Fokussierung auf den Menschen oder das menschliche Indivi-

duum / Subjekt eine anthropologische Perspektive vorherrscht, der etwa eine ‚biozentrische‘ Konzeptionierung in manchen nichtwestlichen Kontexten gegenübersteht (Crawford 1974, Clemens 2010). In nichtwestlichen Kontexten hat der Mensch keineswegs diese exponierte Sonderstellung inne und es wird unter anderem vom Prozess her gedacht. Mit dem Buddhismus gesprochen: „there is action, but no agent“ (Hiriyanna 2005, S. 142). Dies führt z. B. bei der Analyse antiker Selbstbeschreibungen der Weltgesellschaft in nicht-westlichen Kontexten wie Indien dazu, dass neben dem Umgang mit dem Fremden, der Frage von Mitgliedschaft und Zugehörigkeit und der basalen Idee einer alle inkludierenden Einheit der Kreis der Adressaten erweitert werden muss, also auf Tiere, die Natur und Umwelt (vgl. ausführlich Clemens 2010). So hat sich der indische Herrscher Ashoka bereits vor 2200 Jahren in seinen Säulenedikten auch mit den Rechten von Tieren (beispielsweise auf Heilung) beschäftigt (vgl. ebd.). Auch ein aktuelles Urteil des Obersten Gerichts des Bundesstaates Kerala in Indien scheint hier paradigmatisch, wonach auch nicht-menschliche Lebenwesen „entitled to dignified existence and humane treatment sans cruelty and torture“ (Macho 2010, S. 17). Das Menschenrecht, nach dem ‚alle Menschen gleich‘ sind, kann also auch inklusiv verstanden werden, etwa wenn den Menschenaffen in Neuseeland das Menschenrecht zugesprochen wurde, nicht gefoltert und getötet werden zu dürfen. Vor zwei Jahren hat auch das spanische Parlament entschieden, den Menschenaffen die „Grundrechte auf Leben (Tötungsverbot und Schutz natürlicher Lebensräume), Freiheit (Verzicht auf Haltung in Zoo oder Zirkus) und körperliche Unversehrtheit (Verbot von Tierversuchen und Labortests) einzuräumen“ (a. a. O., S. 18). Es zeigt sich also, dass eine biozentrische Perspektive kulturübergreifend an Zustimmung gewinnen könnte.

Ich möchte in der vorliegenden Arbeit die Vorteile erörtern, die eine netzwerktheoretische Perspektive bietet, um kulturtheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft einnehmen zu können und Erziehungswissenschaft damit als Kulturwissenschaft zu fundieren und zu betreiben. Schon in Wirths obigen Ausführungen und in seinen Begriffen wie Geflecht oder Gewebe wird das Dazwischen betont. Das Material der Forschung sind dann die *Beziehungen* zwischen Kulturphänomenen. Die moderne Netzwerktheorie, insbesondere in der Konzeption eines ihrer prominentesten Vertreter, Harrison C. White, ist ein Theoriekonzept, das konsequent auf Beziehungen und Knoten fokussiert und kann daher geradezu als eine Theorie des Dazwischen bezeichnet werden. Sie bietet sich damit in pointierter Weise an, um das Projekt ‚Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft‘ voranzutreiben. Darüber hinaus ist sie hoch anschlussfähig an andere, u. U. ergänzende Theoriestränge wie die Systemtheorie und neuere praxeologische Ansätze. Wenn es in den Sozial- bzw. Kulturwissenschaften der Ge-

genwart keine großen Erzählungen mehr gibt, dann kommt es offensichtlich immer häufiger zu kreativen Kombinationen aus Theorien und Modellen – beispielsweise unter dem Stichwort Triangulation – und es wird auf eine starre Kontrolle und Aufrechterhaltung der Reinheit einer Theorie zugunsten der Vorteile des Hybriden zunehmend verzichtet. Dies wird im Abschnitt 2.3 unter dem Oberthema ‚Fluktuierende Gruppenzugehörigkeit‘ eingehender diskutiert.

Der generelle Beitrag der Netzwerktheorie zum kulturwissenschaftlichen Forschungsprogramm wurde bereits andernorts notiert und erörtert (Reckwitz 2004, vgl. Kapitel 4 ff. der vorliegenden Arbeit). Reckwitz diskutiert in diesem Zusammenhang insbesondere das klassische Subjekt-Struktur-Problem. Darauf wird in Kapitel 4 genauer eingegangen. Hier soll der Verweis auf die Unterscheidung von top down- oder bottom up-Ansätzen genügen, also einerseits Ansätze, die bei den (übergeordneten) Strukturen ansetzen und andererseits jene, die soziale Praktiken und situationspezifische Mikroprozesse in den Fokus ihrer Überlegungen stellen. Die Netzwerktheorie Whites erhebt den Anspruch, die beiden Alternativen von Struktur versus subjektiver Interpretationsleistung miteinander zu verschränken. Sie überwindet den Dualismus von Akteur und Struktur, indem sie nicht vom Akteur ausgeht, sondern von dem oben betonten Zwischenraum, den Beziehungen und damit stets den Prozess sozialer Dynamiken im Blick hat. Um es jedoch gleich vorwegzunehmen: es geht natürlich nicht darum, den Menschen gleichsam ‚abzuschaffen‘ (so ja der bekannte Vorwurf an Luhmann 1984). Zentral ist für diese Argumentation vielmehr, dass es nicht weiterführt, am Individuum als ‚Einheit‘ anzusetzen, wenn wie gefordert das Thema Kultur ist.

Im Folgenden möchte ich den Gedanken der Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft sowie das schwierige theoretische Verhältnis von Struktur und Akteur aufgreifen. Der nur vordergründig trivialen Behauptung von Wirth (2008), der Gegenstand der Kulturwissenschaft sei Kultur sowie seiner Betonung der Relevanz von Geflechten und Beziehungen folgend, werden netzwerktheoretische Konzepte herangezogen, um dem Dualismus von Struktur – Akteur eine alternative Beobachtungsweise gegenüberzustellen und in die erziehungswissenschaftliche Debatte einzuführen. Gleichzeitig werden in der Erziehungswissenschaft nach wie vor einflussreiche kulturelle Setzungen innerhalb der epistemologischen Konzepte, insbesondere solche, die auf christlichen Vorstellungen aufruhren, aufgezeigt und hinterfragt, beispielsweise Konzeptionen wie das der christlichen Seele, der Jugend oder des Genies.

Um das Feld jedoch einzugrenzen, wird in einem ersten Schritt die oben eingeführte Frage, wo eine Beobachtung und ein Theoriemodell, die auf Kultur abstellen und gleichzeitig kulturtheoretisch vorgehen, ansetzen müs-

sen, aufgegriffen und auf erziehungswissenschaftlich relevante Aspekte bezogen. Aufgrund der langen Tradition in der Pädagogik, die sich nicht zuletzt in dem Vorschlag, den Menschen auch dann als Ausgangspunkt theoretischer Konzepte zu setzten, wenn doch das Thema Kultur sein soll, widerspiegelt, ist es naheliegend, zunächst das Individuum- und das Identitätskonzept kritisch auf ihre kulturtheoretischen Grenzen hin zu befragen. Ich möchte dabei den theoretischen Überlegungen von Fuchs (2006) folgen und dies im Kapitel 1 am Konzept des *Adressaten* von Bildungsanstrengungen erläutern. Jede Form von Bildungsanstrengungen muss demnach einen Adressaten entwerfen, der der Bezugspunkt der Bemühungen ist und dessen Konzeptionierung diese Bemühungen in Konsequenz wesentlich vorstrukturiert. Mit Blick auf soziale Evolutionsprozesse wie der Emergenz der Weltgesellschaft wird nach dem *nächsten* Adressaten³ gefragt und es werden erste Verweise auf netzwerktheoretische Potentiale eingeführt.

Anschließend wird dann das Konzept des Individuums sowie das daran gekoppelte Identitätskonzept aus verschiedenen Blickwinkeln diskutiert. Zum einen wird anhand aktueller Prozesse sozialer Evolution die problematische traditionelle Konsistenz- und Kontinuitätssemantik des Individualitätskonzepts erörtert (Kapitel 2). Wie sinnvoll sind solche Konsistenz- und Kontinuitätsersparungen angesichts sich rasant verändernder sozialer Strukturen? Dazu dienen Beispiele aus den Medien und die Rolle des Körpers und der Gruppenzugehörigkeit. Solche aktuelle Beobachtungen gesellschaftlicher Diskurse und Beschreibungen werden aufgegriffen, weil sie auf eine Wahrnehmung der Diskrepanz zwischen immer noch partiell in der alltäglichen Wahrnehmung vorherrschenden Identitätskonzepten einerseits und tatsächlichen multiplen Lebensformen andererseits hinweisen.

Im Kapitel 3 werden kulturtheoretische Aspekte der epistemologischen Konzeptionen von Identität thematisiert und eine kurze historische und kulturelle Analyse der Emergenz von Identitätskonzepten vorgestellt. Kapitel 2 und 3 erheben keinerlei Anspruch auf eine umfassende Diskussion des Identitätskonzeptes. Dies kann hier auch gar nicht geleistet werden, auch wenn dies als Eklektizität kritisiert werden kann. Dieser Gefahr setzt sich jeder aus, der eine neue Sicht auf einen traditionsreichen Diskurs bieten möchte. Vielmehr dienen die Ausführungen dazu, *einige* traditionelle Konzepte von Identität zu thematisieren, um ihnen später das netzwerktheoretische Modell gegenüberzustellen und seine kulturtheoretischen Vorteile bei der Konzeptionalisierung des Bildungsadressaten der Erziehungswissenschaft aufzuzeigen. Zudem steht insbesondere die Ko-Evolution von sozialen Strukturen und Semantik bzw. der Ko-Evolution von sozialer Evolution

3 Dies in Anspielung auf den Titel *Die nächste Gesellschaft* von Dirk Baecker (2007).

und Ideenevolution im Fokus und kulturelle und insbesondere religiöse Aspekte epistemologischer Konzepte werden diskutiert. Es wird aus dieser Perspektive zum einen deutlich, dass das Identitätskonzept im europäischen Raum eng verknüpft ist mit dem Konzept der romantischen Liebe als Voraussetzung für die Herausbildung einer singulären und originellen Identität, und dass sich zum anderen in der Identitätskonstruktion wie auch in vielen Konzepten der Pädagogik Versatzstücke christlicher Denktraditionen erhalten haben. Für eine aktuelle – und postkolonial informiert dann doch vielleicht ‚kritische‘ (vgl. Brumlik Zitat oben) – kulturwissenschaftliche Erziehungswissenschaft ist es von grundlegender Bedeutung, sich mit solchen religiösen ‚Erblasten‘ auf epistemologischer Ebene auseinanderzusetzen und sie zu hinterfragen. Dies zumal dann, wenn das Ergebnis erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung globale (oder gar universelle?) Angebote sein sollen.

Diese ersten drei Kapitel des Teil I machen aus unterschiedlichen Perspektiven die Grenzen von Konzepten deutlich, die beim vereinzelt Individuum ansetzen, und zwar hinsichtlich ihrer Fähigkeit, Kultur in der Erziehungswissenschaft sowohl auf der Ebene der beobachteten Phänomene als auch der epistemologischen Analysemittel tatsächlich angemessen beachten und analysieren zu können.

Im Teil II der Arbeit stehen dann die Netzwerktheorie und ihre Potentiale für eine kulturelle Wende in der Erziehungswissenschaft im Mittelpunkt. Die Netzwerktheorie wird dabei nicht als eine weitere ‚Metatheorie‘ zur Lösung aller Probleme eingeführt, sondern die vorliegenden Überlegungen verstehen sich bewusst als ein Beitrag für die (Re-)Kombination von Theorien und Modellen, um die Vorteile des Hybriden für eine kultursensitive Perspektive zu nutzen und gängige Blickwinkel zu irritieren. Identität ist hier nicht mehr Entität und Monade, sondern emergiert und zerfällt beständig temporär im Dazwischen. Im Kapitel 4 wird eine kurze Einführung in die historische Genese und die wissenschaftliche Verortung der Netzwerkanalyse und der daraus entstandenen Netzwerktheorie gegeben sowie deren Karriere in Deutschland skizzenhaft dargestellt. Entsprechend der späteren Schwerpunktsetzung wird bereits hier der Fokus auf Harrison C. White und die Entstehung der netzwerkanalytischen Perspektive in Harvard gelegt.

Daran schließt sich in Kapitel 5 eine Darstellung wichtiger Kernstücke der Netzwerktheorie Harrison Whites‘ an. Zentrale Begriffe seiner Theorie wie Steuerung oder Kontrolle, Beziehungen, Geschichten, Einbettung und schließlich Netzwerke werden geklärt und miteinander in Beziehung gesetzt. Ziel dieser Ausführungen ist es nicht, die Theorie Whites insgesamt und umfänglich darzustellen; das würde auch den Rahmen sprengen. Vielmehr möchte ich einige wesentliche Aspekte der Ideen von White in den

erziehungswissenschaftlichen Diskurs einführen und nach ihren Anschlussfähigkeiten und Beobachtungs- und Erklärungspotentialen fragen. Es soll plausibilisiert werden, warum sich die Netzwerktheorie besonders anbietet, um kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft einzunehmen. Wie eingangs erwähnt spielt bei diesen Überlegungen auch ihre Anschlussfähigkeit an andere, ergänzende Theorieangebote eine Rolle. Diese Kombinatorik stellt im hybriden und fluiden Zeitalter der Gegenwart eine wichtige Ressource dar.

Im abschließenden Kapitel 6 wird der Versuch unternommen, die netzwerktheoretischen Überlegungen in eine erziehungswissenschaftliche Perspektive zu überführen und nach dem Mehrwert dieser Übertragung zu fragen. Es werden erste Anschlüsse innerhalb der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Settings aufgezeigt und anhand von Beispielen aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und Praxis erläutert. Über neue Formen der Einbindung der Akteure kann Kultur in besonderer Weise zum Thema und Konzept innerhalb der Erziehungswissenschaft werden. Darüber hinaus wird der Beitrag der Netzwerktheorie als Theorie des Dazwischens zu einer konzeptionellen Fassung der Meso-Ebene diskutiert und die Frage nach dem Bildungsadressaten noch einmal aufgegriffen. Auf der Basis netzwerktheoretischer Betrachtungen wird nach der Inklusionsfähigkeit in der Leistungsgesellschaft gefragt und Selbst-Inklusion als wesentliche Kompetenz und damit Ziel pädagogischer Interventionen betont. Von hier aus kommen dann neuartige Anforderungen an die Kompetenzen und den Kompetenzbegriff an sich in den Blick, und das Netzwerken wird als Schlüsselqualifikation erläutert. Als eine weitere Konsequenz dieser Überlegungen wird dann die Sensibilisierung für plurale Identitätsformen als pädagogische Herausforderung erörtert.