

Christoph Wulf und Jörg Zirfas

Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien

Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung

Einführung

Ziel dieses Buches ist es, eine neue Fokussierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu umreißen und zu zeigen, dass der in den letzten Jahren zu konstatierende *performative turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften auch für die Erziehungswissenschaften erhebliche Konsequenzen hat. Wie mit allen Innovationen, so verhält es sich auch mit der performativen Fokussierung: Sie ist keineswegs völlig neu, kündigt sich schon seit geraumer Zeit in den Human- und Sozialwissenschaften an und verhandelt Themen wie Sprache, Körper, Sozialität, Macht, Handeln etc., die auch in der Erziehungswissenschaft lange und ausgiebig diskutiert worden sind. Darüber hinaus stellt der Blickwinkel des Performativen eine Herausforderung für die qualitative erziehungswissenschaftliche Sozialforschung dar, wobei er auf durchaus bekannte Methoden der Phänomenologie und der Ethnographie rekurriert. Worum geht es bei der performativen Fragestellung und der performativen Orientierung?

Die grundsätzliche Verschiebung, die mit diesem Blickwinkel verbunden ist, besteht darin, (pädagogische) Wirklichkeiten nicht nur wie einen Text zu lesen und zu identifizieren. Eine solche hermeneutische Annäherung an die Erziehungswirklichkeit ist wichtig, trägt sie doch dazu bei, die Geschichtlichkeit erzieherischer Situationen und ihren gewachsenen kulturellen Hintergrund zu begreifen; zudem zielt sie darauf, pädagogische Handlungen zum Gegenstand des Verstehens und der interpretierenden Reflexion zu machen. Dieses von Schleiermacher entwickelte, von Dilthey zur Methodik der Geisteswissenschaften ausgearbeitete und dann von Nohl und seiner „Schule“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf die Erziehung bezogene Konzept der Hermeneutik liest die (erzieherische) Praxis wie einen Text, dessen Zeichen sie im Hinblick auf deren Kulturalität und Historizität entziffern möchte (Wulf 1992). Erziehungswirklichkeit wird als Text des Zusammenhangs geordneter Sinnzusammenhänge verstanden, in dem nicht nur manifeste Bedeutungen enthalten sind, sondern auch latente historisch-kulturelle sowie bildungs- und erziehungspraktische Verweisungen, die über das Gegebene hinausgehen. Diesen Text gilt es zu entziffern, um pädagogische Verhältnisse zu gestalten und die jungen Menschen in die richtige Kultur einzuführen. Mit Hilfe des nachlebenden Einfühlens geht es darum, Erziehungswirklichkeiten wie Texte zu lesen und zu verstehen. Unter dem Begriff Erziehungswirklichkeit wird in diesem Sinne zweierlei verstanden, nämlich die

Doppelseitigkeit pädagogischer Erlebnisse einerseits und pädagogischer Objektivationen andererseits. Pädagogik hat somit von einer Relation auszugehen, die die Vermittlung von subjektivem Erlebnis und historischem Hintergrund der Erziehung betrifft, um Erziehungsprozesse, Erziehungsinstitutionen, -konzepte, -methoden und -instrumente zu verstehen – um zu begreifen, was Erziehung überhaupt bedeutet. Zum einen wird dabei der Gegenstand der Pädagogik als ein in der Geschichte verlaufendes Geschehen bestimmt, das sich in objektiven und tradierbaren Systemen von Institutionen, Intentionen und Methoden kondensiert; zum anderen wird die wissenschaftliche Theorie der Erziehung nicht als ein Effekt der permanenten Ausweitung des pädagogischen Erkenntnisinteresses, sondern als ein Resultat der geschichtlichen Bewegung des „Gegenstandes“ Erziehungswirklichkeit begriffen (Mollenhauer 1968). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik ist in diesem Sinne eine Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit mit wissenschaftstheoretischen oder anthropologischen Begründungen, die auf eine allgemeingültige Theorie der Bildung abhebt (Zirfas/Wulf 1996). Da die Erziehungswirklichkeit als Text sich im starken Sinne durch Vollständigkeit, Geschlossenheit, Eindeutigkeit, Linearität und Ursprungsverwiesenheit auszeichnet, wird zudem unterstellt, dass sich ein allgemeingültiger Konsens über die Interpretation einer textuellen Erziehungswirklichkeit herstellen lässt (Nohl 1988; Flitner 1989, S. 31 u. 42).

Auf diese Auffassung von der Textstruktur sozialer Wirklichkeit hat die ethnographische Forschung zurückgegriffen. In der ethnographischen Forschung zeigte sich dieser Bezug unter anderem in der Identifikation hermeneutischer Situationen, deren Ziel das bessere Verständnis der untersuchten sozialen Situationen ist. Aus dem Blickwinkel des Performativen allerdings erscheint die Idee, Handlungen *nur* als semantische Prozesse zu lesen, als Verkürzung. Kultur lediglich als eine „Montage von Texten“ (Geertz 1995, S. 253) aufzufassen bedeutet, die Ebene der tatsächlich stattfindenden Aufführung, ihre körperliche Inszenierung und ihre kreative und produktive Wirklichkeitsgestaltung zugunsten eines symbolischen Kommentars (tendenziell) zu marginalisieren. Dieser Weg des hermeneutisch-symbolischen Verstehens umgeht damit nicht nur ihre genuine Problematik, dass sich die einzelnen hermeneutischen Bedeutungselemente, aus denen sich kulturelle Praktiken wie Erziehungs- und Bildungswirklichkeiten zusammensetzen, nicht klar und eindeutig definieren lassen.¹ Weder lassen sich die Texte der Erziehungswirklichkeit aus einer Innenperspektive der Beteiligten in diesem Sinne rekonstruieren, noch führt die kommentierende Analyse in eine letztgültige Exegese, da dieser selbst wiederum ein symbolischer Wert zukommen kann. Eine letztgültige Sinninterpretation erscheint auch angesichts der „Krise der Repräsentation“ (Berg/Fuchs 1999) und angesichts der doppelten Historizität (der Gegenstände, wie der Betrachtungsweisen) der wissenschaftlichen Forschung nicht auf eine Manifestation vorgegebener, objektiver Sinnzusammenhänge (Garz/Kraimer 1994) verweisen zu können.

Aus einer performativen Betrachtungsweise erscheint aber vor allem der konstitutive Dualismus der Zwei-Welten-Theorie des Textes als problematisch, der den Sinn des manifesten Textes *nur* in einer „hinter“, „unter“ oder „über“ ihm liegenden latenten

Welt(-struktur) zu finden glaubt. Diese Idee lässt sich am Begriff der Repräsentation verdeutlichen, der im Deutschen neben Vorstellung und Darstellung auch noch die Bedeutungen Stellvertretung und Vergegenwärtigung umfasst. Kann in allen vier Dimensionen der Zusammenhang von Anwesenheit und Abwesenheit, von Manifestation und Latenz als zentral gelten, so zeigt sich in den zuletzt genannten Momenten vor allem, dass in der Erziehungswirklichkeit als Repräsentationsmodell das *Abwesende* den eigentlichen Schwerpunkt bildet. So erhält die Erziehungswirklichkeit in der genuin hermeneutischen Perspektive ihr Sein aus einer ihr logisch wie ontologisch vorgängigen Welt. Hierbei wird unterschlagen, dass schon das Verfassen der Texte der Erziehungswirklichkeit nicht als Abbilder oder Konstruktionen von Wirklichkeiten zu verstehen sind, sondern selbst eine performative Struktur besitzen, insofern sie eine bestimmte Form der Darstellung und Inszenierung von Wirklichkeit implizieren und insofern sie durch diese Form der Darstellung spezifische Effekte erzielen (vgl. Geertz 1990; Koch 1999).

Bei der performativen Forschungsorientierung geht es nicht um die Aufhebung der hermeneutischen Position, sondern um die Verschiebung des Blickwinkels: Dementsprechend bezieht sich die performative Betrachtungsweise nicht vorrangig auf das in der Repräsentation Repräsentierte, sondern auf den Umgang mit der Repräsentation bzw. mit den Praktiken des Repräsentierens. Mit der Idee, Prozesse der Interaktion und dramaturgische Handlungsvollzüge sowie Körperlichkeit und Materialität von Gemeinschaften und pädagogischen Prozessen in den Mittelpunkt zu rücken, ist weder der Versuch verbunden, das Besondere der spezifischen Situation nur als Ausdruck des historischen und kulturellen Allgemeinen (eines bestimmten Textes) zu verstehen, noch das Allgemeine als unabdingbare und ausschließliche Grundlage des Besonderen zu begreifen. Eine performative Sichtweise verwirft eine allgemeine und totale Methode und Lesart von Realität zugunsten einer relativierenden, den Kontexten angepassten Interpretation, die eine Pluralität von ideomatischen Gesten und kontextuierenden Phänomenologien zeitigt.

Ein performatives Verständnis als methodische Vorgehensweise in den Sozial- und Humanwissenschaften zielt auf beobachtbare *Regelmäßigkeiten*, die die Bedingungen der Möglichkeit wie der Unmöglichkeit sozialen Handelns als Wiederholungen oder Veränderungen beinhalten. Die Erziehungswirklichkeit ist im Blickwinkel des Performativen nicht der repräsentative Text einer Präsenz oder Wahrheit der historischen pädagogischen Bewegung, sondern das Zugleich von Präsenz und Absenz, von Signifikat und Signifikant, das sich nicht auf *eine* Begründung, auf *ein* Prinzip oder Zentrum als Invariante *einer* Präsenz zurückführen lässt (Derrida 1988). Das Performative benennt das, was sich in Äußerungen und Handlungen zugleich zeigt und verbirgt; es benennt das, was nicht reduzierbar ist auf das Allgemeine als Konstitutivum des Besonderen noch auf das Einzelne als Ausdruck des Allgemeinen. Indem der Blickwinkel des Performativen auf die Formen der wirklichkeitskonstituierenden Momente mit ihrem mimetischen Charakter, aber auch mit ihren Brüchen und Differenzen gerichtet ist, wird die Idee des Textes als Repräsentation ergänzt. Denn eine performative Betrachtungsweise unterstellt die Indifferenz von Sprechen

und Handeln, von Präsentation und Re-Präsentation. Sie kann damit sowohl die Grenzen des Repräsentationsmodells als auch die der eigenen Perspektive verdeutlichen.

Wer heute vom Performativen spricht, ist Teil eines sich in Sozialwissenschaften zur Zeit etablierenden Diskurses, der die aus der Sprachwissenschaft stammenden Begriffe ‚performativ‘ und ‚Performanz‘, den kunst- und theaterwissenschaftlichen Begriff ‚performance‘ und den zunächst in der Genderforschung verwendeten Begriff der Performativität zusammenführt. Gemeinsam ist diesen Begriffen, dass sie sich weniger um Tiefer- bzw. Dahinterliegendes als um das phänomenale Geschehen, weniger um die Struktur und die Funktionen als um den Prozess, weniger um Text oder Symbol als eben um die Herstellung von Wirklichkeit bemühen. Die Perspektive des Performativen rückt die Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen bzw. pädagogischen Handelns, deren wirklichkeitskonstitutive Prozesse sowie den Zusammenhang von körperlichem und sprachlichen Handeln, Macht und Kreativität in den Mittelpunkt (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001). Mit der Idee, Prozesse der Interaktion und dramaturgische Sprach- und Handlungsvollzüge, sowie Körperlichkeit und Materialität der Erziehungs- und Bildungssituationen in den Mittelpunkt zu rücken, fokussiert der Blickwinkel des Performativen auf Rahmungen, Szenarien, mimetische Zirkulationsformen, (theatrale) Präsentationspraktiken und Darstellungssituationen. In diesem Sinne erscheint der performative Focus als Bereicherung der qualitativen Bildungsforschung bzw. der pädagogischen Ethnographie. Denn performative Bildungs- und Lernprozesse und die dazugehörigen performativen pädagogischen Handlungspraktiken sind im Bereich von Erziehung, Bildung und Sozialisation bislang kaum empirisch untersucht worden.

Aus Sicht der Pädagogik ist die Rede vom Performativen aus vier Gründen sinnvoll und notwendig:

(1) Geht man mit den sozial- und kulturwissenschaftlichen Theorien von einer performativen Wende der Kultur aus, die sich mit Erving Goffmans *The Presentation of Self in Everyday Life* von 1959 abzeichnete, mit Richard Sennetts *The Fall of Public Man* (1974) und Pierre Bourdieus *La distinction. Critique sociale du jugement* (1979) ihre Fortsetzung fand, und in Michel Foucaults *Histoire de la sexualité: Le souci de soi* (1984), Ulrich Becks *Risikogesellschaft* (1986) und Gerhard Schulzes *Erlebnisgesellschaft* (1992) ihre letzten Vertreter hat, so zeigt sich in allen diesen Rekonstruktionen², dass die Semantik der ästhetischen, inszenierten Selbstentfaltung der Individuen in modernen Gesellschaften an Bedeutung gewinnt: Moderne Gesellschaften sind *Inszenierungsgesellschaften* (Willems/Jurga 1998). Der Lebensraum jeder und jedes einzelnen wird zu einem „kleinen Theater“ (Früchtl/Zimmermann 2001, S. 17), auf dem man sein Selbst permanent zur Schau stellen muss. Diese performative Tendenz der Kultur muss die Pädagogik zur Kenntnis nehmen, will sie als empirische und handlungsorientierte Wissenschaft anschlussfähig bleiben.

(2) Die mit dem Performativen verbundenen methodischen Erneuerungen zielen auf ein schon von Schleiermacher als wichtig erachtetes Moment: auf die Dignität der pädagogischen Praxis. Methodiken des Performativen greifen auf phänomenologische, ethnographische, interaktionistische und konstruktivistische Modelle zurück,

um die Momente des pädagogischen Alltags in einer mikroanalytischen Einstellung zu erfassen (vgl. Fatke 1995; Flick 2002; Flick/von Kardoff/Steinke 2004; Krüger/Wulf 2000). Dabei ist für das Performative die methodologische Differenz zwischen Thematik und dem Rahmen, innerhalb dessen diese Thematik behandelt wird, von zentraler Bedeutung. Der schon von der Phänomenologie Heideggers vorgezeichnete Wechsel von der *Was-* zur *Wie-*Ebene, wird durch den Status des Beobachters zweiten Grades möglich, der wiederum die Praxen jenes Beobachters ersten Grades (des Akteurs, des Beobachteten) zu explizieren in der Lage ist. Denn gerade die performativen Praktiken: sprachliche Handlungen, inkorporierte Stile, ritualisierte Geschehnisse, liminale Phasen etc. werden in diesem Blickwinkel beschreibbar (vgl. Bohnsack 1999). Mit den hiermit verbundenen ethnographischen Aufschlüssen der performativen pädagogischen Vollzüge werden zeitliche, räumliche, materielle und personelle Spielräume sichtbar, die nicht unmittelbar mit den gewünschten pädagogischen Intentionen kompatibel erscheinen, aber den professionellen Erziehern Handlungsmöglichkeiten aufweisen, deren Potential dann wiederum pädagogisch genutzt werden kann.

(3) Die Pädagogik ist eine Handlungswissenschaft (vgl. Göhlich 2001b, S. 110ff.). Wie auch immer pädagogisches Handeln motiviert (*causa efficiens*) und orientiert (*causa finalis*) war: an der Polis, am Willen Gottes, an der universalisierbaren Vernunft, am Zweck und der Funktionalität, an der Interaktion, der Identität, an der Kommunikativität, der Lebenswelt etc., es lässt sich konstatieren, dass den Handlungskonzeptionen insgesamt eine starke Konzentration auf Intentionalität, Rationalität, Funktionalität und Normativität eigen ist. So ermöglicht es der Begriff des Performativen, soziales und pädagogisches Handeln generell in neuem Licht zu sehen. Was bis in handlungstheoretische Entwürfe der 90er Jahre hinein (z. B. Joas 1996) nur negativ als nicht-intentional oder mystifizierend als kreativ gefasst werden konnte, erhält mit dem Begriff des Performativen, der auf Körperlichkeit, Habitualität, Dramaturgie, spielerischen Freiraum, Mimesis und durchdringende Macht des Handelns gleichermaßen hinweist, eine theoretische Form, die bestimmte Wege qualitativ-empirischer Forschung nahe legt und eröffnet. Hiermit kommen die bislang eher ausgeblendeteten Momente des Handelns ins Spiel: seine habitualisierten, mimetischen, in Gesten und Ritualen deutlich werdenden Muster (*causa formalis*) und seine materiellen Strukturen wie Räumlichkeit, Zeitlichkeit, Szenerien, Körperlichkeit, Requisiten etc. (*causa materialis*).³

(4) Der Blickwinkel des Performativen ermöglicht neben einem anspruchsvolleren Begriff des pädagogischen Handelns auch eine komplexere Theorie der Bildung. So wird unter dem Begriff der Bildung in einer weitgehenden Bedeutung der Prozess und das Ergebnis einer Veränderung verstanden, die sowohl das Selbst- als auch das Sozial- und Weltverhältnis des Menschen betrifft. Bildung bezeichnet somit die Verknüpfung von Kultur und Individualität, die es den Menschen möglich macht, dass sie an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen, *selbst* mitwirken, d. h. in der Lage sind, sich selbst eine Form geben zu können. Im Allgemeinen rechnet man dabei zur Bildung 1. spezifische Fähigkeiten, Verfahren, Fertigkeiten, Schlüsselqualifikationen (formale Bildung),

2. spezifische, oftmals kanonisierte (Wissens-)Kenntnisse (materiale Bildung), 3. die Dialektik von Können und Wissen, Ich und Welt, Aneignung und Kritik (kategoriale Bildung), 4. einen lebenslangen, unabschließbaren, biographischen Lernprozess (biographische Bildung) und schließlich 5. die Idee einer humanen, für alle lebenswerten Gesellschaft (utopische Bildung). Eine performative Bildungstheorie betont hierbei nicht die Qualifikationsprofile und die damit einhergehenden (ökonomischen) Funktionalisierungen, sondern die konkreten Prozesse und Resultate der performativen Praxis und der Reflexion des Verhältnisses von Subjektivität und Kulturalität. So verliert z. B. der in jüngster Zeit an der PISA-Debatte orientierte Bildungsbegriff angesichts seiner starken Konzentration auf die Bildungsergebnisse eben diese konkreten Bildungsprozesse aus dem Blick. Wir verwenden daher den Begriff der Bildung in einem erweiterten Sinne, der das reflexive Potential der traditionellen Bestimmung des Begriffs beibehält, aber Bildungsprozesse nicht nur als kognitive und evaluative, sondern auch als körperliche und soziale Vollzüge versteht.

Die hier genannten vier Momente der Bedeutung des Performativen für die Pädagogik sollen im Folgenden in verschiedenen Akzentuierungen thematisiert werden. Dabei werden das Aufführungs- und Inszenierungsmoment (1) und das ethnographische Interesse der Pädagogik (2) im zweiten Teil (*Performative Pädagogik als Ethnographie pädagogischer Prozesse*) Thema sein; die Handlungs- (3) und Bildungstheorien (4) stehen dann im dritten Teil (*Performative Bildungstheorien und pädagogische Performativität*) im Vordergrund. Zu Beginn steht eine kurze Rekonstruktion: *Zur Geschichte und Bedeutung der Konzeptionen des Performativen*.