

Forschungsforum „Reflexion und Kritik“ mit einem Forschungsauftakt von Stefan Müller

(Marc Borner, Ulrike Greiner, Armin Günther, Theo Hug, Kathrin Leipold, Michael May, Stefan Müller, Stefanie Müller, Oliver Musenberg, Sibylle Reinhardt, Thomas Rucker, Elia Scaramuzza, Alexander Wohnig)

Inhalt

Forschungsauftakt

Stefan Müller: Das Versprechen vom Bessermachen. Reflexion und Kritik im Kontext institutioneller Bildung ...6

Weiterführungen zum Forschungsauftakt

Marc Borner: Pädagogik & Präreflexivität ...15

Ulrike Greiner: Das Allgemeine und das Besondere: Von den Schwierigkeiten, dialektische Bildung in ein Forschungsprogramm zu übersetzen ...17

Armin Günther: Zum Verhältnis von Wirklichkeitskonstruktion, Reflexion und Dogmatismus ...19

Theo Hug: Nicht-dichotome, non-dualistische und/oder polylogische Perspektiven? – Kritische Erwägungen zur theoretisch informierten Praxisbesserung ...22

Kathrin Leipold: «Situated knowledge», Begriffsanalyse und das Unmögliche – Drei machtsensible Ergänzungen zur Trias Reflexion, Kritik und Bildung ...25

Michael May: Für eine stärkere Anerkennung des mimetischen Moments im Kraftfeld von Bildung ...28

Stefanie Müller & Oliver Musenberg: Zu dichotomiekritischen Perspektiven auf Bildung im Kontext von Behinderung ...31

Sibylle Reinhardt: Theorie braucht Praxis ...33

Thomas Rucker: Korrelationales Denken. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven ...35

Elia Scaramuzza: Bildung als Reflexion: Adornos reflexiv-dialektischer Bildungsbegriff ...38

Alexander Wohnig: Reflexionsnotwendigkeiten politischer Bildung: Multiperspektivität, (nicht)dichotome Bildungspraxis, Widersprüchlichkeit ...41

Fünf Forschungsresümees und die Klärungen zu den Weiterführungen

Vorbemerkung ...44

Ulrike Greiner: Der Gebrauch des dialektischen Denkens für Prozesse der Bildung ...44

Kathrin Leipold: Verbundenheiten und Trennungen auf der Spur ...45

Michael May: Für eine emanzipatorische Bildungsforschung, die selbst schon als Bildung angelegt ist ...47

Stefan Müller: Baustellen des Bessermachens. Klärungen zu den Weiterführungen ...49

Thomas Rucker: Erziehung, Bi-Subjektivität und Reflexion. Transdisziplinäre Orientierungen ...62

Elia Scaramuzza: Begriffliches Denken, Widersprüche und Subjektivität als Problem und Lösung ...65

Fortführende Abschlüsse

Marc Borner: Präreflexivität und Emotionalisierung ...68

Ulrike Greiner: Neue Verhältnisse und konkrete Schritte ...70

Theo Hug: Versionen der Kontingenzbewältigung – Einige fortführende Anregungen in konstruktiver Absicht ...71

Michael May: Die aus den Augen verlorenen Verhältnisse ...73

Stefan Müller: Spiele des Bessermachens ...75

Thomas Rucker: Den Edukanden als Subjekt adressieren. Ein Dauerproblem pädagogischer Theoriebildung ...77

Elia Scaramuzza: Bildung als Vermittlung: Subjekt, Objekt und Bildungsprozesse ...79

Alexander Wohnig: «Aushalten» als Hauptmotiv zur Förderung mündigkeitsorientierter Bildungsprozesse? ...80

Das Versprechen vom Bessermachen. Reflexion und Kritik im Kontext institutioneller Bildung

Stefan Müller

*„Zu allen Zeiten hat das Gute die Spuren der Unterdrückung gezeigt, der es entsprang.“
(Horkheimer, 2007, S. 177)*

1 Einleitung

((1)) In fachwissenschaftlichen und in fachdidaktischen Diskussionen herrscht ein weithin geteiltes Einverständnis, dass Reflexion und Kritik für institutionelle Bildung ebenso bedeutsam wie unhintergebar sind (vgl. am Beispiel der Reflexivität in der Lehrerbildung Müller, 2018c). Gemeinsam ist ihnen oftmals das Versprechen auf ein Bessermachen – mithin die Aussicht, die Möglichkeiten und Grenzen bestehender Annahmen genauer in den Blick zu nehmen und sie ggf. durch bessere zu ersetzen.

((2)) Dabei sind höchst unterschiedliche Konzeptionen im Umlauf, die sich der Verbesserung durch Kritik und Reflexivität in institutionalisierter Bildung verschreiben. Heterogen sind ebenso die Vorstellungen des jeweils Besseren. Nahezu problemlos möglich ist es daher, einen dieser großen Begriffe gegen die anderen auszuspielen. So kann dann aus der Perspektive der Kritik vergangene oder aktuell herrschende Bildung und das damit verbundene Konzept von Reflexion betont oder zurückgewiesen werden. Ebenso können aus der Perspektive der Bildung die dafür nötigen Kompetenzen der Reflexion und auch der Kritik abgeleitet werden.

((3)) Zugespielt kann ein solches Verfahren darin bestehen, ein Konzept gegen ein anderes zu setzen, um am Ende im Bessermachen zu gewinnen. Im Extremfall erscheint normativ geboten, was dem jeweiligen Konzept nützt. Gemeinsam sind solchen Ansätzen dichotome Ausgangsbestimmungen, die auch die normativen Ziele des Bessermachens entscheidend prägen.

((4)) Sozialwissenschaftliche Möglichkeiten müssen sich damit nicht zufrieden geben. Weder einer dichotomen Relation von Betonung oder Zurückweisung noch allein einer Ableitung soll im Folgenden vertraut werden. Demgegenüber geht es

mir um eine Verhältnisbestimmung der Trias von Reflexion, Kritik und Bildung, die sich in einer produktiven Variante gegenseitig stützen und hervorbringen und gleichzeitig ihre möglichen repressiven Effekte zurückdrängen. Eine solche Argumentationsfigur¹ wird in der Verquickung einer nicht-dichotomen Struktur mit der doppelten Befragung nach der Erweiterung und Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten aller Beteiligten in Kontexten institutioneller Bildung gesucht. Neben Nützlichkeitsabwägungen werden hier normative Orientierungen dominieren, die den Subjekten, den Beteiligten dienen.²

((5)) Mit dem Fokus auf institutionelle Bildung rücke ich die Formen der intentionalen, d.h. theoretisch abgesicherten, methodisch geplanten und beabsichtigten Bildung in den Blick, die durch entsprechende organisationale Rahmenbedingungen gestützt und hervorgebracht wird. Bildung unter institutionellen Bedingungen zielt auf eine bewusste, planmäßige und sozial erwünschte Verhaltensänderung der Bildungsteilnehmer/-innen ab – mit Voraussetzungen und Folgen für alle Beteiligten. Die jeweiligen Rahmenbedingungen, die diese (nicht) ermöglichen sollen, stehen deshalb ebenso im Fokus wie die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten, die durch die organisationale Struktur gestützt und verstellt werden.

((6)) Für dieses Vorhaben diskutiere ich zunächst, welchen Voraussetzungen und Vorannahmen (nicht) gefolgt werden kann (Kapitel 2). Vor diesem Hintergrund werden im dritten Kapitel ausgewählte Merkmale einer nicht-dichotomen Argumentationsfigur skizziert, die Bildung, Reflexion und Kritik unterstützen bzw. untergraben kann. Das Versprechen auf Bessermachen wird so in dichotomen Varianten problematisiert und zurückgewiesen, dadurch substantieller begründbar und in einer nicht-dichotomen, doppelten Befragung nach der Unterstützung und Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der Beteiligten ausgestaltbar.

2 Voraussetzungen und Vorannahmen

((7)) Auf den ersten Blick erscheinen Bestrebungen des Bessermachens durch Reflexivität und Kritik als Selbstverständlichkeit: Wer möchte in Bildungskontexten nicht kritisch oder reflexiv zur Verbesserung beitragen? Ein kritisch-reflexives Verfahren ist ebenso verlockend wie vielversprechend: endlich einmal einen Einblick zu erhalten, wie die Dinge wirklich sind.

((8)) Oft erweist sich allerdings, dass sowohl ‚der Einblick‘ als auch ‚die Dinge‘ mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden sind. Das beginnt schon damit, dass sowohl ‚der Einblick‘ als auch ‚die Dinge‘ eng an das jeweilige erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Paradigma gekoppelt sind. Ein quantitatives Paradigma lässt andere Perspektiven sichtbar werden als etwa der systemtheoretische Anschluss an Luhmann; feministisch-intersektionale Perspektiven andere als rational-choice-Ansätze.

((9)) Wer hat hier den *richtigen* Einblick? Im Folgenden geht es mir um eine Diskussion der Voraussetzungen und Vorannahmen, die eine reflexiv-kritische Perspektive (nicht) in Anspruch nehmen kann. Dabei werden dichotome, hermetisch abgeschlossene *Lösungen* problematisiert und nicht-dichotome *Lösungsmöglichkeiten* im Umgang mit den Fragen nach dem richtigen Einblick und den Dingen vorgeschlagen.

2.1 Der Feldherrenhügel: Probleme des Standpunkts

((10)) Eine ganze Reihe von Problemen der Einsicht lässt sich vermeintlich aus einem übergeordneten Standpunkt heraus lösen. Vom Feldherrenhügel aus stellt sich demzufolge eine Übersicht ein, ordnend kann eingegriffen und Zänkerei in die richtige Bahn gelenkt werden.

((11)) Tatsächlich prägen solche und ähnlich gelagerte Allmachtsphantasien auch und gerade Modelle der Reflexion, der Kritik und der Bildung (vgl. auch Messerschmidt, 2016; Müller 2018a). Man(n) selbst hat vom Feldherrenhügel aus nicht nur die bessere Übersicht, sondern auch das dazu nötige Wissen, um die richtige Ordnung zu schaffen. Letztlich geht es bei solchen Perspektiven um ein Standpunktdenken, also um die Annahme, dass der eigene Standpunkt nicht nur besser, sondern auch unangreifbar und unverrückbar ist. Spätestens hier sind hermetisch geschlossene Denkfiguren und Modelle erreicht. Dieser Feldherrenhügel kann

Vorstellungen vom Bessermachen nachhaltig prägen – und erheblich beschädigen.

((12)) Folgt man dieser Problembeschreibung, dann zeichnen sich weiterführende Umgangsmöglichkeiten in der genauen Entgegensetzung ab: Eine nicht-dichotome Trias von Reflexion, Kritik und Bildung benötigt eine *offene* Konzeption.

((13)) Was unterscheidet einen solchen Ansatz vom Feldherrenhügel? Zunächst geht es darum, hermetisch geschlossene und offene Konzeptionen voneinander zu unterscheiden. Darüber hinaus geht es um Möglichkeiten, die auch die heterogenen sozialen Positionen in einem Feld einbeziehen – um so die Feldherr/-innen, die Krieger/-innen, die Knechte, die Mägde und die Ausgeschlossenen innerhalb gegebener, aber auch veränderbarer Strukturen zu diskutieren. Damit werden auch die (Nicht-)Gestaltbarkeit von strukturellen Rahmenbedingungen sowie die (Un-)Möglichkeiten für die Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten identifizierbar. Wie, wann, wodurch und mit welchen Folgen (re-)produzieren die individuellen, intersubjektiven und sozialen Bedingungen und Zugangsweisen die strukturellen Rahmenbedingungen (nicht), in und aus denen die unterschiedlichen Positionen Bedeutung erlangen? Welche sozialen Prozesse und Mechanismen lassen sich mit welchen Effekten für die je Einzelnen sowie aller daran (nicht) ablesen?

((14)) An dieser Stelle wird noch eine andere Weichenstellung sichtbar, die theoretisch, praktisch und didaktisch folgenreich sein kann. Maßgebliche Einschränkungen auf dem Feldherrenhügel ergeben sich nicht nur aus einem stillschweigend vorausgesetzten hermetisch geschlossenen Modell, sondern können eng mit deterministischen Vorstellungen verbunden sein, in denen von oben herab ein Standpunkt – und zwar der eigene – allen anderen verordnet werden soll. Dabei kann es sich durchaus um wohlbegründete und ehrenwerte Vorstellungen des Bessermachens handeln, die jedoch an einer entscheidenden Stelle eine gravierende Verkürzung vornehmen, wenn letztlich über Bildungsteilnehmer/-innen instrumentell verfügt wird.

((15)) Eine Vorannahme einer reflexiv-kritischen Argumentationsfigur besteht also darin, hermetisch geschlossene, deterministische und instrumentelle Voraussetzungen und deren Effekte zu problematisieren und Umgangsmöglichkeiten in einem offenen Konzept zu suchen.

2.2 Das Vertrauen auf das Wort: Probleme der Terminologie

((16)) Eine andere Annahme, die Reflexions-, Kritik- und Bildungskonzeptionen nachhaltig prägen kann, ist das alleinige Vertrauen auf das Wort: Die richtige Terminologie soll es richten. In diesem Standpunkt wird vor allem darüber entschieden, was (nicht) gesagt werden darf, um die eigenen Annahmen abzusichern. Demnach zeige sich in der richtigen Wahl der Terminologie die richtige Einsicht in die Dinge.

((17)) Die trügerische Sicherheit, die im Wortvertrauen enthalten ist, kann eine nicht-dichotome Argumentationsfigur weder bieten noch gewährleisten. Sie muss das allerdings auch gar nicht, weil garantierte Sicherheiten in Bildungskontexten garantiert scheitern. Die Wiedergabe richtiger Worte garantiert bei weitem nicht, dass die Inhalte, die Voraussetzungen und die (möglichen) Folgen verstanden werden. Bildungserfahrungen zeichnen sich demgegenüber dadurch aus, dass die Inhalte subjektiv nachvollzogen und begründet angeeignet werden können. Terminologien können allenfalls aus einer dichotomen Perspektive Garantien gewährleisten.

((18)) Diese Hinweise und Überlegungen sollen nicht dazu verführen, den Anspruch auf terminologische Klärung und Präzisierung preiszugeben. „Es spräche einiges dafür, Alltags- und technokratische Kritik im Gegensatz zu reflexiver Kritik gar nicht mit demselben Wort zu benennen, denn es sind zwei sehr verschiedene logische Operationen, die da benannt werden.“ (Resch & Steinert, 2011, S. 115) Den ‚sehr verschiedenen logischen Operationen‘ liegen unterschiedliche Vorannahmen und Voraussetzungen zugrunde. Deshalb schlage ich vor, diese zu benennen, zu diskutieren und damit zu explizieren. Damit ist die Suche nach besseren Begriffen und besserer Terminologie nicht verbaut, sie wird aber kontextualisiert und relationiert, indem zusätzlich einbezogen wird, dass mit dem alleinigen Vertrauen auf das Wort in Bildungskontexten auch trügerische Sicherheiten verbunden sind.

((19)) Der Anspruch auf das Bessermachen wird also nicht allein dadurch eingelöst, eine bestimmte Terminologie (nicht) zu benutzen. Reflexion und Kritik werden nicht terminologisch erhalten oder gar proklamatorisch gelöst. Ein reflexiv-kritisches Modell wird daher einbeziehen, dass es keine Terminologien gibt und auch nicht geben muss, die unmittelbar verwendet werden können, um automatisch und zwangsläufig zum Bessermachen beizutragen. Dies bildet einen Grund, warum

Reflexion, Kritik und Bildung auch unterlaufen werden können.

((20)) Tragfähige Unterscheidungs- und Differenzierungsmöglichkeiten von Reflexion, Kritik und Bildung zeichnen sich vorrangig an der jeweiligen Argumentationsfigur, ihren normativen Bezügen sowie an den Folgen für die Bildungsteilnehmer/-innen ab – nicht an der ‚richtigen‘ Wortwahl.

((21)) Eine zweite Voraussetzung einer kritisch-reflexiven Argumentationsfigur wird so darin sichtbar, dass auch die eigenen Begriffe und Terminologien keine Garantien gewährleisten können. Sie müssen das allerdings in einer offenen Konzeption auch nicht.

2.3 Die Hoch- und Tiefbauarbeiten: Probleme der Vertikalisierung

((22)) Eine dritte Vorannahme, die die Trias von Reflexion, Kritik und Bildung beeinflussen kann, ist um Hoch- und Tiefbauarbeiten konzentriert. Einer der drei Begriffe, zumeist Reflexion oder Kritik, wird wahlweise in den höchsten Höhen oder in den tiefsten Tiefen verankert, als Flucht in die Abstraktion oder als Versenkung im Wesen. Im Extremfall wird hier sogar unterstellt, dass Reflexion, die ‚richtige Kritik‘ oder bestimmte Formen von Bildung nur Wenigen vorbehalten sind – dem tiefen Denker, der höchsten Abstraktionsleistung. Während die Einschränkungen auf dem Feldherrenhügel durch proklamierte Standpunkte entstehen, können die Hoch- und Tiefbauarbeiten zu eindimensionalen Bezugnahmen geraten, wenn diese nicht selbst distanziert und perspektiviert werden. In der Tiefe und in der Höhe ergeben sich nicht notwendigerweise bessere Einblicke, sondern schlicht und einfach andere. Implizit wird in orthodox vertikalen Modellen aber auch vorausgesetzt, dass das eigene Denken dem anderen nicht nur überlegen ist, sondern die anderen Perspektiven auch schlicht vernachlässigen kann.

((23)) Die eindimensionalen Probleme der Vertikalisierung ergeben sich auch daraus, wenn die Wesensschau und die Abstraktionsleistungen von ihrer gesellschaftlichen Vermittlung abgelöst werden. Sowohl in der Theorie als auch in der Praxis treten ‚der Einblick‘ und ‚die Dinge‘ *vermittelt* auf. Darauf muss und kann auf einer theoretischen Ebene reagiert werden. Eine nicht-dichotome Argumentationsfigur zielt daher darauf ab, gesellschaftliche Vermittlungsverhältnisse einbeziehen.

((24)) Hier zeigt sich ein möglicher Übergang von einer dichotomen Proklamation zu einer reflexiven Problematisierung. Das Bessermachen ist so

gesehen auch bereits *in* den Dingen und *im* Einblick enthalten und darauf angewiesen, gesellschaftliche Verformungen, auch und gerade die herrschaftsförmigen, in die Analyse einzubeziehen.

((25)) Damit sind drei ausgewählte Vorannahmen und Voraussetzungen skizziert, denen reflexiv-kritische Argumentationsfiguren im Kontext institutioneller Bildung (nicht) folgen können: Die eigene Verortung auf dem Feldherrenhügel, das bloße Vertrauen auf das Wort und die Flucht in die Abstraktion oder das Wühlen im Wesen können kaum ausreichend gewährleisten, dass Bildung den Bildungsteilnehmer/-innen dient. Ohne weiteres kann die Trias von Reflexion, Kritik und Bildung auch vorrangig einem Konzept, einer Methode oder der Institution dienen, statt der Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der Bildungsteilnehmer/-innen.

3 Merkmale nicht-dichotomer Argumentationsfiguren

((26)) Eigentlich könnte alles ganz einfach sein: Warum können die skizzierten drei Probleme nicht einfach vermieden und den ihnen entgegenstehenden Pfaden die Lösungen entnommen werden? Weil eine Kritik von Dichotomien wiederum unnötig begrenzt und eingeschränkt verbleibt, wenn sie allein auf eine andere Dichotomie aufbaut, auch wenn diese den Bestrebungen des Bessermachens entstammt. Die Lösungsmöglichkeit, die zunächst kontraintuitiv erscheint, wird auch darin bestehen, dass die skizzierten Probleme aufgenommen und ausgehalten werden, sie gleichsam als Problembeschreibung in eine nicht-dichotome Argumentationsfigur eingehen.

((27)) In einer nicht-dichotomen Argumentationsfigur kann es keine garantierten Sicherheiten geben, seien diese aus dem Rückbezug auf bevorzugte Terminologien, aus erkenntnis- oder wissenschaftstheoretischen Konzepten oder normativen Annahmen gespeist. Zudem gehen die erhofften Sicherheiten oftmals mit unterschiedlichen Vorstellungen des Bessermachens einher.

((28)) Nun könnte dies rasch in Handlungsunfähigkeit und Hoffnungslosigkeit in Bildungskontexten münden. Gerade das Fehlen konkretistischer Handlungsanweisungen wird in pädagogischen Kontexten oftmals schmerzlich vermisst oder vehement eingefordert.

((29)) Hermetisch geschlossene Denkfiguren unterliegen auch deshalb Einschränkungen, weil

sie mit stillschweigend vorausgesetzten und unhinterfragten dichotomen Annahmen verbunden sind.

((30)) Im Folgenden werden drei ausgewählte Merkmale einer nicht-dichotomen Argumentationsfigur skizziert, die diese Ausgangsbeschreibungen nicht allein als *Problem*, sondern auch bereits als *Lösung* zu konzeptualisieren gestatten.

((31)) Eine ganze Reihe von sozialwissenschaftlichen Modellen problematisiert dichotome Ansätze, weil sie weder den theoretischen Möglichkeiten noch den praktischen Erfordernissen entsprechen (vgl. die Beiträge in Müller, 2013). So liegen in unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Paradigmen auch Problematisierungen von Dichotomien und Binaritäten vor, beispielsweise im Anschluss an die differenzierungstheoretische Systemtheorie Luhmanns (vgl. die Beiträge in Scherr, 2015), in feministischen Ansätzen (vgl. die austarierten Pendelbewegungen in Becker-Schmidt, 2017) und im Vorhaben, die „angemessene Weise zwischen Differenzen zu differenzieren und vor allem, sie zu gewichten“ (Axeli-Knapp, 2018, S. 16).

((32)) Im Folgenden wird eine Anschlussmöglichkeit an die negative Dialektik Adornos skizziert, weil sich hier prägnant die Übergänge in nicht-dichotome Argumentationsfiguren zeigen lassen. Dabei greife ich insbesondere auf die Arbeiten zurück, die das Grundmodell dialektischer Argumentationsfiguren nicht in ‚These, Antithese, Synthese‘-Modellen verorten, sondern in der Struktur von (strikten) Antinomien diskutieren (Knoll & Ritsert, 2006; Müller, 2011; Ritsert, 2017a; Müller, 2019b). Diese Hinweise nutze ich für eine nicht-dichotome Argumentationsfigur, die die Trias von Reflexion, Kritik und Bildung stützen kann.

((33)) So können die Versprechen – sei es auf das Bessermachen, auf das Verfahren der Reflexion, auf die Position der Kritik und auf Bildung – beibehalten und gleichzeitig dichotome Setzungen zurückgewiesen werden. Dies mündet in eine doppelte Perspektive, die jenseits von entweder/oder-Bestimmungen die Trias von Reflexion, Kritik und Bildung daraufhin befrag- und diskutierbar werden lässt, inwiefern sie zur Unterstützung und zur Untergrabung der Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten aller Beteiligten (nicht) beiträgt.

((34)) Damit sind bereits die drei ausgewählten Merkmale einer nicht-dichotomen Argumentationsfigur benannt, die eine solche doppelte Perspektive in einer bestimmten Konstellation beinhaltet: Erstens eine nicht-dichotome Struktur, zweites normative Grundannahmen, die über Nützlichkeits-

wägungen hinausgehen, und drittens die Anerkennung von Subjektivität in Bildungskontexten, die als Voraussetzung und als Folge die beiden ersten Bedingungen (Form und Inhalt) aushält und die Trias erst tragfähig auszugestalten erlaubt.

3.1 Widersprüche als Problem und als Lösung

((35)) Ein erstes Merkmal einer nicht-dichotomen Argumentationsfigur ist um die Frage konzentriert, welche Form der Argumentation in Anspruch genommen wird: Welche Struktur zeichnet nicht-dichotome Modelle (nicht) aus?

((36)) Dichotome Ansätze gehen allgemein von einem entweder-oder aus – und münden auch wiederum darin: Entweder tragen Reflexion und Kritik zur Bildung bei – oder eben nicht! Sichtbar wird nochmals, dass die Trias von Reflexion, Kritik und Bildung weder zufriedenstellend noch ausreichend mit einem dichotomen Ansatz diskutiert werden kann. Ein dichotomes Konzept sieht Kritik und Reflexion *entweder* als Chance *oder* als Problem für Bildung. Je orthodoxer ein solcher Ansatz ausgezeichnet ist, umso ausschließlicher wird proklamiert und postuliert. Die grundlegende Form der Argumentation ist stets das ‚*entweder-oder*‘.

((37)) Eine naheliegende Lösung besteht nun darin, Chancen *und* Probleme *gleichermaßen* in das Blickfeld zu rücken. So können unterstützende und auch problematische Aspekte von Konzepten der Kritik und Reflexion skizziert werden. Die hier dominierende Form der Argumentation kann als ‚*einerseits-und-andererseits*‘ charakterisiert werden. In einer scharfen Interpretation bleibt auch dies jedoch dichotomen Annahmen verhaftet. In gewissen Hinsichten handelt es sich um eine Weiterentwicklung eines dichotomen Widerspruchs, die sich nicht mit dem Zurückfallen auf eine der beiden Seiten zufriedengibt, sondern beide Seiten differenziert in die Perspektive einbezieht. Das eröffnet erhebliche Differenzierungsmöglichkeiten, tastet jedoch die dichotomen Ausgangsannahmen nicht an.

((38)) Entscheidend für den Übergang in eine dialektische Argumentationsfigur ist nun, wenn das ‚*einerseits-und-andererseits*‘ zudem auch *in* ‚den Dingen‘ sowie *im* ‚Einblick‘ auftaucht. Adorno verankert hier das Prinzip der Dialektik, das er mit inneren Vermittlungsverhältnissen beschreibt. Dieses „besteht darin, daß die beiden einander entgegengesetzten Momente nicht etwa wechselseitig aufeinander verwiesen sind, sondern daß die Analyse eines jeden in sich selbst auf ein ih[m] Entgegengesetztes als ein Sinnesimplikat verweist. Das

könnte man das Prinzip der Dialektik gegenüber einem bloß äußerlich, dualistisch oder disjunktiv, unterscheidenden Denken nennen.“ (Adorno, 1974, S. 142)

((39)) Damit werden Dichotomien befrag-, problematisier- und kritisierbar – sofern eine offene Konzeption ausgehalten wird. Denn auch die negative Dialektik kann unterbrochen werden und damit wieder in dichotome Annahmen zurückfallen, indem kurzerhand eine hermetische Geschlossenheit eingeführt wird. Dann dominiert eine Position der Selbstvergewisserung als ‚kritischer Kritiker‘ (Marx) oder die eindimensionalen Ableitungen aus Hoch- und Tiefbauarbeiten werden postuliert.

((40)) In struktureller Hinsicht ist eine nicht-dichotome Argumentationsfigur konstitutiv darauf angewiesen, dass die Offenheit der eigenen Perspektive nicht nur anerkannt, sondern auch in der Theoriearchitektur verankert ist.

((41)) Für die Trias von Reflexion, Kritik und Bildung entnehme ich hier zunächst Folgendes:

a) Es gibt unterschiedliche Formen von Widersprüchen (entweder-oder; einerseits-andererseits; innere Vermittlungsverhältnisse bei äußeren Gegensätzen) – mit jeweils unterschiedlichen Folgen für Reflexion, Kritik und Bildung.

b) Die Widerspruchsfigur, die die negative Dialektik Adornos prägt, zeigt einen Übergang in nicht-dichotome Argumentationsfiguren darin auf, dass Dichotomien nicht nur als unmittelbare Entitäten, sondern zudem in ihrer gesellschaftlichen Vermittlung analysiert werden. Diese gesellschaftliche Vermittlung zielt nicht allein auf die soziale Einbettung von Begriffen *in* der Gesellschaft ab (äußere Vermittlungsverhältnisse), sondern der Übergang in nicht-dichotome Argumentationsfiguren zeigt sich darin, dass die gesellschaftliche Vermittlung noch *in* alle Terminologien hineinragt, weil sie diese erst hervorbringt und prägt (innere Vermittlungsverhältnisse). Bis ins Innerste hinein sind Konzepte gesellschaftlich geprägt, sozial konstituiert. Innere und äußere Vermittlungsverhältnisse in und durch Gesellschaft zieht Adorno zudem in einer Perspektive zusammen, die auf die Vorannahmen und Folgen individueller und gesamtgesellschaftlich abgesicherter Freiheit abzielt (vgl. dazu Menke, 2016).

c) Für eine nicht-dichotome Argumentationsfigur können so die strukturellen Merkmale erhalten werden, die Dichotomien zu transzendieren gestatten. Nicht lediglich über, hinter oder unter ‚den Dingen‘ und ‚der Einsicht‘ liegen gesellschaftliche Vermittlungsverhältnisse verborgen, sondern bereits *in* den Dingen und der Einsicht.

((42)) Die Denkfiguren von *entweder-oder* sowie *einerseits-und-andererseits* können allzu rasch an einer theoriestrategisch entscheidenden Stelle abbrechen, indem sie sich bspw. mit naturalisierenden Annahmen zufriedengeben und die in Anspruch genommenen Begriffe als abgeschlossene, im Extremfall als ungesellschaftliche, feststehende Entitäten behandeln. Kritisch-reflexive Modelle verweisen dagegen stets auch über ihre eigenen Annahmen hinaus, sind ungeschlossen, offen – und wenden sich so auch gegen sich selbst, gegen die eigenen Annahmen.

((43)) Der theoriestrategisch entscheidende Übergang besteht in struktureller Hinsicht darin, dass nicht lediglich äußerlich ein Konzept gegen ein anderes gesetzt wird (*entweder-oder*) bzw. die Vor- und Nachteile äußerlich diskutiert werden (*einerseits-und-andererseits*). Nicht-dichotome Perspektiven reflektieren darauf, dass beide Denkfiguren nochmals *in* den Konzepten auftauchen, obwohl und weil sie auch äußerlich diskutiert werden, so dass sowohl *zwischen* als auch *in* den Begriffen, Modellen und Konzepten differenziert werden kann.

((44)) Es handelt sich auf struktureller Ebene um eine Form der Argumentation, die zu Differenzierungen anhält und diese aushält: Es geht um äußere und innere Gegenläufigkeiten, um (un-) beabsichtigte Nebenfolgen, die in Begriffen und Modellen auftauchen, die zur Kritik, Reflexion und Bildung herangezogen werden – und auch diese bis ins Innerste hinein prägen.

((45)) Damit sind sozialwissenschaftliche Möglichkeiten zur Differenzierung verbunden, die weder auf die Sortierung ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ Terminologien noch auf Hoch- und Tiefbauarbeiten beschränkt sind. Die Phänomene werden distanziert, weil eine Befragung der Annahmen und Voraussetzungen sowie der möglichen Folgen in den Mittelpunkt rückt. Benötigt werden dazu weiterhin auch Formen der Argumentation, die auf einem *entweder-oder* aufbauen und ein *einerseits-andererseits* kennen. Nicht-dichotome Möglichkeiten eröffnen sich jedoch erst, wenn die in Anspruch genommenen Begriffe und Konzepte sowohl äußerlich festgehalten als auch ihre inneren Vermittlungsverhältnisse ausdifferenziert werden können.

((46)) Allein: Die Struktur einer nicht-dichotomen Widerspruchskonfiguration sichert noch nicht Reflexion, Kritik und Bildung ab. Jedoch kann ein Zwischenergebnis festgehalten werden. Es gibt keine Garantien – und das muss nicht nur als Problem registriert, sondern kann auch als Lösungsmöglichkeit konzeptualisiert werden. Die Voraus-

setzung dafür ist, sich von hermetisch geschlossenen Modellen zu verabschieden und offene Konzeptionen anzustreben. Dafür sind Widerspruchskonfigurationen jenseits von Dichotomien hilfreich, aber noch nicht ausreichend. Zwei weitere Merkmale kommen hinzu.

3.2 Normativität als Problem und als Lösung

((47)) Das zweite Merkmal fokussiert auf die Ebene der Inhalte. Sozialwissenschaftliche Perspektiven weisen unermüdlich darauf hin, dass eine Form ohne Inhalt allenfalls theoretisch vorstellbar ist. Schließlich stehen der soziale Gehalt, die gesellschaftliche Konstruktion und Konstitution im Mittelpunkt sozialwissenschaftlicher Perspektiven. In der Trias von Reflexion, Kritik und Bildung treten nahezu alle Inhalte vermittelt über die Frage nach ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ auf.

((48)) Dichotome Standpunkte haben hier den Vorteil, eine Aufteilung der Dinge und der Einblicke nach ‚gut‘ und ‚schlecht‘ vornehmen zu können. Normativität erscheint dann entweder als Problem oder als Lösung.

((49)) In der Perspektive einer nicht-dichotomen Argumentationsfigur behagt eine solche Sortierung nicht. So kann vorgebracht werden, dass normative Bezugnahmen auf ‚gut‘ und ‚schlecht‘ immer auch den jeweiligen gesellschaftlichen und zeithistorischen Umständen unterliegen. Zudem entstammen alle Versprechen auf das Bessermachen auch immer den gegebenen Verhältnissen – mit allen damit verbundenen Folgen: Sie bleiben im Bestehenden verhaftet und weisen doch darüber hinaus. Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass die Versprechen auf das Bessermachen – gerade in Kontexten von Bildung – ein überaus heterogenes Feld nachzeichnen lassen. Mit unerschütterlicher Sicherheit, die eine Gesinnungsethik garantiert, bringen die Vertreter/-innen der AfD ebenfalls ihre Versprechen auf das Bessermachen vor.

((50)) Aus all dem wird ersichtlich, dass die Trias von Reflexion, Kritik und Bildung kaum auf eine dichotome Aufteilung in ‚gut‘ und ‚schlecht‘ zurückgreifen kann.

((51)) Wie können nun Konturen einer nicht-dichotomen Bezugnahme auf Normativität aussehen? Dazu sind verschiedene Varianten vorstellbar. Ich schlage drei Möglichkeiten vor:

((52)) Erstens können normative Orientierungen daraufhin befragt werden, welche Annahmen

und Ziele, Motive und Bestrebungen jeweils dominieren. Handelt es sich um gesinnungsethische, utilitaristische oder deontische?

((53)) In der Gesinnungsethik dominiert die subjektive Vorstellung der Einsicht in die Dinge: „Gesinnungsethik ist diejenige, die auf den reinen Willen rekurriert, also die Innerlichkeit des moralischen Subjekts als die einzige Instanz anerkennt.“ (Adorno, 2010, S. 221)

((54)) Utilitaristische Orientierungen rücken den Nutzen in den Mittelpunkt: Normativ geboten ist hier, was nützt. Das kann vom Eigennutz über das Nutzen und auch Ausnutzen anderer bis hin zum Nutzen für institutionelle Bildung gehen.

((55)) Deontische Begründungen beziehen darüber hinaus ihre normativen Überlegungen aus einer Anschlussmöglichkeit an den kategorischen Imperativ Kants: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals als Mittel brauchst.“ (Kant, 1956, BA 66f.) Damit sind utilitaristische Bestrebungen nicht per se ausgeschlossen, aber vorgelagert wird ein Maßstab, der sichtbar werden lässt, ob die Beteiligten (nicht) instrumentell als Mittel gebraucht werden (vgl. ausführlich Ritsert, 2017b, S. 216ff.; Müller, 2018b, S. 91).

((56)) Damit geht eine erste Differenzierung in normativen Bezugnahmen einher, die die Trias von Reflexion, Kritik und Bildung nachhaltig beeinflusst.

((57)) Eine zweite Differenzierungsmöglichkeit zeichnet sich ab, wenn das Spannungsverhältnis von normativen Orientierungen, die den gesellschaftlichen Verhältnissen entstammen und dennoch darüber hinaus weisen, ausgehalten und nicht eindimensional auf die eine oder andere Seite hin aufgelöst wird. Ohne weiteres kann begründet, jedoch eindimensional argumentiert werden, dass alle normativen Annahmen und Bestrebungen den gesellschaftlichen Bedingungen entstammen und ihre Herrschaftsförmigkeit nicht einfach abgestreift oder ignoriert werden kann. Ohne weiteres kann spiegelverkehrt argumentiert werden, ebenfalls eindimensional, dass normative Bezugnahmen, die auf ein Bessermachen abzielen, auch herrschende Vorstellungen transzendieren müssen.

((58)) Eine weitaus stärkere Argumentationsfigur wird gewonnen, wenn die Schwächen beider Hinweise zurückgedrängt und die Stärken beider erhalten bleiben. Eine nicht-dichotome Argumentationsfigur kann dies strukturell absichern: In und mit den normativen Bezugnahmen, die dem Bestehenden entnommen sind, kann auch diskutiert werden, wie diese über den Tellerrand hinausragen,

obwohl und weil dieser Schritt nie losgelöst von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gelingt, da er diesen entstammt.

((59)) Damit zeichnet sich eine zweite Differenzierung in normativen Bezugnahmen ab, die in der Trennung und der Gleichzeitigkeit immanenter und transzendenter normativer Bezugnahmen auszumachen ist (vgl. weiterführend Ritsert, 2009; Mende, 2013).

((60)) Eine dritte Differenzierungsmöglichkeit wird gewonnen, wenn das ‚oder‘ zusätzlich mit einem ‚und‘ diskutiert wird: Normativität als Problem *und* als Lösung kann dann aus einer doppelten Perspektive diskutiert werden, in der nach der *Unterstützung und Untergrabung* von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten in und durch institutionelle Bildung gefragt wird.

((61)) Damit soll jedoch keine Lesart vorbereitet werden, die aus einem Oberbegriff alle anderen Überlegungen ableitet – genau das führte zu den Einschränkungen der Feldherrenhügel und der Hoch- und Tiefbauarbeiten. Es geht um die Befragung aller in Anspruch genommenen Kategorien, auch der (eigenen) normativen Annahmen. Solche Befragungen zielen darauf ab, in die Theoriearchitektur eine Distanzierungsmöglichkeit einzubauen, die auf die gesellschaftliche Herkunft, Funktion und ihre Veränderbarkeit abzielt. In Bildungskontexten wird so eine in sich gegenläufige Reflexionsschleife eingebaut: Dies ermöglicht eine Diskussion, inwiefern, wann und wodurch die Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten von Bildungsteilnehmer/-innen (nicht) unterstützt werden. Gerade die Offenheit und Unabgeschlossenheit dieser Perspektive bildet eine besondere Stärke in Bildungskontexten, zumal die Antwort weder eindimensional vorgeben noch dichotom beendet werden kann. Was der eine als Unterstützung ansieht, kann für die andere als Instrumentalisierung erscheinen – und umgekehrt! Ergebnisoffenheit ist zwar unbequem, aber enthält bessere Lösungsmöglichkeiten im Vergleich zu dichotomen Proklamationen und entspricht eher den theoretischen Möglichkeiten und praktischen Erfordernissen.

((62)) Die dritte Differenzierungsmöglichkeit setzt auf eine doppelte Befragung, die in sich gegenläufige Entwicklungen beobachten sowie für Perspektiven einer Unterstützung aller Beteiligten ausgestalten und weiterentwickeln kann. Sobald jedoch dieser innere Zusammenhang eindimensional aufgelöst wird, dominieren die unvermittelten Bezugnahmen, der Reflex, die dichotome Ordnung der Welt.

((63)) Für die Trias von Reflexion, Kritik und

Bildung bieten sich alle drei Differenzierungsmöglichkeiten an. Damit wird eine Verschiebung von normativen Bezugnahmen in Bildungskontexten ermöglicht. Die in Bildungskontexten anzutreffenden Nützlichkeitsabwägungen müssen dann weder ignoriert noch blind befürwortet werden. In der Anerkennung und im Bewusstsein, dass die jeweiligen normativen Maßstäbe den zeithistorischen Umständen unterliegen, diesen auch verhaftet bleiben und dennoch (weit) darüber hinaus weisen können, ergibt sich ein produktives Spannungsfeld.³ In der doppelten Frage nach der Unterstützung und Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten ist eine normative Grundannahme und Befragung vorgelagert, die auch immer nach den Folgen und Effekten für die Beteiligten fragt.

((64)) Aber auch die Kopplung einer nicht-dichotomen Struktur mit normativ gehaltvollen Differenzierungsmöglichkeiten jenseits der Gesinnungsethik und des Utilitarismus sichert noch nicht die Trias von Reflexion, Kritik und Bildung ab.

3.3 Subjektivität als Problem und als Lösung

((65)) Im Kontext institutioneller Bildung treten Reflexion und Kritik stets auch als Lösungsverprechen auf. Auf welche Probleme sollen sie eine (angemessene) Antwort sein? Wann gelten Kritik und Reflexion als gelungen und welche Kriterien lassen sich hierfür identifizieren? Eines der zentralen Kriterien in Bildungskontexten ist – in unterschiedlichen Formen – die (erwünschte) Änderung der Subjektivität von Bildungsteilnehmer/-innen.

((66)) Eine dichotome Perspektive auf Subjektivität in Bildungskontexten erlaubt hier rasche Einordnungen: Haben die Bildungsteilnehmer/-innen das falsche oder (noch) nicht das richtige Wissen oder erweisen sich als widerspenstig, erscheint ihre Subjektivität als Problem. Als Lösung und Ziel von Bildung gilt es dann, die Subjektivität von Bildungsteilnehmer/-innen hervorzubringen oder zu entwickeln.

((67)) Eine reflexiv-kritische Perspektive geht davon aus, dass Subjektivität nicht erst hervorgebracht werden muss, sondern die Subjekte sind bereits da. Sie bilden die Voraussetzung und das Ziel von Bildung (Scherr, 2010; Müller, 2018d).

((68)) „Das Individuum ist gewissermaßen der Prüfstein der Freiheit.“ (Adorno, 2001, S. 147) Für die hier vorliegende Diskussion übersetze ich das so: Erst in einem bestimmten Zusammenspiel von Struktur, Normativität und dem Individuum als ‚Prüfstein der Freiheit‘ kommen in Bildungskon-

texten die Gehalte zum Tragen, die auf die Förderung der Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten aller abzielen.

((69)) Eine Anerkennung von Subjektivität unter den strukturellen Bedingungen institutioneller Bildung kann wiederum nicht dichotom als *entweder* Fremdbestimmung *oder* Selbstbestimmung verstanden werden. Auch hierfür ist die nicht-dichotome Vermittlungsfigur der gegenseitigen Konstitution von Fremd- und Selbstbestimmung maßgeblich, ohne den äußeren Widerspruch zu vernachlässigen. Selbstbestimmung gelingt in und durch Fremdbestimmung, nicht jenseits davon (Ritsert, 2007; Müller, 2019b).

((70)) Gesucht werden daher Formen der Organisation von Lernumgebungen, die zu einer Förderung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten beitragen. Das strukturelle Paradox in institutioneller Bildung zeigt sich hier eindrücklich. In einer dichotomen Variante wird *entweder* auf die Kritik *oder* die Förderung von Selbst- *oder* Fremdbestimmung rekurriert. Eine reflexiv-kritische, nicht-dichotome Argumentationsfigur wird mit der ‚Fremd-zur Selbstbestimmung‘ das strukturelle Paradox nicht auflösen, sondern aushalten und ausgestalten (ausführlich Müller, 2019a).

((71)) Mit der Anerkennung der Subjektivität und der doppelten Frage danach, wie (nicht) auf eine Förderung der Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten abgezielt wird, werden theoretische, praktische und didaktische Fragen ebenso in den Mittelpunkt gerückt wie strukturelle und organisationale Rahmenbedingungen. Einschränkungen in Bildungskontexten sind allzu oft mit vorgefundenen und vorgegebenen Strukturen verbunden, die ebenso ärgertlich wie unveränderlich erscheinen. Sie sind jedoch erst von Subjekten – auch in und durch Bezüge auf das Bessermachen – erschaffen, und sie können sie umbauen, umorganisieren und umstrukturieren. Empirisch gesehen passiert das ständig: Nach der Reform ist vor der Reform.

4 Ausblick

((72)) Für die Trias von Reflexion, Kritik und Bildung ergeben sich daraus eine ganze Reihe von möglichen theoretischen, praktischen und didaktischen Herausforderungen und Folgerungen: Wo und wie sind *im* Bessermachen Momente eingebaut, die diesem entgegenstehen können? Wo und wie sind *in* der Reflexion auch die gegenteiligen Momente enthalten, die dem Reflex verhaftet bleiben? Wo und wie gerät Kritik in die (blinde) Affirmation – aufgrund ihrer *eigenen* Annahmen und Voraussetzungen? Wo und wie wird Bildung in

Kontexten institutioneller Bildung untergraben und nicht gefördert, ganz entgegen ihrem eigenen Anspruch?

((73)) Vor dem Hintergrund der obigen Diskussion wird eine spezifische Doppelläufigkeit erforderlich, die nach den (Un-)Möglichkeiten der Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten für alle Beteiligten fragt. Dafür schlage ich folgende Testfrage vor: Gibt es einen Bildungsprozess in und durch institutionelle Bildungsbemühungen, der sich rein und unmittelbar, vollständig und ausschließlich als die vollständige Untergrabung oder die restlose Förderung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten einsortieren lässt? Auf die Verneinung dieser Frage sollten Theorie, Praxis und Didaktik im Kontext institutioneller Bildung reagieren können.

Anmerkungen

¹ Die Bezeichnung Argumentationsfigur wird hier und im Weiteren dafür verwendet, wenn auf eine nicht-dichotome Verbindung von Form und Inhalt in Begründungsmustern abgezielt wird.

² Vgl. zu den unterschiedlichen normativen Bezugnahmen, ihren Annahmen und Folgen Ladenthin, 2017. Im Anschluss an die Kritische Theorie Adornos ist eine autonomieförderliche Variante in den Bezugnahmen auf ‚Mündigkeit‘ enthalten (vgl. Müller, 2019b).

³ Eine ganze Reihe weitreichender Fragen schließt hier an: Das Spannungsfeld der Normativität führt sowohl zu Diskussionen um Universalismus und Relativismus (weiterführend Mende, 2019) als auch zu den verfügbaren Traditionslinien, die in Bildungskontexten oftmals bei Humboldt ansetzen bzw. abbrechen. Darüber hinausreichende Grundbezüge zeichnet Sander nach (Sander, 2018).

Literatur

- Adorno, T. W. (1974). *Philosophische Terminologie. Zur Einleitung* (Band 2). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2001). *Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2010). *Probleme der Moralphilosophie (1963)*. Berlin: Suhrkamp.
- Axeli-Knapp, G. (2018). *Auf ein Neues!? Feministische Kritik im Wandel der Gesellschaft*, <https://www.gwi-boell.de/de/2018/04/09/auf-ein-neues-feministische-kritik-im-wandel-der-gesellschaft>.
- Becker-Schmidt, R. (2017). *Pendelbewegungen. Annäherungen an eine feministische Gesellschafts- und Subjekttheorie. Aufsätze aus den Jahren 1991 bis 2015*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Horkheimer, M. (2007). *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft: Gesammelte Schriften 6*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Kant, I. (1956). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten: Werke in 10 Bänden*. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel (Vol. 6). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Knoll, H., & Ritsert, J. (2006). *Das Prinzip der Dialektik: Studien über strikte Antinomie und kritische Theorie*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Ladenthin, V. (2017). *Mach's gut? Mach's besser! Eine kleine Ethik für den Alltag*. Würzburg: Echter.
- Mende, J. (2013). Der Doppelcharakter von Kritik: Zur Konstellation immanenter und transzendenter Kritik. In St. Müller (Hg.), *Jenseits der Dichotomie. Elemente einer sozialwissenschaftlichen Theorie des Widerspruchs* (S. 157–179). Wiesbaden: Springer VS.
- Mende, J. (2019). Are human rights western – And why does it matter? A perspective from international political theory. *Journal of International Political Theory*, 10.1177/1755088219832992.
- Menke, Ch. (2016). Vom Glücken der Freiheit. Ein Gespräch über Kritik und Versöhnung. Christoph Menke im Gespräch mit Janne Mende und Stefan Müller. In St. Müller & J. Mende (Hg.), *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik* (S. 29–63). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Messerschmidt, A. (2016). Differenzreflexive Kritik machtkonformer Bildung. In St. Müller & J. Mende (Hg.), *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik* (S. 166–180). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Müller, St. (2011). *Logik, Widerspruch und Vermittlung: Aspekte der Dialektik in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, St. (Hg.) (2013). *Jenseits der Dichotomie: Elemente einer sozialwissenschaftlichen Theorie des Widerspruchs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, St. (2018a). Rechthaberei und Reflexion. Sozialwissenschaftliche Modelle und Möglichkeiten von Kritik. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg)*, 9(1), 116–134.
- Müller, St. (2018b). Populismus und Pluralismus. Normative Herausforderungen in der Politischen Bildung. In L. Möllers & S. Manzel

- (Hg.), *Populismus und Politische Bildung* (S. 87–92). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Müller, St. (2018c). Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer, & C. Bressler (Hg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 173–185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, St. (2018d). Der Doppelcharakter von Subjektivität. Fachdidaktische Prinzipien zwischen Förderung und Untergrabung von Subjektivität im sozialwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg)*, 9(2), 87–107.
- Müller, St. (2019b). Mündigkeit. Zwei Argumente für eine reflexive, nicht-dichotome Perspektive. In K. Pohl & M. Lotz (Hg.), *Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik!?* (86–93). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Müller, St. (2019b). Beyond a binary approach. Contradictions and strict antinomies. In J. Losau, I. H. Warnke, & D. Schmidt-Brücken (Hg.), *Spaces of Dissention: Towards a New Perspective on Contradiction* (S. 151–168). Wiesbaden: Springer VS
- Resch, C., & Steinert, H. (2011). Kritik: Vom Schimpfen am Stammtisch über technokratische Verbesserungsvorschläge zur reflexiven Herrschaftsanalyse. *Zeitschrift für Kritische Theorie*. (32-33), 111–135.
- Ritsert, J. (2007). *Bestimmung und Selbstbestimmung: Zur Idee der Freiheit*. Hamburg: Merus-Verlag.
- Ritsert, J. (2009). Der Mythos der nicht-normativen Kritik. Oder: Wie misst man die herrschenden Verhältnisse an ihrem Begriff? In St. Müller (Hg.), *Probleme der Dialektik heute* (S. 161–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ritsert, J. (2017a). *Summa Dialectica. Ein Lehrbuch zur Dialektik. Gesellschaftsforschung und Kritik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ritsert, J. (2017b). *Zur Philosophie des Gesellschaftsbegriffs: Studien über eine undurchsichtige Kategorie*. Mit einem Vorwort von Stefan Müller und Albert Scherr. *Gesellschaftsforschung und Kritik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Sander, W. (2018). *Bildung. Ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Scherr, A. (2010). Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In B. Löscher & A. Thimmel (Hg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 303–314). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Scherr, A. (Hg.) (2015). *Gesellschaftsforschung und Kritik. Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik: Perspektiven in Anschluss an Niklas Luhmann*. Weinheim: Beltz Juventa.

Verfasser

Dr. habil. Stefan Müller

Pädagogische Hochschule Freiburg

WEITERFÜHRUNGEN

Pädagogik & Präreflexivität

Marc Borner

1 Pädagogik & Präreflexivität

1.1 Präreflexivität, Bewusstsein und Selbstbewusstsein

((1)) Ich möchte eine Skizze vorstellen, Pädagogik vom Konzept der Präreflexivität her zu denken und damit einen Alternativentwurf zu reflexiv verstandenen Theorien zu gestalten. Die Annahme von Präreflexivität ist eine Theorie, welche zurückgeht auf die philosophischen Positionen J.G. Fichtes (1798) und J.P. Sartres (1947/1993). Sie erwächst aus der Überlegung, dass Bewusstsein und Selbstbewusstsein nicht alleine angemessen rein reflexiv gedacht werden kann, da reflexive Selbstbewusstseinstheorien letztlich in infinite Regresse der Begründung münden (Henrich, 1966; Frank, 1991) und stellt einen Gegenentwurf zu eben diesen weit verbreiteten Theorien dar (Carruthers, 2006, Rosenthal, 2005). Die genaue Begründung, ob und in wie weit die Annahme präreflexiven Bewusstseins und Selbstbewusstseins angemessen ist, möchte ich hier nicht diskutieren, sondern erörtern, zu welchen Konsequenzen die Annahme von Präreflexivität für die Pädagogik führt.

((2)) Was bedeutet es, Selbstbewusstsein auch als präreflexiv zu denken? Es bedeutet, dass Selbstbewusstsein in Lebewesen nicht erst in einem Stadium sprachlicher Reflexivität einsetzt, sondern bereits vorher, in nicht-sprachlichen, nicht-intentionalen und nicht-objektivierenden Zuständen. Auf einer neuronalen Ebene kann man diese Zustände in Relation zu einem auf Emotionen, Gefühlen und Sensorik und Propriozeptionen (körperliche Selbstwahrnehmung) basierenden Selbstbewusstsein bringen (Borner, 2016).

1.2 Soziale, ethische und pädagogische Konsequenzen einer präreflexivistischen Grundannahme

((3)) Diese Grundannahme hat weitreichende Konsequenzen für jegliche Pädagogik, denn sie schließt nicht nur der rationalen Reflexion fähige Menschen in den Bereich des Selbstbewusstseins ein, sondern schreibt dieses auch schon Babys und Kleinkindern sowie stark geistig behinderten Menschen und auch vielen Tieren zu. Diese Erweiterung hat auch ethische Konsequenzen, in Bezug auf Würde und Umgang mit eben diesen Lebewesen. Das zu schlachtende Tier ist eben nicht als geistloses oder unselbstbewusstes Lebewesen zu betrachten, sondern als präreflexives Individuum, das sich durchaus seinem Hier und Jetzt bewusst ist. Eben ein solches Bewusstsein, der Verortung in einem Hier und Jetzt, des Andersseins von seiner Umgebung und des emotionalen Erlebens seiner selbst und seiner Umwelt ist es, was präreflexives Selbstbewusstsein auch für Kleinstkinder, stark geistig beeinträchtigte Menschen aber auch – als Basis reflexiven Selbstbewusstseins – für jeden anderen Menschen ausmacht. In der Anerkennung des anderen als (bereits) selbstbewusstes Individuum liegt die Basis eines würdevollen Umgangs. Pädagogik vor diesem Hintergrund gedacht, fokussiert sich daher nicht nur auf die rationalen Bedürfnisse und Fähigkeiten, sondern ebenso auf die darunterliegenden emotionalen und sensorischen Aspekte.

((4)) Nun mag man annehmen, dass doch die meisten Pädagogen eben dies bereits für sich beanspruchen, andere Menschen eben nicht nur als rationale, sondern auch als emotionale Individuen anzusehen. Die Berücksichtigung präreflexiven Selbstbewusstseins geht aber weit über die zuvor genannten Annahmen hinaus: Sie erkennt entsprechende Lebewesen, denen es zugeschrieben wird, nicht nur als emotional fähig an, sondern als bewusst und selbstbewusst. Selbstbewusstsein wird

vor dem Hintergrund dieser Annahme als gradueller Prozess verstanden, der im Laufe der psychologischen Entwicklung immer weiter reflexiv befähigt wird.

((5)) Die Annahme von Präreflexivität ist dabei teilweise weiterverbreitet als manch einer annehmen würde und kann theoretischen Ansätzen zu Grunde liegen, die diese selbst gar nicht als solche explizit erwähnen. Wenn Müller ((Fa 67)) beispielsweise schreibt „Eine reflexiv-kritische Perspektive geht davon aus, dass Subjektivität nicht erst hervorgebracht werden muss, sondern die Subjekte sind bereits da.“, so drückt dies bereits eine Annahme präreflexiven Selbstbewusstseins aus, ohne diese explizit als solche zu benennen.

((6)) Die Grundsätzlichkeit einer selbstbewussten Aufnahme und Verarbeitung von Lerninhalten ist damit allerdings schon sehr früh gegeben. Kinder in einem bestimmten Alter sind daher selten noch nicht fähig, bestimmte Inhalte zu durchdringen (z.B. die Beschäftigung mit Philosophie), sondern sie bedürfen einer auf die entsprechende selbstbewusste Entwicklung abgestimmte Pädagogik. Physik beispielsweise bedeutet für ein einjähriges, ein fünfjähriges, ein neunjähriges und ein dreizehnjähriges Kind je etwas völlig Anderes und die Ein- bis Neunjährigen sind keinesfalls unfähig sich bestimmten physikalischen Inhalten zu nähern. Die entsprechenden Lernerfahrungen müssen nur jeweils anders gestaltet werden. So kann ein einjähriges unmittelbar die Erfahrung von Schwerkraft machen, indem man ihm zeigt, dass Gegenstände, die man fallen lässt herunterfallen. Mit Fünfjährigen kann man bereits den Kontext von Planeten und Schwerkraft aufmachen; mit Neunjährigen schon den Zusammenhang von Drehung, Schwerkraft und Körpermasse sowie ggf. einfache Berechnungen erörtern; mit Dreizehnjährigen sich auch physikalische Formeln widmen. Die Beispiele sind grob umrissen und Lebewesen folgen genetisch und sozial bedingt entsprechenden individuellen Entwicklungen, aber sie können verdeutlichen, dass die Grundsätzlichkeit einer Grundannahme von Präreflexivität mit einem alternativen und ggf. im Vergleich zur Grundannahme von Reflexivität erweiterten Befähigung von Kindern und anderen Lebewesen einhergeht.

Literatur

- Borner, M. 2016. *Über Präreflexives Selbstbewusstsein*. Münster: Mentis.
- Carruthers, P. (2006). *Conscious Experience and Conscious Thought*. In: Kriegel, U., Williford, K. (Hrsg.)

- Self-Representational Approaches to Consciousness*. Cambridge, MA: The MIT Press: 299-320.
- Fichte, J.G. (1798). *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre, als Handschrift für seine Zuhörer*. In: Johann Gottlieb Fichtes sämtliche Werke, Bd. I.
- Frank, M. (1991). *Selbstbewußtsein und Selbsterkenntnis*. Stuttgart: Reclam.
- Henrich, D. (1966). *Fichtes ursprüngliche Einsicht*. In: Henrich, D. Wagner, H. (Hrsg.). *Subjektivität und Metaphysik. Festschrift für Wolfgang Iser*. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann: 188-232.
- Rosenthal, D.M. (2005). *Consciousness and Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Sartre, J.P. (1947/1993). *Conscience de soi et connaissance de soi*. Talk July 2nd 1947 at the Société Française de Philosophie. In: Frank, M. (1993). *Selbstwusstseinstheorien von Fichte bis Sartre*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp: 367-411.

Verfasser

Dr. phil., Dipl.-Psych., M.A. Marc Borner
Charité Universitätsmedizin Berlin, Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie (CCM)

Das Allgemeine und das Besondere: Von den Schwierigkeiten, dialektische Bildung in ein Forschungsprogramm zu übersetzen

Ulrike Greiner

1 «What works» oder das Problem von Ergebnisoffenheit

((1)) In institutionellen Bildungsprozessen und entsprechend zugrundeliegenden Handlungsmodellen wird gewissermaßen eine lineare Verfahrensabfolge wie Planung, Durchführung, Evaluation vorausgesetzt. Evaluation setzt die Behauptung der Evaluierbarkeit von Bildungsprogrammen voraus, und es geht natürlich immer um Bessermachen. Auch viele von pädagogischen Entwicklungsmodellen abgeleitete Programmtheorien gehen von Annahmen aus, die nach dem (Nicht-)Funktionieren pädagogischen Handelns, gemessen am zu erzielenden «Erfolg», etwa den zu erreichenden

Schülerkompetenzen fragen. «Does it work and what works» (vgl. Drewek 2014) sind zentrale Fragen von Bildung geworden, wenn sie an ihren Bildungsergebnissen gemessen wird, und dies ist durchaus eine dichotomische Frage, die sich aus der Sicht der wirkungsorientierten empirischen Bildungsforschung mit Ja/Nein oder Mehr/Weniger beantworten lässt.

((2)) Aus dem Forschungsauftrags-Text von Stefan Müller lässt sich nun einiges lernen, zum Beispiel, dass man einem solchen Grundmodell von Bildung als Optimierung nicht mit einem dichotomischen Gegenkonzept antworten kann, und das aus mehreren Gründen: a) Die Verbesserung der Welt mittels Bildung und die Verbesserung von Bildung durch Bildung stellt eine Kernannahme jenes aufgeklärt-europäischen Bildungsmodells dar, das auch für unsere institutionellen Bildungsprogramme bis heute konstitutiv ist, zugleich aber auch Antinomien enthält, die ebenfalls konstitutiv für das pädagogische Feld sind und quasi von innen her die Technologie des Besser-Machens fortwährend affizieren; b) Es kann mit Blick auf heutige institutionelle Bildung nicht grundsätzlich behauptet werden, dass die Urteils- und Handlungsmöglichkeiten der Bildungsteilnehmer/innen durch bestimmte Formen der Argumentation beschränkt oder untergraben werden, sondern es muss die reale Praxis untersucht, also eine kontextuelle Perspektive gesucht werden, um die Handlungslogiken im pädagogischen Feld je und je zu untersuchen, also eine Art Erkenntnistheorie der Praxis entwickelt werden. Tatsächlich ist die Differenz von Terminologie (siehe Fa Müller ((19))) und Praxis ein pädagogisches Problem sui generis, nicht bloß wegen der menschlichen Unzulänglichkeit, Argumentationen in Handlungsfolgen zu übersetzen, oder wegen moralischer Defizite («Terminologische Lüge und Wahrheit der Praxis»?). c) Bildungspraxis und Bildungsforschung, dies als drittes Argument, warum eindimensionale Kritik nicht (mehr) funktioniert, haben sich methodisch enorm weiterentwickelt und sehr ausdifferenzierte Werkzeuge der Wirklichkeitserfassung und -einschätzung entwickelt. Sie verstehen ihre Wirklichkeitszugänge heute ohnehin nicht mehr dichotomisch, wenn man darunter Ja/Nein-Entscheidungen (siehe Fa Müller ((36))) versteht.

((3)) So geht es in der gesamten Breite der quantitativ orientierten Bildungsforschung (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha 2018) immer um ein Kontinuum von Ausprägungen bestimmter Dimensionen und deren Relationen zueinander. Die aufgestellten Faktoren müssen allerdings theoretisch trennscharf voneinander abgegrenzt werden, damit

die Operationalisierung im Sinne empirisch aufzufindender Verhältnisbestimmungen möglich wird. Dieser grundsätzliche Zugang der Bildungsforschung – auch die qualitative Bildungsforschung nimmt gewissermaßen in bestimmten Forschungsphasen solche trennscharfen Kategorisierungen vor (vgl. Maier, Keßler & Deppe 2018) – muss allerdings in der theoretischen Vorstrukturierung nicht gezwungenermaßen die «gesellschaftlichen Vermittlungsverhältnisse» (Fa Müller ((41))) ignorieren. Hier eine «Distanzierungsmöglichkeit einzubauen» (Fa Müller ((61))), ist eine sehr relevante kritische Anfrage an gegenwärtige Bildungsforschung. Wie können allerdings in den nächsten Schritten eines Forschungsprozesses eindeutig definierte Kategorien «transzendiert» (siehe Fa Müller ((41))) werden, damit «bereits *in* den Dingen und der Einsicht» (Fa Müller ((41))), also in den Forschungsobjekten und Forschungszugängen jene Doppeldeutigkeiten, Ambivalenzen und Antinomien bearbeitbar werden, die tatsächlich das Feld der «inneren Vermittlungsverhältnisse» (Fa Müller ((41))) öffnen können? Die angebotenen Problemlösungen aus der Bildungsforschung für Probleme der Bildungspraxis sind zwar mittlerweile nach dem «vorsichtigen» Muster «Einerseits und andererseits» (Fa Müller ((37))) gebaut, da sie immer graduelle Verhältnisaussagen machen. Bildungspraxis wünscht sich demgegenüber oftmals dichotome Aussagen, sei es als praktische Handlungsanleitungen, sei es als technisch-algorithmische Programme mit Verfahrensfolgen. Dieses weite Feld von Erwartungen der Bildungspraxis an die Bildungsforschung (vgl. Heinrich 2013) richtet sich oft dezidiert gegen Ergebnisoffenheit und begrüßt mitunter durchaus einen Standpunkt des «Feldherrenhügels» (Fa Müller ((11))). Jene Paradoxie, dass sich BildungspraktikerInnen mitunter geschlossene Antworten als praktikable Lösungen erhoffen, muss unter der Agenda der «Subjektivität als Problem und als Lösung» (Fa Müller ((69))) in der antagonistischen Formel der Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung doppelt kritisch bearbeitet werden.

((4)) Reflexion und Kritik (siehe Fa Müller ((1))) sind gegenüber Analyse und Optimierung jedenfalls ein Begriffspaar, das zunächst zum Widerstand gegenüber aktuellen Bildungsentwicklungen aufzurufen scheint. Der Text des Forschungsauftrags ist aber gegen diese Verführung gerichtet, sich in eingängigen Doppelformeln (wie etwa Lernen oder Bildung, Reflex oder Reflexion, Affirmation oder Kritik) auf der anderen Seite der «Bildungsoptimierungswelt» zu positionieren. Auf die-

sem schmalen Grad nicht in Dichotomien zurückzufallen, würde aber nur gelingen, wenn man quasi die jeweils andere Seite bzw. beide Seiten außerordentlich gut kennt, sodass man – dialektisch gedacht – das Innerste des Fremden als Eigenes entdecken kann.

((5)) Das funktioniert allerdings in einer Welt zunehmend ausdifferenzierter und sich gegeneinander im Modus des Wettbewerbs verhaltender schulischer Bildungsgänge (zumindest ab Sekundarstufe), spezialisierter Bildungsmärkte und ausgeprägt sich voneinander absetzender Forschungsmethodologien schlecht, da es immer weniger gelingt, in Bildungspraxis und Bildungsforschung das zu realisieren, was hier von Müller (siehe Fa Müller ((13; 38))) eingeklagt wird, nämlich die Perspektive des anderen einzunehmen, ein Phänomen bzw. ein Argument auch von seinem Gegensatz her zu denken, als Voraussetzung für eine offene Konzeption. Bildungsprozesse und die sich mit ihnen beschäftigende Bildungsforschung sind aber gegenwärtig deutlich «auf sich selbst abgestellt»: in der konsequenten Planung der eigenen (schulischen) Bildungskarriere (Stichwort: Individualisierung) ebenso wie in der Positionierung als Bildungsforscher/in in einer zwar international verstandenen, aber methodologisch geschlossenen community, die sich als (dichotom verstandenes) Gegenmodell zu anderen erfährt, ja so auch konstituiert, ohne dies zu thematisieren.

2 «What works won't work» oder das Problem der Geschlossenheit

((6)) Freilich gibt es aber, benützt man in einem dialektischen Ansatz die Terminologie Kojèves, neben der analytisch-zerlegenden (und wohl unausweichlich dichotomisch operierenden) Vernunft, wie sie heutige Bildungspraxis, beeinflusst vom Grundprinzip der ergebnisorientierten Evaluation, und die heutige Bildungsforschung prägt, auch immer die sogenannte dialektische Vernunft (Descombes, 51). Diese ist allerdings der analytischen nicht entgegengesetzt, sondern gewissermaßen inhärent oder an ihren Grenzen sichtbar. Das meint die Bildungsforschung selbstironisch, wenn sie «What works won't work» (Biesta 2007, nach Drewek 377) formuliert und die Grenzen von «evidence based education» im Sinne von dateninformierter veranstalteter Bildung gegenüber dem «bereits «unkontrollierbar» da seienden» Subjekt (Fa Müller (67))) aufzeigt. Evidenz im Sinne von unplanbarer Erfahrung von Singularität («das Besondere» jedes einzelnen Falls in der Bildung) kann

daher als Konzept auch von seinem inneren Widerspruch her (evident=unmittelbar einleuchtend=empiristisch gesehen = aber auch empirischer Beleg gegen den Augenschein) als Gegenteil erscheinen, als Ereignis der Praxis und letztlich nicht vollständig kontrollierbaren pädagogischen Interaktion, welche sich gegen datenbasierte, geplante institutionelle Bildung immer wieder durchsetzt (vgl. Heinrich 2013).

((7)) Die – sei es auch argumentative – Proklamation von Singularität, Unbestimmtheit und Ergebnisoffenheit von Bildung wird aber nicht ausreichen, um tatsächlich einen inhaltsreichen Zugang zu Bildungsprozessen zu finden, im Sinne der Beobachtung, Beschreibung, Dokumentation und Rekonstruktion nicht nur komplexer Verhältnisbestimmungen, sondern auch gleichzeitig wirkender widersprüchlicher Handlungslogiken, Ziele, Motivationen und Überzeugungen. Neben Antinomien und Paradoxien, die ein strukturtheoretisches Professionsmodell pädagogischer Praxis herausarbeitet, welches sich hier als wichtiger Anknüpfungspunkt einführen ließe (vgl. Helsper 2014), ist es auch der Zeige- und Vermittlungsmodus des pädagogischen Handelns, der für den Lernenden die Welt sozusagen bei gelingenden Bildungsprozessen für immer doppeldeutig macht und die Kluft zwischen Terminologie und Praxis nicht mehr schließen lässt. Dabei geht es nicht nur um die Differenz zwischen Lehren und Lernen, sondern auch zwischen der Sache selbst und ihren Interpretationen (vgl. Wimmer 2010), also wiederum auch inneren Vermittlungsverhältnissen.

((8)) Schließlich stellen sich kritische Fragen hinsichtlich der Darstellbarkeit, ja «Operationalisierbarkeit», um bewusst diesen Begriff aus der empirischen Forschung zu verwenden, der hier nicht unbedingt Messbarkeit, aber Zugänglichkeit, empirische Beschreibbarkeit, Erfassbarkeit meinen soll. Ein dialektischer Zugang zu Bildungspraxis und Bildungsforschung, der in sogenannten Bildungsrealitäten und Lehrformen sichtbar und wirksam wird, erfordert andere Darstellungsformen und Forschungsstile (vgl. Kimmerle 2000, 64), von denen zu wenig bekannt ist oder auch entwickelt wurde. Darauf gibt uns auch der Forschungsaufakt von Stefan Müller (noch) keine Antwort.

Literatur

- Descombes, V. (1981). *Das Selbe und das Andere. 45 Jahre Philosophie in Frankreich 1933-1978*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Drewek, P. (2014). Konsolidierung in der Vielfalt.

Die empirische Bildungsforschung in Deutschland in aktuellen Übersichten, Einführungen und Kritiken. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 371-378.

- Greiner, U. (2019). Paradoxien eines inklusiven Bildungskonzepts. In Hochstadt, C. & Olsen, R. (Hrsg.). *Deutschunterricht und Inklusion - ein kritisches Handbuch*. (S. 47-61). Weinheim: Beltz.
- Heinrich, Martin, Bildungsgerechtigkeit für alle! – aber nicht für jeden? Zum „Individual-Disparitäten-Effekt“ als Validitätsproblem einer Evidenzbasierung. In Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (2013). (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S.181-194). Wiesbaden: Springer.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S.216-240). Münster/New York: Waxmann.
- Kimmerle, H. (2000). *Philosophien der Differenz*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Maier, M.S., Keßler, C.I., Deppe, U. u.a. (2018). (Hrsg.). *Qualitative Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2018). (Hrsg.). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Wimmer, M. (2010). Lehren und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis. In Pazzini, K.-J., Schuller, M. & Wimmer, M. (Hrsg.). *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S.13-38). Bielefeld: transcript.

Verfasserin

Univ.-Prof., DDr. Ulrike Greiner

Universität Salzburg

Zum Verhältnis von Wirklichkeitskonstruktion, Reflexion und Dogmatismus

Armin Günther

((1)) Stefan Müller spricht sich in seinem Aufsatz für ein Konzept von Bildung aus, dessen Umsetzung in institutionalisierten Bildungsprozessen Menschen potenziell befähigt, ihre Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten durch die Reflexion und Kritik ihrer Lebenswirklichkeit zu erweitern, das dabei aber (an)erkennt, dass Reflexion und Kritik gleichzeitig immer auch die Einschränkung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten beinhaltet. Diese Einschränkung ergibt sich aus der inhärenten gesellschaftlichen Bedingtheit oder Vermitteltheit von Reflexion und Kritik. In der Anerkennung, dass die gesellschaftliche Vermittlung noch in alle Terminologien „hineinragt“ (Müller Fa (41) a), also auch in die Sprache der Kritik und Reflexion, sieht Müller ein wesentliches Merkmal „nicht-dichotomer Argumentationsfiguren“, die er gegenüber „dichotomen“ Formen der Argumentation, die eindeutig zwischen richtig und falsch, gut und schlecht unterscheiden zu können glauben, auszeichnet. Die scheinbare Selbstverständlichkeit der Lebenswirklichkeit reflexiv zu hinterfragen ist demnach gleichzeitig immer auch unhinterfragte Widerspiegelung (Reflex) dieser Lebenswirklichkeit und Kritik des Bestehenden beinhaltet immer auch seine Affirmation (Müller Fa (72)).

((2)) Die hier angesprochene Unabschließbarkeit kritischer Reflexion weist durchaus strukturelle Ähnlichkeiten mit der Explikation des Reflexionsbegriffs aus, die ich an anderer Stelle vorgelegt habe (Günther, 1996). Dort habe ich unterschieden zwischen dem (vorreflexiven) Denken innerhalb eines gegebenen Bezugsrahmens (sei es als Urteilsbildung im Kontext unseres Alltagshandelns, das auf der Basis einer bestimmten „Sicht der Dinge“ erfolgt oder sei es als wissenschaftliches Problemlösen innerhalb eines gegebenen Forschungsparadigmas) und Reflexion als eine Infragestellung dieses Denk-, Urteils- und Handlungsrahmens selbst. Die reflexive Erkenntnis der zuvor vorausgesetzten aber (noch) nicht erkannten, geschweige denn legitimierten Bedingungen unsere Wirklichkeitskonstruktion lässt sich als eine prinzipiell offene, d. h. unabschließbare Denkbewegung modellieren.

((3)) Versteht man Reflexion in diesem Sinne als Gewinnung einer umfassenderen Perspektive, aus der die Bedingtheit unserer bisherigen Sicht der Dinge erkennbar wird, so ist der „Feldherrenhügel“, von dem Müller spricht (Müller Fa (10)ff), gar kein so schlechtes Bild für diese Denkbewegung: Durch den Aufstieg in die erhöhte Position wird ein umfassenderer Blick auf die Geschehnisse in der Ebene möglich, und es werden die „Erkenntnisgrenzen“ sichtbar, innerhalb derer sich die Akteure der Ebene bewegen. Gleichzeitig ist aber klar, dass auch die Sicht vom Feldherrenhügel aus einer noch umfassenderen (z. B. kosmischen) Perspektive, als eine durch ihren besonderen Standpunkt bestimmte Sichtweise erscheint.

((4)) Ausgehend von dem hier angedeuteten Verständnis reflexiven Denkens und reflexiver Kritik erscheint mir die Zurückweisung, ja Bekämpfung dichotomen Denkens, welche den Text von Müller durchzieht, als problematisch. Ich frage mich, ob das, was Müller als „dichotomes“ Denken oder Argumentieren bezeichnet und kritisiert, nicht eigentlich der ganz basale und grundlegende Modus des Denkens und Argumentierens ist, sozusagen der vorreflexive „Standardmodus“ unseres theoretischen (denkenden) und praktischen (handelnden) Wirklichkeitsbezugs. Das „nicht-dichotome“ Denken dagegen ist Denken im Ausnahmemodus, in dem das bisher Unhinterfragte unseres Wirklichkeitsbezugs in den Blick kommt und dieser Denkrahmen (und damit die Vermittelt- oder Bedingtheit unseres Denkens) allererst der rechtfertigenden oder zurückweisenden Kritik zugänglich wird. In Formulierungen wie „Hier zeigt sich ein möglicher Übergang von einer dichotomen Proklamation zu einer reflexiven Problematisierung“ (Müller Fa (24)) deutet sich dieses Verhältnis auch im Text von Müller an: das „unkritische“ (vorreflexive) Setzen einer Wirklichkeit gegenüber der reflexiv-kritischen Infragestellung der Voraussetzungen dieser Setzung. Es wird aber gleichzeitig in dieser Formulierung auch spürbar – und bildet darüber hinaus die polemische Basis des gesamten Textes –, dass Müller hier eine gewissermaßen „dichotome“ Gegenüberstellung zweier alternativer oder konkurrierender Denkformen konzipiert: „dichotomes Proklamieren“ (schlecht) versus nicht-dichotomes, „reflexives Problematisieren“ (gut). Demgegenüber würde ich auf der Basis meiner Begriffsexplikation vorschlagen: Denken auf der Basis unserer unmittelbaren Wirklichkeitssicht (vorreflexiver Standardmodus) versus Denken, das

diese Wirklichkeitssicht zum Gegenstand nimmt und in seiner Bedingtheit in Frage stellt (reflexiver Ausnahmeform). Das Denken im Standardmodus ist also nicht der Feind, sondern der Ursprung und die unabdingbare Voraussetzung für das Denken im Ausnahmeform, letzteres könnte es ohne ersteres gar nicht geben. So gesehen könnte Müllers Kritik und Zurückweisung des dichotomen Argumentierens zu einem wesentlichen Teil ins Leere zielen.

((5)) „Dogmatisch“ oder „hermetisch“ wird das „dichotome Denken“ erst dann, wenn es auf einer Metaebene zur unhintergehbaren Wirklichkeitssicht erklärt wird und jeglicher kritischer Infragestellung entzogen werden soll, wenn mit anderen Worten die Möglichkeit von Reflexion selbst bestritten wird. Hier sind wiederum zwei Varianten des Dogmatismus möglich: die pluralistische, die von unterschiedlichen aber unhintergehbaren Wirklichkeiten ausgeht und eine monistische, die nur eine unhintergehbare Wirklichkeit als einzig wahre anerkennt. Für Müller dagegen scheint bereits das bloße „Vorliegen“ stillschweigend vorausgesetzter und unhinterfragter dichotomer Annahmen ein Kennzeichen „hermetisch geschlossener Denkfiguren“ zu sein (Müller Fa (29)). Ich meine dagegen, dass dies ein Kennzeichen jeglichen Denkens ist: Jeder reflexiven Problematisierung geht notwendigerweise „voraussetzungsvolles“ Denken voraus, das reflexiv als voraussetzungsfull allererst erkannt werden muss. Dabei ist das Erkennen diese Voraussetzungen keineswegs trivial, sondern ein genuiner Erkenntnisakt. Die hermetische Geschlossenheit eines wissenschaftlichen Paradigmas oder einer alltäglichen Weltansicht resultiert nicht daraus, dass wir im Rahmen dieser „Denkfiguren“ Fragen an die Welt stellen, auf die wir eindeutige Antworten und Lösungen erwarten, obwohl diese tatsächlich durch stillschweigend und unhinterfragt vorausgesetzte Annahmen bedingt sind. Die hermetische Geschlossenheit ergibt sich erst aus der metatheoretischen Leugnung der Möglichkeit solcher Voraussetzungen oder der Möglichkeit, stillschweigend vorausgesetzten Vorannahmen reflexiv erkennen zu können.

((6)) Aus diesen Überlegungen ergibt sich folgende Fragen an den Text von Stefan Müller: Stehen „dichotomes Proklamieren“ und „nicht-dichotomes Problematisieren“ tatsächlich für gegensätzliche (alternative, konkurrierende) Formen der Aneignung von Wirklichkeit oder ist dichotomes Proklamieren/Setzen von Wirklichkeit Gegenstand

und notwendige Voraussetzung für dessen nicht-dichotomes (reflexives) Problematisieren?

((7)) Ich möchte im Folgenden noch auf eine andere Beobachtung eingehen, die mich bei der Lektüre des Textes von Stefan Müller irritiert hat. Ich meine, dass es unterhalb der expliziten, argumentativen Ebene des Textes noch eine eher implizite, appellative Ebene gibt, auf der der Autor die Überlegenheit „nicht-dichotomen“ Denkens gegenüber dichotomen Konzeptionen zu verankern sucht. Die nicht-dichotome Konzeption von Kritik und Reflexion wird im Text von Stefan Müller an zahlreichen Stellen assoziiert mit psychischer Stärke, ihre Ablehnung, das Festhalten an „dichotomen“ Konzeptionen, mit psychischer Schwäche. Eine nicht-dichotome Konzeption von Kritik und Reflexion, so der psychologisierende Subtext, ist nichts für Schwache, nichts für Menschen, die „Garantien“ und „Sicherheiten“ benötigen (Müller Fa (17), (21), (27), (46), (49)) und die sich mit einfachen Lösungen „zufrieden“ geben (Müller Fa (4), (37), (42)). Dichotom Denkende macht Müller dann insbesondere auch bei „Männern“ mit „Allmachtsphantasien“ (Müller Fa (11)) wie auch bei „Vertreter/-innen der AfD“ (Müller Fa (49)) aus. Nicht-dichotomes Argumentieren muss man demgegenüber „aushalten“ können (Müller Fa (26), (34), (39), (44), (57), (70)). So verbindet sich im Text von Stefan Müller mehr oder weniger subtil die argumentative Oberfläche des Aufsatzes mit einem Pathos heroischen Denkens, das den Leser, so meine ich, zur unkritischen Identifikation und Zustimmung mit der bzw. zur Position des Autors verführen möchte. Denn wer möchte nicht zu den Starren gehören, zu den Heroen im Geiste, die auf (vermeintliche) Sicherheiten und Garantien pfeifen, sich nicht mit dem Naheliegenden und Bequemem zufriedengeben, sondern Widersprüche heldenhaft auszuhalten vermögen?

((8)) Dabei soll hier nicht bestritten werden, dass die Verbindung von Reflexion/Kritik mit psychischer Stärke durchaus nicht ganz unplausibel ist: Reflexion verstanden als In-Frage-stellen des bisher als fraglos vorausgesetzten Bezugssystems unseres Denkens, Handelns und Urteilens kann(!) unter besonderen Umständen Angst machen – und somit Mut erfordern. Auch Kritik als In-Frage-stellen vorgegebener Wirklichkeitskonstruktionen kann möglicherweise Angst machen – und Mut erfordern. Und so ist ein Zusammenhang von (kritischem) Denken und Mut ja auch schon vielfach hergestellt worden, wofür Kants Aufforderung

„Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“ ein prominentes Beispiel ist. Diese Angst kann unterschiedliche Ursachen haben, innere wie äußere: Es könnte sich herausstellen, dass unser bisheriges Denken, Handeln und Urteilen (beispielsweise über uns selbst und unsere Fähigkeiten oder auch über bestimmte Naturphänomene) auf fragwürdigen, möglicherweise sogar falschen Voraussetzungen beruhte, was sowohl neue Perspektiven eröffnen, als auch verunsichern, vielleicht sogar ängstigen kann. Kritik an „herrschenden Meinungen“ kann uns aber natürlich auch in sehr konkreter und handfester Weise zum Nachteil gereichen, durch physische, psychische oder soziale Repression, so dass auch hier Mut zur Kritik erforderlich sein kann.

((9)) Auf der anderen Seite lässt sich reflexives Problematisieren als etwas durchaus Alltägliches verstehen, als eine Form der Erkenntnis, die in vielen Fällen keinerlei Mut oder eine besondere Form der „Ambiguitätstoleranz“ erfordert. Bevor wir hier über persönlichkeitspsychologische Korrelate reflexiver Problematisierung spekulieren wäre es daher meines Erachtens wiederum wichtig, klar zu machen, was hier überhaupt zur Debatte steht: Geht es um die Kritik an sich dogmatisch abschließenden Weltanschauungen? Oder geht es um das Anerkennen und Hinterfragen „naiver“ (d. h. vorreflexiver) Wirklichkeitskonstruktionen in Wissenschaft und Praxis? Bedarf die reflexive Problematisierung inhaltlich bestimmbarer Vorannahmen unserer bisherigen Sicht der Dinge bei gleichzeitiger Anerkennung der abstrakten Einsicht, dass auch diese „Kritik“ potenziell von inhaltlich unbestimmten und ungeprüften Vorannahmen abhängt, tatsächlich in besonderem Maße der Fähigkeit, Widersprüche auszuhalten? Was hier „ausgehalten“ werden muss ist m. E. weniger ein Widerspruch als vielmehr die Einsicht der Unabschließbarkeit von reflexiver Problematisierung, also der Verzicht auf einen Unhintergebarkeitsanspruch unserer Sicht der Dinge. Für eine fundamentalistische Weltanschauung mag das tatsächlich inakzeptabel sein – aber der Gegenstand reflexiver Problematisierung ist nach meiner Auffassung in den allermeisten Fällen keine fundamentalistische Weltanschauung, sondern ein vorreflexiver, wenn man so will „naiver“ Wirklichkeitsbezug.

Literatur

Günther, A. (1996). Reflexive Erkenntnis und psychologische Forschung. Deutscher Universitätsverlag.

Verfasser

Prof. Dr. Armin Günther

Leibniz-Zentrum für psychologische Information und Dokumentation (ZPID), Trier

Nicht-dichotome, non-dualistische und/oder polylogische Perspektiven? – Kritische Erwägungen zur theoretisch informierten Praxisbesserung

Theo Hug

1 Einleitung

((1)) Der Forschungsaufakt startet mit einem Hinweis auf die gemeinhin anerkannte Bedeutung von Reflexion und Kritik für institutionelle Bildung sowie oftmaliges „Versprechen auf ein Bessermachen“ in facheinschlägigen Diskussionen (siehe Fa Müller ((11))). Bescheidene Besserungsvorschläge, vollmundige Ansagen mit und ohne Berufung auf utopische Traditionen und katastrophendidaktisch motivierte Vermeidungsstrategien im Lichte von dystopischen Entwicklungen kommen nicht nur in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskursen vor. Sie sind auch in alltagsweltlichen und bildungspolitischen Diskurszusammenhängen relevant.

((2)) Dass bei alledem die bevorzugten Relevanzformeln, Problemanordnungen, Kritikverständnisse, Methodologien und paradigmatischen Orientierungen im Plural zur Diskussion stehen, hat sich herumgesprochen. Weniger verbreitet sind konstruktive Lösungsansätze für gelingende Perspektiven der Wissensintegration, des Differenzmanagements und der transkulturellen Verständigung. Insofern Müller „dichotome, hermetisch abgeschlossene *Lösungen* problematisiert und nicht-dichotome *Lösungsmöglichkeiten* im Umgang mit den Fragen nach dem richtigen Einblick und den Dingen vorgeschlagen“ (Fa Müller ((9)), kursiv im

Org.) werden, können seine Ausführungen im Sinne eines wohlbegründeten Vorschlags des Bessermachens gelesen werden. Ich zweifle allerdings, dass der Vorschlag in der vorgelegten Form viable Lösungswege eröffnet.

2 Kritische Erwägungen

2.1 Fallbeispiele

((3)) Es trifft zu, dass Ergebnisoffenheit in vielen Kontexten unbequem sein mag. Der Anspruch jedoch, dass sie „im Vergleich zu dichotomen Proklamationen“ bessere Lösungsmöglichkeiten enthält und „eher den theoretischen Möglichkeiten und praktischen Erfordernissen“ (Fa Müller ((61))) entspricht, verlangt nach Klärungen und Plausibilisierungen: Wer votiert in wissenschaftlichen Arbeitskontexten ausdrücklich für dichotomes Standpunktdenken und welche Varianten spielen dabei aktuell eine herausragende Rolle? Welche Arten von Problemen und Problemkonstellationen können und sollen mit dem Aufweis nicht-dichotomer Lösungsmöglichkeiten bearbeitet werden? Wie lassen sich die Lösungskapazitäten mit Blick auf praktische Erfordernisse anhand konkreter Beispiele verdeutlichen?

((4)) Ich gehe davon aus, dass das „Aussetzen“ von Problemen in der akademischen Selbstverwaltung hier genauso wenig gemeint ist wie die bekannten Formen des „Ins-Leere-Laufen-Lassens“ von berechtigten Anliegen. Auch dort, wo distinktierte Geister mit Vorliebe verdeckt agieren und um die machtpolitische Durchsetzung ihrer Partikularinteressen im Namen von Offenheit, Kritik oder Diversität bemüht sind, wird der Verweis auf nicht-dichotome Lösungsmöglichkeiten kaum Gehör finden. Nachdem der abstrakte Argumentationsstil des Forschungsauftrakts (unangreifbares) Standpunktdenken problematisiert, wäre eine Fallstudie hilfreich, die die Produktivität und Viabilität des nicht-dichotomen Argumentierens im Umgang mit ideologiegetriebener Forschung und „hermetisch geschlossenen Denkfiguren“ (Fa Müller ((61))) aufzeigt.

2.2 Soziale Wirklichkeit der Theorie

((5)) Die Differenzierungsoptionen im Hinblick auf die Trias von Reflexion, Kritik und Bildung sind in der Tat vielgestaltig. Der theoretische Darstellungsmodus des Forschungsauftrakts lässt allerdings offen, wie das Verhältnis zu performativen und a-rationalen Dimensionen gedacht ist.

((6)) Es macht einen Unterschied, ob das Kritikverständnis primär auf kognitive Fähigkeiten abhebt oder ob es wesentlich auch um Kritikfähigkeit im Sinne von *criticality* als „the disposition to reason, self-reflect and act critically in the world“ (Davies & Barnett, 2016, S. 1) geht. Damit stellt sich einerseits die Frage nach dem Stellenwert von Selbstreflexion im Kontext der Trias von Reflexion, Kritik und Bildung (Hierdeis, 2011). Andererseits sind damit performative Dimensionen und „Grauzonen“ der Kritik angesprochen (vgl. Hug, 2017). Letztere beziehen sich auf ambivalente und paradoxe Konstellationen von Reflexionshorizonten und Praktiken der Kritik, die nur selten zum Gegenstand der empirischen Wissenschaftsforschung werden und eher in der Belletristik abgehandelt werden (z.B. Groh, 2013).

((7)) Wie kann das Verhältnis zwischen nicht-dichotomen Lösungsorientierungen und akademischen Praktiken der *parrhesia* gedacht werden? Wieviel(e) „Wahrheit(en)“ verträgt eine wissenschaftliche Organisation und welche Diskurszusammenhänge und Formen der (De-)Stabilisierung organisationaler Praktiken korrespondieren dabei mit den Möglichkeiten und Grenzen der kreativen Neugestaltung (vgl. Weiskopf & Tobias-Miersch, 2016)?

((8)) Der rationalistische Darstellungsmodus des Forschungsauftrakts legt darüber hinaus die Frage nach der Bedeutung emotiver und affektiver Dimensionen im Zusammenhang der „Förderung der Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten aller“ (Fa Müller ((68))) nahe. Die Reflexion normativer Orientierungen und gesellschaftlicher Verhältnisse bliebe ohne angemessene Berücksichtigung von Affektlagen, psychodynamischen Strukturen und anthropologischen Dimensionen von Emotionen ein leeres Versprechen vom Bessermachen. Insofern affektlogische Aspekte (Ciompi, 1997) in den meisten Erwägungs- und Entscheidungssituationen eine Rolle spielen, gilt dies zumindest in zweierlei Hinsicht. Einerseits betrifft das die Materialität der Gegenstände und die inhaltlichen Alternativen, die erwogen werden. Andererseits betrifft das auch den Prozess des Erwägens und Bewertens der Alternativen in einem spezifischen Entscheidungskontext und nicht zuletzt den Akt der Entscheidung.

2.3 Epistemologische Erwägungen

((9)) Im Forschungsauftakt werden einige Anhaltspunkte im Hinblick auf nicht-dichotome Lösungsmöglichkeiten „im Umgang mit den Fragen

nach dem richtigen Einblick und den Dingen vorgeschlagen“ (Fa Müller ((9))), aber keine Regeln formuliert. Einmal abgesehen davon, dass nicht näher spezifiziert wird, was die richtigen Einblicke von den falschen unterscheidet, erinnert die methodologische Offenheit an postmoderne Denkfiguren: „Der Text, den er schreibt, das Werk, das er schafft, sind grundsätzlich nicht durch bereits feststehende Regeln geleitet und können nicht nach Maßgabe eines bestimmenden Urteils beurteilt werden, indem auf einen Text oder auf ein Werk nur bekannte Kategorien angewandt würden.“ (Lyotard, 1988, S. 202f)

((10)) Nachdem im Forschungsauftritt zwar postmoderne Motive der Differenz und Pluralität aufgegriffen werden, aber zentrale Argumentationsfiguren im Anschluss an Adorno entfaltet werden, stellt sich die Frage, ob und inwieweit der Anspruch der „Verquickung einer nicht-dichotomen Struktur mit der doppelten Befragung nach der Erweiterung und Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten“ (Fa Müller ((4))) mit Ansprüchen der polylogischen Forschung (Wimmer, 2001) verträglich ist.

((11)) Wimmer (2001) unterscheidet drei basale Modelle von Beeinflussungsprozessen, wenn differente kulturelle Orientierungen und Weltbilder aufeinander treffen, und erläutert diese am Beispiel von vier differenten Urteilen A, B, C, D. Im Fall eines *Monologs* steht ein einseitig zentraler Einfluss dergestalt im Vordergrund, dass „Beeinflussungen mit dem Ziel der Angleichung an A in Richtung auf B, C und D ausgehen, dass von diesen jedoch keinerlei relevante Rückwirkungen auf A erfolgen“ (Wimmer, 2001, S. 392). Im Zusammenhang von *Dialogen* geht es um gegenseitige partielle Beeinflussungen. Allseitige Infragestellung von Basisannahmen und ein gegenseitig vollständiger Einfluss aller beteiligten Kulturen ist hingegen für *Polyloge* charakteristisch. Konsequenter Weise gelten dann nur jene Ansätze und Thesen als gut begründet, bei deren Zustandekommen Mitglieder unterschiedlicher kultureller Gruppen und Traditionen mitgewirkt haben. Ob und inwieweit die Fokussierung auf eine Interpretation und Weiterentwicklung der Kritischen Theorie Adornos dieses Kriterium erfüllen kann, müsste erst gezeigt werden.

((12)) Dass die besagte Trias „kaum auf eine dichotome Aufteilung in ‚gut‘ und ‚schlecht‘ zurückgreifen kann“ (Fa Müller ((50))), gilt meines Erachtens für alle Versionen einer solchen Trias, deren Komponenten in konzeptueller und performativer Hinsicht nicht in dogmatischer oder exklusiver Manier „gewendet“ wurden. Der Grad der

Aversion in Bezug auf metakritische Analysen von paradoxen Dimensionen und performativen Widersprüchen kann gegebenenfalls als Indikator für latente Standpunkte und „Kippeffekte“ interpretiert werden. Dort, wo ein „offenes“ Kritikverständnis in Dogmatik umschlägt oder wo Ideologiekritik zur Ideologie gerinnt (Hug 2010), würde ein Rekurs auf kontextualistische und non-fundamentalistische Orientierungen (Heyting 2001) allenfalls in karrierebezogener, nicht aber in epistemologischer Hinsicht einen Sinn machen.

((13)) Perspektiven nicht-dichotomer Argumentationsfiguren ermöglichen die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen konzeptionellen Bezugsrahmen und Artikulationsformen. Ungeachtet der vielen Relevanzbekundungen von Digitalisierungs- und Medialisierungsprozessen setzt der Forschungsauftritt auf verbal- und schriftsprachliche Argumentation. Damit bleiben die medienepistemologischen Herausforderungen in Kulturen der Digitalität und die konstitutive Bedeutung von Algorithmen, von digitalen Medien sowie von Artificial Intelligence (AI) in Bildungs- und Kulturprozessen blinde Flecken im nicht-dichotomen Erwägungszusammenhang. Dies wiegt umso schwerer als die wichtigen Fragen an den Nahtstellen von Bildungs- und Technologieversprechungen eine differenzierte Auseinandersetzung erfordern.

((14)) Im Anschluss an die negative Dialektik Adornos grenzt sich Müller von dialektischen Argumentationsfiguren nach dem Modell ‚These, Antithese, Synthese‘ ab, setzt auf eine Integration nicht-dichotomer Argumentationsfiguren in negativ-dialektischen Vermittlungskonstellationen (Fa Müller ((32))) und lehnt auch eine Auftrennung von Gegenstand *an sich* und *konstituiertem* Gegenstand ab (Müller, 2013, S. 199). Ob damit ein Verzicht auf die kategoriale Unterscheidung von Sprache und Wirklichkeit einhergeht, bleibt offen. Eine Verhältnisbestimmung nicht-dichotomer zu non-dualistischen Perspektiven (Mitterer, 1992) wird nicht vorgenommen, obschon eine solche zum besseren Verständnis der jeweiligen Auffassungen von Kritik und des Umgangs mit (sprachverschiedenen) Objektrelationen beitragen könnte.

3 Ausblick

((15)) Die kritischen Fragen, die abschließend im Forschungsauftritt (siehe Fa Müller ((72))) gestellt werden, stellen sich auch im Hinblick auf nicht-dichotome Perspektiven des Bessermachens. Insofern Medien einen blinden Fleck in diesen Perspektiven darstellen, muss ihre Tragfähigkeit in Bildungskulturen der Digitalität bezweifelt werden.

Die vielbemühte Metapher der Durchdringung (fast) aller Lebensbereiche durch digitale Technologien betrifft auch Bildungsinstitutionen und Vermittlungszusammenhänge sowie Möglichkeiten und Grenzen der Autonomie und der Reflexion.

((16)) Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie kritische und reflexive Ansprüche nicht-dichotomer Perspektiven konzeptualisiert und auch in praktischer Hinsicht eingelöst werden können, wenn dabei der Bedeutung von algorithmischer Rationalität, von ko-kreativen Prozessen menschlicher Akteure und technologischer Instanzen sowie von „generativen Realitäten“ (Löffler, 2019) Rechnung getragen werden soll.

Literatur

- Ciampi, L. (1997): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Davies, M. & Barnett, R. (2016): Introduction. In M. Davies & R. Barnett (Eds.): *Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 1–26). Palgrave Macmillan.
- Groh, R. (2013): *Wir sind Uni*. Hamburg: tredition.
- Heyting, F. G. (2001): Antifoundationalist Foundational Research. In F.G. Heyting et al. (eds.): *Methods in the Philosophy of Education* (pp. 108-124). London: Routledge.
- Hierdeis, H. (2011): Über den „Cultural lag“ universitärer Bildung. In B. Lederer (Hg.): „*Bildung*“: *was sie war, ist, sein sollte*. (S. 97-114). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hug, T. (2010): Erziehung zur Wahrheit. In A. Riegler & S. Weber (Hg.): *Die Dritte Philosophie*. (S. 240–252). Weilerswist: Velbrück.
- Hug, T. (2017): Wissenschaftsforschung als Wissenschaftskritik. In L. Burkhardt et al. (Hg.): *Kritische Lektionen* (S. 103-116). Innsbruck: iup.
- Löffler, D. (2019): *Generative Realitäten I*. Weilerswist: Velbrück.
- Lyotard, J.-F. (1988): Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In W. Welsch (Hg.): *Wege aus der Moderne* (S. 193-203). Weinheim: VHC, Acta Humaniora.
- Mitterer, J. (1992): *Das Jenseits der Philosophie*. Wien: Passagen.
- Müller, S. (2013): Halbierte oder negative Dialektik? In S. Müller (Hg.): *Jenseits der Dichotomie* (S. 181-202). Wiesbaden: VS.
- Weiskopf, R. & Tobias-Miersch, Y. (2016): Whistleblowing, parrhesia and the contestation of truth in the workplace. *Organization Studies*, 37(11), pp. 1621–1640. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0170840616655497>
- Wimmer, F. M. (2001): Polylogische Forschung. In T. Hug, *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* (S. 382–393). Baltmannsweiler: Schneider.

Verfasser

Univ.-Prof. Dr. Theo Hug

Institut für Medien, Gesellschaft und Kommunikation
Institution der Universität Innsbruck

«Situated knowledge», Begriffsanalyse und das Unmögliche – Drei machtsensible Ergänzungen zur Trias Reflexion, Kritik und Bildung

Kathrin Leipold

1 Überblick und Einstieg

((1)) In seinem Forschungsauftritt «Das Versprechen vom Bessermachen. Reflexion und Kritik im Kontext institutioneller Bildung» beschreibt Stefan Müller eine Kritik von Dichotomien als unhinterfragte Grundlage von Reflexion und Kritik in institutionell gerahmten Bildungsprozessen.

((2)) Er verfolgt die Absicht, die gängigen Dichotomien von «richtig» und «falsch», von «gut» und «schlecht», die häufig als Garant für gelungene Bildung oder identifizierbare Kritik verstanden werden, aufzulösen. Seine These lautet, dass die Gefahr einer dichotomen Version des Bessermachens darin besteht, die Verhältnisse, und damit auch Kritik und Reflexion selbst, ganz ohne Begründung und Argumentation einfach umdrehen zu können (siehe Fa Müller ((3))).

((3)) Stefan Müller plädiert daher für eine Auflösung dichotomer Versionen von Reflexion und Kritik und damit für ihre Stärkung als vielschichtige und plurale Prozesse im Kontext institutioneller Bildung (siehe Fa Müller ((6))).

((4)) Hierzu diagnostiziert er zunächst drei Voraussetzungen, die die Trias von Reflexion, Bildung und Kritik beeinflussen: Standpunkte, Terminologien und Vertikalisierung. Zudem entwirft er drei Merkmale für nicht-dichotome Argumentationsfiguren von Reflexion und Kritik und er skizziert sie als Probleme als auch als Lösungsansätze, sie lauten: Widersprüche, Normativität und Subjektivität.

((5)) Den drei Voraussetzungen möchte ich jeweils ergänzende Kommentare an die Seite stellen, die sich auch auf die Problem- und Lösungsfelder übertragen lassen. Konkret stelle ich drei Konzepte vor, die alle aus dem Feld der Science and Technology Studies beziehungsweise einer machtsensiblen Wissenschaftsforschung stammen. Ich beziehe mich auf «situated knowledge» von Donna Haraway, auf die Begriffsanalyse nach Ian Hacking und auf die Frage nach dem Unmöglichen als stetigem Teil von Kritik nach Sabine Hark.

2 Ergänzungen

((6)) Im Folgenden werde darlegen, wie die genannten Konzepte helfen können, ein Bessermachen aus dichotomen Vorstellungen zu lösen und um Fragen nach Macht zu ergänzen. Dabei handelt es sich um *Einbettung in* («situated knowledge»), *Auswirkungen auf* (Begriffsanalyse) und *Dekonstruktion von* Machtgefüge/n (Das Unmögliche).

2.1 «situated knowledge»

((7)) In seinem Beitrag erklärt Stefan Müller, dass der sogenannte «Feldherrenhügel» (siehe Fa Müller ((10))) eines der Problemfelder in einer nicht-dichotomen Vorstellung von Kritik und Reflexion darstellt. Er wirft die Frage auf, wie wir solches «Standpunktdenken» (siehe Fa Müller ((11))) entdramatisieren können und schlägt eine offene Konzeption von Reflexion, Kritik und Bildung vor.

((8)) Seine Kritik an Standpunkten erinnern zunächst an die feministische Standpunkttheorie, die im Rahmen einer feministischen Wissenschaftskritik von Nancy Hartsock und Sandra Harding in den 1970er Jahren entwickelt wurde.

((9)) In der Standpunkt-Theorie gehen Hartsock und Harding davon aus, dass durch das Mitwirken von bisher ausgeschlossenen Gruppen aus den Wissenschaften (gemeint waren damals explizit Frauen) „nicht nur ganz neue Fragestellungen in den Blick geraten, sondern auch die wissenschaftlichen Erkenntnisse insgesamt „wahrer“ werden“ (Felt, Nowotny, Taschwer, 1995, S. 109). Im Mittelpunkt der Theorie steht eine sogenannte «starke Objektivität», der man sich in der weiteren Beteiligung marginalisierter Gruppen immer mehr annähert (Felt, Nowotny, Taschwer, 1995, S. 109).

((10)) Eine prominente Erweiterung der Standpunkt-Theorie stammt von Donna Haraway. In ihrem Aufsatz *Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective* (Haraway, 1988) fragt sie nach der

Verfestigung gültiger wissenschaftlicher Positionen und Bestände.

((11)) Im Mittelpunkt steht für Haraway die wissenschaftliche Objektivität. Haraway reagiert damit auf die Angriffe auf feministische Wissenschaften, denen mangelnde Objektivität und Parteilichkeit vorgeworfen wird. Sie greift diese Debatte auf, um zu zeigen, dass die Festlegung gültiger Wissensbestände in den Wissenschaften selbst anti-objektiv ist:

That is the deadly fantasy that feminists and others have identified in some versions of objectivity, those in the service of hierarchical and positivist orderings of what can count as knowledge (Haraway, 1988, S. 580).

So formuliert sie weiter, dass Allmachtsfantasien sowie unsterbliche Aussagen und Positionen nie das Ziel einer offenen Wissenschaft sein dürfen:

That is one of the reasons the debates about objectivity matter, metaphorically and otherwise. Immortality and omnipotence are not our goals (Haraway, 1988, S. 580).

((12)) Von hier aus formuliert sie ihre These von der Nicht-Existenz positionsloser Wissenschaft und erklärt ihr Konzept des „situated knowledge“ (Haraway, 1988, S. 581). „Situated knowledge“ beschreibt die Verwobenheit von Identität und wissenschaftlichem (Forschungs-)Bereich:

There is no way to „be“ simultaneously in all, or wholly in any, of the privileged (i.e., subjugated) positions structured by gender, race, nation, and class (Haraway, 1988, S. 586).

((13)) Das Aufdecken der Verwobenheiten und der positionierten Rationalität (Haraway, 1988, S. 587), das heißt das Aufdecken der Einbettungen in die jeweiligen (Ohn-)Machtgefüge, entspricht dem von Stefan Müller geforderten offenen Konzept. Denn eine solche Transparenz lässt immer die Frage zu, „welche Repräsentationen, welche Sprache, Symbolik, Metapher[n] und Bilder werden von wem gewählt - mit welcher Absicht und mit welcher Wirkung“ (Felt, Nowotny, Taschwer, 1995, S. 111). Dies ist eine Frage, die sich dem Verhältnis von Wissen und Macht widmet und damit eine Vielschichtigkeit von Reflexion und Kritik jenseits von Dichotomien fördert.

2.2 Begriffsanalyse

((14)) Als zweites Problem für eine nicht-dichotome Auslegung von Reflexion und Kritik diagnostiziert Stefan Müller das Vertrauen auf das Wort (siehe Fa Müller ((16))). Damit ist gemeint,

dass die Wortwahl bereits darüber entscheidet, was gesagt werden darf – und was eben nicht.

((15)) Als Ausweg aus zweipoligem Denken in Bezug auf das Bessermachen durch Worte möchte ich die Begriffsanalyse von Ian Hacking vorstellen. In seiner *Historischen Ontologie* (Hacking, 2006) verbindet Hacking Diskurse und Praxis, Praktiken und Logiken sowie das Seiende mit dem Entstehenden. Er stellt Begriffe in den Mittelpunkt seiner Analyse (dynamischer Nominalismus) und beschreibt, dass hier Existent-Sein auf das Engste verknüpft ist mit Existent-Werden. Er vertritt die Position, dass das *gewordene* Sein gleichzeitig sowohl das Bewusstsein bestimmt als auch bewusst abgewählt werden kann. Zentral ist hier das Benennen. Denn das Benannte und das Benennen stehen in stetigem Austausch miteinander (Hacking, 2006, S. 9).

((16)) Wichtig ist, Wörter und Begriffe nicht zu verwechseln, denn dieselben Wörter können durchaus auch verschiedene Begriffe ausdrücken (vgl. Hacking, 2006, S. 48). Vielmehr geht es um die Frage nach Wörtern an ihrem Platz (vgl. Hacking, 2006, S. 36). Von Interesse sind dann weniger eindeutige Bedeutungen von Wörtern, sondern eher der Gebrauch von Wörtern und damit die Entstehung eines neuen Begriffs. So wird „das Entstehende eng mit der historischen Dynamik des Benennens und des anschließenden Gebrauchs des Namens verknüpft“ (Hacking, 2006, S. 37).

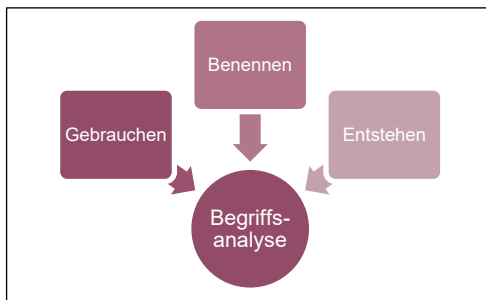


Abb. 1: Begriffsanalyse nach Ian Hacking, Skizze von Kathrin Leipold

((17)) Auch in diesem Vorschlag wird dichotomem Denken eine Absage erteilt, geht es doch um die Analyse und die Perspektivierung von Wörtern an ihrem Platz. Mit Blick auf die praktische Verwendung von Wörtern werden auch ihre Herstellungskontexte sichtbar – und auch ihre Auswirkungen. Auch dieses Konzept fördert also eine Vielschichtigkeit von Reflexion und Kritik durch die Thematisierung von Macht und Ohnmacht.

2.3 Das Unmögliche

((18)) Als letzte Vorannahme für eine reflexiv-kritische Argumentationsfigur nennt Stefan Müller das Problem der Vertikalisierung von Wissensbeständen (siehe Fa Müller ((22))). Damit sind Fragen nach der eigenen Kritikfähigkeit sowie dem Verhältnis von Praxis und Theorie gestellt.

((19)) In Bezug auf die Produktion und Wertigkeit von Wissensbeständen in einer machtsensiblen, da feministischen, Wissenschaft, problematisiert Sabine Hark bereits 2009 in ihrem Aufsatz *Was ist und wozu Kritik* (Hark, 2009), wie Wissen(sbestände) immer wieder in Frage gestellt werden müssen.

((20)) Sie geht von der Annahme aus, dass sich bereits in Vorstellungen von Kritik selbst Verfestigungen finden. Und zwar durch einen unhinterfragten Umgang mit Kritik, der sich verstetigt und als selbstverständlich hingegenommen selbst zum Machtinstrument wird. Ähnlich wie Haraway geht sie von positionierter Rationalität und situiertem Wissen aus. Sie ergänzt diese Perspektive durch die Annahme, dass es dennoch notwendig ist, sich im wissenschaftlichen Bereich immer wieder neu zu positionieren beziehungsweise die eigene Position in Bezug auf Machtausübung zu befragen. Hintergrund für diesen Vorschlag ist, dass «kritische» Wissenschaften oft direkten Einfluss oder direkte Bezugnahme zu Politik und Gesellschaft haben, so dass die Frage nach der Hierarchisierung zwischen Theorie und Praxis besondere Relevanz erhält.

((21)) Ein Vorschlag, um Hierarchisierungen von Wissensbeständen – und so auch eine Vertikalisierung zwischen Theorie und Praxis – zu vermeiden, liegt in der Betrachtung der jeweiligen Rahmenbedingungen – oder auch gesellschaftlichen Verformungen (siehe Fa Müller ((24))) – die das kritische Wissen regulieren:

Es gilt zu fragen, innerhalb welcher Rationalitätsordnung – verstanden als Übereinstimmung von Regeln, Verfahren, Verhaltensweisen und Denkformen mit der Gesamtheit der Bedingungen, unter denen es zu einem bestimmten Zeitpunkt möglich ist, bestimmte Aufgaben anzugehen – will Feminismus agieren? (Hark, 2009, S. 28).

((22)) Hark schlägt vor, eine Rationalität zu setzen, die das mögliche (feministische) Denken in stetige Auseinandersetzung mit der eigenen kritischen Habitualisierung (Hark, 2009, S. 30) setzt, und so um das Unmögliche zu erweitern.

((23)) Eine solche Hinterfragung und Dekonstruktion der Eingebundenheiten in Machtstrukturen ergänzt das Vorhaben, dichotome Muster in Bezug auf Reflexion und Kritik aufzulösen.

3 Zusammenfassung und Folgefragen

((24)) Im vorliegenden Kommentar habe ich dargestellt, wie machtsensible Konzepte und Ansätze eine nicht-dichotome Version des Bessermachens (siehe Fa Müller ((2, 26))) in Bezug auf vermeintliche Objektivität, ihre Nutzung von Worten sowie ihrer Hierarchisierung von Wissen(sbeständen) kontinuierlich auf die Probe stellen und ergänzen.

((25)) Grundsätzlich geht es um die Offenlegung der eigenen Denkmuster und Regulierungen, die bereits unsichtbar und damit unhinterfragt geworden sind. Die skizzierten Konzepte beziehen sich sowohl auf die strukturelle, inhaltliche als auch subjektive Ebene und entsprechen damit auch dem Vorschlag von Stefan Müller, Widersprüche zuzulassen, Normativität in Optionen zu denken und Subjektivität zu befragen.

((26)) Als Abschluss möchte ich anregen, auch die von Stefan Müller im Ausblick formulierten Fragen (siehe Fa Müller ((72))) als Fragen von Ohnmacht und Macht zu formulieren.

Literatur

- Felt, U., Nowotny, H., Taschwer, K. (1995). *Wissenschaftsforschung. Eine Einführung*. Frankfurt (M)/New York: Campus.
- Hacking, I. (2006). *Historische Ontologie*. Zürich: Chromos.
- Haraway, D. (1988): Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In *Feminist Studies, Vol. 14, Nr. 3* (S. 575-599). Maryland: Feminist Studies.
- Hark, S. (2009): Was ist und wozu Kritik? Über Möglichkeiten und Grenzen feministischer Kritik heute. In *Feministische Studien* (S. 22-35). Stuttgart: Lucius&Lucius.

Verfasserin

M. A. Kathrin Leipold
Freiburg im Breisgau

Für eine stärkere Anerkennung des mimetischen Moments im Kraftfeld von Bildung

Michael May

1 Zum Unterschied zwischen der Sache der Logik und der Logik der Sache

((1)) In einer Formulierung von Heinz-Joachim Heydorn stellt Stefan Müller in seinem Fa die «Frage nach einer dialektischen Möglichkeit der Bildung [...], die ihr zuge dachte Determination zu transzendieren» (Heydorn 1994b/1995, S. 306). Eine Antwort darauf sucht Müller im Anschluss «an die negative Dialektik Adornos» [Fa Müller ((32))].

Dieser verweist jedoch auf den entscheidenden

«Unterschied, ob nun die Gesetze der formalen Logik und der Methode als Ordnungsschema dem Erfahrenen aufgeprägt werden oder ob ihre Geltung, ihre Anwendbarkeit ihrerseits dauernd konfrontiert wird mit dem, was die Sachen selbst sagen» (2008, S. 160).

Adorno bezieht sich dabei implizit auf die von Marx getroffene Unterscheidung zwischen der «Sache der Logik» (1978, S. 216) und der «Logik der Sache» (ebd.). Stefan Müllers Bildungskonzeption scheint sich darauf zu beschränken, eine nicht-dichotome *Logik* als Methode dem Erfahrenen aufzuprägen, während er die Frage nach ihrer «Geltung, ihre Anwendbarkeit» (Adorno 2008, S. 160) im Hinblick darauf, «was die Sachen selbst sagen» (ebd.), gar nicht stellt.

((2)) Nicht, dass ich beanspruchen würde, für das mit jener Marxschen Unterscheidung angesprochene erkenntnistheoretische Problem eine Lösung anbieten zu können. So verweist Alfred Schmidt selbst auf «Adornos eigenartiges Changieren in seinen erkenntnistheoretischen Reflexionen, die bald Kant gegen Hegel, bald Hegel gegen Kant ausspielen» (2018, 72 Anm. 11). Wenn allerdings Adorno in seiner «Vorlesung über negative Dialektik» der Philosophie die Aufgabe zuweist,

«eben jene Momente der Identifikation *mit* der Sache – anstelle der Identifikation *der* Sache –, die begriffslos in der mimetischen Verhaltensweise gelegen sind, [...] nun eben doch noch dem Begriff zuzueignen» (2003, S. 135),

müsste dies auch Konsequenzen für eine daran anschließende Bildungskonzeption haben. Diese

kann sich dann nicht bloß in einer nicht-dichotomen *Logik* erschöpfen, sondern müsste auch jenes von Horkheimer und Adorno als «mimetisch» bezeichnete Moment im Bildungsprozess aufnehmen:

«also das Moment des unmittelbaren Sichgleichmachens der Lebewesen und des Bewußtseins an das, was anders ist als sie; jene Reaktionsform, die dann im Laufe der Jahrtausende nicht nur durch die begriffliche Erkenntnis ersetzt, sondern mit einem schweren Verbot belegt worden ist» (ebd.).

2 Zum Modus der Bildung

((3)) Weit mehr als die von Adorno an die Philosophie gestellte Anforderung, Mimesis «doch noch dem Begriff zuzueignen» (ebd.), zielt deren bildungsbezogene Bedeutung so zugleich auch auf einen spezifischen Modus von Bildung. Allerdings wird die unterschiedliche Art und Weise, *wie* Menschen sich bilden, in Müllers Fa gar nicht thematisch. Selbst wenn «institutionalisierte Bildung», wie sie Müller dort fokussiert, nicht in allen ihren Ausprägungsformen explizit mimetische Zugangsweisen zu dem, «was anders ist als sie, [...] mit einem schweren Verbot belegt» (ebd.), steht ihre Intention einer «planmäßige[n] und sozial erwünschte[n] Verhaltensänderung der Bildungsteilnehmer/-innen» [Fa Müller ((5))] deren Verwirklichung eher entgegen. Denn die lebendige Arbeit solch mimetischer Vermögen lässt sich weder akkumulieren, noch steuern (May 2017, S. 124ff.), sondern entsteht selbstreguliert aus der Unmittelbarkeit des sinnlichen Nachvollzugs der *Logik einer Sache* (May 2004, S. 144ff.).

((4)) Dass ein Objekt zu einem organischen Teilstück einer Handlungsabfolge wird und mit ihr dergestalt eine unmittelbare Gesamtheit bildet, dass subjektiver und objektiver Anteil nicht auseinander zu halten sind, ist nicht nur ein Kennzeichen jenes mimetischen Moments des «Sichgleichmachens der Lebewesen und des Bewußtseins an das, was anders ist als sie» (Adorno 2003, S. 135), sondern auch von Piagets (1975a, S. 39ff.) Konzept *funktionaler Assimilation*. Allerdings vernachlässigt dies nicht nur die affektive, sondern vor allem auch die soziale Dimension. So werden mimetische Zugangsweisen von Kleinkindern doch nicht allein durch entsprechende Verbote unterbunden, sondern z.B. auch dadurch überformt, wie Erwachsene diese auf einer affektiven Ebene begleiten bzw. kommentieren. *Tunen* sie diese in eine «sozial erwünschte» Form, tragen sie zu einer Entfremdung der Heranwachsenden nicht nur von den Objekten,

denen sie sich mimetisch zu nähern suchen, sondern auch von ihren selbstregulierten Aneignungsbemühungen und letztlich von sich selbst bei. Denn diese Aneignung umfasst ja nicht nur das, «was anders ist als sie» (Adorno 2003, S. 135), sondern zugleich auch ihre eigenen sinnlichen Vermögen der Aneignung, die sich in solch mimetischen Akten entsprechend *bilden*.

Bei Piaget (1975b) reduziert sich Bildung schließlich zu einem Konstruktionsakt des Kindes. Und wenn ich Müllers Fa richtig verstanden haben, ginge es in seiner Version von «institutionalisierter Bildung» darum, diese Konstruktionen kritisch im Rahmen einer nicht-dichotomen *Logik* zu befragen. Beide Bildungsverständnisse verbleiben damit jedoch der *Sache der Logik* verhaftet. Demgegenüber entziehen sich mimetische Momente in Bildungsprozessen geradezu einer solchen *Logik*.

Aus einer materialistischen Perspektive nähern sie sich jedoch auch nur in vermittelter Form der *Logik der Sache*. Ihre dialektische Vermittlung folgt der *Logik* eines Erfahrungszusammenhangs gelingender Selbstregulierungen im Kooperationsverhältnis zwischen äußeren Objekten und den in der Reibung an deren objektiver Realität sich *ausbildenden* menschlichen Wahrnehmungs- und Handlungsorganen (May 2004, S. 89).

((5)) Negt und Kluge haben verdeutlicht, dass wenn es dabei momenthaft gelingt,

«die Fülle primärer, dem menschlichen Willen an sich entzogener und ihm fremder Regulationen ohne Ausschluß in den Zusammenhang der lebendigen Arbeit einzugemeinden, [...] daraus ein eigentätiges Kraftfeld [entsteht], das weder in der Natur, noch in der Geschichte als andauernder Zustand natürlich vorkommt» (1981, S. 69).

Ähnlich wie vor ihnen Ernst Bloch (1979, S. 241) beziehen sich in diesem Zusammenhang auf die Marxsche Formel von «Kommunismus [...] als vollendeter Naturalismus = Humanismus, als vollendeter Humanismus = Naturalismus» (Marx 1990, S. 536). So verwirklicht sich in solchen Situationen doch zumindest momenthaft jene «*Wahrhaftige* Auflösung des Widerstreites zwischen dem Menschen mit der Natur und mit dem Menschen» (ebd.).

Mit dem von Negt und Kluge in diesem Zusammenhang sicher nicht zufällig herangezogenen Begriff vom «Kraftfeld» bezeichnete Adorno (1986, S. 96) die klassische philosophische Bildungsidee. Diese forderte er im Hinblick auf einen

«Zustand, der weder Kultur beschwört, ihren Rest konserviert, noch sie abschafft, sondern der selber hinaus ist über den Gegensatz von Bildung

und Unbildung, von Kultur und Natur» (ebd., S. 120),

dialektisch aufzuheben.

3 Zur klassengeschichtlichen Zerrissenheit von Bildung

((6)) Diesen Gedanken weiterführend ist jedoch hervorzuheben, dass nicht nur gattungsgeschichtlich im Zusammenhang dessen, was Horkheimer und Adorno (1986, S. 205f.) «unbeherrschte» und dann «reflektorische Mimesis» genannt haben,

«noch auch weiterhin in Arbeitsweisen, in denen Kopf und Hand zusammengehörten wie in der bäuerlichen oder der handwerklichen Produktion, [...] sich je Anlaß zu erkenntnistheoretischen Fragen [bot]. Vom Ursprung an und bis zum heutigen Tag bildet die Scheidung von Kopf und Hand die für die Erkenntnistheorie charakteristische Problembedingung» (Sohn-Rethel 2018, 799f.)

Nicht allein, dass mit dieser Scheidung eine von Heydorn kritisch nachgezeichnete «klassengeschichtliche Zerrissenheit» (Heydorn 1994a/1995, S. 293) der Bildung einhergeht. Auch die von Müller angeführten bildungsbezogenen Probleme, wie «die eigene Verortung auf dem Feldherrenhügel, das bloße Vertrauen auf das Wort und die Flucht in die Abstraktion oder das Wühlen im Wesen» [Fa ((25))], stellen sich erst vor diesem Hintergrund.

((7)) Zwar beansprucht die von Müller für die «institutionalisierte Bildung» vorgeschlagene «reflexiv-kritische, nicht-dichotome Argumentationsfigur» letztere Probleme zu lösen. Im Unterschied zur Programmatik Heydorns kritischer Bildungsphilosophie, die sich «als Einheit von Theorie und Praxis» (1994b/1995, S. 147) versteht, wird aber die Trennung von Hand- und Kopfarbeit und das damit verbundene Herrschaftsverhältnis, wie auch die mit ihr einhergehende «klassengeschichtliche Zerrissenheit» von Bildung darin nicht einmal thematisch.

((8)) Zwar grenzt sich Müller [Fa ((39))] explizit von einer «kritischen Kritik» ab. Die Frage stellt sich jedoch, wie er in seiner Konzeption von Bildung der Kritik von Marx und Engels an der «kritischen Kritik» entkommen will, dass sich bei dieser «der Umgestaltungsakt der Gesellschaft [...] auf die Hirntätigkeit» (1970, S. 91) reduziert. So hat Heydorn in Anspielung an Hegel verdeutlicht, dass «Bildung für sich selbst [...] wenig [vermag], sie ist keine List der Vernunft» (1994a/1995, S.

74). Damit «die Möglichkeiten der Bildung aktualisiert, [...] Bildung zu einem bedeutsamen Moment in der Auseinandersetzung» (ebd.) werden kann, sah er es als unabdingbar an, dass diejenigen, die ein emanzipatorisches «Bildungskonzept [...] vertreten, zugleich einen direkten politischen Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen» (ebd.).

((9)) Dass Müller [Fa ((70))] im Hinblick auf das die Geschichte der Erziehung und Bildung durchziehende «strukturelle Paradox» der «Fremd-zur-Selbstbestimmung» in seiner Bildungskonzeption lediglich fordert, dies «aus-[zu]halten und aus[zu]gestalten», lässt weiterhin die Frage aufkommen, wie er der Kritik von Marx und Engels an der kritischen Kritik entkommen will, diese werde «nur an ihrem Gegensatz, der Masse, der Dummheit, gegenständlich» (Marx und Engels 1970, S. 91) und erzeuge «daher beständig diesen Gegensatz» (ebd.).

Demgegenüber sah Heydorn Bildung reif, «sich gegen sich selbst zu wenden, den Auflösungsprozess der Herrschaft unter dem Zeichen bewusst gewordener Menschen zu signalisieren» (1994b/1995, S. 318), um sich zur «Selbsthilfe [...], Akt gegen das Verhängtsein, eine Hilfe, die der Mensch dem Menschen als Gegenüber leistet» (ebd., S. 311), zu transformieren. Dies setzt jedoch bei denjenigen, die Bildungsprozesse – sei es nun in «institutionalisierter» Form oder auch jenseits davon – begleiten, ihrerseits ebenfalls mimetische Fähigkeiten des anerkennenden Bezugs auf die mimetischen Momente von Bildung ihres Gegenübers voraus.

Literatur

- Adorno, T. (2003). Vorlesung über Negative Dialektik. Fragmente zur Vorlesung 1965/66. In T. Adorno, *Nachgelassene Schriften* (Bd. 16). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. (2008). Philosophische Elemente einer Theorie der Gesellschaft (1964). In T. Adorno, *Nachgelassene Schriften* (Bd. 12). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. (1986). Theorie der Halbbildung. In T. Adorno, *Gesammelte Schriften* (Bd. 8, S. 93–121). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bloch, E. (1979). Das Prinzip Hoffnung. In E. Bloch *Gesamtausgabe* (Bd. 5, 7. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heydorn, H.-J. (1994a/1995). Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971–1974. In H.-J. Heydorn *Werke* (Bd. 4). Vaduz: Topos Verlag.

- Heydorn, H.-J. (1994b/1995). Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. 1970. In H.-J. Heydorn *Werke* (Bd. 3). Vaduz: Topos Verlag.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1986). Dialektik der Aufklärung. In T.W. Adorno, *Gesammelte Schriften* (Bd. 3). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Marx, K. (1978). Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. In K. Marx & F. Engels, *Werke* (Bd. 1, 6. Aufl., S. 201–336). Berlin: Dietz.
- Marx, K. (1990). Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. In K. Marx & F. Engels, *Werke* (Bd. 40 2. Aufl., S. 465–588). Berlin: Dietz.
- Marx, K. & Engels, F. (1970). Die heilige Familie oder Kritik der kritischen Kritik. Gegen Bruno Bauer & Consorten. In K. Marx & F. Engels, *Werke* (Bd. 2, 6. Aufl., S. 7–223). Berlin: Dietz.
- May, M. (2004). *Selbstregulierung. Eine neue Sicht auf die Sozialisation*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- May, M. (2017). *Soziale Arbeit als Arbeit am Gemeinwesen. Ein theoretischer Begründungsrahmen* (Beiträge zur Sozialraumforschung, Bd. 14). Leverkusen: Budrich, Barbara.
- Negt, O. & Kluge, A. (1981). *Geschichte und Eigensinn*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.
- Piaget, J. (1975a). Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. In J. Piaget, *Gesammelte Werke* (Bd. 1). Stuttgart: Ernst Klett.
- Piaget, J. (1975b). Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. In J. Piaget, *Gesammelte Werke* (Bd. 2). Stuttgart: Ernst Klett.
- Schmidt, A. (2018). Der Wissenschaftsbegriff von Marx in der gegenwärtigen Diskussion. In A. Schmidt, *Marx als Philosoph. Studien in der Perspektive Kritischer Theorie* (S. 64–88). Springe: zu Klampen.
- Sohn-Rethel, A. (2018). Materialistische Erkenntnistheorie? In A. Sohn-Rethel, *Geistige und körperliche Arbeit. Theoretische Schriften 1947-1990* (Schriften IV Teilband 2, S. 799–812). Frieberg: ça ira.

Verfasser

Prof. Dr. phil. habil. Dipl. Päd. Michael May

Hochschule RheinMain, Promotionszentrum Soziale Arbeit

Zu dichotomiekritischen Perspektiven auf Bildung im Kontext von Behinderung

Stefanie Müller & Oliver Musenberg

1 Behinderung

((1)) Aus sonderpädagogischer Perspektive auf den Beitrag von Stefan Müller zu reagieren, lädt zunächst auch zur Selbstreflexion der Sonderpädagogik ein, die mit der Unterscheidung von Behinderung und Nichtbehinderung auf dichotome Weise ihren Zuständigkeitsbereich markiert hat und ohne diese Unterscheidung Gefahr liefe, ihr disziplinäres und professionsbezogenes Fundament zu verlieren. Allerdings gehen auch Teile der Sonderpädagogik (hier synonym mit Heil-, Behinderten-, Rehabilitations- und Förderpädagogik) zunehmend von einem historisch und kulturell vermittelten, nicht-statischen Begriff von Nicht/Behinderung aus (vgl. Musenberg 2013), aktuell auch mit Bezugnahmen auf die Disability Studies und Konzepte wie „Ableism“ und „Othering“ (vgl. Lindmeier 2019).

2 Inklusion

((2)) Bezogen auf Inklusion als gesellschaftspolitische und bildungsbezogene Zielstellung findet sich mit der Theorie der trilemmatischen Inklusion von Mai-Anh Boger (2019) eine an Müllers Gedankengang – vielleicht? – anschlussfähige Argumentation für eine nicht-dichotome Reflexion, hier von Einschlüssen und Ausschlüssen. Boger identifiziert drei, gleichermaßen zentrale, Basissätze der Inklusion: Inklusion sei Empowerment, Inklusion sei Normalisierung und Inklusion sei Dekonstruktion. Das Verhältnis dieser Sätze wird nicht als „entweder-oder“, sondern als Trilemma modelliert, so dass immer nur zwei der Sätze sinnvoller Weise gleichzeitig miteinander verknüpft werden können, das jeweils „Dritte“ ist logisch ausgeschlossen, d.h. wer z.B. das gruppenbezogene Empowerment von Menschen mit Behinderungen mit dem Ziel einer möglichst „normalen“ Teilhabe (z.B. an universitären Lehrveranstaltungen) anpeilt, kann nicht gleichzeitig den Behinderungsbegriff aufgrund seiner essentialisierenden und stigmatisierenden Effekte verwerfen (Dekonstruktion) (vgl. ebd.).

3 Bildung

((3)) Neben einer generellen Kritik dichotomer Sichtweisen, die wie beschrieben, anschlussfähig ist an unterschiedliche Bereiche des sonderpädagogischen Diskurses, zielt Müllers Beitrag auf eine Betrachtung des Verhältnisses von Reflexion, Kritik und Bildung ab. Diese Betrachtung wirft an einigen Stellen nicht ausschließlich aus sonderpädagogischer Perspektive Fragen auf.

((4)) Bildung zielt laut Müller unter institutionalisierten Bedingungen, also z.B. in der Schule oder der Universität, auf eine bewusste planmäßige und sozial erwünschte Verhaltensänderung der Bildungsteilnehmer/-innen ab (Müller, Fa, 5). Mehr wird zum Bildungsbegriff nicht gesagt, so dass dieser einen Zuschnitt erfährt, der von anderen Autor/-innen vielleicht eher mit dem Begriff Erziehung gefasst werden würde. Der Bildungsbegriff bleibt ansonsten implizit, er wird nicht weiter ausbuchstabiert und er bleibt auch in seiner Verhältnisbestimmung zu den Begriffen Reflexion und Kritik eher diffus.

((5)) Bezogen auf dieses Bildungsverständnis merkt Müller an, dass die Veränderung der Subjektivität der Bildungsteilnehmer/-innen immer auch der Gefahr eines dichotomen Zugriffs ausgesetzt sei, wenn diese im Sinne eines richtig oder falsch bewertet werde und es in Folge dessen das Ziel von Bildungsbemühungen sei, diese hervorzubringen oder zu entwickeln (vgl. Fa Müller, 65).

((6)) Dieser dichotomen Betrachtung stellt er die Lösungsidee gegenüber, dass Subjektivität nicht erst hervorgebracht werden müsse, sondern bereits da sei und sowohl die Voraussetzung als auch das Ziel von Bildung darstelle. Diese Idee wiederum wird verknüpft mit der Idee der Selbstbestimmung, die Müller als Ausdruck von Subjektivität zu fassen scheint und der er Fremdbestimmung im Sinne einer Antinomie gegenüberstellt (vgl. Fa Müller, 69). Die nicht-dichotome Lösung wiederum wird dann im Aushalten und Anerkennen von Selbstbestimmung in und durch Fremdbestimmung gesehen. Fremdbestimmung im Kontext institutioneller Bildung verortet Müller insbesondere auf Seiten der institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Fa Müller, 70).

((7)) Diese Betrachtung von Subjektivität in Bildungskontexten scheint verkürzt, da grundsätzliche Verhältnisbestimmungen pädagogischer Situationen unbeachtet bleiben. Müllers Argumentation könnte daher zu einem verengten Blick auf pädagogisches Handeln im Allgemeinen und unterrichtlichem Lehrerhandeln im Besonderen führen. Dies wird vor dem Hintergrund geistiger und

schwerer Behinderung explizit. Geht man davon aus, dass Subjektivität die zwar gesellschaftlich oder diskursiv überformten, aber dennoch individuellen Bedürfnisse, Vorlieben, Interessen, Vorurteile und dergleichen meint, dann sind diese bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung unter Umständen nicht immer „bereits da“, sondern müssen eventuell erst stellvertretend in ihrer Genese unterstützt werden.

((8)) In pädagogischen Kontexten geschieht dies durch die kontrafaktische Vorwegnahme von Subjektivität, also die „Geste, dem Kind bzw. dem Aufwachsenden sich zuzuwenden und in ihm das Subjekt anerkennend vorweg zu nehmen, auch wenn der Andere faktisch noch gar nicht über Subjekt-Performanz verfügt“ (Ackermann, 2013, S. 181). So werden Bildungssituationen im institutionellen Kontext auf eine antizipierte Zukunft hin initiiert, vor deren Hintergrund gegenwärtige Bemühungen wie beispielsweise Unterricht begründet werden.

((9)) Diese Antizipation kann grundsätzlich als konstituierend für alle institutionellen Bildungssituationen gesehen werden, denn nur wenn angenommen wird, dass eine Veränderung der Bildungsteilnehmer/-innen möglich ist, werden seitens der Pädagog/-innen Bildungsangebote gemacht werden (vgl. Dederich, 2008, 71). Die Konsequenzen der Negation dieser Unterstellung zeigen sich beispielsweise anhand der lange Zeit unterstellten Bildungsunfähigkeit von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung. Erst Bemühungen in der Praxis führten letztendlich dazu, dass die Bildungsfähigkeit des Personenkreises anerkannt und daraufhin dann auch entsprechende institutionelle Angebote entwickelt wurden.

((10)) Grundsätzlich lässt sich also festhalten, dass der Antizipation eines zukünftigen Subjekts in institutionell initiierten Bildungssituationen eine konstituierende Bedeutung zukommt. Vor dem Hintergrund geistiger und schwerer Behinderung liegt diese Bedeutung unter Umständen in besonderem Maße in der grundsätzlichen Unterstellung der Möglichkeit zur Subjekt-Performanz, obwohl diese noch nicht beobachtet werden kann.

((11)) Die Initiierung von Bildungsangeboten in institutionellen Kontexten enthält damit aber immer auch Momente der Fremdbestimmung, da die Imagination des zukünftigen Subjekts von den normativen Orientierungen des/der Pädagog/-in geprägt ist und so beispielsweise die Auswahl von Inhalten mitbestimmt. Diese Momente der Fremdbestimmung weisen über die von Müller angedeuteten institutionellen Rahmenbedingungen hinaus.

Es ergibt sich eine andere Perspektive auf den Zusammenhang von Fremdbestimmung, Selbstbestimmung und Subjektivität. Die Unterstellung und kontrafaktische Vorwegnahme eines zukünftigen Subjekts führt zwangsläufig zu Momenten der Fremdbestimmung, die der Legitimierung bedürfen, jedoch nicht aufgehoben werden können, ohne auch Bildungsbemühungen aufzuheben.

((12)) Gleichzeitig kann, wenn anerkannt wird, dass es keinen totalen Zugriff auf Subjekte gibt, angenommen werden, dass die tatsächliche Änderung des Subjekts nicht vorweggenommen werden kann. Bildung wird dann als Möglichkeit verstanden, die vom Subjekt ergriffen werden muss. Mit dieser Ergänzung lässt sich Bildung von Erziehung unterscheiden.

((13)) Abschließend kann dann auch das Fazit, zu dem Müller kommt, erweitert werden. Eine zentrale Antinomie im Kontext institutioneller Bildung stellen das gegenwärtige und das imaginierte zukünftige Subjekt dar. Für das Handeln der Pädagog*innen ist diese Antinomie leitend, da sie nur durch sie zu ihrem Auftrag kommen. Für den/die Bildungsteilnehmer/-in ergibt sich aus dieser Antinomie Bildung als Möglichkeit, die ergriffen werden muss und prinzipiell offen ist.

Literatur

- Ackermann, K.-E. (2013): Geistigbehindertenpädagogik zwischen Disziplin und Profession. In K.-E. Ackermann; O. Musenberg; J. Riegert (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. (S. 171 – 184). Oberhausen: Athena.
- Boger, M. A. (2019): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: edition assemblage.
- Dederich, M. (2008): Ethische Fragen der Geistigbehindertenpädagogik. In E. Fischer (Hg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen – Theorien – aktuelle Fragestellungen. (S. 69 – 91). Oberhausen: Athena.
- Lindmeier, Christian (2019): Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Musenberg, O. (2013): Kultur-Geschichte-Behinderung: Zur Einleitung. In: Musenberg, O. (Hrsg.): Kultur-Geschichte-Behinderung. Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung. Oberhausen: Athena, 11-25.

Verfasser*innen

Stefanie Müller

Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Oliver Musenberg

Humboldt-Universität zu Berlin

Theorie braucht Praxis

Sibylle Reinhardt

((1)) Die Überlegungen von Stefan Müller sind wichtig, weil sie die nicht-dichotome Denkfigur der Dialektik Adornos erläutern. Dreierlei hebt er hervor, warum weder strikte Dichotomien noch Ableitungen für das Denken fruchtbar sind:

((2)) In Absatz ((Fa 16)) warnt Müller vor dem Vertrauen auf das Wort, dessen richtiger Name oder auch dessen Vermeidung den richtigen Inhalt nicht verbürgen könne. Ich möchte dafür ein Beispiel geben: In einer Diskussion um den zurzeit brisanten Begriff „Neutralität“ – der in den Forderungen der Alternative für Deutschland für Unterricht in der Schule auftaucht (dazu Reinhardt 2019) – wurde gefordert, diesen Begriff nicht mehr zu benutzen, denn mit dem Gebrauch komme man der AfD entgegen. Dieses Vermeiden würde aber die Bedeutung dieses Begriffs in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zur Stellung des Staates auch gegenüber Religionen verkennen, der durch Neutralität die Glaubensfreiheit der Individuen und den religiösen Frieden sichern müsse (vgl. Eckertz 2019). Solche Sprach-Vorschriften erschweren ohnehin unsere Verständigung, denn ich müsste mich ständig fragen, ob ich gerade den aktuellen modischen Stand kenne – und würde vielleicht verstummen.

((3)) Auch „Allmachtsphantasien“ ((Fa 11)) helfen uns nicht. Reflexion, Kritik und Bildung brauchen eine „offene Konzeption“ ((Fa 12)). Wichtig ist auch die Warnung ((Fa 22)) vor „den höchsten Höhen oder (...) den tiefsten Tiefen“, also der höchsten Abstraktion oder der „Versenkung im Wesen“ (darunter verstehe ich jetzt das ganz Konkrete). Denn es gehe ((Fa 23)) um „gesellschaftliche Vermittlungsverhältnisse“.

((4)) Ich fühlte mich an meine Studienzeit bei Adorno erinnert, als ich mich einmal in seiner Vorlesung – ich glaube, ich war im vierten Semester – fragte, was denn nun Dialektik genau sei. Da sagte Adorno nach meiner Erinnerung: „Dialektik ist die

Bewegung der Sache selbst.“ Damit fand ich meine Frage irgendwie beantwortet und ging mit Überzeugung in die Vorlesung zu Sozial- und Wirtschafts-Statistik. Dort hatte ich durchaus den Eindruck, etwas über die Sache, nämlich die Struktur der BRD, zu erfahren. Nur: den Gebrauch der Sprache der nicht-dichotomen Dialektik beherrsche ich immer noch nicht. Dabei vermute ich, dass wir alle davon sehr profitieren könnten – und das ist ja die zentrale These von Stefan Müller.

((5)) Wir wissen, wie es nicht geht, s. Müller ((Fa 32)). Als Beispiel gebe ich die Erläuterung, die mir Schülerinnen im Jahr 1970 für den sog. Dialektischen Besinnungsaufsatz sagten, wie sie ihn hatten schreiben müssen: Die These sei die Aussage, man wolle in den Ferien in die Berge fahren, die Antithese ist die Aussage, man wolle an die See – und die Synthese ist die Aussage, man fahre an einen Bergsee. Diese mechanische Vereinheitlichung einer Dichotomie in einem lächerlichen Kompromiss verfehlt die „Bewegung der Sache“, die auch in dieser Alltagsszene viel komplizierter sein dürfte.

((6)) Wir brauchten zum Verstehen ein Beispiel für die Fruchtbarkeit einer Analyse, die das Adorno-Zitat, s. Müller ((Fa 38)), in denkende Aktion umsetzt, wobei „die Analyse eines jeden in sich selbst auf ein ih(m) Entgegengesetztes als ein Sinnesimplikat verweist“. Mein Vorschlag nutzt die Demokratie-Konzeption von Rosanvallon (2013, 21f.), wonach Demokratie die Dialektik von Konsens und Konflikt bedeutet. In pluralistischen Gesellschaften ist die Homogenität von Interessen, Werten und Lebensgeschichten undenkbar. Alle haben das gleiche Recht auf Äußerung und Wahl – dies könnte Bürgerkrieg zur Folge haben, wenn wir nicht den Austrag der Konflikte an gemeinsamen Regeln (zentral also an unserem Grundgesetz) orientierten. Nur solch ein Konsens kann unser Überleben, unseren Streit und unsere wechselseitige Anerkennung sichern. Beides – Konflikt und Konsens – sind aufeinander verwiesen in dem Sinne, dass jedes aus sich heraus auf das andere verweist. Deshalb ist „Konfliktfähigkeit (...) die dialektische Kern-Kompetenz politischer Bildung“ (Reinhardt 2017, 80f.).

((7)) Damit bin ich bei meinem zentralen Punkt der Kritik an den Ausführungen von Stefan Müller angelangt – sie bleiben begrifflich abstrakt. Er hat ja Recht ((Fa 27)), dass es in einer nicht-dichotomen Argumentationsfigur keine garantierten Sicherheiten geben kann. Denn erhoffte Sicherheiten gingen oftmals mit unterschiedlichen Vorstellungen einher – dies ist eine treffende Aussage auch über Politik. Er meint dann ((Fa 28)), dass diese

Einsicht leicht in Handlungsunfähigkeit – hier sind Bildungskontexte gemeint – münde. „Gerade das Fehlen konkretistischer Handlungsanweisungen wird in pädagogischen Kontexten oftmals schmerzlich vermisst oder vehement eingefordert.“ Ja, so ist es – und nun? Ich widerspreche der abwertenden Kennzeichnung von Vorschlägen für Handeln als „konkretistisch“, denn dann brauchte man nicht weiter zu suchen. Das Handeln von Pädagogen ist aber konkret in konkreten Situationen und häufig spielt es sich in einem Feld von Antinomien und Konflikten ab.

((8)) Möglicherweise sind im Feld des Pädagogischen die Vorstellungen der Antinomien des Lehrerhandelns (Helsper 1995, Kramer / Helsper / Busse 2001, 144-147) oder auch meine viel ältere Vorstellung der Konfliktstruktur der Lehrerrolle (Reinhardt 1972, 1978, 1981) Analyse-Figuren, die im Kern dialektisch sind. Denn das Resultat für das Handeln sind nicht Gewissheiten, sondern – in meiner Version – die Beobachtung des Balancierens von Konflikten, womit beide Seiten des jeweiligen Konfliktes ihre Berechtigung behalten und irgendwie im Handeln „aufgehoben“ werden müssen, also überwunden und bewahrt.

((9)) Der gelehrte Text von Stefan Müller entfaltet überzeugend die Begrifflichkeit dialektischen Denkens, ihr Gebrauch für Prozesse der Bildung fehlt aber noch. Diese Ambivalenz zieht sich durch den gesamten Text und beginnt schon in ((Fa 1)), wenn das „Versprechen auf Bessermachen“ die Annahmen für Reflexion und Kritik meint (also das Denken) und nicht das Handeln im pädagogischen Feld. Dabei gäbe es genügend Handlungsprobleme, die einer dialektischen Ausfaltung – und das bedeutet auch den Einbezug von Empirie – harren. Als Beispiel sei die Dichotomie von offenem und geschlossenem Unterricht erwähnt: was bedeutet das jeweils, auch normativ und empirisch? Das irritierende Ergebnis könnte sein, dass unterschiedliche Lernende unterschiedliche Strategien können, mögen oder benötigen.

Literatur

- Eckertz, Rainer (2019): Das Bundesverfassungsgericht zur staatlichen Neutralität. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, Heft 2, S. 261-269
- Helsper, Werner (1995): Pädagogisches Handeln in den Widersprüchen der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann / Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske+Budrich, S. 15-34
- Kramer, Rolf-Torsten / Helsper, Werner / Busse,

- Susann (2001): Pädagogische Generationsbeziehungen und die symbolische Generationsordnung – Überlegungen zur Anerkennung zwischen den Generationen als antinomischer Struktur. In: dies. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen: Leske + Budrich, S. 129-155
- Reinhardt, Sibylle (1972): Zum Professionalisierungsprozess des Lehrers. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und ihrer Sozialisation. Frankfurt/M.: Athenäum
- Reinhardt, Sibylle (1978): Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, S. 515-531
- Reinhardt, Sibylle (1981): Der Lehrer als „Balançeur“. In: Die Deutsche Schule, Heft 3, S. 139-152
- Reinhardt, Sibylle (2017): Konfliktfähigkeit als Ziel für die politische Mündigkeit von Lernenden. In: Greco, Sara Alfia / Lange, Dirk (Hrsg.): Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 79-95
- Reinhardt, Sibylle (2019): Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen“ der AfD in Hamburg. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, Heft 1, S. 13-19
- Rosanvallon, Pierre (2013): Demokratische Legitimität. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Verfasserin

Prof. i.R. Dr. Sibylle Reinhardt
Martin-Luther-Universität Halle (Saale)

Korrelationales Denken. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven

Thomas Rucker

((1)) Korrelationales Denken ist darauf gerichtet, einen Sachverhalt so zu beschreiben, dass die Relata, die unterschieden werden, nicht aus der Beziehung herausgelöst werden können, in der sie stehen. Jedes Relatum verweist auf das jeweils andere und muss deshalb im Zusammenhang mit diesem bestimmt werden. Korrelationales Denken kennt in diesem Sinne keine unabhängigen Größen. Es scheint mir dieser Anspruch an Beschreibungen

von Sachverhalten zu sein, auf den Stefan Müller aufmerksam macht, wenn er dafür plädiert, den Zusammenhang von Reflexion, Kritik und (institutioneller) Bildung zu klären und dabei eine „nicht-dichotome Argumentationsfigur“ zur Geltung zu bringen ((Fa 6)). Müller sucht zwar in seinem Beitrag Orientierung an Adornos Dialektik ((Fa 32)), sein Votum für die Überwindung eines Denkens in Dichotomien scheint mir aber zumindest *auch* als ein Votum für ein korrelationales Denken interpretiert werden zu können ((Fa 31)).

((2)) Für Müller ist ein normativer Anspruch leitend, der deutlich hervortritt, wenn die Frage nach der „Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten der Bildungsteilnehmer/-innen“ ((Fa 25)) gestellt wird – ohne dass der Autor jedoch genauer erläutert, was dieser Anspruch bedeutet, wie er begründet werden kann und wie sich der besagte Anspruch zu der Trias von Reflexion, Kritik und Bildung verhält. Über Bildung erfahren wir lediglich, dass diese auf die „bewusste, planmäßige und sozial erwünschte Verhaltensänderung der Bildungsteilnehmer/-innen ab[zielt]“ ((Fa 5)). An anderer Stelle heißt es, dass „Bildungserfahrungen“ sich dadurch auszeichnen würden, „dass Inhalte subjektiv nachvollzogen und begründet angeeignet werden können“ ((Fa 17)). Es dürfte klar sein, dass beide Beschreibungen nicht notwendigerweise miteinander harmonieren. Um die Begriffe Reflexion, Kritik und Bildung sowohl einzeln als auch im Zusammenhang zu bestimmen, dürfte eine Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen Debatten unumgänglich sein.

((3)) Ähnliches wäre auch in Bezug auf den Begriff des Subjekts zu erwarten, dem Müller für seine Argumentation eine wichtige Rolle zuspricht ((Fa 65)). Dabei bleibt insbesondere offen, warum Müller sich auf ein substantielles Verständnis von Subjektivität verpflichtet, d.h. auf die Annahme, „dass Subjektivität nicht erst hervorgebracht werden“ müsse, sondern immer schon gegeben sei. Will heißen: „Die Subjekte sind bereits da.“ ((Fa 67)) Eine solche Festlegung ist begründungsbedürftig, denn sie versteht sich gerade dann nicht von selbst, wenn es tatsächlich Müllers Anliegen sein sollte, für ein korrelationales Denken zu argumentieren. Wäre Subjektivität in diesem Kontext nicht sinnvoller als ein sich in der Zeit entwickelndes Wechselspiel von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen zu bestimmen?

((4)) Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit bildungs- und/oder subjektivierungstheoretischen Debatten findet sich in dem vorliegenden Beitrag nicht (vgl. hingegen Müller 2018), weshalb sich der Eindruck einstellt, dass es Müller primär nicht

um eine „Verhältnisbestimmung der Trias von Reflexion, Kritik und Bildung“ geht ((Fa 4)), sondern zunächst einmal um eine Klärung dessen, was überhaupt unter einer ‚nicht-dichotomen Argumentationsfigur‘ verstanden werden kann. Das ist freilich legitim, hat aber den Preis, dass über die Relevanz dieser Figur für ein bestimmtes Fach wenig ausgesagt werden kann.

((5)) An dieser Stelle setzen die folgenden Überlegungen an, indem ich ausgehend von Müllers eher formal gehaltenen Ausführungen exemplarisch zu zeigen versuche, was es bedeuten könnte, in der *Erziehungswissenschaft* unter Einsatz einer korrelationalen ‚Denkungsart‘ zu operieren. Zum einen geht es mir dabei um die Frage, wie *Grundlagenforschung* in der Erziehungswissenschaft beschrieben werden kann, wenn sich die Option eines ‚Standpunkt Denkens‘ nicht länger als überzeugend erweisen lässt. Zum anderen wird die Frage thematisiert, wie *Erziehung* beschrieben werden kann, wenn wir ein Denken in Dualen um ein Denken in Korrelationen zumindest ergänzen.

((6)) Die Kritik Müllers am so genannten ‚Standpunkt Denken‘ ((Fa 11)) ist überzeugend, wenn damit die Annahme gemeint ist, es könne den *einen* Standpunkt geben, der es erlaubt, den Widerstreit zwischen verschiedenen Positionen dauerhaft zu schlichten. Der Verzicht auf die Annahme, Erziehung von einem ‚Feldherrenhügel‘ ((Fa 10)) aus beschreiben zu können, zwingt dazu, Grundlagenforschung in der Erziehungswissenschaft neu zu bestimmen. Der folgende Vorschlag sieht vor, dem von Müller problematisierten Standpunkt Denken eine ‚offene Konzeption‘ ((Fa 12)), nämlich eine Beschreibung von erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung als einem Zirkel der Problemgenerierung entgegen zu stellen (vgl. Anhalt 2012; Rucker 2017).

((7)) Der Grundgedanke lautet: Grundlagenforschung setzt mit Problemen an und mündet – auch immer wieder neu – in Probleme. Probleme sind die Erkenntnishindernisse, die wissenschaftliche Beobachter entwerfen, um sie zu bearbeiten und Erkenntnisse zu erzielen – wohlwissend, dass jeder vorgebrachte Lösungsvorschlag für ein Problem nur den Ausgangspunkt darstellt, um darin erneut Probleme zu entdecken. Im Zuge der Problemformulierung, -bearbeitung und -lösung werden Beschreibungen von Sachverhalten angefertigt, wobei die jeweiligen Beschreibungen abhängig sind von den Voraussetzungen, die Beobachter in Anspruch nehmen, um einen Sachverhalt zur Darstellung zu bringen.

((8)) Voraussetzungen (Annahmen, begriffliche Festlegungen, Argumentationsfiguren, etc.) erfüllen die Funktion von ‚Haltepunkten‘. Das bedeutet zweierlei: Zum einen stiften sie Halt, insofern sie wissenschaftliche Beobachter davor entlasten, die eigenen Voraussetzungen bis ins Endlose hinein zu befragen, und damit Theoriebildung und Forschung allererst produktiv machen. Zum anderen bringen sie Theoriebildung und Forschung auch zum Halt, denn sie erlauben es nicht, einen Sachverhalt so zu beschreiben, wie er beschrieben werden könnte, wenn mit alternativen Voraussetzungen operiert werden würde.

((9)) ‚Haltepunkte‘ bestimmen die Perspektive, aus der ein Sachverhalt thematisiert wird. Das bedeutet, der Sachverhalt kommt immer nur aus bestimmter Warte in den Blick – abhängig von den jeweils in Anspruch genommen ‚Haltepunkten‘. Ein voraussetzungsloser Zugriff im Sinne eines ‚Blicks von nirgendwo‘ (Nagel) oder von einem ‚kosmischen Exil‘ (Quine) aus, ist damit ausgeschlossen. Indem verschiedene ‚Haltepunkte‘ in Anspruch genommen werden, differenziert sich Grundlagenforschung in ein Wechselspiel von Perspektiven aus, das nicht auflösbar ist, weil keine übergeordnete Regel existiert, die es erlauben würde, die einzelnen Perspektiven in eine allgemein akzeptierte Ordnung zu überführen.

((10)) Dies hat nicht zwangsläufig einen Relativismus zur Folge. Beschreibt man Grundlagenforschung als einen Zirkel der Problemgenerierung, so wird damit allein mit der Annahme gebrochen, die methodische Kontrolle könne von einer Position aus erfolgen, die dem Theorienstreit entzogen ist. Die methodische Kontrolle wird stattdessen in das Wechselspiel der Perspektiven hineinverlagert und als ein Prozess der Eigenkontrolle konzipiert. Erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung kontrolliert sich selbst, indem ‚Haltepunkte‘ thematisiert, geprüft und problematisiert sowie mögliche Alternativen erwogen werden, die in der Folge auch zu alternativen – besser begründeten – Beschreibungen von Sachverhalten führen können. Und diese alternativen Beschreibungen können zukünftig selbst wiederum mit einem Fragezeichen versehen werden, so dass Theoriebildung und Forschung zu einem in die Zukunft hinein offenen Prozess avancieren.

((11)) Erziehung muss m.E. als eine Tatsache menschlichen Lebens und Zusammenlebens begriffen werden. In diesem Sinne kann Erziehung zwar nicht korrelational *begründet*, wohl aber korrelational *bestimmt* werden. Hierfür möchte ich im Folgenden ein Beispiel geben, indem ich Erzie-

hung als eine Korrelation von *Regierung*, *Unterricht* und *Zucht* beschreibe. Es war Johann Friedrich Herbart, der eine solche Perspektive (!) erstmals eingenommen hat und dabei offenbar von der Annahme ausgegangen ist, dass die besagten Handlungsformen sinnvoll nur in einem Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit bestimmt werden können – dies jedenfalls dann, wenn Erziehung unter den Anspruch der Bildung gestellt wird, nämlich dem Einzelnen die Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit zu ermöglichen (vgl. Rucker 2019). Unter Selbstbestimmungsfähigkeit verstehe ich die Fähigkeit des Einzelnen, im Lichte sachlicher Einsichten eigene Werturteile zu fällen und diesen im Handeln zu entsprechen. Regierung, Unterricht und Zucht, so die These, erfüllen jeweils spezifische Aufgaben im Kontext der allgemeinen Aufgabe von Erziehung, Bildung zu ermöglichen. Keine dieser Handlungsformen kann aus den jeweils anderen abgeleitet, durch die jeweils anderen ersetzt oder auf die jeweils anderen reduziert werden.

((12)) *Regierung* bezeichnet diejenige Grundform von Erziehung, die darauf gerichtet ist, Heranwachsende am Handeln zu hindern, um einen möglichen Schaden zu vermeiden, den eine Person aufgrund von (noch) fehlender Einsicht sich selbst oder anderen Menschen in einer bestimmten Situation zufügen könnte. Regierung bedeutet in diesem Sinne immer auch, dass bestimmte Regeln durchgesetzt werden. Das heißt, der Geltungsanspruch, der mit den jeweiligen Regeln verbunden ist, steht nicht zur Debatte.

((13)) *Unterricht* bezeichnet demgegenüber diejenige erzieherische Grundform, in der Heranwachsende dabei unterstützt werden, sachliche Einsichten zu gewinnen. Im Unterschied zur Regierung werden die Heranwachsenden im Unterricht nicht am Handeln gehindert, sondern zur Auseinandersetzung mit einem Inhalt aufgefordert, der als Wissen angeeignet werden soll.

((14)) Unterricht ist insofern auf Regierung angewiesen, als es einer Ordnung bedarf, die Unterricht überhaupt erst ermöglicht. Diese Ordnung kann nicht unterrichtlich hergestellt werden, sondern verlangt nach einer Handlungsform, die Regeln nicht thematisiert, sondern durchsetzt. Umgekehrt ist Regierung deshalb auf Unterricht angewiesen, weil Regeln nicht bloß durchgesetzt werden dürfen, wenn es Anspruch von Erziehung sein soll, Heranwachsende für ein Leben in Selbstbestimmung freizusetzen. Ein solcher Anspruch impliziert u.a., dass Heranwachsende Regeln nicht fraglos akzeptieren, sondern diese in ihren Geltungsansprüchen prüfen sollen. Dies macht eine

Handlungsform erforderlich, in der Regeln zum Thema avancieren können.

((15)) Von der Regierung und dem Unterricht ist die *Zucht* zu unterscheiden, in der Heranwachsende in Situationen hineingezogen werden, in denen ihnen die Möglichkeit offensteht, selbst Stellung zu nehmen. Hierbei handelt es sich vor allem um Situationen, in denen Fragen eines gelingenden Lebens und Zusammenlebens zur Debatte stehen, denn diese Fragen sind in modernen Gesellschaften notorisch umstritten. In der Zucht ‚begegnen‘ sich Erzieher und Heranwachsende nicht als Lehrer und Schüler, sondern als Menschen, die jeweils auf der Suche nach Antworten auf Fragen eines gelingenden Lebens und Zusammenlebens sind. Der Einzelne wird in der Zucht dazu veranlasst, seine Perspektive auf die Welt zu artikulieren und den jeweiligen Werturteilen im Handeln zu entsprechen.

((16)) Ebenso wie schon im Falle des Verhältnisses von Regierung und Unterricht ist die Zucht deshalb auf die Regierung angewiesen, weil Heranwachsende in eine Ordnung eingeführt werden müssen, die es überhaupt erst erlaubt, den Einzelnen zu eigenen Positionsbestimmungen in strittigen Angelegenheiten aufzufordern. Umgekehrt ist die Regierung insofern auf die Zucht angewiesen, als die Hinderung am Handeln und – damit verbunden – die Durchsetzung von Regeln als solche keinen Beitrag dazu leisten, Heranwachsende zum Handeln zu befähigen. Der Bildungsanspruch lautet aber, Heranwachsende für eine selbstbestimmte *Lebensführung* freizusetzen, weshalb es einer Form von Erziehung bedarf, die Personen zum Handeln, genauer zu einem Handeln im Lichte eigener Werturteile auffordert.

((17)) Dies ist auch der Grund dafür, weshalb der Unterricht auf die Zucht verwiesen ist, denn im Unterricht vermitteltes und angeeignetes Wissen hat als solches noch keinen Bezug zur Lebensführung des Einzelnen. Dieser Zusammenhang muss vielmehr gestiftet werden, und zwar dadurch, dass Heranwachsende dazu aufgefordert werden, die Bedeutung sachlicher Einsichten für die eigene Lebensführung zu ermessen. Das aber bedeutet nichts anderes, als Heranwachsende dazu zu veranlassen, eigene Werturteile zu fällen, in denen sich der Einzelne zu einem Sachverhalt positioniert. Erziehung bedeutet in diesem Sinne niemals nur, dass Heranwachsende *etwas* lernen sollen. Sie sollen darüber hinaus auch lernen, *sich zum Gelernten zu verhalten*.

((18)) Bleibt schließlich noch die Frage zu klären, inwiefern die Zucht auf den Unterricht angewiesen ist. Mein Vorschlag lautet: Von selbstbestimmter Lebensführung würden wir wohl kaum

sprechen, wenn eine Person sich in ihrem Handeln nicht an eigenen Werturteilen orientiert. Eigene Werturteile aber – so meine These – setzen voraus, dass eine Person sachliche Einsichten entwickelt hat. Wie etwa wollte eine Person ein eigenes Werturteil in Sachen embryonaler Stammzellenforschung fällen, wenn diese Person nicht darum weiß, dass die Blastozyste bei der Entnahme von Stammzellen zerstört wird?

((19)) In diesem kurzen Kommentar konnte ich lediglich andeuten, in welche Richtung aus meiner Sicht zu denken wäre, wenn mit Müllers Voten *gegen* ein Standpunktdenken und *für* eine nicht-dichotome Denkform in der Erziehungswissenschaft Ernst gemacht wird – und zwar sowohl was die Gegenstandsorientierung als auch was die Selbstbeschreibung des Faches betrifft. Ich bin deshalb auf die weitere Diskussion gespannt.

Literatur

- Anhalt, E. (2012): *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, St. (2018): Der Doppelcharakter von Subjektivität. Fachdidaktische Prinzipien zwischen Förderung und Untergrabung von Subjektivität im sozialwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift der didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 8(2), 87-107.
- Rucker, Th. (2017): Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz. Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(5), 618-635.
- Rucker, Th. (2019): Erziehender Unterricht, Bildung und das Problem der Rechtfertigung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(3), 647-663.

Verfasser

Dr. phil. Thomas Rucker
Universität Bern

Bildung als Reflexion: Adornos reflexiv-dialektischer Bildungsbegriff

Elia Scaramuzza

1 Einleitung

((1)) In der Diskussion um das ‚Bessermachen‘ in institutionellen Bildungskontexten legt Stefan Müller mit seinem Forschungsauftritt entscheidende Voraussetzungen der Trias Bildung, Reflexion, Kritik offen und skizziert darauf aufbauend Merkmale nicht-dichotomer Argumentationsfiguren unter Rückgriff auf Theodor W. Adornos Negative Dialektik.

((2)) Mein Beitrag führt diese Überlegungen fort, indem er an Adornos bildungstheoretische Überlegungen anknüpft, wie er sie u. a. in der Theorie der Halbbildung (1959), Erziehung zur Mündigkeit (1971) und Max Horkheimers Zum Begriff der Bildung (1952) (vgl. Paffrath 1992: 71 ff.) ausführt. Die im Forschungsauftritt genannten drei Merkmale nicht-dichotomer Argumentationsfiguren werden so in ihrer doppelten Perspektive auf Bildung betrachtet: Erstens in ihrer nicht-dichotomen Struktur, die ich im Folgenden als ‚Dialektik der Bildung‘ bezeichne; zweitens im Hinblick auf die normative Dimension, welche die Bildungsidee durchzieht sowie drittens in der Anerkennung von Subjektivität als Voraussetzung und Folge von Bildung (Fa 34).

((3)) Unter Rückgriff auf Adorno lässt sich so herausarbeiten, dass Bildung (1) sowohl dichotom als auch nicht-dichotom, d. h. vermittlungslogisch angelegt sein kann, (2) ihre Idee als ‚Prüfstein der Freiheit‘ wirken, aber auch beherrschen kann und (3) diese untrennbar mit der Geschichte des Subjekts verbunden ist. Es sind die Reflexionsmöglichkeiten des Subjekts und damit Bildung selbst, die Adorno zu einer reflexiv-dialektischen Kritik von Bildung, welche gerade auch ihre herrschaftsfördernde Instrumentalisierung beinhaltet, bewegt.

2 Adornos reflexiv-dialektischer Bildungsbegriff

2.1 Dialektik der Bildung

((4)) Adornos bildungstheoretische Analysen kreisen um die Widersprüche, die Bildung durchziehen. Einerseits verweist Bildung auf eine *Kons-*

tellation (Fa 13; vgl. Ritsert 2017: 33f.), in der Bildung, Kultur, Individuum, Gesellschaft, Subjekt, Objekt, Autonomie und Heteronomie in unterschiedlichen Widersprüchen auftreten, die jeweils neue Aspekte eines jeweiligen Moments aufscheinen lassen: Bildung ist die subjektive Seite von Kultur (Objekt), in Kultur zeigt sich der objektive Geist von Gesellschaft, die Gesellschaft bildet die objektive Seite des Individuums, das Individuum die subjektive Seite von Gesellschaft, Bildung zielt auf die Autonomie des Subjekts, Autonomie bedarf der Heteronomie, Heteronomie ist das Gesetz des Objekts, das Objekt bestimmt das Subjekt, das Subjekt ist frei und nicht vollständig bestimmt. Anstatt sich auf geschlossene und starre Definitionen zu verlassen, nötigt „[d]er bestimmbar Fehler aller Begriffe [...], andere herbeizutieren; darin entspringen jene Konstellationen, an die allein von der Hoffnung des Namens etwas übergang.“ (Adorno 1966: 62) Bildungstheorie, wie sie Adorno praktiziert, besteht so in der Analyse und Reflexion von Prozessen der Subjektivation unter den Bedingungen gesellschaftlich-historischer Vermittlung, die in den Begriffen enthalten und aufgehoben sind und die, bei aller Gegensätzlichkeit, kontinuierlich aufeinander verweisen.

((5)) Andererseits ist Bildung selbst Moment eines Spannungsverhältnisses, wenn sie als Gegenkonzept zu gesellschaftlicher Vereinnahmung angerufen wird (Scaramuzza 2019), wie die Neuhumanisten sich gegen eine utilitaristisch ausgerichtete Aufklärungspädagogik richteten (Sander 2018: 68 f.). Der Verweis auf Bildung allein als *Weg der Autonomie*, verbunden mit den entsprechenden Zielsetzungen von Aufklärung, Emanzipation und Mündigkeit institutioneller Bildungsbemühungen, schützt jedoch nicht vor herrschaftlichen Effekten. Die ‚richtige‘ Terminologie allein vermag keine Sicherheit zu geben (Fa 16-21): Gesellschaftliche Vermittlung bedeutet nicht nur, dass die Begriffe in ihrem gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden; vielmehr reicht die gesellschaftliche Vermittlung bis ins Innerste hinein und durchzieht dadurch jede Terminologie (Fa 41, 44). In Bildung sind daher auch Gegenläufigkeiten und unbeabsichtigte Nebenfolgen (Fa 44) enthalten, weil Bildung immer auch den herrschaftlichen gesellschaftlichen Verhältnissen entstammt.

((6)) Der Bezug auf Bildung allein garantiert deshalb noch keine offene, mündigkeitsorientierte Konzeption von Bildung, schon gar nicht Mündigkeit als Ergebnis von Bildungsprozessen. Zwar ist die Bildungsidee unabdingbar mit der normativen Perspektive auf Freiheit verbunden, weshalb A-

dorno an ihr (aber nicht ungebrochen!) festhält; zugleich kann sie aber auch gegen die Freiheitsbestrebungen von Menschen verwendet werden:

„Fraglos ist in der Idee der Bildung notwendig die eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert ... Aber sie wird nicht minder schuldig durch ihre Reinheit; diese zur Ideologie.“ (Adorno 1959: 97f.)

Diese Gleichzeitigkeit von gegensätzlichen Momenten in Bildung – Freiheit *und* Herrschaft – ziehe ich in der Figur einer ‚Dialektik der Bildung‘ zusammen.

2.2 Die Bildungsidee als Problem und Lösung

((7)) Damit ist die Normativität von Bildung als Problem und Lösung benannt: Die ‚Dialektik der Bildung‘ verweist folglich auf ein normatives Spannungsverhältnis, das in der Gegenüberstellung von Freiheit und Herrschaft, Autonomie und Heteronomie zutage tritt. Bildung zielt auf Autonomie, bedarf dafür aber auch unterstützender heteronomer Verhältnisse (‚Zustand der Menschheit ohne Status und Übervorteilung‘). Damit sind nicht nur die gesellschaftlichen Voraussetzungen von Bildung gemeint, sondern grundsätzlich auch der Gegenstand: Das Subjekt braucht ein Objekt, an das es sich verliert und zugleich in der Entäußerung arbeitend erhält (Horkheimer 1952: 415). Die Idee der Bildung

„hat als ihre Bedingung Autonomie und Freiheit, verweist jedoch zugleich, bis heute, auf Strukturen einer dem je Einzelnen gegenüber vorgegebenen, in gewissem Sinn heteronom und darum hinfalligen Ordnung, an der allein er sich zu bilden vermag“ (Adorno 1959: 104).

Die Sache, das Objekt, ist demnach ebenso bedeutsam wie das Subjekt, das auf die objektive Verstrickung in Erkenntnis reflektieren kann. Bildung setzt folglich die Hingabe an die Sache, d. h. Erfahrung, voraus, erschöpft sich aber nicht in dieser (Horkheimer 1952: 415; Adorno 1966: 53 ff.; Fa 69). Bildung bezeichnet vielmehr die Vermittlung von Subjekt und Objekt auf Seiten des Subjekts, kurzum: Reflexion.

((8)) Was aber, wenn ein Pol hypostasiert wird und das Spannungsverhältnis einseitig aufgelöst wird? Sowohl auf der einen als auch der anderen Seite führt das Bildung in den Abgrund. Werden die Kräfte des Subjekts einseitig erhöht und der Einfluss gesellschaftlicher Verhältnisse ausgeblendet, so werden auch die Autonomiemöglichkeiten des Subjekts überschätzt. Der übersteigerte Glaube

an die Unabhängigkeit und Macht des Individuums, der sich bereits im Neuhumanismus als säkularisierte Heilserwartung ankündigt (Horkheimer 1952: 414 f.; Sander 2018), verhindert, dass die tatsächlichen Handlungsspielräume genutzt werden können, weil gesellschaftliche Lösungen außen vor bleiben. Ohnmacht und Hoffnungslosigkeit des Subjekts gegenüber der Totalität gesellschaftlicher Verhältnisse werden so letztendlich verstärkt. Umgekehrt gilt aber auch: Werden die Autonomie-möglichkeiten der Subjekte angesichts der übermächtigen objektiven Verhältnisse ausgeblendet, droht auch hier die vollständige Anpassung an Gesellschaft und damit das Verschwinden des Subjekts (vgl. Scaramuzza 2019).

((9)) Die Normativität der Bildungsidee selbst ist deshalb sowohl Lösung als auch Problem (Fa 60): Problem ist sie, weil sie gegen andere Pole in den jeweiligen Spannungsverhältnissen hypostasiert und für herrschaftliche Zwecke instrumentalisiert werden kann. Lösung ist sie, weil sie vermittlungslogisch-reflexives Denken erfordert, das nicht vor sich selbst Halt macht: Bildung heißt dann, über die Herrschaftlichkeit von (Halb-)Bildung (Fa 22, 39, 57, 61) und damit die ‚Erfahrung verstellter Erfahrung‘ zu reflektieren (Adorno 1971). Diese Reflexionsmöglichkeit sollte institutionell abgesichert sein, um die Subjekte zu unterstützen, ohne sie von ihrer Subjektivität als solcher entlasten zu können (vgl. Scaramuzza 2019).

((10)) So ist die Bildungsidee auch in das Verhältnis von immanenten und transzendenten normativen Bezugnahmen (Fa 59) verstrickt: Bildung erhält die Funktion einer metaphysischen Kategorie bei gleichzeitiger Reflexion der Probleme und Grenzen von Metaphysik, mit welcher sie sich so ‚im Augenblicke ihres Sturz‘ solidarisch zeigt (Adorno 1966: 400; Schäfer 2017). Begründet wird der freiheitlich-normative Gehalt der Bildungsidee von den Bestrebungen, über das Bestehende hinauszugehen (Mende 2013: 160 ff.). Diese (Letzt-)Begründung ist keine (anhaltende) Setzung aber sehr wohl die stetig reflektierte Entscheidung, dass Freiheit einen Platz in der Kritischen Theorie haben *muss*. (Menke 2016: 43) Das utopische Potenzial von und durch Bildung, das Versprechen auf Bessermachen, ist in eben diesen transzendenten normativen Bezügen aufgehoben.

2.3 Subjektivität als Voraussetzung und Ergebnis von Bildung

((11)) Subjektivität ist so Voraussetzung und Ergebnis von Bildung. In normativer Hinsicht bildet die ‚Wendung aufs Subjekt‘ den normativ-

transzendenten Bezugspunkt und damit die Voraussetzung zur Begründung von Bildung: Die Subjekte müssen frei sein können. In praktischer Hinsicht bedeutet das, dass Subjektivität schon immer bereits vorhanden ist und zugleich hervorgebracht werden muss (Fa 67).

((12)) Dieses ‚Hervorbringen‘ ist zugleich Aufgabe des Subjekts; wo es kein Subjekt gibt, das die Arbeit des Selbstdenkens und der Reflexion übernimmt, kann es keine Bildung geben. Umgekehrt gilt aber auch, dass es ohne ‚Bildung‘, also die (Entstehungs-)Geschichte des Subjekts, kein Subjekt geben kann. Diese ist immer auch schon *Herrschaftsgeschichte* (Horkheimer/Adorno 1947).

((13)) Als (Natur-)Bearbeitung kann Bildung daher zuweilen auch als (Natur-)Beherrschung verstanden werden. Die Bearbeitung und Kultivierung der (menschlichen) Natur durch Gesellschaft stößt an ihre Grenzen, wo Vergesellschaftung totalitär wird und keine ‚unberührte Natur‘ – auch nicht in den Subjekten selbst – mehr zulässt (Horkheimer 1952). Im Geist der Halbbildung verkümmert so die Spontaneität der Menschen, weil diese sich darin üben, „reflexartig den objektiven Zug wider[zuspiegeln“ (Adorno 1955: 83). Das Subjekt wird so beschädigt um das, was es überhaupt zum Subjekt werden lässt: Die Fähigkeit zur Reflexion.

((14)) Entgegen des Vorwurfs des pessimistischen Misanthropen besteht Adornos Lösungsvorschlag gerade nicht darin, das Subjekt der Hoffnungslosigkeit preiszugeben (Fa 28). Demgegenüber beharrt Adorno auf der Autonomie und den Reflexionsmöglichkeiten des Subjekts (Adorno 1971). Diese muss, gerade weil auch sie den Herrschaftsverhältnissen entstammt, stets auf sich selbst verweisen. Reflexion kann so, in der Perspektive auf Freiheit, den Blick auf (die eigene) Unfreiheit richten und der Zurückweisung von Herrschaft dienen.

2.3.1 Fazit

((15)) Im Anschluss an Adorno lässt sich Bildung als die Vermittlung des Selbst-Welt-Verhältnisses auf Seiten des Subjekts und somit zugleich Subjektivation verstehen. Die dabei eingenommene normative Perspektive ist die Freiheit der je Einzelnen sowie aller, die immer auch schon auf eine transzendente Begründung angewiesen ist. Erweitert und verstellt werden die Möglichkeiten der Subjekte durch die heteronomen Bedingungen, die sie stützen – nicht zuletzt begründet sich hierin die Aufgabe institutioneller Bildungsbemühungen (Fa 5). Die Reflexion von und Widerständigkeit zu ge-

sellschaftlicher Anpassung rückt so ins Zentrum einer Bildung, die sich selbst problematisieren muss, um an ihrem eigenen Versprechen festhalten zu können: „Sie [Bildung, E.S.] hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde.“ (Adorno 1959: 121)

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung, in: Soziologische Schriften I. Gesammelte Schriften 8.1, Frankfurt/M., S. 93-121.
- Adorno, Theodor W. (1955): Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie, in: Soziologische Schriften I. Gesammelte Schriften 8.1, Frankfurt/M., S. 42-85.
- Adorno, Theodor W. (1966): Negative Dialektik. Gesammelte Schriften 6, Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit, herausgegeben von Gerd Kadelbach, Frankfurt/M.
- Horkheimer, Max (1952): Zum Begriff der Bildung, in: Gesammelte Schriften 8. Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973, Frankfurt/M.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947): Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/M.
- Menke, Christoph (2016): Vom Glücken der Freiheit. Ein Gespräch über Kritik und Versöhnung. Christoph Menke im Gespräch mit Janne Mende und Stefan Müller, in: Müller, Stefan/Mende, Janne (Hrsg.): Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik, Weinheim, S. 29-63.
- Paffrath, Fritz Hartmut (1992): Die Wendung aufs Subjekt. Pädagogische Perspektiven im Werk Theodor W. Adornos, Weinheim.
- Sander, Wolfgang (2018): Bildung. Ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft, Schwalbach/Ts.
- Schäfer, Alfred (2017): Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Portrait, Weinheim u.a.
- Scaramuzza, Elia (2019): Die Vermitteltheit von Gesellschafts- oder Bildungstheorie oder: Zur Dialektik Politischer Bildung, in: Lotz, Mathias/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Gesellschaft im Wandel. Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik, Frankfurt/M.

Verfasser

Elia Scaramuzza

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Reflexionsnotwendigkeiten politischer Bildung: Multiperspektivität, (nicht)dichotome Bildungspraxis, Widersprüchlichkeit

Alexander Wohnig

1 Multiperspektivische politische Bildung

((1)) Der Beitrag von Stefan Müller «Das Versprechen vom Bessermachen. Reflexion und Kritik im Kontext institutioneller Bildung» stellt, wie schon vorherige seiner Schriften, einen bedeutenden Beitrag für eine fachdidaktische Diskussion dar, die das Anliegen hat, in einem intensiven Austausch mit sozialwissenschaftlicher Theorie zu kommen. Diese Diskussion ist für eine (fachdidaktische) Theoriebildung ebenso wichtig, wie für (fachdidaktische und pädagogische) Praxis.

((2)) Aus Sicht der (schulischen wie auch außerschulischen) politischen Bildung, aus der ich einen Blick auf den Beitrag Müllers werfen möchte, sind der Fokus auf Reflexion und Kritik sowie die Frage danach, wie eine nicht-dichotome Verbindung von Form und Inhalt in institutionalisierter Bildung geleistet werden kann, äußerst relevant.

((3)) Müller stellt anschaulich dar, wie sich dichotome Lösungen und nicht-dichotome Lösungsmöglichkeiten kennzeichnen lassen, wenn sich die Frage nach „dem richtigen Einblick und den Dingen“ im Bildungskontext bei den Bemühungen des Bessermachens stellt. Es geht dabei um Vorannahmen, die aus Sicht einer reflexiv-kritischen Perspektive in Anspruch genommen oder eben abgelehnt werden können. „Wer hat hier den richtigen Einblick“ (siehe Fa Müller ((9))) in die Verbesserung der Bildungskontexte?

((4)) Seine Feststellung, es seien divergierende Konzeptionen zur Verbesserung institutionalisierter Bildung durch Reflexion und Kritik vorhanden, bestätigt sich mit Blick auf das politikdidaktische Feld. Dass Kritik und Reflexion zentrale Elemente politikdidaktischer Konzeptionen, eines professionellen Habitus der Praktiker/-innen und Ziele politikdidaktischen Handelns sind, ist unbestritten. Was jedoch damit konkret verstanden wird, ist schon bei der Definition und Füllung der Begriffe heterogen.

((5)) Dies zeigt sich etwas auch bei dem Begriff der Mündigkeit, der als „Fahnenwort“ verwendet in sämtlichen Konzepten politischer Bildung als normatives Ziel des Bessermachens (siehe Fa Müller ((3))) auftaucht. Die Bestimmung des Begriffes

reicht dann aber von einer, die auf radikale Kritik der bestehenden Verhältnisse zielt, bis hin zu einem Bekenntnis, junge Menschen sollten fähig sein, eine mündige Wahlentscheidung zu treffen. Insofern kann der Ansatz Müllers auch für zukünftige „Begriffs- und Konzeptreflexionen“ der Politikdidaktik (und darüber hinaus auch anderen Didaktiken) nützlich sein und als Leitbild fungieren, wenn es darum geht, „Fahnenworte“ einer kritischen Reflexion zu unterziehen.

((6)) Müllers Beitrag ist insofern ein Beitrag für eine multiperspektivische politische Bildung, die sich losmacht von einer dichotomen Ordnung der Welt. In nicht-dichotomen Argumentationsfiguren müssten, so Müller, normative Orientierungen als Problem und Lösung aufgefasst werden. Außerdem müsste der Bezug zu den gesellschaftlichen Verhältnissen sowie das Darüberhinausweisende reflektiert werden.

((7)) Für die politische Bildung verweist in diesem Kontext bspw. Ingolfur Blühdorns Diagnose einer Dialektik der Emanzipation auf eine Problematik, wenn Emanzipation als normative Rahmung der Bildungsbemühungen im Zuge des Bessermachens gesetzt wird. Emanzipation weist über das Bestehende hinaus, will Handlungsmöglichkeiten erweitern, aber: „[D]ie Emanzipation zweiter Ordnung [...] etabliert ein neues, vielfach entgrenztes Freiheits-, Selbstverwirklichungs-, und Subjektivitätsverständnis, das die liberale repräsentative Demokratie in mehrfacher Hinsicht dysfunktional – kontraproduktiv und funktionsuntüchtig – macht. Die Demokratie umgekehrt, die einmal politisches Mittel der Emanzipation war, wird in ihrer inklusiv-egalitär-repräsentativen Bedeutung zur Behinderung der Emanzipation, sie legt die Emanzipation in Ketten.“ (Blühdorn, 2019, S. 158)

((8)) Ähnliches gilt für die politische und soziale Aktivierung, die in politischen Bildungskonzepten oftmals zentral gesetzt wird: Angepasst wird hier an das Ideal der/des immerzu aktiven Bürgerin/Bürgers, was einerseits Handlungsmöglichkeiten eröffnet, andererseits ganz im Sinne des aktivierenden Wohlfahrtsstaates an die bestehende Ideologie anzupassen versucht.

2 (nicht)dichotome Lösungen und die Wirkung in der Bildungspraxis

((9)) Bei seinen Bemühungen, dichotome und nicht-dichotome Lösungen und Lösungsmöglichkeiten zu beschreiben, gerät Müller selbst in die Position, eine vermeintlich dichotome Beschreibung aufzumachen. Auf der einen Seite die dichotomen

Argumentationsfiguren, die einen Standpunkt vom Feldherrenhügel einnehmen, die auf die richtige Terminologie vertrauen, die eine Vertikalisierung der Trias (Kritik, Reflexion, Bildung) vornehmen. Auf der anderen Seite nicht-dichotome Probleme und Lösungen, wie Normativität, Widersprüche, Subjektivität.

((10)) Müller reflektiert dieses Problem, wenn er schreibt: „Weil eine Kritik von Dichotomien wiederum unnötig begrenzt und eingeschränkt verbleibt, wenn sie allein auf eine andere Dichotomie aufbaut, auch wenn diese den Bestrebungen des Bessermachens entstammt.“ (Siehe Fa Müller ((26))) In Bezug auf die dritte Vorannahme, die die Trias möglicherweise beeinflusst, die Probleme der Vertikalisierung, beschreibt Müller den Extremfall, dass bestimmte Formen der Bildung exklusiv gestaltet werden könnten. Dies ist in der schulischen Bildung der Fall, wenn bspw. in Schulbüchern für Haupt- und Realschulen das Pfandsammeln als „active citizenship“ angepriesen wird, während in Gymnasialschulbüchern Schüler/-innen zu politisch mündigen und reflektierten Verhalten aufgefordert werden.

((11)) In der Bildungspraxis stellt sich die, mehr empirische denn theoretische, Frage, ob solche Praxisvorschläge, die dichotomen Argumentationsfiguren entspringen könnten, nicht zu emanzipatorischen und kritisch-reflexiven Bildungs- und Lernprozessen führen, die die Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der Bildungsteilnehmer/-innen fördern und erweitern? Anders formuliert: Inwiefern kann pädagogisches und didaktisches Praxishandeln, das auf dichotomen Argumentationsfiguren gründet, Bildungsprozesse hervorbringen, die auf identifizierte Antinomien, auf Widerspruchsfiguren jenseits von Dichotomien (siehe Fa Müller ((46))), aufbauen. Genau hier lässt sich zeigen, wie eine nicht-dichotome Argumentationsfigur mit ihrer doppelten Perspektive wirken kann: Der Bildungsprozess kann befragt werden nach Unterstützung und Untergrabung der Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten, ohne, dass er einseitig auf Unterstützung oder Untergrabung (entweder-oder) (siehe Fa Müller ((36))) festgelegt wird.

((12)) Eine sinnvolle und ertragreiche Erweiterung des Beitrages von Müller könnte die institutionellen Voraussetzungen für dichotome und nicht-dichotome Argumentationsfiguren noch stärker in den Blick nehmen. Diese Ebene beschreibt Müller als eine von zweien, neben der der Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten. Hier ließe sich mit einem praxisorientierten Blick bspw. Fragen nachgehen, die auf die Rahmenbedingungen pädagogischen

und didaktischen Handelns in Institutionen fokussieren und Zwänge, Widersprüche, Freiräume usw. aufdecken, die die Orientierung an (nicht)-dichotomen Argumentationsfiguren unterstützen oder blockieren. Wie kann institutionalisierte Bildung, Pädagogik, Didaktik überhaupt kritisch und reflexiv sein und wie positioniert sie sich im Grundwiderspruch von Anpassung und Widerstand, von Autonomie und Autorität?

((13)) So bemerkt Müller in (siehe Fa Müller ((14))), dass von einer Position des Feldherrenhügels die Gefahr besteht, „über Bildungsteilnehmer/-innen instrumentell“ zu verfügen. Hier wird ein grundsätzliches Problem institutioneller Bildung, zumindest schulischer Bildung, angezeigt und es stellt sich die Frage, ob und wie dieses Problem in einer nicht-dichotomen Argumentationsfigur radikal überwunden werden kann. Auch Müller sieht dieses Problem, indem er die Frage nach der (Un)Möglichkeit der Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten für alle am Bildungsprozess Beteiligten aufwirft (siehe Fa Müller ((73))) und festhält, dass die Trias von Reflexion, Kritik und Bildung auch Konzepten, Methoden, Institutionen dienen könne und keineswegs zwangsläufig Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der Bildungs-teilnehmer/-innen erweitern müssten (siehe Fa Müller ((25))).

3 Die Widersprüchlichkeit von Erziehung und Bildung

((14)) Die Testfrage Müllers, die zum Ende des Beitrages expliziert wird, zielt auf das Erkennen der Widersprüchlichkeit von Erziehung, Pädagogik und Didaktik, ganz in der Tradition der kritischen Theorie: Es gibt keinen – und ich möchte ergänzen, institutionalisierten – Bildungsprozess, der sich „rein und unmittelbar, vollständig und ausschließlich als die vollständige Untergrabung oder die restlose Förderung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten einsortieren lässt“ (siehe Fa Müller ((73))). Die Gefahr, dass Bildung untergraben wird, obwohl sie den Anspruch nach gefördert werden sollte, ist sowohl in schulischer als auch außerschulischer Bildung eine alltägliche. Hier sei wiederum auf die oben genannten Grundwidersprüche verwiesen.

((15)) Die Frage, die sich stellt, ist diese nach den Konsequenzen der Verneinung Müllers Frage. Auch hier muss auf die Bedeutsamkeit und Unhintergebarkeit von Kritik und Reflexion verwiesen werden:

„Erziehung wäre ohnmächtig und ideologisch, wenn sie das Anpassungsziel ignorierte und die

Menschen nicht darauf vorbereitete, in der Welt sich zurechtzufinden. Sie ist aber genauso fragwürdig, wenn sie dabei stehen bleibt und nichts anderes als ‚well adjusted people‘ produziert, wodurch sich der bestehende Zustand, und zwar gerade in seinem Schlechten, erst recht durchsetzt. Insofern liegt im Begriff der Erziehung zu Bewusstsein und Rationalität von vornherein eine Doppelschlächtigkeit. Vielleicht ist sie im Bestehenden nicht zu bewältigen, jedenfalls dürfen wir ihr nicht ausweichen.“ (Adorno, 1971/1966, S. 109)

((16)) Somit gilt es – in Anlehnung an das Zitat Adornos und der Testfrage Müllers – die Reflexion der Widersprüchlichkeit pädagogischen und didaktischen Praxishandelns als eine zentrale Aufgabe der (Politik)Didaktik zu konstatieren. Genau hier kann die Testfrage als ein Reflexionsanlass gelten, der in der Hochschullehre und im Praxishandeln von Lehrer/-innen und Bildner/-innen leitend sein sollte.

((17)) Abschließend sei darauf hingewiesen, dass der Beitrag Müllers wichtige Impulse liefert für eine Politikdidaktik, die in der Tradition der kritischen Theorie steht. Mit seinen Überlegungen ist er anschlussfähig an fachwissenschaftliche Debatten über kritische Theorie, die bspw. in Reaktion auf die Diagnose der Postdemokratie betonen, dass demokratisierende und entdemokratisierende Tendenzen der Demokratie inhärent eingeschrieben sind (Saar, 2019). Der Beitrag Müllers regt daher dazu an, die inneren Widersprüchlichkeiten von Praxishandeln, aber auch von Begriffen und Konzepten, immer wieder neu zu reflektieren und dabei auf Denkfiguren der kritischen Theorie zurückzugreifen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971) [1966]: Erziehung – wozu? In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main.
- Blühdorn, Ingolfur (2019): Die Dialektik der Emanzipation. Kritische Soziologie in der Endlosschleife. In: Ketterer, Hanna/Becker, Karina (Hrsg.): Was stimmt nicht mit der Demokratie? Eine Debatte mit Klaus Dörre, Nancy Fraser, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa. Berlin. 152-159.
- Saar, Martin (2019): Ohnmacht und Unfreiheit. Demokratische Politik nach der Postdemokratie. In: Bohmann, Ulf/Sörensen, Paul (Hrsg.): Kritische Theorie der Politik. Berlin. 473-493.

Verfasser

Jun.-Prof. Dr. Alexander Wohnig
Universität Siegen

Fünf Forschungsresümees und die Klärungen zu den Weiterführungen

Vorbemerkung:

Der ursprüngliche Ablauf sollte wie folgt aussehen: „Forschungsauftakt“ (Fa), 11 „Weiterführungen“ (W) von 12 Diskutant*innen, „Klärungen“ (K) zu den „Weiterführungen“, „Forschungsresümees“ (Fr) von allen Beteiligten, die mögen, sowie schließlich „Fortführende Abschlüsse“ (FA) von allen, die mögen.

Wie in der Einführung zum Forschungsforum für diesen Band erläutert, musste von dieser Planung bezüglich der Abfolge von „Klärungen“ und „Forschungsresümees“ abgewichen werden. Die folgenden fünf „Forschungsresümees“ beziehen sich daher allein auf den „Forschungsauftakt“ und die „Weiterführungen“. Die „Klärungen“ konnten also in den „Forschungsresümees“ nicht berücksichtigt werden. Die „Klärungen“ zu den „Weiterführungen“ beziehen sich somit nun auf den gleichen Korpus wie die „Forschungsresümees“. Deshalb werden die „Klärungen“ zusammen mit den „Forschungsresümees“ gedruckt.

Die unterschiedliche Länge von „Klärungen“ und „Forschungsresümees“ ergibt sich aus der unterschiedlichen »Aufgabe« einerseits und aus der Frage nach dem Gesamtumfang des „Forschungsforums“ andererseits. In den „Klärungen“ muss auf alle „Weiterführungen“ eingegangen werden mit welchen Schwerpunktsetzungen auch immer. In den „Forschungsresümees“ sollten die Teilnehmenden für sich relevante weiterführende Fragen und Themen vertiefend aufgreifen können. Eine Begrenzung auf max. 3 itdb-Seiten pro „Forschungsresümee“ schien angesichts einer möglichen Beteiligung von 11 Beiträgen mit Blick auf den Gesamtumfang des „Forschungsforums“ sinnvoll. Allen Beteiligten wurde angeboten, in den anschließenden „Fortführenden Abschlüssen“ noch Stellung zu den „Klärungen“ und natürlich den anderen „Forschungsresümees“, also zu der gesamten Diskussion, zu nehmen.

Ulrike Greiner: Der Gebrauch des dialektischen Denkens für Prozesse der Bildung ...44

Kathrin Leipold: Verbundenheiten und Trennungen auf der Spur ...45

Michael May: Für eine emanzipatorische Bildungsforschung, die selbst schon als Bildung angelegt ist ...47

Stefan Müller: Baustellen des Bessermachens. Klärungen zu den Weiterführungen ...49

Thomas Rucker: Erziehung, Bi-Subjektivität und Reflexion. Transdisziplinäre Orientierungen ...62

Elia Scaramuzza: Begriffliches Denken, Widersprüche und Subjektivität als Problem und Lösung ...65

Der Gebrauch des dialektischen Denkens für Prozesse der Bildung

Ulrike Greiner

((1)) Ich greife aus der Weiterführung von Stefanie Müller & Oliver Musenberg die Aussage auf, der Gebrauch des dialektischen Denkens für Prozesse der Bildung fehle noch (Müller & Musenberg W ((9))), der ich sehr zustimmen kann. Ähnlich wie rekonstruktive Forschungsmethoden der qualitativen Sozialforschung als Reaktion auf das Fehlen

empirischer Zugänge seitens der Kritischen Theorie entstanden (Nittel 2018), stellt sich die Frage, wie nicht dichotome Zugänge und Perspektiven etwa in der empirischen Bildungsforschung methodologisch und methodisch zu fassen wären und wie die «inneren Vermittlungsverhältnisse» (Müller Fa ((38))) am Subjekt und am Gegenstand aufweisbar wären. Während eine kategorial operierende, hypothesenprüfend-deduktive Wissenschaft die Faktoren möglichst trennscharf voneinander isolieren muss, um ihren wechselseitigen Einfluss aufeinander zu erfassen, geht die nicht-dichotome Argumentationsfigur von einer Beeinflussung aus, die im Prozess des Werdens des Subjekts und des Gegenstands in undurchdringlicher Weise jeweils im Anderen schon anwesend ist, ihn konstituiert. Das

Freilegen dieser Verstrickung, aber auch die Aufrechterhaltung der Uneinholbarkeit einer abschließenden Analyse, braucht besondere empirische Zugänge, um nicht im spekulativen Raum zu bleiben, was nach der realistischen Wende der Pädagogik seit 40 Jahren nicht mehr wirklich weiterführend wäre.

((2)) Dieses Problem, wie man dem reflexiv-rationalistischen Modell entkommen und nicht-dichotome Wirklichkeitszugänge (in Forschung wie Praxis) tatsächlich skizzieren und letztlich erproben kann, sprechen interessanterweise alle hier vorliegenden Weiterführungen an, aber in unterschiedlicher Weise: Borner, indem er instrumentell-dichotomen Haltungen nicht nur eine kritisch-reflexive Argumentationsfigur, sondern das «Hier und Jetzt» (Borner ((W 3))) der Präreflexivität entgegengesetzt. May ((May W 1)) wird Ähnliches mit dem Ansatz der Mimesis versuchen, welcher die «Sache der Logik» (May W ((4))) überschreitet, ebenso Greiner, indem sie einfordert, eine Art Erkenntnistheorie der Praxis zu entwickeln (Greiner W ((2))), die reale Handlungslogiken im pädagogischen Feld aufzeigt und qualitativ-empirisch vorgeht; d.h. es geht nicht um die kausalen Objektbeziehungen, sondern um das Dekonstruieren komplexer Subjekt-Objekt-Subjekt-Konstellationen in variierenden Kontexten.

((3)) Fallstudien (Hug W ((4))) werden eingefordert, um Phänomenbeschreibungen zu bekommen, die exemplarisch zeigen, wovon geredet wird, und letztlich seien Stefanie Müller & Oliver Musenberg nochmals zitiert, wenn sie Handlungsprobleme (Müller & Musenberg W ((9))) im konkreten Feld ins Zentrum stellen wollen.

((4)) Ein zweites großes Thema der Weiterführungen ist das epistemologische Innen- und Außenverhältnis unterschiedlicher Aussagesysteme und Aussagepraktiken. So spricht Hug (W ((7))) an, wie das Verhältnis von akademischer Rede und nicht-dichotomem Diskurs aussehen könnte. Oder ist nicht-dichotomes Agieren «nur» eine «postmoderne Denkfigur» (Hug W ((9))), welche sich in der Nähe von Kunstakten aufhält und quasi nur im Selbstzeigemodus des Ästhetischen funktioniert? Wenn Rucker (Rucker W ((1))) korrelationales Denken damit ins Spiel bringt, dass es keine voneinander unabhängigen Größen akzeptiert, fragt man sich, ob und wie dieser Zugang zum Feld der Erziehungs- und Bildungspraxis für Forschung, Reflexion und Diskurs, Entwicklung und Praxis gleichermaßen gilt. Wenn, wie Wohnig (Wohnig W ((4))) argumentiert, Kritik und Reflexion auf der Basis nicht-dichotomen Denkens das Fundament herstellen, auf der sich Fachdidaktik aufbaut (hier:

Politikdidaktik), rücken die Fachdidaktiken und ihre Multiperspektivität auch epistemologisch in den Vordergrund. Sie führen nämlich Schnittstellendiskurse mit gleichzeitig mehreren Ebenen (Fachwissenschaft, psychologische Lernforschung, Bildungstheorie, Bildungspolitik, Bildungspraxis, etc.), die von Innen her den jeweiligen Dialoggegenstand affizieren und jedenfalls verändert zurücklassen.

Literatur

Nittel, D. (2018). Qualitative Bildungsforschung. In Tippelt, R., & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). *Handbuch Bildungsforschung* (S. 689 – 713). Wiesbaden: Springer.

Verfasserin

Univ.-Prof. DDr. Ulrike Greiner
Universität Salzburg

Plädoyer für Selbst-Reflexion im wissenschaftlichen Tun

Kathrin Leipold

1 Verbundenheiten und Trennungen auf der Spur

((1)) Während des Lesens frage ich mich, was ich brauche, um Beziehungen zu Argumenten in den Texten herstellen zu können – und finde Bezugspunkte in meinen ethnografischen Herangehensweisen. Konkret möchte ich auf die Grounded Theory und auch die pragmatistische Philosophie nach John Dewey abheben: Beide Konzepte bieten uns Herangehensweisen, die uns helfen, Beziehungen und Relationen in unseren (wissenschaftlichen) Perspektiven auf die Spur zu kommen. Ich möchte daher im Folgenden eine Selbst-Reflexion im Sinne eines ethnografischen, pragmatistischen Vorgehens vorschlagen.

((2)) Für das vorliegende Forschungsresümee möchte ich die These aufstellen, dass es durch eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Perspektiven und einer forscherschen Haltung gegenüber sich selbst gelingt, Verbundenheiten und Trennungen in den Perspektiven zu entdecken.

1.1 Grounded Theory: Unsichtbares sichtbar machen und Pragmatismus

((3)) In ihrem Aufsatz «Grounded Theory leben» verknüpft die Wissenschaftsforscherin Susan Leigh Star die Annahmen der Grounded Theory mit den Ideen des Pragmatismus (nach John Dewey).

((4)) Konkret erläutert sie, dass die Grounded Theory sehr gut geeignet ist, um auch unsichtbare Arbeit, die während des wissenschaftlichen Arbeitens ebenfalls umgesetzt wird, sichtbar zu machen:

«Die Grounded Theory ist ein ausgezeichnetes Werkzeug, um unsichtbare Dinge zu verstehen. Sie kann dazu dienen, die mit vielen Arten von Aufgaben verbundene unsichtbare Arbeit sichtbar zu machen, worüber ich andernorts geschrieben habe. Dazu zählt auch die unsichtbare Arbeit bei der Aneignung und Praktizierung einer Methode. Je länger man die Grounded Theory praktiziert, desto tiefer überlagert sie das tägliche Leben. Dies führt natürlich dazu, dass man die verschiedenen Formen von unsichtbarer Arbeit untersucht, die man als Analytikerin betreibt» (Star, 2007/2017, S. 328).

((5)) In diesem Sinne plädiere ich dafür, einen analytischen Blick auf die eigenen wissenschaftlichen Wege und Arbeiten zu legen und so mögliche Verbundenheiten und weitere Fragen aufzudecken.

1.2 Pragmatismus

((6)) Im Sinne des Pragmatismus von John Dewey geht es darum, näher an die Unterbrechungen von Erfahrungen heranzurücken – und so die Neuorganisation von Erfahrung zu beobachten. Das heißt konkret, das eigene Forschungstun zu hinterfragen, indem man sich selbst beobachtet. Hinsichtlich unseres Forschungsresümees ergibt sich daraus die Frage, was beim Lesen der Beiträge passiert: Welche Fragen stellen sich als besonders bedeutsam heraus? Was regt mich auf? Vor allem – was irritiert mich? Denn an dieser Schnittstelle oder Irritation lässt sich ablesen, welche für die jeweilige Person bisherigen, bereits etablierten und feststehenden Sinnmuster neue Bedeutung erhalten (können).

((7)) Hier finden wir einen Steinschlag für Ideen, die wir noch nicht gedacht haben, die uns aber in unseren Verbundenheiten und Trennungen mehr zusammenrücken lassen:

«Deweys 1929 veröffentlichtes Werk *The Quest for Certainty* erweitert die Erkenntnisse aus dem Aufsatz über den Reflexbogen und untersucht, wie Philosophen und andere Wissenschaftler

vorgegebene Modelle, Konzepte und Methoden anwenden. Er hält dies für eine Suche nach Gewissheit, gewissermaßen nach einem Schutz vor dem Ansturm der Gefühle, auch wenn er dies nur mit wenigen affektiven Worten beschreibt. Ich würde sagen, dass diese Suche nach Gewissheit – z. B. nach einem einzigen Modell, das die meisten Ereignisse auf der Welt im Voraus erklärt – eine Möglichkeit ist, uns teilweise vor dem starken Schmerz des Verbundenheits-Trennungs-Kummers abzusichern» (Star, 2007/2017, S. 338).

((8)) Mein Vorschlag ist daher, sich (nochmal) an den Beiträgen zu orientieren und genau nach Brüchen zu suchen.

2 Fazit zum Forschungsresüme

((9)) Im Sinne von Susan Leigh Star, die in ihren Untersuchungen die These der «unsichtbaren Arbeit» aufstellt, die unmittelbar auch zu wissenschaftlicher Forschung gehört (wie bspw. Das Überwinden von Verlegenheit vor einem Forschungsinterview, s. Star, 2007/2017, S.329), möchte auch ich einen Blick auf die von mir geleistete unsichtbare Arbeit werfen. Unsichtbare Arbeit, die ich im Kontext von Bildung und Reflexion leiste, ist sicherlich die Anstrengung und Kraft, mich immer wieder mit Adorno und Dialektik auseinanderzusetzen, obwohl meine Perspektive auf Herrschaft und Macht eher poststrukturalistisch geprägt ist.

((10)) Hinsichtlich der Frage nach Irritationen will ich betonen, dass der Bezug zu Macht und Herrschaft, die in einem dialektischen Vorgehen angelegt sind, häufig nicht hinsichtlich unseres eigenen Forschungsstils und unseres eigenen wissenschaftlichen Tuns reflektiert werden.

((11)) Daher möchte ich an meine Weiterführung anknüpfen und folgende Forschungsfragen stellen:

- Wie gelingt es uns, Dialektik auch für Konzepte offen zu halten, die außerhalb der Dialektik selbst stehen? Beziehungsweise: Wie gelingt es uns, verschiedene Perspektiven auf Macht und Herrschaft in Bildungsfragen zusammen zu denken?

- Wie gelingt es uns, Macht und Herrschaft in Bezug auf unser eigenes Forschungsvorgehen zu thematisieren?

Literatur

Star, S. Leigh (2007/2017): Grounded Theory leben.

Kognitive und emotionale Formen des Pragmatismus. In: *Susan Leigh Star: Grenzobjekte und Medienforschung* (S. 323-346), hrsg. von Sebastian Gießmann und Nadine Taha. Transcript Verlag: Bielefeld.

Verfasserin

M. A. Kathrin Leipold
Freiburg im Breisgau

Für eine emanzipatorische Bildungsforschung, die selbst schon als Bildung angelegt ist

Michael May

1 Mimesis und Präreflexivität

((1)) Vor dem Hintergrund meines Plädoyers «Für eine stärkere Anerkennung des mimetischen Moments im Kraftfeld von Bildung» (W May) teile ich (vgl. May 2004, S. 104 ff.) Borners Ansatz, «Selbstbewusstsein auch als präreflexiv zu denken» (W Borner ((2))) sowie die daraus von ihm abgeleiteten «ethische Konsequenzen, in Bezug auf Würde und Umgang» (W Borner ((3))). Sein Postulat, dass «Lebewesen [...] genetisch und sozial bedingt entsprechenden individuellen Entwicklungen» (W Borner ((5))) folgen, und die von ihm daraus abgeleiteten, bildungsbezogenen Kompetenzstufen, halte ich jedoch für fragwürdig. Jenseits dessen, dass der Begriff «bedingt» in diesem Zusammenhang differenziert zu diskutieren wäre, nimmt die von ihm vorgenommene Stratifizierung verschiedener Bildungsniveaus einiges von der Radikalität seiner «ethische[n] Konsequenzen» wieder zurück.

Demgegenüber gehe ich davon aus, dass das, was ich im Hinblick auf die von Borner angesprochene präreflexive Dimension im Anschluss an Horkheimer/Adorno als *unbeherrschte Mimesis* thematisiert habe, in dem, was Polanyi (2009) *tacit knowing* nennt, bis hinein in wissenschaftliche Erkenntnisstätigkeit wirksam ist – und dies jenseits dessen, dass mimetische Vermögen als *reflektorische Mimesis* bereits den Übergang zu symbolischen Reflexionsformen markieren.

2 Konsequenzen für die Forschung

((2)) Mit Greiner teile ich die Maxime, dass «die reale Praxis untersucht, also eine kontextuelle Perspektive gesucht werden [muss], um die Handlungslogiken im pädagogischen Feld je und je zu untersuchen» (W Greiner ((2))). Um nicht dem «Lehr-Lern-Kurzschluss» (Holzkamp 1995, S. 391) zu verfallen, wie diejenigen Untersuchungen, welche unter der Frage «what works» unterschiedliche Didaktiken (quasi-)experimentell vergleichen, wären stattdessen als «Handlungslogiken» die verschiedenen Modi des Sich-Bildens zu fokussieren.

((3)) Statt methodologisch fragwürdiger Ansätze, Wirkung und Qualität institutionalisierter Bildungsarrangements vermeintlich messen zu können (vgl. May 2011), ginge es zum einen um eine «bedingungsanalytische Forschung [...] des begrenzt Möglichen» (Bloch 1979, S. 240). Denn, wie Habermas überzeugend darlegt: «nicht lernen, sondern Nichtlernen ist [...] das erklärungsbedürftige Phänomen» (1973, S. 27f.)!

Dies gilt übrigens auch im Hinblick auf geistig behinderte Menschen (vgl. W Müller/Musenbergs). Das in der materialistischen Behindertenpädagogik weiterhin verwendete Intransitiv «behindert» verweist darauf, dass solche Menschen in ihrem Lernen und Sich-Bilden eben auch ganz stark «behindert werden».

((4)) Wie dies ganz ähnlich auch Wohnig (W Wohnig ((12))) fordert, wären in diese Analyse auch *begrenzende Bedingungen* des institutionellen Kontextes einzubeziehen – und zwar auch solche, die im strukturtheoretischen Professionsmodell als Antinomien und Paradoxien thematisiert werden (W Greiner ((7)) & W Reinhardt ((8))), aber keine logischen Probleme professioneller Bildungsbegleitung sind, sondern nur in dieser Institutionalierungsform als solche erscheinen.

((5)) Zum anderen ginge es im Hinblick auf die klassische philosophische Bildungsidee und ihre dialektische Aufhebung im Rahmen Kritischer Bildungstheorie (vgl. z.B. der in W Scaramuzza rekonstruierte Bildungsbegriff Adornos), um eine „Aussichts-Erforschung des In-Möglichkeit-Seienden [...] im Sinne des noch unerschöpft und unverwirklicht Möglichen» (Bloch 1979, S. 240). So – und nicht im Sinne institutionalisiert vorgegebener Bildungsziele – wäre dann auch die von Stefanie Müller und Oliver Musenbergs (W ((8, 9))) als für Bildung konstitutiv betonte *antizipatorische* Dimension einzuholen.

Als «wachsende Verwirklichung des Verwirklichenden» (Bloch 1979, S. 241) ist der je spezifische Modus, in dem sich Menschen bilden, über *reflektorische Mimesis* zu fokussieren und damit zugleich zu befördern (vgl. May/Winkler 2016, S. 33ff.). Dies betrifft auch die von Hug (W ((8))) mit guten Gründen angesprochenen affektiven und psychodynamischen Aspekte, wie Blochs *Grundlegung zum Antizipierenden Bewusstsein im Prinzip Hoffnung* (1979, S. 49ff.) beredt zeigt.

((6)) Methodisch angeknüpft werden kann dabei im Hinblick auf die Agenda «Subjektivität als Problem und als Lösung» (Fa Müller ((69))) bzw. als «Voraussetzung und Ergebnis von Bildung» (Scaramuzza W ((11))) an Lefebvres (1977 Bd. II, S. 127ff.) Konzept von *Strategischer Hypothese*. Diese fokussiert *bedingungsanalytisch* konkreten *Probleme* bestimmter Gruppen von Menschen, sich als *Subjekte* in ihrem Alltagsleben zu verwirklichen und dieses so als ihr *Werk* auszugestalten, im Zusammenhang mit einer *Aussichtserforschung* diesbezüglich objektiv möglicher *Strategien*.

Im Hinblick auf Reinhardts Postulat, «dass unterschiedliche Lernende unterschiedliche Strategien können, mögen oder benötigen» (W Reinhardt ((9))), wäre also der *Strategie*-Begriff nicht auf die Didaktik, sondern auf den Modus der Bildung selbst zu beziehen. Und ganz ähnlich wie dies von Rucker als «Haltepunkte» für die Grundlagenforschung in den Erziehungswissenschaften vorge schlagen wird, fokussieren *Strategische Hypothesen* zunächst einmal als

«Probleme [...] die Erkenntnishindernisse, die wissenschaftliche Beobachter entwerfen [...] – wohlwissend, dass jeder vorgebrachte Lösungsvorschlag für ein Problem nur den Ausgangspunkt darstellt, um darin erneut Probleme zu entdecken» (W Rucker ((7))).

((7)) Deshalb hat Lefebvre sein Konzept auch jenseits vom Standpunkt des «Feldherrenhügels» (Fa Müller ((11))) oder einer «Korrelation von *Regierung, Unterricht und Zucht*» (Rucker W ((11))) als dialogisches angelegt – ohne dies jedoch hinreichend zu «operationalisieren», um wie Greiner «bewusst diesen Begriff aus der empirischen Forschung zu verwenden» (W Greiner ((8))). Selbstverständlich nicht «als technisch-algorithmische Programme mit Verfahrensfolgen» (W Greiner ((3))), aber dennoch als durchaus «praktische Handlungsanleitung[.]» (ebd.), wie sie auch Reinhardt (W ((9))) einklagt, bietet sich hierzu Freires (1975) Prinzip von *Kodierung/Dekodierung* an (vgl. May 2017, S. 159ff.).

So hat Freire von einer Forschungsgruppe *bedingungsanalytisch* untersuchte *Grenzsituationen*

der Verwirklichung menschlicher *Subjektivität* den Betroffenen ebenso in ikonographischer Form als *Kodierung* repräsentiert, wie von diesen schon erprobte *Grenzakte*, die eigene *Subjektivität* gegen solche Begrenzungen dennoch zu behaupten. In deren *Dekodierung* geht es in einem kollektiven Bildungsprozesse nicht allein um eine bloße Entschlüsselung dieser Kodierungen, sondern auch weiterhin darum, alternative Möglichkeiten von *Grenzakten* dialogisch in *Aussicht* zu nehmen¹.

((8)) Die Konzepte von Bloch, Lefebvre und Freire zeigen so, dass eine «Vorwegnahme eines zukünftigen Subjekts²» (Müller/Musenber W ((11))) keineswegs «zwangsläufig zu Momenten der Fremdbestimmung» (ebd.) führen muss. Aufgrund der Art und Weise, wie in ihnen Kritik und Reflexion (Fa Müller ((1))) in einem gemeinsamen Bildungsprozess miteinander vermittelt sind, geht Reflexion damit notwendiger Weise mit einer «Infragestellung» des gewohnten «Denk-, Urteils- und Handlungsrahmens» im Sinne von Günther (W ((2))) einher – und zwar auf beiden Seiten des Lehrer-Schülers und Schüler-Lehrers, wie Freire sie nennt.

3 Zum Problem nicht-dichotom/dichotom

((9)) Handelt es sich bei einer in dieser Weise dialogisch analysierten *Grenzsituation* um eine direkt von konkreten Personen ausgeübte Unterdrückung, wäre es jedoch ideologisch, diese objektive Dichotomie über ein «nicht-dichotomes Problematisieren», wie es Müller (Fa ((9))) und Günther (W) proklamieren, auflösen zu wollen. Dessen «Verzicht auf einen Unhintergebarkeitsanspruch» (Günther W ((9))) könnte nur allzu leicht durch die Gewalt der dichotomen Konstellation des entsprechenden Herrschaftsverhältnisses konterkariert werden.

Eine solche real dichotome Konstellation zu leugnen, würde jenes «nicht-dichotome Problematisieren» zu einer eben solchen «hermetisch geschlossenen Denkfigur» (Müller Fa ((29))) und «dogmatisch abschließenden Weltanschauung» (Günther W ((9))) werden lassen, wie sie von Müller dem, was er «dichotomes Proklamieren» nennt, zu recht vorgeworfen wird. Auf die Möglichkeit, dass «ein ‘offenes’ Kritikverständnis in Dogmatik umschlägt», verweist auch Hug (W ((12))).

In einer solchen explizit unterdrückerischen, Konstellation dürfte es mit Sicherheit aber wohl mehr «Mut» (Günther W ((8))) erfordern, diese di-

chotome Konstellation zu problematisieren, als deren herrschaftlichen und gewaltförmigen Charakter hinter allerlei nicht-dichotomer Reflexion und «Infragestellung» zu relativieren.

Ebenso teile ich Hugs Zweifel daran, dass

«dort, wo distinguierte Geister mit Vorliebe verdeckt agieren und um die machtpolitische Durchsetzung ihrer Partikularinteressen im Namen von Offenheit, Kritik oder Diversität bemüht sind, [...] der Verweis auf nicht-dichotome Lösungsmöglichkeiten [...] Gehör finden» (W Hug ((4)) wird.

Sein Plädoyer für «Polyloge» (W Hug ((11))) setzte jedoch voraus, dass diese «distinguierten Geister» sich darauf einließen und dass auch andere daran Teilnehmende die gleichen Möglichkeiten hätten, ihre Positionen zu vertreten. Dies gilt auch für das von Leopold herangezogene Konzept einer «sogenannte[n] ‘starke[n] Objektivität’, der man sich in der weiteren Beteiligung marginalisierter Gruppen immer mehr annähert» (W Leopold ((9))).

Anmerkungen

¹ Zwar geht es auch bei Freire darum, im Dialog «die Welt zu benennen, um sie zu verändern» (1975, S. 143). «Symbolvermitteltes Handeln» erschöpft sich dabei jedoch nicht im Gebrauch und Entstehen neuer Begriffe, wie das Leopold (W ((15; 16, 17))) im Anschluss an Hackings dynamischen Nominalismus darlegt, sondern in realen *Grenzakten!*

² Auf die von Rucker (W ((3))) aufgeworfenen subjekttheoretischen Fragestellungen kann aus Platzgründen leider nicht eingegangen werden (vgl. dazu May 2017, S. 101ff.)

Literatur

- Bloch, E. (1979). *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Freire, P. (1975). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit* Reinbek: Rowohlt.
- Habermas, J. (1973). *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Lefebvre, H. (1977). *Kritik des Alltagslebens*. Kronberg: Athenäum.
- May, M. (2004). *Selbstregulierung. Eine neue Sicht auf die Sozialisation*. Gießen: Psychosozial.
- May, M. (2011). Wirkung und Qualität in den verschiedenen Ansätzen quantitativer und qualitativer Evaluationsforschung. In N. Eppler, I. Miethe & A. Schneider (Hrsg.), *Quantitative und qualitative Wirkungsforschung* (S. 33–52).

Opladen: Barbara Budrich.

May, M. (2017). *Soziale Arbeit als Arbeit am Gemeinwesen. Ein theoretischer Begründungsrahmen*. Leverkusen: Budrich, Barbara.

May, M. & Winkler, M. (2016). Wozu Bildungsphilosophie? – ein Dialog. In S. Geuenich, D. Krenz-Dewe, J. Niggemann, R. Pfützner & K. Witek (Hrsg.), *Wozu brauchen wir das? Bildungsphilosophie und pädagogische Praxis* (S. 23–37). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.

Verfasser

Prof. Dr. phil. habil. Dipl. Päd. Michael May

Hochschule RheinMain, Promotionszentrum Soziale Arbeit

Baustellen des Bessermachens. Klärungen zu den Weiterführungen

Stefan Müller

„Dialektisches Denken ist der Versuch, den Zwangscharakter der Logik mit deren eigenen Mitteln zu durchbrechen.“
(Adorno, 1951, S. 171)

1 Einleitung

((1)) Ich bedanke mich sehr herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für die weiterführenden Diskussionen und Hinweise. In meinen Ausführungen wimmelt es von Andeutungen und Möglichkeiten, die zuweilen nur cursorisch benannt sind und sich damit den Gefahren der Verkürzung aussetzen. Erhofft habe ich mir Hinweise und Überlegungen, die den Ausbau der gelegten Pfade problematisieren und weiterführen. Diese habe ich nun erhalten – und noch viel mehr.

2 Rückblick: Formen der Distanzierung

((2)) Dichotome Sortierungsarbeiten bilden nicht mein vorrangiges Erkenntnisinteresse. Dichotomien bilden – frei im Anschluss an die differenzierungstheoretische Systemtheorie Luhmanns

– einen Anknüpfungspunkt, um sondieren zu können: Wie sind die ‚entweder-oder‘-Annahmen gebaut, die in institutionellen Bildungskontexten die Begründungen für Reflexion und Kritik (nicht) unterstützen? Dazu schlage ich im Forschungsauftakt drei Schritte vor: Welche Form der Argumentation wird (nicht) in Anspruch genommen? Welche normativen Grundbezüge dominieren (nicht)? Welche Folgen für die Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten für die Subjekte ergeben sich (nicht)?

((3)) Bereits innerhalb dichotomer Anschlussmöglichkeiten ergeben sich hieraus sechs Fragen, die mit (mindestens) ebenso vielen Antworten versehen sein können. Wenn ich recht sehe, optiert niemand ernsthaft für hermetisch-abgeschlossene Antwortmöglichkeiten, zumal in Bildungskontexten. Alleinvertretungsansprüche, in denen die Überlegenheit der jeweils eigenen erkenntnistheoretischen Perspektive demonstriert werden, rücken in den Sondierungen einer offenen, kritisch-reflexiven Konzeption ebenfalls in den Hintergrund.

((4)) Nicht vorenthalten will ich eine weitere Überlegung: Ich möchte dichotome Antwortmöglichkeiten keineswegs per se ausschließen. Mich interessieren Argumentationsfiguren, die zur Unterstützung und zur Verhinderung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten in Kontexten institutioneller Bildung (nicht) herangezogen werden. Dabei fokussiere ich insbesondere auf die beiden Ebenen der *Struktur der Begründungsmuster* sowie der *Inhalte normativer Annahmen und Folgen* – in theoretischer, praktischer und didaktischer Hinsicht. Es geht mir sowohl um die (Minimal-)Bedingungen (nicht-)dichotomer Begründungsmuster als auch um die damit verbundenen (un-)möglichen Effekte für die Bildungsteilnehmer/-innen. Damit rücke ich die *intrinsische Vermittlung von Form und Inhalt reflexiv-kritischer Argumentationsfiguren* in den Mittelpunkt.

((5)) Dazu greife ich auf eine prominente, aber bis heute heftig umstrittene und keineswegs unproblematische Tradition zurück, die Dialektik. Zwar gehen die divergierenden Linien und Ansprüche, die damit verbunden sind, nicht ohne Weiteres in unmittelbar anzuwendende Regeln, Operationalisierungen, Methoden ein. Die Suche nach einer angemessenen dialektischen Darstellungsform und Analyse wird einige szientistische Annahmen und Zielvorstellungen preisgeben müssen und aber auch können (Ritsert, 2017; Müller, 2020a). Der Gewinn für die Theorie, Empirie und Didaktik mündigkeitsorientierter Bildungsprozesse unter institutionellen Bedingungen zeichnet sich dennoch ab. Die Such- und Denkbewegung lautet dabei:

Vom Algorithmus zur reflexiv-kritischen Argumentationsfigur.

((6)) Für die Frage nach den (Un-)Möglichkeiten in der Organisation von mündigkeitsorientierten Lernumgebungen rekonstruiere ich im Forschungsauftakt die negative Dialektik Adornos, wie sie bei Ritsert und im Anschluss daran bei Knoll und bei mir mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen vorliegt (Knoll & Ritsert, 2006; Müller, 2011; Ritsert, 1997; Ritsert, 2017). Zentral ist für mich die Struktur von (strikten) Antinomien in der Verknüpfung mit den (verstellten und dennoch möglichen) Freiheiten der Subjekte unter gesellschaftlichen Bedingungen (Müller, 2020a).

((7)) Mit dem Rückgriff auf die dialektische Tradition sind weitverzweigte erkenntnistheoretische und gesellschaftspolitische Fragen verbunden. So werden Diskussionen um das Verhältnis der aristotelischen zu einer dialektischen Logik¹ oder um die Differenz von Idealismus und Materialismus auch überschattet von der Verwendung der Dialektik als Herrschaftsinstrument. Daher ist mit der Rekonstruktion negativer Dialektik auch eine Kritik gesinnungsethischer Anschlussmöglichkeiten verknüpft. Adorno und Horkheimer betonen, den Annahmen und Folgen gesellschaftlich induzierter Herrschaft bis in alle Terminologien, Modelle und Konzepte hinein nachzuspüren – auch und insbesondere in die eigenen.

((8)) Dadurch ergeben sich produktive Umstellungen – für die Theorie, die Empirie und die Didaktik. Diese Umstellungen können auf einer strukturellen Ebene als Anspruch nicht-dichotomer Argumentationsfiguren benannt werden, die ich mit den inhaltlichen Ansprüchen der Verhinderung und der Ermöglichung von Mündigkeit verknüpfe.

((9)) Darüber hinaus gehe ich davon aus, dass dies lediglich *eine*, wenn auch eine besonders ertragreiche, Möglichkeit in den Sozialwissenschaften darstellt. Wenn ich demnach Form und Inhalt negativer Dialektik diskutiere und rekonstruiere, beziehe ich mich auf diese Ebene.

((10)) Den Begriff der nicht-dichotomen Argumentationsfigur verwende ich auch für all die weiteren sozialwissenschaftlichen Denkfiguren, die sich mit dichotom-binären Annahmen nicht zufriedengeben. Feministisch-intersektionale Theorien arbeiten seit geraumer Zeit an der Frage, wie additive Zusammenstellungen in nicht-dichotome Analysekategorien überführt werden können (Crenshaw, 1991; Klinger et al. 2007). Die differenzierungstheoretische Systemtheorie Luhmanns arbeitet an der Kritik binärer Dichotomien (Luhmann, 2001, S. 256). Sozialkonstruktivistische Ansätze er-

heben den Anspruch, gesellschaftlich vorfindlichen Binaritäten ihrer Herkunft zu überführen und über dichotom verstandene Naturalisierungen gesellschaftlicher Effekte hinauszugelangen (Pattman 1983; Müller & Mende, 2016).

((11)) Eine Gemeinsamkeit in den unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Paradigmen (ohne ihre Unterschiede zu verwischen) kann auf einer strukturellen Ebene in der Problematisierung von Dichotomien und Binaritäten ausgemacht werden. Die Welt und die Gesellschaft gilt es so in Distanz zu bringen, dass in den darauffolgenden Schritten eine Nähe zum Gegenstand erreicht wird, die – gemessen am Ausgangszustand – differenziertere Antwortmöglichkeiten zulässt.

((12)) Auf der inhaltlichen Ebene interessieren mich Gemeinsamkeiten in der Frage, wie damit jeweils – freilich stets vor dem Hintergrund anderer Terminologie und divergierender Erkenntnisinteressen – die Unterstützung und Untergrabung mündigkeitsorientierter Bildungsprozesse darstellbar und diskutierbar wird. Es geht mir um die Erinnerung, die Rekonstruktion und Weiterentwicklung von Argumentationsfiguren, die auf die Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der je Einzelnen und aller abzielen. Von dieser Perspektive aus werden einzelne Teilbereiche auch in ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Einbettung und Funktion diskutierbar.

((13)) Auf dieser Grundlage gilt mein Erkenntnisinteresse der Frage: Wie sehen offene, nicht-dichotome Argumentationsfiguren in Kontexten institutioneller Bildung aus, die die Mündigkeit der Subjekte unterstützen und nicht untergraben?

((14)) In einem Verfahren der sozialwissenschaftlichen Distanzierung können drei Standardprobleme auftreten, die ich im Forschungsauftritt als Probleme des Standpunkts, des Vertrauens auf das Wort und der Vertikalisierung beschreibe. Zentral ist: Diese Problematiken werden in einer reflexiv-kritischen Argumentationsfigur nicht schroff (dichotom) zurückgewiesen und aus der eigenen Theoriearchitektur ausgeschlossen, sondern sie bilden einen Teil der Lösung. Es kann sogar argumentiert werden, dass sie einen konstitutiven Teil der Lösung bilden: Ohne bewusste Bezugnahme auf gesellschaftlich vorfindliche und produzierte Dichotomien und Binaritäten werden die damit verbundenen Einschränkungen auch nicht dem Bereich der Reflexion geöffnet, sondern die unhinterfragten Orientierungen an Selbstverständlichkeiten dominieren. Immerhin versprechen sie Sicherheit und Orientierung. Reflexiv-kritische Erwägungen stören dann, weil sie an der dichotomen Grundordnung rütteln.

((15)) Dieses Rütteln genauer in den Fokus zu rücken, dazu liegen mit den Diskussionsbeiträgen weiterführende Hinweise vor, die ich im Folgenden zunächst anhand ausgewählter Problemebenen in meiner Terminologie reformuliere, um anschließend prüfen zu können, ob ich an den Stärken der Hinweise ansetzen kann.

3 Normativität zwischen Setzung und Begründung in Kontexten institutioneller Bildung

((16)) Bevor ich mich den in den Diskussionsbeiträgen eingebrachten Hinweisen zuwende, nehme ich zunächst selbst die Position des Kritikers ein, um eine weitere Dimension des Forschungsauftrages zu reflektieren: seinen normativen Anspruch.

((17)) Brecht rückt in der *Dreigroschenoper* die Gebundenheit moralischer Überzeugungen an die soziale Position ebenso einprägsam wie eindimensional in den Mittelpunkt: ‚Erst kommt das Fressen, dann die Moral.‘ Damit rückt er auch die Frage in den Mittelpunkt, wer sich Moral (nicht) leisten kann. Zudem werden normative Ansprüche demzufolge von ‚oben‘ nach ‚unten‘ ausgegeben, auch um Herrschaft abzusichern und zu legitimieren.

((18)) Um nicht falsch verstanden zu werden: Ich halte diese Bedenken in Kontexten institutioneller Bildung allenfalls für begrenzt hilfreich. Allerdings möchte ich die Herausforderung thematisieren, dass Normativität nicht gleich Normativität ist. Letztlich sind normative Bezugnahmen immer auch stark den jeweils zeitgebundenen Setzungen verbunden.

((19)) Welche normativen Bezugnahmen sind daher im Kontext institutioneller Bildung (nicht) tragfähig? In den unterschiedlichen Disziplinen, die in die institutionell organisierte Bildung hineinragen, werden auch divergierende Konzepte von Normativität herangezogen. Um die jeweiligen Annahmen sowie die Folgen und Effekte für Bildungsteilnehmer/-innen zu diskutieren, können drei Linien von normativen Bezugnahmen mit- und gegeneinander für die Gestaltung von mündigkeitsorientierten Bildungsprozessen aufgemacht werden: Gesinnungsethik, Utilitarismus und Deontik (Ritsert, 2011, 155ff; Ritsert, 2014, 109ff). Ohne Weiteres können auch andere Sortierungen vorgenommen werden. Wichtig ist mir an dieser Stelle, dass normative Bezüge keine Erfindung der Neuzeit sind, sondern Traditionslinien aufweisen, die

über die jeweilige gesellschaftliche Ordnung und die Optionen der Freiheit hinausweisen.

((20)) Die Verkomplizierung, die sich aus einer nicht-dichotomen Perspektive einstellt, liegt darin: Positionen der ‚Kritik‘ und auch der ‚Reflexion‘ können auf normativer Ebene gesinnungsethisch, utilitaristisch oder deontisch *gesetzt* oder *begründet* werden. Dadurch werden ihre Größen und Grenzen, Anspruch und Reichweite erheblich beeinflusst.

((21)) Für die Organisation von mündigkeitsorientierten Bildungsprozessen gilt aber auch: Allein eine Begründungspflicht sichert noch keine Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten ab. Zugespitzt formuliert: Die Verwandlung von Differenzen in soziale Ungleichheiten als Diskriminierung (Müller & Mende, 2016) kann nicht nur gesetzt, sondern auch ‚begründet‘ werden.

((22)) Daher befrage ich die drei normativen Bezugnahmen in ihrer Verknüpfung mit einer Setzung oder einer Begründung auf den Fluchtpunkt einer mündigkeitsorientierten reflexiven Didaktik, der die Erweiterung und die Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der Einzelnen und aller in den Blick nimmt (vgl. dazu Müller, 2018a, S. 89–91). Mit diesem doppelten Maßstab der je Einzelnen und gleichzeitig aller werden übrigens auch Freiheitsvorstellungen ausgeschlossen, die sich gegen die Freiheit und das Wohlergehen anderer richten. Damit wird auch deutlich, dass mein normativer Referenzrahmen seinerseits mit weiteren und pluralistischen normativen Vorstellungen zusammengebracht werden kann.

((23)) Die Herkunft sowie die Effekte der normativen Bezugnahmen in Kontexten institutioneller Bildung nehmen daher eine ebenso folgenreiche Bedeutung ein wie das damit verbundene Problem der Setzung und die Perspektiven auf Begründung. Begründungen allein mögen also nicht ausreichend für reflexiv-kritische Argumentationsfiguren sein – und dennoch sind sie unhintergebar.

4 Formen der Darstellung

((24)) Mehrere Hinweise der Diskussionsbeiträge beziehen sich auf Aspekte, die Forschungsbedarf in Richtung einer Operationalisierung oder Kategorisierung signalisieren und dafür weitere Terminologien vorschlagen.

((25)) Hug meldet Zweifel an, da zwar einige Anhaltspunkte, aber keine Regeln vorgeschlagen werden (Hug, W ((9))), und fordert eine Fallstudie,

„die die Produktivität und Viabilität des nicht-dichotomen Argumentierens [...] aufzeigt“ (Hug, W ((4))).

((26)) Rucker verweist auf ‚Haltepunkte‘, (Rucker, W ((8)), ((9))), die weiterführende Möglichkeiten erlauben. So „differenziert sich Grundlagenforschung in ein Wechselspiel von Perspektiven aus, das nicht auflösbar ist, weil keine übergeordnete Regel existiert, die es erlauben würde, die einzelnen Perspektiven in eine allgemein akzeptierte Ordnung zu überführen.“ (Rucker, W ((9)))

((27)) Günther entnehme ich eine Entdramatisierung nicht-dichotomer Argumentationsstile, die auch darin verankert wird, dass sie ihre Herkunft aus und Relevanz in dem Alltag der Gesellschaft nicht verleugnen muss. So lässt sich „reflexives Problematisieren als etwas durchaus Alltägliches verstehen, als eine Form der Erkenntnis, die in vielen Fällen keinerlei Mut oder eine besondere Form der ‚Ambiguitätstoleranz‘ erfordert“ (Günther, W ((9))).

((28)) So skizziert er das Spannungsfeld, das reflexiven Bestimmungen unterliegt, und differenziert dogmatische und hermetische Positionen weiter aus: „‚Dogmatisch‘ oder ‚hermetisch‘ wird das ‚dichotome Denken‘ erst dann, wenn es auf einer Metaebene zur unhintergehbaren Wirklichkeits-sicht erklärt wird und jeglicher kritischer Infragestellung entzogen werden soll [...]. Hier sind wiederum zwei Varianten des Dogmatismus möglich: die pluralistische, die von unterschiedlichen aber unhintergehbaren Wirklichkeiten ausgeht und eine monistische, die nur eine unhintergehbare Wirklichkeit als einzig wahre anerkennt.“ (Günther, W ((5))) Daran kann ein Kern meiner Ausführungen anschließen.

((29)) Greiner mahnt die (noch) ausstehenden Darstellungsformen und Forschungsstile an, die sich mit einer Umstellung auf (negativ-)dialektische Argumentationsfiguren ergeben (Greiner, W ((8))). Diese Frage kann zusätzlich verschärft werden, wenn Parallelen, aber auch Unterschiede zu einem ‚korrelationalen Denken‘ (Rucker) und zu ‚polylogischen Perspektiven‘ (Hug) hergestellt werden.

((30)) Im Forschungsauftritt interessiert mich die jeweils bevorzugte Terminologie weniger, dafür umso stärker die Argumentationsfigur, die für eine (nicht-)dichotome Theorie, Empirie und Didaktik damit verbunden sein kann. So rücken (reflexive) Befragungen in den Blick, inwiefern jeweils die Mündigkeit der Bildungsteilnehmer/-innen unterstützt und untergraben wird.

((31)) Ist das in der vorgeschlagenen Terminologie möglich? Ich gehe davon aus, dass sich sowohl im ‚korrelationalen‘ Denken als auch in ‚polylogischen Perspektiven‘ eine solche Anschlussmöglichkeit auffinden lässt.

((32)) Aufschlussreich wären nun die Weggabelungen, die auch mögliche Unterschiede anzeigen. Bei Rucker könnte eine Differenz im ‚Zirkel der Problemgenerierung‘ (Rucker, W ((6)), ((10))) ausgemacht werden, die er offenen Argumentationsfiguren entgegenstellt. Dies bildet eine seiner Hintergrundannahmen: „In diesem Sinne kann Erziehung zwar nicht korrelational *begründet*, wohl aber korrelational *bestimmt* werden.“ (Rucker, W ((11)); Hervor. im Orig.) Was aber, wenn eine reflexiv-kritische Argumentationsfigur nicht allein in einem (selbstreferentiellen) Zirkel der Problemgenerierung verbleibt, sondern auch darüber hinaus weist? Der Zirkel bildet dann einen Teil einer Denkfigur, der aber an einer bestimmten, überaus relevanten Stelle auch überschritten wird, und zwar (beispielsweise) durch die Idee des Bessermachens. Die Unterstützung und Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten erweitert auch stets die Bezugnahmen zwischen Begründung und Bestimmung. So verstehe ich eine Anschlussmöglichkeit, die das Erkenntnisinteresse von Rucker aufnimmt. Hegel führt in die Figur des Zirkels einen übergreifenden ‚Kreis von Kreisen‘ (Hegel, 1970a [1830], 60) ein. Ermöglicht wird dadurch eine erweiterte Verhältnisbestimmung, die den Zirkel reflektiert und dadurch überschreitet, um eine sich stetig erweiternde und auch in Frage stellende Konstellation zu erhalten, die als problemgenerierende und -lösende Argumentationsfigur in Anspruch genommen werden kann. Die für die Organisation von institutionellen Bildungsprozessen fundamentale Unterscheidung von mündigkeitsorientierten und -verhindernden Möglichkeiten muss dem freilich hinzugefügt werden.

((33)) Das führt mich zu einer weiteren, möglicherweise sogar gewichtigeren Weggabelung: Was passiert, wenn sowohl die korrelationale *Begründung* als auch die korrelationale *Bestimmung* in eine solche kritisch-reflexive Argumentationsfigur einbezogen wird? Meine Vermutung: Sowohl Verfahren der Begründung als auch der Bestimmung werden dann einer Beobachtung und Befragung ausgesetzt, die dichotome Annahmen ebenso wie nicht-dichotome Anschlussmöglichkeiten öffnen kann.

((34)) Hug zielt bei diesen Fragen auf Differenzierungsmöglichkeiten in digitalen Medien, Digitalisierungs- und Medialisierungsprozessen, Artifi-

cial Intelligence, generell an der Nahtstelle von Bildungs- und Technologieversprechen ab. Verwundert wäre ich in der Tat, wenn nicht-dichotome Überlegungen dort keine Bedeutung einnehmen. Ob und inwiefern polyloge Denkfiguren diese bereitstellen, hängt m.E. zentral davon ab, inwiefern innere Vermittlungsverhältnisse (nicht) einbezogen werden. In der Terminologie von Greiner rückt so die bildungstheoretisch zentrale Weggabelung präziser in den Blick, ob die in Anspruch genommene Bildungskonzeption „zugleich aber auch Antinomien enthält, die ebenfalls konstitutiv für das pädagogische Feld sind und quasi von innen her die Technologie des Besser-Machens fortwährend affizieren“ (Greiner, W ((2))).

((35)) Hug führt im Anschluss an Wimmer die Differenzierung von Monolog, Dialog und Polylog an. Alle drei Varianten, sofern sie nicht ausschließlich additiv aufeinander aufbauend und linear konzeptualisiert werden, können auch in nicht-dichotomen Perspektiven ausgebaut werden. Inwiefern damit jeweils mündigkeitsorientierte Bildungsprozesse unterstützt und unterlaufen werden, scheint mir im Vorfeld daher keine ausgemachte Sache zu sein. Seine Frage danach, ob mit diesen und vergleichbaren Hinweisen ein „Verzicht auf die kategoriale Unterscheidung von Sprache und Wirklichkeit einhergeht“ (Hug, W ((14))), kann ich getrost dichotom beantworten: Keineswegs. Der dafür herangezogene Argumentationsgang lautet vollständig: „Eine negativ-dialektische Vermittlungslogik ist bestrebt, die soziale Natur in ihrer Vermittlung mit der stofflichen und die stoffliche Natur in ihrer Vermittlung mit der sozialen in den Blick zu bekommen, ohne dass beide jeweils ununterscheidbar in die andere aufgehen oder additiv hinzugefügt werden. Beide bestehen in ihrer Trennung als eigenständige und sind hinsichtlich ihrer Konstitutions- und Konstruktionsbedingungen nicht unabhängig voneinander, sondern vom jeweils anderen abhängig, von dem sie sich gleichzeitig abgrenzen.“ (Müller, 2013, S. 199)

((36)) Das macht den Reiz und den Anspruch negativ-dialektischer Argumentationsfiguren aus. Offen bleiben damit noch die von Greiner angeführten Fragen nach einem dialektischen Forschungs- und Darstellungsstil. Bislang sehe ich keine ernsthaften Einwände gegen eine Rekonstruktion der von Adorno in Anspruch genommenen Struktur der negativen Dialektik in der Minimalfigur von (strikten) Antinomien. (Die Darstellung dieser Figur findet sich insbesondere bei Ritsert 1997, 2017; Müller 2011, 2018b, 2020a.)

((37)) Menke führt die damit verbundenen Herausforderungen folgendermaßen aus: „Das heißt,

wir müssen die Begriffe so denken, dass wir sie nur zusammen denken können, aber zugleich auch, dass das Zusammendenken nicht auf einen Begriff gebracht werden kann, weil wir sie nicht wirklich *zusammendenken*. Es gibt verschiedene rhetorische und auch literarische Mittel, an dieser Stelle weiter zu verfahren. Ein Mittel ist das Paradox, und wenn man es sparsam, ja strategisch einsetzt, dann kann es die Funktion haben, einen auf dieses Problem zu stoßen. Ein anderes Mittel ist die Konstellation, eine Textur, in der die Elemente so in eine Verbindung gebracht werden, dass man sich zwischen ihnen bewegen muss.“ (Menke, 2016, S. 51; Hervor. im Orig.)

((38)) Ein weiterführender Forschungs- und Darstellungsstil wird zunächst mit der Suche nach (nicht) geeigneten Texturen und Konstellationen beginnen (vgl. dazu vor allem auch Sonderegger, 2016). Die Ansprüche nicht-dichotomer Argumentationsfiguren werden auf Beschreibungen abzielen, die paradoxale Problemindikatoren anzeigen.

((39)) Weiterführende Möglichkeiten in einem solchen Projekt einer sozialwissenschaftlich relevanten und rationalen Forschung und Darstellung verorte ich in der genaueren Aufklärung der Struktur und der Mechanismen strikter Antinomien. Eine besonders scharfe und logisch überaus diffizile Version liegt (seit Jahrhunderten) in einer bestimmten Variante des Lügnerparadoxons vor: *Dieser Satz ist gelogen!* Ist diese Aussage wahr oder falsch?

((40)) Sie ist beides – und zwar auf jeweils unterschiedlichen Ebenen, die sich gleichzeitig negieren und dadurch hervorbringen. Zusätzlich führt die eine Antwortmöglichkeit, zwar im zeitlichen Ablauf, aber unmittelbar aufeinander folgend, zum strikten Gegenteil (ausführlich Müller 2011). Ein Ausstieg ist nur möglich, wenn die zugrundeliegende Struktur aufgelöst wird, indem eine der beiden Antworten als die ‚richtige‘ postuliert wird. Damit wäre allerdings auch das zugrundeliegende Spannungsfeld zerstört, das überhaupt erst die ‚Produktivität der Antinomie‘ (Kesselring, 1984) bzw. die Herausforderung für das zweiwertige Denken hervorbringt (Kesselring, 2013).

((41)) Nicht nur für die Unterstützung von mündigkeitsorientierten Bildungsprozessen können mich daher eindimensionale Bestrebungen nach einer Auflösung kaum überzeugen. Daher setze ich demgegenüber auf die Figur des ‚Aushaltens‘, die Spannungsfelder als solche nicht nur anerkennt, sondern auch auszugestalten erlaubt – aus der immer auch fragilen Perspektive des ‚Bessermachens‘.

((42)) Vermutlich lassen sich zudem bereits weit unterhalb der Struktur strikter Antinomien Darstellungs- und Forschungsmöglichkeiten finden, die sich erstens dadurch auszeichnen, dass sie nicht auf die Figur ‚Auflösung‘ des Paradoxons fixiert sind, und die zweitens die (Re-)Produktionsbedingungen gesellschaftlich induzierter Verhältnisse auch im Blick auf die Unterstützung und die Verhinderung von Bildungsprozessen diskutierbar werden lassen (vgl. z.B. für die Lehramtsausbildung Müller, 2018c). Helsper hat jedenfalls eine solche Struktur im Blick, wenn er pädagogische Paradoxien anführt: „Bezogen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse ist eine Antinomie dadurch bestimmt, dass für das professionelle pädagogische Handeln widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht prinzipiell aufzuheben sind. Dadurch kann es in besonders schwierigen und zugespitzten pädagogischen Situationen zu Handlungsverstrickungen kommen, die als pädagogische Paradoxien zu bezeichnen sind“ (Helsper, 2016, S. 111).

((43)) Es geht bei der Suche und den Diskussionen um einen (negativ-dialektischen) Darstellungs- und Forschungsstil so gesehen nicht nur um das ‚entweder-oder‘, sondern auch um ein ‚sowohl-als-auch‘ und – in der schärfsten Variante – um *das eigene Gegenteil innerhalb der jeweilig ins Spiel gebrachten Momente*: „Zu allen Zeiten hat das Gute die Spuren der Unterdrückung gezeigt, der es entsprang.“ (Horkheimer, 2007, S. 177) Horkheimer versteht eine solche Argumentation mit dem Anspruch, nicht lediglich im ‚Guten‘ die Herkunft und die anhaltende Verstrickung in Herrschaft nachzuzeichnen, sondern genau deshalb das ‚Bessermachen‘ auszubauen.

((44)) Vor diesem Hintergrund lassen sich einige Regeln skizzieren, die ich andernorts nur benannt habe: „Kontingente statt deterministische Modelle, Konstellationen statt horizontale, vertikale oder lineare Modelle, offene, statt abgeschlossene (hermetische) Denkfiguren, Kontroversität statt Standpunktlogik, Multiperspektivität statt Einseitigkeit“ (Müller, 2018b, S. 123).

((45)) Diese Regeln, Analyse- und Beobachtungsmodi greifen – jenseits nicht-kompatibler erkenntnistheoretischer Herkunft – auf Fluchtpunkte zurück, die gemessen am Ausgangszustand idealtypisch mehr, andere, weitere und möglicherweise sogar entgegengesetzte Hinweise und Überlegungen geben *können*, aber nicht *müssen*. Die Ablösung deterministischer Versprechen in Bildungskontexten prägt alle diese Regeln bis ins Innerste hinein. Daher lautet meine Vermutung: Wenn sich

sozialwissenschaftliche Bezugnahmen, die ansonsten in entscheidenden Hinsichten nicht kompatibel sind, mithilfe dieser Regeln jeweils in einer ‚dichotomen‘ und einer ‚nicht-dichotomen‘ Interpretationslinie nachzeichnen lassen, dann lässt sich in der genaueren Klärung der Struktur nicht-dichotomer Argumentationsfiguren noch erhebliches, bislang nicht gänzlich erforschtes und dokumentiertes Potential auffinden.

5 Theorie und Praxis

((46)) Reinhardt rückt ihre zentrale Kritik anhand zweier miteinander verbundener Thematiken in den Mittelpunkt: Die Hinweise aus dem Forschungsauftakt „bleiben begrifflich abstrakt“ (Reinhardt, W ((7))); der Forschungsauftakt „entfaltet überzeugend die Begrifflichkeit dialektischen Denkens, ihr Gebrauch für Prozesse der Bildung fehlt aber noch. Diese Ambivalenz zieht sich durch den gesamten Text und beginnt schon [...], wenn das ‚Versprechen auf Bessermachen‘ die Annahmen für Reflexion und Kritik meint (also das Denken) und nicht das Handeln im pädagogischen Feld.“ (Reinhardt, W (9)))

((47)) Nun zielen sie auf die Versprechen des Bessermachens ab, nicht auf das Besser-Denken. Daher rücke ich auch die Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten in den Blick, die Theorie, Empirie und Didaktik gleichermaßen affiziert.

((48)) Diese Perspektive ist allerdings durch mehrere Annahmen und Ebenen gekennzeichnet, die nicht ohne Weiteres kompatibel sind und die auch nicht vorschnell zusammengebracht werden können, wenn sie nicht ihrer Problemlösungsmöglichkeiten beraubt werden sollen.

((49)) Sowohl theoretische als auch praktische Erwägungen können erheblich eingeschränkt werden, wenn sie ausschließlich bzw. vollkommen am jeweiligen Gegenteil gemessen werden. Das Ergebnis darf ich an dieser Stelle vorwegnehmen. Es wird (stets) lauten: Gewogen – und für zu leicht befunden. Das implizite oder explizite Messen am jeweiligen Gegenteil kann ebenso rasch wie problemlos dazu führen, dass dadurch auch der jeweilige Ausgangspunkt entwertet wird. Theorie und Praxis bewähren sich in erster Linie anhand ihres eigenen Anspruchs, ihrer (nicht-)triftigen Vorannahmen, ihrer (un-)beabsichtigten Folgen – und im Falle didaktischer Arrangements sind das m.E. die Effekte für die Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten von Bildungsteilnehmer/-innen.

((50)) Dem an dieser Stelle anführbaren Einwand, dass Theorie und Praxis immer auch auf den

jeweilig anderen Pol verweisen und mit diesem zusammenhängen, stimme ich ausdrücklich zu. Theorie und Praxis können sowohl als getrennt aber auch als sich gegenseitig konstituierend diskutiert werden.

((51)) Das Spiel kann (und muss) demnach so gespielt werden, dass gegen theoretische Erwägungen unmittelbare Praxis gesetzt wird. Ebenso umgekehrt: Praxiserfahrungen können (und müssen) daraufhin analysiert werden, welche theoretischen Einsichten darin (nicht) berücksichtigt sind. So wird sich zeigen, was Theorie und Praxis jeweils (nicht) erfüllen. Das bietet Diskussions- und Reflexionspotential. Zugespitzt kann darin verharrt werden und beide Seiten werden gegeneinander recht behalten. An diesem Punkt kommt das Problem der Vertikalisierung zum Tragen. Einer der beide Pole, Theorie oder Praxis, wird dann als der in letzter Instanz gewichtigere ausgezeichnet, so dass der andere unweigerlich als der nicht ganz so bedeutende, möglicherweise sogar abgeleitete verstanden wird. Diese Konstellation bildet eine meiner Hintergrundüberlegungen, warum ich das Problem der Vertikalisierung – eine nicht unbedingt selbstverständliche und gebräuchliche Terminologie – im Forschungsauftakt so prominent adressiere.

((52)) Es geht mir dabei um folgende Ebenen einer kritisch-reflexiven Argumentationsfigur, die auf die Unterstützung von Mündigkeit in der Organisation von Bildungsprozessen abzielt:

a) Theorie und Praxis sind getrennt und eigenständig.

b) Diese Trennung ist durch einen unüberbrückbaren Gegensatz gekennzeichnet.

c) Diese Trennung kann (dichotom) *aufgelöst* werden, u.a. durch Vertikalisierung, oder sie kann nicht-dichotom *ausgehalten* werden.

d) Nicht nur in der Organisation von Bildungsprozessen bietet das ausgehaltene Spannungsfeld erheblich mehr Möglichkeiten für die Unterstützung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten. Das Spannungsfeld kann daraufhin analysiert werden, welche Aspekte die Mündigkeit der Beteiligten (nicht) unterstützen.

e) Eine solche Analyse kippt in eine dichotom-binäre Sortierung zurück, wenn das Ergebnis lautet: Material/Methode/Schulbuch A schränkt Mündigkeit ein; Material/Methode/Schulbuch B ist mündigkeitsorientiert.

f) Der Modus einer reflexiv-kritischen Befragung braucht demgegenüber differenzierte Beschreibungen, die die unterschiedlichen, auch gegenläufigen Facetten in den Blick bekommen. Deutlich wird hier auch, dass solche Analysen

nicht auf ein bestimmtes erkenntnis- oder wissenschaftstheoretisches Paradigma eingegrenzt werden müssen.

g) Ein reflexiv-kritischer Modus ist von einer weiteren, ganz grundsätzlichen Annahme geprägt: Er verabschiedet sich von einer deterministisch verstandenen Kausallogik. Wenn Theorie A, dann Praxis A. So ist es – glücklicherweise – nicht, und darauf kann und muss sowohl die Theorie als auch die Praxis reagieren.

h) Für das Theorie/Praxis-Verhältnis bedeutet das auch, dass die Befragungen nach den Mechanismen und den Folgen des Bessermachens vor den beiden Polen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ nicht stehen bleiben müssen. Obwohl und weil beide getrennt sind, können sie auch in eine gegenseitige Befragung gebracht werden. Diese wird umso produktiver (mündigkeitsorientierter) ausfallen, je weniger die gegenseitige Dekonstruktion/Auflösung dominiert und demgegenüber umso stärker die Implikationen und Folgen für die Verhinderung und die Unterstützung von Mündigkeit in den Blick geraten.

i) Dann können in einer reflexiv-kritischen Argumentationsfigur auch die Erweiterungen und die Einschränkungen *in* der Theorie und *in* der Praxis skizziert werden, so dass beide fort- und weiterentwickelt werden: nicht im gegenseitigen Ausspielen, sondern in der Trennung beider.

((53)) Meine Problematisierung ‚konkretistischer Handlungsanweisungen‘ (Fa, 28) bezieht sich daher nicht auf eine Entwertung der Praxis, sondern ist eine Kritik all der Entwertungsstrategien, die – aus einer vertikalen Position heraus – wahlweise die Theorie gegen die Praxis oder die Praxis gegen die Theorie gewinnen lassen.

((54)) Dies sind die Hintergrundüberlegungen, warum ich Theorie und Praxis horizontal diskutiere und die Ausbuchstabierung der mündigkeitsorientierten Perspektive in der Organisation von Bildungserfahrungen unter institutionellen Bedingungen als Erweiterung und Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten analysiere. Es geht mir um eine ausgehaltene und ausgestaltbare Ambivalenz, die das ‚Bessermachen‘ nicht allein an das Denken knüpft. Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten sind in der kritisch-reflexiven Argumentationsfigur konstitutiv enthalten. Das bedeutet freilich nicht, dass sie einer reflexiven Befragung enthoben sind. Die damit möglichen Wissenspositionen im sozialwissenschaftlichen Unterricht habe ich in der Planung und Durchführung einer Unterrichtsreihe im Themenfeld ‚Konformität und Abweichung‘ mit teilnehmender Beobachtung unter-

sucht (Müller, 2019a) sowie in Bezug auf fachdidaktische Grundsätze und Prinzipien für den sozialwissenschaftlichen Unterricht weiterentwickelt (Müller 2018d).

6 Dichotomien und Reflexion

((55)) Mein Erkenntnisinteresse bezieht sich auf sozialwissenschaftliches Wissen, seine Formen, Vorannahmen und vor allem seine (un-)möglichen Folgen und Effekte für Bildungsteilnehmer/-innen. Aus einer reflexiven Perspektive interessiert mich dabei die institutionelle Verhinderung und Ermöglichung von mündigkeitsorientierten Bildungsprozessen.

((56)) Ein Ergebnis meiner oben angeführten Unterrichtsreihe ‚Konformität und Abweichung‘ lautet, dass die divergierenden sozialwissenschaftlichen Wissensformen gleichermaßen im Unterricht auftauchen und sowohl dichotome Positionierungen als auch nicht-dichotome Argumentationsfiguren zur Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten beitragen können.

((57)) An diesem Punkt mag es erstaunen, dass ich nicht ausschließlich für die Reflexion, sondern auch für mündigkeitsorientierte dichotom-binäre Möglichkeiten offen bin. Dies bildet eine weitere Hintergrundannahme, warum ich das Problem der Vertikalisierung so prominent in den Mittelpunkt rücke. Wohnigs Beitrag schließt hier mit einer Perspektive an, die ich beim Verfassen des Forschungsauftrags ebenfalls (zumindest implizit) im Blick hatte: die Produktion gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse in und durch Bildung. Das beinhaltet das konstitutive Vorenthalten von Wissensformen im mehrgliedrigen Schulsystem, das die gesellschaftlichen Zuweisungen von Positionen weiter und stetig reproduziert und als ‚normal‘ erscheinen lässt, so dass „bestimmte Formen der Bildung exklusiv gestaltet werden könnten. Dies ist in der schulischen Bildung der Fall, wenn bspw. in Schulbüchern für Haupt- und Realschulen das Pfandsammeln als ‚active citizenship‘ angepriesen wird, während in Gymnasialschulbüchern Schüler/-innen zum politisch mündigen und reflektierten Verhalten aufgefordert werden.“ (Wohnig, W ((10)))

((58)) Reflexiv-kritische Perspektiven beziehen die von und für die Wissensarbeiter/-innen, die Intellektuellen produzierte Terminologie ebenfalls ein. Mündigkeit und Reflexion sind dann nicht nur Flucht-Punkte, auf die sich zurückgezogen werden kann, sondern nehmen – genau wie alle anderen Terminologien – eine gesellschaftliche Funktion

ein. Nicht nur deshalb vertraue ich der Vertikalisierung von Reflexion, Kritik und Mündigkeit nicht allein, sondern ziehe (mindestens) zwei weitere Bezugnahmen heran: Das ist erstens eine horizontale Denkfigur, die die vertikale in entscheidenden Hinsichten ergänzt und relativiert – aber nicht im Sinne des blinden Relativismus, der keine Unterschiede mehr kennt, sondern geradezu im Gegenteil, indem diese Unterschiede in inhaltlicher Hinsicht problematisierbar werden. Der zweite Hinweis ist weitaus gravierender: Was ist, wenn Reflexion und Kritik ihrerseits der Legitimierung und Stabilisierung von Herrschaft dienen?

((59)) Daraus folgt nicht die Affirmation des Reflexes oder binärer Dichotomien, aber auch keineswegs eine „Bekämpfung“ (Günther, W ((4))) oder „Überlegenheit“ (Günther, W ((7))). „Das Denken im Standardmodus ist also nicht der Feind“ (Günther, W ((4))). Militaristische Vokabeln problematisiere ich in meinen Ausführungen, daher rührt auch meine Kritik an der Position des Feldherrenhügels. „Die nicht-dichotome Konzeption von Kritik und Reflexion wird im Text von Stefan Müller an zahlreichen Stellen assoziiert mit psychischer Stärke, ihre Ablehnung, das Festhalten an ‚dichotomen‘ Konzeptionen, mit psychischer Schwäche.“ (Günther, W, ((7))) Wenn solche Passagen im Forschungsaufakt zu finden sind, dann bitte ich um ersatzlose Streichung. Es geht mir gleichsam um eine post-heroische Perspektive, die die muskulösen Spiele als solche erkennen und dechiffrieren kann.

((60)) Der entscheidende Vorteil besteht darin, dass dadurch auf die Förderung und die Unterstützung des ‚Selber-Denkens‘ umgestellt werden kann.

((61)) Scaramuzza öffnet hier weiterführende Wege: Wenn Bildung nach Adorno „sowohl dichotom als auch nicht-dichotom“ (Scaramuzza, W ((4))) begründet und ausgebaut werden kann, dann zeichnen sich theoretische, empirische und didaktische Anschlüsse in den jeweiligen Bezugnahmen auf die „Reflexionsmöglichkeiten des Subjekts“ (ebd.) ab. Die damit verbundenen Herausforderungen werden dadurch freilich nicht weniger, ganz im Gegenteil: Welche Annahmen und Folgen sind in theoretischen, empirischen und didaktischen Überlegungen (nicht) enthalten, die die Perspektiven auf das (auch durch Bildung!) beschädigte Subjekt (nicht) prägen? Die Organisation von Bildungserfahrungen in und durch institutionelle Kontexte, die das Subjekt „beschädigt um das, was es überhaupt zum Subjekt werden lässt: Die Fähigkeit zur Reflexion“ (Scaramuzza, W ((13))), steht dann

ebenso zur Kritik wie zur Disposition, zur Rettung und zur Bewahrung.

((62)) Doch was passiert, wenn die Verbindungslinien von Subjekt und Reflexion unterbrochen sind, abgeschnitten werden? Im Antisemitismus scheint das der Fall zu sein. Hier scheitert an einer ganz bestimmten Stelle die reflexive Wendung des Subjekts auf sich selbst: „Das Pathische am Antisemitismus ist nicht das projektive Verhalten als solches, sondern der Ausfall der Reflexion darin“ (Horkheimer & Adorno, 2003, S. 214). Der Ausfall der Reflexion im Subjekt kann eine zerstörerische Wirkmächtigkeit zeitigen, wenn damit die Verfestigung von Ressentiments, die Legitimierung von Projektionen und Rationalisierungen bestätigt wird, die dem Ausschluss und der Verfolgung – bis hin zur Vernichtung – dienen. Das alles sind Fragen, die hier nicht geklärt werden können. Festgehalten werden kann zumindest dies: Eine substantielle Bildungskonzeption wird sich auch daran erweisen, inwiefern die ‚Grenzen der Aufklärung‘ (Adorno/Horkheimer) in Konzepten von Reflexion, Kritik und Bildung (nicht) bearbeitet werden (Müller, 2020b).

7 Rationalität und Herrschaft

((63)) Wohnig führt eine Interpretationslinie an, die die angemessene Aktualisierung Kritischer Theorie betont, jenseits von Spielmarken und auswendig gelernten Formeln (Wohnig, ((5))). Nicht nur die Rekonstruktion negativer Dialektik, sondern allgemeiner das Projekt nicht-dichotomer Argumentationsfiguren skizziert er im Blick auf das noch bei Weitem nicht ausgeschöpfte Potential für die (Politische) Bildung, insbesondere auch für die Didaktik. Vor allem die Überlegung, dass eine reflexive Perspektive auch die eigenen Begründungsmuster erfasst, betont er (Wohnig, W ((10))) und führt dies zu der Frage: „Hier wird ein grundsätzliches Problem institutioneller Bildung, zumindest schulischer Bildung, angezeigt und es stellt sich die Frage, ob und wie dieses Problem in einer nicht-dichotomen Argumentationsfigur radikal überwunden werden kann.“ (Wohnig, W ((13)))

((64)) Mit der Rekonstruktion negativer Dialektik zeigen sich an dieser Stelle Anschlussmöglichkeiten: Die Hoffnungen und die Fiktionen einer radikalen Überwindung können in negativ-dialektischer Perspektive selbst ihrer dichotomen Annahmen überführt werden. In Diskussionen um die Förderung und Untergrabung von Mündigkeit in der Organisation von Bildungsprozessen kann gestrost von der (eindimensionalen) Figur des (radika-

len) Auflösens auf das (multiperspektivische) Aushalten umgestellt werden – mit und unter Beibehaltung des Erkenntnisinteresses. Die Intentionen von Wohnigs Hinweisen bleiben davon unberührt – sie können jedoch an dieser Stelle gestärkt und ausgebaut werden.

((65)) In bestimmten Hinsichten sehe ich hier eine Parallele zu der Diskussion von Leipold, die ebenfalls an einer machtkritischen, hier: machtsensiblen Perspektive interessiert ist. Sie beschreibt meine „Absicht, die gängigen Dichotomien von ‚richtig‘ und ‚falsch‘, von ‚gut‘ und ‚schlecht‘, die häufig als Garant für gelungene Bildung oder identifizierbare Kritik verstanden werden, aufzulösen.“ (Leipold, W ((2))) Dieses Vorhaben verfolge ich in der Tat (nicht nur). Auch hier zeichnet sich eine erweiterte Anschlussmöglichkeit ab, wenn nicht nur die verlockende Figur der *Auflösung*, sondern auch das *Aushalten* herangezogen wird. Warum beharre ich darauf so vehement? Freilich sehe ich die Intention und das Erkenntnisinteresse von Wohnig und Leipold und spitze an dieser Stelle zu, weil es mir auf produktive Weiterentwicklung nicht-dichotomer Argumentationsfiguren ankommt. Diese sehe ich zentral damit verbunden, die eigenen stillschweigend in Anspruch genommenen Figuren der reflexiven Kritik bzw. der kritischen Reflexivität weiterzuentwickeln: Wie können Reflexionschrauben angezogen werden, ohne eindimensionale Ausstiege in höchsten Höhen und in tiefsten Tiefen? Dies bildet einen Hintergrund, warum ich Lösungsvorschläge, die sich auf ‚radikale Überwindung‘ und ‚Auflösung‘ beziehen, im Blick auf, die dahinterstehende Denkfigur problematisiere. Letztlich geht es um die Förderung und Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der je Einzelnen und aller, und dafür bietet die Aufteilung und Auflösung von Begriffen und Konzepten auch erhebliche Schwierigkeiten. Das dichotome Versprechen besteht darin, dass mit einer bestimmten Terminologie diesmal nun wirklich der Schlüssel zur Überwindung gefunden sei – und wenn das nicht passiert, dann sei eben immer noch nicht die richtige Terminologie gefunden und es müsse weiter gesucht werden.

((66)) Demgegenüber lautet meine Perspektive, dass Begriffe, Konzepte und Modelle weder garantieren noch absichern können, dass sie den Bereichen der Macht oder aber ihrer Überwindung zugeordnet werden.

((67)) Die Hinweise von Horkheimer ermöglichen hier Anschlussmöglichkeiten. Er greift neben rein äußerlich verbleibenden Bestimmungen zudem auf innere Vermittlungsverhältnisse zurück, die die Vielschichtigkeit und damit auch die innere

Widersprüchlichkeit von Begriffen, Konzepten und Modellen in den Blick nehmen. Diese inneren Widersprüchlichkeiten können derart zugespitzt sein, dass sowohl affirmative als auch transzendierende Momente enthalten sind, die allenfalls theoretisch voneinander getrennt werden können (s.a. Mende 2013, 2019). Dann geht es mit den Worten von Reinhardt im Blick auf die Unterstützung von Bildungserfahrungen darum: „das Resultat für das Handeln sind nicht Gewissheiten, sondern – in meiner Version – die Beobachtung des Balancierens von Konflikten, womit beide Seiten des jeweiligen Konfliktes ihre Berechtigung behalten und irgendwie im Handeln ‚aufgehoben‘ werden müssen“ (Reinhardt, W ((8))).

((68)) Dieses ‚irgendwie‘ nimmt für die Begründung substantieller Bildungserfahrungen in und durch institutionell organisierte Bildung eine erhebliche Bedeutung ein. Meine Vermutung: Mit der Figur des ‚Aushaltens‘ wird im Gegensatz (!) zum ‚Auflösen‘ ein Umgang möglich sein.

((69)) Leipold verweist auf Haraway, Hacking und Hark. Lohnenswert könnte es sein, diese – auch divergierenden Bezugnahmen – jeweils daraufhin zu befragen, welche Denkfiguren von Aushalten und Auflösen jeweils (nicht) in Anspruch genommen werden – vor dem Hintergrund der Verhinderung und der Unterstützung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten. Das Ziel, „Widersprüche zuzulassen, Normativität in Optionen zu denken und Subjektivität zu befragen“ (Leipold, W ((25))), kann dann auch in der präzisen Klärung bestehen, welche Formen von Widersprüchen damit (nicht) gemeint sein können, welche Bezugslinien auf Normativität (nicht) gewählt werden und aus welcher Perspektive dann Subjektivität befragbar wird. Daran anschließend kann auch diskutiert werden, ob das Ziel ausschließlich in der Befragung von Subjektivität besteht. Ist das nicht der Fall, können Fragen von (Ohn-)Macht im Rahmen einer ‚machtsensiblen Ergänzung‘ aus- und fortgeführt werden.

((70)) Dass solche Überlegungen auch weit in andere Disziplinen hineinragen, diese sogar fundamental betreffen, skizzieren Müller und Musenberg. Sie verweisen auf die Sonderpädagogik, „die mit der Unterscheidung von Behinderung und Nichtbehinderung auf dichotome Weise ihren Zuständigkeitsbereich markiert hat und ohne diese Unterscheidung Gefahr liefe, ihr disziplinäres und professionsbezogenes Fundament zu verlieren.“ (Müller & Musenberg, W ((1)))

((71)) Müller und Musenberg rücken dabei auch gesellschaftlich (re-)produzierte Ein- und Ausschlüsse in den Mittelpunkt. Genau dafür sind

nicht-dichotome Argumentationsfiguren hilfreich, um nicht allzu blind deterministischen, teleologischen oder naturalisierenden Annahmen folgen zu müssen. Die im Forschungsauftritt eingebrachte Kurzformel, dass Subjektivität nicht nur hervorgebracht, sondern bereits auch da sei, hatte ich im Kontext von mündigkeitsorientierten Bildungsprozessen im Blick. Diese Formel wird von Müller und Musenberg präzisiert und ausformuliert: „Die Initiierung von Bildungsangeboten in institutionellen Kontexten enthält damit aber immer auch Momente der Fremdbestimmung, da die Imagination des zukünftigen Subjekts von den normativen Orientierungen des/der Pädagog/-in geprägt ist und so beispielsweise die Auswahl von Inhalten mitbestimmt. Diese Momente der Fremdbestimmung weisen über die von Müller angedeuteten institutionellen Rahmenbedingungen hinaus. Es ergibt sich eine andere Perspektive auf den Zusammenhang von Fremdbestimmung, Selbstbestimmung und Subjektivität. Die Unterstellung und kontrafaktische Vorwegnahme eines zukünftigen Subjekts führt zwangsläufig zu Momenten der Fremdbestimmung, die der Legitimierung bedürfen, jedoch nicht aufgehoben werden können, ohne auch Bildungsbemühungen aufzuheben.“ (Müller & Musenberg, W ((11)))

((72)) Um nicht in diese skizzierte Problematik der eindimensionalen Auflösung zu geraten, schlage ich an dieser Stelle ebenfalls die Orientierung an der Denkfigur des ‚Aushaltens‘ vor, wenn auch unter bestimmten Bedingungen. So sehe ich den Zusammenhang von Fremd- und Selbstbestimmung im Kontext institutioneller Bildung durchaus als prägend. Am Beispiel zweier idealtypischer Bezugnahmen auf Mündigkeit diskutiere ich dies an anderer Stelle als (dichotome) Figur von ‚Selbst- oder Fremdbestimmung‘ und als (reflexiv-kritische) Figur von ‚Fremd- zur Selbstbestimmung‘ (Müller, 2019b). Meine Bedenken beziehen sich daher auf eine andere Überlegung: „Eine zentrale Antinomie im Kontext institutioneller Bildung stellen das gegenwärtige und das imaginierte zukünftige Subjekt dar.“ (Müller & Musenberg, W ((13))) Hier kommt es nun zentral auf das in Anspruch genommene Konzept von Antinomie an: Handelt es sich um eine Antinomie oder um zwei unterschiedliche, wenn auch fundamentale und ebenso bedeutende Bezugnahmen auf die Subjektivität von Bildungsteilnehmer/-innen?

((73)) Borner verweist auf seine Arbeiten zur Präreflexivität, ausgehend von der Feststellung, dass im Anschluss an Fichte und Sartre Bewusstsein und Selbstbewusstsein nicht „rein reflexiv gedacht“ werden können. Im Anschluss an Henrich

und Frank wird eine Interpretationslinie ausgebaut, die voraussetzt, dass „reflexive Selbstbewusstseinstheorien letztlich in infinite Regresse der Begründung münden“ (Borner, W ((1))).

((74)) Ebenso wie die Zielvorstellungen von Theorien interessieren mich die Startpunkte. Die Suche nach einem Davorliegenden, einem Ersten, bis hin zu Letztbegründungen, ist ihrerseits nachhaltig davon geprägt, ob dichotome oder nicht-dichotome Argumentationsfiguren dominieren. Die erste Variante wird stärker subsumtionslogisch, additiv aufeinander aufbauend, kausalanalytisch mit einer ‚wenn-dann‘-Logik suchen, die zweite demgegenüber stärker auf die gesellschaftliche Konstitution und Konstruktion im jeweiligen Startpunkt abzielen. Hegel schreibt durchaus problematisierend Fichte zu: „Das letzte Resultat ist ein nie aufzulösender Zirkel“ (Hegel, 1970b, S. 407). Wo beginnen und enden nun Selbstbewusstseinstheorien? In (selbstbezüglichen) Regressen oder in einem (offenen, produktiven) Zirkel?

((75)) Anschließen kann ich an die Hinweise von Borner, die darauf abzielen, pädagogisch relevante Bezugnahmen auf Reflexivität nicht allein auf Rationalität einzuschränken. Allerdings tendiere ich an dieser Stelle stärker zu Ausbaumöglichkeiten, die den sozio-emotionalen, leiblichen Momenten von mündigkeitsorientierten Erfahrungen nachspüren (Freud, 1999 [1914]). Freud schildert am Beispiel seiner Hündin, inwiefern dieser ein Über-Ich zukomme. Eine Interpretationslinie, die den Bereich des Selbstbewusstseins so ausweitet, dass dieser „auch schon Babys und Kleinkindern sowie stark geistig behinderten Menschen und auch vielen Tieren“ (Borner, W ((3))) zugeschrieben wird, findet sich bei ihm nicht. Abstrakte Gemeinsamkeiten bilden nicht immer eine ausreichende Grundlage, um Differenzen zum Verschwinden zu bringen. Weiter diskutiert werden kann und muss eine genauere Verortung solcher Gemeinsamkeiten und Differenzen – so auch die Differenzen zwischen geistig behinderten Menschen, Kleinkindern und Tieren ihrerseits, welche nicht alle gleichermaßen Subjekte von Bildung sind.

((76)) An eine andere Tradition erinnert nachdrücklich May. Er verortet Lösungsmöglichkeiten u.a. im Anschluss an die Trennung der *Sache der Logik* von der *Logik der Sache*. Werden hier keine begriffsmithologischen Anschlussmöglichkeiten gesucht, sondern der Form und dem Inhalt der jeweils in Anspruch genommenen Argumentationsfiguren nachgespürt, so weisen die angeführten theoretischen Referenzen – Alfred Sohn-Rethel, Ernst Bloch, Heinz-Joachim Heydorn, Alfred

Schmidt, Oskar Negt und Alexander Kluge – genau in das Zentrum der diskutierten Problematik. Aufschlussreich wäre eine Rekonstruktion und Diskussion dieser angeführten Referenzen auch im Blick auf das In-, Mit- und Gegeneinander dichotomer (ableitungstheoretischer, deterministischer) Annahmen und nicht-dichotomer, reflexiv-kritischer Argumentationsfiguren. Alfred Schmidt benennt einen Startpunkt für eine solche Untersuchung in einer ‚weltanschaulich-standpunkthaften, bloß politischen Option‘ und einer ‚kritisch-diagnostischen Denkweise‘ (Schmidt, 2002, S. 89). Wegweisend sind hier Arbeiten, wie sie in der Problematisierung irrationaler und mystifizierender Dialektikkonzepte vorliegen (Elbe, 2008, 2009) und im Anschluss an Kluge mit den Folgerungen für die (Un-)Möglichkeiten einer Didaktik (Pollmanns, 2006).

((77)) Schließen möchte ich mit einer Überlegung, die gegen meine Ausführungen angebracht wurde, nämlich der ‚rationalistische Darstellungsmodus‘ (Hug, W ((8))), der im Weiteren auch dazu führen kann, dass die Hinweise ‚begrifflich abstrakt‘ (Reinhardt, W ((7))) verbleiben.

((78)) In Zeiten von *fake news*, relativistischer Beliebigkeit bei gleichzeitiger bornierter Beharrung auf dem (je eigenen) Standpunkt, kann die Relevanz rational ausweisbarer und nachvollziehbarer Argumente kaum überschätzt werden. Gleichzeitig kann aus einer reflexiv-kritischen Perspektive ein alleiniger, dichotomer Rückbezug auf ‚Rationalität‘ weder bruchlos in Anspruch genommen werden, noch restlos (rational) überzeugen. Bedenken führt hier der bereits als Gewährsmann eingeführte Horkheimer an, der mit der instrumentellen Vernunft und dem Gegenpol der objektiven Vernunft unterschiedliche Konzeptionen von Rationalität freilegt (Horkheimer 2007). Eine Ausdifferenzierung legt Siegel vor, die die sozialwissenschaftlich vorfindlichen Formen von Rationalität analysiert und problematisiert (Siegel, 2003).² Für die Baustellen im Projekt ‚Bessermachen‘ wird auch bedeutsam sein, welche Formen von ‚Rationalität‘ in kritisch-reflexiven Argumentationsfiguren (nicht) unterstützend sind.

8 Ausblick

((79)) Nicht-dichotome Argumentationsfiguren entkommen der Herkunft, der Einbettung und der Verquickung in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse nicht. Sie müssen das allerdings auch gar nicht. In der Beobachtung, Analyse und Kritik der Verhinderung und der Unterstützung von mün-

digkeitsorientierten Bildungsprozessen wird sichtbar, dass binär-dichotome Sortierarbeiten weder den theoretischen Möglichkeiten noch der empirischen Realität entsprechen. Ab hier wird es spannend.

Anmerkungen

¹ Greiner benennt in ihrem Beitrag hier den Start- und Ausgangspunkt einer Diskussion um analytische und dialektische Modelle: eine dialektische Vernunft, die der ‚analytischen nicht entgegengesetzt, sondern gewissermaßen inhärent oder an ihren Grenzen sichtbar‘ wird (Greiner, W ((6))).

² Deutlich problematisiert Siegel eingeschränkte Formen von Rationalität. Diese Denkmuster ‚beinhalten den Glauben an eine als Methode verstandene Wissenschaft; den Glauben, dass nur das Berechenbare rational sei und das Unberechenbare berechenbar gemacht oder als irrational ausgeschlossen werden müsse; dass man nur wissenschaftlich-rechenhaft und unverdrossen die Mittel-Zweck-Relation auf jeden Zweck hin optimieren müsse, um Wohlstand und Glück für alle zu produzieren; dass das Expertenwissen dem Erfahrungswissen überlegen sei; dass es nur gerecht sei, die Menschen nach dem Leistungsprinzip zu sortieren; dass gesellschaftliche Widersprüche bereinigt werden könnten, wenn Einzelne und Gruppen – geleitet vom Rat der Experten – sich und ihre Beziehungen (formal) rational organisieren.‘ (Siegel, 2003, S. 19)

Literatur

- Adorno, T. W. (1951). *Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Crenshaw, K. (1991). *Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241.
- Elbe, I. (2008). *Marx im Westen: Die neue Marx-Lektüre in der Bundesrepublik seit 1965*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Elbe, I. (2009). Operative Dialektik. Probleme 'emphatischer' Dialektikkonzepte in der Debatte um die Darstellungsweise der Marxschen Ökonomiekritik. In St. Müller (Hg.), *Probleme der Dialektik heute* (S. 177–199). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freud, S. (1999). *Erinnern, Wiederholen und Durcharbeiten (1914)*. In: *Gesammelte Werke*. Band X (S. 126–136). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.

- Hegel, G. W. F. (1970a). *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830). Erster Teil: Werke 8*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1970b). *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie III: Werke 20*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2016). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Ansatz. In M. Rothland (Hg.), *UTB. Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 103–125). Münster, New York: Waxmann.
- Horkheimer, M. (2007). *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft: Gesammelte Schriften 6*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2003). *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. Limitierte Sonderausgabe. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Kesselring, T. (1984). *Die Produktivität der Antinomie: Hegels Dialektik im Lichte der genetischen Erkenntnistheorie und der formalen Logik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kesselring, T. (2013). Formallogischer Widerspruch, dialektischer Widerspruch, Antinomie. Reflexionen über den Widerspruch. In St. Müller (Hg.), *Jenseits der Dichotomie. Elemente einer sozialwissenschaftlichen Theorie des Widerspruchs* (S. 15–38). Wiesbaden: Springer VS.
- Klinger, C., Knapp, G.-A., & Sauer, B. (Hg.) (2007). *Politik der Geschlechterverhältnisse: Achsen der Ungleichheit: Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt/Main: Campus.
- Knoll, H., & Ritsert, J. (2006). *Das Prinzip der Dialektik: Studien über strikte Antinomie und kritische Theorie*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Luhmann, N. (2001). Die Paradoxie der Form. In N. Luhmann (Hg.), *Aufsätze und Reden*. (S. 243–261). Stuttgart: Reclam.
- Mende, J. (2013). *Der Doppelcharakter von Kritik: Zur Konstellation immanenter und transzendenter Kritik*. In St. Müller (Hg.), *Jenseits der Dichotomie. Elemente einer sozialwissenschaftlichen Theorie des Widerspruchs* (S. 157–179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mende, J. (2019). *Are human rights western—And why does it matter? A perspective from international political theory*. *Journal of International Political Theory*. (online first).
- Menke, Ch. (2016). Vom Glücken der Freiheit. Ein Gespräch über Kritik und Versöhnung. Christoph Menke im Gespräch mit Janne Mende und Stefan Müller. In St. Müller & J. Mende (Hg.), *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik* (S. 29–63). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Müller, St. (2011). *Logik, Widerspruch und Vermittlung: Aspekte der Dialektik in den Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, St. (2013). Halbierete oder negative Dialektik: Vermittlung als Schlüsselkategorie. In St. Müller (Hg.), *Jenseits der Dichotomie. Elemente einer sozialwissenschaftlichen Theorie des Widerspruchs* (S. 181–202). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, St. (2018a). Populismus und Pluralismus. Normative Herausforderungen in der Politischen Bildung. In L. Möllers & S. Manzel (Hg.), *Populismus und Politische Bildung* (S. 87–92). Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Müller, St. (2018b). Rechthaberei und Reflexion. Sozialwissenschaftliche Modelle und Möglichkeiten von Kritik. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg)*, 9(1), 116–134.
- Müller, St. (2018c). Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer, & C. Bressler (Hg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 173–185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, St. (2018d): Der Doppelcharakter von Subjektivität. Fachdidaktische Prinzipien zwischen Förderung und Untergrabung von Subjektivität im sozialwissenschaftlichen Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg)*, 9(2), 87–107
- Müller, St. (2019a). ‚Können wir das nicht einfach googeln?‘. Reflexionen auf Alltag und Wissenschaft im sozialwissenschaftlichen Unterricht. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP). Sozialwissenschaften für politische Bildung*, 68(2), 271–282.
- Müller, St. (2019b). Mündigkeit. Zwei Argumente für eine reflexive, nicht-dichotome Perspektive. In K. Pohl & M. Lotz (Hg.), *Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik!?* (86-93). Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.

- Müller, St. (2020a). Beyond a binary approach. Contradictions and strict antinomies. In J. Lossau, I. H. Warnke, & D. Schmidt-Brücken (Hg.), *Spaces of Dissension: Towards a New Perspective on Contradiction* (S. 151–168). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, St. (2020b) Antisemitismusprävention in der schulischen Politischen Bildung. In M. Oberle, M. Märthe (Hg.): *Politische Bildung in internationaler Perspektive*. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag.
- Müller, St., & Mende, J. (2016). Weder getrennt noch eins. Identität, Differenz und die Frage der Freiheit. In St. Müller & J. Mende (Hg.), *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik* (S. 7–28). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Pateman, C. (1983). *Feminist critiques of the public/private dichotomy*. In S. I. Benn & G. F. Gaus (Hg.), *Public and private in social life* (S. 281–303). London, New York: Croom Helm; St. Martin's Press.
- Pollmanns, M. (2006). *Didaktik und Eigensinn: Zu Alexander Kluges Praxis und Theorie der Vermittlung*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Ritsert, J. (1997). *Kleines Lehrbuch der Dialektik*. Darmstadt: Primus-Verlag.
- Ritsert, J. (2011). *Moderne Dialektik und die Dialektik der Moderne*. Münster: Mosenstein und Vannerdat.
- Ritsert, J. (2014). *Themen und Thesen kritischer Gesellschaftstheorie: Ein Kompendium. Gesellschaftsforschung und Kritik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ritsert, J. (2017). *Summa Dialectica. Ein Lehrbuch zur Dialektik. Gesellschaftsforschung und Kritik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmidt, A. (2002). Adornos Spätwerk: Übergang zum Materialismus als Rettung des Nichtidentischen. In I. Fetscher & A. Schmidt (Hg.), *Emanzipation als Versöhnung. Zu Adornos Kritik der "Warentausch"-Gesellschaft und Perspektiven der Transformation* (S. 89–110). Frankfurt am Main: Verlag Neue Kritik.
- Siegel, T. (2003). Denkmuster der Rationalisierung. Ein soziologischer Blick auf Selbstverständlichkeiten. In S. Geideck & W.-A. Liebert (Hg.), *Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern* (S. 17–36). Berlin u.a.: de Gruyter.
- Sonderegger, R. (2016). Beweglichkeitsanalysen. Ein Gespräch über Übungen und Entübungen von Identität und Differenz. Ruth Sonderegger im Gespräch mit Stefan Müller und Janne

Mende. In St. Müller & J. Mende (Hg.), *Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik* (S. 221–243). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Verfasser

PD Dr. Stefan Müller

Justus-Liebig-Universität Gießen

Erziehung, Bi-Subjektivität und Reflexion. Transdisziplinäre Orientierungen

Thomas Rucker

((1)) Die Weiterführungen in Bezug auf Stephan Müllers Beitrag setzen an unterschiedlichen Stellen an und machen damit den Facettenreichtum von Müllers Überlegungen deutlich, die Anschlussmöglichkeiten bieten, um in verschiedenen Richtungen weiterzudenken. Angesichts des hier zur Verfügung stehenden Raumes werde ich im Folgenden nur auf ausgewählte Beiträge und auch hier nur auf bestimmte Überlegungen näher eingehen können, um auf einige mögliche Bezüge zu Fragen der Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft aufmerksam zu machen.

((2)) In meinen Ausführungen zu den erzieherischen Grundformen der Regierung, des Unterrichts und der Zucht bin ich insbesondere auf deren wechselseitiges Bedingungsverhältnis eingegangen, um zu verdeutlichen, was korrelationales Denken im Vollzug bedeuten könnte. Hingegen ist die nähere Klärung einer Beschreibung von *Erziehung als Ermöglichung von Bildung* weitestgehend außen vor geblieben. An dieser Stelle setze ich im Folgenden an. Es ist m.E. nämlich insbesondere diese Problemstellung, die es erlaubt, Überlegungen, die sich in verschiedenen Beiträgen finden, *fachspezifisch*, d.h. hier erziehungswissenschaftlich zu rezipieren. Eine solche fachspezifische Rezeption ist für *transdisziplinäres Arbeiten* konstitutiv.

((3)) Als *Transdisziplinarität* bezeichne ich ein Forschungsprinzip, das in der Maßgabe zum Ausdruck kommt, Disziplingrenzen zu überschreiten, um Erkenntnisse zu sichten, die in anderen Disziplinen gewonnen worden sind, und diese Einsichten für die Formulierung und Bearbeitung ‚einheimischer‘ Problemstellungen fruchtbar zu machen.

Transdisziplinäres Arbeiten ist folglich nicht möglich, wenn von fachfremden Erkenntnissen keine Notiz genommen wird. Man sollte aber auch dann nicht von transdisziplinärem Arbeiten sprechen – und darauf kommt es mir hier an –, wenn entsprechende Einsichten zwar zur Kenntnis genommen werden, diese aber nicht in die Formulierung und Bearbeitung fachspezifischer Problemstellungen Eingang finden.

((4)) Zu den fachspezifischen Problemstellungen der Erziehungswissenschaft zählen u.a. die folgenden Fragen: „*Was ist unter einer Erziehung als Ermöglichung von Bildung zu verstehen?*“, „*Wie ist Erziehung in diesem Sinne möglich?*“ und „*Wie kann eine Erziehung unter Bildungsanspruch gerechtfertigt werden?*“. Die erstmals von Herbart entwickelte Beschreibung von Erziehung als einer Einheit der Differenz von Regierung, Unterricht und Zucht lässt sich m.E. als ein Antwortversuch auf diese Fragen verstehen, worauf ich an dieser Stelle jedoch nicht näher eingehen kann. Stattdessen möchte ich ausgewählte Überlegungen aus den ‚Weiterführungen‘ aufgreifen und auf eine Beschreibung von Erziehung als Ermöglichung von Bildung beziehen.

((5)) Wenn ich hier von *Erziehung* spreche, so meine ich damit eine spezifische Form des Miteinanderumgehens, die für menschliches Leben und Zusammenleben insofern konstitutiv ist, als mit ihr auf ein spezifisches Dauerproblem reagiert wird, mit dem Menschen konfrontiert sind. Als *Dauerprobleme* bezeichne ich solche Problemstellungen, die zwar bearbeitet, nicht aber in eine endgültige Lösung überführt werden können, sondern sich unter veränderten Bedingungen immer wieder neu stellen. Zu diesen Dauerproblemen menschlichen Lebens und Zusammenlebens zählt u.a., dass *Kultur* nicht vererbt wird, sondern – und dies immer wieder neu – *vermittelt* und *angeeignet* werden muss. Erziehung lässt sich als die Form des Miteinanderumgehens begreifen, in der Menschen in Kultur eingeführt werden – eine Praxis, die sich immer dann als notwendig erweist, wenn ein kultureller Sachverhalt nicht im bloßen Mitvollzug bestimmter Tätigkeiten vermittelt und angeeignet werden kann.

((6)) Erziehung setzt mindestens zwei Menschen voraus, und diese sind jeweils als *Subjekte spezifischer Aktivitäten* – nämlich Vermittlung und Aneignung – zu begreifen. Dieser Umstand wird auch als „Bi-Subjektivität“ (Sünkel 2013, S. 29) bezeichnet und weist die Erziehung als einen prinzipiell nicht auflösbaren Zusammenhang originärer Perspektiven aus. Entscheidend ist an dieser Stelle,

dass die Vermittlungsaktivität die Aneignungsaktivität nur dann sinnvoll unterstützen kann, wenn die Subjektivität des Zu-Erziehenden entsprechend Berücksichtigung findet. **Marc Borners** Konzept eines *präreflexiven Selbstbewusstseins* könnte hilfreich sein, die *Selbstbeziehung* besser zu verstehen, die immer schon angenommen wird, wenn Erziehung als ein Zusammenhang von (mindestens) zwei Subjekten beschrieben wird, und die offenbar auch Müller voraussetzt, wenn er im Forschungsauftritt schreibt, die „Subjekte“ seien „bereits da“ ((Fa Müller 67)). Umgekehrt wäre das von Borner beschriebene präreflexive Selbstverhältnis auch daraufhin zu untersuchen, wie dieses unter den Bedingungen von Erziehung näher bestimmt werden kann, d.h. einer Form des Miteinanderumgehens, deren Spezifikum darin besteht, dass Menschen sich darin unterstützen, sich kulturelle Sachverhalte lernend anzueignen.

((7)) Moderne Erziehung steht unter dem Anspruch, dem Einzelnen dabei zu helfen, sein Leben *selbstbestimmt* führen zu lernen. Darin besteht der Bildungsanspruch moderner Erziehung, nämlich dem Einzelnen die Möglichkeit zu eröffnen, eigene Positionen zu entwerfen und sein Leben im Lichte dieser Positionen zu führen (vgl. Rucker 2019). *Selbstbestimmungsfähigkeit* in diesem Sinne schließt sachliche Einsichten ebenso mit ein, wie die Fähigkeit, sich zu Gelerntem zu verhalten, und die Fähigkeit, eigenen Urteilen im Handeln zu entsprechen. Als Einheit der Differenz von *sachlicher Einsicht*, *Urteils-* und *Partizipationsfähigkeit* gewinnt Selbstbestimmungsfähigkeit oder – wie **Alexander Wahnig** schreibt – *Mündigkeit* eine durchaus anspruchsvolle Bedeutung ((W Wahnig 5)).

((8)) Eine Erziehung, die auf die Ermöglichung von Bildung gerichtet ist, ist u.a. dadurch gekennzeichnet, dass sie, wie Jörg Ruhloff schreibt, „den Bruch mit den Selbstverständlichkeiten von primären Einstellungen [provoziert]“ (Ruhloff 1996, S. 297). Erziehung in diesem Sinne impliziert nicht nur auf ein *positives Lernen*, womit die „mehr oder weniger ausgedehnte Erfüllung“ eines „kategorialen Rahmens“ z.B. mit „distinktem Wissen und Können“ gemeint ist. Intendiert ist darüber hinaus auch ein *negatives Lernen*, das an einem „Zerbrechen und Übersteigen bislang maßgeblicher Auffassungsmuster und gedanklicher Bewegungsregulative“ erkennbar ist (ebd., S. 299). Das bedeutet, Heranwachsende werden im Kontext von Erziehung nicht nur zu tradiertem Wissen und Können oder überkommenen Werten und Normen geführt. Darüber hinaus soll es auch darum gehen, die Heranwachsenden in ein „sachhaltiges Fragen nach den spezifischen Voraussetzungen“ (ebd., S. 300)

von Orientierungsmustern zu verstricken, um dem Einzelnen eine *spezifische Art von Erkenntnis* zu ermöglichen.

((9)) Die angesprochene Differenz zwischen einem positiven und einem negativen Lernen scheint auch **Armin Günther** vor Augen zu haben, wenn er zwischen einem „Denken innerhalb eines gegebenen Bezugsrahmens“ und einer „Infragestellung dieses Denk-, Urteils- und Handlungsrahmens“ unterscheidet ((W Günther 2)). Der Begriff der *reflexiven Erkenntnis*, wie er von Günther (1996) an anderer Stelle eingeführt wird, könnte vor diesem Hintergrund nicht nur für die Selbstbeschreibung der Erziehungswissenschaft relevant sein (vgl. Rucker 2017), sondern auch in Bezug auf ihre Gegenstandsorientierung. Der Begriff könnte dazu herangezogen werden, die Art von Erkenntnis zu bezeichnen, auf die eine Erziehung mit Bildungsanspruch immer *auch* bezogen ist – nämlich ein *Wissen um die eigenen ‚Haltepunkte‘ in ihrem Problemcharakter*. Reflexive Erkenntnis könnte dann das Wissen des Zu-Erziehenden darum bezeichnen, dass die eigenen ‚Vor-Urteile‘ in Bezug auf einen Sachverhalt nicht (mehr) tragen, eine Alternative, die die erlittene ‚Not‘ zu wenden erlaubt, jedoch (noch) nicht zur Verfügung steht, sondern vom Einzelnen durch eigene Aktivität erst hervorgebracht werden muss. Bildung bedeutet dann, erlittene Irritationen nicht nur zu erleiden, sondern diese auch produktiv zu wenden. Heranwachsenden nicht nur *gegenstandsbezogene*, sondern auch *reflexive* Erkenntnis zu ermöglichen und beides aufeinander zu beziehen, könnte vor diesem Hintergrund als ein zentrales Moment moderner Erziehung begriffen werden, dem die Erziehungswissenschaft zukünftig verstärkt Aufmerksamkeit schenken sollte.

((10)) Erziehung in diesem Sinne operiert mit der Annahme, dass Heranwachsende prinzipiell dazu in der Lage sind, erlittene Irritationen im Entwurf produktiv zu wenden, sofern ihnen nur die erforderliche edukative Hilfe zukommt. Diese – wie **Stephanie Müller** und **Oliver Musenberg** schreiben – „kontrafaktische Vorwegnahme von Subjektivität“ ((W Müller & Musenberg 8)), die in der Erziehungswissenschaft traditionell als *Bildsamkeit* bezeichnet wird, und der eine „konstituierende Bedeutung“ ((ebd. 10)) für die Entwicklung von Selbstbestimmungsfähigkeit zukommt, ist aus meiner Sicht für *jede* Erziehung zentral, die darauf gerichtet ist, *Bildung* zu ermöglichen – dies jedenfalls dann, wenn mit „Subjekt-Performanz“ (ebd.) mehr gemeint sein soll als der Umstand, dass der Zu-Er-

ziehende in seinem Lernen prinzipiell nicht hintergebar und in diesem Sinne immer schon unvertretbar ist.

((11)) Eine Erziehung, die als Ermöglichung von Bildung begriffen wird, adressiert den Einzelnen als jemanden, der er (noch) nicht ist, sondern erst wird, ohne dass bereits vorab schon feststünde, wie der Einzelne sich bestimmen soll. Das bedeutet u.a., dass Erziehung nicht nur die Aufgabe hat, den Heranwachsenden in seinen Vor-Urteilen zu *irritieren*, sondern darüber hinaus auch darauf gerichtet ist, diesem die Unterstützung zuteil werden zu lassen, die erforderlich ist, Differenzerfahrungen *durchzuarbeiten* – und zwar *ohne* dabei bereits vorab eine bestimmte Lebensform als maßgeblich für den Einzelnen in Anschlag zu bringen. Die Fragen, mit denen eine Erziehung als Bildungshilfe operiert, schließen von daher durchaus sehr spezifische Fragen mit ein, wie z.B. „*Was siehst du?*“, „*Wie denkst du darüber?*“, „*Was wirst du tun?*“ (vgl. Biesta 2013, S. 93f.). Eine Erziehung, die den Einzelnen in diesem Sinne als Subjekt adressiert, avanciert *nolens volens* zu einem in die Zukunft hinein offenen Prozess, und ist insofern auch nicht ohne Risiko. Es besteht nämlich stets die Möglichkeit, dass der Heranwachsende sich für andere Positionen entscheiden wird, als von uns erwartet oder erhofft. Umgekehrt ist es genau dieses Risiko, dem nicht zu entkommen ist, wenn Erziehung mehr sein soll, als die Einführung der Heranwachsenden in eine (vor-)gegebene Lebensform.

Literatur

- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Günther, A. (1996). *Reflexive Erkenntnis und psychologische Forschung*. Deutscher Universitätsverlag.
- Ruhloff, J. (1996). Über problematischen Vernunftgebrauch und Philosophieunterricht. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 72(3), 289-302.
- Rucker, Th. (2017): Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz. Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(5), 618-635.
- Rucker, Th. (2019). Teaching and the Claim of *Bildung*. The View from General Didactics. *Studies in Philosophy and Education*. Online first. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09673-0>.

Sünkel, W. (2013). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung* (Band 1, 2. Auflage). Weinheim und München: Juventa.

Verfasser

Dr. phil. Thomas Rucker

Universität Bern

Begriffliches Denken, Widersprüche und Subjektivität als Problem und Lösung

Elia Scaramuzza

1 Dialektik als Theorie des Widerspruchs

((1)) Welche Anschlussmöglichkeiten, Differenzen und geteilte Perspektiven ergeben sich aus Stefan Müllers Forschungsauftritt und den darauf reagierenden Weiterführungen? Meine Lektüre legt drei zentrale Fragenkomplexe nahe, zu denen die Beiträge Perspektiven formulieren. Die damit verbundenen Probleme und Lösungsmöglichkeiten einer negativ-dialektischen Bildungstheorie nach Adorno möchte ich im Folgenden umreißen.

((2)) Der erste Fragekomplex beschäftigt sich mit Dialektik als Theorie von Widersprüchen, die selbst von Widersprüchen gekennzeichnet ist: Ist nicht-dichotomes Denken wie Müller es praktiziert nicht selbst dichotom (Günther W 4)? Inwiefern setzt nicht-dichotomes Denken Dichotomien, Reflexion den Reflex bereits voraus (Borner W; Günther W 4)? Stilisiert sich Dialektik nicht selbst als ‚höheres, besseres Wissen‘, wenn sie sich als Reflexion vom «vorreflexiven ‚Standardmodus‘» (Günther W 4) oder «konkretistischen» Handlungsempfehlungen (Reinhardt W 7) abgrenzt? Die Einwände der Diskutant*innen zeigen, dass Widersprüchlichkeit (gerade) nicht vor dialektischen Ansätzen Halt macht und auch sie entgegen eigener Ansprüche für Herrschaftszwecke instrumentalisiert werden können.

((3)) Dass Müller um jene Probleme der Dialektik weiß und es ihm nicht um eine geschlossene Dialektik geht, ist in seinen Ausführungen deutlich geworden: die Probleme des Standpunktes (Fa 10-

15), der Terminologie (Fa 16-21) und der Vertikalisierung (Fa 22-24) treffen allesamt immer auch die eigene Perspektive, weshalb er für eine reflexive, offene Dialektik plädiert. Offensichtlich wird hier aus meiner Sicht daher vor allem ein Darstellungsproblem dialektischen Denkens, dessen Müller sich annimmt: Wie kann ein nicht lineares Denken linear dargestellt werden, wie es Schreiben zuweilen erfordert? Müller versucht dies, indem er *modellhaft* dichotomes und nicht-dichotomes Denken gegeneinanderstellt, um so ihre Gegensätzlichkeit, aber auch ihre innere Angewiesenheit aufeinander zu diskutieren. Indem er sich der methodologisch anspruchsvollen Aufgabe verschreibt, Merkmale nicht-dichotomer Argumentationsfiguren zu formulieren, bildet Müller Haltepunkte (Rucker W 8, 9): Diese verschaffen in Modellen Zugang zur Komplexität des Ansatzes, fordern aber sogleich ihre eigene Reflexion und Problematisierung heraus. Erfreulicherweise ist dieser Rahmen zugleich eingebettet in eine multiperspektivische Forschungssituation, die mitunter auch als *Polylog* (Hug W) verstanden werden kann, und so – ganz dialektisch! – die ‚[a]llseitige Infragestellung von Basisannahmen‘ (Hug W 11) herausfordert. Nichtsdestotrotz bleibt die Problematik der Widersprüchlichkeit auch im Hinblick auf dialektisches Denken bestehen; diese muss aber nicht nur Problem, sondern kann auch produktive Lösung sein, indem sie zur Reflexion anregt.

2 Mit dem Begriff gegen den Begriff

((4)) Das führt mich zum zweiten Fragekomplex, der die Widersprüchlichkeit nicht-dichotomen Denkens im Kontext von Bildung diskutiert: Welche Bedeutung nehmen reflexive und präreflexive (Borner W), kognitive und emotionale (Borner W 3; Hug W 6, 7), begriffliche und mimetische (May W) Momente in einer nicht-dichotomen Bildungskonzeption ein? Geht es bei Bildung darum, der Sache eine bestimmte Logik überzustülpen, d. h. der Sache eine bestimmte externe Methode aufzudrücken, oder sich der *Logik der Sache* (May W 1, 2) anzunähern, d. h. sich mimetisch der Sache gleichzumachen und sich in ihr zu verlieren? Bei Hug erscheint diese Frage als Frage nach dem Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit (Hug W 14), bei May nach der Trennung von Hand- und Kopfarbeit (May W 7).

((5)) Diese Hinweise erfordern eine weiterführende Klärung dessen, was Adorno als «Denken in Konstellationen» (vgl. Scaramuzza W 4) bezeichnet und Rucker (W) in der Terminologie des *korrelativen* Denkens aufgreift. Adorno weiß um die

Herrschaftsförmigkeit begrifflichen Denkens, das immer einordnet, kategorisiert und so zu-, ja, *fest*-schreibt und damit Terminologien zurichtet. Gleichzeitig operiert Adorno als Theoretiker, dessen Medium die Sprache ist, selbst mit eben jenen Mitteln des Begriffs. Reproduziert Adorno damit nicht genau das, was zur Kritik steht? Ja und nein. Die negativ-dialektische Wendung besteht darin, a) begrifflich-reflexives Denken nicht auf seine herrschaftlichen Momente allein zu reduzieren und b) die autonomieförderlichen Momente gegen die herrschaftlichen einzusetzen – und zu stärken. In diesem Sinne strebt Adorno an, mit den Mitteln des Begriffs gegen den Begriff vorzugehen (Adorno 1966b: 21, 150). Zur Kritik steht bei Adorno daher ein Bildungsbegriff, der Bildung allein auf *Geist* reduziert und damit Erfahrung, die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse und Humanität abschneidet.

((6)) Dies lässt sich erstens an Adornos Kritik an Geisteskultur als Stätte von Bildung verdeutlichen. Diese meint, die gesellschaftlichen Verhältnisse auszublenden und sich rein Kultur widmen zu können. Für Adorno kann aus dieser nur Halbbildung erwachsen, die sich kultiviert wähnt, weil sie Beethoven lauscht, während sie sich «unangefochten der Mordpraxis des Nationalsozialismus» verschreibt (Adorno 1959: 94). Mit der einseitigen Vergeistigung von Kultur geht auch ihr Anspruch auf Humanität verloren, der an die gesellschaftlichen Verhältnisse und das Zurückdrängen menschlichen Leids geknüpft ist.

((7)) Zweitens lässt sich dies am kategorischen Imperativ, «Denken und Handeln so einzurichten, daß Auschwitz nicht sich wiederhole, nicht Ähnliches geschehe» (Adorno 1966b: 358), zeigen. Diese Forderung stelle zwar «die allererste an Erziehung» dar, doch sie «zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug» (Adorno 1966a: 88). Darin wird deutlich, dass für Adorno die vernünftige Einsicht nicht ausreicht, um dem Imperativ Geltung zu verleihen. Es bedarf eines weiteren Moments: Ein solches „Hinzutretende[s] am Sittlichen“ (Adorno 1966b: 358) sieht Adorno auch in der Anerkennung der Leiblichkeit. Während der leibliche Impuls «nicht an eine abwägende Einschätzung der Situation gebunden» ist (Schäfer 2017: 31) und so unmittelbar überwältigt, ist er zugleich durch die Vernunft vermittelt: «Ohne die (moralische) Einsicht in das Barbarische des Geschehens ist die impulsive Reaktion kaum vorstellbar.» (Schäfer 2017: 31) Umgekehrt gilt aber auch: «Ohne die mimetische Identifikation mit dem Leiden der Opfer bliebe jeder kategorische Imperativ nur eine leere,

eine idealistische Forderung» (Schäfer 2017: 31).

((8)) Drittens lässt sich die Kritik an der Herrschaft von geistiger über körperliche Arbeit an der «Dialektik der Aufklärung», insbesondere dem Beispiel des Odysseus, veranschaulichen. Dieser kann den Klängen der Sirenen nur lauschen, indem er seine leiblichen Wünsche zurichtet und die Arbeit an die Begleiter abtritt. «Der Knecht bleibt unterjocht an Leib und Seele, der Herr regrediert.» (Horkheimer/Adorno 1947: 52)

((9)) Damit ist ferner eine Klärung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses verbunden, welches in, mit und durch Bildung vermittelt werden soll. Eine Kritik begrifflichen Denkens ist nicht gleichzusetzen mit der Sehnsucht nach der Ungeschiedenheit des Ursprungs, in dem Subjekt und Objekt eins waren. Das Gegenteil ist der Fall: Subjekt und Objekt sind auseinandergetreten und beiden soll, ohne sie gegeneinander kürzen zu müssen, Anerkennung widerfahren (Horkheimer/Adorno 1947).

((10)) Dazu bedarf es des «Eingedenkens der Natur im Subjekt» (Horkheimer/Adorno 1947), das sich den nichtbegrifflichen objektiven Momenten in den Subjekten reflexiv nähern will, gerade weil diese vorrangig sind (Adorno 1966b: 182). So bedingen die gesellschaftlichen Verhältnisse die Subjektmöglichkeiten der Einzelnen und je aller. An dem Objekt nun kann das Subjekt sich bilden, weil es sich an dieses entäußern und hingeben, d. h. sich selbst verlieren kann. Insofern ist Bildung ganz entschieden auf mimetische Momente angewiesen. Gleichzeitig ist Bildung nicht die Entäußerung an und Erfahrung einer Sache allein, weil hierin das Subjekt in letzter Konsequenz zum Verschwinden käme: Es würde sich dem Objekt vollständig anpassen (Horkheimer 1952: 415; Adorno 1959: 95-96; Müller Fa 69; Scaramuzza W 7-8).

((11)) Adorno will das Subjekt und die Perspektive auf Freiheit, die mit ihm verbunden ist, aber nicht aufgeben (Müller Fa 28): Die Distanz des Subjekts zum Objekt ist nicht nur Problem, das zur Herrschaft des Subjekts über die Natur und damit sich selbst führt, sondern auch Lösung. Erst in der Distanz zum Objekt (bei gleichzeitiger Verstrickung) kann das Subjekt sich als Getrenntes, Eigenes wahrnehmen und erhält so auch die Möglichkeit zur *Reflexion*, die die eigene Freiheit sowie die anderer erweitern kann. Genau diese Möglichkeit fasst der Bildungsbegriff im Anschluss an Adorno zusammen. Für den Bildungsprozess heißt das, dass sich das Subjekt zwar an ein Objekt verlieren, aber zugleich *arbeitend, reflektierend* in dieser Entäußerung erhalten soll. Umgekehrt gilt daher auch, dass Reflexion ohne Erfahrung leer bleibt,

weil ihr der Gegenstand fehlt, der befragt und damit potentiell verändert werden kann (Horkheimer 1952: 414-415).

3 Subjektivität als metaphysische Kategorie

((12)) Daran anschließend wendet sich ein dritter Fragekomplex der doppelten, auch widersprüchlichen Bezugnahme auf Subjektivität zu: Kann und muss Subjektivität vorausgesetzt werden oder ist sie nicht erst Ergebnis von Bildungsprozessen? So fragt Rucker danach, ob die Voraussetzung von Subjektivität angesichts eines korrelationalen Denkens, das «keine unabhängigen Größen» kenne (Rucker W 1), nicht problematisch sei und daher grundsätzlich als «ein sich in der Zeit entwickelndes Wechselspiel von Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen» (Rucker W 3) offen gehalten werden sollte.

((13)) Müller/Musenberg weisen darauf hin, dass Subjektivität in Bildungskontexten antizipiert und unterstellt werden *muss*, weil mit ihr die prinzipielle Bildsamkeit des Menschen verknüpft ist, die wiederum institutionelle Bildungsbemühungen begründet (W 9; vgl. auch Sander 2018). Dies nicht zu tun führt zu Konsequenzen, die sich an der unterstellten «Bildungsunfähigkeit» (Müller/Musenberg W 9, Herv. E.S.) für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung aufzeigen lassen. Auch am Beispiel von Frauen und schwarzen Menschen ließe sich herausstellen, dass das Absprechen von Subjektivität Grundlage für die Rechtfertigung von Herrschaft, Unterdrückung und Ausbeutung ist und war (Mende/Müller 2009: 7-8).

((14)) Die Voraus-Setzung von Subjektivität ist aber nicht nur im Hinblick auf Dialektik als Methode (Rucker W 3), sondern auch für Bildungskontexte nicht gänzlich unproblematisch. In dieser sind «immer auch Momente der Fremdbestimmung» enthalten, weil das hier vorausgesetzte, imaginierte Subjekt wesentlich von der Normativität der Bildner*innen geprägt ist (Müller/Musenberg 11) – und nicht von den Bildungsteilnehmer*innen selbst.

((15)) Ist die Unterstellung von Subjektivität angesichts ihrer fremdbestimmten Momente daher für Bildung, die doch auf Subjektivität abzielt, zu verwerfen? Ganz im Gegenteil! Müller/Musenberg weisen darauf hin, dass Momente der Fremdbestimmung zwar «zwangsläufig» vorhanden sind, diese aber «nicht aufgehoben werden können, ohne auch Bildungsbemühungen aufzuheben» und der Legitimierung bedürfen (W 11). Das entspricht im

Wesentlichen der Stoßrichtung Müllers: «Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung» (vgl. Müller Fa 69) heißt dann, die Subjektivität der Beteiligten vorauszusetzen, sie darin zu unterstützen, aber nicht davon zu entlasten. Institutionelle Bildungsbemühungen können und müssen den Rahmen und die Ressourcen bereitstellen, die es für Bildungsprozesse braucht; sich zu bilden ist und bleibt aber Aufgabe des Subjekts, «die vom Subjekt ergriffen werden muss.» (Müller/Musenberg W 12)

((16)) Die Abhängigkeit von anderen und die Bedingtheit durch gesellschaftliche Verhältnisse ermöglichen und schränken die Subjektpotenziale gleichermaßen ein. Bildung reflektiert vor diesem Hintergrund auch die «Erfahrung verstellter Erfahrung» (Adorno 1971), d. h. inwiefern wir *nicht* Subjekt sein können, um dadurch die Möglichkeiten für Subjektivität zu erhellen.

((17)) Subjektivität kommt so, ebenso wie Bildung, die «Funktion einer metaphysischen Kategorie bei gleichzeitiger Reflexion der Probleme und Grenzen von Metaphysik» (Scaramuzza W 10) zu. Sie stellt eine erste Begründung, einen Haltepunkt dar, aus dessen Perspektive ein Sachverhalt zuerst beurteilt und diskutiert werden kann (Rucker W 8, 9) und der sich selbst kontinuierlich problematisieren kann, um nicht blind zu werden für Herrschaft. Wie dieser Widerspruch logisch erklärt und ausgehalten werden kann, dafür liefern Müllers Explikation von Adornos Negativer Dialektik sowie die bildungstheoretisch aufschlussreichen Weiterführungen zahlreiche Hinweise.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung, in: Soziologische Schriften I. Gesammelte Schriften 8.1, Frankfurt/M., S. 93–121.
- Adorno, Theodor W. (1966a): Erziehung nach Auschwitz, in: Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit, herausgegeben von Gerd Kadelbach, Frankfurt/M., S. 88–104.
- Adorno, Theodor W. (1966b): Negative Dialektik. Gesammelte Schriften 6, Frankfurt/M.
- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit, herausgegeben von Gerd Kadelbach, Frankfurt/M.
- Horkheimer, Max (1952): Zum Begriff der Bildung, in: Gesammelte Schriften 8. Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973, Frankfurt/M.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947): Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/M.
- Mende, Janne/Müller, Stefan (2009): Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien – Konzepte – Möglichkeiten, Schwalbach/Ts

Sander, Wolfgang (2018): Bildung. Ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft, Schwalbach/Ts.
 Schäfer, Alfred (2017): Theodor W. Adorno. Ein pädagogisches Portrait, Weinheim u.a.

Verfasser

Elia Scaramuzza

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

FORTFÜHRENDE ABSCHLÜSSE

Präreflexivität und Emotionalisierung

Marc Borner

1 Präliminäre Betrachtungen

((1)) Ich möchte mich bedanken für die Anregungen zu meinem Beitrag und diesen im Folgenden weiterführen. Ich stimme Greiner (Fr ((2))) in ihrer zusammenfassenden Analyse zu und sehe ebenfalls die generelle Bestrebung darin, nicht-dichotome Wirklichkeitszugänge zu skizzieren. May (Fr ((1))) danke ich für die Anregung zur Präzisierung in Bezug auf Mimesis und *tacit knowledge* (Polanyi, 2009). Müllers (K, ((5))) und Scaramuzzas (Fr, ((1))) Betonung einer dialektischen Betrachtungsweise kann ich nur zustimmen. Vor dem Hintergrund eines präreflexivistischen Ansatzes mag die dialektische Betrachtung (Müller, K ((7)); Scaramuzza, Fr ((10))) eben einen Zugang zum Verständnis präreflexiven Selbstbewusstseins ermöglichen. Dabei sehe ich, wie in meinem Eingangstext dargestellt (Borner, W ((1))), den besonderen Gewinn darin Präreflexivität eben nicht rein metaphysisch zu denken und würde die körperliche Dimension auch im Gegensatz zu Scaramuzza ((Fr 11)) als notwendige Fortführung ansehen, welche sich in Bezug auf Horkheimer und Adorno insbesondere bei Marcuse (1967) in Übereinstimmung bringen lässt und den Vorrang des Objektes in einer

Reflexionsphilosophie als Subjektphilosophie betont. Ruckers Ansatz ((Fr 11)) von Erziehung „als Ermöglichung von Bildung“ scheint hilfreich und wird herausgefordert von einem Übermaß an Informationsangeboten. Hier kann der präreflexivistische Ansatz ggf. Hilfestellungen bieten.

2 Vorsicht vor Emotionalisierung

((2)) Wir leben in einer Zeit höchster Emotionalisierung. Die Anerkennung und der Status rationaler und reflektierter Argumente muss sich global zunehmend verteidigen gegenüber emotional schnell befriedigenden Erklärungen aus Verschwörungstheorien und esoterischen Ansätzen. Der Dunning-Kruger (1999) Effekt scheint sich beinahe pandemisch auszubreiten. Begriffe der alltäglichen Presse wie „fake news“, „alternative reality“ und neuerdings auch „Covidioten“ verdeutlichen dies exemplarisch und symptomatisch. Menschen, die rationale Argumente suchen, werden zunehmend angefeindet und in den Zweifel gezogen (vgl. Müller K ((78))). Ihre Wissensautorität wird grundsätzlich bezweifelt. Und man fragt sich vor diesem Hintergrund, ob wir nicht in einer Zeit der (digitalen) Gegenaufklärung leben, in welcher ein zunehmender Teil der Menschheit sich v.a. in sozialen Netzwerken gegenseitig darin bestärkt Halbwissen und Falschwissen letztendlich als vermeintliche Wahrheit zu klassifizieren. Immer größer scheint der Anteil derjenigen zu werden, welche sich weg von Rationalität hin zu einer verstärkten Emotionalisierung wenden. Für jene zählt nicht mehr, wer das bessere rationale Argument hat, sondern wer am besten die jeweiligen Emotionen befriedigen kann. Dieser Zustand selbst wird allerdings von eben jener Gruppe nicht reflektiert, sondern im Gegenteil sublimiert durch eine eigene narzistisch gesteigerte Reflektiertheit, die die eigene Ängstlichkeit reduziert.

2.1 Präreflexivität in pädagogischer Relationalität

((3)) Vor diesem Hintergrund ist mein in diesem Forschungsforum vorgestelltes Plädoyer für eine stärkere Berücksichtigung präreflexiven Selbstbewusstseins (Borner, W ((1))) nicht zu verstehen als eine Aufforderung zur stärkeren Emotionalisierung sondern als Hinweis darauf, dass die zusätzliche Betrachtung von Präreflexivität eine umfassendere Beurteilung ermöglichen kann.

((4)) Sie ermöglicht einen Zugang, der über die von May (Fr ((1))) angeregte Memesis und *tacit*

knowledge (Polanyi, 2009) wie auch rein emotionspezifische Betrachtungen hinausgeht. Emotionen möchte ich vor diesem Hintergrund definieren als schnelle, körperlich registrierte Zusammenfassung höchst komplexer Abwägungen. Sie bieten damit eine schnelle und komplexitätsreduzierende Grundlage für weitere Urteile und Handlungen. Man darf durchaus annehmen, dass die rationale Begründung der körperlich emotionalen nachgeschaltet (Borner, 2016, 2019) sein kann und damit die reflexive Betrachtung im Reflexiven verbleibt und dabei die präreflexiven Bedürfnislagen von Menschen außer Acht lässt (beispielsweise die sich reflexiv nicht selbst zugestandene Angst vor bestimmten Ereignissen des Alltags: politischen Entscheidungen, Krisenmanagement etc.). Es ist abzuwägen, in wie weit ein *homo rationalis* ein angemessenes Bild zur Lösung einer Fragestellung darstellt oder eben nicht.

((5)) Man könnte am präreflexivistischen Ansatz kritisieren, dass dieser eine eigene Dichotomie zwischen Reflexivität und Präreflexivität eröffnet und damit ein zu einfaches Bild zeichnet. Man mag dagegen einwenden, dass diese Dichotomisierung über einen rein reflexivistischen Ansatz oder auch *tacit knowledge* außer Acht gelassen wird. Das Spezifikum der präreflexivistischen Betrachtung liegt ja eben gerade darin sich der Relation von Reflexivität und Präreflexivität zu widmen.

2.2 Präreflexivität und Informationsflut

((6)) Die Frage nach den pädagogischen Auswirkungen einer präreflexivistischen Grundannahme möchte ich vor diesem Hintergrund stellen. Sie wird virulent im Zeitalter einer Informationsflut des Internets, in welchem die individuelle Übersicht zur Lösung komplexer Fragestellungen dem Risiko ausgesetzt ist, verloren zu gehen. Die massive Informationsverfügbarkeit bewirkt oftmals eben nicht, dass sich Individuen angemessen und umfassend zu einem Sachverhalt informieren und schließlich eine reflektierte und begründete Meinung bilden, sondern im Gegenteil, dass es zunehmend schwerer fällt, wissenschaftlich fundierte Information von unwissenschaftlicher Information zu unterscheiden. Zudem bewirkt diese Situation erlebter Hilflosigkeit, dass es zur selbstbestärkenden Selektion von Information kommt. Individuen konsumieren vornehmlich jene Informationen, die mit ihren bisherigen Annahmen kongruent geht und umgeben sich auch vorzugsweise mit Personen, die diesen Ansichten entsprechen. Andersdenkende werden aus emotionalem Selbstschutz abge-

wertet. Die Aufnahme entgegengesetzter Meinungen zur Schärfung der eigenen Position wird zunehmend abgelehnt. Und genau daher scheinen einfache dichotome Erklärungen für viele Menschen zugänglicher, angstreduzierend und mit einem Gefühl der Geborgenheit und Ordnung verbunden. Dieser psychologische Mechanismus bewirkt jedoch auch, dass alle Information, die den individuellen Komplexitätshorizont überschreitet schnell als potentiell angstausslösend wahrgenommen werden – mit der Folge, dass umso stärker rational ein Argument begründet wird, es umso vehementer abgelehnt wird. Das global auftretende Phänomen einer zunehmenden Diffamierung von Wissenschaftlern sei dabei nur als ein Beispiel erwähnt.

3 Resümee

((7)) Nur selten ist die Welt dichotom aufteilbar. Das Bedürfnis nach einfachen Ordnungen vor dem Hintergrund einer zunehmenden Informationsflut und Volatilität bei gleichzeitiger Erosion traditioneller Orientierungsanker (wie Kirche, familiären Traditionen, politischen Organisationen etc.) mündet in Zustände von Unbehagen und damit letztlich Angst. Die Analyse präreflexiv selbstbewusster Zustände bietet kein Plädoyer dafür, diese Angst zu rechtfertigen, sondern sie zu analysieren und beschreibt in dieser Folge auch eine pädagogische Herausforderung. Sie besteht darin, ängstlichen Menschen, die sich durch die Kompensation ihrer dichotomen Erklärungsmodelle nicht als ängstlich empfinden, eine potentiell angstausslösende Rationalität näher zu bringen, um sie zu aufgeklärten Individuen zu machen. Der Vorteil der präreflexivistischen Betrachtung liegt eben auch darin, über Angst sprechen zu können, die reflexiv nicht als Angst wahrgenommen wird. Die pädagogische Herausforderung besteht gerade darin zu fragen, wie man aufklärungsablehnenden Menschen Aufklärung näherbringen kann. Dieses Phänomen ist keines von geringer Reichweite, sondern stellt in seinen gesellschaftlichen, sozialen und politischen Dimensionen mit eine der größten Herausforderungen unserer Zeit dar. Die Tendenz zunehmender Irrationalisierung ist merklich und es ist fraglich, wie weit sie sich ausbreitet und wie wir als Gesellschaft mit dieser Herausforderung umgehen um zu fragen, welche pädagogischen Konzepte vor dem Hintergrund „nicht-dichotome(r) Argumentationsfiguren in Kontexten institutioneller Bildung“ (Müller K (13))) ihr entgegentreten können.

Literatur

- Borner, M. (2016). *Über präreflexives Selbstbewusstsein*. Paderborn: Mentis.
- Borner, M. (2019). *Pre-Reflective Self-Consciousness as a Bodily Trait*. In: Borner, M., Frank, M., Williford, K. Senses of Self. Approaches to Pre-Reflective Self-Awareness. ProtoSociology, Vol. 36: 445-463.
- Kruger, J., Dunning, D. (1999). *Unskilled and unaware of it. How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments*. In: Journal of Personality and Social Psychology. Band 77, 6: 1121–1134.
- Marcuse (1967). *Der eindimensionale Mensch*. Studien zu Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.

Verfasser

Dr. phil., Dipl.-Psych., M.A. Marc Borner

Charité Universitätsmedizin Berlin, Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie (CCM)

Neue Verhältnisse und konkrete Schritte

Ulrike Greiner

((1)) Die in diesem Forschungsforum vorgebrachten Überlegungen könnten einen wesentlichen Beitrag zu einer Konzeption von emanzipatorischer Bildungsforschung (siehe Fr May ((2))) leisten, welche die Rekonstruktion des vermeintlich Vorfindlichen ernstnimmt, zweitens die Entwicklungsorientierung von Bildung betont und drittens die Position(en) der Forscherinnen und Forscher selbst thematisiert.

((2)) Die sogenannten inneren Vermittlungsverhältnisse (W Scaramuzza ((4))), die Unwiederholbarkeit von Praxis als Ereignis und die gesellschaftlichen Wirkkräfte in den Verhältnissen bestimmter Konstellationen von Bildung (vgl. W Günther ((1))) werfen die Frage auf, ob die Gütekriterien der (quantitativ orientierten) Bildungsforschung (Objektivität, Validität, Reliabilität) zurückgewiesen werden müssen. Die meisten der hier versammelten Autoren und Autorinnen würden das vermutlich verneinen (vgl. K Müller ((14)); Fr May

((9))), im Sinne des Vermeidens einer erneuten Dichotomisierung. Erstens operieren die (Sozial)Wissenschaften weltweit mit diesen Gütekriterien und der Diskurs mit ihrer Aussagekraft, Funktionalität und Relevanz ist Teil der Selbstreflexion von Wissenschaft. Zweitens geht es nicht um Zurückweisung, sondern um die Kontextualisierung in einem größeren Feld, d.h. um die Positionierung dieser Gütekriterien in einer Rationalitätsordnung (Hark, nach W Leipold ((21))), welche die Erwartungen von Politik, Gesellschaft und Bildungspraxis auf das, was Wissenschaft für Bildung «liefern» soll, formiert.

((3)) Eine solcherart selbstbewusste und selbstkritische Bildungsforschung thematisiert auch sich selbst, arbeitet durchaus mit dem Anspruch der genannten Gütekriterien, definiert sie aber im Sinne einer Erkenntnistheorie des Gebrauchs von Wissenschaft immer mehrdimensional.

((4)) Dies gilt auch für ihre Verstrickung in Praxis. Wenn man davon ausgeht, dass die vorliegenden Ansätze alle sozialen Systeme betreffen, die sich mit Bildung befassen bzw. diese in unterschiedlicher Weise (mit)gestalten, also Politik, Wissenschaft, Administration, Praxis, so wären deren Relationen neu zu begreifen. Was die Praxis betrifft, so ist die Vermeidung der Vertikalisierung von Theorie und Praxis (K Müller ((51))) für Bildungsprozesse besonders relevant. Ein nicht-dichotomes Verhältnis von Theorie und Praxis würde deren innere Verstrickung (Theorie(produktion) als Ort von Praxis und umgekehrt) bekanntermaßen ebenso in Rechnung stellen müssen wie die verbreitete technologische Vorstellung der «Anwendung» von Theorie auf Praxis in Frage stellen, d.h. Nähe und Distanz wären gleichzeitig – durchaus auch dialektisch – zu denken.

((5)) Wesentlich sind die vorliegenden Überlegungen u.a. für das exemplarisch komplexe Feld der LehrerInnenbildung, schon allein deshalb, weil hier ein umkämpftes Terrain divergierender Ansprüche von Wissenschaft, Praxis, Administration und Politik gegeben ist, in dem Widersprüche und Paradoxien permanent verleugnet werden (müssen?), damit in der Logik der Bildungsoptimierung eine mit dem Anspruch auf Qualifizierung legitimierte Ausbildung «vollzogen» werden kann. Zudem klafft nach wie vor die als Dichotomie erlebte Lücke zwischen einerseits dem Erwerb von akademischem Wissen und andererseits dem Erleben von praktischem Handeln im Studium. Auch hier geht es im Sinne der vorliegenden Argumentationen nicht um die Zurückweisung des Erwerbs von fundiertem theoretisch-systematischem Wissen oder

der Notwendigkeit einer qualitativvollen Ausbildung, die als Beitrag der Optimierung von schulischer Bildung ihren legitimen Anspruch hat. Es geht um das Offenlegen von Lücken, das «Erfinden» neuer Zugänge, die über die Optimierung von Organisation hinausreichen, das Befragen-Können von verdeckten Widersprüchen, um eine Erkenntnistheorie der Praxis zu befördern, innerhalb derer sich die erfahrenen Grenzen und Widersprüche im Begreifen ihrer unterschiedlichen Herkunft als Bildungsanlässe (vgl. W Müller/Musenber (13))) herausstellen.

((6)) Die in den Texten entwickelten Ansätze einer Bildungs(Forschungs)Konzeption könnten in eine kohärente Gestalt gefasst werden, um als Ausgangspunkt konkreter Schritte in Forschung und Praxis zu dienen. Empirische Beispiele sind notwendig, um untereinander und auch mit potentiellen KritikerInnen in den Dialog zu kommen (vgl. W Reinhardt ((4))). Dabei wird ein neues doppelt entwicklungsorientiertes Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspraxis im Sinne gemeinsamer Entwicklung und Gestaltung von Bildung logische Konsequenz sein müssen.

Verfasserin

Univ.-Prof., DDr. Ulrike Greiner
Universität Salzburg

Versionen der Kontingenzbewältigung – Einige fortführende Anregungen in konstruktiver Absicht

Theo Hug

((1)) Der Komplexität und Vielgestaltigkeit der Weiterführungen zum Forschungsforum „Reflexion und Kritik“ sowie der diesbezüglichen Resümees und Klärungen kann hier nur mit einer holzschnittartigen Darlegung einiger weniger Pointen Rechnung getragen werden, die mir für weiterführende Überlegungen und Projekte besonders relevant erscheinen.

((2)) Soweit ich sehe, werden in den Texten keine dezidiert dichotomischen Standpunkte oder anti-dialektischen Positionen proklamiert – weder in heroischer Manier von einem Feldherrenhügel aus ((Fa 13, 14)) noch in ängstlicher Manier von einer talseitig gelegenen akademischen Festung

aus. Auch Basisannahmen neopositivistischer Orientierungen der Bildungssteuerung oder der Datafizierung im Bildungswesen werden nicht authentisch vertreten. Analoges gilt auch für wissenschaftstheoretische Grundlagen etwa der Neuen Phänomenologie, der Educational Robotics oder der Künstlerischen Forschung im Bildungsbereich. Die Suche nach viablen Optionen der Kontingenzbegrenzung an den Nahtstellen von Reflexion, Kritik und Bildung zieht zwar allerhand Ambivalenzen, Paradoxien und Antinomien in Betracht, sie bleibt aber auf relativ gut miteinander verträgliche Diskurszusammenhänge beschränkt. Niemand scheint die Strategie zu verfolgen: „Zerlege die Welt in zwei und erkläre Dich als jemand, der auf der richtigen Seite steht“ (Schmidt, 2012, S. 137). Die Frage, wie es in konzeptioneller und performativer Hinsicht gelingen kann, „Dialektik auch für Konzepte offen zu halten, die außerhalb der Dialektik selbst stehen“ (Leipold Fr (11)), bleibt weitgehend offen.

((3)) Mit Blick auf zu konzipierende Projekte bietet es sich an, auch Vertreterinnen und Vertreter sehr unterschiedlicher paradigmatischer Orientierungen einzubinden. Nachdem der Ausdruck ‚paradigmatisch‘ in metatheoretischen Selbstpositionierungen meines Wissens nicht vorkommt, sollte bei der Auswahl von Theorie- und Wissenschaftsauffassungen darauf geachtet werden, dass zumindest möglichst heterogene methodologische Ansätze beteiligt sein können.

((4)) Eine solche methodologische Öffnung sollte nach meinem Dafürhalten mit fallbezogenen Konkretisierungen und exemplarischen Veranschaulichungen einhergehen. Zweifellos haben abstrakte theoretisch motivierte Bemühungen der erwägungsorientierten Klärung von Problemzusammenhängen einen hohen Eigenwert. Auch wenn dieser heute im Wettlauf um Drittmittel und Impact-Punkte entschieden zu kurz kommt, macht es Sinn, nicht nur Regeln zu explizieren (vgl. Müller K (44)), sondern sie auch exemplarisch zu veranschaulichen und damit Unterschiede sichtbar zu machen, die einen Unterschied machen. Auch wenn die Problematisierung ‚konkretistischer Handlungsanweisungen‘ ((Fa 28)) als Kritik unterschiedlicher Entwertungsstrategien gelesen werden soll, „die – aus einer vertikalen Position heraus – wahlweise die Theorie gegen die Praxis oder die Praxis gegen die Theorie gewinnen lassen“ (Müller K (53)), hilft dieser Hinweis ohne konkrete Beispiele nicht viel weiter. Analoges gilt für diverse Möglichkeiten der Konzeptualisierung von Theorie-Praxis-Relationen und das unabhängig davon,

ob sie nun eine Dichotomisierung von TGtheorie und Praxis vornehmen oder nicht.

((5)) Eine Verdeutlichung von Regeln auf dem Hintergrund unterschiedlicher methodologischer Orientierungen und die Veranschaulichung korrespondierender pädagogisch-praktischer Implikationen und Handlungsoptionen kann sehr dazu beitragen, dass (a) vertikale Positionierungen und Überlegenheitsansprüche überwunden und (b) unterschiedliche Wissensformen, die mit Kopfwerk, Handwerk und Mundwerk (vgl. Janich, 2015) verbunden sind, gewürdigt werden können. Darüber hinaus ließen sich auf diese Weise Gemeinsamkeiten und Unterschiede der methodologischen Orientierungen und Regelauffassungen aufzeigen und spezifischere Verhältnisbestimmungen vornehmen. Das betrifft nicht zuletzt das Verhältnis nicht-dichotomer und polylogischer Perspektiven, wobei auch für letztere einige Anknüpfungspunkte mit Blick auf pädagogische Handlungsfelder konkretisiert worden sind (vgl. Bartsch, 2009; Heiser, 2013; Schellhammer, 2018).

((6)) Wichtig scheint mir zu sein, dass bei alledem die veränderten historisch-medialen Konstellationen und neuen medialen sowie sozio-technischen Formen nicht unterschätzt werden. Einerseits sind zu den bekannten Antinomien und Paradoxien in Bildungskontexten – wie Freiheit und Zwang, Fremd- und Selbstbestimmung, Uniformierung und Vielgestaltigkeit, Mobilisierung und Stabilisierung, Anpassung und Widerständigkeit, Nähe und Distanz, etc. – etliche neue hinzu gekommen. Exemplarisch sei hier auf drei Beispiele verwiesen:

- Strategien der Förderung von Open Educational Resources (OER) und Prozesse der Medien-Kolonialisierung von Lernwelten,
- Optionen der Anwendung von Freier Software und Lerntechnologien auf Basis proprietärer Software im Bildungsbereich,
- Datafizierung im Dienste verwaltungsbürokratischer Interessen und Forderungen nach innovativen Lernkulturen in der Digitalisierung.

Andererseits spielen neben diesen und etlichen weiteren paradoxen Konstellationen insbesondere im Zusammenhang medialer Inklusions- und Exklusionsdynamiken auch medienanthropologische und medienepistemologische Dimensionen eine wichtige Rolle bei der Klärung des Verhältnisses von Reflexion, Bildung und Kritik. Die häufig unterkomplexen und irreführenden Redeweisen von „digitaler Bildung“ sind da eher Teil des Problems und nicht der Lösung. Das gilt nicht nur für viele coronainduzierte Technisierungsschübe im Bildungsbereich.

((7)) Kontemporäre Medienentwicklungen bieten unter anderem auch Optionen der flexiblen Gestaltung von itdb-Beiträgen. So könnten neben diskursiven und erwägungsorientierten Formen der Textproduktion auch Möglichkeiten der Visualisierung von Argumentationsformen und Diskurssträngen sowie der Annotation von Argumenten, Textpassagen, Bildern oder Bewegtbildern genutzt werden. Die Berücksichtigung geeigneter Visualisierungsmethoden sowie multimedialer und multimodaler Kommunikationsformen könnte (a) die kreative Verknüpfung von theoretisch und praktisch motivierten Zugängen, (b) die mehrperspektivische Relationierung von Konzepten, Bedingungen und Begründungen mittels diagrammatischer Formen und (c) die vernetzte Darstellung von sich wechselseitig bestätigenden, miteinander verträglichen, sich ergänzenden oder widerstreitenden Argumentationszusammenhängen ermöglichen. Analoges gilt für den Umgang mit metaphorischen Gehalten und Veranschaulichungen im Spannungsfeld von abstrakten und konkreten sowie von holistischen und partikularistischen Darstellungsformen.

((8)) Wie auch immer die medialen Ermöglichungsbedingungen und die Mediatisierungstendenzen – etwa hinsichtlich der techno-kommunikativen Mittelbarmachung – im Einzelnen beurteilt werden, ohne differenzierte Entwicklung meta-reflexiver Fähigkeiten im Umgang mit „operativen Fiktionen“ (Schmidt, 2017, S. 166) haben nicht-dichotome, polylogische und auch andere Versionen der Kontingenzbewältigung nur geringe Aussichten auf viable Formen der Komplexitätsreduktion. Insofern mit den Lösungsvorschlägen auch Wahrheitsansprüche verbunden sind, bleibt aus non-dualistischer Perspektive auch für Bildungszusammenhänge aller Niveaus eine ältere Ansage von Josef Mitterer aktuell: „Die Erziehung zur Wahrheit ist immer die Erziehung zur Wahrheit des Erziehers.“ (1983, S. 273)

Literatur

- Bartsch, Markus (2009): *Gesellschaftlicher Dialog im Klassenzimmer: Didaktische Implikationen interkultureller Hermeneutik im Fach Praktische Philosophie*. Berlin: Lit.
- Heiser, Jan Christoph (2013): *Interkulturelles Lernen. Eine pädagogische Grundlegung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Janich, Peter (2015): *Handwerk und Mundwerk. Über das Herstellen von Wissen*. München: C.H. Beck.
- Mitterer, Josef (1983): Die Hure Wahrheit – auch Duerr ein Zuhälter? In R. Gehlen & B. Wolf

(Hg.): *Der gläserne Zaun. Aufsätze zu Hans Peter Duerrs »Traumzeit«*. (S. 265-277). Frankfurt am Main: Syndikat.

Schellhammer, Barbara (2018): Zur Bedeutung der Minimalregel für Projekte interkultureller Bildung. In F. Gmainer-Pranzl & B. Saal (Hg.): *Polylog denken. Überlegungen zu einer interkulturell-philosophischen Minimalregel*. (S. 133-149). Wien: Facultas.

Schmidt, Siegfried J. (2012): *Lehren der Kontingenz*. Berlin: Lit.

Schmidt, Siegfried J. (2017): *Geschichten und Diskurse*. (2. Aufl., zuerst 2003). Münster: Lit.

Verfasser

Univ.-Prof. Dr. Theo Hug

Institut für Medien, Gesellschaft und Kommunikation
Institution der Universität Innsbruck

Die aus den Augen verlorenen Verhältnisse

Michael May

1 Gebundenheit an soziale Positionen

((1)) In seinen «Klärungen zu den Weiterführungen» zitiert Stefan Müller (K Müller ((17))) aus Bertolt Brechts *Dreigroschenoper*: ‚Erst kommt das Fressen, dann die Moral‘. Er sieht damit von Brecht «die Gebundenheit moralischer Überzeugungen an die soziale Position» (ebd.) wie auch «die Frage in den Mittelpunkt [gestellt], wer sich Moral (nicht) leisten kann» (ebd.). Weiter interpretiert er Brecht dahingehend, dass «normative Ansprüche [...] von ‚oben‘ nach ‚unten‘ ausgegeben [werden], auch um Herrschaft abzusichern und zu legitimieren» (ebd.). Sogleich relativiert er dies jedoch dahingehend, dass ihm «diese Bedenken in Kontexten institutioneller Bildung allenfalls [...] begrenzt hilfreich» (ebd.) scheinen.

((2)) Meines Erachtens zu Recht sieht er allein durch eine auf «Positionen der ‚Kritik‘ und auch der ‚Reflexion‘» (K Müller ((20))) bezogene, wie auch immer geartete «Begründungspflicht [...] noch keine Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten» (K Müller ((21))) abgesichert. Allerdings reicht dazu aus meiner Sicht

auch sein Ansatz nicht hin, die von ihm unterschiedenen drei normativen Bezugnahmen von «Gesinnungsethik, Utilitarismus und Deontik» (K Müller ((19)) bezüglich «ihrer Verknüpfung mit einer Setzung oder einer Begründung auf den Fluchtpunkt einer mündigkeitsorientierten reflexiven Didaktik» (K Müller ((22)) zu befragen, «der die Erweiterung und die Untergrabung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten der Einzelnen und aller in den Blick nimmt» (ebd.).

((3)) Zwar teile ich die von ihm mit «diesem doppelten Maßstab der je Einzelnen und gleichzeitig aller» (ebd.) mit angesprochene «Freiheitsvorstellung[.]» (ebd.). Die von Müller aus dem Brecht-Zitat herausgelesene «Gebundenheit [...] an die soziale Position» (K Müller ((17))) gilt aus meiner Perspektive jedoch nicht nur für «moralische Überzeugungen» (ebd.), sondern auch für die «Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten» (K Müller ((21))).

((4)) Das betrifft nun nicht nur die von mir in den «Weiterführungen» unter Bezug auf Heydorn (1994a/1995, S. 293) angesprochen «klassengeschichtliche Zerrissenheit» von Bildung (W May ((6))), die leider in der Diskussion weder von Stefan Müller noch anderen weiter aufgegriffen wurde. Wenn ich im Forschungsresümee gefordert habe, als «Handlungslogiken im pädagogischen Feld» » (W Greiner ((2))) die «verschiedenen Modi des Sich-Bildens zu fokussieren» (Fr May ((2))), dann sind auch diese an «soziale Positionen» bzw. deren Reproduktionslogiken gebunden (vgl. May 2019).

((5)) Bei subalternen Gruppen ist davon auszugehen, dass die materielle Basis ihrer Bildungsinteressen in der Notwendigkeit besteht, das ihnen aufgeherrschte Lebensschicksaal zu verändern, welches ihnen in entsprechenden «Grenzsituationen» (vgl. Freire 1975; Fr May ((7))) zu Bewusstsein kommt. Genau daran müsste sich auch für sie der Gebrauchswert der von Müller propagierten «nicht-dichotomen Perspektive» erweisen. Auf der anderen Seite schützt diese Perspektive nicht unbedingt vor selbstillusionierenden Aushilfen der Subjektivität, wie sie sich bei aufstiegsorientierten soziokulturellen Milieus im Hinblick auf herrschaftliche Blockierungen nicht selten ausbilden.

2 Die Verhältnisse institutioneller Bildung

((6)) Im ersten Dreigroschenfinale «Über die Unsicherheit menschlicher Verhältnisse» lässt Bertolt Brecht Peachum mit der Bibel in der Hand

sowohl im Hinblick auf elementare Menschenrechte (vgl. Brecht 1976, S. 1104), wie auf den Wunsch «in Fried und Eintracht [zu] leben» (Brecht 1976, S. 1105) und schließlich bezüglich des ethischen Postulates «Wir wären gut – anstatt so roh» (ebd., S. 1106) jeweils sagen: «Doch die Verhältnisse, sie sind nicht so» (ebd.).

Den von Brechts Peachum zunächst angesprochenen elementaren Menschenrechten lässt sich auch das auf eine die Subjektivität menschlichen Gemeinwesens verwirklichende Bildung (May 2017) zurechnen. Und diesbezüglich wäre vor dem Hintergrund der Pisa-Studien zunächst einmal festzuhalten, dass sich die von Heydorn (1994a/1995, S. 293) angesprochene «klassengeschichtliche Zerrissenheit» von Bildung bis heute in unserem Schulsystem fortsetzt. Es gibt gute Gründe, davon auszugehen, dass die damit verbundenen, vielfältigen Formen «institutioneller Diskriminierung» (Gomolla und Radtke 2007) die von Müller propagierte «nicht-dichotome Perspektive» einer «mündigkeitsorientierten reflexiven Didaktik» (K Müller ((22)) überlagern dürften.

((7)) Zweifellos intendiert die von Müller propagierte «nicht-dichotome Perspektive» eine Problematisierung von normativen Ansprüchen, die «Herrschaft abzusichern und zu legitimieren» (K Müller ((17))) suchen. Dennoch werden selbst die mit dieser «nicht-dichotomen Perspektive» vermittelten normativen Ansprüche «in Kontexten institutioneller Bildung» (ebd.), in denen Lehrpläne vorgegeben und durch die Lehrkräfte pflichtgemäß zu realisieren sind, notwendigerweise ebenfalls «von ‚oben‘ nach ‚unten‘ ausgegeben» (ebd.).

Damit kann es nur allzu leicht passieren, dass die mit dieser «nicht-dichotomen Perspektive» verbundene «mündigkeitsorientierte[.] reflexive[.] Didaktik» (K Müller ((22))) nicht nur an Formen «defensiven Lernens» (Holzkamp 1995) scheitert. Sofern diese Institutionen Bildungsleistungen zu zertifizieren oder zu benoten haben, kann es auch dazu führen, dass Schüler*innen diese Perspektive allein zur Erzielung guter Noten reproduzieren, ohne dass sie im Rahmen eines Bildungsprozesses zu einer wirklichen eigenen Überzeugung geworden wäre.

Diese «Handlungslogiken im pädagogischen Feld» (W Greiner ((2))) sind in unseren Diskussionen unberücksichtigt geblieben, was auch – wissenssoziologisch gesprochen – der Standortgebundenheit des Denkens der Diskutierenden geschuldet sein mag, welches sich damit als ein dem «wissenschaftlichen Elfenbeinturm» entsprungenes erweist.

((8)) Darüber hinaus wäre aus meiner Perspektive auch im Hinblick auf Müllers Ansatz, «Theorie

und Praxis horizontal [zu] diskutieren» (K Müller ((54))) mit Brechts Peachum zu vermerken: «Die Verhältnisse sind nicht so». So wünschenswert eine solche Gleichberechtigung auch wäre, sie setzte doch eine Überwindung der Hierarchisierung zwischen Kopf- und Handarbeit in der gesellschaftlichen Arbeitsteilung voraus, um Wirklichkeit zu werden.

((9)) Demgegenüber impliziert Heydorns Selbstverständnis seiner kritischen Bildungsphilosophie «als Einheit von Theorie und Praxis» (1994b/1995, S. 147), um die Möglichkeiten einer – wie er es nennt – «emanzipatorischen Bildung» zu aktualisieren, ebenso wie Freires (1975) Ansatz von «Bildung als Praxis der Freiheit», auf die ich mich beide bezogen habe (W May ((7)); Fr May ((7))), «zugleich einen direkten politischen Kampf um die Veränderung der Gesellschaft» (Heydorn 1994a/1995, S. 74). Dieser beinhaltet die Überwindung der hierarchischen Arbeitsteilung zwischen Kopf- und Handarbeit vor allem deshalb, weil nur so sich ein menschliches Gemeinwesen verwirklichen lässt, in dem es allen möglich wird, ihr „Alltagsleben zum wichtigsten Werk der endlich bewussten Praxis“ (Lefebvre 1977, Bd. III, S. 10) auszugestalten.

((10)) Dies erfordert eine *praktische Dialektik* als eine – wie Wolfgang Fritz Haug sie bezeichnet hat – «Endlichkeitskunst» (2008, S. 30), deren «Notwendigkeit [...] in der unaufhebbaren Nichtidentität von Denken und Sein» (ebd.) gründet. Dabei geht es zunächst darum, den «Bann der Dialektik der Aufklärung im Doppelsinn ihres Gegenstands und ihrer Denkweise, zu durchbrechen» (ebd., S. 31). Um eine emanzipatorische Bildung in dieser Weise zu verwirklichen, muss der Primat zunächst eher auf jener *praktischen Dialektik* liegen. Eine nicht-dichotome, negative, *theoretische Dialektik* muss sich daran messen lassen, inwieweit sie diese *praktische* nicht nur kritisch zu reflektieren, sondern ihr auch neue Perspektiven zu eröffnen vermag.

Literatur

- Freire, P. (1975). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit* Reinbek: Rowohlt
- Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. (2., durchges. und erw. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haug, W. F. (2008): Für praktische Dialektik. In: *Das Argument* (274), S. 21–32.
- Heydorn, H.-J. (1994a/1995). Bildungstheoretische

- und pädagogische Schriften 1971–1974. In H.-J. Heydorn, *Werke (Bd. 4)*. Vaduz: Topos Verlag.
- Holzcamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Lefebvre, H. (1977). *Kritik des Alltagslebens*. Kronberg/Ts.: Athenäum.
- May, M (2017): *Soziale Arbeit als Arbeit am Gemeinwesen. Ein theoretischer Begründungsrahmen*. Leverkusen: Budrich, Barbara.
- May, M. (2019): Soziale Herkunft. In T. Grendel (Hrsg.): *Sozialisation und Soziale Arbeit. Studienbuch zu Theorie, Empirie und Praxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS, S. 126–137.

Verfasser

Prof. Dr. phil. habil. Dipl.Päd. Michael May
Hochschule RheinMain, Promotionszentrum Soziale Arbeit

Spiele des Bessermachens

Stefan Müller

((1)) Was haben wir daraus gelernt? – Diese Frage wird in pädagogischen Kontexten zur (vorläufigen) Ergebnissicherung durchaus gestellt.

((2)) In diesem fortführenden Abschluss können Gemeinsamkeiten und Unterschiede benannt werden, um sich über die Problemzuschreibungen, Problembeschreibungen sowie die (nicht) verfügbaren Lösungsmöglichkeiten zu verständigen.

((3)) Ein gemeinsames Erkenntnisinteresse sehe ich in der Annahme, dass es auch besser geht. Gerade in Kontexten institutioneller Bildung ist das ‚Bessermachen‘ an die Mündigkeit des Subjekts gekoppelt und an Bedingungen, diese tragfähig zu unterstützen und auszuhalten.

((4)) Kritiker/-innen können an dieser Stelle einwenden, dass Formen und Inhalte mündigkeitsorientierter Bildungserfahrungen in Kontexten institutioneller Bildung allenfalls restringiert aufblitzen. Das ist eine Möglichkeit des Spiels: eine Sortierungs- und Klassifikationslogik in Mündigkeit auf der einen und institutionelle Bildung auf der anderen Seite.

((5)) Entsprechend sind die Möglichkeiten di-

chotomer Perspektiven zunächst ebenso verlockend wie enorm: Sie versprechen einen Ein- und Überblick über die gesellschaftlich induzierten Zurichtungen und Beschädigungen, Kategorisierungen und Normalitätsannahmen sowie die diskriminierungsanfälligen sozialen Ein- und Ausschlussverhältnisse.

((6)) Zugleich stoßen sie an Grenzen. Die äußere Realität lässt sich davon kaum beeindrucken. Auch das Denken wird unnötig begrenzt, wenn eine dichotome Formel herangezogen wird, um festzustellen, was (nicht) funktioniert. Erklärungen verkommen zum Schema.

((7)) Das Spiel kann aber auch anders geregelt werden: „Man will nicht mit Leuten spielen, die den Unterschied zwischen dem Gewinnen im Spiel und dem Gewinnen in der Wirklichkeit nicht kennen. Man will aber auch nicht mit Leuten spielen, die nicht gewinnen wollen. Was ist dann das Dritte? Man will nicht verlieren, aber man *kann* verlieren. Das ist *spielerisch*.“ (Menke, 2016, S. 61f, Herv.i.O.)

((8)) Den Resümees ist der Anspruch auf die Suche danach gemeinsam, wie es noch besser geht – und sei es durch die Identifikation von Lücken. Die jeweiligen Bezugnahmen auf das ‚Bessermachen‘ genauer in den Blick zu rücken, ohne vorschnell einem Verlangen nach dichotomer Klassifikation von ‚wirklich‘ besseren Ideen nachzugeben, ist ein erster Hinweis darauf, dass kontrolliert Reflexionsschleifen eingebaut werden können, die Denk-, Handlungs- und Urteilsmöglichkeiten öffnen und nicht vorab verstellen.

((9)) Vor dem Hintergrund des Diskussionsverlaufes rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie man „nicht-dichotome Wirklichkeitszugänge (in Forschung wie Praxis) tatsächlich skizzieren und letztlich erproben kann“ (Greiner Fr ((2))). Mit May liegen für die skizzierte Problemlage bereits Lösungsmöglichkeiten vor, die aus verschiedenen Gründen verschüttet und abgebrochen sind (May Fr). Hier und andernorts kann die Suche stattfinden nach „Herangehensweisen, die uns helfen, Beziehungen und Relationen in unseren (wissenschaftlichen) Perspektiven auf die Spur zu kommen“ (Leipold Fr ((1))). Eine der Antwortmöglichkeiten schließt an die Kritische Theorie Adornos an: „[I]n der Distanz zum Objekt [...] kann das Subjekt sich als Getrenntes, Eigenes wahrnehmen und erhält sich auch die Möglichkeit zur Reflexion, die die eigene Freiheit sowie die anderer erweitern kann.“ (Scaramuzza Fr ((11))) „Eine Erziehung, die den Einzelnen in diesem Sinne als Subjekt adressiert, avanciert [...] zu einem in die Zukunft hinein offenen Prozess, und ist insofern auch nicht ohne Risiko. Es besteht

nämlich stets die Möglichkeit, dass der Heranwachsende sich für andere Positionen entscheiden wird, als von uns erwartet oder erhofft.“ (Rucker Fr ((11)))

((10)) Im Forschungsauftritt habe ich die Produktivität nicht-dichotomer Argumentationsfiguren im Blick auf die Struktur (Form), die Konzeption von ‚Widerspruch‘ und die Ebene der Normativität jeweils als Problem *und* als Lösung skizziert: Beide zusammen umfassen unterstützende und einschränkende Möglichkeiten im Kontext institutioneller Bildung für die Subjektivität aller Beteiligten.

((11)) Nicht-dichotome Perspektiven können dann vor Hypostasierungen und Fehlentwicklungen schützen. Aus „Dichotomien kann wohl am ehesten ein bildungstheoretisches Denken herausführen, das diese Gegenüberstellungen nicht als Antagonismen, sondern als in einer dialektischen Spannung zueinander stehende Pole versteht.“ (Sander, 2019, S. 104)

((12)) Wenn damit nicht auf These-Antithese-Synthese-Modelle abgezielt wird, bietet sich die Rekonstruktion der negativen Dialektik Adornos als eine Möglichkeit an. Orientiert an der Struktur strikter Antinomien erlaubt die Figur des ‚Aushaltens‘ von Spannungsfeldern in theoretischen, praktischen und didaktischen Hinsichten weiterführende Möglichkeiten (Müller, K ((41))).

((13)) Diese Spannungsfelder bleiben den Konzepten nicht äußerlich; sie gehen *in* die Begriffe, Modelle und Konzepte ein. Nicht-dichotome Zugänge können das beschreiben und beobachten, auch und gerade in ihren in-sich-gegenläufigen Entwicklungen. Reflexion und Kritik stehen dann gleichermaßen zur Kritik und Reflexion.

((14)) Nicht nur die Theorie, auch die Praxis institutionell organisierter Bildung ist zu voraussetzungsvoll und widersprüchlich, um sich auf Dichotomien einengen zu lassen. Jederzeit möglich ist eine Art gegenseitige Befragung, die den jeweils anderen Ansatz reflexiv und/oder kritisch daraufhin befragt, was dieser (nicht) sieht. Eine Voraussetzung dafür ist, dass die Vorteile des scharfen Blicks von außen auch (mindestens) für den eigenen Ansatz ausgehalten werden.

((15)) Dann zeigt sich in aller Deutlichkeit, dass das scheinbare Risiko eines offenen Prozesses vor allem eine Chance und eine Hoffnung ist. Die Mündigkeit der Subjekte von Bildung erweist sich eben auch darin, dass sich die Bildungsteilnehmer/-innen für andere Positionen entscheiden können. Dass damit weder Relativismus noch Populismus Tür und Tor geöffnet ist, wird mit den Konzepten von reflexiver Multiperspektivität, der Ebene der

Normativität sowie der Begründungspflicht deutlich. Ebenso deutlich ist, dass mit der Chance und der Hoffnung weder Garantien noch Automatismen einhergehen.

((16)) Bildung, auch reflexive, nicht-dichotome Bildung hat ihre Grenzen und kann ihre Grenzen anerkennen. Es kann nicht alles in Reflexion aufgelöst werden: „Bildung wird überfordert und Bildungstheorien stehen unter Ideologieverdacht, wenn sie säkulare Erlösungsversprechen machen und das Heil der Welt von der Erziehung erhoffen.“ (Sander, 2018, S. 152)

((17)) Eine weitere Grenze von Bildung zeigt sich in wirkmächtigen gesellschaftlichen Deutungsmustern. Dem Antisemitismus etwa scheint in und durch Bildung kaum beizukommen, und dennoch werden Antisemitismus-Prävention und Aufklärung genau dadurch nicht obsolet (Müller, 2020).

((18)) Bildung, Reflexion und Kritik bewähren sich also nicht allein in der bevorzugten Terminologie. Vielmehr rücken Form und Inhalt von Argumentationsfiguren in den Mittelpunkt sowie die Frage, welche normativen Maßstäbe (implizit) angelegt werden, um den Gegenstand zu diskutieren (Ritsert, 2009). Auch aus der normativen Perspektive der Erweiterung von Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten bleibt die Herausforderung, Autonomie (Mündigkeit) innerhalb von Heteronomie (institutionelle Bildung) zu unterstützen.

((19)) Die negative Dialektik bietet *eine* Umgangsmöglichkeit, weil sie in-sich-gegenläufige Entwicklungen nicht lediglich beschreibt, sondern aus der Perspektive der Mündigkeit aller Beteiligten danach fragt, wie sie ausgestaltet werden können.

((20)) Was haben Bildungsteilnehmer/-innen dann gelernt? Autonomie in fremdbestimmten institutionellen Kontexten.

((21)) Das scheinen mir die Versprechen der Bildung, Kritik und Reflexion zu sein: Sollen Bildung, Reflexion und Kritik nicht dichotom eingengt werden, sondern sich an der Förderung und Unterstützung von Denk-, Handlungs- und Urteilmöglichkeiten aller orientieren, dann werden Modelle nötig, die dies theoretisch, praktisch und didaktisch gewährleisten können. In diesem Spiel können alle Beteiligten gewinnen – müssen dies aber nicht.

Literatur

Menke, Ch. (2016). Vom Glücken der Freiheit. Ein Gespräch über Kritik und Versöhnung. In St.

- Müller & J. Mende (Hrsg.), Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik (S. 29–63). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Müller, St. (2020). Antisemitismus: Theoretische Beschreibungen und ihre praktischen Folgen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 11(1).
- Ritsert, J. (2009). Der Mythos der nicht-normativen Kritik. Oder: Wie misst man die herrschenden Verhältnisse an ihrem Begriff? In St. Müller (Hrsg.), *Probleme der Dialektik heute* (S. 161–176). Wiesbaden: VS Verlag.
- Sander, W. (2018). *Bildung. Ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Sander, W. (2019). Zurück zur Bildung? Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer nach der Kompetenzorientierung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10(2), 93–111.

Verfasser

PD Dr. Stefan Müller

Justus-Liebig-Universität Gießen

Den Edukanden als Subjekt adressieren. Ein Dauerproblem pädagogischer Theoriebildung

Thomas Rucker

((1)) Im Folgenden möchte ich zwei Dinge tun: *Zum einen* will ich kurz einige Klärungen zu meiner Stellungnahme zum Forschungsauftritt von Stephan Müller nachliefern, auf deren Bedarf mich einige der Forschungsresümmes, aber auch die Klärungen von Müller selbst aufmerksam gemacht haben (1-4). *Zum anderen* geht es mir darum, noch einmal ein Problem in den Blick zu rücken, das in den verschiedenen Beiträgen – wenngleich in durchaus unterschiedlichen Schattierungen – eine Rolle spielt, und das mir für die Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft von zentraler Bedeutung zu sein scheint – das Problem nämlich, eine *Adressierung des Edukanden als Subjekt* zu denken (5-10).

((2)) Zunächst zu einigen ergänzenden sowie präzisierenden Anmerkungen: Ich habe korrelationales Denken – wie mir scheint analog zu Müllers Idee einer nicht-dichotomen Argumentationsfigur – als eine spezifische Möglichkeit sowohl der

Selbstbeschreibung als auch der Gegenstandsorientierung (in) der Erziehungswissenschaft thematisiert. In der *Selbstbeschreibung* eröffnet korrelationales Denken die Möglichkeit, Erziehungswissenschaft als einen Zirkel der Problemgenerierung in den Blick zu nehmen, in der *Gegenstandsorientierung* kann Erziehung z.B. als ein Zusammenspiel von Regierung, Unterricht und Zucht behandelt werden. Ob und, falls ja, inwiefern diese Denkungsart auch im Kontext pädagogischer Professionalität von Bedeutung ist, wäre eigens zu thematisieren ((W Greiner 4)).

((3)) Der Zirkel der Problemgenerierung bringt auf den Begriff, wie *Theoriebildung* in der Erziehungswissenschaft ‚funktioniert‘ – zumindest was den Bereich der *Grundlagenreflexion* betrifft. Es handelt sich ausdrücklich nicht um den Versuch, *Bildung* zu beschreiben ((W May 6)), wenngleich Reflexion und Kritik bis heute auch als unverzichtbare Momente eines gehaltvollen Begriffs von Bildung angesehen werden (vgl. Rucker 2014). Damit ist eine Reihe von Problemen verbunden, auf die nicht nur aus sonderpädagogischer Sicht ((W Müller & Musenberg 7)), sondern auch aus elementarpädagogischer Warte (vgl. Wehner 2019) aufmerksam gemacht wird.

((4)) Ob der Zirkel der Problemgenerierung, wie Müller in seinen Klärungen vermutet, noch einmal ‚überschritten‘ werden kann ((K Müller 32)), scheint mir fraglich zu sein, bringt dieser Zirkel doch auf den Begriff, was für ein modernes Wissenschaftsverständnis maßgeblich geworden ist – die Annahme nämlich, dass in der Wissenschaft prinzipiell alles (wenngleich auch nicht alles auf einmal) mit einem Fragezeichen versehen werden kann. Dies gilt freilich auch – und hier stimme ich Müller zu – für die von mir lediglich skizzierte korrelationale Bestimmung von Erziehung als einem Zusammenspiel von Regierung, Unterricht und Zucht. Jeder Versuch, den Zirkel selbst zu bestreiten, bestätigt hingegen die Prämisse, dass in der Wissenschaft ein absoluter ‚Haltepunkt‘ nicht auffindbar ist. Das aber heißt zugleich, dass der Zirkel der Problemgenerierung „offenen Argumentationsfiguren“ ((K Müller 32)) gerade nicht entgegensteht, sondern Theoriearbeit vielmehr als einen in die Zukunft hinein offenen Prozess in den Blick rückt, in dem jeder gefundene ‚Halt‘ nicht mehr und nicht weniger ist, als ein Ausgangspunkt für die Suche nach neuen Problemen. Der Zirkel der Problemgenerierung ist – mit anderen Worten – kein *circulus vitiosus*, sondern vielmehr ein *circulus creativus* – was freilich die Frage aufwirft, ob und, falls ja, wie unter diesen Bedingungen noch sinnvoll von einer „Idee des Bessermachens“ ((K

Müller 32)) gesprochen werden kann (vgl. Rucker 2017).

((5)) Die Frage, was es bedeutet, zumindest aber bedeuten kann, den Zu-Erziehenden als Subjekt zu adressieren, ist sicherlich nicht neu. Vielmehr kommt darin ein Dauerproblem pädagogischer Theoriebildung zum Ausdruck – auch und gerade dann, wenn man in dieser Frage den „Fluchtpunkt einer mündigkeitsorientierten reflexiven Didaktik“ ((K Müller 22)) erkennt.

((6)) Ich hatte bereits in meinem Forschungsresümee die These formuliert, dass ein sinnvolles Reden über Erziehung von einer irreduziblen Bi-Subjektivität ausgehen muss: Erzieher und Zu-Erziehender vollziehen jeweils originäre Aktivitäten, die nicht auseinander abgeleitet, aufeinander rückgeführt oder durcheinander ersetzt werden können ((Fr Rucker 6)). Insofern kann man sagen, dass Erziehung immer schon in einem *basalen* Sinne als *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* begriffen werden muss, denn der Einzelne ist in seinem Lernen prinzipiell nicht hintergebar und damit auch nicht ersetzbar.

((7)) Von Aufforderung zur Selbsttätigkeit kann aber auch noch in einem *anspruchsvolleren* Sinne gesprochen werden. Gemeint ist dann, dass der Einzelne in eine Situation hineingezogen wird, in der er selbst Stellung nehmen kann und muss. In diesem Zusammenhang scheint es mir nicht sinnvoll zu sein, von der Annahme auszugehen, der Einzelne sei als Subjekt „bereits da“ ((Fa Müller 67)). Zumindest aber ist diese Prämisse nicht alternativlos. Man kann nämlich auch von der Annahme ausgehen, dass der Einzelne als Subjekt erst in Erscheinung treten oder – mit Gert Biesta formuliert – ‚gegenwärtig‘ werden muss (vgl. Biesta 2006, S. 33ff.).

((8)) Die Situationen, von denen hier die Rede ist, sind solche, in denen keine Möglichkeit besteht, an einer Regel Orientierung zu finden, die sicheren ‚Halt‘ stiften könnte. Diese Art von Situationen kann man als *komplex* bezeichnen. Komplexe Situationen sind solche, in denen niemand – auch nicht der Erzieher – die allein ‚richtige‘ Antwort auf eine Frage kennt, so dass alle Menschen sich vor die Aufgabe gestellt sehen, „to show who they are and where they stand“ (Biesta 2006, S. 29) – auch der Edukand. Die These lautet also: Erziehung adressiert den Einzelnen insbesondere dann als Subjekt, wenn dieser mit Komplexität konfrontiert und in diesem Sinne dazu aufgefordert wird, selbst Stellung zu nehmen.

((9)) In komplexen Situationen „we have no rule to follow“, die Allgemeinverbindlichkeit für sich beanspruchen könnte. Das bedeutet, wir sind

mit einer Situation der „undecidability“ konfrontiert, und es ist diese Situation, in der „we must make a choice without knowledge“. In komplexen Situationen sind wir gleichsam zur Freiheit gezwungen, d.h. „we are forced to take a position“. Die Behauptung ist nun die, dass es eben dieser Moment der Stellungnahme ist, in dem der Einzelne als Subjekt in Erscheinung tritt, ‚gegenwärtig‘ wird. „Coming into presence of human subjectivity takes place when the human subject is presented with an opportunity to respond responsibly – i.e. take position on something about which it is impossible to simply follow the rules of the past“, denn diese Regeln sind in komplexen Situationen nicht ohne sinnvolle Alternative (Osberg & Biesta 2007, S. 48).

((10)) Aufforderung zur Selbsttätigkeit in diesem Sinne zu verstehen, könnte dabei helfen, ein Problem zu umgehen, das sich einstellt, wenn die (kontrafaktische) Antizipation von Subjektivität an einen spezifischen Begriff des Subjekts geknüpft wird, so dass „das hier vorausgesetzte, imaginierte Subjekt“ in der Folge „wesentlich von der Normativität der Bildner*innen geprägt“ ist, jedoch „nicht von den Bildungsteilnehmer*innen selbst“ ((W Scaramuzza 14)). Erziehung als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu begreifen, lässt sich als der Versuch interpretieren, eine Form des Miteinanderumgehens in den Blick zu rücken, in der eine Person einer anderen Person die Möglichkeit eröffnet, sich selbst ins Spiel zu bringen, *ohne* dass bereits vorab ein spezifisches Subjektverständnis als maßgeblich in Anschlag gebracht wird. Eine solche Erziehung wäre nicht allein darauf bezogen, ‚Neuankömmlinge‘ in eine gegebene Ordnung einzuführen, sondern vielmehr daran erkennbar, dass der Umgang mit Heranwachsenden so gestaltet wird, dass diese immer auch die Möglichkeit bekommen, sich zu tradierten Geltungsansprüchen in ein Verhältnis zu setzen sowie die eigene Position selbst wiederum der Konfrontation mit einer widerständigen Welt (z.B. in der Form von alternativen Positionen) auszusetzen (vgl. Rucker 2014, S. 152ff.).

((11)) Erziehung in diesem Sinne nicht nur als Sozialisationshilfe, sondern auch als *Ermöglichung von Bildung* zu begreifen und als solche zu erforschen, scheint mir eine Problemstellung zu sein, die das Fach in den kommenden Jahren noch weiter herausfordern wird. Es ist Stephan Müller dafür zu danken, überzeugend dargelegt zu haben, dass die Formulierung und Bearbeitung derart anspruchsvoller Problemstellungen eine Denkungsart erforderlich macht, die heute keinesfalls als selbstverständlich angesehen werden kann – mag man diese nun nicht-dichotom oder korrelational nennen.

Literatur

- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London and New York: Routledge.
- Osberg, D. & Biesta, G. (2007). Beyond Presence: Epistemological and Pedagogical Implications of Strong Emergence. *Interchange* 38(1), 31-51.
- Rucker, Th. (2014). *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rucker, Th. (2017) (Hg.). *Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wehner, U. (2019). Bildung von Geburt an denken. Von prinzipieller Reflexionszentrierung zu kritisch-responsiver Reflexionsorientierung. In G. E. Schäfer (Hg.), *Bildung in der frühen Kindheit* (S. 45-61). Wiesbaden: Springer.

Verfasser

Dr. phil. Thomas Rucker
Universität Bern

Bildung als Vermittlung: Subjekt, Objekt und Bildungsprozesse

Elia Scaramuzza

1 Die Vermittlung von Subjekt und Objekt in und durch Bildung

((1)) Die in dieser Diskussion herangeführten Argumente für und wider das Potenzial nicht-dichotomer Argumentationsfiguren reflektieren und begründen aus meiner Sicht zwei Annahmen bildungstheoretischen Denkens, die ich im Folgenden aufgreifen will.

((2)) Für eine nicht-dichotome Bildungstheorie ist *erstens* eine vermittlungslgische Konzeption des zugrunde gelegten Subjekt-Objekt-Verhältnisses zentral (Scaramuzza Fr 9-11; Greiner Fr 2). Damit können zudem einseitige Hypostasierungen erkannt und benannt werden: So steht nicht nur eine «rationalistische», aufs Denken verkürzte Reflexivität zur Kritik (Greiner Fr 2; Scaramuzza Fr 5-8; Müller K 54, 75), sondern beispielsweise auch

eine falsch verstandene Mimesis, die verlangt, dass das Subjekt voll und ganz im Objekt aufgeht und sich so – dauerhaft! – selbst verliert (Scaramuzza Fr 10). Die Folgen eines reflexionslosen Selbstverlustes hat Müller (K 62) am Antisemitismus dargestellt.

((3)) Die Bezugnahme auf eine «*reflektori-sche Mimesis*» (May Fr 5, H.i.O.) betont jedoch, dass es nicht um die Abschaffung des Subjekts geht, sondern um eine Zuwendung zum Objekt im Subjekt, die Horkheimer/Adorno (1947) als «Eingedenken der Natur im Subjekt» bezeichnet haben (Scaramuzza Fr 10). Denn: Subjektivität ist objektiv vermittelt. Das Subjekt schöpft seine Möglichkeiten nicht ausschließlich aus sich selbst heraus; es verdankt seine Kritikfähigkeit nicht nur dem Geist, sondern auch dem Leib, der die Ungerechtigkeit spürt, ebenso wie den gesellschaftlich-institutionellen Strukturen, die es aufrechterhalten und stützen. Weil das Objekt für das Subjekt konstitutiv ist, muss keine der beiden Seiten überhöht oder gegen die andere gekürzt werden. Als *reflexiver* muss der mimetische Selbstverlust dann nicht als Modus der Bildung hypostasiert (May Fr 5; Scaramuzza Fr 10), die Offenheit des leiblichen Sich-einlassens nicht bloß *gegen* Rationalität gestellt werden, sondern auch an ihre Seite (Müller K 75, 78; Scaramuzza Fr 5).

((4)) Bildung ist dann sowohl auf eine «gegenstandsbezogene» Erkenntnis gerichtet, die in der politischen Bildung immer auch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich-politisch-institutionellen Verhältnissen meint, als auch eine «*reflexive* Erkenntnis» (Rucker Fr 9), die sich auf die Beteiligten selbst bezieht: Welche «Haltepunkte» (Rucker) und Voraussetzungen weist mein Denken auf, inwiefern sind diese als Erfahrung gesellschaftlich bedingt und problematisch – und wie kann ich produktiv damit umgehen? «Bildung bedeutet dann, erlittene Irritationen nicht nur zu erleiden, sondern diese auch produktiv zu wenden.» (Rucker Fr 9) Sie zielt auf einen Prozess, in dem das Subjekt die Abhängigkeit von seiner Umwelt, der gesellschaftlichen und seiner eigenen leiblichen Beschaffenheit, wahrnimmt, reflektiert und nur *in Berührung* damit *reale* Möglichkeiten entwickeln kann, die eigene Freiheit und die anderer zu erweitern (Müller K 20; vgl. auch May Fr 6). Subjektivität kann nur in und durch seine Objektivität entwickelt werden (Scaramuzza Fr 12).

2 Bildungsforschung als Bildung oder: Kritik der Bedingungen der Möglichkeiten von Subjektivität

((5)) Bildungsforschung ist vor diesem Hintergrund *zweitens* angelegt als Kritik und Reflexion der Bedingungen der Möglichkeiten von Subjektivität (May Fr 3-5). Dazu müssen sowohl die Bedingungen – gesamtgesellschaftliche wie (außer-)schulisch-institutionelle (May Fr 4; Müller K 12, 61, 72) – in den Blick genommen werden als auch die noch nicht verwirklichten Möglichkeiten unter eben jenen Bedingungen (May Fr 5). Das rückt Erziehung als Form institutioneller Unterstützung und Ermöglichung von Bildung in den Mittelpunkt (Rucker Fr 2). Die konkrete Ausgestaltung institutionalisierter Bildungs- und Erziehungskontexte kann sowohl repressive als auch emanzipatorische Potenziale und Tendenzen aufweisen (Müller K 57, 61, 72; Scaramuzza Fr 15-17): So benötigen unterschiedliche Lernende unterschiedliche Strategien (Reinhardt W 9) bzw. Modi der Bildung (May Fr 6), auch weil sie die Bedingungen unterschiedlich erfahren.

((6)) Eine relevante Voraussetzung, auf die mehrfach hingewiesen wurde, ist das *Menschenbild* und *Subjektverständnis* von Erziehung. Dieses unterstellt die Bildsamkeit, die potentielle «Ganzwerdung» und Reifung des Menschen, die (auch) theologisch begründet ist (Sander 2018), – antizipiert also dessen Subjektivität (Müller/Musenbergs W 8) – und hofft darauf, dass er seine erfahrenen Irritationen und Verletzungen produktiv wenden kann, «sofern [ihm] nur die erforderliche edukative Hilfe zukommt» (Rucker Fr 10). Als Fremdbestimmung – zum Subjektsein! – (Müller K 72; Müller/Musenbergs W 12; Scaramuzza Fr 15) ermöglicht Erziehung damit die Selbstbestimmung, welche bedingungslos, nicht bereits an ein Ergebnis geknüpft ist. Doch ganz so bedingungslos ist selbst das Menschsein nicht. Sowohl Müller/Musenbergs (W 9) als auch Müller (K 75) rufen auf den Plan, dass es durchaus konflikthafte Antwortmöglichkeiten auf die Fragen: Was ist der Mensch? Wann beginnt Selbstbewusstsein, Subjektivität und wann endet diese? gibt. Das hat Folgen für die Begründung, den *Sinn* von Bildung (Sander 2018) sowie die konkrete Ausgestaltung von Bildungs- und didaktischen Konzeptionen.

((7)) Umgekehrt sind auch die *objektiven*, gesellschaftlichen und institutionellen Voraussetzungen für eine nicht-dichotome Bildungsforschung zentral (Müller K 12), auch weil (die) Normativität (der Forschenden) durch sie vermittelt ist (Müller

K 17). Die *gesellschaftliche Dimension* von Bildung im Blick zu behalten erscheint so als zentrale Aufgabe von Bildungstheorie, die die Probleme der neuhumanistischen Bildungstheorie aufgenommen und reflektiert hat (Sander 2018; Scaramuzza W).

((8)) Als geeignete Bildungs- und Forschungsmethode kristallisiert sich der multiperspektivisch zusammengesetzte «Polylog» (Hug), die reflexive Gruppendiskussion heraus. Die Multiperspektivität der Subjekte ermöglicht es, die Erfahrungen von Gesellschaft in und außerhalb der Gruppensituation zu rekonstruieren und zu vermitteln und so (1) über die Subjektivität der Teilnehmenden etwas über Gesellschaft zu erfahren sowie (2) an der Reflexion der konkreten Gruppendiskussion als Bildungs- und Forschungssituation nicht-dichotome, sozialwissenschaftliche Reflexivität zu üben (vgl. Müller 2018). Das wiederum ermöglicht es den Beteiligten, individuelle wie gesellschaftliche Freiheitsmöglichkeiten auszuloten und sich als Subjekte dazu zu verhalten (May Fr 6; Müller K 20). Das aber lenkt den Blick auf die konkreten organisatorischen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Gruppendiskussionen eingesetzt werden (Hug W 11; May Fr 10).

((9)) Subjektivität wird so als legitimer Zugang im Forschungs- und Reflexionsprozess anerkannt (und nicht aus diesem herausgestrichen). Dass sich der Gegenstand über die Reflexion der eigenen subjektiven Erfahrungen begreifen lässt (Müller 2018), gilt auch für die Forschung (Leipold Fr 6). So ist es gerade die Spontaneität der Subjekte, welche Reflexion als offenen, über sich hinausweisenden Prozess und damit Erkenntnis im Sinne eines «Bessermachens» ermöglicht (Müller K 5, 32). Die «unsichtbare Arbeit» (Leipold Fr 4) und Erfahrung der Forschungssubjekte kann so, reflexiv eingeholt, als Ansatzpunkt von Forschung dienen: Was am Text spricht mich wie (nicht) an? Welches bisherige Bewusstsein kann hier wie verändert werden (Leipold Fr 6)? Dann aber handelt es sich um «eine Bildungsforschung, die selbst schon als Bildung angelegt ist» (May Fr).

((10)) Dazu wesentlich beitragen kann eine *politische Bildung als Reflexionsraum*, deren Erkenntnisinteresse, Unterrichts- und Forschungsgegenstand die gesellschaftlichen Bedingungen sind, welche die Beteiligten prägen, und deren Reflexion es ermöglichen soll, autonomiehinderliche Effekte zurückzuweisen und autonomieförderliche zu erweitern (Müller 2018; Schmiederer 1977; Wohnig W). Der Austausch zwischen Bildungsforschung und sozialwissenschaftlicher Fachdidaktik könnte

für das Projekt einer reflexiven, vermittlungslogischen Bildungskonzeption daher sehr fruchtbar sein.

Literatur

- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947): *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt/M.
- Müller, Stefan (2018b): Rechthaberei und Reflexion. Sozialwissenschaftliche Modelle und Möglichkeiten von Kritik. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg)*, 9(1), 116–134.
- Sander, Wolfgang (2018): *Bildung. Ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*, Schwalbach/Ts.
- Schmiederer, Rolf (1977): *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Hannover.

Verfasser

Scaramuzza, Elia

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

«Aushalten» als Hauptmotiv zur Förderung mündigkeitsorientierter Bildungsprozesse?

Alexander Wohnig

((1)) In meinem kurzen fortführenden Abschluss möchte ich mich auf den Fixpunkt der Überlegungen Müllers zum Bessermachen im pädagogischen Kontext beziehen: die Unterstützung von mündigkeitsorientierten Bildungsprozessen. Müller setzt sich in seinen Argumentationen, in Anlehnung an Adorno und Horkheimer, für ein «Aushalten» statt einer «Auflösung» oder einer «radikalen Überwindung» ein: «In Diskussionen um die Förderung und Untergrabung von Mündigkeit in der Organisation von Bildungsprozessen kann getrost von der (eindimensionalen) Figur des (radikalen) Auflösens auf das (multiperspektivische) Aushalten umgestellt werden» (Müller, K ((64))). Sein Interesse gilt der «institutionelle[n] Verhinderung und Ermöglichung von mündigkeitsorientierten Bildungsprozessen» (Müller, K ((55))).

((2)) Ich habe in meiner Weiterführung auf das «Fahnenwort Mündigkeit» in der Didaktik der politischen Bildung verwiesen (Wohnig, W ((5))). Dies gilt nicht für die Ausführungen Müllers, der

mündigkeitsfördernde «Regeln» des Bessermachens beschreibt: «Kontingente statt deterministische Modelle, Konstellationen statt horizontale, vertikale oder lineare Modelle, offene, statt abgeschlossene (hermetische) Denkfiguren, Kontroversität statt Standpunktlogik, Multiperspektivität statt Einseitigkeit» (Müller, K ((43))). Bei der Frage aber, was Mündigkeit verhindert und ermöglicht (Müller, K ((8))), sollte, so mein Eindruck, das Konzept der Mündigkeit selbst einem dialektischen Denken unterworfen werden. Dafür gibt es Ansätze in Müllers Ausführungen, ich möchte sie um eine historische Perspektive erweitern, auf die auch meine Ausführungen in der Weiterführung verweisen: Dem Konzept der Mündigkeit selbst liegt ein grundlegender Widerspruch zu Grunde, der in alle Versuche des Bessermachens eingeht und zwangsläufig eingehen muss und der sowohl historisch als auch gegenwartsbezogen Relevanz besitzt. Jedes Handeln und Denken in der bestehenden Gesellschaft erfordert Mündigkeit, ohne sie ist ein Fortbestehen des Bestehenden, d.h. der kapitalistischen spätmodernen Gesellschaft, nicht denkbar. Aus einer kritischen Perspektive, die auf Veränderung des Bestehenden zielt, und das ist eine solche, die sich auf die Kritische Theorie der Gesellschaft stützt, ist Mündigkeit ebenso Bedingung für Veränderung. Die von Müller vorgeschlagene multiperspektivische Figur des «Aushaltens» scheint mir aus einer solchen Perspektive tatsächlich eine Unumgängliche zu sein, um überhaupt an einem reflexiven Standpunkt an Mündigkeit als Fixpunkt festhalten zu können. Die Frage ist, ob diese Figur aus Sicht einer Dialektik in Anschluss an die Kritische Theorie der Gesellschaft ausreicht. Ich gehe darauf zum Abschluss noch einmal ein.

((3)) Gerade mit einem Blick auf die politische Bildung, die Mündigkeit als normative Leitidee setzt, muss historisch kritisch betrachtet werden, welche gesellschaftliche Funktion Mündigkeit als Konzept einnimmt. Wenn wir, und die folgenden skizzenhaften Ausführungen beziehen sich auf Arbeiten von Gernot Koneffke, Mündigkeit als Selbstbestimmung/Autonomie definieren, so muss der historische Prozess berücksichtigt werden, in dem sich die Idee der Mündigkeit durchgesetzt hat. Wir befinden uns dann am Ausgang des Feudalismus, im Zeitalter der Aufklärung und der Emanzipation, der Trennung von politischer und ökonomischer Macht, die im Zeitalter des Feudalismus, bspw. im Feudalherrn, im Klerus und Adel, noch zusammenfiel: «Als die Menschen, die sich als mündig gesetzt hatten, begriffen, dass die Vernunft, mit der sie ihre Selbstbefreiung legitimierten, nicht weniger als eine allgemeine Befreiung,

also gesellschaftliche Verwirklichung forderte, wird die Konzeptualisierung institutioneller Allgemeinbildung eine unausweichliche Konsequenz. [Dieser] Zusammenhang begründet auch den Kapitalismus.» (Koneffke 2018/2006: 210) Nur wer auch die Mittel hat zur (Re)Produktion, so die Konsequenz, hat die Möglichkeiten selbstständig und mündig zu leben. Im Mündigkeitsbegriff «verbirgt sich die verfestigte Herrschaft des Wertgesetzes, um über Mündigkeit funktional verfügen zu können» (ebd: 207). Die Gründe für die gesellschaftliche Durchsetzung der Leitidee der Mündigkeit selbst sind widersprüchlich. Sie verweisen auf das Prinzip der Vernunft, aber ebenso auf die Logik des Eigentums im Ausgang von Feudalismus zum Kapitalismus: Das «Selbstbewußstein der Freiheit ist das des Privateigentümers, der sich den Bedingungen der Verwertung des Wertes schon unterwarf» (Koneffke 2018/1994: 158). Hier zeigt sich eine, im Konzept der Mündigkeit angelegte, Dialektik: Mündigkeit als Selbstbestimmung ist historisch zum einen das Recht auf Eigentum eingeschrieben, das auf der Ideologie und Sakralisierung des Eigentums im «(Neo)Proprietarismus» beruht (Piketty 2020). Mündigkeit als Selbstbestimmung ist jedoch auch «die kritische Wendung gegen die Rigidität des status-quo, die Resistenz gegen die unvermeidlichen Zwänge zur Einvernahme durchs Bestehende, die Offenheit der erkennbar bereitliegenden Möglichkeiten, die Bereitschaft zur Freisetzung von Neuem, in der Befreiung ein Stück weitergeriete, zu einer Wachheit, mit der die Not der allemal Unterdrückten und Leidenden als unnötig, weil vom Widerspruch erzeugte, wenigsten begriffen würde» (Koneffke 2018/200: 205).

((4)) Mündigkeit wird damit begreifbar als Selbstbestimmung, die auf notwendiger Fremdbestimmung basiert: Zum einen im Prozess des Mündigwerdens (bspw. durch Erziehung, Pädagogik, Schulbildung; darauf verweisen auch Müller und Musenberg (W Müller/Musenbergs ((11))). Zum anderen durch die Logik des Zusammenhangs von Selbstbestimmung und Eigentum sowie den Möglichkeiten zur Reproduktion, denn – wie oben bereits paraphrasiert – «selbstständig ist erst, wer über die Mittel zur Produktion des eigenen Lebens selbst verfügt» (Koneffke 2018/2006: 206).

((5)) Unter diesem Blickwinkel beruht politische Bildung daher nicht nur auf Kontroversität und Multiperspektivität, sondern eben zumindest auch auf der Sichtbarmachung des Widerspruchs, der im bürgerlichen Individuum angelegt ist und auf der Sichtbarmachung der im Hier und Jetzt nicht eingelösten Versprechen (auf Gleichheit,

Freiheit, Selbstbestimmung). Pädagogik und politische Bildung stehen daher vor der Aufgabe «alle ihre Strategien und Verfahren, theoretisch und praktisch, in der Perspektive sich verwirklichender Mündigkeit zu bestimmen und anzuwenden, und sie haben das als Moment gesellschaftlicher Bestandssicherung zu leisten. Wenn danach Verhalten und Handeln umstandslos ineinander übergehen, Mündigkeit sich als Abhängigkeit realisieren soll, so erschöpft sich die gebrochene Funktion der Pädagogik doch nicht in der puren Hinnahme ihres aporetischen Gehalts» (Koneffke 2018/1994: 160).

((6)) In gewisser Weise zeigt sich hier also die Unmöglichkeit einer reflektierten einseitigen Auflösung. Müller plädiert daher, wie bereits benannt, für die Möglichkeit eines Aushaltens der Widersprüche in den Versuchen des Bessermachens, die in dem Konzept der «Mündigkeit» selbst angelegt sind und wendet sich gegen «Auflösung», «Überwindung», etc. Ich will an dieser Stelle nicht stehen bleiben, sondern ebenso betonen, dass die antinomischen, dialektischen Widersprüche nicht nur ausgehalten werden müssen, sondern, dass sie ebenso Gründe und Notwendigkeiten beschreiben, um Denken voran- und weiterzutreiben sowie um Gesellschaft zu verändern. Sie verweisen daher auch auf Praxis, die verstellt sein mag, aber auch diese Bedingungen müssen reflektiert werden. Bildung und Erkenntnis zielen daher nicht nur auf «Aushalten», sondern auf «Veränderung». Erkenntnis wird dann verstanden als «die Einsicht in die Gesellschaft [...], in das Wesentliche der Gesellschaft, Einsicht in das, was ist, aber in einem solchen Sinn, daß diese Einsicht kritisch ist, indem sie das, was gesellschaftlich 'der Fall ist', [...] an dem mißt, was es selbst zu sein beansprucht, um in diesem Widerspruch zugleich Potentiale, die Möglichkeiten einer Veränderung der gesellschaftlichen Gesamtverfassung aufzuspüren» (Adorno 2017/1969: 31).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2017) [1969]: Einleitung in die Soziologie. 5. Auflage. Frankfurt am Main.
- Koneffke, Gernot (2018) [2006]: Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik. In: Ders.: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band II: Bildungstheoretische Begründungen und Positionierungen. Herausgegeben von Harald Bierbaum und Katharina Herrmann. Baltmannsweiler. S. 203-212.

Koneffke, Gernot (2018) [1994]: Zur Dialektik der Mündigkeit. In: Ders.: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band II: Bildungstheoretische Begründungen und Positionierungen. Herausgegeben von Harald Bierbaum und Katharina Herrmann. Baltmannsweiler. S. 153-164.

Piketty, Thomas (2020): Kapital und Ideologie. München.

Verfasser

Jun.-Prof. Dr. Alexander Wohnig
Universität Siegen