

Korneli, Karina [Hrsg.]; Bartels, Bente Henrike [Hrsg.]; Biehler, Lukas [Hrsg.]; ...
**Hinter_Fragen der Erziehungswissenschaft. Perspektiven auf Pädagogik,
Wissenschaft und Gesellschaft**

Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2023, 202 S. - (Studierendenkongress Erziehungswissenschaft; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Korneli, Karina [Hrsg.]; Bartels, Bente Henrike [Hrsg.]; Biehler, Lukas [Hrsg.]; Bringmann, Barbara Marie-Christin [Hrsg.]; Bruhnke, Lorena [Hrsg.]; Dobmeier, Florian [Hrsg.]; Grewe, Laura [Hrsg.]; Kamenik, Anna Maria [Hrsg.]; Rose, Alexander [Hrsg.]; Wiese, Hannah [Hrsg.]: Hinter_Fragen der Erziehungswissenschaft. Perspektiven auf Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2023, 202 S. - (Studierendenkongress Erziehungswissenschaft; 2) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-259051 - DOI: 10.25656/01:25905

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-259051>

<https://doi.org/10.25656/01:25905>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hinter_Fragen der Erziehungswissenschaft

Perspektiven auf Pädagogik,
Wissenschaft und Gesellschaft

Karina Korneli, Bente Henrike Bartels,
Lukas Biehler, Barbara Marie-Christin Bringmann,
Lorena Bruhnke, Florian Dobmeier,
Laura Grewe, Anna Maria Kamenik,
Alexander Rose, Hannah Wiese (Hrsg.)



Hinter_Fragen der Erziehungswissenschaft

Studierendenkongress Erziehungswissenschaft

Band 2



Herausgegeben von Kongressveranstalter*innen
und -teilnehmer*innen

skew@posteo.de

Karina Korneli • Bente Henrike Bartels • Lukas
Biehler • Barbara Marie-Christin Bringmann •
Lorena Bruhnke • Florian Dobmeier • Laura
Grewe • Anna Maria Kamenik • Alexander
Rose • Hannah Wiese (Hrsg.)

Hinter_Fragen der Erziehungswissenschaft

Perspektiven auf Pädagogik, Wissenschaft
und Gesellschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.



© 2023 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter
Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der
genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der
genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht
gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung
einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein
beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen
Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des
Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742624>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden.
Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2624-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1785-9 (eBook)
DOI 10.3224/84742624

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort von Ulrike Graff	7
Einleitung des Herausgeber*innen-Teams.....	11
Lernen und Transfer	
<i>Sebastian Gräber</i>	
Das <i>Joch der Notwendigkeit</i> . Eine Heuristik zum Umgang mit dem Paradox pädagogischer Strafe	23
<i>Florian Dobmeier</i>	
Wo bleibt die Schulrevolution? – Zur Diagnose, Negation und Persistenz des <i>Status quo</i>	33
<i>Lorena Bruhnke</i>	
Nicht-traditionelle Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Beitrag der Hochschulen zum lebenslangen Lernen	45
<i>Anna Maria Kamenik, Alexander Rose, Leah Stange</i>	
Ist das Wissenschaft oder kann das weg? Zwei Formate der Wissenschaftskommunikation.....	55
Performanz und Emotion	
<i>Sina Kleinitzke</i>	
Lächel doch mal. Eine phänomenologische Betrachtung verkörperter Weiblichkeit	69
<i>Katrin Klees</i>	
Bildung ad absurdum? Eine phänomenologisch-pädagogische Profilierung der depressiven Erfahrung	79
<i>Verena Sarah Folusewytsh</i>	
<i>The Dark Side Of The Moon</i> : Zum blinden Fleck pädagogischer Trauma- und Krisensemantiken	91

<i>Carlotta Voß</i>	
Feministische Selbstartikulation und ästhetische Bildung mit Poesie	101
<i>Bente Henrike Bartels</i>	
Feministische Beratung: Subjekttheoretische Ambivalenzen	111
<i>Karina Korneli</i>	
Die Bedeutung von Emotionen in KZ-Gedenkstättenpädagogik aus genderreflexiver Perspektive	121
Recht und Protest	
<i>Ann-Kathrin Thießen</i>	
Normschreibung Geschlecht: Die „dritte Option“ als heteronormative Produktion.....	133
<i>Hannah Wiese</i>	
„Wann geht es endlich wieder um die wirklich wichtigen Themen?“ – Pädagogische Implikationen aus identitätspolitischen Debatten	145
<i>Barbara Marie-Christin Bringmann</i>	
Warum Inklusion? Eine kritische Einführung in die Konflikte des deutschsprachigen Inklusionsdiskurses.....	157
<i>Lea Wulf</i>	
Wie inklusiv ist das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz? – Ein Blick auf die Chancen und Herausforderungen der Gesetzesreform.....	167
<i>Finn van Erp, Georg Winterseel</i>	
Über die Möglichkeit von Zukunft.....	177
<i>Anna Maria Kamenik, Leah Stange</i>	
Potenziale kritischer BNE für die sozial-ökologische Transformation oder: Villa Kunterbunt der BNE.....	187
Über die Mitwirkenden	197
Danksagung	201

Ulrike Graff

Vorwort

Beim Blick auf die Liste der Beiträge des Sammelbandes war ich beeindruckt von der Vielfalt der Themen, den unterschiedlichen Perspektiven auf die Themen, den diversen Zugängen, von der Kreativität und Ernsthaftigkeit der in den Abstracts formulierten Gedanken und der Verbindung von ganz allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Fragen mit ganz speziellen Aspekten konkreter pädagogischer Praxis. *Und dabei habe ich (wieder) gemerkt: Ich bin ein Fan der Erziehungswissenschaft!*

Sie ermöglicht so viel und Vieles in der Beschäftigung mit Pädagogik als Feld, in dem subjektbezogene und gesellschaftsbezogene Prozesse, soziologische, philosophische und psychologische Diskurse von Interesse sind und zwar im Hinblick darauf, wie das menschliche Miteinander im generationalen Verhältnis, d.h. in der Gestaltung der notwendigen (Kultur-)Vermittlung der alten Generation an die junge Generation, „gut“, sinnvoll, gerecht gestaltet werden kann. (Diese Beschreibung ist sehr einfach und optimistisch – sie ist aber paradoxerweise begründet in (m)einem Studium, in dem ich in allererster Linie kritische Perspektiven auf (Erziehungs-)Wissenschaft und Gesellschaft gelernt habe.) Alle gesellschaftspolitischen Verhältnisse, psychosozialen Prozesse, historischen und philosophischen Fragen, künstlerisch-ästhetische Räume und Bewegungen etc. sind interessant für die Erziehungswissenschaft.

Dabei ist die Art und Weise der Beschäftigung mit Erziehung nach Hans-Christoph Koller (und für ihn gleichzeitig die Begründung für eine *wissenschaftliche* Auseinandersetzung):

1. *kritisch*, indem es notwendig ist, die Bedingungen für pädagogisches Handeln nicht als selbstverständlich hinzunehmen, sondern sich im Erziehungs- und Bildungsdiskurs begründet zu positionieren – weil pädagogisches Wissen immer umstritten ist, auf Grund der Tatsache, dass Erziehung von allen Menschen genossen oder erlitten wurde, alle Menschen Expert*innen sind und ihre Meinungen haben;
2. *neugierig und offen*, weil jede pädagogische Situation einzigartig und stets neu ist;
3. *utopisch*, weil Pädagogik stets auf Zukunft gerichtet ist und pädagogische Verhältnisse immer wieder neu politisch bewertet und gestaltet werden müssen (vgl. Koller 2008: 11f.).

Ich würde ergänzen, die Art und Weise der Auseinandersetzung mit Erziehung ist *notwendig von Unsicherheit* geprägt, in Anerkennung der Pädagogik stets innewohnenden Antinomie, die verschiedentlich beschrieben wurde und wird. U. a.:

- nach Kant (vgl. 1803/2007) ist Erziehung an dem Ziel zu orientieren, eine „Erziehung zur Freiheit“ zu leisten;
- mit Bernfeld (vgl. 1973) ist Erziehung strukturell als konservative Veranstaltung zu verstehen, die in gesellschaftlich-ökonomische Herrschaftsverhältnisse eingebettet ist, die sie reproduzieren und stabilisieren sollen – die aber dennoch Bildungspotenzial hat;
- mit Adorno (vgl. 1972/2003) können Erziehungsprozesse gleichzeitig *nur* und dennoch *wenigstens* den Charakter von Halbbildung haben;
- nach Freire (vgl. 1975) ist Pädagogik als „Bankiersmethode“ der herrschenden Klasse mit ihren „Anlagen“ bei der nächsten Generation zu analysieren und gleichzeitig/dennoch als wichtiges Element von Befreiung zu entwerfen;
- mit Castro-Varela (vgl. 2016) seien im Rahmen von Erziehung solche Bedingungen zu schaffen, dass *mit* Bildung subversiv *gegen* Bildung vorgegangen werden kann.

Für antinomische Verhältnisse trifft zu, dass Widersprüche nicht aufgelöst werden können. Als, wie ich finde, produktive Perspektive in diesem Dilemma formuliert der Duden für Paradoxa, dass in diesem Falle (aber) das Nachdenken darüber zu tieferer Erkenntnis führt. Und genau das passiert in pädagogischen Diskussionen im besten Falle: Widersprüche und Gleichzeitigkeiten werden untersucht. Eine Anerkennung der Unsicherheit im Sprechen und Nachdenken über Pädagogik ist für mich insofern entlastend, weil sie die Unruhe und auch das Anstrengende daran erklärt: Ich kann es nicht ‚richtig‘ machen, weil ich in die Verhältnisse verstrickt bin, die ich versuche zu verändern, zu verbessern, abzuschaffen, über sie aufzuklären und in diesen Verhältnissen gute Bedingungen für Selbstbildungsprozesse zu schaffen (vgl. Messerschmidt 2016).

Genug des Lobes auf die Erziehungswissenschaft und zurück zum Kontext dieses Vorwortes. Es ist mir eine Ehre, von Fachschaftsvertreter*innen vor drei Jahren für die Begleitung der Studiengruppe zur Vorbereitung des II. SKEW und der BuFaTa gefragt worden zu sein und so mit dem Projekt verbunden bin.

Ich selbst habe ab 1977 (!) in Bielefeld Diplom-Pädagogik studiert und eine überaus bereichernde und ‚tragende‘ Einführung durch engagierte Studierende wie zum Beispiel die Fachschaftsstudierenden, die Tutoriums- und Seminar-kritikgruppen erfahren: als erstes ganz praktisch mit einem Begrüßungsbrief (in dem neben wichtigen Infos das Angebot eines Schlafplatzes bei evtl. Zimmersuche enthalten war), mit dem Einführungswochenende, den Diskussionen bei den Fachschaftssitzungen sowie in den Seminaren etc... Dies alles hat mich so mitgenommen (in positivem Sinne), dass ich eingestiegen bin in die

Fachschaftsarbeit und sie rückblickend mindestens ebenso wichtig in meinem Studium war wie die fachlich-inhaltliche Seite. Sie hat mich sozial, kritisch, (hochschul-)politisch sozialisiert, sodass ich mich von da an stets aufgerufen gefühlt habe, mich für meine Belange zu engagieren, nicht allein zu handeln, Gruppen zu gründen. Diese Praxis war mein Rückhalt (als Ort und Beziehungen), z.B. um die merkwürdigen Rituale in Fakultätskonferenzen oder die Schwierigkeiten des Sprechens in herrschaftsförmigen Settings (auch meiner eigenen Gruppen) zu verstehen, verarbeiten zu können und an anderen Regeln für Diskussionen zu arbeiten. Und mit diesen Qualitäten zeichnet sich auch der zweite Studierendenkongress aus: Er war ein Raum der Selbstvergewisserung über inhaltliche, strukturelle und politische Fragen der Erziehungswissenschaft – ein Raum, zu sprechen und ein Raum, gehört zu werden.

Zum Schluss: Ich hoffe, mir wird verziehen, dass ich nicht auf die Inhalte der spannenden Beiträge eingegangen bin, sondern auf den weiten Kontext der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung studentischer Zusammenschlüsse. Ich freue mich sehr über dieses Buch und danke allen Beteiligten für die mutige und auf so vielen Ebenen kluge Arbeit!

Frau Dr. Ulrike Graff*

Lecturer, Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1972/2003): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Theodor W. (Hrsg.): Soziologische Schriften 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 93–121.
- Bernfeld, Siegfried (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Castro Varela, María do Mar (2016): Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels. Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In: Geier, Thomas/Zaborowski, Katrin U. (Hrsg.): Migration: Auflösungen und Grenzbeziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 43–59.
- Freire, Paulo (1975): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kant, Immanuel (1803/2007): Über Erziehung. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.42–46.
- Koller, Hans-Christoph (2008): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Differenzreflexive Kritik machtkonformer Bildung. In: Müller, Stefan/Mende, Janne (Hrsg.): Differenz und Identität. Konstellationen der Kritik. Weinheim: Beltz Juventa, S.166–180.

*Herausgeber*innen-Team*

Einleitung

Ein „Unbehagen“ (Dobmeier et al. 2020: 13) in Zusammenhang mit unserem Fach war es, das Tübinger Studierende 2019 dazu veranlasste, den *Studierendenkongress Erziehungswissenschaft* (SKEW) ins Leben zu rufen und im Jahr darauf Band 1 der SKEW-Sammelbandreihe herauszugeben. Begeisterung für das Format wiederum motivierte Bielefelder Studierende, im Herbst 2021 den II. SKEW auszurichten – Begeisterung ebenso wie ein Gefühl, das wohl behaglicher ist als Unbehagen, wenn auch nicht weniger beunruhigt: Es war ein Gefühl der *Unklarheit*, die mit der Betrachtung der Erziehungswissenschaft verbunden war. Diese gegenwärtige wie historische Betrachtung zeigte uns nämlich eine Disziplin, deren Selbstverständnis sich „häufiger und grundlegender verändert hat und dabei stärkeren Einflüssen anderer Wissenschaftsbereiche ausgesetzt ist als etwa die Geschichtswissenschaft oder die Philosophie“ (Fatke/Oelkers 2014: 7) – was z.B. an der teilweise verwendeten Disziplinbezeichnung ‚Erziehungswissenschaften‘ im Plural zu erkennen ist. Zweifellos gehen mit Wandelbarkeit auch Chancen hinsichtlich der Analyse sozialer Wirklichkeit und entsprechender Reflexionen pädagogischer Praxis einher. Gleichzeitig birgt sie allerdings die Gefahr für die Disziplin, ungreifbar und wahllos zu sein. Dies „stellt die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft auf die Probe, verunsichert sie oder gefährdet sie sogar“ (ebd.) und zwar nicht zuletzt mit Blick auf die Position Studierender. Denn wenn mit Ungreifbarkeit auch *Unbegreifbarkeit* einhergeht, führt Diffusität möglicherweise zu einer Entscheidung *gegen* das Studium erziehungswissenschaftlicher Theorien und Praxisreflexionen und für einen Studiengang, der sich anderen eh viel leichter erklären lässt. Denn so einfach, dass wir nach der Uni alle mit Kindern arbeiten, ist’s in unserer Disziplin (mit dem zugegebenermaßen potenziell irreführenden Namen) ja leider nicht – oder vielleicht auch *zum Glück* nicht?

So kam es schließlich, dass unter dem Motto „Alle Klarheiten beseitigt? (Hinter-)Fragen der Erziehungswissenschaft“ Unklarheiten und Fragen als Anlass und Ausgangspunkt des II. SKEW vom 20. bis 22. September 2021 an der Universität Bielefeld galten. Nach coronabedingten Terminverschiebungen, der Akquise einer *Förderung hochschulbezogener zentraler Maßnahmen studentischer Verbände und anderer Organisationen* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit einer Co-Finanzierung der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, der Gründung einer Studiengruppe als Planungsrahmen und Modifizierungen des Kongressaufbaus zu

einer Hybridveranstaltung konnte das Organisationsteam schließlich über 45 Studierenden aus ganz Deutschland in Bielefeld und zusätzlich fast 30 digital Dazugeschaltete beim II. SKEW willkommen heißen.¹ Dank der Partizipation von zwei Dutzend dieser Teilnehmer*innen konnte ein Kongressprogramm zusammengestellt werden, das – neben einer interaktiven postkolonialen Stadtführung der BUNDjugend Bielefeld und einem Filmabend der Bielefelder Fachschaft Erziehungswissenschaft – 16 Vorträge und Workshops umfasste. Hierbei wurde eine beachtliche Bandbreite von Themen aufgegriffen, die die Teilnehmenden in ihrem Fach beschäftigten und über die sie mit anderen Studierenden erziehungswissenschaftlicher Fächer ins Gespräch kommen wollten. Dass dabei unter anderem Fragen nach verschiedenen Erziehungs- und Bildungspraktiken, Schulpädagogik, geschlechtlicher Subjektivierung, Behinderung und Nachhaltigkeit gestellt wurden, zeigt nicht nur das Veranstaltungsprogramm, das auf der Kongresswebsite² einsehbar ist, sondern auch dieser Sammelband.

Mit diesem zweiten Band der SKEW-Reihe wurde den teilnehmenden Studierenden ein weiteres Mal ein Raum eröffnet, als Herausgeber*in und/oder Autor*in Erfahrungen im wissenschaftlichen Publizieren zu sammeln sowie sich in Form eines Textes (der anders als bspw. eine Hausarbeit für interessierte Leser*innen nun öffentlich einsehbar ist) Gedanken über Inhalte zu machen, die es aus persönlicher, studentischer oder erziehungswissenschaftlicher Sicht aufzuzeigen und zur Diskussion zu stellen gilt. An relevanten Themen, über die nachgedacht, an denen geforscht und die in die Öffentlichkeit getragen werden können oder sollten, mangelt es – wie nicht zuletzt ein Blick in die Tageszeitung zeigen dürfte – jedenfalls nicht. Im Rahmen der Kapitel *Lernen und Transfer*, *Performanz und Emotion* sowie *Recht und Protest* möchte der vorliegende Sammelband mit seinen vielfältigen Beiträgen daher vor erziehungswissenschaftlichem Hintergrund auf unterschiedlichste Perspektiven und Praktiken und damit einhergehende Möglichkeiten und Gefahren hinweisen – wenn auch in dem Bewusstsein, dass damit nur ein Bruchteil der Positionen und Umstände abgedeckt werden kann, die das Leben von Menschen prägen. Nichtsdestoweniger ist es uns als Herausgeber*innen auch mit unserer wissenschaftlichen Arbeit und dieser Veröffentlichung ein Anliegen, zur Reflexion von herrschenden Machtverhältnissen anzuregen, auf Verteilungsungleichheiten, Diskriminierung und gewaltvolle Praktiken aufmerksam zu machen sowie zu sozialen Bedingungen beizutragen, die allen Menschen ein gutes Leben ermöglichen. Natürlich gilt es hierauf an verschiedenen Stellen

- 1 Darüber hinaus wurde vom 22. bis 23. September 2021 außerdem die Bundesfachschafentagung Erziehungswissenschaft (BuFaTa EW) ausgerichtet, die als ebenfalls vom BMBF geförderte Hybridveranstaltung der deutschlandweiten Vernetzung von Studierendenvertretungen diente, um sich auf hochschulpolitischer Ebene „zusammen für unsere Interessen einzusetzen und zu relevanten Fragen eine gemeinsame Position zu beziehen“ (BuFaTa EW 2021).
- 2 Online einsehbar: <https://skew2021.wixsite.com/skew21/programm> [Zugriff: 03.06.2022].

hinzuarbeiten. Aber vielleicht kann dieser Band einerseits schon aufgrund seiner Form als rein studentisches Projekt als Irritation eines strikt hierarchisch geordneten Wissenschaftsverständnisses fungieren. Außerdem können andererseits vielleicht auch die in ihm zu findenden Texte als Inspiration und Motivation dienen, weitere Fragen zu stellen und vor Unklarheiten nicht zurückzuschrecken.

In jedem Fall hoffen wir, dass das *Hinter_Fragen der Erziehungswissenschaft* euch ebenso Freude bereitet wie uns. Denn auch wenn der Herausgabeprozess dieses Sammelbands punktuell herausfordernd war, hat er uns gezeigt, was wir alles können – und zwar nicht nur hinsichtlich der Organisation eines dreiteiligen Review-Verfahrens, im Zuge dessen alle Beiträge zunächst von einem*einer Herausgeber*in einem Struktur-Review, anschließend von einer externen Person mit Publikationserfahrung einem wissenschaftlichen Review und abschließend von einer*inem anderen Herausgeber*in einem Format-Review unterzogen wurden, sondern vor allem im Hinblick auf die Tatsache, über wie viel Wissen und wie viele Ideen Studierende erziehungswissenschaftlicher Fächer bereits verfügen und was für großartige Einblicke sie uns damit verschaffen können. Ein großes Dankeschön dafür allen Autor*innen bereits an dieser Stelle.

Damit ihr trotz der aufgeworfenen Fragen und Unklarheiten zumindest im Rahmen dieses Bandes einen Überblick behalten könnt, werden im Folgenden alle Beiträge in den jeweiligen Kapiteln kurz vorgestellt.

Lernen und Transfer

Im ersten Kapitel finden sich Beiträge rund um das Thema Lernen und Transfer, welche aus unterschiedlichen Sichtweisen betrachtet werden. Dabei reicht die inhaltliche Spannweite vom Umgang mit pädagogischer Strafe über die Frage nach einer Schulrevolution und wissenschaftlicher Weiterbildung bis hin zu Wissenschaftskommunikation.

Sebastian Gräber schreibt in seinem Beitrag über „Das Joch der Notwendigkeit – Eine Heuristik zum Umgang mit dem Paradox pädagogischer Strafe“. Die Frage, inwiefern pädagogische Klassiker der heutigen Theoriebildung und Praxis dienlich sein können, wird anhand der Bearbeitung des pädagogischen Strafproblems in Jean-Jacques Rousseaus *Émile* erörtert. Dabei steht das Problem der Mythenbildung im Fokus. Um zu erläutern, in welchem Umfang Rousseaus Begriff eines *Jochs der Notwendigkeit* zur Klärung des pädagogischen Strafparadoxons beitragen kann, werden Schlüsselstellen im *Émile* untersucht, die sich entgegen einer kohärenten Lesart auch als theoretische Widersprüche interpretieren ließen. Dennoch lassen sich aus dem *Émile* Erkenntnisse gewinnen, indem dieser gerade auf die Antinomie pädagogischer Strafe

hinweist und so die Bedeutsamkeit einer pädagogischen Haltung im Umgang mit derselben hervorhebt.

Florian Dobmeiers Frage „Wo bleibt die Schulrevolution? – Zur Diagnose, Negation und Persistenz des *Status quo*“ versteht sich als Artikulation eines tiefsitzenden Unbehagens an der fortwährenden (Re-) Produktion unfairer Bildungsungleichheit und changiert für die Analyse zwischen erziehungssoziologischer Beschreibung, autobiografischer Aufarbeitung und negativ allgemein-pädagogischer Gegenprogrammatisierung. Dabei wird kein Anspruch auf systematische Vollständigkeit, Fairness in der Darstellung, Ausgewogenheit, ja nicht einmal auf ideelle Originalität erhoben, so doch das meiste an pädagogischer Schulkritik und Kritik der Kritik bereits gesättigt im Archiv auf bislang verwehrt Realisierung wartet. Die den Beitrag beseelende Grundhaltung lässt sich insofern als kritische Chronistenarbeit Mollenhauer'scher (2008 [1983]: 10) Couleur bzw. als „Zusammentragen von Erinnerungen zu einem bestimmten Zweck“ (Wittgenstein 2003 [1953]: § 127) begreifen. Während der Zweck die analytische Dekonstruktion im Mandat besserer Schule ist, sind die Erinnerungen die seinigen an eigene Schulzeit und wissenschaftliche Literatur.

In ihrem Text „Nicht-traditionelle Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Beitrag der Hochschulen zum lebenslangen Lernen“ diskutiert *Lorena Bruhnke* die Frage, inwieweit die Öffnung für die Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung schon vorangeschritten ist oder ob Hochschulen nicht viel eher noch immer einem Elfenbeinturm gleichen. Angesichts heutiger gesellschaftlicher Herausforderungen wie dem Fachkräftemangel, gesteigerter Qualifikationsanforderungen der Wissensgesellschaft oder dem demografischen Wandel wird eine weitere Öffnung der Hochschulen verstärkt diskutiert. Vor diesem Hintergrund soll der Beitrag der Hochschulen zum lebenslangen Lernen dargestellt werden. Dazu werden die aktuelle Situation und Probleme von nicht-traditionellen Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung dargestellt, um anschließend den Beitrag von Hochschulen zum lebenslangen Lernen und zur Chancengleichheit kritisch zu hinterfragen.

Anna Maria Kamenik, *Alexander Rose* und *Leah Stange* schreiben in ihrem Beitrag „Ist das Wissenschaft oder kann das weg? Zwei Formate der Wissenschaftskommunikation“ über den Umstand, dass Wissenschaft manchmal sperrig und verstaubt ist und sich irgendwie weit weg vom Alltag und der eigenen pädagogischen Praxis anfühlt. In diesem Beitrag widmen sie sich daher der Frage, wie und warum sich Wissenschaft interessant und verständlich machen kann. Wissenschaft passiert schließlich nicht im luftleeren Raum, sondern hat einen Nutzen und eine machtvolle Position, die es zu hinterfragen gilt. Aus der Perspektive kritischer Sozialwissenschaft betrachten sie wissenschaftliche Praktiken innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplin und stellen zwei Formate der Wissenschaftskommunikation vor.

Performanz und Emotion

Auf verschiedene Weise wird sich im zweiten Kapitel mit Performanz und Emotionalität auseinandergesetzt. Nicht nur werden in einigen Beiträgen literarische Werke und ästhetische Bildung zum Ausgangspunkt pädagogischer Reflexionen, auch Emotionen werden erziehungswissenschaftlich verortet und diskutiert. Im Zuge der Betrachtung von Performativität und Leiblichkeit werden dabei auch geschlechterreflexive Perspektiven zugrunde gelegt.

So geht *Sina Kleinitze* im ersten Beitrag „Lächel doch mal. Eine phänomenologische Betrachtung verkörperter Weiblichkeit“ davon aus, dass weiblichen Körpern geheimnisvolle Eigenschaften zugerechnet werden. Geheimnisse sollen dabei, wie auch sämtliche Praktiken des Weiblichen im Verborgenen bleiben. Dem Lächeln, einer geheimnisvoll anmutenden Mimik, die dem Weiblichen immanent wirkt, haftet nicht bloß der Ruf einer sympathischen Geste an, mehr noch gilt es alltagsverständlich als Garant für Schönheit, damit assoziierter Gesundheit und Erfolg. Vor einem phänomenologischen Hintergrund werden in zwei Zyklen der phänomenologischen Epoché Vorurteile gegenüber dem weiblichen Lächeln reflektiert, um dieses schließlich anders zu sehen. Entlang ihrer eigenen Erfahrung in Einübung eines phänomenologischen Stils wird so ausgehend von einer beobachteten Szene herausgearbeitet, welche leiblichen und herrschaftskritischen Implikationen sich ergeben können.

Auch *Katrin Klees* nimmt eine phänomenologische Perspektive ein. Unter dem Titel „Bildung ad absurdum? Eine phänomenologisch-pädagogische Profilierung der depressiven Erfahrung“ fragt sie, ob die Depression, zu der diagnostischen Kategorie der affektiven Störungen gehörend, pädagogisch als negative Erfahrung gerahmt zum potenziellen Ausgangspunkt von Bildungsprozessen deklariert werden kann. Um sich aus einem Zustand der Unbestimmtheit zu lösen, erfordert es praktische und leibliche Reflexionen, mittels derer Verhältnisse zu sich selbst und zu anderen transformiert werden. Existenzielle Erfahrungen, die gegenwärtig unter dem Begriff der Depression firmieren, werden anhand der phänomenologisch-pädagogischen Lektüre von Sylvia Plaths Roman *Die Glasglocke* als ein der Bildung entgegengesetztes Werden ausgewiesen, indem ein Ausblick darauf gegeben wird, wie auf Heilung gerichtete therapeutische Fürsorgepraktiken durch pädagogische Praktiken der Fürsorge, die auf Selbstsorge gerichtet sind, ersetzt werden könnten.

Verena Sarah Folusewytch untersucht in ihrem Beitrag „*The Dark Side Of The Moon*: Zum blinden Fleck pädagogischer Trauma- und Krisensemantiken“, welche Implikationen aus der erziehungswissenschaftlichen Thematisierung von Krisen und Traumata gezogen werden können. Die bildungstheoretische Reformulierung krisenhafter Phänomene als Wachstumschance wird im Rahmen erziehungstheoretischer Vulnerabilitätsbearbeitung und des

Resilienzdiskurses vor die Frage gestellt, inwiefern diese dem breiten Spektrum an Leidenserfahrungen gerecht wird, welches eine Perspektive transformativer Bildung nicht zu beleuchten vermag. Als schwerste Form der Krise wird die Semantik des Traumas untersucht, welches unter Umständen weder Bildung noch Wachstum, sondern unproduktives Leiden bedeutet. Es wird die These einer epistemischen Verengung im Kontext pädagogischer Normativität fokussiert und darüber hinaus auf die Verdrängung gesellschaftlicher Gewaltverhältnisse durch eine Individualisierungstendenz verwiesen.

Der Beitrag „Feministische Selbstartikulation und ästhetische Bildung mit Poesie“ von *Carlotta Voß* schließt die Auseinandersetzung mit Literatur ab, indem sie eine feministische Analyse anschließt. Patriarchale Perspektiven prägen geschlechtsspezifische Rollenbilder, die FINTA*-Personen verändern. Als anerkannte Narrative wirken sie sich auf die Gesellschaftsordnung aus und verschleiern die Perspektiven Marginalisierter. Auch die Wissenschaft ist diesen Narrativen und hiermit verbundenen Machtverhältnissen ausgesetzt, wodurch manches Wissen geltend gemacht wird und anderes nicht. Für Gesellschaftsmitglieder, deren Erfahrungen wissenschaftlich nicht anerkannt werden, spielt das Finden einer eigenen Sprache zur Selbstrepräsentation eine große Rolle, wie verschiedene feministische Epistemologien betonen. Mithilfe ästhetischer Bildung mit Poesie können sprachliche Grenzen verschoben, hegemoniale patriarchale Narrative irritiert und somit neue, selbstbestimmte Möglichkeiten sprachlicher Selbstrepräsentation geschaffen werden, die es erlauben, noch Unbenennbares auszusprechen und die eigene Identität in ihrer prädiskursiven Fülle auszuloten.

Ebenso behandelt der Text „Feministische Beratung: Subjekttheoretische Ambivalenzen“ von *Bente Henrike Bartels* feministische Perspektiven. Eng umwoben in politische Bewegungen basiert feministische Beratung vor allem auf Grundsätzen der Parteilichkeit, der Autonomie(-förderung) und der Annahme einer kohärenten Geschlechtsidentität, sieht sich aber seit der dritten Welle des Feminismus zunehmend Kritik ausgesetzt und inkludiert zunehmend auch andere Differenzdimensionen. Vor einem poststrukturalistischen Hintergrund und dabei insbesondere unter Berücksichtigung Judith Butlers, deren Subjekttheorie die dritte Welle entscheidend beeinflusst hat, wird in diesem Beitrag herausgearbeitet, welchen Spannungsfeldern sich feministische Beratung ausgesetzt sieht und wie sie diese produktiv wenden kann.

Im letzten Beitrag des Kapitels nimmt *Karina Korneli* schließlich KZ-Gedenkstättenpädagogik als außerschulische Bildungsarbeit an historischen Orten der Verfolgung und Massenermordung von Menschen in den Blick, welcher in Deutschland seit einigen Jahren eine zunehmend große Rolle zukommt. Damit einher geht häufig die (gesellschaftspolitische) Erwartung, dass Jugendlichen über ästhetisierend-emotionale Zugänge ‚eine Vorstellung‘ von dem Grauen der nationalsozialistischen Verbrechen gegeben und so zur Ausbildung einer antisemitismus- und rassismuskritischen Haltung beigetragen wird. In

dem Beitrag „Die Bedeutung von Emotionen in KZ-Gedenkstättenpädagogik aus genderreflexiver Perspektive“ soll dieser Anspruch zunächst kritisch beleuchtet und im zweiten Schritt die Relevanz von Geschlechtskonstruktionen als zentrale Subjektivitätsdimensionen der Adressat*innen emotional-(isierend)er Gedenkstättenarbeit reflektiert werden.

Recht und Protest

Im dritten Kapitel des Sammelbandes wird zu Beginn die Verrechtlichung von Anliegen reflektiert, die Pädagogik betreffen. Darunter fällt die Festschreibung von Geschlecht in der Dritten Option sowie die Verwendung des Inklusionsbegriff in deutschsprachigen Debatten im Allgemeinen und in der Reform des SGB XIII im Besonderen. Hinsichtlich des Transformationspotenzials von Bildungsprozessen werden Debatten um Identitätspolitik, die Rolle der Zukunft und kritische Bildung für nachhaltige Entwicklung diskutiert.

Der Beitrag von *Ann-Kathrin Thießen* trägt den Titel „Normschreibung Geschlecht: Die ‚Dritte Option‘ als Reproduktion hetero-normativer Ordnung“ und behandelt die Personenstandseintragung „divers“ und untersucht diskursanalytisch, wie genau diese Norm festgeschrieben wurde und wird. Es wird den Fragen nachgegangen, inwiefern „divers“ durch die Attestgebundenheit mit einem rein biologistischen, medizinischen Verständnis von Geschlecht verbunden wird und ob ein solches Verständnis von Geschlecht und geschlechtlicher Identität nicht eine erneute Festschreibung cissexueller, heteronormativer Hegemonie ist. Weitergehend: Hat die dritte Option das dekonstruktivistische Moment, das die heterosexuelle Hegemonie und Cisnormative in Frage stellt, verpasst? Und welche Strategien werden genutzt, um Heteronormativität als soziale Strukturkategorie zu sichern? Woraus setzt sich somit das Verständnis von Geschlecht zusammen, welches der Personenstand beurkundet und was genau macht die Geschlechtsoption „divers“ aus?

Auch *Barbara Marie-Christin Bringmann* hat das Anliegen einen viel diskutierten Begriff kritisch zu hinterfragen: In ihrem Text „Warum Inklusion? Eine kritische Einführung in die Konflikte des deutschsprachigen Inklusionsdiskurses“ stellt sie fest, dass der Inklusionsbegriff im deutschen Diskurs nicht anschlussfähig an das international gebräuchliche Konzept der *inclusion* ist. Die schlichte Ersetzung von *inclusion* durch Integration hat allen einen Bärendienst erwiesen. Inklusion wird seit Jahren definitionslos von einem Konzept zum nächsten gereicht und in vermeintliche Form gepresst. Verhärtet wird dies durch einen Diskurs, der einem Glaubenskrieg ähnelt. In den Debatten stecken viel Kritik und wenig Bestand. Es scheint als würde um ein Feuer herumgetanzt, welches längst erloschen ist; wenn es denn je brannte. Nur die

Diskussionen sind hitzig. Diese konfliktbehaftete Entwicklung und Verwendung des deutschsprachigen Inklusionsbegriffs sollen in dem Beitrag schlaglichtartig beleuchtet werden.

Lea Wulf beschäftigt sich ebenfalls mit dem Inklusionsbegriff und stellt sich die Frage: „Wie inklusiv ist das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz? – Ein Blick auf die Chancen und Herausforderungen der Gesetzesreform“. Der Ausgangspunkt ist dabei die Feststellung, dass die KJSG-Reform viele Veränderungen in der Kinder- und Jugendhilfe auslöst. Eine der größten Veränderungen ist die Einführung einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe. Diesbezüglich steht die Frage im Raum, was unter Inklusion verstanden wird und welches Inklusionsverständnis hinter der Gesetzesreform steht. Um diese Frage zu beantworten, werden die Gesetzesänderungen in die Theorie der trilemmatischen Inklusion von Mai-Anh Boger eingeordnet. Dabei stehen auch Herausforderungen und Chancen, die mit dem Inklusionsverständnis der KJSG-Reform einhergehen, im Fokus der Betrachtung.

„Wann geht es endlich wieder um die wirklich wichtigen Themen?“ – Pädagogische Implikationen aus identitätspolitischen Debatten“. Unter dieser Überschrift argumentiert *Hannah Wiese*, dass in identitätspolitischen Debatten häufig Aspekte thematisiert werden, welche selbst mal mehr, mal weniger zum Gegenstand der Debatten gemacht werden. In welcher Zeit, in welchen Kontexten leben wir? Was beschreibt Identität? Können wir aus Differenz Universalität erschaffen bzw. durch Universalität Differenz erkennen? Und was, wenn die Sachlage eine emotionale ist? Der Beitrag versucht die Themen Kontext und Zeitlichkeit, Identität, Differenz und Universalität sowie Emotionalität aus den Debatten herauszuarbeiten, um anschließend Anregungen für die pädagogische Praxis und Theorie zu formulieren.

Der Text „Über die Möglichkeit von Zukunft“ von *Finn van Erp* und *Georg Winterseel* thematisiert in einer gegenwartsanalytischen Einleitung die faktische Verschlossenheit von Zukunft, welche aus historisch gewachsenen, nicht unmittelbar zu bearbeitenden Strukturen und einer damit verbundenen scheinbaren Alternativlosigkeit resultiert. Um eine Überschreitung der gegebenen Verhältnisse und somit Zukunft zu erschließen, wird zunächst der Umgang mit Wissen in der Gegenwart thematisiert. Der dabei identifizierten erkenntnistheoretischen Verkürzung wird auf einer programmatischen Ebene durch Heinz-Joachim Heydorn und Ernst Bloch eine Möglichkeit auf Befreiung entgegengehalten.

Der Artikel „Potenziale Kritischer BNE für die sozial-ökologische Transformation oder: eine Villa Kunterbunt der BNE“ von *Anna Maria Kamenik* und *Leah Stange* beleuchtet die Notwendigkeiten und Potenziale eines kritischen Blicks auf Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dabei arbeiten sie heraus, inwiefern kritische BNE zur sozial-ökologischen Transformation beitragen kann. Als leitende Metapher nutzen sie dafür die Buchfigur Pippi

Langstrumpf und zeigen auf, wie sie gute Impulse für eine kritische, dekoloniale BNE gibt.

Jetzt wisst ihr, was euch im Sammelband erwartet – viel Spaß beim Lesen! Wir jedenfalls hatten sehr viel Freude daran, den Band zu gestalten und danken allen, die daran mitgewirkt haben, von Herzen für die tolle Zusammenarbeit! An uns als II. Herausgeber*innen-Team ist es jetzt, uns zurückzulehnen. Wir sind gespannt auf die nächsten *Studierendenkongresse Erziehungswissenschaft* und die noch folgenden SKEW-Sammelbände.

Herzliche Grüße

Karina, Bente, Lukas, Barbara, Lorena, Florian, Laura, Anna, Alex, Hannah

Literatur

- BuFaTa EW (2021): Über die BuFaTa EW. <https://bufataew.wixsite.com/bufataew21/%C3%BCber-die-bufata-ew-21> [Zugriff: 31.05.2022].
- Dobmeier, Florian/Möls, Linus/Hessing, Teresa/Esser, Hannah/Bräunling, Daniel/Stojekt, Nicolas/Krüger, Gino (2020): Einleitung der Herausgeber:innen. In: Dobmeier, Florian/Möls, Linus/Hessing, Teresa/Esser, Hannah/Bräunling, Daniel/Stojekt, Nicolas/Krüger, Gino (Hrsg.): *Dynamiken des Pädagogischen. Perspektiven auf Studium, Theorie und Praxis*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 13–20.
- Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Einleitung. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–13.
- Mollenhauer, Klaus (2008 [1983]): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim, München: Juventa. 7. Auflage.
- Wittgenstein, Ludwig (2003 [1953]): *Philosophische Untersuchungen*. Bibliothek Suhrkamp, Band 1372. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lernen und Transfer

Sebastian Gräber

Das *Joch der Notwendigkeit*. Eine Heuristik zum Umgang mit dem Paradox pädagogischer Strafe

1 Ein ‚Klassiker‘ als Zugang zu einem modernen Problem?

Pädagogisches Strafen ist ein paradoxes Problem, mit dem sich eine Vielzahl an Pädagogen in der täglichen Praxis konfrontiert sehen.¹ Paradox ist es vor allem deshalb, weil Pädagogik und Strafe einander wechselseitig auszuschließen scheinen: Die Erziehung zur Freiheit und Mündigkeit hat zwanglos zu erfolgen, oder sie unterminiert ihr eigenes Ziel. Ohne Zwang aber scheint Erziehung unmöglich, ihr Erfolg bloß zufällig zu sein. Während die Komplexität dieses Phänomens vielerorts beklagt wird, fehlt es jedoch vor allem seit den 1970er Jahren an wissenschaftlichen Versuchen, dem Problem habhaft zu werden und damit zugleich der pädagogischen Praxis einen Ausweg aus dem Strafdilemma zu bieten (vgl. Richter 2018: 10f.).

Kann ein ‚Klassiker‘ wie Rousseaus *Emile oder Über die Erziehung* Abhilfe für dieses Problem leisten? Und wenn ja, was kann der *Emile* zu dessen Lösung beitragen? In den vergangenen Jahren ist der Bezug auf pädagogische Klassiker insgesamt sowie auf die Möglichkeit ihrer praktischen Verwertung im Besonderen häufig infrage gestellt worden. Dabei wird der Vorwurf erhoben, mithilfe kanonischer Werke der Pädagogik werde zur Mythenbildung beigetragen. Mit Quentin Skinner (1969) können ein *Mythos der Kohärenz* sowie ein *Mythos der Anverwandlung* beschrieben werden, denen historische Analysen klassischer Werke oftmals zum Opfer fallen. Unter ersterem versteht Skinner den Fehler, eine konsistente Lehre eines Theoretikers dort zu konstruieren, wo diese gar nicht vorhanden oder vom Autor intendiert ist. Dies führt dazu, dass Widersprüche innerhalb des Werks geglättet oder harmonisiert werden. Mit dem Mythos der Anverwandlung beschreibt Skinner das Problem, unser heutiges Begriffsverständnis mit dem des Autors identisch zu setzen. Dabei übergehe der Interpret nicht allein den historischen Begriffswandel, sondern auch die historischen Unterschiede der Sachlage, zu dem Zweck, den Klassiker auf die heutige Situation anwenden zu können.

Vor diesem Hintergrund wird in der historischen Bildungsforschung darüber gestritten, ob klassische Texte sich überhaupt auf die heutige Situation

¹ Für ihre Anmerkungen sowie ihre Unterstützung bei der Entstehung des vorliegenden Aufsatzes danke ich Prof. Dr. Ursula Reitemeyer und Dr. Tim Zumhof herzlich.

übertragen lassen (und darüber hinaus sogar praktische Anwendung erfahren können) oder ob sie in einem spezifischen historischen Kontext stehen, der ihre Anwendung verbietet. Mit Johannes Bellmann und Yvonne Ehrenspeck (2006: 253–257) ist jedoch davon auszugehen, dass eine Kontextualisierung der Klassiker deren Anwendbarkeit nicht prinzipiell ausschließt, sofern von einer Kontinuität der historischen Probleme unter Berücksichtigung des veränderten historischen Kontexts ausgegangen werden kann. ‚Problemgeschichte treiben‘ hieße dann, die historischen Kontexte eines Problems auf ihre Kontinuität hin zu befragen. Sofern ein Problem sich heute wie damals unter denselben Voraussetzungen stellt, sind auch die Lösungsvorschläge eines Autors nach wie vor erwägbar. Dort, wo ein Problem einem historischen Wandel unterliegt, kann ein Lösungsvorschlag hingegen nicht eins zu eins übernommen, sondern muss den historisch veränderten Bedingungen gemäß angepasst werden.

Auf diese Weise scheint eine Untersuchung des *Emile* im Hinblick auf das Paradox der pädagogischen Strafe durchaus möglich. Inwiefern Rousseau eine Heuristik für den praktischen Umgang mit dieser liefern kann, ist jedoch erst im Durchgang dieser Untersuchung beurteilbar. Rousseaus pädagogisches Hauptwerk ist dabei in besonderer Weise für die Mythenbildung anfällig, da es auf mehreren hundert Seiten einige Widersprüche enthält. Der Mythos der Kohärenz findet sich dabei in Bezug auf die Strafe in zwei Formen: Erstens in der Ausprägung, die Rousseau unterstellt, eine widerspruchsfreie Theorie der straffreien Erziehung geschaffen zu haben, wie sie immer wieder von reformpädagogischen Strömungen vorgetragen wurde (vgl. Böhm 2009: 72f.); zweitens in der Ausprägung, dass Rousseau eine autoritäre Erziehungstheorie vorgelegt habe, die dem Zögling Emile immer nur vorgaukle, frei zu sein, während in Wahrheit der Erzieher jederzeit über diesen verfüge (vgl. Gruschka 2013: 26). Selten werden die Widersprüche im *Emile* als solche dargestellt und ihre Widersprüchlichkeit ausgehalten. Um bewerten zu können, inwiefern Rousseaus Ansatz der heutigen pädagogischen Praxis zuträglich sein kann, dürfen jedoch weder die Widersprüche geglättet werden (um nicht dem Mythos der Kohärenz in die Hände zu spielen) noch die historischen Unterschiede verschwiegen werden (um dem Mythos der Anverwandlung zuvorzukommen). Dieser Versuch wird im Folgenden unternommen.

2 Das Joch der Notwendigkeit

Der zentrale Widerspruch im Hinblick auf Rousseaus Strafbegriff besteht im Abgleich seines Prinzips der *negativen Erziehung* mit dem so genannten Fensterbeispiel aus dem zweiten Buch des *Emile*. Unter negativer Erziehung begreift Rousseau den Grundsatz, das Kind nicht belehren zu wollen, sondern zunächst einmal Schaden von diesem abzuwenden. Die negative Erziehung

„besteht keineswegs darin, Tugend und Wahrheit zu lehren, sondern darin, das Herz vor dem Irrtum zu bewahren“ (Rousseau 1776: 208). Wie aber kann festgestellt werden, was als ein solcher Irrtum bezeichnet werden kann? Rousseau unterscheidet drei Quellen der Erziehung: die Natur, die Dinge und die Menschen (ebd.: 109). Die Erziehung nach der Natur bezieht sich dabei vereinfacht gesagt auf die auszubildenden Anlagen, Bedürfnisse und die Individualität des Kindes sowie auf den Körper als leibliche Instanz der Erfahrung. Erziehung durch die Dinge meint die Eigenlogik der Gegenstände, an und mit denen Bildung stattfindet und deren Eigenstruktur sich das sich bildende Individuum nicht entziehen kann. Beide Erziehungsquellen können theoretisch ohne einen menschlichen Einfluss gedacht werden. Die Erziehung durch den Menschen jedoch kann sich zumindest hypothetisch über die Erziehung durch die Natur und durch die Dinge hinwegsetzen, d.h. die Bedürfnisse des kindlichen Individuums oder die Eigenstruktur der Bildungsgegenstände missachten. Hierin aber besteht für Rousseau der Irrtum der menschlichen Erziehung: In durchaus wohlwollender Absicht versuche der Mensch sich über die Natur und die Dinge zu stellen, etwa dort, wo das Kleinkind so eng gewickelt werde, dass es seine Gliedmaßen nicht gemäß seinem natürlichen Bewegungstrieb ausbilden könne (vgl. ebd.: 119ff.). Folglich fordert Rousseau, dass die menschliche Erziehung mit den Erziehungsquellen der Natur und der Dinge in Einklang stehen müsse – dadurch sei der *Irrtum* zu vermeiden.

Bezüglich der Frage, welcher Zwang in der Erziehung folglich notwendig und deshalb erlaubt sei, gibt Rousseau scheinbar die Antwort, dass es sich dabei lediglich um die Zwänge der Natur und der Dinge handeln dürfe, nicht aber um willkürliche, vom Menschen auferlegte Zwänge. Dies bezeichnet er als das *Joch der Notwendigkeit*. Es handle sich um ein „harte[s] Joch auf [Emiles] Haupt, das die Natur dem Menschen auferlegt, das schwere Joch der Notwendigkeit, unter das sich jedes endliche Wesen beugen muss. Er soll diese Notwendigkeit in den Dingen sehen, niemals in den Launen des Menschen“ (ebd.: 210). In anderen Worten: Der Mensch dürfe keine gesellschaftlich überformten Anforderungen an das Kind herantragen, die dieses gar nicht zu erfassen in der Lage ist.

Dieser Einschätzung pädagogisch notwendigen, nicht menschengemachten Zwangs steht eine Passage aus dem *Emile* gegenüber, die als starker Widerspruch erscheint. Dieses Fensterbeispiel lautet wie folgt:

„Euer etwas schwieriges Kind zerstört alles, was es anrührt – werdet nicht ärgerlich. Nehmt alles, was es zerstören könnte, aus seiner Reichweite. Zerbricht es alle Sachen, mit denen es umgeht – gebt ihm nicht gleich andere dafür. Laßt es den Schmerz des Verlustes fühlen. Zerbricht es die Fensterscheiben in seinem Zimmer – laßt ihm Tag und Nacht den Wind um die Nase wehn und kümmert euch nicht um seine Erkältung, denn es ist besser, es hat einen Schnupfen, als daß es den Verstand verliert. Beklagt euch nie über die Ungelegenheiten, die es euch bereitet, sondern laßt sie es zuerst am eigenen Leibe fühlen. Schließlich laßt ihr neue Fensterscheiben einsetzen, ohne ein Wort zu verlieren. Zerbricht es sie wieder, wendet ihr eine andere Methode an. Sagt ihm in knappen

Worten, aber ohne Zorn: Die Fenster gehören mir, ich habe dafür gesorgt, daß sie da sind, und will, daß sie ganz bleiben. Dann schließt ihr es in einen dunklen, fensterlosen Raum ein. Bei dieser ihm so ungewohnten Maßnahme fängt es sofort an zu schreien und zu toben – keiner kümmert sich darum. Bald wird es müde und ändert seinen Ton, es klagt und wimmert. Ein Bedienter kommt, und der Trotzkopf bittet, ihn herauszulassen. Ohne weitere Erklärung seiner Ablehnung sagt der Bediente: *Ich habe auch Fensterscheiben, die ganz bleiben sollen*, und geht. Endlich, nachdem das Kind mehrere Stunden so verbracht und Zeit genug gehabt hat, sich zu langweilen und es nie wieder zu vergessen, schlägt ihm jemand vor, einen Vergleich mit euch abzuschließen: Ihr werdet ihm seine Freiheit wiedergeben, wenn es nie mehr Fensterscheiben zerbrechen wird. Nichts wird ihm willkommener sein; es wird euch bitten lassen, zu ihm zu kommen, und ihr kommt. Es wird euch seinen Entschluß mitteilen, und ihr werdet ihn sofort annehmen, wobei ihr ihm sagt: Das ist vernünftig, wir werden alle beide Vorteile davon haben. Warum hast du nicht schon früher diese gute Idee gehabt? Dann, ohne seine feierlichen Beteuerungen, sein Versprechen halten zu wollen, abzuwarten, küßt ihr es voller Freude, führt es sofort in sein Zimmer zurück und gebt ihm so zu verstehen, daß ihr dieses Abkommen als geheiligt und wie durch Eid unverletzbar betrachtet. Welchen Begriff, glaubt ihr, wird es sich durch dieses Verfahren von der Heilighaltung der Versprechen und ihrem Nutzen machen? Ich müßte mich sehr täuschen, wenn ein einziges unverdorbenes Kind auf Erden einer solchen Behandlung widerstehen und vorsätzlich weitere Fensterscheiben zerbrechen würde“ (ebd.: 226f.).

Aus der Passage könnte der Schluss gezogen werden, dass Rousseau an dieser Stelle unmittelbar gegen die Idee des *Jochs der Notwendigkeit* verstößt. Schließlich liest sich das Beispiel so, dass der Erzieher die Lektion, die Emile aus dem Zerstören der Fensterscheiben ziehen soll, arrangiert. Es handelt sich hierbei also nicht um eine Notwendigkeit, die in den Dingen oder in der Natur liegt, sondern um eine Willkürentscheidung des Menschen – Rousseau widerspricht seinen eigenen Prämissen. Ein solcher Schluss wäre allerdings voreilig, da er unterschiedliche Bestimmungen unberücksichtigt ließe. Es lassen sich zahlreiche Argumente gegen eine solche Auffassung finden, die zunächst diskutiert werden müssen.

Eine erste Erwiderung besteht in dem Argument, demzufolge Rousseaus Theorie und seine praktischen Beispiele scharf voneinander zu trennen seien. Wer so argumentiert, bezieht sich auf eine Stelle im *Emile*, in der Rousseau selbst schreibt, dass „meine Methode von meinen Beispielen [...] unabhängig“ sei (ebd.: 405). Diese Selbsteinschätzung ist ernst zu nehmen, darf jedoch nicht leichtfertig übernommen werden. Unliebsame Beispiele unter Berufung auf diese Passage aus Rousseaus Werk auszuschließen, käme nämlich der Begründung eines *Mythos der Kohärenz* gleich. Ein solches Vorgehen ist etwa dort zu finden, wo das genannte Fensterbeispiel übergangen, das berühmte Stockbeispiel, das ohne jegliche Strafe auskommt, jedoch als exemplarisch für Rousseaus Erziehungsbegriff herangezogen wird. Vielmehr müsste zunächst aufgezeigt werden, dass Rousseaus Erziehungstheorie, so eine solche denn vorliegt, tatsächlich eine gewisse Kohärenz für sich beanspruchen kann, um dann zu

untersuchen, welche Beispiele in dieser aufgehen und welche ihr widersprechen (vgl. Blankertz 1990: 7).

Diese Forderung entspricht einer zweiten Erwiderung, die besagt, dass ein solcher Widerspruch nur dann vorliegt, wenn Rousseaus Erziehungstheorie unzureichend bestimmt wird. Tatsächlich gilt es, den *Emile* nicht als Steinbruch für pädagogische Ideen zu missbrauchen. Entsprechend muss auch angesichts des vorliegenden Beitrags angemerkt werden, dass Rousseau kein Buch über die pädagogische Strafe geschrieben hat. Um seine impliziten Ausführungen zur Strafe beurteilen zu können, muss also zunächst Rousseaus Erziehungstheorie rekonstruiert werden.

Wesentlich für eine solche Rekonstruktion ist der Begriff der Perfektibilität (vgl. Reitemeyer 2013). Rousseau bezeichnet das Kind keineswegs als ein von Natur aus vernünftiges Wesen, sondern als ein zunächst *vernunftbegabtes*, dessen Vernunft es erst zu entwickeln gelte. Denn Vernunft besitzt nur der, der bereits mit Abstraktionen verfahren kann, also abstrakte Begriffe besitzt. Es ist augenfällig, dass ein Kleinkind zunächst nicht begrifflich denkt, sodass Rousseau vom Kind als einem Sinnenwesen ausgeht, das zunächst allein leiblich und sinnlich affizierbar ist. So erklären sich einige Vorgehensweisen, die Rousseau im Fensterbeispiel anführt, etwa die Forderung, der Erzieher solle sich nicht über Emiles Verhalten beklagen. Ebenso erscheinen hier die Maßnahmen, die Rousseau als geeignet erachtet, unter einem anderen Licht: wenn Emile, der im zweiten Buch höchstens zwölf Jahre alt ist, noch nicht dazu in der Lage ist, begrifflich zu denken, ergibt es keinen Sinn, ihn mit Belehrungen über den Nutzen von Fensterscheiben aufklären zu wollen. Innerhalb der Prämissen der Rousseauschen Anthropologie ist es nur folgerichtig, das Kind durch sinnliche Eindrücke wie Kälte, Nässe oder Dunkelheit lernen lassen zu wollen.

Doch auch hiermit ist die Situation noch unterbestimmt. Das Fensterbeispiel steht nämlich in einem größeren Zusammenhang eines anderen Problems. Rousseau stellt sich die Frage, wie der Übergang vom reinen Sinnenwesen zum Vernunftwesen stattfinden kann. Auszuschließen ist für ihn, dass es sich hierbei um einen plötzlichen Sprung in der Entwicklung des Kindes handelt. Vielmehr geht er davon aus, dass das Kind durch das Sammeln sinnlicher Erfahrungen nach und nach in die Lage versetzt wird, diese Erfahrungen zu bündeln und sie mit abstrakten Begriffen in Zusammenhang zu bringen. So erklärt sich, weshalb an die sinnlichen Erfahrungen Versuche von Begriffsbildung anschließen, etwa wenn der Bedienstete davon spricht, auch Fensterscheiben zu haben oder wenn am Ende der Passage von einem „unverletzbaren Eid“ die Rede ist. Es ist leicht einzusehen, dass es sich hierbei um die Begriffe des Eigentums und des Vertrags handelt, die der Erzieher Emile unter Beachtung seiner sinnlichen Natur beizubringen versucht. In exakt diesem Zusammenhang steht das Beispiel, ihm geht die Aussage Rousseaus voran, dass „die erste

Vorstellung, die man [Emile] einprägen muß, [...] die des Eigentums“ sei (ebd.: 221f.).

Zu widerlegen ist jedoch der Einwand, es handle sich im Beispiel um eine *natürliche Strafe*. Einer solchen Einschätzung liegt das Missverständnis zugrunde, die Natur werde von Rousseau als sittlich handelnde Instanz verstanden (vgl. Ipfling 1972). Zwar könnte argumentiert werden, dass es einer Erziehung der Dinge entspräche, das Kind den Folgen eines zerbrochenen Fensters auszusetzen. Dann wäre die logische, ergo ‚natürliche‘ Folge des zerstörerischen Verhaltens des Kindes, dass dieses ohne Fenster leben muss, sich eine Erkältung zuzieht oder – im Falle der Wiederholungstat – in einen dunklen Raum gesperrt wird. Wer dieser Interpretation folgt, handelt sich jedoch einen naturalistischen Fehlschluss ein und unterstellt Rousseau, natürliche Konsequenzen immer auch als sinnvolle Konsequenzen anzusehen. Dass dies nicht der Fall sein kann, lässt sich allein daran ablesen, dass Rousseau alle Lektionen Emiles arrangiert. Nicht umsonst formuliert er das *Joch der Notwendigkeit* nicht so, dass die Notwendigkeit von den Dingen *ausgehe*, sondern so, dass Emile die Notwendigkeit in den Dingen *sehen soll*. Es ist ihm also darum zu tun, Emile immer vorzutäuschen, dass es nicht der Erzieher sei, der erzieht, sondern die Natur und die Dinge, die ihn umgeben. Auch an anderen Stellen des *Emile* lässt Rousseau keinen Zweifel daran, dass es nicht um eine Pädagogik des Laissez-faire gehen kann, wenn er etwa schreibt, dass er Emile stets „in dem Glauben [lasse], unabhängig zu sein, niemals aber war er mir mehr unterworfen“ (ebd.: 676). Hier wird das besondere Moment der Strafe gegenüber dem Zwang offenbar: Im Fensterbeispiel greift Jean-Jacques in Emiles Erziehung ein, indem er diesen willentlich einem äußerlichen Zwang aussetzt, der das dem Gegenstand und der Natur inhärente Maß übersteigt.

Hieraus folgt jedoch ein erneuter Widerspruch: Wenn es Rousseau gar nicht darum geht, Emile der Erziehung der Natur und der Dinge auszusetzen, sondern es sich durchaus um einen aktiven Eingriff des Erziehers handelt, wie kann er dann rechtfertigen, dass es sich bei diesen Eingriffen um einen Einklang der Erziehungsquellen Natur, Dinge und Mensch handelt? Die Antwort auf diese Frage liegt in einem weiteren Prinzip seiner Erziehungstheorie. Denn da die Erziehung nicht willkürlich verlaufen kann, sondern auf Mündigkeit aus ist, benötigen die pädagogischen Arrangements ein Konstruktionsprinzip, das zu dieser hinführt. Diese bezeichnet Rousseau als die „klugeregelte Freiheit“ (ebd.: 210). Jede pädagogische Situation erlaubt Emile ein gewisses Maß an Freiheit, wird aber von Jean-Jacques zugleich aktiv beschnitten, um den Zögling Schritt für Schritt an die Mündigkeit heranzuführen. Die klugeregelte Freiheit ist somit nicht naturwüchsig, sondern kann allein mit den Mitteln der Vernunft gefunden werden. Nach dieser Vernunft werden die einzelnen pädagogischen Arrangements ausgestaltet, sodass Emile selbst in die Lage versetzt wird, die Vernunft und damit Mündigkeit zu erlangen. Die klugeregelte Freiheit steht in diesem Sinne in einem Kontext, in dem der *Emile* insgesamt steht,

nämlich den Überlegungen, die Rousseau in seinem anderen Hauptwerk, dem *Contrat Social*, entwickelt hat. So erklärt sich seine Absicht, Emile die Begriffe des Eigentums und des Vertrags beizubringen, erst aus seinen Überlegungen zum Staatswesen, das dem Individuum in seiner Beziehung zur Gesellschaft die größtmögliche Freiheit erlaubt. Der Erzieher, der um die klugere Freiheit weiß, richtet die Lektionen des Zöglings folglich so ein, dass diese ihn auf die klugere Freiheit hin erziehen – diese entsprechen der Natur und den Dingen insofern, als sie die Bestimmung des Menschen zu seiner Perfektibilität im Sinne seiner natürlichen Freiheit am besten umsetzen können.

Es ist festzustellen, dass bei Rousseau tatsächlich eine kohärente Erziehungstheorie vorliegt, gegen die auch sein eigenes Beispiel nicht verstößt. Wie aber verhält es sich nun mit der Anwendbarkeit dieser Überlegungen sowie des Beispiels in der pädagogischen Praxis? Es ist bereits darauf hingewiesen worden, dass sich die falsche Idee einer *natürlichen Strafe* vor allem aus einem unterbestimmten Naturbegriff herleiten lässt, den Rousseau nicht im Sinn hatte. Insofern unterläge eine solche Interpretation dem *Mythos der Anverwandlung*, wenn er den Ausführungen Rousseaus einen *romantischen* Naturbegriff unterstellt, den dieser selbst nicht im Sinn hatte. Im Wandel der Geschichte scheint es aufgrund solcher Begriffsverschiebungen zunächst kaum möglich zu sein, Rousseaus Erziehungsidee sowie seinen praktischen Vorschlag anzuwenden. Schließlich muss der historische Kontext des *Emile* in Rechnung gestellt werden. Mit seinem Buch wandte sich Rousseau gegen die Erziehungsvorstellungen seines damaligen Umfeldes – diese haben sich freilich stark verändert. Ebenso ist gerade das Fensterbeispiel in Bezug auf heute höchst problematisch geworden, haben wir Rousseau doch Erkenntnisse in Bezug auf das Wohlergehen des Kindes voraus, die dieser zur damaligen Zeit noch nicht haben konnte. Es kann heute in keiner Weise angemessen erscheinen, das Kind der körperlichen Strafe und der sinnlichen Deprivation auszusetzen, gerade *weil* durch eine solche Methode die klugere Freiheit nur als aufoktroyierte, nicht aber als durch Einsicht erworbene, erlangt werden kann. Schließlich ist mindestens streitbar, ob diese klugere Freiheit, die Rousseau auch im *Contrat Social* im Sinn hatte, heutigen Ansprüchen genügt.

Dennoch kann aus den Überlegungen Rousseaus – unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen – eine Heuristik für den Umgang mit pädagogischen Strafen gewonnen werden. Eine Heuristik ist sie gerade deshalb, weil sie die durch den historischen Wandel hinfällig gewordenen Bestimmungen Rousseaus ausklammert und die kontinuierlichen Aspekte seiner Erziehungstheorie betont.

3 Eine Heuristik zum Umgang mit pädagogischer Strafe

Aus dem Vorangegangenen ergibt sich, dass Rousseaus Gedanken zu Zwang und Strafe keineswegs ungebrochen übernommen werden können. Die Heuristik ergibt sich nicht in direkter Ableitung aus dem *Emile*, sondern vermittelt über die (historische) Reflexion desselben. Bei der Reflexion des eigenen Handelns in Bezug auf pädagogische Strafe lässt die Auseinandersetzung folgende Heuristik entwickeln, die aus fünf Forderungen an die pädagogische Praxis besteht:

Erstens müssen die Erziehungsquellen der Natur und der Dinge berücksichtigt werden. Das bedeutet, die Perfektibilität und Individualität des Kindes müssen geachtet, geschützt und unterstützt werden. Zugleich geht von den Bildungsgegenständen (seien sie moralischer oder nicht-moralischer Natur) ein gewisser Sachzwang aus; sie entziehen sich der unmittelbaren Verfügbarkeit und erlegen dem Kind *notwendige* Zwänge auf. *Zweitens* zeigt die Auseinandersetzung mit der Idee der klugeregelten Freiheit im Widerspruch zu einem falschen Naturverständnis, dass der Pädagoge im Umgang mit pädagogischer Strafe nicht aus der Verantwortung entlassen werden kann. Auch die Entscheidung für eine Pädagogik des Laissez-faire ist erzieherisches Handeln – eine *natürliche Strafe* kann es im erzieherischen Kontext nicht geben. *Drittens* muss er, gerade weil er diese Verantwortung zwangsläufig trägt, zugleich die Konstruktion des pädagogischen Arrangements (die *klugeregelte Freiheit*) reflektieren und diese *viertens* so einrichten, dass sie dem Kind im Sinne einer negativen Erziehung nicht aufoktroiyert wird. Andererseits ergibt sich *fünfte*ns aus der Reflexion gerade des Fensterbeispiels die Einsicht in die Problematik pädagogischer Allmachtsphantasien. Die Realität ist oftmals zu komplex, um jede ihrer Situationen in Beispielen festhalten zu können, die aus Theorien abgeleitet werden. Mit der Allgegenwart des pädagogischen Zugriffs zeichnet Rousseau zugleich ein Schreckensbild der Pädagogik als lückenloser Verfügung über das Kind, die durchaus einer autoritären Erziehung gleichkommen kann.

Die Auseinandersetzung mit pädagogischer Strafe im *Emile* weist so vor allem auf die Bedeutsamkeit einer *pädagogischen Haltung* hin, da sie zeigt, dass Strafe als sittlicher Komplex nicht auf Quellen außerhalb der pädagogischen Interaktion zurückgeführt werden kann. Unter einer solchen Haltung versteht Armin Bernhard „eine über Bildung zustande gekommene, nachdrücklich emphatische Einstellung gegenüber dem Entwicklungs- und Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen, die dem Ziel mündiger Selbstverfügung engagiert verpflichtet ist“ (Bernhard 2019: 70). Eine solche pädagogische Haltung, die sich durch die vorgeschlagene Heuristik reflektiert, ist eine unverzichtbare Forderung, soll pädagogischer Zwang nicht über den

Sachzwang hinausgehen und das Ziel des freien und mündigen Erwachsenen im Blick behalten können.

Dennoch sollte deutlich geworden sein, dass eine widerspruchsfreie Auflösung aller von Rousseau getroffenen Bestimmungen in der pädagogischen Praxis oftmals unmöglich ist. Dies liegt auch darin begründet, dass die unmittelbaren Bedürfnisse des Kindes oftmals mit den Anforderungen der Gesellschaft über Kreuz liegen, selbst dann, wenn die klugeregelte Freiheit gut durchdacht ist und nicht wie im Fensterbeispiel dem Kind aufoktroiert werden soll. Man bedenke nur als einfaches Beispiel gerade frühkindliche Bildungsprozesse, die etwa im Abstillen oder in der Hygiene bestehen. Hier werden an das Kind im Sinne der klugeregelten Freiheit Anforderungen herangetragen, die nicht ohne einen gewissen Zwang erfolgen können. Jedoch ist es ein Unterschied ums Ganze, ob das Kind narzisstische Kränkungen durchlaufen muss, um überhaupt gesellschaftsfähig zu sein oder ob durch unmittelbare Gewalt und durch Strafen, die mit seinem Entwicklungsstand absolut unvereinbar sind, ihm nur zusätzlicher Schaden zugefügt wird.² Der Grat, der zwischen diesen beiden Umgangsweisen liegt, ist oftmals schmal und zusätzlich vom je individuellen Kind abhängig; was für das eine Kind eine leicht hinnehmbare Strafe sein mag, kann bei dem anderen zu tiefen psychologischen Störungen führen.

Der praktischen Pädagogik müssen diese Umstände bewusst sein, zugleich darf sie sich von ihnen aber nicht ohnmächtig machen lassen. Eine Form der narzisstischen Kränkung gehört sicherlich zu nahezu jedem Bildungsprozess dazu – sei es der des Kindes oder der des Erwachsenen –, kann ich mich doch im Sinne des Entfremdungsbegriffs nur an etwas bilden, das mir zuvor als etwas entgegentritt, das nicht mein eigen ist, über das ich keine Verfügungsgewalt habe. Damit ist jedoch nicht gesagt, dass Pädagogen ihre Schützlinge permanent verunsichern sollten. Schon gar nicht sollten sie die narzisstische Kränkung durch Beschämung oder andere psychologische Tricks herbeiführen; sie muss vielmehr im Gegenstand der Sache liegen: Die Kränkung durch das *Joch der Notwendigkeit* ergibt sich daraus, dass ich auf einen Gegenstand treffe, der sich meinem (gedanklichen) Zugriff entzieht und den ich mir (gedanklich) aneignen möchte. Aufgabe der Pädagogik muss sein, die Folgen der Kränkung abzufedern und zur Ich-Stärkung beizutragen.

Die mit Rousseau getroffenen Bestimmungen helfen dabei, ein solch reflektiertes Verhalten an den Tag legen zu können. Es ist keine einfache Aufgabe, den pädagogischen Zwang auf das absolut notwendige Maß zu reduzieren. Gerade deshalb darf die pädagogische Theorie ihre Praxis mit dieser Frage nicht allein lassen. Dieser Beitrag stellt nur einen ersten Anstoß dafür dar, wie Theorie und Praxis sich in dieser Frage einander annähern können. Deshalb

2 Den Zusammenhang von narzisstischer Kränkung und Ich-Schwäche entlehne ich der kritischen Theorie Theodor W. Adornos. Eine ausführliche Darstellung muss hier unterbleiben; vgl. dazu sowie zur bisher kaum diskutierten pädagogischen Dimension des Zusammenhangs Weyand 2001, insb. 101–147.

gilt es, die Auseinandersetzung mit diesem Thema in der Theorie zunächst einmal wiederzubeleben und daran anschließend zu vertiefen. Es braucht in dieser Hinsicht mehr Forschung zu pädagogischem Strafen, eine fundierte Strafkritik, eine Debatte über Erziehungsziele und die Möglichkeiten der Institutionen, diese einzulösen. Das Problem des pädagogischen Strafens ist – wenn überhaupt – nicht von heute auf morgen zu lösen. Nimmt die wissenschaftliche Pädagogik jedoch ihren Anspruch ernst, mündige Subjekte erziehen zu wollen – und zu solchen gehört die Erfahrung, vermeidbares Leid zu minimieren –, muss sie sich dieser Frage deutlich intensiver widmen.

Literatur

- Bellmann, Johannes/Ehrenspeck, Yvonne (2006): Historisch/systematisch. Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. In: Zeitschrift für Pädagogik 2006, 2, S. 245–264.
- Bernhard, Armin (2019): Pädagogische Haltung – Ein Essay zu ihrer Bedeutung aus der Perspektive einer Kritischen Pädagogik. In: Rotter, Carolin/Schülke, Carsten/Bressler Christoph (Hrsg.): Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung? Weinheim: Beltz, S. 70–89.
- Blankertz, Herwig (1990): Rousseau wechselt die Methode. In: Pädagogische Korrespondenz 1990, 1, S. 5–14.
- Böhm, W. (2004): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München: Beck.
- Gruschka, Andreas (2013): Negative Erziehung und die Negation der Erziehung – zur Aktualität des ‚Emile‘ für eine kritische Theorie der Pädagogik. In: Pädagogische Korrespondenz 2013, 1, S. 12–27.
- Ipfling, Heinz Jürgen (1972): Kritische Überlegungen zum Begriff der natürlichen Strafe. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1972, 2, S. 81–88.
- Reitemeyer, Ursula (2013): Perfektibilität gegen Perfektion. Rousseaus Theorie gesellschaftlicher Praxis (2. Auflage). Münster: Lit.
- Richter, Sophia (2018): Pädagogisches Strafen. Verhandlungen und Transformationen. Weinheim: Beltz.
- Rousseau, Jean-Jacques (1755): Diskurs über die Ungleichheit. Edition Meier (7. Auflage 2019). München: Ullstein.
- Rousseau, Jean-Jacques (1767): Emile oder Über die Erziehung. 1990. Stuttgart: Reclam.
- Skinner, Quentin (1969): Meaning and Understanding in the History of Ideas. In: History and Theory 1969, S. 3–53.
- Weyand, Jan (2001): Adornos Kritische Theorie des Subjekts. Lüneburg: zu Klampen.

Florian Dobmeier

Wo bleibt die Schulrevolution? – Zur Diagnose, Negation und Persistenz des *Status quo*

Polemik enthält der Beitrag an so mancher Stelle, was mitunter meiner aversiv besetzten Schulzeit anno 1998–2011 geschuldet sein mag. Für die analytischen Zwecke des vorliegenden Beitrags ist eine gewisse Polemik vielleicht aber gar zuträglich, als dass ‚Polemik‘ dem Wortsinne nach zunächst ja nur die *Unterscheidbarkeit* eines Standpunktes bedeutet (Nassehi 2017: Min. 61:00–61:15). Und unterschieden sehen möchte ich meine Vision guter Schule sehr wohl von meinen Erinnerungen an einen *Status quo* schulischen „So wird das hier gemacht“ (Adorno 1971c: 85). Wenn die Anklage meines Beitrags Adressat*innen hat, dann all die für meine Schulzeit damals Verantwortlichen und all jene Apologet*innen derartiger Verhältnisse heute noch. Inwiefern die Kritik an den von mir erfahrenen Verhältnissen die empirische Praxis heutiger (Reform- oder Regel-) Schule wesentlich trifft, wäre eigens zu prüfen. Ich habe aber Grund zur Annahme, dass von dem, was ‚man‘ so mitbekommt, sich wenig verändert hat und so doch, dann oft nicht zum Besseren. — Prof. Dr. Patrick Bühler (FHNW) sei herzlich für sein Lektorat und espritreiche Kritik gedankt.

Zur Diagnose und Negation des Status quo

Das *Versagen der Schule am eigenen Anspruch* zeigt sich unverhohlen; die *DropOut*-Quoten sprechen für sich: von bundeslandspezifisch 6–12%, im Bundesdurchschnitt ca. 8% eines Jahrgangs. Das sind bis zu 80 000 SuS, die im Alter zwischen 15 und 17 Jahren ohne jeden Schulabschluss *outdroppen* (Hillenbrand/Ricking 2011: 156). Hinzukommen all jene, die zwar nicht *outdroppen*, aber vom Schulsystem behindert werden, *underachiven*, Lernfreude verlieren bzw. ausgetrieben bekommen, psychisch, gar physisch Schaden nehmen. Gleichwohl der Nachweis hier nicht geleistet werden kann, woran es im Einzelnen liegt, soll im Folgenden anhand der zentralsten Funktionsleistungen holistisch gefasster *Qualifikation* und allokativer *Selektion* das bestehende System kritisiert werden. Systemtheoretisch korrespondieren diesen Funktionen die Codes „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ für die Qualifikations-, und „besser/schlechter“ für die Selektionsfunktion (Luhmann 2017 [2002]: 73).

(1) *Erste These: Die Qualifikationsaufgabe misslingt.* Die Art und Weise, wie Schule ‚qualifiziert‘, entspricht weder dem Prinzip *realitätsgerechter Mündigkeit*, noch damit verschränkter *widerstandsbezogener Mündigkeit* (Gruschka et al. 2000). Um dies an den derzeit wichtigsten (Garcés 2020 [2017] folgend) „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki 2007: 43) zu plausibilisieren:

(1.1) *Erziehung zur Kritik:* Wie soll *inhaltlich* Erziehung zur Kritik, eine Erziehung zum Widerspruch und Madigmachen (Adorno 1971a) erfolgen, wenn *performativ* die Grenzen jener Widerständigkeit bereits sehr genau vornormiert sind und radikaler Kritik so schon der Stachel gezogen ist? Luhmann (2017 [2002]: 78) bezeichnet derartigen Stumpfsinn des Unterrichts (im Sinne vorab definierten Inputs und standardisierten Outputs, dass also nur bestimmte Antworten als ‚richtig‘ gelten, anderen nicht den im Lösungsschlüssel hinterlegten und damit tolerierten Möglichkeiten entsprechen) als „humorlos[e] Form des quasi maschinellen Trivialisierens“: „Dabei gerät der Gefragte nicht selten in die schwierige Lage, nicht nur die richtige Antwort finden zu müssen, sondern auch noch herausbekommen zu müssen, was der Fragende für die richtige Antwort hält“ – affirmative Reproduktion ist noch keine Kritik.

Einmal von der inhaltlich-materialien Frage abgesehen, *was* alles zum Kritikbegriff hinzu zu rechnen wäre (instruktiv m.E. Scherr 2020; Radtke 2019), *wie* Kritik gelehrt werden kann (Gruschka 2011, 2014; Drerup 2021) und auch von der damit verbundenen Paradoxie abgesehen, dass der Versuch einer Erziehung zur Kritik bzw. allgemein einer Erziehung zur Mündigkeit sich letztlich *eo ipso* radikal infrage zu stellen hätte (Gruschka et al. 2000), ist Kritikerziehung doch vor allem eine *performative* Frage: ein Durch-die-Form-wirken. Denn: Die Form erzieht (Prange/Strobel-Eisele 2015 [2006]) und ist *eo ipso* bereits politisch (Rancière 2008 [2007]). Konterkariert die Formsprache als *basso continuo* fortwährend Kritikerziehungsinhalte, lernen SuS vor allem die opportunistische Entfremdung, dass im Alternativlosigkeitsgestus erzwungenes Assimilieren an heteronomen Verhaltenserwartungen funktional ist:

„Ein hervorragendes Testergebnis verweist auf vollkommene Trivialisierung: Der Schüler ist völlig vorhersagbar und darf daher in die Gesellschaft entlassen werden [er hat dann seine qua Zwang erwirkte Präsenz in der Unterrichtsvollzugsanstalt abgesessen; FD]. Er wird weder irgendwelche Überraschungen noch auch irgendwelche Schwierigkeiten bereiten“ (von Foerster zit. n. Luhmann 2017 [2002]: 78).

Unter dieser Prämisse ist es geradezu ein wertvolles Prädikat des widerständigen Geistes, nicht in der zugemuteten Assimilationserwartung und Intentionalität vollends aufzugehen. *Sich nicht dumm machen zu lassen* vom schulischen Regelbetrieb in seiner überwältigenden Macht (vgl. auch Adorno 1971b: 147)¹ und *trotz*, nicht wegen Schule weiterzulernen und eigenes Interesse zu

¹ Es gehört übrigens zu den systemeigenen Abschirmstrategien gegen Kritik, dass man es erst durchlaufen müsse, ehe man legitime Kritik daran üben dürfe (Gruschka et al. 2000: 7).

verfolgen, scheint mir somit größte Aufgabe des „Schülerjobs“ (Breidenstein 2006) – betrogen um die *eigentliche Sache* (Gruschka 2014: 74).

Die Gefahr, sich dumm machen zu lassen, ist ubiquitär. Denn was die SuS auch lernen, ist, dass erwartet wird, dass man sich im fortwährenden performativen Widerspruch von Anspruch und Wirklichkeit einrichten möge, da dies als ‚realitätsgerecht‘ erwartet wird. D.h. es wird zugemutet, einen Umgang mit dem systematischen Unterschreiten pädagogischer Versprechen zu finden. Verschiedene Modi der Bearbeitung kommen hierfür in Betracht (vgl. auch im Detail Gruschka et al. 2000). Einerseits besteht Gefahr, dass der erfahrene Widerspruch *ex falso quodlibet* in eine Haltung der Beliebigkeit aufgelöst wird: ‚Wenn Schule ihre Versprechen nicht ernst nimmt, warum sollte ich dann hier etwas ernst nehmen, ist dann doch eh egal; nur noch für die Note lerne ich.‘ Es besteht andererseits auch die Möglichkeit einer gravierenden Abstumpfung, einer *soziomoralischen Desensibilisierung* bzw. Erkaltung, den Widerspruch gar nicht mehr als Widerspruch zu empfinden, sondern als ‚ganz normal‘. Eine solche Normopathie, deren Friktionen bereits seit der Kritischen Theorie, insbes. durch Erich Fromm und Theodor W. Adorno offengelegt wurden, ist demokratieerzieherisches Sedativum, insofern Schule im *worst case* an die Normopathokratie gewöhnt: Es gilt dann als ‚normal‘, fortwährende Widersprüche zwischen Sein und Sollen, zwischen Inhalt und Form, auch wenn es auf Dauer krank macht, zu unterdrücken, gar nicht mehr als solche wahrzunehmen, oder aber das Problem bei sich, nicht den institutionellen, generativen Mechanismen der Schule zu suchen. Belohnt werden freilich all jene, die für diese Soziogrammatik einen feinen Spielsinn haben und damit klarkommen, sich in der Schule fortwährend so zu unterwerfen, dass es keine Rügen hagelt.

Es braucht insofern insgesamt nicht wundern, wenn immer wieder in Schulforschungen ein beschädigtes oder innerlich bereits gekündigtes, hypostasiiertes „Arbeitsbündnis“ (Helsper/Hummrich 2008) aufstört. Das Brechen des kritischen Schüler*innengeistes (s.a. Fend 2008: 248) hinterlässt letztlich Wundmale; Narben, die in eine im *worst case* Genese der halbgebildeten Dummheit (e.g. Horkheimer/Adorno 2013 [1944]) münden. Dies stellt letztlich einen demokratieerzieherischen Fast-Totalschaden dar und zeitigt einen Zustand des intellektuell „aufgeklärten Analphabetismus“ (Garcés 2020 [2017]: 10), dass Wissen – sofern nicht schon vergessen – ethisch-politisch für eine *gut* lebbare gemeinsame Zukunft einzutreten, belanglos bleibt (ebd.: 72, 107f.), kaum Orientierung stiftet und so seinen bildenden Gehalt verfehlte.

(1.2) *Erziehung zur Nachhaltigkeit*: Wie soll inhaltlich zur *Nachhaltigkeit* (sowohl in Hinsicht auf ökologische Nachhaltigkeit als auch auf pädagogische Lernnachhaltigkeit) erzogen werden, wenn performativ der Modus des schulischen Lehr-Lern-Betriebs geradezu auf scholastisch-enzyklopädische Vielwisserei und den wachen Geist abstumpfende Wiedervergessen angelegt ist, also

in der Form der nicht nachhaltige Konsum bloßer Information vermittelt wird, die selten Wissen, seltenst Bildung werden konnte? Dass darüber hinaus ökologische Nachhaltigkeit als Bildungsgehalt ethisch-politisch für die eigene Lebensführung relevant und lernend in praktische Erfahrungskontexte eingebettet werden muss, also das bloß abstrakte ‚Für-die-Klausur-Lernen‘ nicht hinreicht, scheint angesichts pragmatistischer Lerntheorien selbstevident.

Warum also akzeptieren wir den Zustand der ubiquitären Nichtnachhaltigkeit in Inhalt und Form schulischer Praxis? – Weil wir etwa meinen, dass dennoch beim Lernen im Modus ‚Durchlauferhitzer‘ *en passant* Transfereffekte einen bildenden Gehalt zeitigen? Wenn dem so tatsächlich ist, so würde ich mir eine Breitseite an qualitativ-empirischer biografisch-rekonstruktiver Längs- und Querschnittsforschung wünschen, die mir dies an typischen Szenarien plausibilisiert, in denen es zu nachhaltig prägenden, ggf. gar transformativen Veränderung der Figurationen schülerischer Welt-/Selbst-/Anderenentwürfe kam (Fuchs 2011). Von PISA & Co. sind derartige Plausibilisierungen ja eher nicht zu erwarten, messen sie doch nur psychometrisch standardisierte *skills* – blind seiend für komplexe Bildungsprozesse im Bereich philosophisch-ethischer, politischer, ästhetischer Urteilskraft (s.a. GBW 2021: 19).

(1.3) *Erziehung zur Demokratie respektive die Abwehr des (digital-biometrisch) totalitär ‚alternativlos‘ Postdemokratischen und Faschistoiden*: Wie soll inhaltlich zur demokratisch-solidarischen Verantwortung füreinander erzogen werden, wenn das soziale System einer Schulklasse performativ vom Gegenteil beseelt ist: *egozentrischer Konkurrenz, programmstruktureller Heteronomie, nicht wählbaren Erziehungsautoritäten und gefängnisartigen Hierarchien*, in denen die implizite Soziogrammatik gilt, dass die physisch, i.d.R. auch psychisch Stärkeren über die Schwächeren herrschen – seien es Schikanen durch Lehrer*innen (Adorno 1971c: 76) oder äußerst gewaltvolles ‚*mobbing*‘ und ‚*shaming*‘ durch SuS. Da es sich bei Schulen um per Schulpflicht inkludierende Unterrichtsvollzugsanstalten handelt, deren Zwangsmaßnahmen kaum zu entkommen ist, hat Schule *besondere* (!) Fürsorgepflicht, was die Prävention und Aufarbeitung von Gewalt anbelangt. Soweit ich dies beurteilen kann, waren die Lehrer*innen meinerzeits strukturell zutiefst überfordert, Gruppendynamiken, insbesondere gewalthaltige irgendwie auch nur im Ansatz in den Griff zu bekommen bzw. waren schlicht nicht oder viel zu spät erst gewillt, ebendies zu tun. Ob sie nicht wollten oder konnten, ist im Ergebnis egal. Dass derartige totalitäre Institutionen gefängnisanaloge Bearbeitungsmodi auf Seite der SuS hervorbringen – von der Identifikation mit den Aggressor*innen bis hin zur Evokation selbstkatalysierender Gewaltspiralen und opportunistischer Schülerkompliz*innen, die sich auf die Lehrer*innenseite schlagen (lassen) –, sei mit einem Verweis auf Foucaults (2016 [1994]: 220–250, insbes. 227) Beobachtungen hinterlegt. Inwiefern derartige Mentalitätsstrukturen

kasernistischer Über- und Unterwachung bis heute wirken und sich mit sozio-kybernetisch-gouvernementaler Kontrolltechnik paaren, sei hier dahingestellt.

(2) *Zweite These: Die Selektionsaufgabe misslingt.* Die Art und Weise, wie Schule Selektion betreibt, ist in der *Sachdimension* fragwürdig, da notenbasierte Selektionsentscheidungen weder den Zweck *pädagogisch-reaktiven Zeigens* erfüllen können (Prange/Strobel-Eisele 2015 [2006]: 85ff.), noch überhaupt statistisch verrechnet werden können, da es sich um Ordinalskalenniveau handelt (Kuper 2015: 133); *verschiedenartige Inhalte, geschweige denn Fächer, können nominalskaliert schlicht nicht miteinander verrechnet werden* (ganz abgesehen davon, ob nicht vielmehr gar die Anschlussorganisation selbst nach eigenen, nicht-schulischen Kriterien allokativ in-/exkludieren sollte bzw. dies eh schon tut). Es ist an Zynismus nicht zu überbieten, wenn SuS in der Grundlagenstatistik zwar lernen, dass Schulnoten weder sinnvoll arithmetisch verrechenbar sind, geschweige denn fächerübergreifende Durchschnittsnoten erzeugt werden können, aber genau nach diesem Prinzip die Lebenschancen qua *numeris clausis* radikal beschnitten werden. Es fällt schwer, solch systemhabenden Wahnsinn nicht nur noch müde lächelnd mit intellektuellem Defätismus zu kommentieren: *Mundus vult decipi, ergo decipiatur*: Die Welt will betrogen sein, also sei sie betrogen (Adorno 1971b: 146). Einmal vom „Eigeneben der Zensuren“ (Breidenstein 2006: 225) organisationaler, ungewissheitsabsorbierender Entscheidungskommunikation und disziplinierender Erziehungsinteraktion abgesehen, haben Noten bekanntlich die Funktion, dass über sie als Form des *Prüfens* Lebenschancen zugewiesen werden (Allokation). Diese Zuweisung wäre aber nur dann valide, wenn wirklich qua Note *Aufschluss über eine in der Sache gegründete Fähigkeit* einerseits, und *Aufschluss über die Urheberschaft des Fähigkeitsnachweises* andererseits gegeben wäre.

(2.1) Zum Ersten: Noten sind entkoppelt von der *Sachebene*. Beispiel: Eine Mathe-1 in der Klasse 4a wäre in der Parallelklasse 4b bei ein- und demselben Test eine 2 oder 3, sofern die 4b im Schnitt leistungsstärker wäre. Dann würde nämlich solange ‚nachkorrigiert‘, bis einer völlig kruden, aber als Glaubenssatz wirkmächtigen Metaphysik Gauß’scher Normalverteilung soweit ‚gedient‘ wurde, dass sich hinreichend viele im Mittelmaß einfinden, wenige sehr gut, wenige sehr schlecht dastehen. Czerny (2012 [2010]) und Huisken (2016 [1998]) haben die Willkür dieses Normalverteilungsregimes bereits argumentativ hinreichend seziert – mit der Folge, dass Czerny strafversetzt wurde...

(2.2) Zum Zweiten: Die Frage in der *Sozialdimension*, wer für eine erbrachte Leistung verantwortlich zeichnet, ist zudem *kausalanalytisch* alles andere als einfach zu beantworten, sodass zu Zwecken der Komplexitätsreduktion *so getan wird*, als wäre die Leistung allein den einzelnen SuS zuzuschreiben (Kraft 2009: 36ff.). Welchen Anteil die *Lehrer*innen*, der *soziomateriale Kontext*, die *psychische Allgemein- und Tagesform*, *Unterrichtsweise* und

vieles mehr hierauf hatten, wird schlicht ignoriert, um die Realfiktion legitimer Ungleichverteilung von Lebenschancen unter diesen Bedingungen weiter decken zu können. Zur Vereindeutigung des Uneindeutigen wird mehr oder weniger absichtlich – zumeist aber qua *institutionalisierter Diskriminierung* – zudem auf soziale Gruppenvariablen rekurriert: ‚Migrationshintergrund‘, ‚Geschlecht‘, ‚Klasse‘, aber auch phänotypische Attraktivität (*halo effect*) und diffuse Sympathieeffekte fließen gravierend in die Bewertung ein. D.h. *arbiträr* werden *soziale* an *pädagogische* Kategorien askriptiv gekoppelt und damit die pädagogische Diagnostik soweit epistemisch verzerrt, dass der Aussagegehalt keine Validität mehr hat und infolgedessen seine Selektionslegitimation verliert. Die Probleme derartiger *methodologischer Gruppismen* sind seit Rogers Brubaker soziologisch bekannt und für die Pädagogik klassifikationskritisch durchdekliniert (Gomolla/Radtke 2009; Emmerich/Hormel 2013).

(2.3) In der *Zeitdimension* ist der *modus operandi*, wie Schule Selektion prozessiert, insbesondere in Hinsicht auf die *äußere Differenzierung* zumeist nach der 4. Klasse Grundschule, *viel zu früh einsetzend*. SuS in diesem Alter können weder eigenverantwortlich Bildungsentscheidungen und schulische Arbeiten in ihrer Tragweite überblicken, noch entwickeln alle gleich schnell Fähigkeiten – und das *müssen sie auch nicht!* Lediglich die Schule nötigt mit ihrem Zwang und quasi Fetisch² notorischen Humandifferenzierens dazu, dass alle gleich schnell sein sollen. SuS also bereits nach der 4. Klassen für etwas nachteilig zu selektieren und besonders zu beschulen, das sie erst in Folgejahren noch hätten lernen und begreifen können, verbietet jeder basallinke Gedanke von Chancengleichheit und hypostasierter „Gleichheit der Intelligenzen“ (Rancière 2007 [1987]: 52, 90). Selbst im Fall eines anzustrebenden monolithischen Gesamtschulsystems ist nichts gelöst, wenn dann Differenzierung qua *niveaudifferenzierter Didaktik* doch wieder hintertürig eingeführt wird. Individualisierung ist nötig (Adorno 1971b: 145; GBW 2021: 22) – aber nicht so.

Ebenso ist im Bereich *innerer Differenzierung* eine Verdichtung und daraus resultierende Beschleunigung des ‚Stoffs‘ zu kritisieren (G8 & Co.). Damit Bildung gelingen kann, braucht es *Zeit* und Muße, die unter *Frei-Zeit* [sic] gedeiht. Der in Schulen inzwischen vorherrschende *Zeit- und Verdichtungsdruck* ist Gift für ihrem Wesen nach langsam reifende *abduktive* Kreativitäts- und Bildungsgeniken und befördert nur eine spezielle Art des kreativen

2 Dass Noten als Heiligtum der Bürokratie und identifizierender Gewalt organisationaler Entscheidungskommunikation auch zum regelrechten Fetisch bei SuS werden, zeigt sich mitunter daran, dass sie von sich aus fortwährend Noten geradezu imperativisch einfordern, ja regelrecht im Distinktionseifer darum buhlen, zensiert zu werden (Reich 2017: Min. 44:00–46:00), sich dann gar noch mit der Note selbst identifizieren und im Rollenscript mit der zugemuteten Adressierung als e.g. ‚dumme‘ SuS gemein machen (s.a. Pille/Alkemeyer 2018). Gelernt wird dann schulisch spaßbefreit nur noch, weil ‚man‘ eben ‚muss‘ (Abel 2012: Min. 7:40–8:55).

Problemdruckarbeitens; alle jene, die des Müßiggangs bedürfen, kommen dabei unter die Räder. Auch in Hinsicht auf den Bildungs- und Wissensproduktions-beschleunigungskult liegen die programmatischen Gegenforderungen bereits wohlformuliert im Archiv der Disziplin bereit, stellvertretend sei auf GBW (2021), Frost (2013), Rohstock (2021) und Garcés (2020 [2017]) verwiesen. Um mit Hagen Rether (2015: Min. 5:09–5:21) die Kritik an der Zeitdimension der Selektion linkskabarettistisch metaphorisch zu schließen:

„Die Familien ächzen und stöhnen und der Haussegen hängt schief, wegen dieses Wahnsinnsdrucks [in den Schulen], den wir gar nicht brauchen. Wie gesagt, die Bäume werden 100 Jahre alt mittlerweile und riesengroß, und die Wurzeln dampft man auf Bonsaigröße zusammen. Ich versteh’s nicht“.

Mit Georg Schramm (2010 [2008]) sei noch ergänzt: „Vielleicht hat es System“ (ebd.: 175) – „eine innere Logik. [...] Die Wut [respektive der Zorn] wird zwar noch größer, aber die intellektuelle Verwirrung lässt nach“ (ebd.: 177).

(2.4) Legt man nun auch noch die *Raumdimension* transversal über das Obige, stellt man also die Frage nach der Verfügbarkeit und Beschaffenheit von Bildungsräumen, die hier nicht als blumige Metapher, sondern als *psycho-soziomaterialer Inkubator für Bildungsprozesse* begriffen werden muss, so katalysiert sich nochmals der schulische Selektionsmissstand unter dem Brennglas der Ressourcenungleichverteilung und zwar nicht erst, aber insbes. seit den ungleichheitskatalytischen Maßnahmen gegen COVID-19. Denn sofern Schulen nicht für alle und jederzeit psychosoziomateriale Lernunterstützungsräume zur Verfügung stellen, ist bereits auf der basalsten vor-pädagogischen Ebene Bildungschancengleichheit Grund und Boden entzogen. Wenn Schulen nicht *rund um die Uhr* zugängliche, *voll mit Arbeitsmaterialein ausgestattete Lehr-Lerninfrastruktur* anbieten, werden SuS, insbes. jene, die von Zuhause nicht die notwendigen Ressourcen (Internet, PC, eigenes Zimmer etc.) erhalten, material beim guten oder überhaupt Ins-Lernen-kommen massiv behindert. Absolut nichts, was SuS für Schule können sollen, ist daher qua Familie vorauszusetzen. Denn eine pädagogisch vorteilhafte Familie ist nicht selbstverständlich, sondern ein vom Geburtslotterielos geschenktes größtes Privileg.

Wer der totalitären Privatheit der Familie ausgeliefert ist, hat zudem eine ggf. psychosoziomaterielle Benachteiligung, insofern kein schulisch allzeit verfügbarer, nicht stigmatisierter Rückzugs- und Lernraum angeboten wird, der niederschwellig, bei Bedarf auch mit *multiprofessionellen Teams*, supportiv wirken kann. Meine Analyse ist dabei wohlgerne von der Argumentation Bourdieu’scher und Boudon’scher Provenienz zu trennen, die über primäre/sekundäre Herkunftseffekte eher organisationsfern argumentieren. Mir geht es schlicht, aber weitreichend darum, dass *Schulen* (nicht Familien und SuS!) ihrem Mandat nach *alles* für das Lernen psychosoziomaterial-pädagogisch

Notwendige niederschwellig, professionell und allzeit verfügbar bereitstellen müssen. Wird das Private der SuS pädagogisiert, hat Schule bereits versagt.

Die „überwältigende Kraft des Bestehenden“

..., gab Adorno (1971b: 147) zu bedenken, erfordert zunächst *Ohnmachtsreflexion* – Garcés (2020 [2017]: 68) folgend:

„Wie ein geschlossener Wasserkreislauf täuscht [...] [die Herrschaftsanalytik] Bewegung vor, die nirgendwohin fließt, während sie verfault. Dieser Kreislauf muss durchbrochen und die Notwendigkeit der Kritik über ihre Wurzeln erklärt werden: die Verurteilung der Beziehungen zwischen Wissen und Macht ist an sich nicht interessant und erlangt nur durch ihre emanzipatorischen Wirkungen einen Wert.“

Angesichts des Ausbleibens derartiger Wirkungen ist zu fragen, „welche Kenntnisse und welche Bildung die Emanzipation vorantreiben“ (ebd.: 69) – und wo es *blockiert*. Eine soziokybernetische Interventionstheorie müsste daher mindestens auf folgenden Ebenen explorativ-reflexiv an- und einsetzen:

(1) *Der Status quo ist funktional für Funktionseliten* (s.a. Hartmann 2008 [2004]: 43–75), da • (1a) sich so mangels widerständiger Bildung gegen die zugemutete Intentionalität realpolitisch-soziokybernetisch besser ‚durchregieren‘ lässt; • (1b) sich so besser nicht-nachhaltiger Konsum erzeugen lässt (respektive durch suggestives biopolitisches Marketing sich leichter das Aufklärungsbemühen ins Gegenteil pervertieren lässt vom ‚Wo Es ist, soll Ich werden‘ hin zum ‚Wo Ich ist, soll Es werden‘); • (1c) sich so teure ‚Investition‘ ins Bildungssystem ‚sparen‘ und mehr Geld in Bankenrettung, Aufrüstung etc. versenken lässt; • (1d) sich so politisch Verantwortliche nicht mit einem ‚Experiment am Bildungssystem‘ in der erzkonservativen (Wieder-) Wahl gefährden (lieber das Bestehende mit bekannten massiven bildungsbiografischen Kollateralschäden als etwas Neues mit vermeintlich ‚unbekannten‘ Begleit- und Folgeproblemen); • (1e) sich diese ohnehin schon in Parallelstrukturen verabschiedet und ihre Kinder auf Privatschulen und Eliteinternate geschickt haben; • (1f) so gleich durch die auf Dauer gestellte Abstiegs-/Armutsfalle durch Bildungschancenvorenthalt besitzstandswahrend konkurrenzlos ‚geregelt‘ ist, wer die *working-poor*- und entfremdeten ‚Jobs‘ erledigen soll ‚darf‘.

(2) *Der Status quo ist funktional für das pädagogische Establishment*, da • (2a) dieses mitunter davon lebt, fortwährend Probleme durch ihre vermeintliche ‚Lösung‘ *auf Dauer zu stellen*, zum Beispiel im Sonderschulbereich, welcher zunehmend Lernbehinderung ‚produziert‘ oder im teuren Milliardengeschäft (!) *Privatnachhilfe*, das bestens vom systematischen Versagen der Schule lebt und das über eine Million SuS regelmäßig ‚nachfragen‘; • (2b)

Reflexionsprobleme (in) der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung (Emmerich/Hormel 2017) als beobachtungsleitende soziale Differenz-„Monstranz“ (Nassehi 2011: 47) ggf. *nolens volens* ins Feld getragen werden und so qua performativer Reifikation methodologischer Gruppismen ungleichheitswirksame Soziogrammatiken autokatalytischer Kategorialklassifikation bedingen; epistemisch *ex post* nicht mehr nachvollziehbar ist dann, ob diese Differenzen zuvor schon im Feld wirksam waren oder *erst* von Forschung als Entscheidungsprämissen ‚angeboten‘ wurden, die sich dann so ‚auf Dauer gestellt‘ weiter beforschen lassen; • (2c) die humandifferenzierungsindustrielle Verwaltung sich in ihrer jetzigen, insbes. arbiträr notenverrechnenden Arbeitsweise eingeschliffen hat; • (2d) die reflexiven Apologet*innen des *Status quo* so nicht zugeben müssten, dass es auch anders besser ginge; • (2e) strukturelle Trägheiten bisheriger Praxis nicht irritiert werden.

(3) *Der Status quo ist funktional für die bürgerliche Mittelschicht, da* • (3a) so eine schmerzhaft biografische Aufarbeitung vermieden wird – eingedenk der Lehrer*innen im Bestehenden: ‚Mir hat es ja auch nicht geschadet, da musst Du jetzt durch!‘ ist beredtes Symptom solcher Identifikation mit dem Aggressor, wo doch die eigentliche Frage vielmehr die aufwärts sein müsste: ‚Wer hätte ich mit besserer Förderung sein können?‘ ‚Begabung‘ ist maßgeblich transitives Resultat des ‚Be-Gabens‘ (Adorno 1971b: 134), insbes. angesichts dessen, dass die Anlage/Umwelt-Differenz nicht anders denn *ethisch* zugunsten von Umwelt sich auflösen lässt, so *empirisch* der Nachweis ‚mangelnder Anlage‘ bei bereits immer schon Sozialisierten auf Sand gebaut ist; • (3b) SuS oder deren Eltern, die im hiesigen System gute Noten haben, so ihre *pole position* im kruden Statusrennen nicht riskieren (Reich 2017: 44:00–46:00).

Derartige Probleme des Erziehungssystems lassen daher sich *nicht* aus dessen distinktiver Autopoiesis *allein* erklären oder gar lösen – dafür sind sie zu polykontextuell abhängig von (ökonomischen) Politismen und fremdreferenziellen Logiken (Tyack/Tobin 1994: 476f.). Entscheidend ist aber, dass die Diskussion der Möglichkeitsbedingungen *gut gelingender Pädagogik* immer auch eine materialistische Diskussion um die *politische Ökonomie* des (Aus-) Bildungswesens sein muss. Um im Register des Politischen den Muff der Ignoranz zu vertreiben, bedarf es daher nun einer Mentalitätsstrukturen aufstörenden *sozialen Protestbewegung für Bildungstreik*, die *repolitisiert, was ist*. Die erziehungswissenschaftlich begründete Diagnose des *Status quo* muss in programmatisches Unbehagen – ‚So nicht!‘ – übersetzt werden, das graswurzelartig auf die Straße und als Agenda in die Plenarsäle hineingetragen wird:

„[Denn] kein Wort findet sich darüber, dass [...] nicht mehr pädagogische Fachleute über Bildung und Erziehung entscheiden, sondern Politiker – und das in der Regel nach Kriterien der Senkung von Kosten, der Erhöhung von Kontrolle und der Sicherung sozialer Privilegien der selbst ernannten gesellschaftlichen Eliten. Die politisch-gesellschaftliche Nützlichkeit des pädagogischen Jargons liegt in seiner Blindheit gegenüber

den gesellschaftlichen *Grenzen der Erziehung* [...], die durchs Verleugnen geschützt werden sollen. Das ist die Komplizenschaft des Jargons mit der schlechten Wirklichkeit [...]. Was heute aber notwendig wäre, muss der pädagogische Jargon um jeden Preis vermeiden: sich darüber Gedanken zu machen, woran es eigentlich gelegen haben mag und vielleicht auch weiterhin liegen wird, dass die Ideen so gar nicht zur Wirklichkeit kommen. Hier nämlich würde die Gemütlichkeit aufhören und das ‚positive Denken‘ an seine Grenzen stoßen“ (Freyberg 2011: 231).

Literatur

- Abel, Sascha (2012): Stressfaktor Schule. Drill oder Kuschelpädagogik. Im Auftrag von ZDF info. https://youtu.be/7Nakh_mmuvl [Zugriff: 28.3.2022].
- Adorno, Theodor W. (1971a): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Suhrkamp Taschenbuch, Band 11. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1971b): Erziehung zur Mündigkeit (1969). In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Suhrkamp Taschenbuch, Band 11. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 133–147.
- Adorno, Theodor W. (1971c): Tabus über dem Lehrberuf (1965). In: Kadelbach, Gerd (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Suhrkamp Taschenbuch, Band 11. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70–87.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 24. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Czerny, Sabine (2012 [2010]): Was wir unseren Kindern in der Schule antun. ... und wie wir das ändern können. München: Heyne.
- Drerup, Johannes (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen. Bildung und Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, 103–121.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, Michel (2016 [1994]): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses (16. Auflage). Aus dem Französischen übersetzt von Walter Seitter. Suhrkamp Taschenbuch, Band 2271. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Freyberg, Thomas von (2011): Resilienz – mehr als ein problematisches Modewort? In: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219–239.
- Frost, Ursula (2013): Bildung ist auch Widerstand! Vortrag vom 17. April 2013. https://www.gew-hessen.de/fileadmin/user_upload/themen/marburger_bildungsaufruf/K_Frost_Ursula_Bildung_ist_auch_Widerstand.pdf [Zugriff: 15.12.2018].
- Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Pädagogik. Bielefeld: transcript.
- Garcés, Marina (2020 [2017]): Neue radikale Aufklärung (2. Auflage). Aus dem Katalanischen von Charlotte Frei. Wien: Turia + Kant.
- GBW (Gesellschaft für Bildung und Wissen) (2021): Manifest für Bildung. Schluss mit der Bildungs-Reform. Überlegungen zu einer Bildungsreform nach der Corona-Krise. GBW Flugschriften. Köln.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Reclams Universal-Bibliothek, Band 18840. Stuttgart: Reclam.
- Gruschka, Andreas (2014): Lehren. Pädagogische Praktiken. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gruschka, Andreas/Denecke, Wolfgang/Heinrich, Martin/Pollmanns, Marion (2000): Bürgerliche Kälte und Gesellschaft. Entwurf eines Forschungsprojekts. Frankfurt a. M.: Institut für Sozialforschung.
- Hartmann, Michael (2008 [2004]): Elitesoziologie. Eine Einführung. Sozialwissenschaftliche Studienbibliothek, Band 2 (2., korrigierte Auflage). Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 22. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73–94.
- Hillenbrand, Clemens/Ricking, Heinrich (2011): Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, 2, S. 153–172.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2013 [1944]): Zur Genese der Dummheit. In: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a. M.: Fischer. 21. Aufl., S. 274–275.
- Huisken, Freerk (2016 [1998]): Erziehung im Kapitalismus. Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten. Hamburg: VSA. Überarbeitete und erweiterte Neuausgabe.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6., neu ausgestattete Auflage.). Beltz Bibliothek. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kraft, Volker (2009): Pädagogisches Selbstbewusstsein. In: Pädagogisches Selbstbewusstsein. Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 33–49.
- Kuper, Harm (2015): Evaluation. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und

- Methoden. Lehrbuch (2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 131–144.
- Luhmann, Niklas (2017 [2002]): Das Erziehungssystem der Gesellschaft (6. Auflage). Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Band 1593. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin (2011): Gesellschaft der Gegenwart. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft II. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Band 1996. Berlin: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin (2017): Komplexität in der Politik – Problem oder Lösung? <https://www.youtube.com/watch?v=E30Qdzw0UiI&t=3085s> [Zugriff: 6.1.2018].
- Pille, Thomas/Alkemeyer, Thomas (2018): „Nochmal ganz langsam für Michele!“. Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In: Budde, Jürgen/Bittner, Martin/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 150–172.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2015 [2006]): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Band 32 (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Radtke, Frank-Olaf (2019): Konkurrierende Eigennormativitäten. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 329–342.
- Rancière, Jacques (2007 [1987]): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Aus dem Französischen von Richard Steurer. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques (2008 [2007]): Das Unbehagen in der Ästhetik (2., überarbeitete Auflage). Aus dem Französischen von Richard Steurer. Wien: Passagen.
- Reich, Kersten (2017): Kernelemente einer inklusiven Didaktik. Vortrag in der Reihe: Praxisbausteine Inklusive Didaktik. Universität zu Köln. <https://youtu.be/LPfr0sgtKyY> [Zugriff: 28.3.2022].
- Rether, Hagen (2015): LIEBE (Update 2015). [Ausgestrahlt am 27.9.2015 auf 3satfestival]. <https://www.youtube.com/watch?v=Eqxzwni6MCU&t=1s> [Zugriff: 16.2.2022].
- Rohstock, Anne (2021): Snooping history – Bildungsgeschichte als ko-produktive ‚slow science‘ und das Potenzial der Geruchsgeschichte für die Erziehungswissenschaft. In: Böckmann, Laura/Engelmann, Sebastian/Reichrath, Philipp/Rohstock, Anne (Hrsg.): Creativity, Courage, Chances. Eine Festschrift zu Ehren von S. Karin Amos. Tübingen: Tübingen Library Publishing, S. 251–282.
- Scherr, Albert (Hrsg.) (2020): Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik. Perspektiven in Anschluss an Niklas Luhmann. Gesellschaftsforschung und Kritik (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schramm, Georg (2010 [2008]): Lassen Sie es mich so sagen... Dombrowski deutet die Zeichen der Zeit (7. Auflage). München: Heyne.
- Tyack, David/Tobin, William (1994): The “Grammar” of Schooling: Why Has It Been So Hard To Change? In: American Educational Research Journal 31, 3, S. 453–479.

Lorena Bruhnke

Nicht-traditionelle Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Beitrag der Hochschulen zum lebenslangen Lernen

1 Einleitung

Schon im 19. Jahrhundert gab es Versuche den Zugang zur Hochschule¹ für mehr Studierende zu öffnen. „Diese ersten Versuche, den universitären Elfenbeinturm mit neuen Zugängen zu versehen, hat [...] seinerzeit viele Gegner provoziert“ (Pohlmann/Vierzigmann 2020: 396). Gegenüber weiteren Öffnungsversuchen sowie neuen Zielgruppen haben sich Hochschulen somit abgeschottet und sind zu den eben genannten Elfenbeintürmen geworden (ebd.). Trotzdem wird angesichts heutiger gesellschaftlicher Herausforderungen, wie dem Fachkräftemangel, gesteigerter Qualifikationsanforderungen der Wissensgesellschaft oder dem demografischen Wandel, eine Öffnung der Hochschulen verstärkt diskutiert (Salland/Siegmund 2018: 131). Dieser Diskurs wird im Zusammenhang mit dem Postulat des *lebenslangen Lernens* geführt, nach welchem Lernprozesse angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen in allen Lebensphasen stattfinden sollen (Schwikal/Neureuther 2020: 332). Brödel kritisiert diesen Begriff, da er durch bildungspolitische und berufsbezogene Argumentationsstränge dominiert sei. Als Alternative wird der Begriff des lebensbegleitenden Lernens aufgeworfen (2011: 239).² Nichtsdestotrotz wird der Begriff des lebenslangen Lernens in diesem Fall genutzt, da die politischen und berufsbezogenen Hintergründe relevant sind.

Eine entscheidende Institution des lebenslangen Lernens ist die Hochschule (Reich-Claassen 2017: 119). Als solche soll sie dabei helfen die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung zu erhöhen und sich dadurch für neue Zielgruppen öffnen (Banscherus/Wolter 2016: 46). Eine dieser Zielgruppen sind die sogenannten nicht-traditionellen Studierenden (Schwikal/Neureuther 2020: 337). Diese verfügen zumeist über Berufserfahrung und kommen je nach Definition mit oder ohne schulische Studienberechtigung an die Hochschulen (Lobe 2020: 359). Schwikal und Neureuther

1 Der Begriff Hochschule wird als Oberbegriff für Universitäten, Fachhochschulen, Fernhochschulen und Weiteere verwendet.

2 Vertiefend zur Kritik am Begriff des lebenslangen Lernens (Brödel 2011).

kritisieren den Begriff, da die Studierendenschaft heterogener wird und es fraglich ist, inwiefern der Begriff noch abzugrenzen ist (2020: 338).³ Auf die Definition dieser Personengruppe wird in Abschnitt 2 eingegangen.

Laut Kultusministerkonferenz (KMK) ist „wissenschaftliche Weiterbildung [...] die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit [...]“ (2001: 2f.). Für nicht-traditionelle Studierende scheint sich die wissenschaftliche Weiterbildung zu eignen, weil sie explizit auf die Lebensumstände nicht-traditioneller Studierender zugeschnitten ist (vgl. Wissenschaftsrat 2019: 86). Wissenschaftliche Weiterbildung ist eine der Kernaufgaben der Hochschulen. Bislang aufgrund einer kleinen Wissenschaftsgemeinschaft und -praxis wenig erforscht, ist dies aktuell in Veränderung begriffen (Schmid et al. 2019: 10f.). Fraglich ist, inwiefern nicht-traditionelle Studierende bereits in wissenschaftliche Weiterbildung inkludiert sind und wie weit die Öffnung der Hochschulen vorangeschritten ist. Um dies zu beantworten, werden zunächst einige Begriffe geklärt. Darauf aufbauend wird eine problematisierende Gegenwartsdiagnose der aktuellen Situation von nicht-traditionellen Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung vorgenommen. Dahingehend wird die Frage diskutiert, ob Hochschulen noch immer ein Elfenbeinturm sind und sie nur durch den sogenannten Königsweg Abitur betreten werden können.

2 Nicht-traditionelle Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Weiterbildung an Hochschulen wird zumeist als wissenschaftliche Weiterbildung bezeichnet (Salland/Siegmund 2018: 123). Sie ist je nach Hochschule und Bundesland unterschiedlich organisiert. Auf Bundesebene wird die wissenschaftliche Weiterbildung durch das Hochschulrahmengesetz (HRG) und auf Länderebene durch die Landeshochschulgesetze, die recht verschieden ausfallen, geregelt (Jütte/Bade-Becker 2018: 822ff.). Sowohl Nachfrage als auch Angebote bewegen sich bisher in einem marginalen Bereich (Lobe 2020: 358). In der wissenschaftlichen Weiterbildung sind Fachhochschulen (FH) aktiver als Universitäten (Reich-Claassen 2017: 113). Prinzipiell können alle Personengruppen Zielgruppen sein. Klassische Zielgruppe sind jedoch Berufstätige mit einem ersten Hochschulabschluss und vorheriger Berufserfahrung, wobei auch Personen ohne Hochschulabschluss hierzu zählen können. Diese Zielgruppen kommen an die Hochschulen, um sich in verschiedenen

³ Vertiefend zur Kritik am Begriff der nicht-traditionelle Studierenden (Schwikal/Neureuther 2020: 336ff.).

Angeboten weiterzubilden (Schwikal/Neureuther 2020: 336). Die Angebote sind sehr vielfältig und reichen von Zertifikatskursen bis hin zu weiterbildenden Masterstudiengängen (Salland/Siegmund 2018: 130). Hierzu zählen sowohl grundständige als auch weiterbildende Angebote (Wissenschaftsrat 2019: 41). Konsekutive Angebote, wie beispielsweise die meisten regulären Bachelor- und Masterstudiengänge, sind in der Regel kostenlos. Für weiterbildende Studiengänge müssen hingegen kostendeckende Gebühren erhoben werden (Jütte/Bade-Becker 2018: 829).

Nicht-traditionelle Studierende, erwachsene Lernende oder lebenslang Lernende sind Begrifflichkeiten, die zur Beschreibung der Zielgruppe verwendet werden (Reich-Claassen 2017: 113). Nichtsdestotrotz wird der Begriff der nicht-traditionellen Studierenden laut Wolter und Banscherus in der Literatur am häufigsten genannt (2016: 70). Indessen existiert weder national noch international eine allgemein anerkannte Definition des Begriffs (Schwikal/Neureuther 2020: 337). Klar ist allein, dass nicht-traditionelle Studierende nicht dem Typus der traditionellen Studierenden entsprechen. Die traditionellen Studierenden haben ihr Studium in der Regel kurz oder direkt nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung aufgenommen, verfügen meist über keine berufliche Qualifikation und studieren in Vollzeit (Wolter et al. 2016: 20). Im Gegensatz dazu sind nicht-traditionelle Studierende auf alternativen Wegen an die Hochschule gekommen (Wolter/Banscherus 2016: 75). Unterschieden wird laut Lobe zwischen einem engen und einem weiten Verständnis des Begriffs. Dem weiten Verständnis nach fallen alle Personen hierunter, die vor Studienbeginn beruflich tätig waren, unabhängig von der Art der Hochschulzugangsberechtigung. Hingegen zählen eng gefasst nur Personen ohne eine schulische Studienberechtigung mit beruflicher Qualifikation hierzu (2020: 359). Dies wird als dritter Bildungsweg bezeichnet (Wolter 2020: 180). Summa summarum bietet sich laut Wolter und Banscherus in Deutschland die Verwendung des engen Begriffs an, da bei einem weiten Verständnis statistisch gesehen wesentlich mehr Studierende in diese Gruppe fallen würden. Dadurch würde der Begriff an Schärfe verlieren (2016: 73). An dieser Stelle soll es bei diesem kurzen Anriss bleiben, obwohl es dringend notwendig ist diesen Begriff klarer zu definieren. Da in diesem Beitrag der Fokus auf der Frage nach der Öffnung der Hochschulen liegt, greife ich auf die engere Definition zurück. Hiernach zählen zu nicht-traditionellen Studierenden nur Personen mit beruflicher Qualifikation und ohne schulische Studienberechtigung.

Die Öffnung der Hochschulen dient unter anderem der Inklusion von bislang unterrepräsentierten Personengruppen. Sie soll für Chancengleichheit und -gerechtigkeit sorgen (Schwikal/Neureuther 2020: 332). Für die Implementierung des lebenslangen Lernens an Hochschulen gilt die wissenschaftliche Weiterbildung als eines der zentralen Elemente (Schmid et al. 2019: 11). Denn so können neue Zielgruppen Zugang zur Hochschule erhalten (Banscherus/Wolter 2016: 46), wobei die Selektivität des Bildungssystems nicht zu

unterschätzen ist (Freitag 2020: 179). Daher gibt es Gegenstimmen gegen eine Öffnung. Hierbei lassen sich zwei Haupt-Argumentationsstränge unterscheiden: das Überfüllungsargument und die angenommene mangelnde Studierfähigkeit von nicht-traditionellen Studierenden. Bei einer stärkeren Öffnung für nicht-traditionelle Studierende seien die Hochschulen überfüllt und hätten unter einem starken Ansturm zu leiden. Als zweites Argument wird die mangelnde Studierfähigkeit angeführt, da das Abitur als Königsweg in die Hochschule gesehen wird. Ohne Abitur hätten Studieninteressierte nur eine defizitäre Studieneignung (Wolter 2020: 176f.). Ob beide Gegenargumente haltbar sind, wird in Abschnitt 4 diskutiert.

3 Problematisierende Gegenwartsdiagnose

Laut einer Studie von Wolter et al. befanden sich an den Hochschulen im Jahr 2014 3,4 % nicht-traditionelle Studierende (2020: 104). Fernerhin ist der Forschungsstand zu dieser Gruppe meist auf ein Bundesland, eine Hochschule oder einen Studiengang begrenzt (Wolter 2020: 182). 93 % der nicht-traditionellen Studierenden verfügen über einen mittleren Schulabschluss und haben zumeist circa vier Jahre in der beruflichen Bildung verbracht (ebd.: 187). Ein Drittel dieser Gruppe hat zusätzlich noch einen Fortbildungsabschluss, zum Beispiel einen Meister (ebd.: 179), wodurch sie einen allgemeinen Hochschulzugang erhält (Wolter et al. 2020: 118). Bei einer Zulassung mit einer beruflichen Qualifizierung ist diese eng an die Fachrichtung des Herkunftsberufes gebunden, weshalb oft eine zusätzliche Eignungsprüfung abgelegt werden muss. Die Lage ist je nach Bundesland unterschiedlich. Dies sorgt unter anderem dafür, dass fast zwei Drittel der nicht-traditionellen Studierenden ein Studienfach mit Bezug zum Herkunftsberuf wählen (ebd.: 111). Der Großteil dieser Gruppe studiert an Fernhochschulen, da diese sich flexibler in den Lebensalltag integrieren lassen. Nur ein geringer Teil studiert an Universitäten, wobei dies je nach Universität stark variiert. Darüber hinaus kommen circa drei Viertel aus Elternhäusern, in denen kein Elternteil einen akademischen Abschluss hat. Verglichen mit ihren Kommiliton*innen sind nicht-traditionelle Studierende häufig älter, leben in Partnerschaften und haben Kinder (Wolter 2020: 184–187). Im Studium selbst gibt es in den Leistungen kaum einen Unterschied zwischen Personen mit oder ohne Berufsabschluss (Lobe 2020: 360). Insgesamt ist das Studienfach relevanter als der Zugangsweg (Wolter 2020: 194). In Conclusio machen nicht-traditionelle Studierende bisher nur einen sehr kleinen Bruchteil der Studierendenschaft aus, wobei sie sich in ihren soziodemografischen Merkmalen, nicht jedoch in ihren Leistungen, von traditionellen Studierenden unterscheiden.

Eines der Hauptprobleme der nicht-traditionellen Studierenden sind fehlende zeitliche Kapazitäten, da sie Erwerbstätigkeit, Privatleben und Studium gleichzeitig bewältigen müssen (Wolter et al. 2020: 116). Das Zeitbudget ist dabei teils abhängig von der Unterstützung durch Familie oder Partner*innen. Hier werden Geschlechtsunterschiede wirksam, da Frauen* eher die Weiterbildung zugunsten der Familie zurückstellen und selbst kaum Unterstützung erhalten (Demmer/Lobe 2020: 55). Daher fehlt es laut Wolter et al. an flexiblen, berufsbegleitenden und zielgruppenspezifischen Angeboten für nicht-traditionelle Studierende (2020: 112). Stattdessen sind nicht-traditionelle Studierende auf grundständige Studiengänge in Vollzeit angewiesen, was wiederum die Zeitproblematik verschärft (Freitag 2020: 184f.). Erschwerend kommen bei vielen nicht-traditionellen Studierende Finanzierungsprobleme hinzu, denn weiterbildende Angebote laufen, wie bereits erwähnt, fast ausschließlich über Gebühren (Jütte/Bade-Becker 2018: 824). In einigen Fällen übernehmen Arbeitgeber*innen die Gebühren, in den Berufsfeldern *Soziales und Gesundheit* ist das eher nicht der Fall (Wissenschaftsrat 2019: 10). Staatliche Fördermöglichkeiten für wissenschaftliche Weiterbildung sind, wie beispielsweise das Weiterbildungsstipendium für Erwerbstätige mit Berufsabschluss bis 25 Jahren, vorhanden, aber oft unbekannt und uneinheitlich, sodass eine angemessene Finanzierung kaum möglich ist. Verschärfend kommt hinzu, dass bei formalen Teilzeitstudiengängen und weiterbildenden Studiengängen kein BAföG-Anspruch besteht. Selbst wenn ein Anspruch beispielsweise auf BAföG besteht, gelten auch hier Altersgrenzen (ebd.: 55f.). Die Verantwortung für die Finanzierung wird somit auf das Individuum abgeschoben und Studierende in konsekutiven Studiengängen haben finanziell Vorteile vor Studierenden in der Weiterbildung.

Die Zugangsvoraussetzungen an den Hochschulen sind sehr hoch, sodass individuelle Möglichkeiten eingeschränkt werden (Demmer/Lobe 2020: 56). So gibt es bestimmte Bedingungen für die Zulassung, zum Beispiel die Festsetzung von Zulassungskontingenten, und nur bei einer beruflichen Fortbildungsprüfung eine allgemeine Hochschulreife, mit der das angestrebte Studium nicht fachgebunden ist (Wolter et al. 2020: 118). Der Zugang zu weiterbildenden Angeboten ist zudem in 83 % der Fälle an einen ersten Hochschulabschluss gebunden (Salland/Siegmund 2018: 130). Damit bleiben bestimmte Versperrungsmechanismen der sozialen Schließung institutionell und individuell weiterhin wirksam (Banscherus/Wolter 2016: 32). Hochschulen sind folglich hochgradig selektiv und befördern damit die Selbstselektion (Wolter et al. 2020: 119). Dies erklärt die geringe Teilnahme von nicht-traditionellen Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Demmer/Lobe 2020: 49). Für nicht-traditionelle Studierende wären die Anerkennung und Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen außerdem sehr bedeutend. Diese sollten vereinfacht und vereinheitlicht werden (Wissenschaftsrat 2019: 77).

Zusammenfassend unterscheidet sich die Lage nicht-traditioneller Studierender je nach Art des Studiengangs, der Hochschule und dem Bundesland, wobei die genannten Problemlagen mehr oder weniger alle betreffen. In sehr vielen Bereichen existieren demnach Baustellen, die den Weg an die Hochschule erschweren. Daher ist zur Disposition zu stellen, ob das Hochschulsystem weiterhin das Abitur als Königsweg in die Hochschule präferiert und bevorzugt.

4 Elfenbeinturm Hochschule – Abitur als Königsweg?

Lässt sich fernerhin aus den bisherigen Ausführungen schließen, dass die Hochschule weiterhin ein Elfenbeinturm bleibt? Die Annahme des Abiturs als Königsweg steht einerseits im Kontext einer grundlegenden, systemischen Kritik. Andererseits wird ein Blick auf die Öffnung der Hochschulen konkret für nicht-traditionelle Studierende geworfen.

Die wissenschaftliche Weiterbildung trägt als Teil des lebenslangen Lernens zur Wertschöpfung sowie zum Erhalt der Arbeitskraft bei und fördert die Wettbewerbsfähigkeit (Schwikal/Neureuther 2020: 332). Obwohl sie zu den Kernaufgaben der Hochschulen zählt, wird sie als wirtschaftliche Aufgabe eingeordnet (Pohlmann/Vierzigmann 2020: 396). Aus diesem Grund wird sie oft an externe Stellen ausgelagert, was wiederum zu Problemen in der Transparenz und Qualität führen kann (vgl. Wissenschaftsrat 2019: 11). Als Gründe für die wirtschaftliche Ausrichtung werden vordergründig der demografische Wandel, der Fachkräftemangel und der schnellere Verfall von Wissen angeführt (ebd.: 8f.). Der demografische Wandel wird zu einem Bevölkerungsrückgang und einem höheren Durchschnittsalter führen (ebd.: 15). In diesem Zusammenhang werden Probleme vor allem für soziale Sicherungssysteme prognostiziert (Salland/Siegmund 2018: 131). Fernerhin wird der Fachkräftemangel als zweites Argument angeführt. Laut Lehmann ist hierbei zu beachten, dass unklar ist, welche Berufsgruppen betroffen sein sollen und ob die ergriffenen Gegenmaßnahmen helfen (2020: 84). Als drittes Argument werden gesteigerte Qualifikationsanforderungen aufgrund unserer Wissensgesellschaft genutzt, da Wissen schneller unbrauchbar sein und veralten soll. Hier lässt sich argumentieren, dass Basisqualifikationen und Allgemeinwissen nicht unbrauchbar werden. Zudem betrifft dies nicht alle Disziplinen gleich (Brödel 2011: 241). Die Gründe für die Implementierung des lebenslangen Lernens an Hochschulen sind so, zumindest teilweise, fragwürdig.

Statt die bestehenden Ungleichheiten zu bekämpfen, sind beim lebenslangen Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung folglich wirtschaftliche Logiken vorherrschend. Selbst Leistungsfähigkeit allein reicht nicht aus, um nach diesen Logiken zu bestehen (Banscherus/Wolter 2016: 37f.). Falls

Leistung nicht permanent erbracht werden kann, werden eben diese Menschen ausgeschlossen (Demmer/Lobe 2020: 58). Damit lassen sich Hochschulen für Wettbewerbsfähigkeit, Wachstum und Beschäftigung instrumentalisieren (Wolter/Banscherus 2016: 61). So gerät der gesellschaftliche Bildungsauftrag aus dem Blick (Schwikal/Neureuther 2020: 343). Das lebenslange Lernen hat sich Chancengleichheit und -gerechtigkeit auf die Fahnen geschrieben (vgl. ebd.: 332). Daher muss sich weniger auf wirtschaftliche Aspekte fokussiert, sondern eine wirkliche Öffnung der Hochschulen vorangetrieben und die inhaltliche Ebene betreten werden. Das lebenslange Lernen verfolgt die Idee von Bildungsgerechtigkeit, deswegen muss es weiter an Hochschulen implementiert werden, um auf diese Weise die hehren Ziele zu erreichen (vgl. Wolter/Banscherus 2016: 54).

Wie bereits erwähnt, werden gegen die Öffnung von Hochschulen das Überfüllungsargument und das Argument der mangelnden Studierfähigkeit vorgebracht. Das erste Argument, dass Hochschulen durch mehr Zulassung von nicht-traditionellen Studierenden überfüllt werden, trifft nicht zu. Der Weg für nicht-traditionelle Studierende wird schmaler, weil die regulären Wege an die Hochschule mehr Zulauf finden, da ein Großteil der Studieninteressierten über eine allgemeine Hochschulreife verfügt (Wolter et al. 2020: 108). Des Weiteren machen nicht-traditionelle Studierende einen sehr geringen Teil an den Studierenden insgesamt aus (Wolter 2020: 183). Aufgrund des demografischen Wandels wird es ohnehin auf lange Sicht eher zu einer sinkenden Studierendenzahl kommen (Banscherus/Wolter 2016: 46). Das zweite Argument bescheinigt nicht-traditionellen Studierenden eine mangelnde Studierfähigkeit aus Angst vor einer Entwertung des Abiturs (Wolter et al. 2020: 107). Regelungen zur Öffnung der Hochschulen werden daher teilweise als „Freifahrtschein“ gesehen (Pohlmann/Vierzigmann 2020: 393). Selbst sprachlich finden Differenzierungen statt. So wird das Abitur als allgemeine Hochschulreife und der Hochschulzugang für Personen ohne Abitur als Hochschulzugangsberechtigung bezeichnet. Dadurch wird impliziert, dass nicht-traditionelle Studierende studienberechtigt, aber nicht studierfähig seien (Wolter 2020: 189f.). Im Rückblick auf Abschnitt 3 zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Studierendengruppen. Ganz im Gegenteil haben nicht-traditionelle Studierende schon vorher eine hohe berufliche Qualifikation, weshalb sich dieses Argument nicht halten lässt (ebd.: 187). Daher lassen sich weder das Überfüllungsargument noch die mangelnde Studierfähigkeit statistisch bestätigen (ebd.: 194).

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig zu betonen, dass die berufliche und akademische Ausbildung zwei verschiedene Systeme darstellen, die jedoch gleichwertig zu behandeln sind (Lehmann 2020: 92). Dies ist in der Praxis trotzdem nicht der Fall (Freitag 2020: 181). Der Zugang zur wissenschaftlichen Weiterbildung bleibt zumeist auf die beschränkt, die bereits einen ersten Hochschulabschluss haben (Lehmann 2020: 81) – obwohl es ein Menschenrecht auf

Bildung gibt, wozu auch die hochschulische Bildung zählt (Freitag 2020: 178). Daher ist es unverständlich, warum sich gegen eine Öffnung der Hochschulen gesperrt wird. Nicht-traditionellen Studierenden sollten alle Wege offenstehen (Wolter 2020: 195). Trotzdem hat de facto eine Öffnung der Hochschulen bis heute nicht stattgefunden. Für eine chancengerechtere Zukunft und die Reduzierung von Ungleichheit ist es unerlässlich, dass sich Hochschulen für nicht-traditionelle Zielgruppen öffnen (vgl. Freitag 2020: 178). Summa summarum gilt das Abitur weiterhin als Königsweg in die Hochschule und der Elfenbeinturm Hochschule bleibt, zumindest im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, für nicht-traditionelle Studierende fast unerreichbar.

5 Fazit und Zukunftsstrategien

Zusammenfassend bleibt der Weg an die Hochschule für nicht-traditionelle Studierende, wie schon erläutert, weiterhin kaum begehbar. Dies hat vielfältige Gründe, unter anderem sind hier finanzielle, zeitliche und rechtliche Rahmenbedingungen zu nennen. Entscheidend für eine größere Teilnahmemöglichkeit wäre die bessere Vereinbarkeit von Beruf, Privatleben und Weiterbildung. Dafür müssten rechtliche und finanzielle Rahmenbedingungen angepasst, zielgruppenspezifische Angebote entwickelt und Anreize aus der Politik und den Hochschulen geschaffen werden (Wissenschaftsrat 2019: 7). Insgesamt müsste die strukturelle Durchlässigkeit verbessert werden, indem beispielsweise Anrechnung und Anerkennung vereinfacht werden oder mehr Flexibilität in den Angeboten geschaffen wird (Freitag 2020: 187). Des Weiteren lösen sich die Grenzen zwischen grundständiger Lehre und Weiterbildung ohnehin immer mehr auf, sodass eine strikte Trennung beider Bereiche kritisch zu sehen ist (Lehmann 2020: 93). Beide müssen aufgrund der unterschiedlichen Finanzierung bisher voneinander abgegrenzt werden (Wissenschaftsrat 2019: 50). Um die bestehenden Problematiken aufarbeiten zu können, ist es zwingend notwendig das allgemeine Forschungsdefizit in diesem Bereich zu beheben (Jütte/Bade-Becker 2018: 832). Es fehlt vor allem an repräsentativen, größeren Studien (Schwikal/Neureuther 2020: 334). Darüber hinaus sind geschlechtsspezifische Unterschiede bislang kaum untersucht worden (Freitag 2020: 190).

Insgesamt empfiehlt „der Wissenschaftsrat [...] den Hochschulen, ihr Selbstbild als Anbieter für Vollzeitstudierende in der Erstausbildung zu erweitern und *sich der Normalität von berufsbegleitendem Studieren, Weiterbildung und lebenslangem Lernen stärker zu öffnen*“ (Wissenschaftsrat 2019: 14; Herv. i. O. fett, hier kursiv; L. B.). Denn „nicht traditionell Studierende kommen [...] auf nicht traditionellen Wegen an die Hochschulen und erwarten die Einlösung des Bildungs- und Aufstiegsversprechens“ (Pohlmann/Vierzigmann 2020: 389). Dies sollte ihnen für eine bildungsgerechtere Zukunft geboten werden.

Literatur

- Banscherus, Ulf/Wolter, Andrä (2016): Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen – Annäherungen an ein Begriffspaar. In: Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 1. Münster: Waxmann, S. 31–52.
- Brödel, Rainer (2011): Lebenslanges Lernen. In: Hof, Christiane (Hrsg.): Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4. Stuttgart, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 235–245.
- Demmer, Christine/Lobe, Claudia (2020): Biografische Zugänge zu Inklusion in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: DGWF Dt. Gesell. f. Wissensch. Weiterbildung. & Fernstudium e.V./Iller, Carola/Lehmann, Burkhard/Vierzigmann, Gabriele/Vergara, Silke (Hrsg.): Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule. Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 6. Bielefeld: wbv Media, S. 47–62.
- Freitag, Walburga Katharina (2020): Das Paradigma Durchlässigkeit und die wissenschaftliche Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 175–193.
- Jütte, Wolfgang/Bade-Becker, Ursula (2018): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Springer Reference Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 821–836.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Sachstands- und Problembereicht zur „Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_09_21-Problembereicht-wiss-Weiterbildung-HS.pdf [Zugriff: 09.02.2022].
- Lehmann, Burkhard (2020): Ziele und Aufgaben wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 79–98.
- Lobe, Claudia (2020): Teilnehmer- und Adressatenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 353–368.
- Pohlmann, Stefan/Vierzigmann, Gabriele (2020): Öffnung wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 385–401.
- Reich-Claassen, Jutta (2017): Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen kundenorientierten Lernkontexten und hochschulischem Bildungsanspruch. In: Miller, Tilly/Ostertag, Margit (Hrsg.): Hochschulbildung. Wiederaneignung eines existenziell bedeutsamen Begriffs. Bildung – Soziale Arbeit – Gesundheit, Band 16. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 111–122.
- Salland, Christina/Siegmund, Ramin (2018): Universitäten als Weiterbildungsanbieter: Entwicklungen, Formen, Perspektiven. In: Feld, Timm C./Lauber-Pohle, Sabine (Hrsg.): Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–135.

- Schmid, Christian/Maschwitz, Annika/Wilkesmann, Uwe/Nickel, Sigrun/Elsholz, Uwe/Cendon, Eva (2019): Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland – Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 41, 4, S. 10–35.
- Schwikal, Anika/Neureuther, Jessica (2020): Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Rohs, Matthias (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 331–351.
- Wissenschaftsrat (2019): Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Berlin.
- Wolter, Andrä (2020): Zwischen Versperrung und Öffnung: die Entwicklung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte. In: DGWF Dt. Gesell. f. Wissensch. Weiterbildung. & Fernstudium e.V./Iller, Carola/Lehmann, Burkhard/Vierzigmann, Gabriele/Vergara, Silke (Hrsg.): Von der Exklusion zur Inklusion. Weiterbildung im Sozialsystem Hochschule. Hochschulweiterbildung in Theorie und Praxis, Band 6. Bielefeld: wbv Media, S. 175–198.
- Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf (2016): Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. In: Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 1. Münster: Waxmann, S. 53–80.
- Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline (2016): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen: Einleitung. In: Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf/Kamm, Caroline (Hrsg.): Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen, Band 1. Münster: Waxmann, S. 19–28.
- Wolter, Andrä/Kamm, Caroline/Otto, Alexander (2020): Selektion und Selbstselektion am Übergang von nicht-traditionellen Studierenden in die Hochschule. Institutionelle und biografische Mechanismen der Öffnung und Schließung. In: Dörner, Olaf (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Öffnung von Hochschulen für nichttraditionelle Studierende. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 103–123.

Anna Maria Kamenik, Alexander Rose, Leah Stange

Ist das Wissenschaft oder kann das weg? Zwei Formate der Wissenschaftskommunikation

Wissenschaft und Praxis erscheinen in ihrem separat existierenden Kosmos völlig getrennt voneinander. Als sowohl in der pädagogischen Praxis Tätige als auch Studierende einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin ist es den Autor*innen des Beitrages ein Anliegen, die Grenzen zwischen Theorie und Praxis, Disziplin und Profession zu verwischen (Kap. 1).

Wissenschaft beschäftigt sich mit aktuellen Fragestellungen und sucht Klarheit für drängende Unklarheiten. An genau dieser Stelle setzt der vorliegende Artikel an: Wie kann und/oder muss Wissenschaft kommunizieren, um jene zu erreichen, die von den Ergebnissen betroffen sind (Kap. 2)?

Diesen Fragen nach gelingender Wissenschaftskommunikation liegt die grundlegende Herausforderung der pädagogischen Haltung zugrunde. Deswegen erforscht dieser Artikel, welche Haltung es für eine gelingende Wissenschaftskommunikation bedarf (Kap. 3). Auf Basis der theoretischen Auseinandersetzung zeigen anschließend zwei Formate der Wissenschaftskommunikation beispielhaft auf, wie wissenschaftliche Erkenntnisse praxisnah und anschlussfähig kommuniziert werden können (Kap. 4).

Der Artikel schließt mit einem Resümee, welches der zusammenfassenden Frage nachgeht, warum es auch besondere Formate der Wissenschaftskommunikation braucht.

1 Bildung, Welt und Wissenschaft

Unter den gegebenen Bedingungen pädagogischer Praxis, wie zum Beispiel hoher Deputate, prekärer Anstellung und geringer Bezahlung (vgl. Heintze 2017: 2ff.), kann von Pädagog*innen nicht erwartet werden, dass sie bestehende soziale Probleme allein überwinden. Diese sind jedoch im Wesentlichen ihr Anliegen. Die Transformation des Erziehungs- und Bildungswesens braucht eine Erziehungswissenschaft, die sich zugänglich gestaltet, damit Verbesserungen seitens aller Beteiligten mitgetragen und eingefordert werden können.

Vor diesem Hintergrund hat Wissenschaftskommunikation in der Erziehungswissenschaft die Aufgabe, ihrer eigenen Disziplin gerecht zu werden, also die in der Praxis entstandenen Auffassungen von Bildungsprozessen „aufzugreifen, sie auszuformulieren, auf Widersprüche zu befragen, mit neuen Gedankengängen zu konfrontieren [...] und sie mit geeigneten Mitteln als verbesserte Handlungsanleitungen an die Menschen zurückzugeben“ (Drees 2012: 11). Wissenschaft muss ihre Adressat*innen demnach berühren und ein angemessenes Format des Wissenstransfers zulassen. Adressat*innen können in diesem Falle verschiedene Gruppen sein: Menschen, die von den Forschungsergebnissen betroffen wären (also die beforschte Gruppe), pädagogisch Tätige, die die Ergebnisse in ihre Praxis einfließen lassen oder höhere politische Instanzen, die beispielsweise Einfluss auf Bildungspolitik nehmen können.

2 Wissenschaftskommunikation in den Erziehungswissenschaften

Wissenschaftskommunikation beschreibt jenen Schritt in Forschungsprozessen, in dem wissenschaftliche Erkenntnisse in die Gesellschaft transportiert werden. Wissenschaftskommunikation vermittelt vom ‘Innen’ der Wissenschaft ins ‘Außen’ der Welt und ist somit ‘zwischen’ den beiden Feldern. Sie findet sowohl innerhalb einer Disziplin und somit zwischen Expert*innen des Fachs statt als auch zwischen Wissenschaft und nicht-fachlicher Öffentlichkeit (vgl. Siegel et al. 2021: 2). Insbesondere zwischen Expert*innen und Fachfremden unterliegt Wissenschaftskommunikation den Kriterien Thema, Zielgruppe, Kommunikationsziel, Format und Stil (vgl. ebd.) und stellt sich die Frage: Wie können wissenschaftliche Erkenntnisse adressat*innengerecht, verständlich und lebensweltbezogen vermittelt werden? Die Antwort hängt nicht zuletzt davon ab, was vermittelt werden soll. Das Zusammenspiel aus ‘Was’ und ‘Wie’ kann als Gegenstandsangemessenheit beschrieben werden. Dementsprechend unterschiedlich kann kommuniziert werden: im Seminarraum über Diskussionen, während eines Vortrags, in einem YouTube-Video, im Artikel einer Fachzeitschrift, aber auch in einem Theaterstück oder einem Film.

Im Hinblick auf Wissenschaftskommunikation in der Erziehungswissenschaft gilt es zu bedenken, dass diese v. a. gesellschaftliche Umstände, Problemlagen und Phänomene beschreibt, versteht und erklären will. So gestaltet sie die Welt durch Reflexion aktiv mit (vgl. Offe 2019/1975): 379f.). Darüber hinaus sehen (*post-*)*kritische* Sozialwissenschaften (und damit auch gewisse Teile der Erziehungswissenschaft) in diesen Beobachtungen das Potenzial, Machtstrukturen und Hierarchien aufzudecken sowie die Verantwortung, ihre

Erkenntnisse politisch und gesellschaftlich nutzbar zu machen und zu einem guten Leben beizutragen (vgl. Winter 2014: 117). Darüber hinaus erfordern auch die „vielfältigen globalen Herausforderungen [...] eine internationale, institutionen- und disziplinenübergreifende Kommunikation“ (ebd.: 19). Dies kann u. a. über ein kritisches Verständnis von sozialwissenschaftlicher Forschung und Wissenschaftskommunikation erreicht werden (vgl. ebd.: 118). Nicht nur Forschungsinhalte, sondern auch ihre Vermittlung werden miteinbezogen, um das gesellschaftskritische Potenzial der Erziehungswissenschaft auszuschöpfen. Dies kann unter dem Begriff der Haltung zusammengefasst werden, der beschreibt, wie und warum sozialwissenschaftliche Forschung betrieben wird. Diese ist kein wissenschaftlicher Selbstzweck, sondern zielt unter der Betrachtung globaler Krisen auf die Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse. Die Diversifizierung und Pluralisierung der Kommunikationskanäle können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die gewonnen Erkenntnisse zielgruppengerecht zu kommunizieren (vgl. Siegel et al. 2021: 6). Wissenschaftliche Erkenntnisse werden nicht mehr nur in Fachartikeln vermittelt, sondern können auch performativen Charakter annehmen und damit eine breitere Masse ansprechen.

3 Zwischen Theorie und Praxis: Durch Wissenschaftskommunikation eine pädagogische Haltung entwickeln

Sozialwissenschaften, zu denen die Erziehungswissenschaft ebenso wie ihre Bezugsfelder in der Praxis zählen, sind zwangsläufig eingebunden in zeitliche und räumliche Kontexte und damit gesellschaftlichen Erwartungen ausgesetzt. In der Pädagogik werden Fragen um das Selbstverständnis der Profession aktuell zum Beispiel unter Berücksichtigung pädagogischer Ethik diskutiert (vgl. Reckahner Reflexionen 2021). Diese Bemühungen sollen zu einer Stärkung der Profession führen, die durch eine inhärente, ethische Haltung und daraus folgenden Werten und Zielen gefestigt wird. Speziell für die Erziehungswissenschaft stellen sich Fragen der Bildung und Erziehung in Verbindung mit der Veränderung gegebener Strukturen. Aktuelle Problemlagen, wie Bildungs(un)gerechtigkeit und der Bedarf nach einer sozial-ökologischen Transformation, erfordern das Zusammendenken und Zusammenarbeiten von Theorie und Praxis, Wissenschaft und Zivilgesellschaft, Sozial- und Naturwissenschaften. Wissenschaft muss dafür anschlussfähige Konzepte bereitstellen, die in der Lebensrealität der Adressat*innen einen Erklärwert haben und sich bewähren (vgl. Gramsci 1994: 1381).

3.1 Wissensformen in der Pädagogik

Um die Frage der Haltung strukturiert zu diskutieren, wird im Folgenden auf die Qualität verschiedener Wissensformen innerhalb der Pädagogik eingegangen. Hierzu wird das Modell von Klaus-Peter Horn (1999) eingeführt. Daraus geht hervor, wie wichtig adressat*innenorientierte Wissenschaftskommunikation für die Entwicklung einer pädagogischen Haltung ist. Unterschieden wird zwischen erziehungswissenschaftliche(n) Theorie(n), pädagogischer Praxis/Praxen und Pädagogik(en).

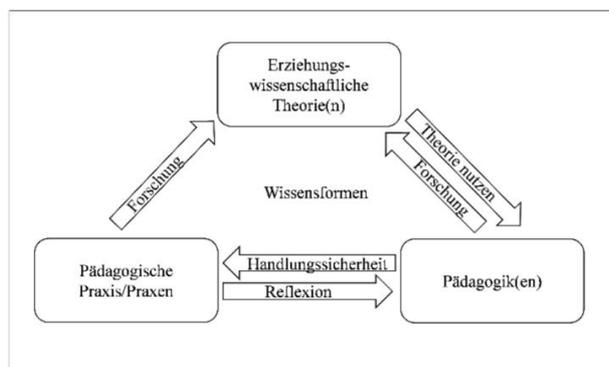


Abbildung 1 (eigene Grafik): Theorie-Praxis-Verhältnis in der Erziehungswissenschaft in Anlehnung an Horn (1999)

Damit wehrt sich Horn gegen eine synonyme Verwendung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik und erachtet es als „eine[n] der wenigen wirklichen Erkenntnisfortschritte“ über „verschiedene Bezeichnungen a) für die Praxis der Erziehung, b) für die Erziehungslehren und c) für die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Erziehungslehren und der Erziehungspraxis“ (Horn 1999: 217) zu verfügen. Somit baut Horn kein dualistisches Verhältnis zwischen Theorie und Praxis auf, sondern verweist auf strukturelle Zusammenhänge. Von Teilen der Pädagogik werden klassische philosophische Dualismen, wie Geist vs. Leib, Vernunft vs. Emotionalität, Theorie vs. Praxis, Natur vs. Kultur, zunehmend problematisiert und aufzubrechen versucht (vgl. Wulf/Zirfas 2014: 53).

Das Schaubild (Abbildung 1) zeigt, dass pädagogische Praxis von der Theorie beobachtet und erforscht wird. Theorie leistet aber im Gegenzug keinen Beitrag zur Praxis. Kann Wissenschaft also weg? Hier schaffen die Pädagogik(en) eine indirekte Verbindung zwischen Theorie und Praxis.

In den Pädagogik(en) finden sich einerseits Wissensbestände zur praktischen Anleitung und Handlung in pädagogischen Feldern wieder. Andererseits bieten diese Wissensbestände Möglichkeiten zur Reflexion der pädagogischen Praxis. Gleichzeitig sind sie ein beforschtes Feld der Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Wissen reflexiv auf konkrete Situationen zu beziehen, hilft dabei, in der unmittelbaren Praxis Handlungssicherheit und Sprachfähigkeit zu erlangen. Somit besteht der Schlüssel für eine professionelle, pädagogische Haltung darin, verschiedene Wissensformen miteinander ins Verhältnis zu setzen.

Solzbacher (2016) beschreibt: „[B]ei genauerem Hinsehen erweist sich der Begriff ‚Haltung‘ als ein kaum durchschaubares, überaus komplexes Konstrukt“ (ebd.: 6). Dieses Bewusstsein hilft, sich dem Begriff Haltung weiter anzunähern ohne ihn einzuengen. Gemeinhin gilt die pädagogische Haltung als Erfolgsfaktor. Sie trägt zu gelingenden, pädagogischen Situationen bei, hilft bei ungünstigen Entwicklungen weiter und beeinflusst Fachkräfte maßgeblich darin, Wissen und Konzepte in alltäglichen Handlungssituationen adäquat anzuwenden.

Das zentrale Merkmal professionellen Handelns in der Pädagogik ist die begründbare Orientierung an wissenschaftsrückgebundenen Pädagogiken. Denn „[p]rofessionelles Handeln unterscheidet sich von Alltagshandeln durch seine wissenschaftliche, d.h. intersubjektiv überprüfbare Fundierung und methodische Kontrolle“ (Otto et al. 2002: 23). Dazu muss erziehungswissenschaftliches Wissen adäquat in die pädagogische Praxis übertragen werden, ohne sich einer reinen Verwertungslogik zu unterwerfen. Indem sie an ihrer Haltung arbeiten, machen Pädagog*innen und Sozialarbeitende sich selbst und ihre Handlungen zum Gegenstand der Reflexion und Diskussion (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2012: 18). Der Moment der Selbstverfremdung – indem Situationen abstrahiert werden – verbindet pädagogische Fachkräfte über die Pädagogik(en) mit erziehungswissenschaftlichen Theorien.

Die Erziehungswissenschaft wiederum ermöglicht einen noch größeren Abstand zum Feld und beforscht sowohl die pädagogische Praxis als auch ihre Wissensbestände in Form von Pädagogik(en). Aus diesem Grund braucht es eine professionelle Haltung nicht nur in der pädagogischen Praxis, sondern auch in der Forschung: Welche blinden Flecken gibt es? Wer hat Teil an Forschungsergebnissen?

3.2 *Wissenschaftskommunikation und Haltung*

Die Herausforderung der Wissenschaftskommunikation liegt darin, die Bezüge der verschiedenen Wissensformen aufrechtzuerhalten und mit den vorgefundenen Bedingungen abzugleichen. Der Begriff der Haltung verweist sowohl auf wissenschaftliche Wissensbestände als auch reflexive Alltagsbezüge.

Damit bewegt er sich zwischen den Wissensformen und schließt sich dem Begriff der Pädagogiken an. Beide benötigen eine Rückbindung an Menschenbilder und normative Setzungen, welche professionsethisch zu fassen sind.

Wissenschaftskommunikation in den Erziehungswissenschaften bewegt sich nun entlang dieser Aufgabe, um professionelles Handeln im pädagogischen Feld zu ermöglichen. Ein wichtiger Aspekt der Wissenschaftskommunikation ist dabei, die persönliche und übergreifend geopolitische Verortung von Wissenschaft und wissenschaftlichen Erkenntnissen sichtbar zu machen (vgl. Haraway 1996: 234f.; Mignolo 2012: 28).

Es stellen sich Fragen: Welches Wissen gilt als wissenschaftlich? Welche Barrieren und Zugänge gibt es und sind bekannt? Wie groß ist das Interesse der Felder aneinander? Welche Handlungsmöglichkeiten habe ich als Pädagog*in oder Wissenschaftler*in? In welchen Mustern denke ich? Die Aufgabe der Erziehungswissenschaft besteht darin, auch hierfür Reflexionsmomente zu schaffen, Antworten zu generieren und diese gegenstandsangemessen in Formate zu übertragen.

4 Formate der Wissenschaftskommunikation

Im Folgenden werden zwei Formate der Wissenschaftskommunikation vorgestellt, an denen die Autor*innen des Artikels mitgewirkt haben. Die Projekte bedienen sich bewusst untypischer Formate, um den Zielen (post-)kritischer Erziehungswissenschaft gerecht zu werden: Niederschwelligkeit, Adressat*innengerechtigkeit und damit gesellschaftspolitische Verantwortungsübernahme. Zunächst wird sich der digitalen Ausstellung zum Webcomic *Pragmatism Reloaded*¹ gewidmet. Anschließend wird das Lehr-/Lernbuch *Auf ein Bier mit Pädagog:innen* vorgestellt.

4.1 *Webcomic und Ausstellung: Pragmatism reloaded*

Der Comic handelt von den Siedler*innen von Hull House, ihren sozialwissenschaftlichen Forschungen und ihrem Beitrag zur Verbesserung der Lebensbedingungen im Chicago des 19. Jahrhunderts. Ellen Gates Starr und Jane Addams, Sozialwissenschaftlerinnen und Vertreterinnen der Sozialreformbewegung, gründeten im Jahr 1889 das Hull House in Chicago. Es war weltweit das erste Settlement, das von Frauen geleitet und überwiegend von Frauen bewohnt wurde. Ein Settlement kann als Wohnprojekt verstanden werden, für

1 Einsehbar unter folgender Webadresse: <https://digital-humanities.uni-tuebingen.de/webcomics/pragmatism-reloaded/> [Zugriff: 23.06.2022]

das Menschen aus dem Bürger*innentum in ein Stadtviertel zogen, in welchem besonders prekäre Lebensverhältnisse herrschten. Grundlegendes Ziel der Settlements war die Verbesserung der Lebensumstände im Stadtviertel. So stand Hull House für Bildungsarbeit, wie beispielsweise Sprachkurse für Migrant*innen, politische oder wissenschaftliche Vorträge. Die Bewohner*innen betrieben zudem empirische Sozialforschung, bei der sie sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verwendeten. Sie standen mit ihrer Forschung und Lebensart wesentlich im Dienste des *Pragmatismus*, einer theoretischen Strömung, die die Erfahrung in den Mittelpunkt von Lernprozessen stellt und damit Demokratie als Lebensform postuliert. In diesem Zusammenhang legten die Siedler*innen von Hull House einen wichtigen Meilenstein der empirischen Sozialforschung: die *Hull House Maps and Papers*, welche die Lebensverhältnisse eines Viertels in Chicago untersuchten und daraus politische Forderungen formulierten (vgl. Miethe 2012: 113).

Im von Jun.-Prof. Dr. Ursula Offenberger initiierten Webcomic *Pragmatism Reloaded* wird diese Thematik verhandelt und in der Ausstellung unter dem Schwerpunkt *Demokratie & Sozialreform* vertieft. Der detailgetreue Nachbau des historischen Lesesaals der Universität Tübingen als 3D-Simulation durch die digitale Architektin Annika Nagat wurde bewusst gewählt, um das ergänzende Nebeneinander von Kunst und Wissenschaft zu zeigen. Das künstlerische Format der digitalen Ausstellung ist der Weg, die gewonnenen Erkenntnisse im Sinne des Forschungszweigs der Performativen Sozialwissenschaften zu präsentieren. Dabei werden verschiedenste sozialwissenschaftliche Themen und Erkenntnisse entweder mithilfe künstlerischer Formate untersucht und gewonnen oder wie in diesem Projekt am Ende des Forschungsprozesses dargestellt (vgl. Mey 2019: 2ff.). Die Ausstellung ist gleichzeitig ein digitales Museum, also ein Erfahrungsraum zur Wissensvermittlung (vgl. Preuß/Hofmann 2019: 3). Einzelne Aspekte, die im Comic nur angerissen werden, sollen hier einen prominenten Platz bekommen. Kunst ist dabei das Mittel, Wissen erfahrbar zu machen. So wurden in die Ausstellung nicht nur Texte, sondern auch Comicstrips, passende Bilder und sogar ein Originalaufnahme eines Liedes aus Hull House eingebaut. Die Ausstellung ist demzufolge ein multimedialer Erfahrungsraum, der die Besucher*innen zur aktiven Teilnahme anregt (vgl. ebd.).

Die beiden Figuren Agathe und Franke helfen dabei, das zu Vermittelnde verständlich zu machen. Als neugierige, verspielte Wissenschaftlerin (Agathe) auf der einen Seite und offene, begeisterungsfähige Person, die gerne Tomaten züchtet (Franke), auf der anderen sind zwei spannende Figuren an der Hand, die in der Summe die Zielgruppe gut abstecken sollen. Diese Definition zu Beginn ist wichtig zur entsprechenden Anpassung der Sprache der Ausstellung. Der Arbeitsprozess wurde begleitet von Fragen wie: Wer ist die Zielgruppe? Was interessiert sie? Wie redet sie? Wie lernt sie? Agathe und Franke

haben dabei geholfen, eine Sprache zu entwickeln, die sich nicht für Hausarbeiten eignet und dennoch anspruchsvoll und gleichsam verständlich ist.

Darüber hinaus soll die Ausstellung verschiedene Ebenen von Demokratie beleuchten und an die Alltagserfahrungen der Besuchenden anknüpfen. Somit spiegelt sich das Thema der Ausstellung, *Demokratie & Sozialreform*, auch im Besuch selbst wider, welcher – im Rahmen der Möglichkeiten – Partizipation zulassen soll. Damit reiht sich diese Arbeit in die pragmatistische Forschungs- und Lerntradition ein, bei der Erfahrung im Mittelpunkt steht.

Um die Ausstellung und das Webcomic niederschwellig in den Diskurs einzubringen, wurden immer wieder Inhalte auf dem Instagram-Account @pragmatism_reloaded eingespeist. Dieses Medium hielt weitere Besonderheiten bereit, die wir für unsere Wissensvermittlung nutzen: Es war möglich, Wissen häppchenweise zu vermitteln, Interaktion herzustellen, Themen noch einmal zu vertiefen und die teaminterne Haltung zu bestimmten Themen sichtbar zu machen (bspw. Nachhaltigkeit, Feminismus, gute Arbeitsbedingungen).

4.2 *Fachbuch: Auf ein Bier mit Pädagog:innen*

Ein weiteres Format der Wissenschaftskommunikation stellt das Buch *Auf ein Bier mit Pädagog:innen* (2021) von Anna Maria Kamenik und Alexander Rose dar. Bereits der Titel irritiert: „Pädagog:innen und Bier? Die trinken doch alle Chai Latte“, könnte ein erster Gedanke sein. Dieser Widerspruch macht neugierig. Das Anliegen, pädagogisches Wissen niederschwellig und interessant zu gestalten, wird schon im Titel deutlich.

Im Buch selbst ist der Gedanke des Erfahrungslernens zentral.² Leser*innen sollen aktiv an den Themen teilhaben: 1. Indem sie durch das Lesen der autoethnografischen³ Geschichten der Autor*innen Bezug zu eigenen Erfahrungen herstellen können. 2. Indem zum Schluss der Kapitel mögliche Fragen und Übungen für eigene Handlungen aufgeführt sind.

Konkret heißt das, dass beispielhafte Geschichten der Ausgangspunkt für die Erklärung pädagogischer Modelle und Alltagshandlungen sind. Jedes Kapitel beginnt mit einer Erzählung aus der pädagogischen Praxis. Dieser lebensweltliche Einblick erleichtert es den Lesenden, sich in die Geschichte einzufühlen und aktiviert die Erinnerungen an eigene Erlebnisse. Im Anschluss werden die Vorfälle in den Geschichten um einen Theorieteil ergänzt. Dieser bleibt auf das Wesentliche reduziert und veranschaulicht mithilfe der Geschichte und Grafiken im Flipchart-Stil Modelle und Theorien. Reflexionsfragen

2 Wie bereits in den Ansätzen von Hull House und der Chicagoer Schule und beim Comic-Projekt beschrieben.

3 Autoethnografie ist eine sozialwissenschaftliche Forschungsmethode zur Darstellung und Reflexion eigener Erfahrungen in bestimmten Kontexten (vgl. Vochatzer/Engelmann 2019).

ermöglichen es, die aufgezeigten Zusammenhänge in eigenen Erlebnissen zu finden. So können Lesende ihre Alltagstheorien, also ihre auf alltäglichen Erfahrungen beruhenden Annahmen über die Welt, neu organisieren und weitere Blickwinkel und Deutungsmuster erhalten. Die abschließenden Alltagsexperimente geben niederschwellige Möglichkeiten des Ausprobierens und schaffen damit neue Erfahrungen.

Auf ein Bier mit Pädagog:innen richtet sich an Menschen, die Verantwortung für Gruppen tragen, sich für pädagogische und psychologische Modelle interessieren und an ihrer (pädagogischen) Haltung arbeiten wollen. Der Aufbau des Buches ist durch Menschen inspiriert, die in der Praxis tätig sind, in wissenschaftlicher Literatur jedoch ihre realen Probleme und Widersprüche nicht aufgegriffen sehen und somit bisher selbst kaum auf wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgriffen. *Auf ein Bier mit Pädagog:innen* erzählt authentisch von gelungenen und misslungenen pädagogischen Interaktionen. Durch autoethnografisches Schreiben werden nicht nur kognitive, sondern ebenso emotionale und empathische Facetten der Situationen wiedergegeben.

Neben den konkreten wissenschaftlichen Theorien laden die Autor*innen zum informellen Austausch über das eigene professionelle Handeln ein, indem Reflexionsfragen und alltagsnahe Übungen vorgeschlagen werden, die zum Austausch im eigenen Umfeld anregen. So können die Themen allein oder mit anderen über das Lesen des Buches hinaus wirken. Eine professionelle, pädagogische Haltung ist das Resultat etlicher Reflexionsschleifen. Das Buch ermutigt den ehrlichen Austausch mit anderen pädagogisch Tätigen. Die lockere Baratmosphäre ist dabei ein einladendes Setting, um ‚nebenbei‘ an der eigenen Haltung zu arbeiten.

Wissenschaftliche Modelle und Theorien können folglich auf konkrete Handlungen bezogen werden und im Zusammenspiel dazu anregen an der eigenen pädagogischen Haltung zu arbeiten. So können sich die oben beschriebenen Wissensformen produktiv ergänzen. Das vorangegangene Beispiel zeigt, welchen Beitrag kreative Formen der Wissenschaftskommunikation leisten können, um die Professionalisierung pädagogischer Praxis voranzubringen und Fachkräfte dabei zu unterstützen ihre Handlungen wissenschaftlich und professionell zu begründen.

5 Resümee

Reflexion und Haltung sind zentrale Elemente pädagogischer Praxis, während dies in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung teilweise eher stiefmütterlich behandelt wird. Vor allem der (post-)kritische Diskurs kann da jedoch aufschlussreich sein (vgl. Hodgson et al. 2017). So fordert dieser doch explizit, den eigenen Standpunkt in der (Wissenschafts-)Praxis zu reflektieren und diese

Reflexion in den (Forschungs-)Prozess einfließen zu lassen. Darüber hinaus fordert der Diskurs, Wissenschaft (auch) politisch zu verstehen und explizit Einfluss zu nehmen auf gesellschaftliche Entwicklungen. Damit wird das kritische Potenzial wissenschaftlicher Forschung ausgeschöpft und außerdem ein Stückweit abgesteckt, worin die Grundlage einer Haltung für gewinnbringende Wissenschaftskommunikation bestehen kann.

Eine Erziehungswissenschaft, die nicht als ein Werkzeug zur Durchsetzung von Herrschaftsinteressen verbleiben möchte, sondern um emanzipatorischen Einfluss ringt, muss anschlussfähig sein. Dazu muss sie ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse so vermitteln, dass diese zum einen für zivilgesellschaftliche Akteur*innen und zum anderen für eine fachliche Praxis zugänglich werden. Damit das gelingen kann, braucht es einen fruchtbaren Austausch zwischen Theorie und Praxis, damit die Erziehungswissenschaft ihr kritisches Potenzial ausschöpfen und ihre gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen kann.

Um dies einzulösen, muss Wissenschaftskommunikation dies ganz praktisch umsetzen: Für eine Mitgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse braucht es eine sensible Kommunikation von wissenschaftlichen Erkenntnissen. Die Lebens- und Berufspraxis der entsprechenden Zielgruppe soll angesprochen und es soll zu einer Reflexion und Veränderung dieser angeregt werden. Durch Niederschwelligkeit, Anschlussfähigkeit und kreative Zugänge zur Zielgruppe kann dem Rechnung getragen werden. Die Möglichkeiten dazu sind zahlreich und gehen weit über die vorgestellte virtuelle Ausstellung und Literatur hinaus. Dennoch können beide Formate spannende Impulse für weitere Projekte der Wissenschaftskommunikation liefern.

Denn diese Projekte machen deutlich, warum es manchmal andere, besondere Formate der Wissenschaftskommunikation braucht: Der wissenschaftliche Elfenbeinturm soll verlassen und die Tore geöffnet werden für einen beidseitigen, intensiven Austausch zwischen Theorie und Praxis. Die beiden vorgestellten Projekte geben eine erste Idee davon, wie diese Öffnung aussehen und produktiv und erfolgreich gestaltet werden kann.

Mit diesem Abschluss möchte der Artikel motivieren, sich an neuen und diversen Formaten der Wissenschaftskommunikation auszuprobieren und dabei stets mutig zu bleiben. Denn auch das ist Teil einer pädagogischen Praxis und einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin: der Mut, die Dinge anders zu betrachten und anzugehen.

Literatur

Drees, Gerhard (2012): Bilden an der Kohärenz. Kerntext für das Theorieprojekt „Kohärenzbildung“. Dortmund.

- Gramsci, Antonio (1994): Philosophie der Praxis. Hefte 10 und 11 (1. Auflage). Gefängnishefte, Bd. 6. Hamburg: Argument.
- Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2018): Manifesto for a Post-Critical Pedagogy. Earth, Milky Way: punctum books.
- Horn, Klaus-Peter (1999): Wissensformen. Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium. In: Pädagogischer Blick. 7. Jg., H. 4, S. 215–221.
- Mey, Günter (2019): Performative Sozialwissenschaft. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer, S. 1–26.
- Miethe, Ingrid (2012): Forschung in und um Hull-House als Beispiel einer frühen Sozialarbeitsforschung. In: Bromberg, Kristin/Hoff, Walburga/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Forschungstraditionen der Sozialen Arbeit. Materialien, Zugänge, Methoden. Opladen: Barbara Budrich, S. 113–129.
- Mignolo, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Harms, Henriette/Richter, Sarah (2012): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 24. München.
- Offe, Claus (2019/1975): Die kritische Funktion der Sozialwissenschaften. In: Offe, Claus (Hrsg.): Institutionen, Normen, Bürgertugenden (3. Ausgabe). Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 379–386.
- Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz (3. Auflage). Opladen: Leske+Budrich.
- Preuß, Kristine/Hofmann, Fabian (2019): Der Erfahrung Raum geben. Vorschläge zur Theoriebildung in der Kunstvermittlung und Museumspädagogik. DOI: 10.25656/01:17462
- Reckahner Reflexionen (2021): Reckahner Reflexionen. <https://paedagogische-beziehungen.eu/reckahner-reflexionen/> [Zugriff: 30.1.2022].
- Siegel, Jessica/Dunkel, Kolja/Terstriep, Judith (2021): Hochschulen als Kommunikatoren der Wissenschaft? Eine exemplarische Bestandsaufnahme. In: Forschung aktuell 06/2021, S. 2–23.
- Solzbacher, Claudia (2016): Was ist eigentlich eine professionelle pädagogische Haltung? Ist sie lehrbar und erlernbar? In: Service Nationale de la Jeunesse (Hrsg.): Die pädagogische Haltung. Sammlung der Beiträge der vierten nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich. Konferenzschrift. Luxemburg: Julius Klinhardt, S. 6–9.
- Vochatzer, Stefanie/Engelmann, Sebastian (2019): Das Ich im Schatten der Methode. Eine Hinführung zum Potenzial autoethnografischen Schreibens für wissenschaftliche Praxis. In: Journal der Schreibberatung 2, S. 86–99. <https://doi.org/10.3278/JOS1902W085>
- Winter, Rainer (2014): Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Qualitative Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 117–132.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2007): Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz.

Performanz und Emotion

Sina Kleinitzke

Lächel doch mal. Eine phänomenologische Betrachtung verkörperter Weiblichkeit

*Männer machen Witze, sie erzählen sie, und sie lachen
darüber, während das Kichern und Lächeln sich im Laufe
der Jahrhunderte als frauenspezifisch herausgebildet hat.
(Akashe-Böhme 1995: 31)*

Ausgangspunkt, eine Beobachtung

Vor einigen Jahren beobachtete ich auf einer Straße in Berlin-Schöneberg folgende Szene: Ein junger Mann lief neben einer jungen Frau auf dem Gehsteig, meiner Perspektive nach rechter Fahrbahnseite. Während ich mit meinem Fahrrad aus der Gegenrichtung fuhr, erhielt ich so für einige Sekunden eine gute Übersicht über das Geschehen. Der junge Mann schien etwas sehr Unterhaltsames zu erzählen, die Frau lachte beherzt, laut und mit offenem Mund auf. Wie erschrocken riss sie doch sogleich ihre Hand vor den Mund und bedeckte diesen gänzlich. Danach war nur noch ein leises, schüchternes Kichern zu vernehmen. Ich fuhr weiter meines Weges, die Reaktion der Frau ließ mich allerdings nicht mehr los.

Zunächst dachte ich über die Handbewegung nach, die Hand der jungen Frau, die ihren Mund zu verbergen wusste. Das Verstecken des Mundes ließ nur noch darüber spekulieren, was dahinter passierte. Der laute Ton des Lachens und die blitzschnelle, dabei geschickte Handbewegung, welche im Zusammenspiel schließlich die wuchtige „Entgrenzung“ (Plessner 1982) einer körperlichen Reaktion in etwas Graziles verwandelten, griff ich sinnlich-leiblich auf, lange bevor ich verstehen konnte, was in dieser Mikrosequenz passierte. Ich war fasziniert und irritiert zugleich und begann die Szene zu reflektieren: Ist es keine angemessene Art für junge Frauen laut zu lachen? Mit offenem Mund? Die Ausdehnung des Körpers, in Form von Schall bei gleichzeitigem Verbergen des Inneren der Mundhöhle erinnerte mich an die Debatte darum, dass Frauen ihren Körper klein und zart halten, damit den Eindruck einer gewissen Hilflosigkeit erzeugen können und nicht zu viel Platz einnehmen (sollen). Wirken sie zu gewaltig in einem nicht für sie („sie“ stellvertretend für die Frau per se) bestimmten, dem öffentlichen Raum und muss deshalb

der Körper in Schach gehalten werden? Was ist folglich eine angemessene Form ihre Belustigung auszudrücken, wenn das Lachen als eine leibliche Grenzerfahrung (Plessner) doch gezügelt und diszipliniert, angepasst werden muss? Diese geheimnisvolle Geste, den Mund, die verführerischen roten Lippen, eine mögliche Gefahr, hinter der eigenen Hand zu verbergen und damit der Fantasie zu überlassen, wie das jäh verborgene sich zeigen könnte, offenbart eine geheimnisvoll anmutende Mimik, die dem Weiblichen immanent wirkt: das Lächeln. Lächeln als ein vergeschlechtlichtes Phänomen mit bildendem Potenzial, wurde so zu dem Gegenstand des Erkenntnisinteresses für meine Masterarbeit. Im Folgenden skizziere ich zentrale Erfahrungen meines Forschungsprozesses.

Körper und Leib in pädagogischer Phänomenologie

Ein Phänomen als ein Phänomen zu begreifen, setzt ein Selbst in verkörperter und leiblicher Form voraus. Lebendige Körper, die leibliches Erfahren einfangen, bewegen sich dabei immer im Kontext ihrer Historizität, Kulturalität und Sozialität.

„Eigenes bleibt und ist immer an Ordnungen des Wissens bzw. an eine Ordnung des Diskurses (Foucault) gebunden. Diese Ordnungen des Wissens und Diskurses sind immer ein- und ausgrenzend. Die Ordnungen des ein- und ausschließenden, expliziten, symbolischen Wissens sind einerseits von der leiblichen, impliziten ‚stummen Erfahrung‘ (Husserl) zu unterscheiden. Andererseits sind sie an die Leiberfahrung gebunden“ (Brinkmann 2020b: 19).

Debatten, die das Originäre der Geschlechterordnungen zu klären suchen, scheitern vor diesem Komplexitätsanspruch, wenn sie nicht allein auf eine deterministische Handlungsfrage zielen. Körperkonstruktionen, denen die Geschlechter nicht entweichen (können), zeigen sich im Alltag und strukturieren darin soziale Ordnungen. Hier geht die Annahme voraus, dass es „[...] einen sog. (sic!) ‚natürlichen‘ Körper nicht gibt [...] die [...] in der Pädagogik zu unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungskonzeptionen Anlass gaben [...]“ (Zirfas 2021: 15).

„[A]ls Mensch geboren zu werden bedeutet einen Körper als Schema zu haben“ (Angerer 2012: 339), so ist auch die Geschichte der Erziehung schon immer eine des Körpers. Der Körper ist zugleich Objekt und Subjekt der Erziehung und wurde durch pädagogische Eingriffe diszipliniert (Foucault), geformt (Alkemeyer; Maygar-Haas) und auch ästhetisiert (bspw. Gugutzer). Zwar zeigt sich in der Pädagogik der Körper in einer Handlungspraxis präsent, allerdings „auf Ebenen der Reflexion sowie der erziehungswissenschaftlichen Forschung eigentümlich abwesend“ (Maygar-Haas 2013: 138). Einen

geeigneten Einstieg für die pädagogisch/erziehungswissenschaftliche Reflexion des Körpers legt Waldenfels in seinen leibphänomenologischen Überlegungen vor, indem er betont, dass praktisches Wissen größtenteils implizites Wissen sei und im Handeln erworben werde (vgl. Künkler 2011: 368). Dieses Wissen entstünde durch die Gewohnheiten des Tuns und würde damit als Struktur(en) einverleibt (vgl. ebd.). Lernen betrifft auch immer eine Leib- und damit körperliche Dimension. Waldenfels verweist darauf, dass „bei einem solchen Lernen nicht nur das, Selbst“, sondern auch, ‚Welt‘ entsteht und sich verändert“ (ebd.: 369). Die Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses kann als eine bildende Erfahrung aufgefasst werden.

Einklammern, um anders zu sehen: Die phänomenologische Epoché als Forschungsstil

Der Körper verschafft uns eine Gestalt, durch die wir unsere Um-Welt leiblich erfahren. Erst durch die Materie des Körpers werden wir jemand (vgl. Kubitzka 2015). Diese Voraussetzung ist alternativlos für die Erforschung einer Erfahrung. Als Forscher*innen sind wir ebenso Mensch und in unseren Köpern verankert, sodass wir unsere Körpergestalt, sinnliche Eindrücke und unsere Um-Welt auch als Forscher*innen leiblich erfahren. Aus diesem Grund ist die Empirie der qualitativen Sozialforschung

„[...] auf zweifache Weise bestimmt: Einmal im Sinn von Erfahrung (*griech. Empeiria*), die ein Allgemeines voraussetzt, das aus den subjektiven Wahrnehmungen und Perspektiven vieler verschiedener Akteure zusammengesetzt ist. Das Allgemeine ist damit ein intersubjektiv in der Erfahrung Gegebenes im Sinne allgemeiner Bedeutungen, Codes, Symbole, Diskurse oder Regeln“ (Brinkmann 2020a: 1).

Das entspräche einer weit gefassten Bestimmung. Ein engeres Verständnis fokussiert die Rekonstruktion, Beschreibung und Interpretation beforschter subjektiver Erfahrungen nach qualitativen Gütestandards (vgl. ebd.). Entlang der Argumentationslinie Malte Brinkmanns (2020), die den Prozess der Einübung eines phänomenologischen Stils im Sinn der Epoché „Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen“ (ebd.) begehrt, wird im Folgenden der Versuch einer Beschreibung meiner eigenen Erfahrung in der Auseinandersetzung mit dem Lächeln unternommen.

„Die natürliche Erfahrung ist so gesehen vor allem eine kultürliche Erfahrung“ (ebd.: 9). Ein Phänomen erscheint als etwas und wird durch den Körper und Leib erfahren. Die Verschattung des Phänomens muss ebenso wie „dogmatische“ Vormeinungen, d.h. Meinungen, die aus dem Sein in einer historisch/kulturellen/sozialen Welt entspringen, als solche sichtbar gemacht

werden. Als weibliche Beobachterin und Forscherin verengte sich mein Blick zunächst und geriet so in eine emotionale Involviertheit, welche auch meine Recherchestrategien und (Vor-)Urteile gegenüber meiner Auseinandersetzung mit dem Lächeln mitbestimmten. Zu Beginn einer ersten Diskurssichtung stieß ich auf den „Happy-face-Trainer“, ein Plastikgestell, das scheinbar dabei unterstützen soll, ein hübsches Lächeln in das Gesicht (eines hübschen jungen Mädchens) zu zaubern. Da ich sowohl als Mensch mit der Fähigkeit (Maskenlächeln, Plessner) und der Wesenseigenschaft („echtes Lächeln“, Duchenne Lächeln), aber auch als junge Frau eigene Lebenserfahrungen mit dem Lächeln habe, affizierte mich insbesondere die Frage nach einer Subjektpositionierung durch eine Bewegung innerhalb der Geschlechtermatrix. Während der diskursiven Suchbewegung kroch mir eine aktivistische Positionierung leise unter die Haut, sodass es mir fortan kaum gelang, mich dem Lächeln von einer anderen Schlagsseite zu nähern. Ich betrachtete das Lächeln, inspiriert von polarisierenden Verhandlungen seitens der Wissenschaftsdiskurse wie insbesondere dem der Psychologie, selbst als negativ-ambivalente Angelegenheit. Durch die Linse einiger öffentlich verhandelten psychologischen Diskurse erscheint das Lächeln als eine absolute biologische Entität (vgl. Krämer 2010; Ross/Owren/Zimmermann 2009; Oerter/Montanda 1982). Antagonistisch dazu reklamieren popfeministische Diskurse biologisierte Determinationen und verweisen insbesondere unter Bezugnahme Judith Butlers auf die soziale Konstruiertheit von Körpern. Die Starre der Positionen prägte auch in mir eine gewisse Inflexibilität. Also habe ich mich auf die Suche nach einer methodischen Leitplanke gemacht, mithilfe derer ich mein verengtes Verstehen aufzuweichen hoffte.

„Hiermit sind wir beim Kernstück der Phänomenologie angelangt, der phänomenologischen Reduktion, die auf die Verklammerung von Sache und Zugangsart zielt. Es geht um ein Denken von den ‚Sachen‘ her, um die Fragen danach, wie sich aus Bewusstseinsinhalten Bedeutungen ergeben bzw. wie sich die Welt im Bezug zum evidenten Bewusstsein aufbaut“ (Westphal 2014: o. S.). Der Körper der Forschenden jedoch kann über dessen Einsatz in systematischer, methodisch kontrollierter Weise und selbstreflektiert ein zusätzliches, anderes Wissen generieren. So verstehe ich die Responsivität nach Waldenfels. Doch bleibt dabei die Gefahr der Zuschreibung des Fremden und gleichzeitig die Frage nach dem Weg: wie kann man etwas Erfahrenes verstehen?

Brinkmann plädiert für die Einübung eines anderen Blicks durch die Methode (*griech. *méthodos* = der Weg*), die er als „einen anderen, ‚schrägen‘ und fremden Blick“ (2020: 4) versteht. Diese Einübung schärfe eine phänomenologische Haltung im Sinn der tentativen Annäherung an ein Phänomen. Die Epoché, das Einklammern, Zurücktreten, sich Affizieren-Lassen würde damit Vorurteile, Zuschreibungen und eigene Erfahrungen dezidiert aufgreifen und in einen reflexiven Prozess bringen. Das eröffnet ein Dilemma der doppelten

Bewegung zwischen der Voraussetzung des eigenen Daseins als Forscherin in der eigenen biografischen und sozialen/kulturellen/historischen Situation existierend bei gleichzeitig niemals bestehenden Zugriff auf die Erfahrung des Fremden. Da Erfahrungen immer nur im Selbst und damit in der eigenen Verhaftung erlebt werden, spielt die Epoché dem durch das Explizieren entgegen. „Die ‚phänomenologische Epoché‘ kann [...] diese Reflexion leisten. Ziel dieses Verfahrens ist nicht, eine vermeintliche Neutralität herzustellen, sondern es soll sich etwas zeigen, was sich von der Sache her zeigt, was [...] überraschend, irritierend, ereignishaft, also fremd sein kann“ (ebd.: 8).

Ich begann meine Forschung über das Lächeln mit einer durch meine eigene Erfahrung verengten Sicht, hinein in den Diskurs. Judith Butler präsentiert in „Hate Speech“ den Verdacht, dass der Sprache die Macht innewohne, zu verletzen, gewaltsam zu sein (vgl. 1997: 9). Nachdem ich also wissenschaftliche und populäre Diskurse durchwälzt und diese Perspektive eingenommen hatte, wurde mir plötzlich klar, dass sich meine Bemühungen der Recherche zwar in Richtung des Phänomens Lächeln konzentrierten, gleichzeitig mein Interesse aber schon durch die sehr frühe Entscheidung des Titels der Arbeit „Lächel doch mal“ gelenkt wurde, ohne dass ich mir dessen gewahr gewesen wäre. Der Titel verweist bereits auf ein Abrücken vom Lächeln als Lächeln hin zu der Aufforderung dazu. Diese Erkenntnis war bahnbrechend für meine weitere Arbeit an dem Thema. „Lächel doch mal“, als eine Aufforderung formuliert, entfaltete so eine für mich bisher unsichtbare Dimension. Ich verstand es nicht länger als unschuldige Aufforderung, sondern mit Butlers konzeptioneller Fortführung Althusser gedacht als eine Anrufung. Denn es handelt sich bei diesen drei Worten um eine versprachlichte Konvention. Zugleich wird diese Aufforderung üblicherweise in einer (geschlechter-)hierarchischen Vermittlung, damit einer autoritären Positionierung sagbar. Eine solche Positionierung wirkt wirklichkeitsverändernd. Diese unschuldige Floskel trägt eine merkwürdige Form von gesellschaftlicher Akzeptanz und verliert sodann ihre Unschuld an der Gegebenheit eines symbolischen Gewaltaktes.

Wenn nun aber eine Floskel des Gewaltaktes verdächtigt wird, ist dessen Bestimmung genau zu prüfen. Die Schwierigkeit das Fremde, die Wahrnehmung und die Beobachtung der Forscherin in eine grammatikalische Sprache zu bringen, produziert im Akt einer Transkription Veränderung, einen Überschuss. Nicht direkt Sagbares, wie die Empfindung von Emotionen, muss, um einen mitteilenden Ausdruck zu finden, in eine grammatikalische Ordnung gerückt werden. Als „Signifikante Differenz“ (Waldenfels) bleibt eine unüberbrückbare Lücke (vgl. Brinkmann 2020b: 8). „Diese Unmöglichkeit lässt sich [...] nicht auflösen, indem die Signifikation optimiert oder neutralisiert würde. Sie lässt sich aber in einen reflexiven Modus überführen. Dazu ist es nötig, den Forschungsprozess und den Prozess der Verschriftlichung selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen“ (ebd.).

Getragen durch die Ambiguität der Zuschreibungen, die an ein Weiblichkeitsideal gestellt werden, manifestierte sich zunächst meine Perspektive eines Gewaltaktes. Das Lächeln erscheint zwar nicht als fleischlich/organischer Schmerz, könnte aber als ein Schmerz, der durch sozial hierarchisierte Inkorporierung von vergeschlechtlichten Normen arrangiert wird, gedeutet werden (vgl. Wuttig 2016). Weibliche Subjekte müssen zwischen Ambivalenzen eines Aufgehens in der Figur der Heiligen, also einer liebenden und sorgenden Partnerin, die ihre eigenen Wünsche und Begehren mit symbolischer Schamesröte in Verschleierung hält, und dabei zugleich dem Bild als Hure, also als die Erotik *prima facie*, dominierend, verführerisch und wild, mit den symbolischen roten Lippen agieren.

Erste Einklammerung: Repressionslogik

Meine bisherigen Ergebnisse präsentierte ich in einem studentischen Symposium. Zuversichtlich meine Gedanken plausibel darstellen zu können, entwarf ich einen Vortrag, der, von mir unbemerkt, in einer Repressionslogik, die Frauen als „Opfer ihrer Verhältnisse“ sah, einseitig blieb, weshalb meine Kommiliton*innen schließlich widerständig auf meine These reagierten. Zwar kann ich nicht behaupten, dass die Diskussion zu einem erneuten leiblichen Antworten auf das Material geführt hat, so wie von Waldenfels im Sinne einer Responsivität beabsichtigt. „Diese responsive Epoché bedeutet sowohl ein Absehen von sich selbst und ein Unterbrechen der Erfahrungsbewegung als auch eine Öffnung für Unerwartetes, Widerspenstiges, Fremdes in einem sozialen, geschichtlichen und kulturellen Kontext“ (Brinkmann 2020b: 20). Die Auseinandersetzung innerhalb der Diskussion führte aber zu einer Irritation meinerseits. Bisher flankierte ich den repressiven Charakter der Logik. Auf dem Nährboden der intersubjektiven Validierung durch das Symposium gelang es mir nun, jene Logik einzuklammern, um weiter zu fragen, warum eigentlich die Mädchen und Frauen stets einer Opferlogik erliegen, und begann mein Interesse für die Dynamik von weiblichen Peers weiter zu verfolgen. Das scheint mir pädagogisch ein noch weitestgehend unbelichtetes Forschungsfeld zu sein.

Christina Thürmer-Rohr, deutsche Sozialwissenschaftlerin und Feministin, ist eine der meistrezipierten Stimmen mit der Auffassung, dass Frauen selbst maßgebende Komplizinnen des Patriarchats seien (vgl. bspw. 2010). So wie auch Renate Liebold in ihrer Milieustudie „Frauen unter sich“ (2009) zeigt, gehen Thürmer-Rohr und Katharina Debus – eine öffentlichkeitswirksame Sprecherin hinsichtlich der politischen Bildung in Geschlechterfragen – davon aus, dass Frauen Schwäche als Gemeinschaftsstiftung kultivieren und damit im geheimen Einverständnis dem Männlichen die Vorherrschaft überließen. Eine eigene Unzulänglichkeit werde in Mädchen- und Frauenpeergroups internalisiert, daraus resultiere unter anderem das Auslassen einer Priorisierung der

eigenen Bedürfnisse, sodass eine Beziehungsorientierung, die sehr am Wohl des Gegenübers (insbesondere eines Partners) ausgerichtet wird und eine Schönheitsorientierung (Kapitalwert), die Eckpfeiler weiblicher Selbstkonstitution seien. Sowohl der Bereich der Beziehungsgestaltung als auch Praktiken des Schönheitshandelns gelten dem Privaten und damit dem Weiblichen zugehörig. Privat wird meist mit trivial assoziiert.

Aktuelle Netzwerkforschungen lassen diese etwas allgemein formulierte Spekulation plausibel werden, wenn es heißt, dass die erfolgreichste Strategie einer Frau Wohlstand und gesellschaftlichen Aufstieg zu erlangen gegenwärtig noch immer eine Allianz mit einem höher positionierten Mann einzugehen ist (vgl. Sagebiel 2019). Die Situation von Gleichstellungsfragen bleibt bei gleichzeitiger Implikation von Leistungs- und Individualisierungsansprüchen eines Neoliberalismus mit dieser Altlast verschnürt. Denn trotz der impliziten klassisch bürgerlichen Imperative, die an die Weiblichkeit gerichtet sind und oft auch aus Sicht ihrer Trägerinnen verschattet bleiben, gelten diesen entgegengesetzt Ansprüche der individuellen und ökonomischen Selbstverwirklichung. Mädchen und Frauen wird daher eine doppelte und ambivalente Figur abverlangt. Sie üben sich, so die Annahme von Debus und Liebold, schon früh darin, sich einerseits verletzlich/sorgend zu zeigen, um ihre Attraktion und damit die Chance auf eine lukrative Partnerschaft zu erhöhen und andererseits Optimierungsansprüchen Folge zu leisten. Angesichts der zugespitzten und stark verallgemeinernden Thesen bleibt das ein Forschungsanliegen, das es differenziert zu untersuchen gilt.

Wird der weibliche Körper als ein verletzlicher, ein schambehafteter, ein erotisch aufgeladenes Objekt, ein multifunktionales dekoratives Ausstellungsstück konstituiert und das im Modus einer essentialisierenden Argumentation, die auf einer ontologischen Natürlichkeit beharrt, schreiben sich weiblich genormte Praktiken unbemerkt in einen Leib ein. Allein die Reflexion über ein Übergewicht an widersprüchlichen Imperativen, die an die Weiblichkeit gerichtet werden, genügt nicht, um nachhaltige Änderungen anzustoßen.

Zweite Einklammerung: Fokus Mädchen und Frauen

Mit dieser erweiterten Perspektive schrieb ich einen Vortrag für den II. Studierendenkongress Erziehungswissenschaft. Nun versuchte ich also die Verletzlichkeit der weiblichen Subjekte, die durch die Anrufung „Lächel doch mal“ attackiert wird, in das Zentrum meiner Ausführungen zu platzieren. Auch hier stieß ich auf den Widerstand meiner Kommiliton*innen. Zusammenfassend wurde meine noch immer eingefahrene Sicht, die sich speziell auf Mädchen und Frauen richtet, dementsprechend andere nicht männliche Identifikationsmuster auslässt, kritisiert. Geleitet von der Diskussion versuchte ich erneut einzuklammern und zurückzutreten. Nach dieser zweiten intersubjektiven

Validierung ergab sich mir plötzlich das Verständnis einer Umkehrung des Lächelns, ich konnte es ‚anders sehen‘. Die Mehrdeutigkeit des Lächelns rückte fortan in meine Überlegungen. Zwar spannte ich in meiner Annäherung an das Lächeln einen ersten Bogen auf, die Linie, die ich verfolgte, zurrte sich jedoch rasch fest, so verlor ich, konzentriert auf die Repression, die Flexibilität der Gestaltung aus dem Blick. Eine Mehrdeutigkeit drängte sich nun nahezu auf. Als Variationsbeispiel – so kann die Mehrdeutigkeit in der phänomenologischen Methode genannt werden – kann das Lächeln zwar als ein inkorporierter Reflex gedeutet werden und bleibe hier auf der Ebene eines schematisierten Bewegungsablaufs. Wird das Lächeln jedoch als eine Geste *verkörpert* findet sich daran Anschluss an eine Bildungsperspektive, denn entgegen einer reflexartigen Bewegungseinheit, bietet die Aufmachung einer Geste, die erlernbar ist und symbolisch wirkt, Anlass, das Lächeln in eine (leibliche) Selbstverhältnissetzung zu bringen.

Ausblick

Folgende Ergebnisse können markiert werden

Als markanteste Unterscheidung können zwei bisher identifizierte Modi für die Untersuchung des Lächelns festgestellt werden. Das Lächeln zeigte sich erstens in einem Zwischen von ‚natürlichem‘ Reflex und der Fähigkeit es gerichtet auszuüben (Lächeln als instinktiver Reflex (Psychologie) versus Lächeln als Maske (Plessner)). Hier liegt der Fokus auf der Erkundung des Lächelns als Phänomen in einer wissenschaftshistorischen und diskursanalytischen Linie. Der forschende Blick darauf war allerdings, wie in der Epoche kritisch herausgestellt wurde, (vorerst) verengt und auf bestimmte Sichtweisen beschränkt. Als zweiter Modus wurde das Lächeln als Praktik innerhalb einer konkreten sozialstrukturellen Verteilung, nämlich einer patriarchalen heteronormativen ausgemacht.

Ein profan scheinender Satz kann in seiner Wiederholung und als Anrufung subjektivierende Effekte bewirken. Im Fall der Körper- und Seins-Zuschreibungen von Mädchen und Frauen ergeben sich bei analytischer Betrachtung Zusammenhänge zwischen essentialisierenden Zuschreibungen an die Weiblichkeit und ihrer in psychologische Identifikationsraster eingelassenen Manifestation eines weiblichen Selbst. Erschütternder noch war für mich die Erkenntnis, dass „Lächel doch mal“ schnell und unbedacht über die Lippen huscht, im Gegenüber jedoch einen Effekt auslösen kann, der demütigend und verletzend ist. Nahezu perfide hieran ist die Tatsache, dass das folgende Lächeln auf die Aufforderung als Reflex im Sinne einer Hexis (Bourdieu) aus

dem eigenen Leib kommt und so gesehen nicht wie ein Schlag von außen hineingetragen wird. Wenn die bis hierher vernachlässigte, aber unbestreitbare positive Kehrseite des Lächelns als Mimik der Freude und als assoziiertem Wohlgefühl von außen in negativer Weise provoziert wird, ergibt sich eine neue Ebene der Komplexität der leiblichen Erfahrung, losgelöst von der gesprochenen Aufforderung dazu.

In das Zentrum für weitere Forschung rückt demnach die Ausdifferenzierung der Mehrdeutigkeit des Lächelns hinsichtlich bildender Erfahrungen. Bisweilen trivialisierte und marginalisierte weiblich konnotierte Praktiken könnten mithilfe der Weitsicht eines phänomenologischen Stils aus ihrer Enge heraus und in ein anderes Licht gerückt werden. „Wir selbst verändern die Umwelt, in der wir uns orientieren“ (Waldenfels 2000: 371). Die Hoffnung einer Wendung des Lächelns geht meinerseits nicht mit der Hoffnung auf eine Umkehrung oder Auflösung der Geschlechterhierarchie einher. Vielmehr verstehe ich die Epoché als eine Möglichkeit neue, noch unbekannte Aspekte eines Phänomens zu erfahren, was hinsichtlich der Kategorie des Weiblichen in einem nächsten Schritt als eine Erkundung neuer Spielarten genutzt werden könnte. Das Spannungsverhältnis von Essentialisierung vergeschlechtlichten Verkörperungen und Überwindungslogiken könnte damit aufgeweicht werden.

Literatur

- Akache-Böhme, Farideh (1995): Der Mund. In: Akache-Böhme, Farideh (Hrsg.): Von der Auffälligkeit des Leibes. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Angerer, Marie- Luise (2012): Gender und Performance – Ist leibliche Identität ein Konstrukt? In: Alloa, Emmanuel/Bedorf, Thomas/Grüny, Christian/Klass, Tobias (Hg.): Leiblichkeit. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 334–380.
- Brinkmann, Malte (2020a): Epoche: Einklammern, Anhalten, Zurücktreten, um Anderes und Fremdes zu sehen: Zur Praxis der phänomenologischen Epoché in der qualitativen Forschung. In: Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/325251035_Epoche_Einklammern_Anhalten_Zurucktreten_um_Anderes_und_Fremdes_zu_sehen_Zur_Praxis_der_phanomenologischen_Epoche_in_der_qualitativen_Forschung [Zugriff: 18.5.2022].
- Brinkmann, Malte (2020b): Wiederholen Bewegte Wiederholungen – Leib, Differenz, Performativität. In: Krebs, Moritz/Napoles, Juliane (Hrsg.): Bewegungen denken – Pädagogisch-anthropologische Skizzen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 157–169.
- Butler, Judith (1997): Geschlechtsideologie und phänomenologische Beschreibung. Eine feministische Kritik an Merleau-Pontys Phänomenologie der Wahrnehmung. In: Stoller, Silvia/Vetter, Helmuth (Hrsg.): Phänomenologie und Geschlechterdifferenz. Wien: WUV Universitätsverlag, S. 166–186.
- Butler, Judith (1997/2017): Körper von Gewicht. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Butler, Judith (2016): *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Duchenne, Guillaume (1862): *Mécanisme de la physionomie humaine, ou Analyse électro-physiologique de l'expression des passions applicable à la pratique des arts plastiques*. <https://archive.org/details/Duchenne1862oj91W/page/n5> [Zugriff: 18.5.2022].
- Gugutzer, Robert (2007): Körperkult und Schönheitswahn – Wider den Zeitgeist. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Bundesministerium für politische Bildung. 18/2007, S. 3–6.
- Kubitza, Thorsten (2005): *Identität Verkörperung Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Künkler, Tobias (2011): *Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript, S. 367–373.
- Liebold, Renate (2009): *Frauen „unter sich“*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Magyar-Haas, Veronika (2013): Körper. In: *Andresen, Sabine/Hunner-Kreisel, Christine/Fries, Stefan (Hrsg.): Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 137–146.
- Plessner, Helmuth (1982): *Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie*. Stuttgart: Reclam-Verlag.
- Ross, Marina/Owren, Michael/Zimmermann, Elke (Hrsg.) (2009): *Reconstructing the Evolution of Laughter in Great Apes and Humans*. In: *Current Biology*. [https://www.cell.com/currentbiology/fulltext/S0960-9822\(09\)01129-4](https://www.cell.com/currentbiology/fulltext/S0960-9822(09)01129-4) (4.6.2009) [Zugriff: 18.5.2022].
- Sagebiel, Felizitas (2019): Netzwerke: soziales Kapital und Macht(unterschiede) von Frauen und Männern. In: *Kortendiek, Beate/ Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Springer, S. 951–962.
- Waldenfels, Bernhard (2000/2018): *Das leibliche Selbst*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Westphal, Kristin (2014): *Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung*. In: *Kubi.online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung> [Zugriff 18.5.2022].
- Wuttig, Bettina (2016): *Das Traumatisierte Subjekt. Geschlecht – Körper – Soziale Praxis. Eine gendertheoretische Begründung der Soma Studies*. Bielefeld: transcript.
- Zirfas, Jörg (2021): *Der Körper im Text. Pädagogisch-anthropologische Gedanken zum Atem und zur Narbe anhand von Paul Austers Winterjournal*. In: *Westphal, Kristin/Stenger, Ursula/Bielstein, Johannes (Hrsg.): Körper denken, Erfahrungen nachschreiben*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 14–22.

Katrin Klees

Bildung ad absurdum? Eine phänomenologisch-pädagogische Profilierung der depressiven Erfahrung

1 Problemexposition: Spuren und (Er_)Fahrbahnen

Ein leidender Mensch wirft Sinnfragen auf.
(Jäckle et al. 2017: 12)

Ogleich oder gerade, weil die *Depression* nicht auf spezifische Merkmale festgelegt werden kann, subsumiert der Begriff ein facettenreiches Spektrum an Symptomen unter sich. Gemeinhin als Volkskrankheit betitelt, führt der Soziologe Alain Ehrenberg den Erfolg der Depression in der Gesellschaft auf die Opazität, die dem Begriff anheimgegeben ist, zurück. So wandelte er sich im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts „zu einem nützlichen Instrument [...], um zahlreiche Leiden zu bezeichnen und sie eventuell auch zu beheben“ (Ehrenberg 2019: 13). Als Krankheitsbild zeichnet sich die Depression durch extreme Heterogenität bei maximaler Universalität aus (vgl. ebd.: 104). Als Begrifflichkeit bleibt sie vage, rahmt sie, „wenn nicht ein trauriges Gemüt, so doch wenigstens eine anormale ‚Veränderung‘ des Gemütszustandes, für die man keine physiologische Ursache gefunden hat“ (ebd.: 102). Eine Definition der Depression zu geben, hält Ehrenberg deshalb für unmöglich (vgl. ebd.: 104).

So mag es seltsam anmuten, dass Diagnostizierung und Behandlung höchst konventionalisiert und standardisiert ablaufen: Nach ICD-11 wird eine depressive Episode klinisch attestiert, wenn mindestens fünf von zehn spezifischen Symptomen über einen Zeitraum von mindestens 14 Tagen beinahe täglich auftreten. Als diagnostisches Ein- und Ausschlusskriterium gilt die Feststellung von mindestens einem der beiden Hauptsymptome depressive, gedrückte Stimmung oder deutlich vermindertes Interesse bzw. deutlich verminderte Freude an Aktivitäten. Diese müssen eine erhebliche Funktionsbeeinträchtigung mit sich bringen, damit die Diagnose gestellt werden kann (vgl. Aigner 2020: 31).¹ Üblicherweise erfolgt daraufhin eine psychopharmazeutische

¹ Zu den weiteren Diagnosekriterien zählen die Symptome: eingeschränkte Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit oder ausgeprägte Unentschlossenheit, verringertes Selbstwertgefühl oder übermäßiges oder unangemessenes Schuldgefühl, Hoffnungslosigkeit in Bezug auf die Zukunft, wiederkehrende Gedanken an Tod oder Selbstmordgedanken oder

Behandlung durch die Einnahme antidepressiver Medikamente, eine Form der Psychotherapie oder eine Kombination beider Therapieformen (vgl. Max-Planck-Institut für Psychiatrie).

Vor diesem Hintergrund scheinen Zweifel an der Diagnosestellung und Behandlung berechtigt. Mittels feingliedriger Beschreibungen von nach Syndromen geordneten Untertypen hat der medizinisch-klinische Diskurs einen Sammelbegriff hervorgebracht, der als Platzhalter vielgesichtiger Leiden fungiert. Gleichzeitig sorgt die deduktive Logik standardisierter Erfassung depressiver Symptomatik dafür, Unterschiede auf der Erfahrungsebene zu nivellieren. So gesehen ist der Begriff der Depression beides zugleich: ausgeweitet und beschnitten. Als affektive Störung klassifiziert, unterliegt die Depression einem medizinischen Wissensregime, das objektivierbare Symptome festlegt, ferner Behandlungen anordnet. Entlang der Dichotomie ‚gesund‘ – ‚krank‘ wird individuelles Leid im Modus der Heilung in reduktionistischen Diagnoserastern erfasst, essenzialisiert und verfügbar gemacht. Die Medikalisierung als unbestreitbar hegemoniale Behandlungsweise rückt sowohl die leiblich-affektiven, relationalen, kulturellen als auch die sozialen Dimensionen einer existenziellen Erfahrung in den Hintergrund und verschleiert das historische Geworden-Sein eines Krankheitsbildes.

Wird dagegen die Erfahrungsebene in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Betrachtung gerückt, werden – so die hier vertretene These – strukturelle Ähnlichkeiten zwischen depressiven und bildenden Erfahrungen sichtbar. Indem wir Sylvia Plaths autofiktionalen Erstlingsroman *Die Glasglocke* (1963) der phänomenologischen Reduktion unterziehen, versuchen wir der depressiven Erfahrung der Protagonistin Esther Greenwood auf die Spur zu kommen, in der Überzeugung, diese als Phänomen von erziehungswissenschaftlicher, mehr noch von pädagogischer Relevanz exponieren zu können. Sich von literarischen Texten affizieren und für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung stimulieren zu lassen, ist längst, – wenn auch nicht kritiklos (vgl. Prange 2005), – zur Methode im pädagogischen Diskurs avanciert (vgl. ex. Koller/Rieger-Ladich 2013). Als *Erkenntnisquellen eigener Art* (Rieger-Ladich 2014) erweisen sie sich als geeignet, Dimensionen subjektiver, lebensweltlicher Erfahrungen, die andernfalls versperrt blieben, oder nur durch Okkupation aufgebrochen werden könnten, der (erziehungs-)wissenschaftlichen Analyse darzubieten.

Die phänomenologische Reduktion ist darauf gerichtet, das „*Sich-an-ihm-selbst-zeigende*“ (Heidegger 2009: 28, H. i. O.), in unserem Fall die depressive Erfahrung Esthers, aus der Verschattung der eigenen Sehgewohnheiten und Vor-Urteile zu heben. Die Tatsache, dass die „*Dichte der Dauer*“ (Meyer-Drawe 2008: 133, 138, H. i. O.) der Erfahrung (sprachlich) nicht aufzulösen

Hinweise auf einen Selbstmordversuch, deutlich gestörten oder übermäßigen Schlaf, erhebliche Veränderungen des Appetits oder Gewichts, psychomotorische Erregung oder Verzögerung und verringerte Energie oder Müdigkeit (vgl. ebd.).

ist, wird dabei mitgängig reflektiert. So sind wir uns darüber gewahr, dass jede wissenschaftliche Beschreibung, generell jede Überführung singulären, emotionalen Erlebens in das geschriebene Wort eine Schließungsbemühung, eine „Berührung in temporaler Distanz“ (Brinkmann 2019: 140) bleibt. Dennoch kann es gelingen, sich der noch stummen Erfahrung (vgl. HUA I: 77) der Depression sprachlich anzunähern, wie Plath in ihrem Roman eindrucksvoll zeigt. Die titelgebende Metapher dient hierfür gleichsam als Schlüssel. Durch ihren Einsatz verleiht Plath der Erzählung ihre einzigartige Form und lässt aus der Ersten-Person-Perspektive in die depressive Erfahrung einblicken. Mittels der metaphorischen Glasglocke werden wir auf die depressive Erfahrung als *Phänomen*², so wie sie sich zeigt, aufmerksam. Dies wird jedoch erst möglich, nachdem wir bereits gegebene Interpretationen zu Plaths Werk einklammern. Im Anschluss geben wir den Anspruch, bestimmen zu können, was die Depression ist bzw. welche Symptome sich in Esthers Erfahrungen manifestieren, auf. Dadurch treten diese als *existenzielle* in Erscheinung, die der pädagogischen Zuwendung bedürfen, wie wir mit Heideggers Gegenüberstellung von *einspringend-beherrschender* und *vorrausspringend-befreiender* Fürsorge (vgl. ebd: 122) zu plausibilisieren versuchen: Wird ersterer Modus der Fürsorge in Hinsicht auf Esthers Behandlung als theoretischer Rahmen in Anspruch gebracht, kann Heideggers Dual als Heuristik dienen, um pädagogische Praxen der Fürsorge ex negativo durch Kontrastierung mit den beschriebenen therapeutischen Praxen aus der Erzählung zu destillieren (2). Dadurch wird nicht nur deutlich, dass der medizinisch-klinische Diskurs um das Krankheitsbild der Depression die pädagogische Seite der Erfahrungsebene aus dem Blick verloren hat. Darüber hinaus leitet uns dieser Weg (griech. *methodos*) zu der Hypothese, die Depression könne aus pädagogischer Perspektive als die Kehrseite des Konzepts der Bildung begriffen werden (3).

2 Das deutsche Wort ‚Phänomen‘ ist dem griechischen *phainomenon* entlehnt, was als das ‚Sich-Zeigende‘/‚Erscheinende‘ übersetzt wird.

2 *Die Glasglocke: Was sich zeigt, zeigt sich als zu viel und zeigt dabei zu wenig*

Glückliche Menschen haben keine Geschichte. Erst in der Zerrüttung, in der Trauer, wenn man sich gebrochen fühlt, wenn man merkt, daß man sich selbst entgleitet, hat man das Bedürfnis von sich zu erzählen.
(de Beauvoir 1969 zu Eine gebrochene Frau)

In ihrer autofiktionalen Erzählung schildert Plath schonungslos Esthers schleichenden Prozess des Niedergangs. Den durchschlagenden Erfolg ihres Romans sowie ihren Status als Ikone der zweiten Frauenrechtsbewegung erlebte Plath nicht mehr. Kurz nach der Veröffentlichung 1963 beging sie Suizid. Nicht zuletzt deshalb ist *Die Glasglocke* zum Thema zahlreicher wissenschaftlicher Abhandlungen geworden, oftmals feministischer und/oder psychiatrie-kritischer Provenienz (vgl. ex. Donofrio 2015, Boyer 2004, Perloff 1972). Kaum eine Interpretation spart die Verkettung zweier Strukturelemente (post-)moderner Subjektkonstitutionen aus: Auf der Suche nach einer *Identität* würde Esther in eine *Krise* verfallen. Diese Deutungshoheit mag dem Plot geschuldet sein: Die Erzählung beginnt mit Esthers Aufenthalt in New York 1953, eine Zeit, die geprägt ist von gesellschaftlichen Umbruchprozessen und Wertewandel, auf der Schneide des *Golden Age of Marriage* zur zweiten Welle der Frauenrechtsbewegung. Die vielversprechende Nachwuchsschriftstellerin gewinnt einen Lyrikwettbewerb, der ihr ein Praktikum bei einem Modemagazin einbringt. Die Frauen, welchen Esther im Verlauf des Romans begegnet, würden vermeintlich unterschiedliche Modelle weiblicher Lebensentwürfe verkörpern, jedoch keine Perspektive für sie bereithalten. Esthers Leid würde sich als Folge ihrer Orientierungslosigkeit ergeben (vgl. Miyatsu 2018: 53f.). Ihre Depression kulminiert in einem Suizidversuch und mündet in einem Aufenthalt in einer psychiatrischen Klinik.

Implizit liegt den in gebotener Kürze skizzierten Interpretationen ein Bildungsverständnis zugrunde, das präskriptiv drei Mythen der Moderne anwählt: Autonomie, Selbstwerdung, Selbstverwirklichung. Seit Ende des 18. Jahrhunderts „kommt es nämlich darauf an, den gesellschaftlichen Entfremdungserrscheinungen auf der Basis von Ganzheitssehnsüchten positive Selbstliebe, Selbstübereinstimmung, kurz Identität entgegenzustellen“ (Meyer-Drawe 2015: 125). Wird Bildung zur Chiffre einer „Gestik der Weltbemächtigung“ (ebd.: 126), gerichtet auf ein mit sich selbst identisches, autonomes, authentisches, im besten Fall singuläres Selbst, trägt das Subjekt das Risiko, in der psychischen Erschöpfung zu enden, in sich. Die Setzung einer sich selbst durchsichtigen Identität als regulative Idee bedeutet Bildung teleologisch zu reduzieren. Der Begriff wird eng geführt auf ein Projekt des unternehmerischen Selbst (vgl. Bröckling 2007), das gelingen oder misslingen kann. Die

Depression rückt damit in den Bereich der Eigenverantwortung. Sie wird zum gescheiterten Individualisierungsbestreben (vgl. Ehrenberg 2019).

Im Unterschied dazu geht eine phänomenologische Betrachtung nicht interpretierend vor. Vielmehr beginnt sie damit, rekonstruktive Ambitionen zu verwerfen. „Um sich der ‚Erscheinung‘ des Phänomens zu öffnen, bedarf es der Einstellung, dass hinter oder unter der Oberfläche nichts ist“ (Brinkmann 2020a: 10). Wir klammern also die Deutungsbemühungen mit der Absicht ein, den „unaufhebbaren doxalischen Grundzug lebensweltlicher und alltäglicher Erfahrung“ (ebd.: 11) aus der Verschattung persönlicher und (pseudo-)szientistischer Zuschreibungen zu lösen. Dadurch zeigt sich die titelgebende Metapher als Schlüssel: Als verdichtete Artikulation der depressiven Erfahrung ist die metaphorische Glasglocke mehr als eine Illustration. In der Erzeugung einer bildlichen Rede, in der Wörter nicht ihre eigentliche, wörtliche Bedeutung vermitteln, sondern eine uneigentliche, abstrakte, übertragene (vgl. Kohl 2007: 19), enthält sie einen Überschuss an Sinn, der affiziert. Sie gestattet es, sich in die Protagonistin einzufühlen, nicht weil sie veranschaulicht, sondern weil sie uns Esthers subjektive Erfahrungen vergleichend offenbart. Insofern dient die Metapher als *Transistor*³. Sie überträgt die dem direkten Zugriff widerständige depressive Erfahrung in eine intersubjektiv nachvollziehbare Sprache. Indem sie uns (be-)trifft, vermag sie es, uns auf die depressive Erfahrung als Phänomen aufmerksam zu lassen.

Vor Esthers Einweisung in die private psychiatrische Anstalt verwendet Plath die Metapher zum ersten Mal.⁴ Dort wird Esther von der jungen Psychiaterin Mrs. Nolan therapiert. Esther fühlt sich von dieser verraten, als Nolan nebst Insulintherapie eine Elektroschockbehandlung anordnet. Nach der ersten Sitzung hebt sich die Glasglocke.⁵ Als Esther Nolan gegenüber äußert, ihr Befinden wäre nach einer zeitweiligen Verbesserung „wieder wie immer“ (Plath 2020: 217), spricht Nolan ein Besuchsverbot aus, das Esther mit Erleichterung honoriert. Unmittelbar zuvor besuchte Esthers Mutter sie anlässlich ihres 20. Geburtstages. Besuche sind Esther unangenehm. Die Besuchenden würden ihr das Gefühl vermitteln, ihr gebeuteltes Erscheinungsbild an dem zu messen, was Esther war oder den Urteilen der Besuchenden nach zu sein habe. Diese könnten dabei nur „völlig verstört“ (ebd.: 218) werden. Später lässt Esther mit Hilfe der Psychiaterin eine Einpassung vornehmen, einen gesetzlich verbotenen Eingriff zur Empfängnisverhütung. Esther bestätigt Nolan, ihr Verhalten würde sich ändern, wenn sie „sich wegen eines Babys keine Sorgen machen“

3 Der deutsche Terminus ‚Transistor‘ ist dem englischen *transistor* entlehnt, welcher sich aus dem lateinischen *transferre* für ‚übertragen‘ und *resistere* für ‚sich widersetzen‘ ableitet.

4 „[D]enn egal, wo ich saß ob auf dem Deck eines Schiffes oder in einem Straßencafé in Paris oder Bangkok, immer saß ich unter der gleichen Glasglocke in meinem eigenen sauren Dunst“ (Plath 2020: 200).

5 „Die Glasglocke schwebte einige Fuß über meinem Kopf. Ein Luftzug erreichte mich“ (ebd.: 232).

(ebd.: 238) brauchte. Sie sehnt sich danach, sich von der „Angst“ (ebd.: 239) vor einer möglichen Schwangerschaft und der damit einhergehenden Verpflichtung, sich unwiderruflich an einen womöglich falschen Mann „nur wegen des Sex“ (ebd.) binden zu müssen, zu lösen.⁶

Der Roman endet damit, dass Esther sich einer letzten ärztlichen Besprechung stellen muss, bevor sie nach sechs Monaten entlassen wird und ihr Studium wieder aufnehmen darf. Wie diese ausgeht, bleibt offen. Den Vorschlag ihrer Mutter so zu tun, „als wäre das alles nur ein böser Traum gewesen“ (ebd.: 254), kommentiert Esther wie folgt:

„Für den, der eingezwängt und wie ein totes Baby in der Glasglocke hockt, ist die Welt selbst der böse Traum“ (ebd.: 254).

Esther deutet ihre anstehende Entlassung als Wiedergeburt und zieht eine Analogie zur Heirat. Es müsse auch „ein Ritual dafür geben, wenn man zum zweiten Mal geboren wird – geflickt, runderneuert und für die Welt zugelassen“ (ebd.: 261). Obgleich Esther nun „,analysiert“ (ebd.) sei, sieht sie einer Zukunft voller Fragezeichen mit Unsicherheit entgegen (vgl. ebd.).

„Ich war mir ganz und gar nicht sicher. Woher sollte ich wissen, ob sich nicht eines Tages – im College, in Europa, irgendwo, überall – die Glasglocke mit ihren ersticken- den, lähmenden Verzerrungen wieder über mich senken würde?“ (Ebd.: 258)

Unbestreitbar lassen sich alle Diagnosekriterien depressiver Symptomatik in Esthers Verhalten wiederfinden. Jedoch bringt die Verortung der Krankheit in der Protagonistin keinerlei neue Erkenntnisse mit sich. Es findet sich lediglich eine Bestätigung dessen, was ohnehin schon feststeht. Sehen wir davon ab, bereits bestehende szientistische, medizinische, psychologische Kategorien anbringen zu wollen, treten wir von Vor-Urteilen zurück. Wir lassen unseren Blick auf die Erzählung befremden. Nun können wir diese aus einer Perspektive betrachten, die Esthers depressive Erfahrung als *existenzielle* erscheinen lässt. Es zeigt sich ein Dasein eingespannt in ambivalenten Seinsverhältnissen⁷, wodurch die depressive Erfahrung zu einem pädagogisch relevanten Phänomen wird. In dem Spannungsfeld, in die Welt geworfen zu sein und sich selbst entwerfen zu müssen (vgl. Heidegger 2009: 323ff.), scheint Esther in eine existenzielle Ausweglosigkeit geraten zu sein, die sich in Sorgen artikuliert. Eine pädagogische Fürsorge wäre nun darauf gerichtet, Selbstsorge zu ermöglichen. Nolan aber antwortet in einem einspringend-beherrschenden Modus der Fürsorge (vgl. ebd.: 122). Die Psychiaterin nimmt Esthers Sorgen gleichsam ab, indem sie anordnet, behandelt, organisiert, vorschreibt. Sie stellt Probleme fest und gibt – nach kausallogischem Prinzip – Lösungswege vor.

6 „Ich war jetzt meine eigene Herrin“ (ebd.: 240).

7 Zwischen Heteronomie – Autonomie, Vergangenheit – Zukunft, Abhängigkeit – Unabhängigkeit, Krankheit – Gesundheit, Alt – Neu, Tod – Geburt, Sterben – Leben lassen sich die vielzähligen Ambivalenzen, die Esthers Existenz dimensionieren, unter dem Gegensatzpaar *Passivität – Aktivität* subsumieren.

„Diese Fürsorge übernimmt das, was zu besorgen ist, für den Anderen“ (ebd.). Nolan handelt stellvertretend für ihre Patientin, als sie das Besuchsverbot erteilt. Esther wird zwar durch die Maßnahme von der Sorge verurteilt zu werden, entlastet, die Sorge an sich bleibt jedoch unberührt. Lediglich der Anlass dazu wird aufgehoben oder, mit Heidegger gesprochen, *besorgt*. „In solcher Fürsorge kann der Andere zum Abhängigen und Beherrschten werden, mag diese Herrschaft auch eine stillschweigende sein und dem Beherrschten verborgen bleiben“ (ebd.). Esthers Abhängigkeit wird an ihrem Entlassungstag sichtbar. Ihre Erwartung, nun der Welt selbstsicher entgegenzutreten zu können und bereit zu sein, ein neues Leben anzufangen, wird enttäuscht. Obwohl sie sich den Behandlungen unterzogen hat, blickt Esther in eine unsichere Zukunft. Nolans von außen gesetzte Maßnahmen scheinen aus dem Trugschluss hervorzugehen, Esthers existenzielle Ausweglosigkeit ließe sich überwinden, werden ihre Artikulationen behandelt resp. *besorgt*. Die therapeutischen Interventionen zielen darauf ab, positive Auswirkungen auf Esthers Verhalten zu nehmen.

Dem gegenüber „besteht die Möglichkeit einer Fürsorge, die für den Anderen nicht so sehr einspringt, als dass sie ihm in seinem existenziellen Sein-Können *vorausspringt*, nicht um ihm die Sorge abzunehmen, sondern erst eigentlich als solche zurückzugeben“ (ebd., H. i. O.). Eine vorrausspringend-befreiende Fürsorge (vgl. ebd.) kann als pädagogische Antwort auf die depressive Erfahrung (Esthers) geltend gemacht werden. Im Unterschied zu Nolans *besorgenden* Praktiken wäre dann nicht das Ziel, Esthers Sorgen aufzuheben; ein illusorisches Unterfangen, bewegt sich Da-Sein doch immer zwischen Vergangenheit und Zukunft, Fremd- und Selbstbestimmung, Passivität und Aktivität. Eine Überwindung der ambivalenten Struktur der Existenz anstrebend, können Praktiken der Fürsorge Gefahr laufen, blind für die changierenden Spielarten existenzieller Verhältnisse zu werden. Dabei sind es doch gerade die Schattierungen, Zwielfichte, die Übergänge, welche sich als Quell der Erweiterung von Handlungsspielräumen entpuppen. Als ‚negative Erfahrungen‘ können sie zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen werden (vgl. Buck 2019). Nicht aber im Sinne von ‚schlecht‘ sind derartige Widerfahrnisse negativ. Im Gegenteil, aufgrund ihres produktiven Potenzials sind sie im erziehungswissenschaftlichen Diskurs durchaus positiv besetzt (vgl. ex. Meyer-Drawe 2008, Benner 2020, Brinkmann 2021). Ihre Negativität zeichnet sich vielmehr durch ihren Entzugscharakter aus. Antizipationen, die auf die Horizontintentionalität bereits gemachter Erfahrungen rekurrieren, werden enttäuscht. Im Zuge dessen wird die vorhandene *Struktur des Verhaltens* (Merleau-Ponty 1976) brüchig. Die Ermöglichung bildender Erfahrungen gilt allgemein hin als Intention und Legitimationsgrundlage pädagogischer Praxis (vgl. Benner 2020: 45ff.). Es bedarf jedoch des pädagogischen Taktes (vgl. Herbart 1806), um das sensible Moment des In-Zweifel-ziehens der Welt- und Selbstverhältnisse des*der anderen zu evozieren oder zu erkennen und

abzupassen, um die Weiche für eine *periagoge*, eine Umwendung des Blicks, stellen zu können.

Als Esther wieder ein Luftzug erreicht (vgl. Plath 2020: 232), ergibt sich ein Spalt, eine Falte, ein Riss hinsichtlich ihres *Seinkönnens*. Habitualisierte Erfahrungsstrukturen (*hexis*) werden irritiert, war Esther doch zunächst davon überzeugt, egal wo, „ob auf dem Deck eines Schiffes oder in einem Straßencafé in Paris oder Bangkok“ (ebd.: 200), immer würde sie unter der gleichen Glasglocke in ihrem eigenen sauren Dunst sitzen (vgl. ebd.). In der Unterbrechung ihres gewohnten Modus des Zur-Welt-seins (vgl. Merleau-Ponty 1974) liegt das Potenzial, ein Anders-werden anzustoßen. Damit diese Möglichkeit zur Wirklichkeit wird, gilt es, Erfahrungen zu initiieren, mittels derer Erfahrung und Umgang erweitert werden (vgl. Benner 2020: 47ff.). Damit das Gewohnheitsmäßige eben nicht nur durchkreuzt wird, sondern eine Transformationsbewegung in Gang gesetzt werden kann, ist der Gegenstand einer pädagogischen Fürsorge also nicht das Zu-besorgende, sondern „wesentlich die eigentliche Sorge – das heißt die Existenz des Anderen“ (Heidegger 2009: 122) sowie die praktisch-reflexive Bezugnahme auf ihre facettenreichen Tönungen. Pädagogische Praxen der Fürsorge wären folglich auch im Kontext depressiver Erfahrungen nicht auf Heilung, vielmehr auf Umlernen (vgl. Meyer-Drawe 2008), Umüben (vgl. Brinkmann 2021), Transformation (vgl. Koller 2012) gerichtet. Das ist prinzipiell und wesentlich etwas anderes als positive Anpassung von Verhalten.

Esther hat sich daran gewöhnt, die Welt als bösen Traum zu (be-)deuten (vgl. Plath 2020: 254). Es ließe sich auch sagen, sie hat die Fähigkeit eingebüßt, „der Zeit einen Sinn [zu] verleihen“ (Mortari 2016). In einer pädagogischen Verantwortung läge es nun, Welt oder auch nur einen Teil davon als etwas zu *zeigen*, das Sinn bereithält (vgl. Brinkmann 2022), um bereits gemachte Erfahrungen umzustrukturieren oder, mit Husserl gesprochen, mit einem neuen Index zu versehen. Vorsichtig arrangierte Begegnungen mit Personen aus Esthers Vergangenheit könnten zu Übungen werden, das derzeitige Unwohlsein auszuhalten. Vielleicht würde Esther sogar die Erfahrung machen, ihre Befürchtungen revidieren zu können. Ebenso könnte Esthers enttäuschte Erwartungshaltung, bei ihrer Entlassung „runderneuert“ (Plath 2020: 254) bereit für Welt zu sein, als ‚negative Erfahrung‘ gelesen, zum Tableau pädagogischer Fürsorge werden. Diese könnte darauf abzielen, die Kultivierung einer Haltung zu dem „Paradoxon der Existenz“ zu ermöglichen, „sein eigenes Sein als inkonsistent, zerbrechlich, flüchtig zu erleben, keine irgendwie geartete Kontrolle über das eigene Werden zu besitzen und es gleichzeitig als in der eigenen Verantwortung liegend zu erfahren“ (Mortari 2016: 9).

3 Conclusio

Mein Glück
*Seit ich des Suchens müde ward,
 Erlernte ich das Finden.
 Seit mir ein Wind hielt Widerpart,
 Segl ich mit allen Winden.*
 (Nietzsche 2007: 15)

Was lässt sich nun für unser Anliegen, die depressive Erfahrung als pädagogisches Phänomen auszuweisen, schlussfolgern? Freilich ließe sich einwenden, welche Art von Erkenntnissen für die Gegenwart könne ein literarisches Werk schon bereithalten, das vor ca. 60 Jahren entstanden ist und von Therapieformen erzählt, die seit langem als überholt gelten. Wir wollen zunächst betonen, dass unser Anliegen ein *kontrapunktisches* ist. Zwar dringen wir als pädagogische Stimme in den medizinisch-klinischen Diskurs ein, irritieren dessen Wahrheiten, gleichwohl wir keine neuen zu setzen beabsichtigen (vgl. Boger/Castro Varela 2021: 11). Demgemäß zielen wir nicht darauf ab, psycho(patho-)logische Zugänge zurechtzurücken oder gar deren Opposition zu formieren. Vielmehr sollen unsere Ausführungen als Versuch gesehen werden, Bildung transdisziplinär zu denken und auf ein Jenseits segregierter Fachwissenschaften zu verweisen: Zum einen sollte darauf hingewiesen werden, wenn unter Bildung mehr und anderes verstanden wird, als Selbstfindung, Selbstverwirklichung und Identitätsausbildung, es an der Zeit zu sein scheint, Prozesse der Formation und Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen disziplinübergreifend aufzusuchen. Versteht sich die Pädagogik konsequent als eine „Profession, die sich mittlerweile des ganzen menschlichen Lebens und des gesamten Lebenslaufs angenommen hat“ (Burghardt et al. 2017: 168), wird der Bereich des Psychopathologischen unweigerlich zur pädagogischen Praxis und zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Betrachtung. Zum anderen wurde versucht zu zeigen, dass die Eigenlogik pädagogischer Verhältnisse nicht vor disziplinären Grenzen Halt macht, diese vielmehr transzendiert, eben weil pädagogische Verhältnisse auch in Handlungsfeldern bestehen, die formal nicht (mehr) der pädagogischen Praxis zugeordnet werden.

Über die phänomenologisch-pädagogische Lektüre von Plaths Werk sollte ein Impuls gegeben werden, die Depression als ein dem Konzept der Bildung entgegengesetztes Werden zu begreifen. *Die Glasglocke* dient hierfür als Exempel. Die Erzählung ist nicht als Fall zu verstehen, der sich unter eine bereits feststehende Regel subsumieren ließe, sondern zeigt eine allgemeine Struktur, gebündelt in besonderer Form. Als Beispiel macht das Erfahrungsprotokoll Esthers Analogien zwischen depressiven und bildenden Erfahrungen sichtbar. So wurde unser Blick auf eine Leerstelle gelenkt, die hier im Ansatz zu befüllen versucht wurde: Fassen wir unter *Bildung* transformatorische

Prozesse der Affirmation von Dasein in der relationierten, sinnhaften (Be-)Deutung von Welt, vollzieht sich in der depressiven Depression das Gegenteilige. Aus einer pädagogischen Perspektive scheint der Begriff der *Depression* transformatorische Prozesse der Verunmöglichung und Komprimierung von Dasein unter sich zu versammeln. Damit ließe sich die Depression als Kehrseite der Medaille von Bildung, als *formatio ad absurdum* bezeichnen: Bildung zur Sinnlosigkeit. Eine derartige Profilierung der depressiven Erfahrung verweist auf eine Figur der Zerrissenheit, eine aus der Vergangenheit aufscheinende *conditio humana* und ruft eine beinahe in Vergessenheit geratene Pädagogik der ethischen Praxis in Erinnerung: *eplimeleia heautou* oder die Kunst, ein gutes Leben zu führen.

Literatur

- Aigner, Martin (2020): News-Screen Psychiatrie. In: Journal für Neurologie, Neurochirurgie und Psychiatrie 21, 1, S. 30–32.
- Benner, Dietrich (2020): Umriss der Allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Boger, Mai-Anh/Castro Varela, María do Mar (2021): Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)? In: bildungslab (Hrsg.): Bildung. Ein postkoloniales Manifest. Münster: Unrast, S. 11–17.
- Boyer, Marilyn (2004): The Disabled Female Body as a Metaphor for Language in Sylvia Plath's *The Bell Jar*. In: *Women's Studies* 33, 2, S. 199–223.
- Brinkmann, Malte (2019): Pädagogisches (Fremd-)Verstehen. Zur Theorie und Empirie einer interkorporalen Ausdruckshermeneutik. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–158.
- Brinkmann, Malte (2020): Phänomenologische Bildungsforschung. https://www.researchgate.net/publication/344403473_Phänomenologische_Bildungsforschung [Zugriff: 02.05.22].
- Brinkmann, Malte (2021): Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brinkmann, Malte (2022): Das Zeigen der Welt – Weltlichkeit und Gegeben-sein in der Erziehung. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 98, 2, S. 166–184.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buck, Günther (2019): Lernen und Erfahrung. Epagogik. Phänomenologische Erziehungswissenschaft, 5. Wiesbaden: Springer VS.

- Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- De Beauvoir, Simone (1969): *Eine gebrochene Frau*. Hamburg: Rowohlt.
- Donofrio, Nicholas (2015): Esther Greenwood's Internship: White-Collar Work and Literary Careerism in Sylvia Plath's *The Bell Jar*. In: *Contemporary Literature* 56, 2, S. 216–254.
- Ehrenberg, Alain (2019): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart* (3. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heidegger, Martin (2009): *Sein und Zeit* (19. Auflage). Tübingen: Niemeyer.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemein Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Herbart, Johann Friedrich (Hrsg.): *Pädagogische Schriften*. A.a.O. 2, S. 9–155.
- Husserl, Edmund (1950–2004): *Husserliana. Gesammelte Werke*. Den Haag: Nijhoff (Zitiert mit HUA).
- Jäckle, Monika/Wuttig Betina/Fuchs, Christian (2017): *Traumatische Gespenster. Differenzen und Ambivalenzen von Leid, Macht und Bildung*. In: Jäckle, Monika/Wuttig Betina/Fuchs, Christian (Hrsg.): *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule*. Bielefeld: transcript.
- Kohl, Katrin (2007): *Metapher*. Stuttgart: Metzler.
- Koller, Hans Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (2013): *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III*. Bielefeld: transcript.
- Max-Planck-Institut für Psychiatrie: *Depression*. <https://www.psych.mpg.de/840900/depression> [Zugriff: 08.05.2022].
- Merleau-Ponty, Maurice (1974): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: De Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice (1976): *Struktur des Verhaltens*. Berlin: De Gruyter.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, Käte (2015): *Lernen und Bildung als Erfahrung. Zur Rolle der Herkunft in Subjektivationsvollzügen*. In: Christof, Evelin/Ribolits, Erich (Hrsg.): *Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Wien: Löcker, S. 115–132.
- Miyatsu, Rose (2018): "Hundreds of People Like Me": A Search for a Mad Community in *The Bell Jar*. In: Donaldson, Elisabeth J.: *Literatures of Madness. Disability Studies and Mental Health*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- Mortari, Luigina (2016): *Die Sorge um sich. Orbis Phaenomenologicus, Studien 41*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Nietzsche, Friedrich (2007): *Mein Glück*. In: Merleau-Ponty, Maurice (Hrsg.): *Die fröhliche Wissenschaft*. Köln: Anaconda, S. 15.
- Perloff, Marjorie (1972): *A Ritual for Being Born Twice: Sylvia Plath's The Bell Jar*. *Contemporary Literature* 13, 4, S. 507–522.
- Plath, Sylvia (2020): *Die Glasglocke* (10. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prange, Klaus (2005): *Besprechung zu Hans-Christoph Koller: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 5, S. 731–734.

Rieger-Ladich, Markus (2014): Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, 3, S. 350–367.

Verena Sarah Folusewytch

The Dark Side Of The Moon: Zum blinden Fleck pädagogischer Trauma- und Krisensemantiken

1 Hoffnungslos hoffnungsvoll?

*Das Bedürfnis, Leiden beredt werden zu lassen, ist die Bedingung aller Wahrheit.
Denn Leiden ist Objektivität, die auf dem Subjekt lastet.*
(Adorno 1998: 29)

Die Krise als Chance (Wrana et al. 2022: 372), als Kairos (Schneider-Taylor 2009), als der Ursprung von Selbstwirksamkeit, persönlichem Wachstum und Resilienz (Graefe 2019: 117ff.) – pädagogische Thematisierungen von Krisen, welche zugleich große Schnittmengen mit Leidenserfahrungen und traumatisierenden Erlebnissen aufweisen, liegen an der Tagesordnung. Selbst im größten Dunkel biografischer Erfahrungen immer noch ein Licht zu finden, an welches sich eine pädagogische Hoffnung auf Wachstum und eine sich anbahnende Bildungserfahrung klammern kann, so die These, scheint eine *Eigenheit der pädagogischen Auseinandersetzung mit Vulnerabilität* zu sein: Vor allem im Umgang mit Traumata spitzt sich diese Fokussierung auf die Reformulierung als Bildungsanlass zu und trifft dabei auf die Frage, wie viel Leid in einer auf Resilienz und Ressourcen fixierten Perspektive überhaupt zur Sprache kommen kann. Der Beitrag spürt insofern dem Verdacht nach, dass die Redefinition leidvoller Erfahrungen als Wachstumschance der Ganzheit in ihrer Schmerzhaftigkeit nicht gerecht wird. Die gängige erziehungswissenschaftliche Thematisierung von Krise und Trauma birgt eine implizite *normative Eigenstruktur*, die nicht nur im Rahmen einer Individualisierungstendenz auf die Einordnung von Leidenserfahrungen wirkt, sondern auch Aufschluss über die Idiosynkrasien des disziplinären Denkstils in Hinsicht auf pädagogische Vulnerabilitätsbearbeitung gibt. Der Beitrag legt den Finger in die Wunde, insofern Trauma als lebensnaher und zugleich von Ambivalenzen geprägter Begriff „überdeutlich basale erziehungswissenschaftliche Reflexionsfiguren zu problematisieren imstande ist, von denen Erziehungs- und Bildungsprozesse ausgehen“ (Jäckle et al. 2017: 11).

Der Binarismus zwischen Vulnerabilität (Burghardt et al. 2017) und Resilienz (Graefe 2019; Burghardt 2020) ist für die erziehungswissenschaftliche

Traumakonzeption von hoher Relevanz und insofern eng mit dem Sprechen über Trauma verwoben, dass Trauma immer auf die zugrunde liegende menschliche Vulnerabilität verweist, denn keine Wunde ohne Verwundbarkeit. Als Erfahrung, in welcher sich Vulnerabilität scharf zuspitzt und vermeintliche Sicherheiten bis aufs Tiefste erschüttert werden, ist das Trauma zugleich als schwerste Form der Krise zu verstehen. Über Traumata zu sprechen ist nicht nur deswegen eine große Herausforderung, weil hinter diesem allgemeinen Begriff zahllose persönliche Leidenserfahrungen und Biografien stehen, sondern auch, weil Erfahrungen der Vulnerabilität unmöglich „vorab bestimmt und begrifflich und konzeptionell eingeholt werden können“ (Stöhr et al. 2019: 8); jedwede mehr oder weniger expliziten Beschwichtigungsflöskeln verbieten sich insofern prima facie. Vielmehr muss es darum gehen, eine Sprache zu finden, „die dem erfahrenen Leiden nicht (erneut) Gewalt dadurch antut, dass sie dem Leiden(den) einen abgezielten Ort zuweist [...], ohne dabei Verletzungen, Missachtungserfahrungen oder Leiden zu kategorisieren“ (Jergus 2017: 263). Möglicherweise ist eine exakte begriffliche Bestimmung an sich problematisch, da sich die „ethische [...] Frage des Umgangs mit dem Unverfügbaren und der Gewalt der Identifizierung“ (ebd.: 262) aufdrängt, wenn wir über Leidenserfahrungen sprechen. In deren Charakter lässt sich eine nicht bis in Letzte einholbare Entzogenheit ausmachen (ebd.: 260ff.), und doch sind zugleich „individuelle Erfahrungen von Gewalt und Leiden in soziale Normen des ‚Zur-Sprache-Bringen-Könnens‘ eingeflochten“ (ebd.: 262).

2 Bildende Traumata oder traumatische Bildung?

Vielleicht mögen diese sozialen Normen ein Grund sein, weshalb wesentlich leichtfertiger über Krisen gesprochen wird – ja diese gar schöngeistig im Feuilleton gefeiert und in ihrem *produktiven* Schauer geliebt werden; Krisen muten wesentlich milder an, weniger pathologisch, alltäglicher, geradezu bildungsbürgerlich, da sie die privilegiert-routinisierte Langeweile aufstören. Dass Traumata jedoch ebenso eine und die massivste Form der Krise sind, wird dabei zumeist außer Acht gelassen und Krisen meist als Brüche mit dem Bekannten, Normalen und Vertrauten beschrieben (Wrana et al. 2022: 364). Im transformatorischen Paradigma zeitgenössischer Bildungstheorie nimmt eine Krise die Rolle einer „Konfrontation mit einer Problemlage [ein], für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist“ (Koller 2011: 16). Zugleich werden solche krisenhaften Ereignisse als Anlass für Bildungserfahrungen angeführt, die eine Transformation ebenjenes Welt- und Selbstverhältnisses bedeuteten (ebd.: 9ff.). Offen bleibt dabei, „wie

die fraglichen Krisenerfahrungen präzise gefasst werden können“ und ebenso „ob nun jede Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses, die von Krisenerfahrungen ausgelöst wird, als Bildungsprozess ausgewiesen werden muss“ (Rieger-Ladich 2014: 22). Wenn durch traumatische Erfahrungen primär gelernt wird, „dass die Welt ein unsicherer Ort ist“ (Fuchs 2017: 326), kann dies mit – unter Umständen wohlgeleitet lebenslangen – Stresssymptomen und Ängsten einhergehen. Es stellt sich die Frage, wie leidvoll, radikal negativ belegt, und de facto abgründig unproduktiv ein Prozess sein darf, um sich als Bildungsprozess gerade noch zu nobilitieren.

Zu diskutieren wäre, inwiefern sich transformatorische Bildungstheorie leidvoller Erfahrungen epistemisch verengt widmet, etwa in Form von „Scheitern oder ein[es] krisenhafte[n] Ereignis[es], das den Anstoß für Bildungsprozesse gibt“ (Koller 2011: 16). Dies geschieht – so meine These –, *ohne* dass dabei aber der Schmerzhaftigkeit und der Tragweite der Konsequenzen dieser Prozesse Sorge angemessen getragen wird, *ohne* dass Scheitern über ein produktives Maß hinaus thematisiert wird (Koller/Rieger-Ladich 2013), *ohne* dass biografischen Fallkurven in ihrer autokatalytischen Dynamik ernst genommen werden, die mittel- und langfristig nicht wieder pädagogisch ‚lobenswert‘ steigen. Nicht alles, was neuartig und prozessual auf einer anderen Ebene einzuordnen ist, erreicht für Betroffene eine solche Qualität, dass glanzvoll ‚bildende‘ Transformation attestiert werden könnte. Schließlich drängt sich die Frage auf, „inwieweit das erfolgreich transformierte Welt- und Selbstverhältnis auch das in einer konkreten historischen oder biografischen Situation Bessere bzw. Angemessenere, Sinnvollere, Gültigere ist“ (Fuchs 2015: 25). Krisenerfahrungen, gerade traumatische Erlebnisse, bergen das Potenzial, Leben in einer leidvollsten Form unheilvoll ‚neu‘ zu gestalten und Menschen lebenslang heimsuchen und zu beeinträchtigen.

Dass der prototypische Denkstil transformatorischer Bildungstheorie sich dem „schlichten Kriterium der ‚Neuordnung‘ des Selbst- und Weltverhältnisses ohne Angabe einer Richtung“ (Krininger/Müller 2012: 59) bedient, um eben gerade möglichst, neutral, deskriptiv und empirisch (Rieger-Ladich 2014: 21f.) zu bleiben, bereitet den Boden dafür, dass durch die Hintertür doch wieder nämliche epistemische Normativität Einzug findet. Definiert man den transformativen Bildungsbegriff ausschließlich über strukturelle und formale Komponenten (ebd.: 25ff.) und nicht etwa über qualitative Kriterien, entzieht man sich so zwar einer inhaltlichen Bestimmung, verleiht ihm aber dennoch das überaus normativ besetzte Prädikat ‚Bildung‘ (Wigger 2019). So scheint man sich auf das ‚Versteckspiel‘ einzulassen, welches „der normative Gehalt des Bildungsbegriffes immer dann [darbietet], wenn man glaubt, ihn einigermaßen kontrollieren oder gar aus der Analyse von Bildungsprozessen heraushalten zu können“ (Krininger/Müller 2012: 57). Mit dieser Konzeptualisierung von ‚Bildung‘ werde „stillschweigend [...] ein Gebot der radikalen Selbsttransformation, der lebensgeschichtlichen Selbstüberwindung und

Neuerfindung“ (ebd.: 59) gesetzt. Diese „grundlegende [...] Umgestaltung des personalen Bezugssystems, die das Ich und die Welt gewissermaßen in einem neuen Licht erscheinen lässt“ (ebd.), könnte als Zerstörung des Kontaktes zu inneren „Beziehungsrepräsentanzen“ (Zimmermann 2017: 93) und Strukturen (ebd.: 90) verstanden werden. Nolens volens käme so ein Bildungsverständnis dann aber einem psychoanalytisch-pädagogischem Verständnis von Traumatisierung als „innere und äußere Beziehungsstörung“ (ebd.: 87) nahe.

Hier tritt die Frage nun auf, an welcher Stelle – im Sinne des transformativen Bildungsbegriffes – eine Abgrenzung zwischen Trauma und Bildung zu ziehen wäre. Die Begriffe kreuzklassifizierend verschränkend wäre zu differenzieren zwischen (I) *bildendem Trauma* vs. *traumatischer Bildung*, zwischen (II) *nicht-bildendem Trauma* vs. *traumatischer Nicht-Bildung*, zwischen (III) *bildendem Nicht-Trauma* vs. *nicht-traumatischer Bildung*, zwischen (IV) *nicht-bildendem Nicht-Trauma* vs. *nicht-traumatischer Nicht-Bildung*. Kerstin Jergus konstatiert, Erfahrungen von Vulnerabilität und Trauma seien „deshalb ein bildungstheoretischer Topos, weil sie [die Erfahrung der Verletzung] auf die Anderenverwiesenheit und die grundsätzliche Relation zwischen Ich und Welt verweist“ (2017: 273). Im modernen pädagogischen Denken sei mit Bildung „ein Begriff entwickelt [...] [worden], der auf die Eröffnung eines Zwischenraums, einer Differenz zu dem Gegebenen und dem Kommenden zuläuft“ (ebd.: 274). Sollten Traumata als Differenz- und damit Bildungserfahrungen gelten, so ist Bildung in der Konsequenz etwas zu Vermeidendes, Verheerendes, Überwältigendes und Unerwünschtes, das ungeplant und zerstörerisch über Menschen hereinbricht. Allerdings gilt dies lediglich unter der Bedingung, dass der Bildungsbegriff „vor und auf übergeordnete Kriterien des Gutseins hin zu beziehen ist“ (Fuchs 2015: 25), der Überprüfung auf einen inhärenten Wert standhalten muss. Stellt eine Krise in einer bildungstheoretischen Perspektive eine „notwendige und wünschenswerte Veränderungsdynamik“ (Wrana et al. 2022: 364) dar, attestierte dies dann nicht eine Traumata *affirmierende*, gar begrüßende Perspektive? Obwohl Bildung und Trauma beide mitunter abduktive Prozesslogiken bergen, heißt das nicht, dass beide gleichermaßen begrüßenswert sind.

In den meisten Fällen spiegelt diese Perspektive nicht die Realität wider und wird dem Erlittenen weder kategorial noch ethisch gerecht, da „traumatisierende Situationen gerade dadurch charakterisiert sind, dass man auf diese nicht angemessen reagieren kann“ (Burghardt 2020: 68). Das Problematische am Trauma könnte gerade in der „Unmöglichkeit, die Erfahrung als dem eigenen Sein zugehörig einordnen zu können“ (Jergus 2017: 271) verstanden werden. Wie ein „Überschuss unsortierbarer Gefühle und Affekte, die in keine Ordnung zu bringen sind“ (ebd.), dann individuell und unter Fortbestand traumatisierender Verhältnisse bewältigt werden soll, bleibt schleierhaft. Ein Raum für das, was nicht bewältigt, schon gar nicht zur Sprache gebracht werden kann, scheint in einem solchem Denkstil über Bildung nicht gegeben.

Wenn von einem Bruch mit einer alten Normalität und danach von einer Rückkehr in eine neue Normalität gesprochen wird, wird unterstellt, dass es im Leben der Betroffenen je so etwas wie eine Normalität gegeben habe. Denn es wäre zunächst erforderlich, dass eine Form der Stabilität bestanden hätte, damit die Krise überhaupt in einem „Verhältnis von Stabilität und Transformation“ (Wrana et al. 2022: 364) die Dynamik in eine neue Normalität bahnen könnte. Wo nie machtvolle Kontrolle war, lässt sich denkbar schlecht von Kontrollverlust oder Machtlosigkeit sprechen. Unterdessen verunmöglichen es solche Voraussetzungen unter Umständen, Krisen ‚erfolgreich‘ zu bewältigen oder eine ‚Dynamik der Transformation‘ wie aus dem Nichts zu entwickeln. Dabei muss der Verweis auf das Trauma als Wachstumschance geradezu zynisch erscheinen: Er mutet viel eher wie eine krude Romantisierung oder elendsvoyeuristische Verkitschung (vgl. weiterführend Reichenbach 2003) an denn als Kritik daran, was das Leiden verursacht und bestärkt.

3 ‚Objektivität, die auf dem Subjekt lastet‘

Während der Covid-19-Pandemiebewältigung appellierten nicht nur Tageszeitungen und Politiker*innen, sondern auch Pädagog*innen an *Individuen*, die Potenziale und Chancen, die eine Krise von ungeahntem Ausmaß bereithalte (Wrana et al. 2022: 362f.), zu nutzen. In derartigen Adressierungen werden individuelle Transformationen als Antwort auf bildungs- und gesundheitspolitische, gesamtgesellschaftliche, ökonomische oder wissenschaftliche Probleme gefordert. Da „die vulnerabilitätstheoretische Reflexion pädagogischen Denkens maßgeblich mit gesellschaftlichen Tendenzen und kulturgeschichtlichen Entwicklungen“ (Burghardt et al. 2017: 70) zusammenhängt, sind genannte Tendenzen durchaus in einem zeitdiagnostischen Rahmen zu betrachten. Darüber hinaus ist zu beachten, dass das pädagogische Sprechen über Vulnerabilität und Trauma durchaus eine performative Prägung und Gestaltung des thematisierten Gegenstandes beinhaltet.

In den vergangenen Jahren war ein regelrechter Boom des Resilienzbegriffes zu verzeichnen, nicht nur in Online- und populärwissenschaftlicher Literatur, sondern insbesondere in pädagogischen Semantiken (Freyberg 2011: 219; Graefe 2019: 114ff; Burghardt 2020: 66ff.). In diesen wird der Begriff des Traumas häufig umgangen oder lediglich im gleichen Zuge die *Überwindung* traumatischen Leidens antizipiert. Gleichwohl sind die Diskurse um Resilienz, Trauma und Vulnerabilität eng miteinander verwoben, insofern für das Trauma charakteristisch zeichnet, dass „es von außen mit ungeheurer Gewalt über einen Menschen hereinbricht, den psychischen Reizschutz durchbricht [...]. Resilienz ist dann die Fähigkeit des Ich, [...] das Erlebte als einmaligen

Einbruch von außen zu relativieren und ihm somit seine traumatische Wirkung zu nehmen“ (Freyberg 2011: 220). Hierin zeigt sich der Fokus auf die Überwindung traumatischer Erfahrungen, noch bevor sie in ihrer Gänze thematisiert werden konnten, zudem die Tendenz der Individualisierung. Diese lässt sich nicht nur im transformatorischen Paradigma erkennen, sondern auch durch eine *Medikalisierung* des Phänomens, die im Rahmen eines „medizinisch-scientistischen“ (Jäckle et al. 2017: 10) Verständnisses von Trauma zu beobachten ist. Diagnostische Klassifikation operiert mittels der Zentrierung auf Symptome eines Individuums. So weist der Diskurs um Resilienz weg von gewaltvollen Verhältnissen, gesellschaftlichen sowie institutionellen Versäumnissen hin zu persönlichen Ressourcen – deren Ungleichverteilung damit ad absurdum geführt wird.

Ebenso trägt das „Diktat der Ökonomisierung“ (Maio 2014: 31) zu einer von außen ‚erwarteten‘ Beschleunigung der vermeintlichen Bearbeitung traumatischer Erfahrungen bei, indem durch nutzenmaximierte „technokratische Standardverfahren“ (Brensell 2017: 137) möglichst effizient eine schnelle Genesung herbeigeführt werden soll. Dies erfordert, „dass die individuellen Bedürfnisse des Patienten im Vorhinein so typisiert und vereinheitlicht werden, dass sie auch in die vorhandenen Manuale passen“ (Maio 2014: 36f.). Die Vereinheitlichung gesellschaftlicher Entstehungsbedingungen beschneidet Möglichkeiten des Sprechens über traumatische Erlebnisse (Fuchs 2017: 313ff.). Es liegt nahe anzunehmen, dass der Grund für diese eigenwillige Interpretation des Resilienzansatzes in der normativen Eigenstruktur der Erziehungswissenschaft verortet liegt, deren Gegenstand weit über Individualpsychologisches hinausgehen müsste: Im traumabezogenen Diskurs sind *gesellschaftliche* und *politische* Verhältnisse insofern häufiger „unreflektiert[e] Apriori“ (Jäckle et al. 2017: 13). Darüber hinaus führt im Rahmen sozial produzierten Leidens eine Perspektive der Individualisierung neben einer Verdrängung des Leidens zu einer Nivellierung gesellschaftlicher *Macht-* und *Schuldverhältnisse*. Wird dies nicht ernst genommen, kommt es zur „Komplizenschaft des [pädagogischen] Jargons mit der schlechten Wirklichkeit“ (Freyberg 2011: 231).

4 Bewältigung des nicht zu Bewältigenden

Ausgegangen davon, „dass es das Verhältnis zur und die Auffassung von Vulnerabilität ist, die maßgeblich mitbestimmt, wie Erziehungs- und Bildungsprozesse gedacht und gestaltet werden“ (Burghardt et al. 2017: 68), seien noch ein paar Reflexionen zum Modus der Thematisierung von Vulnerabilität in pädagogischen Theorien angestellt. Am Begriff der Vulnerabilität wurde sowohl in

der Erziehungswissenschaft als auch interdisziplinär bereits vor Jahren ein verstärktes Interesse erkennbar. Dies könnte auf die Konfrontation mit ökologischen Katastrophen, Krieg, sozialen, ökonomischen und gesundheitlichen Problemlagen zurückzuführen sein, welche die Menschheit trotz des Fortschritts in einigen Bereichen spüren lassen, dass Vulnerabilität „ein unhintergebares Faktum menschlicher Existenz in unterschiedlichen Perspektiven bildet“ (Zirfas 2020: 141f.). Dennoch kann festgehalten werden, dass der Gedanke der *Souveränität* in pädagogischer Anthropologie weitaus vertretener scheint als eine *Anthropologie der Vulnerabilität*. Der Fokus auf ein starkes, vernünftiges, sich optimierendes, sein Leben gestaltendes, seine Ressourcen nutzendes und vermehrendes Subjekt konstruiert ein Menschenbild, welches nicht zuletzt das Bild pädagogischer Adressat*innen ist (ebd.: 142). Dann läuft dieser Horizont der Optimierung Gefahr, zu einer Zielvorstellung für die Entwicklung pädagogischer Adressat*innen zu werden.

Der in den vergangenen Jahren ubiquitäre Begriff der „Resilienz“ (Freyberg 2011: 219ff.) zeigt die Orientierung an der Stärke und Bewältigungskraft „starker Subjekte“ (Tauben et al. 2017) sowie das Interesse an deren Steigerung mitunter treffend auf. Seine Konjunktur kann als Amalgam aus den oben beschriebenen *unheilvollen Individualisierungstendenzen* und den hier thematisierten, in pädagogischen Menschenbildern eingeschriebenen Akzentuierungen gedeutet werden. Ganz offensichtlich versucht das Bestreben, Autonomie durch pädagogische Intervention zu fördern, die Angewiesenheit auf andere, die Beeinflussbarkeit und Verletzlichkeit des imaginierten Selbst zu reduzieren. Letztlich ist das pädagogisch vulnerable Selbst dann wieder ein „starkes Subjekt“, das unsoziologisch in Handlungs- und Widerstandspotenzial ohne Weiteres einfach so dem pädagogischen *good will* hypostasiert wird. Die Thematisierung von Vulnerabilität habe häufig „eine normative Dimension in den Sinn, dass sie diese als zu überwindendes Übel charakterisieren“ (Zirfas 2020: 145). Der utopische Charakter der pädagogischen Annäherung an krisenhafte Phänomene, der mit Vorstellungen individuellen oder gesellschaftlichen Wachstums assoziiert ist, stellt eine Form des „Krisenmanagement[s]“ (Wrana et al. 2022: 366) dar, indem die Thematisierung von Krisen „einen pädagogischen Raum konstruiert, in welchem Krisen produktiv bearbeitbar gemacht werden“ (ebd.: 370). Diese Form der *Pädagogisierung* des Krisenhaften (Wrana et al. 2022: 365ff.) bestärkt die These eines „konstitutiven Verweisungszusammenhang[s]“ (ebd.: 374) zwischen der Krise und Pädagogik, der durchaus normativ motiviert scheint. „Ins Gelingen verliebt“ (Bloch 2013 [1954]: 1), zugleich „zum Vorgehen genötigt“ (Fuchs 2019: 62) findet eine theoretische Verengung der empirischen Realität (Forster 2019) statt.

5 ‚Leiden beredet werden zu lassen‘

Die Schwierigkeit, in Abstraktion über den Begriff des ‚Traumas‘ zu sprechen und für bildungstheoretische Reflexionen fruchtbar zu machen, mag in dem Umstand begründet sein, dass Traumata in „Abstraktion nicht [existieren]. Sie existieren nur in konkreten sozialen Umständen“ (Becker 2017: 147). Ein theoretischer Zugang zu Leidenserfahrungen ist deswegen gerade so schwer zu bahnen, da sich hinter jeder theoretischen Auseinandersetzung konkrete Menschen mit individuellen Trauma-Geschichten verbergen. Statt der Konfrontation mit Erwartungen an Individuen wie jene der Resilienz (Burghardt 2020) und der Transformation (Fuchs 2015) wäre an dieser Stelle vielmehr eine Perspektive angemessen, die Leiden ernst nimmt und „beredet werden“ (Adorno 1998: 29) lässt. Dies wäre nicht nur ethisch angemessen, sondern auch kategorial, da Leiden als „Objektivität, die auf dem Subjekt lastet“ (ebd.), das Vermögen hat, uns auf gesellschaftliche Missverhältnisse aufmerksam zu machen.

Deswegen muss in der anthropologischen Konstitution pädagogischer Adressat*innen wie in der pädagogischen Adressierung empirischer Personen ein Raum geschaffen werden, das Leidvolle, Fragmentarische, Inkohärente, dem Selbst Fremde und nicht Bewältigte zulassen und artikulieren zu dürfen; und das ohne, dass es im nächsten Moment einer Logik der Optimierung und Überwindung unterworfen wird. Denn „[e]s darf nie darum gehen, entweder stark oder schwach, entweder gesund oder krank zu sein; stets muss es um das Recht gehen, beides gleichzeitig sein zu dürfen“ (Becker 2017: 166). Dann kann sich im pädagogischen Sprechen über Leiden eine Perspektive entwickeln, die mangelhafte Umstände nicht affirmiert, sondern kritisiert. Es müsste darum gehen, gegenüber Erfahrungen nicht die Augen zu verschließen, die zwar keine Bildung, aber Leiden bedeuten – und die Ungleichverteilung von Vulnerabilitäten und Erwartungen an Individuen markieren, gesellschaftlich produzierte Vulnerabilitäten zu überwinden. Ansonsten werden wir weder den Betroffenen noch uns selbst gerecht; wir schauen dann nur, aber sehen nicht.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1998): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. Herausgegeben von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultz. Gesammelte Schriften, Band 6. Berlin, Frankfurt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Becker, David (2017): Trauma und Traumadiskurse im sozialen Prozess. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): Handbuch Trauma - Pädagogik - Schule. Pädagogik. Bielefeld: transcript, S. 147–169.

- Bloch, Ernst (2013 [1954]): Das Prinzip Hoffnung. Kapitel 1-32 (9. Auflage). suhrkamp taschenbuch wissenschaft, Band 554. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brensell, Ariane (2017): Politische Dimensionen von Trauma. Zur gesellschaftlichen Vermitteltheit von Gewaltfolgen. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): Handbuch Trauma - Pädagogik - Schule. Pädagogik. Bielefeld: transcript, S. 133–146.
- Burghardt, Daniel (2020): Das resiliente Selbst? Ein vulnerabilitätstheoretischer Versuch zu einer pädagogischen Realfiktion. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 96, S. 60–72.
- Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert/Zirfas, Jörg (2017): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen (1. Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Forster, Edgar (2019): Die Frage nach epistemischer Normativität in der Erziehungswissenschaft. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 139–154.
- Freyberg, Thomas von (2011): Resilienz – mehr als ein problematisches Modewort? In: Zander, Margherita (Hrsg.): Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219–239.
- Fuchs, Christian (2017): Trauma und Neuroliberalismus. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): Handbuch Trauma - Pädagogik - Schule. Pädagogik. Bielefeld: transcript, S. 307–329.
- Fuchs, Thorsten (2015): „Hauptsache anders“, „Hauptsache neu“? Über Normativität in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 91, 1, S. 14–37.
- Fuchs, Thorsten (2019): No way out. Über die normativen ‚Grundstrukturen‘ der (Allgemeinen) Erziehungswissenschaft. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, S. 49–68.
- Graefe, Stefanie (2019): Resilienz im Krisenkapitalismus. Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit. X-Texte zu Kultur und Gesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (2017): Traumatische Gespenster. Differenzen und Ambivalenzen von Leid, Macht und Bildung. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): Handbuch Trauma - Pädagogik - Schule. Pädagogik. Bielefeld: transcript, S. 10–32.
- Jergus, Kerstin (2017): Alterität. Die Erfahrung der Verletzbarkeit und der „Rat“ der Dekonstruktion. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): Handbuch Trauma - Pädagogik - Schule. Pädagogik. Bielefeld: transcript, S. 256–280.
- Koller, Hans-Christoph (2011): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bildung, Erziehung und Sozialisation. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (2013): Einleitung. In: Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III. Theorie bilden, Band 32. Bielefeld: transcript, S. 7–22.

- Krinninger, Dominik/Müller, Hans Rüdiger (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Mieth, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 57–75.
- Maio, Giovanni (2014): Psychotherapie als Managementaufgabe. Gefährdung des therapeutischen Selbstverständnisses durch die ökonomische Rationalität. In: *Psychologie & Gesellschaftskritik* 38, 1, S. 31–48.
- Reichenbach, Roland (2003): Pädagogischer Kitsch. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49, 6, S. 775–798.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Walter White aka »Heisenberg«. Eine bildungstheoretische Provokation. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 90, 1, S. 17–32.
- Schneider-Taylor, Barbara (2009): Krise als Kairos im Bildungsprozess. Einige Anmerkungen zu den nachhaltig-krisehaften Momenten in der Gangstruktur des Lernens. In: Kubac, Richard/Rabl, Christine/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): *Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft*, Band 1. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 103–111.
- Stöhr, Robert/Lohwasser, Diana/Noack Napoles, Juliane/Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Krebs, Moritz/Zirfas, Jörg (2019): Die Frage der Vulnerabilität. Eine Einleitung. In: Stöhr, Robert/Lohwasser, Diana/Noack Napoles, Juliane/Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Dziabel, Nadine/Krebs, Moritz/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Vulnerabilitätsforschung*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer, S. 1–14.
- Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.) (2017): *Handbuch „Das starke Subjekt“*. Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. Kulturelle Bildung, Band 50. München: kopaed.
- Wigger, Lothar (2019): Zur Frage der Normativität des Bildungsbegriffes. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 183–202.
- Wrana, Daniel/Schmidt, Melanie/Schreiber, Jakob (2022): Pädagogische Krisendiskurse. Reflexionen auf das konstitutive Verhältnis von Pädagogik und Krise angesichts der Covid19-Pandemie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 68, 3, S. 362–380.
- Zimmermann, David (2017): Die innere und äußere Beziehungsstörung. Eine (psychoanalytisch-)pädagogische Perspektive auf das Phänomen Trauma. In: Jäckle, Monika/Wuttig, Bettina/Fuchs, Christian (Hrsg.): *Handbuch Trauma - Pädagogik - Schule*. Pädagogik. Bielefeld: transcript, S. 87–107.
- Zirfas, Jörg (2020): Vulnerabilität. Anthropologie und Kulturelle Bildung. In: Aktaş, Ulas (Hrsg.): *Vulnerabilität. Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik. Ästhetik und Bildung*, Band 12. Bielefeld: transcript, S. 141–159.

Carlotta Voß

Feministische Selbstartikulation und ästhetische Bildung mit Poesie

„Baumkletterer sorgen für Holz vor ihrer Hütte“; „Bäckerei sucht Sahneschnittchen“ – die Werbemelder*in von *Pinkstinks* listet zahlreiche stereotype und sexistische Darstellungen in der Werbung (vgl. Pinkstinks o.J.: o.S.). Doch nicht nur medial sind patriarchale Perspektiven auf Geschlecht dominant, die cis-heteronormative Rollenbilder transportieren und verändernd, objektifizierend und sexualisierend wirken. In der gesamten Gesellschaftsordnung wirken machtvoll Narrative, die die Perspektiven marginalisierter Gruppen verschleiern und hegemoniale, patriarchale Sichtweisen als wahr setzen. Sie sind „designed by elite and powerful (mostly) white men in order to maintain white supremacy and hegemony“ (Perlow 2018: 106). Unterschiedliche Dimensionen, wie etwa Geschlecht und *Race*, werden innerhalb dieser Narrative sprachlich klassifiziert und durch Dichotomien wie männlich/weiblich oder *weiß/nicht-weiß* strukturiert. Ihr „ordnende[r] und disziplinierende[r] Charakter“ (Sauer 1997: 9), bestimmt darüber, wer sich selbst definieren und repräsentieren kann und wer aus welcher Perspektive für wen und über wen spricht. In patriarchal strukturierten Gesellschaften wird die Identität von FLINTA*-Personen, also von Frauen, Lesben, Inter Personen, Nichtbinären Personen, Trans Personen und Agender Personen sowie Personen, die sich in keine Geschlechtskategorie einordnen, vom cis-Mann als Repräsentant des Rationalen und Starken abgeleitet und lediglich als seine Kopie, sein Negativ oder seine Ergänzung gefasst.

Auch die Wissenschaft als historisches und sozial eingebundenes System ist diesen Narrativen und den mit ihnen verbundenen Machtverhältnissen ausgesetzt und reproduziert sie gleichzeitig, wobei manches Wissen als wahr anerkannt wird und anderes nicht. Für Gesellschaftsmitglieder, deren Erfahrungen aufgrund gesellschaftlich vorherrschender Narrative nicht in die Wissenschaft eingehen, nicht ernst- oder wahrgenommen werden, spielt das Finden einer eigenen Sprache zur Selbstrepräsentation eine große Rolle, wie verschiedene feministische Epistemologien betonen (vgl. etwa Irigaray 1979; Haraway 1996; Hill Collins 2000; Butler 2006/2016). In diesem Artikel möchte ich zeigen, wie ästhetische Bildung mit Poesie konkret dazu beitragen kann, neue und selbstbestimmte Möglichkeiten sprachlicher Repräsentation zu schaffen, die an den Forderungen feministischer Epistemologien anknüpfen.

Moderne wissenschaftliche Erkenntnis hinterfragen: Feministische Epistemologien

Indem sie hegemoniale Wissenschaftsformen machtkritisch analysieren, streben feministische Epistemologien die „Subversion und Dekonstruktion der binären, heteronormativen Konstruktion von Geschlecht, Gender und sexueller Orientierung“ (Behrens/Zittlau 2017: i) an. Hierbei stehen sowohl das westliche moderne Wissenschaftsverständnis als auch die ihm inhärenten traditionellen Erkenntnistheorien im Zentrum der Kritik. Erkenntnistheoretische Fragen wie „Was heißt Erkenntnis und unter welchen Bedingungen ist Erkenntnis möglich? [...] Was ist unter ‚Wahrheit‘ zu verstehen? [...] Wie ist das Subjekt der Erkenntnis zu bestimmen?“ (Singer 2008: 285) werden von feministischen Wissenschaftskritiker*innen neu verhandelt, mit dem Ziel, eine andere, geschlechtersensiblere Wissenschaftspraxis zu etablieren. Die Situierung der Wissenssubjekte wird dabei im Hinblick auf die Rolle der Geschlechterordnung in der Wissensproduktion vorgenommen. Kants Frage danach, was wir wissen können, wird mit dem Fokus darauf gestellt, wer dieses wissende Wir ist. Hieran schließen sich weitere Fragen an, etwa ob neben der Funktionsweise des Wissenschaftsbetriebs auch „die grundlegenden Auffassungen von wissenschaftlicher Rationalität, Objektivität und Universalität“ (ebd: 286) als cis-männliche Auffassungen zu begreifen sind.

Was wissenschaftliches Wissen als solches qualifiziert, soll hier ohne Rückgriff auf hegemoniale Erkenntniswege analysiert werden. Neben Inhalten stehen Methoden und Interpretationen, Wahrnehmungsfähigkeiten und -grenzen im Fokus, mit dem Ziel, den ihnen innewohnenden Macht-Wissen-Nexus zu entschleiern – der etwa mit Blick auf das durch die Gender- und Queerstudies multiplizierte und dennoch mitunter unberücksichtigt bleibende Wissen über Geschlecht erkennbar wird. Hierbei soll keine spezifische weibliche Sexualität oder Identität gefunden werden, sondern hinterfragt werden: „Isn't something wrong when the very possibility of sexual difference is systematically disallowed by male thinkers?“ (Deutscher 2002: 30). In Luce Irigarays (1979) Essay *Das Geschlecht das nicht eins ist* finden sich beispielsweise gegenhegemoniale Weiblichkeitskonzepte, die Geschlechtsidentität in einem A/B Unterschied, der auch C-Z beinhalten kann, fassen. Die Sprache, mit der eigene Perspektiven auf Identität ausgedrückt werden, ist hierbei von besonderer Bedeutung, denn: „Sexual justice [...] cannot be achieved without changing the laws of language and the conceptions of truths and values structuring the social order“ (Irigaray zitiert nach Deutscher 2002: 34).

Feministische Epistemologien sind folglich auch mit einer Kritik an den klassifizierenden Dichotomien der Moderne verbunden, die Welt und Wissen

anhand von polaren Begriffspaaren strukturieren. Die Rolle der Sprache wird hierbei insofern thematisiert, als mit ihrer Hauptaufgabe „des Nennens und Klassifizierens“ (Baumann 2005: 11) Kontingenz einzuschränken versucht wird und dadurch Zugehörigkeiten und Ausschlüsse organisiert werden. Sobald die Sprache die Komplexität der Welt mit etablierten sprachlichen Klassifikations- bzw. Differenzierungssystemen nicht mehr abbilden kann, entstehen Ambivalenzen. Das moderne Subjekt möchte sich jedoch stets auf gemachte Erfahrungen und deren Strukturen berufen können und bemüht sich,

„Ambivalenz auszulöschen: [Durch die] Anstrengung, genau zu definieren – und alles zu unterdrücken oder zu eliminieren, was nicht genau definiert werden konnte oder wollte“ (ebd.: 22).

Hierdurch schreiben sich folglich bestimmte Zugehörigkeiten und Ausschlüsse fest.

Die feministischen Epistemologien suchen nach Antworten auf die Frage, welche gesellschaftlichen Bedingungen dazu führen, dass bestimmte Wissensordnungen zur Wahrheit erhoben werden. Sie wollen sowohl auf individueller als auch auf struktureller Ebene die „vielfältigen Lebensweisen erfahrbar, sagbar, wissbar und vermittelbar“ (Behrens/Zittlau 2017: iv) machen, die in hegemonialen Wissenschaftsformen ausgeblendet werden. Geschlecht wird dann als dichotom strukturierendes Klassifikationssystem, das sich sprachlich und gesellschaftlich auswirkt, erkannt und benannt. Die feministischen Epistemologien betrachten die Rolle von Geschlecht in der Produktion von Wissen mit unterschiedlichen Schwerpunkten.

Feministische Standpunkttheorien etwa vertreten die Position, dass die Situiertheit des Wissenssubjekts den Prozess des Erkenntnisgewinns beeinflusst. In marxistischer Tradition sprechen sie den unteren Klassen und weniger privilegierten Menschengruppen einen umfassenderen und objektiveren Blick zu, was sich auf die Annahme stützt, dass diese durch die Generierung von Wissen nicht in erster Linie eigene Privilegien schützen möchten. Feministische Standpunkttheorien betrachten insbesondere, wie die Erfahrungen von FLINTA*-Personen, durch ihre „geschlechtsspezifisch gesellschaftliche Positioniertheit [...] Ausgangspunkt für eine adäquatere und objektivere Sicht auf die Verhältnisse sein kann“ (Singer 2008: 287) und erhoffen sich durch die Erforschung nicht cis-männlicher, kritisch reflektierter Erfahrungen einen objektiveren Blick auf die Gesellschaft. Der hegemoniale Erkenntnisgewinn moderner Wissenschaften soll hierbei durch eine empathischere, körperbezogenere und verantwortungsvollere Epistemologie ersetzt werden (vgl. Irigaray 1979; Haraway 1996).

Postmoderne bzw. poststrukturalistische Epistemologien entmystifizieren moderne Vorstellungen eines autonomen Subjekts und enthüllen die „Komplizenschaft von Macht und Wissen“ (Scheich 1996: 14). Dem modernen,

rationalen, autonomen Subjekt werden Sprache, Macht und Unbewusstsein als subjektformende Instanzen entgegengesetzt und das dezentrierte Subjekt selbst wird als Diskurseffekt betrachtet (vgl. Butler 2006/2016). Insbesondere post-strukturalistische Theorien gehen von der (diskursiven) Konstruktion allen Wissens aus und betonen die produktive Funktion des Diskurses, der als machtdurchdrungener Komplex Ausschlüsse und Verwerfungen und damit bestimmte Objekt- und Subjektpositionen hervorbringt (vgl. Villa 2008: 262ff.). Postmoderne bzw. poststrukturalistische Umdeutungen moderner Klassifikationssysteme und Deutungsschemata eröffnen kritische neue Perspektiven auf den Zusammenhang von Sprache, Wissen(-schaft), Macht und Subjektivierung.

Feministische Epistemologien regen insgesamt dazu an, einen neuen Blick auf wissenschaftliche Erkenntnis zu werfen, der die symbolische Ebene von Geschlechterungleichheit berücksichtigt. Indem sie die hegemonialen, patriarchal geprägten Denkstrukturen, die unser Handeln strukturieren und unsere Gesellschaftsordnung legitimieren, zu verändern anstreben, bieten sie eine theoretische Grundlage, die in der ästhetischen Bildung aufgegriffen und in die Praxis übertragen werden kann. Mit ihrer Kritik bilden sie das Fundament einer selbstbestimmten Sprachlichkeit und öffnen Möglichkeiten, Geschlecht als Strukturmerkmal in Erkenntnisprozessen zu berücksichtigen. Die hierfür als Voraussetzung notwendige Positionierung der erkennenden Subjekte, kann in der ästhetischen Bildung mit Poesie vorbereitet werden.

Erkenntnisgewinn durch ästhetische Bildung: Ich fühle, also kann ich frei sein.

Die ästhetische Bildung mit Literatur im Allgemeinen bietet sich an, um hegemoniale Narrative zu irritieren und sprachliche Grenzen zu überwinden. Mit ihrem Schwerpunkt auf den subjektiven Momenten des Erfahrens ermöglicht sie emotionsbasierte Erkenntnisse, denn die in ihr zentrale ästhetische Erfahrung verbindet affizierendes ästhetisches Erleben und die kognitive Reflektion hierüber. Die ästhetische Erfahrung kann dazu führen, dass das Subjekt sein Selbst-Welt-Verhältnis überdenkt und Kausalitäten, mitunter entgegen tradierten Normen, neu erkundet, begründet und ausdrückt. Wird der „konstruktive [...], von biografischen, kulturellen, geografischen u.a. Aspekten geprägte [...] Charakter“ (Lange 2013: 16) des Wahrgenommenen erkannt und in der ästhetischen Bildung mitberücksichtigt, kann ein von Pluralität und Differenzen geprägtes Weltverständnis entstehen, das subjektive Wahrnehmungen anerkennt und reflektierbar macht. Neben dem ästhetischen Denken wird dann auch

politisches, moralisches und ethisches Denken trainiert (vgl. Nickel-Bacon 2018: 18).

In der Erziehungswissenschaft wird das Potenzial ästhetischer Erfahrungen für den Erkenntnisgewinn seit langem erkundet. So wird besonders prominent Friedrich Schiller herangezogen, der bereits 1795 in seinen 27 Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen die Wirkung von Ästhetik auf die moralische Reifung der Menschen betont. Schiller bezieht sich hierbei auf die Wirkung von Ästhetik auf das erkennende Subjekt und das hierin liegende Potenzial für Gesellschaft und Politik (vgl. Meyer-Drawe 2006; Pikulik 2010). Die Kunst berge ein besonderes Potenzial, um moralische Erfahrungen zu ermöglichen. Sie könne das erkennende Subjekt zur Freiheit führen, da sie seine innere Zerrissenheit in Formtrieb und Stofftrieb zeitweise zu überbrücken vermag. Durch das gleichsamermaßen Anregen von Kognition und Affizierung könne die Schönheit eines Kunstwerks dem Menschen neue Erfahrungen ermöglichen, die die Grundlage für eine demokratische Republik bildeten (vgl. Schiller 1795/1981, S. 53). Zwar bedient sich Schiller in seinen Briefen aus feministischer Sicht durchaus kritisch zu beurteilenden Dichotomien. Schiller zielt jedoch, wenngleich mit anderem Ansatz, ebenso wie feministische Epistemologien auf die Sichtbarmachung und das Zulassen von Ambivalenzen im Selbst-Welt-Verhältnis der Subjekte. Meyer-Drawe schlägt vor, Schillers Briefe als „einen Versuch [zu] begreifen, vergessene Möglichkeiten, menschliche Existenz zu denken, wieder in Erinnerung zu bringen“ (2006: 44) und hierbei Ethik und Ästhetik miteinander zu verbinden.

Und auch jüngere Erziehungswissenschaftler*innen wie beispielsweise Markus Rieger-Ladich (2014) betonen das in den affizierenden Wirkungen literarischer Werke liegende Potenzial für den Erkenntnisgewinn. Indem diese, anders als Philosophie und Wissenschaft, nicht argumentieren, sondern „zeigen“ (ebd.: 357), vermitteln sie Wissen auf eine Art, die die Forderungen feministischer Epistemologien nach situiereten Erkenntnisprozessen aufgreift. Ihre weder beeinflussbare noch erzwingbare Rezeptionsweise kann im Rahmen ästhetischer Wissenschafts- und Erkenntniskritik „die ästhetische Vermittlung vermeintlich empirisch vorhandener Tatsachen auf ihre heteronormativen oder (hetero-)sexistischen Differenzproduktionen hin untersuch[bar machen]“ (Windheuser 2012: 411). Hegemoniale patriarchale Narrative werden hinterfragbar und können durch imaginative Neubeschreibungen ergänzt bzw. ersetzt werden. Somit wird der unmarkierte wissenschaftliche Blick als politisch markiert und neu kontextualisiert.

Auch Richard Rorty (2003) betont die von feministischen Wissenschaftskritiker*innen propagierte Situierung der eigenen Perspektive (vgl. Haraway 1996; Butler 2006/2016; Hill Collins 2000). Die in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten liegende Perspektivenvielfalt könne in den

Erkenntnisprozess einfließen und die Autonomie der Subjekte fördern. Ästhetische Erfahrungen mit Literatur führten zu selbst aus- und fortgebildeten, autonomen Persönlichkeiten. Anders als in der kant'schen Tradition bedeutet die Autonomie des Subjektes für Rorty nicht die Vernachlässigung alles Triebhaften. Vielmehr bemerkt er kritisch die mit diesem Verständnis – von Autonomie als „Reinigung“ (Rorty 2003: 53) – einhergehende Verlusterfahrung. Rortys Autonomieverständnis gründet stattdessen auf der Erweiterung der eigenen Perspektive. Denn erst das Kennenlernen anderer Perspektiven ermögliche moralisches bzw. empathisches Handeln. Durch die Begegnung mit Literatur könnten die Subjekte verschiedene Lebensweisen und Perspektiven auf die Welt kennenlernen und zum Über- und Neudenken ihrer bestehenden, scheinbar allgemeingültigen Urteile über die Gesellschaft und sich selbst gebracht werden. So würden sie aus ihrer „Vergangenheit und kulturellen Umwelt“ (ebd.: 49) gelöst und könnten dank dieser Distanz versuchen, bestehende gesellschaftliche Zustände neu zu beschreiben und zu verändern. Kontingenz auch in anderen Subjekten empathisch wahrzunehmen und anzuerkennen, sei Voraussetzung, um „öffentlich für die Beendigung der Demütigung von Menschen überhaupt einzutreten“ (Horster 1991: 103). Die Gefühle anderer Subjekte müssten im eigenen Handeln berücksichtigt werden, indem vom sprachlichen Gebrauch etablierter Allgemeinplätze abgesehen werde. Durch ästhetische Erfahrungen mit Literatur könne es gelingen, die Vorstellungskraft der Leser*innen „von ihren Scheuklappen zu befreien, die ihnen Eltern, Lehrer, Sitten, Gebräuche und Institutionen angelegt haben“ (Rorty 2003: 50).

Dieser propagierte Modus des pluralen Miteinanders verschiedener Perspektiven vermag starre Binaritäten und hegemoniale Klassifikationsschemata zu überwinden. Indem die ästhetische Bildung die Fantasie und den Möglichkeitssinn der Lernenden anregt, ihre Wahrnehmungsgrenzen verschiebt und Perspektivwechsel zulässt, ermöglicht sie ein Denken, das sich nicht mehr an hegemonialen und patriarchal geprägten Deutungsmustern orientieren muss. Aus dem descart'schen „Ich denke, also bin ich“ wird dann „Ich fühle, also kann ich frei sein“ (Lorde 1984c: 74). Die Vielfalt der Welt und ihrer Wahrnehmung wird im Denken von Übergängen sichtbar statt in scheinbar objektiver, singulärer oder universaler Wahrheit: „Dieses tradierte Normen überspringende Denken ist das Potenzial des immer wieder existenziellen Fragens nach den Zusammenhängen in unserer Welt“ (Lange 2013: 17).

Poesie als ästhetischer Zugang: It is better to speak.

Mithilfe der ästhetischen Bildung mit Poesie kann es besonders gut gelingen, diese Zusammenhänge in unserer Welt aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen und vielschichtige Deutungen zuzulassen, sodass der Kampf um die hegemoniale Deutungshoheit zeitweise ausgesetzt werden darf. Poesie ist prädestiniert, um ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, denn die Texte dieser Gattung sind meist kurz und können sowohl visuell als auch auditiv wahrgenommen werden. In ihrer „sinnlich-materiellen Beschaffenheit als Laut und Klang“ (Dietrich et al. 2012: 136) kommen die Worte oftmals besonders sinnlich zur Geltung. Darüber hinaus hat die Kürze der lyrischen Texte eine verdichtende Wirkung. Anders als in der Arbeit mit Romanen spielen hier die einzelnen Worte und die sie begleitenden Konnotationen eine wesentliche Rolle: Poesie lädt dazu ein, jedes Wort gut zu durchdenken und gegebenenfalls zu aktualisieren. Sie fordert zudem eine semantische Verdichtung dessen, was sie auszudrücken bestrebt und ermöglicht durch ihre kommunikative Dimension, etwa in Form des lyrischen Ichs, Perspektivübernahmen. Es entsteht ein Beobachten, Innehalten und in die Tiefe gehen.

Poesie vermittelt folglich – ebenso wie Prosa – verschiedene Formen von Weltansicht und birgt das Potenzial einer eigenen, gefühlsbasierten Sprachlichkeit, da sie – mehr noch als Prosa – einen Freiraum zur Entwicklung und Rekombination bestimmter Morpheme, Worte, Phrasen und Sätze öffnet. So ermöglicht sie eine unendliche Fülle von Gelegenheiten und kann Beziehungen zwischen absolut entlegenen Gegenständen herstellen: „Poetic thought uses the mechanism of everyday thought, but it extends them, elaborates them, and combines them in ways that go beyond the ordinary“ (Lakoff/Turner zitiert nach Nickel-Bacon/Ronge 2018: 31). Mit der Erweiterung, Beurteilung und neuen Kombination von alltäglichen Gedanken können in der lyrischen Poesie Gegenentwürfe zu tradierten gesellschaftlichen Normen entwickelt werden. Den lernenden Subjekten wird gezeigt, dass die Welt auch eine andere sein könnte. Die Auseinandersetzung mit lyrischer Poesie kann ihnen die Konstruktion der Realität sprachlich spiegeln (vgl. Rancière 2006: 50).

Obwohl auch die Poesie in großen Teilen von heteronormativ geprägten Narrativen geprägt ist, bietet sie „eine Chance feministischer Intervention“ (Windheuser 2012: 404). Da Gedichte sprachlich oftmals uneindeutig sind, können sie starre patriarchale Deutungszusammenhänge nicht nur reproduzieren, sondern auch stören, indem sie die Unterschiede innerhalb scheinbar eindeutiger Identitätskategorien sichtbar machen und aufbrechen. Dieses Potenzial betont auch die feministische Dichterin und Aktivistin Audre Lorde. Sie plädiert für die Sichtbarmachung von Unterschieden auch innerhalb sprachlich ähnlich oder gleich klassifizierter Geschlechtsidentitäten und betont die Gefahr

von Fremddefinitionen und -wahrnehmungen, die sich an den Narrativen einer weißen, patriarchalen und christlich geprägten Gesellschaft orientierten und die es verhinderten, dass individuelle Unterschiede zwischen FLINTA*-Personen wahrgenommen und kreativ genutzt werden. Cis-Frauen konzentrieren sich in der Konsequenz beispielsweise in ihrem feministischen Kampf selten auf die Rechte von Trans*-Personen. Auch *Race*- und Klassenunterschiede verschwinden in einem vermeintlich homogenen feministischen Kampf. Für Lorde ist es indes essenziell, unterschiedliche Erfahrungen anzuerkennen und zu benennen. Sie schreibt:

„[Das] bedeutet, dass ich mich dafür entscheiden muss, meine Unterschiedlichkeit zu definieren, so wie ihr euch dazu entscheiden müsst, eure Unterschiedlichkeit zu definieren. Sie euch wieder anzueignen und als kreative Ressource zu nutzen“ (Lorde 1984c: 81).

Die hierfür genutzte Sprache bedeute immer einen „Akt der Selbstenthüllung“ (Lorde 1984b: 40). Die eigene selbstbestimmte und mitunter subversive sprachliche Repräsentation werde ermöglicht, sofern die marginalisierten und fremddefinierten Subjekte den Mut aufbrächten, ihr Schweigen zu brechen und sich aktiv in den sprachlichen Transformationsprozess einbrächten (vgl. ebd.).

Dies kann mit Poesie gelingen, die auch Lorde als Kommunikationsmedium nutzt. Denn Poesie regt dazu an, sich selbst zu fühlen, die eigenen Gefühle auf andere übertragbar zu machen und somit realpolitische Konsequenzen und gesellschaftlichen Wandel zu erzielen. In Poesie ausgedrückt, können Gefühle zum Überlebensmittel derjenigen werden, die durch sprachliche und politische Strukturen systematisch unterdrückt werden: „Wird unsere Lyrik immer stärker, wird Angst haben immer unbedeutender“ (Lorde 1984c: 72). Lorde stellt die Poesie zudem in einen besonderen Fokus, da sie, anders als beispielsweise Fotografie oder Prosa, ohne den Aufwand vieler materieller oder zeitlicher Ressourcen verfasst werden kann. Zu dichten sei die sparsamste und geheimnisvollste Kunstform, „die zwischen den Schichten, in der Kantine des Krankenhauses, in der U-Bahn und auf Papierschnipseln geschaffen werden kann“ (Lorde 1984a: 110).

Poesie kann als zugänglicher und sehr konzentrierter Umgang mit Sprache dazu dienen, noch Udenkbares und Unbenennbares wahrzunehmen und auszusprechen und so die eigene Identität in ihrer prädiskursiven Fülle auszuloten. Durch die Verbindung, die Emotionen und Rationalität in der ästhetischen Bildung mit Poesie eingehen können, entsteht neues emotionsbasiertes Wissen im Sinne feministischer Epistemologien, welches ausformuliert, erprobt und ästhetisch erfahren werden kann. Es dient als Voraussetzung für eine Kommunikation, in der jede Person Anspruch auf sich selbst erheben kann. Denn nur mit einer Sprache, die eine eigene Identität jenseits binärer Schemata repräsentieren kann, können FLINTA*-Personen in einen Dialog über ihre bisherige

Repräsentation treten und Fremddefinitionen Selbstdefinitionen gegenüberstellen:

when we speak we are afraid
 our words will not be heard
 nor welcomed
 but when we are silent
 we are still afraid
 so it is better to speak
 remembering
 we were never meant to survive.
 (Lorde 1978: A Litany for Survival)

Literatur

- Bauman, Zygmunt (2005): *Moderne und Ambivalenz*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Behrens, Christoph/Zittlau, Andrea (2017): *Queer-Feministische Perspektiven auf Wissen(schaft). Einführende Überlegungen zu einer queer-feministischen Wissens- und Wissenschaftskritik*. Rostocker Interdisziplinäre Gender und Queer Studien, Band 1. Universität Rostock, S. i–xii.
- Butler, Judith (2006/2016): *Haß spricht*. Berlin: Suhrkamp.
- Deutscher, Penelope (2002): *A Politics of Impossible Difference. The Later Work of Luce Irigaray*. Ithaca: Cornell University Press.
- Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2012): *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Haraway, Donna (1996): *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*. In: Schleich, Elvira (Hrsg.): *Vermittelte Weiblichkeit*. Hamburg: Hamburger Edition, S. 217–249.
- Hill Collins, Patricia (2000): *Black Feminist Thought*. New York: Routledge.
- Horster, Detlef (1991): *Rorty zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Irigaray, Luce (1979): *Das Geschlecht das nicht eins ist*. Berlin: Merve.
- Lange, Marie-Luise (2013): *I'm here – ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe*. In: Meyer, Torsten (Hrsg.): *Kunstpädagogische Positionen*, Band 28, S. 14–34.
- Lorde, Audre (1978): *The Collected Poems of Audre Lorde*. New York: W.W.Norton.
- Lorde, Audre (1984a): *Alter, Race, Class und Gender. Frauen* definieren ihre Unterschiede neu*. In: Kelly, Natasha (2019): *Schwarzer Feminismus, Grundlagentexte*. Münster: Unrast Verlag, S. 107–121.
- Lorde, Audre (1984b): *Die Transformation des Schweigens in Sprache und Handlung*. In: Ibacka Valiente, AnouchK (Hrsg.) (2019): *Vertrauen, Kraft und Widerstand. Kurze Texte und Reden von Audre Lorde*. Hiddensee: w_orten & meer, S. 38–45.
- Lorde, Audre (1984c): *Selbstbestimmung und meine Dichtung*. In: Ibacka Valiente, AnouchK (Hrsg.) (2019): *Vertrauen, Kraft und Widerstand. Kurze Texte und Reden von Audre Lorde*. Hiddensee: w_orten & meer, S. 49–52.

- Meyer-Drawe, Käte (2006): Der ‚Weg zu dem Kopf durch das Herz‘. Grundlinien von Schillers Bildungsbegriff. In: Fuchs, Birgitta (Hrsg.): Schillers ästhetisch-politischer Humanismus. Die ästhetische Erziehung des Menschen. Würzburg: Ergon Verlag, S. 33–48.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2018): Ästhetische Erfahrung – ästhetische Sensibilisierung. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung mit Literatur. München: Kopaed, S. 7–29.
- Nickel-Bacon, Irmgard/Ronge, Verena (2018): Textseitige Potenziale. In: Nickel-Bacon, Irmgard: Ästhetische Erfahrung mit Literatur. München: Kopaed, S. 30–36.
- Perlow, Olivia N. (2018): Gettin’ Free: Anger as Resistance to White Supremacy Within and Beyond the Academy. In: Perlow, Olivia N./Bethea, Sharon N./Wheeler, Durene I./Scott, BarBara (Hrsg.): Black Women’s Liberatory Pedagogies: Resistance, Transformation and Healing Within and Beyond the Academy. London: Pelgrave Macmillan, S. 101–123.
- Pikulik, Lothar (2010): Stoff und Form als Begriffe der Ästhetik. Paderborn: Mentis Verlag.
- Pinkstinks (o.J.): Werbemelder.in. <https://werbemelder.in/motifs> [Zugriff: 21.02.2022]
- Rancière, Jacques (2006): Schiller und das ästhetische Versprechen. In: Ensslin, Felix (Hrsg.): Spieltrieb. Was bringt die Klassik auf die Bühne? Berlin: Theater der Zeit, S. 39–55.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, H. 3, S. 349–367.
- Rorty, Richard (2003): Der Roman als Mittel zur Erlösung aus der Selbstbezogenheit. In: Küpper, Joachim/Menke, Christoph: Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 49–67.
- Sauer, Birgit (1997): Geschlecht, Emotion, Politik. In: Institut für höhere Studien, Wien: Reihe Politikwissenschaft. H. 46, S. 5–20.
- Scheich, Elvira (1996): Denken im Kaleidoskop. Zu den Voraussetzungen feministischer Kritik an der Entwicklung moderner Wissenschaft. In: Scheich, Elvira (Hrsg.): Vermittelte Weiblichkeit. Hamburg: Hamburger Edition, S. 9–36.
- Schiller, Friedrich Wilhelm (1795/1981): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. München/Wien: Carl-Hanser Verlag.
- Singer, Mona (2008): Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie: Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, Springer VS, S. 285–294.
- Villa, Paula-Irene (2008): Poststrukturalismus: Postmoderne + Poststrukturalismus = Postfeminismus? In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, S. 262–266.
- Windheuser, Jeannette (2012): Ästhetische Bildung: Differenz und sinnliche Wahrnehmung. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 402–414.

Bente Henrike Bartels

Feministische Beratung: Subjekttheoretische Ambivalenzen

Unter dem Titel *Klarheit durch Subjektivierung? (Hinter-)Fragen feministischer Beratung* wurden bei einem der Workshops auf dem II. Studierendenkongress viele Aspekte feministischer Beratung in Zweifel gezogen – darunter die Ausrichtung dieser Art der Beratung an einer doch eigentlich konstruierten Geschlechtskategorie. Denn wie kann Geschlecht als Grundlage dienen, wenn Geschlechtskategorien infrage gestellt werden? Enthält sie wie auch die Berücksichtigung anderer Differenzkategorien nicht die Gefahr einer Festschreibung von Differenz? Ist Parteilichkeit bei einer Dekonstruktion des Geschlechts noch möglich? Und inwiefern können Ansprüche nach einer Förderung von Autonomie aufgrund ihrer neoliberalen Implikationen kritisiert werden?

Der vorliegende Beitrag knüpft an diese Fragen an. Dazu wird nach einer kurzen historischen Einordnung feministischer Beratung auf Judith Butlers Konzeption des postsouveränen Subjekts eingegangen, um sie anschließend auf Prinzipien feministischer Beratung anwenden zu können. Hierbei werden nicht nur der Einfluss verschiedener feministischer Bewegungen, sondern auch die mit den Prinzipien einhergehenden Spannungsfelder beleuchtet: Schließlich sieht sich die feministische Beratung genau wie das „unruhige[...] Meer des Feminismus“ (Vollmond 2014: 187) einer Flut von multiplen und teils widersprüchlichen Forderungen ausgesetzt. Wie diese Ambivalenzen herausgearbeitet werden können, soll vor dem Hintergrund der Subjekttheorie Judith Butlers beleuchtet werden.

1 Judith Butler und die Wellen des Feminismus

Wenngleich eine Einteilung des Feminismus in drei Wellen aufgrund der Gefahr der Vereinfachung kritisiert werden kann (Vollmond 2014: 187), bietet sie sich für einen groben Überblick über die Historie feministischer Bewegungen sowie über ihre Verbindungen zur feministischen Beratung dennoch an.

Die erste Beratungsstelle für Frauen* wurde 1883 infolge der Ersten Welle des Feminismus, die eng mit der Frauenstimmrechtsbewegung zusammenhing, gegründet. Kernthemen in den Beratungsstellen waren mögliche Berufe für

Frauen* sowie ihre Rechtsansprüche und Sexualität(en) (vgl. Gröning 2019: 974f.). Feministische Beratung in ihrer heutigen Form inklusive des Anspruchs auf Emanzipation geht insbesondere auf die Zweite Welle der Frauenrechtsbewegung ab Ende der 1960er Jahre zurück (Sickendiek 2020: 101). Entscheidend durch die Debatten um den §218 StGB zum Schwangerschaftsabbruch beeinflusst, wurden ethische Standards und damit Prinzipien feministischer Beratung formuliert, die sich an den Interessen der Ratsuchenden orientierten und ihre *Entscheidungsfreiheit* ins Zentrum rückten (Gröning 2019: 976f.). Ein weiteres zentrales aus dieser Welle entstandene Prinzip feministischer Beratung ist das der *Parteilichkeit* (Plöber 2012: 198). Kritik an der Ausrichtung des Feminismus auf weiße, heterosexuelle Frauen* der Mittelschicht kam ab Anfang der 1980er Jahre im Rahmen der Dritten Welle auf (Vollmond 2014: 189).

Relevant für die theoretische Fundierung der Dritten Welle waren insbesondere die Arbeiten Judith Butlers, da sie die Kategorie ‚Frau‘ als solche dekonstruieren. Butler wurde 1956 in Cleveland geboren und in ihrem Wirken nicht nur von ebenjenen feministischen Diskursen, die für einige das Ende der Zweiten Welle bedeuteten, sondern auch von der Homosexuellenbewegung geprägt (Redecker 2011: 18). Sie stellt ihr Verständnis von Geschlecht unter anderem in ihrem Buch *Das Unbehagen der Geschlechter* (1991, engl.: *Gender Trouble*) dar, positioniert sich hier gegen die Unterscheidung zwischen anatomischem Geschlecht (*sex*) und Geschlechtsidentität (*gender*) und arbeitet beide als konstruiert heraus (Butler 1991: 24). Zudem setzt sie Geschlecht in Verbindung zu einer heterosexuellen Matrix und betont in diesem Zusammenhang, dass Geschlechternormen eng an gegengeschlechtliche Partner*innen-schaften geknüpft sind – „Männer sind die, die Frauen begehren; Männer begehren Frauen, weil sie Männer sind“ (Villa 2012: 78). Butler fragt, wie Frauen* zu solchen *werden*, und beschreibt dies anhand des Konzepts der *Performativität* (1991: 60). Dafür greift sie auf Althussers Konzept der *Anrufung* zurück, in dem Menschen immer auf eine gewisse Weise adressiert werden (Rose/Koller 2012: 76; Villa 2012: 46). Butlers Beispiel ist das des *Mädchens*, welches bei seiner Geburt als solches bezeichnet und gerade dadurch weiblich* wird (Rose/Koller 2012: 78). Dass Sprache performativ ist und folglich Gegenstände nicht allein beschreibt, sondern selbst hervorbringt, stellt sie mithilfe von Austins Sprechakttheorie heraus (Mecheril/Plöber 2012: 130). Selbstbezeichnungen sind hierbei ebenfalls performativ: Über uns selbst denken wir in bestimmter Weise und bezeichnen uns als spezifische Person, auch auf diese Weise werden also Identitäten konstruiert (Villa 2012: 43).

Ein Subjekt wird dabei immer innerhalb eines normativen Rahmens hervorgebracht. Gleichzeitig werden aber die Normen selbst durch Anrufungen reproduziert, da sie in jeder Anrufung erneuert werden (Mecheril/Plöber 2012: 132). Sich jenseits von Normen zu bewegen ist nach Butler nicht möglich (Villa 2012: 64). Diese beiden Elemente der Subjektivierung, also die

Unterwerfung des Subjekts und die gleichzeitige Erzeugung des unterwerfenden Rahmens, bezeichnet Butler als „Doppelaspekt der Macht“ (2001: 8). Identitäten werden dabei nicht abschließend hervorgebracht und können nicht als in sich kohärent gelesen werden – stattdessen werden sie innerhalb von Subjektivierungsprozessen stets aufs Neue konstruiert, sind in sich widersprüchlich und werden auf verschiedene Weise *umgewandt* (ebd.: 74). Umwendung ist dabei für Butler Ausgangspunkt der Handlungsfähigkeit des Subjekts (Balzer/Ludewig 2012: 101) und nimmt ernst, dass Anrufungen keineswegs determinierend sind. Eine komplette Übernahme von Subjektpositionen ist nicht möglich, da Adressierungen stets (in neuen Kontexten verortete) Zitate und somit nie identisch sind (Villa 2012: 55). Daher kann auch der normative Rahmen nie auf die exakt selbe Weise wiedergegeben werden und befindet sich im stetigen Wandel (Balzer/Ludewig 2012: 103). Durch die eigene Reaktion und damit Umwendung ist daher eine eigene Positionierung möglich. Ist Handlungsfähigkeit durch Umwendungen innerhalb von Macht angesiedelt, kann diese auch zu Widerständigkeit genutzt werden – zur „eigenen“ Handlungsfähigkeit“ (Butler 2001: 17). Und sind Subjektpositionen sowie Machtstrukturen veränderbar, können sie dadurch verschoben werden, dass Anrufungen subversiv umgewandt werden (Villa 2012: 57f.). Das postsouveräne Subjekt unterscheidet sich folglich vom modernen (souveränen) Subjekt dadurch, dass es gerade nicht als autonom konzipiert ist (ebd.: 41). Dieses Bewusstsein erlaubt Handlungsfähigkeit und Widerständigkeit: „Erst wenn sich das Subjekt nicht mehr als notwendigerweise souverän bzw. autonom denkt, kann es die Verhältnisse, die es hervorbringen, auch kritisch variieren“ (ebd.: 56).

2 Feministische Beratung subjekttheoretisch gedacht

Die Prinzipien feministischer Beratung aus der Zweiten Welle haben sich vielfach weiterentwickelt und beziehen inzwischen in der Regel Aspekte der Diversität und Intersektionalität mit ein (Sickendiek 2020). In der Literatur werden diese Prinzipien teils unterschiedlich benannt, zielen jedoch meist auf ähnliche Inhalte und verschwimmen an den Grenzen (vgl. Neumann 2012: 177, Zehetner 2012: 230 und Sickendiek 2020: 25f.). Als zentrale Punkte werden im Folgenden insbesondere die Forderungen nach Autonomie(-förderung), Macht- und Differenzsensibilität, kritischem Umgang mit Geschlechternormen und Parteilichkeit aufgegriffen.

Gegen den Strom schwimmen? Autonomie in der Beratung

Machtverhältnisse können in der Beratung nicht vollständig vermieden werden. Die Einstellungen der Beratenden beeinflussen, trotz Bemühen um eine Beziehung auf Augenhöhe, bewusst oder unbewusst die Ratsuchenden (Sickendiek 2020: 76f.). Beratung wirkt hierbei auf spezifische Art in das Handeln der Ratsuchenden hinein: Sie beeinflusst die Ratsuchenden in ihrer Haltung über das vermittelte Wissen (Duttweiler 2007: 164). Da Wissen in der Interaktion zwischen Ratsuchenden und Beratenden entsteht und so von den Ratsuchenden mitverantwortet wird, beeinflusst es deren Handlungen entscheidend – schließlich wurde es im Zuge des Beratungsprozesses als „autoritätsgestützte und zugleich selbstbestimmt mitproduzierte [...] Wahrheit“ (ebd.: 269) eingestuft. Erzählungen von Ratsuchenden kommt dabei besonderes Gewicht zu, weil sie sich vor allem in Krisenzeiten an Beratungsstellen wenden und das, was Beratende sagen, dementsprechend „wie unter einem Brennglas wahrgenommen“ (Wuttig 2019: 47) werden kann. Kritisch wird das spätestens, wenn implizites, von Diskriminierungsmechanismen und Normen getränktes Wissen in der Beratung unreflektiert übertragen wird (ebd.: 43).

Normen müssen dabei allerdings nicht zwingend negativ sein (Plößer 2013b: 210). Gerade in Zeiten der Orientierungssuche ist jedoch eine Dekonstruktion von Normen oft wichtig, um schädigende Normen wahrzunehmen und zurückzuweisen sowie eine Ausrichtung an passenderen zu finden (Bohn 2017: 128f.). Damit einher geht auch, die Erwartungen (und Anrufungen) des Umfeldes zu reflektieren und sich gegebenenfalls von ihnen abzugrenzen, um eigene Ziele in den Fokus zu rücken (ebd.: 113f.). Wie bereits angedeutet ist demzufolge ein zentraler Widerspruch innerhalb der Beratung der der Autonomie:

„Ich soll mein Leben gestalten, erfahre aber immer wieder, dass ich ganz vieles nicht in der Hand habe. Viele Ratsuchende haben den Leitsatz verinnerlicht: ›Wenn ich mich nur genug anstrenge, kann ich alles erreichen; erfolgreich, gesund und glücklich sein.‹ Erreiche ich das alles nicht, bin ich selbst schuld, weil ich nicht genug an mir gearbeitet habe“ (Zehetner 2020: 139).

Autonomie ist einerseits Voraussetzung der Beratung, da schon das Aufsuchen der Beratungsstelle freiwillig und der Beratungsprozess an der Autonomie der Ratsuchenden orientiert ist. Sie zeigt sich aber andererseits auch im beraterischen Anspruch auf Empowerment der Ratsuchenden, ist also ihr Fluchtpunkt (Duttweiler 2007: 271f.). Normen, die sich an der Annahme von Autonomie ausrichten, können in der psychosozialen Beratung zur Anrufung eines „neoliberalen[n] Aktivsubjekt[s]“ (Bohn 2017: 188) führen. Dekonstruktivistische Ansätze stellen die Existenz von Autonomie selbst infrage (Plößer 2013a: 1373). Trotz fehlender Autonomie sind sich Zehetner und Bohn darin einig, dass in der Beratung Raum für eine Reflektion von Normen gegeben werden kann. Eine Ausrichtung an kapitalistischen Normen ist hier zwar möglich,

allerdings nicht zwingend (Zehetner 2012: 246f.). Bohn reklamiert entsprechend für die Beratung einen Raum zwischen Anrufung und Umwendung, in dem Anrufungen bearbeitet werden können (2017: 130f.). Nur die normativen Erwartungen, die die Ratsuchenden „erfüllen *wollen* und *können*“ (ebd.: 129; Herv. i. O.), sollen angenommen werden. Ein anderes Gebot der Beratung kann das der *Selbstsorge* sein: Auch hier ist die Selbstbestimmung zentraler Bezugspunkt innerhalb der Beratung, der Fokus liegt jedoch auf eigenen Bedürfnissen. Das Subjekt orientiert sich dafür an Werten der „Nachsicht, Selbstakzeptanz, Achtsamkeit und Selbstwertschätzung“ (ebd.: 192), die gerade in Krisenzeiten Anerkennung und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Verletzlichkeit ermöglichen sollen (ebd.).

Ratsuchende und Beratende sind folglich stets in normative Ordnungen eingebunden – nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb der Beratung. Hier kann normatives Wissen eine besondere Bedeutung haben. Zwar kann im Beratungsgespräch also der Blick auf bspw. neoliberale oder selbstsorgende Normen gelegt werden, ein neutraler, äußerer Blick ist hingegen nicht möglich. Sich als in Normen verstrickt zu verstehen bedeutet dann auch, sich von einer imaginären Unabhängigkeit zu verabschieden und stattdessen im Spannungsfeld der postsouveränen Handlungsfähigkeit zu verorten.

Dekonstruktion des Geschlechts

Trotz oder auch aufgrund des ganzheitlichen Ansatzes und der Berücksichtigungen anderer Differenzdimensionen bleibt Geschlecht ein zentrales Thema in der feministischen Beratung. Viele Ratsuchende haben Normen heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit verinnerlicht und ein großes Bedürfnis, ebenjener vermeintlichen Normalität zu entsprechen (Zehetner 2020: 225). Hinzu kommt, dass Rollenanforderungen teils in sich widersprüchlich sind – auf der einen Seite bestehen traditionelle Muster fort, andererseits werden diese Muster teils negiert und eine dadurch entstandene Freiheit proklamiert (ebd.: 229). Feministische Beratung möchte hier ansetzen, herrschende Rollenbilder sowie ihre Konstruktion hinterfragen und „Normalisierungs- und Pathologisierungsdiskursen“ (ebd.: 224) entgegenwirken. Der geschlechtshomogene Raum steht dabei zunehmend vor Legitimationsschwierigkeiten, da die Qualität guter Beratung nicht geschlechtsabhängig ist und Erfahrungen verschiedengeschlechtlicher Personen einander teils ähnlicher sein können als die gleichgeschlechtlicher. Personen anderen Geschlechts können ebenfalls kompetent zu Themen traditioneller feministischer Beratung (etwa Gewalt und ihren Folgen) beraten und selbst als Ratsuchende von feministischer Beratung profitieren (ebd.: 239).

Eine aus Butlers Theorie abgeleitete Herangehensweise wäre, Kategorien von vornherein offen zu lassen. Sickendiek fragt in diesem Kontext danach, wie es gelingen kann, „Identitäten oder Identifizierungsmöglichkeiten von

Klient*innen gleichzeitig affirmativ-unterstützend [...] wie befreiend und nicht festlegend zu verhandeln“ (2020: 33). Hierfür schlägt sie zwei Ansätze vor: Erstens die Thematisierung der aus der Konstruktion von Geschlecht entstehenden Folgen für die Ratsuchenden und zweitens die Analyse der Konstruiertheit selbst mit der Entwicklung von Strategien, entgegen der Festlegung auf bestimmte Vorstellungen. Besonders konstruktivistische und narrative Formen der Beratung sind hier anschlussfähig und möglicherweise insbesondere für queere Personen passend (ebd.: 78f.).

Plößer unterscheidet ähnlich dazu zwischen den beiden einander ergänzenden Formen der genderbezogenen und der genderorientierten Beratung (2012: 207f.). Geschlechtsbezogene Beratung stellt die Geschlechterdifferenz in den Vordergrund und greift auf Wissen zu geschlechtsbedingten Machtverhältnissen und Sozialisationsprozessen zurück. Sie zielt auf Anerkennung und Verstehen geschlechtsspezifischer Erfahrungen und begreift sich als machtkritisch und emanzipatorisch (ebd.: 200). Kritisiert werden kann, dass durch diesen Bezug die Differenz selbst weiter festgeschrieben wird – die Norm der heterosexuellen Zweigeschlechtlichkeit wird durch eine entsprechende Anrufung und Umwendung der Ratsuchenden stabilisiert. Die genderorientierte Beratung setzt hieran an und versucht, ebenjenes normative Gerüst zu dekonstruieren (ebd.: 207). Für die genderorientierte Beratung zentrale Fragen zielen auf normative Vorstellungen, die der Beratung inhärent sind, aber auch auf die Selbstdarstellung der Ratsuchenden und die sie umgebenden Ziele. Für junge Menschen können innerhalb der Beratung bspw. die zu fördernden normativen Bilder des „selbstbewusste[n], emanzipierte[n] und empowerte[n] Mädchen[s sowie des] [...] kommunikative[n] und konfliktlösefreudige[n] Jungen“ (ebd.: 205) vorherrschend sein. Für die beraterische Praxis ist die eine Perspektive nicht ohne die andere denkbar: Um Normen dekonstruieren zu können, müssen sie zunächst bewusst und damit notwendigerweise auch erneut performativ hervorgebracht werden. Plößer entwirft eine „3D-Brille“ (ebd.: 208), bei der sie Differenzsensibilität und Differenzkritik mit Rückgriff auf Paul Mecheril um Dominanzsensibilität ergänzt. Auf einen genderbezogenen und anschließend genderorientierten Blick folgt dabei ein dominanzsensibler, parteilicher und empowernder Ansatz, der vorherrschende Wissensordnungen nicht nur kritisieren, sondern auch verändern möchte (ebd.).

Ob und wann eine solche Brille notwendig ist, wird entscheidend davon abhängen, als wie wichtig die Differenz eingeschätzt wird – im folgenden Abschnitt wird sich zeigen, dass andere Differenzlinien relevanter als die des Geschlechts sein können. In diesem Fall ist es möglicherweise angemessener, Geschlechtskategorien offen zu lassen und/oder Geschlecht nicht zu thematisieren.

Ineinanderfließende Differenzen

Die Devise der gemeinsamen Betroffenheit von struktureller Ungleichheit wird inzwischen – auch infolge der Dritten Welle des Feminismus – infrage gestellt: Diskussionen um Diversität haben zur Maxime „Anerkennung der Differenz“ (Neumann 2012: 173) geführt. Diversität soll vor dem Hintergrund sozialer Gerechtigkeit als Bereicherung wahrgenommen und Barrieren für marginalisierte Gruppen abgebaut werden, um Teilhabegerechtigkeit herzustellen (Sickendiek 2020: 35ff.). Das insbesondere von Schwarzen Feministinnen* wie Kimberlé Crenshaw ausgehende Konzept der Intersektionalität hat dazu geführt, dass das Zusammenwirken verschiedener Dimensionen von Diskriminierung in den Beratungsstellen stärker beachtet wird (ebd.: 42). Sickendiek fordert, angelehnt an die Lyrikerin Pat Parker, für den Umgang mit Differenz in der Beratung Folgendes:

„Die Klientin [oder erweitert: die ratsuchende Person, BHB] ist Dir gleichgestellt. Wenn sie eine dunklere Hautfarbe hat als Du, wenn sie aus einer hierzulande abgewerteten Herkunftskultur kommt, wenn sie nicht heterosexuell ist, wenn sie eine Behinderung hat etc., weise ihr keine damit verbundenen Vorannahmen zu, auch nicht wohlmeinende! Überlasse es zunächst ihr, die Differenz anzusprechen, wenn sie das möchte und für ihr Anliegen für notwendig hält. Berücksichtige gleichzeitig, dass sie mit sehr großer Wahrscheinlichkeit Diskriminierung, Abwertung, Ausschluss und vielleicht sogar Gewalt aufgrund dieser Differenz kennt und in der Beratung nicht noch einmal Diskriminierung erleben möchte! Sorge dafür, dass sie sich in der Beratung sicher genug fühlt, ihre Erfahrungen und ihre Schlüsse daraus zu thematisieren!“ (2020: 45)

Deutlich wird hier der Widerspruch zwischen den Forderungen nach Unvoreingenommenheit einerseits und Beachtung von Differenz andererseits (ebd.). So umsichtig und behutsam der beschriebene Umgang mit Differenz sein mag, so sehr steht sie auch im Vordergrund dieser Art der Beratung – unabhängig davon, ob die Differenz angesprochen wird oder ungesagt bleibt. Es wird davon ausgegangen, dass Differenz für von Diskriminierung betroffene Ratsuchende zu jeder Zeit dieselbe Relevanz hat und thematisiert werden sollte. Die Verantwortung, Differenz anzusprechen, wird dabei in erster Linie bei den Ratsuchenden gesehen; von den Beratenden die Schaffung eines möglichst sicheren Raumes hierfür gefordert.

Es gilt nun zu reflektieren, ob und wie relevante Differenzlinien und ihre Überkreuzungen in der Beratungsarbeit identifiziert werden können (und müssen). Eine Möglichkeit ist, eine Haltung des *Nicht-Wissens* einzunehmen (Plößer 2012: 206). Wie bereits angedeutet kann Wissen um Ungleichheiten einerseits notwendig sein, um gut beraten zu können, auf der anderen Seite aber Gefahr laufen, Ratsuchende auf Subjektpositionen zu reduzieren und sie zu stigmatisieren. Um dieses Risiko zu reduzieren, hebt Wimmer Plößer zufolge die Relevanz des Nicht-Wissens hervor – Nicht-Wissen meint das Wissen darüber, dass Dinge nie in ihrer Gesamtheit gewusst werden können. Die Grenzen

des möglichen Wissens werden also stets reflektiert (ebd.: 203f.). Wichtig ist dabei, zu bedenken, dass „Verstehen [...] in den Kategorien desjenigen statt[findet], der versteht“ (Mecheril 2004: 301, zitiert nach Plöber 2012: 205).

(Un-)Möglichkeiten der Parteilichkeit

Als letzten Aspekt soll auf das politische Mandat feministischer Beratung eingegangen werden. Sie bezieht explizit Stellung und stärkt die Ratsuchenden in der Inanspruchnahme ihrer Rechte, wie körperliche Unversehrtheit. Die meisten Beratungsstellen weiten dieses Konzept der Parteilichkeit auf Intersektionen mit z.B. Alter und Behinderung aus und setzen sich allgemein für marginalisierte Gruppen ein. Beratende bieten im Sinne einer reflektierten Parteilichkeit einen differenzierten Blick von außen an, respektieren aber die Wünsche und Wertvorstellungen der Ratsuchenden, auch wenn sie den eigenen widersprechen (Zehetner 2012: 234f.). Mit Blick auf die gesellschaftliche Ebene ist herauszustellen, dass dekonstruktivistisch nicht für die Abschaffung politischer Kategorien plädiert wird, sondern für das Bewusstsein ihrer Unabgeschlossenheit. Kategorien reflexiv weiter zu verwenden, dabei aber ständig zu hinterfragen, sie zu erweitern und eben nicht auf eine Bedeutung festzuschreiben, steht bei Butler im Vordergrund. Gerade in der Uneindeutigkeit der Begriffe liegt ein Moment der Befreiung (Villa 2012: 61). Beratung als politische Praxis konzentriert sich folglich auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene darauf, dass Ratsuchende ihre Bedarfe geltend machen und Anerkennung erfahren können sowie auf die Analyse und das Verschieben gesellschaftlicher Strukturen (Plöber 2013a: 1376). Bei einer entsprechenden Anerkennung sollten freilich die Gefahr der Festschreibung auf Subjektpositionen und die Möglichkeit, dass Differenzen nicht zwingend relevant sein müssen, bedacht werden. Deutlich wird, dass Ambivalenzen offener Kategorien nicht nur individuell, sondern auch gesellschaftlich produktiv gewendet werden können.

3 Fazit

Zusammenfassend lassen sich nicht nur verschiedene Entwicklungslinien, sondern auch Spannungsfelder in der feministischen Beratung finden. Der Titel des Studierendenkongresses *Alle Klarheiten beseitigt?* könnte sich daher mit einem vorsichtigen *Ja* beantworten lassen. Dass Ambivalenzen jedoch keinesfalls negativ sein müssen, sondern eine produktive Kraft entfalten können, wird unter Berücksichtigung der Potenziale, die eine dekonstruktivistische Perspektive für die feministische Beratung haben kann, ebenfalls deutlich. Normen, dem Untertitel des Kongresses *(Hinter-)Fragen der Erziehungswis-*

senschaft entsprechend, zu reflektieren, sei es mit Blick auf Neoliberalismus, heterosexuelle Zweigeschlechtlichkeit, Differenzkonstruktionen oder politische Implikationen, kann auf diese Weise zu einem Verschieben von Subjektpositionen und einem Wandel des Selbstverständlichen führen. So kann auch hinterfragt werden, ob sich das Postulat des geschlechtshomogenen Raums halten lässt bzw., unter welchen Bedingungen der Raum für welche Geschlechter geöffnet werden kann. Mit bedacht werden können hierbei weitere Differenzkategorien bei Ratsuchenden und Beratenden: Durch ein Aufbrechen vorheriger Räume können neue geschaffen werden, bei denen dann aufs Neue Aushandlungen über Ein- und Ausschlüsse aufkommen.

Literatur

- Balzer, Nicole/Ludewig, Katharina (2012): Quellen des Subjekts. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95–124.
- Bohn, Simon (2017): Die Ordnung des Selbst. Subjektivierung im Kontext von Krise und psychosozialer Beratung. Zugleich Dissertation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Sozialtheorie. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Edition Suhrkamp, Band 1722. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Edition Suhrkamp, Band 1744. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Duttweiler, Stefanie (2007): Beratung als Ort neoliberaler Subjektivierung. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit, Band 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261–275.
- Gröning, Katharina (2019): Geschlechterreflexive Beratung: Entwicklungslinien, Positionen und Praxen von Sozialberatung und feministischer Beratung. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Geschlecht und Gesellschaft, Band 65. Wiesbaden: Springer VS, S. 973–981.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2012): Iteration und Melancholie. Identität als Mangel(ver)waltung. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–148.
- Neumann, Cornelia (2012): Praxis feministischer Frauenberatung bei Gewalt. Beispiel aus einer Allgemeinen Frauenberatungsstelle (NRW). In: Bauer, Annemarie/Gröning, Katharina/Hoffmann, Cornelia/Kunsmann, Anne-Christin (Hrsg.): Grundwissen Pädagogische Beratung. UTB Pädagogik, Band 3744. Göttingen, Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 170–186.
- Plößer, Melanie (2012): Beratung durch die (Gender-)Differenzbrille betrachtet. In: Bütow, Birgit/Munsch, Chantal (Hrsg.): Soziale Arbeit und Geschlecht. Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung. Forum Frauen-

- und Geschlechterforschung, Band 34. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 196–211.
- Plöber, Melanie (2013a): Beratung poststrukturalistisch. Von sich erzählen. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): *Das Handbuch der Beratung. Neue Beratungswelten: Fortschritte und Kontroversen*, Band 3. Tübingen: dgvt Verlag, S. 1367–1379.
- Plöber, Melanie (2013b): Die Macht der (Geschlechter-) Norm. Überlegungen zur Bedeutung von Judith Butlers dekonstruktiver Gendertheorie für die Soziale Arbeit. In: Sabla, Kim-Partick/Plöber, Melanie (Hrsg.): *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 199–216.
- Redecker, Eva von (2011): Zur Aktualität von Judith Butler. Einleitung in ihr Werk. *Aktuelle und klassische Sozial- und KulturwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rose, Nadine/Koller, Hans-Christoph (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75–94.
- Sickendiek, Ursel (2020): Feministische Beratung. Diversität und soziale Ungleichheit in Beratungstheorie und -praxis. *Beratung*, Band 18. Tübingen: dgvt Verlag.
- Villa, Paula-Irene (2012): *Judith Butler. Eine Einführung*. Campus Studium. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Vollmond, Nora (2014): Einführung Teil III: Bewegung & Identität. In: *Feminismus Seminar (Hrsg.): Feminismus in historischer Perspektive. Eine Reaktualisierung. Gender Studies*. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 187–191.
- Wuttig, Bettina (2019): Beratung als somatisch-leibliche Subjektivierung(spraxis). In: Wuttig, Bettina/Wolf, Barbara (Hrsg.): *Körper Beratung. Beratungshandeln im Spannungsfeld von Körper, Leib und Normativität. Soma studies*, Band 4. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 29–59.
- Zehetner, Bettina (2012): *Krankheit und Geschlecht. Feministische Philosophie und psychosoziale Beratung*. Wien, Berlin: Verlag Turia+Kant.
- Zehetner, Bettina (2020): “There is a Pussy Riot inside you”. Freiheit und feministische Beratung. In: *Frauen* beraten Frauen* (Hrsg.): Freiheit und Feminismen. Feministische Beratung und Psychotherapie. 40 Jahre Frauen* beraten Frauen**. Therapie & Beratung. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 131–152.

Karina Korneli

Die Bedeutung von Emotionen in KZ-Gedenkstätten- pädagogik aus genderreflexiver Perspektive

Besuche von Gedenkstätten ehemaliger Konzentrationslager (KZ) als außerschulische Lernorte sind für in Deutschland aufwachsende Jugendliche beinahe eine Selbstverständlichkeit in der Auseinandersetzung mit Verbrechen des Nationalsozialismus (NS) und der Shoa¹ geworden. Seit Gründung der Gedenkstätten haben sich jedoch sowohl ihre Konzeptionen als auch Erwartungen an die pädagogische Arbeit vor Ort verändert. Während die ersten Ausstellungen von Dokumenten und Aufnahmen aus den KZs meist noch von Überlebenden der Shoa selbst konzipiert wurden, um dem Schicksal der Verfolgten Raum zu geben, wurde von staatlicher Seite in den ersten Jahrzehnten nach Kriegsende sehr unterschiedlich mit den historischen Orten des NS umgegangen: In der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) sollten Mahn- und Gedenkveranstaltungen unter Leugnung der Beteiligung der DDR-Bürger*innen am NS-Regime dazu beitragen, das Bild des eigenen antifaschistischen, sozialistischen Staates zu konstruieren, wohingegen die Erinnerung an den NS in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) als Störfaktor in der Findung und Etablierung einer neuen, positiven Identität galt (vgl. Geißler 2015: 12ff.). Insbesondere in dem Bewusstsein, dass zahlreiche in der BRD lebende Deutsche selbst Teil der NS-Bewegung waren, wurde das Erinnern an die Verbrechen und Verbrecher*innen öffentlich wie innerfamiliär häufig ausgeblendet (vgl. Kistenmacher 2018: 374).

Durch u.a. das Eintreten einer neuen Generation in den öffentlichen Diskurs in den 1960- und 1970ern sowie die Angliederung der DDR in den 1990er Jahren und den dadurch entstandenen Zugang zu bisher separat aufbewahrten Quellen transformierte sich die deutsche Geschichtskultur² stark. Ein Zusammenspiel aus neuen Forschungen, massenmedialen Inszenierungen, dem Auftreten Überlebender als Zeitzeug*innen und der Notwendigkeit einer Neupositionierung als geeintes Deutschland führte schließlich dazu, dass „die

1 Das hebräische Wort *Shoa* (übers.: Katastrophe) soll sich hierbei auf alle diskriminierten Personengruppen beziehen und wird als Bezeichnung für die Verfolgung und Massenermordung der Menschen im NS dem aus dem Griechischen stammenden Begriff *Holocaust* (übers.: das Brandopfer) aufgrund dessen potenziell verharmlosender Wortbedeutung (vgl. Ritscher 2013: 14) vorgezogen.

2 Der Begriff *Geschichtskultur* beschreibt die gesellschaftliche Präsenz von Geschichte in der Gegenwart und steht in wechselseitigem Verhältnis zu *Geschichtsbewusstsein* als individueller Mentalitätsstruktur (vgl. Pandel 2013: 123–177).

Erinnerung an dieses Verbrechen gegen die Menschheit allmählich in das Selbstbild [...] integriert“ (Kistenmacher 2018: 372) wurde. Auf Basis einer besonderen Verantwortung und eines angeblichen Wissensvorsprungs der Deutschen (vgl. ebd.: 385) – begleitet von zunehmenden extrem rechten Mobilisierungen (vgl. Sturm 2015: 3) – sollte die Arbeit an Gedenkstätten als *staatstragende Lernorte* (vgl. Haug 2010: 33) eine Wiederholung des NS verhindern. Die Professionalisierung und Pädagogisierung der Erinnerungsarbeit ging folglich mit einer „Nationalisierung des Gedenkens“ (Geißler 2015: 17) einher und anstatt als Anlass zur kritischen Selbstreflexion zu dienen, wurden NS und Shoa Teil eines deutschen Selbstverständnisses.³

Diese ‚selbstverständliche‘ Erinnerung an NS-Verbrechen als vermeintliche Vorbeugung rechtsextremer Einstellungen veränderte auch die Anforderungen an Gedenkstättenpädagogik. Auf welche Weise hierbei vor allem Emotion(alisierung)en als Anknüpfungspunkte einer nationalisierten Erinnerungsarbeit dienen, wird in Abschnitt 1 erläutert und kritisch eingeordnet. Vor diesem Hintergrund soll in Abschnitt 2 ausgeführt und reflektiert werden, inwiefern die Konstruktion von Geschlechtlichkeit als Subjektivitätsdimension eine zentrale Rolle in emotional(isierend)er Gedenkstättenpädagogik spielt, bevor in Abschnitt 3 abschließend ein Fazit gezogen wird.

1 Emotionen in KZ-Gedenkstättenpädagogik

Nicht zuletzt aufgrund der historischen Wandel, denen die Bedeutung und Beschreibung von Gefühlen unterliegen, kann keine allgemeingültige Definition von *Emotionen* gefunden werden – „sie machen nicht nur Geschichte, sie haben auch eine“ (Frevort 2009: 202). Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive lassen sich laut Petri (2018: 31–47) dennoch sechs Eigenschaften von Emotionen bestimmen: Die erste ist die *Intentionale Objektbegegnung*, also ihr Bezug auf die Welt. Sie tauchen nicht zufällig auf, sondern sind immer auf ein Objekt gerichtet, das für das emotionsempfindende Subjekt etwas bedeutet. „Emotionen repräsentieren nicht, wie das Objekt objektiv ist, sondern wie das Objekt subjektiv bewertet wird und damit für den Menschen erscheint“ (ebd.: 32). Emotionsauslösende Objekte können hierbei auch soziale Ereignisse im Kontakt zu anderen Menschen sein. Die zweite Eigenschaft, die *Handlungsvermittlung*, weist auf die damit einhergehenden Verhaltens- und/oder Handlungsimplicationen hin. Auf Emotionen folgen also immer Reaktionen. Diese drücken sich sowohl für andere erkennbar über den Körper aus (bspw. über

³ Erkennbar bspw. auch an der in der BRD erstmaligen Bezeichnung des 8. Mai als *Tag der Befreiung* im Jahr 1985 oder der Einführung des 27. Januars als *Tag des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus* Mitte der 1990er (vgl. Kistenmacher 2018: 384).

Mimik oder Sprache), umfassen aber auch von außen unsichtbare körperliche Prozesse (wie erhöhten Herzschlag oder Bauchschmerzen); dies beschreibt die dritte Eigenschaft, die der *Leiblichkeit*. Ebenso ist Emotionen als vierte Eigenschaft eine *kulturell-historische Prägung* inne; ihre Wahrnehmungen, Deutungen und Auslebungen unterliegen sowohl im Verlauf der eigenen Biografie als auch durch die Eingebundenheit der Subjekte in gesellschaftliche Kontexte stetigem Wandel und Konstruktionsprozessen. Fünftens kennzeichnen Emotionen, dass sie *Formen emotionaler Kommunikation* darstellen und als Verständigungsinstrumente dienen können. Mittels verbaler und nonverbaler Zeichen kann eine Kommunikationsebene geschaffen werden, die bedeutende Zugänge zum Gegenüber und sich selbst erlaubt. Dabei darf sechstens die *kognitive Funktion von Emotionen* nicht außer Acht gelassen werden, da sie als „Bindeglieder zwischen den Akteuren, ihrem Handeln und Denken sowie der Welt“ (ebd.: 43) fungieren. Eine eindeutige Entgegensetzung von Emotion und Kognition ist daher schlicht nicht möglich.

In Anlehnung an Febvre beschreibt Frevert, dass Emotionen „nicht nur individuell und flüchtig [sind], sondern relational und ‚ansteckend‘. Eben dadurch gewinnen sie soziale Handlungsmacht“ (2009: 197). Diese Handlungsmacht spielt folglich auch in pädagogischen Kontexten eine zentrale Rolle. Gerade in gedenkstättenpädagogischer Arbeit, von der durch ästhetisierend-emotionale Kommunikation die Ausbildung eines antirassistischen Geschichtsbewusstseins erwartet wird (vgl. Sturm 2015: 2), gilt es dies zu reflektieren. Dabei muss vor dem Hintergrund ihrer Relationalität und ihres Ansteckungspotenzials sowohl die Emotionalität der Besucher*innen als auch die der Pädagog*innen bedacht werden (vgl. Gryglewski 2019: 35ff.), wobei im Folgenden die Emotionen jugendlicher Gedenkstättenbesucher*innen in den Blick genommen werden, deren Erzeugung an den Anspruch gekoppelt ist, Empathie mit den Opfern der Shoa beuge (extrem) rechten Einstellungen vor oder wirke sogar akut gegen sie.

1.1 Opferidentifikation als Präventionsversuch

Bereits mit seinem Titel *Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ-Gedenkstätten* macht Heyl (2013: 239) darauf aufmerksam, dass sich das Lernen über NS-Verbrechen drastisch von anderen Bildungsprozessen unterscheidet. Schließlich handelt es sich bei der Shoa um „ein Verbrechen von einem unvorstellbaren Ausmaß“ (Kistenmacher 2018: 373), wobei Gedenkstätten „dokumentieren und dazu beitragen [sollen], eine Ahnung von dieser Unvorstellbarkeit zu bekommen“ (ebd.). Ausstellungsstücke ebenso wie z.B. Führungen als soziale Ereignisse sind demnach mit *ungewöhnlichen* und ein Stück weit *ungewollten* Gefühlen verbunden. Auf diese Weise docken sie an den historischen Imaginationen der Besucher*innen an, also ihren assoziativen

und unvermeidlich gegenwarts- sowie emotionsgeprägten Vorstellungsbildern von Geschichte (vgl. Völkel 2013). Darüber hinaus ist Gedenkstättenarbeit über eine klare politische Dimension charakterisiert, indem die Bildungsprozesse geschichtskulturell auf die Verhinderung einer Wiederholung derartiger Verbrechen ausgerichtet sind. Dem Beutelsbacher Konsens von 1976, der Leitlinien politischer Bildungsarbeit formuliert, kommt insofern auch in der Gedenkstättenpädagogik eine zentrale Rolle zu. Mit dem *Überwältigungsverbot* soll eine Überforderung und Indoktrination der Adressat*innen (historisch-) politischer Bildung verhindert werden, über das *Kontroversitätsgebot* soll die Darstellung der gesellschaftlichen Bandbreite politischer und wissenschaftlicher Auffassungen gesichert sein und mit dem *Subjektbezug* soll die Befähigung zu eigener Analyse und Handlung erfolgen (vgl. Werker 2016: 63). Nach einer Ergänzung des Beutelsbacher Konsenses soll im Rahmen des Subjektbezugs, „um eine größere soziale und politische Reichweite zu erzielen[, ...] das politische Eigeninteresse [...] nunmehr immer im Kontext des ‚Allgemeininteresses‘ betrachtet werden“ (ebd.). Die Gedenkstättenpädagogik befindet sich bei der Umsetzung dieser Leitlinien allerdings stets auf einer Art Gratwanderung: Sie soll einen Zugang zu unvorstellbaren Verbrechen schaffen, ihre Adressat*innen dabei aber nicht überfordern. Sie soll die Dimensionen des Grauens eines Völkermordes vermitteln und dabei gleichzeitig kein Urteil vorwegnehmen. Sie soll rassistischen und antisemitischen Einstellungen entgegenwirken, die Adressat*innen aber (unter Berücksichtigung ‚der Allgemeinheit‘) zum politischen Handeln in Eigeninteressen befähigen.

Aufgrund der Nationalisierung des Gedenkens seit den 1990er Jahren und dem Erstarken (extrem) rechter Positionen steht im gesellschaftlichen Vordergrund derzeit hingegen die „Erwartung an KZ-Gedenkstätten, sie mögen Jugendliche und junge Erwachsene durch ein abschreckendes Beispiel zu einer selbstkritischen Reflexion von (latenten) rassistischen und antisemitischen Einstellungen führen“ (Kistenmacher 2018: 371). Hinzu kommt, dass künftig *ausschließlich* Gedenkstätten das Thema auf diese Weise ‚föhlbar‘ machen können, da „die lebendige und authentische Interaktion mit Zeitzeugen [...] [als] eine emotional besonders stimulierende Begegnung mit der Vergangenheit“ (Assmann/Brauer 2011: 82) zeitnah wegfallen wird. Bereits jetzt ist z.B. eine Bedeutungssteigerung von Selbstzeugnissen und biografischen Darstellungen in Gedenkstättenausstellungen festzustellen, da „Empathie und Mitleid gerade über die Illusion einer persönlichen Begegnung geweckt werden sollen“ (Geißler 2015: 24). Diese Personalisierung der Opfer mit ihren emotionalisierenden Effekten soll dazu beitragen, die Alteritätserfahrung zur Geschichte zu verringern und historische Imaginationen zu erzeugen, die das Geschichtsbewusstsein gegen Antisemitismus und Rassismus ‚immunisieren‘. Je mehr mit pädagogischen Angeboten versucht wird, Bezüge zwischen einzelnen „und der Geschichte herzustellen, [...] umso mehr emotionalisieren [sie] bzw. [machen] betroffen“ (Gryglewski 2019: 37).

1.2 *Emotionsbewusstsein statt Emotionalisierung*

Die Annahme, Betroffenheit sei ein erstrebenswerter Effekt und Mittel gegen (extrem) rechte Einstellungen, strukturiert demnach seit einigen Jahren die Versuche, den Erfolg von Gedenkstättenpädagogik zu gewährleisten; geschichtskulturell wird „die kognitive Vermittlung immer bewusster durch eine Erlebnisdimension ergänzt“ (Assmann/Brauer 2011: 86). So berichten Studien von spürbarer Betroffenheit bspw. bei weit über der Hälfte der Besucher*innen der Gedenkstätte Dachau (vgl. Heyl 2013: 243) und von besonders emotionalen Reaktionen bei Zeitzeug*innengesprächen und der Beschäftigung mit Einzelschicksalen. Auf der anderen Seite werden die Erwartungen Jugendlicher an die angeblich wesensverändernde Sinnbildung von Gedenkstättenbesuchen in den meisten Fällen jedoch enttäuscht und keine langfristigen Lerneffekte festgestellt (vgl. Werker 2016: 101). Diese relative Erfolglosigkeit emotionalisierender Lernzugänge steht in Zusammenhang mit verschiedenen Faktoren gedenkstättenpädagogischer Arbeit: „Da Schulklassen die vermutlich wichtigste Zielgruppe von Gedenkstätten darstellen und für ein bis zwei Drittel aller Besuche verantwortlich stehen“ (Münch 2019: 91), arbeiten Gedenkstättenpädagog*innen primär mit Schüler*innen. Dieser Kontakt ist jedoch immer zeitlich stark begrenzt, meist auf wenige Stunden, von Sturm als „Kurzzeitpädagogik“ (2015: 5) bezeichnet. Auf Emotionalität ausgelegte Konzepte erzeugen somit höchstens eine situative Betroffenheit, die nicht nur auf den Ort *gerichtet*, sondern konkret an ihn *gebunden* ist. Dazu kommt, dass diese Auseinandersetzungen „in einem moralisch hochgradig aufgeladenen Raum stattfinden, der durch starken Konformitätsdruck gekennzeichnet ist“ (ebd.). Die wahrgenommene Erwartungshaltung kann so besonders leicht zu sozial erwünschten Reaktionen führen, ebenso wie zu Enttäuschungen der Adressat*innen in Bezug auf ihre eigenen Gefühle. Das kann zu Widerstand bei den Jugendlichen führen, „die sich – meines Ermessens zu Recht – dagegen wehren, wenn sie zum Objekt einer Choreografie der Emotionen von außen gemacht werden“ (Heyl 2013: 247).

Während sich *Emotionalisierungen* also eher destruktiv auf Bildungsprozesse auswirken und Auseinandersetzungen mit Geschichte und Gegenwart potenziell behindern können, spielen *Emotionen* mit all ihren persönlichen, kulturellen, kommunikativen und kognitiven Facetten eine maßgebende, produktive Rolle: Durch historische Imaginationen in der Objektbegegnung mit dem Grauen der Shoa haben sie einen unvermeidbaren Platz im Geschichtsbewusstsein eines Menschen, da sie eine Brücke zwischen Vergangenheitem und Gegenwartigem schaffen und nachhaltiges, selbstbezogenes historisches Lernen ermöglichen. Diesen ‚Brückenbau‘ gilt es pädagogisch zu unterstützen, indem – anstatt emotionalisierend zu affizieren – emotionales Erleben anerkannt und ihm ein sicherer Raum gegeben wird, Ausdruck verliehen zu bekommen und interaktiv reflektiert und so verarbeitet zu werden. Darüber

hinaus ist als Teil pädagogischer Professionalität das Bewusstsein darüber zu verstehen, dass die kritische Beschäftigung mit persönlichen Vorurteilen nicht ausreicht, sondern es sie auch in ihren gesamtgesellschaftlichen Dimensionen in den Blick zu nehmen gilt. Dabei muss beachtet werden, dass sich die Auseinandersetzung mit Diskriminierung nicht auf *einen* historischen Ort oder *eine* Zeitspanne beschränken lässt, sondern (fast) überall Aktualität besitzt (vgl. Sturm 2015: 4). Erst die Vermeidung einer Individualisierung und historisierenden Externalisierung von Rassismus und Antisemitismus kann zu einem kritisch-reflexiven Geschichtsbewusstsein anregen.

2 Gendersensible Subjektorientierung

Entsprechend der dritten Leitlinie des Beutelsbacher Konsenses soll historisch-politische Bildung einen gewissermaßen selbstermächtigenden Subjektbezug herstellen – wobei dessen Widersprüchlichkeit hingegen häufig unterschätzt (vgl. Messerschmidt 2003: 240) und selten die Dimension der Subjektconstitution berücksichtigt wird. Die Adressat*innen der Bildungsarbeit werden primär als Individuen mit diversen biopsychischen Dispositionen gesehen statt als Subjekte, die unter herrschenden Machtverhältnissen konstituiert wurden, ihre Subjektivität also mit bestimmten Perspektiven, Privilegien und Beschränkungen einhergeht. Ohne Miteinbezug des geschichtskulturellen Kontextes kann jedoch das damit zusammenhängende Geschichtsbewusstsein nicht reflektiert (aus-/fort-)gebildet werden: „Grundlegend für Erinnerungs- als Bildungsprozesse ist die Selbstreflexion der Beteiligten [...] als Vergegenwärtigung der durch den eigenen gesellschaftlichen Kontext begrenzten Perspektive und der daraus entwickelten Geschichtserinnerung“ (ebd.: 233). Nur durch eine Adressierung dieser konstruierten Subjektivität kann also ein Selbstbezug hergestellt werden.

Das Geschichtsbewusstsein eines Menschen ist von zahlreichen Subjektivitätsdimensionen geprägt, auf die auch in der (Forschung zu) Gedenkstättenpädagogik Bezug genommen wird, wie bspw. das Lernen im migrationsgesellschaftlichen Kontext (vgl. Lücke 2016). Im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht scheint „die pädagogische Seite der Gedenkstättenarbeit [...] hingegen noch weitgehend geschlechtsblind“ (Frohwein/Wagner 2004: 14) und der Konstruktionscharakter von Geschlechtlichkeit gerade auf konzeptioneller Ebene kaum berücksichtigt zu sein. Nur selten ist die Bedeutungsreflexion von Geschlechtskonstruktionen für die gedenkstättenpädagogische Arbeit z.B. regelmäßiger Bestandteil von Teamsitzungen, wobei „in wenigen Fällen [...] das Thema Geschlecht in der Gedenkstättenpädagogik für gänzlich irrelevant gehalten wird“ (ebd.: 19). Wo die Genderdimension nicht ausgeblendet wird, scheint sie jedoch „überwiegend auf Mädchen/Frauen zentriert“ (ebd.: 17), was

einerseits auf inhaltlicher Ebene anhand spezifischer Ausstellungen zur Lebenssituation von Frauen* in KZs o.ä. zu erkennen ist. Auf der anderen Seite kann aber auch gefragt werden, ob der These von Frohwein und Wagner folgend Gedenkstättenpädagogik allgemein „zunehmend feminisiert wurde“ (ebd.: 16), indem mittels Emotionalisierung zur Vorbeugung von Rechtsextremismus auf Opferidentifikation als eine „affektive und daher meist weiblich konnotierte Fähigkeit“ (Zumpe 2004: 166) gesetzt wird – als *Realitätseffekt* der sozialen Konstruktion von Geschlecht (vgl. Schößler 2010: 13) ist diese nämlich durchaus auch häufiger bei weiblich* sozialisierten Jugendlichen zu beobachten als bei männlich* sozialisierten, wie sowohl die Befragung von Frohwein und Wagner (2004: 16) zeigt als auch Zumpe (2004: 166f.) in ihrer Arbeit feststellt. Mit Blick auf Emotionen sind daher gerade geschlechtlich kodierte Differenzen von großer Bedeutung für den gedenkstättenpädagogischen Subjektbezug. Aber wie kann eine Gedenkstättenpädagogik aussehen, die emotionsbewusst, aber nicht emotionalisierend, und gendersensibel, aber nicht essentialisierend ist?

In ihrem Artikel *Gender als Analysekategorie in der Emotionsforschung* hebt Rosenwein drei Reflexionsweisen der Gender-Dimension in der Betrachtung von Emotionen hervor: „1. Die Beschaffenheit der emotionalen Darstellung und ihre Dekodierung, 2. die Eigenart der subjektiven Erfahrung und 3. die Ermittlung von Stereotypen“ (2008: 94). Für die pädagogische Praxis könnte das zunächst bedeuten, sich nicht nur der Existenz vielschichtiger Emotionen, sondern auch ihrer subjektspezifischen Ausdrucksformen bewusst zu sein (seien es leibliche wie Weinen, bestimmte Kommunikationsweisen wie Detailfragen zu einzelnen Themen, das Äußern vermeintlich witziger Sprüche o.ä.). Des Weiteren gilt es sich das subjektive Erleben der Bildungsangebote vor Augen zu führen, bspw. die „stärkere gleichgeschlechtliche Identifikation“ (Frohwein/Wagner 2004: 16) in Zeitzeug*innengesprächen, und dabei nicht zuletzt zu reflektieren, dass die Adressierung geschlechtlich markierter Subjekte als solche Stereotype reproduzieren und zu einer Essentialisierung binärer Zweigeschlechtlichkeit beitragen kann. Auf diese Gefahr weisen auch Frohwein und Wagner hin, erachten geschlechter-spezifische Teilangebote aber als unerlässlich für eine gendersensible Gedenkstättenpädagogik und eine Infragestellung der herrschenden Geschlechterordnung anstelle ihrer Übernahme. Neben der Gestaltung und Darstellung der Exponate am Gedenkort, wo „Geschlecht auch auf der Ebene der historischen und aktuellen Repräsentation“ (ebd.: 20) zum Tragen kommt, gilt es ihrer Auffassung nach geschlechtssubjektiven Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit explizit Raum zu geben. Demnach sollen „in den Angeboten entsprechende Fokussierungen vorgenommen werden (z.B. Mädchen: Alltag im Konzentrationslager; Jungen: Technik, Strukturen)“ (ebd.: 19). Um eine Essentialisierung zu verhindern, sollen diese Bildungsangebote jedoch gleichzeitig bestehende Geschlechterstrukturen irritieren und so „scheinbar widersprechende Themen

und Interessen sowie ungewohnte Sichtweisen erschlossen werden“ (ebd.). Die erste Adressierung sowie die Inszenierung geschlechtlich konstruierter Subjektivität wird in einem zweiten Schritt also (selbst-)reflexiv zum Gegenstand einer kritischen Auseinandersetzung gemacht. Als dritter Schritt wird im Anschluss an die „geschlechterhomogenen Arbeitseinheiten“ (ebd.: 20) ein Austausch in der Gesamtgruppe nahegelegt, um Veränderungspotenziale sichtbar und „durch Perspektivwechsel ein vertieftes Verständnis sowohl des historischen Themas als auch möglicher Umgangs- und Rezeptionsweisen“ (ebd.) zu erlangen.

3 Fazit

Ebenso wie die zuletzt 2018 aktualisierte Mitteilung der Bundesregierung zur *Weiterentwicklung der Gedenkstättenkonzeption*, in welcher Geschlechterverhältnisse keine Beachtung finden (vgl. Bundesregierung 2018), zeigt das von 2020 bis 2022 laufende Bundesprogramm *Jugend erinnert* (vgl. Bundesregierung 2019), bei dessen Beschreibung zwar auf Geschlecht als Faktor hingewiesen wird, in dessen Rahmen aber keine Förderung eines Projekts mit explizitem Blick hierauf erfolgt (vgl. Bundesregierung 2022), wie wenig diese Dimension noch immer berücksichtigt ist. Zwar ist genderspezifischer Gedenkstättenpädagogik die Gefahr inhärent, herrschende Vorstellungen von Geschlecht unbewusst zu reproduzieren – mit einem geschlechtsunreflektierten Subjektivitätsbezug ist dies aufgrund der Omnipräsenz von „Gender als Norm“ (Villa 2003: 67) jedoch nahezu unumgänglich. „Demnach gehört es zu einer kritischen Praxis, in bestehenden Verhältnissen zu agieren“ (ebd.: 64) und „Begriffe [wie bspw. Geschlechtskategorisierungen] infrage, sie zur Disposition zu stellen – und zugleich reflexiv eben diese problematischen Begriffe weiter zu verwenden“ (ebd.: 61). Gerade vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung von Gedenkstätten als Lernorten sowie der in geschichtsbewusstseinsprägender Pädagogik zunehmenden Ansprache von Empathie als ein in der hegemonialen Geschlechterordnung weiblich* konstruierter Charakterzug könnte es umso wichtiger werden, gendersensible Konzepte für eine angemessene Subjektadressierung zu entwickeln. (Geschlechts-)Spezifische Angebote können und sollten dabei jedoch nur ein Schritt auf einem Weg sein, an dessen Ende auch das Ende marginalisierender Machtverteilung und die grundlegende Veränderung diskriminierender Herrschaftsverhältnisse steht. Pädagogisch relevant ist hierfür, sich der vielschichtigen Konstruktions- und Markierungsprozesse der Subjektivität der Adressat*innen sowie der der Pädagog*innen bewusst zu sein und ihnen aktiv Reflexionsmöglichkeiten in der pädagogischen Arbeit einzuräumen. Für gelingende historisch-politische Bildung gilt es

daher, diese Sensibilisierung auf Seiten aller Beteiligter politisch (finanziell) zu fördern und zu verstetigen.

Literatur

- Assmann, Aleida/Brauer, Juliane (2011): Bilder, Gefühle, Erwartungen. Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust. In: *Geschichte und Gesellschaft* 2011, 37, S. 72–103.
- Bundesregierung (2018): Weiterentwicklung der Gedenkstättenkonzeption. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/bundeskanzleramt/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/weiterentwicklung-der-gedenkstaettenkonzeption-461682?msckid=8e9a4d3fc3c611ec9afede3bcd46b80> [Zugriff: 27.04.2022].
- Bundesregierung (2019): Kulturstaatsministerin stellt neues Förderprogramm für NS-Gedenkstätten vor – Grütters: „Bewusstsein für Demokratie und Rechtsstaatlichkeit stärken“. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/bundeskanzleramt/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/aktuelles/kulturstaatsministerin-stellt-neues-foerderprogramm-fuer-ns-gedenkstaetten-vor-gruetters-bewusstsein-fuer-demokratie-und-rechtsstaatlichkeit-staerken--1598862> [Zugriff: 15.06.2022].
- Bundesregierung (2022): Gezielte Auseinandersetzung mit der NS-Zeit. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/bundeskanzleramt/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/gezielte-auseinandersetzung-mit-der-ns-zeit-1596384> [Zugriff: 15.06.2022].
- Frevort, Ute (2009): Was haben Gefühle in der Geschichte zu suchen?. In: *Geschichte und Gesellschaft* 2009, 35, S. 183–208.
- Frohwein, Pia/Wagner, Leonie (2004): Geschlechterspezifische Ansätze in der Gedenkstättenpädagogik. In: *GedenkstättenRundbrief* 2004, 120, S. 14–21.
- Geißler, Cornelia (2015): Individuum und Masse. Zur Vermittlung des Holocaust in deutschen Gedenkstättenausstellungen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Gryglewski, Elke (2019): „Weinen (allein) bildet nicht“. Gedenkstättenarbeit im Spannungsfeld zwischen Emotionalität und Sachlichkeit. In: *Außerschulische Bildung* 2019, 2, S. 34–39.
- Haug, Verena (2010): Staatstragende Lernorte. Zur gesellschaftlichen Rolle der NS-Gedenkstätten heute. In: Thimm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hrsg.): *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel Verlag, S. 33–37.
- Heyl, Matthias (2013): Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ-Gedenkstätten. In: Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hrsg.): *Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven*. Göttingen: V & R unipress, S. 239–259.
- Kistenmacher, Olaf (2018): Zur Bedeutung einer Erziehung nach Auschwitz für die Gedenkstättenpädagogik im 21. Jahrhundert. Am Beispiel der KZ-Gedenkstätte Neuengamme. In: Bannasch, Bettina/Hahn, Hans-Joachim (Hrsg.): *Darstellen,*

- Vermitteln, Aneignen. Gegenwärtige Reflexionen des Holocaust. Göttingen: V & R unipress, S. 371–396.
- Lücke, Martin (2016): Erinnerungsarbeit. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 356–371.
- Messerschmidt, Astrid (2003): Bildung als Kritik der Erinnerung. Lernprozesse in Geschlechterdiskursen zum Holocaust-Gedächtnis. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel Verlag.
- Münch, Daniel (2019): Gedenkstättenbesuche als emotionales Erlebnis. Welche Rolle weisen Geschichtslehrkräfte den Emotionen ihrer Schülerinnen und Schüler zu? In: Ballis, Anja/Gloe, Markus (Hrsg.): Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung – Fiktion und Fakten – Medialität und Digitalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–108.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.: WOCHENSCHAU Verlag.
- Petri, Annette (2018): Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung. Frankfurt/M.: WOCHENSCHAU Verlag.
- Ritscher, Wolf (2013): Bildungsarbeit an den Orten nationalsozialistischen Terrors. „Erziehung nach, in und über Auschwitz hinaus“. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rosenwein, Barbara H. (2008): Gender als Analysekategorie in der Emotionsforschung. In: Feministische Studien 08, 26.1, S. 92–106.
- Schößler, Franziska (2010): Einführung in die Gender Studies. Berlin: Akademie Verlag.
- Sturm, Michael (2015): Herausforderungen für die Gedenkstättenpädagogik. https://www.vielfalt-mediathek.de/wp-content/uploads/2020/12/gedenkstttenpdagogik_241115_ohne_demokratie_leben_1.pdf [Zugriff: 17.02.2022].
- Villa, Paula-Irene (2003): Judith Butler. Frankfurt und New York: Campus Verlag.
- Völkel, Bärbel (2013): Verstörende Imaginationen. Gedanken zum Zusammenhang von historischen Imaginationen und Emotionen. In: Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hrsg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen: V & R unipress, S. 139–163.
- Werker, Bünyamin (2016): Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote. Münster: Waxmann Verlag.
- Zumpe, Helen (2004): Gedenkstätten und Gender – (k)ein Missverhältnis? In: Schöne-mann, Bernd/Schreiber, Waltraud/Voit, Hartmut (Hrsg.): Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2004, 3: Gender und Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: WOCHENSCHAU Verlag, S. 165–170.

Recht und Protest

Ann-Kathrin Thießen

Normschreibung Geschlecht: Die „dritte Option“ als heteronormative Produktion

Da Gesetze handlungsleitende und -regulierende Normen schaffen, hat der Entscheidungsprozess von Bundestag und Bundesrat bei der Verabschiedung von Gesetzen einen großen Einfluss auf die Gesamtheit der gesellschaftlichen Diskurse.¹ Durch kritische Analyse dieses Prozesses lassen sich die im Diskurs vertretenen Positionen und Hierarchien erfassen, um Strategien zur Regulierung der Gesellschaft sowie ihre Wirkungsweise zu eruieren.

Recht, Rechtsetzung und ihre Erläuterungen bilden daher einen sinnvollen Forschungsschwerpunkt bei der Forschungsfrage, ob die Etablierung der Geschlechtskategorie „divers“ in Deutschland die vorherrschenden Geschlechternormen irritiert oder ihre Herrschaftsposition neu etabliert. Strategien, die die hegemoniale Position der Heterosexualität aufrechterhalten, und die das Feld des Sagbaren erweitern, begrenzen und regulieren (Jäger/Jäger 2007: 35), können dabei aufgedeckt werden.

Normalisierungs- und Normativierungspraktiken, ohne welche der Diskurs zusammenbräche und als diskurstragende Kategorie verstanden werden kann (Jäger/Zimmermann 2010: 46), sind essenziell: Wie ein Körper auszusehen hat und wie Sex, Gender und Sexualität damit verwoben und verstanden werden, formt, reguliert und legitimiert gesellschaftliche Praxen und Positionen. Das hat einen großen Effekt auf alle Lebensbereiche von Menschen, insbesondere derer, die nicht der Heteronormativität entsprechen. Diese Praxen werden, den Schritten der kritischen Diskursanalyse (Jäger 2007) folgend, in einer Feinanalyse des Gesetzesentwurfs und seiner Erläuterung zur dritten Option herausgearbeitet. Um eine umfangreichere Analyse zu zeichnen, wird zunächst jedoch in Abschnitt I in einer Strukturanalyse erfasst, welche wesentlichen Inhalte des Diskurses darstellt.

¹ Die Arbeit folgt dem Diskursverständnis und der Methodik der Kritischen Diskursanalyse nach Jäger (bspw. 2007: 23).

1 Der Diskurs: Intergeschlechtlichkeit und die dritte Option

Im Diskurs um rechtliche Anerkennung von intergeschlechtlichen² Menschen in Deutschland, ist der Rechtsstreit von Vanja ausschlaggebend für das diskursive Ereignis³ der Einführung einer weiteren Geschlechtsoption, welches in der Feinanalyse fokussiert wird.

Menschen, die mit Geschlechtsmerkmalen geboren wurden, die über die binäre Norm von weiblich und männlich hinausgehen, haben sehr lange keine Rechte zugesprochen bekommen, die sie schützten oder anerkannten. Körper, die geschlechtliche Vielfalt oder – der binären Logik von Geschlecht folgend – Uneindeutigkeit aufwiesen, warfen damals und werfen immer noch viele Fragen auf, da sie nicht in die heterosexuelle Matrix (Butler 1999) passen. Denn wie kann eine Person, die nicht in die binäre Geschlechternorm passt, innerhalb eines Systems verstanden werden, welches Heteronormativität als soziale Strukturkategorie verwendet?

Nach langen Kämpfen von Selbstorganisationen änderte sich jedoch Ende 2017 die Rechtslage in Deutschland, als das Bundesverfassungsgericht der Klage der intergeschlechtlichen Person Vanja, die*der sich selbst als inter identifiziert, bezüglich des verfassungswidrigen Personenstandsrechts stattgab. Vanja beklagte, dass die im Personenstandsgesetz aufgelisteten Geschlechtsoptionen – männlich, weiblich, sowie der Möglichkeit keine Eintragung vornehmen zu lassen – keine positive Eintragung für Personen jenseits der binären Geschlechterlogik zuließe.⁴ Es wurden zwei Lösungen präsentiert: Entweder müsse es zukünftig einen positiven dritten Geschlechtseintrag geben oder der Geschlechtseintragung müsse gänzlich gestrichen werden. Bis Dezember 2018 wurde der Gesetzgeber dazu verpflichtet eine verfassungsmäßige neue Regelung zu finden (BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 10.10.2017).

Der zusätzliche Geschlechtseintrag „divers“ wurde eingeführt, welcher rechtlich an eine ärztliche Bescheinigung gebunden wurde, die eine sog. Variante der Geschlechtsentwicklung nachweisen muss (§ 45b PStG). Diese neue Eintragung wirft viele Fragen auf: Wird „divers“ durch die Attestgebundenheit mit einem rein biologistischen, medizinischen Verständnis von Geschlecht verbunden? Ist ein solches Verständnis von Geschlecht und geschlechtlicher Identität nicht eine erneute Festschreibung cis-geschlechtlicher,

2 „Intergeschlechtlichkeit bezeichnet biologische Besonderheiten bei der Geschlechtsdifferenzierung. Intergeschlechtliche Körper weisen deshalb Merkmale vom weiblichen und vom männlichen Geschlecht auf“ (Intergeschlechtliche Menschen e. V. Bundesverband).

3 Ein Ereignis, welches politisch und auch durch die Medien besonders herausgestellt wurde und einen starken Einfluss auf den Diskurs hat (Jäger/Zimmermann 2010: 16f.).

4 Hierbei war die von Vanja angestrebte dritte Option im Personenstandsgesetz nicht als „drittes Geschlecht“ intendiert (Dritte Option).

heteronormativer Hegemonie? Hat die dritte Option das dekonstruktivistische Moment, das die heterosexuelle Hegemonie und Cisnormative in Frage stellt, verpasst? Und welche Strategien werden genutzt, um Heteronormativität als soziale Strukturkategorie zu sichern? Woraus setzt sich somit das Verständnis von Geschlecht zusammen, welches der Personenstand beurkundet und was genau macht die Geschlechtsoption „divers“ aus?

2 Regulieren von Existenzen – Über Normalität, Normalisierung, Norm und Normativierung

2.1 Normalisierung und Heteronormativität im Diskurs

Normalismus schafft ein Bild von normalen und abnormalen Körpern und verknüpft dieses mit Gesundheit und Krankheit. Wenn Körper vom Durchschnitt abweichen, der aus der Datensammlung von Körpern gebildet wird, resultiert eine Bewertung als abnormal und krank. Damit einhergehend wird die gesamte Existenz intergeschlechtlich geborener Menschen als unverständlich, als Entwicklungsstörung, die um der intergeschlechtlichen Menschen willen behoben werden muss, gerahmt. Die Interpretation bestimmter Aspekte als abnorme Formen oder anatomische Anomalien führt zu einem „eugenicizing impulse“ (Malatino 2009: 78), einer Idee, ihre Existenz zu verhindern oder sie, durch Veränderung, Neuordnung und Neuklassifizierung von Körpern, auszulöschen (ebd.). Folglich wurden und werden intergeschlechtliche Körper „zurechtgeschnitten“ und ihre Existenzen unsichtbar gemacht, indem sie gewaltvoll „normalisiert“ werden (Voß 2010; Amnesty 2017; Klöppel et al. 2019). Der Möglichkeit, dass eine Person sich jenseits von weiblich oder männlich entwickelt, wird keinen Raum gegeben. So prägt Normalismus die Art und Weise, wie Sex, Gender und Sexualität gerahmt werden.

Relevant ist ebenfalls die Betrachtung, was in einer Gesellschaft als handlungsleitende Norm⁵ gilt. Eine davon ist die Heteronormativität, die drei miteinander verbundene, sich gegenseitig verstärkende und bedingende Aspekte impliziert, was Butler als heterosexuelle Matrix/Hegemonie bezeichnet (Butler 1999): Durch den von der heterosexuellen Hegemonie aktiven und fortwährenden Prozess der Aufrechterhaltung der Verbindung zwischen Gender, Sex und Sexualität und der Erzeugung kohärenter Identitäten werden alle Diskontinuitäten kontinuierlich reguliert und verboten (ebd.: 23). Diese Matrix der Verständlichkeit führt zur Herausbildung einer „Wahrheit des Geschlechts“

5 Nach Link sind Normen präexistent, handlungsleitend und -regulierend, somit unterscheiden sie sich von postexistenten Normalitäten, die erst durch Durchschnittswerte gebildet werden (1995: 24).

(ebd.: 24), einem bestimmten Wissen, das als so gültig angesehen wird, dass es in einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort als Wahrheit gilt: Bestimmte körperliche Merkmale werden als männlich oder weiblich angesehen, und diese wiederum gelten als Basis für Geschlechtsidentität und Sexualität. Daraus resultiert eine Wahrnehmung von rechtmäßigen und natürlichen Geschlechtern, Gender, Sexualitäten.

Durch das Verständnis der Komplementarität der beiden Geschlechter, die in physischer, psychischer und sozialer Hinsicht klar voneinander unterscheidbar sind (Woltersdorff 2017: 325), fungiert die Heteronormativität als Grundlage der Gesellschaft, sie begründet gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse und stellt somit ein inneres Organisationsprinzip dar (Hark 2016: 61). Hark betont hierbei ihre Unsichtbarkeit und unausgesprochene Weitergabe, welche ihre Mächtigkeit erzeugen (ebd.: 59). So bleibt sie in allen Akten ihrer Reproduktion verborgen und wird zu einer Praxis, die von einer inneren Notwendigkeit geleitet wird (ebd.: 61) und von Sprache und Gesetz geschützt sowie verteidigt wird. Da Heteronormativität präexistiert, dem Diskurs vorausgeht und bestimmte Wissens- und Machtverhältnisse stützt, die wiederum auch bestimmte Kenntnisse stützen, um an der Macht zu bleiben, fungiert sie als Dispositiv, „einen Apparat zur Produktion von Diskursen“ (Foucault zit. n. Jäger/Zimmermann 2010: 51).

Als Resultat wird es als illegitim angesehen, Vorstellungen der Heteronorm zu queeren. Bestimmte Geschlechter, Gender oder Sexualitäten werden nicht vorstellbar und erwartbar (Butler 1999: 23).

2.2 Normalisierungs- und Normativierungsstrategien im Diskurs über die dritte Option

In ihrer Funktion als diskurstragende Kategorien, werden Normalisierung und Normativierung im Hinblick auf den Diskurs der dritten Option im Gesetzesentwurf und seiner Erläuterung vom 1.10.2018 (BT-Dr. 19/4669) im Folgenden in der Feinanalyse fokussiert.

2.2.1 Beibehaltung des Geschlechtseintrags

Das BVerfG ließ offen, ob der Geschlechtseintrag entweder ganz gestrichen oder um einen weiteren positiven Geschlechtseintrag erweitert werden sollte. Er wurde beibehalten, vom Streichen „war jedoch abzusehen“ (BT-Dr. 19/4669: 8). „Der Geschlechtseintrag bei der Geburt ist ein Referenzeintrag, der im täglichen Leben als Beweismöglichkeit im gesamten Rechtsverkehr dient“ (ebd.). Im Gegensatz zu anderen Einträgen besitzt das Personenstandsregister Beweiskraft. Würde der Geschlechtseintrag wegfallen, so die Argumentation weiter, würde die Rechtsposition der Bürger*innen geschwächt

(ebd.). Dabei wird keine Prüfung dargelegt, wie eine starke Rechtsposition, die nicht mit dem Geschlecht verbunden ist, geschaffen werden könnte.

Durch die Beibehaltung des Eintrags und die Argumentation für seine Bedeutung wird die Machtposition des Geschlechts in der Gesellschaft aufrechterhalten. Seine Beweiskraft wird erneut in die Rechtsnorm eingeschrieben. Insbesondere dadurch, dass die Notwendigkeit des Geschlechtsregisters nicht in Frage gestellt wird und somit unausgesprochen weitergegeben wird, erlangt das Register eine hegemoniale Machtposition. Folglich wird es als normale Praxis positioniert und erhält einen Wahrheitswert.

2.2.2 Binäres Geschlecht als vorausgehende Norm

Nur wenn es zum Zeitpunkt der Geburt nicht möglich ist, ein Kind entweder männlich oder weiblich zuzuordnen, kann es als „divers“ eingestuft werden (ebd.: 7). Dies zeigt die allgemeine, zugrunde liegende Annahme: Der Ausgangspunkt der menschlichen Existenz ist die „Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter“ (ebd.: 1). Die Idee des Bigenderismus/der Heteronormativität wird als Maß und Ausgangspunkt aller Dinge gesetzt.

Die medizinische Terminologie von DSD⁶ aus der Konsensus Konferenz wird als Anwendungsbereich des Gesetzes herangezogen. Die DSD-Klassifikation wird als „Varianten der Geschlechtsentwicklung Diagnosen zusammengefasst, bei denen die Geschlechtschromosomen, das Genitale oder die Gonaden inkongruent sind“ (ebd.: 7). Damit wird das Verständnis von etwas, das inkongruent zu einer vorgegebenen Norm ist, sehr deutlich transferiert: Inkongruenz kann es nur geben, wenn es ein Verständnis davon gibt, was als kongruente, vorausgesetzte Norm gilt. Die binäre Geschlechternorm scheint so selbstverständlich zu sein, dass nicht einmal dargelegt wird, welcher Bezugspunkt dieser Inkongruenz zugrunde liegt, was sie bedeutet, nämlich – so will ich annehmen – die mangelnde Übereinstimmung mit der Norm der binären Geschlechter.

Auch wenn es sich hier um einen Gesetzentwurf zur Einführung eines neuen Geschlechtsstatus handelt, der die Existenz von mehr als zwei Geschlechtern verdeutlichen soll, wird erneut der Glaube an zwei Geschlechter als feststehende Grundlage und somit eine als natürlich wahrgenommene Heteronormativität, etabliert.

6 Auf der internationalen Konsensus Konferenz über Intergeschlecht wurde der verbreitete Begriff „disorders of sex development“ (DSD) geprägt (Lee et al. 2006). DSD wurde definiert als chromosomale, gonadale oder anatomische Geschlechtsentwicklung, die „atypisch“ ist (ebd.: 488). Dabei schafft „Disorder“ ein missverständliches Bild von Behandlungsbedürftigkeit, die jedoch nicht zwangsweise bestünde (Amnesty International 2017; Klöppel et al. 2019). Dies führte dazu, dass das Akronym DSD nun oft als differences oder divergences of sex development betitelt wird (Bennecke et al. 2020: 2).

2.2.3 Entwicklung der Geschlechtsidentität

Eine spätere Möglichkeit, die Geschlechtsidentität mit dem Geschlechtsstatus durch § 45b PStG (BT-Dr. 19/4669: 10) in Einklang zu bringen, existiert und wird begründet: Da das Geschlecht im Geburtenregister kurz nach der Geburt eingetragen wird, kann das Neugeborene seine Geschlechtsidentität nicht mitteilen. Die „bei der Geburt getroffene Geschlechtseinordnung [...] [muss] daher ab einem Zeitpunkt, zu dem die betroffene Person zur Entwicklung einer eigenen Geschlechtsidentität in der Lage ist, abänderbar sein“ (ebd.). Mit der Pubertät würde eine deutliche Entwicklung der Geschlechtsidentität einsetzen, die es einem Kind ab 14 Jahren zunehmend ermöglichte, sich selbst zu klassifizieren (ebd.). Der Fluss der Geschlechtsidentitätsbildung scheint somit ab einem bestimmten Zeitpunkt beendet zu sein. Zudem wird durch das angebliche Streben nach einer „Gewissheit hinsichtlich der Geschlechtsidentität [...], mit der es leben will“ (ebd.) eine konstante und stabile Geschlechtsidentität, die, wenn sie einmal entschieden ist, bestehen bleiben sollte, impliziert.

Bei „entsprechend früh einsetzender Pubertät und damit einhergehender früher Ausprägung der Geschlechtsidentität“ (ebd.) könne die Geschlechtszuweisung „als sehr belastend“ (ebd.) erlebt werden. In diesen Fällen dürfen Erziehungsberechtigte eine Erklärung für das Kind abgeben, die den Geschlechtsstatus an die Geschlechtsidentität anpasst, bevor das Kind 14 Jahre alt geworden ist. Die Entwicklung der Geschlechtsidentität und die hormonellen und körperlichen Veränderungen, die eine Person in der Pubertät durchläuft, werden so miteinander verwoben.

Einerseits zeigt dies ein Verständnis für eine prozesshafte, sehr individuelle Entwicklung der Geschlechtsidentität. Andererseits ist eine nachträgliche Korrektur der Geschlechtsidentität nur für diejenigen möglich, die ein ärztliches Attest über eine Diagnose einer Variante der Geschlechtsentwicklung vorweisen können. Es wird scheinbar angenommen, dass Menschen ohne DSD-Diagnose kein Bedürfnis haben ihre Geschlechtsidentität zu harmonisieren. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität zu einem bestimmten, selbstverständlichen Ergebnis führt, das nicht weiter diskutiert werden muss. Offenbar liegt ein Konzept der Geschlechtsidentitätsentwicklung zugrunde, das die Geschlechtsidentität und ihre Entwicklung mit biologischen Geschlechtsdeterminanten in Verbindung bringt, welche das biologische Geschlecht als Kern der Geschlechtsidentitätsentwicklung ansieht. Personen mit Varianten der Geschlechtsentwicklung, die bei der Geburt weder weiblich noch männlich zugeordnet werden können, die aber eine Variante der Geschlechtsentwicklung nachweisen können, werden dagegen so verstanden, dass sie verschiedene Geschlechtsidentitäten entwickeln können, wie die Optionen zeigen – ihr Geburtseintrag kann entweder weiblich, männlich, divers oder ohne Angabe eingetragen werden.

Darüber hinaus sieht der Gesetzentwurf die Möglichkeit vor, „Erklärungen nach Absatz 1 können mehrfach abgegeben und eine einmal vorgenommene Eintragung damit revidiert werden“ (BT-Dr. 19/4669: 11). Darin zeigt sich die Vorstellung einer prozesshaften Entwicklung, die nicht notwendigerweise dauerhaft über die gesamte Lebensspanne ist oder zu einem bestimmten Zeitpunkt im Leben endet. Eine gewisse Flexibilität und Fluidität in der Entwicklung der Geschlechtsidentität wird durch die Zulassung von mehrfachen Revisionen transportiert. Aber auch hier gilt, dass dies nur für Personen gilt, bei denen Varianten der Geschlechtsentwicklung diagnostiziert wurden.⁷

2.2.4 Geschlechtsidentität oder biologisches Geschlecht? Eine Verschränkung

Die Klassifizierung des Geschlechts mit der entwickelten Geschlechtsidentität in Einklang zu bringen, führt ebenfalls zu einem unklaren Bild darüber, ob das Personenstandsregister das biologische Geschlecht oder die Geschlechtsidentität abbilden will. In der Praxis erfolgt der Geburtseintrag nach den Kriterien des medizinisch attestierten biologischen Geschlechts, die Geschlechtsidentität spielt keine Rolle. Geschlechtsidentitäten sind vielfältig, da sie widerspiegeln, wie eine Person ihr Geschlecht innerlich empfindet und sich selbst als solches erkennt. Ein Personenstand, der Geschlechtsidentitäten angemessen widerspiegeln sollte, müsste offen sein, da nur dies den vielfältigen Geschlechtsidentitäten von Menschen gerecht werden würde. Im gesamten Gesetzentwurf setzt sich die festgestellte Verwebung von Geschlechtsidentität und biologischem Geschlecht fort.

Indem nie klar zwischen biologischem Geschlecht und Geschlechtsidentität unterschieden wird, wird die Annahme einer zugrunde liegenden natürlichen, selbstverständlichen Verbindung der beiden übernommen und wiederhergestellt. Das Verhältnis von Kohärenz und Kontinuität zwischen Sex und Gender (sowie sexueller Praxis und Begehren) wird aktiv hergestellt und aufrechterhalten (Butler 1999: 23), wodurch die vorherrschende Form dessen, was als „intelligible gender“ verstanden wird, wiederhergestellt wird. Die niemals klare Unterscheidung zwischen Sex und Gender kann als regulative Praxis heterosexueller Hegemonie demaskiert werden, die die „Einheit“ von Gender herstellt (ebd.: 42). Damit fungiert sie als Regulationspraxis, die das Bild einer geschlechtsbinären Normalität re_kreiert.

7 Trans* Diskurse wurden nicht in den Gesetzentwurf aufgenommen, da dies das Transsexuellengesetz obsolet machen würde (Plenarprotokoll 19/71: 8330). Durch diesen Ausschluss von trans* in Bezug auf den Personenstand „divers“ scheinen biologische Determinanten als wichtiger Faktor in Bezug auf die Identität akzeptiert zu werden, während trans* Identitäten gleichzeitig abgelehnt zu werden scheinen. Epistemische Gewalt des biologischen Determinismus wird durch die Entscheidung, trans- und nicht-binäre Menschen auszuschließen, ausgeübt.

2.2.5 Fremdbestimmung vor Selbstbestimmung

Bei der Geschlechtszuordnung scheint Fremdbestimmung relevanter als Selbstbestimmung. Deutlich wird dies beispielsweise durch die Formulierung „kann das Kind weder [...] noch [...] zugeordnet werden“ (§ 22 (3) PStG) – „kann sich selbst nicht zuordnen“ würde dagegen eine Selbstbestimmung nahelegen. Zudem markiert der in § 45b PStG verankerte DSD Nachweis eine Selbstauskunft für eine Änderung des Geschlechtsstatus als nicht ausreichend.

Mit diesen Bedingungen wird die Fremdeinschätzung als gültiger eingestuft als die Selbsteinschätzung. Subjektivität wird als etwas weniger Zuverlässiges dargelegt und Objektivität wird als vertrauenswürdiger Vertreter der Subjektivität etabliert. Aber nicht jede Expertise wird als verlässlich eingestuft, allein die Medizinische. So wird medizinisches Wissen im Gesetz verankert und erhält die hegemoniale Position des Wahrheitswertes.

Der biomedizinische Diskurs wird als Spezialdiskurs positioniert, während andere Disziplinen abgetan und auf eine niedrigere Geltungsskala gesetzt werden. So wurde zum Beispiel eine psychosoziale Beratung in Bezug auf die eigene Geschlechtsidentität zur Beurteilung des Geschlechts vorgeschlagen, aber verworfen. Der biologische Determinismus und die Vorstellung einer natürlichen Verflechtung von Sex, Gender und Sexualität sind vorherrschend und werden wiederhergestellt. Zudem schafft die Vorstellung von notwendiger Objektivität ein starres Bild davon, wer als Expert*in gilt – Ärzt*innen. Selbstorganisatoren und alle, die sich nicht der Heteronorm anpassen, sind es nicht.

Es kann sogar die Frage gestellt werden, ob Menschen, die die Heteronorm brechen, überhaupt noch als Subjekte gelten, weil die Maßnahmen zur Kontrolle ihrer Existenzen und Körper so rigide sind. Unter diesen Bedingungen scheint Subjektivität nur denjenigen gewährt zu werden, die sich der heterosexuellen Hegemonie unterordnen – die sich als endo, cis, heterosexuelle Frauen oder Männer identifizieren und auftreten.

2.2.6 Die Entscheidung für den Begriff divers

Es wurde sich für den Begriff „divers“ entschieden: „Die subjektive Geschlechtsidentität ist individuell, so dass es keine universell für alle Betroffenen geltende Bezeichnung einer weiteren Geschlechtsoption gibt“ (BT-Dr. 19/4669: 7). Zudem würde die Verfassung kein Recht auf Eintragung beliebiger Identitätsmerkmale im Personenstandsgesetz eröffnen. Der Terminus soll somit Raum für die Identifikation vieler Betroffener geben (ebd.: 7) und gelte als Sammelbegriff (ebd.: 10). Eine Erklärung dafür, warum es keine Möglichkeit der Selbstbestimmung und der Wahl eines eigenen Begriffs gibt, wird nicht gegeben.

Dass „divers“ Raum für die Identifikation vieler Betroffener biete, klingt zunächst inklusiv. Diese scheinbare Inklusivität wird jedoch eingeschränkt, in-

dem der Geltungsbereich des Gesetzes auf Personen mit einer DSD-Diagnose beschränkt wird (ebd.: 7). Somit scheint diese Inklusivität entlarvt: Das bestehende Personenstandsregister wird der Vielfalt der Identitäten nicht gerecht, sondern schränkt die Möglichkeiten mit den vier Kategorien – weiblich, männlich, divers und keine Angabe des Geschlechts – starr ein.

2.2.7 Bindung von „divers“ an ein ärztliches Attest

Den Anwendungsbereich des Gesetzes auf Personen mit DSD-Diagnose zu beschränken, unterstreicht die Vorstellung von einem falsch zusammengesetzten Körper, der eine Körperlichkeit des Krankseins mit sich bringt: Wenn eine Person zur Ärzt*in gehen und dem Standesamt gegenüber ihr Geschlecht medizinisch nachweisen muss, ist die Person gezwungen, ihren Körper als krank zu erleben. Sie wird pathologisiert und fremdbestimmt. Dieses Narrativ hat einen entscheidenden Effekt: Die Normalisierung und das damit verbundene Bild von Gesundheit von binären Geschlechtern und Geschlechtsidentitäten wird fortgesetzt, ebenso wie die Konstruktion von Abnormität und Krankheit von nicht-binären Körpern und Identitäten.

2.2.8 Verflechtung von Medizin und Recht – Eine hegemoniale Allianz

Historisch hat Medizin lange unter der juristischen Vorgabe gehandelt, eine Zwei(körper)-geschlechtlichkeit zu erstellen. Diese Geschlechtszuweisung könnte als Arbeitsteilung zwischen den beiden Disziplinen verstanden werden (Klöppel 2010: 595). Ärzt*innen handeln unter der juristischen Prämisse, DSD-Diagnosen zu attestieren und begründen weiterhin „ihren Anspruch, eine Expertise in Fragen des sozialen Status von Menschen zu besitzen“ (Füty 2019: 112). Medizin und Recht schließen sich zusammen und halten gemeinsam die Heteronormativität aufrecht. Sie bilden eine hegemoniale Allianz: Indem sie andere wichtige Disziplinen wie die Soziale Arbeit und alle Formen der psychosozialen Versorgung ausklammern, sind Sex und Gender nur an den Biologie- und Gesundheitsdiskurs gebunden. Sie positionieren sich an der Spitze der Hierarchie, die sie wechselseitig manifestieren.

3 Fazit

Die kritische Diskursanalyse über die „Dritte Option“ und die Rechte intergeschlechtlicher Menschen in Deutschland kann zeigen, dass Strategien der Normalisierung und Normativierung diesen durchdringen und dominieren. Hierarchien zwischen den Disziplinen, die die Biomedizin in eine mächtige Position

der objektiven Referenz erheben, werden fortgeschrieben statt in Frage gestellt. Auch die Festlegung, wer als Bezugspunkt für Objektivität – Ärzt*innen – herangezogen wird, zeigt eine weitere Hierarchisierung: Perspektiven von intergeschlechtlichen Menschen selbst werden als subjektiv und damit als nicht neutral abgetan.

Allen Ausführungen liegt das Epistem des biologischen Determinismus zugrunde, welches die Voraussetzung dafür schafft, Heteronormativität weiterhin zu bekräftigen und zu legitimieren. Sex und Gender werden als natürlich miteinander verwoben dargestellt: Auch wenn die Unterschiede zwischen den Beiden dargelegt werden, konstruiert das Gesetz sie letztlich als gleich. Durch die Verbindung von Sex und Gender im Gesetz wird die heterosexuelle Hegemonie manifestiert und naturalisiert.

Durch die medizinische Untersuchung, die eine Person für eine Änderung des Geschlechtsstatus über sich ergehen lassen muss, wird eine Wahrheit des Geschlechts re_etabliert, die Personen, die der binären Geschlechternorm nicht entsprechen, als krank einordnet. Die Festlegung des Anwendungsbereichs des Gesetzes durch die Bindung an biomedizinische Beurteilungskriterien, die einer hegemonialen Vorstellung von vermeintlich objektiven Geschlechtsklassifikationen folgen, konstruiert den Raum für Personen, die die Heteronorm queeren, als einen rein pathologisierten, der die starren Grenzen der heterosexuellen Hegemonie sichert.

Indem die Definition von Intergeschlechtlichkeit dem biomedizinischen Diskurs entnommen wird, wird epistemische Gewalt ausgeübt, die das Fortlaufen der Pathologisierung von intergeschlechtlichen Menschen sicherstellt. Ausgerechnet der Disziplin, die Traumata von Intergeschlechtlichen verursacht e, wird die Macht gegeben, erneut über ihr Schicksal zu bestimmen.

Intergeschlechtliche Menschen werden also von vornherein in den vom Normalismus etablierten Kontext von Gesundheit beziehungsweise Krankheit gestellt. Auf diese Weise erlangen sie eine eher paradoxe Subjektposition: Es wird ein Rechtsraum geschaffen und gleichzeitig vom subjektiven Recht auf Selbstbestimmung der eigenen Identität abgekoppelt, indem Intergeschlechtlichen durch Fremdbestimmung eine Objektposition zugeschrieben wird.

Die Toleranzgrenzen der Normalität im Diskurs über die Rechte von Intergeschlechtlichen mögen auf den ersten Blick recht flexibel erscheinen. Für eine Minderheit, die seit langem für ihre Rechte kämpft, wurde ein Raum im Recht geschaffen. Doch während dieses Transformationsprozesses, wird Heteronormativität fortgeschrieben und bewahrt. Der geschaffene Raum ist alles andere als offen und re_etabliert die binären Geschlechter als hegemoniale Norm. Die Produktion der dritten Option entspringt einer Wahrheit über Sex und Gender, die auf einem endo-, cis- und heterozentrischen Ursprung aller Dinge basiert. Der Geschlechtsdimorphismus, wird durch das umgesetzte Gesetz somit reproduziert. Der Mythos der Inklusivität scheint widerlegt zu sein: Viele Aussagen der Gesetzesbegründung klingen inklusiv, während der zugrunde

liegende Anwendungsbereich des Gesetzes völlig exklusiv und pathologisierend ist. Was einst durch das Aufzeigen von Menschenrechtsverletzungen an intergeschlechtlichen Menschen zur Auslösung einer Krise führte, wird nun in heteronormative Arrangements eingebunden, sodass die bestehende Ordnung ihre Legitimität erhalten kann. Die Etablierung der dritten Option im Rahmen der Heteronormativität konstruiert sie als tolerierte Abweichung von der „natürlichen Norm“ der binären Geschlechter, mit der heteronormative Ideale tradiert und fortgeschrieben werden. So kommt es zu einer Heteronormierung nicht-heterosexueller Existenzen und Verkörperungen sowie Heteronormativität setzt sich als gesellschaftliche Strukturkategorie weiter durch.

Literatur

- Amnesty International (2017): Zum Wohle des Kindes? Für die Rechte von Kindern mit Variationen der Geschlechtsmerkmale in Dänemark und Deutschland. <https://www.amnesty.de/sites/default/files/2018-06/Amnesty-Bericht-Intergeschlechtlichkeit-Deutschland-Daenemark-Mai2017.pdf> [Zugriff: 10.09.2021].
- Bennecke, Elena/Köhler, Birgit/Röhle, Robert/Thyen, Ute/Gehrmann, Katharina/Lee, Peter/Nordenström, Anna/Cohen-Kettenis, Peggy/Bouvattier, Clair/Wiesemann, Claudia (2020): Disorders or Differences of Sex Development? Views of Affected Individuals on DSD Terminology. In: *The Journal of Sex Research* 58, 4, S. 522–531. <https://doi.org/10.1080/00224499.2019.1703130>
- Butler, Judith (1999): *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York/London: Routledge.
- Dritte Option (n.d.): FAQ. <http://dritte-option.de/ueber-uns/faq/> [Zugriff: 10.09.2021].
- Füty, Tamás Jules (2019): *Gender und Biopolitik: Normative und intersektionale Gewalt gegen Trans*Menschen*. Bielefeld: transcript.
- Hark, Sabine (2016): Heteronormativität revisited. Komplexität und Grenzen einer Kategorie. In: Paul, Barbara/Tiez, Lüder (Hrsg.): *Queer as ... - Kritische Heteronormativitätsforschung aus interdisziplinärer Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Intergeschlechtliche Menschen e.V. Bundesverband (n.d.): INTERSEXUALITÄT, WAS IST DAS? <https://im-ev.de/intergeschlechtlichkeit/> [Zugriff: 10.09.2021].
- Jäger, Margarete/Jäger, Siegfried. (2007): *Deutungskämpfe: Theorie und Praxis kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, Siegfried/Zimmermann, Jens (Hrsg.). (2010): *Lexikon kritische Diskursanalyse: Eine Werkzeugkiste*. Münster: Unrast.
- Klöppel, Ulrike (2010): *XXOXY ungelöst: Hermaphroditismus, Sex und Gender in der deutschen Medizin: eine historische Studie zur Intersexualität*. Bielefeld: transcript.
- Klöppel, Ulrike/Hoernes, Josch/Januschke, Eugene (2019): *Häufigkeit normangleichender Operationen „uneindeutiger“ Genitalien im Kindesalter. Follow Up-Studie*. Ruhr-Universität Bochum.

- Lee, Peter. A./Houk, Christopher P./Ahmed, Faisal/Hughes, Ieuan. A. (2006): Consensus Statement on Management of Intersex Disorders. In: *Pediatrics* 118, 2, S. e488–e500. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0738>
- Link, Jürgen (1995): Grenzen des flexiblen Normalismus? In: Schulte-Holtey, Ernst (Hrsg.): *Grenzmarkierungen. Normalisierung und diskursive Ausgrenzung*. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- u. Sozialforschung, S. 2439.
- Malatino, Hil (2009): *Situating Bio-Logic, Refiguring Sex: Intersexuality and Coloniality*. In: Holmes, Morgan (Hrsg.): *Critical Intersex*. Farnham: Ashgate.
- Voß, Heinz-Jürgen. (2010): *Making sex revisited: Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- Woltersdorff, Volker (2017): *Heteronormativitätskritik: Ein Konzept zur kritischen Erforschung der Normalisierung von Geschlecht und Sexualität*. In: Kortendiek, Beate/ Riegraf, Birgit/Sabisch-Fechtelpeter, Katja (Hrsg.): *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Springer VS.

Hannah Wiese

‚Wann geht es endlich wieder um die wirklich wichtigen Themen?‘ – Pädagogische Implikationen aus identitätspolitischen Debatten

„Ich, Ich, Ich. [...] Überall Ich“ (Strauß 2019: 4). ‚Wieso soll man denn immer sagen müssen, wer man ist?‘ ‚Sollte es nicht, um das Wohl aller gehen?‘ ‚Und warum gleich wieder so emotional?‘ – Die Kritiken an linker Identitätspolitik sind so weitgreifend wie übergreifend und die daraus entstehenden Kontroversen thematisieren Aspekte, die mal mehr, mal weniger zum Gegenstand ebenjener gemacht werden. Kontexte und Bezugsrahmen verschwimmen, Identitätsverständnisse werden als gegeben vorausgesetzt, Differenz und Universalität wird gegeneinander ausgespielt und nicht selten gefällt der ‚Tonfall‘ nicht, in dem diskutiert wird. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Diskursebenen sich in identitätspolitischen Debatten zeigen und welche mögliche Implikationen sich daraus für die Erziehungswissenschaft und die pädagogische Praxis ergeben.

1 Kontext und Zeitlichkeit

Wie Frantz Fanon hervorhebt, muss zuerst „jedes menschliche Problem [...] von der Zeit her betrachtet werden“ (Fanon 1952: 13); die Gegenwart ist dabei unser Anhaltspunkt, aus der heraus die Zukunft zu gestalten ist (vgl. ebd.). Dabei kommt es immer wieder zu Aushandlungen darüber, wie die Gegenwart wirklich gestaltet sei, ob sie so oder anders sei, das Eine oder das Andere überwiegt. Die dementsprechend verfassten Kontextualitäten bleiben somit bestimmt von dem Erleben und den Erfahrungen der in ihnen lebenden Personen. Stuart Hall konstatiert: „‚Grenzziehungen‘ sind nicht ‚gottgegeben‘, sondern konstruiert“ (Hall 2013: 200) und demnach auch weder endgültig noch in gleicher Weise stetig wiederkehrend (vgl. ebd.). So kann zum gleichen Zeitpunkt eine Person behaupten, dass die Ungleichbehandlung bestimmter kollektiver Identitäten „kleinere Anliegen“ (Lilla 2016) seien, während eine andere Person

aufgrund einer Zuweisung zu einer solchen Identität gerade daran gehindert wird, ihr Leben zu retten.¹

Identitätspolitisches Engagement entsteht aus der Erkenntnis, dass das liberale Gleichheitsversprechen bis heute noch nicht eingelöst wurde (vgl. Purtschert 2017: 15f.) und strebt seit Beginn an nach der Anerkennung identitätsbezogener Lebensrealitäten (vgl. Combahee River Collective 1977). Kritiker*innen identitätspolitischer Forderungen verweisen hingegen darauf, dass bereits genügend Vorkehrungen getroffen wurden, um soziale Gerechtigkeit zu ermöglichen sowie dass gesellschaftliche Ungleichheit u. a. auch auf persönliche Entscheidungen einzelner Individuen zurückzuführen sei (vgl. Andreas Rödder in SWR2 Forum 2021: Min. 17:50). Wir befinden uns, mit Hall gesprochen, somit „auf einem notwendigerweise offenen und kontingenten politischen Feld[, auf dem wir versuchen zu verstehen, was es bedeutet,] eine ethisch-politische Wahl zu treffen und eine politische Position einzunehmen“ (Hall 2013: 200).

Helmuth Plessner zufolge ist der Mensch sowohl Produzent*in als auch Produkt des Zeitlichen zugleich (vgl. Plessner 1969: 359). Stellt man demnach die Überlegung an, ob das Engagement für die Rechte aller Menschen das Engagement für die Rechte von Frauen, von Menschen mit Behinderung oder Black, Indigenous and People of Color (BIPoC) genauso gut ersetzen könne, steht die Frage im Raum, ob die historisch gewordenen Realitäten der Gegenwart hierin genügend Beachtung finden. Schauen wir bspw. zurück auf eine Jahrhunderte andauernde Geschichte der systematischen Ausbeutung, Entrechtung und Entmenschlichung von BIPoC, stellt sich die Frage nach einer zeitgemäßen politischen Agenda ebenso wie einer zeitgemäßen Anthropologie (vgl. Mbembe 2016). Zu sehen ist zum einen eine Geschichte der Befreiungskämpfe, der Solidarität und der persönlichen Erfolge; zum anderen ein Fortbestehen alltäglicher wie struktureller Diskriminierung und Benachteiligung, nicht zuletzt im Bildungssystem (vgl. BMBF 2020).

(Hinter)Fragen wir hieran anschließend die Erziehungswissenschaft nach einer zeitgemäßen Pädagogik, lässt sich bspw. die Frage danach stellen, ob es einer Migrationspädagogik bedarf, einem hierfür gesonderten Arbeitsbereich, wenn denn Migration keinen Ausnahme-, sondern Normalfall der gegenwärtigen Welt darstellt (vgl. Castro Varela 2015: 668). Oder braucht es sie eben gerade deswegen und sollte sie gar die Allgemeine Pädagogik ersetzen (vgl. ebd.)? Um, wie Fanon betont, ‚von der Zeit her zu denken‘, wäre eine zeitgemäße Pädagogik dahingehend zu überprüfen, wie und durch was sie historisch

1 Es wird derzeit geprüft, ob *nicht-weißen* Flüchtenden an ukrainischen Außengrenzen die Flucht strukturell erschwert wird. Nigerianische und indische Studierende berichteten u. a. davon, aufgrund ihres Aussehens vom Besteigen rettender Züge abgehalten worden zu sein (vgl. Pallokat et al. 2022).

konstruiert wurde und wie sie weiterhin konstruiert werden kann. Der Bruch des gegenwärtigen Ists zu einem Sollen ist dabei zu markieren, um nach entsprechenden Handlungsmöglichkeiten zu fragen.

2 Identität

Erwartungsgemäß steht im Zentrum identitätspolitischer Debatten der Begriff der Identität. In der Regel wird jedoch in erster Linie über den Umgang mit dieser diskutiert als darüber, was sich hinter dem Begriff verbirgt. So wird bspw. häufig die Frage danach aufgeworfen, ob das Benennen der eigenen Identität eher zu Spaltung führt, anstatt Emanzipation voranzutreiben (vgl. Nassehi 2020), anstatt tiefergehend zu ergründen, welche Ambivalenzen Identitäten mit sich bringen und damit den Diskurs über sie verändern.

Identität, von lat. *idem, eadem* (der-, die-, dasselbe), umfasst, wie Erik und Joan Erikson bereits feststellten, Fragen der Kohärenz sowie der Kontinuität (vgl. Erikson 1973: 18). Identitätsbildung als das Aufrechterhalten einer inhaltlichen wie überzeitlichen Einheit eines Selbigen ist den Eriksons zufolge „eine lebenslange Entwicklung, die für das Individuum und seine Gesellschaft weitgehend unbewusst verläuft“ (ebd.: 141). Die Vielzahl an Brüchen und Krisen, die einem im gesamten Lebensverlauf begegnen, sprechen jedoch, so Karl Lenz, eher dafür, dass Kontinuität und Kohärenz auch als das Ergebnis von aktiver Identitätsarbeit verstanden werden kann (vgl. Lenz 2012: 69). Diese ist Teil der alltäglichen Lebensbewältigung in Form von individueller Selbstorganisation sowie in Bezug auf Identifikationen mit gesellschaftlichen Zugehörigkeiten (vgl. ebd.).

Homi K. Bhabha sieht in Identität eine Möglichkeit zum Widerstand, was Bhabha am Konzept der Mimikry verdeutlicht (vgl. Bhabha 2000: 125ff.). Als *mimic men*, als ‚menschliche Chamäleons‘, bezeichnet Bhabha eine ausgewählte Gruppe Kolonisierter, welche von den Kolonisierenden als Dolmetscher*innen ausgebildet wurde, um dem körperlichen Erscheinungsbild nach weiterhin als Kolonisierte, in dem Falle indisch, identifizierbar zu sein, in ihren Urteilen, Auffassungen, Wertvorstellungen und ihrem Denken jedoch ebenso als Kolonisierende, in dem Falle englisch (vgl. ebd.).² Während Fanon ausdrücklich davor warnt, dass ‚der Schwarze‘ ‚ein Weißer‘ sein will (vgl. Fanon 1952: 9), betont Bhabha, dass es sich hierbei nicht um ein Verbergen der eigenen Identität hinter einer anderen handelt, sondern um eine Gleichzeitigkeit

2 Die Satire-Gruppe Datteltäter persifliert in „Der Ausländer Workshop – Integriert euch! Aber nicht zu sehr...“ eine vergleichbare Dynamik, wie sie heutzutage stattfindet (vgl. Datteltäter 2021).

und damit Neuformulierung der eigenen Identität. Bhabha erkennt in dieser fehlerhaften Aneignung ein emanzipatorisches Potenzial. Durch sie wird die Widersprüchlichkeit des kolonialen Diskurses zum Vorschein gebracht, die Angleichung und der Fetischismus der kolonialen Kultur wird unbeabsichtigt zur Abschaffung gezwungen, indem die koloniale Autorität durch die Mimikry aufgebrochen wird (vgl. Bhabha 2000: 130ff.).

Diese unterschiedlichen Zugänge, Identität zu verstehen, bergen demnach unterschiedliche Diskursgegenstände. Das Für und Wider identitätspolitischer Strategien ändert sich, verstehen wir Identität als ein in uns verborgenes Kontinuum, welches wir fortwährend in uns tragen, oder als etwas, das wir beständig als Kontinuum aufrechterhalten müssen, während wir stetig Brüchen, Krisen und Zuschreibungen ausgesetzt sind. Wieder anders verhält es sich, wenn wir Identität als hybrides Ergebnis eines widerständigen Emanzipationsprozesses verstehen, welches die Idee eines Kontinuums geradezu ironisch erscheinen lässt. Lautet die Kritik an Identitätspolitik bspw., sie überhöhe zu Unrecht das Selbst (vgl. Andreas Rödder in SWR2 Forum 2021: Min. 24:49), stellt sich hieran die Frage, ob sich aus ebendiesem Selbst die Performanz eines politischen Subjekts ablesen lässt oder schlicht ein mehr oder weniger bewusstes Konglomerat an Charaktereigenschaften.

Wer immer wieder von gesellschaftlichen Zuschreibungen markiert wird, die nicht der eigenen Selbstwahrnehmung entsprechen, ist herausgefordert, sich immer wieder aktiv von diesen abgrenzen zu müssen (vgl. Alice Hasters in SWR2 Forum 2021: Min. 29:09). Dabei spricht man häufig nicht nur für die eigene individuelle Identität, sondern auch für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppenidentität. Dies kann bisweilen anmaßend und autoritär erscheinen (vgl. Rieger-Ladich 2021: 110), es kann jedoch auch als Übernahme einer repräsentativen Verantwortung gelesen werden (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 200f.). Die Widersprüchlichkeit des Findens der eigenen Ausdrucks- und Sprechfähigkeit im Sinne Bhabhas ist somit ebenfalls zu sehen in der Widersprüchlichkeit der Repräsentation: Während die Identifikation mit einer Gruppe immer Gefahr läuft zu essentialisieren, ermöglicht sie ebenso, Zuschreibungen umzuschreiben (vgl. ebd.).

Zu sagen, wer man ist, die eigene Identität zum Gegenstand zu machen, kann somit sowohl pädagogischen Fachkräften selbst als auch ihren Adressat*innen die Möglichkeit bieten, die eigene Position, die eigenen Handlungsmöglichkeiten sowie die eigene Sprechfähigkeit zu reflektieren. Welchen Unterschied macht es, die eigene Identitätsbildung als ein mehr oder minder bewusstes Aufrechterhalten oder eine stets aktiv notwendige Identitätsarbeit zu verstehen? Welche Bedeutung schreibe ich der Identität einer Person zu, wenn ich jene als Emanzipationsprozess und Möglichkeit zum Widerstand verstehe?

Dies mit zu betrachten, kann ebenso in pädagogischen Settings sowie erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Annahmen neue Sichtweisen eröffnen.

3 Differenz und Universalität

Als das Combahee River Collective in den 1970er Jahren den Begriff Identitätspolitik ins Leben rief, wollte es damit an den Umstand anknüpfen, dass es im Kampf der Arbeiter*innenbewegung, dem es sich zugehörig fühlte, einen Kampf der „white male left“ (Combahee River Collective 1977) sah, der weder antirassistische noch antisexistische Motive vertrat. Doch auch in der *weißen* Frauenbewegung sowie in den männlich dominierten Black-Liberation-Bewegungen sah das Kollektiv neben den gemeinsamen Zielen und Ideologien ebenfalls verengte Diskurse (vgl. ebd.).

Heute wird das Argument des verengten Diskurses häufig gegenüber Identitätspolitiken vorgebracht. Der Politikwissenschaftler Mark Lilla etwa führt an, dass „die Errungenschaften der Frauenbewegung“ (Lilla 2016) nur zustande gekommen seien durch das, „was die [US-amerikanischen] Gründerväter mit dem Aufbau eines Regierungssystems leisteten“ (ebd.). Lilla sieht eine Verzerrung derjenigen „Kräfte und der Persönlichkeiten, die [sein] Land geprägt haben“ (ebd.) und fordert, dass die Klassenfrage oder das Gemeinwohl wieder ins Zentrum politischer Bestrebungen gesetzt werden sollten.

Befürworter*innen als auch Gegner*innen identitätspolitischer Strategien teilen demnach durchaus gemeinsame Zielvorstellungen. Es geht um den gemeinsamen Kampf gegen ökonomische Unterdrückung, für das größtmögliche Wohlergehen aller und eine Honorierung derjenigen, die sich für das Gleichheitsversprechen stark gemacht haben. Dass hierbei sehr unterschiedliche Auffassungen des gegebenen Kontexts vorliegen und unterschiedliche Identitätskonzepten Verwendung finden, wird erneut deutlich. Demnach stellt sich hiernach die Frage, ob der Rekurs auf Differenz oder auf Universalität eine geeignete Methode sein kann, die gemeinsamen Zielvorstellungen zu verfolgen.

Zu unterscheiden ist hierbei, dass Identitätspolitik zwar als Methode an sich verstanden werden kann, sich jedoch erheblich unterscheidet, wenn sie als rechte oder als linke Identitätspolitik Anwendung findet. Rechte Identitätspolitik zielt darauf ab, Identitätskonzepte zu festigen und eine klare Trennung zwischen einem Selbst sowie ‚den Anderen‘ herzustellen (vgl. Kastner/Susemichel 2019a). Linke Identitätspolitik folgt dagegen dem Ziel, sich von Zuschreibungen zu befreien, die Individuen von außen auferlegt wurden und die eigene Lebensrealität massiv beeinflussen (vgl. Kastner/Susemichel 2020: 7f).

Gayatri Chakravorty Spivak beschreibt mit ihrem Konzept des Strategischen Essentialismus auf ähnliche Weise eine notwendige Reaktion auf die Unterdrückung der subalternen Frau*, während sie ebenso vor dessen Gefahren warnt (vgl. Spivak 2008: 40). Fiktionale Ordnungen sollten demzufolge zuerst entsprechend ihrer tatsächlichen Wirkmächtigkeit anerkannt, d.h. essentialisiert werden, um sie dann anschließend verändern zu können (vgl. Castro Varela/Dhawan 2015: 191). Wichtig ist dabei, die eigene Position darin stetig zu befragen, um die zu verändernden Strukturen nicht noch weiter zu verfestigen. Essentialisiere ich Differenzen, indem ich bspw. marginalisierte Stimmen reifiziere oder gelingt es mir, die Repräsentation jener herauszufordern (vgl. ebd.: 200f.) – und dadurch neue Universalismen entstehen zu lassen? Forderungen nach einer Quotenregelung sind beispielhaft dafür, bestehende Hierarchien, die auf gefestigten Identitätskonzepten beruhen, zeitweise strategisch zu nutzen, um sie anschließend aufzulösen.

Stuart Hall warnt daran anschließend ebenso vor der Suche nach einem Gut und einem Böse und plädiert stattdessen für ein Zugänglich Machen politischer Diskurse, ohne zu simplifizieren, sowie ein Darstellen vielfältiger Positionen, ohne dabei das Gemeinsame zu verlieren (vgl. Hall 2013: 197f.). Dabei wird bspw. die ‚Kolonisierung‘ durch die Bezeichnung ‚postkolonial‘ neu gelesen (vgl. ebd.: 204). Unter diesem Begriff soll nun ein „Umschreiben der früheren imperialen großen Erzählungen mit der Nation als Zentrum“ (ebd.) stattfinden, um „die ‚Kolonisierung‘ als Teil eines im Wesentlichen transnationalen und transkulturellen ‚globalen‘ Prozesses“ (ebd.) zu verstehen und anzuerkennen. Das „koloniale Syndrom“ (Hulme 1995: 120) beschreibt damit eine Vielzahl an Phänomenen, welche jede*n Einzelne*n auf unterschiedliche Weise betreffen und welchem sich gleichzeitig niemand entziehen kann.

Das Unverständnis gegenüber den Lebensrealitäten bestimmter Personen oder kollektiver Identitäten legt demnach häufig den Rückschluss nahe, dass bestimmte Lebensrealitäten nicht als real anerkannt werden (vgl. Kastner/Susemichel 2019b: 16) und dass eine gemeinsame Erfahrung unterschiedlich erlebt werden kann. Erst wenn bspw. *Weißsein* nicht mehr als Norm gilt und zu einer Identität unter vielen wird, werden ‚Abweichungen‘ von dieser Norm nicht mehr als solche wahrgenommen und damit auch nicht mehr als identitätspolitisch (vgl. Lalami 2016). Die Differenz wäre dann universal.

Nach Lea Susemichel und Jens Kastner kann Differenz auch als Grundlage für Solidarität angesehen werden, wenn die Feststellung einer nicht vorhandenen Universalität den Wunsch auslöst, diese Trennung überwinden zu wollen (vgl. Susemichel/Kastner 2020: 138). Dies kann als pädagogisches Moment im Umgang mit Differenzen in pädagogischen Settings angesehen werden. Auf struktureller Ebene ließe sich erneut die Frage nach der Bedeutung einer Migrationspädagogik stellen, wenn doch Universalismus häufig als angestrebtes

Ziel benannt wird. Doch solange Migration nicht als selbstverständlicher Teil einer ganzheitlichen pädagogischen Wirklichkeit angesehen wird, bleibt „[das Paradox der Emanzipation,] aus der Differenz heraus agieren zu müssen“ (Purtschert 2017: 19f.) – auch wenn es theoretisch wie praktisch als Dilemma erscheint, Migration, Klasse oder Gender, markieren zu müssen, um sie aufzuheben (vgl. Maria do Mar Castro Varela in OEFSE 2019: Min. 1:50).

4 Emotionalität

Ein weiterer Aspekt, der in aller Regel Teil identitätspolitischer Debatten ist, ist der Aspekt der Emotionalität. Während auf der einen Seite pro-identitätspolitischen Aktivist*innen eine unangebrachte „Empfindlichkeit“ (Andreas Rödder in SWR2 Forum 2021: Min. 33:49) angelastet wird, lässt die Debatte die Contra-Seite ebenso „nicht unberührt“ (ebd.: Min 1:57). Es wird von identitätspolitischer „Wutpolitik“ (Bernd Stegemann in SWR2 Forum 2021: Min. 2:55) gesprochen und von „Bekommenheit“ und „Angst“ (ebd.: Min. 41:04) auf Seiten derjenigen, die hiernach aufgefordert werden, ihr Verhalten zu hinterfragen und zu verändern. Dem Wunsch nach einer sachlichen Auseinandersetzung kann daher insofern nur nachgekommen werden, dass die Sachlage eine emotionale ist.

Teresa Ceran widmet sich in ihrer Arbeit den inneren Verwundungen, die entstehen, wenn Personen rassistischen Übergriffen ausgesetzt sind und deren nachhaltige Auswirkungen auf die Identitätsbildung (vgl. Ceran/Kechaja 2021: 243ff.). Sowohl die psychischen als auch physischen Symptome, die Menschen mit Rassismuserfahrungen beschreiben, ähneln denen, die Menschen benennen, die bspw. Traumata aufgrund von häuslicher Gewalt erleben, während gleichzeitig häufig das notwendige Vokabular fehle, um entsprechende Situationen in Worte zu fassen und so besprechbar machen zu können (vgl. ebd.). Festzustellen ist, dass der Zusammenhang bestimmter Arten der Traumatisierung mit gesellschaftlichen Machtverhältnisse bis heute in der Praxis immer noch kaum anerkannt wird (vgl. ebd.: 251f.). Dabei sei jedoch zu betonen, dass nicht jede*r, die*der Rassismuserfahrungen erlebt, automatisch traumatisiert ist, da jede*r über individuelle Bewältigungsstrategien und Ressourcen verfügt, mit entsprechenden Erlebnissen umzugehen: „Die psychische Widerstandsfähigkeit gegen rassistische Gewalt ist eine Tatsache, genauso wie die Tatsache, dass Menschen ihre traumatische Erfahrung auch überwinden und daran wachsen können“ (ebd.). Trotz jahrhundertelanger Unterdrückung von BIPoC gelingt es einer Vielzahl, ihre persönlichen Ziele im Leben zu

erreichen, bedeutendes soziales und politisches Ansehen zu erhalten sowie den Kampf gegen Rassismus stetig fortzuführen (vgl. Yeboah 2017: 152).

Das scheinbar Fremde im Anderen zu identifizieren, bleibt ebenso nicht frei von Gefühlen. Arno Gruen beschreibt die Identifikation eines*einer Fremden als Vermeidung der Auseinandersetzung mit dem eigenen Inneren, dem*der eigenen Fremden in uns selbst (vgl. Gruen 2003: 3). Ohnmacht, Scham, sich ausgeliefert fühlen sowie die Angst vor Verlust sind dann mögliche Reaktionen, wenn uns Dinge abhandenkommen, die bisher in unserem Werterahmen als Errungenschaften anerkannt wurden. „So kommt es, daß [sic] uns die Angst vor dem Verlust des Arbeitsplatzes, von gesellschaftlichen Positionen oder sozialen Rollen [deren Verteilung durch identitätspolitische Forderungen infrage gestellt wird; Anm. d. V.] in den Grundfesten unserer Persönlichkeit erschüttern kann“ (ebd.: 13). Die Auseinandersetzung mit uns selbst, kann uns dann, so Gruen, überfordern und hilflos werden lassen. – Doch wie über Ungleichbehandlung und Gemeinwohl sprechen, ohne dass aus Emotionen Barrieren werden?

In sozialwissenschaftlichen Theorien spielen Affekte und Emotionen seit einigen Jahren eine immer bedeutendere Rolle (vgl. Reckwitz 2016: 166ff.), gleichzeitig zeigen die Diskurse um Identitätspolitik weiterhin den Wunsch nach Affektneutralität auch oder vor allem in der politischen Praxis. So werden bei der Forderung nach mehr Klassenpolitik anstatt einer Politik ‚persönlicher Anliegen‘ häufig ökonomische über emotionale Werte gestellt (vgl. Purtschert 2017: 19), während Klassenpolitik ebenso als ein ‚persönliches Anliegen‘ gelesen werden kann (vgl. Susemichel/Kastner 2020: 39ff.). So wie unsere persönliche Verfassung ausschlaggebend für unser (politisches) Handeln ist (vgl. Alice Hasters in SWR2 Forum 2021: Min. 22:45), ist auch das emotionale Erleben von identitätsbezogener Ungleichbehandlung Teil des Diskurses darum.

Emotionen als relevante soziale Phänomene in Diskurse mit einzubeziehen, statt sie herauszudrängen, stellt demnach auch eine Aufgabe der pädagogischen Praxis wie der erziehungswissenschaftlichen Theoriearbeit dar. Pädagogisches Fachpersonal sowie Stimmen der Wissenschaft sind herausgefordert, „sich der Konfrontation mit dem Unfassbaren und Unsagbaren zu stellen, dieses als Realität anzuerkennen und sich nicht er- bzw. abschrecken zu lassen“ (Brandmaier/Ottomeyer 2016: 348). Ceran betont, dass das Unverständnis pädagogischer Fachkräfte als Reaktion auf erlebte identitätsbezogene Unterdrückungserfahrungen pädagogischer Adressat*innen besonders schmerzvolle Erfahrungen in den Entwicklungsprozessen Heranwachsender darstellen können (vgl. Ceran/Kechaja 2021: 249).³ Foitzik et al. plädieren daher für eine

3 Mehrere Studien belegen systematische Leugnungen und Verharmlosungen seitens Lehrer*innen sowie Sozialarbeitenden von Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen (vgl. Melter 2006; vgl. Jagusch et al. 2012).

Kultur der Besprechbarkeit, in der es möglich ist, über persönliche Belastungen sowie interpersonelle Themen zu sprechen, Gehör zu finden und Schambarrieren zu senken (vgl. Foitzik/Holland-Cunz/Riecke 2018: 220f.).

Die vorgestellten Aspekte in den Kontroversen um Identitätspolitik zeigen auf unterschiedliche Weise Leerstellen, Fallstricke, gemeinsame Zielvorstellungen sowie Folgefragen auf. Von der Annahme, dass jedes menschliche und somit auch jedes pädagogische Problem von der Zeit her gedacht werden muss, über die Erkenntnis, dass eine unterschiedliche Betrachtung davon, was Identität ist, identitätspolitische Debatten wie pädagogisches Arbeiten grundlegend beeinflussen kann, wurde deutlich, dass wir uns nicht zwischen dem Weg der Differenz und dem Weg der Universalität entscheiden müssen, sondern sie nur gemeinsam zu denken sind. Nicht zuletzt lassen sich Emotionen praktisch wie theoretisch nicht einfach aus identitätspolitischen Debatten entfernen, vielmehr besteht eine Chance darin, sie sowohl in wissenschaftlichen Diskursen als auch in der pädagogischen Praxis zu berücksichtigen.

Literatur

- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020): „Bildung in Deutschland 2020“. Pressemitteilung 082/2020. <https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/pressemitteilungen/de/bildung-in-deutschland-2020.html> [Zugriff: 01.03.2022].
- Brandmaier, Maximiliane/Ottomeyer, Klaus (2016): Trauma und Gesellschaft. Zum Verhältnis von Bewältigung und Anerkennung. In: Weiß, Wilma/Kessler, Tanja/Gahleitner, Silke B. (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 342–350.
- Castro Varela, María do Mar (2015): Migration als Chance für die Pädagogik. In: Pädagogische Rundschau 69, 6, S. 657–670.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ceran, Teresa/Kechaja, Maria (2021): Rassismus als traumatisches Erlebnis: Implikationen für die Soziale Arbeit. Teresa Ceran im Gespräch mit Maria Kechaja. In: Bauer, Gero/Kechaja, Maria/Engelmann, Sebastian/Haug, Lean (Hrsg.): Diskriminierung und Antidiskriminierung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 243–255.
- Combahee River Collective (1977): The Combahee River Collective Statement. <https://www.blackpast.org/african-american-history/combahee-river-collective-statement-1977/> [Zugriff: 01.03.2022].
- Datteltäter (2021): Der Ausländer Workshop – Integriert euch! Aber nicht zu sehr... <https://youtu.be/6V9vKNZqXQU> [Zugriff: 01.03.2022].

- Erikson, Erik (1973): *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Fanon, Frantz (1952/2013): *Schwarze Haut, weiße Masken.* Wien: Verlag Turia + Kant.
- Foitzik, Andreas/Holland-Cunz, Marc/Riecke, Clara (2019): *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Gruen, Arno (2003): *Der Fremde in uns. Was uns abhanden kam und wofür wir uns heimlich hassen.* Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Hall, Stuart (2013): Wann gab es „das Postkoloniale“?: Denken an der Grenze. In: Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini/Römhild, Regina (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften.* Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 197–223.
- Hume, Peter (1995): „Including America“. *ariel: A review of international English literature* 26, 1, S. 117–123.
- Jagusch, Birgit/Sievers, Britta/Teupe, Ursula (2012): *Migrationssensibler Kinderschutz. Ein Werkbuch.* Frankfurt am Main: Walhalla Fachverlag.
- Lalami, Laila (2016): *First Words. The Identity Politics of Whiteness.* <https://www.nytimes.com/2016/11/27/magazine/the-identity-politics-of-whiteness.html> [Zugriff: 19.02.2021].
- Lenz, Karl (2012): Identität. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon der Erziehungswissenschaft (KLE). Band 2.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 69–70.
- Lilla, Mark (2016): *Identitätspolitik ist keine Politik.* <https://www.nzz.ch/feuilleton/mark-lilla-ueber-die-krise-des-linksliberalismus-identitaetspolitik-ist-keine-politik-ld.130695> [Zugriff 01.03.2022].
- Mbembe, Achille (2016): *Kritik der Schwarzen Vernunft.* Bonn: bpb Bundeszentrale für politische Bildung.
- Melter, Claus (2006): *Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe: Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit.* Münster: Waxmann Verlag.
- Nassehi, Armin (2020): Wenn Diversität sich gegen den Menschen kehrt. Armin Nassehi im Gespräch mit Michael Köhler. <https://www.deutschlandfunk.de/soziologe-armin-nassehi-wenn-diversitaet-sich-gegen-den-100.html> [Zugriff: 01.03.2022].
- OEFSE – Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung (2019): Interview mit María do Mar Castro Varela zum Thema „Bildung in der Migrationsgesellschaft“. (16.11.2019) <https://youtu.be/Vnfp9ZF8elQ> [Zugriff: 01.03.22].
- Palokat, Jan/Poth, Attila/Siggelkow, Pascal (2022): *Schwarze Menschen an Flucht gehindert?* <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/ukraine-rassismusvorwurf-101.html> [Zugriff: 03.03.2022].
- Plessner, Helmuth (1969/2015): *Homo absconditus.* In: Dux, Günter/Marquard, Odo/Ströker, Elisabeth (Hrsg.): *Helmuth Plessner. Conditio humana. Gesammelte Schriften VIII.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 353–366.
- Purtschert, Patricia (2017): Es gibt kein Jenseits der Identitätspolitik. Lernen vom Combahee River Collective. In: *Widerspruch* 69. Beiträge zu sozialistischer Politik 36, 1, S. 15–22.
- Reckwitz, Andreas (2016): *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie.* Bielefeld: transcript.
- Rieger-Ladich, Markus (2021): Identitätsdebatte oder: Das Comeback des Privilegs. *Blätter für deutsche und internationale Politik* 66, 10, S. 105–112.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Righting Wrongs – Unrecht richten*. Aus dem Englischen von Sonja Flick und Janet Keim. Zürich/Berlin: diaphenes.
- Strauß, Simon (2019): Bürgerliche Bekenntniskultur statt Identitätspolitik. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69, 9–11, S. 4–9.
- Susemichel, Lea/Kastner, Jens (2019a): Linke Identitätspolitik. Partikularinteressen versus soziale Verantwortung? https://www.deutschlandfunk.de/linke-identitaets-politik-partikularinteressen-versus.1184.de.html?dram:article_id=438586 [Zugriff: 01.03.2022].
- Susemichel, Lea/Kastner, Jens (2019b): Zur Geschichte linker Identitätspolitik. In: *Identitätspolitik*. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 69, 9–11, S. 11–17.
- Susemichel, Lea/Kastner, Jens (2020): *Identitätspolitiken. Konzepte und Kritiken in Geschichte und Gegenwart der Linken*. Münster: Unrast Verlag.
- SWR2 Forum (2021): *Wir zuerst! Wie verändert Identitätspolitik die Gesellschaft?* (10.02.2021) <https://audionow.de/podcast/581aa7e8-4249-412f-85e2-8bda6ee85afa> [Zugriff: 01.03.2022].
- Yeboah, Amma (2017): Rassismus und psychische Gesundheit in Deutschland. In: Fer-eidooni, Karim/El, Meral: *Rassismuskritik und Widerstandformen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 143–161.

Barbara Marie-Christin Bringmann

Warum Inklusion? Eine kritische Einführung in die Konflikte des deutschsprachigen Inklusionsdiskurses

1 Einleitung

Anliegen des Beitrags ist es, die Verwendung des Inklusionsbegriffs kritisch zu hinterfragen. *Inklusion* als Begriff im deutschen Diskurs ist nicht anschlussfähig am international gebräuchlichen Konzept der *inclusion*. Die schlichte Ersetzung von *inclusion* durch *Integration* hat allen einen Bärendienst erwiesen. Der weitere Diskurs zeichnet sich durch eine verhärtete Lagerbildung aus. Diese konfliktbehaftete Entwicklung und die Konsequenzen, die dies nach sich zieht, sollen in diesem Beitrag schlaglichtartig beleuchtet werden. Er hat nicht den Anspruch den Inklusionsdiskurs in seiner gesamten Breite darzulegen. Dies ist auf wenigen Seiten aufgrund aller Verirrungen und Verästelungen innerhalb der Debatte nicht möglich. Vielmehr soll ein Schlaglicht auf die Kontraproduktivität und Stigmatisierung des Inklusionsbegriffs an sich und der Kritik daran geworfen werden. So wird zuerst kurz auf den Ursprung des Inklusionsbegriff eingegangen (2). Die kritische Diskussion und eine mögliche Begriffsalternative (3) werden dargestellt und im Fazit (4) abschließend diskutiert.

2 Ursprung des Inklusionsbegriffs

Inklusion kommt vom lateinischen Verb *includere*, welches einschließen, enthalten bedeutet. Die englischsprachige Übersetzung lautet *inclusion*. Der erste internationale Rahmen für die Umsetzung von *inclusion* war die UNESCO-Konferenz¹ im Jahr 1994 in Salamanca zum Thema *Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität*. Die daraus resultierende Salamanca-Erklä-

¹ UNESCO steht für *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* und bedeutet auf Deutsch übersetzt *Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur*.

rung nennt *inclusion* als wichtigstes Ziel der internationalen Bildungspolitik. Es ging um Bildung für alle.

Inclusion wird ebenso in der *Convention of the United Nations on the rights of persons with disabilities* (CRPD) genutzt. Die CRPD wird im Deutschen mit „Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen“ (UN-BRK) übersetzt. In insgesamt 50 Artikeln wurden die (Menschen-)Rechte von Menschen mit Behinderungen festgehalten. Die CRPD trat am 3. Mai 2008 in Kraft und wurde am 26. März 2009 von Deutschland ratifiziert. Sie ist seitdem geltendes Recht in Deutschland und hat den Rang eines Bundesrechts (Rambausek 2017: 273). Durch die CRPD wurde *inclusion* zu einem Menschenrecht erklärt (Textor 2018: 27). In der CRPD wird bewusst *inclusion* als Antonym zu *exclusion* (Ausschluss) verwendet. *Exclusion* wäre laut Artikel 2 CRPD eine „Discrimination on the basis of disability“ (Wrase 2016: 3).

Bei der Übersetzung der Salamanca-Erklärung wurde *inclusion*, einer sprachlichen Hilflosigkeit gleich, im deutschsprachigen Raum mit *Integration* übersetzt (Frühauf 2012: 12). Dies wiederholte sich mehr als zehn Jahre später 2006 bei der CRPD, diesmal weniger aus Hilflosigkeit, vielmehr aus Ignoranz. So wurden Anmerkungen von Betroffenen(-verbänden) bezüglich der deutschen Übersetzung nicht gehört und umgesetzt (Netzwerk Artikel 3 e.V. 2018: 5; Degener 2012: 405; Wansing 2015: 45). Deswegen hat sich der Verein *Netzwerk Artikel 3* dazu entschlossen eine sogenannte Schattenübersetzung herauszugeben. Diese kommt dem Geist der authentischen Sprachfassung näher als die offizielle deutsche Übersetzung. So wird, wenn in der englischen Fassung in den Artikeln 24, 26 und 27 von *inclusion* die Rede ist, dies in der offiziellen deutschen Übersetzung mit *Integration* übersetzt. Die Schattenübersetzung nutzt hingegen das Wort *Inklusion* und entspricht hierbei dem Grundgedanken zur Verwendung des Wortes *inclusion* (Netzwerk Artikel 3 e.V. 2018). Entscheidend bei dem Verständnis und der Auslegung der CRPD sind die authentischen Sprachfassungen, zu denen die deutsche Übersetzung nicht zählt (Wansing 2015: 45). Dennoch führt(e) die synonyme Verwendung der Worte *Inklusion/Integration*, obgleich rechtlich unbedeutend, zu zahlreichen nicht abgeschlossenen Diskussionen und hitzigen Debatten in der deutschsprachigen Wissenschaft (ebd.).

3 Von ursprünglich divers zu... ja was eigentlich?

Obgleich *Inklusion* ursprünglich als Diversität im Sinne von beispielsweise Herkunft, Geschlecht, Religion und Behinderung, als „gleichberechtigte Teilhabe *aller* in ihrer Verschiedenheit in allen Lebensbereichen“ gemeint war, ist es Stand heute vor allem im deutschen Diskurs aufs engste mit Menschen mit Behinderung verknüpft (Doose 2011: 11). Der Direktor des Weltbildungsbe-

rechts der UNESCO Prof. Dr. Aaron Benavot kritisierte am 13. September 2016 bei der Vorstellung des Weltbildungsberichts in Bonn, dass der „international gebräuchliche Begriff von ‚inclusivness‘ [...] hierzulande unter Einschränkung des Begriffskonzepts allein auf die Thematik von Menschen mit Behinderungen angewandt“ werde (Imhäuser 2016). Zudem ist der Begriff *Behinderung* nicht einheitlich: „In ihm verdichten sich eine ganze Reihe theoretischer Annahmen und Perspektiven bezüglich des komplexen Zusammenspiels individueller und sozialgeschichtlicher Bedingungs Momente im Prozess der Herausbildung von Individualität, Normalität, Anpassung und Abweichung“ (Gröschke 2007: 102). Daher existieren verschiedene Modelle von *Behinderung*. Diese haben einen Einfluss darauf, mit welcher Brille das Phänomen *Behinderung* betrachtet wird. Diese Brille und die von Benavot kritisierte Verknüpfung von *Behinderung* und *Inklusion* gehen eng einher.

3.1 *Verschiedene Modelle von Behinderung*

Auf theoretischer Ebene gibt es vier verschiedene Modelle von Behinderung: Das medizinische, das soziale, das kulturelle und das menschenrechtliche Modell. Während das medizinische Modell Behinderung als individuelles Problem, Leiden und Schicksal konstatiert, wird in den anderen drei Modellen von einer sozialen Konstruktion von Behinderung ausgegangen; nicht der Rollstuhl behindert, sondern die fehlende Rampe. Lange herrschte die Meinung vor, dass Behinderung ein medizinisches Konstrukt sei. Behinderung wurde als „Phänomen betrachtet, dem mit medizinischen, therapeutischen und sonderpädagogischen Maßnahmen zu begegnen ist“ (Degener 2015: 63). Dies wurde vom sozialen Modell abgelöst. Demnach sind *Behinderungen* vorwiegend sozial-politisch konstruierte Phänomene. *Behinderung* wird in diesem Modell nicht länger als individuelles Problem betrachtet. Mit dieser Betrachtungsweise wurde eine Kritik an den Exklusion- und Separationspraktiken von Menschen mit Behinderung in Wohnheimen und anderen Sondereinrichtungen möglich. Obwohl das soziale Modell als Orientierung bei der Erstellung der CRPD diente, wird *Behinderung* darin weiterhin als problematisch angesehen. Daher wurde von den *Disability Studies* das kulturelle Modell entwickelt. Dieses vertritt die Annahme, dass Behinderung kulturell und sozial produziert wird. Durch die CRPD entstand ein weiteres, das sogenannte menschenrechtliche Modell von Behinderung. Hierbei wird die Lage behinderter Menschen nicht durch Beeinträchtigungen, sondern durch vorenthaltene Rechte erklärt. Das geht weit über das soziale oder kulturelle Modell hinaus und setzt „nicht nur auf Rechte zum Schutz vor Diskriminierung, sondern auch auf Rechte zur Gewährleistung sozialer Sicherheit, eines angemessenen Lebensstandards und anderer Maßnahmen der Sozialpolitik“ (Degener 2015: 64).

3.2 Die Leerstelle Inklusion

So uneins sich Forschende dabei sind, wie Begriffe wie *Inklusion*, *Integration* und die Differenz der beiden Konzepte zueinander zu definieren sind, beziehungsweise ob überhaupt eine Differenz besteht, so einig sind sie sich in einer Sache: in der kreativen Umschreibung der Leerstelle *Inklusion*. So wird *Inklusion* beschrieben als „ein Hehlwort [...], das nicht aufklärt, sondern verschlei-ert, das nicht erhellt, sondern vernebelt“ (Bernhard 2015: 110). Der Begriff sei „unterkomplex, moralisch indifferent, politisch korrumpiert und damit ungeeignet für den Diskurs“ (Burchardt 2015: 6). Dies führte zu einer „Beliebigkeit seiner Verwendung“ sowie der „Verwahrlosung eines Begriffs“ (Katzenbach 2015: 19). Grosche (2015) kritisiert zurecht die „konzeptuelle Unschärfe“ (S.20), produziert in einem Versuch der Definition jedoch gleich 28 Vorschläge für verschiedenen Dimensionen und Fachrichtungen. Inwiefern dies zu einer begrifflichen Klarheit oder Trennschärfe beitragen soll, ist mehr als fragwürdig. Kritik kommt ebenso von den *Disability Studies*. Während Becker (2015) von der „Inklusionslüge“ spricht, ist bei dem Aktivistin der emanzipatorischen Behindertenbewegung Sierck (2013) die Rede vom „Budenzauber Inklusion“ und bei Behrendt (2017) geht es um einen „unterkomplexen Inklusionsbegriff“ (S.51).

Im Zusammenspiel mit Integration ist es zu einer Art Lagerbildung gekommen. Ahrbeck umschreibt dies als zwei Pole, welche sich entgegenstehen:

„Der Spannungsbogen, der sich hier auftut, ist beträchtlich. Auf der einen Seite steht die Vorstellung, die Pädagogik müsse nunmehr auf ein gänzlich neues Fundament gestellt werden; auch deshalb, weil es der Inklusionsgedanke erzwingt, die Gesellschaft in ihrer gesamten Architektur neu zu überdenken. Den anderen Pol bildet die nüchterne Feststellung, dass es um die Bekräftigung und Vertiefung der bisherigen Integrationsidee geht. Es sei kein fundamental neues Anliegen entstanden. Insofern verwundert es nicht, dass keine auch nur annähernd konsensfähige Definition dessen vorliegt, was denn nun unter Inklusion zu verstehen sei“ (2016: 7).

Muss die Integrationspädagogik weitergedacht werden oder ist ein „radikaler Bruch mit allen vorherigen Traditionen der Integrationspädagogik“ (Homann/Bruhn 2009: 250) nötig? Wie dieser Bruch in Form einer Begriffsalternative aussehen könnte, wird im Folgenden dargestellt.

4 Kritik am Inklusionsbegriff und eine Alternative

Inklusion kann aufgrund seiner diffusen Begriffslosigkeit nur durch Zuordnung geschehen. Es wird ein Adressat*innenkreis benötigt, um die jeweiligen Inhalte dem Begriff zuzuordnen und ihn so zu füllen. Je nachdem, wie die Kli-

entel und ihre Bedürfnisse wahrgenommen werden, fällt die Definition von *Inklusion* aus. Alle vorgenommenen Definitionen haben jedoch einen gemeinsamen Nenner: das Zuordnungsmerkmal Behinderung als „soziales Differenzierungsmerkmal“ (Bendel 1999: 301). Im sozialen und menschenrechtlichen Modell wird von einer sozialen Konstruktion von Behinderung ausgegangen. Die *Behinderung* ist die Barriere der nicht barrierefreien Gesellschaft; wie bereits erwähnt behindert nicht der Rollstuhl, sondern die fehlende Rampe. Dies schließt eine Zuordnung als Merkmal gleichzeitig aus. Es wird aber weiterhin als soziales Differenzierungsmerkmal genutzt, weil *Inklusion* keinen allgemeinen Referenzrahmen hat (Exner 2018: 77). Die Perspektive *auf Behinderung* macht so die Legitimierung von *Inklusion* als Leitbegriff aus. Solange der Diskurs am Inklusionsbegriff festhält, wird er kaum über das medizinische Modell von Behinderung hinauswachsen.

Fürderhin begründet diese Differenzierung das Festhalten am Begriff der *Inklusion*. Die eingangs erwähnte Negativität die Behinderung durch das medizinische Modell nachgesagt wird, führt zu einer Distanzhaltung: „Wahrnehmbare schwere körperlich und geistige Behinderungen werden von nicht-behinderten Menschen als Bedrohung ihrer narzisstischen Integrität erlebt“ (Haubl 2015: 110). Der Mensch ist bestrebt sein Leben von dieser ‘Bedrohung’ freizuhalten, zum einen aus Angst (vor Tod und Leid), zum anderen um die eigene Nichtbetroffenheit zu bestätigen (Exner 2018: 83). So wird ein Menschenbild im Sinne des *Otherings* aufrechterhalten. *Othering* bezeichnet einen machtkonstruktiven Prozess der Abgrenzung, Differenz, Ausgrenzung und Unterwerfung. Ursprünglich entstanden im Kontext postkolonialer Theorien, wurde es bereits in den 1990er Jahren durch den Soziologen Stuart Hall mit *Behinderung* in Verbindung gebracht. Eine Gruppe (*Andere*) wird diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben. Dabei wird die marginalisierte Gruppe sprach- und machtlos gemacht (Lindmeier 2019: 47).

„Ferner ist von Bedeutung, dass durch die Kategorisierungsprozesse des *Othering* diejenigen, die als ›die Anderen‹ gelten, im dominanten Machtdiskurs in ambivalenter Weise zugleich ein- und ausgeschlossen werden. Ihre Subjektivität wird dadurch systematisch ignoriert und verfehlt und zum anderen werden marginalisierte Standpunkte übergangen und unsichtbar gemacht“ (ebd: 48).

Nur dadurch kann Diskriminierung, Entrechtung und Anders-behandlung von Menschen mit Behinderung gerechtfertigt werden; das ist die Legitimation jeder Behindertenwerkstatt und jedes Wohnheims. Die gegenteilige Wirkung des Begriffs und damit verbunden Stigmatisierung könnten zu einer Distanzierung zur Verwendung bei Menschen mit Behinderung führen, ähnlich wie seit den 70er Jahren die *Krüppelbewegung* und die *Selbstbestimmt Leben* Initiativen den Integrationsbegriff ablehnten (Köbsell 2012: 42f.). Auch hier wird *Othering* deutlich; es bewirkt, dass sich die *Anderen* selbst als solche in den Diskurs einfügen und auf die zugeschriebenen Konstruktionen zurückgreifen (ebd.). Dabei ist fraglich, auf welche Art und Weise, ob und wenn ja wieso

Betroffene den Inklusionsbegriff benutzen. Dieses Desiderat müsste dringend erforscht werden.

Exner (2018) schlägt vor, den Leitbegriff *Inklusion* durch das Wort *Gleichberechtigung* zu ersetzen (S. 82). Es wäre ein möglicher Lösungsweg, um aus dem festgefahrenen „Glaubenskrieg“ (Jantzen 2017: 51) um den Inklusionsbegriff auszubrechen. Zudem wäre der deutsche Diskurs so anschlussfähig an dem internationalen Diskurs zu *Equity/Equality, Diversity, and Inclusion* (vertiefend dazu Oswick/Noon 2014 und Wolbring/Lillywhite 2021). Der Gebrauch des Wortes *Inklusion* befeuert Stigmatisierung und Reduzierung auf ein Personenmerkmal auf eine fast schon zynisch anmutende Art und Weise. Dadurch werden Menschen mit Behinderung zu Diskursobjekten gemacht, die Differenz behindert/nichtbehindert besteht weiterhin und wird zusätzlich noch verstärkt (vgl. Exner 2018: 85). Letztendlich wirkt der Inklusionsbegriff auf diese Art und Weise kontraproduktiv und fördert, was er verhindern soll: Exklusion (Exner 2018: 77). *Gleichberechtigung* jedoch würde um ein Vielfaches den Kern der CRPD treffen und dem menschenrechtlichen Modell von Behinderung entsprechen. Im wortwörtlichen Sinne würde *Gleichberechtigung* den Fokus auf die Rechte von Menschen mit Behinderung legen, welcher schon von der CRPD und dem menschenrechtlichen Modell gefordert wird. Es geht um gleiche Rechte und gleiche Berechtigung; wieso einen Umweg über einen definitionslosen Begriff gehen anstatt ein universelles Wort, welches nicht zuvor künstlich mit Bedeutung gefüllt werden muss, zu nutzen? *Gleichberechtigung* benötigt kein Differenzierungsmerkmal. *Gleichberechtigung* könnte eine Möglichkeit sein, um veraltete, überholte und verstaubte Ansichten über Bord zu werfen. Doch diese Alternative wird nicht diskutiert. Stattdessen wird ein weiterer Definitionsversuch gestartet, der Status quo wird erhalten.

5 Fazit

Inklusion als Menschenrecht ist nichts, dass einfach nach Belieben ausgelegt werden kann. Es beschreibt die engste Verknüpfung mit dem fundamentalen Recht der Menschenwürde und dem Recht auf Leben. Dieses Recht wurde im Mittelalter und der NS-Zeit missachtet. Heutzutage wird es durch die Artikel 1 I und 2 II des Grundgesetzes (GG) gewährleistet. Dies wird jedoch durch die Pränataldiagnostik und Gentechnik unter Druck gesetzt (vertiefend hierzu Saxton 2017 und Tarkian 2020). Die Behindertenrechtsaktivistin und Professorin für *Disability Studies* Marta Saxton fasst es eindringlich zusammen:

”The message at the heart of widespread selective abortion on the basis of prenatal diagnosis is the greatest insult: some of us are ‘too flawed’ in our very DNA to exist; we are unworthy of being born. This message is painful to confront. [...] we are indeed worthy of being born, worth the help and expense, and we know it! The great opportunity

with this issue is to think and act and take leadership in the place where feminism, disability rights, and human liberation meet" (Saxton 2017: 85).

Sie macht einerseits sensible Verwobenheit von Menschenrechten, Emanzipation von Personen, die schwanger sind und Behindertenrechten deutlich. Ohne das fundamentalste Recht zu leben wird andererseits jegliche weitere Debatte auf weitere Rechte obsolet. *Inklusion* betont den Schwerpunkt *Recht* nicht deutlich genug. Genau genommen betont es nichts als den Unterschied behindert/nicht behindert. Es wird ein Zuordnungsmerkmal benötigt. Menschen mit Behinderung werden im Sinne des *Otherings* separiert betrachtet. Die Bedeutung behindert/nicht-behindert wird hervorgehoben statt beseitigt. Es werden nicht die zu beseitigenden Barrieren in den Blick genommen, sondern der Fokus auf das Merkmal Behinderung gesetzt; verhärtet durch einen Diskurs, der genau das aufheben will. Die ursprüngliche weiträumige Bedeutung von *Inklusion* im Sinne von Vielfältigkeit, Herkunft, Geschlecht et cetera ist lange verloren gegangen. Dies wird vor allem im Vergleich zu anderen Diskursen, wie zum Beispiel dem des Feminismus, deutlich (Exner 2018: 78ff.). Hier wird um *Gleichberechtigung*, *Selbstbestimmung* oder *Emanzipation* gekämpft. Abschließend soll eine veränderte Definition vom Begriff *Inklusion* die Schräglage, in der sich der deutsche Diskurs befindet, verdeutlichen. Im Original lautet die Definition „[u]nter Inklusion wird die gleichrangige gesellschaftliche Partizipation aller Menschen einschließlich derjenigen mit Behinderungen unter Gewährung dafür notwendiger Hilfen verstanden“ (Kullmann/Lütjerklose/Textor 2014: 90). Es ist eine beliebig ausgewählte Definition von *Inklusion* und keine Kritik an die Wissenschaftler*innen, welche sie verfasst haben. Wird in diesem Zitat nun die Personengruppe der „Menschen mit Behinderung“ durch „Frauen“ ersetzt, liest es sich ganz anders, nahezu irritierend falsch: „Unter Inklusion wird die gleichrangige gesellschaftliche Partizipation aller Menschen einschließlich [Frauen] unter Gewährung dafür notwendiger Hilfen verstanden“. Eine derartige Hervorhebung von Frauen/Menschen mit Behinderung ist eine Form von *Othering*: Ihr müsst extra betont werden, ihr seid anders, ihr gehört nicht dazu. *Othering* bedeutet Entmachtung, Entmachtung bedeutet Entrechtung. Die Irritation, die beim Lesen des veränderten Zitats eintritt, ist der Punkt, den dieser Artikel machen möchte. Es wird so verzweifelt an unzulänglichen Begrifflichkeiten festgehalten, als sei es der Sauerstoff zum Leben. Solange der deutsche Diskurs um die Gleichberechtigung aller Menschen mit Behinderung nicht bereit ist zu sehen, wo die Fehler liegen (und zwar in der Vorenthaltung von Menschenrechten), werden diese Fehler wiederholt. Es ist die Sicht auf das Phänomen Behinderung, welches den Blick verstellt, Behinderung als individuelles Problem festmacht und die Rechte von Menschen mit Behinderung nicht anerkennt.

Um dem Dilemma der Inklusionsdebatte zu entgehen, wäre eine radikale Neuorientierung nötig. Exners Vorschlag *Inklusion* durch *Gleichberechtigung* zu ersetzen wäre eine solch radikale Alternative. Anstatt diese zu diskutieren,

wird sie jedoch ignoriert und es wird weiterhin am Glaubenskrieg festgehalten. Es fallen Begriffe wie „Zauberwort“, „nebulös“, „verhehlt“, „Leerwort“ in dem zweifelhaften Versuch eine Definition zu landen, welche doch nur eine Kritik an der vermeintlichen Unfähigkeit der Kolleg*innen ist. In den Debatten stecken viel Kritik und wenig Bestand. Es scheint, als würde um ein Feuer herumgetanzt, welches längst erloschen ist; wenn es denn je brannte. Nur die Diskussionen sind hitzig.

Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2016): *Inklusion. Eine Kritik.* Brennpunkt Schule. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Becker, Uwe (2015): *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus.* Bielefeld: Transcript Verlag.
- Behrendt, Hauke (2017): Was ist soziale Teilhabe? Plädoyer für einen dreidimensionalen Inklusionsbegriff. In: Misselhorn, Cathrin/Behrendt, Hauke (Hrsg.): *Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion. Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe.* Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 50–76.
- Bendel, Klaus (1999): Behinderung als zugeschriebenes Kompetenzdefizit von Akteuren. Zur sozialen Konstruktion einer Lebenslage. In: *Zeitschrift für Soziologie* 28, 4, S. 301–310.
- Bernhard, Armin (2015): Inklusion – Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: *Jahrbuch für Pädagogik* 2015, 1, S. 109–119.
- Burchardt, Matthias (2015): Inklusion oder Emanzipation von Menschen mit Behinderung? Kritische Analyse des politisch propagierten Inklusionsmodells. In: *Forum Logopädie* 29, 5, S. 6–10.
- Degener, Theresia (2012): Das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht. In: *Kritische Justiz*, S. 405–419.
- Degener, Theresia (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In: Degener, Theresia/Diehl, Elke (Hrsg.): *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe.* Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 1506. Bonn: bpb Bundeszentrale für politische Bildung, S. 55–74.
- Doose, Stefan (2011): „I want my dream!“. Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven und Methoden einer personenzentrierten Planung mit Menschen mit Behinderungen. Kassel: Mensch Zuerst - Netzwerk People First Deutschland.
- Exner, Karsten (2018): Warum die Anwendung des Inklusionsbegriffes kontraproduktiv ist. Zwei Thesen und eine Frage zum Inklusionsdiskurs im Behindertenbereich. In: Walm, Maik/Häcker, Thomas H./Radisch, Falk/Krüger, Anja (Hrsg.): *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 76–87.

- Frühauf, Theo (2012): Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 11–32.
- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? In: Kuhl, Poldi/Stanat, Petra/Lütje-Klose, Birgit/Gresch, Cornelia/Pant, Hans Anand/Prenzel, Manfred (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–40.
- Gröschke, Dieter (2007): Behinderung. In: Greving, Heinrich/Jeltsch-Schudel, Barbara (Hrsg.): Kompendium der Heilpädagogik. Troisdorf: Bildungsverlag Eins, S. 97–109.
- Haubl, Rolf (2015): Behindertenfeindlichkeit – narzisstische Abwehr der eigenen Verletzlichkeit. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 103–115.
- Homann, Jürgen/Bruhn, Lars (2009): Ein Dutzend Gründe, warum die Integrationspädagogik gescheitert ist. Eine Streitschrift. In: Das Zeichen, 82, S. 250–261.
- Imhäuser, Karl-Heinz (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung und Implementierungsmechanismen in der schulischen Infrastruktur. <https://schulen-planen-und-bauen.de/2016/12/08/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/> [Zugriff: 09.02.2022].
- Jantzen, Wolfgang (2017): Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In: Feuser, Georg (Hrsg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Forum Psychosozial. Gießen: Psychosozial Verlag, S. 51–76.
- Katzenbach, Dieter (2015): Zu den Theoriefundamenten der Inklusion. Eine Einladung zum Diskurs aus der Perspektive der kritischen Theorie. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 19–32.
- Köbsell, Swantje (2012): Integration/Inklusion aus Sicht der Disability Studies: Aspekte aus der internationalen und der deutschen Diskussion. In: Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): Disability Studies. Kritische Perspektiven für die Arbeit am Sozialen. Perspektiven Kritischer Sozialer Arbeit, Band 14. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–54.
- Kullmann, Harry/Lütje-Klose, Birgit/Textor, Annette (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen. Fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Amrhein, Bettina/Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Lehrerinnenbildung gestalten, Band 3. Münster, New York: Waxmann Verlag, S. 89–107.
- Lindmeier, Christian (2019): Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Netzwerk Artikel 3 e.V. (2018): Schattenübersetzung des Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung. Berlin: Verlag.
- Oswick, Cliff/Noon, Mike (2014): Discourses of Diversity, Equality and Inclusion: Trenchant Formulations or Transient Fashions? In: British Journal of Management 25, 1, S. 23–39.

- Rambausek, Tonia (2017): Behinderte Rechtsmobilisierung. Eine rechtssoziologische Untersuchung zur Umsetzung von Artikel 19 der UN-Behindertenrechtskonvention. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Saxton, Marta (2017): Disability Rights and Selective Abortion. In: Davis, Lennard J. (Hrsg.): *The Disability Studies Reader*. Disability studies. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group, S. 73–86.
- Sierck, Udo (2013): *Budenzauber Inklusion*. AG-SPAK-Bücher. Neu-Ulm: AG-SPAK-Bücher.
- Tarkian, Tatjana (2020): Die Auswahl zukünftiger Kinder. In: *Zeitschrift für Ethik und Moralphilosophie* 3, 1, S. 109–125.
- Textor, Annette (2018): Einführung in die Inklusionspädagogik. utb-studi-e-book, Band 4340. Stuttgart, Deutschland: utb.
- Wansing, Gudrun (2015): Was bedeutet Inklusion? Annäherung an einen vielschichtigen Begriff. In: Degener, Theresia/Diehl, Elke (Hrsg.): *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 1506. Bonn: bpb Bundeszentrale für politische Bildung, S. 43–54.
- Wolbring, Gregor/Lillywhite, Aspen (2021): Equity/Equality, Diversity, and Inclusion (EDI) in Universities: The Case of Disabled People. In: *Societies* 11, 2, S. 49.
- Wrase, Michael (2016): Auflösung der Förderschulen. Die UN-Behindertenkonvention verlangt die Inklusion von Kindern mit Behinderung an Regelschulen. *WZBrief Bildung*, Band 33. Berlin: WZB Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Lea Wulf

Wie inklusiv ist das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz? – Ein Blick auf die Chancen und Herausforderungen der Gesetzesreform

1 Das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz als Ende einer langen Debatte?

Der folgende Beitrag befasst sich mit dem am 03. Juni 2021 beschlossenen Gesetzesentwurf zum neuen Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG). Inhaltlich fokussiert der Gesetzesentwurf in fünf zentrale Themenbereiche:

1. Besserer Kinder- und Jugendschutz
2. Stärkung von Kindern und Jugendlichen, die in Pflegefamilien oder in Einrichtungen der Erziehungshilfe aufwachsen
3. Hilfen aus einer Hand für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen
4. Mehr Prävention vor Ort
5. Mehr Beteiligung von jungen Menschen, Eltern und Familien (BMFSFJ – Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend 2021).

Dieser Artikel fokussiert vor allem den Themenbereich „Hilfen aus einer Hand für Kinder mit und ohne Behinderung“, die sogenannte inklusive Jugendhilfe.

Die angedachte inklusive Lösung meint eine Zusammenführung der gesamten Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit der Kinder- und Jugendhilfe. Dies würde zu einer inklusiven, außerschulischen pädagogischen Praxis führen, die im Sozialgesetzbuch VIII (SGB VIII) verankert ist (Esser 2021:169). Der ausschlaggebende Punkt für die inklusive Jugendhilfe ist die momentan vorherrschende Trennung der Zuständigkeiten, die Ungleichbehandlung von einigen Kindern und Jugendlichen darstellt. Kinder mit körperlichen und geistigen Behinderungen rutschen mit ihren Ansprüchen in das Sondersystem der Eingliederungshilfe. Mit einem gemeinsamen Leistungssystem ist zudem die Hoffnung verbunden, dass Adressat*innen bei denen Ansprüche an Leistungen der Jugendhilfe oder Eingliederungshilfe bestehen, für die keine eindeutige Zuständigkeit festzustellen ist, nicht mehr von einem Leistungssystem zum anderen verwiesen werden.

1.1 Ein Blick in die Vergangenheit

Die aktuelle Verabschiedung des KJSG ist Ergebnis einer langen Debatte, die bereits 1990 bei der Entstehung des SGB VIII begonnen hat. Bei der Debatte um die Zuständigkeit für die Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit Behinderung fiel die Entscheidung gegen eine „große Lösung“, so dass in § 35a nur die Eingliederungshilfe für Kinder und Jugendliche mit seelischen Behinderungen Einzug ins SGB VIII fand. Lange Zeit blieb es still um die Debatte der Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche mit geistiger und körperlicher Behinderung, bis diese 2009 durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und dem 13. Kinder- und Jugendbericht wieder angestoßen wurde. Diese Debatte hat sich 2013 in den Neuordnungsvorschlägen zum SGB VIII von der Bund-Länder-AG „Inklusion von jungen Menschen mit Behinderung“ niedergeschlagen. Erste inoffizielle und offizielle Gesetzesentwürfe kursierten bereits 2015 und 2016, wurden aber am 09.11.2016 durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugendliche zurückgezogen. Im Jahr 2018, im Koalitionsvertrag der 19. Legislaturperiode wurde die Absichtserklärung festgehalten, das KJSG weiterzuentwickeln. Der Dialogprozess Mitreden-Mitgestalten hat von November 2018 bis Dezember 2019 das Reformvorhaben unter dem Gesichtspunkt der „inklusive Lösung“ diskutiert. Am Ende dieses Dialogprozess stand die Verabschiedung des Kinder- und Jugendstärkungsgesetz im aktuellen Gesetzesentwurf vom 03.06.2021 (Hopmann 2021: 414 f.).

1.2 Ein Blick in die Zukunft

Durch das KJSG wurde festgelegt, dass die einheitliche Zuständigkeit für alle Kinder und Jugendlichen im SGB VIII in einem dreistufigen Verfahren bis 2028 erreicht werden soll.

Die erste Stufe beinhaltet, dass der Leitgedanke der Inklusion verankert werden soll. So wird beispielsweise die Zielbestimmung des SGB VIII um den Aspekt der selbstbestimmten und gleichberechtigten Teilhabe ergänzt. Weitere Punkte die in der ersten Stufe umgesetzt werden sollen, ist die Neuregelung von § 22 und § 22a im SGB VIII. Dies betrifft die inklusive Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Außerdem soll bereits in Stufe 1 nach §§ 36 ff. SGB VIII eine fallbezogene Zusammenarbeit der Sozialleistungsträger, insbesondere der Rehabilitationsträger, erfolgen (Esser 2021: 106). Des Weiteren sollen Beratungen zur Kinder- und Jugendhilfe bereitgestellt werden und eine fallbezogene Zusammenarbeit im Gesamt- und Hilfeplanverfahren angestrebt werden (Wabnitz 2021:137).

In der zweiten Stufe, die ab dem 01.01.2024 in Kraft tritt, wird die Einführung von Verfahrenslots*innen zur Vermittlung von Eingliederungshilfeleistungen geplant (§ 10b SGB VIII) (Wabnitz 2021: 136-137). Die Verfahrenslots*innen erhalten die Rolle der „Behindertenbeauftragten“ des Jugendamts. Sie sammeln Kenntnisse über die Lebenssituation von Familien mit einem Kind mit Behinderung, um Strukturen für die Zusammenführungen der Leistungen für Kinder mit und ohne Behinderung im Jugendamt zu schaffen. Damit ist die Funktion der Verfahrenslots*innen direkt im Jugendamt angesiedelt (Müller-Fehling 2021: 114).

Mit der dritten Stufe, die am 01.01.2028 in Kraft tritt, soll die Zuständigkeit für alle Leistungen der Eingliederungshilfe für Kinder- und Jugendliche in die Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe übergehen (Esser 2021: 106). Zuvor kommt es bis zum 01.01.2027 zur Schaffung eines weiteren Bundesgesetzes, mit dem konkrete Regelungen zum Übergang der Zuständigkeit, geregelt werden (Wabnitz 2021: 136-137).

Uneindeutig bleibt dabei die genaue Umsetzung der Einbindungen der Leistungen der Eingliederungshilfe für Kinder- und Jugendliche in die Jugendhilfe. Denkbar wäre beispielsweise, dass Leistungen für Kinder mit und ohne Behinderung zu einem einheitlichen Leistungsbestand werden. Dies würde zu einer Reihe weitreichender Veränderungen führen, auch in Bezug auf bisherige Hilfeleistungen (beispielsweise Hilfen zur Erziehung) (Lüders 2019: 177). Eine andere Möglichkeit der Einbindung wäre es „Leistungen zur Teilhabe“ als fünfte Säule im SGB VIII, neben Jugendarbeit, Förderung der Erziehung in der Familie, Kindertagesbetreuung und Hilfen zur Erziehung zu verankern (ebd.). Für die konkrete sozialrechtliche Umsetzung mangelt es bisher sowohl bei der Eingliederungshilfe als auch bei der Kinder- und Jugendhilfe an der Befassung mit dem jeweils anderen System (vgl. ebd.: 176). Konkrete Umsetzungen und damit ein Ende der Debatte sind somit noch Zukunftsmusik.

2 Was meint „inklusiv“?

Eines der Kernprobleme in der Debatte um eine inklusive Ausgestaltung der Kinder- und Jugendhilfe ist die Uneinigkeit über den Inklusionsbegriff.¹ In Fachdiskursen wird sowohl ein „enger“ Inklusionsbegriff verwendet, der sich lediglich auf Menschen mit Behinderung² bezieht, als auch ein „weiter“ Inklus-

1 Eine tiefergehende Diskussion rund um den Inklusionsbegriff und die Uneinigkeit über ihn, findet sich in Bringmann (2022) ebenfalls in diesem Band.

2 Mit Behinderung ist in diesem Beitrag die Definition nach dem Sozialgesetzbuch IX (SGB IX) gemeint: „Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische,

sionsbegriff, der Menschen, die von anderweitigen Diskriminierungen oder Benachteiligungen betroffen sind, mit einbezieht. Die doppelte Referenz des Inklusionsbegriffes führt zu Verständigungsproblemen und verhindert einheitliche Diskurse (Lüders: 170f.). Daher wird im Folgenden auf Mai Ahn Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion zurückgegriffen, da mithilfe dieser Theorie Diskurse rund um beide Inklusionsverständnisse eingeordnet werden können. Boger verwendet einen weiten Inklusionsbegriff, der auf alle benachteiligten Gruppen anwendbar ist. Ihre Theorie impliziert auch Diskurse rund um den „engen“ Inklusionsbegriff, der sich nur auf die Behinderungskategorie beschränkt. In diesem Artikel wird Bogers Theorie als Reflexionsfolie genutzt, um die KJSG-Reform in den Diskurs rund um das Inklusionsverständnis einzuordnen.

Boger hat ihre Theorie entwickelt, indem sie Definitionen und Theoriezüge unterschiedlicher Fachdisziplinen gesammelt, sortiert und verglichen hat. Inklusion versteht Boger (2017) als „Vereinigungszeichen sexismus-, rassismus-, ableismus- und klassismuskritischer Theoriebildung“ (o. S.). Das Gegenstück zur Inklusion ist die Diskriminierung. Im Zentrum ihrer Theorie stehen drei Basissätze: Inklusion als Normalisierung, Inklusion als Empowerment und Inklusion als Dekategorisierung. Boger argumentiert, dass durch die Kombination unterschiedliche Inklusionsverständnisse immer nur zwei Basissätze gleichzeitig zutreffen können. Um dies deutlich zu machen, werden im Folgenden zunächst die einzelnen Basissätze erläutert und im Anschluss daran, die daraus folgenden verschiedenen Inklusionsverständnisse, die sich jeweils aus der Zusammenführung von zwei der drei Basissätzen ergeben, dargestellt.

Inklusion als Empowerment meint das Eintreten für Selbstermächtigung, das Entstehen für die eigenen Rechte oder die Rechte anderer. Der Wunsch aus Betroffenenperspektive ist es, ohne Relativierung wahrgenommen und ernstgenommen zu werden. Das Verständnis von Diskriminierung ist aus dieser Perspektive Ausbeutung und Unterdrückung von Körpern, die eine erhöhte Vulnerabilität aufweisen (ebd.).

Inklusion als Normalisierung beinhaltet Wünsche und Forderungen benachteiligter oder diskriminierter Menschen „ganz normal“ (Grummt 2019: 22) behandelt und gesehen zu werden. Dieses Inklusionsverständnis fordert in

geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht“ (§ 2 Abs. 1 S. 1 und 2 SGB IX). Diese Definition wurde gewählt, weil dieser Beitrag rechtliche Ansprüche und Gesetze in den Fokus nimmt und die Definition nach SGB IX deutlich macht, wer zum Adressaten*innenkreis der Eingliederungshilfe zählt und rechtliche Ansprüche aufgrund einer Behinderungsdiagnose hat.

erster Linie für diskriminierte Gruppen gleiche Rechte und Pflichten wie der Rest der Gesellschaft (Boger 2017; Grummt 2019: 22).

Inklusion als Dekonstruktion beinhaltet die Forderung nach der Loslösung von binären Kategorien, zum Beispiel behindert/nicht-behindert oder Mann/Frau. Diskriminierung wird verstanden als Reproduktion von Binärismen. Die Dekonstruktion dient als Oberbegriff für alle Zugänge, die sich darauf konzentrieren die Hervorbringung und Störung der binären Ordnung zu untersuchen, die Diskriminierungsprozessen zugrunde liegt (Boger 2017; Grummt 2019: 23). „Das Begehren aus Betroffenenperspektive ist hier demnach das nach der Produktion von anderen Bildern und Geschichten, die es vermögen, Stereotypen und Klischees, falschen Vorstellungen und entwertenden Narrativen von Andersheit* etwas entgegen zu setzen“ (Boger 2017).

Beim Verständnis von Inklusion als *Normalisierung und Empowerment* wird Inklusion als Teilhabegerechtigkeit und/oder Chancengerechtigkeit verstanden. „Diskriminierung geht demnach von vulnerablen Gruppen aus, denen die Teilhabe beziehungsweise die Chance auf ein gelingendes Leben verwehrt oder erschwert ist“ (Boger 2017). Die Diskriminierung wird als objektiv messbar verstanden (etwa über Quoten von Schulbesuchen an Regelschulen). Nicht von Interesse ist die Konstruktion der diskriminierten Gruppe. Normalisierung wird dabei nicht hinterfragt und eine Dekonstruktion zum Beispiel des Behinderungsbegriffes wird ausgeschlossen, da er notwendig ist, um die Normalisierung einzufordern (Boger 2017; Ackermann 2017: 242).

Ein Inklusionsverständnis, dass sich vor allem auf *Normalisierung und Dekonstruktion* bezieht, versteht Inklusion als die Auflösung des Normalfeldes, was folglich die Einordnung in „Andere“ und „Normale“ aufhebt. Der Begriff der Normalität wird weiterhin gebraucht, um sich auf ihn zu beziehen und die „Normalisierung des Anormalen“ ins Zentrum zu rücken. Empowerment kann nicht Teil dieser Kategorie sein, da es dafür nötig ist, aus einem bestimmten Identitätsverständnis (als Andere) heraus empowert zu werden. Eben dieses Identitätsverständnis wird durch die Dekonstruktion von Normalität verhindert (Boger 2017; Ackermann: 242 f.).

Beim Verständnis von Inklusion als *Dekonstruktion und Empowerment* geht es um das Vertreten einer Position und Kategorisierung durch Betroffene. Kernpunkt dabei ist „die Dekonstruktion einer durch Empowerment implizierten Opferrolle“ (Grummt 2019: 24). Im Diskurs rund um das Thema Behinderung ist dieses Verständnis beispielsweise Anliegen der Vertreter*innen der Disability-Studies, die daran arbeiten ihre Geschichte selbst zu erzählen (der Empowerment-Aspekt) und dem Narrativ der Vorherrschaft durch andere etwas entgegengesetzten zu können (der Dekonstruktions-Aspekt). Dieses Inklusionsverständnis setzt sich am stärksten gegen Formen der Konstruktion von Förderbedarfen oder Opferrollen ein. Es bestärkt die völlige Akzeptanz der

Andersheit und trägt dazu bei, sich von Normalitätsvorstellungen zu befreien. Inklusion ist hierbei die Identifikation mit dem Anderssein und ein Emanzipieren von Normalitätsvorstellungen (ebd.: 24 f.; Boger 2017; Ackermann 2017: 243).

Ganz konkret lässt sich Inklusion somit als Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion verstehen, die aber nie gemeinsam in einem einheitlichen Verständnis auftreten können, weil sie sich gegenseitig ausschließen.

3 Wie soll die inklusive Jugendhilfe nach dem KJSG aussehen?

Für eine Einordnung des Inklusionsverständnisses des KJSG in die oben beschriebene Theorie der trilemmatischen Inklusion, werden einzelne Paragraphen, die sich mit der inklusiven Jugendhilfe befassen, einem Oberbegriff zugeordnet, der ihr zugrundeliegendes Inklusionsverständnis widerspiegelt. Die trilemmatische Inklusion ist eine passende Theorie zur Einordnung, da sie eine Einordnung vielfältiger Inklusionsverständnisse erlaubt.

3.1 Verständnis von Empowerment

Ein Verständnis von *Empowerment* als ein Aspekt der inklusiven Jugendhilfe wird im KJSG beispielsweise deutlich durch die Betonung, dass die Beteiligung und Beratung für Kinder und Jugendliche in einer für sie verständlichen, nachvollziehbaren und wahrnehmbaren Form durchgeführt werden soll (§ 7b Abs. 4 SGB VIII, § 36 Abs. 1 S. 2 SGB VIII, § 42 Abs. 2 S. 1 SGB VIII). Somit werden Kinder und Jugendliche befähigt an Beratungen teilzuhaben und sich zu beteiligen und ihre Betroffenenperspektive einzubeziehen. Die Selbstbestimmung der jungen Menschen steht ebenso im Fokus. Diese soll gefördert werden und zur gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft beitragen (§ 1 Abs. 3, S.2 SGB VIII). Darüber hinaus werden Kinder oder Jugendliche in der Gefahreinschätzung miteinbezogen (§ 8a Abs. 1 S. 2 SGB VIII).

3.2 Verständnis von Normalisierung

Inklusion in Form von *Normalisierung* spiegelt sich dadurch wider, dass die Leistungen des SGB VIII Leistungen nach dem Sozialgesetzbuch IX (SGB IX) vorgeben. Die Leistungen für Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung oder drohender seelischer Behinderung werden nun, wie auch bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger und körperlicher Behinderung oder drohender

geistiger und/oder körperlicher Behinderung, vorrangig vom Träger der öffentlichen Jugendhilfe gewährt (§ 37 Abs.1 SGB VIII, § 37c Abs. 2 SGBVIII). Die zukünftige Absicht ist, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung bei der Beantragung von Leistungen „ganz normal“ zum Jugendamt gehen, welches die Zuständigkeit für alle Kinder und Jugendliche hat. Die Forderung nach der gemeinsamen Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung (§ 22 und 22a SGB VIII) in Regeleinrichtungen ordnet sich ebenso dem Ziel der Normalisierung unter.

3.3 *Verständnis von Dekonstruktion*

Der Aspekt der *Dekonstruktion* wird im KJSG Reformentwurf nicht versucht umzusetzen. Insbesondere wenn die Leistungen zur Teilhabe als fünfte Säule in der Jugendhilfe installiert werden sollten, ist es lediglich eine administrative Änderung, bei der Leistungen zur Teilhabe weiterhin an einen Behinderungsstatus und damit an das binäre System „behindert/nicht-behindert“ geknüpft sind. Eine inklusive Ausgestaltung der Kinder- und Jugendhilfe, unter dem Gesichtspunkt der Dekonstruktion, würde bedeuten, dass sich Leistungen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung vorrangig an ihrem Stand als Kind oder Jugendlicher orientieren (Lüders 2019: 169f.; Diener: 59). Dabei wird durch die Formulierung deutlich, dass die Kategorien Kinder mit und Kinder ohne Behinderung weiterhin bestehen bleiben und das neue SGB VIII nicht auf eine Zuständigkeit schlicht für alle Kinder plädiert. Ein Beispiel dafür ist § 27 Abs. 2 S. 3 SGBVIII, in dem steht, dass die Kombinationen von Hilfearten möglich sind, insofern dies dem erzieherischen Bedarf des Kindes oder Jugendlichen *im Einzelfall* entspricht. In der Regel soll weiterhin an der Behinderungsdiagnose unterschieden werden, welche Hilfen angewendet und eine Kombination nur im Einzelfall gewährt werden. Somit findet eine Dekonstruktion der Behinderungskategorie durch das KJSG nicht statt. Nach der Theorie der trilemmatischen Inklusion schließen sich Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion in ihrem gleichzeitigen Auftreten gegenseitig aus. Dies wird auch in der Umsetzung eines Inklusionsverständnisses im KJSG deutlich.

3.4 *Unterstützungs- und Schutzfunktion*

Neben einem Inklusionsverständnis wird der Kinder- und Jugendhilfe in Bezug auf Kinder mit Behinderung im KJSG eine Unterstützungsfunktion und eine Schutzfunktion zugeschrieben. Die *Unterstützungsfunktion* zeigt sich besonders durch § 22a Abs. 4 S.4 SGBVIII, nach dem der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung besondere Aufmerksamkeit bei der Unterstützung in der Erfüllung ihrer Bedürfnisse zukommt. Nach § 77 Abs. 1 S. 2

SGB VIII ist dies sogar ein Maßstab zur Bewertung der Leistung und ein Qualitätsmerkmal. Der Unterstützungsauftrag kann dabei empowernd wirken, wenn den Kindern oder Jugendlichen Unterstützung in der Einforderung ihrer Rechte gegeben wird.

Die *Schutzfunktion* für Kinder und Jugendliche mit Behinderung wird deutlich durch § 8a Abs. 4 S. 2 SGB VIII sowie in § 8b Abs. 3 SGB VIII in dem die Schutzwürdigkeit dieser Gruppe in verschiedenen Settings betont wird. Die Schutzfunktion kann, ebenso wie die Unterstützungsfunktion, normalisierend wirken, wenn sie dafür eingesetzt werden, hinderliche Barrieren zu überwinden, die die Teilhabe an der „normalen“ Gesellschaft zu gewährleisten oder um auszugleichen, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung eine erhöhte Schutzbedürftigkeit aufweisen.

4 Fazit

In der aktuellen Form läuft das Inklusionsverständnis des KJSG darauf hinaus, sich im besten Falle als Empowerment und Normalisierung zu verstehen. Somit sorgt ein neues, inklusives Kinder- und Jugendstärkungsgesetz nicht dafür sich von dem binären System „behindert/nicht-behindert“ zu lösen und die Stigmatisierungen, die damit einher gehen, zu beheben.

Der Inklusionsdiskurs ist uneinheitlich und unter dem Begriff Inklusion können verschiedene Formen einer praktischen Umsetzung verstanden werden. Eine klare Positionierung ist im aktuellen Inklusionsdiskurs nicht ersichtlich, sollte aber vollzogen werden, um deutlich zu machen, was das konkrete Ziel einer inklusiven Jugendhilfe werden soll. Das Wort inklusiv greift allein zu kurz, da es eine Fülle von Definitionen und Verständnissen aufweisen kann. Praktisch gesehen, lassen sich, wie in diesem Artikel beispielhaft gezeigt wurde, nur einige Teilaspekte des Inklusionsbegriffes umsetzen. Meines Erachtens ist es deswegen sinnvoll im Fachdiskurs rund um die KJSG-Reform zu debattieren, ob das Inklusionsverständnis der momentanen Gesetzesreform das Ziel sein kann. Ich möchte in diesem Text keine weitere Stellung für oder gegen einzelne Aspekte der KJSG Reform abgeben, von diesen Stellungnahmen gibt es genügend³.

Das Verstecken hinter diesem schwammigen Inklusionsbegriff hat reale, negative Konsequenzen. Wenn nicht deutlich dargestellt wird, welches Verständnis hinter den konkret umgesetzten Handlungen steht, verstärkt sich die

3 Zum Beispiel vom deutschen Jugendinstitut (DJI 2020), von der Lebenshilfe (Lebenshilfe e.V. 2021), von der Diakonie (Diakonie Deutschland 2021), von der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Kommission Sozialpädagogik 2020) und vielen mehr.

Uneinsichtigkeit und Intransparenz, insbesondere für Betroffene. Eine deutliche Darstellung des Inklusionsverständnisses ermöglicht außerdem den politischen Diskurs. Wenn es keine klare Stellungnahme zum Inklusionsverständnis getroffen wird, kann die Umsetzung von Inklusion auch nicht kritisch diskutiert und reflektiert werden. Es braucht eine klare Vorstellung davon, was Inklusion bedeutet, damit der Inklusionsbegriff als Reflexionsfolie der politischen Entscheidungen und Handlungen dienen kann und weitere zukünftige Entscheidungen in der Umsetzung der KJSG kritisch reflektiert werden können.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2017): Zum Umgang mit Widersprüchen in der sonderpädagogischen Diskussion um Inklusion. In: Gercke, Magdalena/Opalinski, Saskia/Thonagel, Tim (Hrsg.): *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 229–247.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz - KJSG). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/neues-kinder-und-jugendstaerkungsgesetz-162860> [Zugriff: 12.05.2022].
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [Zugriff: 24.05.2022].
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.) (2020): Stellungnahme des Deutschen Jugendinstituts zum Referentenentwurf des Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes – KJSG. Referentenentwurf zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen des BMFSFJ vom 05.10.2020. München.
- DGfE- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Kommission Sozialpädagogik (2020): Stellungnahme des Vorstandes der Kommission Sozialpädagogik in der DGfE zum Referentenentwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (KJSG-RefE 2020).
- Diakonie Deutschland (Hrsg.) (2021): Stellungnahme der Diakonie Deutschland zur Vorbereitung der Anhörung am 22.2.2021 zum Kinder- und Jugendstärkungsgesetz. Berlin.
- Esser, Klaus (2021): Die Chance nutzen: mit dem SGB VIII-Reformentwurf die Weichen grundlegend richtig stellen. Wie die „große Lösung“ verwirklicht werden kann und wie den jungen Erwachsenen endlich echte Zukunftschancen mitgegeben werden können. In: *unsere jugend* 73, 3, S. 98–109.
- Grummt, Marek (2019): Der Begriff der Inklusion – Vision, Forderung, Trilemma. In: Grummt, Marek (Hrsg.): *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 7–26.

- Hopmann, Benedikt (2021): SGB VIII-Reform und Inklusion. In: Sozial Extra 45, 6, S. 414–418.
- Lebenshilfe e.V. (Hrsg.) (2021): Stellungnahme der Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. Stellungnahme der Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. zum Gesetzentwurf der Bundesregierung: Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – KJSG). Berlin.
- Lüders, Christian (2019): Inklusion und „Große Lösung“ in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Westphal, Manuela/Wansing, Gudrun (Hrsg.): Migration, Flucht und Behinderung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 167–184.
- Müller-Fehling, Norbert (2021): Auf dem Weg zu einer Kinder- und Jugendhilfe für alle jungen Menschen und ihre Familien. Der Gesetzentwurf zum KJSG 2020 vom 2.12.2020 aus der Perspektive von Eltern mit behinderten Kindern. In: unsere jugend 73, 3, S. 110–116.
- Wabnitz, Joachim (2021): Der aktuelle Gesetzentwurf der Bundesregierung für ein Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG). In: unsere jugend 73, 3, S. 133–138.

Finn van Erp, Georg Winterseel

Über die Möglichkeit von Zukunft

Der Untergang des *Alten* sowie die Insistenz gegen eine *Festsetzung* der Geschichte mit Verweis auf jene Erscheinungen, die sich dem herrschenden Schein der Wohlgeordnetheit nicht fügen wollen, begleiten das Denken der Moderne auf Schritt und Tritt. Ihr Signum scheint das der Krise bzw. die Tatsache, dass alles „Ständische und Stehende verdampft“ (Marx/Engels 1956b: 465). Sie ist ein Ineinander von Bruch und Kontinuität. Die bürgerliche Selbstgewissheit, welche auf einem scheinbar teleologischen Fortschrittspostulat fußte, wurde von mehreren Seiten als ideologiestützte Saturiertheit enttarnt, indem man die Geschichte *ihrer* Vernunft als *Geschichte der Klassenspaltung* oder der *lebensfeindlichen Werte* identifizierte. Die Zurückweisung des bürgerlichen Hegemonieanspruchs bedeutete jedoch keinesfalls eine Vernunft aufzugeben, deren höchstes Maß man in der Geschichte bereits angelegt wähnte und der man durch die Demontage des Überkommenen nun eine Zukunft eröffnete, in der diese verwirklicht werden könne (vgl. Kimmerle 1966: 4ff.). Die Überzeugung, dass die Gegenwart die reifste, weil erkenntnisreichste ist, wurde jedoch allerspätestens durch den Aufstieg des Faschismus und der damit einhergehenden Menschenvernichtung gezeitigt. Insbesondere die Frankfurter Schule machte es sich zur Aufgabe, die Widersprüche der Fortschrittserzählung und die Folgen einer auf das Positive verkürzten Vernunft aufzuzeigen. Doch auch die radikale Kritik der bisherigen Geschichte des Fortschritts hält der Zukunft die Treue, indem sie das, was sie kritisiert, der Veränderbarkeit anheimstellt. Auch hier handelt es sich somit noch um ein transzendierendes Denken – freilich ohne Transzendenz.

Eine solche Perspektive fehlt heute. In unserer Gegenwart ist die Krise zwar ebenfalls allgegenwärtig, doch wird sie nicht mehr als dialektisierbares Element einer geschichtlichen Prozessualität gefasst. Trotz des Umstandes, dass technische Lösungen augenscheinlich unzureichend sind, um die Herausforderungen des Klimawandels zu bewältigen, verharren die Exekutiven sowie die meisten Bürger*innen fortgeschrittener Industrienationen, welche den Klimawandel maßgeblich zu verantworten haben, in einer beinahe quietistisch anmutenden Unfähigkeit, aus der offenbaren, unheilvollen Dynamik auszubrechen. Wir befinden uns in einer kaum thematisierten Krise herrschender Vernunft, die sich wortwörtlich in der existenziellen Krise der Menschheit manifestiert, was jedoch nicht zur Überwindung dieser Ratio führt, da sie die transzendierenden Elemente der Vernunft untergräbt. Eine grundlegende Veränderung der Verhältnisse kann nicht auf ein Denken bauen, welches sich selbst auf

das Beschreiben und Berechnen verkürzt und keine Möglichkeit einer bewussten Überschreitung eröffnet. Doch auch wenn es angesichts der globalen Klimakatastrophe leichtfällt, die Gegenwart als Scheitern instrumenteller Vernunft zu betrachten, wäre es verkürzt, eine kohärente Verfallsgeschichte abzuleiten. Denn das ihr innewohnende naturwissenschaftliche Erkenntnispotenzial des Positivismus ist freilich auch die Grundlage dafür, die menscheitsbedrohliche Zerstörung globaler Biodiversität erst begreifbar zu machen und als die existenzielle Bedrohung darzustellen, die sie ist. Gestützt auf die Empirie und einen internationalen, wissenschaftlichen Konsens werden so seitens aktivistischer Bewegungen wie Fridays for Future radikale Forderungen nach substantiellen Änderungen des globalen Wirtschaftens sowie des individuellen Konsumverhaltens gestellt. Dies wird begleitet durch eine Gegenbewegung, die sogar die bestehende Integrität der (Natur-)Wissenschaft untergräbt und deren Wahrheitsanspruch entweder gänzlich leugnet oder in der Form naturwissenschaftlicher Forschungsergebnisse völlig ad absurdum führt. Die Klimabewegung befindet sich also in einer Situation, in welcher sie sich unter stetigem Rekurs auf die angesehensten zur Verfügung stehenden Wissenschaften gegen einen immer aggressiveren Populismus stemmt. Dieser beschränkt sich nicht mehr darauf sein Mobilisierungspotenzial darin zu suchen, gesellschaftliche Phänomene unterkomplex außerhalb ihrer Zusammenhänge zu problematisieren, sondern verneint gänzlich die wissenschaftliche Integrität oder verdreht die Erkenntnisse, indem die Argumente in das Gewand der Wissenschaft gehüllt werden. Wahrheiten werden so noch weiter zu Waren auf dem Markplatz der Meinungen degradiert, deren Wert sich nicht mehr an szientistischer Beweisbarkeit bemisst, sondern allein daran, ob und wie sie dem eigenen Anliegen zuträglich sind. Die Verteidigung der umkämpften Bastion der Wissenschaft ist angesichts dieser post-modernen Willkür also ein ebenso konservatives wie honorables Unterfangen. Gegenwärtige Bemühungen, wie diese zum Beispiel bei den Scientists for Future zu beobachten sind, führen jedoch nicht so weit, selbstkritisch zu fragen, ob gerade aufgrund der Reduktion von Wissen auf Informationen und der weit verbreiteten Warenförmigkeit des Szientismus der Raum für die stetig zunehmenden Verzerrungen erst eröffnet wird. Erst hierdurch erhielt die Ökonomisierung in dem Maße Einzug in die Wissenschaft, wie es heute zu beobachten ist. Freie Wissenschaft ist kaum mehr gegeben, was in erster Linie aber nicht auf die Einflussnahme aus Politik, Wirtschaft oder klassisch der Religion zurückzuführen ist, sondern auf die Abwesenheit von epistemologischer Selbstfundierung als ihrer Bedingung (vgl. Casale 2011).

Die Anstrengungen, an einem Begriff von Wahrheit festzuhalten, greifen zu kurz und lassen schließlich auch die Klimabewegung nicht jene revolutionären Potenziale entfalten, welche sie zur Initiation des für die Zukunft notwendigen, fundamentalen Wandels bedarf. Der stete Rekurs auf eine erkenntnistheoretische Grundposition, welche mit der Reduktion von Erkenntnis auf

warenförmiges Tatsachenwissen einhergeht, verunmöglicht eine tiefergehende Gesellschaftsanalyse. Zwar lässt sich der Klimawandel als Folge industrieller Expansion und ungebremster Emission als ein menschengemachtes Phänomen darstellen, aber wenn es darum geht, jene Gesellschaft zu analysieren, in der die daraus abgeleiteten, notwendigen Veränderungen stattfinden sollen, stoßen die als unhintergebar gehandelten Fakten an ihre Grenzen. Mehr noch: Die hegemoniale Stellung eines naturwissenschaftlich-positivistischen Wissenschaftsverständnisses eröffnet eine besonders perfide Form irrationaler Herrschaft, welche sich selbst als kritische Ratio darstellt. Indem eine Wirklichkeit, die nicht begriffen werden kann, auf den Punkt gebracht wird, erscheint Gesellschaft als unbeeinflussbares Gebilde, als eine also, die, wenn man die in ihr liegenden historischen und dynamisierenden Widersprüche unbeleuchtet lässt, als eine naturgegebene erscheint. In diesem Licht ist die Insistenz auf *ein* epistemologisches Prinzip, welches die moderne Gesellschaft als eine so hinzunehmende erscheinen lässt, Ideologie, wo sie doch eine menschengemachte, also gestaltbare und zukunfts offene ist.

Um der alternativlos erscheinenden Ohnmacht zu entkommen, ist ein radikales *Hinterfragen* unabdingbar. Nur ein solches ermöglicht es, eine Aussicht auf eine Zukunft zu eröffnen, in der nicht das Immergleiche geschieht und die Katastrophe letztlich nur vertagt wird. Wenn man jedoch in der Logik des Sachzwangs verbleibt, wird der bereits vorherrschende Eindruck der Alternativlosigkeit prolongiert. Dieser kann nur über einen Weg gebrochen werden, der an der Unmittelbarkeit vorbeiführt und mittels Theorie die Gewordenheit sowie Vergänglichkeit des Bestehenden zu begreifen versteht. Dem Primat der Notwendigkeit ist somit ein Bewusstsein über die Möglichkeit einer Überschreitung entgegenzusetzen, denn das Potenzial einer menschlicheren Welt resultiert nicht aus einem naturgegebenen, evolutionären Prozess, sondern aus Bildung als einer revolutionären Praxis! Erst aus dem Wissen um die eigene Unfreiheit und die gesellschaftlichen Zwänge, erwächst wahres Gestaltungspotenzial.

1

Emanzipation ist nur in enger Auseinandersetzung des gesellschaftlich vermittelten Subjekts mit der entfremdeten Gesellschaft möglich; also nur durch die Widersprüche hindurch, nicht über diese hinweg. Es bedarf jedoch eines moralischen Fortschrittsbegriffs. Davon ausgehend, dass die beschriebene Reduktion dazu führt, dass der größte Teil einer Welt, die Prozess und Potenzialität ist, genau wie die Menschen in ihr, ohne Begriff bleibt, bleibt auch eine bewusste Realisierung von Zukunft – als einer anderen, als einer besseren – verschlossen. Im Folgenden sollen zwei Theoretiker, Ernst Bloch und Heinz-

Joachim Heydorn, konsultiert werden, deren theoretischer Antrieb darin bestand, die Aussicht auf eine menschlichere Zukunft zu eröffnen. Ihre geteilte Annahme, dass der Mensch sich durch seine Geschichte erst gewinnt, ist grundsätzlich unvereinbar mit einer anthropologischen Wesensschau, die den Menschen als Ge-Wesenheit, als fixe Größe in den Annalen der Geschichte nur in seiner durch Herrschaft deformierten Gestalt zu erblicken vermag. Doch lässt sich bereits die einfache Feststellung, dass die Welt eine unmenschliche ist, nicht treffen, ohne die Frage nach dem Menschen bzw. nach der Möglichkeit einer menschlicheren Zukunft selbst zu stellen. Theoretische Kritik und praktische Verneinung können sich dabei aus jenen unabgeholten Versprechen der Geschichte speisen, die sich in der Gegenwart nicht erfüllt haben und somit selbst noch bloßes Potenzial sind. Hierzu muss jedoch die Geschichte nach dem *Ende der Geschichte* und der *Krise der Philosophie* als Erfahrungsraum neu erschlossen werden.

Der marxistische Philosoph Ernst Bloch unternahm dies auf höchst *eigenartige* Weise und suchte dabei in der Geschichte neben einem Schlüssel auch einen Hebel für die Welt. Geschichte war für ihn grundlegend jener Prozess, der entgegen vulgär-marxistischer Verkürzung für das Neue und Unvorhersehbare offen ist und dennoch in seiner Tendenz auf eine mögliche Finalität weist. Hier liegt jedoch ein Finalitätsbegriff zugrunde, der ein konkret antizipierbares Telos aufgrund der offenen Prozessualität von Mensch und Welt ausschließt. Geschichte ist dabei ein Weltarchiv utopischer Fantasie, in welchem sich die in Kunst, Literatur, Architektur etc. manifestierten Vorstellungen eines besseren, gelungeneren Lebens sammeln. An eben diesen Artefakten zeigt sich schließlich eine Invariante der Richtung als Vor-Schein von Möglichkeit. Die Sehnsucht auf ein Sich-nicht-mehr-fremd-Sein, das an den „bisherigen Bestimmungen von Moral und Intellekt nicht satt wurde“ (Bloch 1985a.: 360), wird rebellierend und herrschaftssprengend gegen seine Entfremdung gerichtet. Indem er in seinem Opus Magnum *Das Prinzip Hoffnung* durch ein keinesfalls willkürliches Sammelsurium utopischer Entwürfe auf die Existenz des Sich-Sperrenden und des Sprengenden in Geschichte und Gegenwart verweist, wehrt sich Bloch gegen die Setzung einer geschlossenen Totalität. All diese Erscheinungen verweisen darauf, dass der Mensch seiner noch nicht habhaft geworden ist und dies niemals war. Er *ist* – und ist sich fremd. Bloch vollzieht so einen drastischen Bruch mit der idealistischen Metaphysik, indem er nicht ein fertiges Ultimatum an ein Primum haftet und somit verschließt, sondern im Gegenteil die unerschöpflich vielen Augenblicke, in denen der Mensch als Triebwesen einer ihm eigenen existenziellen Grunderfahrung der Unvollkommenheit gewahr wird, an den Anfang stellt. Gleichwohl lässt er nicht von jenen metaphysischen Hauptfragen nach dem Sein von Mensch und Welt ab, ohne die Gesellschaftsanalyse und -kritik nicht die Möglichkeit hätten, wirklich radikal zu werden.

Bloch treibt die Tradition einer von Schelling ausgehenden und sich über Feuerbach, Marx und Nietzsche entfaltenden anthropologisierten Philosophie weiter, indem er nicht im absoluten Geist, sondern im leidenden Mängelwesen Mensch den Auftakt zur Geschichte ausmacht, welcher wiederum durch die Absenz des noch ausstehenden, noch lange nicht verifizierten Absoluten bedingt ist. Bloch setzt bei einem Bestimmungsversuch des Humanum an, das entgegen bürgerlicher Ideologie keine verbindliche Allgemeinheit ist, sondern sich mit und durch den Prozess erst gewinnt. Somit ist es vielmehr als Nicht-Humanum zu verstehen, welches so angelegt ist, dass die permanente Erfahrung der Nicht-Identität eine Selbst-Erweiterung als notwendige Konsequenz anstößt, die einer steten und prozessualen Subjekt-Objekt-Vermittlung bedarf. Da die Welt als unfertige Welt nicht in der Lage ist, das unstillbare Bedürfnis des unfertigen Menschen nach Selbstfindung zu befriedigen, stößt dieser den weltverändernden, Geschichte-machenden Prozess an, die Welt dergestalt umzuarbeiten, dass sie ihm weniger befremdliche erscheint. Der Mensch, der sich nur durch die Aneignung eines Äußeren erhalten und begreifen kann, der die Möglichkeit des An-sich-Seins also nur hat, sofern er außer sich ist, macht sich jedoch nicht *blind* an seine Arbeit. Bloch zeichnet den Menschen als ein utopisches Wesen, dessen Träume, Hoffnungen und Fantasien über das unbefriedigende Jetzt hinausweisen. Er schreibt der Fantasie ein eigenes Erkenntnispotenzial zu, was auf das Noch-nicht-Fertige und Nicht-so-Hinzunehmende im Außen verweist; Hoffendes im Subjekt kann es also nur geben, wenn es Erhoffbares im Objekt gibt. Im Hier und Jetzt von Gesellschaft und Natur gibt es „maßgeblich vorliegende Bedingungen“ (Bloch 1959: 237), welche die „Maße des jeweils Möglichen“ (ebd.) erahnen lassen. Das Noch-nicht ist kein Nichts – die Inhalte sind zwar im Dunkeln, aber als Keim im Prozess angelegt. Es gilt diese zu erkennen, sie mit dem utopisch vorantastenden Potenzial menschlichen Antizipationsvermögens zu vermitteln und dergestalt bearbeitend aufzunehmen, dass jene Verhältnisse überwunden werden, in denen „der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (Marx/Engels 1956a: 385). Dabei werden weder reformistisch-affirmatives noch revolutionäres Übersprungshandeln für sich als gangbare Weg angenommen. Freilich gibt es die Möglichkeit der Revolution allein deshalb, weil es Revolutionen gab, doch sie sind kein Garant für menschlichen Progress. Die Zukunft gibt es, aber sie ist offen – für das Gelingen wie das Scheitern. Nach Bloch gehören

„Faschismus und Anfang der klassenlosen Gesellschaft, höchste Drangsal und mögliche Nähe der höchsten Rettung [...] historisch [...] zusammen: Die Unheilsgeschichte wird mit der Heilsgeschichte verschränkt, wird eben mit ihr erst groß“ (Bloch 1985b: 256).

Die Möglichkeit diesseitigen Heils bleibt und die Barbarei ist nur der nicht mehr dialektisierbare „Grenzwert des ebenso möglichen Nichts“ (Dietschy 1988: 14). Möglichkeit ist nicht ohne Scheitern und Hoffnung prinzipiell nicht

ohne Enttäuschung zu denken. Umbruchs- und Interimszeiten sind daher auch immer der Gefahr ausgeliefert, dass das Drängende im Menschen von der Reaktion aufgegriffen und in barbarisch-blutrauschhafte Bahnen gelenkt wird. Bloch birgt den Fortschrittsgedanken aus den Trümmern der bürgerlichen Epoche, befreit ihn von seinem zeitfetischistischen Automatismus und möchte ihn in Form eines wirklichen Vorwärts, das sich an der umkämpften *Front* der *Prozesswirklichkeit* durch die permanente Gefahr des Scheiterns erst konstituiert, *beerben*. Einen solchen Progress kann es jedoch nur geben, wenn die menschliche Unzufriedenheit eine am Maßstab des *bonum humanum* aufgeklärte Unzufriedenheit ist, die ein Handeln anstößt, das die vorliegenden Bedingungen nicht ignoriert, sondern unter dem moralischen Geleit dieses Fernziels die Möglichkeit einer solidarischen, menschlichen Welt aus den Widersprüchen heraus zu verwirklichen versucht. Die Möglichkeit eines noch ausstehenden gelungenen Lebens in einer gelungenen Welt muss der Impetus einer jeden sozialen Bewegung sein, die über das Gegebene hinausweisen möchte. Um die konkret-utopischen, d.h. von der Realität nicht loslösbaren Potenziale aufzugreifen und zu fördern, um „Geburtshelfer, um Sokrates zu sein für das, was in der Welt vorgeht“ (Bloch 1978: 33), um die Welt zu humanisieren, müssen die Tendenzen und Prozesse begriffen werden, auf die sich die konkrete Utopie stützt. Der noch ungewordene Zielinhalt ist im Negativen verbürgt, denn die Tatsache, dass etwas unmenschlich genannt wird, schließt ein, dass es seiner Beschaffenheit nach menschlich sein könnte. Das Vorscheinende dieser Möglichkeit ist in Gegenwart und Geschichte aufspürbar und durch aktives Handeln zu erschließen, wenn diese als von essenzieller Möglichkeit durchzogene Teile eines Prozesses begriffen werden, „der die weit verzweigte Vermittlung zwischen Gegenwart, unerledigter Vergangenheit und Zukunft“ (Bloch 1959: 225) ist. Die Realität ist nicht determiniert: Sie ist eine gewordene, die „Anrückendes und Hervorbrechendes am Rand hat“ (ebd.: 226), deren Zukunftspotenziale sich nicht von allein entwickeln, sondern nur, wenn das Noch-nicht-Gewordene, die Zukunft in Gegenwart und Vergangenheit, erkannt und gefördert wird.

„Der Mensch lebt noch überall in der Vorgeschichte, ja alles und jedes steht noch vor Erschaffung der Welt, als einer rechten. Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang, sondern am Ende, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, das heißt sich an der Wurzel fassen. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfaßt und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat“ (ebd.: 1628).

2

Es wurde deutlich, dass eine solche radikal umbildende Überholung der Gegebenheiten nicht allein durch Bilder einer besseren Zukunft möglich ist. Schließlich ist die Bilderflut seit ihrer Diagnose alles andere als abgeebbt. In dieser Hinsicht sind Bilder zunächst nicht das, was die gewünschte Bewegung bewirkt, sondern scheinbar etwas, was mit der Handlungsunfähigkeit zusammenhängt. Zumindest dann, wenn man sich auf sie beschränkt. Der an dieser Stelle relevante Hinweis auf die Möglichkeiten im Erfahrungsraum der Geschichte führt zu der Frage, wie Geschichte in der heutigen Zeit überhaupt noch vorstellbar ist.

Um dieser weiter nachzugehen soll an den kritischen Bildungstheoretiker Heinz-Joachim Heydorn erinnert werden, dessen besonderes Verdienst darin gesehen werden kann, einen Grundstein für ein undogmatisches Denken von Geschichte gelegt zu haben.

Dort, wo Geschichte nicht hinreichend reflektiert wird, droht der Mensch nach Heydorn ins Irrationale abzugleiten, denn es sind die aus seiner eigenen Geschichte erwachsenen Strukturen, die ihn bedrohen. Darum ist das zentrale Anliegen von Heydorns Befreiungspädagogik, sich „als unangebrochene Zukunft zu erfahren“ (1979: 10). Dafür muss

„sich der Mensch noch einmal über sein Bewußtsein einholen, sich selbst repetieren. Seine kommende Gestalt wird über die Wiederholung. Ihre erste historische Erscheinung jedoch, die Offenbarung ihrer Natur, ist ein plötzliches Ereignis; der Mensch tastet an seine blutige Kruste und entdeckt unter ihr sein Gesicht“ (ebd.).

Der Anfang der Emanzipation besteht demnach wie bei Bloch im spontanen Erkennen dessen, was der Mensch sein könnte. Eine entscheidende Rolle bei der Verwirklichung von Freiheit spielt also auch hier die menschliche Spontaneität. Heydorn fasst diese als anthropologische Konstante, welche dem Menschen inmitten aller Entfremdung und historisch gewachsener Strukturen eine menschlichere Zukunft in Aussicht stellt. Der Mensch „vernichtet für einen Augenblick alle Zwänge“ (Heydorn 2004b: 270). Die fesselnden Strukturen sind dadurch aber noch nicht zerschlagen. Die aufscheinende Möglichkeit muss im

„Verhältnis zu den allgemeinen Tendenzen gesehen werden, die uns die Wirklichkeit anbietet; auf sich selbst gestellt ist sie nach menschlichem Ermessen ohne Hoffnung“ (Heydorn 2006: 243).

Die Spontaneität bedarf demnach einer Ergänzung um „höchste Bewußtheit“ (Heydorn 1980a: 298), eines

„stetigen Rückbezugs auf die kontrollierende Reflexion, um Gestalt zu werden; aber die Gestalt nährt sich auch aus ihr, aus ihrem Hinweis auf Künftiges, auf freies Erlöstes,

versöhntes Schaffen, auf einen Menschen, der von seiner Geschichte unbedroht ist“ (Heydorn 1980a: 298).

Der kritischen Bildungstheorie kommt dabei die Aufgabe zu, reflexive Rationalität in der gegebenen zweckgerichteten Rationalität erkennbar werden zu lassen, indem Letztere gegen sich selbst gerichtet wird. In der partiellen Befähigung der Massen, die durch die Erfordernisse der fortgeschrittenen Produktionsprozesse erfolgt, liegt also die Möglichkeit, sich auch gegen diesen Prozess zu wenden und die krisenhaften Strukturen zu überwinden. Doch jede Bildung ist „nur ihrer Möglichkeit nach Instrumentarium der Befreiung“ (Heydorn 1980b: 100) und liefert „nur die formalen Elemente [...], die ihr ebenso dienen können wie der verhängten Gewalt“ (ebd.). Gegebene Bedingungen waren nie ein Versprechen, sondern immer nur eine Hoffnung. Somit ist Geschichte zweifellos „ohne Gewissheit. [...] Sie enthält kein Gesetz, das sich unabhängig vom Menschen vollzieht, um ihn an sein Ziel zu bringen. [...] Es gibt Hinweise auf die Zukunft, aber keine Sicherheit“ (Heydorn 1980a: 300). Eine Befreiung kann allein durch das Handeln vom Menschen als Subjekt, mehr noch, „einer gänzlichen Veränderung des Menschen“ (ebd.: 300) bewirkt werden. Trotz dieses Aufrufs zum Neubeginn nimmt die Kategorie der Geschichte im Heydorn'schen Denken einen zentralen Platz ein, denn indem

„der Mensch über seine Bedingung verstanden wird, die Bedingungen der Natur, kriecht er zugleich aus dieser Natur hervor, um sich selbst als ihr Verfüger zu finden. Ist der Mensch ein Produkt seiner Bedingung, so führt dies dahin, daß alles ein Produkt der Bedingung ist, auch alle Bildung auf diesen Bedingungen beruht“ (Heydorn 1980b: 105).

Um die gegebenen Verhältnisse im Sinne eines Bildungsprozesses zu verändern, bedarf es also eines bewussten „Eingriff[s des Menschen] in die Bedingung“ (Heydorn 2004a: 265f.), um zu erreichen, „was kein anderer für ihn tut“ (ebd.). Ein solcher Eingriff soll durch kritische Bildungstheorie ermöglicht werden. In dieser Hinsicht ist sie „nichts anderes als der Versuch, die objektiven Voraussetzungen der Epoche ins Bewusstsein zu heben, um die Verhältnisse nach ihrer eigenen Melodie zum Tanzen zu bringen“ (Pongratz 1995: 12), wodurch „das Imperfekt zum Futur [...], das Unbeendete zur Zukunft“ (Heydorn 1980b: 161) gebracht werden soll. Sie kann als Explikation von Möglichkeiten zur Befreiung verstanden werden.

Mit Blick auf populistische Verzerrung und postmoderne Willkür bedarf es somit der kritischen Auseinandersetzung „mit dem faktischen Zustand des Wissens“ (Casale 2011: 326), welcher zunächst „sichtbar und damit kritisierbar“ (ebd.) gemacht werden muss. Dieser stellt – ganz gleich ob bewusst oder nicht – einen wesentlichen Einfluss auf jede Veränderung oder Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse dar, da sich hierin jeder Anspruch auf Wahrheit gründet. Daher gilt es für einen bewussten Eingriff in kritischer Auseinandersetzung mit dem etablierten Umgang mit Wissen und Theorie zu-

nächst eine Gegenwartsanalyse vorzunehmen und so gesellschaftliches Transformationspotenzial zu erschließen.

Dies ist in Form einer ersten Annäherung bereits im Vorangegangenen geschehen. Doch kann diese Aufgabe nicht von Einzelnen übernommen werden. „Gesellschaft muß so gebildet sein, daß sie ihr menschliches Ziel kennt und die Gefährdung, in der sie sich befindet“ (Heydorn 1980a: 301).

Sowohl Heydorn als auch Bloch ist gemein, dass sie Geschichte als etwas begreifen, was grundsätzlich einer offenen Prozessualität unterliegt, deren Fortgang, hin zum Humanum oder hinab zur Barbarei, an der Front des Prozesses zum Ungewissen entschieden wird. Das Leiden der Vielen und die existenzielle Bedrohung der Gattung Mensch lassen den Auftaktgedanken ihrer Philosophie, nämlich dass *das, was ist, nicht wahr sein kann*, heute unvermindert eindringlich erscheinen. Zugleich wehrt sich ihr Denken gegen Resignation oder weltabgewandten Eskapismus. Es gilt, die Gegenwart zu begreifen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu gestalten. Das *Woher*, die empirisch-analytische Kenntnis der Realität als einer gewordenen, ist hierzu zwingend notwendig. Und doch bleibt dieses Begreifen ein stumpfes Schwert ohne die Anwesenheit des *Wozu* als des Noch-nicht-Gewesenen und erst durch den Geschichte-machenden Menschen zu verifizierenden utopischen Allgemeinen. Um aus ohnmächtigem Unbehagen kundige Unzufriedenheit werden zu lassen und die bestehenden Möglichkeiten zur Befreiung des Menschen aus Herrschaftsverhältnissen zu explizieren, bedarf es der Analyse historischer gesellschaftlicher Zusammenhänge. Nur so besteht die Möglichkeit einer Vermittlung der Realität mit dem antizipierenden Bewusstsein des Menschen hin zu einer Zukunft, die diesen Namen verdient.

Literatur

- Bloch, Ernst (1959): *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bloch, Ernst (1978): *Tagträume vom aufrechten Gang*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bloch, Ernst (1985a): *Erbschaft dieser Zeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bloch, Ernst (1985b): *Tübinger Einleitung in die Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Casale, Rita (2011): *Über die Aktualität der Bildungsphilosophie*. Antrittsvorlesung, gehalten an der Bergischen Universität Wuppertal am 13.01.11. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 87, 2, S. 322–332.
Dietschy, Beat (1988): *Gebrochene Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Vervuert.
Heydorn, Heinz-Joachim (1979): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Syndikat.

- Heydorn, Heinz-Joachim (1980a): Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht. In: Heydorn, Heinz-Joachim (Hrsg.): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a.M.: Syndikat, S. 282–301.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980b): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Heydorn, Heinz-Joachim (Hrsg.): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a.M.: Syndikat, S. 95–184.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004a): Erziehung. In: Heydorn, Irmgard/Kappner, Hartmut/Koneffke, Gernot/Weick, Edgar (Hrsg.): Werke, 2: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967–1970. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 257–288.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004b): Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. In: Heydorn, Irmgard/Kappner, Hartmut/Koneffke, Gernot/Weick, Edgar (Hrsg.): Werke, 4: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971–1974. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 229–282.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2006): Zur Chance einer neuen Generation (1963). In: Heydorn, Irmgard/Kappner, Hartmut/Koneffke, Gernot/Weick, Edgar (Hrsg.): Werke, 7: Politische Schriften 1946–1974. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 243–245.
- Kimmerle, Heinz (1966): Die Zukunftsbedeutung der Hoffnung. Bonn: Bouvier.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1956a): Werke 1. Berlin: Dietz.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1956b): Werke 4. Berlin: Dietz.
- Pongratz, Ludwig A. (1995): Aufklärung und Widerstand. In: Euler, Peter/Ahlheim, Klaus (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim: Dt. Studien-Verl., S. 11–38.

Anna Maria Kamenik, Leah Stange

Potenziale kritischer BNE für die sozial-ökologische Transformation oder: Villa Kunterbunt der BNE

Meldungen über Naturkatastrophen als Folge der Klimakrise oder gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen sind ein Grund zur Sorge um die Lebensgrundlage für aktuelle und zukünftige Generationen. *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) ist ein Horizont, an dem kritisch beobachtet und die sozial-ökologische Transformation strukturell und individuell mitgestaltet werden kann – unter generativen sowie globalen Gerechtigkeitsfragen. Im vorliegenden Artikel illustriert Pippi Langstrumpf als fiktive, mutige Welt-Gestalterin BNE und dient gleichzeitig als Reflexionsfolie für ihre Kritik¹.

Für die Beschreibung der genannten Problemdimensionen wird im Folgenden BNE skizziert (1) und erziehungswissenschaftlichen Handlungsspielräumen nachgegangen (2). Vor diesem Hintergrund wagen wir einen Ausflug in die Villa Kunterbunt (3) und diskutieren, welche kritischen Potenziale in BNE angelegt sind (3.1) und ergänzen diese um dekoloniale Perspektiven (3.2), welche auch Pippis Geschichte reflexiv einordnen. Mit dem Manifest der Postkritik soll zuletzt auf die Kritik selbst kritisch reagiert und damit die umfassende sozial-ökologische Transformation bestärkt werden (3.3). Zuletzt wird ein Workshop nach und über BNE, der am 2. SKEW stattfand, vorgestellt (4). Im Abschluss werden die Ergebnisse gebündelt und ein Ausblick gegeben (5).

1 Der Mensch, die Welt und ihre Transformation

Wie können in einer komplexen und globalisierten Welt Rahmenbedingungen für politische Handlungsfähigkeit veranschaulicht werden? Die Konsequenzen der alltäglichen Handlungen, insbesondere im Globalen Norden², überschreiten inzwischen räumliche und zeitliche Grenzen: der Wasser oder CO₂-Verbrauch pro Kopf ist zu hoch, das Klima erwärmt sich – darauf weisen Initiati-

1 Keineswegs kann Pippi romantisiert werden. Als Halbweise, die allein mit Äffchen und Pferd aufwächst, stünde Pippi im realen Leben vor beinahe nicht zu bewältigenden Herausforderungen. Der Text fokussiert jedoch, was inspirierend für eine kritische BNE sein kann.

2 Im Folgenden werden die Begriffe Globaler Norden und Globaler Süden verwendet, um auf die hochkomplexen, globalen, z.T. kolonialen Verstrickungen und Strukturen zwischen Ländern der Südhalbkugel und Ländern der Nordhalbkugel aufmerksam zu machen.

ven wie Fridays for Future vermehrt hin (vgl. FFF 2022). Um diesen enormen gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen, sind tiefgreifende Transformationen nötig. Diesen Möglichkeitsraum wollten wir, auf dem SKEW erkunden. Dabei folgen wir neben BNE Pippi Langstrumpfs Leitmotiv „Ich mach mir die Welt, widewidewie sie mir gefällt!“.

Das Ziel von BNE ist es, individuell und strukturell auf eine umfassende, global und generativ gerechte Transformation hinzuarbeiten. Dem liegt das Drei-Säulen-Modell zugrunde, welches ökonomische, ökologische und soziale Entwicklungen beschreibt. So bewegen sich die Lebensgrundlage (ökologisch), wirtschaftliche (ökonomisch) und soziale Verhältnisse (sozial) zwangsläufig wie in einem Netz miteinander (vgl. Grobbauer 2018: 23). Dieses Verständnis von sozial-ökologischer Transformation wenden wir im weiteren Verlauf des Textes an. Im Kern steht das Anliegen, Menschen durch das Lernen globaler Verantwortung zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Transformationen zu befähigen (vgl. Singer-Brodowski 2018: 27).

Die Villa Kunterbunt kann ein Beispiel sein, Räume mit Neugier zu erkunden und mit Mut zu gestalten. Hier kann sich BNE behaupten, weil sie die beschriebenen individuellen Voraussetzungen in ihrer Struktur und gesellschaftlichen Gewachsenheit (be-)greift. So ist BNE zu verstehen als das „bildungspolitische Gegenstück“ (Grobbauer 2018: 23) zu den 17 Zielen für Nachhaltige Entwicklung, die eine Gerechtigkeitsperspektive zwischen Globalem Süden und Globalem Norden anstreben. Mit den 17 Zielen gerät das Thema Nachhaltige Entwicklung vermehrt in die Öffentlichkeit und wird strukturell in Bildungskonzepte eingebettet. Dabei ist die Verknüpfung von individuellen Lebensweisen und Strukturvoraussetzungen mitzudenken (vgl. Engagement Global 2022, o.S.).

Konkrete Lernziele von BNE sind die individuelle Positionierung und die aktive (auch kollektive) Mitgestaltung kommunaler und globaler Verhältnisse (vgl. KMK/BMK 2016: 95, 199), während Lernende vor Indoktrination geschützt werden. In diesem Sinne muss eine kritische BNE, komplexe Zusammenhänge verständlich aufarbeiten, Ambiguitäten aushalten und gleichzeitig normative Richtpfeiler setzen (vgl. Singer-Brodowski 2018: 27).

2 Handlungsspielräume der Erziehungswissenschaft

Was können wir daraus für die pädagogische Arbeit und die Gestaltung von BNE-tauglichen Villa Kunterbunts folgern? Für Bildungsräume gilt, konkrete, gemeinschaftsstiftende Werte, Kontroversen und Herausforderungen zu thematisieren. Hier kann ein Vergleich von Pippi und ihren Freund*innen Tommy und Annika helfen: Während Pippi auf sich allein gestellt die Welt erkundet,

wachsen die Geschwister behütet auf. Ihre Beziehung ist geprägt von Irritation und gemeinsamen Wachstum. Entsprechend der Unterschiedlichkeit, wie sie sich bei ihnen zeigt, muss BNE unterschiedlichste Lebensumstände mitbedenken und diesen in Bildungskonzepten Sorge tragen. Hier möchten wir der Geschichte von Pippi eine zentrale Figur ergänzen: eine*n weltoffene*n und empowernde*n Pädagogen*in. Im Buch versuchen verschiedene Figuren, sich um Pippi zu kümmern, machen dabei aber schnell deutlich, dass vor allem Pippi sich verändern muss. Mit der gezielten Gestaltung pädagogischer Settings im Modus sozial-ökologischer Transformation, könnte Pippi sich vielleicht stattdessen als zentrale Akteurin gesellschaftlicher Veränderungen verstehen.

Wie oben angemerkt, wird BNE inzwischen im wissenschaftlichen Diskurs und unter zivilgesellschaftlichen Akteur*innen³ breit diskutiert. Gleichzeitig arbeitet Singer-Brodowski (2016a: 14) eine bisher unzureichende Rückbindung von BNE an die Erziehungswissenschaft heraus. Der Fokus auf eine sozial-ökologische Transformation ließ bildungstheoretische Rahmungen bisher weitestgehend unbeachtet. Jedoch warnt Singer-Brodowski, dass es ohne theoretische Fundierung des Bildungsbegriffs zu einer Instrumentalisierung von Lernen kommen kann (vgl. ebd.). Hier zeigt sich Nachholbedarf und Potenzial in der theoretischen, erziehungswissenschaftlichen Einbettung von BNE.

Weiterhin ist BNE oft noch auf das Thema der ökologischen Nachhaltigkeit fixiert (vgl. Grobbauer 2018: 23). Eine verstärkte Ausweitung der Perspektive auf die sozial-ökologische Transformation kann dazu beitragen, globale Herausforderungen strukturell zu benennen. Gerade für die Frage einer ethischen Haltung und Zielrichtung könnte die Erziehungswissenschaft einen entscheidenden Beitrag leisten, indem sie ihre (allgemein)pädagogischen Wissensbestände auf sozial-ökologisches Transformationspotenzial hin befragt. BNE wiederum kann in der Erziehungswissenschaft auf verschiedenen Ebenen bedeutungsvoll sein: 1. Im pädagogischen Anspruch gestaltungsfähige Subjekte zu bilden, 2. in der Verbindung von individuellen und strukturellen Anknüpfungspunkten für Transformation, 3. in bildungstheoretischen Überlegungen zugrundeliegender Werte, Haltungen und Menschenbilder.

Pippi, ihre Freund*innen und die Villa Kunterbunt haben verdeutlicht, dass sozial-ökologische Transformation eine Zieldimension ist, die auf unterschiedlichen Ebenen ausgestaltet werden kann und muss. Neben der Villa Kunterbunt als einem Ort mit vielfältigen Möglichkeiten und der Offenheit für kreative Lösungen bringt Pippi als Person Lebensfreude, Neugier, Liebe und Tatendrang mit, was zentrale Eigenschaften für die Gestaltung einer globalen und generativen gerechten Welt sind. Dass die Entwicklung dieser Fähigkeiten deutlich von inneren und äußeren Ressourcen abhängt, soll betont werden. Es

3 Auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung kann eine Karte deutscher BNE-Akteur*innen aufgerufen werden: https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/akteurskarte/akteurskarte_node.html [Zugriff: 16.03.2022].

kann demnach konstatiert werden, dass einer BNE oder einer Lebensart nach BNE hohe Anforderungen an das lernende Subjekt und Kollektiv stellt.

3 Eine Villa Kunterbunt der kritischen BNE

BNE und die sozial-ökologischen Transformation ist kein homogener Wissensbestand. Im folgenden Abschnitt soll dies als Potenzial begriffen und um dekoloniale Ansätze bereichert werden. Dekolonialität ist in der Lage, Möglichkeiten zu schaffen, auf die Vielstimmigkeit der Welt zu reagieren und verschiedene Wissensbestände und Perspektiven im Diskurs zu beleuchten.

Zunächst soll jedoch gefragt werden, warum es überhaupt einer solchen kritischen Überprüfung bedarf. Ist BNE nicht im Grunde bereits ein Konzept, das sich jeglicher Kritik verwehrt, weil es doch so anschlussfähig und damit indiskutabel erscheint? Ist BNE nicht in sich bereits kritisch gegenüber den gegebenen Verhältnissen?

3.1 *Kritisches Potenzial in der BNE*

BNE zeigt ihr kritisches Potenzial konzeptionell und methodisch. Deswegen kann BNE als eine Form transformativer Bildung gelten (vgl. Rieckmann 2021: 10), also der Reflexion über die Verbesserung der Lebens- und Weltverhältnisse: „Sie kann und soll Anregungen geben, die eigenen Werte zu reflektieren und [...] auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung Stellung zu beziehen“ (ebd.: 11). Damit entwickeln Menschen eine kritische Kompetenz. Das bedeutet auch, dass BNE Veränderung und Kritik fundamental und umfassend denken muss: die Welt soll nicht nur im Kleinen und auf Interaktionsebene verändert werden, sondern die wesentlichen Systemstrukturen aufbrechen. BNE lädt dazu ein die Welt⁴ aktiv mitzugestalten (vgl. ebd.).

Um dem zu entsprechen, braucht eine kritische BNE Grundlagen, die strukturelle Transformation über reflexive Bildungsprozesse hinaushebt. Wie das geht, beweist uns Pippi immer wieder, wenn sie mutig und mit offenem Blick durch die Welt geht. Da sie nicht in bestimmten Mustern festgefahren ist, irritiert sie mit ihrem Verhalten andere und ist bereit, ihren Erkenntnissen kreative Taten folgen zu lassen.

4 Welt wird hier verstanden als veränderbares Konstrukt, in das Menschen strukturell eingebunden sind und das transformiert werden kann und soll: im Alleingang oder kollektiv.

3.2 *Dekoloniale Perspektiven auf BNE und was das mit Herrn Nilsson zu tun hat*

Bis zu diesem Punkt ist deutlich geworden, dass Transformation ganz wesentlich ist, um aktuellen globalen Herausforderungen, wie der andauernden Ungerechtigkeit zwischen Globalem Süden und Globalem Norden, produktiv zu begegnen. Das überholte und längst nicht mehr gültige Bild des unterentwickelten, hilfsbedürftigen Globalen Südens setzt sich weiterhin fort und bedarf deswegen einer Dekolonialisierung.

Um Dekolonialisierung zu verstehen, gilt es, eine grundlegende Erkenntnis zu gewinnen: Wissen ist nicht neutral (vgl. Rieger-Ladich et al. 2019: 8 ff). Unser Wissen über die Welt und von der Welt wird wesentlich durch unsere geopolitische Verortung und damit von unserer Perspektive auf die Welt geprägt. Mignolo (2012) spricht von der Kolonialität des Wissens (vgl.: 49). Zu diesem Wissenssystem gehört wesentlich das Denken in Gegensätzen (vgl. Franzki und Aikins 2010: 13), z.B. die strikte Trennung von Geist und Körper: der europäische Geist ist gottgegeben vernunftbegabt und deswegen in der Lage, zu denken und die Welt zu verstehen (vgl. Quijano 2020: 183f.). Der Körper hingegen ist nicht vernunftbegabt und damit nicht erkenntnisrelevant - er ist in der kolonialen Logik wertlos - nicht so in anderen Teilen der Welt (vgl. Brunner 2020: 50). Solche Annahmen beeinflusst wiederum das Verhältnis von Subjekt und Welt und die Transformationsmöglichkeiten ebendieser.

Während der Genozide und damit verbundenen Epistemizide in der Kolonialzeit wurden ganze Völker und ihre Wissenssysteme ausgelöscht (vgl. Santos 2018: 228). Dadurch wiederum fand nur ein einziges Wissenssystem global Einzug: das westliche, okzidentale, moderne, koloniale. Dieses Wissenssystem charakterisiert sich neben seinem Ausschließungsmechanismus durch den europäischen Fortschrittsgedanken: Wissen ist objektiv, rational, entkörperlich; es ist nicht geopolitisch oder lokal verortet, sodass die aus ihm generierten Erkenntnisse allgemeingültig und vernünftig sind (vgl. Brunner 2020: 50). Damit wird der Standpunkt, von dem aus Wissen generiert wird, nämlich ein westlich-europäischer, nie sichtbar. Im Gegensatz dazu wird indigenes, traditionelles Wissen beschrieben als praktisch, kollektiv, lokal und 'exotisch' und nicht erkenntnistiftend (vgl. Santos 2018: 296). Auf dieser Grundlage hat sich das Konzept der Dekolonialität als Intervention oder intervenierende Praxis entwickelt, die u. a. das Denken von Kolonialität befreien will, denn dieses prägt die (politische) Handlungsfähigkeit, die Wissenschaft und andere Alltagspraxen (vgl. Mignolo 2012: 23). In die Erziehungswissenschaft hält dieser Diskurs nur langsam Einzug (vgl. Torres 2012: 315). Nichtsdestotrotz beziehungsweise gerade deswegen ist es wichtig, das Thema präsent zu machen. Auch die deutsche Erziehungswissenschaft hat Wissen über z. B. Bildung entwickelt, das kolonial geprägt ist, weil es auf westlichen Epistemen fußt.

Auch BNE ist nicht frei von kolonialen Strukturen. So wird an ihr häufig kritisiert, sie sei nicht radikal genug. Das äußert sich z. B. darin, dass sie Verteilungsgerechtigkeiten, auch wissensbezogene, nicht oder „zu langsam aufgreift“ (Singer-Brodowski 2016b, o. S.). Die gute Nachricht jedoch: in der BNE ist das dekoloniale Potenzial bereits angelegt und fest verankert. So definieren emanzipatorische Ansätze BNE bereits als „kritische Reflexion und kontroverse Diskussion von individuellen und gesellschaftlichen Leitbildern, Normen und Werten“ (ebd.), welche zu Fragen führt wie „Was bedeutet Nachhaltigkeit in dem spezifischen kulturellen Kontext? Wie sieht eine globale und gerechte Gesellschaft in den planetaren Grenzen aus?“ (ebd.). Hieran wird die Verortung des Wissens deutlich. Wissen ist nicht neutral, sondern standortgebunden und braucht eine geopolitische Einordnung: „Man denkt, von wo aus man ist“ (Mignolo 2012: 25). Diese kritische Haltung ist laut Mignolo bereits ein erster Schritt zur Dekolonialisierung von Wissen und damit auch ein erster Schritt, blinde Flecken in der BNE aufzudecken. Auch lenkt eine transformativ angelegte und kritische BNE „den Blick nicht auf eine [Anhäufung von] [...] Wissen und Kompetenzen, sondern auf eine Veränderung der Grundvoraussetzungen des menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns“ (ebd.), das globale und generative Gerechtigkeitsfragen einbezieht. Damit bedient eine kritisch ausgerichtete BNE nicht nur den dekolonialen Diskurs, sondern zeigt auf, dass und wie sie ihr dekoloniales Potenzial entfalten kann.

Mit dem Blick der kritischen BNE lässt sich nochmal ein wichtiger Aspekt aus Pippis Geschichte herausgreifen. Pippi wird auf ihren Abenteuern stets vom Äffchen Herr Nilsson begleitet. Die Tatsache, dass Pippi wie selbstverständlich ein Tier aus einem Land des Globalen Südens hat und es sich als Haustier hält, zeigt die tief verwurzelten Selbstverständlichkeiten, die mit dem kolonial geprägten Wissen im Globalen Norden einhergehen. Auch, dass Pippis Papa als weißer Mann König von Takka-Tukka-Land ist, das von schwarzen Indigenen bewohnt wird, zeugt von kolonialen Selbstverständlichkeiten. Es ist uns ein großes Anliegen, deutlich zu machen, dass trotz der Verwendung der Figur Pippi Langstrumpf dieser Aspekt zu kritisieren ist. Sollte nun die kindliche Freude an der Geschichte, gebunden an unreflektierte Naivität, verloren gegangen sein, so ist der Punkt erreicht, den es für eine Dekolonialisierung des Wissens braucht: es muss schmerzlich entzaubert und reflektiert werden. *Denn ohne diese Entzauberung und Reflexion ist keine nachhaltige, umfassende sowie zeitnahe sozial-ökologische Transformation möglich.*

3.3 Postkritische Pädagogik und BNE

Die postkritische Pädagogik möchte Handlungsfähigkeit schaffen. Menschen aus der pädagogischen Praxis und der erziehungswissenschaftlichen Theorie sollen sich aus der lähmenden Starre der Kritik lösen (vgl. Hodgson et al. 2017:

15ff.). Eine postkritische Pädagogik versteht sich als empowernd und handlungsleitend. Sie geht über den Anspruch der kritischen Pädagogik, rein kognitiv zu emanzipieren, hinaus (vgl. ebd.: 16). Das überschneidet sich mit den Forderungen einer kritischen BNE, wenn es darum geht „creating a space of thought that enables practice to happen anew.“ (ebd.: 17). Diese Taten sollen in Form vom Schutz der Welt und dementsprechend von einem Standpunkt der Liebe erfolgen (vgl. ebd.: 18). Indem Menschen hoffnungsvoll in der Gegenwart sind, können sie eine neue Zukunft gestalten. Auch hier gilt, dass es innere und äußere Ressourcen braucht, um in einen Zustand der Handlung zu kommen. Ziel ist es also, sich aus der autopoietischen Starre der Kritik zu lösen, wenn man die Welt in ihren Problematiken zu analysieren und verstehen versucht. Diese Analyse ist notwendig, darf jedoch nicht Schlusspunkt sein.

Die postkritische Pädagogik formuliert: „[it] takes us from education for citizenship to love for the world“ (ebd.: 19). Sie traut sich damit, die eigenen Emotionen als wesentlichen Teil (pädagogischen) Handelns zu begreifen und als Grundlage von Handlungsfähigkeit auszumachen. Liebe wird damit zu einer Grundhaltung gegenüber der Welt. Vor diesem Hintergrund kann BNE als weitaus mehr verstanden werden als ein Bildungskonzept. Vielmehr wird eine Werthaltung erkennbar, die einen größeren Wirkungskreis haben kann. Viele Argumentationsstränge im postkritischen Manifest sind auch in der deutschen Erziehungswissenschaft bereits diskutiert worden, was im Manifest unerwähnt bleibt. Trotz der mangelnden Rückbindung pointiert es eine Schwachstelle des wissenschaftlichen modus operandi: Rationalität und immer weiter geführte Reflexionsschleifen der Kritik machen zentrale andere Perspektiven unsichtbar. Nicht nur in der (pädagogischen) Praxis sind Gefühle leitende Kategorien, sondern auch im Forschungsbetrieb. Die zentrale Frage lautet nur, ob das bewusst geschieht oder scheinbare Neutralität und Objektivität des Wissens angerufen werden.

4 Workshop Ich.du.wir gestalten uns die Welt, wie sie uns gefällt! - BNE und Erziehungswissenschaft

Um mit verschiedenen Menschen ins Gespräch über BNE zu kommen, entschieden wir uns für ein Workshop-Format⁵. Die Konzeption orientiert sich an den Dimensionen: 1. Subjektorientierung, 2. Sachorientierung, 3. Werteorientierung, welche BNE individuell und strukturell greifen sollen (vgl. Krämer 2008: 1).

5 Dieser wurde konzipiert von Lilly Gothe, Anna Kamenik, Amelie Schönhaar und Leah Stange.

Der 90-minütige Workshop bestand aus fünf Teilen. Die Teilnehmenden und ihr Themenbezug wurden im ersten Teil fokussiert. In ihrer Rolle als Erziehungswissenschaftler*innen konnten sie sich im Bild der Villa Kunterbunt dort verorten, wo sie ihren Platz in der Welt und ihre Gestaltungsmöglichkeiten sehen. Dies geht auf die Subjektorientierung zurück.

Im zweiten Teil war ein Vortrag zur sozial-ökologischen Transformation und kritischer BNE, welcher die Sachorientierung bediente. Dabei warfen wir die Frage auf, welche Rolle Erziehungswissenschaftler*innen sowie Pädagog*innen als Ermöglicher*innen von Gestaltungsräumen innehaben können.

Beim Online-*World-Café*⁶ konnten die Teilnehmenden anhand einzelner Räumlichkeiten der Villa Kunterbunt Fragen zur sozial-ökologischen Transformation diskutieren und Erfahrungen austauschen. Diese bezogen u.a. auf ihre Wertorientierung und Haltung, aber auch auf die pädagogische und didaktische Umsetzung. Den Abschluss bildete Teil vier mit einer Vorstellung beispielhafter Formate von nachhaltiger Bildung an Universitäten und ein gemeinsames Feedback und Rückblick des Workshops im fünften Teil.

Rückblickend gelang es, entsprechend den Bildungszielen einer kritischen BNE, Wissen didaktisch aufzuarbeiten, Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und global zu rahmen. Einzelne setzten sich selbst, die Gruppe und die Welt miteinander ins Verhältnis und auf unterschiedlichen Ebenen beleuchten. Von ihrer eigenen Position ausgehend konnten sie Wissens Elemente, ethische Reflexionen und Beispiele aus ihrer Erfahrungswelt miteinander teilen, sowie globale und generative Fragestellungen diskutieren.

5 Was würde Pippi nun tun?

Unser Artikel zeigt auf, dass BNE übergreifender verstanden werden kann als ein Bildungskonzept, das auf den 17 Nachhaltigkeitszielen basiert. In Verbindung mit Ansätzen aus der postkritischen Pädagogik kann BNE zu einer Werthaltung werden, die tiefgreifende und nachhaltige sozial-ökologische Transformation hervorruft. Eine (post)kritische BNE befähigt und empowert Menschen, die gewonnenen Erkenntnisse zu Taten erwachsen zu lassen. Weiterführend fußt BNE auf den drei Säulen ökonomischer, ökologischer und sozialer Nachhaltigkeit, die Menschen immer wieder den gesellschaftlichen und strukturellen Spiegel vorhalten, sodass diese Ebenen verzahnt werden können.

6 Beim World Café sind im Raum Tische im Fragen verteilt. Die Teilnehmenden sitzen in kleinen Gruppen um die Tische herum, diskutieren die Fragen und machen Notizen auf die ausliegenden Plakate. Nach kurzer Zeit können sich die Teilnehmenden anderen Gruppen zuordnen. Da die Notizen am Tisch verbleiben, dienen sie als Ausgangspunkt weiterer Gespräche.

Das erfordert Mut und wer, wenn nicht Pippi strotzt geradezu davon? Pippi kann als Figur Vorbild sein, die mutig voranschreitet, keine Angst vor Fehlern hat, sich Gefährt*innen sucht und Netzwerke bildet. Damit ist sie Inspirationsquelle für eine alltäglich gelebte, drängende sozial-ökologische Transformation. Pippis Verhalten ist nicht immer unkritisch, setzt sie sich doch häufig über die Grenzen anderer hinweg. Mit dem wesentlichen Anspruch der BNE, sich in andere Lebenswelten und -lagen hineinzusetzen, kann diesen möglichen Grenzverletzungen jedoch entgegengewirkt werden.

Darüber hinaus ist die sozial-ökologische Transformation - und das sollte nicht minder motivierend sein - eine der aufregendsten Herausforderungen, der man sich als Weltbürger*in stellen kann. Pippi hat keine Angst davor, sondern geht Transformation nach ihrem Motto an: Ich habe das noch nie gemacht, also wird es mir gelingen. Damit verkörpert sie einen wesentlichen Aspekt postkritischer Pädagogik: Liebe und Hoffnung als führende Treiberinnen der Veränderung. Pippi beweist, dass Dinge misslingen können, doch auch BNE hat keinen perfektionistischen Anspruch, sondern fokussiert sich darauf, ins Handeln zu kommen, Neues auszuprobieren, die Perspektive zu wechseln und daraus produktiv zu erschaffen: *In einer Villa Kunterbunt der kritischen BNE wird gemeinsam getüftelt, reflektiert und ausprobiert und das ist das Wesentliche.*

Literatur

- Brunner, Claudia (2020): Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Engagement Global (2022): Ziele für nachhaltige Entwicklung. <https://17ziele.de/> [Zugriff: 02.02.2022].
- FFF (Fridays For Future) (2022): Wir sind Fridays For Future. Unsere Forderungen an die Politik. <https://fridaysforfuture.de/forderungen/100-Tage/> [Zugriff: 11.01.2022].
- Franzki, Hannah; Aikins, Joshua Kwesi (2010): Postkoloniale Studien und kritische Sozialwissenschaft. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 40, 1, S. 9–28.
- Grobbaauer, Heidi (2018). Globales Lernen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, »Global Citizenship Education«. Eine Begriffsklärung für den deutschsprachigen Raum. In: VERNO (Hrsg.): Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele. Berlin, S. 20–27.
- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (2018): Manifesto for a Post-Critical Pedagogy. Earth, Milky Way: punctum books.
- KMK/BMZ [Kultusministerkonferenz, Bundesministerkonferenz] (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin.

- Krämer, Georg (2008): Was ist und was will „Globales Lernen“? In: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008: Standortbestimmung-Praxisbeispiele-Perspektiven. Welthaus Bielefeld: VENRO.
- Mignolo, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien/Berlin: Verlag Turia + Kant.
- Quijano, Aníbal (2020): Eurocentrismo y perspectivas epistémicas. *Debates en Sociología* 49, S. 181–196.
- Rieckmann, Marco (2021): Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 44, 2, S. 5–16.
- Rieger-Ladich, Markus; Rohstock, Anne; Amos, Sigrid Karin (2019): Wissen und Macht, Wissenschaft und Disziplin. Eine Einführung. In: Rieger-Ladich, Markus; Rohstock, Anne; Amos, Karin (Hrsg.): *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 7–16.
- Santos, Boaventura de Sousa (2018): *Epistemologien des Südens. Gegen die Hegemonie des westlichen Denkens*. Münster: Unrast.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016a): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39, 1, S. 13–17.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016b): Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. Die Kernidee transformativen Lernens und seine Bedeutung für informelles Lernen. In: *Umweltdachverband GmbH (Hrsg.): Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel*. Wien: Forum Umweltbildung im Umweltdachverband, S. 130–139.
- Singer-Brodowski, Mandy (2018): Über die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen hin zu einer Weltziehungsbildung. In: *VENRO (Hrsg.): Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele*. Berlin, S. 27–34.
- Torres, Baquero Patricia (2012): Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: *Reuter, Julia; Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 315–326.

Über die Mitwirkenden

Bente Henrike Bartels (B.A.) studiert den Master Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld, interessiert sich momentan unter anderem für Bildungsphilosophie und Gruppendynamiken und freut sich auf ihr Auslandssemester in Madrid.

Lukas Biehler (B.A.) ist im Wuppertaler Masterstudiengang „Erziehungswissenschaft: Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse“ auf der Suche nach emanzipatorischen Momenten und findet dabei unter anderem die Universität als ermöglichende und verhindernde Instanz. In der Universität findet man ihn mit Schokolade und Kaffee.

Barbara Marie-Christin Bringmann (B.A.) absolvierte den Bachelor EW/Jura, studiert Erziehungswissenschaft im Master an der Universität Bielefeld und besitzt 365 Dinge. Der Minimalismus hilft ihr, fokussierter an ihren Schwerpunkten Inklusion, soziale Ungleichheit und politische Bildung zu arbeiten.

Lorena Bruhnke (B.A.) studiert Erziehungswissenschaft im Master im Profil Weiterbildung/Medienpädagogik an der Universität Bielefeld, interessiert sich besonders für Personalentwicklung sowie wissenschaftliche Weiterbildung und liest gerne Fantasy-Bücher.

Florian Dobmeier (M.A., M.A.) ist Doktorand der Allgemeinen Pädagogik (Tübingen) und interessiert sich en passant für die Frage, wie Schule strukturell so verändert werden kann, dass sie dem Auftrag fairer Bildungschancen für alle wirklich gerecht wird.

Finn van Erp (B.A.) studiert den Master „Erziehungswissenschaft: Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse“ der Uni Wuppertal, interessiert sich v.a. für Geschichtstheorie und genießt in der Studien-Endphase den Luxus, den Alltag meist schreibend zu beginnen und lesend zu beenden.

Verena Sarah Folusewytch (B.Ed.) studierte zwar zunächst Deutsch und Philosophie auf Lehramt, fand sich dann aber viel mehr in der Erziehungswissenschaft als an der Schule wieder. Nun studiert sie begeistert Allgemeinpädagogik im Master (Tübingen).

Sebastian Gräber (M.A.) studierte Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungstheorie an der WWU Münster. Seine Interessen liegen in den Bereichen epistemologische Grundlagen, pädagogische Ethik sowie Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts.

Laura Grewe (B.A.) studiert den Master Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und Beratung an der Universität Bielefeld. Sie interessiert sich vor allem dafür, welche Prozesse und Strukturen zur Reproduktion von (sozialer) Ungleichheit führen.

Anna Maria Kamenik (B.A.) studiert „Bildung und Erziehung: Kultur, Politik, Gesellschaft“ an der Universität Tübingen. Sie interessiert sich für Demokratie, Bildung sowie Wissenschaftskommunikation und ist dort zu finden, wo es guten Kaffee und bunte Zettel gibt.

Katrin Klees (B.A.) studiert nach ihrem Bachelor Pädagogik/Philosophie Erziehungswissenschaften im Master an der Humboldt-Universität zu Berlin und interessiert sich v. a. für Wissenschaftstheorie und Phänomenologie, insbesondere für phänomenologische Lern- und Übungstheorien.

Sina Kleinitzke (M.A.) hat gerade ihr Masterstudium Erziehungswissenschaften an der Humboldt Universität zu Berlin abgeschlossen. Zuletzt arbeitete sie im Bereich Frauen- und Geschlechterforschung und erziehungswissenschaftlicher Phänomenologie.

Karina Korneli studiert Erziehungswissenschaft und Soziologie an der Uni Bielefeld, interessiert sich für poststrukturalistische Perspektiven auf Macht & Subjektivierung und ist ein Fan von begeisterten Diskussionen nach zufälligen Mensa-Begegnungen.

Alexander Rose (B.A.) studiert Erwachsenenbildung im Master an der PH Ludwigsburg. Es fasziniert ihn, dass Menschen oft genau das Lernen, was ursprünglich nicht als Lerninhalt vorgesehen war. Er ist dort zu finden, wo viele Menschen sind.

Leah Stange (M.A.) studierte „Forschung und Entwicklung in der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit“ an der Universität Tübingen. Ihr Schwerpunkt liegt in der Dekolonialisierung von Hochschullehre, der sozial-ökologischen Transformation und jugendlichen Lebenswelten.

Ann-Kathrin Thießen (M.A.) studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Besonders interessiert an Queer und Gender Studies, Sexologie, sowie Konflikt- und Gewaltforschung im Kontext von Sexualität, Geschlecht und Intersektionalität.

Carlotta Voß (M.A.) hat Allgemeine Pädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen studiert, interessiert sich für Ästhetische Bildung, Ungleichheitsdimensionen und Feministische Wissenschaftstheorie und mag besonders Rennrad fahren.

Hannah Wiese (B.A.), studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen und „Bildung – Kultur – Anthropologie“ an der Universität Jena, interessiert sich besonders für Postkoloniale Pädagogik, institutionelle sowie kulturelle Bildung und ist viel und gerne unterwegs.

Georg Winterseel (M.A.) hat in Wuppertal Erziehungswissenschaft studiert. Schwerpunktmäßig beschäftigt er sich mit kritischer Bildungstheorie und Nachhaltigkeitsbewegungen. Mittlerweile fertig mit dem Studium, vermisst er seinen Unialltag.

Lea Wulf (B.A.) absolvierte den Bachelor in Heilpädagogik/Inklusive Pädagogik, studiert Erziehungswissenschaft im Master an der Universität Bielefeld und interessiert sich vor allem für die Zusammenhänge von Jugendhilfe und Eingliederungshilfe sowie die Inklusionsdebatte.

Danksagung

Mit dem Erscheinen dieses Bandes ist es nun schon über drei Jahre her, dass der I. Studierendenkongress Erziehungswissenschaft stattfand und die Planungen für den II. SKEW begannen. In diesen drei Jahren haben viele verschiedene Menschen unterschiedliche Phasen des Projektes geplant und durchgeführt, begleitet und unterstützt. Ihnen allen möchten wir herzlich danken.

Eine Person jedoch hat das Projekt durch alle diese drei Jahre getragen: Ohne Karina Korneli hätte es keinen zweiten SKEW gegeben und ohne sie würdet ihr dieses Buch nicht in euren Händen halten. Unser größter Dank, unsere Anerkennung und unser Respekt gilt ihr daher im Besonderen – unter anderem für das Schreiben von Erst- und Änderungsanträgen zur Einwerbung der finanziellen Förderung, für die Einrichtung der Studiengruppe zur Planung und Durchführung des Kongresses sowie für die Koordination des Herausgeber*innen-Teams.

Wir danken Sascha Böhnke und Johanna Hönemann als ehemalige Mitglieder der Bielefelder EW-Fachschaft für ihre Begeisterung und ihr Engagement beim Erstantrag und bei der Erstellung des Call for Papers. Damit haben auch sie die Grundlagen des II. SKEW gelegt. Lena Schäfferling danken wir für die tollen Logos des II. SKEW und der Bundesfachschaftentagung Erziehungswissenschaft 2021 sowie für die Gestaltung des Call for Papers.

Wir danken von Herzen den sich im Sommersemesters 2021 in der Studiengruppe (*Hinter-)Fragen der Erziehungswissenschaft: Wir organisieren einen Studierendenkongress EW* zusammengefundenen Organisator*innen für die Planung und Durchführung des II. SKEW und der BuFaTa 2021: Karina Korneli, Bente Henrike Bartels, Lorena Bruhnke, Theresa Kurnoth, Helena Tzschacksch, Katja Wanke und Tim Schleese. Sammy Charafi danken wir für seine Unterstützung in der Startphase und Freya Huck, unserer Head of Social Media, für den Support während der Veranstaltungen.

Wir danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die *Förderung hochschulbezogener zentraler Maßnahmen studentischer Verbände und anderer Organisationen* und insbesondere unserem Fördermittelmanager und Ansprechpartner beim Projektträger Wilhelm Unkelbach vom Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt. Der Bielefelder Fakultät für Erziehungswissenschaft danken wir für die Co-Finanzierung und Kira Bollmeier, Irene Isted, Jörg Vos, Kristina Schröder und Mira Püschel für die organisatorische

Unterstützung. Aus der zentralen Verwaltung der Universität Bielefeld danken wir Olga Reimer, Thomas Rüscher und Claus Kemena.

Wir danken dem tollen Team der BUNDjugend Bielefeld für ihre großartige interaktive postkoloniale Stadtführung, der Jugendherberge Bielefeld für die schöne Unterbringung sowie dem Uni Eck und dem Nichtschwimmer für die leckere Bewirtung an den Veranstaltungsabenden.

Wir danken den Wissenschaftler*innen, die unsere Sammelbandbeiträge gelesen und kommentiert haben: Stefanie Albus (Uni Bielefeld), Saskia Bender (Uni Bielefeld), Patrick Bühler (FHNW Nordwestschweiz), Christian Grabau (Uni Tübingen), Melanie Groß (FH Kiel), Wolfgang Jütte (Uni Bielefeld), Veronika Kourabas (Uni Bielefeld), Paul Mecheril (Uni Bielefeld), Jürgen Oelkers (Uni Zürich), Ursula Offenberger (Uni Tübingen), Thassilo Polcik (Uni Wuppertal), Ursula Reitemeyer (Uni Münster), Arndt Richter (Uni Bielefeld), Christoph Schröder (Uni Jena), Stefanie Vochatzer (Uni Paderborn), Michaela Vogt (Uni Bielefeld), Martin Weber-Spanknebel (HU Berlin), Isabel Wullschleger (HU Berlin) und Tim Zumhof (Uni Münster).

Wir danken dem *Verlag Barbara Budrich* und vor allem unseren Ansprechpersonen Vivian Sper und Magdalena Lautenschlager für die Begleitung dieses zweiten Sammelbandprojekts, den konstruktiven Austausch, das schöne Design und die insgesamt gute Zusammenarbeit.

Wir danken den aktiven Mitgliedern der Bielefelder Fachschaft Erziehungswissenschaft und Florian Dobmeier für den Rückhalt während all dieser Veranstaltungsphasen sowie Ulrike Graff für ihre Offenheit für verrückte Studi-Ideen, ihren Beistand in guten wie in schlechten Zeiten und ihre Unterstützung von der Antragsstellung über die Studiengruppe bis hierher zum Sammelband.

Abschließend bedanken wir uns ganz herzlich bei allen Vortragenden und Teilnehmenden des II. SKEW sowie den Sammelbandautor*innen für ihr Interesse an einer gemeinsamen Reflexion unserer Disziplin, den Mut auch die großen Fragen zu stellen und die Bereitschaft (Un-)Klarheiten auszusprechen, auszuhandeln und auszuhalten.

Eure

Karina, Bente, Lukas, Barbara, Lorena, Florian, Laura, Anna, Alex, Hannah



Astrid Boll
Regina Remsperger-Kehm
**Verletzendes Verhalten
in Kitas**

Eine Explorationsstudie zu Formen,
Umgangsweisen, Ursachen und
Handlungserfordernissen aus der
Perspektive der Fachkräfte

2021 • 110 Seiten • Kart. • 18,90 € (D) • 19,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-2556-4 • eISBN 978-3-8474-1703-3

In Kindertageseinrichtungen arbeiten viele pädagogische Fachkräfte am Rande ihrer Belastungsgrenzen, auch aufgrund des immer weiter wachsenden Personalmangels. Die hohe Belastung erschwert zunehmend einen feinfühligem Umgang mit Kindern und kann sogar zu verletzenden Verhaltensweisen führen. Die Forschungsergebnisse der Studie zeigen die komplexen Ausprägungen von verletzendem Verhalten, vor allem aber die Schwierigkeiten der Fachkräfte, einen Ausweg aus Konfliktsituationen zu finden. Zugleich ergeben sich aus den differenzierten Hinweisen der Fachkräfte zentrale bildungs- und gesellschaftspolitische Ansatzpunkte zur Prävention.

www.shop.budrich.de



Rita Braches-Chyrek
Charlotte Röhner
Heinz Sünker
Michaela Hopf (Hrsg.)

Handbuch Frühe Kindheit

2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2022
849 Seiten • Kart. • 76,00 € (D) • 78,20 € (A)
ISBN 978-3-8474-2634-9 • auch als eBook

Die zweite erweiterte Auflage des Handbuchs Frühe Kindheit gibt den aktuellen Stand der Forschung wieder. Es werden dabei sowohl theoretische als auch empirische Forschungsfelder und deren Ergebnisse vorgestellt sowie zusammengefasst. Das Aufwachsen von Kindern in der Dialektik von Abhängigkeit und Autonomie, von den ersten Lebensmonaten und -jahren hin zu relativ selbstständig handelnden Personen, rückt vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlich akzentuierten Ansätze in den ‚childhood studies‘ immer mehr in den Fokus von Forschung und der pädagogischen Ausbildung.

Passend dazu ermöglichen die verschiedenen Beiträge des Handbuchs einen interdisziplinären Blick auf die Forschungs- und Handlungsfelder der frühen Kindheit und der Kindheitsforschung.

www.shop.budrich.de

Der Sammelband schließt an den II. Studierendenkongress Erziehungswissenschaft (SKEW) an, der im September 2021 an der Universität Bielefeld stattgefunden hat. Von Subjektivität und Geschlechtlichkeit, Emotionalität und Epistemologie bis Wissenschaftskommunikation, Schulrevolution, Teilhabe und kritischer Bildungstheorie: Die Autor*innen widmen sich aus pädagogischer Sicht Themen von Nachhaltigkeit bis Inklusion, wodurch neue Perspektiven auf das erziehungswissenschaftliche Selbstverständnis offengelegt werden.

Die Herausgeber*innen:

Karina Korneli, Universität Bielefeld

Bente Henrike Bartels, B.A., Universität Bielefeld

Lukas Biehler, B.A., Bergische Universität Wuppertal

Barbara Marie-Christin Bringmann, B.A., Universität Bielefeld

Lorena Bruhnke, B.A., Universität Bielefeld

Florian Dobmeier, M.A., M.A., Eberhard Karls Universität Tübingen

Laura Grewe, B.A., Universität Bielefeld

Anna Maria Kamenik, B.A., Eberhard Karls Universität Tübingen

Alexander Rose, B.A., PH Ludwigsburg

Hannah Wiese, B.A., Friedrich-Schiller-Universität Jena

ISBN 978-3-8474-2624-0



9 783847 426240

www.budrich.de