

Merl, Thorsten

Die gesellschaftliche Verfasstheit des Pädagogischen: praxistheoretische und poststrukturalistische Problematisierungen

Cafantaris, Karola [Hrsg.]; Merl, Thorsten [Hrsg.]; Meseth, Wolfgang [Hrsg.]: Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht. Systemtheoretische und poststrukturalistische Perspektiven. Frankfurt, Hamburg und Köln 2023, S. 26-42



Quellenangabe/ Reference:

Merl, Thorsten: Die gesellschaftliche Verfasstheit des Pädagogischen: praxistheoretische und poststrukturalistische Problematisierungen - In: Cafantaris, Karola [Hrsg.]; Merl, Thorsten [Hrsg.]; Meseth, Wolfgang [Hrsg.]: Die gesellschaftliche Verfasstheit von Unterricht. Systemtheoretische und poststrukturalistische Perspektiven. Frankfurt, Hamburg und Köln 2023, S. 26-42 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-280228 - DOI: 10.25656/01:28022

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-280228>

<https://doi.org/10.25656/01:28022>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/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 und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Die gesellschaftliche Verfasstheit des Pädagogischen: praxistheoretische und poststrukturalistische Problematisierungen

Thorsten Merl

Der vorliegende Beitrag versteht sich als eine Suchbewegung mit dem Ziel, die zumeist eben ungeklärt bleibende Vorstellung einer *gesellschaftlichen Verfasstheit von Unterricht* und die Vorstellung eines *Eintretens gesellschaftlicher Normierungen in den Unterricht* mit praxeologischen und poststrukturalistischen Theorieangeboten zu beleuchten.

Zu Beginn lässt sich die Frage nach einer gesellschaftlichen Verfasstheit oder eines Eintretens gesellschaftlicher Normierungen in den Unterricht metaphorisch mit der Formulierung greifen, dass Unterricht nicht ›im luftleeren Raum‹ stattfindet. Diese Metapher ›*im luftleeren Raum*‹ impliziert ein Außen, welches das Innen (den Unterricht) umgibt und eben auch beeinflusst. Allerdings setzt dies eine Abgrenzbarkeit von Innen und Außen beziehungsweise eine Bestimmbarkeit voraus. Gerade diese Möglichkeit der Abgrenzung bildet das Ausgangsproblem für das im Oktober 2022 gemeinsam durchgeführte Symposium, das nach der ›gesellschaftlichen Verfasstheit von Unterricht‹ als methodologische Herausforderung fragte. Der vorliegende Beitrag behandelt deshalb letztlich die Frage, wie Unterricht, und mit ihm ›das Pädagogische‹ als dessen konstatiertes ›Kern‹, bestimmt werden können und damit, wie eine Grenze, ein Eigenes oder eben ein Innen angenommen werden kann, das dann in ein Verhältnis zu Gesellschaft, dem Außen, dem eigentlich-nicht-Pädagogischen gesetzt werden kann.

Um die argumentative Ausrichtung der folgenden Überlegungen verständlicher zu machen, sei bereits vorweggenommen: Aus einer praxeologisch-post-strukturalistisch informierten Perspektive ist die Rede von der gesellschaftlichen Verfasstheit von Unterricht insofern zu problematisieren, wie sie eine Unterscheidbarkeit von Unterricht beziehungsweise dem Pädagogischen von Gesellschaft beziehungsweise dem Nicht-Pädagogischen impliziert. Dies deshalb, weil eine solche Unterscheidbarkeit einer genaueren Betrachtung nicht standhält. Was gemeinhin als ‚das eigentlich Pädagogische‘ gilt, lässt sich als ein (empirisch) abgrenzbarer Gegenstand nicht aufrechterhalten. Stattdessen liegt es mit den zugrunde gelegten Theorieangeboten nahe, die Trennung selbst in Frage zu stellen.

Die folgenden Überlegungen befinden sich (trotz längerer Beschäftigung, noch immer) in einem frühen, vorläufigen Stadium. Sie leisten nicht viel mehr als den Versuch des Hinterfragens implizit bleibender Voraussetzungen (dem ›konstitutiven Außen‹, vgl. Moebius & Reckwitz 2008, S. 16) und damit des Aufzeigens von Brüchen in Bestehendem. Das Folgende ist insofern vor allem als Versuch einer ›Praxis der Dekonstruktion‹ zu verstehen. (vgl. Derrida 1999; Butler 2001, S. 90ff.) Dafür werde ich zunächst mittels praxistheoretischer und darauffolgend mittels poststrukturalistischer Theorieangebote grundsätzlich auf die unklaren Grenzen von Unterricht und die konstitutive Angewiesenheit auf ein (sodann vermeintliches) Außen eingehen. Auf dieser Basis werde ich sowohl theoretisch als auch exemplarisch empirisch die bestehende praxistheoretische Bestimmung von Unterricht als einer pädagogischen Ordnung im Hinblick auf ihre impliziten Voraussetzungen beleuchten und insofern den Versuch einer Dekonstruktion dessen versuchen, was dort gerade als der Kern von Unterricht verstanden wird.

Grenzziehungen unterrichtlicher Praktiken in praxistheoretischer und poststrukturalistischer Perspektive

Ich beleuchte das Problem der Abgrenzung (unterrichtlich/gesellschaftlich) und damit der impliziten Annahme einer Abgrenzbarkeit zunächst praxistheoretisch: Aus dieser Perspektive ließe sich zunächst davon ausgehen, dass Unterricht eine Praxis ist, die sich räumlich-zeitlich bestimmen und damit abgrenzen lässt von anderen nicht-unterrichtlichen Praktiken. Aber schon hier ergibt sich ein Problem, weil die sozialen Praktiken *im* Unterricht mit sozialen Praktiken außerhalb dieses Unterrichts verwoben sind. Ein Beispiel hierfür wäre die Praxisformation (im Sinne von Hillebrandt 2014) des (Straßen-)Verkehrs. Praktiken dieser Formation stehen in einem Zusammenhang zu dem, was wir als Praxisformation Schule oder im engeren Sinne unterrichtliche Praktiken verstehen, weil beispielsweise das Busfahren dazu führen kann, dass die Schüler:innen zu spät an den unterrichtlichen Praktiken teilnehmen könnten oder weil konflikthafte Peer-Praktiken während des Busfahrens dazu führen, dass diese Konflikte auch den Unterricht beeinflussen. Eine solche grundlegende Verwobenheit ergibt sich aber gerade auch dadurch, dass es sich um eine institutionalisierte Praxis handelt, also eine Praxis, die in der Institution Schule stattfindet, als solche in spezifischer Weise organisiert ist und insofern u. a. mit gesellschaftlichen Funktionen beziehungsweise Funktionserwartungen einher geht. So verknüpfen sich die im engeren Sinne unterrichtlichen Praktiken (also die sozialen Praktiken, die sich örtlich und zeitlich ›im‹ Unterricht vollziehen) *systematisch* mit Praktiken, die sich außerhalb davon vollziehen. Die Praktik des Vorlesens aus einem Schulbuch ›im‹ Unterricht ist aufgrund der Institutionalisierung von Unterricht eben *systematisch* mit Praktiken der Produktion, Distribution und Regulierung von Schulbüchern (und anderen Praktiken) verwoben.

Daraus folgt: Was und wie Unterricht ›ist‹, wird keinesfalls nur *im Unterricht* (im Sinne einer zeit-räumlichen Eingrenzung) sondern auch in Praktiken außerhalb hergestellt. Die Verwobenheit von Praktiken ist also zugleich *konstitutiv* dafür, wie unterrichtliche Praxis sich überhaupt vollzieht. Mit konstitutiv meine ich, dass es das Eine nicht als dieses Eine ›an sich‹ gibt. Es besteht aber nicht nur eine konstitutive Verwobenheit zu unmittelbar bedingenden Praktiken, vielmehr lässt sich mit den Überlegungen von Wagenknecht (2020, S. 271) argumentieren, dass „die für Praktiken konstitutiven Zusammenhänge weit reichen“, was die Frage der Abgrenzbarkeit noch weiter dramatisiert.

Über die weitreichenden konstitutiven Zusammenhänge hinaus lässt sich zudem konstatieren, dass eine Praktik ›als diese‹ nur in Differenz zu anderen Praktiken identifizierbar ist. Sie sind „only identifiable as practices at all against a background of other practices, and thus can never be reduced to objective regularities“ (Rouse 2002, S. 170). Genau dies vollzieht sich in dem Moment (man könnte sagen: stillschweigend), in dem Praktiken *im* von Praktiken *außerhalb* des Unterrichts abgegrenzt werden. Erst in dieser vorgenommenen Differenzierung zum Außen erschien dabei das Innen als ›an sich‹ und ›für sich‹ bestehend.

Nun gibt es nicht nur Praktiken, die vermeintlich klar außerhalb des Unterrichts stattfinden, den Unterricht selbst konstituieren und dadurch dessen Grenze in Frage stellen. Es gibt durchaus auch Praktiken ›im‹ Unterricht (i.S.v. räumlich-zeitlich), die in gleicher Vollzugslogik auch ›außerhalb‹ des Unterrichts zu finden sind; sogenannte „dispersed practices“ (Schatzki 1996, S. 91). Sie vollziehen eine gleiche praktische Logik in verschiedenen sozialen Feldern und erzielen damit einhergehend „Homologieeffekte“ (Reckwitz 2020, S. 79); die also auch die mit Praktiken einhergehenden Zwecke, Emotionen und Regeln sowohl ›innerhalb‹ als auch ›außerhalb‹ des Unterrichts in gleicher Weise hervorbringen (zu nennen wären beispielsweise Lesepraktiken im privaten Wohnzimmer und in der Lesecke der Schulklasse oder sportunterrichtliche und vereinsportliche Praktiken). Reflexionen zur sogenannten ‚Pädagogisierung‘, also zur Entgrenzung und Diffusion des Pädagogischen in die Gesellschaft verhandeln letztlich auch dieses Phänomen (Höhne 2013, S.

27), geht dafür aber notwendigerweise grundsätzlich davon aus, dass es ›das Pädagogische‹ gäbe, das dann eben auch in die Gesellschaft diffundiert. Hier wäre die Stoßrichtung der gedachten Grenzüberschreitung – die damit eben auch als Grenzinfragestellung verstanden werden kann – also komplementär zu jener des Eintretens gesellschaftlicher Normierungen in den Unterricht.

Welche Stoßrichtung auch immer man in den Blick nimmt, lässt sich aus der Überschreitung/Infragestellung des vermeintlich Abgegrenzten mit den praxistheoretischen Reflexionen von Wagenknecht (2020) weiterhin folgern, dass die Normen und Regeln einer Praktik nicht nur ›in‹ dieser Praktik, sondern auch ›außerhalb‹ dieser hergestellt werden. Mit anderen Worten: auch am familiären Küchentisch werden Normen und Regeln des Unterrichts und damit ›der Unterricht‹ als ein bestimmter hergestellt.⁴

Bis zu diesem Punkte ließe sich also festhalten: Unterrichtliche Praktiken emergieren nicht autonom *im Unterricht*, sie werden durch (nunmehr vermeintlich) ›äußerliche‹ Praktiken mit konstituiert; das Außen wird damit zum Teil des Innen. Praktiken *im* (raumzeitlich verstanden) Unterricht finden sich homolog als ›dispersed practices‹ auch außerhalb des Unterrichts. Daraus folgt u. a., dass sich die Grenze dessen, was als unterrichtliche Praktik gilt, nicht einfach feststellen lässt. Es handelt sich stattdessen um eine kontingente Setzung, die aus der vorgenommenen Abgrenzung zu nicht-unterrichtlichen Praktiken resultiert.

Es wäre bereits aus dieser praxeologischen Perspektive ein Missverständnis, die Rede von der gesellschaftlichen Verfasstheit von Unterricht als Unterscheidung von einem eigentlichen Kern oder Innen (der Unterricht) vs. einem beeinflussenden Außen (die Gesellschaft, die dann wie eine Störgröße wirkt, die es für eine beispielsweise diskriminierungskritische Pädagogik außen vor zu halten gelte) zu verstehen.

⁴ Dies hat u. a. Konsequenzen für die empirische Forschung, die sich dann nicht mehr nur auf den antizipierten ›eigentlichen‹ Ort des Geschehens begrenzen kann.

Diese ersten praxistheoretisch informierten Anfragen an eine Abgrenzbarkeit lassen sich anhand poststrukturalistischer Theorieangebote noch weiterführen. Denn mit diesen besteht eine erkenntnistheoretische Perspektive, die jegliche kategoriale Gegenstands- und Grenzbestimmungen als konstitutiv fragil versteht.

Mit *poststrukturalistisch* sind dabei solche Perspektiven angesprochen, die auf den strukturalistischen Überlegungen von Saussure (2001) bezüglich einer Arbitrarität von Bezeichnetem und Bezeichnung und der differenztheoretischen Feststellung aufbauen, dass Bedeutung durch die *Verschiedenheiten* der Bezeichnungen getragen werden (ebd. S. 140). *Post*-strukturalistische Perspektiven radikalisieren diese Überlegungen u. a. dadurch, dass sie von keiner fixierten beziehungsweise fixierbaren Struktur und damit Bedeutungsschließung mehr ausgehen. Stattdessen wird eine grundsätzlich permanente Bedeutungsverschiebung, ein fortwährendes *Spiel* konstatiert (Derrida 1972).

Entsprechend sind Gegenstandsbestimmungen beziehungsweise Grenzziehung von Unterricht oder dem Pädagogischen nun selbst als „Schließungsbemühung[en]“ (Schäfer 2013, S. 540) zu verstehen. Sie sind – wenn man so will – ein ‚aktivistischer Einsatz‘ dahingehend, dass etwas als etwas Bestimmtes verstanden werden soll (vgl. auch Moebius & Reckwitz 2008, S. 15): „Nimmt man die sprachtheoretischen Ausgangspunkte ernst, so wird eine solche Schließungsbemühung scheitern müssen“ (Schäfer 2013, S. 540). Für Schäfer sind deshalb „Schließungsbewegungen des Sinns in den Artikulationspraktiken als hegemoniale Einsätze [zu] verstehen“ (ebd.). Dies gilt entsprechend auch für kategoriale Bestimmungen von Unterricht oder dem Pädagogischen. Eine diskursive Strategie der (immer nur vorübergehend möglichen) Bedeutungsfixierung sind dabei Differenzziehungen, wie eben in der Abgrenzung von einem eigentlichen Pädagogischen zu einem von außen einwirkenden Gesellschaftlichen. Es ist dabei gerade diese konstatierte Verschiedenheit, durch die sich die Bedeutung erst herstellen und aufrechterhalten lässt. Die Bedeutung des Unterschiedenen beziehungsweise das Unterschiedene ist der Unterscheidung gerade nicht vorgängig. Sie wird vielmehr durch die Unterscheidung (mit-)begründet.

Für ›das Pädagogische‹ (nicht den Unterricht) hat Alfred Schäfer in verschiedenen Publikationen (vgl. Schäfer 2009, 2012a, 2012b) dargelegt, dass und inwiefern sich gerade in solchen Unterscheidungen selbst die ›pädagogische Wirklichkeit‹ als eine „imaginäre Konstruktion mit Verwirklichungsanspruch“ (Schäfer 2005, S. 128) konstituiert. Er argumentiert, dass die Konstitution des (imaginären) Pädagogischen auf der Konstruktion einer „doppelten Wirklichkeit“ – nämlich einer sozialen *und* einer davon abgrenzbaren pädagogischen beziehungsweise Erziehungswirklichkeit – basiert: So gründet die Idee eines pädagogischen Raums, einer anderen, eben pädagogischen Wirklichkeit zunächst darin, dass konstatiert wird, ein pädagogischer Raum ermögliche „eine reflexive Distanz, ein distanziertes Verhältnis zu sozialen und subjektiven Selbstverständnissen, zu Wissensordnungen und sozialen Gegebenheiten“ (Schäfer 2009, S. 7). Ein idealtypisches Beispiel für eine solche Konstruktion eines distanzierten Verhältnisses zu sozialen Gegebenheiten ist die erzieherische Idee im Werk „Emile oder Über die Erziehung“ von Rousseau (1762). Als eine pädagogische Wirklichkeit erscheint die soziale Wirklichkeit hier beispielsweise dadurch, dass man dem Pädagogischen etwa eine „Verantwortung für das Eigenrecht des Kindes“ (ebd. S. 8) *gegenüber* gesellschaftlichen Ansprüchen oder Einflüssen zuschreibt. Als eine andere, eben pädagogische Wirklichkeit erscheint die soziale aber auch dadurch, dass der Praxis ein pädagogisches Motiv, beziehungsweise den Pädagog:innen eine pädagogische Intention zugeschrieben wird, die das Handeln leitet (etwa die Intention langfristig eine Persönlichkeits-Bildung zu ermöglichen). In diesen Beispielen zeigt sich: soziale Praxis wird dadurch zur pädagogischen (gemacht), dass ihr zugeschrieben wird, „Teil einer anderen Wirklichkeit, der ‚Erziehungswirklichkeit‘“ zu sein (ebd. S. 9). Damit konstituiert sich das Pädagogische also gerade dadurch, dass eine zweite Wirklichkeitsdimension einge-zogen wird, die insbesondere auf eine andere Zeitlichkeit; nämlich einen situativ übergreifenden Prozess wie eben jener der Persönlichkeitsbildung rekurriert.

Will man vor dem Hintergrund dieser Überlegungen nun nicht schlicht selbst einen hegemonialen Einsatz hinsichtlich der Bestimmung von Unterricht vornehmen, bleibt nur, die Perspektive einer „gesellschaftlichen Verfasstheit von Unterricht“ problematisierend zu reflektieren. Das heißt, die implizit bleibenden Voraussetzungen einer vorgängigen Bedeutung von ‚dem Pädagogischen‘ oder ‚dem Unterricht‘ herauszustellen und dessen inhärente Schwierigkeiten einer Abgrenzbarkeit zu beleuchten. Dies ist der Anspruch der folgenden Überlegungen.

Problematisierungen hegemonialer Einsätze: Pädagogische Praktiken als Zentrum

Ein praxistheoretisch fundierter Bestimmungsversuch, und damit ein hegemonialer Einsatz, besteht beispielsweise von Reh, Rabenstein & Idel (2011). Sie bestimmen Unterricht als soziale Ordnung, die sich dann „als pädagogische Ordnung“ bezeichnen lasse, wenn „pädagogische Praktiken des Zeigens“ (in denen Zeigen und Anerkennen spezifisch zusammen kommen) „im Zentrum“ (ebd. S. 220) der unterrichtlichen Praxis stehen.⁵ Über die Bestimmung der pädagogischen Praktiken des Zeigens lässt sich also eine spezifische – das heißt: eine pädagogische – Ordnung von anderen sozialen Ordnungen und Praktiken abgrenzen. Dafür müssten diese allerdings „im Zentrum“ der nicht genauer bestimmten Grenze Unterricht (die hier als soziale Ordnung als bestehend vorausgesetzt wird) stehen. Andernfalls wäre Unterricht eine soziale Ordnung, wie andere soziale Ordnungen auch.

Die Metapher ›im Zentrum‹ ist hier relevant, weil sie offenbart, wie ein solcher Bestimmungsversuch auf die Figur von Innen beziehungsweise Eigentlichem und Außen beziehungsweise Peripherem zurückgreift, um hierdurch den Gegenstand zu konstituieren.

⁵ Der Rekurs auf das Zeigen als Praktik basiert dabei auf den formtheoretischen Überlegungen von Prange, in denen er das Zeigen als „die Eigenart des Erzieherischen“ (Prange 2005, S. 8) begründet.

Diese Figur ist nun kein Einzelfall. Die Bestimmung eines Kerns findet sich an vielen weiteren Stellen, beispielsweise, wenn Rabenstein, Reh, Ricken & Idel (2013, S. 674) in einem späteren Artikel wiederum „Leistung als Kern“ gerade dieser pädagogischer Ordnungen bestimmen. Und noch einmal später spricht Ricken (2015, S. 144) in seinen Reflexionen zur pädagogischen Professionalität vom „Kern des pädagogischen Handelns“ als Spannung der Anerkennung von ›schon‹ und ›noch nicht‹. Immer wieder wird also ein Gegenstand dadurch sprachlich bestimmt, dass etwas als sein Innen, als das Eigentliche definiert und von einem Außen, Uneigentlichen abgegrenzt wird. Interessant ist dabei nun die sich so ergebende Verweisungskette, die letztlich das Fehlen eines fundierenden Zentrums offenbart und auch offenbaren muss, wie dies insbesondere Derrida und Butler herausgearbeitet haben. Diese Logik eines infiniten Regresses ließe sich wie folgt veranschaulichen: Im Zentrum von Unterricht stehen zunächst pädagogische Praktiken. Den Kern dieses Zentrums bildet wiederum die Anerkennung von jemand als ›schon‹ und ›noch nicht‹. Diese Praktiken bilden eine Ordnung, deren Kern wiederum eine Leistungsordnung ist. Einzig das, was den letztlichen Kern dieser Verweisungen wiederum begründen könnte, muss abwesend bleiben.

Mit Reh, Rabenstein & Idel (2011) besteht also ein Einsatz, der die Bestimmung des Zentrums von Unterricht und damit auch die Unterscheidung von pädagogischen gegenüber nicht-pädagogischen Praktiken beansprucht (wobei durchaus beide im Unterricht stattfinden). Ich möchte diese Bestimmung im Sinne von Schäfer (2013) nun problematisieren im Hinblick auf ihre Abgrenzbarkeit und ihre implizit bleibenden Widersprüche.⁶

Für jenen Kern, die pädagogischen Zeigepraktiken wird ja konstatiert, dass dort immer jemand (Adressat:in) etwas (Thema/Gegenstand) von jemand

⁶ Ich lasse also jene nicht-pädagogischen Praktiken, die sich auch im Unterricht vollziehen, außen vor. Sie sind zwar keinesfalls irrelevant, wenn man sich fragt, wie hier ›gesellschaftliche‹ Normierungen stattfinden; wenn es aber um die Frage der gesellschaftlichen Verfasstheit von Unterricht beziehungsweise jetzt *des Pädagogischen* geht, dann interessieren diese im Unterricht *en passant* auch stattfindenden gesellschaftlichen Normierungen weniger, weil sie sich außerhalb der ‚eigentlichen‘ pädagogischen Praktiken vollziehen und insofern auch für die Problematisierung dieses ›Eigentlichen‹ weniger relevant sind.

(Lehrkraft) gezeigt wird und dass dieses Zusammenspiel Prange zufolge die jeweilige Form konstituiert (Prange 2005, S. 55).

Ich fokussiere hier nur auf dieses jemand, der:m etwas gezeigt wird, also die Adressat:innen der Zeigepraktiken. Wie kann dieses jemand verstanden werden? *Als wer* wird jemand im Zeigen adressiert? Antworten auf diese Fragen verweisen unweigerlich darauf, dass pädagogische Praktiken Subjektkonstruktionen & -normen inhärieren (und sich diese auch in Adressierungsgehehen beobachten lassen; vgl. insb. Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen 2017).

Hier ließen sich nun verschiedenste Subjektnormen reflektieren. Eine solche für das pädagogische Handeln als ›grundlegend‹ geltende Norm ist, dass Subjekte *als bildsame* Subjekte anerkannt beziehungsweise entworfen werden. Bildsamkeit kann deshalb als ‚genuin pädagogische‘ Subjektkonstruktion verstanden werden, weil sie, wie Tenorth (2006, S. 504) schreibt, die „Betriebsprämisse“ des Pädagogischen ist. Ohne diese grundlegende Subjektnorm wäre das gesamte Unterfangen hinfällig.

Wenn wir aber weiter fragen, wie denn diese Adressat:innen differenziert verstanden werden können, kommen unweigerlich Subjektkonstruktionen (und damit Normierungen) in den Blick die man wohl keinesfalls als ‚ausschließlich‘ pädagogisch bezeichnen kann, die aber relevant werden, wenn man jemand im Sinne des „Kern des pädagogischen Handelns“ anerkennen will als jemand, „der oder die sie schon ist“ (Ricken 2015, S. 144). Exemplarisch liegen nun diskursiv etablierte Differenzierungen wie Klasse, race, Geschlecht, dis/ability nahe, weil sich Schüler:innen eben auch entlang dieser Kategorien selbst als bestimmte Subjekte (als ›schon‹) identifizieren. Damit treten nun unweigerlich auch ›nicht-pädagogische‹ Subjektkonstruktionen in die Praxis ein; die eben auch die Grundlage für diskriminierende Unterscheidungen bilden. Die sich im pädagogischen Zeigen vollziehenden Adressierungen rekurren also *konstitutiv* auf Subjektkonstruktionen und -normen, die – wenn man dem hier zitierten Einsatz pädagogischer Praktiken folgt – ›außerhalb dieser eigentlichen‹ pädagogischen Praktiken liegen. Dieses Argument wendet dabei

letztlich lediglich eine Überlegung von Butler (2005, S. 63) an, die diesen Gedanken grundlegender für das Subjekt selbst argumentiert. Sie formuliert: „wir sind außerhalb von uns, begründet in kulturellen Normen, die uns vorausgehen und über uns hinausgehen, einer Anzahl kultureller Normen und einem Feld der Macht ausgeliefert, die uns grundlegend bedingen.“

Das poststrukturalistische Verständnis der ›intelligiblen Subjekte‹ erlaubt dabei zu verstehen, dass die Frage, *als wer* jemand (an-)erkannt – erkannt hier im Sinne von: intellektuell greifbar – wird und werden kann, diskursiv konstituiert ist. Argumentiert wird u. a. mit Laclau & Mouffe (2000, S. 144), dass sich Subjekte eben gar nicht „außerhalb jeder diskursiven Bedingung“ als spezifische Subjekte „konstituieren könnten“. Wenn also der „Kern des pädagogischen Handelns“ beziehungsweise der pädagogischen Praktiken des Zeigens darin besteht, jemand als jemand anzuerkennen, „die sie *schon* ist“ (Ricken 2015, S. 144), dann besteht dieser Kern unweigerlich aus Subjektkonstruktionen, die ihm paradoxerweise selbst äußerlich sind, ihn aber doch als innerer Kern selbst ausmachen.

In den ›pädagogischen‹ Adressat:innenkonstruktionen kommt also nicht etwas von außen herein, was da auch herausgerechnet bzw. davon bereinigt werden könnte, weil sich ohne das, was zumeist als ›Außen‹ verstanden wird, gar keine intelligiblen Adressat:innen konstituieren könnten.⁷ Die diskursive Herstellung von intelligiblen Subjekten, die eben keinesfalls nur ›in‹ den pädagogischen Praktiken stattfindet, bildet also das *konstitutive Außen* (Moebius & Reckwitz 2008, S. 16), das damit die Idee eines abgeschlossenen Innen, einer eigentlichen pädagogischen Normierung, ad absurdum führt.

Ich möchte das kurz auch anhand bestehender empirischer Studien zur Konstruktion des selbständigen (Schüler:innen)Subjekts exemplifizieren: So zeigen verschiedene rekonstruktive Studien zum individualisierenden Unterricht u.a. von Reh & Rabenstein (2012), dass und wie dort eine Norm der

⁷ Dass ein so gelagertes Erkennen immer verkennt (Bedorf 2010), dass man also dem Individuum schon im Moment des An-Erkennens nicht gerecht wird, dramatisiert die pädagogische Selbstbeschreibung umso mehr (vgl. Ricken 2015).

Selbständigkeit beziehungsweise der Autonomie zum Ausdruck kommt. Hier wäre die analysierte Konstruktion von Schüler:innensubjekten als selbständige Schüler:innen in den Formen der pädagogischen Praktiken der Individualisierung eingelagert; man könnte also zunächst von einer ›pädagogischen‹ Subjektkonstruktion im o. g. Sinn sprechen. Zugleich besteht diese Subjektkonstruktion beziehungsweise -norm auch in einer Vielzahl anderer sozialer Felder und damit außerhalb der pädagogischen Praktiken des Unterrichts. In Form beispielsweise der Konstruktion des *unternehmerischen Selbst* insbesondere in der Sphäre der Erwerbsarbeit (Bröckling 2007) oder in Form des impliziten Gegenhorizonts von Behinderung, wie es insbesondere die Studies in Ableism zeigen (Campbell 2012). Das bürgerliche Subjektideal autonomer Selbständigkeit (vgl. Reckwitz 2020), das sich in unterschiedlichen sozialen Feldern als Subjektkonstruktion zeigt, ist also auch in der pädagogischen Form der Individualisierung von Unterricht insofern als Subjektnorm impliziert, dass es die Adressat:innen als diese bestimmten Subjekte antizipiert. Dass Schüler:innensubjekte also in pädagogischen Praktiken als diese selbständigen Subjekte intelligibel sind und als diese adressiert werden können, konstituiert sich nicht autonom aus der pädagogischen Praxis heraus, sondern verweist *konstitutiv* auf ein Außen dieser vermeintlich abgrenzbaren pädagogischen Praktiken und Diskurse.

In diesem Beispiel aber auch im obigen Rekurs auf soziale Differenzkategorien transzendieren also diskursive Subjektkonstruktionen beziehungsweise -normen ein vermeintlich abgrenzbares soziales Feld, wie eben jene pädagogischen Praktiken des Unterrichts. Solche Transzendierungen verstehe ich entsprechend als Infragestellung der Abgrenzbarkeit des Gegenstands selbst. Sie problematisieren also deshalb jenen hegemonialen Einsatz, weil sie dessen implizit bleibende Voraussetzung der Abgrenzbarkeit in Frage stellen.

Ich möchte dies nun anhand einer eigenen empirischen Analyse noch einen Schritt weiterführen, indem ich argumentiere, dass die Praxis auf Subjektkonstruktionen rekurriert, die noch ihre vermeintlich ›genuin pädagogischen‹ Normen *hintergehen*, indem sie auf vermeintlich äußerliche, gesellschaftliche Subjektkonstruktionen von Behinderung rekurrieren.

Dazu dient der folgende empirische Auszug einer Zeigepraktik, der hier lediglich sehr fokussiert betrachtet wird:⁸

Felipe sitzt in der Nähe des Beamers und spielt zwischen- durch ein paar Mal mit seinen Händen vor dem Beamer, so dass seine Finger kleine Teile des Bildes verdecken beziehungsweise kleine Schatten auf der Wand erzeugen. Er wird dabei immer wieder von Frau Juhn ermahnt und unterlässt dies daraufhin. Als etwas später Silvan seine Brot-dose vor den Lichtstrahl des Beamers hält, wird er von Herrn Terra, der neben Silvan sitzt, durch Nennung seines Namens ermahnt. Er zieht seine Hand zurück. Frau Juhn sagt kurz danach zu Felipe: „So Felipe, das ist gerade dein Ergebnis“ und fügt hinzu, dass er mal merken solle, was er bewirke.

Zwei Schüler unterbrechen hier mit etwas zeitlichem Abstand den Lichtstrahl des Beamers und werden hierfür jeweils ermahnt. Dann wendet sich die Lehrkraft an die erste Person mit den Worten, dass das Stören der zweiten Person sein „Ergebnis“ sei. Damit konstruiert sie die vorangegangene Tätigkeit von Felipe als Ursache und die Tätigkeit von Silvan als das daraus kausal ableitbare Ergebnis. Mit dem Hinweis, er solle merken, „was er bewirke“, bestätigt Frau Juhn diesen kausalen Wirkungszusammenhang. Felipe wird damit nicht nur für sein Tun, sondern auch für das von Silvan verantwortlich gemacht. Silvans Tun wird damit zur bloßen Reaktion und er selbst zur trivialen Maschine gemacht. So wird Felipe in diesem pädagogischen Zeigen als Subjekt adressiert beziehungsweise entworfen, das sich selbst reflexiv steuern kann, während gleichzeitig Silvan implizit als Subjekt adressiert wird, das dies nicht kann. Dies bekräftigt sich auch daran, dass Silvan hier gar nicht als Lernender adressiert wird (ihm wird nach der Ermahnung nur noch indirekt etwas gezeigt). Silvan wird hier implizit also gerade jene Bildsamkeit abgesprochen.

⁸ Bezüglich Details zum Kontext des Datums etc. sowie einer ausführlicheren Rekonstruktion vgl. Merl (2019).

Zieht man nun hinzu, dass Silvan aufgrund von Trisomie 21 eine geistige Behinderung zugeschrieben wird,⁹ erscheint die Szene als eine, in der die Lehrkraft auf die relationale Konstruktion von fähigen vs. behinderten Subjekten rekurriert und für das implizite Absprechen der Bildsamkeit von Silvan auch rekurrieren *muss*. Wie sonst, wenn nicht über die Hinzunahme der Deutung von Behinderung „als Zustand ‚eingeschränkter Autonomie‘“ (Pfahl 2011, S. 199) könnte die Lehrkraft zu dem Schluss kommen, dass die Tätigkeit von Silvan das einseitige Ergebnis von Felipe ist? Wie sonst ließe sich erklären, dass lediglich Felipe hier etwas lernen soll, Silvan aber nicht?¹⁰

Die hier (notwendigerweise verkürzt) thematisierte situative pädagogische Zeigepraktik impliziert also paradoxerweise zur gleichen Zeit beides: 1.) die Adressat:innenkonstruktion eines bildsamen und verantwortlichen Subjekts und 2.) die Konstruktion eines Subjekts, dem Bildsamkeit und Verantwortungsfähigkeit abgesprochen wird. Möglich ist das durch den implizit bleibenden Rekurs dieser Zeigepraktik auf die diskursiv etablierte Unterscheidung von fähig/behindert. Dieser diskursive Bezug ist keine Ausnahme, denn die gesamte Sonderpädagogik konstituiert sich mittels der Differenz fähig/behindert.

Mit dem empirisch exemplarisch aufgezeigten Bezug wird also noch die im pädagogischen Zeigen sich vollziehende und vermeintlich ›genuin pädagogische‹ Subjektnorm der Bildsamkeit, also die „Betriebsprämisse“ des Pädagogischen überhaupt, in ihrem eigenen Vollzug wieder infrage gestellt. Das aber, so mein Schluss, impliziert eine *immanente Destruktion des Pädagogischen*. Tenorth spricht analog dazu von einer „Selbstdestruktion“ der Idee der Bildsamkeit durch die Sonderpädagogik. ›Das Pädagogische‹ hintergeht sich

⁹ Bei aller methodologischen Schwierigkeit eines solchen Hinzuziehens einer Kontextinformation in die Rekonstruktion als situativ bedeutsam, scheint es mir für die hier interessierende Problematisierung ein angemessenes Vorgehen, weil erst dies die Situation in ihrer konstitutiven Verwobenheit zu erkennen erlaubt.

¹⁰ Vergangene Tätigkeiten von Schüler:innen können sicherlich einen Einfluss auf später folgende Tätigkeiten anderer Schüler:innen haben. Aber nur im Falle der Zuschreibung eingeschränkter Autonomie und der Abschreibung einer Bildsamkeit auf Seiten des einen Schülers kann der andere Schüler hierfür sinnvoll verantwortlich gemacht werden.

selbst im angeblich Pädagogischen, indem es auf eine Subjektnorm rekurriert, die ihm selbst widerspricht.

Was aber bleibt noch, wenn das, was den Kern oder das Zentrum einer Praxis ausmachen soll nicht nur konstitutiv auf sein vermeintliches Außen angewiesen ist, sondern sich durch diesen Bezug sogar noch im Vollzug dieser Praxis destruiert? Es bleibt eine soziale Praxis, die zwar ihrem Selbstverständnis nach eine spezifische, eben pädagogische Praxis ist, dies allerdings nur dann sein kann, wenn man ihre implizit bleibenden Voraussetzungen und inhärenten Widersprüche ausblendet. Mit Schäfer ließe sich für die ›pädagogische Ordnung‹ Unterricht also konstatieren, dass es sich hierbei um eine „imaginäre Konstruktion“, handelt; genauer: eine „imaginäre Konstruktion mit Verwirklichungsanspruch“ (Schäfer 2005, S. 128).

Der mit dem Symposium seinerzeit angestrebte Versuch, gesellschaftliche beziehungsweise nicht-pädagogische Normierungen von pädagogischen Normierungen zu unterscheiden und damit womöglich auch die Rede von der gesellschaftlichen Verfasstheit des Unterrichts genauer zu bestimmen, erscheint also auf Basis der hier gewählten theoretischen Grundlagen deshalb zum Scheitern verurteilt, weil schon die dafür nötige Bestimmung von ‚dem Pädagogischen‘ einer Abgrenzung nicht standhält.

Literatur

- Bedorf, T. (2010). Verkennende Anerkennung: Über Identität und Politik. 1. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2007). Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2001). Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (2005). Gewalt, Trauer, Politik. In: Gefährdetes Leben: Politische Essays. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 36–68.

- Campbell, F. K. (2012). Stalking Ableism: Using Disability to Expose „Able“ Narcissism. In: Goodley, D., Hughes, B., & Davis, L. J. (Hrsg.) *Disability and social theory: New developments and directions*. New York: Palgrave Macmillan, S. 212–230.
- Derrida, J. (1972). Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen. In: *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 422–442.
- Derrida, J. (1999). Die *différance*. In: *Randgänge der Philosophie*. Wien: Passagen, S. 29–52.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Höhne, T. (2013). Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie. Einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs. In: Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.) *Pädagogisierung*. Halle: Martin-Luther-Univ, S. 27–35.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2000). *Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus*. 2. Aufl. Wien: Passagen.
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig: Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moebius, S. & Reckwitz, A. (2008). Einleitung: Poststrukturalismus und Sozialwissenschaften: eine Standortbestimmung. In: Moebius, S. & Reckwitz, A. (Hrsg.) *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–26.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung: Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen: Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), S. 668–690.
- Reckwitz, A. (2020). *Das hybride Subjekt: Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen: Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In: Ricken, N. & Balzer, N. (Hrsg.) *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–246.

- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung: Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (Hrsg.) *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–222.
- Ricken, N. (2015). Pädagogische Professionalität revisited. In: Böhme, J., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (Hrsg.) *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–157.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), S. 193–235, doi:10.1163/25890581-093-02-90000002.
- Rouse, J. (2002). *How scientific practices matter: reclaiming philosophical naturalism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rousseau, J. (1762). *Émile oder Über die Erziehung*. Berlin.
- Saussure, F. (2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. 3. Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Schäfer, A. (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schäfer, A. (2009). *Die Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, A. (2012a). *Das Pädagogische und die Pädagogik: Annäherungen an eine Differenz*. Paderborn: F. Schöningh.
- Schäfer, A. (2012b). *Zur Genealogie der Pädagogik: die Neu-Erfindung der Pädagogik als praktische Wissenschaft*. Paderborn: F. Schöningh.
- Schäfer, A. (2013). Umstrittene Kategorien und problematisierende Empirie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), S. 536–550.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices: A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tenorth, H.-E. (2006). Bildsamkeit und Behinderung. Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: Raphael, L. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit*. Oldenbourg, S. 497–520.
- Wagenknecht, S. (2020). Zur Normativität von Praktiken. *Berlin J Soziol*, 30(2), S. 259–286, doi:10.1007/s11609-020-00419-1.