

Schröder, Christoph [Hrsg.]; Ganss, Sarah [Hrsg.]; Klein, Clemens [Hrsg.]; Koerrenz, Ralf [Hrsg.]

## **Verstehende Bildungsforschung**

Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2020, 156 S.



Quellenangabe/ Reference:

Schröder, Christoph [Hrsg.]; Ganss, Sarah [Hrsg.]; Klein, Clemens [Hrsg.]; Koerrenz, Ralf [Hrsg.]:  
Verstehende Bildungsforschung. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2020, 156 S. - URN:  
urn:nbn:de:0111-pedocs-292106 - DOI: 10.25656/01:29210

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-292106>

<https://doi.org/10.25656/01:29210>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

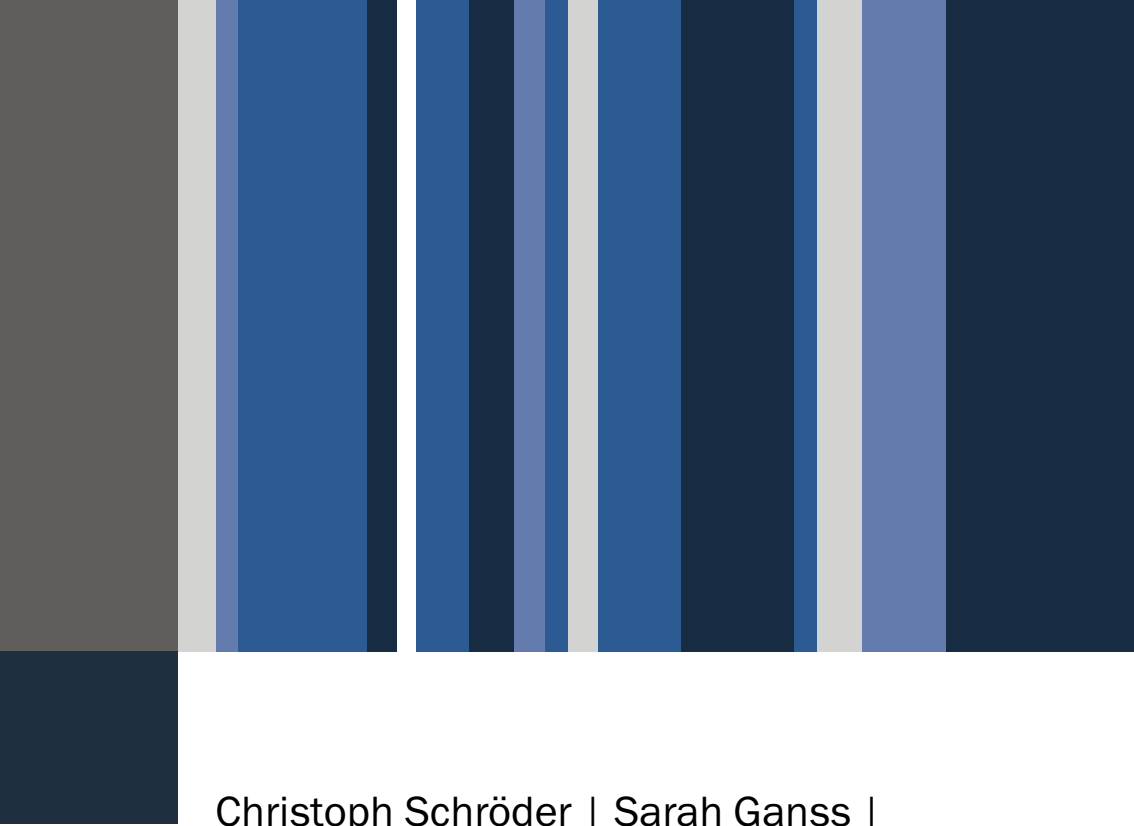


### **Kontakt / Contact:**

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



Christoph Schröder | Sarah Ganss |  
Clemens Klein | Ralf Koerrenz (Hrsg.)

# **Verstehende Bildungsforschung**

**BELTZ** JUVENTA

Christoph Schröder | Sarah Ganss |  
Clemens Klein | Ralf Koerrenz (Hrsg.)  
Verstehende Bildungsforschung



Christoph Schröder | Sarah Ganss |  
Clemens Klein | Ralf Koerrenz (Hrsg.)

# Verstehende Bildungsforschung

**BELTZ** JUVENTA

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Förderhinweis:

Die Friedrich-Schiller-Universität Jena wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7632-5 Print

ISBN 978-3-7799-7633-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Zur Einführung	
Verstehende Bildungsforschung	7

## **Anthropologie und Bildung**

Der Mensch als Natur- und Kulturwesen.	
Bildungstheoretische Perspektiven	
<i>Katja Grundig de Vazquez</i>	12
Antisemitismus als Testfall für Bildung	
<i>Christoph Schröder</i>	26

## **Anthropologie und Lebenslauf**

Lebensgeschichte und Weltgeschichte als Zeiterfahrung	
<i>Clemens Klein</i>	40
Lebensgeschichte und Weltgeschichte als Raumerfahrung	
<i>Johanna Lehmann</i>	51

## **Anthropologie und Selbstkonstruktionen**

Pluralität als Selbst- und Weltverhältnis	
<i>Lena Köhler</i>	58
Geschlecht als Selbst- und Weltverhältnis	
<i>Sarah Ganss</i>	72

## **Anthropologie und Demokratie**

Konflikt als Grundmodell demokratischen Miteinanders	
<i>Ilka Hameister</i>	86
Skepsis als Grundmodell demokratischen Handelns	
<i>Pia Diergarten</i>	98

## **Anthropologie und Digitalisierung**

Algorithmen und Menschenwürde

*Till Buchinger*

114

Das (neue) Mensch-Maschinen-Verhältnis und Menschenwürde

*Siyuan Xu*

128

## **Stichworte**

Verstehende Bildungsforschung

*Ralf Koerrenz*

140

**Angaben zur Person**

157



# Zur Einführung

## Verstehende Bildungsforschung

Verstehende Bildungsforschung gründet auf der doppelten anthropologischen Prämisse, dass Menschen lernen und dass es einen spezifischen Umgang des Menschen mit seinem eigenen Lernen gibt. Dieser spezifische Umgang äußert sich darin, dass der Mensch sich verstehend sowohl zur Umwelt als auch gegenüber sich selbst verhalten kann. Diese Möglichkeit, aber evolutionär auch Notwendigkeit ist wiederum mit zwei weiteren, komplexen und uneindeutigen anthropologischen Signaturen verbunden: Der Mensch kann sich (in einem bestimmtem Maße) frei zu seinem Lernen verhalten – der Mensch muss (in der Regel) sein Lernen und die daraus resultierenden Formen der Redens, Verhaltens und Handelns verantworten.

Diese Spannung zwischen Freiheit und Verantwortung zeichnet den Menschen aus. Der Umgang mit Lernen angesichts von Freiheit und Verantwortung verweist unter den Prämissen einer anthropologisch gelesenen Dialektik der Aufklärung auf eine bestimmte Konzeption von Bildung. Es geht in Bildung um eine, aus Freiheit zu verantwortende, Handlung. Anders formuliert: Es geht in Bildung um eine kritisch zu reflektierende Operation. Bildung beschreibt in diesem Sinne den reflexiven Umgang des Menschen mit sich selbst und die Steuerung des eigenen Lernens in der Banalität und Realität des Alltäglichen. Dieser reflexive Umgang des Menschen mit sich selbst ist nicht naiv als ungebrochen, uneingeschränkt und unvermittelt denkbar. Eine anthropologisch gelesene Dialektik der Aufklärung nötigt zu einer Auseinandersetzung mit den individuell-biografischen sowie kulturell-gesellschaftlichen Entfremdungsspuren im eigenen Selbstverhältnis. Ein solch kritisch-operatives Verständnis wendet sich gleichzeitig gegen zwei einander gegenüberstehende Deutungsmuster von Bildung. Das kritisch-operative Verständnis von Bildung ist skeptisch sowohl gegenüber idealistischen als auch durch Vermessung quantifizierbaren Vorstellungen von Bildung.

In der anthropologisch gelesenen Dialektik der Aufklärung müssen die kulturellen wie gesellschaftlichen Bedingtheiten und Bedingungen, in denen sich Bildung durch Menschen vollzieht, berücksichtigt werden. Verstehende Bildungsforschung als ein pädagogisches Modell identifiziert zum einen Verstehen als (selbst)kritische Dimension von Bildung, insofern über Verstehen eine Auseinandersetzung mit der eigenen Positionalität und Perspektivität geführt wird. Zum anderen bringt sie wissenschaftstheoretisch aus einer Beobachterperspek-

tive gleichzeitig Verstehen als grundlegende Form der Erforschung von Bildung zur Geltung.

Den Kontext des vorliegenden Bandes bildet die Arbeit an dem 2008 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena gegründeten Institut für Bildung und Kultur. Das Institut hat sich als eine gleichermaßen offene wie der Kritik im Sinne einer Dialektik der Aufklärung verpflichtete Werkstatt etabliert. Ein früherer Werkstattbericht war 2022 unter der Autorenschaft von Ralf Koerrenz, Pia Diergarten, Sarah Ganss, Clemens Klein, Lena Köhler und Christoph Schröder bereits unter dem Titel „Vergleichende Pädagogik als politische Praxis“ (Weinheim: Beltz Juventa) publiziert worden. Der vorliegende Band führt in die wechselseitige Bestimmung von Verstehen – Bildung – Forschen anhand exemplarischer Zusammenhänge ein, die jeweils in einer Tandemstruktur von unterschiedlichen Standpunkten aus erörtert wurden.

**Anthropologie und Bildung:** *Katja Grundig de Vazquez* stellt in ihrem Beitrag zum Thema „*Der Mensch als Natur- und Kulturwesen. Bildungstheoretische Perspektiven*“ die anthropologische Ausrichtung von Bildung und Bildungsforschung mittels einer biozentrischen Perspektive zur Diskussion. Aus biozentrischer Perspektive sei der Mensch eingebunden in eine Gemeinschaft des Lebendigen und müsse aus dieser Gemeinschaft heraus das eigene Handeln begründen und bewerten. Die leitende Maxime sei dabei die gemeinsame Würde des Lebendigen sowie die Schaffung lebenswürdiger Bedingungen für alle Mitglieder dieser Gemeinschaft. *Christoph Schröder* bespricht in seinem Beitrag „*Antisemitismus als Testfall für Bildung*“. Dabei diskutiert Schröder zunächst, welcher pädagogische Kernbegriff innerhalb der antisemitismuskritischen Forschung dominiert und wie dieser inhaltlich bestimmt wird. Er wird weiter darauf verweisen, dass bereits mit einer klaren inhaltlichen Trennung zwischen Erziehung und Bildung, die (oft überzogene) Erwartungshaltung an antisemitismuskritische Ansätze in der pädagogischen Praxis zielführender systematisiert werden könne. Dieser Systematisierung stehe jedoch die Überlegung voran, Antisemitismus als eine bestimmte Art destruktiven Lernens zu verstehen. Im Anschluss skizziert Schröder erste Ansätze einer antisemitismuskritischen Bildungstheorie.

**Anthropologie und Lebenslauf:** *Clemens Klein* rekonstruiert „*Lebensgeschichte und Weltgeschichte als Zeiterfahrung*“ am Beispiel der Zeitphilosophie Paul Ricœurs mit einem besonderen Schwerpunkt auf dem Aspekt der Generativität. Ausgehend von dem Gedanken, dass pädagogische Wirklichkeit als ein Nebeneinander verschiedener Zeithorizonte beschrieben werden kann, argumentiert Klein, dass Erzählungen zwischen den Generationen als Verantwortungstransfer zu deuten seien. Als Vermittlung zwischen den Zeiten müsse das Erzählen daher als zentraler Aspekt einer Verstehenden Bildungsforschung bestimmt werden. *Johanna Lehmann* fokussiert in ihrem Beitrag „*Lebensgeschichte und Weltgeschichte als Raumerfahrung*“ die gesellschaftliche Produktion des Raums anhand der Theorie von Henri Lefebvre. Für den bildungstheoretischen

Zusammenhang arbeitet Lehmann heraus, dass gemachte eigene Erfahrungen und die Erfahrungen anderer beeinflussen, wie Menschen Raum wahrnehmen und erfahren. Über die Reflexion der eigenen Raumerfahrung(en) könne die individuelle Perspektivität und Positionalität auch als Gegenstand für die pädagogische Praxis diskutiert werden.

**Anthropologie und Selbstkonstruktionen:** Unter Bezugnahme auf Hannah Arendt und Richard Rorty setzt sich *Lena Köhler* in ihrem Beitrag über „*Pluralität als Selbst- und Weltverhältnis*“ mit der unhintergehbaren Eingebundenheit des Menschen in die eigenen Weltverhältnisse auseinander. Diese können zwar mit Bildung erweitert, verändert und verstanden werden. Ein Loslösen aus den eigenen Weltverhältnissen ist jedoch nicht denkbar. Darauf aufbauend arbeitet Köhler heraus, dass sowohl Rorty als auch Arendt mit ihren Gedanken zu Positionalität und Pluralität Lern- und Verstehensprozesse auf der Möglichkeit des Perspektivwechsels durch Einbildungskraft und das hermeneutische Gespräch gründen. *Sarah Ganss* geht in ihrem Beitrag „*Geschlecht als Selbst- und Weltverhältnis*“ der Frage nach, inwieweit eine vermeintliche unhintergehbare Differenzkategorie wie das Geschlecht zum Verstehen führt und, fast gleichzeitig, des Verstehens bedarf. Ganss zeigt auf, dass das Verhältnis von Geschlecht und Weltverhältnis zeiträumliche Bewegungen prägt und wie das Verhältnis von Geschlecht und Selbstverhältnis auf die Beweglichkeit und Bewegtheit des Subjekts zielt.

**Anthropologie und Demokratie:** *Ilka Hameister* reflektiert in ihrem Beitrag „*Konflikt als Grundmodell demokratischen Miteinanders*“ Bonnie Honigs Frage nach der Existenz von Demokratiegenres. Dafür werden zwei Grundmodelle des Konflikts als demokratisches Miteinander gegenübergestellt: Ein positiv-affirmatives bzw. ‚romantisches‘ und ein negativ-skeptisches bzw. ‚tragisches‘ Grundmodell. Hameister erörtert, dass beide Modelle unterschiedlichen Anthropologien folgen und auf der Grundlage ihrer differenten Pluralitätsverhältnisse unterschiedliche Konfliktqualitäten in den Mittelpunkt rücken, aus denen sich unterschiedliche Anforderungssituationen für das Lernen an und durch Konflikte ableiten lassen. *Pia Diergarten* macht in ihrem Beitrag „*Skepsis als Grundmodell demokratischen Handelns*“ deutlich, dass die Thematisierung von Skepsis im pädagogischen Kontext auch bedeutet, den Blick auf die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Kommunikation über öffentliche Angelegenheiten zu richten. Diese Angelegenheiten seien nicht angemessen zu lösen, wenn Kommunikation allein auf Konsens ziele. Vor dem Hintergrund der postmodernen Philosophie Jean-François Lyotards und dessen expliziter Dissensorientierung interpretiert Diergarten Skepsis als Gesprächsstrategie im Angesicht des medialen Wandels.

**Anthropologie und Digitalisierung:** *Till Buchinger* ordnet in seinem Beitrag „*Algorithmen und Menschenwürde*“ zunächst gegenwärtige Diskussionen und Missverständnisse zum Thema Algorithmen aus bildungstheoretischer Perspek-

tive ein. Von dem Verständnis von Algorithmen als Regelsystem gibt Buchinger zu bedenken, dass diese Regelsysteme im Digitalen die Würde des einzelnen Menschen insofern konfliktieren, als dass sie in ihrer Form die plurale Realität menschlichen Zusammenlebens auf bestimmte Muster reduzieren. Es müsse daher eine kontinuierliche kritische Überprüfung des verwendeten Datenmaterials eingeübt werden. *Siyuan Xu* analysiert in seinem Beitrag „*Das (neue) Mensch-Maschinen-Verhältnis und Menschenwürde*“ unser gegenwärtiges Verhältnis zur Technik. In einer Unterscheidung zwischen traditioneller und moderner Technik spricht sich Xu dafür aus, menschliches Lernen mit moderner Technik bewusster aus hermeneutischer und ethischer Perspektive zu betrachten. Dafür werden unter anderem die Ansätze Martin Heideggers und Otto Friedrich Bollnows beleuchtet.

Abgerundet wird der Band durch allgemeine Überlegungen von Ralf Koerrenz unter dem Stichwort „*Verstehende Bildungsforschung*“. Hierbei knüpft er an seine Arbeiten zu einem kritisch-operativen Verständnis von Bildung (Bildung. Eine Theorie der Postmoderne. Weinheim/Basel: Beltz 2022), von Erziehung (Erziehung. Eine Theorie der Aufklärung. Weinheim/Basel: Beltz 2023) sowie seine Überlegungen zum Hermeneutischen Zirkel (In: Pädagogische Rundschau, Heft 2, 77. Jahrgang, 2023, S. 135–163) an. Das Leitmotiv einer anthropologisch gelesenen Dialektik der Aufklärung führt ihn zu der Unterscheidung von vier Formen des hermeneutischen Zirkels, wobei insbesondere der dritte und vierte Zirkel der Existenzhermeneutik zu unterscheiden sind.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes gehen zurück auf die Konferenz „Verstehende Bildungsforschung“, die im Februar 2023 an der Friedrich-Schiller-Universität stattgefunden hat. Die Tagung wurde konzipiert von Mitarbeiter:innen des Projekts *Globale und Postkoloniale Bildung* im Rahmen des Teilvorhabens *Lehrkräfte als Agenten der Demokratie* sowie dem Forschungs- und Doktorandenkolleg *Bildung.Forschung.Dialog*. Beide Projekte sind Teil des Forschungs- und Entwicklungsprojekts *Professionalisierung von Anfang an im Jenaer Modell der Lehrerbildung*. Beteiligt an der Organisation und Durchführung der Tagung war außerdem das Kolleg für Globale Bildung am Institut für Bildung und Kultur.

Die Herausgeber:innen bedanken sich herzlich bei Hannah Wiese für die vielfältigen Korrekturarbeiten, die mit der Erstellung des Manuskripts verbunden waren.

Jena, im Sommer 2023

*Christoph Schröder*

*Sarah Ganss*

*Clemens Klein*

*Ralf Koerrenz*

# Anthropologie und Bildung

# Der Mensch als Natur- und Kulturwesen

## Bildungstheoretische Perspektiven

Katja Grundig de Vazquez

### 1 Zur Einleitung: Bildungsbegriff und evolutionäres Paradigma

Die hier vorgebrachten Perspektiven schließen zunächst an ein Verständnis von Bildung an, das diese im Sinne von Aufklärung durch Freiheit und Verantwortung, Autonomie und Mündigkeit als Maßgaben bestimmt sieht (vgl. dazu Koerrenz 2022). Bildung meint so einen anthropologischen Modus, der aus bestimmten Gegebenheiten des Mensch-Seins auf bestimmte Modi des Lernens, Verstehens und Urteilens verpflichtet. Bildung wird verstanden als operative Ethik des Lernens und Verstehens, als das Sein in, das Wahrnehmen und Einlösen von Freiheit und Verantwortung im kontinuierlichen kritischen Hinterfragen kultureller und persönlicher Narrative und Vor-Urteile.

Der aufklärerische Anspruch an Lernen und Verstehen in Freiheit und Verantwortung zeitigt sich wesentlich im selbstreflektierenden Urteilen über, Umgang mit und Gestalten von einem Komplex aus Narrativen, Vor-Urteilen und Verhältnissen, in die Menschen eingebunden sind und in und durch die sie Verantwortung für sich und andere – im doppelten Wortsinn – *wahrnehmen*.

Bildung, Freiheit und Verantwortung bestimmen sich dabei nicht aus konkreten Verhältnissen, auch wenn Menschen sich immer in Verhältnissen bestimmen. Warum, wann, wem oder für was ein Individuum verantwortlich ist, bestimmt sich systematisch aus dem Verhältnis von Lernen und Verstehen, Freiheit und Verantwortung. Um sich dieser Bestimmung weiter anzunähern, wird hier die These zugrunde gelegt, dass Menschen in eine Gemeinschaft des Lebendigen, dem eine gemeinsame Würde des Lebendigen zukommt, eingebunden sind und dass sich von dieser Einbindung her sowie die Würde des Menschen als auch die Maßgaben von Bildung als operative Ethik bestimmen. Mit dieser These, die ähnlich auch in der Tierethik vertreten wird (vgl. Borchers 2018b, S. 342 f.), zum Beispiel bereits durch Schweitzer (1918/1988), soll für eine biozentrische Perspektive (vgl. Bruckner/Kallhoff 2018) auf eine anthropologische Bestimmung der Verantwortung von Menschen argumentiert werden. Dabei wird berücksichtigt, dass Perspektiven, die eine gemeinsame Würde des Lebendigen annehmen, in der Regel als utopistisch markiert werden (vgl. Borchers 2018b, S. 342 ff.). Das Utopische solcher Perspektiven ergibt sich allerdings vor allem aus strukturellen Schwierigkeiten und affektiven wie egoistischen Bedürfnissen, die in der Aushandlung und Gestaltung gemeinsa-

mer Lebenswelten notwendig eine maßgebliche Rolle spielen. Die Einsicht darin, dass realiter „ein richtiges Leben [...] als ein möglichst lebensbewahrendes und lebensförderndes Arrangement nur im Falschen des Vorläufigen denkbar und gestaltbar [ist]“ (Koerrenz 2022, S. 93 – III 6.29.), verweist auf die Unmöglichkeit idealer Lebenswelten. Aber auch angesichts der Unmöglichkeit, den Maßgaben von Bildung in Sein und Tun vollkommen gerecht zu werden, bleiben die Maßgaben als solche bestehen und erfüllen eine konkrete Funktion als Prüfstein von und ethische Aufforderung an Sein und Handeln in individuellen und gesellschaftlichen Kontexten. Die Annahme ist, dass für das ständige Streben nach lebenswürdigen Bedingungen für *alle* Mitglieder einer Gemeinschaft, die einander in Freiheit und Verantwortung verbunden sind, im Zeichen von Aufklärung von einem ethischen Anspruch ausgegangen werden muss, der unter stets nicht idealen Bedingungen über Bildung auf die Würde des Lebendigen verpflichtet.

Die Argumentation wird aus der Perspektive einer evolutionären Anthropologie entfaltet. Dies bedeutet nicht, für bildungstheoretische Überlegungen schlicht Anleihen zum Beispiel bei Erkenntnissen einer evolutionstheoretischen Biologie zu nehmen. Pädagogische, hier bildungstheoretische Überlegungen, werden vielmehr aus einem grundständig evolutionsbezogenen Denken heraus entwickelt, das davon ausgeht, dass anthropologische, mithin auch pädagogische Phänomene nur evolutionstheoretisch verstanden werden können (vgl. Nipkow 2002, S. 673 ff.; Treml 2002, S. 656 ff.). Natur und Kultur als natürliche Variante(n) gemeinschaftlicher Lebensarrangements werden als in Ko-Evolution stehend begriffen (vgl. ebd.). Entsprechend wird in der Argumentation zu den Maßgaben von Bildung zur Aufklärung ein Kulturbegriff einer westlichen Epoche der Aufklärung, der von einer binären Differenz von Natur und Kultur ausgeht (vgl. u. a. Kirchhoff 2020), verworfen.

*Evolution* wird hier in einem weiten Begriff als kontinuierliche Entwicklung von Varianten des Lebendigen verstanden. Evolution wird *nicht* gedacht als kontinuierliche *Höherentwicklung*, *Optimierung* oder *Verbesserung* von Varianten des Lebendigen. Entwicklungen von Varianten werden nur bedingt als Anpassungen verstanden; Varianten, so die Annahme, können sich entwickeln und erhalten, soweit sie dem Überleben von Individuen nicht abträglich sind. Zunächst werden Varianten also schlicht als *Veränderungen* gedacht. Veränderungen werden *nicht* gedacht als Abweichungen von einer Norm. Varianz des Lebendigen wird gedacht als *einzige* Norm.

## 2 Hermeneutische Weltdeutung und hermeneutisches Potenzial

Diese Überlegungen greifen in kritischer Perspektive grundlegende Gedanken der Bildungstheorie von Ralf Koerrenz auf. Bildung wird verstanden als ethisches und operatives pädagogisches Modell, das Bildung als Praxis dem Aushalten der

Entfremdung und Fragmentierung des Selbst unter Anerkennung der Pluralität des Lebensmöglichen und der kritisch-operativen Bearbeitung gedeuteter Normalität im Sinne von Aufklärung verpflichtet sieht. Menschen sind zu Bildung befähigt, denn sie zeichnen sich im Allgemeinen durch Freiheit, Verantwortung und ein besonderes hermeneutisches Potenzial aus, was dadurch gekennzeichnet ist, dass das Selbst und die Welt in vier existenzhermeneutischen Bezugsdimensionen (bzw. vier Hermeneutischen Zirkeln) reflektiert werden kann: in den Bezügen von Teilen zum Ganzen, in den Bezügen eines Ganzen zur Umwelt und in den Deutungen – bzw. den Deutungen der Deutungen – von Welt im Bezug zum Selbst. Im letzten Falle kann Verstehen einerseits unter der Maßgabe der Sachgemäßheit unter die Deutungshoheit von als objektiv angenommenen Entitäten von Welt gestellt werden; Verstehen wird bemessen daran, ob und wie weit es sich an ein Aufgehen in oder eine Erkenntnis von etwas, wie es *wirklich* sei annähern kann. Andererseits kann Verstehen als eine kulturelle Praxis reflektiert werden, die Deutungsmuster von Welt generiert. Wie Welt gedeutet, wahrgenommen und gestaltet wird, was als normal gilt, liegt somit in der Verantwortung des Individuums. Welt wird verstanden in Deutungsmustern bzw. Narrativen. Welche Narrative ich aufstelle, welchen ich folge, wie und ob ich sie hinterfrage, verweist stets auf mich zurück, auf meine Vor-Urteile im Bezug zur Welt und auf meine ethische Verantwortung für die Normalität von Lebenswelten.

Dieser vierte hermeneutische Zirkel wird hier nun bildungstheoretisch zweifach ausgedeutet: Erstens, methodisch-hermeneutisch als paradigmatischer Zugang zur Deutung von Welt, als postmodernes Paradigma der Argumentation zur verstehenden Deutung von Bildung im Zusammenhang mit Lernen und Verstehen, mit Freiheit und Verantwortung. Zweitens, evolutionstheoretisch zur Begründung einer Würde des Lebendigen als eine besonders komplexe Ausprägung von hermeneutischem Potenzial, das Lebewesen als Deutungszugang zur Welt herausbilden können.

Voraussetzung für dieses Potenzial, wie für solche Deutungen von Welt, ist das Moment der Freiheit, das sich im einfachsten Sinne darin bestimmt, dass ein Wesen nicht statisch ist in seinem Sein, sondern dass es sich in Reaktion auf Wahrnehmungen von der Welt und sich selbst *zu* sich selbst und der Welt verhalten kann, und zwar so, dass dieses Verhalten nicht kausal im Sinne eines einfachen Ursache-Wirkungs-Prinzips quasi technologisch vorbestimmt ist, sondern dass es aus der eigenen Auseinandersetzung mit der Welt resultiert – also auch ganz anders sein könnte. Das Potenzial zu solchem Verhalten geht auf die Fähigkeit zurück, lernen zu können. Freiheit bestimmt sich mithin aus der Fähigkeit zu lernen. Da das Selbst sich frei zu seinem Lernen verhalten kann, ist es für sein Lernen und dessen (Ver-)Äußerungen verantwortlich zu halten. Lernen befähigt *grundsätzlich*, im individuellen Fall je nach hermeneutischem Potenzial *tatsächlich* zu verstehen. Verstehen setzt ein, wenn Informationen und Wahr-



nehmungen systematische, rationale und emotionale Bedeutungen zugeschrieben werden, die sich zu Deutungen von Welt verdichten. Je nach individuellem hermeneutischem Potenzial sind Individuen für diese Weltdeutungen und das aus ihnen resultierende Verhalten nicht nur in einem vor-moralischen Sinne verantwortlich. Individuen, die über das Potenzial zur kritischen Selbst- und Weltreflexion verfügen, können ethisch als in der Verantwortung gesehen werden, von ihrer Freiheit Gebrauch zu machen, Vor-Urteile kritisch zu hinterfragen und Lernen und Verstehen als einen Prozess kontinuierlicher kritischer Reflexion in Verwerfung und Herausbildung von Vor-Urteilen zu gestalten. In solcher Art Freiheit zu kritischer Verantwortung begründet sich eine vielschichtige Entfremdung von Normalität. Individuen sind erstens als Selbst der Welt, ihren Dingen und Verhältnissen gegenüberstehend als *Teil der Welt* ein anderes als diese Welt. Sie treffen zweitens in der Welt auf andere Individuen, die ihnen fremd sind *als Andere*. Drittens verhalten sie sich zu sich selbst als Teil der Welt, in der sie sich nur bedingt als Ich äußern können. Das Selbst kann im Außen nur als Ich wahrgenommen werden und ist dem Ich umso mehr entfremdet, je weniger es von sich selbst über das Ich preisgeben kann oder will. Ich-Äußerungen des Selbst und der Anderen prägen alle Weltdeutungen, Zuschreibungen von Normalität und wahrgenommene Weltverhältnisse. Es liegt in der Verantwortung des Individuums unter Wahrnehmung der eigenen Freiheit, die eigene und fremde Entfremdung und das Fremde anzuerkennen und in kritischer Reflexion der Ausdeutungen von Normalität zu versuchen, möglichst lebenswürdige Bedingungen für *alle* zu schaffen. Dies schließt notwendig ein, dass eine Freiheit des Fremden grundsätzlich vorausgesetzt wird. Eine solche Verantwortlichkeit beschreibt die Maßgabe dessen, was hier als Bildung verstanden wird. Sie kommt bildsamen Individuen zu, solchen, die hermeneutisch zu kritischer Selbst- und Weltreflexion befähigt sind.

### 3 Würde als Maßgabe

Prüfstein ethischer Verantwortung ist die Würde des Lebens. Würde bedinge sich aus der Maßgabe der Achtung für ein Sein. Ethisch-ästhetisch begründet verweist das Prinzip der Achtung auf eine Deutung, dass etwas, hier einem Lebenden, ein Sein zukomme, das in keinem fest-stehenden Zustand statisch ist, sondern in dem sich unterschiedliche Zustände des Seins, hier des Er-Lebens, einstellen können, die als besser oder schlechter bewertet werden können. Als ein gerichtetes Prinzip, jemanden oder etwas zu achten, verweist es darauf, dass solche Seins-Zustände wesentlich durch Entscheidungen, Handlungen und Verhalten von anderen beeinflusst werden können. Das Prinzip der Achtung gewinnt nur Bedeutung im Entweder-Oder von Be-Achtung oder Miss-Achtung. Die Güte der Zustände bemisst sich dabei in unterschiedlichen Maßen an Leiden

oder Erleiden. Die Wandelbarkeit des Seins eines Lebenden verweist auf ein Element der Freiheit; im einfachsten Sinne auf die Freiheit des Lebendigen, die im Potenzial alles Lebendigen zu steter Wandelbarkeit und zum Lernen liegt. Freiheit als grundsätzliche Befähigung zur Einlösung unterschiedlicher natürlich möglicher Zustände ist unabdingbarer Bestandteil des Lebens. Die Achtung eines lebendigen Seins bemisst sich nach der Achtung für sein Leben und mithin nach der Achtung seiner Freiheit. Leiden und Erleiden erwachsen für ein Lebendiges aus Widerständen gegen, Missachtungen von und Beeinträchtigungen für sein Leben und seine Freiheit. Sämtliche Spielarten physischen, psychischen, emotionalen oder wie auch immer gearteten Leidens und Erleidens lassen sich darauf zurückführen. Ethische Verantwortung erwächst also aus der Maßgabe der Wahrung der Würde des Lebendigen. Verantwortliche Gestaltung von Lebenswelten ist nur „im Falschen des Vorläufigen“ (Koerrenz 2022, S. 93 – III 6.29.) möglich. Die Maßgabe rechnet ein, dass unter realen Bedingungen eine absolute Vermeidung von Leiden oder Erleiden utopisch ist; aber sie bleibt Maßgabe. Dabei kann diese Verantwortung nicht bei der Wahrung von Menschenwürde enden oder sich auf menschliche Würde in anderer Qualität beziehen. Wenn es darum geht, (menschen-)lebenswürdige Bedingungen von Normalität zu schaffen, muss *eine* Würde *alles* Lebendigen als Maßgabe gelten. Dazu verpflichtet uns eine gemeinsame Geschichtlichkeit einer Gemeinschaft des Lebendigen.

#### 4 Lernen und Verstehen in der Gemeinschaft des Lebendigen

Lernen und Verstehen bedingen als Voraussetzungen von Bildsamkeit und Bildung Verantwortung und sind universale Eigenschaften des Lebendigen. Sie veräußern sich in unterschiedlichen hermeneutischen Potenzialen und deren Ausprägungen in der Evolution des Lebens und in Entwicklungsstadien von Individuen. Die Verteilung hermeneutischer Potenziale kann dabei nicht über die Grenzen zwischen verschiedenen biologischen Arten beschrieben werden. Lernen und Verstehen sind grundlegende natürliche Eigenschaften des Lebendigen und zunächst einmal *auch* menschliche Eigenschaften.

Im Allgemeinen lernen alle Menschen und weisen ihren Wahrnehmungen Bedeutungen zu, die ihr Verhalten beeinflussen. Dabei verfügen sie über unterschiedlich ausgeprägte hermeneutische Potenziale. Manche (z. B. Säuglinge, traumatisierte oder versehrte Personen) sind aus physiologischen oder psychologischen Gründen im Vergleich zum allgemein menschenüblichen Maße zeitweise oder dauerhaft im Lernen und Verstehen stark eingeschränkt. Sie können nicht, oder nur bedingt, verantwortlich gehalten werden. Nahezu alle Menschen zeigen aber einfache Formen von Lernen und Verstehen, zum Beispiel als emotionale, vorreflexive Zuschreibungen von Bedeutung. Solche einfachen Lernformen sind aber auch anderen Lebewesen zu eigen. Selbst Einzeller schreiben

Wahrnehmungen Bedeutungen zu, in dem Sinne, dass sie lebensförderliche von lebensbedrohlichen Erfahrungen unterscheiden, zukünftiges Verhalten aufgrund solcher Erfahrungen möglichst lebensförderlich gestalten und erlerntes Verhalten sogar weitergeben können (vgl. Vogel/Dussutour 2016, o. S.). Insbesondere Wirbeltiere beherrschen auch komplexere Formen des Lernens und Verstehens und inzwischen ist gut belegt, dass auch Tiere Kulturalität und Kulturen ausbilden (vgl. z. B. Brakes et al. 2021; Whiten 2021), bis hin zur Herausbildung verschiedener Traditionen und Subkulturen (vgl. Whiten 2021, S. 1), zumindest wenn Kultur in einem weiten Sinne als „absichtsvoll gestaltete und tradierte Formen von Sozialität“ (Koerrenz 2022, S. 177 – VI 3.39.) begriffen wird: Gruppen oder Individuen geben nicht ererbte Technologien, soziale Verhaltensweisen oder Nahrungsvorlieben generationsübergreifend weiter und variieren diese (vgl. Whiten 2021, S. 1; Taylor 2021). Verhaltensweisen, die lange Zeit als angeboren oder instinktiv angenommen worden sind, lassen sich zum Beispiel durch Brut- und Nestpflegeversuche mit artfremden Jungtieren als sozial erlernt nachweisen (vgl. ebd.). Manche Arten oder Individuen nutzen Werkzeuge auf eine komplexe Weise, die nicht nur den variablen Gebrauch unterschiedlicher Werkzeuge, sondern auch deren zielgerichtete Herstellung einschließt (vgl. ebd., S. 4). Viele Tiere verfügen über Formen von Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. z. B. Plotnik/de Waal/Reiss 2006; Plotnik/de Waal 2014). Sie können lustbetonte Tätigkeitsoptionen wählen, die über reine Bedürfnisbefriedigung hinausgehen (vgl. Burghardt 2005; Burghardt 2015; Pilley/Reid 2011) und weisen komplexe, erlernte und variable Formen der Lautäußerung und Kommunikation auf, die als Vorstufen kontextfreier, das heißt menschlicher Sprache angesehen werden können (vgl. Kershenbaum 2014). Manche dieser Kommunikationsformen weisen eine Variabilität auf, wie sie kontextfreier Sprache eigen ist. Manche Individuen kreieren neue Lautäußerungen und Lautfolgen im Rahmen des physiologisch möglichen Spektrums, die nicht zur Kommunikation mit Vertretern der eigenen Art, sondern zur Verständigung mit anderen Arten (oftmals Menschen) genutzt werden (vgl. Stoeger/Baotic 2021; vgl. Stoeger/Baotic/Heilmann 2021).

Tiere zeigen also hermeneutisches Potenzial in unterschiedlichen Dimensionen. Sie können Beziehungen von Teilen zum Ganzen herstellen und weisen Dingen in Beziehung zu ihrer Umwelt Bedeutung zu, bilden also Kategorien (vgl. z. B. Kaminsky/Call/Fischer 2004; Pilley/Reid 2011, insb. S. 190 ff.). Sie können Situationen, Gegenständen und Lebewesen Bedeutung für sich selbst zuschreiben, das heißt emotionale und systematische Verständnisse entwickeln (vgl. z. B. Seyfarth/Cheney 2012) und zwischen sich selbst, anderen und der Umwelt unterscheiden. Sie lernen aus eigenen und fremden Erfahrungen, gestalten auf Grundlage ihres Lernens und Verstehens flexibel und kontinuierlich ihre Wahrnehmung und ihr Verhalten, können Lebenserfahrung entwickeln und Gegebenheiten oder Andere aus Gründen beeinflussen. Die Variabilität zielführender

Verhaltensweisen macht deutlich, dass sie nicht Ausdruck reiner Instinktsteuerung sind, sondern aus Entscheidungen resultieren. Das verweist auf ein Moment der Freiheit und eine Form von – zunächst vor-rechtlicher und vor-moralischer – Verantwortlichkeit.

Die Grade an Verständnispotenzial und Verständnistiefe, an Reflexion und Abstraktion, insbesondere an Bewusstsein, variieren natürlich stark zwischen Arten im Allgemeinen und Individuen im Besonderen. Bewusstsein, insbesondere als ein mehrdimensional ausgeprägtes Bewusstsein (vgl. Wild 2018, S. 35 ff.) – und im Unterschied zum Selbst-Bewusstsein als Wahrnehmung eines Selbst als verschieden von etwas anderem – sei hier verstanden als die Fähigkeit, ein Wissen um sich selbst, seine Reflexivität und hermeneutischen Potenziale zu haben und sich selbst in diesen Potenzialen und in seinen Selbst- und Weltverhältnissen kritisch zu reflektieren. Die Befähigungen zur Reflexion von und bewusster Einsicht in Differenzen zwischen sich selbst, der Welt und anderen ermöglichen erst eine Wahrnehmung von und Auseinandersetzung mit Entfremdung. Fehlen Abstraktion und Bewusstsein als hochgradige hermeneutische Potenziale, scheinen eine kritische Selbst-Reflexion im Angesicht von Entfremdung von der Welt, scheint das (An-)Erkennen von Entfremdung als Teil der Existenz und des Fremden als Varianz des Möglichen unmöglich.

## **5 Bildsamkeit und Bildung als kompetentes Lernen und Verstehen**

Jedenfalls sind neben Menschen auch andere Lebewesen in der Lage zu lernen und zu verstehen. Andererseits gibt es Menschen, die selbst einfache Formen des Lernens und Verstehens nicht nachweislich aufweisen. Kultur wiederum wird insgesamt durch eine Gruppe von Individuen herausgebildet, welche die Gruppe der Menschen umfasst, aber über diese hinausgeht. Weder Lernen und Verstehen noch das Herausbilden von Kultur scheinen eine Sonderstellung des Menschen in der Welt begründen zu können. Allerdings scheinen alle Menschen Kulturwesen zu sein; und es scheinen Abstraktion und Bewusstsein, es scheint insbesondere ein hermeneutisches Potenzial zur kritischen Reflexion des Selbst in seinen Normalitätsdeutungen den Menschen im Allgemeinen als Art unter anderen Arten hervorzuheben. Die Befähigung zu einem komplexen Lernen, das solch ein hermeneutisches Potenzial ermöglicht, ist Bildsamkeit. Die selbst-reflexive und kritische Ausschöpfung dieses Potenzials ist Bildung. Anders als die Teilhabe an Kultur, verweisen Bildsamkeit und Bildung notwendig auf ein Lernen, das die Befähigung zu bewusster Reflexion erlernter und tradierturter Vor-Urteile voraussetzt. Bildsamkeit und Bildung führen zu Entfremdung. Entfremdung setzt ein mit der Herausbildung von Konzepten des Selbst und des Fremden, die bewusst in Bezug aufeinander reflektiert werden können; also mit einem Be-

wusstsein der Entfremdung und dem Potenzial, sich selbst im Angesicht des Fremden und das Fremde im Angesicht des Selbst zu reflektieren. Sie setzt dann ein, wenn das hermeneutische Potenzial eines Individuums so weit entwickelt ist, dass es sein Lernen und Verstehen *kompetent*, nämlich bewusst und kritisch reflektieren kann, dann, wenn ein Individuum über Bildsamkeit verfügt. Mit Bildsamkeit und Bildung scheinen Menschen über anthropologisch ureigene Eigenschaften zu verfügen.

## 6 Natur und Kultur

Dabei kann der Mensch als bildsames Kultur-Wesen nicht als befreit aus dem Zustand des Natürlichen gedacht werden. Eine Befreiung aus dem Natürlichen ist nur denkbar, wenn Bildsamkeit und Kulturalität als zu Natur gegensätzlich gedacht werden, als etwas Un- oder Nicht-Natürliches, das jenseits eines – oder *des* – natürlichen Zustands versetzt. Was aber sollte ein nicht-natürlicher Zustand sein, in Abgrenzung von einem Zustand des Natürlichen? Jedes denkbare Lebensarrangement, auch alles Kulturelle und alles Künstliche wird möglich durch ‚natürlich‘ verfügbare Ressourcen – seien es genetische, materielle oder intellektuelle Ressourcen. In der Natur dieser Ressourcen liegt es, Potenziale zu bergen, die bestimmte Zustände, Artefakte, Deutungen ermöglichen. Kultur und Bildsamkeit sind, wie andere evolutionäre Phänomene, Ausdruck natürlich gegebener Möglichkeiten. Alles, was möglich ist, ist auch natürlich (vgl. Harari 2014, S. 154 f.). Lernen und Verstehen, Fühlen, Denken, Reden und Handeln sind natürliche Anlagen, die Lebewesen aufgrund ihrer natürlichen Dispositionen aufweisen. So sind auch Bildsamkeit und Bildung Potenziale, die natürlich möglich sind. In einem Zustand des Natürlichen werden auch bildsamen und gebildeten Kulturwesen immer verbleiben. Natur begegnet uns nur in der Vielzahl von Formen natürlicher Zustände. So gibt es auch „Kultur nur in Form einer Vielzahl von Kulturen“ (Liebsch 2004, S. 3). Sowenig es *den* Zustand des Natürlichen gibt, gibt es *die* Kultur. Gerade im Zusammengehen von Natur und Kultur liegt es begründet, dass ein Leben in kulturellen Kontexten als entfremdet wahrgenommen werden kann. Natur wird zur „*innere[n] Fremdheit des Kulturellen an ihm selbst*“ (ebd., S. 4 – Herv. K. G. d. V.).

Kultur enthebt nicht aus dem Zustand des Natürlichen. Bildsamkeit und Bildung gehen allerdings aus kulturellen Kontexten hervor. Bildung zeigt sich im Zusammenwirken zweier natürlich möglicher, mithin natürlicher Zustände: Der Fähigkeit, an Kultur teilzuhaben und diese zu gestalten und der Fähigkeit, sich selbst im Angesicht von geschichtlich gewordenen Wirkungs- und Lebenskontexten hermeneutisch kompetent kritisch zu reflektieren.

Insofern, als Vorbedingung, ermöglicht Kultur Entfremdung und ermöglicht auch erst Kultur eine kritische *Reflexion* der Entfremdung und eine verantwort-

liche Gestaltung von Lebensrealität. Bildung ist eine Kulturpraxis. Bildsamkeit und Bildung sind natürlich möglich im Kontext von Kultur als Ausdruck eines natürlich Möglichen. Kultur und Kulturalität haben als Bedingungen des Möglichen ihren Anteil daran, dass jemand verantwortlich gehalten werden kann. Über die Einlösung von Bildsamkeit und Bildung als kulturelle Phänomene im Sinne einer natürlichen Möglichkeit verortet sich der Mensch in der Gemeinschaft des Natürlichen.

## 7 Anthropozentrische und biozentrische Perspektive

Eingedenk einer solchen Verortung wird eine anthropozentrische Perspektive (vgl. zum Anthropozentrismus z. B. Borchers 2018a, S. 143 ff.) auf Freiheit und Verantwortung hinterfragt, denn um menschliches Wohl als höchsten Maßstab ethischer Entscheidungen zu rechtfertigen, müsste sie sich daraus begründen, dass Menschen eine höhere Würde in einer Gemeinschaft des Lebendigen zukomme als den anderen nicht-menschlichen Mitgliedern. Menschenwürde würde zum Preis erniedrigter Würde des nicht-menschlichen Lebendigen erhöht. Dies böte eine Zuflucht aus der Entfremdung des Selbst und aus der konsequenten Anerkennung der Pluralität des Lebensmöglichen. Das Selbst mag – im Ringen mit der Pluralität – fragmentiert und sich selbst und der Welt entfremdet sein, doch das Selbst und seine Fragmente finden sich zusammen in der sicheren Identität des Mensch-Seins: *Ich selbst bin Mensch und nicht Tier*. In dieser Abgrenzung ist das Selbst absolut. Ein Mensch-Sein, das sich durch eine Menschenwürde als höhere Würde bestimmt, transzendiert alle Fragmentierung und setzt eine gewisse, positive und absolute Abgrenzung. Aber: „*Die absolute Gewissheit eines identifizierbaren Positiven ist immer der Vorhof des Totalitären*“ (Koerrenz 2022, S. 183 – VI 4.42. – Herv. K. G. d. V.). Es zeigt sich eine *allgemeine* normative Wertung in solcher vergleichenden Abgrenzung von *den anderen*, die eingedenk der Einbindung des Menschen in die Gemeinschaft des Natürlichen in letzter Konsequenz zur Entwürdigung seiner eigenen Würde führen muss.

Man könnte nun argumentieren, dass der Versuch, eine anthropozentrische Perspektive zu überwinden, zur Anmaßung geraten muss, da menschliche Deutungen nicht-menschliche Normalitäten nun einmal nicht anders als menschlich ausdeuten könnten. Aber das käme einer moralischen Kapitulation vor der Anerkennung der Pluralität des Lebensmöglichen gleich. Zunächst einmal erscheint eine anthropozentrische Perspektive systematisch nicht als weniger problematisch als eine biozentrische Perspektive. Führt man die bereits genannte Argumentation konsequent weiter, bliebe nur der Rückzug auf eine egozentrische Perspektive. Letztendlich kann das Selbst Normalität ausschließlich für sich selbst deuten. Das verheiße wenig Gutes für Typologisierungen von Würde.

Unter Anerkennung der Pluralität auch des *Menschenlebensmöglichen* ist

eine allgemein menschliche Perspektive kaum denkbar. Einer gemeinsamen Bezugsgröße nach lässt sie sich kaum argumentieren, denn sie verlangt nach einer klaren Bestimmung, was einen Menschen im individuellen Falle unbedingt zum Menschen macht – jenseits aller Grenzfälle (zum Argument der Grenzfälle vgl. z. B. Visak 2018, S. 149 ff.) und über das Allgemeine hinaus. Bildsamkeit und Bildung, Kultur und Kulturalität markieren solche unbedingten Bestimmungen nicht. Auch anhand des Phänomens der Sprache ist eine Begründung nicht plausibel. Nicht alle Menschen verfügen über die Befähigung, Sprache zu erlernen oder sich über Sprache auszudrücken, von Grenzfällen nicht-menschlicher Kommunikation zu kontextfreier Sprache (vgl. Kershenbaum 2014) ganz abgesehen. Ließe es sich biologisch-evolutionär begründen, anhand der Zuordnung menschlicher Individuen zur Art *Homo Sapiens*? Wie ließe sich diese Zuordnung vornehmen? Anhand physiologischer oder psychologischer Merkmale? Die Varianten, die Abweichungen von der Norm sind zu mannigfaltig. Möglich bleibt eine Zuordnung nach genetischer Abstammung. Aber das verweist deutlich auf eine längere Geschichte und Geschichtlichkeit in die nicht allein unsere Art eingewoben ist und in der die Begrenzung von Mensch-Sein in der Gemeinschaft des Lebendigen nur unscharf vorgenommen werden kann.

Aus biozentrischer Perspektive kann eine Abgrenzung einer Gemeinschaft, die in gemeinsamer Geschichtlichkeit einander in Freiheit und Verantwortung verbunden ist, deutlicher argumentiert werden. Die Markierung verläuft entlang der Grenze zwischen dem Lebendigen und dem Unbelebten. Eine grundsätzliche Voraussetzung dafür, dass Varianten des natürlich Lebensmöglichen eingelöst werden können, ist das Leben selbst. Das ist der kleinste gemeinsame Nenner jenseits aller Deutung. Dabei scheinen bestimmte Varianten biologischen Lebens durchaus mit höherer Wahrscheinlichkeit bestimmte Varianten des Lebensmöglichen einlösbar zu machen. Typologisierungen von Würde lassen sich daraus nicht ableiten. Dem Lebendigen wohnt notwendig und stets ein minimales Moment der Freiheit inne: Das Moment der Möglichkeit von Entwicklung und Varianz. Freiheit birgt grundsätzlich das Potenzial der Verantwortung. Allem Lebendigen wohnt im Allgemeinen die Möglichkeit von Verantwortlichkeit inne. Allem Lebendigen sind unterschiedliche Zustände des Lebens und Erlebens möglich, die unterschiedliche Möglichkeiten zur Entfaltung der Potenziale ihrer Freiheit gewähren und in unterschiedlichem Maße Leiden und Erleiden bedeuten. Solche unterschiedlichen Zustände sind in der Regel komplex geprägt von biologischen, physischen, psychischen und emotionalen Aspekten und können wesentlich durch eigenes und fremdes Verhalten und Handeln herbeigeführt, aufrechterhalten oder modifiziert werden, wobei Verhaltensentscheidungen, Verhaltensaussagen und Verhaltensfolgen einzelner Individuen in komplexen Konstellationen mit denen anderer Individuen verwoben sind. Die Achtung der eigenen Würde ist gebunden an die Achtung der Würde der anderen. Das Lebendige ist sich in allgemeiner Freiheit und allgemein möglicher Verantwor-

tung verbunden. Daraus bestimmt sich die gleiche Würde alles Lebendigen. Sie ergibt sich strukturell aus der „*universalen Verfasstheit*“ (Koerrenz 2022, S. 197 – VI 7.61. – Herv. K. G. d. V.) des Lebendigen. Wir stehen, unterschiedliche kulturelle und a-kulturelle Kontexte transzendierend, in Beziehungen der Interaktion, der Kommunikation, des Verstehens und des Fühlens nicht allein mit menschlichen Individuen. Menschliche und nicht-menschliche Andere prägen „*die konkrete Gestalt von Welt, die Menschen zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Kontext prägt, [...] indem sie aktiv Veränderungen bewirken oder das Vorfindliche belassen*“ (ebd., S. 186 – VI 5.4. – Herv. K. G. d. V.).

Eine biozentrische Perspektive sieht Bildung als operative Ethik des Lernens und Verstehens der Würde des Lebendigen verpflichtet. Dies bedeutet keine absolute Abkehr von Zuschreibungen des Allgemeinen. Als das Allgemeine, was den Menschen als Menschen in der Gemeinschaft des Natürlichen bestimmt, können unter Vorbehalt der Pluralität des Lebensmöglichen (1) Bildsamkeit und Bildung (und in diesem Kontext auch Erziehung), (2) eine Differenz zwischen Ich und Selbst, (3) eine Fragmentierung des Selbst und die Wahrnehmung und Reflexion von Entfremdung angenommen werden. Aber der Vorbehalt bleibt. In der Gemeinschaft des Natürlichen sind Bildsamkeit, Bildung und Erziehung, sind Ich und Selbst und dessen Fragmente natürlich möglich. Nichts spricht dafür, dass diese Möglichkeiten per se nur Menschen offenstehen und dass die Grenzen zwischen Individuen, Gattungen und Arten, die diese Möglichkeiten einlösen, nicht stetig im Fluss sind. Nichts spricht dagegen, dass es nicht-menschliche Individuen, Arten und Gattungen gab, gibt oder geben wird, die diese Möglichkeiten in ähnlichem oder vergleichbarem Grad einlösen. Menschen können sich nicht zurückziehen auf eine abgeschlossene Identität des Mensch-Seins. Die Pluralität des Lebensmöglichen bleibt. Die vier hermeneutischen Zirkel können gedacht werden als vier existenzhermeneutische Bezugsdimensionen, die natürlich möglich sind und die in der evolutionären und individuellen Entwicklung des Lebens unterschiedliche Erkenntnispotenziale bedingen. Auch hier können die Übergänge als fließend gedacht werden. Es ist *möglich*, dass nicht-menschliche Individuen sich selbst in ihren Vor-Urteilen und ihrem Lernen reflektieren bzw. dass eingelöste Möglichkeiten sich menschlicher Wahrnehmung oder Deutungsmöglichkeiten entziehen.

## 8 Eine Sonderstellung unter Vorbehalt

Wenn der Mensch *im Allgemeinen* als ein Kulturwesen in der Gemeinschaft des Natürlichen und wenn menschliche Lebensnormalitäten als Varianten im Rahmen natürlich möglicher Pluralität anerkannt werden, begründet sich die Aufgabe von Bildung aus einer besonderen Verantwortung für die Ausgestaltung lebenswürdiger Normalitäten historischer, aktueller und zukünftiger Gegenwart



der Gemeinschaft des Lebendigen. Diese besondere Verantwortung kommt jedwedem Lebewesen zu, das als Teil dieser Gemeinschaft in besonderem Maße zu hermeneutischer Kompetenz befähigt ist. Sie begründet sich aus einem besonderen Potenzial, von Freiheit Gebrauch machen zu können, das auf natürliche Dispositionen zurückgeht, die es ermöglichen, über ein solches Maß an hermeneutischer Kompetenz zu verfügen.

Eine unter Vorbehalt formulierte Sonderstellung des Menschen begründet sich aus seiner Bildsamkeit und seiner Verantwortung zur Bildung. Dass Menschen Kultur gestalten und an dieser teilhaben, spielt dabei insofern eine Rolle, dass sich die natürliche Möglichkeit des Bildsam-Seins entfaltet im Natürlich-Möglichen der Kultur und Kulturalität. Menschen sind verantwortlich als bildsame Kulturwesen. Kulturalität birgt die Möglichkeit von Bildsamkeit und Bildung. Im Allgemeinen können alle bildsamen Wesen verantwortlich gehalten werden. Die Zuschreibung von Mensch-Sein ist keine notwendige, die Zuschreibung von Kultur keine hinreichende Bedingung für Verantwortlichkeit. Menschen aber können *im Allgemeinen* auf ihre hermeneutische Kompetenz verpflichtet werden. Darin liegt eine besondere Verantwortlichkeit, die so verstanden werden muss, dass in der Gemeinschaft des Lebendigen alle nach denselben Maßstäben, aber nicht im selben Maße verantwortlich gehalten werden können. Unter der Maßgabe gleicher Würde ergibt sich die Verantwortung, sich mit *allen* anderen zu arrangieren und als Individuen Verantwortung zu übernehmen für die gesamte Gemeinschaft des Lebendigen, denn wir sind alle betroffen von diesem Arrangement. Missachtung oder Herabsetzung der Würde *eines* Lebendigen bedeutet die Herabsetzung der Würde *alles* Lebendigen, also auch eigener Würde und der Menschenwürde im Allgemeinen. Die Perspektive, ein richtiges Leben im Falschen zu führen „*als [ein] möglichst lebensbewahrendes und lebensförderndes Arrangement*“ (ebd., S. 93 – III 6.29. – Herv. K. G. d. V.), betrifft uns alle in gegenseitiger Abhängigkeit. Jede Berücksichtigung von Lebewesen ohne die Maßgabe gleicher Würde gerät zum Gnadenakt und liefert nicht nur nicht-menschliche Lebewesen, sondern auch das Leben in Grenzfällen der Gnade von bildsamen Kulturwesen aus. Das wäre gefährlich. Bildsamkeit erhebt nicht über andere. Vielmehr verpflichten Bildsamkeit und Bildung der Gemeinschaft und führen eine Gleichheit in Würde und Entfremdung vor Augen. Solche Akzentuierung erweitert die Maßstäbe für Bildung. Eine gleiche Würde *alles* Lebendigen erfordert *gleichwertige* Rechte und Pflichten aller Lebewesen. Dies ist die Maßgabe. Entsprochen werden kann dieser Maßgabe natürlich nur in den Grenzen der Potenziale von (menschlicher) Bildsamkeit und Bildung, und hier nur im Ringen mit Bedürfnissen und Begehrlichkeiten, mit Machtverhältnissen und Kommunikationsbarrieren, mit Müdigkeit und Trägheit im Hinterfragen und Umgestalten aktueller Lebensnormalitäten.

## 9 Zum Schluss

Eine Bildungstheorie, die Bildung als ethisches Modell im Rahmen von Freiheit und Verantwortung, von Autonomie und Mündigkeit dem Aushalten der Entfremdung und der Anerkennung und der kritisch-operativen Bearbeitung ge-deuteter Normalität im Sinne von Aufklärung verpflichtet sieht, muss eine Trennung von Natur und Kultur als binäre Differenz überwinden und aus biozentrischer Perspektive die ethische Maßgabe von Bildung in Freiheit und Verantwortung aus der Würde des Lebendigen ableiten. Typologisierungen von Würde ermöglichen sonst Gnade als scheinbar ethischen Akt der Achtung niederer Würde. Nicht nur das Gnade verweigert werden kann; eine allgemeine Definition des Menschlichen aus besonderer Würde bietet Rückzugsorte und Einfallstore für das Unmenschliche, das Totalitäre und die Entfremdung von Würde. Das würde jegliche Aufklärung unterwandern.

Menschlichkeit lässt sich nicht in den engen Grenzen eines kulturellen Mensch-Seins bestimmen. Mensch-Sein bestimmt sich in der geschichtlichen Gemeinschaft des Lebendigen. Menschlichkeit bestimmt sich aus der Würde des Lebendigen. Bildung zur Aufklärung ist über diese Würde auch der Menschenwürde unbedingt verpflichtet.

Denjenigen, die Lebenswelten je nach hermeneutischem Potenzial gestalten und verantworten, mutet dies ein hohes Maß an Unsicherheit und Ungewissheit zu. Das schärft den Blick für das Ausmaß und die Unauflösbarkeit des Falschen, in dem das richtige Leben versucht werden muss. Bildung wird als Verantwortung fernab jedweder Erhabenheit und Rückzugsorte in jeglichem Zeitalter der Aufklärung vor Augen geführt. Ihre Maßgaben verweisen auf unerreichbare Ziele. Da bleibt bestenfalls nur die Flucht nach vorn, mutig wider die Windmühlen: der stete Versuch, diese Verantwortung in jeglichen Gegenwarten einzulösen.

### Literatur

- Borchers, Dagmar (2018a): Anthropozentrismus. In: Ach, Johann/Borchers, Dagmar (Hrsg.): Handbuch Tierethik. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 143–148.
- Borchers, Dagmar (2018b): Utopien und Dystopien. In: Ach, Johann/Borchers, Dagmar (Hrsg.): Handbuch Tierethik. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 341–345.
- Brakes, Philippa/Carroll, Emma L./Dall, Sasha R. X./Keith, Sally A./McGregor, Peter K./Mesnick, Sarah L./Noad, Michael J./Rendell, Luke/Robbins, Martha M./Rutz, Christian/Thornton, Alex/Whiten, Andrew/Whiting, Martin J./Aplin, Lucy M./Berahop, Stuart/Ciucci, Paolo/Fishlock, Vicki/Ford, John K. B./Notarbartolo di Sciara, Giuseppe/Simmonds, Mark P./Spina, Fernando/Wade, Paul R./Whitehead, Hal/Williams, James/Garland, Ellen C. (2021): A deepening understanding of animal culture suggests lessons for conservation. In: *Proceedings of the Royal Society B* 288: 20202718. <http://dx.doi.org/10.1098/rspb.2020.2718> (Abfrage: 27.08.2022).
- Bruckner, Michael/Kallhoff, Angela (2018): Biozentrismus. In: Ach, Johann/Borchers, Dagmar (Hrsg.): Handbuch Tierethik. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 161–166.

- Burghardt, Gordon M. (2005): *The genesis of animal play. Testing the limits*. Cambridge: The MIT Press.
- Burghardt, Gordon M. (2015): Play in fishes, frogs and reptiles. In: *Current Biology*, 26, 1, S. 9–10. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.10.027> (Abfrage: 12.02.2023).
- Harari, Yuval Noah (2014): *Sapiens. A Brief History of Mankind*. Canada (o. O.): McClelland & Steward. Randomhouse.
- Kaminski, Juliane/Call, Josep/Fischer, Julia (2004): Word learning in a domestic dog: Evidence for „fast mapping“. *Science* 304:5677, S. 1682–1683. [www.science.org/doi/full/10.1126/science.1097859](http://www.science.org/doi/full/10.1126/science.1097859) (Abfrage: 20.09.2022).
- Kershenbaum, Arik/Bowles, Ann E./Freeberg, Todd M./Jin, Dezhe Z./Lameira, Adriano R./Bohn, Kirsten (2014): Animal vocal sequences: not the Markov chains we thought they were. In: *Proceedings of the Royal Society B* 281: 20141370. <http://dx.doi.org/10.1098/rspb.2014.1370> (Abfrage: 27.08.2022).
- Kirchhoff, Thomas (2020): Zum Verhältnis von Mensch und Natur. Beitrag für: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte. Bundeszentrale für politische Bildung. Onlinepublikation (06.03.2020). [www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/305897/zum-verhaeltnis-von-mensch-und-natur](http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/305897/zum-verhaeltnis-von-mensch-und-natur) (Abfrage: 05.09.2022).
- Koerrenz, Ralf (2022): *Bildung. Eine Theorie der Postmoderne*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Liebsch, Burkhard (2004): 1.1 Kultur im Zeichen des Anderen oder Die Gastlichkeit menschlicher Lebensformen. In: Jaeger, Friedrich/Liebsch, Burkhard (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Berlin und Heidelberg: Springer, S. 1–23.
- Nipkow, Karl E. (2002): Möglichkeiten und Grenzen eines evolutionären Paradigmas in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 5, S. 670–689.
- Pilley, John W./Reid, Alliston K. (2011): Border collie comprehends object names as verbal referents. In: *Behavioural Processes* 86, S. 184–195. <https://doi.org/10.1016/j.beproc.2010.11.007> (Abfrage: 07.09.2022).
- Plotnik, Joshua M./de Waal, Frans B. M. (2014): Asian elephants (*Elephas maximus*) reassure others in distress. In: *PeerJ* 2, S. 278. <https://doi.org/10.7717/peerj.278> (Abfrage: 07.09.2022).
- Plotnik, Joshua M./de Waal, Frans B. M./Reiss, Diana (2006): Self-recognition in an Asian elephant. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences* 103, 45. <https://doi.org/10.1073/pnas.0608062103> (Abfrage: 07.09.2022).
- Schweitzer, Albert (1918/1988): *Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben*. 8. Auflage (1. Auflage 1918). München: Union.
- Seyfarth, Robert M./Cheney, Dorothy L. (2012): The Evolutionary Origins of Friendship. In: *Annual Review of Psychology* 63, S. 153–177. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100337> (Abfrage: 05.09.2022).
- Stoeger, Angela S./Baotic, Anton (2021): Operant control and call usage learning in African elephants. In: *Philosophical transactions of the Royal Society B. Biological Science*. <https://doi.org/10.1098/rstb.2020.0254> (Abfrage: 20.09.2022).
- Stoeger, Angela S./Baotic, Anton/Heilmann, Gunnar (2021): „Vocal Creativity in Elephant Sound Production“. In: *Biology* 10, 8, S. 750. <https://doi.org/10.3390/biology10080750> (Abfrage: 20.09.2022).
- Taylor, Hollis (2021): Evidence for teaching in an Australian Songbird. In: *Frontiers in Psychology* 12, S. 593532. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.593532> (Abfrage: 07.09.2022).
- Tremml, Alfred K. (2002): Evolutionäre Pädagogik – Umrisse eines Paradigmenwechsels. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, 5, S. 652–669.
- Visak, Tatjana (2018): Argument der Grenzfälle. In: Ach, Johann/Borchers, Dagmar (Hrsg.): *Handbuch Tierethik*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 149–154.
- Vogel, David/Dussutour, Audrey (2016): Direct transfer of learned behaviour via cell fusion in non-neural organisms. In: *Proceedings of the Royal Society B* 283, S. 2016–2382. <http://dx.doi.org/10.1098/rspb.2016.2382> (Abfrage: 27.08.2022).
- Whiten, Andrew (2021): The burgeoning reach of animal culture. In: *Science* 372, 46, S. 6514. <https://doi.org/10.1126/science.abe6514> (Abfrage: 08.09.2022).
- Wild, Markus (2018): Bewusstsein. In: Ach, Johann/Borchers, Dagmar (Hrsg.): *Handbuch Tierethik*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 35–40.

# Antisemitismus als Testfall für Bildung

Christoph Schröder

## 1 Hinführung

„Es ist eine zunächst sehr erstaunliche, dann aber auch wieder symptomatische Tatsache, dass ein pädagogischer Fachdiskurs, der Antisemitismus nicht unter Rassismus, Fremdenfeindlichkeit oder sozialen Vorurteilen subsumiert, sondern als eigenständigen Lerngegenstand ausweist, erst heute beginnt“ (Stender 2011, S. 36).

So lautete 2011 die Kritik Wolfram Stenders an dem pädagogischen Forschungsstand zum Themenkomplex Antisemitismus. Inzwischen scheint die Forschung diese Kritik wahrgenommen zu haben. Es liegen zahlreiche Beiträge vor, die Antisemitismus als „eigenständigen Lerngegenstand“ (ebd.) aus den unterschiedlichsten Perspektiven beleuchten. Gleichzeitig wird eine isolierte Analyse von Antisemitismus problematisiert. Oft sind es erkannte gesellschaftliche Transformationsprozesse, die es verlangen, Antisemitismus und Bildung neu und anders zu denken. Dazu zählen vor allem Studien über das Verhältnis von Bildung und Antisemitismus in der (Post-)Migrationsgesellschaft und in postkolonialen Konstellationen sowie im Verhältnis zu rassismuskritischen Ansätzen (vgl. u. a. Gebhardt/Klein/Meier 2012; Mendel/Messerschmidt 2017; Hagen/Neuburger 2020). Auch die Kritik an der über Jahrzehnte kultivierten Nicht-Berücksichtigung der Erfahrungen und Expertise von Jüdinnen:Juden in der pädagogischen Forschung und Praxis (vgl. Bernstein 2020, S. 16–20; Chernivsky/Wiegemann 2017, S. 2 f.; Chernivsky/Lorenz-Sinai/Schweitzer 2023, S. 15–20; Coffey/Laumann 2021) wird – wenn in Teilen auch noch zögerlich – erkannt und reflektiert.

Spätestens mit der Etablierung der Reihe *Antisemitismus und Bildung* im Wochenschauverlag kann aus allgemeinpädagogischer Perspektive jedoch ein Trend festgestellt werden: *Bildung* ist der favorisierte pädagogische Begriff in der antisemitismuskritischen Forschung. Diese Beobachtung gibt Anlass, über das Verhältnis von Pädagogik und Antisemitismuskritik im Allgemeinen zu diskutieren. Dafür werden in diesem Beitrag zuerst die Verwendung und Bestimmung des Bildungsbegriffs in der antisemitismuskritischen Forschung besprochen. Herangezogen werden dafür vor allem Ansätze aus der bereits genannten Reihe. Anschließend folgt eine Gegenüberstellung von zwei Definitionen von Antisemitismus, woran sich die Frage anschließt, welche Definition für eine antisemitismuskritische Pädagogik geeignet scheint. Zum Schluss wird in einer ersten Skizze das Verhältnis von Anthropologie, Bildung als Operation und Antisemitismus diskutiert.

## 2 Bildung als pädagogischer Kernbegriff in der Antisemitismuskritik

„Natürlich ist Bildung eine Antwort auf den globalen Antisemitismus. Aber ist die Frage überhaupt richtig gestellt? Geht es nur um das *ob*? Nein, *welche* Bildung gemeint ist und *wie* solche Bildung zu vermitteln ist, müsste gefragt werden“ (Bauer 2021, S. 21).

Bildung hat nach wie vor eine spezifische Strahlkraft. Gerade wenn es um ‚die großen Zusammenhänge‘ und Lösungsstrategien für gesellschaftliche Missstände geht, wird auf den Bildungsbegriff zurückgegriffen. Die Auswirkungen dieser Erwartungshaltung und übersteigerter Hoffnung hat Astrid Messerschmidt auf den Punkt gebracht: „Bildung ist zur großen Rettungsmetapher geworden und wird genau dadurch neutralisiert“ (Messerschmidt 2009, S. 246). Parallel zur alltäglichen Verwendung des Bildungsbegriffs, insbesondere in politischen Diskursen, kann in Fachdiskursen auch eine berechtigte Skepsis gegenüber der Bestimmung des Bildungsbegriffs konstatiert werden. Begründet wird diese Skepsis zum einem mit dem inflationären und teilweise auch instrumentellen Gebrauch des Begriffs. Verwiesen wird auf die Funktion von Bildung als herrschaftsstabilisierendes Instrument, mit dem auch Zugehörigkeit kommuniziert wird (vgl. dazu u. a. Boger/Castro Varela 2021; El-Mafaalani 2021, S. 21–56). Exemplarisch zeigt sich diese Funktion an Formulierungen wie ‚bildungsferne Schichten‘ und ‚Bildungsgesellschaft‘ (Was sind dann andere Gesellschaften?), oder wenn Bildung als ‚Schlüssel zur Integration‘ verklärt wird.

All diese Einwände gegen Bildung sind berechtigt. Als zusätzliche Kritik ließe sich anführen, dass mit dem ‚Hype‘ um Bildung, der Begriff der Erziehung eine vermeintliche Nebenrolle einnimmt. Erziehung hat nicht dieselbe Strahlkraft wie Bildung, klingt weniger ‚schick‘, ‚wichtig‘ und ‚erhaben‘. Die Präferenz für Bildung bei gleichzeitiger Abgrenzung zu Erziehung hat Klaus Prange bereits früh als strategisch kommentiert: „Mit dem Gütesiegel ‚Bildung‘ verliert Erziehung den Nimbus der Bevormundung und präsentiert als Offerte, was der Sache nach eben doch Erziehung ist“ (Prange 2006, S. 4). Den Diskussionen um den Bildungsbegriff und seine Verwendung und der bewussten oder unbewussten Abgrenzung zum Erziehungsbegriff muss allerdings eine Verhältnisbestimmung vorangestellt werden, die auch für das Zusammendenken von Antisemitismus und Bildung zielführend ist. Denn an der gezeigten Kritik an Bildung und seiner Verwendung eröffnet sich ein zumindest implizites Verständnis des Zusammenhangs von Pädagogik und Gesellschaft, das Ralf Koerrenz in seiner Auseinandersetzung um Erziehung als „Grundbegriff [einer] kritisch-operativen Pädagogik“ (Koerrenz 2022a, S. 151) problematisiert. Die Kritik an diesem Verständnis gilt auch für die Verwendung des Bildungsbegriffs. Es geht um die Reihenfolge, von der aus Erziehung/Bildung und Gesellschaft betrachtet werden (vgl. ebd., S. 152) und der wissenschaftstheoreti-

schen Auseinandersetzung um pädagogische Autonomie. Dabei wird die Beziehung von Pädagogik und Gesellschaft nicht aufgelöst: „Pädagogische Autonomie bedeutet gerade nicht die Tilgung des gesellschaftlichen Moments, sondern dessen pädagogische Betrachtung“ (ebd., S. 151). Innerhalb der antisemitismuskritischen Forschung dominiert in der Betrachtung vor allem die Reihenfolge *Antisemitismus – Pädagogische Reaktion*. Dem geht oft eine begriffstheoretische Diskussion um die Bestimmung von Antisemitismus voran, gefolgt von einer sozialen/gesellschaftlichen/sozio-kulturell räumlichen Verortung: In welchen gesellschaftlichen Milieus tritt Antisemitismus (verstärkt) auf und wie ist darauf pädagogisch zu reagieren? (vgl. Küpper/Zick 2020) In welchem Verhältnis stehen analoge und digitale Räume in Bezug auf Antisemitismus zueinander und wie ist darauf pädagogisch zu reagieren? (vgl. Eisheuer/ Rathje/Dinar 2021) Inwieweit muss zwischen Antisemitismus und Rassismus unterschieden werden und wie ist auf eine getroffene Unterscheidung pädagogisch zu reagieren? (vgl. Cheema 2022) Damit sind nur einige Beispiele genannt, die die dominierende Reihenfolge *Antisemitismus – Pädagogische Reaktion* hervorheben. Der Bildungsbegriff ist in Form einer Antwort die pädagogische Reaktion auf das gesellschaftliche Phänomen Antisemitismus. Aber wie Ulrich Bauer in dem vorangestellten Zitat bereits andeutet, muss diese Antwort weiter differenziert werden. Bauer selbst führt zunächst an, „Bildung ist kein geschützter, klar definierter Begriff“ (Bauer 2021, S. 21) und verweist damit auf eine allgemeine Zurückhaltung, wenn es um eine klare Bestimmung von Bildung geht. Die Leerstelle, die durch die fehlende inhaltliche Bestimmung von Bildung entsteht, wird gefüllt durch Ergänzungen. Unter *Bildungsmaßnahmen*, *Bildungsarbeit* und/oder *Bildungsangeboten* werden dann verschiedene Präventions- und Interventionsprogramme gegen Antisemitismus nach ihren Inhalten untersucht, den zu erwartenden Wirkungen bewertet und Fragen nach den zu erreichenden Zielgruppen gestellt (vgl. dazu u. a. Bauer 2021; Beer 2021; Grimm 2021; Schubert 2021; Müller 2022; Levy 2022). Eine weitere Ergänzung ist die Bestimmung von Bildung über vorab definierte Ziele. Ein *Bildungsziel*, an das innerhalb der antisemitismuskritischen Forschung immer wieder appelliert wird, ist das der Mündigkeit<sup>1</sup> (vgl. dazu u. a. Berghan 2021; Rajal 2021).

Durch die Auseinandersetzung mit Wirkungen und Zielen<sup>2</sup> kann eine inhaltliche Bestimmung von Bildung umgangen werden. Daran schließt sich aber die Frage an, was eine antisemitismuskritische Bildung von beispielsweise einer rassistismuskritischen Bildung unterscheidet. Oder anders formuliert: Ist antisemitismuskritische Bildung eine spezielle Form von Bildung? Wenn nach Wirkungen

---

1 Wenig überraschend wird dabei auf Adornos Ausführung zu ‚Mündigkeit‘ verwiesen. Es sei nur kurz angemerkt, dass Adorno im Zusammenhang von Mündigkeit nicht von Bildung, sondern von Erziehung spricht.

2 Ralf Koerrenz entwickelt diese Analyseketegorien in seiner Erziehungstheorie (vgl. Koerrenz 2023, S. 11–16).

und Zielen gefragt wird, dann kann antisemitismuskritische Bildung als eine spezielle Form von Bildung betrachtet werden. Das ‚Spezielle‘ leitet sich vom Gegenstand ab. Ein anderer Ansatz bestimmt Bildung weder über Wirkungen noch über Ziele, sondern als eine „kritische Operation“ (Koerrenz 2022b, S. 7). Für diese Bestimmung von Bildung ist der Gegenstand zunächst zweitrangig. Antisemitismus ist dann einer von vielen Testfällen für Bildung, was jedoch eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Definitionen von Antisemitismus und deren Funktionen nicht ausschließt.

### 3 Antisemitismus messen – Antisemitismus erklären

„Das Sprechen über Antisemitismus erschöpft sich oft in einem Streit über die korrekte Definition“ (Coffey/Laumann 2021, S. 13).

Es gehört zu den Eigenheiten der antisemitismuskritischen Forschung, über die adäquate Bestimmung von Antisemitismus zu diskutieren. Werden diese Diskussionen im öffentlichen und politischen Raum ausgetragen, entwickeln sie schnell eine Dynamik, die, wie Judith Coffey und Vivien Laumann betonen, „als eine Form von ‚Derailing‘, also der gezielten Ablenkung vom eigentlichen Thema“ (Coffey/Laumann 2021, S. 13) funktioniert. Es geht dann vor allem darum, ob die jeweilige Definition von Antisemitismus in das eigene Weltbild integriert werden kann oder eben nicht. In wissenschaftlichen Debatten sollte daher auch verstärkt gefragt werden, wofür die jeweiligen Definitionen von Antisemitismus eingesetzt werden können, was sie benennen und nicht benennen und welche Funktion sie verfolgen. Es bietet sich insgesamt an, zwischen Definitionen zu unterscheiden, mit denen Antisemitismus identifiziert und messbar gemacht werden kann und Definitionen, die vor allem die Ursachen des Antisemitismus als historisches und soziales Phänomen erklären. Zu der ersten Definitionskategorie gehört die Arbeitsdefinition der *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA), die 2016 verabschiedet wurde und wie folgt lautet:

„Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindesituationen oder religiöse Einrichtungen“ (IHRA 2016, o. S.).

Die Definition wird weiter präzisiert:

„Erscheinungsformen von Antisemitismus können sich auch gegen den Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, richten. Allerdings kann Kritik an

Israel, die mit der an anderen Ländern vergleichbar ist, nicht als antisemitisch betrachtet werden. Antisemitismus umfasst oft die Anschuldigung, die Juden betreiben eine gegen die Menschheit gerichtete Verschwörung und seien dafür verantwortlich, dass die „Dinge nicht richtig laufen“ (ebd.).

Es folgen dann noch konkrete Beispiele, die unter anderem dabei helfen sollen, zu entscheiden, ob eine Aussage als antisemitisch bewertet werden kann oder nicht. Dazu zählen beispielsweise „[d]er Vorwurf gegenüber Jüdinnen und Juden als Volk oder dem Staat Israel, den Holocaust zu erfinden oder übertrieben darzustellen“ (ebd.), oder auch „Vergleiche der aktuellen israelischen Politik mit der Politik der Nationalsozialisten“ (ebd.). Herangezogen wird die Arbeitsdefinition der IHRA unter anderem von der *Recherche und Informationsstelle Antisemitismus e. V.* (RIAS) für ihr Monitoring antisemitischer Vorfälle (vgl. Bundesverband RIAS 2022, S. 55). Das interdisziplinäre Projekt *Decoding Antisemitism* arbeitet mit einer angepassten Version der Arbeitsdefinition der IHRA, um antisemitische Aussagen in den Kommentarbereichen einschlägiger Medien zu identifizieren, die dann als Trainingsdaten für die Erstellung eines Algorithmus genutzt werden, der, so das Ziel, selbstständig antisemitische Aussagen erkennen soll (vgl. Becker/Allington 2021, S. 7 f.). Und auch in der pädagogischen Praxis findet die Arbeitsdefinition der IHRA Anwendung. So nutzt beispielsweise die *Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e. V.* (KIgA) die Arbeitsdefinition als Grundlage für ihre pädagogische Interventions- und Präventionsarbeit (vgl. KIgA 2023, o. S.). Führt man sich die unterschiedlichen Anwendungsbereiche vor Augen, dann zeigt sich, dass die Definition der IHRA in erster Linie genutzt wird, um die inhaltliche Ausgestaltung des antisemitischen Ressentiments zu identifizieren und zu messen. Eine Erklärung für die Ursachen des antisemitischen Ressentiments liefert die Arbeitsdefinition nicht. Etwas polemisch formuliert Michael Fischer daher auch seine Kritik an der Arbeitsdefinition: „Antisemitismus wird hier als Hass gegenüber Juden oder deren Institutionen beschrieben. Darauf wäre man wohl auch selbst gekommen. [...] Die Definition verharret damit auf einer rein beschreibenden Ebene“ (Fischer 2020, S. 194). Gleichzeitig muss immer wieder daran erinnert werden, dass, auch wenn es sich beim antisemitischen Bild des ‚Juden‘ um ein Phantasma der Antisemit:innen handelt (vgl. u. a. Salzborn 2010, S. 319 f.), der antisemitische Hass sich gegen Jüdinnen:Juden richtet und von den Betroffenen, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität, als solcher auch wahrgenommen wird (vgl. Chernivsky/Lorenz-Sinai/Schweitzer 2023, S. 28–31). Gerade bei theoretischen Erklärungsmodellen für Antisemitismus besteht schnell die Gefahr, die Alltagswelt der Betroffenen auszuklammern. Daher appelliert Monika Schwarz-Friesel auch in wissenschaftlichen Debatten dafür, die Aussagekraft von Begriffen ernster zu nehmen:

„Da im Wort Antisemitismus selbst aufgrund seiner etymologischen Bedeutung (‚gegen Semiten‘) die Brutalität des Phänomens aber gar nicht zum Ausdruck kommt, ist



es wichtig, immer wieder auch alternierend die Termini Judenhass und Judenfeindschaft zu benutzen“ (Schwarz-Friesel 2019, S. 32).

Das bedeutet nicht, dass die Erklärungsmodelle realitätsfern sind. Die von ihnen abgeleiteten Definitionen erfüllen nur eine andere Funktion. Es sind vor allem Rekonstruktionen des antisemitischen Ressentiments, die, je nach Ansatz, historische, soziologische, kognitionswissenschaftliche und/oder psychoanalytische Erklärungen anbieten. Diese Ansätze stehen in der Tradition einer der zentralen Forderungen Theodor W. Adornos, die er 1966 in seinem Radiobeitrag *Erziehung nach Auschwitz* festhielt: „Nötig ist, was ich unter diesem Aspekt einmal die Wendung aufs Subjekt genannt habe. Man muß die Mechanismen erkennen, die Menschen so machen, daß sie solcher Taten fähig werden“ (Adorno 1966/2020, S. 90).

Bei der Analyse dieser Mechanismen ist den meisten Erklärungsmodellen gemeinsam, dass sie Antisemitismus nicht als zwischenmenschliches Vorurteil verstehen, sondern als ein umfassendes emotionales wie kognitives Weltdeutungssystem. In seiner gleichnamigen Studie aus dem Jahr 2010 rekonstruiert Samuel Salzborn dieses Weltdeutungssystem als „Negative Leitidee der Moderne“ (ebd.). Im Zentrum dieses Weltdeutungssystem steht die ‚Idee des Juden‘, eine Idee, die sich konkretisieren muss, um weiterhin ihre Funktion als Weltdeutungssystem erfüllen zu können (vgl. ebd., S. 317–321). Den Drang, die Idee konkretisieren zu müssen, konnte auch die empirische Studie von Schwarz-Friesel über die Antisemitische Kommunikationskultur im Internet nachweisen. Treffend hält Schwarz-Friesel fest, „[Antisemit:innen] schreiben, als ginge es um ihr Leben“ (Schwarz-Friesel 2019, S. 111). ‚Bedroht‘ wird das eigene Leben auch deshalb, weil Antisemit:innen, wie Klaus Holz herausgearbeitet hat, in der ‚Idee des Juden‘ eine Begründung und Aufrechterhaltung nationaler Identitäten finden. Für die Konstruktion einer nationalen Wir-Gruppe sei das antisemitische Bild ‚der Juden‘ insofern grundlegend, da es als Gegenprinzip des Begriffs der Nation und der Identität fungiert. In dieser nationalen und identitären Logik wird ‚den Juden‘ die Nicht-Identität vorgeworfen, die die vermeintlich natürliche Ordnung konkurrierender nationaler Identitäten bedrohe (vgl. Holz 2000, S. 540–552). Den Vorwurf der Nicht-Identität entwickelt Salzborn weiter, in dem er argumentiert, dass die Antisemit:innen ‚den Juden‘ unterstellen „nicht konkret, sondern abstrakt zu sein – etwa in Form der Ware oder des Geldes [...]. Damit werden in der antisemitischen Phantasie Juden zum Symbol für das Abstrakte *als solches*“ (Salzborn 2010, S. 321). Zum Hass auf das Abstrakte tritt bei Antisemit:innen zusätzlich eine spezifische innere „Sehnsucht nach Abgeschlossenheit und einer Angst vor Veränderung“ (ebd., S. 326) auf. Befriedigt werden kann diese Sehnsucht nur in einer bestimmten Form des Denkens und Fühlens, die Salzborn in folgender Definition von Antisemitismus zusammenfasst:

„Antisemitismus ist zugleich Unfähigkeit wie Unwilligkeit, abstrakt zu denken und konkret zu fühlen; im Antisemitismus wird beides vertauscht, das Denken soll konkret, das Fühlen aber abstrakt sein. [...] Der antisemitische Wunsch konkret zu denken, wird ergänzt um die Unfähigkeit, konkret zu fühlen; die Weltanschauung soll konkret sein, das Gefühl aber abstrakt sein“ (ebd., S. 334).

Wie sich aus dieser Definition und den Erläuterungen zuvor ableiten lässt, handelt es sich beim Antisemitismus um ein absolutes Weltdeutungssystem, „eine die ganze Person erfassende Totalität“ (ebd., S. 326). Dementsprechend skeptisch zeigt sich Salzborn gegenüber pädagogischen Handlungsmöglichkeiten:

„[D]ie Revision antisemitischer Ressentiments ist pädagogisch überhaupt nur denkbar, wenn dieses nicht bereits in der Kindheit zum emotionalen und kognitiven Fundament für die gesamte Persönlichkeitsstruktur des Menschen geworden ist“ (ebd., S. 329).

Neben der Bestimmung der inhaltlichen Ausgestaltung des antisemitischen Ressentiments, wie sie die Arbeitsdefinition der IHRA anbietet, kann über die Definition Salzborns die strukturelle Ebene rekonstruiert werden. Allerdings wäre zunächst zu fragen, was Salzborns Definition von Antisemitismus sowie seine Skepsis gegenüber pädagogischen Handlungsmöglichkeiten nun für den Zusammenhang von Bildung und Antisemitismus bedeuten. Zumindest ist dieser Zusammenhang problematischer geworden. Es bietet sich an, darüber nachzudenken, welches anthropologische Verständnis Salzborns Definition zugrunde liegt. Als Fragen formuliert: Wann denken Menschen abstrakt und wann konkret? Wann fühlen Menschen konkret und wann abstrakt? Kann das Denken und Fühlen immer klar bestimmt werden als abstrakt bzw. konkret? Anknüpfend an die Arbeitsdefinition der IHRA wäre auch zu fragen, ob hinter einer als antisemitisch identifizierten Aussage auch zwangsläufig immer ein konkretes Denken und abstraktes Fühlen rekonstruiert werden kann.

Die Arbeitsdefinition der IHRA und die Definition Salzborns zeigen, dass der Antisemitismus eine inhaltliche und eine strukturelle Ebene hat. Dieser Doppelstruktur geht jedoch die anthropologische Prämisse voraus, dass Menschen Lernen und über Vor-Urteile die Welt deuten.

## 4 Anthropologie – Bildung – Antisemitismus

„Der Antisemit fürchtet sich vor der Erkenntnis, dass die Welt schlecht eingerichtet ist. Man müsste dann ja erfinden, verändern und der Mensch wäre wieder Herr seines eigenen Schicksals beladen mit einer furchteinflößenden und unendlichen Verantwortung“ (Sartre 1954/2020, S. 28).

In seinem bereits erwähnten Radiobeitrag fordert Adorno eine ‚Wendung aufs Subjekt‘ sowie eine Analyse der ‚Mechanismen‘, die die Menschen zu einer Tat wie Auschwitz befähigt haben. In den Erklärungsmodellen des antisemitischen Ressentiments dominieren vordergründig die verschiedenen Analysen dieser ‚Mechanismen‘; unter anderem die Begründung auf Aufrechterhaltung einer nationalen Identität, die Ambivalenzen der Moderne, oder die Durchdringung der Alltagswelt der Menschen durch die kapitalistische Wirtschaftsordnung. Es wird dann untersucht, wie diese unterschiedlichen Mechanismen auf das Subjekt wirken. Aus allgemeinpädagogischer Perspektive kann die geforderte ‚Wendung aufs Subjekt‘ allerdings auch anders verstanden werden. Nämlich als normative Bestimmung des Subjekts als Subjekt. Zu Recht weist Messerschmidt auf die Machtdynamiken in der Bestimmung des Subjekts im Zusammenhang von *Bildung* hin, gerade dann, wenn *Bildung* stilisiert wird zu einer Ressource, über die man verfügen kann, um Identität, Zugehörigkeit und letztlich auch Herrschaft zu legitimieren:

„Die angeprangerte ‚idealistische Abgehobenheit‘ des Bildungsbegriffs [...] wird solange nicht überwunden, solange die Kritik sich der zeitgeschichtlichen Rekonstruktion ihrer eigenen Entstehungsbedingungen entzieht, solange also an einem aufgeklärten Subjektverständnis festgehalten wird, ohne sich auf die Infragestellung einzulassen, die durch feministische und postkoloniale Einsprüche gegenüber dem Subjekt der Bildung erfolgt sind“ (Messerschmidt 2009, S. 250).

Ausgehend von der oft ausgebliebenen und ausgeblendeten Kritik an der Involviertheit von Bildung in Herrschaftsverhältnisse, wendet sich Messerschmidt zwar gegen eine Verwerfung des Bildungsbegriffs, argumentiert aber entschieden gegen einen idealistisch besetzten und „ungebrochenen Bildungsbegriff“ (ebd., S. 254). Ein zeitgemäßes Verständnis von Bildung könne nur als „fragile[s] Konzept“ (ebd.), das die Kritik an den „eigenen durch Bildung angeeigneten Selbst- und Weltbilder[n]“ (ebd.) zum Gegenstand hat, bestimmt werden. Offen bleibt allerdings, wie sich diese Kritik konkret vollzieht; wie übt das Subjekt eine Kritik an den eigenen Selbst- und Weltbildern ein? Um eine Antwort auf diese Frage zu formulieren, muss zunächst eine anthropologische ‚Wendung auf das Subjekt‘ vollzogen werden, in der von Bildung erstmal nicht die Rede ist. Die von Messerschmidt angesprochenen Einsprüche gegen eine starke Bestimmung von Bildung gelten auch für die Bestimmung des Subjekts. Eine mögliche schwache Bestimmung des Subjekts kann über die Angewiesenheit und Fähigkeit des Menschen auf das Lernen beschrieben werden (vgl. Koerrenz 2022, S. 45). Wie in den Ausführungen über die Bestimmung pädagogischer Kernbegriffe bereits angedeutet, wird Lernen gesteuert. Wer dieses Lernen steuert, ist die zentrale Frage für die Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung (vgl. ebd., S. 12). Wie Messerschmidt dekonstruiert Koerrenz ein bestimmtes Verständnis von Bil-

derung als humanistisches Ideal, das über die Auseinandersetzung mit vorher festgelegten Wissensbeständen erreicht werden kann:

„Bildung geschieht alltäglich und unentwegt [...]. Da ist nichts Idealistisches, Weltentrücktes und Selbstverwirklichendes in dem Gedanken an Bildung. Bildung ist nichts Besonderes, nichts für Festtage und auch nichts für Krisen bzw. deren Bewältigung. Bildung bewährt sich im Alltag und nicht in irgendwelchen idealen Ausnahmesituationen“ (Koerrenz 2020, S. 11).

Der Fokus auf die Alltäglichkeit von Bildung ist nicht als Aufruf zu einer beliebigen Bestimmung von Bildung zu verstehen. Es geht um die Einsicht, dass Menschen in ihrem Alltag lernen – über sich selbst, über ihre Mitwelt, über den Zusammenhang zwischen dem Selbst und der Mit-Welt. Diese Einsicht ist nicht zu verwechseln mit konformistischen Marketingstrategien, die mit der ständigen Bemühung der Floskel ‚lebenslanges Lernen‘ individuelle Optimierungen zur pädagogischen Maxime erklären (vgl. Messerschmidt 2009, S. 248). Wie Messerschmidt betont, sollte unter einer ‚Wendung aufs Subjekt‘ kein „empirisches Möglichwerden des autonomen Subjekts“ (ebd., S. 230) verstanden werden. In einer realistischen ‚Wendung aufs Subjekt‘ kann Autonomie dann auch nicht als ein zu erreichendes Ziel verklärt werden – einen finalen autonomen Zustand zu bestimmen und in Worte zu fassen, nähert sich dann auch wieder dem Ideal an – sondern, wenn überhaupt, nur als eine regulative Idee. Aber auch als regulative Idee ist Autonomie gebunden an die anthropologische Prämisse, dass Menschen lernen. Das menschliche Lernen ist aber nicht per se ‚gut‘. Gerade weil die Steuerung des Lernens von außen (Erziehung) eingebunden ist in Herrschaftsverhältnisse und in bewusst wie unbewusst vollzogene Marginalisierungs- und Ausgrenzungsstrategien, wird jeder Versuch, Lernen idealistisch zu bewerten, eingeholt von diesen Verhältnissen. Anders ausgedrückt: Wenn Menschen sich rassistische oder antisemitische Inhalte aneignen, ist das auch als eine Form des Lernens zu bewerten. Eine realistische Annäherung an das Lernen akzeptiert zunächst, dass alle Menschen in ihrem Lernen von Vor-Urteilen (≠ Vorurteile) geleitet werden (vgl. Koerrenz 2022b, S. 70). Die Vorstellung, aus der eigenen Vorurteilsstruktur je heraustreten zu können, ist idealistisch und daher unrealistisch. So gebunden der Mensch an Vor-Urteilsstrukturen ist, so (relativ) frei kann er sich dazu verhalten (vgl. Koerrenz 2022a, S. 11). Für eine Verstehende Bildungsforschung ist die Auseinandersetzung mit Vor-Urteilen der zentrale Gegenstand: „Es geht im Bildungsprozess von außen betrachtet, um eine Einübung in den kritischen Umgang mit eigenen Vor-Urteilen“ (ebd., S. 70). Nach Koerrenz haben Vor-Urteile eine doppelte Struktur: „Dem Menschen muss insgesamt sowohl die prozesshafte Struktur als das ‚dass‘ (erste Ebene) als auch die konkreten Inhalte als das ‚das‘ (zweite Ebene) der Vor-Urteilsstruktur einsichtig gemacht werden“ (ebd.).

Von hier aus nun wieder auf das Verhältnis von Bildung und Antisemitismus einzugehen, ist insofern ein Wagnis, da eine Betrachtung von Antisemitismus als Vorurteil als verkürzter Zugang bewertet wird (vgl. dazu u. a. Kanitz/Schlagheck 2020; Roeppert 2022, S. 282 f.; Salzborn 2010, S. 321–324). Aus allgemeinpädagogischer Perspektive lohnt es sich aber zu fragen, als was begegnet (vor allem Kindern und Jugendlichen) Antisemitismus? Und auch hier ist der Verweis auf Adorno hilfreich: „Antisemitismus ist das Gerücht über Juden“ (Adorno 1951, S. 125). Im Zusammendenken von ‚Gerücht‘ und der anthropologischen Prämisse, dass Menschen lernen, eröffnen sich bildungstheoretische Zugänge, die einer pädagogischen ‚Wendung aufs Subjekt‘ näherkommen. Das ‚Gerücht‘ ist das realisierte Vorurteil ( $\neq$  Vor-Urteil). Die kontinuierliche Kritik an den eigenen Vor-Urteilen ist ein anstrengender und destabilisierender Prozess. Aus allgemeinpädagogischer Perspektive ist Antisemitismus als Ideologie gerade deswegen so attraktiv, weil er dem lernenden Subjekt diesen Prozess abnimmt. Der Antisemitismus kann als eine Art zu lernen begriffen werden, die den Menschen aus der Freiheit und Verantwortung für das eigene Lernen ‚befreit‘. Es geht dann nicht um die kontinuierliche Kritik an den eigenen Vor-Urteilen, sondern um die Realisierung von Vorurteilen. Ein ‚Gerücht‘ wirkt zunächst zerbrechlich und ist vermeintlich leicht mit der Gegenüberstellung ‚der Realität‘ zu begegnen. Stabil ist jedoch die Ressource von der das ‚Gerücht‘ sowohl seine inhaltliche wie strukturelle Ausgestaltung bezieht. Nämlich die über die Geschichte transportierte und immer wieder reaktivierte ‚Idee des Juden‘. Antisemit:innen geben sich selbst den Lernauftrag, die ‚Idee‘ über das ‚Gerücht‘ zu bestätigen. Es ist ein in sich geschlossener Lernprozess: Die ‚Idee‘ ist die Ressource für das ‚Gerücht‘ und gleichzeitig ihr Gegenstand. Das Subjekt gibt die Kritik an den eigenen Vor-Urteilen gegenüber der Mitwelt auf und lässt sie zu Vorurteilen werden. Die Vorurteile werden zur Welt: „Der Antisemit glaubt sein Weltbild nicht obwohl, sondern weil es falsch ist“ (Salzborn 2022, S. 109).

Die hier skizzierte bildungstheoretische Perspektive auf Antisemitismus ist als ein Baustein einer (autonomen) pädagogischen Antisemitismuskritik zu verstehen. Der andere Baustein ist erziehungstheoretischer Natur. Eine realistische Erziehungstheorie muss sich jedoch kontinuierlich vergegenwärtigen, dass die Steuerung von Lernprozessen von außen ein Eingriff in die Freiheit der Zu-Erziehenden ist. Dieser Eingriff kann auf Widerstand stoßen:

„Menschen sind nicht nur passive Empfänger, sondern inmitten aller sozioökonomischen und privaten Bedingungen ko-konstruierende Akteure in der Steuerung des eigenen Lernens. [...] Die Impulse der äußeren Lernsteuerung (Erziehung) treffen auf Prozesse der inneren Lernsteuerung (Bildung)“ (Koerrenz 2023, S. 17).

Dieses Aufeinandertreffen entweder zu konstruieren oder kritisch zu dekonstruieren, steht im Mittelpunkt einer (autonomen) pädagogischen Antisemitismuskritik.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz 1966. In: Adorno, Theodor W. (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1986. 28. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2003): *Minima moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. 13. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauer, Ulrich (2021): Mit Bildung gegen das kulturelle Gedächtnis eines globalen Judenhasses – geht das? In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Wiesbaden: Wochenschau, S. 21–43.
- Becker, Matthias J./Allington, Daniel (2021): Decoding Antisemitism: Eine KI-gestützte Untersuchung von Hassrede und -bildern im Internet. Zweiter Diskursreport decoding-antisemitism.eu/publications/#discourse-reports (Abfrage 02.05.2023).
- Beer, Florian (2021): Was macht ein gutes Schulbuch aus? Prüfsteine für einen antisemitismuskritischen Geschichtsunterricht. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Wiesbaden: Wochenschau, S. 248–263.
- Berghan, Wilhelm (2021): Demokratiebildung und reflexive Mündigkeit. Theoretische und empirische Bildungsherausforderungen gegen antisemitische Vorurteile. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Wiesbaden: Wochenschau, S. 64–80.
- Bernstein, Julia (2020): Antisemitismus an Schulen in Deutschland. Analysen – Befunde – Handlungsoptionen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Boger, Mai-Ahn/Castro Varela, María do Mar (2021): Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)? In: bildungsLab\* (Hrsg.): Bildung. Ein postkoloniales Manifest. Münster: Unrast, S. 11–16.
- Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e.V. (Bundesverband RIAS) (2022) (Hrsg.): Jahresbericht. Antisemitische Vorfälle in Deutschland [www.report-antisemitism.de/bundesverband-rias](http://www.report-antisemitism.de/bundesverband-rias) (Abfrage: 02.05.2023).
- Cheema, Saba-Nur (2022): Bildungsarbeit gegen Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus: Geht das zusammen? In: Mendel, Meron/Cheema, Saba-Nur/Arnold, Sina (Hrsg.): Frenemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker\*innen. Berlin: Verbrecher, S. 309–318.
- Chernivsky, Marina/Lorenz-Sinai, Friederike/Schweitzer, Johanna (2023): Von Antisemitismus betroffen sein. Deutungen und Umgangsweisen jüdischer Familien und junger Erwachsener. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Chernivsky, Marina/Wiegemann, Romina (2017): Antisemitismus als individuelle Erfahrung und soziales Phänomen – Zwischen Bildung, Beratung und Empowerment. In: Medaon – Magazin für jüdisches Leben in Forschung und Bildung 11, Heft 21, S. 1–8 [www.medaon.de/de/artikel/antisemitismus-als-individuelle-erfahrung-und-soziales-phaenomen-zwischen-bildung-beratung-und-empowerment](http://www.medaon.de/de/artikel/antisemitismus-als-individuelle-erfahrung-und-soziales-phaenomen-zwischen-bildung-beratung-und-empowerment) (Abfrage: 21.02.2023).
- Coffey, Judith/Laumann, Vivien (2021): Gojnormativität. Warum wir anders über Antisemitismus sprechen müssen. Berlin: Verbrecher.
- Eisheuer, Florian/Rathje, Jan/Dinar, Christina (2021): Digital Streetwork als pädagogischer Ansatz gegen Antisemitismus. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Wiesbaden: Wochenschau, S. 117–133.
- Fischer, Michael (2020): Nach der Erziehung zur Mündigkeit. Anmerkungen zu Antisemitismus und Pädagogik. In: Hagen, Nikolaus/Neuburger, Tobias (Hrsg.): Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft. Theoretische Überlegungen, Empirische Fallbeispiele, Pädagogische Praxis. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 185–200.

- Gebhardt, Richard/Klein, Anne/Meier, Marcus (Hrsg.) (2012): Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Grimm, Marc (2021): Qualitätskriterien von Unterrichtsmaterialien für die Bildung gegen Antisemitismus. Die Thematisierung von Emotionen. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Wiesbaden: Wochenschau, S. 198–213.
- Hagen, Nikolaus/Neuburger, Tobias (Hrsg.) (2020): Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft. Theoretische Überlegungen, Empirische Fallbeispiele, Pädagogische Praxis. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) (2022): Arbeitsdefinition von Antisemitismus [holocaustremembrance.com/de/resources/working-definitions-charters/arbeitsdefinition-von-antisemitismus](https://www.holocaustremembrance.com/de/resources/working-definitions-charters/arbeitsdefinition-von-antisemitismus) (Abfrage 02.05.2023).
- Kanitz, Maria/Schlagheck, Laura (2020): Wahn und Vorurteil. Warum zwischen Antisemitismus und Rassismus unterscheiden? In: Salzborn, Samuel (Hrsg.): Schule und Antisemitismus. Politische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 85–110.
- Koerrenz, Ralf (2022a): Erziehung als Operation. Eine kritische Theorie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 98, S. 150–165.
- Koerrenz, Ralf (2022b): Bildung. Eine Theorie der Postmoderne. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Koerrenz, Ralf (2023): Erziehung. Eine Theorie der Aufklärung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus e.V. (KiGA) (2023): Antisemitismus. [kiga-berlin.org/thema/antisemitismus](https://kiga-berlin.org/thema/antisemitismus) (Abfrage 02.05.2023).
- Küpper, Beate/Zick, Andreas (2020): Antisemitische Einstellungen in Deutschland – Befunde aus Bevölkerungsumfragen und Ableitungen für die politische Bildung. Berlin/Leipzig: Hentrich & Hentrich, S. 113–133.
- Levy, Manfred (2022): Was tun gegen Antisemitismus? Handlungsoptionen im pädagogischen Raum. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Wiesbaden: Wochenschau, S. 471–483.
- Mendel, Meron/Messerschmidt (Hrsg.) (2017): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Müller, Stefan (2022): Strategien gegen Antisemitismus: Grenzziehende und dialogische Bildung. In: Bernstein, Julia/Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismus erkennen und handeln. Wiesbaden: Wochenschau, S. 484–503.
- Prange, Klaus (2006): Erziehung im Reich der Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 4–10.
- Rajal, Elke (2021): Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Pädagogik. Anregungen für die Bildungsarbeit. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Wiesbaden: Wochenschau, S. 182–197.
- Salzborn, Samuel (2010): Antisemitismus als negative Leitidee der Moderne. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Salzborn, Samuel (2022): Antisemitismus seit 9/11: Erscheinungsformen, Hintergründe, Dynamiken. In: Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik 6, S. 109–123.
- Sartre, Jean-Paul (1954/2020): Überlegungen zur Judenfrage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schubert, Kai (2021): Israelbezogener Antisemitismus – eine Herausforderung für die Bildungsarbeit. In: Grimm, Marc/Müller, Stefan (Hrsg.): Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung. Wiesbaden: Wochenschau, S. 151–166.
- Schwarz-Friesel, Monika (2019): Judenhass im Internet. Antisemitismus als kulturelle Konstante und kollektives Gefühl. Berlin/Leipzig: Hentrich & Hentrich.
- Stender, Wolfgang (2011): Antisemitismuskritische Bildungsarbeit. Forschungsstand und Perspektiven. In: Jahrbuch für Antisemitismusforschung 20, S. 36–54.





# Anthropologie und Lebenslauf

# Lebensgeschichte und Weltgeschichte als Zeiterfahrung

Clemens Klein

## 1 Zeiterfahrungen

Das Verhältnis von Lebensgeschichte und Weltgeschichte steht in einem Verhältnis wie das Teil zum Ganzen. Durch das Eine verstehe ich das Andere und durch das Andere verstehe ich das Eine. In diesem Fall die eigene Lebensgeschichte und das große Andere; die Weltgeschichte. Die Hypothese ist, dass sich das menschliche Leben durch ein hohes Maß an Zeitreflexivität von anderen Lebensformen unterscheidet. Und dass sich in der Zeitgestaltung, gerade durch Erzählungen, auch etwas spezifisch ‚Menschliches‘ zeigt. Paul Ricœur formuliert diese Annahme folgendermaßen:

„[D]ie Zeit wird in dem Maße zur menschlichen, wie sie narrativ artikuliert wird, umgekehrt ist die Erzählung in dem Maße bedeutungsvoll, wie sie die Züge der Zeiterfahrung trägt“ (Ricœur 2007, S. 13).

Als erstes Beispiel für Zeiterfahrungen denke man an ursprüngliche Gesellschaften, die stark an Naturrhythmen angepasst sind und ihr Kollektivwissen in Form von mythenhaften Erzählungen der Wiederholung, über Tag und Nacht, Wärme und Kälte, Trockenheit und Feuchtigkeit erhalten. Dem entgegengesetzt könnte man zivilisatorische Gesellschaften denken, welche die Welt und das Leben schon mehr durch einen Geschichtsverlauf und strukturierte Kalendersysteme wahrnehmen, welche einmalige Ereignisse markieren. Zeit wird aber auch in der Beobachtung als messbare Veränderung in der Objektwelt wahrgenommen, wie die Planetenbewegung bei Aristoteles oder noch intuitiver als sich selbstsuchende Seele in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wie bei Augustinus. Die christlichen, hegelianischen, marxistischen oder utopischen Ausdeutungen der Weltgeschichte als einen Lauf auf einen widerspruchsfreien Zielpunkt hin verweisen nach Ricœur darauf, dass wir als Menschen uns selten gleichgültig zu der Zeit verhalten können. Die Disziplinen der Physik, der Geologie oder der Evolutionsbiologie implizieren wiederum Zeiträume, bei denen es für viele Menschen sehr schnell unanschaulich wird. Was sind schon Millionen oder Milliarden von Jahren? Gewiss können diese Jahreszahlen ein erhabenes Gefühl von Bedeutungslosigkeit hervorrufen. Vielleicht gerade dadurch, dass solche Zeiträume uns

auch an die Grenzen unserer Vorstellungskraft führen. Im Übergang zum 20. Jahrhundert wurden durch Albert Einstein und Henri Bergson maßgeblich weitere Verständnisdimensionen der Zeit hinzugefügt. Bei Einstein die Relativität der Zeit, als sich messbar verändernde Größe je nach Bezugssystem und bei Bergson eine evolutionär-vitalistische Ausdeutung des inneren Bewusstseinsstromes. Martin Heidegger entwickelte eine Generation darauf, unter dem Krisengefühl der Zwischenkriegszeit, ebenfalls eine Zeitphilosophie, welche daher den Zusammenhang von Stimmung und Denken neu zu grundieren versuchte.

Paul Ricœur blickte im Ausgang des 20. Jahrhunderts auf diese breite heterogene westliche Traditionsgeschichte der Zeit und versucht über den Erzählbegriff diese vielfältigen menschlichen Zeitverhältnisse zu beschreiben. Nur in der Erzählung, so seine These, wird Zeit als ‚sinnvoll‘ erfahren, da nach Ricœur sich die Zeit ansonsten in Referenz an Augustinus vor allem als Element der Unruhe aufdrängt: als Bewusstsein für das Schwinden der eigenen Lebenszeit oder auch als Erfahrung von Verlust und Sehnsucht. Das existenzielle Thema der eigenen Endlichkeit im Angesicht medialer Zerstreuung durch Newsfeeds, Chatverläufe und Kurzvideos drängt sich hierbei als eine aktualisierte Deutung auf und verdeutlicht Zeit auch als eine Erfahrung von Reflexivität. Zeitgenössische Ansätze der Zeitphilosophie verweisen daher in der Regel noch eindringlicher auf die Spannung in der menschlichen Zeiterfahrung und Zeitwertung, als es Ricœur schon tat: Hartmut Rosa arbeitet zum Beispiel die Beschleunigungstendenz der spätkapitalistischen Gesellschaft heraus (vgl. Rosa 2011, S. 161 f.), während Bruno Latour zum Beispiel auf den wertenden Bezeichnungscharakter des Wortes „modern“ hinweist (vgl. Latour 2019, S. 18 f.). Modernes impliziert nach Latour auch immer Unmodernes, Überholtes und möglich Unangebrachtes, welches hinter einem liegt. Die Moderne ist so ein Begriff der Ordnung, welcher erlaubt, das Alte, Vorangegangene oder Irrelevante zu werten, um den Tausch von Waren und Ideen beständig anzutreiben. Wer kann es sich erlauben, nicht mit der Zeit zu gehen?

Zeiterfahrungen sind also nicht nur lange wie kurze messbare Zeiträume, sondern sind in Anklang an Martin Heidegger und viele andere von Stimmungen geprägte Weltverhältnisse. Man könnte sagen: Die primären Zeiterfahrungen von Menschen bilden nicht Sekunden, Minuten, Stunden und Tage, sondern Entspannung, Routine, Langeweile, Spannung, Sehnsucht oder Ekstase. Der Bezug zur Vergangenheit oder zur Zukunft kann verschwinden. Die Gegenwart kann abwesend sein oder sich unverhofft oder auch erdrückend wieder aufdrängen. Erst durch einen kulturellen Bezug wird Zeit wiederum als Sekunde, Minute, Stunde oder Tage existenziell spürbar.

## 2 Lebensgeschichte und Weltgeschichte als Zeiterfahrung

Ricœur postuliert in seiner Auseinandersetzung mit der Zeitthematik daher eine grundlegende Spannung von zwei Zeitkonzepten. Einmal die Objektive Zeit, auf deren Zeitstrahl man beliebig vor- und zurückgehen kann. Und einmal die Subjektive Zeit, die stets ein Zentrum in der Gegenwart hat, von der aus sich die Vergangenheit und die Zukunft zeigen kann. Das Konzept der Objektiven Zeit suggeriert einen Blick von Nirgendwo, welcher wie eine Kamera vor und zurückspulen kann und vielleicht wie in einer Computersimulation auch noch verschiedene Blickwinkel einnehmen kann. Das Konzept der mathematischen Unendlichkeit ist damit verwandt. Stets kann noch ein Schritt weiter vor und weiter zurückgegangen werden. Auch überrascht nichts, alles bildet einen kausalen Zusammenhang. Auf Punkt A folgt Punkt B und dann Punkt C. Vor C war B und vor B war A. Völlig egal, wo die Kamera oder der Zeiger gerade steht.

Das Konzept der Subjektiven Zeit ist *in* Zeit und Raum verortet. Aussagen wie: „Ich bin hier“, oder: „Das passiert gerade jetzt“, verlieren sofort an Wahrheitswert und zeigen, dass die Subjektive Zeit immer ein deiktisches Zentrum hat, von dem aus ‚Zeit‘ gedacht wird. Ich könnte zum Beispiel nicht aus meiner Gegenwart in die Vergangenheit springen, ohne mich dabei als aktuellen Beobachter oder Beobachterin zu verlieren. Mit dem Wissen eines Erwachsenen wieder Kind zu sein, mag denkbar sein, ist aber ein Ding der Unmöglichkeit. Ich wäre nicht mehr das Kind meiner Vergangenheit, würde ich mein Wissen der Gegenwart mit in die Vergangenheit bringen können. Subjektive Zeit markiert Ungewissheit. Was war? Was wird sein? Objektive Zeit suggeriert dagegen einen Dreiklang der Gewissheit. So war es, so ist es und so wird es sein.

Für Ricœur ist allerdings kein Zeitkonzept primär oder das eine von dem anderen abgeleitet. Vielmehr sind für Ricœur den Menschen beide Zeitkonzeptionen gegeben, welche sich für sich selbst nicht erschließen lassen. So argumentiert Ricœur in seinem Werk „Zeit und Erzählung“, dass erst die Erzählte Zeit beide Zeitkonzeptionen zu einem sinnvollen Ganzen verbindet, indem objektive Elemente mit subjektiven Elementen verbunden werden. Die Weltgeschichte als Konzept verbindet daher schon immer den Moment von Naturgeschichte und menschlicher Überlieferung und suggeriert häufig eine generative Gesetzmäßigkeit. Individuen, Generationen wie Kulturen kommen und vergehen. Bilder der Blüte und des Verfalls als naturzyklische Untermalung stärken dieses Verständnis von Weltgeschichte, wie es gerade im 19. Jahrhundert populär wurde. Menschheit wurde in dieser Zeit organischer und biologischer als noch zuvor in der christlichen Heilsgeschichte gedacht. Überlieferungen und Prophezeiungen in wissenschaftlichem Gewand wurden populär und prägten so unter anderem auch die Politik der Kolonialzeit und totalitärer Gesellschaften. Auch wenn diese Art von Geschichtsschreibung von postmodernen Ansätzen zurecht als interessegeleitete Konstrukte entlarvt wurden, scheint es zumindest in Krisenzeiten

immer wieder auch Menschen zu geben, welche sich offensichtlich nicht genießen, große Entwürfe des Weltenlaufs anzubieten. Zu verführerisch bleibt wohl der Blick von Nirgendwo auf das Ganze, sowohl für Schreibende als auch für Lesende.

Die eigene Lebensgeschichte gibt sich meist bescheidener, aber auch hier fließen Objektive Zeit und Subjektive Zeit in einer Erzählten Zeit ineinander. Denn bevor ich eine Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wahrnehmen kann, musste ich geboren werden. Die Subjektive Zeit scheint so schon immer eingebettet in einen größeren Verlauf, der offen zur Deutung ist. Wollte das Schicksal, dass ich geboren wurde? Wollten meine Eltern mich? Hätten meine Eltern sich unter anderen Umständen gar nicht kennengelernt oder gar gegen mich entscheiden können? Man kennt solche Phantasien eines vermeintlichen Blickes von Nirgendwo vielleicht aus dem eigenen Leben oder aus der Beobachtung von Kindern und Jugendlichen. Die Frage, warum man da ist, scheint zumindest phasenweise das Anliegen des Denkens schlechthin zu sein. Aber während in der Objektiven Zeit eine mechanische Notwendigkeit herrscht, deckt die Subjektive Zeit die Pfadabhängigkeit von Entscheidungen auf, welche in menschlichen Kontexten vermeintlich in Bezug auf Vergangenheit und Zukunft getroffen wurden. Aus dieser Gegenüberstellung kann auch der Sinn für das Tragische geschlossen werden. In der vermeintlich freien Entscheidung gegen die schreckliche Prophezeiung gegenüber seinen vermeintlichen Zieheltern erfüllt Ödipus das Schrecken unbewusst gegen seine biologischen Eltern. Das Verschwimmen von Objektiver Notwendigkeit und Subjektiver Möglichkeit ist nach dem Kognitionswissenschaftler Fritz Breithaupt daher auch das, was in Erzählungen die nötige Spannung schafft (vgl. Breithaupt 2022, S. 54–58) und eben die Erzählte Zeit nach Ricœur zu einer ‚menschlichen‘ Zeit macht.

Doch was ist Zeit abseits dieser hier idealisierten Objektiven, Subjektiven und Erzählten Zeit? Wie der Anthropologe Thomas Fuchs anmerkt, sind wahrscheinlich viele Momente der lebensgeschichtlichen Zeiterfahrung von Menschen noch von zyklischer Natur. Das bedeutet für Fuchs eine von „Mangel“ geprägte Zeitspanne, welcher sich wiederum durch die „Erfüllung“ aufheben lässt und damit einen Lebensrhythmus vorschreibt.

„Diese zyklische Dynamik von Mangel, Trieb, Erwartung, Begehren, Lust und Erfüllung ist die subjektive Seite und zugleich die Triebfeder der Selbsterhaltungsprozesse, die das tierische Leben charakterisieren. Sie begründen ein entsprechendes Zeiterleben, ohne dass es dabei zu einer übergreifenden linearen Zeitperspektive kommt“ (Fuchs 2020, S. 298 f.).

Und weiter, der Ausgangsthese von Ricœur entsprechend, spricht er auch von erfahrbaren Spannungen in der Zeitkonstitution. Zyklische Dimensionen von Anspannung und Entspannung, Tag und Nacht, Arbeit und Erholung struktu-

rieren das Leben der Menschen. Der Jahreskalender ist das exemplarische Kulturprodukt einer über weite Zeiträume planenden Kultur. Und doch auch hier die kritische Diagnose:

„Zyklische und lineare Zeit stehen in Spannung zueinander, und vielfältige kollektive und individuelle Pathologien gehen auf eine Entkopplung der linearen Dynamik von den Lebensprozessen zurück, insbesondere auf eine Beschleunigung und Enthytmisierung der sozialen und individuellen Zeitabläufe“ (Fuchs 2020, S. 315).

Die religiöse wie revolutionäre Idee einer noch zu erwartenden ‚Erfüllten Zeit‘ bekommt dadurch eine vermeintlich naturalistisch-vitalistische Färbung. ‚Zeit‘ ist, was in der Gegenwart fehlt, sich in Erinnerungen und Erwartungen nur schemenhaft zeigt. Was Menschen intensiv verspüren können und selten dafür die passenden Worte haben. Denn Sprache und Zeit bedingen sich einander wie Sehen und Gesehen werden. Über die Thematik der Zeit artikulieren Menschen ihre Sehnsüchte, ihre Endlichkeit, ihre Hoffnungen und ihre Sorgen. Die Fragen, ob es etwas Bleibendes geben kann, etwas über Zeiten hinweg gültig sein kann, sind so banal wie philosophisch. Sie berühren Menschen in Gesprächen und Literatur oft tiefer, als Sie es dann auch auszusprechen vermögen, weil sie sich über die verschiedenen Zeiterfahrungen hinweg als noch ungeschlossen begreifen können. Hier zeigt sich, dass die Reduktion auf biologische Dynamiken zwar einleuchtend klingen möge, aber in ihrem erklärenden Ansatz auch wieder zu ‚dünn‘ scheint. Die Weltgeschichte ist nicht nur eine subjektive Projektion oder eine intersubjektive Hochskalierung von Grundzyklen innerhalb einer Lebensgeschichte. Vielmehr zeigen sich Menschen schon immer als Wesen in einem generativen ‚dicken‘ Zusammenhang, welcher die Subjektive Zeit stets über sich hinausweisen lässt.

Doch können Menschen sich gegen die ‚generativen‘ Außenfaktoren von Schicksal, der Gesellschaft oder gar des eigenen Charakters stellen? Kann man trotz schwierigen Umständen ‚richtige‘ Entscheidung treffen? Erzählungen nehmen die großen wie kleinen Ungewissheiten eines endlichen und bedingten Lebens ernst und leisten so bewusste wie unbewusste Verhaltensorientierungen durch die Möglichkeit der Identifizierung mit Altem oder Neuem. Und was für fiktive Figuren gilt, gilt umso mehr auch für Identifikations- und Differenzierungsprozesse zwischen den Generationen.

Denn wären Menschen Lebewesen ohne Vorfahren und Nachfahren, ohne Differenzierung von Alt und Jung, würden diese Menschen sich auch nur für sich freuen können. Sie würden aber auch nur für sich hoffen dürfen, nur für sich sorgen müssen und sich auch nur für sich ängstigen. Ohne Defizit zu einem Vorbild und ohne Verantwortung für Nachahmer und Nachahmerinnen wären sie wie ein göttliches Wesen. Ganz in der Mitte. Ganz in der Gegenwart. Ganz bei sich selbst und nur vielleicht durch einen bösen Zufall außer sich. Ein sich nicht

bewusster Zyklus aus ‚Mangel‘ und ‚Befriedigung‘. Leider oder zum Glück sind wir Menschen aber ‚wissende‘ Lebewesen der Geburt und des Todes, das heißt Menschen ahnen oder verdrängen stets Generativität, das Eingebunden-Sein in einen überindividuellen Lebenslauf von Menschen: Vor mir kamen Viele und nach mir könnten noch Viele kommen. Jede Pädagogik lebt von dieser Grundeinsicht. Doch kulturelle Krisendiagnosen der Gegenwart rahmen diese Grundeinsicht mit einem zuweilen apokalyptischen Unterton. Auf eine letzte Generation folgt eine noch letztere Generation.

Sicherlich lässt sich das pädagogische Verhältnis zu der Zeitfrage gerade unter dem subjektiven Eindruck einer gespürten Endlichkeit unterschiedlich deuten. Und es ist nicht Sinn, Aufgabe und Anspruch dieses Verhältnis hier an dieser Stelle auszuloten. Ich möchte daher im Folgenden lediglich drei Gedanken von Siegfried Bernfeld, Klaus Prange und Christoph Wulf rekonstruieren, um dann in einem folgenden Teil das Verhältnis von Lebensgeschichte und Weltgeschichte als Zeiterfahrung, als bewusste oder unbewusste Grundierung jeglicher pädagogischen Wirklichkeit zu fassen. Im Anschluss daran soll gefragt werden, wie diese Grundierung sich zu einer Konzeption von Verstehender Bildungsforschung verhält.

### **3 Drei Gedanken zu Zeiterfahrungen in der Pädagogik**

„Wer immer über Kindheit oder Jugend denkt, steht unter einer psychischen Konstellation, die das reine Denkergebnis affektiv gefährden will. *Ein* Kind kennt er mit unvermeidlicher Aufdringlichkeit und Lebendigkeit: sich selbst als Kind“ (Bernfeld 1973/2017, S. 31 f.).

In der Tradition der Psychoanalyse dachte Siegfried Bernfeld um 1920 die Pädagogik als ein projizierendes Übertragungsgeschehen. Ich kenne nur meine Freude, meine Sorgen, meine Hoffnung und meine Ängste unmittelbar. Alles was über die Mimik und Körpersprache hinausgeht, kann erst durch die Erzählungen von anderen erfahren werden. Ich mag mich vielleicht auf meine Intuition und Erfahrung verlassen können, aber immer nur so lang, bis der Andere meine Gewissheit und Souveränität (zer)stört und meine psychologischen Deutungen zurückweist oder meine unvermeidliche Prioritätensetzung als Eigeninteresse entlarvt wird. Denn der Vorwurf ist bekannt wie klischeehaft: Will nicht so manch pädagogischer Entwurf durch eine Wiederholung der eigenen Kindheit mit veränderten Vorzeichen und in einer anderen Rolle auch die eigene Erlösung miterreichen? Dieser psychoanalytische Geist hatte seine Hochphase in anderen, schon vorgegangenen Zeiten gehabt. Die pädagogische Gegenwart, durch Missbrauchsskandale erschüttert und von medialer Gereiztheit unterlegt, hat scheinbar nicht mehr viel übrig von solch vermeintlich reduktiv-aufklärerischen

Deutungen. Dennoch kann auch in einem anderen Vokabular als dem psychoanalytischen Vokabular festgehalten werden, dass Mitdenken und Mitempfinden mit einer jüngeren Generation unweigerlich auch immer eigene Beziehungsmuster zu den eigenen Vorbildern mitaktivieren. Pädagogisches Denken zeigt sich auch in der anhaltenden Suche nach einem ausgewogenen Verhältnis von lebens-tauglicher Generalaffirmation und performativer Generalkritik in der Bewusstwerdung, was die eigene Erinnerungen an die eigene Kindheit sind: anhaltende Stimmungsmuster, welche sich in den abrufbaren Momenten der Verständnisse und der Missverständnisse zeigen und vielleicht in sich einen Appelcharakter an uns herantragen, aber doch auch immer wieder gefiltert werden müssen. Denn das Pädagogische Geschehen findet stets auf mehreren Zeitebenen in mehreren Subjekten statt.

„Im Verhältnis zur Datenzeit und dem, was in ihr erfassbar geschieht, bewegt sich diese Zeit, die ‚ekstatische‘ Modalzeit des Erfassens nicht. Sie ist insofern gegenläufig zur Datenzeit, auf sie bezogen und von ihr unterschieden. Bezogen dadurch, dass wir die ‚reine‘ Modalzeit gar nicht für sich erkennen, unterschieden insofern, als wir beim Erfassen dessen, was datenzeitlich sich ereignet, auf das zurückschießen, was dieses Erfassen ermöglicht und im Zeitigen immer gleichbleibend gegenwärtig ist. Lernen ist, kurzgefasst, modalzeitlich fundiert, Erziehen hingegen datenzeitlich“ (Prange 2005, S. 120 f.).

Klaus Prange formuliert in seinem Werk „Die Zeigestruktur der Erziehung“ (2005) auch kleine Ausführungen zu dem Thema der Zeiterfahrung. Entscheidend sind für ihn die Wahrnehmungshorizonte von Erziehenden und Zu-Erziehenden. Die Erziehenden und die Zu-Erziehenden teilen eine gemeinsame Datenzeit: die Schulstunde, die Kalenderwoche und vielleicht auch das ganze Jahr. Hier passiert Erziehung. Etwas wird für eine gewisse Zeit in die Aufmerksamkeit gerückt, in der Hoffnung einen bleibenden Eindruck zu hinterlassen, welcher die Modalzeit oder den Möglichkeitssinn weckt. Für manche Berufe braucht man gewisses Wissen und gewisse Kompetenzen. Für viele Beziehungen braucht man ein Verständnis von Lebensdynamiken und einen Sinn für Verbindlichkeit. Und für gesellschaftliche Zusammenhänge braucht man wiederum einen moralischen Kompass wie auch die Fähigkeit, von der eigenen Überzeugung Abstand nehmen zu können. Gelernt wird also meist für die Zukunft. Wer besser und mitreißender für sich und andere von der Zukunft erzählen kann, der lässt umso mehr den Motivationsriss zwischen Datenzeit und Modalzeit schwinden. Die Zukunft wird schon in der Gegenwart lebendig, wie auch dadurch die Vergangenheit in der zukünftigen Gegenwart lebendig bleibt. Erzählen ermöglicht nachhaltiges Lernen, indem Weltgeschichte und Lebensgeschichte miteinander verknüpft werden.

Schwierig wird dieses Verhältnis von Pädagogik und Zeit, wo die Zukunft unklar bzw. sogar dunkel wird. Sowohl aus der Perspektive der Erziehenden als



auch der Zu-Erziehenden ist ein medialer Krisenhorizont eine diffuse, weil selten benennbare Herausforderung. Unkonkret in seiner alltäglichen Auswirkung, aber in der Stimmung der Angespanntheit dann vielleicht doch präsent. Als Vertreter der Pädagogischen Anthropologie schreibt Christoff Wulf:

„Die Differenz zwischen individueller Lebensdauer und Weltzeit ist für Subjekte so unerträglich, dass der in den apokalyptischen und eschatologischen Phantasmen der Menschen antizipierte Zusammenfall von Ende der Lebenszeit und Weltzeit als Erleichterung des individuellen Schicksals empfunden wird. Wenn schon das eigene Leben zugrunde gehen muss, dann versöhnt das Verschwinden der Menschengattung mit dem Schicksal“ (Wulf 2013, S. 221).

Ein großer Teil der pädagogischen Wirklichkeit ist von Verantwortungsgefühlen durchzogen. Das Annehmen und das Abnehmen wie auch das Überweisen und das Abweisen von Verantwortung (für das ‚Gelernte‘) ist eine Grunderfahrung der pädagogischen Wirklichkeit. Es gibt Momente, in denen der Gestaltungsmoment ganz auf der einen Seite lastet, dann wieder ausgehandelt wird und dann auch wieder ganz auf die andere Seite geschoben werden kann. Die Hausaufgaben wurden nicht gemacht. Habe ich als Lehrkraft die Aufgabe nun nicht klar formuliert oder liegt es vielleicht doch daran, dass das Klassenklima schlecht ist und sowieso alle nur noch am Handy hängen. Dieses Beispiel ist überschaubar. Der mediale Horizont von großen Veränderungen durch die Steigerung von Wetterextremen hingegen stellt einen absoluten Stresstest für die Aushandlung von Verantwortungsgefühlen dar. Absolute Verantwortung bei absoluter Ohnmacht ist für Menschen ohne Verdrängung nicht wirklich auszuhalten. Auch hier zeigt sich der Zeitaspekt. Verantwortungsgefühle haben oft genug etwas mit den Generationszusammenhängen zu tun. Oder auch mit Erzählungen, welche Opfer, Täter und Täterinnen wie auch Retter und Retterinnen markieren. Diverse Medien inszenieren den großen Generationskonflikt und verkennen dabei den unendlichen Aushandlungscharakter der Verantwortung. Verantwortung ist kein Faktum, sondern ein Abkommen zwischen den Generationen, was im Idealfall die Zukunft eröffnet.

#### **4 Zeiterfahrungen in der Pädagogik und Verstehende Bildungsforschung**

Die drei Gedanken nach Bernfeld, Prange und Wulf zeigen auf, wie Zeiterfahrungen die pädagogische Wirklichkeit maßgeblich mitprägen. In den Formen der persönlichen Erinnerung und der Tätigkeitserwartung können Lebensgeschichte und Weltgeschichte im Erziehenden wie auch in dem Zu-Erziehenden durch geteilte Erzählungen der persönlichen Hoffnungen verschwimmen. Dabei

werden Fragen der Verantwortlichkeit selten explizit mitverhandelt. Vielmehr ergeben sich die Übergänge von einer Generation zur anderen Generation dadurch, dass immer mehr Bereiche fließend wie unstetig übergeben werden, bis auch die Aufgabe der anhaltenden Selbsterziehung in die Hand der nächsten Generation gegeben wird. Dafür kennt die deutsche Sprache bekanntlich das Wort der Bildung. Bildung nach Ralf Koerrenz ist die anhaltende Auseinandersetzung mit den eigenen Vorurteilen und die Übernahmen von Verantwortung vor sich und anderen für sein Handeln (vgl. Koerrenz 2022, S. 70–72). Gewissheit, so der Gedanke radikal weitergedacht, kann selbst in Bezug auf ‚Erfahrung‘, die ‚Wissenschaft‘ oder den ‚Konsens‘ nur illusorisch sein. Es bleibt das ‚Ich‘, welches handelt und sich als Ausgang von Wort und Tat bewusst sein sollte. Diese Idealität der absoluten Verantwortung bei relativer Macht hält das menschliche Denken je nach Kontext dann nur folgerichtig in Bewegung. Wie der Philosoph und Ethiker Ludger Heidbrink schon um die Jahrtausendwende schrieb:

„Das Verantwortungsprinzip ist ein Kompensationsphänomen. Die Irritation und Überforderung des moralischen Bewusstseins, das sich mit Herausforderungen konfrontiert sieht, die sein Urteilsvermögen ersichtlich überschreiten, gleicht es durch Zuschreibungsakte aus, die hochgradig voraussetzungs- und deutungsbedürftig sind. Vielfach entlastet es von der Zumutung, die Grenzen der menschlichen Einflussnahme zu erkennen, dadurch, dass es Zuständigkeiten auch für Regionen und Sphären reklamiert, in die niemandes Handeln hineinreicht“ (Heidbrink 2003, S. 19).

Das Annehmen und das Abnehmen wie auch das Überweisen und das Abweisen von Verantwortung ist eine Grunderfahrung der pädagogischen Wirklichkeit und zeigt sich in den intersubjektiven Stimmungsverhältnissen von geteilter wie nicht-geteilter Freude, Hoffnung, Sorge und Angst. Der Bezug dabei ist die Einbettung in eine intersubjektiv konstruierte Weltgeschichte und die sich nur teilweise überschneidenden Lebensgeschichten von Erziehenden und Zu-Erziehenden. Eine Verstehende Bildungsforschung ahnt um epistemologische Schwierigkeiten, eben Stimmung, Verantwortung und Zeitkonstruktion durch empirische Methoden als messbaren Wert festzuhalten. Eine Verstehende Bildungsforschung weiß um die Grenzen der Empirie wie sie auch um die eigenen Grenzen Bescheid weiß.

Als Annahme gewendet lässt sich dies wie folgt formulieren: Die Pädagogik ist und bleibt eine in sich generative und auch immer schon vorwissenschaftliche Angelegenheit, welche den Gegenwartshorizont immer übersteigt. Jede Generation kann und muss erneut die eigene Lebensgeschichte mit der diese übersteigenden Weltgeschichte verbinden. Die Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik entwickelte über diese historische Perspektive ein Verständnis von Hermeneutik, welches den Moment des Verstehens ins Zentrum des Nachdenkens rückt. Was meint es, etwas zu lernen, was man eigentlich erst in der Zukunft verstehen kann? Wie mit Bernfeld, Prange und Wulf aufgezeigt wurde, entzieht

sich der bewusste Vollzug der Zeitkonstruktion in der Regel den Subjekten. Aber gerade in der Projektion von gesellschaftlich abgestimmten, aber individuell nicht angepassten Lebensläufen kann das ‚Menschliche‘ erahnt werden.

Wenn pädagogische Wirklichkeit anhand von empirisch festzustellenden Kategorien beschrieben werden soll, müsste, so der hier entworfenen Logik folgend, die aktive subjektive Zeitkonstitution ausgeblendet werden. Maximal das intersubjektive Benennen von Zeithorizonten und das dadurch mögliche Aushandeln von Verantwortung für das Gelernte könnte festgehalten werden. Aber dieser Ansatz verkennt, dass menschliche Zeit ein Phänomen ist, dass sich selten und wenn überhaupt nach Ricoeur nur in der Erzählung zeigen kann.

Eine Verstehende Bildungsforschung wäre also nicht nur an durch Interviews gewonnenen Erzählungen interessiert, sondern auch an den aktiven Selbstkonstitutionen von Zeit in der Wirklichkeit. Doch damit eröffnet sich wieder die Idee eines Blickes von Nirgendwo, welcher weder durch Empirie noch durch vermeintliches Verstehen erreichbar ist. Damit Menschen sich in ihrer Erinnerung und Erwartung verstanden fühlen, bedarf es weit mehr als die richtigen Methoden und die passenden Begriffe. Es braucht Zeit. Zeit, das Gesagte wirken zu lassen. Zeit, darauf zu reagieren. Wissenschaft als eine Verstehende Bildungsforschung postuliert diese Vision nicht als ein realisierbares Ziel, sondern als eine regulative Idee. Zusammenfassend lässt sich so sagen, dass eine Verstehende Bildungsforschung, welche die Zeiterfahrungen in der Pädagogik zum Untersuchungsgegenstand hat, in keiner Konkurrenz zu einem empirischen Ansatz steht. Vielmehr kann die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Zeitthematik den Blick für die Wirklichkeit und damit für das empirische Forschungsdesign schärfen und ggf. frühzeitig dem messbaren oder positiv feststellbaren Erkenntnisanspruch Grenzen aufzeigen. Eine hier angedachte Verstehende Bildungsforschung übt sich in einer epistemologischen Demut und enthält sich soweit es in gegebenen gesellschaftlichen Strukturen möglich ist, Daten für absehbaren Bewertungs- und Kontrollzwecken zu erheben. Das aber nicht aus einer selbstinszenierenden Kritik an Gesellschaft heraus, sondern aus der bescheidenen Einsicht, dass auch Zahlen und Prozentwerte nicht dem Blick von Nirgendwo entsprechen.

## 5 Ausblick

Das Annehmen und das Abnehmen wie auch das Überweisen und das Abweisen von Verantwortung ist eine Grunderfahrung der pädagogischen Wirklichkeit und zeigt sich in den geteilten wie nicht-geteilten Stimmungsverhältnissen von Freude, Hoffnung, Sorge und Angst. Das ist hier die entwickelte Grundbotschaft. Der Bezug dabei ist die Einbettung in eine intersubjektiv konstruierte Weltgeschichte und die sich oft nur teilweise überschneidenden Lebensgeschichten von Erziehenden und Zu-Erziehenden. Doch damit Menschen in ihren Erinnerun-

gen und Erwartungen von Verantwortung verstanden werden, bedarf es weit mehr als der richtigen Methoden und der passenden Begriffe. Oder in anderen Worten: Verantwortung kann gefordert werden, aber nicht festgestellt werden. Objektive Fakten mag es geben oder nicht, sie spielen aber in zwischenmenschlichen Beziehungen und der Aushandlung von Verantwortung in vielen alltäglichen Zusammenhängen eine kleinere bis zu vernachlässigende Rolle. Vertrauen in kleine Loyalitäten und Verpflichtung gegenüber großen Loyalitäten treiben den Menschen, zumindest nach Richard Rorty (2008, S. 86 f.), maßgeblich an. Es ist diese emotionale-affektive Seite des Vertrauens und der Verantwortung, welche einen Rest von Unaussprechlichem zwischen den Generationen markiert.

Menschen in Verantwortung sind daher schon immer Erzähler und Erzählerinnen von Lebensgeschichten, und trotz des vermeintlichen Blicks von Nirgendwo doch niemals Autoren und Autorinnen der Weltgeschichte. Doch Erzählungen sind nicht einfach nur unterhaltsamer Verantwortungskitt für Generationen und Gemeinschaften. Erzählungen sind oft genug kalkulierend wie manipulierend. Sie spielen mit unseren Konflikten und unseren Stimmungen. Sie können Wir-Gefühle stärken wie schwächen. Sie weisen Verantwortung ab, wo man in Verantwortung steht und schreiben Verantwortung zu, wo es keine Verantwortung geben kann. Denn wer kann schon die Verantwortung für die Verantwortungsabnahmen übernehmen? Niemand. Kein endliches Teil kann jemals für das unendliche Ganze alle Verantwortung übernehmen. Und deshalb glaube ich, dass die Pädagogik die spannendste Erzählung ist, die wir uns als Menschen erzählen können.

## Literatur

- Bernfeld, S. (1973/2017): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. 13. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breithaupt, F. (2022): *Das Narrative Gehirn. Was unsere Neuronen erzählen*. Berlin: Suhrkamp.
- Fuchs, T. (2020): *Verteidigung des Menschen. Grundfragen einer verkörperten Anthropologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Heidbrink, L. (2003): *Kritik der Verantwortung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Koerrenz, R. (2022): *Bildung. Eine Theorie der Postmoderne*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Latour, B. (2019): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Prange, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ricoeur, P. (2007): *Zeit und Erzählung. Band I: Zeit und historische Erzählung*. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink.
- Rorty, R. (2008): *Philosophie als Kulturpolitik*. Frankfurt am Main. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2011): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wulf, C. (2013): *Das Rätsel des Humanen. Eine Einführung in die Historische Anthropologie*. München: Wilhelm Fink.

# Lebensgeschichte und Weltgeschichte als Raumerfahrung

Johanna Lehmann

Unser gesamtes Leben verbringen wir in räumlichen Kontexten: vom Kreißsaal über Kinderzimmer und Elternhaus, Kindergarten, Spielplatz und Schule, über Universität oder Ausbildungsunternehmen und erster eigener Wohnung oder WG, über Arbeitsplatz, Freizeit- und Urlaubsorten zu gemeinsamen Wohnungen oder Häusern, Krankenhäusern und Betreutem Wohnen. Selbst auf Wegen zum Einkaufen, bei Ausflügen in ‚die Natur‘ oder ‚die Stadt‘, in Spielwelten, Büchern oder Filmen erfahren und erleben wir Raum. All diese Räume nehmen wir wahr und machen Erfahrungen mit ihnen und in ihnen. Wir können in materiell-physische Räume aktiv eingreifen, sie verändern und gestalten. Wir können uns in Tagträumen Luftschlösser bauen. Wir können auch durch Ideen und Phantasie materiell-physische Räume erweitern oder verändern. So wird beispielsweise mithilfe von Imagination, ein paar alten Gardinen und Laken ‚der Wald‘ des Hortes zur Wohnsiedlung, in der die Häuser Klingeln, Fernseher, Tische und Stühle haben. Gleichzeitig prägen unsere Raumerfahrungen unsere Vorstellungen von Räumen und wie wir uns in ihnen bewegen. Wir haben auch Bilder von Räumen in unseren Köpfen. Bei dem Wort Schule hat man vielleicht ein konkretes Schulgebäude vor Augen, vielleicht denkt man auch an Bildung und Lernen, an Lehrer\*innen, Schüler\*innen, an Pausenklingeln, an den Schulhof, Klasse und Klassenzimmer. Möglicherweise denkt man aber auch an das hektische Raumwechseln oder das mulmige Gefühl vor Vorträgen, Stress und aufregende freudige Stunden oder an die Pausen, in denen man Freund\*innen trifft. So wie sich unsere Lebensgeschichten durch Raum bewegen, tut es auch die Weltgeschichte, denn in diese sind unsere Lebensgeschichten eingebettet. Zunächst wird im Folgenden eine Theorie aufgezeigt, die Raum im Prozess seiner Produktion begreift, um anschließend die Relevanz von Raumerfahrung für Bildung deutlich zu machen.

Die Theorien des Soziologen und Philosophen Henri Lefebvre werden in der Geographie immer häufiger zur Hand genommen (z. B. Schmid 2010; Vogelpohl 2016; Vogelpohl/Ronneberger 2018 und weitere). In seinem Buch von 1974 „La production de l’espace“ beschreibt er, dass sowohl die Gesellschaft im Raum existiert und durch ihn geformt wird, aber auch Raum ein gesellschaftliches Produkt ist (vgl. Lefebvre 1974/2006, S. 330). Raum und Gesellschaft in ihrer gegenseitigen Einwirkung aufeinander zu begreifen, ermöglicht es, auch den Prozess der

Raumproduktion in den Blick zu nehmen. Individuen werden ebenfalls durch den gesellschaftlich produzierten Raum geprägt und wirken auf diesen ein. Lefebvre geht in seiner Theorie der Produktion des Raumes von einer gesellschaftlichen Analyse aus, dennoch lassen sich auch Individuen und ihr Verhältnis zu Raum in den Blick nehmen. In „La production de l'espace“ (zu Deutsch: Die Produktion des Raumes) stellt er drei Modi auf, nach denen Raum produziert wird. Diese sind die räumliche Praxis, die Repräsentation des Raumes und die Räume der Repräsentation (vgl. Abbildung 1). Sie werden im Folgenden erläutert.

Zunächst die *räumliche Praxis*: Die räumliche Praxis umfasst das *Wahrgenommene*, sie beschreibt „die materielle Produktion, die eine räumliche Praxis und damit auch den wahrnehmbaren Aspekt des Raums [...] produziert“ (Schmid 2010, S. 208). Genauer gesagt erschafft die räumliche Praxis einer Gesellschaft ihren Raum, den Raum der „praktisch-sinnlichen Welt“, in dem sich kollektive Handlungen in Objekten und „Wirklichkeiten“ niederschlagen (vgl. ebd., S. 210 f.). Die räumliche Praxis umfasst alles, „was einen wahrnehmbaren Raum herstellt“ (Dickel/Scharvogel 2012, S. 41). Das können materielle Dinge wie Gebäude, Denkmäler und Straßen sein (ebd.), aber auch wahrnehmbares Handeln wie das Spielen auf dem Spielplatz oder im Sandkasten, Kinder auf dem Weg in die Schule oder Erwachsene auf dem Weg zur Arbeit. Es können ebenso räumliche Praktiken bzw. immaterielle Dinge sein wie Zugangserlaubnisse oder Verbote, die beispielsweise durch Schilder oder andere Gegenstände wie Tore oder Praktiken wie Einlasskontrollen wahrnehmbar werden.<sup>1</sup> All diese Artefakte und Praktiken, die einen wahrnehmbaren Raum bilden, sind wichtig für unsere Alltagsroutine, da sie Orientierung bieten und Handlungen ermöglichen (vgl. ebd., S. 41 f.). Im Kontext von Schule wäre dies zum Beispiel das Schulgebäude mit Schulhof und Klassenzimmern, die Pausenaufsicht, das Klingeln, der Tagesablauf und so weiter. Mit ihnen geht ein bestimmtes Verhalten, gehen bestimmte Praktiken einher. Wie etwa, dass sich zu Unterrichtszeiten alle Schüler\*innen in Klassenräumen oder zumindest in Begleitung einer Lehrperson befinden sollten. Oder, dass sich während des Schultages keine weiteren Personen auf dem Gelände aufhalten sollten, die dort nichts ‚zu tun‘ haben.

Ein weiterer Modus ist die *Repräsentation des Raumes*: Die Repräsentation des Raumes beschreibt wiederum das *Konzipierte*. Es beinhaltet also die Wissensproduktion, eine Idee oder Theorie, die einen konzipierten Raum ermöglicht bzw. produziert (vgl. Schmid 2010, S. 208). Die Rede ist von einem mentalen Raum (vgl. ebd., S. 209). Wahrgenommene Elemente werden gedanklich in einen Sinnzusammenhang, in eine Ordnung gebracht, die dann einen Raum bezeichnen (vgl. Dickel/Scharvogel 2012, S. 42). Es geht um gedankliche Vorstellungen

---

1 Bei Lefebvre wären auch noch die ökonomischen Praktiken relevant, also beispielsweise die Verteilung von Grund und Boden oder verschiedene Märkte (vgl. Schmid 2010, S. 214 f.).

von Raum bzw. Räumen. Diese werden auch durch Diskurse, diskursives Wissen und Sprache zum Beispiel aus Wissenschaft und Medien geprägt und materialisieren sich selbst wieder in Zeichen, Texten, Karten, Bildern, Fotografien usw. (vgl. Schmid 2010, S. 216). Repräsentationen des Raumes umfassen also Ideen, mentale Ordnungen von Raum und sind „immer selektive und abstrakte Zugriffe“ (Dickel/Scharvogel 2012, S. 42). Am Beispiel Schule umfasst dieser Modus unter anderem das Konzept Schule als Ort des Lernens, welches von Gesellschaft und Wissenschaft herangetragen wird sowie Positionen aus Politik, Wissenschaft und Gesellschaft, die auch eine gewisse Vorstellung von Materialität mit sich bringen, was zum Beispiel das Schulgebäude oder die Ausstattung der Klassenräume angeht.

Und schließlich gibt es noch den dritten Modus, die *Räume der Repräsentation*: Die Räume der Repräsentation beschreiben das *Gelebte*, die Bedeutungsproduktion. Es ist ein sozialer Raum im engeren Sinne gemeint (vgl. Schmid 2010, S. 210). Die Räume der Repräsentation umfassen, wie der Raum alltagsweltlich erlebt wird, welche Erfahrungen, Empfindungen, Erinnerungen mit ihm verknüpft sind und ihn mit Bedeutung aufladen. Dabei „repräsentieren [sie; J. L.] gesellschaftliche ‚Werte‘, Traditionen, Träume – und nicht zuletzt auch kollektive Erfahrungen und Erlebnisse“ (ebd., S. 223). Sie lassen den Raum als „Ganzheit erscheinen“ (Dickel/Scharvogel 2012, S. 42). Auch Phantasie, Imaginationen und Wünsche spielen dabei eine Rolle. Beim Beispiel Schule heißt das unter anderem, was für Erwartungen an Schule tatsächlich herangetragen werden und wie diese erlebt wird sowie welche Bedeutung ihr zugeschrieben wird. Erlebt man den Ort Schule als den Ort, an dem man seine Freund\*innen trifft oder als den Ort, an dem Zugang zu verschiedenen Lerninhalten geboten wird?

All diese drei Modi sind selbst als Prozesse zu verstehen und passieren gleichzeitig, denn der Raum wird gleichzeitig konzipiert, wahrgenommen und gelebt. Sie stehen in einem dialektischen Verhältnis zueinander, sie lassen sich nicht vermischen und nicht trennen, jeder Modus impliziert und verbirgt die anderen und setzt sie (voraus) (vgl. Schmid 2010, S. 208). Die drei Modi bilden somit drei Widerspruchspaare, die Welt beschreiben und nur analytisch als dialektische Einheit in die drei Formanden geteilt werden (vgl. ebd., S. 234).

Durch die Widersprüche erfolgt eine Transformation des Raumes. Über die Widersprüche zeigen sich soziale Konflikte, die nur im Zusammenhang der drei Räume zu erfassen sind. Um bei dem Beispiel Schule zu bleiben, können Klassenräume, in denen nur Sitzkissen auf dem Boden liegen, im Widerspruch mit einem Konzept von Schule stehen, das davon ausgeht, dass Unterricht hauptsächlich als Frontalunterricht zu erfolgen hat. Die Räume der Repräsentation lassen sich nur fassen, wenn der Raum mit räumlicher Praxis und Bedeutungszuweisung verknüpft ist (vgl. Schmid 2010, S. 226), da sie im Raumerleben zusammenkommen. In diesen Kontexten erfahren wir Raum. Wir erfahren ihn als etwas konkret Wahrnehmbares, als etwas Konzipiertes, aber auch als etwas

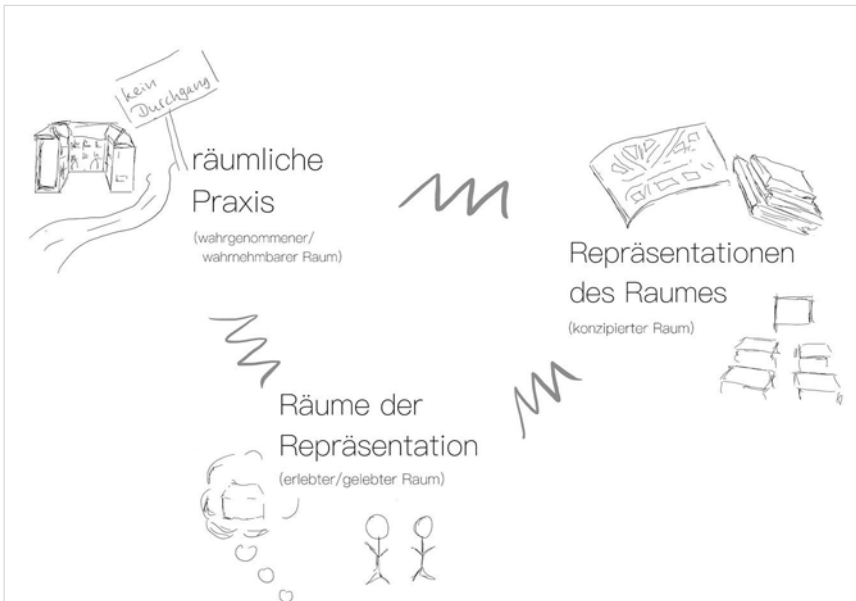


Abbildung 1: Produktion des Raumes (eigene Darstellung nach Schmid 2010, S. 207 f.).

Erlebbares. Im gleichen Maße wirken wir aber auch auf Raum ein. Zu ergänzen wäre, dass Lefebvre das Erlebte als subjektiv, aber gesellschaftlich hergestellt, begreift, in dem Sinne, dass es im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Beziehungen und Gefühlen steht (vgl. ebd., S. 234). Denn, so Schmid (ebd.), der Mensch ist für Lefebvre „immer auch ein gefühlsbetontes und somit zutiefst gesellschaftliches Wesen“.

Auf unsere Raumerfahrung wirken nicht nur materielle Dinge im Raum, auch Praktiken und Repräsentationen von diesem Raum, Zuschreibungen und Vorstellungen usw. Atmosphären beeinflussen ebenfalls unsere Raumerfahrung. Atmosphären sind nach Jürgen Hasse (2019, S. 23) zu begreifen als etwas Räumliches, aber nicht zu verstehen als materiell-dinglich, eher als etwas ‚Herumwaberndes‘. Sie lassen sich unmittelbar wahrnehmen, aber schlecht in Worte fassen, sie sind „Herumwirklichkeiten“ (ebd., S. 20). Sie können einfach da sein oder auch hergestellt und beeinflusst werden durch beispielsweise Licht, Klang, Geruch, bestimmte Gegenstände, Habitus usw. Verena Schreiber und Jürgen Hasse haben in dem Sammelband „Räume der Kindheit“ (2019) glossarähnlich Beiträge gesammelt, die deutlich machen, dass Räume sich nicht (nur) einfach physisch-materiell oder architektonisch fassen lassen, sondern ebenso Aktivitäten, Objekte, wie Personen, Bilder, Atmosphären und Erfahrungen umfassen.

Raumerfahrungen vollziehen sich innerhalb von Welt- und Lebensgeschichte. Bereits gemachte eigene Erfahrungen und die Erfahrungen anderer beeinflussen, wie wir Raum wahrnehmen und erfahren. Und auch diese Erfahrung



beeinflusst zukünftige Erfahrungen. Nach John Dewey entstehen Erfahrungen aus Wechselwirkungen zwischen Menschen und ihrer Umwelt (Dewey 1938, S. 17, 24; LW, Bd. 13). Erfahrungen bauen aufeinander auf, indem sie die Haltung gegenüber Zielen und Wünschen prägen, aber sie beeinflussen auch die „objektiven [sozialen und materiellen; J. L.] Bedingungen“ (ebd., S. 22) zukünftiger Erfahrungen. Ebenso verhält es sich mit der Raumerfahrung. Lefebvres Theorie ermöglicht einen umfassenden Blick auf Raum, der Raum auch als Prozess erfasst. Dabei werden Bedeutungs- und Sinngebungsprozesse ebenso wie Widersprüche, Überschneidungen und Dynamiken thematisiert. Und sie macht die sozio-kulturelle Einbettung deutlich, wie auch den Einfluss eigener Erfahrungen sowie individueller und gesellschaftlicher kultureller Praktiken. Weiterhin fordert sie zur Reflexion auf und bietet eine Art Leitfaden dafür.

Der Zusammenhang von Raum und Zeit wird auch in der Erfahrung deutlich. Ebenso wird die Relevanz von Zeit in der Raumerfahrung augenfällig:

„Gerade der Begriff der Erfahrung verweist nicht nur auf einen Raum des *Hindurch*; darüber hinaus impliziert er ein lebendiges Moment der Zeit. Keinen Raum können wir diesseits der Dauer erleben, geschweige denn kritisch verarbeiten; zu einem Ort gehören immer, was *zu einer Zeit* in seiner Gegend war und geschah“ (Hasse/Schreiber 2019, S. 10, Herv. i. O.).

Über die Reflexion unserer Raumerfahrung(en) kann uns unsere Perspektivität und Positionalität bewusst werden. Denn: „Kulturell befindet sich Mensch immer an einem bestimmten Ort im Raum und an einem bestimmten Punkt in der Zeit. Die raumzeitliche Positionalität und Perspektivität konstituieren Menschsein als geschichtliches Sein“ (Koerrenz 2023, S. 137).

Auch wenn Lefebvre die Trennung der drei zuvor beschriebenen Modi hauptsächlich zu analytischen Zwecken aufmacht, so lässt sich an jedem der Modi auch das In-der-Welt-Sein etwas näher verstehen. Sie zeigen uns, dass wir eingebettet sind in Kontexte von materiellen Dingen, die unseren Alltag ausmachen, aber auch in Handlungs- und Normzusammenhänge, die unseren Alltag ordnen. Ebenso sind wir in Diskurse eingebunden, die wissenschaftlich, politisch, sozial, medial geprägt sind und uns Bilder bzw. Ideen von Räumen vermitteln. Und Erinnerungen und Erfahrungen weisen den Räumen Bedeutungen zu. In all diesen Beispielen zeigt sich die Verschränkung von Lebensgeschichte und Weltgeschichte im In-der-Welt-Sein.

Was bedeutet das nun zusammengefasst in Hinblick auf Bildung? Raumerfahrung zu reflektieren ermöglicht es, sich mit der eigenen Lebensgeschichte sowie mit Weltgeschichte auseinanderzusetzen, sowohl in den Dimensionen der Vergangenheit und Gegenwart als auch der Zukunft. Indem wir unsere raumzeitliche Positionalität und Perspektivität reflektieren, können wir unser Handeln begreifen und verstehen. Darüber hinaus können wir auch lernen, uns re-

flexiv mit uns und unserer (Um-)Welt, mit unserem In-der-Welt-Sein auseinanderzusetzen. Es lässt sich Selbstverständliches infrage stellen und sich selbst als in Raum handelnd und wahrnehmend verstehen. Oft nehmen wir Welt und Raum wahr, ohne ihn als solchen zu fassen bzw. fassen zu können. Raum erfahren heißt auch Etwas-Verstehen und damit auch Sich-Verstehen. Es ermöglicht ein tiefgreifendes Verstehen der Lebenswelt, die immer im Wandel ist. Ebenso wie die Raumerfahrung ist auch Bildung prozesshaft und unabgeschlossen. Sich mit Raumerfahrungen auseinanderzusetzen, kann Bildungsprozesse anstoßen. Theorie und Praxis können miteinander verknüpft werden. Und es ist möglich, sich selbst als in räumliche und soziale Kontexte eingebettet zu begreifen. Das heißt auch, das eigene Handeln im Raum zu begreifen und zu beurteilen. Zu Beginn wurde das Beispiel der Schule angeführt, aber es ist nur einer der räumlichen Kontexte, in dem wir uns in unserem Leben bewegen und den wir erfahren. Im Laufe unserer Lebensgeschichte bewegen wir uns in verschiedenen, sich überlappenden und immer wieder anders erfahrbaren Räumen bzw. räumlichen Kontexten. Es bedeutet, dass unsere Lebens- und Weltgeschichte durch Raum geprägt wird, aber auch unsere Raumerfahrung beeinflusst.

## Literatur

- Dewey, John (1938): *Experience and Education*. In: Boyston, Jo Ann (Hrsg.): 1938–1939 *Experience and Education, Freedom and Culture, Theory of Valuation, and Essays* (= *The Latter Works, 1925–1953, Volume 13*). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, S. 1–62.
- Dickel, Mirka/Scharvogel, Martin (2012): *Raumproduktion verstehen lernen. Auf den Spuren von Erzählungen und Imaginationen im Geographieunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hasse, Jürgen (2019): *Atmosphäre*. In: Hasse, Jürgen/Schreiber, Verena (Hrsg.): *Räume der Kindheit. Ein Glossar*. Bielefeld: transcript, S. 20–25.
- Hasse, Jürgen/Schreiber, Verena (2019): *Räume der Kindheit. Ein Glossar*. Bielefeld: transcript.
- Koerrenz, Ralf (2023): *Der hermeneutische Zirkel*. In: *Pädagogische Rundschau* 77, S. 135–163. <https://doi.org/10.3726/PR022023.0011>.
- Lefebvre, Henri (1974/2006<sup>9</sup>): *Die Produktion des Raumes*. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.): *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 1800. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 330–342.
- Lefebvre, Henri (1991<sup>2004</sup>): *The Production of Space*. Malden: Blackwell Publishers Ltd.
- Schmid, Christian (2010<sup>2</sup>): *Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raumes*. Stuttgart: Steiner.
- Vogelpohl Anne/Ronneberger, Klaus (2018<sup>2</sup>): *Henri Lefebvre: Die Produktion des Raumes und die Urbanisierung der Gesellschaft*. In: Oßenbrügge, Jürgen/Vogelpohl, Anne (Hrsg.): *Theorien in der Raum- und Stadtforschung. Einführungen*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 251–270.
- Vogelpohl, Anne (2016<sup>2</sup>): *Henri Lefebvre – Die soziale Produktion des Raumes und die urbanisierte Gesellschaft*. In: Belina, Bernd/Naumann, Matthias/Strüver, Anke (Hrsg.): *Handbuch kritische Stadtgeographie*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 30–36.

# Anthropologie und Selbstkonstruktionen

# Pluralität als Selbst- und Weltverhältnis

Lena Köhler

Sowohl bei gesellschaftlichen Krisen- und Problembewältigungsstrategien als auch bei Bestrebungen nach Selbstoptimierung spielt Bildung eine zentrale Rolle. Ihr liegt dabei ein doppeltes Versprechen zugrunde: Zum einen wird unter Bildung oftmals der Weg zur Selbstvervollkommenung verstanden. Durch das stete Arbeiten an sich selbst, der Steigerung der eigenen Kompetenzen und der häufig damit verbundenen Vorstellung, sich selbst immer weiter optimieren zu müssen, tritt die stetige Selbstbildung für den Einzelnen an die erste Stelle (vgl. Schäfer 2011, S. 7). Zum anderen wird der Ruf nach Bildung mit einem Blick auf gesellschaftliche Herausforderungen und drohendem Orientierungsverlust verstanden. Die Annahme ist dann, dass gebildete Subjekte in der Lage dazu sind, die Krisen der Welt zu bewältigen und das vermeintliche Chaos des Politischen durchschauen zu können. Gebildete können gesellschaftlichen Trugbildern auf die Schliche kommen, Wahres von Unwahren unterscheiden und vernünftig handeln. An Bildung wird zugleich der Anspruch der Zukunftsgestaltung und Transformation gestellt (vgl. Wulf 2020, S. 7). Diese doppelte Auffassung von Bildung liest Ralf Koerrenz als griechisches Kulturmuster, das sich orientiert an einem „Ideal des Mensch-Seins, wie es in der griechischen Antike konturiert worden ist“ (Wulf 2022, S. 105). Ausgangspunkt der Pädagogik ist dabei „das Ideal der harmonisch gebildeten Persönlichkeit, die durch Erziehung in die Lage versetzt wird, an der Sozialstruktur der antiken Stadtstaaten aktiv teilzunehmen“ (ebd., S. 106). Bereits bei Platon und seinem Höhlengleichnis kommen die beiden hier genannten Aspekte von Bildung zum Vorschein.

Ausgehend von dieser Beobachtung soll im folgenden Beitrag die Frage nach einem Bildungsverständnis gestellt werden, das weniger die Selbstvervollkommenung des Menschen und dessen gesellschaftliche Bewältigungsstrategien in den Vordergrund stellt, sondern stattdessen, ausgehend von politischen Lebensformen, Bildung mit Hannah Arendt und Richard Rorty als eine Auseinandersetzung mit Pluralität und Positionalität versteht. Positionalität wird dabei verstanden als ein Arrangement von mittel- und langfristigen erlernten Vorurteilen, die die weltliche Situiertheit der Einzelnen prägen (vgl. Koerrenz 2022, S. 44). Es geht dabei um das Eingebunden-Sein in die Welt, um die Position, die wir darin einnehmen und die wir – so die These – nicht negieren, wohl aber verändern und verstehen können. Was dabei unter Pluralität zu verstehen ist, soll exemplarisch mit Arendt und Rorty erläutert werden. Ausgangspunkt der Auseinandersetzung ist dabei ihre Kritik an eben jenem „griechische[n] Paradigma“ (Koerrenz 2022,

S. 105) und genauer: am platonischen Höhlengleichnis. Beide – Arendt und Rorty – grenzen sich explizit von der platonischen Philosophie des Gleichnisses ab und erheben den Anspruch, die weltlichen Beziehungen des Menschen und die Auseinandersetzung mit Anderen ins Zentrum zu rücken. Anliegen des Beitrags ist somit, anhand von Arendt und Rorty zu zeigen, wie Bildung als Selbst- und Weltverhältnis des Menschen aus dem gemeinsamen Gespräch mit Anderen erwächst, damit die eigene Weltsicht erweitert und das eigene Selbstverständnis prägt.

## 1 Das Höhlengleichnis bildungstheoretisch gelesen

Das Höhlengleichnis gilt „als eine einzige große Bildungsmetapher schlechthin“ (Lessing/Steenblock 2013, S. 15). Platon beschreibt darin den Prozess, von einem ungebildeten zu einem gebildeten Menschen zu werden, indem er Bildung mit dem Ausstieg aus einer Höhle vergleicht. Die Höhle steht dabei für die Welt des Sichtbaren, während der Ausstieg aus der Höhle den Weg der Seele in die intelligible Welt darstellt (vgl. Jaeger 1973, S. 892). Ausgangspunkt des Gleichnisses sind Menschen, die in einer Höhle gefesselt leben und lediglich an die Höhlenwand schauen können. Dort sehen sie Schatten, die sie für das Wahre halten. Die Schatten werden jedoch durch Gegenstände produziert, die an der gegenüberliegenden Höhlenwand vorbeigetragen werden und durch das dahinterliegende Feuer Schatten an die Wand werfen. Feuer und Gegenstände sind nicht sichtbar für die Menschen, da sie ihre Köpfe nicht drehen können. Platon beschreibt die Menschen in der Höhle als in einem Zustand der Unbildung Lebende. Sie wohnen in einer trügerischen Welt, in der sie das für wahr halten, was sie sehen, unwissend, dass es sich, bei dem was sie sehen, lediglich um Abbilder handelt. In diesem Sinne weist Peter Kauder darauf hin, dass es sich weniger um ungebildete Menschen als vielmehr um „Ein-Gebildete“ (Kauder 2001, S. 54) handelt, sind es doch die trügerischen Schatten, über die die Menschen in der Höhle Bescheid zu wissen glauben, ohne zu wissen, dass sie nicht das Reale wahrnehmen. Sie können weder sich selbst kritisch hinterfragen noch sich mit anderen vergleichen, da sie weder andere noch sich selbst deutlich sehen können (vgl. ebd., S. 54).

Platon fragt nun durch Sokrates, was geschehen würde, „[w]enn einer entfesselt wäre und gezwungen würde, sogleich aufzustehen“ und schließlich „den Hals herumzudrehen, zu gehen und gegen das Licht zu sehen“ (Plato 2020, S. 421), und beschreibt so den Anfang des individuellen Bildungswegs. Die Einzelnen werden zunächst zur Bildung gezwungen – gezwungen aufzustehen, die Höhle somit aus einer anderen Perspektive zu sehen und ins Licht zu blicken (vgl. Kauder 2001, S. 59). Es handelt sich um einen schmerzhaften Prozess, denn die Menschen werden zunächst vom Licht geblendet sein, ehe sie den mühsamen Aufstieg wagen (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 44–48). So treten schließlich die Ein-

zelen aus der Höhle hinaus, vollziehen also eine Umwendung hin zur Sonne, die das Gute und Schöne verkörpert. Der Mensch erlangt nun Erkenntnis, sieht nicht mehr nur die schattenhaften Trugbilder, sondern die Sonne als Urheberin aller Erscheinungen (vgl. Plato 2020, S. 422). Bildung befreit aus Täuschung. Sie führt zur Erkenntnis des Schönen und Guten. „Bildung ist stufig, ansteigend, schrittweise im Wissen aufzunehmendes Erkennen, ein Prozeß des Etwas-immer-besser-Erkennens“ (Kauder 2001, S. 66). Bildung ist „die Kunst der Umlenkung“ (Plato 2020, S. 424). Es geht um einen Richtungswechsel: aus dem alltäglichen Leben in der Höhle hin zur geistigen Erkenntnis, die uns das zu zeigen vermag, was *wirklich* ist.

Das Höhlengleichnis endet allerdings nicht mit dem erfolgreichen (Bildungs-)Ausstieg aus der Höhle. Platon beschreibt nun auch, was passiert, wenn die gebildeten Menschen wieder in die Höhle hinabsteigen: Sie müssten sich erst wieder an die Dunkelheit gewöhnen, würden zugleich die Höhle mit ihrem erlangten Wissen anders deuten, aufgrund dessen jedoch von den ungebildeten Höhlenbewohner:innen verspottet, gar als Gefahr wahrgenommen werden. Es findet eine weitere Umwendung statt: die Rückkehr in die Höhle, in die Welt der Meinungen und Trugbilder. Dort grenzen sich die Gebildeten von den Ungebildeten ab. Sie haben die Wahrheit erkannt und können sich aufgrund dessen nicht mehr am Leben in der Höhle beteiligen (vgl. Plato 2020, S. 422). Sie vermögen es hingegen, andere Menschen von ihren Fesseln zu befreien und sie anzuleiten, aus der Höhle hinauszutreten. Im Gleichnis wird somit einerseits der Bildungsprozess der Einzelnen beschrieben. Die Einzelnen vermögen sich umzudrehen, ihre Kräfte zu aktivieren und somit vermeintlich *richtig* sehen zu lernen. Andererseits zeigt das Gleichnis jedoch auch, welche Art Beziehungs- und Herrschaftsverhältnis es für Bildung bedarf. Um zur Erkenntnis zu gelangen, braucht es Lehrende, die die Einzelnen von den Fesseln befreien und sie zum Umdrehen zwingen. Platon schrieb das Gleichnis in seinem Werk *Politeia*, in welchem er der Frage nach Gerechtigkeit nachgeht und diese anhand der Möglichkeit eines fiktiven Staates erläutert. Zwar beschreibt er im Höhlengleichnis einen Bildungsprozess, allerdings geht es ihm primär um die Frage, wer die Herrschenden eben jenes gerechten Staates sein könnten und wie diese ausgebildet sein sollten (vgl. Kauder 2001, S. 27). Er kommt zu dem Schluss, dass diejenigen herrschen sollten, die gebildet sind, weil nur diese das Wesen von Gerechtigkeit begriffen haben. Nur die, die die Idee des Guten und Schönen erkannt haben, können andere Menschen anleiten. „Die Ideen schaffen für Platon Verbindlichkeiten zwischen den Menschen, schaffen erkenntnistheoretische, praktische, ethische und ästhetische Standards, und zwar aufgrund ihrer allzeitlichen Struktur“ (Zirfas 2021, S. 162). Es sind die philosophisch Gebildeten, die die Herrschenden des Staates sein sollen. Jene Menschen, die Erkenntnis erlangt haben, im Unterschied zu all jenen, die in der Höhle leben und dort im Reiche der Einbildung weilen.

## 2 Arendts Kritik an der platonischen Hierarchisierung

Hannah Arendt liest das Höhlengleichnis als zentrales Element der platonischen Philosophie, in dem das Verhältnis zwischen Politik und Philosophie beschrieben wird. Es läute zugleich einen Wendepunkt in eben diesem Verhältnis ein (vgl. Arendt 2019, S. 70, 30).<sup>1</sup> Im Hintergrund der platonischen Überlegungen zur politischen Philosophie stehe der Prozess und der darauffolgende Tod des Sokrates. Sokrates, der in Athen aufgrund des Vorwurfs, er würde die Jugend verderben, zum Tode verurteilt wurde, nahm die Todesstrafe an und verzichtete auf eine mögliche Flucht. Sowohl der Umstand, dass Sokrates die Athener nicht von seiner Unschuld überzeugen konnte, als auch die Weigerung zu fliehen, veranlassten Platon dazu das Verhältnis zwischen Philosophie und Politik grundlegend neu zu betrachten. „Unsere Tradition des politischen Denkens begann, als Platon angesichts von Sokrates’ Tod am Leben in der Polis verzweifelte und gleichzeitig an einigen Grundsätzen des sokratischen Denkens irre wurde“ (Arendt 2019, S. 36). Im Höhlengleichnis zeige sich nun der Kern der platonischen politischen Philosophie (vgl. ebd., S. 70). Dabei macht Arendt eine Spannung im Höhlengleichnis aus:

„Man kann Platos Philosophie nicht verstehen, wenn man sich nicht ständig vor Augen hält, daß er *einerseits* wie kaum ein anderer Philosoph immer wieder davor gewarnt hat, diesen Bereich des nur menschlich Politischen wirklich ernst zu nehmen, und doch *andererseits* im Unterschied zu fast allen Philosophen nach ihm das Politische noch so ernst nahm, daß er bereit war, das eigentliche Zentrum seines Denkens zu revidieren, um es für eine politische Theorie brauchbar zu machen. Die Bedeutung des Höhlengleichnisses im *Staat* liegt darin, daß in ihm beide Tendenzen unentwinnbar miteinander verbunden sind“ (Arendt 2016c, S. 180, Herv. L. K.).

Das Verhältnis Platons zum Politischen, wie er es im Höhlengleichnis ausdrückt, scheint für Arendt zweifach problematisch: Auf der einen Seite wertet Platon das Politische ab. Dabei nimmt er es nicht nur nicht ernst, sondern negiert das Politische schlichtweg. Politik kommt im Höhlengleichnis nicht vor (vgl. Arendt 2019, S. 73; vgl. Abensour 2007, S. 961). Auf der anderen Seite ist ihm daran gelegen, die Philosophie für das Politische nützlich zu machen, indem Platon Maßstäbe für das politische Leben aus der Philosophie ableitet.

Insbesondere in der letzten Umdrehung, im Rückweg der Gebildeten in die Höhle, die das Politische symbolisiert, sieht Arendt den Beginn der Hierarchie,

---

1 Für eine ausführlichen Auseinandersetzung mit Arendts Platon-Interpretation siehe *Against the Sovereignty of Philosophy over Politics. Arendt’s Reading of Plato’s Cave Allegory* (2007) von Miguel Abensour und *Die Rehabilitierung der Meinung. Hannah Arendts Auseinandersetzung mit Platon und Heidegger* (2004) von Günter Magiera.

die sich zwischen Philosophie und Politik in der Tradition errichtete. Indem Platon die Philosophie nützlich für das politische Leben machen wollte, legt er Maßstäbe an das Politische an, die nicht aus dem Politischen selbst, sondern aus der Ideenwelt gewonnen wurden. Die Menschen, die den mühsamen Weg ins geistige Reich der Ideen antreten, finden dort den Ursprung aller wahrnehmbaren Dinge. Zurück in der Höhle jedoch, wenden sie das Erkannte als Orientierungspunkte für das Leben in der Höhle an:

„Der Himmel der Ideen im Höhlengleichnis wölbt sich über die Höhle menschlicher Existenz und kann darum deren Maßstab werden; aber der Philosoph, der die Höhle verläßt, um sich unter den reinen Himmel der Ideen zu begeben, geht dort ursprünglich nicht hin, um solche Maßstäbe zu gewinnen und die ‚Kunst des Messens‘ zu erlernen, sondern um das wahre Wesen der Dinge zu schauen. Das eigentlich Autoritative der Ideen, das heißt diejenige Eigenschaft, welche sie geeignet macht, die dunklen Angelegenheiten der Menschen und dessen, was zwischen ihnen vor sich geht, zu beherrschen, ist keineswegs eine Selbstverständlichkeit. Die Ideen werden herrschende Begriffe im eigentlichen Wortsinn erst, wenn der Philosoph in Angst um sein Leben auf sie zurückgreift, um sie als Maßstäbe für Herrschaft und Macht zu benutzen“ (Arendt 2016c, S. 176 f.).

Dass dies den Herrschenden überhaupt möglich ist, liegt auch daran, dass Platon die Höhle selbst als apolitisch auffasst, das Politische dementsprechend nicht nur abwertet, sondern ganz aus dem Gleichnis verbannt (vgl. Abensour 2007, S. 967). Das, was *wirklich* ist, ist nicht in der Höhle zu finden, in der die Menschen leben, sondern befindet sich in der geistigen und vernünftigen Welt. Weil die Höhle nicht das wirkliche Leben widerspiegelt, sondern lediglich auf Einbildungen beruht, müssen sich die gebildeten Herrschenden der Polis an die Philosophie wenden. Dies spricht nun den zweiten Aspekt an, den Arendt in ihrer Kritik am Höhlengleichnis anmerkt, nämlich die Deutung der Höhle als apolitischen Ort.

„Das Nicht-ernst-Nehmen des Politischen zeigt sich darin, daß die beiden Tätigkeiten, durch die Menschen als Menschen miteinander verbunden sind, nämlich das Sprechen – λέξις (lexis) – und das Handeln – πράξις (praxis) – in ihm gar nicht erwähnt werden, daß die Höhlenbewohner vielmehr dadurch charakterisiert sind, daß sie aneinander gefesselt, aber nicht einander zugewandt, auf eine Wand starren, an der die Schatten und Abbilder der Dinge erscheinen“ (Arendt 2016c, S. 180).

Die Höhle, in der die Menschen sich zu Beginn und am Ende des Gleichnisses befinden, wird nicht als Möglichkeitsraum gesehen, in dem die Menschen miteinander sprechen und handeln, das heißt politisch aktiv sind, sondern stattdessen beschreibt Platon sie als „potentielle Philosophen“ (Arendt 2019, S. 73). Er betrachtet sie vereinzelt und unabhängig voneinander. Damit jedoch, so Arendt,



negiert und zerstört Platon „die Pluralität der menschlichen Existenz in sich selbst“ (ebd.). So schrieb Arendt an Jaspers einmal,

„daß diese abendländische Philosophie nie einen reinen Begriff des Politischen gehabt hat und auch nicht haben konnte, weil sie notgedrungen von *dem* Menschen sprach und die Tatsache der Pluralität nebenbei behandelte“ (Arendt/Jaspers 1993, S. 203, Herv. i. O.).

Was Arendt somit von einer politischen Philosophie fordert, ist, ausgehend von der Vielfalt und Pluralität der Höhle zu denken, nicht jedoch, ihr den Rücken zuzuwenden. Dabei ist weniger die reine Quantität der Vielfalt der Menschen gemeint, sondern vielmehr die Tatsache, dass ein jeder für sich genommen einzigartig ist. Pluralität ist die Grundbedingung des politischen Handelns und Sprechens. Sie ist die Bedingung des Handelns, durch die „zwar alle dasselbe sind, nämlich Menschen, aber dies auf die merkwürdige Art und Weise, daß keiner dieser Menschen je einem anderen gleicht“ (Arendt 2018, S. 17). Arendt schließt deswegen, dass der Gegenstand der Philosophie Pluralität sein muss, wenn sie zugleich politisch sein soll.

### 3 Rortys Kritik an der platonischen Erkenntnissuche

Richard Rorty teilt Arendts Kritik an der platonischen Hierarchie. Er grenzt sich vom platonischen Denken, das er als Suche nach der ewigen Wahrheit versteht, noch radikaler ab, als es Arendt tut. Sein Anti-Platonismus wird geradezu zu einem der Hauptmerkmale seines Denkens (vgl. Van Hook 1993, S. 168). Während Arendt Platon dafür kritisiert, dass er die philosophische Suche nach absoluter Wahrheit über das politische Leben stellt, verabschiedet sich Rorty von dem Gedanken, dass es der Philosophie überhaupt je gelingen könne, letztgültige und wahre Maßstäbe zu finden, die das richtige politische Handeln identifizieren könnten (vgl. Rorty 2012a, S. 248 f.). So sieht er in Platons Vorstellung, man könne allgemeingültige Moralvorstellungen aus der Erinnerung an die Idee des Guten erlangen, „Ansprüche auf Wissen über die Natur des Menschen“ (ebd., S. 247), die jedoch nie endgültig belegbar sind. Es besteht vielmehr „Grund zur Annahme, daß es ein derartiges Wissen gar nicht gibt“ (ebd., S. 248). Weder lassen sich objektive Aussagen über Wahrheit und über die Natur des Menschen tätigen noch tragen solche Aussagen etwas Sinnvolles zum politischen Leben bei.

Wenn es also darum geht, danach zu fragen, wie gehandelt werden und die politische Welt gestaltet sein soll, ist es zum einen nicht die Philosophie, die hier anzufragen ist, sondern das politische Leben selbst. Rorty schlägt damit einen „Wechsel der Epistemologie zur Politik“ (Rorty 2012b, S. 122) vor und weist damit ähnlich wie Arendt eine Hierarchie des Philosophischen über das

Politische zurück, ja stellt sie schlichtweg um. Zum anderen stellt Rorty infrage, ob es den Philosoph:innen überhaupt möglich sei, allgemeingültige Wahrheiten zu finden und verabschiedet sich damit vom vermeintlich metaphysischen Universalismus.

Der Glaube daran, dass es etwas Absolutes – etwas *Wirkliches* – gibt, das uns in der Welt der Erscheinungen nicht zugänglich ist, sowie die Suche danach, macht *den Metaphysiker* aus. „So glauben Metaphysiker, daß dort draußen in der Welt reale Essenzen existieren, die zu entdecken unsere Pflicht ist“ (ebd., S. 130). Es ist eine Entdeckung, die Platon im Höhlengleichnis metaphorisch als Bildungsweg beschreibt. Rorty hingegen wirft den Metaphysikern vor, dass sie ihre eigene historische Kontingenz und ihr daraus erwachsendes Vokabular nicht infrage stellen. Wahrheit hängt für ihn immer davon ab, welches Vokabular und welche Weltauffassung – welche Positionalität – wir haben (vgl. ebd., S. 24). Eben diese Kontingenz der eigenen Beschreibungsweise der Welt erkennt hingegen *die Ironikerin* an, die Rorty als Gegensatz zum Metaphysiker einführt. Eine Ironikerin ist durch dreierlei Merkmale gekennzeichnet: Erstens zweifelt sie radikal an ihrem eigenen abgeschlossenem Vokabular, das heißt an ihrer eigenen Selbst- und Weltbeschreibung. Weil sie bereits andere Vokabulare und Begründungslogiken kennengelernt hat, stellt sie permanent ihre eigenen Beschreibungen infrage. Sie erkennt die Pluralität der Vokabulare und liest ihr eigenes als eines von vielen. Zweitens hat die Ironikerin erkannt, dass sich eben jene Zweifel nicht durch Argumente ihrer eigenen Logik ausräumen lassen, würde diese sich doch lediglich im gleichen Vokabular und in der gleichen Begründungslogik bewegen. Drittens schließlich kommt sie zu dem Schluss, dass ihre Beschreibung der Welt nicht realitätsnäher ist als die der anderen. Sie erkennt an, dass es nichts verborgenes Reales hinter der Welt der Erscheinungen gibt, dass sie nur finden muss (vgl. ebd., S. 127). Das führt sie nicht nur dazu, eine ironisch-skeptische Haltung zu sich selbst einzunehmen, sondern sich stetig darum zu sorgen, ob sie ihre eigene Denkweise verändern muss (vgl. ebd., S. 130). Eine Ironikerin weiß, dass es letztbegründete Maßstäbe nicht geben kann, und richtet sich nicht nach dem aus, was wahr ist, sondern ist – sofern sie zugleich eine Liberale ist – an politisch-ethischen Neubeschreibungen und an der Verminderung von Leid interessiert (vgl. ebd., S. 133).

Mit der Unterscheidung des Metaphysikers von der Ironikerin lässt sich auch der vermeintliche Bildungsweg im Höhlengleichnis anzweifeln. Während die Metaphysiker versucht sind, den Gang aus der Höhle anzutreten, bezweifelt die Ironikerin schlicht, dass es einen solchen Weg gibt. Das, was sich in Platons Höhlengleichnis zeigt, nämlich der Versuch sich aus der Höhle der vielfältigen Meinungen zu befreien und zu unabhängigen und absoluten Wertmaßstäben (Idee des Guten und Schönen) zu gelangen, liest Rorty als bekennder Ironiker nur als *eine* Beschreibungsmöglichkeit der Welt von vielen – als eine, die Abkürzungen geht, statt der eigenen historischen Kontingenz gewahr zu werden (vgl. Rorty

1988, S. 30). Es gibt keine menschliche Situation ohne Höhle, keine Objektivität, die uns erlaubt, das politische Leben unabhängig von unserem eigenen historisch-kulturellem Vokabular zu sehen oder das wahre Wesen der menschlichen Natur zu erkennen. „Rorty maintains that cavelessness, the attempt to step outside history and culture is impossible. The choice is remaining forever in one’s own cave or of expanding one’s experience by exploring other caves“ (Van Hook 1993, S. 169). Die Welt der Erscheinungen ist nicht bloß eine Abbildung der wahren Welt, und zwar weil sie sich gerade nicht auf eine dahinterliegende wahre Form des Seins bezieht. Die Höhlenwelt ist deswegen auch kein Trugbild und keine Einbildung, weil es eben nur die Höhlenwelt gibt, auf die wir uns beziehen können. Dabei gibt es nicht nur *eine* Höhle, sondern verschiedene Vokabulare und Beschreibungen, in denen Menschen auf der Welt sozialisiert werden. Statt der vergeblichen Suche nach der Idee des Guten schlägt Rorty vor, die Pluralität der Lebensbedingungen anzuerkennen und die Haltung einer (liberalen) Ironikerin einzunehmen.

#### 4 Arendts und Rortys bildungstheoretische Konsequenzen

Was bedeuten Arendts und Rortys Kritik am Höhlengleichnis für ein Verständnis von Bildung? Obwohl Arendt in ihrer Interpretation des Höhlengleichnisses an keiner Stelle die Frage nach Bildung aufwirft, sondern vielmehr den Konflikt zwischen Philosophie und Politik im Blick hat, lässt sich doch ableiten, dass es neben der philosophischen Bildung, die Platon im Höhlengleichnis anlegt, mit Arendt eine weitere Form der Bildung geben muss, die das Politische in den Blick nimmt. Ihr Anliegen, Maßstäbe für das politische Leben zu finden, die nicht aus der Philosophie, sondern aus der Pluralität der Menschen selbst hervorgehen, verschiebt auch den Bildungsprozess hin zu einer Bildung, die aus dem politischen Zusammenleben der Menschen in der Höhle erwächst. Eine Bildung, die die Pluralität ernst nimmt (vgl. Torkler 2016, S. 436). So, wie Platon Bildung als Weg der Erkenntnis beschreibt, die dazu berechtigt, über die anderen ungebildeten Menschen zu herrschen, so muss Bildung, die primär politisch orientiert ist, nach Arendt die Pluralität als Ausgangspunkt nehmen. Nicht die Einzelnen und ihr individueller Ausstieg aus der Höhle stehen dann im Zentrum von Bildung, sondern das Leben in der Höhle und das Sprechen und Handeln mit den anderen Menschen. Das heißt: Nimmt man das politische Anliegen Arendts ernst, dann ergibt sich eine andere Höhlensituation. Es zeigt sich schließlich die Höhle als Raum der Meinung (*doxa*), die sich ganz besonders durch ihre Pluralität auszeichnet. *Doxa* meint so viel wie „[d]ie Erfassung der Welt, ‚wie sie sich mir eröffnet‘“ (Arendt 2019, S. 47); das heißt, die je individuelle Sichtweise auf die Welt, die eben nicht subjektive Einbildung oder Phantasie ist, aber gleichsam auch nichts Absolutes, das nicht veränderbar ist (vgl. ebd.).

„Die Annahme war, dass sich die Welt jedem Menschen verschieden eröffnet, je nach seiner Stellung in ihr, und dass die ‚Gleichheit‘ der Welt, ihre Gemeinsamkeit (*koinon*, wie die Griechen sagten: allen gemein), ihre Objektivität (wie wir vom subjektiven Standpunkt der modernen Philosophie aus sagen würden) sich daraus ergibt, dass sich ein und dieselbe Welt jedem anders eröffnet und dass trotz aller Unterschiede zwischen den Menschen und ihren Stellungen in der Welt und insofern ihren *doxai*, ihren Meinungen – ‚du und ich beide Menschen sind‘“ (ebd., S. 47 f., Herv. i. O.).

Diese Situation ernst zu nehmen, bedeutet für einen Bildungsprozess, einen Umgang mit dieser Meinungsvielfalt einzuüben und sie als Ausgangspunkt der eigenen Urteilsfähigkeit zu machen. In der Sprache des Gleichnisses bleibend heißt das, dass Bildung nicht bedeutet, der Pluralität der Höhle den Rücken zu kehren und sich von den anderen Menschen durch das Hinaustreten aus der Höhle zu entfernen, sondern im Gegenteil in der Höhle zu verweilen und sich den anderen Menschen zuzuwenden. Gerade der Einbildungskraft kommt hier eine besondere Funktion zu, denn sie dient dazu, sich in die Position der anderen Menschen hineinzusetzen, um so die eigene Sichtweise auf die Welt zu erweitern. Die eigene Meinung kann durchaus reflektiert und verändert – gebildet – werden, indem ich andere Meinungen und Perspektiven auf die Welt in die eigenen Überlegungen einbeziehe. „Eine Meinung bilde ich mir, indem ich eine bestimmte Sache von verschiedenen Gesichtspunkten aus betrachte, indem ich mir die Standpunkte der Abwesenden vergegenwärtige und sie so mit repräsentiere“ (Arendt 2016a, S. 342). Dabei geht es Arendt nicht darum, sich in andere Menschen einzufühlen, sondern lediglich in ihren Standpunkt, von dem aus sie auf die Welt schauen. In die eigene Überlegung fließen somit nicht direkt die Anderen, ihre Gefühle und Lebensgeschichten, sondern die eigene Sichtweise auf die Welt von einem anderen Standpunkt aus ein, dem ich mich durch Einbildung angenähert habe. Es gilt somit,

„mit Hilfe der Einbildungskraft, aber ohne die eigene Identität aufzugeben, einen Standort in der Welt einzunehmen, der nicht der meinige ist, und mir nun von diesem Standort aus, eine eigene Meinung zu bilden. Je mehr solcher Standorte ich in meinen eigenen Überlegungen in Rechnung stellen kann und je besser ich mir vorstellen kann, was ich denken und fühlen würde, wenn ich an der Stelle derer wäre, die dort stehen, desto besser ausgebildet ist dieses Vermögen der Einsicht [...] und desto qualifizierter wird schließlich das Ergebnis meiner Überlegungen, meine Meinung sein“ (ebd.).

Arendt beschreibt in dieser Anwendung der Einbildungskraft einen Reflexions- und Lernprozess, der die eigene Weltauffassung, mit der der anderen Menschen in Relation setzt, vergleicht und schließlich in die eigene Perspektive kritisch integriert (vgl. Koerrenz et al. 2022, S. 107). Durch Einbildungskraft entsteht ein Dialog zwischen den Perspektiven, der zu neuen Weltsichten führen und einen

veränderten Selbstbezug herstellen kann. Schließlich wird aus der Einbildungskraft auch ein fundamentaler Bestandteil des Verstehensprozesses. Beides ist bei Arendt miteinander verknüpft: „Ohne diese Art von Einbildungskraft, die tatsächlich Verstehen ist, wären wir niemals in der Lage, uns in der Welt zu orientieren. Sie ist der einzige innere Kompaß, den wir haben“ (Arendt 2016b, S. 127). Bildung kann somit verstanden werden als eine Orientierung in der Welt, die nicht aus externen Maßstäben gewonnen wird, sondern aus der Pluralität (der Höhle) selbst erwächst (vgl. Köhler/Diergarten 2022, S. 154). Sie führt im Gegensatz zur philosophischen Bildung nicht zur Erkenntnis, sondern zum Verstehen.

Auch Richard Rorty hat mehr das Verstehen im Bildungsprozess im Blick. Er erteilt zwar der Philosophie insofern eine Absage, als er sie für das politische Leben als irrelevant deklariert, er sieht in ihr jedoch die Möglichkeit zur bildenden Philosophie zu werden, wenn sie die Prämissen der Ironikerin als ihre Grundlage anerkennt. Dann würde auch die Philosophie anerkennen, dass die Suche nach Wahrheit nur ein mögliches Projekt von vielen ist, das durch den Wunsch nach Bildung ergänzt werden muss.

„Wenn es hier einen Konflikt gibt, so besteht er zwischen der platonisch-aristotelischen Auffassung, nur die Kenntnis dessen, was es draußen in der Welt gibt, (die angemessene Wiedergabe der Tatsachen, die Verwirklichung unseres Wesens durch das Erkennen von Wesenheiten) sei bildend, und der Auffassung, derzufolge die Wahrheitssuche nur eine von vielen Möglichkeiten ist, gebildet zu werden“ (Rorty 2017, S. 391).

Bildende Philosophie stellt nicht die Suche nach Erkenntnis an die erste Stelle, sondern die Auseinandersetzung mit Pluralität. In diesem Sinne beschreibt Rorty sie auch als Hermeneutik und ersetzt in Anlehnung an Hans-Georg Gadamer den Erkenntnisbegriff durch Bildung<sup>2</sup> (vgl. Reese-Schäfer 2013, S. 61 f.). Bildung kann nun auf zweierlei Tätigkeit basieren: Sie bedeutet entweder eine hermeneutische Auseinandersetzung mit der bestehenden oder vergangenen Pluralität, indem Verbindungen zwischen beispielsweise der eigenen Kultur zur fremden Kultur gefunden werden. Sie basiert dann darauf, sich mit dem Fremden auseinanderzusetzen und mit diesem vertraut zu machen. Bildung hat damit auch eine interkulturelle und interdisziplinäre Dimension (vgl. Noaparast 2014, S. 88). Oder aber Bildung schlägt den Weg einer „poetischen Tätigkeit“ (Rorty 2017, S. 390) ein, die darauf zielt, neue Beschreibungsmöglichkeiten der Welt zu entwickeln, die unsere alten modifizieren. Es geht dabei um die „Reinterpretation

---

2 Im englischen Original spricht Rorty nicht vom deutschen Wort „Bildung“, sondern von „edification“, das mit Bildung übersetzt wurde. Im Englischen heißt es: „Since ‚education‘ sounds a bit too flat, and ‚Bildung‘ a bit too foreign, I shall use ‚edification‘ to stand for this project“ (Rorty 2017, S. 390).

unserer vertrauten Umwelt in der noch unvertrauten Begrifflichkeit unserer Innovationen“ (ebd.). Beide Arten von Bildung haben gemein, dass sie die eigene Weltsicht, das eigene Vokabular, transformieren und erneuern. Rorty hält fest: „Denn der bildende Diskurs *soll* nichtnormal sein, uns durch die Kraft seiner Fremdartigkeit aus unserem alten Selbst herausführen, dazu beitragen, daß wir andere Wesen werden“ (ebd., Herv. i. O.). Hermeneutik geht dementsprechend über den philosophisch-systematischen Diskurs, der an Wahrheit orientiert ist, hinaus. Allerdings ersetzt sie die Erkenntnistheorie nicht, sondern beschäftigt sich vielmehr mit dem Neuen und Fremden (vgl. Reese-Schäfer 2013, S. 59). Das heißt: „Hermeneutisch muß man sich verhalten, wo man nicht versteht, was vorgeht, und ehrlich genug ist, dies zuzugeben“ (Rorty 2017, S. 349). Das Ziel dieser Auseinandersetzung mit dem Neuen und Fremden ist Bildung, nämlich das Erweitern des eigenen Vokabulars und das Finden einer neuen Beschreibungsweise der Welt, die einen selbst verändert. Beides – Bildung als hermeneutische und poetische Tätigkeit – sind dabei miteinander verbunden: „The poetic edification, however, invites individuals to go beyond their culture’s horizon and imagine new possibilities. This endeavor cannot be advanced unless the individual acquires a comparative cultural consciousness“ (Noaparast 2014, S. 89). Es braucht die Auseinandersetzung mit dem Fremden, um überhaupt etwas Neues entwickeln zu können. Ebenso insistiert Rorty darauf, dass der bildende Diskurs nur auf der Grundlage eines eigenen Vokabulars – eines Vorwissens – möglich ist. „Erziehung hat mit Sozialisation zu beginnen“ (Rorty 2017, S. 396). Rorty zeigt damit auch, dass seine Auffassung von Bildung nicht als „Totalablehnung objektiven Wissens“ (Reese-Schäfer 2013, S. 62) zu verstehen ist, sind doch „die Suche nach Objektivität und Bewußtsein der sozialen Praktiken, die sie ausmachen, notwendige erste Schritte eines Bildungsprozesses“ (Rorty 2017, S. 396). Der *bildende* Diskurs baut auf den *normalen* Diskurs auf (vgl. ebd.).

Mit seiner Gegenüberstellung der Suche nach Erkenntnis und dem Wunsch nach Bildung bietet Rorty eine Alternative zum Gang aus der platonischen Höhle an. Eine letztbegründete Erkenntnis gibt es für Rorty nicht. Der Gang aus der Höhle ist stets vom Vokabular der Höhle geprägt, funktioniert nur in der Logik der entsprechenden Weltbeschreibung. Bildung hingegen bedeutet für Rorty die Auseinandersetzung mit Pluralität, das heißt, eine offene Begegnung mit anderen Weltbeschreibungen, anderen Höhlen, um sich mit ihnen vertraut zu machen. Er schließt sich John Dewey an: „Dewey did suggest going around to other cultures. He thought that the benefit of going around (via history and anthropology) to other cultures was the same as that offered by the arts – the enlargement of our moral imagination“ (Rorty 1988, S. 30). Durch die Auseinandersetzung mit Pluralität vermag die Ironikerin schließlich neue Sichtweisen auf die Höhle zu schaffen, immer auf der Grundlage, dass es die eine reale Beschreibungsmöglichkeit der Höhlenwelt nicht gibt. Im Zentrum steht nicht, nach Maßstäben zu suchen, die die Höhlenwelt *richtig* beschreiben und eine Richtung vorweisen, sondern

einen offenen Diskurs zu führen, der Neues und Fremdes zu verstehen sucht und stets wandelbar ist. Wichtig sind in Rortys Worten: „[T]he imaginativeness and openness of discourse, not proximity to something lying beyond discourse“ (Rorty 1988, S. 31).

## 5 Schlussbemerkung: Bildung auf Grundlage der Pluralität

Trotz des zunächst recht unterschiedlichen theoretischen Denkens ergeben sich einige grundlegende Parallelen zwischen Arendt und Rorty, die doch darauf hinweisen, dass ihr Denken ähnlicher ist, als es zunächst scheint. Gerade in ihrer Auffassung des Politischen als Praxis der Pluralität, die gerade nicht unter die philosophischen, an Wahrheit orientierten Maßstäbe untergeordnet werden sollte, verfolgen sie ein ähnliches Anliegen (vgl. dazu auch Gebhardt 2014 und Heller 1999). Ihre Auseinandersetzungen mit Platons Denken und insbesondere seinem Höhlengleichnis zeigen, dass darin auch Konsequenzen für ihr (implizites) Verständnis von Bildung enthalten sind. Sowohl Arendt als auch Rorty bieten eine Alternative zu Platons nach Erkenntnis strebender Bildung an, die stattdessen politische Pluralität zu ihrem Ausgangspunkt macht. Die Bildsprache des Höhlengleichnisses aufnehmend, fängt Bildung für Arendt bei der Meinungspluralität der Höhlenbewohner an. Jeder Mensch in der Höhle hat eine unterschiedliche *doxa*, einen einzigartigen Standort in und damit eine einzigartige Perspektive auf die (Höhlen-)Welt. Im Bildungsprozess gilt es, sich in diese verschiedenen Standorte mittels Einbildungskraft hineinzusetzen, um die eigene Perspektive zu erweitern und sich somit eine Orientierung zu verschaffen. Die Einzelnen stellen damit nicht nur einen Bezug zur Welt her, sondern treten auch in eine Beziehung mit sich selbst.

Mit Rorty geraten nicht nur die eigene, sondern auch andere Höhlen in den Fokus, die es sich in einer hermeneutischen Tätigkeit anzueignen gilt. Dabei versteht er Hermeneutik gewissermaßen als Strategie, unterschiedliche Sichtweisen ins Gespräch zu bringen:

„Die Hermeneutik betrachtet die Beziehungen der unterschiedlichen Diskurse zueinander als Beziehungen zwischen den möglichen Strängen eines Gesprächs, das seinerseits keines die Sprecher verbindenden disziplinären Systems bedarf, das jedoch, solange es währt, die Hoffnung auf Übereinstimmung nie aufgibt“ (Rorty 2017, S. 346).

Bildung bedeutet für Rorty schlicht, an einem hermeneutischen Gespräch teilzunehmen, das offen für Neues und Fremdes ist und schließlich in der poetischen Tätigkeit neue Gespräche und Denkweisen initiiert. Bildung ist sowohl für Arendt als auch für Rorty eine Auseinandersetzung mit der Pluralität der Welt,

die es zu verstehen (Arendt) und zu variieren (Rorty) gilt und die gleichsam stets unter der Prämisse vor sich geht, dass das Eigene infrage gestellt werden kann. Nicht Selbstoptimierung steht im Fokus von Bildung, sondern die Orientierung in einer Welt, über die man sich prinzipiell keinen abschließenden Überblick verschaffen kann.

## Literatur

- Abensour, Miguel (2007): Against the Sovereignty of Philosophy over Politics: Arendt's Reading of Plato's Cave Allegory. In: *Social Research* 74, S. 955–982.
- Arendt, Hannah (2016a): Wahrheit und Politik. In: Ludz, Ursula (Hrsg.): *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. 4. Auflage. München: Piper, S. 327–370.
- Arendt, Hannah (2016b): Verstehen und Politik. In: Ludz, Ursula (Hrsg.): *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. 4. Auflage. München: Piper, S. 110–127.
- Arendt, Hannah (2016c): Was ist Autorität? In: Ludz, Ursula (Hrsg.): *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. 4. Auflage. München: Piper, S. 159–200.
- Arendt, Hannah (2018): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, 19. Auflage. München: Piper.
- Arendt, Hannah (2019): *Apologie der Pluralität*. 4. Auflage. Berlin: Matthes & Seitz.
- Arendt, Hannah/Jaspers, Karl (1993): *Briefwechsel 1926–1969*. 3. Auflage. München: Piper.
- Gebhardt, Mareike (2014): Politische Pluralität und philosophischer Wahrheitsanspruch. Hannah Arendt, Jürgen Habermas und Richard Rorty zwischen Kommunikation und Narrativität. In: Hofmann, Wilhelm/Renner, Judith/Teich, Katja (Hrsg.): *Narrative Formen der Politik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 227–224.
- Heller, Agnes (1999): *Die Paradoxien der modernen Demokratie*. HannahArendt.net (Abfrage: 30.03.2023).
- Jaeger, Werner (1973): *Paideia: die Formung des griechischen Menschen*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kauder, Peter (2001): *Der Gedanke der Bildung in Platons Höhlengleichnis: eine kommentierende Studie aus pädagogischer Sicht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koerrenz, Ralf (2022): *Bildung. Eine Theorie der Postmoderne*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Koerrenz, Ralf/Diergarten, Pia/Ganss, Sarah/Klein, Clemens/Köhler, Lena/Schröder, Christoph (2022): *Vergleichende Pädagogik als politische Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Köhler, Lena/Diergarten, Pia (2022): Bildung als Umgang mit Differenzen. Mit Arendt und Lyotard Urteilsfähigkeit stärken. In: Rathgeb, Gabriele/Stornig, Thomas/Vollmer, Christian/Wurzraier, Andreas (Hrsg.): *Bildung in der Krise. Transfer Forschung*  Schule 8. Jahrgang, Heft 8. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 148–161.
- Lessing, Hans-Ulrich/Steenblock, Volker (2013): „Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht ...“: klassische Texte einer Philosophie der Bildung. 2. Auflage. Freiburg/München: Karl Alber.
- Magiera, Günter (2004): „Die Rehabilitierung der Meinung: Hannah Arendts Auseinandersetzung mit Platon und Heidegger“. Hannover: Univ. Diss.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Höhlenqualen. Bildungstheoretische Provokationen durch Sokrates und Platon. In: Rehn, Rudolf/Schües, Christina (Hrsg.): *Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*. Freiburg: Karl Alber, S. 36–51.
- Noaparast, Khosrow Bagheri (2014): Richard Rorty's Conception of Philosophy of Education Revisited. In: *Educational Theory* 64, S. 75–98.
- Platon (2020): *Sämtliche Werke*, Bd. 2. Lysis, Symposium, Phaidon, Kleitophon, Politeia, Phaidros. Übersetzt von Friedrich Schleiermacher. 37. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Reese-Schäfer, Walter (2013): *Richard Rorty zur Einführung*. 2. Auflage. Hamburg: Junius.
- Rorty, Richard (1988): That Old-Time Philosophy. In: *New Republic* 198, S. 28–33.
- Rorty, Richard (2012a): *Wahrheit und Fortschritt*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.



- Rorty, Richard (2012b): *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. 10. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rorty, Richard (2017): *Der Spiegel der Natur: eine Kritik der Philosophie*. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schäfer, Alfred (2011): *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Torkler, René (2016): *Philosophische Bildung und politische Urteilkraft: Hannah Arendts Kant-Rezeption und ihre didaktische Bedeutung*. Freiburg/München: Karl Alber.
- Van Hook, Jay M. (1993): Caves, Canons, and the Ironic Teacher in Richard Rorty's Philosophy of Education. In: *Metaphilosophy* 24, S. 167–174.
- Wulf, Christoph (2020): *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Zirfas, Jörg (2021): *Pädagogische Anthropologie. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

# Geschlecht als Selbst- und Weltverhältnis

Sarah Ganss

Das Thema ‚Geschlecht‘ und ‚geschlechtliche Identität‘ ist im Moment aus dem öffentlichen Diskurs kaum wegzudenken. Dabei wird es in letzter Zeit besonders von rechtskonservativen bis -extremen Positionen genutzt, um im Gewand des Antifeminismus antidemokratisches Gedankengut zu verbreiten und somit ‚den‘ Feminismus in den Dreck zu ziehen (vgl. hierzu Rahner 2020) sowie die Debatte um Geschlecht als vermeintlich gesamtgesellschaftliche Gefahr zu brandmarken und emanzipatorische Bewegungen so in Verruf zu bringen (vgl. Wiedemann 2022). Herausfordernd ist das Thema Geschlecht für alle Sozialwissenschaften, besonders für die Pädagogik, da sich die Frage stellt, welche Position und Rolle (unveränderliche?) Differenzkategorien in Bereichen von Erziehung und Bildung, Lernen und Sozialisation einnehmen. Dieser Artikel diskutiert, inwieweit ‚Geschlecht‘ einen elementaren Baustein für ein verstehendes Selbst- und Weltverhältnis darstellt. Dabei wird der Versuch gewagt, die genannte Fragestellung anhand eines genuin pädagogischen Aspekts zu entfalten: dem Lebenslauf. Dieses Motiv und die damit verknüpften Elemente der Bewegung und der Beweglichkeit wurden gewählt, um die oben genannte Fragestellung zu schärfen und zu fokussieren. Es wird sich zeigen, dass Bewegung und Beweglichkeit einem verstehenden Welt- und Selbstverhältnis inhärent sind und dieses sogar bedingen.

Der Artikel wird eingeleitet mit einigen Vorüberlegungen zum Lebenslauf, verstanden sowohl als pädagogisches Grundwort als auch als zeiträumliche Bewegung. Daran schließen sich zwei ausführliche Analysen an, inwieweit Geschlecht ein Weltverhältnis darstellt und Teil des Selbstverhältnisses ist. Nachfolgend wird das Element des Verstehens, welches auch Selbst- und Weltverhältnis verbindet, erörtert. Abschließend werden alle Gedanken und Motive noch einmal gebündelt zusammengeführt.

## **1 Vorüberlegungen: Der Lebenslauf als Lebensgeschichte und zeiträumliche Bewegung**

Der Lebenslauf ist ein pädagogisches Problem, oder anders formuliert: ein pädagogisches Grundmotiv. Menschen leben, Menschen durchlaufen Altersspannen, Menschen entwickeln sich, Menschen gestalten den Ablauf der Lebenszeit:

„Durch die handelnde und leidende Wechselwirkung des Individuums mit anderen Menschen, zu denen es im Lebenslauf in Beziehung tritt, entsteht seine *Lebensgeschichte*. Sie besteht grundlegend aus dem, was der einzelne in seinem Lebenslauf tut und was ihm dabei von anderen widerfährt, also aus Handlungen (Aktionen und Interaktionen) und Begegnungen“ (Loch 1979, S. 15 f., Herv. i. O.).

Der Mensch ist demnach, eingebunden in äußere Strukturen und exponiert für externe Widerfahrnisse, verantwortlicher Gestalter seiner persönlich-individuellen Lebensgeschichte. Das Lernen spielt dabei eine herausragende Rolle: „Zum einen bildet Lernen in individueller Hinsicht die Grundlage für einen je individuellen Lebenslauf, der jedoch [...] immer sozial eingebunden ist. Lernen ist ein sozial eingebundener, je individueller Vorgang“ (Koerrenz 2022, S. 157 f.). Trotzdem kann und wird es passieren, dass der Mensch auf Hilfe von außen, in Lochs Worten auf die Erziehung, angewiesen ist, „wenn ihm [dem Menschen, Anm. S. G.] Lernaufgaben zuteilwerden, die er nicht von sich aus bewältigen kann“ (Koerrenz 2007, S. 504). Ziel dieses lebenslangen Lernens ist die andauernde Handlungs- und Verhaltensfähigkeit des Menschen zu stärken.

Beim Nachdenken über das Element des Lebenslaufs soll auch die zeiträumliche Konnotation mitbedacht werden: Lebens-Lauf als das beständige (Fort-)Bewegen und Laufen während des Lebens. Das In-der-Welt-Sein und Mit-sich-Sein scheint im besonderen Maße ein aktives, bewegtes Sein zu sein; dies lässt sich auch in der Popkultur, die voll vom Motiv eben jenes ‚Laufes‘ ist, zeigen. Beispiele sind *Forrest Gumps* mehrjähriger Lauf im gleichnamigen Kinofilm; die lebensverändernde Reise im Film *Das erstaunliche Leben des Walter Mitty*; die französische Musikerin Keny Arkana singt in *Fille du vent* davon, durch das Laufen ihre Sorgen zu vertreiben. Auch die Literatur kennt solche Reisen und Bewegungen. Die komparatistische Forschung weist auf die Verwobenheit von ansonsten eigenständigen Genren wie Reiseromanen, Bildungsgeschichten und Abenteuererzählungen hin (vgl. Burdorf et al. 2007, S. 642). Modernes Beispiel wäre hier das 2020 erschienene Werk *Das Gewicht der Worte* von Pascal Mercier, in welchem der Protagonist nach seiner eigenen literarischen Stimme sucht.<sup>1</sup>

Dieser kurze Exkurs unterstreicht eine wichtige Vorannahme, die bereits implizit mitgeschwungen ist: Menschen sind dazu fähig und gleichzeitig darauf angewiesen, eigenständige und verantwortliche Entscheidungen zu treffen – selbstverständlich immer in einem von außen bestimmten und oft schwer, aber

---

1 Interessant wäre noch weitere komparatistische Forschung, inwieweit das Genre des Bildungsromans, dessen Prototypen zum Beispiel *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (J. W. Goethe) oder *Middlemarch* (G. Eliot) sind (vgl. Burdorf et al. 2007, S. 89), als Leitmotiv die zeiträumliche Bewegung braucht. Hier könnte der Ansatz von Michail Bachtin zum Chronotopos fruchtbar sein, welcher untersucht, wie Raum und Zeit in verschiedenen Romangattungen funktional eingesetzt sind (vgl. ebd., S. 125).

tendenziell veränderbaren Rahmen. Der Lebenslauf, den Werner Loch thematisiert und der jedem Wesen aufgrund seiner Lebendigkeit widerfährt, wird somit zu einer spezifisch menschlichen, ja individuellen Lebensgeschichte (vgl. Loch 1979, S. 99). Pointiert: Der Lebensweg des Menschen mag vorgezeichnet erscheinen, die individuelle Lebensgeschichte jedoch ist nicht ausschließlich determiniert. Das so gestaltete Feld ist von Spannungen zwischen Auto- und Heteronomie, Abhängigkeiten und Freiheiten durchzogen und zieht Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen von Verantwortung und Mündigkeit nach sich.

Gleichzeitig sind Menschen soziale Wesen, die in Sozialität miteinander leben und aufeinander angewiesen sind: Keine Subjektivität ohne Intersubjektivität. Käte Meyer-Drawe stärkt diese intersubjektive Komponente:

„Es stellt sich vielmehr die Frage, wie man die Dinge in ihrer sinnkonstituierenden Bedeutung betrachten kann [...]. Wege in diese Richtung bedeuten eine wirkliche Überwindung der Engen von Bewußtseinsphilosophien, die nicht schon deshalb durchbrochen werden, weil sich das Bewußtsein zu einer Verständigung von vielen ausdifferenziert. [...] Diese Grenzen werden nur umspielt, wenn man das subjektive Gefängnis durch intersubjektive Beziehungen überschreitet“ (Meyer-Drawe 2000, S. 51).

Konkret heißt das: Wir werden auf dem Feld der Anderen durch einen anderen Menschen geboren, sind in den ersten Lebensjahren massiv auf lebenserhaltende Hilfe von Anderen angewiesen; auch am Ende des Lebens brauchen wir meist Unterstützung zum (Über-)Leben, manchmal sogar Pflege, die von Anderen ausgeführt wird. Ganz ohne die Anderen können wir nicht – auch nicht in der Pädagogik: Bildung, Erziehung, Sozialisation, so unterschiedlich diese Konzepte auch definiert sind, können keine Ein-Mensch-Unterfangen sein.

Was bedeuten jetzt diese zwei Vorannahmen – der Mensch darf und muss seinen Lebenslauf als Lebensgeschichte gestalten; der Mensch ist in soziale Zusammenhänge eingebunden – für die diesen Beitrag leitende Frage nach der Bedeutung von Geschlecht als Selbst- und Weltverhältnis?

## **2 Geschlecht als Weltverhältnis**

Eine erste Beobachtung zum Weltverhältnis – in diesem Beitrag verstanden als Beziehung meines Selbst zu anderen Menschen: Die Kategorie des Geschlechts beeinflusst die Art und die Möglichkeiten der Bewegung im Leben, besonders im öffentlichen Raum. Menschen nehmen uns wahr und diese Wahrnehmung ist nicht frei von Einordnungen in diverse Differenzkategorien, besonders des Geschlechts. Diese erst einmal subjektive und virtuelle Einordnung („Wen habe ich da vor mir?“) in eine vermeintlich stabile, meist binäre Geschlechtskategorie hat

dann ganz konkrete Folgen für die wahrgenommene Person.<sup>2</sup> Männer, Frauen und Menschen jenseits der Binarität bewegen sich unterschiedlich durch den öffentlichen Raum und werden verschieden wahrgenommen. Ihr In-der-Welt-Sein ist geprägt vom Sexismus, das heißt der Abwertung alles vermeintlich Weiblichen und der Aufwertung und der Normsetzung des vermeintlich Männlichen.<sup>3</sup> Beispiele für die extremen Formen der Reglementierung der zeiträumlichen Bewegung und des Ringens um Freiheit wären die 2018 erfolgte Aufhebung des Frauenfahrverbots in Saudi-Arabien oder die schrittweise Verdrängung von Frauen aus dem öffentlichen Raum in Afghanistan seit einigen Monaten (vgl. Zeit 2022). Auch in Deutschland gibt es durchaus Angst und Unsicherheit, sich – insbesondere nachts – allein im öffentlichen Raum zu bewegen, was dazu führt, dass Frauen\* telefonieren (vortäuschen), den Haustürschlüssel als mögliche Verteidigung bereithalten, den Live-Standort mit Vertrauenspersonen teilen und/oder die Straßenseite wechseln. Es wird deutlich: Das zeiträumliche Bewegen in der Welt, das Weltverhältnis, ist durch das Geschlecht unwiderruflich geprägt.

In dem Sammelband *Flexen. Flâneusen schreiben Städte* (2020) berichten die Schreibenden von Begegnungen im Alltag, von der Bewegung und dem Unterwegs-Sein als Frau oder nicht-binärer Mensch in verschiedenen Situationen.<sup>4</sup> Julia Lauter erzählt in dem Beitrag *Wie man eine Stadt erobert* die reale Geschichte der indischen Feministin Neha Singh, die, oftmals mit anderen Frauen, nachts in Indien spazieren geht (vgl. Lauter 2020). Eine Spaziergehbewegung, die gleichzeitig eine Emanzipationsbewegung ist. Singh setzt sich aktiv dafür ein, mit anderen Frauen den öffentlichen Raum, das ‚Herumlungern‘ (im Englischen: *to loiter*) zurückzuerobern (vgl. Radio Dreyeckland 2020). Der Gang auf die Straße, das Einfordern von Platz, Sichtbarkeit, Repräsentation ist ein Gestus, der auch bereits aus anderen emanzipatorischen Bewegungen bekannt ist. Man denke an Prides und Christopher-Street-Day-Paraden, die auffällig und lautstark auf die Gefährdung und Abwesenheit von bestimmten Menschengruppen in der Öffent-

- 
- 2 Scheller merkt dazu an: „Die symbolische Macht [des Identifizierens als etwas, Anm. S. G.] kann als Vorschein ersehnter politischer Macht aus einer Position der Schwäche heraus begründet werden, sie kann aber auch der herrschenden Macht dienen“ (Scheller 2021, S. 65). Dies ist insofern spannend, als dass das Identifizieren bereits als machtvollste Geste verstanden wird (vgl. auch Appiah 2020, S. 33).
  - 3 Dies bedeutet nicht, dass nicht auch Männer bzw. als männlich gelesene Menschen Gewalt im öffentlichen Raum erleben oder ihre Bewegungsfreiheit, entweder von privater oder institutioneller Seite, eingeschränkt werden kann. Die Debatte um Asylsuchende und Migration zeigt, dass Mobilität, Bewegungsfreiheit und -möglichkeit auch immer intersektional, zum Beispiel aus dem Blickwinkel von race und Herkunft zu denken ist.
  - 4 Das Innovative an diesem Sammelband ist das kreative Spiel mit der literarisch-philosophischen Figur des Flâneurs, welche zum Beispiel von W. Benjamin, E. A. Poe oder C. Baudelaire beschrieben wurde. Spannend wäre Forschung dazu, welche Differenzkategorien (Geschlecht, Klasse, race ...) dieser Flâneur erfüllen muss(te), um als eben jener gelten zu dürfen und inwieweit der Sammelband ein (feministisches) Gegenarrativ entwickelt.

lichkeit hinweisen und Sicherheit einfordern. Ein anderes Beispiel ist die seit den 1970ern bekannte ‚Reclaim the Night‘-Bewegung, die sich ebenfalls für mehr Sicherheit für Frauen im öffentlichen Raum stark macht (vgl. Reclaim the Night 2022, o. S.).

An dieser Stelle ist festzuhalten: Das Verhältnis von Geschlecht und Weltverhältnis prägt zeiträumliche Bewegung.

### 3 Geschlecht als Selbstverhältnis

Was bedeutet jetzt Geschlecht als Selbstverhältnis, besonders mit der Perspektive des Lebens-Laufs? Als ersten Impuls könnte man an eine ‚innere Reise zu sich selbst‘ denken; das Spektrum reicht hier von spirituellen Selbstfindungsreisen über Krisen- bzw. Transformationskonzepte bis hin zu Bildungsidealen, welche die Perfektibilität oder die Ausbildung einer in bestimmter Weise gefüllten Menschlichkeit propagieren.<sup>5</sup> Dieser Gedanke setzt voraus, dass es so etwas wie ‚das wahre Selbst‘, das ‚genuine Ich‘ gibt, welches es zu entdecken bzw. auszubilden gilt. Dieses ‚true self‘ hält sich, aus einer kulturpessimistischen Perspektive gesprochen, durch Masken oder Verstellung versteckt; der Mensch ist von sich selbst entfremdet.<sup>6</sup> Wichtig ist hier anzumerken, dass all diese Punkte negativ konnotiert sind – Entfremdung nicht als Normalzustand, sondern als Mangel, als negative und langfristig zu überbrückende Distanz.<sup>7</sup> Sicherlich mag es hilfreich sein, darauf zurückzugreifen und dieses Bild einer ‚Reise zu sich‘ als analytische Kategorie zu nutzen – gerade auch aus geschlechtertheoretischer Perspektive. Die Auswahl an Rollen, die Menschen, gerade Frauen, besetzen durften, war lange Zeit begrenzt und auch heute noch gibt es viele Rollenerwartungen, wie ‚die Frau‘ oder ‚der Mann‘ sich zu verhalten, zu kleiden oder auszusehen hat. In diesem Kontext hat das emanzipatorische Ausbrechen aus diesen Erwartungen, die ‚Reise zu mir selbst‘, befreiende Kraft und das Potenzial Bildungsprozesse anzustoßen. Was am Bild dieser Bewegung ‚zu mir selbst‘ problematisch sein kann ist demnach weniger die Bewegung, die Reise, das Entdecken, sondern vielmehr die Proklamation eines ‚wahren Kerns‘. Eines Kerns, der als stabil, (vollkommen) autonom, gleichmäßig, glatt, harmonisch und widerspruchsfrei charakterisiert wird. Meyer-Drawe argumentiert überzeugend, dass dieses Bild eines ‚Zentrums‘

---

5 Auf Letzteres weist auch das *Metzler Lexikon Literatur* in seinem Eintrag zum ‚Bildungsroman‘ hin (vgl. Burdorf et al. 2007, S. 89). Hier könnte sich des Weiteren interdisziplinäre Forschung über die Bildungskonzepte in Bildungsromanen anschließen.

6 Einige Positionen vertreten sogar die Auffassung, dass erst durch Krise und Fremdheitserfahrung Identität gebildet werden kann (vgl. Scheller 2021, S. 111; Wolfram 2018, S. 35 und 49).

7 Zur Debatte um die politischen Implikationen des Strebens nach Authentizität vgl. Demuth (2023).

des Ichs unter den Masken nicht haltbar ist und verweist vielmehr darauf, das Ich, das Selbst in all seinen Widersprüchlichkeiten, Paradoxien, Gleichzeitigkeiten als Konstellation zu sehen:

„Gesellschaftliche Interaktion zwingt uns zu Maskeraden und Rollenspielen, die unser scheinbar wahres Ich verbergen. Dieser Schein trügt aus mehrfacher Sicht: nicht nur weil es [...] einen authentischen Ichkern nicht gibt, sondern auch weil die Maske nicht nur verhüllt, sondern auch enthüllt. Wenn man z. B. an festlich inszenierte Maskeraden denkt, dann wird deutlich, daß sich in der Wahl einer bestimmten Maske auch der Wunsch ausdrückt, sich so zu zeigen, wie man es sich normalerweise nicht gestattet“ (Meyer-Drawe 2000, S. 136).

Die Masken können nicht abgesetzt werden, da sie integraler Bestandteil des Ichs sind. Prosaisch(er) ausgedrückt: Das Ich ist vielmehr ein Kaleidoskop; die enthaltenen Elemente können gedreht und geschüttelt werden, sodass sich, ohne dass etwas hinzugefügt oder weggenommen wird, beständig neue Formen zeigen. Damit ist auch Geschlecht, sowohl als äußere Zuschreibung als auch als inneres (Geschlechts-)Gefühl, ein wichtiger Bestandteil dieses Selbstverhältnisses.

Wie können nun die Gedanken zu Geschlecht als Welt- und Selbstverhältnis zusammengebracht werden? Als Erstes: im Ver-Lauf des Lebens die geschlechtlich geprägte Beziehung zur Außenwelt, welche bereits grob skizziert wurde, als Fremdzuschreibung wahrzunehmen und als Bestandteil der Selbstbeziehung anzuerkennen und anzunehmen.<sup>8</sup> Das Weltverhältnis, und besonders der Umgang damit, ist Teil der Selbstkonstruktion: Menschen leben und lernen in sozialen Settings und aus einer spezifischen Position heraus. Fremdwahrnehmung und das Weltverhältnis sind hilfreiche Koordinaten, um sich der eigenen Position und Perspektive bewusst zu werden. Komplexe Koordinatensysteme sind so möglich. Dies scheint für so etwas ‚Unverrückbares‘ wie das Geschlecht im ersten Augenblick paradox zu klingen: Wie kann man sich nicht des Geschlechts bewusst sein? Was heißt hier Umgang mit der Einordnung in eine Geschlechtskategorie? Interessant ist an dieser Stelle das Abgleichen des Welt- und Selbstverhältnisses und das kritische Einordnen der gemachten Erfahrung: Wo sind Überschneidungen und wo Unterschiede? Wo ‚kratzt‘ die Fremdwahrnehmung? Welche Position gibt die Struktur? Dabei gilt:

„With all this we have to restrict ourselves to the fact that ,the‘ mirror [hier Ausdruck der Spiegelung, derer wir bedürfen, da wir uns sonst nicht selbst sehen können, Anm.

---

8 Hier ist jedoch eine wichtige Einschränkung zu machen: Die eigene Position anzuerkennen, heißt nicht die eigene Position, sei sie schwach oder stark, zu romantisieren oder zu pseudo-essentialisieren (vgl. zu Essentialismus u. a. Appiah 2020, S. 51 und zu dem Einsatz von strategischem Essentialismus Scheller 2021, S. 234–149).

S. G.] as such does not exist. What is reflected and how depends not only on the nature of the mirror surface, but also on the incidence of light and the perspective with which we approach the mirror. In the mirror image our views of ourselves are thus united with the conditions of our surroundings. Both our views and the conditions of our surroundings become one in perception“ (Koerrenz/von Horn 2020, S. vii).

Was hier zum Ausdruck gebracht wird, ist die Fragilität der Spiegelung, der Fremdzuschreibung. Sie ist nicht allgemein, schon gar nicht objektiv. Sich der eigenen Position bewusst zu werden heißt dann aber, nicht dort zu verharren, anders gesagt: sich damit zufrieden zu geben. Fremddefinition ist zwar ein Teil des Kaleidoskops, aber eben nur ein Teil, auch wenn das kommentarlose Abnicken der Fremdkonstruktion entlastend sein kann. Der Lebenslauf ist, zuweilen mit Geländer oder Krückstock, doch immer selbst zu gehen. Das zu sein, zu bleiben oder gar zu werden, für das Andere mich halten, bleibt gefährlich, da es einer Art Selbst-Aufgabe gleichkommt: „Die Selbstwahrnehmung über eine von außen definierende Fremdwahrnehmung ist letztlich nichts anderes als die Verdinglichung des eigenen Selbst“ (Koerrenz 2023, S. 149). Dieser Verdinglichung muss Einhalt geboten werden; das Internalisierte steht auf dem Prüfstand, Widerstand als Ausgangspunkt von Lernprozessen. Dies ist ein Anliegen von feministischen, wie auch anderen diskriminierungskritischen, intersektionalen Wissenschaften: Der Mensch ist mehr und anders als das Bild von ihm; dem (alleinigen) Weltverhältnis ist zu widerstehen. Dieses Widerstehen, die aktive Abwehr der Verdinglichung ist selbstverständlich keine Leichtigkeit, denn es ist oft schwer das Fremde und das Eigene, gerade wenn es sich vermeintlich überschneidet, auseinander zu klamüsern; auch stößt nicht jede Fremdzuschreibung auf direktes Unbehagen.<sup>9</sup> Doch auch das Selbstverhältnis, das heißt das eigene Bild und das Bild, das an die Welt herangetragen werden soll, ist nicht völlig frei konstruierbar, denn schließlich sind Selbstverhältnis und -konstruktion nicht ohne Weltverhältnis zu denken. Die besondere Herausforderung lautet, sich zum Eigenen und zum Fremden zu verhalten. Die uns umgebenden Strukturen sind unabgeschlossen wandelbar und fordern zum Widerspruch, zum Einspruch heraus.

Poststrukturalistische und postmoderne Philosophien, zum Beispiel queere Theorien der Subjektbildung, haben diese Widerstands- und Widerspruchsbewegung (ausführlich) beschrieben und formalisiert. Gerade die Kategorie Geschlecht eignet sich anschaulich. Dabei wird auf den durchaus ambivalenten Charakter der Performativität von Geschlecht hingewiesen:

---

9 Gerade Weltverhältnisse, in denen Menschen eine Position der Stärke, der Autorität oder der positiven Anerkennung zugesprochen wird, sind verführerisch, da das kritische Selbstverhältnis (vermeintliche und existierende) Schwächen oder Fehleinschätzungen hervorbringen kann.



„Dabei ist die Differenzierung zwischen Performanz (*performance*) und Performativität (*performativity*) entscheidend. Während der Begriff der *Performanz* – verstanden [...] (3.) als Vollzug, Aufführung oder Inszenierung –, ein intentionales Subjekt voraussetzen scheint, unterminiert der Terminus Performativität gerade die Vorstellung eines souveränen Subjekts. Die Performativität einer Äußerung unterstreicht ihre Kraft, das Äußerungssubjekt und die Handlung, die sie bezeichnet, in und durch diesen Äußerungsakt selbst hervorzubringen. Derrida betont darüber hinaus die wesentliche Iterabilität und Zitathaftigkeit performativer Äußerungen“ (Babka/Posselt 2016, S. 81, Herv. i. O.).

Dies bedeutet: Auf der einen Seite wird Geschlecht immer wieder aufgeführt, indem Menschen bestimmten äußeren Regeln und Codes, für das jeweilige Geschlecht, unbewusst folgen (Doing Gender) und sich, in bestimmter Weise, als Mann oder als Frau ansprechen lassen und andere Menschen auf diese Art adressieren. Damit stellen sie ihr Geschlecht dar und werden gleichzeitig als vergeschlechtlichte Wesen lesbar und, überspitzt formuliert, lebbar. Dies ist nötig, da Geschlecht sonst als Zeichen, als Element, obgleich oft klein und unscheinbar, nicht wahrnehmbar und erkennbar ist. Geschlechtlichkeit ist auf die andauernde Wiederholung dieser Darstellung angewiesen, da sie eben auf der Fremdzuschreibung und Selbstannahme basiert und sich so gleichzeitig Heteronomie und Autonomie zeigt (vgl. dazu auch Meyer-Drawe 2000, S. 123 und 135). Dabei ist die Wahl der, pointiert: ‚Kostüme‘ für das Aufführen der Geschlechtsrollen nicht frei wählbar, zum Beispiel sind die ‚Kostüme‘ für nicht-binäre Menschen in vielen Gesellschaften (noch) nicht vorhanden. Auf der anderen Seite wohnt der Aufführung von Geschlecht auch immer die Möglichkeit der Veränderung inne, dies hebt Jacques Derrida in seinem Begriff der Iterabilität bzw. Iterierbarkeit hervor: „[I]ter, ‚von neuem‘, kommt von *itara*, *anders* im Sanskrit, und alles Folgende kann als die Ausbeutung jener Logik gelesen werden, welche die Wiederholung mit der Andersheit verbindet“ (Derrida 1988, S. 298, Herv. i. O.). Menschen können die Strukturen, die Regeln von dem, was Geschlecht bedeuten und als was es gelesen werden kann, in kleinen Schritten verschieben, überschreiten, ausdehnen – das Subjekt kann, ja muss in Bewegung bleiben. Um nochmal auf das Bild der ‚Kostüme‘ einzugehen: Bei jeder Aufführung ein Detail verändern, eine neue Requisite auf die Bühne schmuggeln und diese Bricolage verstetigen. Noch einmal zum Zusammenhang von Performativität von Geschlecht und Veränderungsmöglichkeiten:

„Here, at the risk of repeating myself, I would suggest that performativity cannot be understood outside of a process of *iterability*, a *regularized and constrained repetition of norms*. [...] This iterability implies that ‚performance‘ is not a singular ‚act‘ or event, but a ritualized production, a ritual reiterated under and through constraint, under and through the force of prohibition and taboo, with the threat of ostracism and even

death controlling and compelling the shape of the production, *but not, I will insist, determining it fully in advance*“ (Butler 1993, S. 60, Herv. S. G.).

In diesem Sinne sind und bleiben Menschen handlungsfähig – mit aller Ambivalenz. In den Worten des Philosophen Kwame Anthony Appiah geht es darum, „ein Ich zu formen, das sich von den Identitäten, in die es verstrickt ist, nicht bloß gefangen genommen, sondern auch befreit fühl[t]“ (Appiah 2020, S. 292). Ein statischer Endzustand ist somit nicht erreichbar, wohl aber eine ständige Bewegtheit des Subjekts. Hier wird erneut der Einfluss des Geschlechts auf die Möglichkeiten der Lebensführung und des Lebenslaufs deutlich: Im Bewusstsein unserer Selbst konstruieren wir uns. Festzuhalten ist: Das Verhältnis von Geschlecht und Selbstverhältnis zielt auf Beweglichkeit (die Fähigkeit) und Bewegtheit (den Zustand) des Subjekts.

## 4 Das Verstehen

Im Folgenden sollen nun diese Überlegungen zu Geschlecht als Welt- und Selbstverhältnis im Lebens-Lauf für den übergeordneten Kontext, die Verstehende Bildungsforschung, fruchtbar gemacht werden. Bei der Frage nach der Produktivität und der Beweglichkeit von Selbstkonstruktionen zeigt sich ein unerwarteter Brückenschlag: der Umgang mit diesen Erkenntnissen. Loch beschreibt dies wie folgt:

„Indem etwas auf diese Weise für meinen aktuellen Lebenslauf praktische Bedeutung gewinnt, hat es Bedeutung für mich als Entwurf von Möglichkeiten, die ich zur Intention meines Verhaltens machen und in meinem Lebenslauf verwirklichen kann oder auch nicht. [...] Was ich so im aktuellen Verhalten [...] realisiere, ist ein Sachverhalt, der zunächst als Möglichkeit für meinen Lebenslauf Bedeutung gewonnen hat, nicht aus sich, sondern auf Grund meiner Leistung des Verstehens“ (Loch 1979, S. 103).

Loch macht hier darauf aufmerksam, dass dem Verhalten im und zum persönlichen Lebenslauf der Prozess des Verstehens vorangestellt ist und auf diesem beruht. Das Leben zu durchlaufen heißt, ständig in Verstehen (oder in Versuche zu verstehen) eingebunden zu sein; keine Beweglichkeit ohne die Fähigkeit zu Verstehen und zu Lernen. Wie kann dann Verstehen gefasst werden? Koerrenz liefert eine erste Antwortmöglichkeit:

„Die Möglichkeit des Menschen besteht in dem Ergreifen, dem Gewähr-Werden seiner Existenz. Es geht um die Verständigung des Menschen mit sich über sich. Dabei wird die menschliche Existenz genau dann nicht angemessen beschrieben, wenn man davon ausginge, dass der Mensch aufgrund eines inhaltlich definierten Wesenskerns

immer gleich bliebe. Unter Berücksichtigung des Freiheitsmoments (und der daraus resultierenden Verantwortung) kommt es auf die Aktualisierung des Umgangs mit sich selbst an in einer je vorfindlichen Situation an. Genau dies geschieht im Verstehen“ (Koerrenz 2023, S. 148).

Die Konstruktion, zum Beispiel durch die Differenzkategorie Geschlecht, kann ohne diesen Verstehensmoment nicht gelingen. Verstehen bedeutet hier dann nicht nur etwas (passiv) erkennen und/oder verarbeiten, sondern ist sowohl aktiv als auch ethisch gedacht: Verstehen als Rezeptions- und Handlungsmoment, welcher sich aus der spezifischen Anthropologie des Menschen (frei und verantwortlich) ergibt; ein Moment des Selbstverhältnisses. Dieses Verstehen ist schließlich kontextabhängig und begrenzt durch „die Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von eigenen Vorurteilen“ (ebd., S. 139) und somit gleichermaßen beweglich und bewegt. Ein Lauf, der auf die Fremdwahrnehmung rekurriert, die Eigenwahrnehmung aufgreift und beide Seiten in einer beständigen Schwingung hält. Das Selbstverhältnis prägt das Weltverhältnis, das Weltverhältnis beeinflusst das Selbstverhältnis – sozusagen ein konstantes Oszillieren, prosaisch ausgedrückt: ein Paartanzen. Diese spezifische Art von Verstehen als ethisches Verhalten zu und Umgang mit sich selbst bedingt dann, wie im Zitat anklingt, ein bestimmtes Konzept von Ich: Es verträgt sich nicht gut mit der Auffassung eines stabilen, statischen, glatten, ‚wahren‘ Kerns von Ich. Das Verstehen zielt vielmehr auf Subjekte, die beständig in Bewegung sind, sich verändern, sich selbst auf den Prüfstand stellen (können). Verstehen ist demnach ein Prozess der, erstens, Selbstwahrnehmung, der, zweitens, Selbstreflexion und des, drittens, Selbstumgangs – ein durchaus anspruchsvoller Verstehensvorgang, der an mehreren Schaltstellen scheitern kann (unter anderem, weil der Mensch nicht vollkommen über sich selbst verfügt), jedoch unabdingbar für das Selbst- wie Fremdverhältnis ist. Unabdingbar deshalb, weil er nicht nur ethisch grundiert ist (‚Wie gehe ich mit der mich umgebenden Mit- und Umwelt um?‘), sondern auch für das eigene Selbst entlastend sein kann, gibt er doch (begrenzt) Einblick in sich selbst. Anders formuliert: Lernen, gerade über die eigene Identität, heißt nicht, Anderen eine unhinterfragbare Autorität zuzugestehen. Im Gegenteil: Lernen ist ein ständiges Hinterfragen (vgl. Koerrenz 2020, S. 152). Lernen kann dann dazu beitragen, über sich selbst Auskunft geben zu können – nicht abschließend und eindeutig, sondern selbstbewusst in seiner Offenheit. So anstrengend dieser Lern- und Verstehensprozess auch ist, so befreiend kann er auch sein.<sup>10</sup>

---

10 Beispielhaft sind an Coming-Outs, seien sie vor sich selbst oder vor Anderen, zu denken. Diese Prozesse brauchen die Beweglichkeit und Offenheit des Subjekts, sich immer wieder dynamisch zu hinterfragen.

## 5 Fazit

An dieser Stelle noch ein anschließender Gedanke zu Geschlecht als Weltverhältnis. Wurde das Weltverhältnis in diesem Beitrag in einem ersten Schritt als (bloße) Fremdwahrnehmung und -konstruktion betrachtet, so kann es sich, durch das gerade skizzierte Selbstverhältnis bedingt, verändern: hin zu einer gemeinsamen Beziehung. Nicht nur, dass die Fremderfahrung dann nicht mehr als einzige Wahrheit gelten kann, auch das Verhältnis und das Verhalten zu anderen Menschen verändert sich und kann (schließlich) in ein ‚bewegtes‘ Selbstverhältnis münden. Überspitzt formuliert: Offen und der Veränderung gegenüber gnädig bleiben. Flexibilität, Unabschließbarkeit, Bewegung auch Anderen zugestehen. So schreibt Theodor Litt 1946 in *Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers*:

„An Stelle der Objekterkenntnis tritt das ‚Verstehen‘, das das Gegenüber in seiner Eigenständigkeit anerkennt und sich in seine Eigenheit ‚hineinzusetzen‘ sich bemüht. An Stelle der Objektbearbeitung tritt der ‚Umgang‘, der die Parteien zu wechselseitiger Belebung zusammenführt und aneinander ihr Wesen entwickeln läßt“ (Litt 1946/1995, S. 75).

Beide Seiten beginnen so einen Dialog, dessen Wesen zukünftiges Handeln anleiten kann. Menschen treten in ein reflektiertes, verantwortliches Selbstverhältnis – aus dem sie nicht entlassen werden können – und damit auch in ein bestimmtes, gestimmtes Weltverhältnis. Dabei lösen sich Selbst- und Weltkonstruktionen nicht auf oder werden überflüssig, sondern verweisen darauf, dass sie menschengemacht und somit veränderbar sind (vgl. Appiah 2020, S. 293 ff.). Im gemeinsamen Ringen um Zu- und Beschreibungen kann der Gedanke leitend sein, dass Menschen mehr als die Summe ihrer Teile sind und dass der Lebenslauf manches Mal mehr einem Suchen ähnelt. Dabei kann der respektvolle Dialog, gespeist aus Zuhören und Von-Sich-Selbst-Sprechen, ein Baustein zu gelingender (kultureller) Teilhabe und (politischer) Bildung werden (vgl. Wolfram 2018, bes. S. 10 und S. 72).

Zum Abschluss noch ein kleiner Ausblick: Selbstverständlich muss diese Bewegung, diese Bewegtheit im Selbst- und anschließend im Weltverhältnis erlernt werden. Das Verstehen, das Verhalten, der Umgang mit Fremd- und Eigenwahrnehmung ist ein Prozess, der immer wieder aufs Neue eingeübt werden muss. An dieser Stelle kann kurz an den Ausgangspunkt zurückerinnert werden: die Verknüpfung von Bewegung und Imagination, Stichwort Bildungs- und Reisero-mane. Erfahrungen, Erlebnisse und Begegnungen – real oder fiktiv – besitzen die Möglichkeit, den Lebens-Lauf entscheidend zu beeinflussen.

„Subjektiv bin ich, wie ich mich verstehe, d. h. welche Bedeutung ich dem gebe, was mein Lebenslauf aus mir macht. In diesem *mitgehenden Verstehen* wird das was mir im Lebenslauf begegnet, zur Lebenserfahrung“ (Loch 1979, S. 101, Herv. S. G.).

Eine erste Assoziation zu der Frage, wie das Verstehen eingeübt und gelernt werden kann, ist die Kunstrezeption als Imaginations- und Erfahrungsraum.<sup>11</sup> Dabei ist diese Form der (im doppelten Wortsinn) ästhetischen ‚Bildung‘ oder ‚Erziehung‘ nicht inhaltlich gefüllt, sondern mehr ausgerichtet auf eine grundsätzlich anthropologische Fähigkeit – das Schwingen, das Bewegen. Das Lernen ist und bleibt dann eine Offenheit im eigenen Lebenslauf (vgl. Koerrenz/von Horn 2020, viii; Koerrenz 2020, S. 149 f.). Der Mensch ist in seinem Lernen bewegungsfähig und, in einem verstehenden Selbst- und Weltverhältnis, auch bewegungsbedürftig. Obgleich, oder vielmehr weil der Andere unerreichbar bleibt und in Differenz zum Ich steht, ist Lernen in einem Modus des Aufeinander zu und Voneinander weg möglich. Der Lebens-Lauf als lernreiche Herausforderung, die der Mensch mit sich selbst und mit Anderen zu begehen und zu bestehen hat. Ein letztes Mal ein literarischer Verweis:

„Je supportais très mal l’immobilité [...]. J’avais besoin de mouvement. Chez le professeur Pavlović, je ne m’asseyais jamais. Je faisais des allers-retours dans la salle à manger, comme un athlète avant une compétition. Comme si le savoir avait besoin de mouvement pour aller se déposer au bon endroit“ (Dieudonné 2018, S. 126).<sup>12</sup>

Laufen wir los!

## Literatur

- Appiah, Kwame Anthony (2020): Identitäten. Die Fiktionen der Zugehörigkeit. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Babka, Anna/Posselt, Gerald (2016): Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie. Wien: facultas/Stuttgart: utb.
- Burdorf, Dieter/Fasbender, Christoph/Moenninghoff, Burkhard (Hrsg.) (2007): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Butler, Judith (1993): Bodies That Matter. On the discursive limits of „sex“. New York: Routledge.
- Demuth, Volker (2023): Der Hype um die Authentizität. [www.deutschlandfunk.de/der-hype-um-die-authentizitaet-100.html](http://www.deutschlandfunk.de/der-hype-um-die-authentizitaet-100.html) [Letzter Zugriff: 27.03.2023].

- 
- 11 Leider kann aufgrund der Begrenztheit nicht ausführlicher auf die Kunstrezeption eingegangen werden. An dieser Stelle sei verwiesen auf das Kapitel ‚Wider die Wolkenphobie: Keine Identifikation ohne Imagination‘ (Scheller 2021, S. 174–194; vgl. auch ebd., S. 146 f.).
- 12 „Die Unbeweglichkeit hielt ich nur schlecht aus. Ich brauchte die Bewegung. Bei Professor Pavlović habe ich nie gesessen. Ich bin im Esszimmer auf und ab gelaufen, wie ein Sportler vor einem Wettkampf. Ganz so, als ob das Wissen die Bewegung bräuchte, um zum richtigen Ort zu gelangen“ (Übersetzung S. G.).

- Derrida, Jacques (1988): *Randgänge der Philosophie*, hrsg. von Peter Engelmann. Wien: Passagen.
- Dieudonné, Adeline (2018): *La Vraie Vie*. Paris: l'Iconoclaste.
- Koerrenz, Ralf (2007): „Lebenslauf und Erziehung“ (1979) von Werner Loch. In: Koerrenz, Ralf/Meilhammer, Elisabeth/Schneider, Käthe (Hrsg.): *Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung*. Jena: Garamond, S. 497–507.
- Koerrenz, Ralf (2020): The Hebrew Paradigm. In: Koerrenz, Ralf/von Horn, Friederike (Hrsg.): *The Lost Mirror – Education in the Hebrew Tradition*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 145–157.
- Koerrenz, Ralf (2022): Erziehung als Operation. Eine kritische Theorie. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 98, S. 150–165.
- Koerrenz, Ralf (2023): Der hermeneutische Zirkel. In: *Pädagogische Rundschau* 77 (2), S. 135–163.
- Koerrenz, Ralf/von Horn, Friederike (Hrsg.) (2020): *The Lost Mirror – Education in the Hebrew Tradition*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lauter, Julia (2020): Wie man eine Stadt erobert. In: Dündar, Özlem Özgül/Göhring, Mia/Othmann, Ronya/Sauer, Lea (Hrsg.): *Flexen. Flâneusen\* schreiben Städte*. 2. Auflage. Berlin: Verbrecher, S. 115–124.
- Litt, Theodor (1946): Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers. In: Litt, Theodor (1995): *Pädagogische Schriften. Eine Auswahl ab 1927*, hrsg. von Albert Reble. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 74–87.
- Loch, Werner (1979): *Lebenslauf und Erziehung*. Essen: Neue deutsche Schule.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): *Illusionen von Autonomie: Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. 2. Auflage. München: Peter Kirchheim.
- Radio Dreyeckland (2020): Feminist Why Loiter?-Movement from India. Walking as a Form of Protest. <https://rdl.de/node/54610> [Letzter Zugriff: 28.02.2023].
- Rahner, Judith (2020): Antifeminismus als Demokratiegefährdung?! Gleichstellung in Zeiten eines erstarkenden Rechtspopulismus. In: *Zeichen* (2), S. 19–20.
- Reclaim the Night UK (2022): Homepage. <http://www.reclaimthenight.co.uk> [Letzter Zugriff: 28.02.2023].
- Scheller, Jörg (2021): *Identität im Zwielicht. Perspektiven für eine offene Gesellschaft*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wiedemann, Caroline (2022): Die Beharrlichkeit des Patriarchats. [www.zeit.de/kultur/2022-12/anti-feminismus-zunahme-leipziger-autoritarismus-studie-10nach8](http://www.zeit.de/kultur/2022-12/anti-feminismus-zunahme-leipziger-autoritarismus-studie-10nach8) [Letzter Zugriff: 13.02.2023].
- Wolfram, Gernot (2018): *Die Kunst, für sich selbst zu sprechen. Essay*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Zeit Online (2022): Taliban drängen Frauen laut UN zunehmend aus dem öffentlichen Leben. [www.zeit.de/politik/ausland/2022-01/afghanistan-taliban-frauen-oeffentliches-leben](http://www.zeit.de/politik/ausland/2022-01/afghanistan-taliban-frauen-oeffentliches-leben) [Letzter Zugriff: 27.03.2022].

# Anthropologie und Demokratie

# Konflikt als Grundmodell demokratischen Miteinanders

Ilka Hameister

## 1 Über die praktische Relevanz theoretischer Reflexion von Demokratie und Bildung

Unbestritten ist, dass ein Nachdenken über Demokratie ohne ein Nachdenken über Bildung und ein Nachdenken über Bildung ohne ein Nachdenken über Demokratie an Grenzen stößt. Umstritten hingegen ist, *wie* diese zwei „Hochwertbegriff[e]“ (Lessenich 2019, S. 27) zueinander in ein Verhältnis zu setzen sind.<sup>1</sup> Sowohl die Frage, ‚ob‘ die beiden Konzepte etwa in einem Abhängigkeits-, einem Verstrickungs- oder einem Verstärkungsverhältnis zueinanderstehen (vgl. Gutman 1987; vgl. Biesta 2020), als auch die Fragen, ‚wie‘ Bildung Demokratie entwickelt (vgl. Sant 2019) und umgekehrt (vgl. Yosef 2020), werden kontrovers diskutiert. Dass diese Fragen nicht nur aus theoretisch-konzeptioneller Perspektive (etwa zur Weiterentwicklung des Fachdiskurses), sondern auch für die Bildungspraxis relevant sind, konkretisiert sich in der Frage nach dem didaktisch-pädagogischen Umgang mit konflikthaft aufgeladenen Momenten in Schule und Unterricht. Treten solche politischen Momente ungeplanterweise auf, steht die Lehrkraft vor der Herausforderung zu entscheiden, wie sie darauf reagiert. Um sich in diese Situation hineinzusetzen, lade ich Sie zu einem kleinen Gedankenexperiment ein.

Stellen Sie sich vor, Sie betreten das Klassenzimmer kurz vor dem Gong zum Unterrichtsbeginn, um das Tafelbild für Ihre Stunde vorzubereiten. Die Schüler\*innen befinden sich bereits im Raum, das Wetter war zu ungemütlich und die Hofpause zu kurz, als dass sie motiviert gewesen wären, auf den Pausenhof zu gehen. Während Sie Ihr Unterrichtsmaterial auf dem Lehrerpult ausbreiten, kommen Sie nicht umhin, den Gesprächen zwischen den Schüler\*innen zuzuhören. Ein Schüler zeigt auf die Verpackung des belegten Brötchens eines anderen Schülers und erzählt, dass er und seine Familie nicht mehr länger dort einkaufen würden, seitdem das Geschäft Halal-Produkte ins Sortiment aufgenommen habe und seine Mutter ablehnend ignoriert worden wäre, als sie nach Kassler-Brötchen gefragt habe. Spürbar verändert sich die affektive Atmosphäre im Klassen-

---

1 Anschaulich wird dies beispielsweise in (der Rezeption von) Deweys Verhältnisbeschreibungen dargelegt (vgl. Quay 2016).



raum, nach einem kurzen Moment der Stille formiert sich Unterstützung und Gegenprotest – das Gespräch findet nicht mehr zwischen den beiden Schülern statt, sondern weitet sich aus. Der Geräuschpegel steigt, Arme verschränken sich und Hände gestikulieren, die Stimmung verändert sich von lockerer Pausenatmosphäre zu einer angespannten Konfrontation.

Was hier beschrieben wird, ist ein „aufgeladener politischer Moment“ (Pace 2021, S. xvii), der von der Lehrkraft ganz unmittelbar eine Antwort auf die Frage nach dem „Wie“ ihres Verhaltens verlangt. Unter „aufgeladenen Momenten“ der Konfliktbegegnung lassen sich nach Pace solche Situationen subsumieren, die „durchdrungen sind von Widersprüchen, welche sowohl Friktion als auch Potential freisetzen“ (übers. n. Pace 2015, S. 3). Unterschiedliche Entscheidungen von Seiten der Lehrkraft sind hierbei denkbar: Sie kann sich dafür entscheiden, die Situation zu ignorieren, etwa weil sie Novizin ist oder sich mangelndes Erfahrungswissen im Umgang mit solchen Vorkommnissen zuschreibt (vgl. Oulton/Dillon/Grace 2004) oder weil sie die Priorität der kommenden Unterrichtsstunde (etwa aufgrund einer bevorstehenden Klassenarbeit) aus pragmatischen Gründen höher einschätzt als die Bearbeitung der sich ihr präsentierenden, ungeplanten Interaktion zwischen den Schüler\*innen. Oder sie kann sich dafür entscheiden, die Entfaltung dieses Moments durch die Anmoderation des Unterrichtsbeginns und dem Hinweis auf spätere bilaterale Klärung zu unterbinden, um aus pädagogischer Rücksicht vor der Exposition besonders vulnerabler Mitglieder in der Klassengemeinschaft, eine weitere Eskalation zu vermeiden (vgl. Beck 2013). Die Lehrkraft kann aber natürlich auch zu der Einschätzung kommen, diesen Moment als eine konflikthafte Begegnung (mehr zu dem Begriff in Abschnitt 2) zu werten, in der politischer Bildungswert verborgen ist und Verstehen demokratischen Miteinanders vermittelt werden kann. Im folgenden Beitrag werde ich nach einer begrifflichen Einordnung skizzieren, welchen Einfluss unterschiedliche Deutungen der Bedingtheit demokratischen Zusammenlebens auf die zur Verfügung stehenden Erschließungswege und -ziele der Lehrkraft haben können (Abschnitt 3 und 4). Damit unterstreiche ich die Bedeutung des Einbezugs des (un)bewusst zugrunde gelegten Demokratie-Horizonts, durch den Lehrkräfte den Konflikt als Bedingung und Möglichkeit des Verstehens in den Blick nehmen können. Er dient, so meine These, als Einflussgröße, um die Bedingungen des Konflikts im Unterricht zu interpretieren und unterrichtsdynamische Gestaltungs- und Zielvorstellungen zu entwickeln. Ziel des Beitrags ist es, die Implikationen zu veranschaulichen, die unterschiedliche Demokratietexturen für den Anforderungsgehalt von Konflikten in Bildungssettings haben. Zur Veranschaulichung möchte ich dafür mit einem Schlüsselochmoment im Lehramtsstudium beginnen. Die dort vorfindbaren Repräsentationen von Konflikten als Grundmomente der Demokratie werden anschließend politiktheoretisch kontextualisiert und ihre bildungsrelevanten Impulse freigelegt, bevor abschließend der Frage

nachgegangen wird, inwiefern sie den normativen Ansprüchen des „Verstehenden Bildungsbegriffs“ (Koerrenz 2022) gerecht werden (Abschnitt 5).

## 2 Zur Begriffsklärung: Aufgeladene Konfliktbegegnungen

Der Begriff der „Begegnung“ ist in der (deutschsprachigen) Pädagogik eine assoziative Formulierung, wurde er schließlich von Otto Friedrich Bollnow als kanonische Bezeichnung in den Diskurs eingeführt. Und so ist auch die Verwendung in diesem Text, auch im Zusammenhang mit der „Entfaltung“, keine Zufallserscheinung. Zu treffend ist die Beschreibung, die er dazu liefert. Daher erfolgt hier eine längere Zitation:

„Offensichtlich handelt sich bei dem Begriff der Begegnung um eine bildhafte Ausdrucksweise, und um die zu verstehen, geht man am besten von der ganz einfachen wortwörtlichen Ausdrucksweise aus. [...] Zwei Schiffe begegnen sich auf ihrer Fahrt, wenn sie, aus entgegengesetzter Richtung kommend, aneinander vorbeifahren. [...] Zweierlei lässt sich an diesen einfachsten Beispielen hervorheben. [...] Immer ist in der Begegnung ein ‚gegen‘, um nicht zu sagen ein Zusammenstoßen oder Zusammenprallen. Ich stoße in der Begegnung auf eine andre mir aktiv entgegentretende Bewegung. [...] Das zweite erkennt man am besten bei der Begegnung zweier Menschen auf der Straße: Wo ich mich mit jemand verabredet habe [...], da kann ich nicht eigentlich von einer Begegnung sprechen. Ich treffe ihn dann, aber ich begegne ihm nicht. [...] Es ist immer etwas von mir und meiner Planung Unabhängiges, das mir in der Begegnung überraschend entgegentritt, etwas [...] nicht Voraussehbares. [...] Der Mensch wird hier also im eigentlichen Sinn ‚erschüttert‘ in der Begegnung mit einer Wirklichkeit, die auf ihn trifft und die nicht von ihm ausweicht. Die Begegnung gewinnt von hier aus ihre eigentümliche Härte, eine Unerbitterlichkeit und Unausweichlichkeit“ (Bollnow 1955, S. 15–17).

Charakterisiert Bollnow hiermit die grundsätzliche Wirkung des Bildungsgegenstands auf das und im lernenden Subjekt, so lassen sich die von ihm formulierten Merkmale einer Begegnung auch auf die spezifischen Situationen in Unterricht und Schule übertragen (Intensität, Dynamik, Wirkung), um die es in diesem Beitrag gehen soll. Eine ähnlich essayistische Annäherung an den Begriff nimmt Judith Pace in ihrer Verwendungsbegründung für das Wort „Aufgeladenheit“ vor:

„The multifaceted word ‚charged‘ is a powerful key to understanding the complex nature of this classroom space in which tensions of public school teaching and their interaction with contemporary issues are played out. In physics, electrically ‚charged‘ matter refers to energized particles that generate tension between positive, or attrac-

tive, and negative, or repulsive, forces. In rhetoric, a ‚charged‘ speech is impassioned, and arouses excitement and/or controversy“ (Pace 2005, S. 3).

Zwar sind Lernräume grundsätzlich dadurch charakterisiert, „endemisch unvorhersehbar“ zu sein (übers. n. Brookfield 2006, S. 8); doch steigt die Herausforderung für die Lehrkraft in Auseinandersetzungen mit Schüler\*innenäußerungen zu politischen Kontexten. Eine solche Konkretisierung des Anwendungsfeldes auf die politische Konfliktbegegnung in diesem Text scheint mir insbesondere deswegen notwendig, da das Publikationsvolumen rund um das Thema „Konfliktorientierung“ und „Kontroversität“, angestoßen durch eine zunehmende Polarisierung (westlicher) Gesellschaften, in den letzten Jahren enorm zugenommen hat. So sehr dies angesichts der damit verbundenen pädagogisch-didaktischen Herausforderungen zu begrüßen ist, so sehr geht damit meines Erachtens mitunter auch eine Unschärfe in der Auseinandersetzung einher. So verschwimmen im Diskurs häufig die Ebenen, auf die sich die Impulse genuin beziehen lassen, sodass letztlich „Pseudoklarheiten“ (Hilbrich 2021, S. 62) ausgetauscht werden. Zur Systematisierung schlage ich eine Differenzierung zwischen den folgenden drei Ebenen vor.

- **Konfliktgeladene Themen des Curriculums:** Lehrkräfte stehen vor der Auswahl von Themen, die potenziell sensibel sind oder bei den Schüler\*innen Kontroversen auslösen können (hierzu etwa Drerup 2021).
- **Konfliktorientierung als didaktisches Prinzip:** Lehrkräfte planen proaktiv den Einsatz von kontroversen Themen und/oder konfrontativen Formaten, zur Umsetzung fachdidaktischer Prinzipien und Ziele (hierzu etwa Reinhardt 2005).
- **Konfliktgeladene Begegnungen:** Lehrkräfte werden mit konfrontativen Äußerungen von Schüler\*innen, heftigen Diskussionen oder politisch polarisierten Dynamiken konfrontiert (hierzu etwa van Alstein 2021).

Während sich die Beiträge auf der ersten Ebene („Konfliktgeladene Themen des Curriculums“) zum Beispiel mit Fragen zur Offenheit oder Geschlossenheit, der Latenz oder Manifestation von Konflikten oder mit der Eignung von Kriterien zur angemessenen Auswahl kontroverser Themen für den Unterricht befassen (vgl. etwa Panreck 2021), geht es auf der zweiten Ebene („Konfliktorientierung als didaktisches Prinzip“) zum Beispiel um Implikationen der Zusammenstellung von Polaritäten für Kontroversverfahren oder um gesprächsdynamische Wirkungen unterschiedlicher Diskussionsformate (vgl. etwa Felton/ Garcia-Mila/Gilabert 2009 oder Gronostay 2019). Die dritte Ebene („Konfliktgeladene Begegnungen“), in die sich dieser Beitrag einordnet, fragt nach Voraussetzungen, Wirkungen und Strategien ungeplanter politischer Konfliktinterventionen (vgl. etwa Cassar/Oosterheert/Meijer 2021). Der vorliegende Beitrag ist der dritten Ebene zuzuordnen.

### 3 Vom Einfangen von Demokratiebildern

Einsteigen möchte ich mit zwei anekdotischen Beobachtungen aus der eigenen Lehrpraxis in der universitären Lehramtsausbildung von Sozialkundelehrkräften, die als Veranschaulichung für verbreitete Vorstellungshorizonte gegenüber dem Verhältnis von Demokratie und Konflikt verstanden werden sollen. Eine Aufgabe, die ich gern zu Beginn meiner Lehrveranstaltungen zur Vermittlung von Demokratie im Politikunterricht stelle, ist die Aufforderung an die Studierenden, mir vor Beginn der ersten Sitzung Bilder zu schicken, die für sie Demokratie und demokratisches Miteinander *versinnbildlichen*. Dabei kommen eine ganze Reihe an Fotos von Szenen und Bildern von Symbolen zurück, die eine auffällig ausgeprägte Darstellung von Demokratie als geordnetes, inklusiv-partizipatorisch organisiertes Lebens- und Herrschaftsverhältnis aufweisen. Eine typische Auswahl von Bildern enthält Fotos parlamentarischer Gebäude und/oder Aktivitäten, Bilder von divers zusammengesetzten Gruppen(-Aktivitäten/-Gesprächssituationen), Zeichnungen von Wahlurnen, Justitias Balkenwaagen und ähnlichen einschlägigen Symbolen. Demokratisches Miteinander zeichnet sich diesen Bildern nach zu urteilen durch geregelte Verfahren repräsentativer Institutionen aus; durch kommunikative Aushandlungsformate, in denen gemeinsame Lösungsbemühungen veranschaulicht werden, und durch inklusiv gestaltete Öffentlichkeiten, in denen das Miteinander tatsächlich als „Mit-“Einander realisiert wird. Dies bestätigt sich auch in den Antworten auf die in der anschließenden Sitzung formulierte Frage, was ihrer Auffassung nach Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollte, um ein demokratisches Miteinander realisieren zu können (orthographisch korrigierte Ergebnisse von Mentimeter in Seminarsitzung v. 14.11.2020).

- „zu wissen, was man will; zu sagen, was man will; zu hören, was andere wollen“
- „dass man sich nicht die Köpfe einschlägt, wenn einer woke ist und eine Andere konservativ, sondern das man sich auf den Dialog einlässt“
- „sie in die Lage zu versetzen, Positionen abzugleichen und für ein bestmögliches Ergebnis für alle zusammenzubringen“
- „geordnete Diskussionen zu führen, die zu Ergebnissen führen“
- „dass jeder fähig ist, mitzudiskutieren und am Ende mit den Ergebnissen der Mehrheit zu leben“
- „sich einzubringen und bereit zu sein, eigene Stereotype, blinde Flecken zu überwinden“

Die Aufforderung also (im Kontext eines Universitätsseminars zur politischen Bildung), Demokratie zu beschreiben, führt also bei vielen Studierenden zu dem Impuls, ein gängiges Ideal abzubilden: Demokratie als ein partizipativer, inklusiver Verarbeitungsprozess von Problemen und Konflikten, in dem die Beteiligten

gewillt und befähigt sind, als gleiche und freie Bürger teilzunehmen und verbindliche Entscheidungen auszuhandeln. Eine optimistische, hoffnungsvolle Erzählung also über die (Vermittlungsfähigkeit von) diskursiven Miteinander zur Verarbeitung der Pluralität an Haltungen, Überzeugungen und Weltsichten, die im Zusammenleben aufeinandertreffen.

Konfrontiere ich sie anschließend mit dem oben angeführten Schul-Szenario und der Frage, welche Reaktionen sie als Lehrkraft treffen würden, wird deutlich, dass sich dieses Demokratieideal auch auf ihre Wahl von Gestaltungsimpulsen für die konkrete Bildungssituation einwirkt. Diskutiert wurden von den Studierenden unterschiedliche Möglichkeiten, zunächst die konkrete Konfliktfrage zu identifizieren (Geht es um die Praxis des Schächtens hinter der Halal-Kennzeichnung? Geht es um (die Abwertung/Legitimität von) Ausdrucksformen (islamischen) Glaubens im öffentlichen Raum? Geht es um die Frage der Koexistenz unterschiedlicher kulturalisierter Ernährungsweisen?), um anschließend die Positionen zu sammeln und nach einer Recherchephase zum Thema (etwa zum Schächtungsrecht in Deutschland) von den Schüler\*innen diskutieren zu lassen. Dafür wurde das in der Politikdidaktik wohl beliebteste Kontroversverfahren, die Pro-Contra-Debatte, vorgeschlagen, bei der die Lehrkraft auf Einhaltung der Struktur (Ping-Pong-Ablösung der zwei Seiten) zu achten und bei grenzwertigen Formulierungen moderativ einzugreifen habe. Die Bearbeitung der Konfliktbegegnung sei ihrer Auffassung dann zufriedenstellend verlaufen, wenn die Schüler\*innen sich in ihrem Empörungsgrad reguliert, den Gegenstand der Auseinandersetzung besser verstanden und Verständnis für die Perspektiven der anderen Klassenmitglieder entwickelt hätten. Die Studierenden setzen also auf die rationalisierende und zivilisierende Kraft diskursiver Verfahren, durch die sich das anfängliche intuitive „Gegeneinander“ der Stimmen und Haltungen zu einem verständnisvollen und wissensbasierten „Miteinander“ bewegt. Die Studierenden entschieden also kohärent zu ihrem zuvor dargestellten (deliberativ gefärbten) Demokratieideal:<sup>2</sup> Durch die Klarheit der Diskursregeln (moderative Intervention durch die Lehrkraft) und die Inklusivität des Verfahrens (jede\*r Teilnehmer\*in hat im Ping-Pong die Chance, sich zu äußern), wird dem Anspruch einer kommunikativen Annäherung und Aufklärung über mögliche Missverständnisse und Wissenslücken als Demokratiebildungsverfahren gerecht. Darin zeigen sich folgende Lern- und Bildungsziele: Die verschiedenen Positionen in der Gruppe sollten unter fairen Bedingungen zur Sprache gebracht werden – dies stärkt eine offene Haltung gegenüber divergierenden Meinungen und Werten. Der Dialog setzt in erster Linie beim Ausdruck von vernunftgebundenen Argumentationen an, statt etwa strategische oder erfahrungsbasierte

---

2 Damit bestätigt sich in dem Beispiel auch, was Stefanie Kessler in ihrer empirischen Arbeit zur „Demokratielehre im Unterricht“ (2021) nachweisen konnte: Dass die demokratischen Sinnmuster von Politiklehrkräften auf die Lehrpraktiken wirken.

Sprechakte. Hiermit zielt die Bearbeitung der Konfliktbegegnung auf den Ausbau der Argumentationsfähigkeit und der Urteilsbildung der Schüler\*innen ab. Nicht zuletzt lernen die Schüler\*innen die Integration von Perspektiven. Diese (unbewusst) hervorgebrachten Kriterien der Inklusivität, des Vernunftgebrauchs und der Ergebnisorientierung weisen auf eine ausgeprägte, wenn auch unbewusste, deliberative Orientierung der Studierenden in ihrem Vorschlag für den Umgang mit dem Unterrichtsszenario hin. Aufgabe der Lehrkraft wäre es hiernach, den Schüler\*innen in aufgeladenen Begegnungen, die Bedingungen der Möglichkeit für einen fairen Aushandlungsraum zu gestalten.

Rufen wir uns nun nochmal die Szene vor Augen: Die Schüler\*innen sind sichtlich aufgebracht durch die Aussage des Schülers X; die Geschwindigkeit und Intensität der Affizierung und die Vehemenz, in der die noch zuvor verbundene Klassengemeinschaft sich polarisiert gegenübersteht, lässt zumindest berechnete Zweifel an der (voraussetzungslosen) Wirksamkeit einer argumentativen Bearbeitung der Situation zu, wie sie die Studierenden vorschlagen. Eine Tendenz, die Roland Reichenbach pointiert der deutschsprachigen Bildungstradition zuschreibt (vgl. Reichenbach 2021, S. 352)<sup>3</sup> und entsprechend dazu einlädt, alternativ der sich abzeichnenden Realität der Gegnerschaft, der Unerbittlichkeit im aufgeladenen Moment mehr Aufmerksamkeit zu schenken und deren Wert für Bildungsprozesse anzuerkennen (vgl. ebd., S. 355). Doch was ist damit gemeint? Wie liest sich diese Szene vor diesem Hintergrund? Welche Demokratievorstellungen und Bildungsmomente könnten sich dahinter verbergen?

Hierfür wird vorgeschlagen, die Dynamik der vorunterrichtlichen Situation weniger als einen Ausdruck unterschiedlicher, am Gegenstand des Konflikts sich ausspielender sozialer Pluralitäten und Differenzen einzuordnen, die mithilfe eines besseren Verstehens und Ausbaus gegenseitiger Verständigung edukativ zu bearbeiten ist, sondern stattdessen in der Reaktion der Schüler\*innen die Verwobenheit von Erfahrungen, Wahrnehmung, Emotionen und Identitäten in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Szkudlarek 2011):

- Die miteinschließt, dass die menschliche Interaktion (entsprechend auch die von Schüler\*innen) nicht allein von einer Bereitschaft für Kommunikation geprägt ist, sondern auch durch Unzulänglichkeiten und Egoismen (Mouffe 2005, S. 2).
- Deren Bilder von Demokratie sich nicht in Visualisierungen und Symboliken partizipativer und repräsentativer Darstellungsformen äußern, sondern sie vielmehr als „dreckig, immer dreckig, nie lupenrein, stattdessen befleckt mit

---

3 „Die Überschätzung der Bedeutung und Wirksamkeit des Argumentierens scheint aber gerade in der deutschsprachigen Bildungstradition virulent zu sein“ (Reichenbach 2021, S. 352).

Menschlichkeit, mit Relativität und Unzulänglichkeit“ (Koerrenz 2019, S. 103) wahrnehmen.

- Denen sich die Perspektive der Anderen nicht durch kommunikative Kontroversverfahren erschließt, sondern die in den (non)verbalen Äußerungen vielmehr die eigene politische Bedeutsamkeit und Subjektposition bewusst werden lässt.

Kurzum: eine Interpretation der Konfliktbegegnung aus radikaldemokratischer Perspektive. So würde etwa dem Schüler, der die erste Äußerung trifft, die eigene Säkularität durch die (als Provokation) empfundene Äußerung und die Gegenrede der Gegenüber erst bewusst. Anders als in der ersten Lesart, stehen in der Bearbeitung der Situation also weniger moralische (darf ich mich an kulturell bzw. religiös geprägten Esstraditionen stören, ab wann verletzt es unsere demokratischen Werte wie die Toleranz?) oder rechtliche Dimensionen (welche Form von Schächten ist für den Verkauf in deutschen Supermärkten erlaubt?) im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Stattdessen würden nach dieser Lesart die Schüler\*innen darin bestärkt werden, was ihre Positionierung mit ihnen macht, mit und von wem sie sich damit verbinden bzw. entfernen und wie sie zu den damit einhergehenden Konsequenzen stehen. Der Bildungsimpuls äußert sich also zum einen in der Anregung zur Artikulation als politisches Subjekt und zum anderen zur (äquivalenten) Relation zum Selbst und zu den Anderen. Für die Lehrkraft stellt sich die Aufgabe, den Lernenden im aufgeladenen Moment die Bedingungen der Möglichkeit für die Wahrnehmung des sich ihnen bietenden Erscheinungsraums zu gestalten. Dafür kann sie mit einer unterweisungsarmen, präfigurativen Begleitung, etwa mit Anregungen aus Brave Space-Ansätzen, die Selbstwahrnehmung und die Beziehungsarbeit zwischen den Lernenden unterstützen. In dieser radikaldemokratischen Lesart wird die Unterrichtssituation also nicht zur Trainingsgelegenheit zur Teilhabe an sozialwissenschaftlich begründeten Bedürfnissen demokratisch organisierter Gesellschaften. Vielmehr wird die Unterrichtssituation hier zu Recht und Befähigungsgelegenheit der Lernenden, sich selbst als demokratisches Subjekt zu erleben.

#### **4 Zur Freisetzung von Demokratiebildern**

Was sich in diesen zwei ausgewählten Erschließungsmöglichkeiten aufgeladener Konfliktbegegnungen zeigt, ist der Einfluss, den unterschiedliche Zuschreibungen von Demokratietexturen auf unterrichtliche Gestaltungsimpulse haben – seien sie bewusst oder unbewusst gewählt. Eine Fragestellung, die sich auch in der praktischen Arbeit mit den Studierenden als nützliche Hilfskonstruktion für die reflexive Bewusstwerdung solcher Prozesse bewährt hat, geht auf Bonnie Honig zurück. In ihrem Buch „Demokratie und der Fremde“ (2001), in dem sie das

Verhältnis von sozialer Einheit und Differenz unter Zuhilfenahme von Literaturklassikern radikaldemokratisch ausdeutet, stellt sie die Frage: „Does Democracy have a genre?“ (ebd., S. 127). Mit Verweis auf Hayden Whites Arbeiten zur Frage nach der Existenz und Form von „Metahistory“ (vgl. Hayden 2008), weist sie in Anlehnung an Northrop Fries poetologische Tropen-Analyse (vgl. Frye 1957) auch für Demokratieverständnisse unterschiedliche Repräsentationsmodi aus (Komödie, Romance, Tragödie und Satire), die aus einer limitierten Grundausswahl aus archetypischen Formen, immer wieder neu zusammengesetzt, narrative Kategorien ausbilden. Diese vier narrativen Kategorien folgen einem Koordinatensystem: Auf der einen Seite haben wir die unschuldsanaloge Erzählungen der Komödie und Romance, auf der anderen Seite haben wir erfahrungsanaloge satirische und tragische Demokratieerzählungen: Romantische Erzählungen, auch von Demokratie, fokussieren auf das Aufrechterhalten geteilter menschlicher Werte gegenüber disruptiven Angriffsversuchen und betonen die sozial integrative Kraft der von den Protagonisten erlebten Konflikte. Am Ende triumphiert das Gute, nachdem es auf die Probe gestellt wurde. Die Individuen konzentrieren sich auf ihren Platz im größeren Ganzen und den gemeinsamen geteilten Geist, der sie verbindet. Der Konflikt führt ihnen vor Augen, dass das Ganze größer ist als die Summe seiner Bestandteile und die Aushandlung hiervon zu einer Verbesserung der Welt beiträgt. Liberale Demokratietheorien etwa von Rawls ließen sich hier einordnen. Tragische Erzählungen, auch von Demokratie, wie sie etwa von den Agonist\*innen vertreten werden, erzählen hingegen von der Unversöhnlichkeit und den Herausforderungen, die die Protagonist\*innen durchleben müssen, wenn sie diesen ausgesetzt sind. Dem Publikum wird durch die Konfliktverläufe vor Augen geführt, dass und wie der Mensch an seine Grenzen und die Grenzen der Welt gerät.

Wenn wir nun versuchen, statt dieser veranschaulichenden literarischen Begrifflichkeiten, die hier beschriebenen Ursachen und Dynamiken von Konflikten und ihre Bedeutung für das Zusammenleben nicht von fiktionalen Protagonist\*innen, sondern „realen“ Demokrat\*innen zu deuten, zeigen sich hier zwei unterschiedliche Grundmodelle oder Metriken des Konflikts. Auf der einen Seite die romantische Interpretation der Bedeutung des Konflikts für die Demokratie. Hier entsteht der Konflikt aufgrund unterschiedlicher, sozialisationsbedingter Werte, Traditionen und Weltzugänge – also aus einer sozialen Pluralität heraus. Fehlt es an Empathie, kommt es zu Missverständnissen oder liegen nicht-ratio-nale Ablehnungshaltungen gegenüber anderen Kulturen oder sozialen Gruppen vor, kommt es zur Konfrontation. Der Konflikt ist also das Ergebnis von gescheitertem Dialog oder fehlender bzw. fehlerhafter Anerkennung. Die demokratische Bearbeitung der Konflikte, angeleitet durch die Lehrkraft, verlangt nun, inklusive Dialogpraktiken einzusetzen, um die Diversität aufrechtzuhalten bzw. gerecht werden zu können. Als demokratischer Bildungsauftrag ergibt sich die Schulung von Empathie und Aufklärung und Verbesserung der dialogischen Praxis. Ge-



lingt dies, können Spannungen abgebaut und Konflikte bewältigt und das Selbst- und Weltverhältnis dialogisch stabilisiert werden.

„Tragische“ (z. B. radikaldemokratisch-agonale) demokratische Bildungsarbeit arbeitet weniger mit den Unterschieden als mit den Unterscheidungen, die sich im Konfliktfall manifestieren. Konflikt wird hier nicht als Konsequenz von Pluralität, sondern als ihre Bedingung verstanden. Das Subjekt formiert sich durch das Ausgesetzt-Sein gegenüber dem Anderen, ist also ontologisch auf die Pluralität angewiesen. Für Bildungszwecke stellt sich weniger die Frage, ‚Wer sind die bzw. das Andere?‘ oder ‚Was weiß ich über sie und wie kann ich sie anerkennen?‘, sondern zentral steht im Raum ‚Wer sind wir und wer bin ich durch die Anderen? Wie erkenne ich mich durch den Anderen?‘. Der Bildungsauftrag besteht also in der Entwicklung eines kontingenten multi-relationalen Selbst- und Weltverhältnisses, der eine Aufrechterhaltung von potenziellen Konfliktbeziehungen in den Mittelpunkt stellt. Die demokratische Bearbeitung der Konflikte, angeleitet durch die Lehrkraft, verlangt es, Gelegenheiten offen zu lassen, in denen es eine Konfrontation mit dem Anderen gibt, der mich in meinem Selbst- und Weltverhältnis auf die Probe stellt und ggf. destabilisiert und dabei ein pädagogisches Netz bereithält, diese Verunsicherung auszuhalten.

Was hier also zusammenfassend zur Veranschaulichung gebracht wird, ist die Notwendigkeit von Reflexivität gegenüber den Anforderungehalten, die unterschiedliche Konfliktmodelle für die Demokratiebildung ausweisen. Dahinter verbergen sich unterschiedlich gelagerte Zielstellungen, die mit unterschiedlicher Gestaltung der Lern- bzw. Bildungssituationen einhergehen. Dabei lassen sich tragische und romantische Reflexionsfolien über die Bedingungen und Wirkungen von Konflikten im demokratischen Miteinander unterscheiden, die mit unterschiedlichen Bildungsimpulsen einhergehen.

## **5 Ausblick für die Verstehende Bildungsforschung**

Die Verstehende Bildungsforschung, zu deren Anlass hier das Dreiecksverhältnis von Bildung – Konflikt – Demokratie am Beispiel der unvermittelten Konfliktbegegnung in zweierlei Spielarten (tragisch/romantisch) durchdacht wurde, folgt der Prämisse, dass Menschen lernen. Dass Menschen sich frei zum Lernen verhalten. Und dass Menschen sich dabei gleichzeitig im Lernen verantwortlich zeigen müssen. Mit der darin inhärenten Spannung von Freiheit und Verantwortung werden Anschlüsse zum tragisch-radikaldemokratischen Interpretationsangebot sichtbar. Ihnen gemein ist die Anforderung des reflexiven Umgangs, die notwendige Verbindlichkeit des Innen und des Außen zur Bewältigung dieser Tätigkeit und die grundsätzlich skeptische Haltung gegenüber Idealen als Ausgangspunkt und/oder Zielsetzung von (demokratischen) Bildungsprozessen. Beide schreiben sowohl dem Subjekt als auch der Gesellschaft ein gewisses Maß

an permanenter Instabilität zu, die auf der einen Seite das Lernen als Aushandlung über die Konstituierung des Subjekts zur (kaum) ausweichlichen Daueraufgabe und die Demokratie als nie (gänzlich) zu realisierendes Projekt antreibt. Mit ihrem expliziten Fokus auf die Bedingungen und Bedingtheiten in der (demokratischen) Bildung eine bereichernde Ergänzung bereichert die Verstehende Bildungsforschungsperspektive den Bereich der Auseinandersetzung um Grundsatzfragen zum Verhältnis von Bildung und Demokratie.

## Literatur

- Beck, Terence A. (2013): Identity, discourse, and safety in a high school discussion of same-sex marriage. In: *Theory & Research in Social Education*, 41, S. 1–32.
- Biesta, Gert (2006): *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. New York: Routledge.
- Bollnow, Otto F. (1955): Begegnung und Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1:1, S. 10–32.
- Brookfield, Stephen, D. (2006): *The skillfull teacher. On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. 2. Auflage. San Francisco: Joh Wiley and Sons.
- Cassar, Charlot/Oosterheert, Ida/Meijer, Paulien C. (2021): The classroom in turmoil. Teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom. In: *Teachers and teaching*, 27:7, S. 656–671.
- Drerup, Johannes (2021): *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Ditzingen: Reclam.
- Felton, Mark/Garcia-Mila, Merce/Gilabert, Sandra (2009): Deliberation versus Dispute. The impact of argumentative discourse goals on learning and reasoning in the science classroom. In: *Informal Logic*, 29:4, S. 477–446.
- Frye, Northrop (1957): *Anatomy of Criticism*. Princeton: Princeton University Press.
- Gronostay, Dorothee (2019): Are classroom discussions on controversial political issues in civic education lessons cognitively challenging? A closer look at discussions with assigned positions. In: *Studia Paedagogica*, 24:4, S. 85–100.
- Gutmann, Amy (1987): *Democratic Education*. New York: Routledge.
- Hilbrich, Ole (2021): Kontroversität anders denken. Die Bedeutung von Streit für eine demokratische Erziehung. In: Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel/Yacek, Douglas (Hrsg.): *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Honig, Bonnie (2001): *Democracy and the foreigner*. Princeton/New Jersey/Oxford: Princeton University Press.
- Kessler, Stefanie (2021): *Demokratielehre in Politikunterricht und Schule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Lehrerorientierungen von Politiklehrer/innen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Koerrenz, Ralf (2019): Es gibt ein richtiges Leben nur im Falschen. Hebräische Anthropologie und demokratisches Denken. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 71:2, S. 102–119.
- Koerrenz, Ralf (2022): *Bildung. Eine Theorie der Postmoderne*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lessenich, Stefan (2019): *Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem*. Ditzingen: Reclam.
- Mouffe, Chantal (2005): *On the Political*. New York: Routledge.
- Oulton, Chris/Dillon, Justin/Grace, Marcus M. (2004): Reconceptualizing the teaching of controversial issues. In: *International Journal of Science Education*, 26, S. 411–423.
- Pace, Judith L. (2015): *The Charged Classroom. Predicaments and Possibilities for Democratic Teaching*. New York: Routledge.
- Pace, Judith L. (2021): *Hard Questions: Learning to Teach Controversial Issues*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

- Panreck, Isabell C. (2021): Kontroversität im Politikunterricht. Einblick in den Umgang mit ‚controversial issues‘. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, 1, S. 119–129.
- Quay, John (2016): Not ‚democratic education‘ but ‚democracy and education‘. Reconsidering Dewey’s oft misunderstood introduction to the philosophy of education. In: Educational Philosophy and Theory, 48:10, S. 1013–1028.
- Reichenbach, Roland (2022): Zur möglich-unmöglichen Hintergrundphilosophie einer diskursiven Didaktik. In: Pädagogische Rundschau, 75:3, S. 351–362.
- Reinhardt, Sybille (2005): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Sant, Edda (2019): Democratic Education. A Theoretical Review (2006–2017). In: Review of Educational Research, 89:5, S. 655–696.
- Szkudlarek, Tomasz (2011): Semiotics of identity: Politics and education. Studies in Philosophy and Education, 30:2, S. 113–125.
- Van Alstein, Maarten (2021): Polarisatie, conflict en vrede. Geweldloos omgaan met tegenstellingen en spanning. Vlaams Vredesinstituut. <https://arendt-academy.be/tools/polarisatie-conflict-en-vrede-geweldloos-omgaan-met-tegenstellingen-en-spanningen> (Zugriff am 04.06.2023).
- White, Hayden (2008): Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt am Main: Fischer.
- Yosef, Hassidim (2020): The Conflict between Education and Democracy. In: Philosophy of Education, S. 411–423.

# Skepsis als Grundmodell demokratischen Handelns

Pia Diergarten

In der Philosophiegeschichte treffen wir auf verschiedene Autor:innen, die auf die eine oder andere Art dem Skeptizismus zuzuordnen sind. In derselben Philosophiegeschichte wird Skepsis zumeist als rein oder zumindest vorrangig epistemisches Projekt angegangen, das in dieser Form die Frage nach den Voraussetzungen und Bedingungen des Wissens stellt, nur um zu zeigen, dass diese Bedingungen selbst nicht letztbegründbar sind und Gewissheit damit ausgeschlossen bleibt. Die Ausweglosigkeit der Skepsis wird in diesem Zusammenhang dann oft als Sinnlosigkeit oder Zwecklosigkeit gedeutet, wenn nämlich auf die geringe bis nicht-existente handlungsorientierende Wirkung der Skepsis in der (pädagogischen) Praxis hingewiesen wird (vgl. Ruhloff 1988). Dies ist kurzgefasst die Ansicht, dass insbesondere für die Pädagogik „grundlagen skeptisches Rationieren in keiner Weise hilfreich sei“ (Fischer 1990, S. 737).

Dass das Gegenteil der Fall ist und Skepsis durchaus als praktisches Projekt veranschlagt werden kann, wenn sie als philosophische Lebensform konzipiert und eben praktiziert wird, zeigt eindrücklich Andreas Gelhard (vgl. etwa 2015; 2016) im Kontext seiner Version von skeptischer Bildung (vgl. Gelhard 2018). In ähnlicher Absicht werden im Folgenden ethische und politische Implikationen aus einer Form des radikalen Erkenntniszweifels, der antiken Skepsis nach Pyrrhon von Elis, aufgezeigt, deren ausführlichste Fassung in den Schriften von Sextus Empiricus vorliegen. Die pyrrhonische Skepsis im Kontext praktischer Fragen von Erziehung und Bildung, hier vorrangig von Demokratie als Handlungsform zu betrachten, war wohl bereits in ihrem ursprünglichen Vorkommen, der Lebensform des Pyrrhon angelegt. So interpretiert auch Malte Hossenfelder, der den „Grundriss der pyrrhonischen Skepsis“ (Sextus 2017) ins Deutsche übersetzte und mit einer ausführlichen Einleitung versah, diese Version der Skepsis als explizit ethisch fundierte Lebensform. Das Erkenntnisproblem werde hier erst zur Erreichung von ethischen Zielen geradezu instrumentell herangezogen. Es steht aber nicht am Anfang des Philosophierens. Den Anfang macht hier die Praxis und die Frage nach der gelingenden Lebensführung (vgl. ebd., S. 30–34).

Es folgen die Darstellung und die Interpretation der Skepsis mit Blick auf gegenwärtige politische Dynamiken und Tendenzen und die Möglichkeit pädagogischer Interventionen, die vor diesem Hintergrund demokratieförderlich wir-

ken können. Besonders praxisnah wird es im Laufe des Textes, wenn gefordert wird, dass Elemente dieser Skepsis, die in der Gegenwart auf ein demokratisches Miteinander gleichsam förderlich wirken und deshalb einen Teil der Grundbildung aller Mitglieder der Demokratie ausmachen sollten, zur Aufnahme in das schulische Curriculum empfohlen werden. Bevor also die Explikation einer Form der Skepsis als Grundmodell demokratischen Miteinanders folgt, soll hier auf einige theoretische Bezugspunkte eingegangen werden und die – zumindest oft diagnostizierte – Problemlage skizziert werden, in der sich die Demokratie heute anscheinend befindet und in der die Skepsis zumindest ansatzweise Abhilfe schaffen kann.

## 1 Demokratie als Form öffentlicher Kommunikation

Hier soll mehr von Öffentlichkeit als von Demokratie die Rede sein, weil das hier zugrundeliegende Demokratieverständnis dem alltagssprachlichen Gebrauch des Wortes Öffentlichkeit nahekommt. „Demokratie“, um nur mal ein einschlägiges Lexikon der Philosophie zu zitieren, ist wie „[k]aum ein anderer Terminus der politischen Praxis der Neuzeit [...] gleichermaßen [...] allgemein anerkannt wie umstritten und unklar“ (Lambrecht 2021, S. 364). „Öffentlichkeit“, das kann man demselben Lexikon entnehmen, hat ebenfalls „weder eine eindeutige Bedeutung noch sind die verschiedenen Bedeutungen miteinander zusammenhängend“ (Lalatta Costerbosa 2021, S. 1838). Sie bezeichnet aber, und das soll hier betont werden, „die Kollektivität, die Gesamtheit der sie bildenden Subjekte“ (ebd.). Beide Begriffe bezeichnen eine Art der Organisation von Gemeinschaften, auch von Staaten. Marina Lalatta Costerbosa betont, dass das Attribut ‚öffentlich‘ zunächst eine Information, eine Vorschrift kennzeichne und deren Bestimmung angebe, oder „die Art und Weise [...], in der sie geäußert oder realisiert“ (ebd.) werde. Das Öffentliche beschreibt also die Art, wie Informationen über alles Mögliche, über Ereignisse, über Handlungen von Menschen, zugänglich sind: Sie sind offen zugänglich.

„Demokratie“, so schreibt Francis Cheneval (2015), „ist die Bezeichnung eines Bündels von Eigenschaften von Gruppenentscheidungen“ (ebd., S. 18), es ist also die Art, wie Gruppen Entscheidungen treffen, wie sie sich organisieren. Und er nähert sich ebenfalls zunächst über das Adjektiv ‚demokratisch‘ einer Definition an: „[D]emokratisch bezeichnet Entscheidungsverfahren, des politischen Volkes, bei denen alle Bürgerinnen und Bürger das Recht haben, sich an der Gestaltung des gemeinsamen Handelns zu beteiligen und die Ausübung der politischen Autorität zu kontrollieren“ (Cheneval 2015, S. 19). Man könnte dieses Verständnis kritisieren: Was heißt hier Volk? Welche Bürgerinnen und Bürger? Wer hat das Recht sich zu beteiligen und woran? Aber eine derartige Kritik soll hier nicht im Fokus stehen. Es geht hier, um es ganz alltagssprachlich zu sagen, um

die Art, wie Menschen miteinander sprechen, im weitesten Sinne kommunizieren, wo es potenziell alle mitbekommen, wo es offen-sichtlich, eben öffentlich ist. Dann kommt Demokratie, wie angedeutet, als *Communicatio* im lateinischen Wortsinn (Kluge 2015, S. 517), als Leben unter kollektiv anerkannten Regeln oder Vorschriften, letztlich geteilten Informationen, also Veröffentlichungen in den Blick.

Dieses Verständnis ist auch der Auffassung von Hannah Arendt (2011, S. 16–21) nicht fern, die in der „*Vita Activa*“ bekanntermaßen alle menschliche Tätigkeit in Arbeiten, Herstellen und Handeln unterteilt, wobei dem Handeln die Sphäre des Öffentlichen inhärent ist, weil es sich allein zwischen Menschen ereignet, nicht mit Bezug auf die materielle Welt. Mit Hannah Arendt lässt sich auch ein dritter Begriff gut in den Kontext einbinden, der für das Folgende grundlegend ist: das Politische, oder die Politik. Handeln, die Verständigung, wie Arendt schreibt, „direkt zwischen Menschen“, diene „der Gründung und Erhaltung politischer Gemeinwesen“ (ebd., S. 17 f.) und schaffe so die Bedingung für Kontinuität, für Geschichte (vgl. ebd.). Im Folgenden geht es also um eine Form demokratischen Miteinanders, die von einer skeptischen Haltung als ein Grundmuster menschlichen Denkens und Handelns gekennzeichnet ist und die man, so die These, auch in der Schule oder andernorts unterrichten, jedenfalls irgendwie beibringen kann.

## 2 Eine Problemlage der Demokratie: Die Ambivalenz der Skepsis

Bevor der Text zum inhaltlichen Kern fortschreitet, nämlich der Darstellung der pyrrhonischen Skepsis und deren Anwendung auf relevante Lerninhalte in der Schule der Gegenwart, soll die Sache noch ein klein wenig verkompliziert werden. Mit Blick auf gegenwärtige politische Bewegungen bemerkt man, dass Skepsis und das, was mit ihr assoziiert wird, derzeit höchst ambivalent eingesetzt und teilweise pervertiert wird. „Das Zweifeln hat zweifellos einen guten Ruf. Auch unter Nicht-Verschwörungstheoretikern“ (Skudlarek 2021, S. 150). Dieses Zitat zeigt zugleich die politische Aktualität und die Ambivalenz der Skepsis, ruft es uns doch unmittelbar ins Gedächtnis, dass eben auch Verschwörungstheoretiker:innen gern zweifeln. Das Thema der Skepsis ist gegenwärtig untrennbar mit der Frage nach Wahrheit und damit aktuell mit der Problematik von Verschwörungsmmythen und Fake News verbunden. Skepsis assoziiert Kritik. „Zweifeln ist sinnverwandt damit, ‚nicht alles zu glauben‘, ‚kritisch zu denken‘, ‚sich nichts vormachen zu lassen‘ usw.“ (ebd.).

Und es soll auch hier daran festgehalten werden, dass die Kritik am Gegebenen in einer langen Tradition das einzige Ziel ist, nach dem sich eine wissenschaftliche und praktische Pädagogik richten sollte (vgl. etwa Frost 2010). An etwas zu zweifeln, zieht keineswegs unausweichlich die Konsequenz nach sich,

dieses Etwas auch zu verwerfen. Aber damit stehen wir mitten in der Materie, denn es war nie einfach von der Faktenlage oder den Fakten zu sprechen. Und Kritik und Skepsis werden heute gleichermaßen von demokratiefeindlichen, wie demokratiestärkenden Gruppen als Strategie der Wahl im politischen, öffentlichen Machtkampf für sich beansprucht. Die Ambivalenz der Skepsis besteht darin, dass beide Seiten, oder schlechthin alle Seiten, sich der Skepsis als kritischem Instrument bedienen, um im Gespräch, im öffentlichen oder privaten, an der eigenen Überzeugung festzuhalten, sie durchzuboxen, wenn es sein muss unter völliger Ignoranz der Faktenlage. Ein besonders gutes Beispiel in diesem Kontext ist die ‚Reichsbürgerbewegung‘, die seit der zweiten Hälfte der 2010er Jahre öffentliche Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Rathje 2021, S. 34) und die auch zuletzt wieder vermehrt im Fokus der Berichterstattung stand, weil das Ausmaß ihrer politischer Tragweite bekannt wird. „Reichsbürger“, so fasst es Jan Rathje zusammen, „zweifeln die Legitimität und Souveränität der Bundesrepublik Deutschland an“ (ebd.). Das heißt: „Manche von ihnen meinen, Deutschland befinde sich noch immer im Krieg und sei besetzt, da nach dem Zweiten Weltkrieg kein Friedensvertrag geschlossen worden sei“ (ebd.). Dieser Zweifel – wohlge-merkt – überzeugt Reichsbürger:innen von dem Ziel „die freiheitlich-demokratische Grundordnung unter Einsatz von Gewalt und militärischen Mitteln zu beseitigen“ (ZDF heute 2023, o. S.). Auf dem Klappentext von Skudlareks „Wahrheit und Verschwörung“ (2021) heißt es treffend: „Die Verkehrung der Welt macht erschreckend Schule – in der großen Politik, in der öffentlichen Diskussion, in den sozialen Medien. Und immer mehr Menschen pflegen ihre eigene, private Wahrheit“ (ebd.).

Die gleiche Problemdiagnose, dass wir es heute auch im öffentlichen, politischen Diskurs immer mehr mit einer ‚Verkehrung der Welt‘, mit dem Verdrehen von Tatsachen im Sinne der eigenen Machterhaltung zu tun haben, trifft unter einem leicht gewandelten Aspekt auch mit der philosophischen Gegenwartsdiagnose der Postmoderne zusammen. Die Journalistin Michiku Kakutani stellt beispielsweise in dem 2018 erschienenen Essay „The Death of Truth“ eine direkte Verbindung zwischen politischen Entscheidungen der Gegenwart, wie der Wahl von Donald Trump zum 45. Präsidenten der USA oder der Wahl zum Brexit, und der Philosophie der Postmoderne her: Autor:innen der Postmoderne hätten ein politisches Klima nicht nur in den USA herbeigeführt, das ungehemmtes Lügen und Desinformation ermögliche und fördere (vgl. Kakutani 2018). An dieser Stelle ist der gesamte Problemhorizont aufgespannt, vor dem die Behandlung der pyrrhonischen Skepsis zu verorten ist.

### 3 Die pyrrhonische Skepsis als Folie für Skepsis in der Demokratie?

Nun soll, wie angekündigt, eine bestimmte Form der Skepsis in Anschlag gebracht werden, nämlich die pyrrhonische, weil sie, glaubt man den Rezensent:innen, „von den historischen Formen der Skepsis, die am weitesten durchdachte zu sein [scheint]“ (Sextus 2017, S. 9). Das impliziert gleichsam, dass es unterschiedliche Formen der Skepsis gibt, weshalb hier zunächst die Skepsis im Allgemeinen als philosophischer Begriff bestimmt werden soll:<sup>1</sup> Skepsis bezeichnet insgesamt den Zweifel an der Erkennbarkeit der Wahrheit (vgl. Hossenfelder 1974, S. 1359). Das klingt banal, führt aber eine wichtige Unterscheidung mit sich: Skepsis heißt nicht schlichtweg Zweifel an der Wahrheit, sondern Skepsis bedeutet in der Philosophie den Zweifel an der Erkennbarkeit der Wahrheit, noch genauer, den Zweifel an der Erkennbarkeit der Wahrheit eines Urteils (vgl. ebd.). Damit kann die philosophische Skepsis von der alltäglichen Annahme abgegrenzt werden, sie bedeute eine Art Abschied von der Wahrheit, oder eben deren Tod, im Zusammenleben von Menschen. Es verhält sich viel eher andersherum: skeptische Personen sind von der Annahme getrieben, dass es die Wahrheit in der Welt gibt, dass sie aber prinzipiell nicht erkennbar ist. Wie passt das zusammen? Die prägnanteste und gleichsam ausführlichste Darstellung der pyrrhonischen Position findet sich bei Sextus Empiricus (2. Jh. n. Chr.). In seinem „Grundriß“ schreibt Sextus zur Einleitung:

„Wenn jemand eine Sache sucht, dann ist der zu erwartende Erfolg entweder ihre Entdeckung oder die Verneinung ihrer Entdeckung und das Eingeständnis ihrer Unerkennbarkeit oder die Fortdauer der Suche. [...] Und zwar gefunden zu haben glauben die Dogmatiker im engeren Sinne, z. B. Aristoteles, Epikur, die Stoiker und einige andere. Für unerkennbar erklärten die Dinge Kleitomachos, Karneades und andere Akademiker. Die Skeptiker aber suchen noch“ (Sextus 2017, S. 93).

Die Skeptiker suchen noch. Sie suchen, aber finden nicht. Die Wahrheit ist da, aber nicht empirisch zugänglich, nicht erkennbar. Und daraus ergibt sich das zentrale Anliegen der pyrrhonischen Skepsis: im Gespräch zu zeigen, dass zumindest das vom Gegenüber gerade Ausgesagte nicht die Wahrheit ist. Eine skeptische Person, so Malte Hossenfelder (1974), „leugnet nicht, daß es möglich sei, daß ein Urteil [...] wahr sei; wohl aber bestreitet er, daß sich die Wahrheit auf irgendeine Art beweisen lasse“ (ebd., S. 1359). Es ist also durchaus möglich,

---

1 Hier und im Folgenden profitiert die Darstellung stark vom Besuch der Lehrveranstaltungen von Lambert Wiesing, besonders im Wintersemester 2018/2019, innerhalb derer sich eine Vorlesung mit der pyrrhonischen Skepsis und deren Aktualisierungen im Laufe der Philosophiegeschichte befasste.



dass irgendjemand irgendwann die Wahrheit in einem Urteil ausdrückt. Allerdings ist die Wahrheit dieses Urteils niemals beweisbar. Es gibt in skeptischer Perspektive kein sicheres Kriterium für die Erkennbarkeit der Wahrheit.

Um dies nun zu zeigen, betreiben Skeptiker:innen einen argumentativen Aufwand und gehen dabei methodisch vor, was die Skepsis zu einer Strategie macht (vgl. zum Folgenden Koerrenz et al. 2020, S. 42–62). Pyrrhonische Skepsis kann als Methode beschrieben werden, zwei einander widersprechende Überzeugungen oder Argumentationen einander so entgegenzusetzen, dass deren Aussagen genau gleich gut begründet sind. Daraus folgt nämlich für pyrrhonische Skeptiker:innen, sich aus Gründen der Unentscheidbarkeit eines Urteils über die Wahrheit beider Positionen zu enthalten. Was diese Art der Skepsis zur Methode macht, ist die gezielte Einübung und der Einsatz von Argumentationsfiguren, die den gewünschten Gleichstand herbeiführen. Odo Marquard beschreibt es einmal essayistisch und mit Bezug auf die pyrrhonische Skepsis sehr treffend:

„Der skeptische Zweifel ist – wie das Wort Zweifel verrät, das mit der ‚zwei‘ auch die Vielheit enthält – jenes [...] Verfahren, zwei gegensätzliche Überzeugungen aufeinanderprallen und dadurch beide so sehr an Kraft einbüßen zu lassen, daß der Einzelne [...] als lachender oder weinender Dritter von ihnen freikommt“ (Marquard 1986, S. 7).

Die Skepsis kommt also als strategisches Verfahren in den Blick, das auch schematisch dargestellt werden kann. Bei Sextus heißt es prägnant:

„Die Skepsis ist die Kunst, auf alle mögliche Weise erscheinende und gedachte Dinge einander entgegenzusetzen, von der aus wir wegen der Gleichwertigkeit der entgegengesetzten Sachen und Argumente zuerst zur Zurückhaltung, danach zur Seelenruhe gelangen“ (Sextus 2017, S. 94).

Im restlichen Werk findet sich die ausführliche Begründung eines methodischen Dreischritts. Die Besonderheit der pyrrhonischen Skepsis besteht in ihrer Konstellation als ethisch motivierte, aber strikt erkenntnistheoretisch argumentierende philosophische Position: „Das motivierende Prinzip der Skepsis“, so Sextus, „nennen wir die Hoffnung auf Seelenruhe. [...] Das Hauptbeweisprinzip der Skepsis dagegen ist, daß jedem Argument ein gleichwertiges entgegensteht“ (ebd., S. 95 f.).

Das zielgerichtete Vorgehen der Skepsis besteht in der Erzeugung des gleichwertigen Widerstreits von Sätzen, Meinungen und Positionen, „d. h. ihre Argumentation bestand darin zu jeder Meinung die Gegenmeinung zu gleicher Überzeugungskraft zu bringen, so daß eine Entscheidung unmöglich war und sie nicht anders konnten, als sich des Urteils enthalten“ (Hossenfelder 2017, S. 157). Von hier ausgehend beschreibt die pyrrhonische Skepsis einen Dreischritt vom

(1) gleichwertigen Widerstreit zur (2) Zurückhaltung und von dort zur (3) Seelenruhe.

#### 4 Skepsis in der Postmoderne

Blickt man nun auf aktuelle politische Bewegungen und das Diskursklima der Öffentlichkeit im Verhältnis zur Wahrheit, dann scheint mir die pyrrhonische Skepsis deshalb interessant, weil sie Parallelen zu einer philosophischen Gegenwartsanalyse aufweist: nämlich der sogenannten ‚postmodernen Skepsis‘. Die Postmoderne-Philosophie greift Aspekte der pyrrhonischen Skepsis auf, von denen hier drei hervorgehoben werden sollen, um dann abschließend pädagogische Implikationen abzuleiten. Einer der achtenswertesten Denker:innen der Postmoderne ist Jean-François Lyotard. Er beobachtet, dass die Menschen – wohlgemerkt in den „postindustriellen Gesellschaften“ (Lyotard 2015, S. 29) – nicht mehr an große Erzählungen über den Lauf der Dinge glauben. Diese These hat bis heute große Popularität erlangt. „Bei extremer Vereinfachung“, so Lyotard, „hält man die Skepsis gegenüber den Metaerzählungen für ‚postmodern‘“ (ebd., S. 24). Damit ist kurz gesagt gemeint, dass sich die eigene Lebensgestaltung nicht mehr an dem Glauben an einen teleologischen Geschichtsverlauf ausrichtet. „Die große Erzählung hat ihre Glaubwürdigkeit verloren, welche Weise der Vereinheitlichung ihr auch immer zugeordnet wird: spekulative Erzählung oder Erzählung der Emanzipation“ (ebd., S. 99).

Den Kern von Lyotards Postmoderne-Denken macht in „Das Postmoderne Wissen“ (1979/2015) die Frage nach bzw. der Zweifel an der Legitimation von Wissen unter modernen und postmodernen Bedingungen aus. Dieser Zweifel läuft für Lyotard auf die These von unüberbrückbarer Heterogenität und Pluralität hinaus. Es gibt nach dem Ende der großen Erzählungen in der Gesellschaft, die Lyotard ‚postmodern‘ nennt, viele Wissensformen, die nach unterschiedlichen Regelsystemen begründet werden und sich eben dadurch voneinander unterscheiden. Diese grundlegende These verschärft Lyotard in „Der Widerstreit“ (1989), indem er sein „Analyse-Instrumentarium“ verfeinert (vgl. Poenitsch 1992, S. 131). Die Einheit der Unterscheidung wird kleiner bzw. feiner. Unterschiedlichkeit besteht in der Postmoderne zwischen unzählig vielen Diskursarten, Satz-Regelsystemen und letztlich zwischen Sätzen, die unterschiedlichen Diskursarten zugehören. Auf diesem Weg kann Lyotard zu seiner Fassung des Widerstreits gelangen: dem Widerstreit als einem Konfliktfall „zwischen (wenigstens) zwei Parteien, der nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel fehlt“ (Lyotard 1989, S. 9). Allein in dieser kurzen Skizze postmoderner Philosophie scheinen vier Parallelen zur pyrrhonischen Skepsis auf.

**1. Skepsis als Grundprinzip:** Im Zentrum beider Ansätze steht die Frage nach der Glaubwürdigkeit, nach der Legitimität von Aussagen, die heute auch vor dem Hintergrund des medialen Wandels neu verhandelt werden muss. Skepsis als bestimmende Haltung einer Gemeinschaft, etwa einer demokratischen, erfordert bestimmte historische Bedingungen, die heute wie damals zu bestehen scheinen.

**2. Der Widerstreit:** Bei Sextus ist die Isosthenie, der gleichwertige Widerstreit, das „epistemische Kernstück des skeptischen Verfahrens“ (Gelhard 2015, S. 208). Und auch innerhalb einer Philosophie der Postmoderne nimmt die Konzeption des Widerstreits eine zentrale Stellung ein. Das zeigt sich einerseits daran, dass das Werk, in dem Lyotard diese Konzeption am ausführlichsten darlegt, „Der Widerstreit“, als sein Hauptwerk gilt. Was Lyotard als den Widerstreit bezeichnet – ein unauflösbarer Konfliktfall zwischen zwei Parteien, der zwischen den Diskursarten besteht, in denen die Parteien ihre Argumentation vortragen – ist sowohl das Zentrum seiner theoretischen Arbeiten als auch der Kern seiner Ethik.

**3. Unentscheidbarkeit:** Dabei ist der Widerstreit bei Lyotard vor allem eines: nämlich die Entscheidung für Unentscheidbarkeit. So wie ihn Lyotard beschreibt, ist der Widerstreit vor allem dadurch gekennzeichnet, „nicht angemessen entschieden werden“ (Lyotard 1989, S. 9) zu können. So gesehen bedeutet Lyotards Forderung, den Widerstreit zu bezeugen oder ihm gerecht zu werden, vor allem eine Forderung nach dem Hinweis auf Unentscheidbarkeit. Der Widerstreit ist ein Konfliktfall und indem Lyotard ihn auf seine Art konzipiert, weist er darauf hin, dass das Zusammenleben von dieser Art des Konflikts geprägt ist, dem Widerstreit, der nicht aufgelöst werden kann. Darin liegt die politische Dimension von Lyotards Konzeption und er grenzt sie explizit von Habermas' Konsens ab (vgl. Lyotard 2009, S. 13–32): „Die Betonung“, so schreibt er, müsse nun „auf den Dissens gelegt werden. Der Konsens ist ein Horizont, er wird niemals erreicht“ (Lyotard 2015, S. 144). Und indem Lyotards einzige ethische Forderung darin besteht, den Widerstreit zu bezeugen, besteht seine wichtigste Forderung darin, Uneinigkeit zu bezeugen, das heißt dafür einzutreten, dass es Konflikte gibt, die ungelöst bleiben. Wie oben beschrieben besteht darin auch das ethische Anliegen der pyrrhonischen Skeptiker:innen: Aus der Erfahrung von Unentscheidbarkeit über die Wahrheit zweier widersprüchlicher Urteile über die gleiche Sache folgt – mit etwas Glück – die Seelenruhe.

**4. Diffusion der Wahrheit:** Ein herausstechendes Merkmal, das beiden Philosophien gemeinsam ist, ist die Diffusion der Wahrheit. Dieser Punkt ist die stärkste Verbindung zwischen beiden Positionen und gleichsam deren größte Angriffsfläche: Gegenwärtig werden journalistische und philosophisch-gegenwartsanalytische Stimmen laut, die der Postmoderne entschieden ablehnend gegenüberste-

hen. Dabei sei nicht vergessen, dass die Debatte um Moderne und Postmoderne bereits – und vor allem – in den 1970er und 1980er Jahren geführt wurde. Dennoch erlangt eben diese Debatte heute erneut Aufmerksamkeit. Die Philosophie der Postmoderne, so kann die gemeinsame These der Kritiker:innen gefasst werden, wirke sich negativ auf das politische Klima (vgl. Kakutani 2018), auf die Debattekultur (vgl. Stegemann 2021, insb. S. 109–118) und auf das wissenschaftliche Klima an Universitäten (vgl. Pluckrose/Lindsay 2021, insb. S. 11–88) aus. Die heutige Kritik speist sich aus der Position des Realismus, der den vorgeworfenen postmodernen Relativismus und dessen ‚Angst vor der Wahrheit‘ kritisiert: Insgesamt verbinden die genannten Kritiker:innen die postmoderne Philosophie mit einer ihrer Meinung nach problematischen gesellschaftspolitischen Klima, das von einem übersteigerten Individualismus und der Abwehr einer intersubjektiven Wahrheit gekennzeichnet ist. Intersubjektiv oder nicht, der Hinweis auf die Unauffindbarkeit der Wahrheit im menschlichen Zusammenleben ist das grundlegende Anliegen der pyrrhonischen Skepsis.

## 5 Interventionen: Wozu Skepsis heute taugt

Die implizite These, die im Hintergrund der vorliegenden Ausführungen steht, lautet, dass es nicht der Postmoderne, oder dem, was oft dafür gehalten wird, zuzuschreiben ist, das Chaos und die scheinbare Beliebtheit im öffentlichen Diskurs ausgelöst zu haben. Sie ist als Theorie eine gute Erklärung für das, was hier passiert, aber sie hat diese Krise oder Problemlage der Demokratie, nämlich den Status der Wahrheit in ihr, nicht herbeigeführt. Auf die gleiche Weise, als Erklärung, kann die pyrrhonische Skepsis heute helfen eine Anleitung für einen Umgang mit der Komplexität der Wahrheitsfrage zu finden. Die explizite These, die die Überlegungen leitet, lautet also, dass die pyrrhonische Skepsis und auch die beschriebene postmoderne Haltung eine konstruktive Form demokratischen Miteinanders anbieten. Beide Bezugstheorien enthalten eine Anleitung für demokratisches Miteinander.

Die Formulierung der folgenden Interventionen orientiert sich an dem, was Bernhard Pörksen (2018) als „Prinzipien der redaktionellen Gesellschaft“ beschreibt (vgl. ebd., S. 186–201). Pörksen fordert diese Prinzipien gleichsam als Leitlinien für ein umfassendes Schulfach „Medienmündigkeit“, das heute seiner Meinung nach notwendig wird, weil die Entwicklung der Medien und das Ausmaß an Digitalisierung den Umgang der Öffentlichkeit mit Nachrichten und Informationen, auch den Informationsaustausch, mithin die gesamte Kommunikation dermaßen beeinflussen, dass diese Veränderung auch in der Grundbildung abgefangen werden sollte (vgl. ebd., S. 205–208). Nicht alle von Pörksens Leitlinien werden hier übernommen, aber wir finden einiges bei Pörksen, was wiederum an den Pyrrhonismus erinnert und deshalb hervorgehoben werden soll.

**1. Wahrheitsorientierung:** Diese Intervention ist die grundlegendste und gleichsam streitbarste: In Schule und Unterricht, in einer demokratischen Organisation des Miteinanders sollte es bei aller Skepsis und der nötigen Darstellung von Komplexität um die Suche nach Wahrheit gehen. Die Verbindung zwischen postmoderner Philosophie, Skepsis und Politik liegt in dem Begriff der Wahrheit, der jeweils eine zentrale Rolle zu spielen scheint (vgl. Farkas/Schou 2020, insb. S. 1–41). In ihrer originellen Analyse liefern Johan Farkas und Jannick Schou eine kritische Befragung des gegenwärtigen Diskurses über Post-Truth, Fake News und Demokratie. Sie identifizieren ein dominantes Narrativ unserer Zeit, das aus zwei Teilen bestehe: Erstens, die Demokratie befindet sich in einem Ausnahmezustand, der durch soziale Medien, Veränderungen im Journalismus und falsch informierte Massen verursacht wird, und zweitens, „diese Krise muss gelöst werden, indem die Wahrheit wieder in den Mittelpunkt der Demokratie gerückt wird“ (ebd., Klappentext, eigene Übersetzung). Die Autoren argumentieren, dass die zeitgenössischen Stimmen in Politik und Medien eine implizite, sogar „versteckte politische Prämisse voraussetzen: dass es ohne Vernunft, ohne Wahrheit, keine echte Demokratie gibt, weil es bei der Demokratie um wahre und rationale Entscheidungen geht“ (ebd., S. 5). Diese stillschweigende Annahme ist nach Ansicht von Farkas und Schou „sowohl politisch aufgeladen als auch normativ riskant“ (ebd.). Im Wesentlichen setze sie die Idee der Demokratie mit den Vorstellungen von Vernunft, Rationalität und Wahrheit gleich.

„Demokratie ist [aber] Dreck“ (Koerrenz 2019, S. 103), um es einmal so auszudrücken. In den Worten von Ralf Koerrenz ist Demokratie

„immer dreckig, nie lupenrein sauber, stattdessen befleckt mit Menschlichkeit, mit Relativität, mit Unzulänglichkeit. Wo Menschen sind, herrscht Fragilität, Zerbrechlichkeit der Beziehungen, herrscht Verstehen nur im Eingeständnis realer Unverständlichkeit, herrscht Widerstreit als Regelstruktur der Kommunikation“ (ebd.).

Eine Fußnote weist hier Richtung Lyotard und dessen Betonung der Normalität des Dissens gegen Habermas' Konsensorientierung der Kommunikation. Das sind wichtige Einschränkungen. Die Demokratie, so kann zusammenfassend gesagt werden, baut nicht auf einer wie auch immer gearteten Fassung der Wahrheit auf und sie besteht nicht aus wahrhafter Kommunikation. „Selbstverständlich“, so heißt es auch bei Pörksen, „ist Wahrheit ein erkenntnistheoretisch heikler, für die moralische Selbstüberhöhung anfälliger Begriff“ (Pörksen 2018, S. 190). Natürlich gelte, so Pörksen weiter,

„dass die Behauptung man selbst sei im Besitz der absoluten Wahrheit, vermöge über diese wie über eine Substanz oder eine dingliche Entität zu verfügen, lediglich von der eigenen Naivität zeugt. Niemand, der sich mit der Geschichte und der Begründung

des Erkenntniszweifels befasst hat, wird für sich absolute Objektivität und Neutralität reklamieren, weil doch offensichtlich ist, dass stets eigene Auswahlentscheidungen und Werturteile unvermeidlich in die Beschreibung einer vermeintlich unabhängig gegebenen Realität eingehen“ (ebd., S. 190 f.).

Und dennoch erscheint in der alltäglichen Lebensgestaltung und gerade in der Unterrichtsgestaltung die Orientierung an der Wahrheit als eine Art Horizont, den man niemals erreicht, aber an dem man sich dennoch orientiert. Und, so schreibt Pörksen an anderer Stelle: „Das Prinzip der Wahrheitsorientierung [...] wird in der Regel nicht im Sinne eines naiven Realismus verstanden, sondern als ein Set von Arbeitstechniken und Vorgehensweisen aufgefasst“ (ebd., S. 191). Das Set der Arbeitstechniken der pyrrhonischen Skepsis wurde oben vorgestellt. „Wahrheitsorientierung bedeutet“, so Pörksen weiter, „nach bestem Wissen und Gewissen unter Verwendung unterschiedlicher, möglichst vielfältiger, voneinander unabhängiger Quellen zu beschreiben, was man vorfindet, dies in dem Wissen, dass absolute Gewissheit unerreichbar bleiben muss“ (ebd.).

**2. Diskursorientierung – man höre und artikuliere auch die Gegenseite:** Diskursorientierung ist die zweite Implikation für den Unterricht, die von der hier beschriebenen Skepsis inspiriert ist. Es war bereits davon die Rede, dass gegenwärtig nicht nur der Tod der Wahrheit diagnostiziert wird (Kakutani 2018), sondern dass damit auch eine Art der Angst vor dem Tod der Wahrheit einhergeht. Hier geht es um die vielleicht kulturpessimistische Sorge, dass gesellschaftlicher Kommunikation metaphorisch gesprochen der Boden unter den Füßen weggezogen wird, wenn keine gemeinsame Wahrheit mehr geteilt wird. Nochmal Pörksen:

„[M]an muss nur eine halbe Stunde zwischen den Seiten der sogenannten Klimaskeptiker und den Facebook-Präsenzen von Verschwörungstheoretikern hin und her surfen, die überzeugt sind, das eigene Land sei zum Spielball geheimer Mächte geworden, die den Bevölkerungsaustausch planen“ (ebd., S. 194).

Hier geht es um zweierlei: Einerseits geht es um eine grundlegende Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Meinungen und das Zulassen von deren Artikulation im Gespräch. Hier steht die Vielfalt und grundlegende Unterschiedlichkeit der einzelnen Perspektiven im Fokus. Es geht um das Verständnis, nicht das Einverständnis anderer, mithin gegenteiliger Meinungen. Diese Offenheit anderen Positionen gegenüber verleihe dem Diskurs Substanz durch die Pluralität der Positionen und, wie Pörksen im Anschluss an Tanjev Schultz schreibt, „legt nahe, sich auf die Suche nach Gegenargumenten zu begeben und selbst Begründungslast zu übernehmen“ (ebd., S. 195). Hier zeigt sich die Nähe zur Skepsis als Methode. Andererseits geht es Pörksen auch darum, bei aller Unterschiedlichkeit im

Diskurs eine Art „kommunikative Integration“ (ebd.) zu wahren. Eine Gesellschaft, so Pörksen, könne sich die Haltung des Kommunikationsabbruchs nicht dauerhaft erlauben, weil sie dann auf unheilvolle Weise fragmentiere (vgl. ebd.). Der Vorwurf, dass sie die Fragmentierung der Gesellschaft propagierten, wird auch gegen postmoderne Philosophien gerichtet. Stattdessen müssen jedoch im Alltag Kompromisse gefunden werden.

Das ist nicht besonders postmodern, aber für Pörksen geht es um eine Art Konsens im Dissens. Es geht darum, einen minimalen Konsens zu schließen, welche Themen von allgemeiner Relevanz sind und in welchem Rahmen gemeinsamer Wertevorstellungen man sich bewegen will: „Die Tugend der Diskursorientierung lässt sich [...] als ein implizites Plädoyer für die Kompromissfähigkeit und die Pluralität der Perspektiven im sozialen Miteinander betrachten, von der eine vitale Demokratie lebt“ (ebd., S. 196).

**3. Angewandte Irrtumswissenschaft:** Angewandte Irrtumswissenschaft ist das, was aus einer grundlegenden Beschäftigung mit dem philosophischen Erkenntniszweifel folgen kann. Nicht ohne Grund ist etwa ein Arbeitsheft zum Thema Fake-News für die 7. bis 11. Jahrgangsstufe (vgl. Koerrenz/Diergarten 2022) so konzipiert, dass darin zunächst grundlegende Fragen darüber aufgeworfen werden, wie man sich und andere täuschen kann. Fragen danach, wie Erkenntnis mit den Sinnesorganen genauso wie mit überzeugenden Narrationen zusammenhängt. Das Wissen über die Fragilität des eigenen Wissens, der Zweifel an den eigenen Überzeugungen oder Vor-Urteilen, versetzt Schüler:innen in die Lage zu verstehen, „wie fehlerhaft und manipulationsanfällig die Wahrnehmung des Einzelnen oder auch ganzer Gruppen und Gesellschaften potenziell sein kann“ (Pörksen 2018, S. 205.). Das nennt Pörksen angewandte Irrtumswissenschaft:

„Ein solches Studium der Irrtumswissenschaft vermittelt Wissen, das davon handelt, wie Wissen zustande kommt und wie fehlerhaft und manipulationsanfällig die Wahrnehmung des Einzelnen oder auch ganzer Gruppen und Gesellschaften potenziell sein kann“ (ebd.).

## 6 Schluss

Wenn diese Interventionen greifen, dann immunisieren sie, so Pörksen „idealerweise gegen die Versuchung der Unbedingten Gewissheit, die Verführung von Dogmatismus und Ideologie“ (ebd., S. 207). Das ist auch das pädagogische Anliegen, das im vorliegenden Text artikuliert wird, und es spiegelt den durch Sextus überlieferten Pyrrhon, der wohl auch nur eine Forderung an Lehrkräfte und Schüler:innen hätte, nämlich, „dass wir nicht dogmatisieren“ (Sextus 2017, S. 95 f.).

## Literatur

- Arendt, Hannah (2011): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. 10. Auflage. München, Berlin, Zürich: Piper.
- Cheneval, Francis (2015): *Demokratietheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius (Zur Einführung).
- Farkas, Johan/Schou, Jannick (2020): *Post-truth, fake news and democracy. Mapping the politics of falsehood*. New York, London: Routledge.
- Fischer, Wolfgang (1990): Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. Für Theodor Ballauf. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (5), S. 729–743.
- Frost, Ursula (2010): Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86 (3), S. 312–322.
- Gelhard, Andreas (2015): Skepsis als Lebensform. In: *Phänomenologische Forschungen*, S. 207–224. [www.jstor.org/stable/24775194](http://www.jstor.org/stable/24775194).
- Gelhard, Andreas (2016): Praktische Skepsis. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 92 (4), S. 510–528.
- Gelhard, Andreas (2018): *Skeptische Bildung*. Zürich: Diaphanes.
- Hossenfelder, Malte (1974): Skepsis. In: Krings, Hermann (Hrsg.): *Handbuch Philosophischer Grundbegriffe*. Studienausgabe. München: Kösel, S. 1359–1367.
- Hossenfelder, Malte (2017): *Geschichte der Philosophie*, Bd. 3. Unter Mitarbeit von Ulrich Bongertmann und Klaus Ceynowa. 2. Auflage. München: C. H. Beck.
- Kakutani, Michiko (2018): *The death of truth*. London: William Collins.
- Kluge, Friedrich (2012): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 25., durchgesehene und erweiterte Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Koerrenz, Ralf (2019): Es gibt ein richtiges Leben nur im Falschen. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71 (2), S. 102–119.
- Koerrenz, Ralf/Diergarten, Pia (2022): Fake News und andere Realitäten. „Was ist Wahrheit?“ Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Politisch denken lernen mit Religion und Ethik).
- Koerrenz, Ralf/Diergarten, Pia/Ganss, Sarah/Klein, Clemens/Köhler, Lena/Schröder, Christoph (2022): *Vergleichende Pädagogik als politische Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Bildung).
- Krings, Hermann (Hrsg.) (1974): *Handbuch Philosophischer Grundbegriffe*. Studienausgabe. München: Kösel.
- Lalatta Costerbosa, Marina (2021): Öffentlichkeit. In: Sandkühler, Hans Jörg/Borchers, Dagmar/Regenbogen, Arnim/Schürmann, Volker/Stekeler, Pirmin (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie*. In drei Bänden. Sonderausgabe. Hamburg: Felix Meiner, S. 1838–1834.
- Lambrecht, Lars (2021): Demokratie. In: Sandkühler, Hans Jörg/Borchers, Dagmar/Regenbogen, Arnim/Schürmann, Volker/Stekeler, Pirmin (Hrsg.): *Enzyklopädie Philosophie*. In drei Bänden. Sonderausgabe. Hamburg: Felix Meiner, S. 364–377.
- Lyotard, Jean-François (1989): *Der Widerstreit*. 2., korrigierte Auflage. München: Fink (Supplemente, Bd. 6).
- Lyotard, Jean-François (2009): Antwort auf die Frage: Was ist postmodern? In: Lyotard, Jean-François (Hrsg.): *Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982–1985*. 3., überarbeitete Auflage. Hrsg. v. Peter Engelmann. Unter Mitarbeit von Christine Pries. Wien: Passagen (Passagen Forum), S. 13–32.
- Lyotard, Jean-François (2009): *Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982–1985*. 3., überarbeitete Auflage. Hrsg. v. Peter Engelmann. Wien: Passagen (Passagen Forum).
- Lyotard, Jean-François (2015): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. 8., überarbeitete Auflage. Hrsg. v. Peter Engelmann. Wien: Passagen (Passagen Forum).
- Marquard, Odo (1986): *Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien*. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, Nr. 8351).
- Pluckrose, Helen/Lindsay, James (2020): *Cynical theories. How activist scholarship made everything about race, gender, and identity – and why this harms everybody*. London: Swift.
- Poenitsch, Andreas (1992): *Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne*. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard. Zugl.: Wuppertal, Univ., Diss., 1992. Essen: Die Blaue Eule (Bildung und Selbstinterpretation, Bd. 4).



- Rathje, Jan (2021): „Reichsbürger“ und Souveränismus. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 71 (35–36), S. 34–40. [www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/verschwoerungstheorien-2021/339286/reichsbuerger-und-souveraenismus](http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/verschwoerungstheorien-2021/339286/reichsbuerger-und-souveraenismus), zuletzt geprüft am 26.03.2023.
- Ruhloff, Jörg (1988): Über das zurückhaltende pädagogische Interesse an Skepsis – exemplarisch. In: Löwisch, Dieter-Jürgen/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter (Hrsg.): Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum 61. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Wolfgang Fischer. Sankt Augustin: Akademie Verlag Richarz, S. 159–166.
- Sextus (2017): Grundriß der pyrrhonischen Skepsis. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Skudlarek, Jan (2021): Die ganze Wahrheit und andere Lügen. Wie wir erkennen, was echt und wirklich ist. Durchgesehene und ergänzte Ausgabe 2021. Ditzingen: Reclam.
- Stegemann, Bernd (2021): Die Öffentlichkeit und ihre Feinde. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Welsch, Wolfgang (2007): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- ZDF heute (2023): Nachrichten vom 07.12.22 Razzia Reichsbürger. [www.youtube.com/watch?v=tJAq48h\\_1bw](https://www.youtube.com/watch?v=tJAq48h_1bw), zuletzt aktualisiert am 26.03.2023, zuletzt geprüft am 26.03.2023.



# Anthropologie und Digitalisierung

# Algorithmen und Menschenwürde

Till Buchinger

## 1 Einleitung

Haben Sie schon einmal versucht einen sogenannten Zauberwürfel zu lösen? Im Englischen nennt man diesen auch ‚Rubik’s Cube‘, benannt nach seinem ungarischen Erfinder Ernő Rubik. Bei dem Zauberwürfel handelt es sich um ein sogenanntes Drehpuzzle, welches aus einem Achsenkreuz und sechs daran befestigten Mittelsteinen besteht, welche zwölf Kantensteine halten, an welchen wiederum acht Ecksteine angebracht sind. Bedingt durch diesen Aufbau ist der Zauberwürfel ein geometrischer Würfel, der in Breite, Höhe und Tiefe in drei Lagen unterteilt ist, die jeweils um ihre eigene Achse gedreht werden können. Dabei sind an den Außenflächen der Steine verschiedenfarbige Plättchen angebracht – in der Regel in den Farben Weiß, Gelb, Blau, Grün, Rot und Orange. In ‚ungelösten Zuständen‘ des Drehpuzzles zeigen die Seiten des Würfels jeweils verschiedenste Farbkombinationen. Gelöst wird der Zauberwürfel, indem er in diejenige Stellung versetzt wird, in welcher jede Seite des Würfels eine einheitliche Farbe besitzt.

Falls Sie schon einmal versucht haben, einen solchen Zauberwürfel zu lösen, dann wissen Sie wahrscheinlich, dass das gar nicht so leicht ist – außer für Mitglieder der sogenannten Speedcubing-Community. Beim Speedcubing geht es darum, den Würfel in so kurzer Zeit wie möglich zu lösen. So kursieren auf YouTube unter Suchbegriffen wie „Speedcubing“ oder „Speedcubing Robot“ dutzende Videos, in welchen verschiedene Menschen den Würfel in unter fünf Sekunden lösen, Maschinen sogar in circa einer Sekunde. Das ist unterhaltsam und zugleich beeindruckend. Andererseits kann man sich fragen, wie das denn funktioniert – vor allem, wenn man ein Mensch ist, der bei mehreren Versuchen diesen Würfel noch nicht ein einziges Mal überhaupt lösen konnte. Auch hierbei kann das Internet Abhilfe leisten. Unter Suchbegriffen wie „Zauberwürfel lösen“ finden sich vielerlei Tutorials zum Lösen des Zauberwürfels sowie Blogs und Foren, die sich mit diesem Thema beschäftigen. Ein Beispiel hierfür ist die Seite *cubesolve.com*. Nach einem Klick auf die deutsche Version der Anleitung tauchen fett abgebildet folgende Vorbemerkungen auf:

„Wie man einen Zauberwürfel (Rubik’s Cube) löst [...]

Keine Sorge, das ist kein Schummeln. Die Wahrheit ist, dass 99,9 % den Zauberwürfel nicht ohne Hilfe lösen können ;)

Dies ist die einfachste Lösung überhaupt. Du musst nur 6 Algorithmen (Zugabfolgen) können!“ (Cubesolve 2015, o. S.)

Diese beiden Vorbemerkungen zur Anleitung werfen ein erhellendes Licht auf die Aufgabe. Denn wenngleich es nicht nachzuprüfen ist, wie glaubwürdig vor allem die erste Aussage ist, so können doch zwei Sachverhalte durch diese Bemerkungen verstanden werden. Erstens: Nicht jeder Mensch, der den Zauberwürfel lösen kann, hat dies zwangsläufig nur durch eigenes Herumprobieren geschafft. Zweitens: Es geht beim Zauberwürfel vor allem darum, seinen Aufbau und die dazugehörigen systematischen Lösungsverfahren zu kennen und einzuüben. Zusammengefasst könnte man also sagen, dass es einerseits vielleicht nicht ungewöhnlich ist, für die Lösung des Zauberwürfels Hilfe zu benötigen und dass es andererseits wichtig ist, den Zauberwürfel *unter kybernetischen Gesichtspunkten* zu betrachten. Er kann als eine Maschine verstanden werden, die aufgrund ihres Aufbaus über endlich viele verschiedene Stellungen verfügt. Wenn ein Mensch (oder eine Maschine) nun das Ziel hat, den Würfel in den gewünschten Zustand zu bringen – also ihn zu lösen –, dann ist das Wichtigste, *den Bauplan des Würfels und die systematischen Lösungsverfahren so gut wie möglich auswendig zu kennen*. Es gilt also zu erkennen, in exakt welcher der endlich vielen verschiedenen Stellungen sich der Würfel befindet, um anschließend die jeweils passenden systematischen Lösungsverfahren (Algorithmen) nur noch ausführen zu müssen – wie ein Automat.

Für viele Menschen, vor allem technisch bewanderte, dürften diese Erkenntnisse extrem trivial erscheinen, und das sind sie auch (zumal es hier zunächst nur um ein Drehpuzzle geht). Doch Algorithmen finden eben längst nicht nur bei harmlosen Spielereien wie dem Zauberwürfel Anwendung, sondern bestimmen im Zuge der Digitalisierung mittlerweile menschliches Leben in allen möglichen gesellschaftlichen Bereichen. Darüber hinaus führt Big Data dazu, dass die exakten Datenverarbeitungsketten von algorithmisch operierenden Systemen oftmals nicht mehr nachvollzogen werden können. Gleichzeitig gibt es noch immer zahlreiche Menschen, die gar nicht wissen, was ein Algorithmus überhaupt ist – wenngleich der Begriff durch den wachsenden gesellschaftlichen Diskurs über Künstliche Intelligenzen wie ChatGPT geläufiger zu werden scheint. Aus genannten Gründen halte ich es dennoch für besonders wichtig, an niedrigschwelligen Beispielen wie dem Zauberwürfel verständlich zu machen, was das Grundprinzip von Algorithmen ist, um anschließend in einer wissenschaftlichen Anschauung tieferes Verständnis zu schaffen. Auf diese Weise kann ein Beitrag dazu geleistet werden, einerseits Menschen gegenüber den von ihnen verwendeten Technologien zu Autonomie zu verhelfen und andererseits Technologien wie Künstliche Intelligenz (KI) zu entmystifizieren und dadurch womöglich auch endgültig zu entdiabolisieren (Stichwort: Roboter übernehmen die Welt). So schreibt Wolfgang Hoepfner schon 1980 in Ausgabe 22 des „Rundbrief Künstli-

che Intelligenz“ der Deutschen Fachgruppe Künstliche Intelligenz: „Die wildgewordenen Roboter werden nur dadurch in ihren Bereich, den der science fiction, verwiesen, wenn die Realitäten auch Nicht-Fachleuten vermittelt werden können“ (Hoeppner 1980, S. 19). Wenngleich sich seitdem natürlich viel verändert hat, gilt dies grundsätzlich auch noch im Jahr 2023. Ausgehend von einem gemeinsamen Verständnis dessen, worüber gesprochen wird, wenn von Algorithmen und Künstlicher Intelligenz die Rede ist, können schließlich auch gesellschaftliche Probleme diskutiert werden, die diese Technologien im Zuge der Digitalisierung auslösen und verstärken, aber auch aufdecken, abschwächen oder lösen können.

Deshalb wird auch dieser Artikel eine derartige Struktur aufweisen. Zunächst wird der Begriff des Algorithmus näher beleuchtet (Abschnitt 2a). Anschließend wird mithilfe der Ausführungen Arnold Gehlens in seinem technikphilosophischen Werk „Die Seele im technischen Zeitalter“ (1957/2007) ein Grundverständnis von Algorithmen als automatisiert angewendete Regeln propagiert (Abschnitt 2b). Aufbauend auf diesem Grundverständnis kann die Frage diskutiert werden, inwiefern Algorithmen etwas mit Menschenwürde zu tun haben (Abschnitt 3a). Abschließend wird aus der Sicht einer Verstehenden Bildungsforschung eine Antwort auf die Frage gegeben, wie man diesem Konfliktfeld pädagogisch begegnen kann (Abschnitt 3b).

## 2a. Algorithmen

Beim Zauberwürfel entspricht der Begriff der Algorithmen denjenigen Zugabfolgen, die die spielende Person kennen und ausführen muss, um das Drehpuzzle zu lösen. Und wenngleich hier nicht mit Zahlen und Symbolen operiert wird, sondern mit Handgriffen, so zeigt sich in Kombination mit Katharina Zweigs Definitionen aus ihrer Veröffentlichung „Ein Algorithmus hat kein Taktgefühl“ (2019), dass das Ausführen von Algorithmen eine mathematische Grundoperation ist und der Zauberwürfel im weitesten Sinne als mathematisches Problem verstanden werden kann. Die Informatikprofessorin beschreibt den Begriff des mathematischen Problems folgendermaßen:

„Das mathematische Problem legt [...] fest, welche Informationen der Problemlöser kennt und welche Eigenschaften ein Resultat haben muss, um als Lösung des Problems zu gelten“ (Zweig 2019, S. 50).

Beim Zauberwürfel hieße das: Die Problemlöserin weiß einerseits, in welcher der endlich vielen verschiedenen Stellungen sich der Zauberwürfel befindet und andererseits, dass der Würfel sich in derjenigen Stellung befinden muss, in welcher alle Seiten einfarbig sind, damit das Problem als gelöst gilt. Nach Zweig sind Al-

gorithmen nun „nichts weiter als festgelegte Handlungsanweisungen [...], um klar definierte mathematische Probleme zu lösen“ (ebd.). Ob es sich also um die Zugabfolgen zur Lösung des Zauberwürfels oder den Satz des Pythagoras handelt, ist vom Grundprinzip aus betrachtet egal. Beides sind modellierte Gesetzmäßigkeiten klar definierter und eindeutig lösbarer Probleme, die bei ausreichend gegebenen Informationen nur noch befolgt werden müssen – einmal, um ein Drehpuzzle zu lösen, und einmal, um Längen im rechtwinkligen Dreieck auszurechnen. Auch auf die Definitionen, die der Medienwissenschaftler Felix Stalder in seinem Werk „Kultur der Digitalität“ (2016) vornimmt, lässt sich diese Perspektive anwenden. Stalder schreibt:

„Ein Algorithmus ist eine Handlungsanleitung, wie mittels einer endlichen Anzahl von Schritten ein bestehender Input in einen angestrebten Output überführt werden kann: Mithilfe von Algorithmen werden vordefinierte Probleme gelöst“ (Stalder 2016, S. 167).

In der Folge nennt Stalder noch drei Bedingungen, welche eine Handlungsanleitung erst zu einem Algorithmus machen:

„Damit eine Handlungsanleitung ein Algorithmus wird, muss sie in dreifacher Hinsicht determiniert sein. Erstens müssen die Schritte, einzeln und in ihrer Gesamtheit, eindeutig und vollständig beschrieben sein. Dazu ist in der Regel eine formale Sprache notwendig, etwa die Mathematik oder eine Programmiersprache, um die für natürliche Sprachen charakteristischen Unschärfen und Mehrdeutigkeiten zu beseitigen, damit Anweisungen ohne Interpretation angewandt werden können. Zweitens müssen die einzelnen Schritte zusammen praktisch durchführbar sein. Deshalb ist jeder Algorithmus auf den Kontext seiner Realisierung bezogen. [...] Drittens muss eine Handlungsanweisung mechanisch ausführbar sein, damit sie unter unveränderten Voraussetzungen immer dasselbe Resultat zeigt“ (ebd., S. 167 f.).

Die Schilderungen von Stalder machen zwei Sachverhalte noch einmal deutlich: Erstens lassen sich die Begriffe des mathematischen Problems und des Algorithmus so weit definieren, dass „man auch die Bauanleitung, die einem typischen Ikea-Möbelstück beiliegt, als Algorithmus verstehen [könnte]“ (ebd., S. 168). Zweitens ist das Ziel von Algorithmen unmissverständlich, also eindeutig zu sein. Deshalb lohnt es sich an dieser Stelle auch, trotz *prinzipieller Gleichheit* einen *wesentlichen Unterschied* zwischen zwei Arten von Handlungsanleitungen zu markieren: nämlich einerseits solche, die von Menschen ausgeführt werden bzw. in natürlicher Sprache verfasst sind (z. B. Ikea-Bauanleitungen, Kochrezepte oder Anleitungen zum Lösen des Zauberwürfels für Menschen), und andererseits solche, die von Computerprogrammen ausgeführt werden bzw. in Programmiersprachen verfasst sind (z. B. Codes für Roboter, die den Zauberwürfel lösen sollen).

Gemeinsam ist diesen Arten von Handlungsanleitungen ihre *regelhafte Struktur*. So vergleicht der Computerwissenschaftler Joseph Weizenbaum in seinem Hauptwerk „Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft“ (1978/2020) natürliche wie formale Sprachen mit Spielen, die über bestimmte Transformationsregeln verfügen. Allerdings unterscheiden sich natürliche und formale Sprachen stark hinsichtlich der Interpretationsmöglichkeiten ihrer Symbole. Dies soll anhand Weizenbaums Diskussion seiner eigenen Definition des Wortes ‚Algorithmus‘ verdeutlicht werden. So schreibt er zunächst:

„Ein derartiges Regelsystem – d. h. eine Anzahl von Regeln, die dem Spieler exakt vorschreiben, wie er sich von einem Augenblick zum anderen verhalten muß – wird als effektives Verfahren bezeichnet. Der Begriff des effektiven Verfahrens oder Algorithmus, wie man auch sagen kann, ist einer der wichtigsten in der modernen Mathematik“ (Weizenbaum 1978/2020, S. 74).

Anschließend kritisiert er seine eigene Definition folgendermaßen:

„Die oben gegebene Definition eines effektiven Verfahrens ist trügerisch einfach. Der Pferdefuß steckt in den Worten *einem Spieler vorschreiben*. [...] [Der Spieler] muß in der Lage sein, die Regeln nicht nur zu lesen, sondern sie auch in exakt derselben Weise zu interpretieren, wie dies von mir beabsichtigt war. Und wenn die Regeln einem Spieler *exakt* vorschreiben sollen, wie er sich zu verhalten hat, dann müssen sie in einer Sprache formuliert werden, in der exakte Aussagen möglich sind. Sind z. B. Kochbuchrezepte effektive Verfahren? Sie bemühen sich natürlich um eine Beschreibung dessen, was der Koch der Reihe nach tun soll. Aber dann sind sie im allgemeinen, man kann schon sagen in der Regel, mit Sätzen gespickt wie *man gebe eine Prise Paprika hinzu, umrühren bis die Masse fest wird* und *Würzen nach Belieben*. Ich glaube, wir sind uns alle einig, daß derartige Anweisungen alles andere als exakt sind“ (ebd., S. 74 f.).

Unter diesen Gesichtspunkten ist es anzuzweifeln, ob man Ikea-Bauanleitungen, Kochrezepte oder Tutorials zum Lösen eines Zauberwürfels wirklich sinnvollerweise als Algorithmen verstehen kann bzw. sollte. Denn wenngleich man in natürlichen wie in Programmiersprachen Handlungsanleitungen verfassen kann, so macht es einen erheblichen Unterschied, ob diese absolut eindeutig sind und von einem Computerprogramm ausgeführt werden oder potenziell mehrdeutig sind und von einem Menschen ausgeführt werden sollen. Dieser Unterschied liegt in einer simplen und auch nicht gerade bahnbrechenden Tatsache: Menschen sind keine Automaten. Das dieser Feststellung innewohnende Problem ist allerdings, dass sie gar nicht so offensichtlich ist, wie sie vielleicht scheinen mag. Was damit gemeint ist, soll anhand der philosophisch-anthropologischen Ausführungen Arnold Gehlens zum Thema ‚Der Mensch und die Technik‘ verdeutlicht werden.



## 2b. Automation

„Die Technik ist so alt wie der Mensch, denn aus den Spuren der Verwendung bearbeiteter Werkzeuge können wir bisweilen bei Fossilfunden erst mit Sicherheit schließen, daß wir es mit Menschen zu tun haben. Und schon der roheste Faustkeil aus Feuerstein trägt dieselbe Zweideutigkeit in sich, die heute Atomenergie zukommt: er war ein brauchbares Werkzeug und zugleich eine tödliche Waffe“ (Gehlen 1957/2007, S. 6).

Technik ist eine anthropologische Grundkonstante. Dies beschrieb im Grunde bereits Nietzsche mit seiner Beschreibung des Menschen als „noch nicht festgestelltes Tier“. Was die philosophische Anthropologie schließlich zur Genüge ausbuchstabiert, ist der Sachverhalt, dass der organische Aufbau der meisten Tiere Rückschlüsse sowohl auf deren Lebensweise als auch auf einen sehr spezifischen Lebensraum erlaubt, während der Mensch vergleichsweise als ein entwicklungsbiologisch betrachtet unspezialisiertes Wesen erscheint. Diese Grundfigur begründet auch Arnold Gehlens bekanntes Theorem, in welchem er den Menschen als Mängelwesen bezeichnet, das seinen Organ- und Instinktman gel durch die Schaffung von Kultur ausgleichen muss. Untrennbar hierzu gehört auch die Schaffung von Technik; und so verweist Gehlen auch in „Die Seele im technischen Zeitalter“ (1957/2007) auf diesen Umstand:

„Sinnesarm, waffenlos, nackt, in seinem gesamten Habitus embryonisch, in seinen Instinkten verunsichert ist er [der Mensch] das existentiell auf die *Handlung* angewiesene Wesen“ (Gehlen 1957/2007, S. 6).

Im Bereich der Technik, welcher vom Menschen handelnd gestaltet werden muss, unterscheidet Gehlen unter Rückbezug auf Hermann Schmidt drei qualitative Stufen in der Gesamtentwicklung von Technik: „Auf der ersten Stufe des *Werkzeuges*, werden die zur Arbeit notwendige physische Kraft und der erforderliche geistige Aufwand noch vom Subjekt geleistet“ (ebd., S. 19). Hier ist beispielsweise an den eingangs erwähnten Faustkeil zu denken. „Auf der zweiten Stufe, der der *Arbeits- und Kraftmaschine*, wird die physische Kraft technisch objektiviert“ (ebd.). Diese Stufe lässt sich mit dem Gedanken an die von der Erfindung der Dampfmaschine angestoßene Industrialisierung veranschaulichen. Zu den Algorithmen zurück führt uns die dritte Stufe:

„Schließlich wird auf der dritten Stufe, der des *Automaten*, auch der geistige Aufwand des Subjektes durch technische Mittel entbehrlich gemacht. Mit jeder dieser drei Stufen schreitet die Objektivierung der Zweckerfüllung mit technischen Mitteln fort, bis der Zweck, den wir uns gesetzt haben, durch den Automaten allein ohne unser körperliches und geistiges Zutun erreicht wird“ (ebd.).

Am hintersten Ende dieser Stufe sind Computerprogramme im Allgemeinen und Künstliche Intelligenzen im Speziellen anzusiedeln. So schreibt Gehlen, dass in dieser Entwicklungsgeschichte der Technik „die Objektivation menschlicher Handlungen und Fähigkeiten in die Außenwelt hinaus in ihrem Bezugspunkt im Menschen *von außen nach innen* rückt“ (ebd., S. 20). Denn während auf den vorigen Stufen die menschliche Intellektualität „ihm den Zwang zur organischen Anpassung ab[nimmt]“ (ebd., S. 7), indem sie ihm die Schaffung von Werkzeugen und Kraftmaschinen ermöglicht, wird auf der Stufe der Automation schlussendlich sogar die menschliche Intellektualität selbst modelliert und als Maschine eingesetzt. Katharina Zweig bringt es kurz und bündig auf den Punkt, indem sie Künstliche Intelligenz in ihrer bereits erwähnten Veröffentlichung als „Automatisierung intelligenten Verhaltens“ (Zweig 2019, S. 125) bezeichnet.

Angesichts der Tatsache, dass sich all die erwähnten menschlichen Handlungen und Fähigkeiten – sogar die menschliche Intellektualität – als Werkzeug, Maschine oder Automat modellieren und mit höherer quantitativer Leistungsstärke ‚nachbauen‘ lassen, stellt sich nun die Frage, was Menschen denn noch von Automaten unterscheiden soll. Dies ist eben jener wesentliche Unterschied zwischen ‚*Algorithmen*‘, *die von Menschen ausgeführt werden sollen*, und *Algorithmen, die von Computern ausgeführt werden*. Er begründet sich durch folgenden Sachverhalt: Feste Handlungsanweisungen bzw. exaktes Verhalten vorschreibende Regeln im Sinne von eindeutigen Handlungsvorschriften, *die in jedem Fall befolgt werden*, gibt es nur im Bereich formaler Sprachen (Binär-Code), also im Digitalen, *wo Computerprogramme sie automatisch anwenden*. In jedem Fall sind es aber Menschen, die darüber entscheiden, welche Handlungsanweisungen überhaupt gegeben werden und zu welchem Zweck. Das bedeutet, dass Menschen die Verantwortung dafür tragen, welche Handlungsanweisungen sie erteilen und welche sie ausführen, während Computerprogramme und andere Automaten nicht anders können, als eine gegebene Anweisung auszuführen – sofern sie korrekt in der erforderlichen Formalsprache formuliert wurde. Aus diesem Grund trägt Technik auch seit dem Faustkeil schon die von Gehlen angesprochene Zweideutigkeit in sich – weil sie von Menschen geschaffen und zu den verschiedensten Zwecken gebraucht wird. Technik verweist auf die Menschen, die sie geschaffen haben, und die Menschen tragen für diese Autorschaft und ihre Konsequenzen Verantwortung. So eingeschränkt sie in unzähligen Fällen auch sein mag, der Mensch kann von seinem Wesen her betrachtet ohne ein Minimum an Entscheidungsfreiheit nicht gedacht werden. Dies wird vor allem im hier formulierten Kontrast zu Computerprogrammen deutlich, welche von ihrem Wesen her – solange keine starke KI existiert – grundsätzlich noch immer als eine Art Werkzeug verstanden werden können, wenngleich als hochkomplexes Werkzeug ‚dritten Grades‘.

Technik ist eine anthropologische Grundkonstante und überlebenswichtig für Menschen. Doch die der Technik innewohnenden Ambivalenzen können in

hoch technologisierten und explizit technikfreundlichen Gesellschaften schnell in Vergessenheit geraten, wenn technischer Fortschritt mit generellem Fortschritt gleichgesetzt wird, ohne dabei zu fragen, wozu Technologien entwickelt und verwendet werden und wurden (auch Atomwaffen oder KI-Waffensysteme sind nüchtern betrachtet erstaunliche technische Instrumente). Menschen verwenden Technik; und *Menschen können sich entscheiden*, an welchen technischen Entwicklungen sie forschen, welche Technologien sie verwenden und auf welche Weise sie das tun. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle eine Trennlinie zwischen den Worten ‚Handlungsanweisung‘ und ‚Algorithmus‘ gezogen. Als Algorithmen werden im Folgenden ausschließlich in Binär- bzw. Formalsprache verfasste Anweisungen für digitale Programme verstanden, die von Menschen veranlasst und von Maschinen automatisch ausgeführt werden.

### 3a. Algorithmen und Menschenwürde

„[Menschenwürde] ist ein ethischer und rechtlicher Grundsatz, der besagt, dass alle Menschen ohne Ansehen der Herkunft, des Alters, des Geschlechts oder des körperlichen oder gesundheitlichen Zustandes den gleichen Wert und den gleichen Anspruch auf Achtung und Würde haben. [...] Die M. ist in DEU im ersten Artikel des Grundgesetzes [...] festgeschrieben: *Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller Staatsgewalt.* Aus dieser Festlegung lassen sich alle weiteren Grundrechte des Grundgesetzes inhaltlich ableiten“ (Bundeszentrale für politische Bildung nach Schubert/Klein 2020, o. S.).

Menschen sind die Autor\*innen von Algorithmen. Sie formulieren also die eindeutigen Regeln, welche von Computerprogrammen automatisch ausgeführt werden. Was hat das nun aber mit Menschenwürde zu tun? Hat es überhaupt etwas mit Menschenwürde zu tun? In gewisser Weise schon – lautet zumindest eine von ChatGPT generierte Antwort auf die von mir gestellte Frage:

„Haben Algorithmen etwas mit Menschenwürde zu tun?“

„Ja, Algorithmen haben in gewisser Weise etwas mit Menschenwürde zu tun. Da Algorithmen von Menschen erstellt und implementiert werden, können sie möglicherweise die Würde und Rechte von Menschen beeinflussen.

Zum Beispiel können Algorithmen diskriminierende Entscheidungen treffen, wenn sie auf unangemessene Daten trainiert werden oder wenn ihre Programmierung nicht auf Gerechtigkeit und Fairness ausgerichtet ist. Solche Entscheidungen können negative Auswirkungen auf Menschen haben und ihre Würde verletzen, indem sie sie aufgrund von Rasse, Geschlecht, Religion oder anderen Eigenschaften diskriminieren.

Auf der anderen Seite können Algorithmen auch dazu beitragen, die Menschenwürde zu schützen, indem sie beispielsweise bei der Identifizierung von Personen helfen, die

Opfer von Menschenrechtsverletzungen oder Diskriminierung sind, und so zu ihrem Schutz beitragen.

Insgesamt ist es wichtig, dass Algorithmen in einer Weise entwickelt und eingesetzt werden, die die Menschenwürde respektiert und schützt, und dass sie transparent und überprüfbar sind, um sicherzustellen, dass sie nicht diskriminierend oder ungerecht sind“ (ChatGPT, persönliche Kommunikation, 22.03.2023).

Auf diese vier von der KI generierten Absätze werde ich nun der Reihe nach eingehen, um die in ihnen angeschnittenen Zusammenhänge zwischen Algorithmen und Menschenwürde zu vertiefen.

Zunächst einmal lässt sich sagen (Absatz 1), dass auch das Sprachmodell ChatGPT aus dem ihm verfügbaren Datenkorpus die Aussage generiert, dass es immer Menschen hinter Algorithmen gibt, die diese erstellen und implementieren. Darauf aufbauend fügt die Textgenerierung hinzu, dass Algorithmen die Würde und Rechte von Menschen beeinflussen können.

Dies passiere beispielsweise dann (Absatz 2), wenn Algorithmen Entscheidungen treffen, die negative Auswirkungen auf Menschen haben, sie diskriminieren und ihre Würde verletzen. Gründe dafür, dass Algorithmen solche Entscheidung treffen können, seien Trainings mit unangemessenen Daten oder Programmierung, die nicht auf Gerechtigkeit und Fairness ausgerichtet ist. Exemplarisch hierfür wird das Fallbeispiel der Computerwissenschaftlerin Joy Buolamwini und der Entstehungsgeschichte der von ihr gegründeten „Algorithmic Justice League“ (AJL) angeführt.

Joy Buolamwini ist Computerwissenschaftlerin, und mittlerweile auch Aktivistin. Anlass hierzu gab ihr ihre eigene Arbeit an einer Software namens *Aspire Mirror* im MIT Media Lab. Diese Software sollte es erlauben, digitale Filter über Kameraaufnahmen von Gesichtern zu legen. Als Grundlage hierfür verwendete Buolamwini eine allgemeine Gesichtserkennungssoftware, welche ihr Gesicht jedoch nicht als ein solches identifizieren konnte. Schließlich gelang es ihr noch, von der Software erkannt zu werden – und zwar indem sie sich eine weiße Maske auf das Gesicht setzte. Diese Erfahrung motivierte Buolamwini, als ‚poet of code‘ – wie sie sich selbst bezeichnet – Voreingenommenheit (Bias) in Künstlicher Intelligenz zu bekämpfen. So gründete sie 2016 die Algorithmic Justice League und berichtete in einem vielfach geklickten Vortrag mit dem Titel „How I’m fighting bias in algorithms“ (Buolamwini 2017) auf der Plattform TED von den geschilderten Ereignissen, ihren Beweggründen für den Aufbau der AJL sowie deren Zielen. Eines davon besteht darin, darüber aufzuklären, wie es dazu kommen kann, dass Software Menschen diskriminiert. So erklärt sie im besagten Vortrag, dass Gesichtserkennungssoftware aus einem Trainingsset an Daten lernt. Im Fall solcher Systeme bedeutet das, dass diese aus einer großen Anzahl an ‚Beispielgesichtern‘ quantifizierbare Merkmale dessen ziehen, was später als Gesicht klassifiziert wird. Je nachdem, wie groß der Datensatz für das Training ist und wie viel

Diversität er repräsentiert, kann es jedoch dazu kommen, dass ein Gesicht, das zu stark von dem aus den Trainingsdaten generierten Modell abweicht, von der Software nicht als Gesicht klassifiziert werden kann. Kurz ausgedrückt: Wenn die Software in der Trainingsphase kaum Beispiele von Gesichtern schwarzer Frauen verarbeitet, dann kann sie die Gesichter schwarzer Frauen später auch nicht erkennen. In Anbetracht der obenstehenden Definition von Menschenwürde ist dies aus zweierlei Gründen als hochgradig problematisch zu bewerten. Einerseits entscheidet ein solches Softwareprogramm dann implizit darüber, wer Mensch ist und wer nicht. Andererseits kann dies zu gravierenden Benachteiligungen im realen Leben betroffener Menschen führen, wenn solche blinden Flecken nicht entdeckt werden, bevor Softwareprogramme auf den Markt kommen.

„In today’s world, AI systems are used to decide who gets hired, the quality of medical treatment we receive, and whether we become a suspect in a police investigation“ (Algorithmic Justice League 2023, o. S.).

Darin liegt auch der entscheidende Unterschied zwischen einem Roboter, der einen Zauberwürfel löst und einer Software, die beispielsweise Bewerbungsunterlagen vorsortiert: Das eine System löst anhand von Algorithmen ein Drehpuzzle und das andere entscheidet anhand von Algorithmen über die Vergabe von Arbeitsstellen. Es gibt keinen kategorischen Unterschied zwischen ihnen; das Prinzip ist dasselbe. Allerdings existiert ein extrem wichtiger qualitativer Unterschied zwischen den beiden Systemen – und dieser liegt in der Sensibilität ihres Anwendungsbereichs. Wenn Algorithmen über existenzielle Fragen menschlichen Lebens entscheiden, sollten die ihnen zugrundeliegenden Prämissen, die durch ihre Hilfe generierten Modelle sowie die Datensätze, mit denen sie trainiert werden, intensiv auf mögliche Menschenrechtsverletzungen geprüft werden. Hierfür setzt sich Joy Buolamwini seit 2016 in verschiedensten Projekten, Vor- und Beiträgen ein – nicht zuletzt durch ihr Mitwirken bei dem erfolgreichen Dokumentarfilm „Coded Bias“ (2020) der Regisseurin Shalini Kantayya, in welchem neben Buolamwini zahlreiche weitere Computerwissenschaftler\*innen zum titelgebenden Thema des Films Stellung beziehen.

Allerdings deutet ChatGPTs Output (Absatz 3) darauf hin, dass Algorithmen auch eingesetzt werden können, um gegen Menschenrechtsverletzungen und Diskriminierung vorzugehen. Ein Beispiel, welches in diesem Zusammenhang genannt werden kann, ist das Projekt „Decoding Antisemitism“ der Alfred Landecker Foundation. In diesem seit 2020 laufenden Projekt wird von einer Gruppe von Forschenden eine KI entwickelt, deren Algorithmen darauf trainiert werden, antisemitische Inhalte in digitalen Räumen zu erkennen:

„In order to be able to recognize and combat not only explicit but also implicit hatred more quickly, an international team comprised of discourse analysts, computational

linguists and historians will develop a highly complex, AI-driven program (AI = Artificial Intelligence). Computers will be ‚fed‘ the results of qualitative linguistic and visual content analysis and use these to train algorithms that are continuously tested. One of the aims is to develop an open source tool that at the end of the pilot phase is able to scan websites and social media profiles for implicitly antisemitic content“ (Alfred Landecker Foundation 2020, o. S.).

So lässt sich nicht wirklich etwas gegen den für ChatGPT typischen ‚Insgesamt‘-Satz als Abschluss der generierten Antwort einwenden: Insgesamt ist es wichtig, dass Algorithmen in einer Weise entwickelt und eingesetzt werden, die die Menschenwürde respektiert und schützt (Absatz 4). Jedoch ist es für diese zusammenfassenden Sätze der KI auch typisch, dass sie sich auf sehr allgemeine und relativ oberflächliche Aussagen beschränken, denen die meisten Menschen ohne große Überlegung zustimmen können. Wie kann aber dafür gesorgt werden, dass Algorithmen in einer Weise entwickelt und eingesetzt werden, die die Menschenwürde respektiert und schützt? Und was kann die Pädagogik hierzu möglicherweise beitragen? Diese Fragen verweisen auf das abschließend zu skizzierende Anliegen einer Verstehenden Bildungsforschung.

### **3b. Algorithmen und Verstehende Bildungsforschung**

„Bildung kann als eine zu erwerbende und im Erwerb von außen (durch Erziehung) anzuregende Befähigung verstanden werden [...], in der der Mensch sich selbst und die Normalitätsregeln seiner Umwelt untersucht“ (Koerrenz 2023, S. 153 f.).

Dieses Verständnis von Bildung skizziert Ralf Koerrenz in seiner kritisch-operativen Erziehungstheorie in Anschluss an Moses Mendelssohns Beitrag zum Verständnis von Aufklärung in der „Berlinerischen Monatsschrift“ aus dem Jahr 1784. Dabei werden zwei Dinge deutlich: dass Bildung durch Erziehung angeregt werden kann und dass Bildung etwas mit Selbstreflexion und Reflexion der eigenen Lebenswelt zu tun hat. Dies bestärkt Koerrenz, indem er anschließend ausführt, „Erziehung [ziele] auf die Befähigung zur Selbstreflexivität und über diese Befähigung zur Teilhabe an Kultur“ (ebd., S. 155). Fester Bestandteil dieser Teilhabe an Kultur ist aus Sicht einer auf diese Weise verstandenen Pädagogik als Wissenschaft von Erziehung und Bildung der Modus der Kulturkritik. Gemeint ist Folgendes:

„In die Befähigung zur Selbstreflexivität ist als Grundhaltung ein Aufmerksam-Werden für das Gegebene eingewoben. Das Aufmerksam-Werden für das Gegebene zielt auf eine Sensibilisierung für die offenen und versteckten Macht- und Herrschaftsstrukturen einer jeweiligen Normalität der Umgebung. Diese Normalitätssensibilisie-

rung führt im besten Fall zu einer Befähigung, Herrschaft und Macht unterscheiden und bewerten, eben kritisieren zu können“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang soll noch einmal auf den eingangs formulierten Satz hingewiesen werden, dass technische Entwicklungen im Zuge der Digitalisierung gesellschaftliche Probleme nicht nur auslösen, verstärken, abschwächen oder lösen können, sondern eben auch aufdecken. So machen Beispiele wie Joy Buolamwinis Algorithmic Justice League aus einer techniksoziologischen Perspektive vor allem auf das Gegebene vorhandener Gesellschaftsstrukturen aufmerksam, wobei die Technologie ‚Künstliche Intelligenz‘ gleichzeitig als Katalysator und Indikator wirkt. Ja, es ist wichtig, dass Algorithmen in einer Weise entwickelt und eingesetzt werden, die die Menschenwürde respektiert und schützt. Aber das geschieht nicht automatisch, weil die Wahrung von Menschenwürde vor allem ein politisches Unterfangen ist und keines rein technologischer Machbarkeit. So kann Pädagogik im Horizont Verstehender Bildungsforschung komplexe Technologien verstehbar machen, diese entmystifizieren und gleichzeitig über gesellschaftliche Verhältnisse aufklären – durch die kulturkritische Auseinandersetzung mit Technik in pädagogischen Settings.

## Literatur

- Baecker, Dirk (2019): Intelligenz, künstlich und komplex. Leipzig: Merve.
- Bauberger, Stefan (2020): Welche KI? Künstliche Intelligenz demokratisch gestalten. München: Carl Hanser.
- Bruhn, Jürgen (2019): KI. Schlägt die Maschine den Menschen? Baden-Baden: Tectum.
- Crawford, Kate (2021): Atlas of AI. Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence. New Haven, London: Yale University Press.
- Daston, Lorraine (2018): Gegen die Natur. Berlin: Matthes & Seitz.
- Daston, Lorraine (2022): Rules: A Short History of What We Live By. Princeton: Princeton University Press.
- Daston, Lorraine/Galison, Peter (2007): Objektivität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Floridi, Luciano (2018): Die Mangroven-Gesellschaft. Die Infosphäre mit künstlichen Akteuren teilen. In: Otto, Philipp/Gräf, Eike (Hrsg.): 3TH1CS. Die Ethik der digitalen Zeit. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 18–29
- Gehlen, Arnold (1957/2007): Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Hoepfner, Wolfgang (1980): Verdauungsprobleme beim Äi-Ei in Deutschland. In: Deutsche Fachgruppe Künstliche Intelligenz (Hrsg.): Rundbrief Künstliche Intelligenz. Ausgabe 22, S. 17–19.
- Holtel, Stefan (2020): KI-volution. Künstliche Intelligenz einfach erklärt für alle. München: Redline.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947/1969): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main: Fischer.
- Koerrenz, Ralf (2014): Bildung als Reflexion und Gestaltung von Vorurteilen: Globale Bildung und die Welt im Kopf. In: Blichmann, Annika/Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Pädagogische Reform im Horizont der Globalisierung. Paderborn: Schöningh, S. 13–28.
- Koerrenz, Ralf (2020): Bildung als ethisches Modell. Vorsätze zu Theorien globaler und postkolonialer Bildung. In: Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Globales lehren, Postkoloniales lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart. Weinheim und Basel: Beltz, S. 14–45.

- Koerrenz, Ralf (2022a): *Bildung. Eine Theorie der Postmoderne*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Koerrenz, Ralf (2022b): *Erziehung als Operation. Eine kritische Theorie*. In: *Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 98, S. 150–165.
- Koerrenz, Ralf (2023): *Erziehung. Eine Theorie der Aufklärung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kripke, Saul A. (1982/2004): *Wittgenstein on Rules and Private Language. An Elementary Exposition*. 10. Auflage. Oxford: Blackwell.
- Meder, Norbert (1996): *Der Sprachspieler. Ein Bildungskonzept für die Informationsgesellschaft*. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 72, S. 145–162.
- Meyer-Drawe, Käthe (1996): *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen*. München: Fink.
- Nassehi, Armin (2021): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C. H. Beck.
- O’Neil, Cathy (2018): *Angriff der Algorithmen. Wie sie Wahlen manipulieren, Berufschancen zerstören und unsere Gesundheit gefährden*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Ramge, Thomas (2018): *Mensch und Maschine. Wie Künstliche Intelligenz und Roboter unser Leben verändern*. 2. Auflage. Ditzingen: Reclam.
- Rieck, Christian (2021): *Spieltheorie: eine Einführung*. 17., korrigierte Auflage. Eschborn: Christian Rieck.
- Rosengrün, Sebastian (2021): *Künstliche Intelligenz zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Searle, John R. (1984/2016): *Geist, Hirn und Wissenschaft*. 4. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sesink, Werner (2004): *In-formatio. Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft*. Münster: LIT.
- Sesink, Werner (2012): *Menschliche und künstliche Intelligenz. Der kleine Unterschied*. Digitale Reedition der Print-Fassung 1993 Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2017): *Grundformen der Digitalität*. In: *agora42* 2.
- Turing, Alan M. (1950): *Computing Machinery and Intelligence*. In: *Mind*. Band LIX, Nr. 236, S. 433–460.
- Von Neumann, John/Morgenstern, Oskar (1944/2004): *Theory of games and economic behaviour*. 60<sup>th</sup> anniversary edition. Princeton: Princeton University Press.
- Weizenbaum, Joseph (1978/2020): *Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft*. 15. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weizenbaum, Joseph (1984): *Kurs auf den Eisberg oder nur das Wunder wird uns retten, sagt der Computerexperte*. Zürich: Pendo.
- Weizenbaum, Joseph (2001): *Computermacht und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Weizenbaum, Joseph/Wendt, Gunna (2006): *Inseln der Vernunft im Cyberstrom? Auswege aus der programmierten Gesellschaft*. Lizenzausgabe der Bundeszentrale für Politische Bildung. Bonn.
- Winter, Dorothea (2021): *Warum Künstliche Intelligenz keine schöne Kunst im kantischen Sinne hervorbringen kann*. Heidelberg: J. B. Metzler.
- Zweig, Katharina (2019): *Ein Algorithmus hat kein Taktgefühl. Wo künstliche Intelligenz sich irrt, warum uns das betrifft und was wir dagegen tun können*. 5. Auflage. München: Wilhelm Heyne.

## Internetdokumente

- Alfred Landecker Foundation (2020): *Decoding Antisemitism*. [www.alfredlandecker.org/en/article/decoding-antisemitism](http://www.alfredlandecker.org/en/article/decoding-antisemitism) (Abfrage 30.03.2023).
- Algorithmic Justice League (2023): *Take Action*. Algorithmic Justice League. [www.ajl.org](http://www.ajl.org) (Abfrage 30.03.2023).
- Bundeszentrale für politische Bildung (o. J.): *Menschenwürde*. Entnommen aus Schubert, Klaus/Klein, Martina (2020): *Das Politiklexikon*. 7., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bonn: Dietz. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/296432/menschenwuerde](http://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/296432/menschenwuerde) (Abfrage 30.03.2023).



Buolamwini, Joy (2017): How I'm fighting bias in algorithms. TED. [www.ted.com/talks/joy\\_buolamwini\\_how\\_i\\_m\\_fighting\\_bias\\_in\\_algorithms/transcript](http://www.ted.com/talks/joy_buolamwini_how_i_m_fighting_bias_in_algorithms/transcript) (Abfrage 30.03.2023).  
CubeSolve (2015): Wie man einen Zauberwürfel (Rubik's Cube) löst. [cubesolve.com/wie-man-einen-zauberwurfel-rubiks-cube-lost-de](http://cubesolve.com/wie-man-einen-zauberwurfel-rubiks-cube-lost-de) (Abfrage 22.04.2023).

#### Andere Dokumente

Kantayya, Shalini (2020): Coded Bias [Film].

# Das (neue) Mensch-Maschinen-Verhältnis und Menschenwürde

Siyuan Xu

## 1 Zu Technik, Techniken und ihrer Art und Weise

Die Technik, als ein von Menschen geschaffenes Gebiet der menschlichen Kultur, begleitet und definiert die Menschen während ihrer Geschichte. Die Technik und die Menschen haben eine sich gegenseitig definierende Wechselwirkung (vgl. Ropohl 2009, S. 15). Sie, die Technik, hat während aller Zeiten viele Zuschreibungen erfahren: von ihrer ursprünglichen Bedeutung in der Antike aus dem Altgriechischen: „τέχνη“ als „Geschicklichkeit“, „Handwerk“ und als „Kunst“ (Gemoll/Vretska 2014, S. 790); später vom Lateinischen übernommen, zum Beispiel der Begriff „technicus“ als „Meister einer Kunstfertigkeit“ (Stowasser/Petschenig/Skutsch 2006, S. 505), sie war auch mit Geräten bzw. Instrumenten, also den Artefakten verwandt; ferner über die Art und Weise des Umgangs mit den Gegenständen wie Bau- oder Fußballtechnik im Sprachgebrauch; bis hin zur Moderne, häufig mit einem anderen Begriff ‚Technologie‘ verbunden, und je nach Kontext sogar umgangssprachlich mit ‚elektronischen Kleingeräten‘ gleichgesetzt, beispielsweise als Bezeichnung für Handys, Tablets, Kameras und Kopfhörer etc., wie es sich in der Werbung des internet-basierten Vermieters solcher Geräte, Grover (vgl. Grover 2023, o. S.), zeigt. Aber egal in welchem Zeitalter, Technik hat ihren eigenen Charakter behalten, die Technik ist nämlich das Menschliche, das heißt sie betrifft das, was von Menschen verwendet, hergestellt und überliefert wird. Durch diesen (Grund-)Charakter umschließt Technik sämtliche Werkzeuge der Menschheit. Das menschliche Handeln, welches auch von dem Begriff ‚Technik‘ umfasst wird, hat auch einen Bezug auf die Artefakte von Menschen, sprich, die Werkzeuge, wie Günther Ropohl herausgearbeitet hat: „immer dann, und nur dann, von ‚Technik‘ zu sprechen, wenn Gegenstände von Menschen künstlich gemacht und für bestimmte Zwecke verwendet werden“ (Ropohl 2009, S. 30), was eine zutreffende Erklärung über Technik, Werkzeug und deren Bezug auf Menschen darbietet.

Im Titel dieses Textes wird der Begriff ‚Maschine‘ stellvertretend für ‚Technik‘ verwendet, weil sie, die ‚Maschine‘, nicht so abstrakt wie jene ‚Technik‘, auch gut die moderne Zeit repräsentiert, zum Beispiel die Automationen in der Fabrik und sogar die Suchmaschine im Internet als eine Funktion zur Informationsverarbeitung; und sie steht auch nicht so konkret wie ein Werkzeug vor Augen. Für

diesen Text sind die beiden Begriffe austauschbar, wenn es nicht anders vermerkt wird.

Ernst Kapp, als einer der frühen Denker, der sich wissenschaftlich mit dem Begriff ‚Technik‘ beschäftigte, beschrieb, dass „der Mensch in die ursprünglichen Werkzeuge die Form seiner Organe verlegt oder projiziert hat“ (Kapp 1877/2015, S. 53). Man kann sich dann einfach vorstellen, dass viele frühere Werkzeuge Ähnlichkeiten zu menschlichen Organen hatten, so wie ein Hammer einfach eine bessere Version der menschlichen Faust war, während der Bogen den menschlichen Arm funktionell durch die beiden ‚Wurfarme‘ beim ‚Werfen‘ von Pfeilen imitierte.

Arnold Gehlen beschrieb Technik als „Organersatz“, „-verstärkung“ bzw. als „Entlastung“ für Menschen, weil der Mensch von Natur aus mangelhaft im Vergleich zu den anderen Tieren ist (vgl. Gehlen 1957/2004b, S. 6). Dadurch entsteht das Bedürfnis zur Veränderung und dieses Bedürfnis wird durch das (menschliche) Handeln erfüllt (vgl. Gehlen 1956/2004a, S. 10). Hier „bedient sich dieses die urwüchsige Natur verändernde Handeln der Werkzeuge“ (ebd.). Es ist daher auch als die Entstehung der Technik zu verstehen. In diesem Sinne kann man sagen, um der Kälte zu widerstehen, wurde Technik zum Erzeugen und Aufbewahren von Feuer entwickelt; um sich vor Raubtieren zu schützen, oder um Tiere zu jagen, wurde Technik erfunden, weil der Mensch weder dickes Fell noch scharfe Klauen und Zähne besitzt.

Diese beiden Lesarten über die Entstehung bzw. das Verhältnis von Menschen und Technik zeigen, dass die Technik nicht einfach so in der menschlichen Geschichte entstand. Hier spielt der Zweck eine entscheidende Rolle. Sowohl die Herstellung als auch die Verwendung tragen die Zweckmäßigkeit in sich. Auch in der Moderne hat Technik diese Eigenschaft nicht verloren, dieses ist dem Menschen auch selbstverständlich. Sogar durch das enge Zusammenwirken mit (Natur-)Wissenschaft, welche sich rasant entwickelt, gelingt es dem Menschen mithilfe der Technik, immer mehr Bereiche der Welt außerhalb von ihm unter seine Herrschaft zu bringen.

## **2 Zu Heideggers Aufteilung der Techniken und zu der Rolle des Menschen**

Martin Heideggers Versuch, das Wesen der Technik zu erfragen, bietet eine andere Möglichkeit, die Technik neu zu betrachten und der Technik neue Eigenschaften zuzuschreiben, indem er die Technik je nach Unterschied im Wesen aufteilte, nämlich spricht er von der Aufteilung einer gängigen bzw. „älteren handwerklichen“ Technik und einer „modernen/neuzeitlichen Technik“ (Heidegger 1954/2000, S. 8). Hier in diesem Text werden seine Gedanken über das Wesen der (modernen) Technik nicht bis ins Detail beleuchtet, wie zum Beispiel

die Herangehensweisen an die Wahrheit oder seine Begriffe wie „Gegenstand“, „Bestand“, „Gestell“ oder „Bestell“ usw., die zwar wichtig sind, jedoch den Inhalt dieses Textes ausufern ließen. Die Aufteilung dient hier in erster Linie als ein Aufschließen neuer Perspektiven gegenüber moderner Technik als eine eigenständige Form von Technik, und ferner, im Rahmen der Bildung, als ein Versuch, über die Beziehung zwischen Menschen und Maschinen unter verschiedenen Perspektiven und über Menschen selbst neu nachzudenken. Heidegger hatte der „älteren handwerklichen Technik“ keine eigenständige Bezeichnung gegeben, aber eine Unterscheidung zwischen den verschiedenen Techniken, hier mit der „handwerklichen“ und „neuzeitlichen“ gemeint, ist zu sehen (vgl. ebd., S. 15; Heidegger 2009, S. 293). Zwecks der Eindeutigkeit wird hierfür in diesem Text die Bezeichnung ‚traditionell‘ analog zu und zusammen mit ‚moderner/neuzeitlicher Technik‘ verwendet.

Heidegger teilte die Technik je nach Bezug zum Menschen in zwei unterschiedliche Arten auf. Die erste betrifft das Werkzeug und Instrument (vgl. Heidegger 1954/2000, S. 8) wie Hammer, Windmühle etc., welche sich in der Funktionsweise zu einem Wasserkraftwerk am Rhein als ein Beispiel von moderner Technik unterscheiden (vgl. ebd., S. 15 f.). Sie sind, wie oben geschrieben, Werkzeuge von Menschen, sie sind ein Mittel zum Zweck und folgen daher einer Zweckmäßigkeit; während die moderne Technik eher ein metaphysischer Begriff ist, und sich zeigt, dass der Mensch während ihrer Verwendung nicht mehr das die Herrschaft ausübende Element (vgl. ebd., S. 18) ist. Zwar kann moderne Technik ohne menschliches Tun nicht existieren, aber sie ist mehr als das, selbst der Mensch wird ihr untergeordnet, oder in die durch sie erzeugte Struktur aufgenommen als „Ressource“ (ebd., S. 27; Seubold 1986, S. 140 ff.). In diesem Sinne kann man den Sachverhalt moderner Technik mit einer netzähnlichen Struktur vergleichen. In so einer Struktur wird der Mensch von der modernen Technik als Betreuer und Verwalter eines ‚Netzes‘ bestellt und er verliert seine in der traditionellen Technik noch vorhandene überlegene Rolle.

Als visualisierendes Beispiel wird hier der Sachverhalt zur Herstellung von Schuhen in den jeweiligen Technikformen genommen: Mit der traditionellen Technik steht ein Schuster-Lehrling schon im Mittelpunkt des Verfahrens. Er übt ständig mit seinen Werkzeugen wie Nadeln und Schusteramboss, mit den Materialien wie Leder und Bienenwachs. Durch das Üben erwirbt er sowohl das Wissen über die Einzelkomponenten als auch über deren Zusammenwirken, gleichzeitig eignet er sich die Werkzeuge durch die Übung an, indem er die Werkzeuge und Materialien sachgemäß einsetzt. Und am Ende entsteht ein Schuh, was ohne die bereits genannten drei Elemente und deren Zusammenwirken nicht gelingen kann. Auf der anderen Seite stellt ein\*e Arbeiter\*in in einer modernen Schuhfabrik die Schuhe her, indem er\*sie die Maschinen bedient, welche das Herstellungsverfahren von Schuhen übernehmen, sogar auch das der benötigten Materialien wie synthetisches Leder oder Gummi. Der\*die Arbeiter\*in kann, aber

muss nicht mehr wie jene\*r früher, üben, auch nicht mehr selbst das Wissen über die Maschinen und deren Funktionsweise ansammeln. Ihm\* ihr ist es wichtiger, zu wissen, welche Funktion eine gewisse Maschine im Prozess hat, wie sie zu bedienen ist und eventuell, wenn etwas schief läuft, an wen er\*sie sich wenden soll, damit ein fehlerfreier Schuh produziert werden kann.

Basierend auf diesen zwei Beispielen kann man jetzt, erweitert gesehen, sagen, dass die moderne Technik, mit der Maschine als ihrem Vertreter, viele Aufgaben, welche zuvor von Menschen ausgeführt wurden, auf einem niedrigen Niveau übernommen hat, hier als Beispiel: das Zusammennähen von Leder für einen Schuh. Sie braucht aber den Menschen, um diese Aufgaben zu ‚verwalten‘.

Diese Wandlung der Technik führt zur Wandlung der menschlichen Rolle. War der Mensch vorher die zentrale Figur (vgl. Heidegger 1954/2000, S. 11), also derjenige, dessen Tätigkeit unmittelbar an die gesamte Handlung gebunden ist, wird er jetzt zu einem Bestandteil der gesamten Handlung (vgl. ebd., S. 20). Die jetzige Tätigkeit des Menschen stimmt mit der vorherigen Bedeutung nicht mehr überein, eher ist seine Tätigkeit eine Gewährleistung, sodass andere Bestandteile der gesamten Handlung funktionieren und damit die gesamte Handlung bzw. der Prozess überhaupt funktioniert.

Der Vorteil dieser veränderten Rolle ist, dass der Mensch zum Beherrscher seiner Umwelt geworden ist, und dies geschieht mit wichtiger Voraussetzung, das heißt mit rasanter Entwicklung in der Naturwissenschaft, mit einer Kombination von moderner Technik und Objektivierung der Welt bzw. der Natur; und schließlich, seit sich diese Tendenz überall in verschiedenen Lebensbereichen etabliert hat, auch in der menschlichen Kultur bzw. beim Menschen selbst. Begriffe wie ‚Messbarkeit‘, ‚Berechenbarkeit‘, ‚Ressourcen‘ und sogar ‚Human Resources‘ sind nur vier von den zahlreichen Schlüsselwörtern, welche die Mentalität des Menschen in der Moderne repräsentieren und welchen man sowohl im Alltag als auch in der Wissenschaft immer wieder begegnen kann.

### **3 Technik als Gefahr**

Die mit der Naturwissenschaft verbundene moderne Technik, durch die rasante Entwicklung der ersteren, wurde und wird auch häufig negativ gesehen und als eine Gefahr für den Menschen und die Menschlichkeit bezeichnet. Heidegger nannte das Verwenden von moderner Technik „Gefahr“ (Heidegger 1954/2000, S. 27), auch Otto Friedrich Bollnow beschrieb die moderne Technik als eine „Bedrohung“ (Bollnow 1961/2009, S. 189) für den Menschen.

Heidegger konstatierte, dass das Wesen der modernen Technik zwar „den Menschen jeweils auf einen Weg des Entbergens bringt“ (Heidegger 1954/2000, S. 26), aber dies lässt gleichzeitig den Menschen ausschließlich auf diesen Weg gehen und hält den Menschen von den anderen Möglichkeiten zum Wesen der

anderen bzw. des eigenen fern (vgl. ebd., S. 26 f.). Durch die Eigenschaft der modernen Technik, das heißt das „Herausfordern“ (ebd., S. 15) als das Verwenden von ihr, entsteht die Gefahr in der Verwendung selbst, wird der Mensch zum „Besteller des Bestandes“ und schließlich selbst zum „Bestand“ absorbiert (vgl. ebd.; Seubold 1986, S. 292 f.).

Günter Seubold fasste Heideggers Gedanken über die Gefahr der modernen Technik zusammen als acht „einzelne Momente des technischen Entbergens“ (Seubold 1986, S. 53 ff.; Seubold 1986, S. 218 ff.), wie zum Beispiel „Materialisierung“, „Uniformierung“, „Funktionalisieren“ und „Subjekt-Objekt-Polarisierung“ (ebd.) usw. Jedes Moment betrifft nicht nur die Sachen und die Welt, über die der Mensch durch das Zusammenwirken von moderner Technik und Naturwissenschaft jetzt herrscht; der Mensch steht auch unter deren Einfluss. Die Gefahr ereignet sich während der Verwendung von moderner Technik und während des Beherrschens von der Natur, wo das Wesen des Menschen zerstört und vernichtet wird (vgl. Heidegger 1954/2000, S. 28).

Bollnow betrachtete diesen Sachverhalt ähnlich, er bezeichnete die (Nutzung der modernen) Technik als eine „Bedrohung der Menschlichkeit“, „Rausch der Geschwindigkeit“, „ständig wachsende Unrast des Lebens“, „kühle Rationalisierung“ usw., durch die der Mensch seine Menschlichkeit verlieren und vernichtet werden wird (vgl. Bollnow 1961/2009, S. 189 ff.).

Die oben geschilderten Darstellungen dieser Gefahr entstehen aus der Sicht der Philosophie, wie bei Heidegger, oder aus der Anthropologie, wie bei Bollnow. Es zeigt sich, dass die Gefahr in der Verwendung moderner Technik begründet ist. In diesem Text wird ein Versuch unternommen, Spuren der Gefahr außerhalb (oder besser gesagt, noch anfänglicher) der Verwendung moderner Technik im Verhältnis zwischen Menschen und Technik zu finden, mithilfe der Bildungstheorie im Rahmen der Verstehenden Bildungsforschung. Auf der Suche nach einer neuen Möglichkeit, das Auseinander-Sein zwischen dem Menschen und der Maschine zu betrachten.

#### **4 Betrachtung der Technik mit den hermeneutischen Zirkeln**

Das Verwenden der Technik, sowohl der traditionellen als auch der modernen, ist an sich auch ein Prozess der kulturellen Praxis des Menschen, in diesem Sinne kann dies auch der Bildung zugeschrieben werden: Durch den Umgang mit Maschinen, die von Menschen hergestellt und eingesetzt werden, wird der Mensch ebenfalls gebildet.

Der gerade genannte Versuch basiert auf der Bildungstheorie von Ralf Koerrenz, in welcher das eigene Lernen mit Vor-Urteilen in Bezug gesetzt wird. Das Lernen stützt sich stark auf das menschliche Verstehen. Koerrenz betrachtet die menschliche Bildung als eine Operation, die gleichzeitig hermeneutisch verläuft (vgl. Koer-

renz 2022, S. 43), mit dem Ziel, dass der Mensch innerhalb der hermeneutischen Zirkel steigt, oder anders formuliert, der Mensch sich durch das Bewegen in Richtung des vierten Zirkels seinem Kern nähert und sich dort als Mensch bildet (vgl. ebd., S. 61). Wobei das Bilden eines eigenen Vor-Urteils höheren Stellenwert hat, und nur durch die Begegnung mit sich selbst gewährleistet werden kann. Die „vier hermeneutischen Zirkel“, oder auch die „vier Dimensionen“ der hermeneutischen Zirkel (vgl. ebd., S. 57) genannt, werden hier übersichtsweise aufgelistet:

- *Der erste Zirkel:* „Die erste gegenstandsbezogene Dimension des hermeneutischen Zirkels resultiert aus dem Verhältnis der Teile zu dem Ganzen in einem zu-verstehenden Etwas“ (ebd., S. 59).
- *Der zweite Zirkel:* „Die zweite gegenstandsbezogene Dimension des hermeneutischen Zirkels bezieht sich auf das Verhältnis von Zu-Verstehendem zu dessen Umwelt“ (ebd.).

Diese ersten zwei Zirkel lassen sich aus der Texthermeneutik von Wilhelm Dilthey interpretieren als die Beziehung zwischen Einzelheit und dem Ganzen eines Textes bzw. dessen Umwelt (vgl. Koerrenz 2023, S. 8). Jedoch werden sie hier wegen der Abwesenheit des Subjektes für die Interpretation der Beziehung zwischen dem Menschen und Maschine, das heißt dem Verwenden von Technik als Interaktion, nicht in Betracht gezogen (vgl. ebd., S. 9).

- *Der dritte Zirkel:* „Die erste selbstbezogene Dimension des hermeneutischen Zirkels bezieht sich auf das Verhältnis von Ich und Etwas“ (Koerrenz 2022, S. 59).

Diese Ebene des hermeneutischen Zirkels, entsprechend der Hermeneutik von Hans-Georg Gadamer (vgl. Koerrenz 2023, S. 17 f.), baut auf den ersten beiden auf und wird im Bereich des Subjekts erweitert. Hier erhält das Subjekt seine Rolle in der Interaktion mit der Umwelt. Bloß hier geht das „Zu-Verstehende“ dem Subjekt vor (Koerrenz 2022, S. 60), und die Interaktion ist in diesem Sinne „sachgemäß“ (vgl. Koerrenz 2023, S. 20).

- *Der vierte Zirkel:* „Die zweite selbstbezogene Dimension des hermeneutischen Zirkels richtet sich in einem rein inneren Prozess auf die Vor-Urteilsstruktur des Ich“ (Koerrenz 2022, S. 61).

Auf dieser Ebene erhält das Subjekt seine Würde als Subjekt, und dieser Zirkel kann als eine weitere Steigerung von/aus dem dritten Zirkel betrachtet werden. Das Subjekt übernimmt durch diesen inneren Prozess die entscheidende Rolle, sich (auch das Ich) zuerst zu fragen, was es hat und wie es sich verhalten wird, wenn es mit der Umwelt umgeht, noch bevor die Interaktion stattfindet (vgl. Koerrenz 2023, S. 24).

Für diesen Text ist die Begegnungsart des Selbst und der Umwelt von Interesse. Nämlich bieten die letzten beiden hermeneutischen Zirkel auf vergleichende Weise die Möglichkeit an, die menschliche Begegnung gegenüber traditioneller und moderner Technik zu verstehen.

Der Umgang mit traditioneller Technik ist mit einer Handlung im dritten Zirkel vergleichbar: Die Verwendung von solchen Maschinen ist eine zielgerichtete Handlung, dadurch interagiert der Mensch mit der Umwelt. Zwar kann man diese Maschine ‚Erweiterung‘ des Menschen nennen oder sie als „außerkörperlichen Speicher von (menschlicher) Erfahrung“ (Hackl 2017, S. 215) bezeichnen; dann fordert auch der Umgang damit einen höheren Anteil an Ich-Beteiligung als eine Form der Verinnerlichung dieser Erfahrung durch Reflexion, wie es generell beim Lernprozess stattfindet, aber im Grunde genommen bleibt der Ursprung außerhalb des Ich. Das zu erledigende Problem, wozu die Maschine erfunden und produziert wird, das Material für die Maschine und schließlich die Maschine selbst sind außerhalb des Ich. Was eine solche Maschine für den Menschen machen kann, wird auch durch die Natur (Beschaffenheit und Begebenheit) dieser Maschine eingeschränkt (vgl. ebd., S. 214). Sie kann die Aufgaben des Menschen auch nicht allein übernehmen. Sozusagen die Verwendung bzw. der Umgang mit der Maschine unter der traditionellen Technik ist eine Aneignung des Menschen an das „Äußerliche“, jenes Etwas (vgl. ebd., S. 223).

Für den Umgang mit moderner Technik auf der anderen Seite, da sie, die moderne Technik, einem unterschiedlichen Mechanismus als zuvor folgt, braucht der Menschen mehr als den dritten hermeneutischen Zirkel, und er verlangt daher eine Steigerung vom dritten auf den vierten Zirkel. Die moderne Technik funktioniert anders, indem sie, wie oben bereits erwähnt, viele Aufgaben des Menschen auf niedrigem Niveau übernimmt, welche der Mensch früher auch bei Einsatz von Maschinen selbst erledigen musste. Der Mensch wird deshalb zum ‚Verwalter‘ all dieser Aufgaben befördert. Diese neue Rolle verlangt vom Menschen eine neue Art und Weise des Umgangs mit der Technik, die jetzt der ‚Helfer‘ geworden ist. Der ‚Nachteil‘ durch die Nutzung liegt darin, dass dieser ‚Helfer‘ immer mehr Aufgaben, auch kompliziertere, vom Menschen übernehmen und selbstständig erledigen kann, sowohl quantitative wie Automation, als auch qualitative wie die Einführung von Künstlicher Intelligenz; ein aktuelles Beispiel wäre die in der Suchmaschine Bing integrierte künstliche Intelligenz (vgl. Bing 2023, o. S.) oder auch die bald in Microsoft Office eingesetzte „Copilot“-Funktion (vgl. Microsoft 2023, o. S.). Eigentlich ist dies für den Menschen kein Nachteil, nur ein unvermeidlicher Prozess der Entwicklung. Jedoch stellt das Verbleiben im dritten hermeneutischen Zirkel während des Umgangs damit eine Gefahr dar.

Der dritte hermeneutische Zirkel setzt das ‚Etwas‘ ins Zentrum und es wird als Standard betrachtet; aber wenn man die moderne Technik sachgemäß betrachtet, fällt man in die Fallgrube hinein, dass diese Form von Technik, die jetzt



ein ‚Helfer‘ statt ein bloßes ‚Werkzeug‘ geworden ist, fast keine Grenze hat, Aufgaben zu übernehmen, nur wie viele und welche man ihr geben will. Es fällt einem nicht schwer, immer mehr eigene Aufgaben zu übergeben, bei denen auch die zu den jeweiligen Aufgaben gehörenden Verantwortungen mitgegeben werden; und eventuell auch die Verantwortung für Menschen selbst. Was bleibt, da der Mensch noch auf die Idee der traditionellen Technik fixiert ist, ist die scheinbare Herrschaft über die moderne Technik. Nachdem der Mensch seine Verantwortung verloren hat, verliert er auch seine Würde.

## **5 Perspektivenwechsel als ein möglicher Ausweg aus der ‚Gefahr‘**

Die Gunst der modernen Technik wird dem Menschen helfen und durch die Übergabe von bestimmten Aufgaben auf niedrigem Niveau wird der Mensch von der Last, sich immer wieder auf das Grundlegende konzentrieren zu müssen, befreit. Diese Technik lässt ihn auf höheren Ebenen nach neuen Möglichkeiten suchen. Jedoch kann die bisherige Mentalität im Umgang mit traditioneller Technik, das heißt die Mentalität des Werkzeugs, oder das Verbleiben auf dem dritten hermeneutischen Zirkel, um die moderne Technik zu betrachten, den Menschen ablenken, und dessen Umgang mit moderner Technik zum Entzug der menschlichen Verantwortung führen, und ferner zum Verlust der Fähigkeit, einen richtigen Umgang damit zu haben, welcher auch ein Verstehensprozess im Bereich der modernen Technik ist. In diesem Kontext ist dann der Umgang an sich noch nicht eine Gefahr, eher die Perspektive, und deswegen liegt auch der Ausweg in diesem Sinne bei der Perspektive.

Jetzt kommt der vierte hermeneutischen Zirkel ins Spiel, er dient hier als die Basis der neuen Perspektive und auch des Versuches. Der Wechsel der Perspektive über die Rolle des Menschen in diesem Sachverhalt, also dem Umgang mit den Techniken, bietet ihm die Gelegenheit, über sich selbst zu reflektieren, was dem „rein inneren Prozess auf die Vor-Urteilsstruktur des Ich“ (Koerrenz 2022, S. 61) in dem bereits genannten vierten Zirkel entspricht: Vorher, als Herr über Werkzeug, lag die Verantwortung darin, wie man sich an die Beschaffenheit der Welt anpasst, das heißt aus den vorhandenen Materialien Werkzeuge herzustellen und sie ihrer Beschaffenheit gemäß einzusetzen. In der modernen Zeit aber, wo der Mensch als Betreuer oder Organisator von anderen Sachen und Dingen fungiert, wird dessen Verantwortung auch erhoben. Natürlich sind Verantwortungen unvermeidlich zu vergeben, weil sie eng mit Aufgaben verbunden sind, jedoch nicht alle Verantwortungen sind zu übergeben. Die allererste Frage ist dann, statt: Mit welchen Maschinen ist eine Aufgabe zu erledigen? jetzt: Was ist eigentlich ‚menschlich‘ und Kern des Menschen? Was ist das ‚Nicht-Zu-Übergebende‘? Zum Beispiel das Verstehen an sich, und die Entscheidung, welche Verantwortung bei

wem überhaupt liegt und liegen soll; hier sind Menschen und Maschine zugleich gemeint, da jetzt beiden Beteiligten die Entscheidung zugeschrieben werden kann. Diese Selbst-Reflexion als erster Schritt im Hinblick auf Perspektivwechsel ist kritisch beim Verstehen und Umgang mit moderner Technik.

## 6 Bildung und digitalisierte Welt

Das Bewusst-Machen über Rollenwechsel als eine Form der Selbst-Reflexion aus dem vierten hermeneutischen Zirkel dient auch als wichtiger Bestandteil der Bildung, welche durch den Umgang mit moderner Technik entstehen kann, vor allem in einer immer weiter digitalisierten Welt.

Die moderne Technik, auch vertreten durch die verschiedenen Technologien der Kommunikation und der Information, welche auch eine Art von Maschine sind, hat einen gravierend andersartigen Einfluss auf Menschen als die konventionellen Maschinen, wie diejenigen zur Herstellung der (einfachen) Dinge. Sie können dem Menschen eine massenhafte Menge von Information anbieten, die er früher erst durch längere eigene Praxis erwerben konnte, die dadurch wegen des Zeitumfangs nur in begrenzten Bereichen professionell werden konnte, so dass er mehr Möglichkeiten hat, verschiedenen anderen Tätigkeiten nachzugehen. Im Vergleich zur Herstellung von Dingen trifft eine solche neue Maschine noch unmittelbarer und direkter den menschlichen Kern als eine frühere, das heißt das Lernen und ferner die Bildung des Menschen werden viel stärker vorangetrieben.

Eine solche Maschine ist aber ein zweiseitiges Schwert: Zwar ist sie dem Menschen enorm nützlich bei der Informationsverarbeitung, was auch einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Wissenschaft darstellt, der Nachteil hier, im Sinne der oben geschilderten dritten und vierten hermeneutischen Zirkel, liegt aber darin, dass es, wenn man eine solche ‚Maschine‘ als Werkzeug behandelt, für den Menschen viel bequemer ist, die seinigen Aufgaben, wie Lernen, Erwerb von Wissen, Verstehen und Beurteilen an sie zu übertragen, und nur das Ergebnis, die ‚Information‘ als Produkt von ihr zu erhalten. Jedoch verliert man dadurch das Menschliche, den Kern des Menschen, wie es oben geschildert wird. So sieht es dann aus, wie Konrad Paul Liessmann in seiner Kritik geäußert hat, dass die „Wissensgesellschaft“ leider zur „Informationsgesellschaft“ umgewandelt wird (vgl. Liessmann 2008, S. 28 f.), und es zu einem Zwang nach Information statt Wissen, welches jedoch entartet ist, führt (vgl. ebd., S. 32 f.). Dadurch wird der Mensch auch entfremdet, er ist bloß noch ein Bestandteil der modernen Technik zur Übermittlung von Information, anstatt als ein lernfähiges und Verantwortung tragendes Wesen aufzutreten.

Auf der anderen Seite, da der gängige Prozess zum Erwerben des Wissens eines Menschen aufwendig und begrenzt im Umfang ist, lässt die Übergabe be-

stimmter Aufgaben im Bereich Informationsverarbeitung den Menschen effizienter werden. Mit dem veränderten Status des Menschen, durch moderne Technik zum ‚Betreuer‘ solcher ‚Maschinen‘ und ‚Verwalter‘ derer ‚Produkte‘ geworden, was ursprünglich zu den menschlichen Aufgaben zählte, stehen jetzt die Fragen an den Menschen selbst, wo man eine Entscheidung treffen muss, was als das Seinige beizubehalten ist und was jetzt zu delegieren ist, schon bevor man vom Nutzen solcher Kommunikations-/Informationsmaschinen profitieren kann. Diese Reflexion über sich selbst ist schon der Anfang der Bildung im Sinne des vierten hermeneutischen Zirkels und auch der Anfang einer neuen Perspektive auf moderne Technik.

## 7 Fazit und Ausblick

Zusammengefasst ist der Mensch bereits in einem Zeitalter, in dem die moderne Technik im Sinne von Heidegger überall im menschlichen Alltag etabliert ist; die Entwicklung moderner Technik ist aufgrund des Fortschritts in der Naturwissenschaft nicht aufzuhalten. Ihren Vorteil in diversen Bereichen dürfen die Menschen nicht ignorieren. Daher ist es auch nicht gerechtfertigt, eine technikfeindliche Einstellung zu haben, wie es sich, vor allem in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, gezeigt hat; ebenso wie man dies heutzutage noch manchmal im Alltag in westlichen Filmen sehen kann.

Die moderne Technik zeigt dem Menschen neben dem Nutzen auch die Gefahr und die Bedrohung, wie Heidegger und Bollnow vorgestellt hatten, es gibt aber auch eine Überwindungsmöglichkeit, auch Heidegger und Bollnow hatten neben „Gefahr“ und „Bedrohung“ die jeweilige „Rettung“ (Heidegger 1954/2000, S. 29 ff.; Seubold 1986, S. 301) und „Bewahrung der Menschlichkeit (im Verhältnis zur Technik)“ (Bollnow 1962/2009, S. 214 ff.) vorgestellt. Bloß ist die Frage: Wie? Im Sinne dieses Textes ist ein Perspektivenwechsel der erste Schritt, moderne Technik als ein ebenbürtiges Gegenüber anstelle eines Unterlegenen oder sogar weiterhin wie zuvor eines Werkzeugs zu betrachten. Dies wird vom Übergang aus dem dritten zum vierten hermeneutischen Zirkeln gefordert: eine Steigerung, welche den Kern des Menschen, also die Bildung, trifft. Man kann sich durch Bildung besser vorbereiten, den Nutzen der Digitalisierung als Mensch zu genießen und dem kommenden Paradigmen-Wechsel durch Einführung der Künstlichen Intelligenz zu begegnen.

## Literatur

- Bing (2023): „Einführung in das neue Bing“. [www.bing.com/new](http://www.bing.com/new) (Abfrage: 23.03.2023).
- Bollnow, Otto Friedrich (1962/2009): Maß und Vermessenheit des Menschen. Philosophische Aufsätze. Neue Folge. In: Boelhaue, Ursula/Kühne-Bertram, Gudrun/Lessing, Hans-Ulrich/Rodi, Frithjof (Hrsg.): Otto Friedrich Bollnow Schriften. Studienausgabe in 12 Bänden, Bd. 3. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 147–277.
- Gehlen, Arnold (1956/2004a): Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. 6., erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Gehlen, Arnold (1957/2004b): Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Arnold Gehlen Gesamtausgabe, Bd. 6. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, S. 1–137.
- Gemoll, Wilhelm/Vretska, Karl (2014): Griechisch-deutsches Schul- und Handwörterbuch. 10. Auflage. München, Düsseldorf und Stuttgart: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Grover (2023): „Wählen. Nutzen. Weitergeben“. [www.grover.com/de-de/how-it-works](http://www.grover.com/de-de/how-it-works) (Abfrage: 15.02.2023).
- Hackl, Bernd (2017): Lernen. Wie wir werden, was wir sind. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heidegger, Martin (1954/2000): Die Frage nach der Technik. In: Herrmann, Friedrich-Wilhelm von (Hrsg.): Martin Heidegger Gesamtausgabe. Abt. 1, Bd. 7: Vorträge und Aufsätze. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, S. 7–36.
- Heidegger, Martin (2009): Τέχνη und Technik. In: Herrmann, Friedrich-Wilhelm von (Hrsg.): Martin Heidegger Gesamtausgabe. Abt. 3, Bd. 76: Unveröffentlichte Abhandlungen Verträgen – Gedachtes. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, S. 285–318.
- Kapp, Ernst (1877/2015): Grundlinien einer Philosophie der Technik. Zur Entstehungsgeschichte der Kultur aus neuen Gesichtspunkten. Hamburg: Felix Meiner.
- Koerrenz, Ralf (2022): Bildung. Eine Theorie der Postmoderne. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Koerrenz, Ralf (2023): Der hermeneutische Zirkel. In: Pädagogische Rundschau, Nr. 2, S. 1–27.
- Liessmann, Konrad Paul (2008): Theorie der Unbildung. München: Piper.
- Microsoft (2023): „Wir stellen vor: Microsoft 365 Copilot“. [news.microsoft.com/de-de/wir-stellen-vor-microsoft-365-copilot](https://news.microsoft.com/de-de/wir-stellen-vor-microsoft-365-copilot) (Abfrage: 23.03.2023).
- Ropohl, Günther (2009): Allgemeine Technologie. Eine Systemtheorie der Technik. 3., überarbeitete Auflage. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe.
- Seubold, Günter (1986): Heideggers Analyse der neuzeitlichen Technik. Freiburg und München: Karl Alber.
- Stowasser, Joseph Maria/Petschenig, Michael/Skutsch, Franz (2006): Stowasser Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. München, Düsseldorf und Stuttgart: Oldenbourg Schulbuchverlag.

# Stichworte

# Verstehende Bildungsforschung

Ralf Koerrenz

Alle Wissenschaft basiert ebenso wie alles kulturelle Leben in letzter Konsequenz auf der menschlichen Fähigkeit, Dinge ‚verstehen‘ zu können. ‚Verstehen‘ vereint dabei verschiedene Dimensionen wie Erfassen, Analysieren, Ordnen oder Interpretieren. Letztlich ist in das menschliche Verstehen dabei jedoch auch eine Grundspannung eingeschrieben. Das sachgemäße Erfassen und das verantwortliche Interpretieren haben unterschiedliche Autoritätsstrukturen. Im sachgemäßen Erfassen steht die Autorität der Sache im Vordergrund, an deren Abgleich das Gelingen oder Scheitern des Verstehens bewertet werden kann. Umgekehrt verweist das verantwortliche Interpretieren darauf, dass jegliches Verstehen auf einordnenden Entscheidungen von Menschen basiert, die in der Regel so oder so getroffen werden können. Demzufolge prallen im Verstehen das sachgemäße Erfassen und das verantwortliche Interpretieren aufeinander. Im Alltag wird dieses Aufeinandertreffen aufgrund routinierter Selbstverständlichkeiten und Gewohnheiten in der Regel gar nicht bemerkt oder gar bewusst reflektiert. Dennoch: Dies ist eine Grundspannung und diese Grundspannung ist unaufhebbar. In der Folge bedeutet dies aber auch: Wenn Verstehen aller Wissenschaft zugrunde liegt, ist auch Wissenschaft nicht ohne diese Grundspannung denkbar. Alle Wissenschaft, alle Forschung basiert in diesem Sinne auf Verstehen. Verstehen und Forschung könnten in diesem Sinne als sachliche Synonyme im Sinne eines weißen Schimmels betrachtet werden.

Zu der besonderen Eigenheit der deutschen Sprache gehört nun, dass die tiefere Bestimmung des Verstehens – zumindest, wenn wir Immanuel Kant und Moses Mendelssohn folgen – in ein anthropologisches Modell der Aufklärung übertragen wurde: Bildung. Wenn Bildung – wie in dem wegweisenden Text von Moses Mendelssohn (1784/1974) – der Oberbegriff für eine Kennzeichnung des Menschen in der Welt ist, dann sind sowohl dem theoretischen Streben nach Welterkenntnis (= Aufklärung) als auch dem praktischen Streben nach Weltgestaltung (= Kultur) die Dimensionen des Verstehens im Spannungsgefüge sachgemäßer Erfassung und verantwortlicher Interpretation eingeschrieben. Das theoretische Streben nach Welterkenntnis basiert darauf, dass Menschen die Welt und auch sich selbst verstehen (lernen). Gleiches gilt für die praktische Weltgestaltung, die Prozesse des Verstehens immer voraussetzen muss. Aufklärung und Kultur basieren operativ darauf, dass der Mensch sich verstehend seiner Wirklichkeit zuzuwenden und sich so mit dieser auseinanderzusetzen vermag. Genau dies aber ist Bildung. Bildung und Verstehen erklären sich dann in letzter Kon-

sequenz wechselseitig (vgl. Buck 1981): Bildung kann über eine nähere Bestimmung von Verstehen veranschaulicht werden, wie umgekehrt Bildung als Ausdrucksform von Verstehen betrachtet werden kann. Ein zweiter weißer Schimmel taucht damit vor unseren Augen auf.

Kombiniert man diese beiden Pferdegestalten gelangt man in letzter Konsequenz zu der Folgerung, dass alle drei Markierungen in der Formel „Verstehende Bildungsforschung“ letztlich auf ein und dieselbe Sache verweisen: dass Menschen verstehen können und müssen, dies in unterschiedlichen Graden der Bewusstheit geschieht (quasi ‚gebildet‘ oder ‚ungebildet‘) und all dies Forschung im Doppelsinn eines theoretischen Strebens nach Welterkenntnis (= Aufklärung) und eines praktischen Strebens nach Weltgestaltung (= Kultur) zugrunde liegt. Mit Blick auf Forschung und daraus abgeleiteten Sphären der Wissenschaft macht es dabei letztlich keinen Unterschied, ob es sich um Natur- oder Lebenswissenschaften, Sozial-, Kultur- oder Geisteswissenschaften (oder welche Ordnungsbezeichnung wir auch wählen wollen) handelt. Alle Wissenschaft, alle Forschung basiert auf Verstehen, basiert auf Bildung. Verstehende Bildungsforschung thematisiert insofern mit unterschiedlichen Perspektiven denselben Zusammenhang: das theoretische Streben nach Welterkenntnis (= Aufklärung) und das praktische Streben nach Weltgestaltung (= Kultur).

Der Erläuterung dieser Konfiguration sollen die nachfolgenden Überlegungen dienen, bei denen auf Textpassagen zweier früherer Texte (vgl. Koerrenz 2014; Koerrenz 2023) zurückgegriffen wurde. Verstehende Bildungsforschung wird dann als ein Universalkonzept deutlich, das in der deutschen Sprache über die Verknüpfung von Verstehen und Forschung hinaus durch das Modell ‚Bildung‘ als ein anthropologisches Muster verständlich wird. Dieses anthropologische Muster hat einen operativen Kern bzw. eine operative Basis, von der aus sich der wechselseitige Erhellungszusammenhang von ‚Verstehen – Bildung – Forschen‘ in besonderer Weise erhellen lässt. Darauf wird zurückzukommen sein.

## 1 Hermeneutik als Theorie menschlichen Verstehens

Eine Theorie menschlichen Verstehens wird in der Regel über das Label ‚Hermeneutik‘ markiert. Mit Blick auf kulturelle Praktiken ist es dabei ein Missverständnis, wenn Hermeneutik nur als eine Interpretationstechnik von Texten betrachtet wird, auch wenn der Umgang mit ‚Texten‘ im Verständnis von Hermeneutik eingeschlossen ist. Dennoch geschieht oftmals genau eine solche Reduktion. Hermeneutik als Methode der Auslegung von Texten wird – nicht zuletzt in Strategien der Abwertung – eine Aura des Vergangenen sowie eine vermeintliche Wirklichkeits- und Alltagsferne zugeschrieben. Vor dem inneren Auge sollen unter dem Stichwort ‚Hermeneutik‘ – gemäß diesem Klischee – Bilder von verstaubten Bücherbergen hervorgerufen werden, die auf eine mehr oder weniger

sinnfreie, in jedem Fall jedoch alltagsferne Entstaubung warten. Hermeneutik als Methode der Textauslegung habe – so der Vorwurf nicht zuletzt in mancher Begründung von ‚empirischer‘ Wissenschaft – wenig mit der Lebenswelt zu tun und sei dementsprechend wenig bedeutsam für die Erkenntnis der menschlichen Gegenwart. Auch wenn dies eine bewusst überspitzte Karikierung der Geringschätzung von Hermeneutik für das Verständnis einer gegenwartsorientierten und gegenwartsrelevanten Wissenschaft ist, so entbehrt diese Skizze mit Blick auf Empirie und auf das Verständnis von Wirklichkeit nicht einer theoretischen wie praktischen Brisanz. Es scheint an diesem Punkt gleichermaßen überflüssig wie unverzichtbar auf zwei Umstände hinzuweisen.

Der *erste Umstand* betrifft ein auf Texte im Sinne von Schriftdokumenten reduziertes Verständnis von Hermeneutik und Verstehen. Ein solch reduziertes Verständnis ist zwar mit Blick auf das sehr viel breitere Bedeutungsspektrum von Verstehen selbst antiquiert, gleichzeitig aber auch weiterhin gültig und alltagsrelevant. Hinzuweisen ist in diesem Sinne schlicht darauf, dass gerade in Zeiten gezielter Desinformation und Fake News ein ebenso sorgfältiger wie kritischer Umgang mit Texten als fixierte Informationsdokumente eine zentrale kulturelle Praxis sein sollte (und insofern sehr wohl zuweilen äußerst lebenspraktische Konsequenzen hat).

Wichtiger jedoch erscheint der *zweite Umstand*, dass Hermeneutik als Theorie des Verstehens seit Gotthold Ephraim Lessing und Søren Kierkegaard, spätestens aber seit Martin Heidegger (1927/1957), ein sehr viel breiteres Bedeutungsspektrum zu erfassen sucht. So wird in einer zeitgemäßen Theorie der Hermeneutik die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, dass die ‚Positionalität‘ und ‚Perspektivität‘ der Verstehenden in die Bestimmung des Vorgangs des Verstehens kritisch einbezogen werden muss. Verstehen ist weit mehr und anderes als ein einseitig hierarchischer Auslegungsprozess eines als Objekt gegenüberstehenden Etwas. Verstehen ist Ausdruck einer universalen kulturellen Praxis des Mensch-Seins im umfassenden Sinne der Selbst- und Weltbeziehung. Dieser Lebensweltbezug von Hermeneutik besagt in letzter Konsequenz auch, dass alle Wissenschaft in Hermeneutik gegründet ist. Im Fall einer zeitgemäßen Hermeneutik wird deutlich, dass Verstehen allen empirischen Lebensweltbezügen zugrunde liegt. Was für Lebensweltbezüge allgemein gilt, gilt für Wissenschaft und Forschung im Besonderen. Alle Wissenschaft ist verstehende Wissenschaft. Alle Forschung ist verstehende Forschung.

Es sind somit zwei Grundverständnisse von Hermeneutik zu unterscheiden. Um die Unterscheidung und Charakterisierung dieser beiden Grundverständnisse soll es nachfolgend gehen. Im Hintergrund der Unterscheidung zweier Grundverständnisse steht die Beobachtung, dass in verschiedenen Phasen Unterschiedliches unter der Bezeichnung ‚Hermeneutik‘ ‚verstanden‘ wurde. Will man diese Entwicklung typologisch zuspitzen, so könnte man diese als Entwicklung von der Texthermeneutik hin zur Existenzhermeneutik kennzeichnen. Von



der methodengeleiteten Textauslegung bis hin zur Selbstausslegung über die Auseinandersetzung mit Welt war es eine lange Entwicklung, die vielfach nachgezeichnet wurde (vgl. Grondin 2009; von Bormann 1986).

In diesen verschiedenen Phasen spielte für die Deutung menschlichen Verstehens der „hermeneutische Zirkel“ (Teichert 2004) eine zentrale, wenn auch höchst unterschiedlich interpretierte Rolle. Der hermeneutische Zirkel ist der zentrale Teil der Lehre vom menschlichen Verstehen. Der hermeneutische Zirkel ist der Vorgang, über den ‚Verstehen‘ als kulturelle Praxis des Mensch-Seins erschlossen werden kann. Der hermeneutische Zirkel ist damit weit mehr als der Verweis auf eine ‚Methode‘ unter anderen Methoden, sondern verweist auf eine Eigenheit, die dem Menschen im Unterschied zu anderen Lebewesen (wenn vielleicht auch nicht exklusiv, so doch der Quantität und Qualität nach) zugeschrieben wird.

Die Fokussierung der Hermeneutik auf zirkuläre Strukturen erfüllt dabei eine besondere Funktion, weist sie doch auf eine bestimmte Dimension des Verstehens hin. Im jeweiligen Verständnis des hermeneutischen Zirkels wird zum Ausdruck gebracht, was eigentlich im Prozess des Verstehens passiert. Es geht darum, was im Verstehen praktisch geschieht. Der hermeneutische Zirkel verweist auf den operativen Kern des Verstehens. Oder mit Blick auf eine Theorie der Hermeneutik formuliert: Der hermeneutische Zirkel bezeichnet die operative Basis in einer Theorie der Hermeneutik. Die Rede vom Kern verweist auf das Zentrum, die Mitte des Verstehens. Die Rede von der Basis richtet die Aufmerksamkeit auf die Grundlagen bzw. Voraussetzungen des Verstehens.

Um diesen operativen Kern bzw. diese operative Basis soll es in den nachfolgenden Überlegungen gehen, um zwei Unterschiede zu markieren. Zum einen soll der Unterschied von Texthermeneutik und Existenzhermeneutik markiert werden. Zum anderen aber soll ein – nicht zuletzt bildungstheoretisch entscheidender – Unterschied innerhalb der Existenzhermeneutik entfaltet werden. Es geht um die Unterscheidung des dritten und vierten hermeneutischen Zirkels – eine Unterscheidung, die weitreichende Folgen für das Verständnis des operativen Kerns bzw. der operativen Basis von Verstehen hat.

## **2 Mensch und Geschichte**

Ein Mensch ist von klein auf in Geschichte und in die in ihr entstandenen und entstehenden Geschichten verwoben (vgl. Schapp 1976). Sprache ist Ausdruck und zugleich Medium dieses Eingebunden-Seins des Ichs in seine Mit-Welt. Martin Heidegger kennzeichnete in einem Bild Sprache als das „Haus des Seins. In ihrer Behausung wohnt der Mensch“ (Heidegger 1947, S. 53). Eine Flucht aus der Geschichte der Geschichten ist unmöglich. Der Mensch ist ein verstehendes Wesen. Verstehen ist seine Möglichkeit und Chance, zugleich aber auch seine Grenze.

Im Verstehen verhalten sich Menschen durch den (oftmals unbewussten) Ver-

gleich zu anderen Zeiten (biografisch und historisch) und im Vergleich zu anderen Orten (biografisch und geografisch) als in Geschichte eingebundene Wesen. Der hermeneutische Zirkel ist in dieser Hinsicht ein Baustein zur Kritik der historischen Vernunft (vgl. Dilthey 1983). Diese historische Vernunft bildet die Grundlage für Vieles: Religion, Recht, Wirtschaft, Kunst, Politik, um nur die markantesten Systeme der Kultur aufzuführen. Historische Vernunft wird durch den hermeneutischen Zirkel an die Bewältigung des Alltags rückgebunden. Im hermeneutischen Zirkel wird das verstehende Erkennen durch die offene und unabschließbare Verschränkung von Fremdrelexion und Selbstreflexion geprägt. Indem wir Kultur ‚verstehen‘, ‚verstehen‘ wir uns selbst. Und umgekehrt: Indem wir uns selbst ‚verstehen‘, ‚verstehen‘ wir auch Kultur als Mit- und Umwelt.

Über ‚Verstehen‘ kann Mensch-Sein verstanden werden. ‚Verstehen‘ gehört zu den grundlegendsten Deutungsmustern des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses. Im Unterschied zu anderen grundlegenden und universalen Eigenheiten wie Ernährung, Sexualität, Sterblichkeit oder Lernen, die Menschen mit anderen Lebewesen teilen, scheint ‚Verstehen‘ zumindest in einem weitreichenderen Sinn eine spezifisch menschliche Eigenheit zu sein. ‚Verstehen‘ ist in mehrfacher Hinsicht eine Signatur des Mensch-Seins. Die Deutung des Mensch-Seins über ‚Verstehen‘ ist ein anthropologisches Modell. In diesem anthropologischen Modell wird der Mensch als ein Wesen gedeutet, das zu Verstehen gleichermaßen befähigt und angewiesen ist.

- Der Mensch ist zum Verstehen *befähigt*, insofern ihm unterstellt wird, ein reflektiertes und inhaltlich-begründetes Verhältnis sowohl zu Mit- und Umwelt als auch zu sich selbst aufbauen zu können. Menschlicher Umgang mit der Mit- und Umwelt wird durch die Möglichkeit der Bewusst-Machung und Bewusst-Werdung des Gegebenen bestimmt. So sehr diese Möglichkeit der Bewusst-Machung und Bewusst-Werdung des Gegebenen auch durch den alltäglichen Trott überdeckt ist, so sehr ist Mensch-Sein durch dieses Potenzial und die potenzielle Befähigung zu Verstehen bestimmt. Verstehen ist somit ein spezieller Modus menschlichen Erkennens, in dem Welt- und Selbstverhältnis miteinander verschränkt sind.
- Der Mensch ist jedoch nicht nur zum Verstehen befähigt, sondern darauf mit Blick auf die kulturelle Verfasstheit des Seins auch *angewiesen*. Mensch-Sein ist in kultureller Hinsicht immer auf soziale Bezüge ausgerichtet. Die Gestaltung sozialer Bezüge ist gemeinhin das allgemeinste und verbindende Merkmal von (jeglicher) Kultur. Ausdrucksformen der Kultur sind darauf angewiesen, dass Menschen sie ‚lesen‘ lernen und zu dem eigenen Reden, Verhalten und Handeln in Beziehung setzen können. Ausdrucksformen der Kultur sind mit Blick auf deren Fortbestand und Weiterentwicklung auf eine verstehende Aneignung (in der Spannbreite von affirmativer Bejahung und dekonstruktiver Skepsis) seitens der Menschen angewiesen. Umgekehrt ist es

eine (Über-)Lebensbedingung für Menschen, durch Verstehen die Mit- und Umwelt angemessen prüfen und beurteilen zu können. Nur durch Verstehen und die daraus resultierende Deutungskompetenz des Alltags ist ein Überleben in einem kulturellen Kontext möglich.

Verstehen wird eröffnet durch die Verflechtung von Ich und Welt in einem Set von Vor-Urteilen, das zugleich kulturell wie biografisch geprägt ist. Was aber ‚Welt‘ bedeutet, kann heute nur noch unter Einbezug des ‚Globalen‘ umschrieben werden. Geschichte und Geschichten heute stehen im Horizont der Globalisierung. ‚Globalisierung‘ ist ein in sich vielschichtiges Symbol, das die Alltagswahrnehmung und den Horizont von Kulturvorstellungen gleichermaßen prägt. Dieser an sich banale Sachverhalt kann in verschiedene Fragen übersetzt werden. Auf der einen Seite kann gefragt werden: Was bedeutet Globalisierung für ein zeitgemäßes Verständnis von Kultur? Und andersherum: Inwieweit ergibt sich vor dem Hintergrund bestimmter kultureller Prägungen eine besondere Sichtweise auf Globalisierung? Schließlich: Wie wird das Verständnis von Globalität in der Gestaltung von Kultur praktisch?

Die in verschiedenen Konzepten etablierte Formel „Globale Bildung“ verweist auf einen maßgeblichen Punkt, in dem Theorie und Praxis sich begegnen: Bildung als selbstverantwortete Gestaltung des Lebenslaufs im Horizont der Weltgesellschaft. In letzter Konsequenz ist ‚Bildung‘ ein anthropologisches Modell, durch das mit Blick auf das Individuum und dessen Freiheit zur je eigenen Gestaltung des Lebenslaufs zu fragen ist, vor welchen Herausforderungen der Mensch angesichts von Globalisierung in Weltwahrnehmung und persönlicher Biografie steht. In solch einem gleichermaßen kulturbasierten und anthropologisch fundierten Verständnis von Bildung treffen die ‚Subjektseite‘ von Globalisierung und die verschiedenen ‚objektiven‘ Dimensionen von Globalisierung – von Handelsbeziehungen bis hin zur Popkultur – als Form der Gestaltung des Lebenslaufs im Kopf des Individuums aufeinander.

Der massenmedial zugängliche und vermittelte Horizont von Welt ist ‚theoretisch‘ für alle Menschen zumindest ähnlich, wenn nicht gar potenziell gleich. Faktisch hängt die Wahrnehmung von Welt als ein globaler Zusammenhang von einer Vielfalt biografischer Prägungen, materieller Ressourcen, technischer Möglichkeiten und aktueller Gestimmtheiten ab. Unter Berücksichtigung dieser heterogenen Voraussetzungen ist ‚Globalisierung‘ heute dennoch der Horizont, zu dem das Individuum sich mit Blick auf die Welt verhalten muss.

Dabei ist jene spannungsreiche Doppelperspektive von sachgemäßem Erfassen und verantwortlichem Interpretieren auch mit Blick auf Welt unhintergebar. ‚Das‘ Globale ist nicht nur ein Set an bunten Sachverhalten, durch die die Informationen für Erziehung und Bildung, Lehren und Lernen mitbestimmt sind. Vielmehr konstituieren verstehende Prozesse im Individuum erst das, was zwischen den Menschen als ‚Globales‘ und ‚Globalisierung‘ kommuniziert wird.

Das „Globale“ ist letztlich wie aller Weltbezug auch eine Kopfgeburt – gespeist zwar durch Wahrnehmungsimpulse der Umwelt, letztlich jedoch der Verantwortung des Individuums für die Gestaltung des je eigenen Lebenslaufs anheimgestellt. Das Innere von Kopfgeburten aber ist der Steuerung von außen entzogen, lediglich der äußere Schein, der Ausdruck des Inneren, ist der Verständigung zwischen Menschen zugänglich.

Im Hintergrund des Ausdrucks steht die Verständigung des Menschen mit sich und über sich selbst – nicht zuletzt hinsichtlich der Frage, als welcher Ausdruck das Individuum selbst erscheinen will. Dies gilt auch für das Weltverhältnis des Individuums, also für den Ausdruck, den das Individuum in seinem Verhalten gegenüber dem Globalen an den Tag legt. Die Möglichkeit der Steuerung des Lernens von außen kann sich allein auf jenen Prozess richten, in dem das Individuum sich mit sich selbst über sich selbst verständigt: den Zirkel des Verstehens, in dem die Horizonte des *bisherigen* Ichs sich mit dem des *künftigen* Ichs durch die Begegnung mit Welt auseinandersetzen. Die Steuerung des Lernens von außen richtet sich auf die Steuerung des Lernens im Innen. Oder kurz formuliert: Erziehung richtet sich auf Bildung.

Die in Situationen des ‚Gebildet-Seins‘ zum Ausdruck kommende Kompetenz äußert sich immer in einer doppelten Urteilsfähigkeit, die die je eigenen Prozesse des Verstehens leitet. Die Urteilsfähigkeit richtet sich zum einen auf die Dinge der heute als global wahrgenommenen Mit-Welt, zum anderen jedoch zunächst zwingend auf die Bedingungen und Bedingtheiten, unter denen die Dinge der Mit-Welt und letztlich auch das eigene Selbst unter den Voraussetzungen der je eigenen Geschichte(n) in Betracht gezogen werden. Dies sind jene zwei Seiten von ein und derselben Sache: dem ‚hermeneutischen Zirkel‘.

Für die Förderung von ‚Bildung‘ ergibt sich daraus eine doppelte Herausforderung. *Zum einen* geht es darum, Bildung als Theorie des Umgangs mit der globalen Welt zu reflektieren. Die Bedingungen der Weltaneignung und der Orientierung in den verschiedenen Wirklichkeitssphären stellen damit die eine große Herausforderung dar. Bildung ist auf Gegen-Ständlichkeit verwiesen. Diese gilt es als Information aufzunehmen, zu verarbeiten und kritisch einzuordnen. Die In-Beziehung-Setzung zur Gegen-Ständlichkeit aber bleibt bodenloses Stückwerk, wenn nicht zugleich die andere Seite, der andere Pol von ‚Bildung‘ ebenfalls kritisch reflektiert wird. Neben die Reflexion der Fremd-Referenzialität in der Auseinandersetzung mit der Mit-Welt hat *zum anderen* die Reflexion der Bedingungen und Möglichkeiten der Selbst-Referenzialität zu treten.

In Bildung geht es um eine reflektierte Aneignung von Welt und es geht – dem ersten immer logisch vorausgesetzt – um eine kritische Analyse jener Bedingungen, unter denen die Welt in Betracht gezogen wird. Es geht auf dieser anderen Seite um Bildung als Bewusstmachung und Bewusstwerdung der eigenen Bedingungen und Bedingtheiten der Zuwendung zu Welt. Eine notwendige Aufgabe der Initiierung von Bildung mit Blick auf die sich lebenslang unab-

schließbar entwickelnde Person ist somit nicht nur, eine permanente und kritische Auseinandersetzung mit der je begegnenden Gegen-Ständlichkeit zu eröffnen. Es geht immer zugleich auch um die Anregung, über die Ausdeutung von (eigenen) Urteilen und Vor-Urteilen zu der entscheidenden Voraussetzung des für das menschliche Sein konstitutiven Verstehensprozesses vorzudringen – Verstehen als reflektierter Modus der Hinwendung des Menschen zur Welt.

### 3 Texthermeneutik

Die Deutung menschlicher Verstehenskompetenz ist eng verwoben in das Verständnis des Menschen als Kulturwesen (wiederum in der Doppelperspektive von Befähigung zur und Angewiesenheit auf Kultur). Kulturell befinden sich Menschen immer an einem bestimmten Ort im Raum und an einem bestimmten Punkt in der Zeit. Die raumzeitliche Positionalität und Perspektivität konstituieren Mensch-Sein als geschichtliches Sein. Unter Positionalität soll dabei ein über mittel- und langfristige Prägungen gefestigtes Arrangement von Vor-Urteilen verstanden werden. Positionalität bezieht sich beispielsweise auf biografisch erfasste Lebensumstände oder die Selbstwahrnehmung der sozialen Position(en) über die Zuschreibung von Geschlechter-, Besitz- oder Berufsrollen. „Man ist und fühlt, von wo aus man denkt“ (Mignolo 2012, S. 99). Im Unterschied zur Positionalität rückt die Perspektivität stärker die temporären, ‚flüchtigen‘ Bedingungen des geschichtlichen Seins in den Vordergrund. Einflüsse der Perspektivität ergeben sich beispielsweise aus einem bestimmten kommunikativen Kontext oder einer Zeitstimmung. Positionalität und Perspektivität bilden zusammen den Rahmen, in dem ein Individuum sein Verstehen über die Auseinandersetzung mit Welt aufgrund des eigenen Sets an Vor-Urteilen je aktuell entfaltet.

Was unter „hermeneutischer Zirkel“ verstanden wurde und wird, ist selbst ein Ausdruck kultureller Deutungen des Mensch-Seins. Der hermeneutische Zirkel dient zur Bezeichnung höchst unterschiedlicher Relationen und Vorgänge, die man in vier Logiken ordnen kann. Will man die vier Zirkelstrukturen schematisch darstellen, so kann man vier Grundkonstellationen unterscheiden:

- Teil – Ganzes (Zirkel 1)
- Ganzes – Umwelt (Zirkel 2)
- Person – Etwas in der Aussicht auf eine Horizontverschmelzung (Zirkel 3)
- Person – Etwas in der Verantwortung eigener Vor-Urteile (Zirkel 4)

Zirkel 1 und 2 bilden den Fokus der Texthermeneutik, Zirkel 3 und 4 repräsentieren unterschiedliche Spielarten der Existenzhermeneutik.

„Text“ im Sinne der Texthermeneutik muss in einem weiten Sinne gedacht werden. Texthermeneutik ist strukturell (nicht jedoch mit Blick auf das Erkennt-

nisinteresse) gar nicht so weit von dem entfernt, was Jacques Derrida darunter verstanden hat. Derrida ging von einem weiten und lebensweltorientierten Verständnis von Text aus, nach dem

„das, was ich Text nenne, [...] praktisch alles [ist]. Es ist alles, das heißt, es gibt einen Text, sobald es eine Spur gibt, eine differentielle Verweisung von einer Spur auf die andere. Und diese Verweise bleiben nie stehen. Es gibt keine Grenzen der differentiellen Verweisung einer Spur auf die andere“ (Derrida zit. n. Engelmann 1990, S. 20 f.).

Zirkel 1 rückt dabei das Verhältnis der Teile zu dem Ganzen in einem zu-verstehenden Etwas in den Fokus. Menschen stehen einem zu-verstehenden Etwas gegenüber und versuchen (wie auch bei Zirkel 2), über Verstehen theoretische und praktische Ordnungskontrolle über das Etwas zu erlangen. Der erste hermeneutische Zirkel thematisiert die Bedeutung der Teile für das Ganze und des Ganzen für die Teile. Oder: Der erste hermeneutische Zirkel setzt Teile und Ganzes in ein Verhältnis (Abbildung 1).



Abbildung 1: Texthermeneutik – Zirkel 1 (eigene Darstellung)

Von diesem Verhältnis von Teil und Ganzem in der Binnenstruktur unterschieden ist nun das Verhältnis, das im zweiten hermeneutischen Zirkel in den Fokus gerückt wird. Hier geht es quasi um die Außenbeziehungen eines zu verstehenden Etwas. Gemeinsam mit dem ersten Zirkel ist dabei, dass sich Menschen im Verstehen als dem Gegenstand ‚unverwoben‘ gegenüberstehend betrachten. Der zweite hermeneutische Zirkel bezieht sich auf das Verhältnis von Zu-Verstehendem zu dessen Umwelt (Abbildung 2).

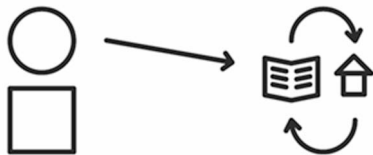


Abbildung 2: Texthermeneutik – Zirkel 2 (eigene Darstellung)

Die Existenzhermeneutik nimmt gegenüber der Texthermeneutik eine entscheidende Verschiebung vor.

## 4 Existenzhermeneutik

Für die Spielarten der Existenzhermeneutik gilt: Nicht mehr (allein) die sachgemäße Erfassung des gegenüberstehenden Etwas, sondern die Beziehung(en) von einer Person zu einem Etwas werden im und über den hermeneutischen Zirkel zum Thema. Unterschieden werden können in der Existenzhermeneutik die Verhältnisse

- Person – Etwas in der Aussicht auf eine Horizontverschmelzung (Zirkel 3) und
- Person – Etwas in der Verantwortung eigener Vor-Urteile (Zirkel 4).

Gemeinsam ist dem dritten und dem vierten hermeneutischen Zirkel, dass hier nicht einfach ein rein aktives Subjekt einem rein passiven Objekt gegenübersteht. In der Existenzhermeneutik beschreibt der Zirkel eine wechselseitige Beeinflussung von Subjekt und Objekt. In diesem Sinne könnte man von einer Verwobenheit der verstehenden Person in den Akt und den Gegenstand des Verstehens sprechen.

Der Grundgedanke ist, dass Hermeneutik auch immer etwas mit dem Selbst-Bewusstsein zu tun hat. Indem Menschen Etwas verstehen (wollen), sind sie mit ihrer Existenz in das Verstehen verwoben. Im Verstehen – so könnte man es zugespitzt formulieren – beschäftigen sich Menschen immer auch ein Stück weit mit sich selbst. Diese Selbstbeschäftigung findet jedoch nicht in einem nach außen abgeschotteten Modus statt, sondern ist immer auf die Auseinandersetzung mit einem externen Etwas gerichtet bzw. durch diese Auseinandersetzung motiviert. Dieses Etwas steht für alle gegenständlichen und zwischenmenschlichen Konstellationen, mit denen Menschen konfrontiert werden können. Die Logik der Existenzhermeneutik setzt die Verstehenden in ein zirkuläres Verhältnis zu dem Zu-Verstehenden. Die gemeinsame strukturelle Basis des dritten und vierten hermeneutischen Zirkels kann ungefähr so dargestellt werden (Abbildung 3).

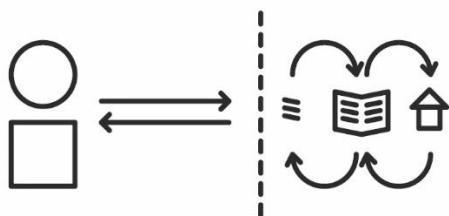


Abbildung 3: Strukturelle Basis der Existenzhermeneutik – Zirkel 3 und 4 (eigene Darstellung)

Im dritten und vierten hermeneutischen Zirkel geht es darum, die Verstehenden als Teil des Verstehensprozesses in den Blick zu nehmen. In diesem Sinne thematisiert die Struktur des dritten und vierten hermeneutischen Zirkels die Bedeutung des Zu-Verstehenden für die Verstehenden und umgekehrt die Bedeutung der Verstehenden für die Wahrnehmung des Zu-Verstehenden.

Aus der Perspektive der Verstehenden verweist diese zirkuläre Struktur darauf, dass sich ein Selbst zu betrachten hat im Angesicht von etwas Zu-Verstehendem. Das Selbst kommt vor das innere Auge als eine bestimmte Art und Weise des Umgangs mit sich selbst angesichts von Welt. Bei alledem richtet sich das Verstehen letztlich darauf, aufgrund von verarbeiteten neuen Informationen eine (ggf. geänderte bzw. erweiterte) Ordnung sowohl von sich selbst als auch der Mit- und Umwelt herzustellen. Die geschieht durch Kritik im Sinne von Unterscheidungen und Entscheidungen als Grundlage von Urteilen. Verstehen zielt auf ein Urteilen, in dem sich das Verhältnis von Ich zu Etwas beständig entwickelt. Im Anschluss an die Doppelperspektive der beiden Fragen

„Was macht der Gegen-Stand im Verstehen mit mir und meiner Wahrnehmung?“  
und

„Was mache ich mit meiner Wahrnehmung im Verstehen mit dem Gegenstand?“

ergibt sich eine zirkuläre Struktur wechselseitiger Beeinflussung, in der der Umgang mit der menschlichen Befähigung zum Urteilen als das Scharnier des Verstehens im Sinne der Existenzhermeneutik sichtbar wird.

Wie genau Verstehen als Unterscheidung und Entscheidung zu justieren ist, welche relative Sicherheit im Verhältnis von Verstehenden und Zu-Verstehendem zu erlangen ist und wie sich die Autorität der Sache zu den Prägungen individueller Wahrnehmungsvoraussetzungen verhält – an diesen Punkten treten die Folgerungen aus der strukturellen Basis im dritten und vierten hermeneutischen Zirkel auseinander. Dritter und vierter hermeneutischer Zirkel werden vor allem mit Blick auf die Begründung von Ethik als Gegensätze deutlich.

- Es geht in dieser Alternative um die Frage der Autorität, *wer* quasi ‚das letzte Wort‘ und *wie* sich wer bzw. was unterzuordnen hat.
- Es geht in dieser Alternative um die Frage der Macht, welche Deutung von was aufgrund welcher Entscheidungen Herrschaft beanspruchen kann.
- Es geht in dieser Alternative um das Verständnis menschlicher Freiheit, ob und inwieweit der Mensch für sein wahrnehmbares Reden, Verhalten und Handeln verantwortlich ist und verantwortlich gemacht werden kann.

Die existenzhermeneutische Wende bei Hans-Georg Gadamer geht davon aus, dass eine Auseinandersetzung mit Verstehen bei der Bestimmung von Bedingungen der Möglichkeiten und Grenzen von Wahrheitserkenntnis einzusetzen habe.



Dies führt zu dem Leitsatz der Existenzhermeneutik: „Verstehen schließt immer ein Sich-Verstehen ein“ (Grondin 2009, S. 52). Wahrheit liegt nicht in der korrekten Anwendung einer Methode im instrumentellen Sinne, sondern ergibt sich aus einer näheren Bestimmung des hermeneutischen Zirkels. In dieser näheren Bestimmung des hermeneutischen Zirkels gibt es unterschiedliche Fokussierungen, wo Wahrheit zu finden bzw. wie Wahrheit zu deuten ist.

- *Existenzhermeneutik als Wahrheit der Sache* richtet die Aufmerksamkeit auf die Sachgehalte, die sich im hermeneutischen Zirkel den Zu-Verstehenden zeigen und an deren Sachgemäßheit als Wahrheit man sich Stück für Stück annähern kann – bis hin zum idealen Einstimmen und Unterordnen in die Wahrheit der Sache über eine Horizontverschmelzung.
- *Existenzhermeneutik als Wahrheit der Verantwortung* folgt einem Pfad erkenntnistheoretischer Skepsis und weist die Methode an die verstehenden Subjekte zurück, die Wahrheit als Verantwortung für die Schaffung, Aufrechterhaltung oder Infragestellung von Normalität vor sich und anderen zu rechtfertigen haben.

Daraus ergibt sich bei der Bestimmung von Wahrheit die Alternative einer Minimierung oder Radikalisierung der Subjektivität. Die Minimierung der Subjektivität rückt im hermeneutischen Zirkel die (Annäherung an die) Sachgemäßheit des Etwas in den Fokus, die Radikalisierung richtet das Augenmerk auf die Freiheit und Verantwortung im Verstehen, die über den Umgang mit den eigenen Vor-Urteilen Menschen zuzurechnen sind.

Im existenzhermeneutischen Zirkel kommt es nach Gadamer vor allem darauf an, den eigenen Vor-Urteilen weniger und der Sachlichkeit mehr Raum zu verschaffen. Denn das „Verstehen ist selber nicht so sehr als eine Handlung der Subjektivität zu denken, sondern als Einrücken in ein Überlieferungsgeschehen, in dem sich Vergangenheit und Gegenwart beständig vermitteln“ (Gadamer 1960/1999, S. 295). Im dritten hermeneutischen Zirkel nach Gadamer geht es unter dem Vorzeichen der Wahrheitssuche um die Einsicht, dass „nur das verständlich ist, was eine vollkommene Einheit von Sinn darstellt“ (Gadamer 1959/1986, S. 62). Verstehen ist gerichtet auf ein Verstehen in der Sache. Verstehen zielt – zugespitzt formuliert – letztlich auf Unterwerfung unter eine fest-gestellte Wahrheit der Einstimmung in die Sache. „Das Ziel aller Verständigung und alles Verstehens ist das Einverständnis in der Sache“ (Gadamer 1960/1999, S. 297). Sachlichkeit und Sachgemäßheit werden als Einrücken in einen Überlieferungszusammenhang verstanden. Die normative Kraft des gegenständlichen Etwas fordert ein Einstimmen in die Wahrheit der ‚klassischen‘ Überlieferung und der Evidenz dessen, was sich im Verstehen der Wahrnehmung zeigt (Abbildung 4).

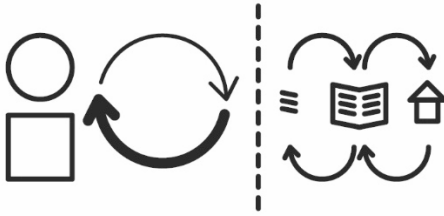


Abbildung 4: Existenzhermeneutik – Zirkel 3 (eigene Darstellung)

Die Sache hat am Ende Recht, ihr ist sich zu unterwerfen. Orientierung bietet bei alledem die vollkommene Einheit unter dem Leitmotiv: Das Wahre ist das Vollkommene. Und umgekehrt: Das Vollkommene, die ideale Realität von Etwas, hat die Legitimation zur Normierung des Verstehens.

Der vierte hermeneutische Zirkel knüpft an die zentrale Verschiebung im Anschluss an die Existenzphilosophie Kierkegaards und Heideggers an, zieht daraus jedoch andere Schlussfolgerungen als die Bestimmung von Hermeneutik bei Gadamer. In Anknüpfung an Signaturen der Aufklärung bei Immanuel Kant und Moses Mendelssohn könnte von einer Theorie der Hermeneutik als Verhältnisbestimmung von ‚Freiheit und Verantwortung‘ gesprochen werden.

Bei alledem gibt es im Verstehen keinen ‚allgemeinen‘ Standpunkt, sondern immer nur den je eigenen – aus welcher Tradition und von welchen Geschichten dieser Standpunkt auch immer gespeist sein mag, mit wie vielen und welcher Art von Menschen er auch immer geteilt werden mag. Daran hat sich strukturell selbst im Zeitalter von Instagram, TikTok, Facebook und Twitter nichts geändert, auch wenn die medialen (Selbst-)Inszenierungen Anderes zu suggerieren suchen. Es gibt zweifelsohne ein relatives Recht, auf ‚Sachgemäßheit‘ in der Wahrnehmung eines Etwas zu bestehen. Die Fokussierung des hermeneutischen Zirkels auf die inneren Strukturverhältnisse im verstehenden Subjekt besagt keineswegs, dass die Interpretation von Etwas beliebig und gänzlich in das subjektive Empfinden oder die subjektive Logik von Verstehenden gestellt ist. Um die Sachgemäßheit in der Auf-Fassung von Etwas ist immer zu ringen – dies aber unter mehreren Vorzeichen, die allesamt auf die Freiheit und Verantwortung der Verstehenden zurückverweisen.

Wir begegnen Etwas (seien es Texte, Gegen-Stände, Menschen, soziale Situationen, materiale Gegebenheiten etc.) immer mit einem Set an Vor-Urteilen, das sich in uns mit der Zeit aufgebaut hat (Positionalität) und zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort konkretisiert (Perspektivität). Die Herausforderung im Horizont einer Freiheit der Verantwortung besteht darin, sich die normative Eigenheit der je individuellen Positionalität und Perspektivität selbst transparent zu machen und als Bedingung der Möglichkeit eigenen Verstehens kritisch zu reflektieren. Dies bedeutet aber mit Blick auf die zuvor als

Alternativen innerhalb der Existenzhermeneutik markierten Punkte für eine Existenzhermeneutik als Freiheit der Verantwortung (vgl. Jonas 1984):

- Die Autorität, der ‚das letzte Wort‘ zugeschrieben wird und der sich das Verstehen von Etwas unterzuordnen hat, wird in der Auseinandersetzung des Subjekts mit der eigenen Positionalität und Perspektivität gesehen.
- Die Macht, welche Deutung von Etwas aufgrund welcher Entscheidungen Herrschaft beanspruchen kann, resultiert nicht aus dem vermeintlichen Eindruck der Sachgemäßheit, sondern aus dem Ausdruck der je individuellen Verantwortung für das Verstehen.
- Im Verstehen als alltäglicher kultureller Praxis ist ein Mensch für sein wahrnehmbares Reden, Verhalten und Handeln verantwortlich und kann hierfür (nicht zuletzt auch in juristischer Hinsicht) verantwortlich gemacht werden.
- Der „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ im Alltag bedeutet angesichts von Erinnerungsspuren wie Plantagen, Verdun und Auschwitz konkret, dass über die Auseinandersetzung mit der je individuellen Positionalität und Perspektivität Verstehen als ein Modus angewandter Ethik (vgl. Figal 2004) ‚sachgemäß‘ beschrieben ist.

Menschen sind (zweifelsohne in unterschiedlichen Graden, die es zu berücksichtigen gilt) frei und deswegen auch verantwortlich. Im Verstehen als kultureller Praxis kommt diese Dimension des Prinzips Verantwortung zur Geltung. Was wir als ‚verstehenswertig‘ in den Blick nehmen und wie wir vor allem normativ etwas verstehen, ist Teil unseres Ausdrucks im Reden, Verhalten und Handeln, der uns zugerechnet werden kann und muss. Wenn wir als zurechnungsfähig betrachtet werden sollen, müssen uns vor allem unsere Freiheit und Verantwortung im Verstehen zugerechnet werden können. Genau dies aber verweist auf die zirkuläre Struktur des Verstehens, in der es um den Umgang mit den eigenen Vorurteilen geht.

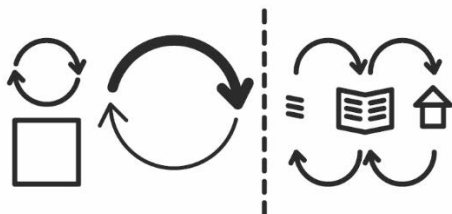


Abbildung 5: Existenzhermeneutik – Zirkel 4 (eigene Darstellung)

Der vierte hermeneutische Zirkel richtet sich auf die Vor-Urteilsstruktur des Ichs, die jeder Mensch in sich trägt. Diese Vor-Urteilsstruktur ist die Grundlage

für unser Weltverhältnis, in dem wir Unterscheidungen treffen und Entscheidungen fällen. Wir treffen Unterscheidungen und fällen Entscheidungen, als was wir Etwas betrachten, welche Bedeutung wir dem Betrachteten beimessen und wie wir Etwas bewerten (Abbildung 5).

Im vierten hermeneutischen Zirkel geht es um den bewussten Umgang mit den eigenen Vor-Urteilen und der eigenen Vor-Urteilsstruktur. Im Alltag verhalten wir uns zu uns selbst in der Regel immer in und durch Welt-Bezüge. Oder kommunikationstheoretisch gewendet: Man kann auch mit sich selbst nur mittels bzw. über Etwas kommunizieren. Selbst-Reflexion hat immer eine gegenständliche, auf Phänomene des Etwas bezogene materiale Grundlage. Entscheidend sind die Autoritätsverhältnisse in dem Umgang mit sich selbst mittels bzw. über Etwas. Wenn wir über Etwas urteilen, liegt diesem Urteil immer ein Urteil in uns und über uns zu Grunde. Wir sind es, die im Urteilen in letzter Konsequenz des Verstehens Welt und darin auch uns selbst deuten. Wenn wir über etwas urteilen, messen wir der Mit- und Umwelt eine Be-Deutung zu. „Bedeutung ist keine Frage referenzieller Objektivität, sondern eine kognitive (epistemische und hermeneutische) Reflexion, die in besondere geopolitische Entwürfe eingeschiedet und inkorporiert wird“ (Mignolo 2012, S. 137).

## Literatur

- Buck, Günther (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink.
- Dilthey, Wilhelm (1983): Texte zur Kritik der historischen Vernunft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Engelmann, Peter (1990): Einleitung. In: Engelmann, Peter (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam.
- Figal, Günter (2004): Ethik und Hermeneutik. In: Schönherr-Mann, Hans-Martin (Hrsg.): Hermeneutik als Ethik. München: Wilhelm Fink, S. 117–133.
- Gadamer, Hans-Georg (1959/1986): Vom Zirkel des Verstehens (1959). In: Gadamer, Hans-Georg (Hrsg.): Hermeneutik II. Wahrheit und Methode. Ergänzungen, Register. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 57–65.
- Gadamer, Hans-Georg (1960/1999): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode (1960). Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Grondin, Jean (2009): Hermeneutik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heidegger, Martin (1927/1957<sup>8</sup>): Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer.
- Heidegger, Martin (1947): Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über den „Humanismus“. Bern: Francke.
- Jonas, Hans (1984): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koerrenz, Ralf (2014): Bildung als Reflexion und Gestaltung von Vorurteilen. Globale Bildung und die Welt im Kopf. In: Blichmann, Annika/Koerrenz, Ralf (Hrsg.): Pädagogische Reform im Horizont der Globalisierung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 13–28.
- Koerrenz, Ralf (2023): Der hermeneutische Zirkel. In: Pädagogische Rundschau 77 (2), S. 135–163.
- Mendelssohn, Moses (1784/1974): Über die Frage: Was heißt aufklären? In: Bahr, Ehrhard (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Stuttgart: Reclam, S. 3–8.

- Mignolo, Walter D. (2012): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Schapp, Wilhelm (1976<sup>2</sup>): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Wiesbaden: Heymann.
- Teichert, Dieter (2004): Zirkel, hermeneutischer. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 12. Basel: Schwabe, S. 1339–1344.
- von Bormann, Claus (1986): Hermeneutik I. Philosophisch-theologisch. In: Theologische Realenzyklopädie (TRE). Band XV. Berlin: de Gruyter, S. 108–137.

# Angaben zur Person

**Till Buchinger**, M.A., lehrt und forscht am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena zu den Bereichen Erziehung und Bildung im Zeitalter von Algorithmen und Künstlicher Intelligenz.

**Pia Diergarten**, M.A., lehrt und forscht am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena zu den Bereichen Bildungstheorie und Digitalisierung, Bildungsphilosophie, Philosophie der Skepsis sowie postmoderne Philosophie.

**Sarah Ganss**, M.A./M.Litt., lehrt und forscht am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena zu den Bereichen Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören Fragen der Ästhetik und der Gender/Queer Studies.

**Katja Grundig de Vazquez**, Dr., forscht am Institut für Bildung und Kultur im eigenen DFG-Projekt zu internationalen pädagogischen Netzwerken (Erziehung über Grenzen denken – Wilhelm Reins pädagogischer Korrespondenznachlass). Darüber hinaus forscht sie zu biozentrischen Perspektiven auf Erziehung und Bildung.

**Ilka Hameister**, 1. StEx., arbeitet und forscht als Wissenschaftliche Mitarbeiterin zur Konfliktorientierung in der Politischen Bildung an der Professur für Didaktik der Politik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

**Clemens Klein**, M.A., lehrt und forscht am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena zu den Bereichen Narrative Inszenierung, Zeitwahrnehmung und Konfliktethik sowie zu der Erzähltheorie von Paul Ricoeur.

**Ralf Koerrenz**, Prof. Dr. Dr., lehrt und forscht am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Schwerpunkt der Arbeit ist die Konzeptualisierung einer kritisch-operativen Pädagogik, die den Herausforderungen der globalen Vernetzung, der post- bzw. dekolonialen Einsprüche und der digitalen Entwicklung standzuhalten vermag.

**Lena Köhler**, M.A., lehrt und forscht am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der pädagogischen Anthropologie sowie der politischen Erziehungs- und Bildungstheorie.

**Johanna Lehmann**, 1. StEx., lehrt und forscht in der Didaktik der Geographie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena zur Verschränkung künstlerischer Praktiken mit der Geographie bzw. dem Geographieunterricht.

**Christoph Schröder**, M.A., lehrt und forscht am Institut für Bildung und Kultur der Friedrich-Schiller-Universität Jena zu den Bereichen antisemitismuskritische Pädagogik sowie globale, postkoloniale und digitale Bildung.

**Siyuan Xu**, M.A., promoviert am Kolleg Globale Bildung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Der Schwerpunkt seines Projekts liegt auf der japanischen Anime-Kultur, die er mit bildungstheoretischen Perspektiven in Beziehung setzt.