



Nina Grünberger

Kontemporäre Bildung

innsbruck university press

THESIS SERIES

innsbruck university press



Nina Grünberger

Kontemporäre Bildung

Zu einem zeitgemäßen Verständnis von Bildung und Medien

Nina Grünberger

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck

Diese Publikation wurde mit finanzieller Unterstützung des Instituts für Bildungswissenschaften sowie
des Vizerektorats für Forschung der Universität Innsbruck gedruckt.

© *innsbruck university press*, 2017

Universität Innsbruck

1. Auflage

Alle Rechte vorbehalten.

www.uibk.ac.at/iup

ISBN 978-3-903122-81-9

PROLOG

„Ich will, dass wir uns zu unserer Widersprüchlichkeit bekennen. Ich verlange einfach, dass der Mensch aufhört so zu tun, als wisse er, wer er ist.“
(Schlingensief, 2012, S. 125)

Der Künstler Christoph Schlingensief bringt in diesem Zitat auf den Punkt, was in den Geisteswissenschaften seit einigen Jahrzehnten ausführlich thematisiert wird.

Der Mensch, als soziales Wesen, bringt durch sein Agieren in einer sozialen Gemeinschaft diese Gemeinschaft erst hervor. Gleichzeitig aber präfiguriert diese so hervorgegangene Gesellschaft die Lebensform des einzelnen Menschen. Das Gefüge von Mensch und Gemeinschaft ist wiederum von kulturellen Entwicklungen und Einflüssen – vom Menschen hervorgebracht – beeinflusst. So haben etwa die Sprach- und später die Schriftentwicklung jeweils einen Sprung in der Kulturevolution evoziert, der die ursprüngliche Form menschlichen Lebens und sozialen Zusammenlebens transformiert hat. Medienwissenschaftlich ausführlich thematisiert wurde insbesondere die Bedeutung der Gutenberg'schen Druckerpresse, die zunächst eine Strukturierung und Rhythmisierung von Arbeitsabläufen erst denkbar und den industriellen Aufschwung sowie die moderne Fortschritts-euphorie möglich gemacht hat (McLuhan, 1964). Die Kulturevolution und die Weiter-/Entwicklung technischer Hilfsmittel geht stetig voran. Schon zu Beginn der Digitalisierung wurde über weitreichende Konsequenzen einer Durchdringung der Lebenswelt durch digitale Medien spekuliert und führte zur Ausrufung einer neuen, einer zugesetzten, einer überdrehten Moderne: zur Postmoderne.

Postmoderne steht für das zunehmende Hinterfragen bisher bestehender gesellschaftlicher Ordnungen und Glaubenssätze. Postmoderne steht für die Notwendigkeit bisher als sicher Angenommenes in einem Argumentationsprozess zu legitimieren. Postmoderne steht etwa ab den 1970er Jahren für eine neue Phase der Moderne. Die darin verorteten Leitthesen müssen (und werden) – fast 40 Jahre nach Jean-François Lyotards Veröffentlichung von „Das postmoderne Wissen. Ein Bericht“ (1979) – neu gedacht und im engeren Wortsinn vergegenwärtigt werden.

Die Digitalisierung und Medialisierung kann heute nicht mehr ignoriert werden. Der Einfluss der Etablierung digitaler Medien – insbesondere neuer digitaler

Kommunikationsformen – hat enormen Einfluss auf die Gestaltung unserer Lebensformen in jeder Hinsicht.

Welche Implikationen ergeben sich daraus für die Gestaltung eines Lebens und – aus pädagogischer Perspektive – für die Vorbereitung auf ein Leben angesichts dieser Bedingungen?

Parallel zu den skizzierten soziologischen Diagnosen finden wir in der pädagogischen Tradition zahlreiche Formulierungsversuche eines gleichsam a-historischen, für alle Zeit gültigen und von jeder/m zu erwerbenden Fächerkanons. Derartige kanonische Formulierungen sind häufig einem aufklärerischen und humanistischen pädagogischen Diskurs verschrieben und folgen meist dem übergeordneten Ziel eines autonomen, kritischen, selbstverantwortlichen und allumfassend-homogenen Subjekts. Denkt man Bildung und Lernen – so die Leitprämissen der vorliegenden Arbeit – notwendigerweise historisch, also nicht von einer vergangenen Kulturgeschichte entbunden, nicht von gegenwärtigen sozi-kulturellen Bedingungen unabhängig und grundlegenden Entwicklungstendenzen in die Zukunft unterworfen, dann muss dem Nachdenken über Bildung und Lernen eine Gesellschaftsdiagnose vorangestellt und das bisherige Verständnis auf die jeweilige historische Passung überprüft sein. Ein solches pädagogisches Selbstverständnis steht geradezu im harten Kontrast zu den Bemühungen eines kanonischen Verständnisses. Und nimmt man die weitreichenden Digitalisierungs- und Medialisierungsprozesse als Anlassmoment über Bildung eingedenk einer umfassenden sozio-kulturellen Perspektive nachzudenken, dann zeigt sich, dass die Entwicklung „digitaler Kompetenzen“ zwar notwendig, aber nicht ausreichend ist.

Insofern sowohl zwischen einem humanistisch geprägten, als auch einem historisch gedachten und an postmodernen Theoremen orientierten Verständnis von Bildung eine Leerstelle zu gegenwärtigen, von der Digitalisierung und Medialisierung getragenen sozio-kulturellen Bedingungen klafft, die seit der Ausrufung der Postmoderne hinsichtlich bestimmter Aspekte eine weitere Zuspitzung erfahren haben, gilt es sich dieser Leerstelle habhaft zu werden. Eine Zuspitzung dessen findet sich salopp formuliert in Schlingensiefs Verweis auf die Widersprüchlichkeit und das Nicht-Wissen über das eigene Selbst des Menschen, das sich in detaillierteren theoretischen Herleitungen in ähnlicher Form wiederfindet. – Ein Versuch der radikalen Vergegenwärtigung des Bildungsverständnisses soll hiermit vorgelegt sein.

Inhalt

1. EINLEITUNG	9
2. METHODOLOGISCHE VERORTUNG UND STUDIENAUFBAU	17
2.1. Argumentativer Aufbau und Diskurskontakte	17
2.2. Methodologische Implikationen	20
2.2.1. Historische Hermeneutik und Postmoderne?	21
2.2.2. Das Subjekt in und seine Kritikfähigkeit an der Gesellschaft	30
3. GESELLSCHAFTSDIAGNOSEN	37
3.1. Ausgangspunkt der Postmoderne	42
3.1.1. Die Krise der Wissenschaft oder die Paralogie	48
3.1.2. Vom Satz, Satzverkettungen und Diskursarten	55
3.1.3. Der Widerstreit	61
3.1.4. Das Subjekt oder die Ich-Instanz	65
3.1.5. Idealistische Bildungsziele – Postmoderne Bildungsideale?	68
3.2. Zur Flüchtigkeit der Gesellschaft	74
3.2.1. Von der Moderne zur Postmoderne	78
3.2.2. Postmoderne Lebensformen: Flaneure, Vagabunden, Touristen und Spieler ..	85
3.2.3. Von der Postmoderne zur Flüchtigen Moderne	89
3.2.4. Postmoderne und Flüchtige Moderne – Für wen?	94
3.2.5. Von der Identität zur Individualität in der Flüchtigkeit	96
3.2.6. Von Singles und Hop-on-Hop-Off-Gesellschaften in der Flüchtigkeit	100
3.2.7. Lernen und Bildung in der Flüchtigen Moderne	105
3.3. Mediamorphe, infogene und technogene Gesellschaften	113
3.3.1. Von Informationen über Medien zu Zusatzräumen	116
3.3.2. Von der Gesellschaft zu Communities of Projects und m.i.t.-Welten	119
3.3.3. Das „mediale Selbst“ zwischen Infogenität, Körperdaten und Datenkörpern ..	128
3.3.4. Weltaneignung mit und in m.i.t.-Welten: Implikationen für Bildung	135
4. PHÄNOMENBEREICHE DER GEGENWART	141
4.1. Krise und Krisenhaftes	142
4.1.1. Kleine Historie des Krisenhaften	146
4.1.2. Krisen der Gegenwart	152
4.2. Pluralität und Individualisierung	157
4.2.2. Antwortversuche auf Pluralität und Individualisierung	160

Inhalt

4.3. Spiel, Spielen und Spieler	163
4.3.1. Allgemeine Spieldefinitionen	165
4.3.2. Spiel und Subjekt	170
4.3.3. Zur sozio-kulturellen und historischen Bedeutung des Spiels	175
4.3.4. Das Spiel (in) der Postmoderne	181
4.4. „Werde, was du bist.“ – Paradoxa der Erziehungswissenschaft	188
4.4.1. Das Paradoxe der Pädagogik	190
4.4.2. Paradoxa aus historisch-aktueller Perspektive	194
4.4.3. Wege aus der Paradoxie?	197
5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN	203
6. AUSGEWÄHLTE BILDUNGSKONZEPTE	218
6.1. Transformatorische Bildungsprozesse (nach H.-C. Koller)	221
6.1.1. Subjekte in gegenwärtigen Sozialitäten	227
6.1.2. Fremdheitserfahrung als Anlass für Bildung	235
6.1.3. Krise als Ort der Emergenz	240
6.1.4. Gegenwärtige Bildung durch veränderte Selbst- und Weltbezüge	248
6.2. Bildung angesichts epochaler Probleme (nach W. Klafki)	258
6.2.1. Allgemeinbildung für Alle im ‚Medium‘ des Allgemeinen	264
6.2.2. Eine gegenwärtige Allgemeine Didaktik	273
6.2.3. Formen einer kritisch-konstruktiven Unterrichtsdidaktik	277
6.2.4. Hinweise zu einer „vergegenwärtigenden“ Allgemeinen Didaktik	281
6.3. Bildung als strukturelle Medienbildung (nach B. Jörissen & W. Marotzki)	291
6.3.1. Strukturelle Medienbildung	300
6.3.2. Dimensionen Strukturaler Medienbildung	307
6.3.3. Weitere Ansätze im Medienbildungsdiskurs	313
6.3.4. Medienbildung als vergegenwärtigtes Bildungsverständnis?	322
7. GEGENWÄRTIGE HERAUSFORDERUNGEN VON BILDUNG	331
7.1. Bildung reloaded – Implikationen für eine vergegenwärtigte Bildung	336
7.2. Methodologische Hinweise für eine kontemporäre Hermeneutik	346
7.3. Ausblick	351
QUELLEN.....	355

1. EINLEITUNG

Bildung und Lernen ist historisch zu denken. Ein Versuch der radikalen Vergegenwärtigung des Bildungsverständnisses entlang je historischer soziokultureller Entwicklungstendenzen muss unternommen werden. – Diesen Leitprämissen folgt die vorliegende Arbeit.

Die moderne westliche Gesellschaft hat sich in den vergangenen Jahrzehnten verändert. Die Rede ist von großen Umbrüchen und nie dagewesenen Veränderungen (vgl. bspw. Bauman, 2003, S. 20; Negt, 2014, S. 7). Mit Jean-François Lyotards (1979) Postulierung der *Postmoderne* hat der Diskurs um die Etablierung einer neuen Gesellschaftsform Fahrt aufgenommen und mündet in eine Vielzahl differenter Gesellschaftsdiagnosen. Soziologen verschiedener Wissenschafts- und Sprachgemeinschaften rufen das *Ende der Geschichte*, die *Postmoderne*, die *Risikogesellschaft*, die *Zweite Moderne*, die *Flüchtige Moderne* oder gar schon das *Ende der Postmoderne* aus. Franzosen sprechen von *précarité*, Deutsche von *Unsicherheit* und *Risikogesellschaft*, Italiener von *incertezza* und Briten von *insecurity* (Bauman, 2000, S. 189). Diese Gesellschaftsbeschreibungen folgen dem Paradigma, wonach das moderne Fortschrittsstreben und der Beschleunigungsdrang an ihre natürliche Grenze gelangt sind. Ein „radikaler Wandel der Bedingungen des menschlichen Zusammenlebens“ ist wahrnehmbar (ebda., S. 18). „Die Menschheit ist dabei, einmal mehr ihre Organisationsweisen und Lebenszustände grundlegend zu verändern“ (Faßler, 2009, S. 13). Das zeitgenössische Leben ist von *Ungewißheit*, *Instabilität* und *Verletzlichkeit* geprägt.

Lyotard (1979) beschreibt diese Unsicherheit als Konsequenz des Niedergangs bisher sicher geglaubten Wissens. Wurde das von Wissenschaft und Forschung etablierte Wissen in der Moderne noch unhinterfragt als gültig angenommen, unterliegt diese Gültigkeit in postmodernen Gesellschaftsformen einem Prozess der Ausverhandlung. Die „großen [immer geltenden] Erzählungen“ sind verschwunden. Das Wissen muss erst seine Gültigkeit in der Gesellschaft erweisen und dem steten Hinterfragen Stand halten. Kultur und insbesondere die „Spiele der Wissenschaft, der Literatur und der Künste“ haben sich im Übergang zum 20. Jahrhundert transformiert (ebda., S. 23). Lyotard greift die Sprachspiel-Metapher von Wittgenstein auf und führt dadurch das Ludische als zentrales Phänomen in den Postmoderne-Diskurs ein (vgl. bspw. Anz, 2001; Meder, 2004; Stöger, 2005). Das *Selbst* ist hier stets in ein „Gefüge von Relationen“ eingebettet. Dieses Gefüge ist

„komplex und beweglich“ wie nie zuvor (Lyotard, 1979, S. 54). In diesem Gefüge ist eine Pluralität an möglichen Lebensformen gegeben. In der Entscheidung für eine dieser Formen sind dem Individuum keine gesellschaftlichen Werte- und Normensysteme mehr behilflich; – es ist auf sich gestellt.

Zygmunt Bauman (1995a) greift Lyotards Überlegungen auf und denkt sie weiter. Dies tut er zunächst durch eine Skizzierung typischer postmoderner Lebensformen. Diese Lebensformen sind idealtypische, karikatureske Abbildungen „avantgardistischer Lebensstile“, die sich aktuell noch nicht über die Gesamtgesellschaft erstrecken, aber zeitnah erstrecken könnten (Junge, 2006, S. 126). Er nennt Flaneure, Vagabunden, Touristen und Spieler. Das Leben in der Postmoderne gleicht einer Aneinanderreihung von spielerischen Episoden. Auf der Suche nach neuen Erfahrungen wandern wir wie Vagabunden oder Touristen von einer Episode zur nächsten. Mit Voranschreiten der Postmoderne denkt Bauman dieses Paradigma weiter und treibt es auf die Spitze. Wenn wir in noch größerer Unsicherheit leben und sich die Gesellschaftsordnung in höchstem Maße im Schwinden befindet, wenn alles flexibel wird und es plurale Lebensformen gibt, dann *verflüchtigt* oder *verflüssigt* sich Gesellschaft. Sie ist in eine Krise geraten (vgl. u.a. Bauman, 2000, S. 178, 2003, S. 20). Wir befinden uns in der Bauman'schen „*Flüchtigen Moderne*“ (2000).

Das bereits in der Postmoderne angelegte Hinterfragen gesellschaftlicher Ordnungen, das Verschwinden der gesellschaftlichen Einheit, die stetig zunehmende Pluralisierung und die steigende Individualisierung im Sinne eines Zur-Verantwortung-Ziehens des Subjekts an Stelle einer Verantwortungsübernahme durch die Gemeinschaft spitzt sich zu (Junge, 2006, S. 79f). Technologisierung und Medialisierung tragen dazu bei. Angesichts dieser Entwicklungstendenzen kommt Manfred Faßler zum Schluss, dass wir uns bereits in einer Zeit „*Nach der Gesellschaft*“ (2009) befinden. Er bezweifelt die Existenz einer Gesellschaft im bisherigen Verständnis. Durch Technologisierung und Medialisierung haben sich statt einer umfassenden Gesamtgesellschaft kleine Sub-Gesellschaften etabliert, die man je nach Bedarf aufsuchen und wieder verlassen kann. Mit Veränderungen der grundlegenden Lebensbedingungen, die auch Faßler (u.a. 2009, S. 37; 72; 94) als „*krisenhaft*“ bezeichnet, muss sich das Konzept der Individualität und Identitätsbildung ebenso verändern. Der Mensch „wird sich als multisensorisches Leben auf Multimedialität, unüberschaubare Kontingenzen, informelle Komplexi-

täten einstellen müssen, – und darin seine vorläufigen Varianten der Reduktion und Kooperation finden (müssen)“ (ebda., S. 27).

Die Auseinandersetzung mit diesen Gesellschaftsdiagnosen hat nach und nach drei zentrale Aspekte gegenwärtiger sozio-kultureller Bedingungen freigelegt, die im Folgenden als Phänomenbereiche besprochen werden: (1) Zum Ersten stellt sich der Lebensumstand der *Krise* oder des *Krisenhaften* als zentral heraus. Gesellschaftliche Ordnungsformen sind in zunehmendem Maße am Schwinden, wenn sie nicht schon verschwunden sind. Vormalige Machthaber haben ihre Macht an den Konsummarkt abgegeben und heutige Machthaber versuchen möglichst unsichtbar zu sein (Bauman, 2000, S. 18ff). Das Fehlen jeglicher kollektiver, konsistenter und stabiler Orientierungspunkte kann als Krise gelesen werden. Krise meint eine veränderungsbedingte Unmöglichkeit Wahrgenommenes durch bestehende Ordnungsstrukturen zu unterteilen und ihnen Bedeutung zuzuschreiben. Sie ist charakterisiert durch Herrschaftslosigkeit, Orientierungslosigkeit, Unruhe und Unsicherheit (vgl. bspw. Koselleck, 1973). Wir sind herausgefordert in einer andauernd krisenhaften Situation zu leben. (2) Dies ist zum Zweiten der Lebensumstand der *Pluralität*. Es gibt keine vordefinierten Lebenswege oder Identitätskonstruktionen mehr. Die Antwort auf die Frage, wer wir sind bzw. wer wir werden sollen – also jene nach dem Bildungsziel –, ist nicht mehr vorgegeben. In der Suche nach einer Antwort ist jeder auf sich – Stichwort: *Individualisierung* – gestellt. Wir sind verantwortlich für die Gestaltung unserer Identität, unseres Lebens, die möglichen Konsequenzen und dafür in diesem andauernden Suchprozess nicht unterzugehen. (3) Und zum Dritten wird die Bedeutung des *Spiels*, des *Spielens* und des *Spielers* als eine Lebens-, Umgangs- und eine Gesellschaftsform hervorgehoben. Mit der zentralen Stellung des Spiels in der postmodernen Gesellschaft haben sich vor allem Lyotard (1979) und Bauman (1995a), aber auch andere Autoren wie Peter Stöger (2005) oder Norbert Meder (2004) auseinandergesetzt.

Diese sozio-kulturellen Veränderungen haben Auswirkungen auf die Frage, wer wir sind, wie wir zu der/demjenigen werden und wie wir uns in einer Gemeinschaft repräsentieren; – also auf zentrale Bildungsfragen.

Der Bildungsbegriff steht allgemein sowohl für den Prozess als auch das Ergebnis des Erwerbs von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen (Brugger & Schöndorf, 2010). Dieser Erwerb dient zweier nicht zu trennender Ziele: einerseits der „Allgemein-, Menschen- oder Persönlichkeitsbildung“ und andererseits der

Ausbildung im Sinne einer beruflichen Qualifikation (Ehrenspeck, 2009, S. 159). In einer anderen Logik wird Bildung erstens als „*individueller Bestand*“¹, zweitens als „*individuelles Vermögen*“, drittens als „*individueller Prozess*“, viertens als „*individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung*“ sowie fünftens als „*eine Aktivität bildender Institutionen oder Personen*“ verstanden (ebda., S. 159ff). Im bildungstheoretischen Diskurs liegt der Fokus hauptsächlich auf der Bildsamkeit im Sinne der „Angewiesenheit auf“ und der „Fähigkeit zur Bildung“ sowie auf der Subjektwerdung in und durch die „Aneignung von Kultur“ und „Erschließung von Welt“ (Funik, 2010, S. 345). Daran schließt die Begriffsdefinition des Wörterbuches Erziehungswissenschaft (Krüger & Grunert, 2006) an. Bildung ist ein Prozess der Selbst- und Weltaneignung im Sinne einer „subjektiven Aneignung des objektiven Gehalts von Kultur“ (Ehrenspeck, 2006, S. 68). Sie findet in Auseinandersetzung mit Kultur und darin enthaltenen Werten und Normen statt. Das Subjekt setzt sich durch Wahrnehmung und Reflexion in Beziehung zum Selbst, Welt und Anderen. In den angeführten Bildungsdefinitionen ist das Subjekt in Auseinandersetzung mit seiner Umgebung substantiell. Das Subjekt befindet sich durch Wahrnehmung und Reflexion in einer stetigen Auseinandersetzung mit sich und seiner sozialen Umgebung (Marotzki, Nohl, & Ortlepp, 2003; Meder, 2004). In gleichem Maße dient dies der Vorbereitung auf Teilnahme und Teilhabe an der sozialen Gemeinschaft.

Im Sinne der in der vorliegenden Arbeit eingenommenen Perspektive wird Bildung ebenso als Prozess der subjektiven Aneignung von Welt und damit von Kultur – im Sinne einer Subjektivierung – gedacht. Damit soll einerseits wiederholt auf die Historizität von Bildung hingewiesen werden. Andererseits ist das Verhältnis von Subjekt und Welt durch das postmoderne Verständnis in ihrer radikalen Dichotomisierung aufgelöst. Insofern kann als grundlegendste Bestimmung des hier vertretenen Bildungsbegriffs die Notwendigkeit des Verhaltens zu und des Verhandelns von Welt – unter je historischen Bedingungen – festgehalten werden. Eine genauere Spezifizierung kann und soll, der zu erhebenden Frage nach der Vergegenwärtigung des Bildungsverständnisses und der damit notwendigen Offenheit geschuldet, an dieser Stelle nicht formuliert werden.

¹ Hervorhebungen (wie etwa kursive Formatierungen) in direkten Zitaten finden sich in gleicher Form im Original. Eine Hervorhebung durch die Autorin wird mit einem entsprechenden Verweis markiert.

Was aber, wenn sich Gesellschaft grundlegend verändert? Wie muss Bildung im Sinne einer Subjektwerdung durch Auseinandersetzung mit Welt angesichts der veränderten Bedingungen gedacht werden und kann ein bzw. welches Bildungsziel kann (noch) angestrebt werden?²

Diesen Fragen haben sich insbesondere Hans-Christoph Koller (vgl. bspw. 1999, 2012) und Wolfgang Klakfi (vgl. bspw. 2007) in ihren Bildungstheorien gestellt. Koller skizziert in „*Bildung und Widerstreit*“ (1999) und „*Bildung anders denken*“ (2012) ein Bildungsverständnis für, in und angesichts einer postmodernen Gesellschaft. Dies tut er in Form eines historischen Aufriss', wie Bildung von Humboldt bis heute jeweils geschichtlich zu denken und zu adaptieren ist. In Anlehnung an Lyotard denkt er Bildung *neu* und *aktualisiert*. Kollers Fokus liegt dabei auf individuellen Bildungsprozessen angesichts einer sich verändernden Gesellschaftsordnung. Es dreht sich alles um die Frage: Wie kann sich der Mensch zu einem emanzipierten, kritischen und autonomen Individuum angesichts einer fremden, flüchtigen, unsicheren Welt entwickeln. In Anlehnung an Rainer Kokemohr (2007) ist die Erfahrung eines krisenhaften Moments durch die Begegnung mit Fremdem zentraler „Anlass“ für einen Bildungsprozess (Koller, 2012, S. 71ff). Aber diese Bildungskonzeption setzt die Existenz einer Gesellschaftsordnung voraus. Das Bildungsziel ist trotz Prozesscharakter eine konsistente, stabile Identität, die es durch Auseinandersetzung mit der sozialen Umgebung zu etablieren gilt. Was aber, wenn es diese Gesellschaft nicht mehr gibt?

² Dass Bildung nur angesichts historisch-gesellschaftlicher Bedingungen zu denken ist und es daher nicht „einen Bedeutungsgehalt“ von Bildung geben kann – wie es Krassimir Stojanov (2014, S. 205) fordert – betonen u.a. Eva Borst (2014), Elmar Anhalt (2014) und Theo Hug (2014). In seinem Text „*Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften*“ hält Stojanov ein Plädoyer für ein widerspruchsfreies, eindeutiges und über-geschichtliches Verständnis von Bildung. Dabei definiert er (2014, S. 204) Bildung als die „Befassung des Einzelnen mit objektiven Gründen und seine Teilnahme an Begründungspraktiken“. Als notwendig für Bildung im Sinne einer „Selbst-Transformation“ erachtet er (ebda. S. 211) die „Befassung mit überindividuellen wissenschaftlichen und künstlerischen Wissensinhalten“. Ein solches Bildungsverständnis orientiert sich eher an einem traditionell-konservativen Gebildet-Sein, als an einer analytischen Ausdifferenzierung von Bildungsprozessen. Kritik zu diesem Plädoyer bezieht sich zunächst auf die Unmöglichkeit einer eindeutigen Bestimmung von Bildung durch Ambivalenz- und Paradoxie-Momente (vgl. Kapitel „*4.4.1. Das Paradoxe der Pädagogik*“) (Anhalt, 2014, S. 213; Benner, 2014, S. 221; Hug, 2014, S. 262). Darüber hinaus wird Stojanow eine „Gesellschaftsferne“ (Borst, 2014, S. 225) und Ignoranz gegenwärtiger Lebensbedingungen bspw. hinsichtlich der Medialisierungsfrage attestiert (Hug, 2014, S. 264). Ein gegenwärtiges Bildungsverständnis muss gegenwärtige Lebensbedingungen berücksichtigen, statt sich auf spezifische Wissensdomänen wie Wissenschaft und Künste zu konzentrieren.

1. Einleitung

Was, wenn die Etablierung einer konsistenten und stabilen Identität angesichts der Lebens- und Bildungsbedingungen nahezu verunmöglicht wird? Und welche Auswirkungen haben diese Veränderungen für institutionalisierte Bildungsprozesse?

Die Berücksichtigung sozio-kultureller Herausforderungen in der Konzeption von Bildung im institutionellen Kontext ist in der Allgemeinen Didaktik von Wolfgang Klafki (2007) leitend. Unter Bildung versteht er (ebda., S. 18) die „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ und eine damit einhergehende Befreiung aus einer Fremdbestimmung, eine Befähigung zum autonomen und freien Denken sowie zu individuellen moralischen Entscheidungen. Dies wird durch eine Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst und der umgebenden Welt ermöglicht. Klafki knüpft sein Bildungsverständnis wie Koller an Humboldt, um dieses weiter zu denken. Anders als bei Humboldt, bei dem Bildung dem kleinen Kreis der Wohlhabenden zukam, fordert Klafki eine *Allgemeinbildung* in vielerlei Hinsicht: Darunter versteht er (ebda., S. 25) „Bildung für alle“ sowie Bildung „im Medium eines Allgemeinen“, im Sinne einer Auseinandersetzung mit kulturell-gesellschaftlichen Bedingungen und zwar nicht nur historisierend, sondern zukunfts- und fortschrittsorientiert. Ziel von Bildung ist die Befähigung zur autonomen Problemlösung von sogenannten „Schlüsselproblemen unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz“ (ebda., S. 29) oder „epochaltypischen Schlüsselproblemen unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ (ebda., S. 56). Dazu zählt Klafki globale Problemstellungen, die jede Person bedingen und betreffen: Die „*Friedensfrage*“, die „*Umweltfrage*“, Fragen hinsichtlich „gesellschaftlich produzierter Ungleichheit“, Fragen zu „Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ und Fragen des Zusammenlebens. In Klafkis Allgemeinbildung gilt es nicht nur auf diese Problemfelder hinzuweisen und dafür ein individuelles und emotionales Erfahren der Problemsituation zu ermöglichen, sondern auch auf Verantwortungsübernahme und Handlungsfähigkeit für eine Problemlösung vorzubereiten. Darüber hinaus betont er (ebda., S. 56ff), dass ein hier vertretenes Bildungsverständnis immer zukunftsgerichtet sein, neue Herausforderungen stets berücksichtigen und damit die Weiterentwicklung gesellschaftlicher Bedingungen beobachten und miteinbeziehen muss. Mit diesem individual- und gesellschafts-emanzipatorischen Anliegen nimmt er eine ähnliche Haltung wie Bauman ein. Eine stete Adaptierung der Bildungsziele an je aktuelle Schlüsselprobleme ist notwendig, um handlungsfähig zu bleiben. Vergleicht man

die von ihm genannten *Schlüsselprobleme* mit jenen von Lyotard, Bauman und Faßler, sind Parallelen zu erkennen. Dennoch bedarf Klafkis Konzept der von ihm selbst geforderten Anpassung entlang *aktueller* Herausforderungen.

Als eine wesentliche gesellschaftliche Herausforderung, die alle menschlichen Lebensbereiche grundlegend präfiguriert, wurde bereits die Medialisierung³, Technologisierung und Digitalisierung genannt. Leitthese dabei ist, dass digitale Medien nicht nur als bestimmte, aktuelle kulturelle Artefakte, die sich nahtlos in eine bestehende kulturelle Struktur einfügen, verstanden werden können, sondern in ihrer grundlegenden Durchdringung und Präfigurierung der Lebenswelt Berücksichtigung finden müssen. Als Teildisziplin der Medienpädagogik stellt sich die Medienbildung explizit die Frage nach einer gegenwärtigen Bildung angesichts weitreichender Medialisierungsprozesse. Auch wenn eine unüberschaubare Vielfalt von Positionen und Ansätzen in diesem Kontext zu finden ist (Fromme & Jörissen, 2010, S. 53), zeigen sich einige Gemeinsamkeiten: Insofern sie sich explizit auf den Bildungsbegriff und bildungstheoretische Ansätze beziehen, konzentrieren sich die Überlegungen nicht auf lern- oder kompetenztheoretische Fragestellungen, sondern auf Bildung im Sinne eines „prinzipiell unabgeschlossenen Geschehens der Transformation von Sichtweisen auf Welt und Selbst“ (ebda., S. 49f). Damit stellt sich die Frage nach der „Gestaltung medialer Bildungsräume in Form offener, multimedialer Lernumgebungen“, an Stelle der Vermittlung respektive Anregung der Entwicklung konkreter Kompetenzen (Spanhel, 2010b, S. 53). Dem ist die Orientierung an kritischen Auseinandersetzungen mit der historischen Veränderlichkeit von Lebensbedingungen implizit, die gegenwärtig insbesondere die weitreichende Medialisierung einschließt. Eines der am weitesten ausdifferenzierten Konzepte und damit auch ein, wenn nicht gar der am häufigsten herangezogene Ansatz in diesem Diskurs (Iske, 2015, S. 266) ist die strukturelle Medienbildung von Jörissen und Marotzki (2009), die – wie der Name schon sagt – strukturelle Bedingungen von Bildung angesichts weitreichender Medialisierungs-

³ Unklarheit herrscht hierzu bezüglich des Diskurses um eine Medialisierung zweier Aspekte. Einerseits spannt sich die Debatte zwischen einem Verständnis von Medialität (etwa im Anschluss an Luhmann und Mersch) als „immer schon [...] sinnbasierte Zusammenhänge“, die einer Kultur vorangestellt sind, und Medialität in der Differenz von „relativ medienarmen zu relativ mediengesättigten Gesellschaften“ auf (Jörissen, 2016, S. 233). Und andererseits scheinen begriffliche Unsicherheiten oder Unschärfen zu einer weitgehend synonymen Verwendung der Begriffe Medialisierung (vgl. bspw. Hug, 2014) und Mediatierung (vgl. bspw. Iske, 2016, S. 259; Jörissen, 2016, S. 233) geführt zu haben. Ein Standardwerk zur Frage grundlegend gedachter Medialisierungsprozesse legt Friedrich Krotz (2001) vor.

1. Einleitung

tendenzen fokussiert und als Weiterentwicklung der strukturalen Bildungstheorie nach Marotzkis (1990) hervorgegangen ist. Es ist zu vermuten, dass der Medienbildungsdiskurs einen wesentlichen Teilbereich gegenwärtiger Herausforderungen für Bildung und insbesondere Medialisierungsprozesse behandelt. Doch werden darüber hinaus auch weitere Herausforderungen berücksichtigt und gegebenenfalls mit Medialisierungsprozessen zusammen gedacht?

Es stellt sich also die Frage, welche Herausforderungen bei Aktualisierungen von Bildungskonzeptionen analog gesellschaftlicher Weiterentwicklungsstendenzen zu berücksichtigen sind. Bedarf das Bildungsverständnis gar eine grundlegende Neuauflage angesichts genannter sozio-kultureller Bedingungen? Im Konkreten stellt sich die Frage, ob und welche Adaptierung die genannten Bildungstheorien von Koller, Klafki sowie Marotzki und Jörissen⁴ im Zuge der Postmoderne und Flüchtigen Moderne – insbesondere im Hinblick auf die Phänomenbereiche *Krisen und Krisenhaftes, Pluralität und Individualisierung und Spiel, Spielen und Spieler* – erfahren sollen. Die vorliegende Forschungsarbeit fragt nach *Implikationen für individuelle und institutionelle Bildungsprozesse⁵ durch die Weiterentwicklung von Gesellschaftsstrukturen zu postmodernen und flüchtigen sowie für die Formulierung bildungstheoretischer Konzeptionen.*

⁴ Eine Begründung der Auswahl dieser Bildungstheorien findet sich in Kapitel „2. METHODOLOGISCHE VERORTUNG UND STUDIENAUFBAU“ sowie in Kapitel „6. AUSGEWÄHLTE BILDUNGSKONZEPTE“.

⁵ Damit soll nicht gesagt sein, dass *institutionelle* Bildungsprozesse keine *individuellen* wären. Das Folgende konzentriert sich jedoch auf drei Bildungstheorien, die einerseits individuelle, von institutionellen Rahmenbedingungen unabhängige Bildungsprozesse und andererseits eher Bildungsprozesse im institutionellen Kontext fokussieren.

2. METHODOLOGISCHE VERORTUNG UND STUDIENAUFBAU

Im Folgenden werden der argumentative Aufbau der vorliegenden Studie erläutert sowie methodologische Implikationen besprochen. Im ersten Schritt werden im Zuge der Skizzierung des Studienaufbaus die zentralen, zu behandelnden Diskurskontexte und die Auswahl der dementsprechenden Primärquellen umrissen. Ziel ist die Logik der Arbeit sowie den Weg der Antwortfindung nachvollziehbar zu machen. In einem zweiten Schritt widmet sich dieses Kapitel methodologischen Implikationen der eingenommenen Perspektive am Weg der wissenschaftlichen Antwortsuche. Durch Darlegung der eingenommenen Perspektive sowie des Reflexionsmodus in Auseinandersetzung mit Quellen wird das in diesem Forschungsvorhaben eingenommene Feld innerhalb der Bildungswissenschaft und im Besonderen in der Allgemeinen Pädagogik sowie der Medienpädagogik abgesteckt.

2.1. Argumentativer Aufbau und Diskurskontakte

Analog der Leitthese der vorliegenden Studie muss Bildung historisch gedacht und Überlegungen zum Bildungsverständnis eine Analyse sozio-kultureller Bedingungen vorangestellt werden. Insofern beginnt auch die vorliegende Studie mit der Hebung aktueller gesellschaftlicher Bedingungen sowie Weiterentwicklungstendenzen (Kapitel „3. GESELLSCHAFTSDIAGNOSEN“). Die Nachzeichnung der postmodern-theoretischen Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Entwicklungsgeschichte erfolgt orientiert an Lyotards Postmodernebegriff, das in den Jahren nach der Publikation von „*Das postmoderne Wissen: Ein Bericht*“ (1979) breite Diskussion erfuhr (Kapitel „3.1. Ausgangspunkt der Postmoderne“). Anliegen hierbei ist es, die postulierten „großen Umbrüche“ und den Verlust der „großen Geschichten“ im Detail nachzuzeichnen. Daran anknüpfend findet eine Auseinandersetzung mit Lyotards „*Der Widerstreit*“ (1983) statt, worin er widersprüchliche Lebensumstände und das Fehlen einer gesellschaftlichen Letztbegründungsinstanz beschreibt. Auch wenn zur Auseinandersetzung mit den hier und auch den im Folgenden genannten Werken kontrastierend Sekundärliteratur hinzugezogen wird, liegt der Fokus auf den Primärquellen.

An Lyotard reiht sich inhaltlich durch die Anknüpfung an sein Werk, das an Bauman orientierte Kapitel „*3.2. Zur Flüchtigkeit der Gesellschaft*“. Bauman beschreibt, ebenso wie Lyotard, basierend auf dessen Explizierung des postmodernen Wissens, einen Wechsel von der modernen zur postmodernen Gesellschaft. Er fragt danach, wie typische Lebensformen entsprechend postmoderner Gesellschaftsbedingungen aussehen können. Er denkt Postmoderne als „*Flüchtige Moderne*“ (2000) weiter und formuliert diesbezüglich Herausforderungen der Pädagogik angesichts genannter Umbrüche.

Als Zusitzung der hier dargestellten gesellschaftlichen Bedingungen kann Manfred Faßler gelesen werden, dem sich der nachkommende Abschnitt widmet (Kapitel „*3.3. Mediämorphie, infogene und technogene Gesellschaften*“). Für die Auseinandersetzung mit Faßlers Verständnis aktueller und möglicher zukünftiger Gesellschaftsbedingungen werden neben einigen Artikeln sein Werk „*Nach der Gesellschaft*“ (2009), „*Kampf der Habitate*“ (2011b) und „*Das Soziale*“ (2014) herangezogen. Diese Werke bauen in den grundlegenden Thesen aufeinander auf und spitzen diese analog ihrer jeweiligen Aktualität zu. Faßlers Texte können als sozio-kulturelle Entwicklungschronologie mit Visionierung einer schon vor der Tür stehenden Zukunft gelesen werden.

Die Auseinandersetzung mit diesen Gesellschaftsdiagnosen eröffnet eine makro-perspektivische Analyse gegenwärtiger sozio-kultureller Bedingungen angesichts von Medialisierungs- und Technologisierungsprozessen. Es wird versucht weitreichende und grundlegende Entwicklungsströme herauszuarbeiten, deren Auswirkungen und Ergebnisse schließlich auf der Mikro-Ebene beobachtbar werden. Als konkretes Ergebnis gegenwärtiger Entwicklungstendenzen kann etwa die zunehmende Ökonomisierung des ‚Humankapitals‘ im Zuge der neoliberalistischen Durchdringung globaler Märkte diskutiert werden. Die vorliegende Studie konzentriert sich aber, trotz oder gerade wegen ihrer hohen Relevanz, explizit nicht auf Ergebnisse der Entwicklungstendenzen, sondern sucht deren Ursprung zu heben. Dies erfordert ein weitgehend offenes, deduktives ‚Herausschürfen‘ und ‚Herauskristallisieren‘ jener Phänomene, die sich in den Gesellschaftsdiagnosen in unterschiedlicher Form als zentrale Knotenpunkte

erweisen. Hierbei konnten drei zentrale Phänomenbereiche⁶ definiert werden, die in einem nächsten Abstraktionsschritt des deduktiven Vorgehens konkretisiert werden:

Erstens ist das der Aspekt der „4.1 Krise und Krisenhaftes“ sowie zweitens der „4.2. Pluralität und Individualisierung“, die sich insbesondere in der Auseinandersetzung mit Lyotard und Bauman zeigen. Die Ausführungen um Krisen und Krisenhaftes werden mit allgemeinen Definitionen (u.a. Koselleck, 1973) und Hinweisen auf die Bedeutung von Krisen in Bildungsprozessen (u.a. Oevermann, 2005) ergänzt. Der Bedeutung von Krisenmomenten begegnen wir auch in Kollers transformatorischer Bildungstheorie. Drittens wird der Phänomenbereich des Spiels, des Spielens und der Spieler behandelt (Kapitel „4.3 Spiel, Spielen und Spieler“). Das Ludische wird bereits von Lyotard eingeführt und findet sich bei Bauman in den Lebensformbeschreibungen sowie bei anderen Autorinnen und Autoren (u.a. Anz, 2001; Meder, 2004; Stöger, 2005) als zentrales Phänomen postmoderner Gesellschaften. Ergänzt werden diese postmodernen Überlegungen mit etablierten Spieldefinitionen, wie jener von Huizinga (1939) oder Caillois (1958). Die drei Phänomenbereiche sind miteinander verwoben und verschränkt. Daher weist der Versuch der getrennten Darstellung dieser Überschneidungen auf.

In Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“ werden schließlich alle Hinweise auf Implikationen gesellschaftlicher Entwicklungen für Bildung versammelt. Dieses Kapitel folgt einer anderen Logik als die vorangegangenen. Es ist nicht mehr an zentralen Quellen orientiert, sondern versucht durch Zusammenführung der vorangestellten Quellenexegese Schlüsse zu ziehen und formuliert die erfolgten Implikationen, die im nächsten Schritt als Folie zur Analyse der bildungstheoretischen Zugänge herangezogen werden.

Bildungstheorien, die einerseits in der Erziehungswissenschaft angenommen und diskutiert werden und die andererseits explizit gesellschaftlichen Herausforderungen gerecht zu werden versuchen, sind zum Ersten Kollers auf Lyotard rekurierende *transformatorische Bildungstheorie* (1999, 2012), zum Zweiten Klafkis an Schlüsselproblemen der Gesellschaft orientierte *Allgemeine Didaktik* (2007) und zum Dritten der Diskurs der *Medienbildung* und hier im Besonderen die *Strukturelle Medienbildung* Jörissens und Marotzkis (2009). Damit

⁶ Die Bezeichnung als „Phänomenbereiche“ verweist nicht auf ein phänomenologisches Verständnis dessen. Eine genauere Begriffserläuterung hierzu findet sich in Kapitel „4. PHÄNOMENBEREICHE DER GEGENWART“.

eignen sich diese Theorien zur Analyse in der vorliegenden Studie. Kollers und Klafkis Konzepte sowie der Diskurs der Medienbildung am Beispiel der strukturalen Medienbildung werden daraufhin überprüft, ob sie den im Kapitel „3. GESELLSCHAFTSDIAGNOSEN“ explizierten gesellschaftlichen Implikationen gerecht werden; insbesondere im Hinblick auf die genannten Phänomenbereiche.

2.2. Methodologische Implikationen

Die vorliegende Arbeit nimmt, wie erläutert, soziologische Gesellschaftsdiagnosen für eine Analyse bildungstheoretischer Konzepte auf. Dem liegt das Verständnis zu Grunde, dass Bildung im Sinne eines Persönlichkeitsentwicklungsprozesses in Auseinandersetzung mit Welt und Anderen und damit innerhalb gesellschaftlicher Bedingungen erfolgt. Erziehungs- und Bildungsprozesse sind in „umgreifende ökonomische, soziale, politische, kulturelle Verhältnisse und Prozesse“, d.h. nach Klafki (2007, S. 109) in ein „gesamtgesellschaftliches“ Netz eingebettet. Bildung und damit eine Wissenschaft darüber kann nicht losgelöst von soziologischen Grundannahmen gedacht werden. Besonders relevant werden soziologische Aspekte dann, wenn wir nach grundlegenden Bedingungen von Bildung im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen fragen. – Indem in der vorliegenden Studie Gesellschaftsanalysen der vergangenen drei Jahrzehnte sowie gesellschaftliche Visionen herangezogen werden, ist sie eine *historische*.

Es gilt gesellschaftliche Bedingungen zu verstehen, um mit diesen als Analysefolie Bildungstheorien zu prüfen. Indem diese Arbeit auf das Verstehen der Gesellschaftsentwicklung und der Veränderungen von Bildung und Bildungsbedingungen auf Basis der Primärtexte abzielt, ist die eingenommene Perspektive eine *historisch-hermeneutische*.

Unter historisch-hermeneutisch wird verstanden, Erziehung und Bildung als Gefüge von „sinnhaften“ Handlungen und Prozessen innerhalb einer Historie zu lesen (Klafki, 2007, S. 99f). Historisch ist die vorliegende Arbeit, da sie die aktuelle Historie zur Grundlage der Überlegungen nimmt. Aber auch die erziehungswissenschaftliche Entwicklungsgeschichte wird – wenn auch indirekt – berücksichtigt, indem sie in den Bildungstheorien von Koller und Klafki von Schiller über Humboldt detailreich diskutiert wird (bspw. Kokemohr, 2007; Koller, 1999, 2012). Historisch ist das vorliegende Forschungsvorhaben also insofern es

- das Vergangene – durch das Aufgreifen bestehender Ansätze –,
- das Gegenwärtige – durch eine Analyse aktueller, gesamtgesellschaftlicher Bedingungen hinsichtlich der Frage nach Bildungs- und Erziehungszielen –
- sowie das mögliche Zukünftige – durch Hinweise für die Neugestaltung von Bildungsprozessen und Bildungszielen – einbezieht.

Die Arbeit fragt nach Hinweisen zur Bildungsgestaltung angesichts bestimmter gesellschaftlicher Bedingungen. Mit der Beantwortung dieser Frage wird eine Grundlage für mögliche weitergehende didaktische Konzeptionen geschaffen. Es wird aber nicht nur eine, die Bedingungen erhebende und diese akzeptierende Perspektive, sondern eine *kritische* eingenommen. Es geht auch um die Frage, wie mögliche prekäre Gesellschaftsbedingungen durch Neuausrichtung von Bildungsbestrebungen verhindert oder verbessert werden können. Klafkis Anspruch *kritisch* zu sein, meint die „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen“ aller Menschen anzustreben, mitzudenken, dass dies aktuell noch nicht gewährleistet ist und mögliche Reformbewegungen auf Widerstände stoßen (Klafki, 2007, S. 90). Diese Arbeit verfolgt nicht nur das Ziel des Explizierens von prekären Verhältnissen sowie das Analysieren von Bildungskonzepten am Beispiel der beiden genannten, sondern das Erarbeiten von Hinweisen für eine Adaptierung dieser sowie zukünftiger Bildungskonzeptionen. Damit versteht sich diese Studie als *kritisch-konstruktiv*.

Eine kritisch-konstruktive Perspektive, die den gesamtgesellschaftlichen Kontext mitzudenken und bestehende Ideologien zu hinterfragen versucht, findet sich an mehreren Stellen in der erziehungswissenschaftlichen Geschichte. Die kritische Perspektive in einem historisch-hermeneutischen Zugang ist mit methodologischen Schwierigkeiten verbunden, die näherer Betrachtung bedürfen. Diese Schwierigkeiten sowie die hier eingenommene Position werden im Folgenden expliziert.

2.2.1. Historische Hermeneutik und Postmoderne?

Die vorliegende Studie verortet sich im Kontext einer *postmodernen* bzw. *poststrukturalistischen* Tradition. Gleichzeitig wird ein *historisch-hermeneutischer* Blick auf ein vergangenes und aktuelles Verständnis von Bildung geworfen. Insofern sich postmoderne bzw. poststrukturalistische Vertreterinnen und Vertreter, dem strukturalistischen und nicht mehr subjekttheoretischen Paradigmen folgernd,

teilweise explizit gegen einen subjekt- und autorenzentrierten Erkenntnisbegriff der traditionellen Hermeneutik stellen, gilt es im Folgenden auf die Besonderheit der hier eingenommenen Perspektive zu verweisen. Dies erfolgt in einer überblicksmäßigen Einführung in Leittheoreme und methodische sowie hermeneutisch-methodologische Schwierigkeiten bzw. Kritikpunkte an der Hermeneutik.

Hermeneutik ist Oberbegriff verschiedener philosophischer Positionen *und* „spezifisches Paradigma innerhalb der Wissenschaftstheorie und Philosophie“ (Wuchterl, 1999, S. 155). Darüber hinaus bildet sie das Fundament einer Reihe empirischer Forschungsmethoden (bspw. der Objektiven Hermeneutik). Die vorliegende Studie nimmt eine hermeneutisch-philosophische Perspektive ein, weshalb hermeneutisch-empirische Implikationen unberücksichtigt bleiben. Insofern die Allgemeine Pädagogik und die Kritische Erziehungswissenschaft im Besonderen großteils als hermeneutisch verstanden werden können, sind diese und damit auch die vorliegende Arbeit mit hermeneutischen Schwierigkeiten konfrontiert. In einigen Quellen wird auf besondere Herausforderungen einer pädagogischen Hermeneutik an der Schnittstelle von Theorie und Praxis verwiesen (vgl. bspw. Rittelmeyer & Parmentier, 2001). Zentrale Markierungspunkte dieses Diskurses, insbesondere für eine historisch-hermeneutische und kritische Erziehungswissenschaft, werden im Folgenden nachgezeichnet. Am Ende der vorliegenden Studie werden weiterführende Implikationen der Forschungsergebnisse für eine mögliche Neuausrichtung der Hermeneutik formuliert (Kapitel „7.2. Methodologische Hinweise für eine vergegenwärtigte kritische Hermeneutik“).

Hermeneutik meint im weitesten Sinn die Kunst des Auslegens, Deutens und Erklärens vornehmlich von Textquellen⁷, aber letztendlich eines jeden Zeichens (Wuchterl, 1999, S. 156). Der griechische Begriff *hermeneuein* bedeutet soviel wie „Verkündern, Dolmetschen, Erklären und Auslegen“. Hermeneutik schließt aber nicht nur die Übermittlung, sondern auch eine Übersetzung eines Textes zu einer tiefergehenden Verständlichkeit ein. Der Götterbote Hermes hat die göttliche

⁷ Die zu interpretierenden Texte waren zunächst theologische, juristische und poetische (Brüggen, 2003, S. 481; Gessmann, 2010, S. 126). Bei einer hermeneutischen Auslegung der Heiligen Schrift muss berücksichtigt werden, dass ihr normativer Gehalt nur im Zusammenhang des Gesamtwerkes und dazugehöriger Informationen sowie unter Berücksichtigung sozialer Bedingungen von den Interpretierenden ausgelegt und vermittelt werden kann und darf. Die Bibel-Auslegung wurde ohnedies von der Kirche gesteuert. Mit Martin Luther (1483–1546) und der vermehrten Übernahme humanistischer Elemente ist es das Ziel, die heilige Schrift möglichst objektiv und von bisherigen Glaubensinhalten der Kirche distanziert auszulegen.

Botschaften nicht nur übermittelt, sondern in eine für Sterbliche verständliche Sprache übersetzt (Rittelmeyer & Parmentier, 2001, S. 1f). Das hermeneutische Ziel ist die Offenlegung dessen, was bei einer oberflächlichen Lektüre verborgen bleibt, bei gleichzeitigem Erhalt der Text-Eigenheit und Vermeidung einer „Über“-Interpretation (ebda. 2001, S. 2f). Die Interpretierenden versuchen dabei die historisch gegebene Distanz zum Textmaterial zu überwinden.⁸

Über mehrere Entwicklungsschritte (wie bspw. eine „Philologisierung der Hermeneutik“ durch Georg Friedrich Ast⁹ (1778–1841) im ausgehenden 18. Jahrhundert) wird ein wesentlicher Grundstein der gegenwärtigen Hermeneutik durch Friedrich Daniel Schleiermacher (1768–1834) gelegt (Brüggen, 2003, S. 482ff). Schleiermachers Ziel ist die Etablierung der Hermeneutik abseits einer metaphysisch-orientierten Auslegungskunst als allgemeine Methodenlehre aller Quellenformen.

Kritikpunkte, die bereits Schleiermacher aufwirft und denen er gerecht werden will, sind bis heute relevant. Im Folgenden werden die Markierungspunkte der Hermeneutik-Entwicklung entlang bis heute bestehender Kritikpunkte dargelegt.

⁸ Eine methodologisch begründete (pädagogische) Hermeneutik muss sich, nach Rittelmeyer und Parmentier (2001, S. 43ff), an neun Grundsätze halten, die hier exkursartig skizziert werden: (1) Zunächst muss man sich seiner Vorstellungen und Interpretationsperspektiven vergewissern, um nicht Gefahr zu laufen eine zu eindimensionale Interpretation vorzunehmen. Bedeutsam ist, dass Vorstellungen und Vorannahmen, nach Klafki (1971, S. 134f) für jede Interpretation auch in einem gewissen Maß notwendig sind. (2) Die Interpretation muss sich am Objekt orientieren und darf nicht überinterpretieren. (3) Es gilt zu prüfen, ob man den Text nur in anderen Worten wieder gibt oder tatsächlich in tiefere Sinnenschichten des Textes vordringt. Das bedarf in gleichem Maße Präzision und „phantasievolle Erschließung“ des Gegenstandes. (4) Die Richtigkeit der Quellen ist zu überprüfen („Quellenkritik“). (5) Das „Problem der ‚Lebenswelt‘“ umfasst, dass zwischen den Bedeutungs- und Sinnbezügen der/des Ursprungsautorin oder -autors und der interpretierenden Person Differenzen existieren, die in der Interpretation berücksichtigt werden müssen. (6) Sowohl der historisch-soziale Zusammenhang der Textentstehung als auch der -interpretation muss in die Interpretation einbezogen werden. (7) Es gilt die „formalen bzw. strukturellen Merkmale eines Interpretationsobjektes“ zu berücksichtigen. (8) Die Eigentümlichkeit des „interpretierenden Objekts, der interpretierten Person oder sozialen Situation“ ist wesentliche Interpretationsfolie. (9) Eine genaue Interpretation erfordert eine Klärung zentraler Begriffe (auch hinsichtlich sprachhistorischer Veränderungen).

⁹ Zur leichteren geschichtlichen Einordnung der zentralen Figuren in der Hermeneutik-Entwicklung werden in diesem Kapitel Geburts- und Todeszahlen angegeben.

1. Kritik an der Objektivität der Hermeneutik als Wissenschaft

Um als wissenschaftliche Lehre und Methode zu gelten, muss die Hermeneutik die Objektivität ihrer Ergebnisse gewährleisten, was Vertreterinnen und Vertreter einer empirisch-analytischen Wissenschaft vermissen. Als Reaktion auf diesen Vorwurf galten Schleierermachers Bestrebungen umso mehr der Etablierung und Sicherung der Hermeneutik als Wissenschaft (Gessmann, 2010, S. 127). Er kommt zum Ergebnis, dass keine Interpretationsregel eine Falsch-Interpretation vorbeugen könne. Der Grund liegt darin, „daß das individuelle, subjektive Moment im Prozeß des Sinn-Verstehens nicht ausgeschaltet werden kann“ (Wulf, 1988, S. 28). Indem die Interpretationsformen unzählige sind, kann nie gesagt werden, welche die ‚richtige‘ ist. Mit Bruno Latour (2009, S. 12) gesprochen: Es gibt „keine Garantie, daß wir immer recht haben“. Zusätzlich ist die interpretierende Person in ein historisch-gesellschaftliches Geschehen und in subjektive Lebensverhältnisse verortet, die das Verstehen eines Textes sowie die Verständigung über diese Interpretation bedingen. Die Historizität der interpretierenden Person sowie des Interpretationsaktes sind im Interpretationsvorgang konstitutiv. Der Interpretationsvorgang im Sinne eines Suchens nach dem ‚richtigen‘ Verstehen und der ‚richtigen‘ Verständigung ist endlos und das Verstehen nie letztbegründet (hermeneutischer Zirkel). Für Schleiermacher ist die interpretierende Person und das Hineinversetzen in die/den Text-Autorin oder -Autor im Interpretationsakt zentral. So zentral, dass Wuchterl (1999, S. 167) den Verstehensprozess bei Schleiermacher gar als „psychologischen Akt“ bezeichnet. Statt also der Objektivität und damit der Wissenschaftlichkeit der Hermeneutik Rechnung tragen zu können, unterliegt Schleiermacher der Kritik eine „Einfühlungshermeneutik“ etabliert und sich von wissenschaftlichen Kriterien entfernt zu haben (Wuchterl, 1999, S. 158f; Brüggen, 2003, S. 484ff). Derartige Kritikpunkte an einer autorzentrierten Hermeneutik finden sich insbesondere auch im postmodernen bzw. poststrukturalistischen Kontext.

Für die empirisch-analytische Wissenschaft ist Schleiermachers Etablierung der Hermeneutik als Wissenschaft zu wenig gesichert. Das subjektive Moment der Interpretation kann nicht gelöst werden: Verstehen ist immer Verstehen in einer Historizität, auf subjektive Erfahrung aufbauend und in einem intersubjektiven Verständigungsakt vermittelt (Kamper, 1974, S. 41ff).

Auch Wilhelm Dilthey (1833–1911) ist die Historizität und der Relativismus der Hermeneutik ein Dorn im Auge, weshalb er auf Schleiermacher bezugnehmend

einen neuen Anlauf der Objektivierung der Hermeneutik als Wissenschaft unternimmt. Dies tut er durch den hermeneutischen Trias *Erleben*, *Ausdruck* und *Verstehen*: Erleben bezieht sich auf die Einheit der Historizität des erlebenden Subjekts und des erlebten Objekts. Unter Einbezug des subjektiven „Erlebnisfundus“, der Historizität und des Entstehungshorizonts des Interpretationsobjekts versucht das Subjekt zu verstehen. Es nähert sich dem Verstehen an. Das subjektive Moment der Interpretation wird zu Gunsten der Objektivität schrittweise in den Hintergrund gedrängt.

Schleiermachers und Diltheys Hermeneutik-Konzeptionen bilden das Fundament der Etablierung einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die ihr Aufgabenfeld als zu komplex erachtetet als es „nur“ kausalwissenschaftlich erklären zu können. Im Anschluss an diese Grundsteinlegung widmet sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik vor allem dem Bildungsbegriff von John Locke (1632–1704), Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Friedrich Schleiermacher (1768–1834) und Wilhelm von Humboldt (1767–1835). Pädagogisches Handeln ist hierbei selbst als hermeneutischer Prozess gedacht: Eine pädagogische Situation muss zuerst interpretiert und verstanden werden, ehe eine pädagogische Handlung erfolgt. Die Erziehungswirklichkeit ist das Ergebnis einer geistigen Objektivierung in einem Verstehensprozess. Pädagogisches Handeln findet gleichzeitig in einer Gesellschaft und Kultur statt. Aufgabe der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist „sowohl die *historische Rekonstruktion* und geschichtliche Deutung als auch die unmittelbare *verstehende Sinndeutung* der Erziehungswirklichkeit“ (Wulf, 1988, S. 30f). Ziel des pädagogischen Handelns ist – und historisch betrachtet häufiger – die Tradierung und Wahrung gesellschaftlicher Bedingungen sowie die Transformation dieser. So schließt schon Schleiermacher die Bildung der verstehenden Person und, durch den Verstehensprozess intendiert, die Weiterentwicklung gesellschaftlicher Bedingungen ein (Brüggen, 2003, S. 487ff).¹⁰ Konnten die beschriebenen Mühen der Hermeneutik die Kritik des Objektivitätsmangels auch nicht einholen, so werden gegenwärtig Zugänge diskutiert, die die Auflösung oder Einlösung des Subjekthaften in der Hermeneutik gewährleisten sollen. Dazu zwei Beispiele: Einerseits etabliert sich durch den ‚pictorial‘ und ‚iconic turn‘ Anfang der 1990er Jahre das Bild und Bildhafte als neues Leitmedium für Geistes- und Naturwissenschaften. Dadurch entsteht ein Bedarf an neuen

¹⁰ Der doppelte, paradoxale Anspruch der Pädagogik wird in Kapitel „4.4.1. Das Paradoxe der Pädagogik“ näher ausgeführt.

Forschungsansätzen und -methoden, die sich am Interpretationsprozess der Hermeneutik orientieren. Angesichts technologischer und medialer Weiterentwicklungen bspw. im Bereich der 3D-Darstellung werden auch weiterhin neue wissenschaftliche Zugänge notwendig.¹¹ Andererseits – und mit dem ‚pictorial turn‘ verbunden – bedarf es etwa bei der modernen Hirnforschung neuer Interpretations- und Auslegungsverfahren, die in Anlehnung an die Hermeneutik entwickelt werden (können). Vorreiter sind hier bereits die Cognitiv Science und der Diskurs um „embedded“ und „embodied cognition“ (Gessmann, 2010, S. 145; 148f; 151).

2. Kritik am gesellschaftlichen Eingebundensein der Interpretierenden

Der zweite Kritikpunkt an der Hermeneutik als wissenschaftliche Disziplin vertieft einen Teilbereich des ersten. Bereits bei Schleiermacher und Dilthey wurde ersichtlich, dass die interpretierende Person immer in ihrer Historizität, d.h. im Eingebundensein in gesellschaftliche Strukturen zu verstehen ist. Auch das zu Interpretierende ist jeweils als „*historisches Objekt*“ zu denken (Wuchterl, 1999, S. 156ff). Durch Martin Heideggers (1889–1976) Darlegung des „In-der-Welt-Sein“ des Menschen als verstehendes Sein wird dies in das Zentrum des Diskurses gerückt. Der Mensch versucht sich selbst, die Welt, in der er ist und das Sein in dieser Welt zu verstehen. Wie aber kann der Mensch in diesem Eingebundensein eine objektive Interpretation vollziehen ohne dabei in dieser „Gefangenheit“ stecken zu bleiben? Hans Georg Gadamer (1900–2002) geht diesem Problem in „*Wahrheit und Methode*“ (1960)¹² nach und leitet einen Neubeginn des Hermeneutik-Verständnisses ein (Wuchterl, 1999, S. 171). Sein Leitgedanke ist, dass ein „Sein, das verstanden werden kann“, Sprache ist. Dies findet sich auch bei Wuchterl (ebda., S. 157), der Sprache als „Ausdruck von Sinn“ definiert. Verstehen heißt für Gadamer die Verschmelzung des durch die Sprache übermittelten Sinns mit der jeweils gegenwärtigen Interpretation des Seins durch das Subjekt (Kamper, 1974, S. 42f). Die gegenwärtige Interpretation des Seins und damit das Denken des Subjekts ist durch die Gesellschaft und die Erziehung in dieser Gesellschaft so geprägt, dass jede Erkenntnis des Subjekts dadurch konstituiert ist. Damit muss jede philosophische Aussage ihren geschichtlichen Bezug zu erkennen geben (Wuchterl,

¹¹ Neue Forschungsansätze etablieren sich aktuell insbesondere im Kontext der „*Digital Humanities*“.

¹² Mit Wuchterl (1999, S. 172) sei betont, dass Gadamer zwar als zentraler Vertreter eines neuen Hermeneutik-Verständnisses angeführt und diskutiert wird, dieser sich aber ausdrücklich von „der Idee einer autonomen hermeneutischen Methode im engeren Sinne“ distanziert.

1999, S. 163). Gessmann (2010, S. 127) bezeichnet die Ausrichtung einer hermeneutischen Interpretation mit „vertikal“ bzw. „horizontal“: Während bei der „vertikalen“ Interpretation das Subjekt das Interpretieren und Verstehen eines Textes vor allem auf eigene Erfahrungen und ein eigenes Vorverständnis gründet, ist in der wissenschaftlichen Hermeneutik auch die Mitberücksichtigung gesellschaftlicher Bedingungen – also in der Breite und „horizontal“ – gefordert.

Kann man und wie kann man dem subjektiven Eingebundensein in gesellschaftliche Bedingungen im Rahmen eines hermeneutischen Verstehensakts entkommen?

Im Sinne des hermeneutischen Zirkels baut Verstehen, wie erläutert, auf ein durch das gesellschaftliche Eingebundensein entstandenes Vorverständnis auf. Durch das Immer-Weiter-Drehen des hermeneutischen Zirkels und durch das Entstehen eines Verstehens auf Basis eines Vorverständnisses, das wiederum auf einem Vorverständnis beruht, das wiederum auf einem Vorverständnis beruht usw. wird es zunehmend möglich Distanz zu den durch die Historizität des Subjekts mitgegebenen Verstehenszusammenhängen einzunehmen. Es gilt die gesellschaftlichen Voraussetzungen so gut wie möglich zu verstehen und zu explizieren. Es gilt das eigene Tun – also die Interpretation – immer wieder zu unterbrechen, methodisch zu reflektieren, um eine spätere Alternative in der Interpretation, also eine Abkehr vom bisherigen Verstehensstrang, zu ermöglichen (Kamper, 1974, S. 44f; Gessmann, 2010, S. 128).

3. Kritik an der Kritikfähigkeit der Hermeneutik

Mit Kritikpunkt eins und zwei zusammenhängend, spitzt sich in Kritikpunkt drei ein ebenfalls bereits angedeuteter Aspekt zu. Die Kritik gilt hier der vermeintlichen Kritikunfähigkeit der Hermeneutik. Durch hermeneutische Zugänge könnten gesellschaftliche Strukturen und etwaige Missstände zwar verstanden und dargelegt werden. Jedoch müssen diese durch die Hermeneutik eher gebilligt und schlimmsten Falls bekräftigt werden, als dass dadurch Lösungsvorschläge zur Bewältigung von Missständen aufgezeigt werden könnten (Kamper, 1974, S. 39). Nach Angehrn (2009) führen die „Kritik am defizitären Verstehen“ und in Konsequenz die „Kritik an der Falschheit bzw. Selbstverhüllung des Gegenstands“ zur Problematik der Kritik in der Hermeneutik. Nun wird diskutiert, ob die Hermeneutik als Wissenschaft überhaupt kritikfähig ist. Das Aufkommen dieser Frage steht im Zusammenhang mit dem Lösungsversuch des Objektivitätsmangels. Das Bestreben Sinnzusammenhänge möglichst objektiv aus- und darzulegen,

erschwert eine kritische Reflexion des subjektiven Standpunkts der Interpretierenden. Die Hermeneutik droht zu einem „Hypothesenlieferant“ oder „Resultatverwerter“ zu werden. Eine solche Hermeneutik dürfe „weder analysieren noch kritisieren“, sondern müsse die bestehenden Gesellschaftsstrukturen akzeptieren (Kamper, 1974, S. 47). Auch Latour (2009) sieht hier das kritische Denken in Ketten gelegt. Dass dies gefährlich werden kann, zeigt sich etwa an der fehlenden Ideologiekritik Heideggers. Die hermeneutische Philosophie muss sich jedenfalls als kritische Instanz verstehen, will sie nicht Mitproduzent und Erhalter gesellschaftlicher Missstände sein. Sie muss unter Einbezug der Historizität der Textentstehung und -auslegung Schlüsse hinsichtlich und für die Transformation gesellschaftlicher Bedingungen ziehen, ohne dabei einer Ideologie zu verfallen (Gessmann, 2010, S. 141). Würde die Hermeneutik die kritische Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen methodisch ausschließen, würde sie sich einerseits selbst überflüssig machen und andererseits zur Festigung bestehender Gesellschaftsstrukturen an Stelle deren Transformation beitragen (Kamper, 1974, S. 48f).

Die Kritik an der Kritikfähigkeit der Hermeneutik ist *der* zentrale Aspekt der methodischen und methodologischen Grundlegung hermeneutischer Zugänge. Als Vertreterinnen und Vertreter, die die Problematik der Kritikfähigkeit philosophisch aufzulösen such(t)en werden unterschiedliche Autorinnen und Autoren als lösungsbringend, aber die anderen jeweils ausschließend genannt. Dies sind etwa Paul Ricœur oder Richard Rorty (vgl. bspw. Heyting, 2003; Angehrn, 2009; Figal, 2009). Gegenstimmen behaupten, dass die Hermeneutik per se kritisch ist. Sie nimmt immer eine „kritische Haltung“ gegenüber dem eigenen Verstehen sowie gegenüber den eigenen Voraussetzungen und Grenzen des Verstehens ein. „Kritische Hermeneutik ist zunächst Selbtkritik des Verstehens, Auseinandersetzung mit der Endlichkeit und Unzulänglichkeit des Verstehens selbst“ (Angehrn, 2009, S. 324).

Latour (2009, S. 20f) erhebt den Vorwurf, dass der „kritische Geist“ des philosophischen Denkens, der danach trachtete, diese grundlegend wissenschaftlich abzusichern, das philosophische Denken in eine „falsche Richtung geschickt“ und zu einem „Kampf gegen die falschen Feinde“ verleitet hat. Es geht nicht darum sich von Fakten frei zu machen, wie dies etwa durch die Diskussion um das Eingebundensein des Subjekts erfolgt. Es geht darum „näher an sie [die Fakten]

heranzukommen“ und den Empirismus zu erneuern und eine Fokusverschiebung zu ermöglichen. Während sich kritisch-hermeneutische Überlegungen zu sehr auf „*matters of fact*“, also auf die Beschreibung von Tatsachen konzentrieren, sollen eher „*matters of concern*“, also Dinge von Belang, mit Relevanz, in den Fokus rücken. Die Konzentration auf Tatsachenbeschreibungen kann immer nur einen Teilbereich davon abbilden, was ist, und lässt die wesentlichen Dinge außen vor. In diesem Sinne plädiert Latour für eine „Rückkehr zur realistischen Haltung“. Der kritische Geist muss, so er sich erneuern will, „relevant werden“ (ebda., S. 20f). In Anlehnung an Alan Turings Beschreibung der Reaktion eines Atomreaktors, beschreibt Latour, dass Kritik heißen soll über das Bestehende hinauszudenken und mehr Ideen zu generieren als zu empfangen. Nach Turing tun Maschinen das, was der Mensch ihnen sagt. Überschreitet jedoch ein Atomreaktor eine bestimmte Größe und werden die Neutronen darin zu einer Spaltung angeregt, ist nicht vorhersehbar, was der Atomreaktor macht. Kritisches Denken meint bei Latour (ebda., S. 59f) das Denken nicht auf ein „Weniger“, d.h. auf reine Tatsachenbeschreibungen zu reduzieren, sondern zu einem „Mehr“ anzuregen. Kritisches Denken solle „Multiplikation“, statt „Subtraktion“ sein.

In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hat sich in den 1960er Jahren ein Diskurs etabliert, der ebenso die Kritikfähigkeit der Hermeneutik einzulösen versucht. Als Etablierer und Vertreter dieser kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft können Klaus Mollenhauer (1928-1998), Herwig Blankertz (1927-1983) und Wolfgang Klafki (1927- dato) genannt werden. Ihr Ziel war und ist es, ein kritisch-emanzipatorisches Anliegen an Stelle der subjektiven Verstehenslehre der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu etablieren. Dabei nehmen sie Anleihe an der Kritischen Theorie und – insbesondere Klafki – an empirisch-analytischen Verfahren (Wulf, 1988, S. 33). Die Kritische Erziehungswissenschaft sieht sich nicht als Ersatz, sondern durch eine „gesellschaftstheoretisch untermauerte Ideologiekritik“ als Erweiterung der traditionellen Hermeneutik (Brüggen, 2003, S. 497f).

Die drei historisch nachgezeichneten und für aktuelle hermeneutische Zugänge relevanten Problemfelder – Objektivitätsmangel, gesellschaftliches Eingebundensein der Person und Kritik an der Kritikfähigkeit – sind für die vorliegende Arbeit teils relevant. Auf die Kritik um den vermeintlichen Objektivitätsmangel wird nicht näher eingegangen. Hierzu wurde bereits ein mögliches Ende des Methodenstreits zwischen Geistes- und Naturwissenschaft ausgesprochen. Im Rahmen interdiszipli-

närer Forschungsansätze werden den Wissenschaftsbereichen jeweils Berechtigung eingeräumt und Synergien genutzt. Die Bedeutung hermeneutischer Interpretation im Zuge innovativer Forschungsansätze wurde bereits angerissen (Gessmann, 2010, S. 134; 153). Die Frage der Subjektivität und des gesellschaftlichen Eingebundenseins des Subjekts stellt sich heute verändert dar. Im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen hin zur Postmoderne versteht sich die interpretierende Person nicht mehr als zu tiefst mit gesellschaftlichen Bedingungen verbunden, sondern wird durch gesellschaftliche und kulturelle Strukturen sowie durch ein neues Identitätsbild dazu aufgefordert, das Eingebundensein in eine Gesellschaft zu hinterfragen.

„Das moderne Subjekt, das schon von der Brüchigkeit aller absoluten Wert-, Moral- und gesellschaftlichen Zielvorstellungen weiß, versteht auch sich selbst nicht als staatstragender Nukleus, sondern eher im Gegenteil im Wesen als das, was es vor dem Zugriff systematischer Macht jeglichen Zuschnitts zu schützen gilt.“ (Gessmann, 2010, S. 137)

Die Veränderung der Person-Gesellschaft-Konstellation in der Postmoderne ist für dieses Forschungsvorhaben einerseits inhaltlich relevant. Andererseits hat dies methodologische Auswirkungen, da sich daraus grundlegende Veränderungen für kritisch-hermeneutische Forschungsarbeiten und eine Kritische Erziehungswissenschaft, in ihrer doppelten hermeneutischen und kritischen Stellung ergeben (vgl. u.a. Benner, Borelli, Heyting, & Winch, 2003; Maschelein, 2003). Darüber hinaus erfordern die, in der vorliegenden Studie skizzierten sozio-kulturellen Veränderungen – konsequent durchgedacht – eine Neubestimmung des bisher schwer zu vermittelnden Verhältnisses einer postmodernen bzw. poststrukturalistischen und hermeneutischen Tradition. Dies wird als methodisches Ergebnis in Kapitel „7.2. Methodologische Hinweise für eine vergegenwärtigte kritische Hermeneutik“ grundgelegt.

Der folgende Abschnitt widmet sich der veränderten Person-Gesellschaft-Konstellation sowie der hermeneutischen Kritikfähigkeit angesichts postmoderner Bedingungen.

2.2.2. Das Subjekt in und seine Kritikfähigkeit an der Gesellschaft

In der modernen Gesellschaft, bis zur Postulierung der Postmoderne Ende der 1970er Jahre, steht das Subjekt in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Gesellschaft. Die moderne Gesellschaft gibt einen Ordnungsrahmen zur Entscheidungsfindung

und Handlungsorientierung vor. Sie definiert, was gut, nicht gut, gefährlich, nicht gefährlich, nicht förderlich oder für das Subjekt förderlich ist. Das Subjekt ist tief in gesellschaftliche Verhältnisse eingebettet. Nach Foucault ist das Subjekt aber nicht nur einem Gesellschaftssystem ausgeliefert, sondern produziert es gleichzeitig mit. Das Verhältnis ist ein strukturelles, jeweils wechselwirkendes Gefüge. Durch die Entwicklung der Gesellschaft von einer prä-modernen zu einer modernen kommt eine „Haltung der Kritik“ am gesellschaftlichen System auf. Kritik an dem, was ist, wird zum „Mittel der Zukunft“, als damit nach Verbesserung, Erhöhung und Erweiterung gestrebt wird (Foucault, 1992, S. 8). Kritik meint insofern eine „limit-attitude“: Eine Haltung gegenüber Begrenzungen und Grenzverläufen (Doxiadis, 1997, S. 19). Oder mit den Worten Judith Butlers (2002, S. 252): Kritik liegt nicht alleine darin Gegenstände, wie gesellschaftliche Bedingungen oder Wissens- und Machtformen zu bewerten, sondern das System der Bewertung selbst „herauszuarbeiten“. Kritik meint Abhängigkeitsverhältnisse in denen Menschen leben zu verdeutlichen und damit ein Neu-Begreifen des Verhältnisses zur Gesellschaft, zu Anderen und zum Selbst zu ermöglichen (Wulf, 1988, S. 170). Es geht um das Hinterfragen unsere „sichersten Denkweisen“. Die Begrenzungen waren in der Moderne religiös-biblischer und juristischer Natur. Die Bibel und die Legislatur gaben vor, was verboten, erlaubt oder erwünscht war. Und das wurde zunehmend einer Kritik unterzogen (Balke, 2006, S. 282). Oder mit den Worten Foucaults:

Kritik meint die „Kunst nicht regiert zu werden bzw. die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“ (Foucault, 1992, S. 12).

Dabei kann sowohl die unmittelbare Regierung des Menschen bspw. durch gesellschaftliche Werte- und Normensysteme, aber ebenso die Selbstregierung, -regulierung und -disziplinierung durch subjektive Unterwerfung in diese Werte- und Normensysteme verstanden werden (Weiskopf, 2005, S. 295). Regiert zu werden, meint also nicht durch Befehle in die Schranken gewiesen zu werden. Regierung findet durch und mit Hilfe von „Anordnungen, einer Disposition, die über Menschen verfügt“, statt (Balke, 2006, S. 269). Regieren heißt das Spektrum eines möglichen Handelns eines Menschen vorzustrukturieren und dies erfolgt durch ein strukturelles Gefüge, in dem der Mensch verankert ist und das er zugleich hervorbringt. Kritik oder eine kritische Haltung ist nach Foucault (1992, S. 15) das, was im Verhältnis zwischen einem Subjekt, der herrschenden Macht und einer möglichen Wahrheit entsteht. Kritik ist eine Bewegung des Subjekts, indem es

einerseits eine angenommene Wahrheit auf ihre Machteffekte, andererseits eine herrschende Macht auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft und dazu eine Haltung einnimmt. Macht ist hier aber nicht als negative Funktion der Einschränkung und Legitimierung, sondern „produktiv“ gedacht. Durch Macht wird Wirklichkeit hervorgebracht, „produziert“ und bedingt (Weiskopf, 2005, S. 291). Macht bzw. Machtstrukturen sind durch Kritik nicht abzulehnen und Macht ist nicht per se „falsch“. Auch ist unter Macht nicht alleine die Regierung bspw. durch staatliche Strukturen gemeint (Doxiadis, 1997, S. 19; Balke, 2006, S. 268). Eine kritische Haltung muss aber Machtverhältnisse und deren Entstehungsprozesse reflektieren und aufzeigen.

Im Zuge der gesellschaftlichen Weiterentwicklung und des Übergangs zur Postmoderne haben gesellschaftliche Ordnungsrahmen an Gültigkeit verloren. Lyotard (1979) verweist darauf, dass Wissen – durch Wissenschaft und Forschung etabliert – bis dahin als gültig und sicher galt. Diese Gültigkeit und Sicherheit wird zunehmend hinterfragt. Wissen wird zu einer Sache der Ausverhandlung (vgl. Kapitel „*3.1.1. Die Krise der Wissenschaft oder die Paralogie*“). Bauman (vgl. u.a. 2000, S. 63) verweist etwa auf den Macht- und Bedeutungsverlust (nationalstaatlicher) Politik. *Was* Politikerinnen und Politiker zu sagen haben, verliert Relevanz. *Wie* Personen der Öffentlichkeit leben, *wer* sie sind und *was* sie tun, gewinnt an Bedeutung (vgl. Kapitel „*3.2.1. Von der Moderne zur Postmoderne*“). Die Person-Gesellschaft-Konstellation wird gelockert. Faßler (2009) fragt gar, ob es Gesellschaft überhaupt noch gibt. Das Subjekt befindet sich zwar immer noch in ein gesellschaftliches und soziales Gefüge eingebettet. Dieses präfiguriert den Handlungsrahmen aber nicht wie zuvor.

Diese Verschiebung ist für die vorliegende Studie hinsichtlich zweier Aspekte relevant:

- (1) Zum einen findet diese Verschiebung inhaltlich, d.h. im Hinblick auf Bildungsprozesse in postmodernen Gesellschaftsstrukturen, zu einem späteren Zeitpunkt genauere Betrachtung. Leitend ist hierbei die Frage, wie eine postmodern-kritische Haltung gegenüber Gesellschaftsstrukturen in Bildungsbestrebungen eingelöst werden kann.
- (2) Zum anderen gilt es das veränderte Eingebundensein des Subjekts in ein Gesellschaftssystem insofern zu berücksichtigen, als dies auch das kritisch-

hermeneutisch verstehende Subjekt im Forschungsprozess und dessen Kritikfähigkeit bedingt.

Des Weiteren ist zu klären, was Kritik in der Kritischen Pädagogik meint, welche Veränderungen sich für diese im Zuge des Übergangs zur Postmoderne ergeben und wie sich die vorliegende Arbeit dazu positioniert. Den Fragen zu Kritik in der Pädagogik wurde 2003 eine Ausgabe der „*Zeitschrift für Pädagogik*“ (Benner u.a., 2003) gewidmet. Darin wurden beide bereits genannten Aspekte – Kritikfähigkeit der wissenschaftlichen Disziplin und Kritikfähigkeit als wesentliches Momentum des pädagogischen Handelns und als Bildungsziel – berücksichtigt. Das, was zunächst das Ziel der Kritischen Erziehungswissenschaft war – durch Bildung und Erziehung zu einem „autonomen, kritisch-reflexiven Leben“ zu gelangen – wurde zum Kern der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliches Denken sind immer historisch-gesellschaftlich bestimmt. Erziehung ist „untrennbar von gesellschaftlicher und humaner Entwicklung“ abhängig (Wulf, 1988, S. 137). Das heißt aber nicht, dass man als Erziehungswissenschaftlerin oder Erziehungswissenschaftler in diesem Eingebundensein aufgehen muss, sondern Raum zur Transformation der Gesellschaftsstrukturierung besteht. Nach Maschelein (2003, S. 126ff), in Anlehnung an Lyotard, geht es im Zuge der Veränderungen auch in der Erziehungswissenschaft nicht mehr um Kritik am System. Kritik wird ein Teil des Systems und nimmt eine Optimierungsfunktion gegenüber dem System ein.

Kritische Erziehungswissenschaft erfährt durch die Postulierung der Postmoderne eine spezielle Herausforderung. Dies insofern als sie schon immer historisch-gesellschaftliche und politische Bedingungen kritisch reflektiert und auf ein kritisch-reflexives Leben angesichts dieser Bedingungen vorbereiten möchte. Dass die Kritikfähigkeit der Erziehungswissenschaft gerade durch neue Formen von Gesellschaftlichkeit und damit von Eingebundensein in diese Gesellschaftlichkeit heute in anderer Weise möglich ist als noch vor einiger Zeit, wird nicht von allen erkannt (vgl. bspw. Kubac, 2009, S. 27f und sein Plädoyer für „widerständige Theorien“). Die Kritik und damit die Kritikfähigkeit der Wissenschaft kann „weder aufhören noch weitermachen wie bisher“, sondern muss sich analog der gesellschaftlichen Entwicklungen verändern (Messerschmidt, 2009, S. 208). Hierzu nimmt sie bestimmte Prämissen und normative Setzungen – bspw. die Sinnhaftigkeit eines Lebens in Autonomie – als gegeben an (Biesta, 2005, S. 144f). Eine bestimmte Lebensform und eine bestimmte Gesellschaftsform wird favorisiert.

Diese idealtypischen Lebens- und Gesellschaftsformen werden durch den Übergang zur Postmoderne in Frage gestellt.

Wird der Kritischen Erziehungswissenschaft gleichsam das Fundament weggespült? Sind Kritische Erziehungswissenschaft und Postmoderne „inkompatibel“ (Biesta, 2005, S. 147)? Oder befinden wir uns in einer „Krise“ des „epistemologischen Feldes“, die uns nach den Grenzen der Erkenntnisweisen fragen lässt (J. Butler, 2002, S. 252f)?

Nach Biesta (2005, S. 147ff) muss die Kritische Erziehungswissenschaft von der Postmoderne lernen, um den gegenwärtigen Bedingungen gerecht zu werden und das eigene Ziel nicht zu verfehlten. Insbesondere muss sie den postmodernen Aspekt der pluralen Lebensformen aufnehmen, um damit ihre fundamentalistischen, instrumentalistischen und normativen Tendenzen zu bewältigen. Kritische Erziehungswissenschaft versuche gerade Emanzipation und Autonomie mit einer ‚modernen‘ Pädagogik angesichts postmoderner Bedingungen zu bewerkstelligen. Will sie den postmodernen Bedingungen gerecht werden, muss sie drei Aspekte einholen: Erstens ist der pädagogische Prozess immer schon und durch die Postmoderne umso mehr endlos. Zweitens kann die pädagogische Situation nie ‚richtig‘ interpretiert werden. Durch die postmoderne Pluralität spitzt sich auch dieser Aspekt zu. Dies ist insofern relevant, da es das Anliegen der Kritischen Erziehungswissenschaft ist, auf Basis einer Einschätzung der Situation eine Handlungs-Entscheidung zu treffen. Biesta (ebda., S. 155f) sieht darin keine Unmöglichkeit einer kritischen Haltung. Vielmehr bedarf die Situation einer neuen Haltung: der „transgression“ im Sinne eines Aufzeigens und Überschreitens von bestehenden Grenzen; ein Über-das-Bestehende-Hinaus-Denken. Für Angehrn (2009, S. 326) soll ein kritisch-hermeneutischer Zugang ein „explanatorisches Verstehen“ anstreben. Das Fixum, dass der zu verstehende Sachverhalt immer nur in verzerrter Form verstehbar und darstellbar ist, muss im Verstehensprozess eingebaut werden. Die Hermeneutik muss das eigene Unvermögen in das Boot des Diskurses holen. Und Drittens kann nie gänzlich sichergestellt werden, dass im Interpretieren und Kritisieren ein ‚richtiges‘ Urteil über einen Sachverhalt getroffen wird (Biesta, 2005, S. 156). Welches Urteil auch immer getroffen wird: Es muss bestimmten, explizierten und gleichzeitig historisch und gesellschaftlich bedingten Kriterien folgen.

Frieda Heyting (2003, S. 88f) unterscheidet hierzu zwei Zugänge: Den relativistischen und den kontextualisierten Zugang. Der relativistische Ansatz macht

die „Gültigkeit jeder Aussage von einem Rahmen (kultureller, subjektiver oder logischer Art) abhängig“. Der Rahmen gilt als „fixiert, deterministisch, nicht zu übersteigen, und deshalb auch nicht diskutabel“. Anders geht der kontextualistische Ansatz vor: Er folgt der Prämisse, dass „jede Argumentation nur dank eines Komplexes *nicht* zur Diskussion gestellter und als ‚wahr‘ *behandelter* – d.h. nicht notwendig auch als wahr *betrachteter* – Ideen überzeugen kann“. Jederzeit kann jedes Element dieses Komplexes hinterfragt werden, wodurch der Komplex selbst seine Selbstverständlichkeit verliert. Dieser Ansatz verfolgt keine Einbettung in ein großes und feststehendes gesellschaftlich und historisches Ganzes, sondern eher eine „situative, lokale und historische“ Einbindung in eine „Diskussion“.

Die vorliegende Studie versucht sich von einer ‚modernen Pädagogik‘ angesichts postmoderner Bedingungen zu lösen. Es gilt über mögliche pädagogische Grenzen hinauszudenken, diese aufzuzeigen und die Verknüpfung zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen darzulegen. Gerade im Zuge der ‚großen‘, gesellschaftlichen Veränderungen bedarf es einer Feinabstimmung pädagogischer Konzepte. Mit Latour gesprochen, will diese Arbeit nicht bestehende Machtverhältnisse durch Tatsachenbeschreibungen untermauern und reproduzieren. Sie will ‚relevant‘ sein, indem sie sich auf „matters of concern“ konzentriert. Dabei folgt das Forschungsvorgehen angenommenen Kriterien der Kritik (vgl. Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“). Diese stellen sich, mit Heyting (ebda., S. 88f) gesprochen, als kontextualistisch dar. Sie werden zunächst als wahr behandelt, zu einem gewissen Grad auch für wahr gehalten, jedoch besteht Offenheit für Adaptierung und Revidierung im Zuge des Forschungsprozesses. Ihre gesamtgesellschaftliche Einbettung haben diese Kriterien eingebüßt, indem die Auseinandersetzung mit postmodernen, flüchtigen oder post-gesellschaftlichen Lebens- und Bildungsbedingungen dies ohnehin hinterfragt. Zwei Grundannahmen erweisen sich als zentral: Dies ist einerseits die bereits erläuterte Person-Gesellschaft-Konstellation und andererseits die Bedeutung einer humanistischen Allgemeinbildung für alle und im Sinne des Allgemeinen (Klafki, 2007, S. 25).

3. GESELLSCHAFTSDIAGNOSEN

„Irgend etwas ist dabei, sich ziemlich grundsätzlich zu ändern.“
(Flusser, 1992b, S. 15)

Wie eingangs skizziert und hier mit Flusser verdeutlicht, ist eine grundlegende, ja, fundamentale Veränderung sozio-kultureller Bedingungen beobachtbar, die alle Lebensbereiche und so auch Bildung bedingt. Solche gegenwärtigen Veränderungen zu beschreiben und mögliche zukünftige analytisch-theoretisch zu antizipieren, ist Aufgabe sozialwissenschaftlicher und philosophischer Gesellschaftsdiagnosen. Die hier zur Grundlage der Studie genommenen Gesellschaftsdiagnosen verorten sich in einem postmodernen bzw. poststrukturalistischen Kontext, der insbesondere durch Faßler (vgl. u.a. 2009, 2011b, 2014) ausgedehnt und stärker vergegenwärtigt wird. In der Lektüre und Rekonstruktion dieser Gesellschaftsdiagnosen liegt das Hauptaugenmerk auf Bildung ausgehend von und jenseits der Postmoderne. – Ehe eine Darlegung des Aufbaues des vorliegenden Kapitels erfolgt, wird durch die Explizierung des Anspruchs gesellschaftsdiagnostischer Studien und in den Kontext der Postmoderne eingeführt.

Der Begriff ‚Gesellschaftsdiagnose‘ verweist bereits darauf, dass sich die darin versammelten Konzepte mit Gesellschaft im Allgemeinen und nicht mit singulären Gesellschaftsbereichen, Organisationen oder Interaktionen befassen. Der Fokus liegt auf einer Analyse und Beschreibung einer Meta- statt Mikro-Ebene (Abels, 2010, S. 403f). Da Gesellschaftsdiagnosen das Ziel verfolgen die gesamte Gesellschaft ohne raum-zeitliche Abgrenzung – meist eingegrenzt auf die westlich-moderne Welt, manchmal aber auch die Weltgesellschaft – zu beschreiben und diese Beschreibung abstrakt bleibt, sind sie mit konkreten soziologischen Analysen nur bedingt vergleichbar. Die Gesellschaftsdiagnosen sind dabei in differenzierenden Ansätzen ebenso wie in differenten Disziplinen zu verorten. Diese Pluralität verweist auf die „immense Komplexität sozialer Wirklichkeit“, deren Beschreibung in nur einem theoretischen Konzept unmöglich ist (Schimank, 2000, S. 14f). Gesellschaftsdiagnosen unterliegen – insbesondere aus soziologischer Perspektive – dreier Kritikpunkte (ebda., S. 16f, 20):

1. Zunächst ist dies, als Konsequenz des Anspruchs einer holistischen Beschreibung des Ist-Zustands und der Entwicklungstendenzen von

3. Gesellschaftsdiagnosen

Gesellschaft und Sozialität, die Kritik am (vermeintlichen) Hang zur Übertreibung und Extrapolation. Da kann es vorkommen, dass einer als Gefahr interpretierten Entwicklungstendenz ein hoher Stellenwert eingeräumt, die Situation einseitig dargestellt und „schwarz“ gemalt wird, um im Anschluss Verhinderungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Diese „Überdramatisierung“ des möglichen „Gefährdungspotentials“ ergibt nicht selten Druck für die Gesellschaft und Entscheidungsträger im Sinne von „Handle jetzt, ehe es zu spät ist!“.

2. Neben der Übertreibungstendenz unterliegen manche Gesellschaftsdiagnosen der Tendenz der übertriebenen *Verordnung*. Plötzlich wird überall eine Struktur oder Ordnung erkannt.
3. Und wie im Kapitel „2.2.2. *Das Subjekt in und seine Kritikfähigkeit an der Gesellschaft*“ besprochen, unterliegen auch Gesellschaftsdiagnosen dem Vorwurf des Historizismus. Eine lückenlose „empirische Abgesichertheit“ ist nicht Ziel und Gütekriterium der Gesellschaftsdiagnosen. Es geht gerade um die Entwicklung „spekulativer“ „*Lesarten des Heute und Morgen*“. Diese gesellschaftsdiagnostischen „Lesart/en“ werden dann an Empirie und Theorie überprüft.

Uwe Schimanek und Ute Volkmann (2000, S. 9f) haben gegenwärtig relevante Gesellschaftsdiagnosen der 1980er bis 1990er Jahre gesammelt. Das Stichjahr der Sammlung 1980 markiert einen Zeitpunkt des radikalen Wechsels gesellschaftlicher Bedingungen, der unter dem Deckmantel der Postmoderne in unterschiedlichen Konzepten diagnostiziert wurde:

„Die Gesellschaft ist [...] offenbar wieder konflikthafter, „kälter“, unbehaglicher geworden; anstelle von Überfluss und Wohlfahrt sind Knappheiten und Risiken ins Bild gerückt; und eine im Grundsatz überwiegend optimistische Zukunftserwartung ist einer eher pessimistisch getönten gewichen.“ (Schimank, 2000, S. 11)

Der Begriff der Postmoderne hat sich erst über Umwege und relativ spät in Philosophie und Soziologie etabliert. Der Umweg nimmt in der Malerei (beim Salonmaler Chapman um 1870) seinen Lauf und führt über Kunstkritik (bei Rudolf Pannwitz um 1917) und Literaturwissenschaft (bei Frederico de Oniz um 1934) um 1947 zur Geschichtswissenschaft (bei Arnold Toynbee) (Eickelpasch, 1997, S. 13f). Der dabei verwendete Postmoderne-Begriff hat wenig mit dem heutigen Begriffsverständnis zu tun. Um 1960 beobachteten die amerikanischen

Literaturwissenschaftlerinnen Leslie Fielder und Susan Sontag einen Zusammenbruch traditioneller Werte und verorten darin ein positiv-emanzipatives Potential. Dies nehmen sie zum Anlass sich wissenschaftlich von den Maßstäben der klassischen Moderne zu lösen. Es folgt eine Adaption des literarischen Postmoderne-Begriffs für ein gesamtkulturelles Konzept durch Ihab Hassan in den 1970er bis 80er Jahren. In diesem Konzept finden sich bereits die heute den Postmoderne-Diskurs prägenden Begrifflichkeiten wie Pluralisierung, Dezentrierung und Differenz.

1975 findet der Begriff durch Charles Jencks Eingang in den Bereich der Architektur und dadurch seinen Aufschwung. Die Architektur gilt als „Wiege der Postmoderne“ und als Geburtsort des philosophischen Postmoderne-Begriffs (Reese-Schäfer, 1988, S. 41f; Eickelpasch, 1997, S. 14).

1979 veröffentlicht Lyotard seinen Bericht über das Ende der großen Erzählungen und das postmoderne Wissen. Auch wenn dieses Werk die Grundlage des philosophischen und soziologischen Postmoderne-Diskurses darstellt, wird es von Schimanek und Volkmann nicht in ihre Diagnose-Liste aufgenommen. Dies (auch wenn nicht explizit benannt) aus zwei Gründen: Zum einen wurde „*Das postmoderne Wissen*“ 1979 veröffentlicht, fällt somit in die Zeit vor dem Stichjahr und prägt alle daran anschließenden Gesellschaftsdiagnosen. Zum anderen verfolgt Lyotard damit nicht das Anliegen einer Gesellschaftsdiagnose, sondern konzentriert sich hauptsächlich auf Veränderungen im Umgang mit Wissen in der Wissenschaft.

Durch Lyotard und den philosophischen Postmoderne-Diskurs steigt etwas verspätet auch die Soziologie in die Debatte ein. Der Grund der Verzögerung liegt in der Sorge um die Historizismus-Kritik, da sich Soziologie immer schon mit gesellschaftlichen Ausschnitten befasst und dadurch droht im Kern erschüttert zu werden (Eickelpasch, 1997, S. 16f). Die Absage an bestehende Gesellschaftsstrukturen und die Zunahme an Pluralität und Heterogenität betrifft zunehmend nicht nur Gesellschaft und Sozialität, sondern das Individuum in seinen Selbstvorstellungen und Lebensformen (Eickelpasch, 1997, S. 18f; Abels, 2010, S. 403f). Das Leben unter postmodernen Bedingungen wird zu einem kontinuierlich selbstreflexiven. In jedem Moment gilt es aktiv das eigene Leben zu gestalten. Gesellschaft bietet hierfür keinen geeigneten Orientierungsrahmen, sondern lediglich Versatzstücke, Fragmente, Bausätze zum Zusammenbasteln einer kurzfristigen, fragilen Identität. Durch die zunehmende Individualisierung und die Wahlnotwendigkeit optionaler Lebensformen wird die gesellschaftliche Krise als

3. Gesellschaftsdiagnosen

eine individuelle wahrgenommen. Der einzelne Mensch wird für die Lösung der gesellschaftlichen Krise zur Verantwortung gezogen (Eickelpasch, 1997, S. 23ff).

Die theoretischen Ansätzen der Postmoderne oder „anderen Moderne“ implizieren, wie auch Gesellschaftsdiagnosen, ein kritisches Moment. Sie verweisen auf prekäre Gesellschaftsentwicklungen und dementsprechende Gestaltungsmöglichkeiten und -erfordernisse (Schimank, 2000, S. 18). *Post* ist das Schlüsselwort. Es wird in unterschiedlichen Kombinationen wie *Posthistorie*, *Poststrukturalismus*, *postmaterialistisch* oder *postindustriell* verwendet und deutet eine „tiefgreifende Krisenerfahrung“, ein „diffuses Bewußtsein einer Epochenschwelle“ an. *Post* heißt: Nichts ist mehr, wie es war. Und nichts mehr hat auf Dauer Gültigkeit:

„Nichts soll noch länger als drei Tage über uns herrschen. Und egal, wer den Mund aufmacht – was er sagen will, soll schon veraltet sein, bevor es ihm über die Lippen kommt. Wir leben in der Epoche der *Posterität*.“ (Schmid, 1992, S. 55)

Der Post-Begriff findet vieldeutige Verwendung, was wiederum auf heterogene Gesellschaftsbedingungen verweist. Der Postmoderne-Begriff ist ein „ominöses Sammeliert“ und Auffangbecken für Gesellschaftsdiagnosen (Eickelpasch, 1997, S. 11). Nicht jedoch – und hier gibt es Missverständnisse – verweist das *Post* der Post-Moderne auf ein *Nach*-der-Moderne, auf das *Ende der Moderne* und auf dessen *Obsolet-Werden* (vgl. bspw. ebda., S. 11). Zu glauben, das *Post* der Post-Moderne würde auf eine Episodenhaftigkeit verweisen, führt zur „Erstarrung in der Gegenüberstellung von Bekenntnissen“ von Gegnern und Verlautbarern des Postmoderne-Theorems (Steffens, 1992b, S. 10). Der Diskurs darüber, ob es die Postmoderne gäbe oder man eher einem Begriffshype aufsitzt, hält bis heute an. Wilhelm Schmid fasst dies zusammen:

„Wetten kann man dabei nur noch auf das eine: Daß sowohl die ‚Moderne‘ als auch die ‚Postmoderne‘ überleben werden – schon weil sie unentwegt totgesagt werden. Was so umstritten ist, ist fern davon zu verschwinden. Und ein gewichtiger Grund, die Rede von der ‚Postmoderne‘ zumindest vorsätzlich aufrechtzuerhalten, wäre allein schon der, daß dieser Begriff all diejenigen ärgert, für die die ‚Moderne‘ zu einer Art Glaubensartikel geworden ist. An die Moderne glauben: Keine sehr moderne Haltung, schon gar keine aufklärerische.“ (Schmid, 1992, S. 56)

Sowohl Lyotard (1979, S. 29ff; Reese-Schäfer, 1988, S. 23) als auch Bauman (1995a, S. 9ff; 262; Junge, 2006, S. 21; 79) konstituieren Postmoderne nicht als Epoche nach der Moderne, sondern als zugespitzter, sich neu definierender Teil

dieser. Damit kann die Postmoderne auch als „Hochmoderne“ (Steffens, 1992a, S. 322) oder als immer noch andauernder „Mittagsschlaf der Moderne“ (Sonnemann, 1992, S. 141) bezeichnet werden. Die Definition der Postmoderne als Nach-Moderne fällt mit der Problematik zusammen, dass unter Moderne jeweils eine andere Zeitepoche gemeint sein kann. Der vorliegende Beitrag versteht darunter – analog zu Lyotard – die Zeit der Aufklärung und des 19. Jahrhunderts (Reese-Schäfer, 1988, S. 25). An einigen Stellen wird „modern“ auch mit „neuzeitlich“ gleichgesetzt (vgl. bspw. Flusser, 1992a, S. 32, 1992b, S. 28).

Der Fokus der folgenden Kapitel liegt auf den „großen Umbrüchen“, auf der „anderen“ oder „flüchtigen Moderne“, auf den „radikalen und krisenhaften Veränderungstendenzen in den westlichen Industriegesellschaften“ (Eickelpasch, 1997, S. 12; 19) und der „Phase der Erschlaffung“ unserer Zeit (Lyotard, 1982, S. 11) sowie deren möglichen Auswirkungen und Konsequenzen für Bildung und Erziehung. Es geht *nicht* um die Klärung der Frage, ob es die Postmoderne gibt und ob die Bezeichnung der Postmoderne den historischen Umbrüchen entspricht. Es geht, mit Steffens (1992b, S. 11) gesagt, um die „Frage, wie mit ihrer [der Postmoderne] Faktizität umzugehen ist“ und zwar mit Fokus auf Bildung und Erziehung.

Dies erfolgt zunächst in drei Schritten, die die Grundlage des weiteren analytischen Verlaufs der vorliegenden Studie darstellen: Zunächst wird im ersten Schritt in Kapitel „3.1. Ausgangspunkt der Postmoderne“ dem theoretisch-analytischen Ursprung postmoderner Gesellschaftsdiagnosen nachgegangen. Dies erfolgt im Wesentlichen entlang einer Rezeption der beiden zentralen Werke Lyotards: „Das postmoderne Wissen: Ein Bericht“ (1979) sowie „Der Widerstreit“ (1983). Daran anknüpfend steht im zweiten Schritt (Kapitel „3.2. Zur Flüchtigkeit der Gesellschaft“) die Skizzierung Baumans „Flüchtiger Moderne“ (2000) und der von ihm beschriebenen „avantgardistischen“ Lebensformen (Junge, 2006, S. 126) im Zentrum. Die im dritten Schritt (Kapitel „3.3. Mediamorphe, infogene und technogene Gesellschaften“) von Faßler explizierten sozio-kulturellen Entwicklungen markieren schließlich sowohl eine Vergegenwärtigung postmoderner Paradigmen, als auch eine Weiterführung dieser in eine antizipierte Zukunft.

Die folgenden Kapiteln haben einen rezipierenden Charakter. Die hier geschaffene theoretische Grundlage dient in weiterer Folge (vgl. Kapitel „4. PHÄNOMEN-BEREICHE DER GEGENWART“ und „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUS-

3. Gesellschaftsdiagnosen

FORDERUNGEN“) dem deduktiven ‚Herausschürfen‘ bzw. ‚Herauskristallisieren‘ sozio-kultureller Implikationen für eine gegenwärtige Bildung.

3.1. Ausgangspunkt der Postmoderne

Der philosophische Diskurs um eine postmoderne Gesellschaft nimmt vorrangig bei Lyotard seinen Ausgang. Sein Bericht über den Status des Wissens in der Wissenschaftslandschaft um 1979 in Kanada/Québec wurde – auch wenn er dies nicht intendierte und die Entwicklung kritisch sieht – als Ausrufung einer neuen kulturell-gesellschaftlichen Ära gelesen. Mit seinem Werk „*Der Widerstreit*“ (1983) legt er eine theoretisch-detaillierte Fundierung seiner 1979 aufgestellten Thesen vor. Das Ergebnis ist ein linguistisches Werk über Sprachspiele, Satzverkettungen und Diskursarten.

Um Lyotards Werk hinsichtlich seiner gesellschaftskritischen Aussagen angemessen verstehen zu können, sind wenige biografische Kenntnisse vom Vorteil.¹³

Lyotard, geboren 1924 in Versailles, studiert und unterrichtet Philosophie. Von 1950 bis 1952 erfüllt er einen Lehrauftrag im damals noch französisch-kolonialisierten Algerien. Von 1954 bis 1966 ist er Mitglied der links-politischen Gruppierung „*Socialisme ou barbarie*“ („*Sozialismus oder Barbarei*“), wo er sich insbesondere kritisch mit dem Algerienkrieg auseinandersetzt. Auf Grund inhaltlicher Differenzen zerbricht die Gruppierung und Lyotard steigt 1966 aus. Ab 1968 ist er Professor für Philosophie an der Universität Paris VIII (Vincennes, Saint-Denis) und lehrt an anderen französischen Universitäten. Bis zur Emeritierung 1987 unterrichtet er unter anderem an der University of California (Irvine), an der Emory University (Atlanta) und an der Yale University. Um das Jahr 1974 durchlebt Lyotard, nach eigenen Aussagen, eine krisenhafte Zeit und verfasst „*Economie libidinale*“ („*Ökonomie des Wunsches*“). Als Konsequenz der Erfahrungen während des Algerienkrieges und der Aufspaltung der Gruppe „*Socialisme ou barbarie*“ beschreibt er die Zeit als katastrophisch und krisenhaft (Reese-Schäfer, 1988, S. 15f). Auch seine weiteren Texte zeigen eine tendenziell pessimistische Sichtweise in der Verhandlung der Situation von Minderheiten und

¹³ Ein detaillierter Überblick über Lyotards Biografie findet sich bei Reese-Schäfer (1988) und zu seinen biografischen Verbindungen zu Themen wie Bildung und Erziehung bei Peters (2000).

Randgruppen. Darin thematisiert er bereits eine Gesellschaftsstruktur von „Patchworks“ im Sinne heterogener Gruppierungen an Stelle einer einheitlichen Sozialität (ebda., S. 20f).

Nur fünf Jahre später, im Jahr 1979, erscheint der mehrfach erwähnte und in unterschiedlichen Disziplinen intensiv rezipierte Bericht über „*Das postmoderne Wissen*“, in dem Lyotard umfangreiche Hypothesen über die Entwicklung des Umgangs mit und der Legitimierung von Wissen angesichts technologischer Entwicklungen aufstellt. Auch wenn Lyotard darin nicht unmittelbar Implikationen für Bildung formuliert, wirft seine Auseinandersetzung zu Wissen, Wissenschaft und Technologieeinsatz viele Fragen zu Bildung und Hochschulbildung auf (Dhillon & Standish, 2000, S. 3ff). Diese Hypothesen untermauert er sprachtheoretisch im 1983 erschienenen Werk „*Der Widerstreit*“. Den Modus dieser Abhandlung bezeichnet Lyotard selbst als „philosophisch, reflexiv“. Seine (1983, S. 13) einzige Regel¹⁴ ist beständig den Widerstreit aufzudecken und darzulegen. Er geht auf die Suche nach Regeln „ungleichartiger Diskursarten“, die widerstreitende Fälle verursachen. Er vermeidet jedoch diese unter Regeln und Kategorien zu fassen, weshalb er seinem Werk einen „philosophischen“, „metasprachlichen“, aber nicht „theoretischen“ Charakter beimisst. Metasprachlich ist es insofern, als es Sprache nicht nur verwendet, um Hypothesen aufzustellen und den Widerstreit darzulegen, sondern gleichzeitig Sätze zum Forschungsgegenstand macht. Die sprachtheoretische Verortung Lyotards Überlegungen erlaubt ihm unterschiedliche Diskurse wie Wissenschaft, Literatur und Kunst miteinander zu verbinden und hinsichtlich ihrer strukturellen Entwicklungen zu vergleichen. Diese Schwierigkeiten der Verknüpfung unterschiedlicher Diskursarten hebt Lyotard beständig hervor (Williams, 1998, S. 26f).

„*Der Widerstreit*“ folgt einer Diskursart, die als gebrochene Form eines Essays bezeichnet werden könnte. Die übergeordnete Diskursart ist Wissenschaft. Gebrochen ist die Form insofern, als Lyotard keinen herkömmlichen Fließtext verfasst, sondern das Werk in kleine Abschnitte teilt, diese fortlaufend nummeriert und miteinander verwebt. Indem er quer durch den Text auf andere Abschnitte

¹⁴ In Lyotards Erläuterung zu Form und Modus des Werkes „*Der Widerstreit*“ finden sich Begrifflichkeiten, die er in Abschnitten des Werkes erläutert. Darunter fallen Begriffe wie Regel oder Diskursart. An dieser Stelle wird eine Definition dessen, mit Verweis auf die Explizierung in Kapitel „3.1.2. Vom Satz, Satzverkettungen und Diskursarten“, ausgelassen.

3. Gesellschaftsdiagnosen

verweist, ist der Text hypertextual. Ein Essay ist er insofern, als die einzelnen Abschnitte und Bereiche in Summe einen Zusammenhang ergeben. Das Thema des Widerstreits zeigt sich darüber hinaus in der dialogischen Form einiger Abschnitte. Darin debattiert Lyotard mit einer anderen, nicht spezifizierten Person, die er auch selbst sein könnte. Auch wenn Lyotard seine Überlegungen in „*Der Widerstreit*“ an den Diskurs der Postmoderne knüpft und darin verortet, kommt der Begriff *Postmodern* so gut wie nie darin vor (1983 dieser findet sich bspw. auf S. 225f). Und auch wenn der Gestus des Werkes nicht eindeutig ein „soziologisch-zeitdiagnostischer“, sondern „(sprach-)philosophischer“ ist, finden sich Hinweise auf die historische Eingebettetheit der Thesen in aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen. Der Widerstreit kann als „Signum der Gegenwart“ gelesen werden (Koller, 1999, S. 32).

Was meint nun *postmodern* bzw. *Postmoderne* bei Lyotard? In seinen Texten „*Beantwortung der Frage: Was ist Postmodern?*“¹⁵ und „*Notizen über die Bedeutung von „post“-*“ verweist er (1982, S. 11ff, 1985, S. 99f) auf den Ursprung des Begriffs. Zunächst hat er sich mit Historikern und Architekten auseinandergesetzt, die sich unter dem Postmoderne-Begriff vom traditionellen Projekt des „*Bauhauses*“ und von der gesellschaftlichen Emanzipation als oberstes Ziel abgelöst haben.¹⁶ Darüber hinaus wurde sein Postmoderne-Verständnis von zwei Philosophen grundlegend geprägt: Zum einen ist dies eher anerkennend Ludwig Wittgenstein und zum anderen eher abgrenzend Jürgen Habermas. Von Wittgenstein nimmt Lyotard die Aufforderung, die Sprache zur Beantwortung der Frage, wie sich Wirklichkeit darstellt, „wieder fest im Referenten zu verankern“,

¹⁵ Diese beiden Texte sind Briefe Lyotards an Thomas E. Carroll 1982 („*Beantwortung der Frage: Was ist Postmodern?*“) und Jessamyn Blau 1985 („*Notizen über die Bedeutung von „post“-*“). In „*Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982-1985*“ (Lyotard, 1982) wurden diese unter den oben genannten Titeln veröffentlicht.

¹⁶ Nach Michael Wimmer (2006, S. 90f) ist die Pädagogik disziplinär erst spät auf den Postmoderne-Diskurs aufmerksam geworden. In ihrer Reaktion darauf lassen sich zwei Grundtendenzen ablesen: Einerseits richtete sich die Aufmerksamkeit auf die Frage der unmittelbar empirischen Veränderungen durch postmoderne Gesellschaftsstrukturen. Andererseits hat sie postmoderne Grundthesen und -begriffe – auch im Zuge der Fortführung im Poststrukturalismus – auf ihr eigenes disziplinäres Fundament wie bspw. auf das autonome Vernunftsubjekt oder Erziehung als intentionales Handeln bezogen. Den Hauptgrund der anfänglichen Meidung und späten pädagogischen Auseinandersetzung mit der Postmoderne sieht Wimmer in der drohenden Erschütterung der Disziplin durch die „*Zersetzung [pädagogischer] Grundbegriffe*“ und die „*Delegitimierung pädagogischer Intentionen*“.

an.¹⁷ In Habermas findet er seinen argumentativen Gegenpol. Während für Habermas das „Projekt“ der Moderne als Konsequenz der kulturellen Pluralisierung „gescheitert“ ist und er der Kunst sowie den damit einhergehenden Erfahrungsmöglichkeiten die Aufgabe aufbürdet Kultur wieder als Einheit herzustellen und eine Brücke zwischen den differenten Diskursen Wissenschaft, Ethik und Politik zu schlagen, stellt Lyotard (1982, S. 13) die generelle Frage, wie angesichts der Pluralität und Heterogenität eine solche Einheit überhaupt möglich sei. Die „Einheitsidee der Moderne“ ist in den Augen Lyotards überkommen und wichen einer „Multiperspektivität, Pluralität und Dezentrierung“ – also einer neuen Form der Moderne; der Postmoderne. Diese zu bekämpfen und erneut Einheit zu stiften wäre totalitär. Vielmehr müssen die Pluralität und Heterogenität akzeptiert und „Handlungsformen und Lebensweisen“ daran angepasst werden. Neben einer historischen Verortung der postmodernen Gesellschaftsstrukturen meint postmodern bei Lyotard auch einen spezifischen, der Heterogenität und Pluralität zustimmenden „Gemüts- oder Geisteszustand“ (Eickelpasch, 1997, S. 15) bzw. eine „Art von Geisteshaltung“ *innerhalb* der und gleichzeitig *zur* Moderne (Koller, 1999, S. 28).

Diese postmoderne, zustimmende Haltung wird auch darin ersichtlich, wie Lyotard die Postmoderne in Auseinandersetzung mit den Künsten definiert. Während bspw. die realistische Malerei versucht die Wahrnehmung der Welt detailgetreu nachzubilden, konzentriert sich die moderne Kunst auf die Darstellung der Existenz des Nicht-Darstellbaren. Ziel ist sichtbar zu machen, „daß es etwas gibt, das man denken, nicht aber sehen kann“ (Lyotard, 1982, S. 24ff) und das ist nur in negativer Form, d.h. durch Abwesenheit von Inhalt umsetzbar. Als Beispiel führt Lyotard Kasimir Malewitschs „Schwarzes Quadrat“, auf dem ein schwarzes Quadrat auf einer quadratischen weißen Leinwand zu sehen ist¹⁸, an. Die Moderne ist – obwohl modern – „nostalgisch“ und trauert der verlorengegangenen Chance auf ein glückliches Ende nach. Die Moderne ist durch einen tendenziell reaktionären, denn innovativen „Kummer“ getrübt (Lyotard, 1985, S. 103). Jegliche Form des Klassizismus, der noch an der alten Vision hängen geblieben ist und damit die in

¹⁷ Dass Lyotards Wittgenstein-Rezeption auch kritisch hinterfragt wird und seine Interpretation sich von denen anderer unterscheidet, kann u.a. bei Burbules (2000) nachgelesen werden. Eine tiefergehende Auseinandersetzung damit kann in diesem Rahmen nicht erfolgen.

¹⁸ Kasimir Malewitsch (1879-1935) ist Vertreter der russischen Avantgarde. Das Bild „Schwarzes Quadrat“ wurde 1915 erstmals ausgestellt und gilt als sein bekanntestes Werk.

3. Gesellschaftsdiagnosen

der Destabilisierung notwendigen „Erkundungen und Experimente“ verunmöglicht, wird in der Moderne abgelehnt (Lyotard, 1982, S. 16). Die Kunst muss diesen nostalgischen und trauernden Hang der Moderne überkommen und eine avantgardistische Form entwickeln, der, mit Verweis auf Habermas, nicht die einheitsstiftende Aufgabe zur „Lösung“ des Pluralismus aufgebürdet wird, sondern der es möglich ist mit der Darstellbarkeit der Wirklichkeit zu experimentieren, die bisherigen „bildnerischen Techniken“ zu überprüfen und zu hinterfragen. Lyotard (1985, S. 99) führt die für die Moderne typische Form der „*Bricolage*“ als Zusammenführung klassizistischer und moderner Elemente und Zitate an, die ebenso nostalgisch den alten, überkommenen Visionen nachtrauert. Die Moderne ist kein – in den Worten Habermas' – „unvollendet gebliebenes“ Projekt, das wieder aufgenommen werden sollte. Die hier verstandene Moderne wurde „zerstört“ und „liquidiert“ und kann nicht mehr gerettet werden. Die Zerstörung wurde durch Ereignisse wie „Auschwitz“ oder den „Sieg der kapitalistischen Techno-Wissenschaften“ über andere Formen der Wissenslegitimierung eingeleitet (Lyotard, 1984, S. 33). Als Antwort darauf fordert Lyotard (1982, S. 19ff) eine Zuspitzung und Erhöhung der Avantgarde: eine „transavantgardistische“ oder eben postmoderne Lösung.

Die Postmoderne soll nicht mehr trauern, sondern diese Trauer mit Lust auf Neues verbinden. Die Postmoderne soll keinen Trost und keinen Konsens über das Nicht-Darstellbare, sondern neue Darstellungsformen zum Zweck der „Schärfung“ des Gefühls der Existenz von „Understellbarem“ suchen. Dies formuliert Lyotard (1985, S. 104f) trotz des Wissens, dass das Ende der Avantgarde schon eingeläutet wurde. Im Prozess der avantgardistischen Suche nach den modernen Voraussetzungen im Sinne eines „Durcharbeitens“ der Vergangenheit sieht er immer eine Umgangschance mit der überkommenen Moderne. Das *Post* der Postmoderne bezieht sich eben nicht auf eine Rückkehr zur oder ein Überschreiten der Moderne, sondern auf einen „Ana'-Prozeß der Analyse, Anamnese, Anagonie und Anamorphose, der das ‚ursprüngliche Vergessen abarbeitet‘“. Die Postmoderne ist nicht von der Moderne losgelöst oder gar durch deren Ende definiert. Die Vorstellung einer Chronologie von der Moderne zur Postmoderne und das damit verbundene Einläuten von etwas „völlig Neuem“, das totale Brechen mit der Tradition und die Entwicklung gänzlich „neuer Lebens- und Denkweisen“ ist in den Augen Lyotards (ebda., S. 100f) wiederum nur eine moderne Vorstellung, die danach trachtet die großen Veränderungen zu unterdrücken und vergessen zu machen, ohne sie tatsächlich zu bewältigen. Postmodern meint ein radikales

Infragestellen, eine „kritische Durchdringung“ moderner Paradigmen und hat durch diese Infragestellung „teil an der Moderne“ (Reese-Schäfer, 1988, S. 23; 44f). Mit Bezug auf die Moderne und diese überkommend ist die Postmoderne zwar immer noch modern, aber bereits in einem neuen Zustand. Andreas Steffens (1992b, S. 12f) betont dazu, dass die Moderne vielleicht zu Ende ist, nicht aber die Modernität; dass die Postmoderne vielleicht noch nicht erreicht ist, aber zumindest die Postmodernität im Sinne von „Denkanstrengungen“ mit der gegebenen Wirklichkeit fertig wird. In seiner häufig zitierten Aussage verweist Lyotard auf dieses Pendeln zwischen Moderne und Postmoderne:

„Ein Werk ist nur modern, wenn es zuvor postmodern war. So gesehen bedeutet der Postmodernismus nicht das Ende des Modernismus, sondern dessen Geburt, dessen permanente Geburt.“ (Lyotard, 1982, S. 26)

Moderne und Postmoderne sind wie zwei „Modi“ oder „Tonarten“ innerhalb einer Moderne. Entweder schlägt das Pendel in Richtung „Ohnmacht des Darstellungsvermögens“, wo ein Rest von Romantik im Sinne einer letzten Chance auf kulturelle Vollendung mitschwingt – die Richtung der „*melancholie*“. Oder das Pendel schlägt in Richtung „Denkvermögen“ oder „Unmenschlichkeit“, wo akzeptiert wird, dass es nicht Sache des Verstandes ist, ob die menschlichen Sinneseindrücke mit dem übereinstimmen, was wir eben nicht zu begreifen im Stande sind. – Die Richtung der „*novatio*“ im Sinne einer (Er-)Neuerung, eines Potentials Neues hervorzubringen. Zwischen diesen zwei Richtungen befinden sich „verschwindende Nuancen“. Beide können in einem künstlerischen Werk gleichzeitig zu finden sein. Lyotards (1982, S. 27ff) Verständnis von Postmoderne beinhaltet immer auch einen Aufruf das Pendel von der „Trauer“ und Melancholie weg, in Richtung des „Wagnis“ schlagen zu lassen. Oder in etwas drastischer Formulierung:

„Krieg dem Ganzen, erzeugen wir für das Nicht-Darstellbare, aktivieren wir die Differenz, retten wir die Differenzen, retten wir die Ehre des Namens.“ (Lyotard, 1982, S. 31)

Der hier am Beispiel der Kunstentwicklung beschriebene Postmoderne-Begriff und der damit verbundene Aufruf der Erneuerung von Darstellungsformen findet sich, wenn auch in anderer Form und bezüglich anderer Bezugsrahmen, auch in Lyotards Werken „*Das postmoderne Wissen*“ (1979) und „*Der Widerstreit*“ (1983). Konzentriert er sich beim einen vorrangig auf die Frage der Veränderung und der

3. Gesellschaftsdiagnosen

„Lage des Wissens in den höchstentwickelten Gesellschaften“ (1979, S. 23), liefert er beim anderen eine detailreiche sprachtheoretische Fundierung dessen. Auf Grund der engen inhaltlichen Verknüpfung dieser beiden Werke werden sie im Folgenden nicht getrennt, sondern in thematischer Verflechtung dargestellt. Darüber hinaus werden nur jene Aspekte aufgegriffen, die sich hinsichtlich der Forschungsfrage nach Herausforderungen für Bildungsprozesse relevant erweisen. Darunter fällt Lyotards Erläuterung der (1) „Krise“ der Wissenschaft, (2) die Grundlagen seiner Sprachphilosophie, (3) die Explizierung des Widerstreitenden sowie die (4) spezifische Form des Subjekts bzw. Subjekthaften. Dieses Vorgehen kann dem umfangreichen sprachtheoretischen Werk Lyotards nur bedingt gerecht werden.

3.1.1. Die Krise der Wissenschaft oder die Paralogie

Wie erwähnt beschreibt Lyotard (vgl. bspw. 1979, S. 102ff) die Delegitimierung des Wissens in der „höchstentwickelten Gesellschaft“ um 1979 im Allgemeinen und die „krisenhafte“ Situation der Wissens-Legitimierung in der Wissenschaft im Besonderen. Das Wissen verändere seinen „Status“ durch Eintritt der Gesellschaft in das „postindustrielle“ bzw. „postmoderne“ Zeitalter grundlegend (ebda., S. 29). Lyotardbettet seine Hypothesen in zwei Wissenschaftsentwicklungen: Dies ist zum einen der ‚linguistic turn‘, d.h. die vermehrte Konzentration der Wissenschaft auf sprachliche Vermittlung, in dessen Kerbe Lyotard mit seinen beiden Werken selbst schlägt (Koller, 1999, S. 33). Zum anderen ist dies die voranschreitende Technologisierung, daraus resultierende Veränderungen in der Wissensproduktion, -verwaltung und -publikation und die Transformation des Wissens-Status. Wie er später betont, hat sich Lyotard (1984, S. 32) in diesem Themenfeld zwecks Komplexitätsreduktion auf die „großen Erzählungen“ konzentriert. In der Moderne verlief die Legitimierung des Wissens über große geschichtsphilosophische Konstruktionen: „große Erzählungen“, „Metaerzählungen“ oder auch „grand narratives“¹⁹ (Koller, 2012, S. 25). Darin figuriert sich das Festhalten am

¹⁹ Auch der Phänomenologe Eugen Fink (1960a, S. 202f) (vgl. auch Kapitel „4.3.2. Spiel und Subjekt“) hat bereits um 1960 eine Veränderung der Gesellschaft von einer „geschlossenen“, an Religion orientierten zu einer aufgebrochenen, pluralisierten und durch das Individuum geleiteten Gesellschaft beschrieben. Seine (ebda., S. 204ff) These lautet diesbezüglich, dass immer dann eine geschlossene und stark vorstrukturierte Gesellschaftsform zu finden ist, wenn die Legitimation von Wahrheit und Wissen auf einer den menschlichen Verstand übersteigende Ebene – bspw. im Göttlichen – gesucht wird. Findet die Legitimierung jedoch als Ergebnis eines intellektuellen Vermögens bspw. im wissenschaftlichen Kontext statt, bricht die strenge Gesellschaft auf, ist

romantischen Fortschrittsglauben der Vernunft und Freiheit, am vermeintlichen Fortschrittspotential der Arbeit und an der Rettung durch Technologie und Wissenschaft. Ziel der „großen Erzählungen“ ist die Legitimierung von „Institutionen, sozialen und politischen Praktiken, Gesetzgebungen, Ethiken“ und Denkweisen. Die Legitimation ist nicht durch einen „ursprünglichen Akt“ im Sinne eines Ereignisses gegeben, sondern liegt in Form einer „noch zu verwirklichenden Idee“ mit allgemeiner Gültigkeit in der Zukunft (Lyotard, 1984, S. 32f; Williams, 1998, S. 32f; Koller, 2012, S. 88). Mit Rückgriff auf Vergangenes verhindern Erzählungen kulturelles Vergessen und sind damit nie „zeitgenössisch“, sondern immer einer „vergangenen Zeit angehörig“. Als Form von tradiertem Wissen fungiert der Erzähl-*Inhalt* und die *Form* des Erzählens, womit der Erzähl-Akt die Narration in der Gegenwart situiert. Durch die Entscheidung über den Erzähl-Inhalt, über die Rezeption dessen sowie über den Erzähl-Akt selbst, wird es einer Gesellschaft möglich, sich an Hand von Vergangenem in der Gegenwart zu konstituieren und ein Reglement über Sagbares und Unaussprechliches zu erstellen (Lyotard, 1979, S. 68ff; Fazzaro & Walter, 2002, S. 19).

Mit den „großen Erzählungen“ werden unterschiedliche Wissensarten aus einem „einheitlichen“, „universalen“ Prinzip begründet (Koller, 2012, S. 25). Lyotard beschreibt hierbei vor allem zwei niedergegangene Erzählungen.

Einerseits ist das die eher politische „Erzählung der Emanzipation“. Diese geht von einem Streben der Menschheit nach definierten Zielen wie Freiheit, Emanzipation und Autonomie aus. Wissenschaft und Technik gelten als Fortschrittsmittel für das Erreichen dieser Ziele. Als Erzähler dieser „Metanarration“ kritisiert Lyotard u.a. Vertreter der Kritischen Theorie. Andererseits legitimiert die eher philosophische „Spekulative Erzählung“ das Wissen der Moderne. Diese Erzählung führt Lyotard auf den deutschen Idealismus und vorrangig auf Humboldt und Hegel zurück. Hintergrund ist der Glaube an das Bildungspotential des „Geistes“ (Koller, 1999, S. 25, 2003, S. 156). Ein charakteristisches Thema dieser Erzählung ist „positive

„entmythologisiert“ und wird auf allen Ebenen der „rationalen Kritik“ unterworfen. Für die Gesellschaft um 1960 diagnostiziert Fink (1953, S. 211f) eine Vermischung dieser Gesellschaftsformen. Es kommt zu pluralen und teilweise widerstreitenden Lebensformen. Darüber hinaus diagnostiziert er ein Fehlen eines Bildungsziels. Das antike Bildungsziel war jenes eines sprachbegabten, argumentativ sattelfesten Menschen. Das Mittelalter folgte dem Ziel einem den kirchlichen und religiösen Grundsätzen entsprechenden Menschen. Die Moderne nahm den Menschen in die Pflicht der Arbeit und des Fortschritts.

3. Gesellschaftsdiagnosen

oder negative *Bildung*“, d.h. Erfolg oder Misserfolg einer Person. Sie geben entweder den gesellschaftlichen Institutionen ihre Legitimation oder schildern „positive oder negative Integrationsmodelle“ im Sinne geglückter oder gescheiterter Karrierepfade, meist in Kombination mit moralischen oder religiösen Belehrungen. In den Erzählungen werden also Werte und Normen einer Gesellschaft – in den Worten Lyotards (1979, S. 63f): „Kriterien der Kompetenz der Gesellschaft“ – definiert. Findet man in einer Erzählung Widerstreitendes, so ist es das Erzähl-Bestreben diesen Widerstreit durch postulierte Normen und Werte zu „neutralisieren“ (Lyotard, 1983, S. 251ff).

Der Prozess der Konstituierung und Legitimierung von Wissen hat sich jedoch grundlegend verändert. Die „großen Erzählungen“ gibt es nicht mehr. Mit Lyotard gesprochen: Die „Regeln der Spiele der Wissenschaft, der Literatur und der Künste“ haben sich seit dem Ende des 19. Jahrhunderts transformiert. Die Delegitimierung ist in zugespitzter Form in der avantgardistischen Kunst und Philosophie Wiens um die Jahrhundertwende (bei Ernst Mach, Ludwig Wittgenstein u.a.) dargestellt (Lyotard, 1979, S. 106). Und auch wenn Lyotard die „großen Umbrüche“ am Beispiel der Wissenschaft aufzeigt, gilt seine Diagnose für die gesamte Gesellschaft. Das gesellschaftliche Leben hat sich transformiert. Es verläuft nicht mehr in von Narrationen vorgegebenen Bahnen, sondern zeigt sich in „zerstreuten Wolken“ aus eigenständigen, abgelösten sprachlich-narrativen Elementen unterschiedlichen Charakters (bspw. „denotativ, präskriptiv, deskriptiv usw.“) (ebda., S. 23ff). Ohne eine logische Anordnung oder ein inhaltlich sinnvolles Ganzes zu bilden, reihen sich narrative Elemente lose aneinander. Es kommt zur „Atomisierung des Sozialen“ (ebda., S. 58). Der zuvor über allem thronende Fortschrittsglaube bröckelt. In den – von Wittgenstein (1936, S. 229; vgl. auch Oelkers, 1991, S. 129) zitierten – Worten Johann Nestroy:

„Ueberhaupt hat der Fortschritt das an sich, daß er viel größer ausschaut, als er wirklich ist.“ (Nestroy, 1847, S. 91)

²⁰ Der österreichische Dramatiker Johann Nepomuk Nestroy (1801-1862) skizziert in diesem Satz aus dem Theaterstück „Der Schützling“ (1847) die gesellschaftliche Diskrepanz zwischen euphorisiertem Glauben an eine bessere Zukunft durch Fortschritt und Selbstermächtigung und die verhärtete Lethargie einer Bauern- und Arbeiterklasse durch jahrhundertelange Unterdrückung.

²¹ Dazu passend ein weiteres Nestroy-Zitat (Nestroy, 1847, S. 94): „Drum der Fortschritt hat beym Licht betracht' t, Die Welt nicht viel glücklicher g'macht.“

Das Ende der „großen Erzählungen“ geht mit einer zunehmenden Heterogenität an Sprachspielen, die sich, lokal, mosaikartig zu Institutionen versammeln, aber keinen logischen Zusammenhang bilden, einher (Lyotard, 1979, S. 25). Der Abgang der „großen Erzählungen“ und die Zunahme an Ambivalenzen, Kontingenzen und Widerstreitendem *markiert einen gesellschafts-analytischen Wendepunkt, der insbesondere in der zentralen Einführung und Verhandlung des Krisenbegriffs figuriert*²² (vgl. Kapitel „4.1. Krise und Krisenhaftes“).

Auslöser der Entwicklung zum Ende der „großen Erzählungen“ ist, wie erwähnt, die zunehmende Bedeutung von Technik und Technologie und eine damit einhergehende Verlagerung der vormals moralischen und rechtlichen zu vor allem kapitalistischen Zwecke und Zielen der Gesellschaft (ebda., S. 99). Statt um gesellschaftlichen Fortschritt und Emanzipation geht es nun um individuellen Besitz und Konsum. Technik und Technologie definiert Lyotard (ebda., S. 111f) als „Prothese von Organen oder von physiologischen Systemen des Menschen“. Ihre Funktion ist das Aufnehmen und Speichern von Daten und das Einwirken in anderen Kontexten hinsichtlich des Prinzips der „Optimierung von Leistung“, d.h. von „Steigerung des Outputs“ bei „Verringerung des Inputs“. Technologische Spielzüge werden zur Effizienz-Steigerung statt zur Etablierung und Aufdeckung des „Wahren“, „Richtigen“ oder „Schönen“ eingesetzt. An anderer Stelle betont er (1982, S. 21), dass die Technologisierung immer noch aus einem humanistischen Blickwinkel betrachtet wird. Entweder als Mittel zum gesellschaftlichen Fortschritt oder kontrastierend und daher tendenziell negativistisch als Gegenpart der Natur. Die Orientierung der Wissenschaft am Kapital zeigt sich auch in der Notwendigkeit kostspieliger Labors und Technik zur Erkenntnisgenerierung. Es folgt: „Keine Wahrheit ohne Geld“ (Lyotard, 1979, S. 113). Durch die Orientierungsverschiebung ist das Movens der Wissenschaft nicht mehr die Wahrheits- und Erkenntnisgenerierung, sondern die Steigerung der „Performativität“ im Sinne einer Präsentation eines gesteigerten Outputs bei verringertem Input. Jene, die über die Geldverteilung in der Wissenschaftsförderung entscheiden, entscheiden damit auch, was förderungswürdig ist und der Wahrheit am nächsten kommt (ebda., S. 114ff). Nur Wissen, das sprachlich und in technologisch-transportierbaren Einheiten vermittelt werden kann, wird veröffentlicht und ist Erkenntnis. Durch die Verbreitung von Technologie und Informatik wird das Wissen der Logik und der

²² Zur Erinnerung: Lyotard (1979, S. 102) führt selbst den Krisenbegriff zur Beschreibung des Legitimierungsproblems des Wissens in der Postmoderne ein.

3. Gesellschaftsdiagnosen

Präskriptionen dieser unterworfen. Wissen muss technologie-adäquat strukturiert sein.

Eine von Lyotard beobachtete Tendenz der Technologisierung ist die stärkere „Veräußerlichung“ des Wissens an Stelle der Wissenden. Das hervorgebrachte Wissen wird zunehmend via Datenspeichern und Plattformen veröffentlicht. Die Inhalte stehen dort für sich, während die oder der Wissende als Person in den Hintergrund rückt. Wissen wird weniger als Produkt geistiger Bildung und von Erkenntnisprozessen einer Person, sondern als Produkt der Vermarktung, für den Verkauf und als wertvolles Gut im „Konkurrenzkampf um Macht“ angenommen. Es gilt daher, die Fähigkeit zu entwickeln angesichts bestehender Anforderungen Wissen produzieren, adäquat strukturieren und bereitgestelltes Wissen entschlüsseln und mit nötiger kritischer Perspektive aufnehmen zu können. Die postmoderne Wissenschaft ist „diskontinuierlich, katastrophisch, nicht nachprüfbar im klassischen Sinn“ und „paradox“ (Lyotard, 1979, S. 30ff; 141; Reese-Schäfer, 1988, S. 29). Resümierend spricht Lyotard (1979, S. 107ff) von einer „Krise“ und gesteigerten „Pragmatik der Forschung“.

Durch das In-Frage-Stellen der Legitimierung der Wissensproduktion sind neue Regeln der Erkenntnisgewinnung zu entwickeln. Lyotard fordert eine Art „Metasprache [métalangue]“ darüber, ob die Regeln der Erkenntnisgewinnung genügen, und formuliert diese (zum Teil) in „Der Widerstreit“ (1983).

Als Antwort auf den Hang zur „Performanz“ führt Lyotard den „Paralogismus“ ein (Reese-Schäfer, 1988, S. 29). Paralogie ist wörtlich das „Nebenvernünftige“, „Vernunftswidrige“ oder „Widervernünftige“. „Para“ meint so viel wie „bei, neben, entlang, über... hinaus, gegen, abweichend“ und die Endung „logie“ verweist auf „Lehre“, „Vernunft“ oder „Sinn“. Paralogie ist kein logischer, vernünftiger Schluss aus einem Sachverhalt, sondern eine Art „Fehlschluss“, ein vom Bisherigen abweichender Schluss oder ein Schluss, der bisherige Regelsysteme durchbricht²³ (Koller, 1999, S. 27, 2012, S. 88). Nach Hans Rudi Fischer (2014, S. 150ff) sei das Paralogische und Irrationale aber gerade aus dem üblichen Diskurs ausgeschlossen. Die Hervorbringung von (wirklich) Neuem bedarf immer schon des Paralogischen und zunächst Irrationalen, da es nicht in die bestehende Rationalität passt. Paralogie ist „die Grundlage der Kreativität, die Änderungen auf der Landkarte unseres

²³ Ähnliches fordert Gabriele Weiß (2009, S. 97f) für die theoretische Erziehungswissenschaft. Es genügt nicht kritisch zu sein, sondern bedarf eines „Spielraums zum Experimentieren“.

Denkens bewirken kann“. Das Neue ist aber nicht ‚machbar‘. Es entsteht vielmehr in Kontingenz, Zufall oder „Anarchie“ (Enkelmann, 2014, S. 87; Mainzer, 2014, S. 44). Wissenschaft darf nicht mehr als einheitliches, einem Regelsystem folgendes Ganzes verstanden werden, sondern soll sich zu einem Netz aus heterogenen und axiomatischen Systemen entwickeln. Es gibt kein wissenschaftliches „Meta-System“, sondern viele kleine Wissenschaftssysteme mit eigenen Regelsystemen (vgl. Kapitel „3.1.3. Der Widerstreit“). Lyotards Aufruf zur Paralogie ist kein Aufruf zum „Fehlschluss“, sondern ein Aufruf an die Grenzen der Systeme zu gehen; an die Schnittstelle der Systeme, um dort Neues hervorzu bringen. „Para“ wird hier mit der Bedeutung von „Neben“ verwendet. Lyotard (1979, S. 26; Reese-Schäfer, 1988, S. 30) ruft dazu auf, nicht nur innerhalb eines Wissenschaftssystems zu verweilen, sondern an die Grenzen, auf das Daneben, auf den „Bereich zwischen den geregelten Systemen“, auf das Feld der „Meinungsverschiedenheiten“ zu blicken; dort könne wirklich Neues entstehen.

Während sich etwa Innovation innerhalb eines Systems bewegt, bringt die Paralogie Neues außerhalb dieses Systems, dieses System erweiternd oder gar ein neues System hervor. Die Paralogie kann keine lückenlose Beweisbarkeit von Argumenten, sondern Ansätze für die „Bildung von neuen Sätzen“ hervorbringen (Lyotard, 1979, S. 142). Dies ist insofern von Bedeutung, da das durch die Paralogie Hervorgebrachte einerseits Auslöser einer Destabilisierung bspw. einer wissenschaftlichen Disziplin sein kann und andererseits, da die immer nur in bestehenden (und meist in „sozio-ökonomischen“) Systemen bewegenden Fördergeber das Potential in und durch die Paralogie nicht angemessen bewerten können (ebda., S. 148ff). Ziel der Paralogie ist nicht der Konsens der Systeme oder in einem System. Die Paralogie fokussiert den Dissens (Reese-Schäfer, 1988, S. 31). Es gibt in der postmodernen Wissenschaft vermehrt „Unentscheidbares“, Konflikthaftes, Paradoxes, das nicht durch einen Konsens aufgelöst werden kann. Dem wissenschaftlichen Konsens-Bestreben geht die Annahme von allgemeingültigen Erzählungen als Grundlage der Meinungsbildung oder das Streben nach Machterhalt und -ausweitung – was kein „wirklicher“ Konsens ist (Lyotard, 1979, S. 143) – voraus. Ein „wirklicher“ Konsens, wie von Habermas gefordert, kann im Sinne Lyotards angesichts der gegebenen Strukturen – unvergleichbare und sich widerstreitende Wissenschaftssysteme – kein Ziel sein. Ziel und Lösung kann nur Paralogie sein. Es gibt kein einheitliches, sich zunehmend emanzipierendes und entwickelndes Kollektiv (mehr). Statt nach dem unmöglichen Konsens zu streben, gilt es eine „Praxis der Gerechtigkeit“ zu

3. Gesellschaftsdiagnosen

entwickeln. Und diese kann nur unter Berücksichtigung und Akzeptanz der „Heteromorphie der Sprachspiele“, der „Heterogenität der Regeln“, der Pluralität und der Inkommensurabilität der Sprachspiele sowie über die notwendigerweise nur lokal vorfindbaren Konsense (immer nur von einer bestimmten Gruppe an Mitspielern getroffen und jederzeit aufkündigbar d.h. raum-zeitlich begrenzt) erfolgen (ebda., S. 144, 152f). Das durch die Paralogie in der Wissenschaft Hervorgebrachte kann dann nicht auf ihre Legitimität überprüft werden, da es bisherige Systeme überschreitet. Auf die „großen Erzählungen“ kann nicht mehr zurück gegriffen werden. Der Niedergang der „großen Erzählungen“ impliziert aber nicht den Niedergang *aller* Erzählungen. Zurück bleiben „Milliarden von kleinen und weniger kleinen Geschichten“, die „weiterhin den Stoff täglichen Lebens weben“ und „imaginative Erfindungen“ der Wissenschaft ermöglichen (Lyotard, 1984, S. 35).

Ähnlich wie hier am Beispiel der Wissenschaft, beschreibt Lyotard (1979, S. 53f) Veränderungen in Gesellschaft und Politik. Das Ende der „großen Erzählungen“ zeigt sich auch an Regierungs- und Machtformen der politischen Instanzen. Durch Technologisierung und Kapitalisierung verändert sich das Interesse des Staates sowie die Form der Machtausübung und Machtreproduzierung. Nicht mehr das Ziel des Wohlstandes, der Freiheit und des Fortschritts der Gesellschaft, sondern das ökonomische Ziel ist vordergründig. Nicht mehr den bisherigen Machthabern – Politikerinnen und Politikern – sondern „Automaten“ wird die Zukunft der Gesellschaft anvertraut. Oberstes Gut der Machtausübung ist die „Verfügung über Informationen“. Entscheidungsträger sind nun Verfüger, Verwalter und Produzenten von Informationen. Das sind nicht mehr Politikerinnen und Politiker, sondern „Unternehmenschefs, hohe Funktionäre, Leiter von großen beruflichen, gewerkschaftlichen, politischen und konfessionellen Verbänden“²⁴. Auch im politischen Entscheidungsfeld rückt die Person in den Hintergrund. Die Orientierungsfunktion der „Heroen“ und „großen Namen“ ist verloren gegangen (ebda., S. 53f). Hat sich die moderne Politik noch gefragt „Was sollen wir sein?“, sieht sie sich heute mit einer Infragestellung dieses „Wirs“ konfrontiert (Lyotard, 1983, S. 246). Bisher gab es nach Lyotard (1979, S. 47f) zwei Bilder einer Gesellschaft: Einerseits die Vorstellung einer Gesellschaft als zusammenhängendes Ganzes (wie etwa bei Talcott Parsons). Die Betonung des Einheitlichen und des

²⁴ Der Bedeutung der Informationen für die Menschheit geht Faßler nach (2009) (vgl. Kapitel „3.3.1. Von Informationen über Medien zu Zusatzräumen“).

Ganzen impliziert, dass eine Fragmentierung, Ausfransung und Heterogenisierung der Gesellschaft ihr Ende bedeutet. Andererseits die Vorstellung einer zweigeteilten Gesellschaft wie etwa im marxistischen Philosophie-Diskurs. Auch diese Gesellschaftsdarstellung verweist durch ihre Tendenz des Auflehnens und Bekämpfens gegenüber den zweiteilenden Mechanismen auf ein großes Ganzes. Ziel ist hier eine Einheit mit Gleichberechtigung aller Gesellschaftsmitglieder zu sichern. Eine Gesellschaft abseits dieses Einheitsbildes und des Verweises auf ein großes Ganzes ist (noch) nicht gegeben. So wie es aber in der Wissenschaft keine alles umfassende Metasprache (mehr) gibt, so ist auch das Bild der Gesellschaft als einheitliches Ganzes überkommen. Es gibt nicht mehr die alles umfassende Gesellschaft mit den für gültig angenommenen „großen Erzählungen“, sondern eine „Vielzahl von formalen und axiomatischen – d.h. unanzweifelbaren, als gewiss angenommenen – Sprachsystemen“ (ebda., S. 110f). Die bisher angenommene Gesellschaft ist „vom Zerfall bedroht“ (Lyotard, 1983, S. 252).

Der vormalige Prozess der Bestimmung über Richtig und Falsch von Wissen an Hand großer, als gegeben angenommener Erzählungen, ist überkommen. In der Heterogenität und Pluralität von Sprachspielen ist nichts (längerfristig und für weite Bereiche gültig) als gegeben anzunehmen. Jedes Bestreben diese Situation zu bewältigen, indem der Konsens zwischen den Sprachspielen gesucht wird, tut der Heterogenität der Sprachspiele „Gewalt an“ und widerspricht der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation. Statt wieder sinnlos Einheit stiften zu wollen, ist eine Stärkung der „Sensibilität für die Unterschiede“ und die „Fähigkeit, das Inkommensurabile zu ertragen“ notwendig (Lyotard, 1979, S. 25f).

3.1.2. Vom Satz, Satzverkettungen und Diskursarten

Sprache ist bei Lyotard nicht nur eine Kommunikationsform, sondern strukturiert das menschliche Sein und Denken sowie Sozialitäten grundlegend. Orientiert an Wittgenstein definiert Lyotard Sprachspiele als kleinsten gemeinsamen Nenner gesellschaftlicher Beziehungen (Reese-Schäfer, 1988, S. 24f) und als gegeben annehmbares, strukturierendes Element. Selbst angesichts hinterfragender Bedingungen (vgl. vorangegangenes Kapitel) sind Sprachspiele das einzig wirklich „Unzweifelbare“ (Lyotard, 1983, S. 9). Sie bilden ein Universum von Sätzen, wo jeder Satz – also auch dieser – in Regelsysteme eingebettet ist (ebda., S. 24).

Das vorliegende Kapitel fragt nach der Struktur der Sprachspiele: Was versteht Lyotard unter Sätzen, Satzverkettungen und Verkettungsregeln, unter Satz-Universen, den Instanzen des Senders, Empfängers und Referenten, den Diskursarten sowie unter einem Widerstreit? Das Folgende ist daher sprachtheoretisch. Die Relevanz hinsichtlich der Frage nach Implikationen für Bildung eröffnet sich dabei nicht auf den ersten Blick. Dies wird spätestens in den Kapiteln „3.1.4. Das Subjekt oder die Ich-Instanz“ und „3.1.5. Idealistische Bildungsziele – Postmoderne Bildungsziele?“ eingeholt.

Beginnen wir mit Lyotards (1983, S. 122f) Definition eines Satzes: Der Satz ist die kleinste Einheit des Diskurses (Koller, 2012, S. 90). Eine Definition dessen ist nicht sinnvoll und zielführend, da eine Definition von „Satz“ selbst aus Sätzen zusammengesetzt ist und Begriffsdefinitionen gegenüber anderen Diskursarten nicht privilegiert sind. Diese „Satz-Definition“ verweist auf Lyotards alles durchdringende Sprachtheorie (Koller, 1999, S. 34, 2003, S. 157f). Auch die Frage, worüber Sätze gebildet werden, ist nur uneindeutig und nicht allgemeingültig beantwortbar. „Unbezweifelbar“ ist, *dass wir Sätze bilden* (Lyotard, 1983, S. 123f). Es gibt in jedem Moment Sätze, die immer schon an andere Sätze geknüpft sind. Selbst der Zweifel an einem Satz ist ein Satz, der einem anderen folgt (ebda., S. 117). Sätze sind nicht auf verbalisierte Aussagen beschränkt. Angesichts eines Widerstreits (vgl. Kapitel „3.1.3. Der Widerstreit“) kann auch Schweigen als Satz gelten (vgl. bspw. ebda., S. 10; 122; 182). Das verweist auf die Frage nach Satzverkettungen und Verkettungsregeln (ebda., S. 58ff).

Jedem Satz geht immer ein anderer voraus. Damit ist kein Satz der erste Satz überhaupt. Im Umkehrschluss: Jedem Satz muss ein Satz folgen. Es werden unterschiedlich strukturierte „Reihen“ von Sätzen gebildet. Die Formulierung „*und so weiter*“ verweist etwa auf eine zeitliche Reihung der Sätze und darauf, dass der Reihe bspw. ein Satz vorangestellt ist. Diese Voranstellung meint wiederum nicht, dass der Satz der erste überhaupt ist. So wie jeder Satz in eine Reihe, ist jede Satz-Reihe wiederum in eine Reihe von Sätzen eingegliedert. Die „Welt“ besteht aus einer Vielzahl ineinander verschachtelter „Satz-Reihen“; auch Satz-Verkettungen genannt (Lyotard, 1983, S. 108ff). Der Satz, der sich an einen anderen reiht und so verkettet, tritt „aus dem Nichts“ hervor. Die „Parataxis“ (also die Aneinanderreihung der Sätze) verweist auf einen Abgrund, ein Dazwischen, ein „Nichtsein“ im Spalt zweier Sätze. Diesen Spalt gilt es mit einer Satzverkettung zu überwinden. Da auch Schweigen eine Antwort ist, kann Schweigen ein Satz sein.

Auf die Spitze getrieben heißt das, dass ein Chaos, ein Nicht-Sein, eine Unordnung ebenso eine Antwort und damit ein verkettender Satz ist (ebda., S. 122). Der Einsatz eines „*und*“, eines „*und so weiter*“ oder eines Kommas verweist am dringlichsten auf die Notwendigkeit der Verkettung (ebda., S. 118). In Auseinandersetzung mit Aristoteles formuliert Lyotard den Übergang von einem Satz in den nächsten oder auch von einer Satz-Reihe in die nächste wie folgt:

„Die Grenzscheide zwischen vorher und nachher oder die Berührungszone von Früherem und Späterem ist selbst vom Vorher/Nachher betroffen: Das Jetzt ist nicht jetzt, sondern noch nicht oder schon nicht mehr, man kann nicht jetzt *jetzt* sagen, dafür ist es zu früh (vorher) oder zu spät (nachher). Was zukünftig war, ist jetzt vergangen, das heißt die Zeit eines Satzes. Die Grenze ist nicht punkt- oder linienförmig, das Spätere greift unaufhörlich auf das Frühere über.“ (Lyotard, 1983, S. 131)

Die Abwesenheit jeglicher Sätze ist unmöglich und Satzverkettungen sind zwingend. Die Verkettungsformen folgen drei Regeln (Lyotard, 1983, S. 119; 163f): Zuerst (1) bestimmt die „Mehrdeutigkeitsregel“, dass in einem Diskurs nur ein Satz einem anderen folgen kann, dieser Satz kann aber mehrere Satz-Universen und Instanzen darstellen. Dem folgt (2) die „Regel der immanenten Ableitung oder Widerspruchsregel“. Hier geht es um widersprüchliche und paradoxe Verkettungen und wechselseitige Implikationen im Sinne von „*Wenn p, dann non-p.*“ und „*Wenn non-p, dann p.*“ oder „*Wenn du gewinnst, dann verlierst du.*“ und „*Wenn du verlierst, gewinnst du.*“. Und drittens die (3) „Regel des Ausdrucks oder des Resultats“. Dies meint, dass ein Übergang zwischen „p“ und „non-p“ durch einen weiteren Term oder Satz dargestellt wird. Meist wird bspw. ein „*und*“ eingesetzt. Dies schließt jedes Dilemma aus.

Die „Mehrdeutigkeitsregel“ (1) verweist auf sogenannte Satz-Universen. Jeder Satz führt zwingend ein bestimmtes Universum mit sich, das mit dem Satz automatisch vermittelt wird. Im Satz-Universum sind alle bedingende vier Instanzen enthalten: Sender (wer sagt was), Empfänger (des Satzes), Referenten (über was etwas gesagt wird) sowie die Satz-Bedeutung (Koller, 2012, S. 90). Durch das Setzen des Satzes (mit Lyotard: durch das „Bedeuten“), sind diese Instanzen „gegeben“. Jedem Satz ist mit seinem Satz-Universum ein grundsätzliches „*Es gibt*“ implizit. Da Satz-Instanzen mehrdeutig sein können, ist nicht *nur ein Satz-Universum* und nicht *nur ein „Es gibt“* pro Satz möglich (Lyotard, 1983, S. 64; 81; 93; 125ff). Durch und in diesem Universum werden die genannten Instanzen „situiert“. Sowohl Sender als auch Empfänger – also jene Instanzen, die hier als ‚Subjekt‘ verstanden werden

können (vgl. Kapitel „3.1.4. Das Subjekt oder die Ich-Instanz“) – werden in diesem Universum situiert, d.h. zwischen ihnen sowie zu einem raum-zeitlichen Setting entsteht eine Relation (ebda., S. 135).

Durch die im Satz-Universum implizierten Instanzen und ihrer Beziehung ist das Satz-Universum und in Konsequenz die Sprache per se „sozial“. Es sind immer mehrere „Personen“²⁵ im Sprachspiel im Spiel. Für einen Sprechakt bedingend sind Sender, Empfänger, etwaige Dritte (bspw. auch Institutionen) und das, wovon die Rede ist, der Referent (Lyotard, 1979, S. 67, 1983, S. 231ff). Ein Sender ist jemand, der einen Satz setzt und dabei auf einen Referenten verweist. Der Empfänger ist der Satz-Empfangende und gleichzeitig jener, von dem eine Antwort im Sinne einer Satzverkettung gefordert ist. Dem ist vorausgesetzt, dass sich Individuen der Sprache bedienen, um sich Ausdruck zu verleihen, d.h. sich zu veräußern. In Disziplinen wie der Psychologie, Soziologie, Pragmatik und einer bestimmten Sprachphilosophie wird darüber hinaus vorausgesetzt, dass es einen instrumentellen Bezug zwischen Denken und Sprache gibt und Sprache als Ausdrucksmittel des Denkens fungiert (Lyotard, 1983, S. 42). Der Referent ist dasjenige, auf das im Satz verwiesen wird, d.h. *das, was gesagt wird*. Indem etwas über den Referenten ausgesprochen wird, ist es in und durch den Satz schon „signifiable“, d.h. der Referent „existiert“ (ebda., S. 38ff). Der Referent verweist stets auf etwas „Existierendes“. Der Satz „Ja, Gaskammern gibt es.“ – das von Lyotard genannte Beispiel – verweist auf den Referent „Gaskammer“ und dieser existiert in dem Sinne, als er zumindest generell als etwas Seiendes, Existierendes, Vorfindbares gesetzt ist. Ob man Gaskammern tatsächlich aufsuchen und durch Sinnesorgane wahrnehmen kann, bleibt unbeantwortet. In vielen Satzfamilien muss der Referent nicht „real dargestellt“ sein, um damit Sätze setzen zu können (ebda., S. 57). In Anlehnung an Hegel ist der Referent zunächst als Begriff und als Bedeutung im Satz zufinden. Indem der Empfänger den Referent aufnimmt, ist dieser auch „im“ Empfänger und dort „für sich“. Die „Äußerlichkeit“ des Referenten im Satz wird „verinnerlicht“. Durch die „Verinnerlichung“ wird es dem Empfänger möglich sich selbst als eigenständige Instanz zu erfahren (ebda., S. 160). Egal, was gesagt wird –

²⁵ In „Das Postmoderne Wissen“ (1979) verweist Lyotard noch auf die Instanz der Person oder des Subjekts. Wie in Kapitel „3.1.4. Das Subjekt oder die Ich-Instanz“ dargestellt, verabschiedet er sich im Zuge seiner Fokussierung der meta-sprachlichen Ebene in „Der Widerstreit“ (1983) von der Vorstellung eines einheitlichen, abgeschlossenen Subjekts. Auch Begrifflichkeiten wie „Person“ oder „Subjekt“ vermeidet er und führt stattdessen „Ich-Instanz“ ein.

auch wenn „Nichts“ oder nichts gesagt wird –, wird etwas gesagt und damit ist das Gesagte „existent“; es ist; es entsteht „Sein“.

„Wenn man *sein* sagt, sagt man nichts Bestimmtes, man sagt *nichts* („Nichts“): Und wenn man also *nichts* sagt, sagt man ebensogut *sein*, da *sein* nichts ist. Folglich verschwindet *Sein* in *Nichts* und *Nichts* in *Sein*.“ (Lyotard, 1983, S. 162)

Lyotard zieht hier den Schluss, dass „wir“ uns kein „Bild der Welt“ machen. Vielmehr besteht die Welt aus einem Netz von Sätzen, Satzverkettungen, Satz-Reihen und Satz-Universen. Die Welt ist das, was als „Gesamtheit der Wirklichkeit“ als Instanz in einem Satz-Universum situiert werden kann. Mit Bezug zu Kant ist „der Referent Welt“ für Lyotard „kein Erkenntnisobjekt“ und entzieht sich dem „Realitätsbeweis“. Welt existiert nicht außerhalb der Sprache. Welt ist ein „Netz von Eigennamen“, das durch keinen Satz zur Gänze gefasst werden kann (Lyotard, 1983, S. 141). Im Text „Beantwortung der Frage: Was ist postmodern?“ (1982, S. 30) verweist Lyotard noch deutlicher – fast verärgert – darauf, dass „endlich Klarheit darüber bestehen“ soll, dass es uns nicht möglich ist „Wirklichkeit zu liefern, sondern [lediglich] Anspielungen auf ein Denkbares zu erfinden, das nicht dargestellt werden kann“.

Aus dem Beschriebenen ergeben sich für Lyotard (1983, S. 163) drei Seins-Formen. Dies sind zunächst jene bereits genannten: *Sein* und *Nichts*. Darüber hinaus gibt es den Zustand, im Übergang vom Sein zum Nichts oder vom Nichts zum Sein: Das *Werden*. Dieses *Werden* ist nicht unmittelbar zu finden, sondern figuriert als eine *Bewegung* zwischen Sein und Nichts. Die „Wahrheit“, so Lyotard, ist genau das, was in dieser Bewegung zu finden ist. Indem Sein Nichts ist und Nichts Sein ist; im Übergehen der beiden ineinander und im Übergegangensein bleibt übrig, dass das Werden gewesen sein muss (vgl. auch Kapitel „3.1.4. Das Subjekt oder die Ich-Instanz“).

Hinsichtlich der Satz- und Verkettungs-Strukturen fragt Lyotard nach der Begründung der adäquaten Vermittlung durch einen Satz: Was stellt sicher, dass das vom Sender Gesagte – also das von ihm Gemeinte, „Bedeutete“ – beim Empfänger auch in gewünschter Form ankommt und verstanden wird? Dies kann nicht geprüft werden. Der Sender muss annehmen, dass sein Satz richtig verstanden werden wird. Gleichzeitig nimmt der Empfänger vom Sender an, dass dieser grundsätzlich sein Satz-Verstehen annimmt. Damit entsteht eine reziproke Beziehung und Verbindlichkeit zwischen Sender und Empfänger (Lyotard, 1979, S. 42). Darüber hinaus gibt es Sätze (bspw. bei Lügen), deren Zweck nicht die

3. Gesellschaftsdiagnosen

Vermittlung von Wahrheit oder Wirklichem ist. Der Sender intendiert keinen Konsens mit dem Empfänger über einen bestimmten Referenten, sondern verfolgt einen anderen Zweck. Wie kann der Empfänger wissen, dass der Sender einen anderen Zweck verfolgt und „bösen Willens“ ist, wenn er dies nicht gerade durch einen Satz offenbart? Nach Lyotard (1983, S. 43) solle man selbst nach den bestehenden Regeln „weiterspielen“. Derjenige, der einen anderen Zweck verfolgt, muss grundsätzlich den Verkettungsregeln folgen. Tut er dies auf Grund seines anderen Zweckes nicht, wird dies ersichtlich. Spielt er jedoch „vor“ die Regeln zu beachten, dann beachtet er sie ohnedies. Es gibt nur *entweder-oder*: Entweder die Regeln werden befolgt oder nicht befolgt.

Neben den genannten Verkettungsregeln gibt es ein weiteres von Lyotard (ebda., S. 117) eingeführtes, nicht bindendes Regelsystem. Die „Diskursarten“ geben die, in ihrem Bereich „erfolgsversprechende“ Form der Satzverkettungen vor. Eine solche Diskursart ist bspw. die Wissenschaft, aber auch Erzählungen, Beschreibungen, Fragen usw. (Lyotard, 1979, S. 29, 1983, S. 19). Die wissenschaftliche Diskursart ist durch ein von allen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern akzeptiertes Regelwerk strukturiert. Lyotard (1983, S. 282; 288ff) beschreibt eine Tendenz der Vormachtstellung einer ökonomischen Diskursart etwa auch in der Wissenschaft. Der Verweis auf *erfolgreichere* oder *weniger erfolgreiche* Diskursarten impliziert, dass es bei Satz-Verkettungen ein Besser, ein Schlechter und damit eine Form des „Gewinns“ gibt. Dieses Gewinnen meint hier tatsächlich das Gewinnen eines Spiels (ebda., S. 217). Mit Verweis auf Wittgenstein verdeutlicht Lyotard (1979, S. 46; Reese-Schäfer, 1988, S. 24f) das agonistische Moment der Sprache. Sprache ist immer ein „Kämpfen im Sinne des Spiels“ und dieses Spiel strebt nach Gewinn, an Stelle von Konsens oder Wahrheit.²⁶ Lyotard (1983, S. 226f) spricht von einem „Sieg“ einer Verkettung über alle anderen potentiellen Verkettungen.

Nicht zu verwechseln sind Diskursarten (die die „Verkettungsmodi“ vorgeben) mit dem Regelsystem eines Satzes (das „Bildungs- und Verkettungsregeln“ vorgibt). Während das Regelsystem eines Satzes mit den generellen und allgemein angenommenen Regeln bspw. des Tennisspiels vergleichbar ist, meint die Diskursart jenen Modus, in dem das Spiel gespielt wird, der hinsichtlich des Spielgewinns erfolgsversprechend ist. Verletzt man das Satz-Regelsystem, verlässt

²⁶ Das Sprechen strebt aber nicht immer nach Gewinn: So etwa wird in der Literatur und in der Poetik eine Redewendung der Redewendung wegen bzw. wegen „Freude“ daran gefunden (Lyotard, 1979, S. 46; Reese-Schäfer, 1988, S. 24f).

man das eigentliche Spiel oder verändert es. Befolgt man die Diskursart nicht, gilt man als „schlechter Spieler“. Ein solcher kann sich aber immer noch als „Gewinner“ entpuppen, wenn das eigentlich „schlechte Spiel“ ein taktisches Manöver war (Lyotard, 1983, S. 228f). Die Diskursart mit ihren Regeln der „erfolgsversprechenden“ Verkettungen impliziert einen „Zweck“ (d.h. Ziel) der Verkettung. Dieser Zweck gibt die „Spieleinsätze“ vor. Die Diskursart inklusive ihrer Verkettungsempfehlungen und ihrem Zweck nimmt von einem Satz bzw. mehreren Sätzen und dessen Instanzen (Sender, Empfänger, Referent) gleichsam Besitz. Sie vereinnahmt und unterwirft diesen. Jeder Satz wird dabei von den Diskursarten der vorangegangen Sätze ebenso wie von der jeweils situativen Diskursart beeinflusst. Welcher Satz einem gesetzten Satz folgen kann, geben die Diskursarten vor. Divergieren diese, entsteht ein Konflikt zwischen den Diskursarten. Diskursarten können niemals gekoppelt (nur verkettet) werden. Diesen Konflikt nennt Lyotard *Widerstreit* (ebda., S. 10; 227). Im Hier und Jetzt, in der jeweiligen Situation, muss ein Satz an den vorangegangenen gekettet werden. Der Widerstreit muss im Hier und Jetzt entschieden werden.

3.1.3. Der Widerstreit

In „*Der Widerstreit*“ (1983) beschreibt Lyotard die Welt als durch Widerstreitendes charakterisiert. Eine Definition des Widerstreits findet sich dort im ersten Satz:

„Im Unterschied zu einem Rechtsstreit [*litige*] wäre ein Widerstreit [*différend*] ein Konfliktfall zwischen (wenigstens) zwei Parteien, der nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel fehlt.“ (Lyotard, 1983, S. 9)

Ein Widerstreit ist also nicht auf Ebene der Sprachbildung (Sätze, Satzverkettungen, Diskursarten usw.), sondern auf jener der Begründbarkeit mindestens zweier Sätze ungleichartiger Diskursarten verortet. Zwei Aussagen können sich als gültig erweisen und sich in einer Gegenüberstellung dennoch ausschließen. Wendet man zur Beilegung des Konflikts eine Urteilsregel an, kann diese jeweils nur einer Positionen gerecht werden (vgl. bspw. Koller, 1999, S. 36f). Zur Beilegung des Streits gibt es keine „universale Urteilsregel“, die die Differenz zwischen den Diskursarten überbrücken kann. Angesichts dieser Situation fragt Lyotard (1983, S. 10): „Wie lässt er [der Satz] sich weiter verketten?“ Zur Annäherung an diese Frage erläutert er historische Beispiele. Insbesondere schildert er den Widerstreit in

der Beweisbarkeit der Existenz von Gaskammern im NS-Regime, was als Verweis auf Adornos oberste Anforderung der Erziehung²⁷ – „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (1966, S. 92) – gelesen werden kann.²⁸ Einen gesicherten Beweis für die Existenz von Gaskammern und ihrem ‚wirksamen‘ Einsatz für den Genozid kann nur eine Person liefern, die dies als Zeuge beobachtet hat. Dies ist unmöglich, da eine solche Person selbst Opfer des Giftgases wäre. Die Existenz von Gaskammern und ihr Einsatz als Mordwaffe kann nicht bewiesen werden (Lyotard, 1983, S. 17f). In der beschriebenen Problemsituation wird vorausgesetzt, dass die Wirklichkeit einer Person gegeben ist und sie somit bezeugen kann. Dies ist nach Lyotard gerade nicht der Fall. Die Wirklichkeit ist keiner Person-Instanz gegeben, sondern ist ein „Zustand des Referenten“. Für die Überprüfung der „Wirklichkeit eines ideellen Gegenstandes“, d.h. eines ideellen Referenten gibt es kein vordefiniertes und für solche Fälle gültiges Verfahren. Würde es ein solches geben, wäre dies „totalitär“ und insofern wiederum nicht der Problematik adäquat. Es bleibt dabei: Es gibt unvereinbare, widerstreitende Diskursarten. Die Beweisbarkeit der Satz-Referenten bleibt ebenso different, da diskursartspezifisch (ebda., S. 18f). An anderer Stelle beschreibt Lyotard (ebda., S. 25ff) den Widerstreit mit Konzentration auf die unterschiedlichen Rollen der Beteiligten: Er führt die Unterscheidung zwischen Opfer, Kläger und Angeklagtem ein. Ein Opfer könne nicht beweisen, dass ihm Unrecht getan wurde. Einem Kläger hingegen wurde Unrecht getan und verfügt über Beweismittel. Der Angeklagte kann im zweiten Fall versuchen die Schuld zurückzuweisen und seine Unschuld zu beweisen. In diesem Fall liegt ein Rechtsstreit („litige“) vor. Im Fall eines „Widerstreits [différend]“ wird der Kläger seiner Beweismittel beraubt. Da er das Unrecht nicht beweisen kann, wird er zum Opfer. Damit ist das Unrecht nie geschehen. Die Positionen des Klägers, des Angeklagten, des Richters und etwaiger Zeugen werden

²⁷ Koller (1999, S. 32, 2012, S. 89) führt Lyotards Aufgreifen der Legitimationsfrage von Gaskammern in Auschwitz auf eine Forderung des französischen Publizisten Robert Faurisson, einer der stärksten Bestreiter des Holocausts zurück.

²⁸ Lyotard (1985, S. 102f) verweist an anderer Stelle darauf, dass er den Hinweis auf Auschwitz deswegen aufgegriffen hat, um aufzuzeigen, „wie inkonsistent die Materie der jüngeren abendländischen Geschichte hinsichtlich des ‚modernen‘ Projekts der Emanzipation der Menschheit erscheint“. Er fragt: „Welche Art von Denken wäre imstande, ‚Auschwitz‘ zu ‚annullieren‘, im Sinne des deutschen Aufhebens, indem man dieses Ereignis in einen allgemeinen, empirischen, sogar spekulativen, auf die universelle Emanzipation gerichteten Prozeß einordnet?“ Daraus ergeben sich zwei Lesarten: Zum einen, dass Lyotard in Adornos oberstem Bildungsziel eine Unmöglichkeit sieht und zum anderen, dass die Argumentation vieler, wonach Auschwitz und die Gaskammern niemals existiert hätten, ebenso lächerlich erscheint.

„neutralisiert“. Wenn es kein Unrecht und keinen Schaden gegeben hat, kann das Opfer auch keinen Satz diesbezüglich setzen: Das Opfer wird „zum Schweigen gebracht“. Auf sprachanalytischer Ebene bedeutet dies, dass der Konflikt im „Idiom“ (verstanden als Sprechmuster) des Richters wie des Angeklagten vollzogen wurde. Im Idiom gibt es für das Opfer keine Form das Unrecht in einem Satz zu veräußern (ebda., S. 28). Auch wenn Schweigen als Satz definiert werden kann, drängt der im Moment nicht setzbare Satz nach seiner Veräußerung. Das Unvermögen des Sagens dieses Satzes impliziert Leiden.

Der Widerstreit ist ein „instabiler Zustand“ der Sprache. Man könnte sagen, der Widerstreit ist ein temporäres Unvermögen der Sprache etwas zu setzen, was gesetzt werden will. Damit ist der Widerstreit eine Zwischenstellung oder ein Schwebezustand in der Sprache, wo Sätze und Satzverkettungen eigentlich verpflichtend sind. Er gleicht einem Verharren im Moment oder einem „Stocken“, wo Bewegung sein soll. Der zum Setzen drängende Satz übersteigt das individuelle „Äußerungsvermögen“, das noch kein entsprechendes Idiom für eine solche Situation entwickelt hat. Erfahrbar ist dieser Schwebezustand durch das „Gefühl“ in einer bestimmten Situation „keine Worte“ zu finden. Es zeigt sich, dass das Individuum die Sprache nicht nur verwendet, sondern die Sprache auch das Individuum bedingt (ebda., S. 33f).

In „*Der Widerstreit*“ (1983) diskutiert Lyotard Ansatzpunkte zur Lösung eines Widerstreits. So stellt er die Frage nach der Entwicklung eines neuen Idioms, durch das das Unrecht formuliert und der Widerstreit bewältigt werden kann. Bezogen auf den Fall der Beweisbarkeit der Gaskammern fragt er, wie die „Integrität des Denkens“ gerettet werden könne (ebda., S. 11). Um dem Widerstreit begegnen zu können, muss eine „neue Kompetenz“ oder „Klugheit“ gefunden werden. Dies ist bspw. durch Überführung des Konflikts in eine neue Diskursart mit neuen „Formations- und Verkettungsregeln“ und einer neuen Instanzenverteilung möglich (ebda., S. 33). Oder man verhindert das Zusammentreffen differenter Diskursarten? – Dies ist unmöglich, denn der Kontakt zwischen mehreren Diskursarten ist auf Grund der Notwendigkeit der Satzverkettungen gegeben und ein Widerstreit damit wahrscheinlich. Jedem Satz sind unterschiedliche Satzverkettungsformen implizit. Das Ausschließen der unpassenden, widerstreitenden Verkettungen ist bei der Vielzahl potentieller Folgesätze unmöglich. Darüber hinaus kann man im Vorfeld die Adäquatheit einer Satzverkettung nicht prüfen. Der Widerstreit ist bei jeder neuen Verkettung potentiell gegeben. Im Übergang zwischen zwei Diskursarten

3. Gesellschaftsdiagnosen

gibt es keine eindeutigen Verkettungsregeln oder Bestimmung über deren Zweck (ebda., S. 58ff). Hier ein Beispiel eines Widerstreits auf Ebene der Zwecke der Diskursarten:

„Der Offizier schreit *Avanti!* Und stürzt aus dem Schützengraben, die Soldaten schreien ergriffen *Bravo!*, ohne sich zu rühren.“ (Lyotard, 1983, S. 61)

Lyotard (1983, S. 11; 54) resümiert, dass der Widerstreit nicht verhindert werden kann und schlägt vor, die „Uneinigkeit“ zu akzeptieren und durch diese Akzeptanz die Entwicklung eines gemeinsamen Idioms, einer „gemeinsamen Sprache“ zu ermöglichen. So wird zwar kein Konsens über Recht oder Unrecht einer dieser Diskursarten, aber über die „Vielzahl“ der Argumente und Pluralität der Diskursarten gefunden. Allen Instanzen wird ermöglicht das Auszusprechende auszusprechen. Es gilt zu erkennen, dass in der Wirklichkeit eine hohe Zahl von Möglichkeiten existiert (ebda., S. 103f).

Der Aufruf zur Akzeptanz von Pluralität und Widerstreitendem wurde bei Lyotard in „*Das postmoderne Wissen*“ (vgl. bspw. 1979, S. 144; 152; vgl. Kapitel „3.1.1. *Die Krise der Wissenschaft oder die Paralogie*“) unter dem Begriff der *Paralogie* thematisiert. In der Paralogie – im *Nebenvernünftigen* – wird kein Konsens gesucht, sondern der Dissens akzeptiert. Es geht nicht um lückenlose Beweisbarkeit eines Satzes, sondern um die Hervorbringung neuer Sprachformen (Reese-Schäfer, 1988, S. 29ff). Der Paralogie ist vorausgesetzt, dass durch den Satz immer etwas – d.h. auch das „Unerkennbare“ – dargestellt, d.h. gegeben ist (Lyotard, 1983, S. 139).

Angesichts der Forderung nach Akzeptanz der Pluralität, der Inkommensurabilität, des Widerstreits und nach der Befürwortung der Paralogie, fragt Lyotard resümierend, ob wir nun „nicht-modern“ sind? Meint dies das Ende der großen Erzählungen? Denn die Erzählung über das „Ende der großen Erzählung“ ist doch selbst eine.

„Oder ist die Postmoderne jenes Geschäft eines Greises, der den Mülleimer der Zweckmäßigkeit nach Resten durchstöbert, der mit dem Unbewußten fuchtelt, mit dem Lapsus, den Abbruchrändern, den Grenzen, den Gulags, den Parataxen, dem Un-Sinn, den Paradoxa und daraus seinen Glorienschein des Neuen, sein Versprechen auf Veränderung gewinnt? Aber auch das ist ein Zweck für eine Menschheit. Eine Diskursart.“ (Lyotard, 1983, S. 225f)

3.1.4. Das Subjekt oder die Ich-Instanz

Wesentlich für die Beantwortung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Fragestellung und für Lyotards Philosophie ist sein Verständnis des Ich, Selbst und Subjekts. Die Absage an das traditionelle Subjekt-Verständnis und die Entwicklung einer neuen Konstituierung ist in der Zeit des „postmodernen Wissens“ kein Unikum. Eine Auseinandersetzung damit, wenn auch hinsichtlich einer anderen gesellschaftlichen Konstituierung, findet sich etwa bei Poststrukturalisten wie Foucault, Deleuze und Derrida (Eickelpasch, 1997, S. 15) und in der Erziehungswissenschaft etwa bei Mollenhauer, für den Identität „streng genommen nur als Fiktion denkbar“ ist (Koller, 2012, S. 34). Leitend ist jeweils das Hinterfragen der gemeinhin angenommenen Einheit des Selbst, des abgeschlossenen und stabilen Ganzen des Ichs sowie der Vernunftsfähigkeit des Subjekts. Die im Humanismus vertretene vernünftige, sich bildende Vorstellung des Subjekts revidiert Lyotard zu Gunsten der Ich-Instanz im Sinne einer Schaltzentrale zur Bildung von Sätzen und Satzverkettungen. Das Subjekt als Einheit und Instanz, die kontinuierlich Entscheidungsmuster vorgibt, ist im Gegensatz zur Existenz von „Sätzen, Satz-Universen und Vorkommnissen, beziehungsweise Darstellungen, Dargestelltem und Ereignissen“ weder verifizierbar noch falsifizierbar. Lyotard (1983, S. 167) verortet das Einheitliche des Subjekts in der Metaphysik und konzentriert sich angesichts dessen für eine dialektische Konstituierung und Begründung einer Ich-Instanz auf die sprachliche und meta-sprachliche Ebene.

Abermals ist die Absage an die „großen Erzählungen“ Ausgangspunkt des Neudenkens von Ich, Selbst und Subjekt (Eickelpasch, 1997, S. 18). Das Subjekt kann sich nicht mehr auf Regelsysteme, auf Narrative als Orientierung für sein Handeln verlassen. Die romantische Vorstellung, wonach alles Sinn hat und alles zum Guten strebt, ist überkommen. Damit hat auch das Subjekt den subjektiven Handlungssinn sowie die Orientierung an einer „übergeordneten Vernunft“ im Sinne des Strebens nach Gutem verloren. Wenn dieser Sinn verloren geht, wozu dann nach einem Höheren, nach einem Ganzen, nach Vollendung streben? Insofern wird die Frage ‚*Wozu bilden?*‘ und ‚*Wozu als Ganzes und Einheit bilden?*‘ eröffnet. Dies wird auch am Beispiel der Veränderung im Wissenschaftsbetrieb deutlich. Orientierte man sich in der Frühzeit bis zur Moderne der Wissenschaft an wissenserzeugenden Personen, also an Wissenschaftlerinnen oder Wissenschaftlern (Lyotard, 1979, S. 31), findet der wissenschaftliche Diskurs in der Postmoderne tendenziell über Datenspeicher mit entpersonalisiertem Wissen statt.

Obwohl das einzelne Subjekt in der Gesellschaft an Bedeutung verliert, wird ihm mehr Verantwortung übertragen. Durch die zunehmende Individualisierung ist jeder „auf sich selbst zurückgeworfen“ (Lyotard, 1979, S. 54). Trotz Individualisierung ist das Subjekt aber nicht ein „individuelles Atom“ in einer großen Masse. Auch wenn sich die Gesellschaft verändert, gibt es noch soziale Gefüge, in die das Subjekt eingebettet ist. Die Gesellschaft versinkt nicht in „Barbarei“²⁹, denn als letzte Instanz bleibt die Legitimierung des Handelns durch die sprachliche Praxis. Das soziale Gefüge ist nicht mehr als konsistente Einheit zu denken. Die Heterogenität und „Zerstreuung [*dissémination*]“ der Sprachspiele verunmöglicht dies. Das Soziale ist ein überaus komplexes, bewegliches „Gefüge von Relationen“ aus sprachlichen „Fasern“. Jedes Subjekt figuriert sich in diesem Relationen-Netz als ein „Knoten des Kommunikationskreislaufes“ (ebda., S. 54f; 104ff). Diese „Knoten“ bezeichnet Lyotard auch als „Posten“, wo Nachrichten aller Art passieren können und bei denen das Selbst die Position des Senders, Empfängers oder Referenten einnimmt. Bei jedem, an diesem Knotenpunkt stattfindenden Sprachspiel kann das Subjekt einen neuen Spielzug entwickeln oder sich selbst verschieben. Jedenfalls muss es eine Reaktion in Form einer Satzverkettung zeigen. Jede, diesen Knotenpunkt passierende Nachricht eines Sprachspiels versetzt das Subjekt in eine „ununterbrochene Bewegung“, eine andauernde „Umstellung“ oder „Anderswerdung“. Da das Subjekt sowohl die Sender-, Empfänger- als auch Referenten-Instanz inne haben kann, sind alle drei Instanzen von der „Anderswerdung“ betroffen (ebda., S. 55ff).

Lyotard (1983, S. 188f) beschreibt diese Anderswerdung detailliert: Wenn ein Empfänger einem Sender begegnet, so weiß er von diesem zunächst nichts außer, dass er eben dessen Empfänger ist. Damit wird das Ich des Senders in den Augen des Empfängers ein Du. Die Verschiebung des Ichs auf eine Du-Instanz ist für den (vormaligen) Sender eine Verunsicherung, weshalb er dem mit einer Rückverschiebung und damit einer Vergewisserung seiner eigenen Ich-Instanz entgegenwirkt. Das „zum Du gewordene Ich [versucht durch Anknüpfung eines Satzes] wieder Herr seiner selbst zu werden“. Das Ereignis der Verschiebung zum Du ist nicht rückgängig zu machen, jedoch wird es aus Sender-Perspektive „gezähmt“ und ein Vergessen des kurzzeitigen Außerkraftsetzens der Ich-Instanz ermöglicht.

²⁹ Die Verwendung des Begriffs „Barbarei“ verweist erneut auf die Orientierung an Adornos Text „Erziehung nach Auschwitz“ (1966).

Im Prozess der Satzverkettungen zwischen Sender und Empfänger, d.h. zwischen Ich und Du verliert sich das Ich in Auseinandersetzung mit dem Du fortlaufend. Der Andere „löscht“ das Ich als „Subjekt einer Erfahrung“ aus. Genauso fortlaufend findet es sich wieder und kehrt zur Ich-Instanz zurück. Das Du, der Andere, das Außen ist dabei Anlassmoment für die Entfremdung und gleichzeitig Anstoß zur Rückkehr zum Ich. Nur durch die Verwendung von Pronomina, also von Benennungen des Du, Es, Wir usw. ist es möglich ein Ich und die Identität dieser Instanzen zu denken (Lyotard, 1983, S. 166; 171). So kann in der „Welt der Namen“, also auch etwa im alltagssprachlichen Gebrauch, die Vorstellung einer Einheit des Subjekts vertreten werden. Das Pronomina Ich verweist darauf. Nicht aber kann dies für eine sprachtheoretische Ebene in der Analyse von Sätzen, heterogenen Regelsystemen, Satz-Universen usf. gelten.

Angesichts des Eingebundenseins des Subjekts in das sprachliche Gefüge, seiner stetigen ‚Anderswerdung‘ und seines vibrierenden Hin-und-Her zwischen Ich und einer fremden Instanz stellt sich hier – und Lyotard (1983, S. 192) verweist dabei auf Levinas – die Frage, wie überhaupt von einer abgeschlossenen Einheit des Subjekts gesprochen werden kann. Wie kann das Ich als abgeschlossenes Ganzes definiert werden, das gleichzeitig offen ist, um das Äußere zu erleben bzw. nach Lyotard zu „erleiden“?

„Keine Innerlichkeit ohne Äußerlichkeit und umgekehrt? Kein Ich [*moi*] ohne anderen, kein anderer ohne Ich. [...] Das Ich [*moi*] bildet sich, indem es sich verliert und sich von seinen Entfremdungen erholt, in der narzißtischen Bewegung, die es zum Fürsich-Sein treibt. Der andere aber, der ohne mich nicht wäre, ist gleichwohl nicht mein anderer, er ist keine vorübergehende Entfremdung im Verlauf meiner Odyssee sondern deren Abbruch.“ (Lyotard, 1983, S. 192)

Und Lyotard (1983, S. 195) fragt weiter, wie das Subjekt überhaupt eine Satzverkettung analog der Verkettungsregeln und Diskursarten setzen kann, wenn es in einem ständigen Werden begriffen ist. Angesichts dessen kann es nicht – im traditionellen Sinne mit Rückgriff auf sein konsistentes Selbst und seine Vernunft – den Regeln „gehorchen“ oder sich diesen „wider setzen“. Und „schweigt“ es, signalisiert es damit das „Aussetzen des ‚Selbst‘, seine Spaltung“ (ebda., S. 182). Lyotard (1983, S. 167) propagiert daher die Verschiebung des traditionellen

3. Gesellschaftsdiagnosen

Subjektverständnisses zu einem „polymorphen [d.h. vielgestaltigen] „Selbst““³⁰. Für dieses polymorphe Selbst gilt es, sich durch Satzverkettungen auszudrücken, um damit nicht im Werden zu bleiben, sondern *zu sein*. Dies meint die „Versöhnung“ der „selbstbewussten Vernunft“ mit der „seyenden Vernunft“ (ebda., S. 167). Angesichts der Erkenntnis, dass Ich nicht in einer Gestalt, sondern im stetigen Werden ist, ist das Sein in diesem Werden und muss als solches begriffen werden.

3.1.5. Idealistische Bildungsziele – Postmoderne Bildungsziele?

Radikale Pluralität der Gesellschaft, Heterogenität der Sprachspiele, Inkommensurabilität der Diskursarten, Fehlen von Meta-Narrationen: Die Diagnose der postmodernen Gesellschaft ist bis in viele Disziplinen hörbar. So auch in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, die darin Konsequenzen für die Disziplin im Allgemeinen und für Bildungstheorien im Speziellen findet. Da wird etwa der Ruf nach der Normativität des Lebensvollzugs und damit von Bildungszielen laut (Peters, 2006, S. 305). Da wird nach der generellen Möglichkeit von Bildung angesichts radikaler Pluralität oder eines Nihilismus sowie nach einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs und der Bildungsziele gefragt (Koller, 2003, S. 155; Peters, 2006, S. 304). Da wird diskutiert, ob Bildung und ihre Thematisierung im Sinne Lyotards überhaupt noch eine Berechtigung hat (Koller, 2003, S. 156, 2012, S. 95).

Lyotard selbst zieht keine unmittelbar bildungstheoretischen Schlüsse. Dies kann zwei Hintergründe haben (Koller, 2003, S. 156, 2012, S. 95): Einerseits verortet er das, was im klassischen Sinn und unter Verweis auf Humboldt unter Bildung verstanden wird, in den überkommenen ‚großen Erzählungen‘. Beachtenswert ist, dass gerade Humboldt Bildung und Sprache eng aneinander knüpft. Lyotards Erläuterung zur vibrierenden Ich-Wahrnehmung und zum Anderswerden lassen auf Transformations- und damit auf Bildungsprozesses – wenn auch unter besonderen

³⁰ Ernst Mach vertritt eine ähnliche Position. Er beschreibt die Auflösung des „einheitlichen, fest umgrenzten, pädagogisch *geformten Ichs*“ und die Konstituierung einer „unaufhörlichen Bündelung von Ich-, Complexen““. Pädagogische Bemühungen können sich nicht auf eine „Einheit“, sondern wenn überhaupt auf ein „Quasi-Ich“ sowie auf die Kontinuität und einen gewissen Zusammenhalt der Ich-Elemente beziehen (Oelkers, 1991, S. 18). Nach Oelkers (ebda., S. 141) wird damit dreierlei unpassend: (1) der Begriff der „Entwicklung“ zur Erziehung geistiger oder seelischer Prozesse“, (2) die „Vorstellung, Erziehung könnte den sich entwickelnden Menschen gezielt und wirkungssicher befördern“ und (3) „die Annahme, dass das *Ich*, nach Analogie der Pflanze, wächst und auch wieder vergeht“.

Bedingungen – schließen. Andererseits ist die von Lyotard zurückgewiesene Konstituierung eines einheitlichen Subjekts Ausgangspunkt vieler Bildungstheorien. Es finden sich aber auch Bildungstheorien, in denen das Selbst prozesshaft und fragmentarisch definiert wird. Hier zeigen sich bereits erste Anknüpfungspunkte bestehender Bildungstheorien an Lyotards Gesellschaftsdiagnose. Ein weiterer Anknüpfungspunkt ist die Frage Lyotards nach der Entstehung von Neuem³¹, was zentrales bildungswissenschaftliches Topos war und ist (Koller, 2003, S. 156; 160, 2012, S. 95). Bei Lyotard lassen sich resümierend keine *unmittelbar bildungswissenschaftlichen Implikationen*, jedoch *indirekte Verweise* auf sein Verständnis von Bildung finden.

„In der technisch-wissenschaftlichen Welt sind wir wie Gulliver, mal zu groß, mal zu klein, nie im richtigen Maßstab.“ (Lyotard, 1985, S. 104)

Postmodernes Leben heißt sich durch Sprache in einer pluralen, heterogenen und von Widerstreitendem geprägten Umgebung zu veräußern, was mit einer Auseinandersetzung mit dem Anderen und insofern mit einem vibrierenden und andauernden Werden zwischen Ich und Du verbunden ist.³² Die zu einem Moment konstituierte Ich-Instanz ist im nächsten Moment schon unpassend. Zu groß, zu klein, nie im richtigen Maßstab. Lyotard (1983, S. 33) fordert als Antwort *einerseits die Akzeptanz der Heterogenität, Pluralität und des Widerstreits, sowie andererseits die Entwicklung einer „neuen Kompetenz“ oder „Klugheit“ zur Hervorbringung neuer Sprachregeln angesichts und zur Bewältigung genannter Bedingungen*. Ansatzpunkte hierzu finden sich in der Paralogie. Im Festhalten am bisherigen Bildungsverständnis angesichts der genannten Veränderungen sieht Lyotard (1982, S. 19f) eine Gefahr. Mit Verweis auf Habermas' Versuch der Einheitsstiftung negiert Lyotard jegliche Form des Eklektizismus und vergleicht ihn mit einem „Nullpunkt zeitgenössischer Bildung“ im Sinne von: *Wir leben im Pluralen, Heterogenen und Widerstreitenden, aber tun so, als könnte man humanistischen und romantischen Zielen immer noch folgen*. Der Eklektizismus erlaubt es durch

³¹ Der Frage nach der Entstehung von prinzipiell Neuem widmet sich der Sammelband „Wie kommt Neues in die Welt? Phantasie, Intuition und der Ursprung von Kreativität“ (Fischer, 2014), der Eingang in diese Arbeit gefunden hat. Gewinnbringende Hinweise haben sich darin in den Texten „Das Neue als Sprachspiel. Prozedur zur Einführung“ von Hans Rudi Fischer (2014) und „Paradoxien des Neuen. Zum Stand der Dinge im Fluss“ von Josef Mitterer (2014) gefunden.

³² Kapitel „4.4 „Werde, was du bist.“ – Paradoxa der Erziehungswissenschaft“ nimmt Bezug auf Michael Wimmers (2006, S. 275ff) Darlegung des pädagogischen Paradoxie-Problems.

3. Gesellschaftsdiagnosen

Vermischung kultureller Darstellungsformen am humanistischen Bildungsideal im Sinne einer Entfaltung der individuellen Potentiale des Menschen zum Höchsten und Größten festzuhalten und verhindert gleichzeitig die geforderte Entwicklung von neuen Idiomen und die paralogische Sprengung von Sprachregeln.

„Man hört Reggae, schaut Western an, isst mittags bei McDonald und kostet zu Abend die heimische Küche, trägt französisches Parfum in Tokyo, kleidet sich nostalgisch in Hong Kong, und als Erkenntnis tritt auf, wonach das Fernsehquiz fragt. Es ist leicht, für eklektische Werke ein Publikum zu finden.“ (Lyotard, 1982, S. 19f)

Auch wenn Lyotard den Eklektizismus-Begriff abwertend einführt, kann dies auch nicht abwertend gelesen werden. Der Begriff Eklektizismus lässt sich auf das griechische Wort *eklektikós* für *auswählend* oder *ek-legein* für *auswählen* zurückführen (Schneider, 1992, S. 204; Schöndorf, 2010, S. 101; Zierer, 2011, S. 4). In die Philosophie wurde der Begriff durch Diogenes Laertios und seine Sektengeschichte eingeführt. Dort ist die Rede von „Potamon aus Alexandria“, der sich keiner philosophischen Sekte verpflichtete, sondern „seine Weisheiten aus Lehrsätzen anderer Sekten entlehnte“. Diese Passage von Diogenes wurde von Gerhard Johannes Vossius aufgenommen. Er hob dabei eine „eklektische Sekte“ in das Zentrum seiner Ausführungen, die es in diesem Sinne nie gab (Schneider, 1992, S. 204f).

Wörtlich meint der Eklektizismus-Begriff die Auswahl und Zusammenführung von Versatzstücken und verweist auf das Philosophieren über Welt mit einem Changieren zwischen Denktraditionen. Durch die Entwicklung der Philosophie und ihre Rationalisierungstendenz wurde das sich frei bewegende, „experimentelle und kombinatorische“, eklektizistische Denken von der Disziplin verachtet. Heute ist der Begriff tendenziell negativ konnotiert und meint die Zusammenstückelung von Fragmenten aus Theorien, Denkweisen usf., die teils nicht zusammenführbar sind. Positiv verwendet meint der Begriff die begründete Auswahl beurteilter Aussagen sowie deren Zusammenführung und damit eingeschlossen der Respekt vor differenten Positionen. Eklektizismus setzt immer „Anerkennung der Verschiedenheit voraus“. Damit kann der Spieß umgedreht werden: Gerade der Eklektizismus – auf Grund seiner Weigerung sich einer Denktradition zu verpflichten – nimmt eine selbstreflexive, selbstinterpretierende und selbstkritische Haltung zur eigenen philosophischen Vergangenheit ein (Schneider, 1992, S. 208ff). Was aber kann Leben in der radikalen Pluralität anderes sein, als ein

Sammeln und Zusammenführen differenter Versatzstücke, das ein Akzeptieren der Differenzen und ein Erbauen eines uneinheitlichen Sammelsuriums von Ich-Bezügen einschließt? Wie kann eine solche eklektische Haltung eingenommen, respektive vermittelt werden? Denn nach Christian Thomasius kann der Eklektizismus nicht gelehrt werden. Er bleibt eine „unvermittelbare philosophische Haltung“. Dass diese Haltung aber gerade heute von Bedeutung ist, wo die ‚großen Erzählungen‘ überkommen sind, liegt auf der Hand (ebda., S. 222f).

Klaus Zierer³³ (2011, S. 3ff) behauptet gar jedes pädagogische Handeln – praktisches wie auch theoretisch-wissenschaftliches – sei eklektizistisch. Dabei geht es um die produktive Verbindung von Theorien oder von Theorie und Praxis. Ausgangspunkt ist die Sammlung von Ansätzen zu einem Thema, die hermeneutisch unter Berücksichtigung von Kriterien wie Adäquatheit, Kohärenz, Plausibilität und Konsistenz geprüft werden. Theorien, die der Prüfung Stand halten konnten, werden unter Beibehaltung ihrer Eigenständigkeit zusammen gedacht. Jedes eklektische Vorgehen folgt dabei generellen Grundhaltungen: Eklektisch heißt *Offenheit* („*Openness*“) und *Toleranz* („*tolerance*“) gegenüber anderen Standpunkten, was auch *Selbstkritik* einschließt; Eklektizismus ist *mediativ* („*moderation*“), indem er sich gegen disziplinäre Grabenkämpfe stellt und sich an dem objektiven Gehalt von Aussagen orientiert, und bleibt *bescheiden* („*modesty*“), indem er im Blick behält selbst nur ein Zugang zu einem Sachverhalt unter vielen zu sein (ebda., S. 15f). Eklektizistisches Vorgehen ist die logische Antwort auf Pluralität und Heterogenität (Zierer, 2011, S. 10).

In „*Das postmoderne Wissen*“ (1979, S. 119) beschreibt Lyotard Veränderungen universitärer (Aus-)Bildung hinsichtlich der Frage: „Wer übermittelt? was? an wen? durch welchen Träger? und in welcher Form? mit welcher Wirkung?“ In der Beantwortung dieser Fragen sind die Delegitimierung des Wissens, die Zunahme an Performativität und die Verbreitung von Technologien relevant. Als Konsequenz dieser findet eine Verschiebung der hochschulischen Vermittlung von Wissen durch wissende Personen zur Anleitung der Entwicklung von „Kompetenzen“ mit Hilfe

³³ Zierer fragt in „*Pedagogical Eclecticism*“ (2011), ob ein eklektizistisches Vorgehen als wissenschaftliche Methode definiert und in der Erziehungswissenschaft legitimiert werden kann. Seines Erachtens ist eklektizistisches Vorgehen eine wissenschaftliche Methode (ebda., S. 16). Die Frage beantwortet er in Auseinandersetzung mit Hermann Niemeyers Werk „*Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*“ aus dem Jahr 1769, den er als Gründer des „modern pedagogical eclecticism“ bezeichnet.

von Datenspeichern und medial-vermittelten Informationen statt. Diese Anleitung gilt es möglichst effizient – die „sozio-ökonomische“ Diskursart lässt grüßen – zu gestalten (ebda., S. 62). Die vermittelten Kompetenzen unterliegen dem Leistungsprinzip und müssen möglichst nach außen darstellbar sein, was auf Performativität verweist. Die für Universitäten leitenden Paradigmen sind also auch hier nicht mehr ein klassisch-humanistisches Bildungsideal und „sozialer Fortschritt“, sondern das Paradigma der Wirtschaft und Leistung.³⁴ Absolventinnen und Absolventen werden für wirtschaftliche Prinzipien qualifiziert. Die Frage der Studierenden ist nicht mehr: „Ist das wahr?“, sondern „Wozu dient es? [...] Ist es verkaufbar? [...] Ist es effizient?“ (ebda., S. 125). Für die Marktwirtschaft bedeutsames Wissen floriert und wird über technologische Daten-Speicher verwaltet und verbreitet. Das in der Marktwirtschaft unnütze Wissen wird übersehen. Statt einen Überblick in eine Disziplin („en bloc“) zu gewährleisten, wird das nützliche Wissen in bewältigbaren Paketen „à la carte“ serviert. Ziel ist nicht mehr die Entwicklung eines kritischen Denkens, sondern die Vermittlung eines „organisierten Bestands von Kenntnissen“ und damit die Unterordnung in bestehende Macht-Systeme. Es geht nicht mehr um eine Ausbildung einer „Elite“, die die Gesellschaft zur Emanzipation führen könnte, sondern um die Produktion von „Spielern, die in der Lage sind, ihre Rolle auf den pragmatischen Posten, deren die Institutionen bedürfen, erwartungsgemäß wahrzunehmen“ (ebda., S. 120ff). Diese universitäre Bildung fördert nicht die Entwicklung neuer Idiome (ebda., S. 124; 154). Sie kann sie sogar erschweren. Lyotard fordert daher, dass Studierenden zumindest freie Zugänge zu und kritische Handhabung der Informationen via Datenspeicher ermöglicht werden muss. Ein Weg hierzu ist nach Lyotard die Einführung von Lehrveranstaltung zur Informatik und Telematik in der Studieneingangsphase. Die Zugänglichkeit zu Datenspeichern sowie die Vermittlung der grundlegenden Kenntnisse (so diese nicht in informellen Lernprozessen vor Eintritt in die Universität erworben wurden) ist heute, mehr als 35 Jahre nach Erstveröffentlichung von Lyotards Bericht, ohnedies schon in vielen Fällen gegeben. Die Adäquatheit der tatsächlich umgesetzten Bestrebungen am Beispiel des Informatik-Unterrichts thematisiert auch Faßler (2010, S. 233f) (vgl.

³⁴ Dass die heutige romantische Vorstellung einer vergangenen Universität, die noch ausreichend Zeit und Muße für Forschung und Lehre weniger Studierender (im Kontrast zur gegenwärtigen „Massenuniversität“) hatte, tendenziell illusorisch und ein Schönfärbchen des Vergangenen ist, wurde schon umfassend diskutiert (vgl. bspw. Schneider-Taylor, 2004).

Kapitel „3.3.4. Weltaneignung mit und in m.i.t.-Welten: Implikationen für Bildung“).

Die Postulierung der radikalen Pluralität in der Postmoderne hat auch Konsequenzen für die Entwicklung von Policies von staatlichen Bildungssystemen in der Gesamtschau. Auf dies verweisen Charles Fazzaro und James Walter (2002, S. 21f) in ihrem Artikel über Policy-Making für das staatliche Bildungssystem in den USA in Anlehnung an Lyotard. Zunächst sei anzumerken, dass in diesem Kontext das öffentliche Bildungssystem als ein abgeschlossenes und schlüssiges System dargestellt, aber angesichts genannter Bedingungen fragwürdig ist. Das Bildungssystem hat eine Schieflage bekommen, da es sich mehrheitlich auf naturwissenschaftliches, scheinbar legitimierte und technologisch-vermitteltes Wissen stützt. Darüber hinaus unterliegt es den Prinzipien der Performativität und Effizienz. Geisteswissenschaftliche Inhalte werden auf Grund mangelnder Beweisbarkeit vernachlässigt, obwohl gerade sie notwendig sind, um eine kritische Perspektive in einer demokratischen Sozialität zu ermöglichen. Das aktuelle Bildungssystem ist also auf einer Konsens-Orientierung, auf Vermittlung von Einheit, Begründbarkeit und naturwissenschaftlich-technischem Wissen aufgebaut. Das ist angesichts postmoderner Bedingungen unpassend (Fazzaro & Walter, 2002, S. 25).

Für an der Postmoderne angepasste Bildungstheorien ist, wie bereits expliziert, die Beachtung der besonderen Konstituierung des Subjekts bzw. der Ich-Instanz relevant. Das Subjekt ist nicht mehr als abgeschlossene Einheit, sondern als satzverkettende Instanz gedacht. Diese Ich-Instanz kann sich in Auseinandersetzung mit einem Anderen, dem Empfänger, dem Du seiner selbst gewahr werden. Gleichzeitig unterliegt es in der vibrierenden Auseinandersetzung mit der Du-Instanz einem unaufhörlichen Anderswerden (Lyotard, 1979, S. 55ff, 1983, S. 188f).

Auf die Fragen „*Wozu bilden?*“ und „*Wozu als Ganzes und Einheit bilden?*“ (Lyotard, 1979, S. 31) kann geantwortet werden: Angesichts der genannten Lebensumstände ist Bildung zu einer Einheit nicht zielführend. Ein polymorphes Selbst ist nun das Ziel von Bildung (Lyotard, 1983, S. 167). Und macht bzw. welchen Sinn macht Bildung überhaupt? *Der Sinn von Bildung liegt angesichts postmoderner Bedingungen nicht mehr im humanistischen Bildungsideal, sondern kann als Vorbereitung auf die Entwicklung einer „neuen Kompetenz“ oder „Klugheit“ zur Hervorbringung neuer Idiome verstanden werden.* Lyotard fordert

3. Gesellschaftsdiagnosen

diese neue Kompetenz bzw. Klugheit. Nicht sicher gestellt ist jedoch, dass dies den Ich-Instanzen möglich ist. Für die Frage nach ‚*Bildungstheorie überhaupt?*‘ oder ‚*Bildungstheorie adaptiert?*‘ gibt es resümierend zwei – und im Sinne einer Weiterentwicklung nur eine – Antwortmöglichkeit(en) (Koller, 1999, S. 46ff, 2003, S. 155): Entweder Bildungstheorien halten am klassischen, traditionellen und dem Humanismus entsprungenen Bildungsbegriff fest. Dann laufen sie entlang gesellschaftlicher Veränderungen Gefahr obsolet zu werden. Oder aber die klassische Vorstellung des Bildungsbegriffs wird an Hand zeitgenössischer und zukunftsorientierter Gesellschaftsdiagnosen grundlegend überdacht und reformuliert. Dies schließt ein Hinterfragen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft in ihrem theoretischen Fundament und begrifflichen Grundlage ein. Es muss sichergestellt werden, dass diese neue Bildungstheorie nicht eine „pädagogische Variante der ‚großen Erzählungen‘“ ist (Koller, 1999, S. 49). Eine an der Postmoderne orientierte Bildungstheorie muss gewährleisten, dass die Heterogenität von Diskursarten sowie der Widerstreit als gegeben und unveränderlich akzeptiert wird. Dies meint eine skeptische Positionierung gegenüber allem Vereinheitlichenden. Darüber hinaus muss eine „innovative“ oder „paralogische“ Perspektive eingenommen werden, die es erlaubt neue Sprachformen zu entwickeln, um das im Moment nicht Sagbare doch veräußern zu können (Koller, 2003, S. 163). Diesen Herausforderungen hat sich Koller (1999, 2012) gewidmet. Inwieweit es ihm gelungen ist den Anforderungen gerecht zu werden, wird im Kapitel „*6.1. Transformatorische Bildungsprozesse (nach H.-C. Koller)*“ thematisiert.

3.2. Zur Flüchtigkeit der Gesellschaft

Auf postmoderne Paradigmen baut Zygmunt Bauman seine Arbeiten auf und erweitert diese. Sein Interesse gilt den Übergängen von der Moderne zur Postmoderne und weiter zur Flüchtigen Moderne. Dabei greift er zentrale postmoderne Paradigmen auf und denkt diese neu bzw. unter anderen Gesichtspunkten.

Bauman, geboren im sowjetischen Polen 1925 (gestorben 2017), war bis zur Emeritierung Professor der Soziologie an mehreren Universitäten und zuletzt in Leeds (UK). Sein Lebenswerk umfasst mehr als 20 Bücher und unzählige Artikel. Aus diesem Repertoire wird hier ein kleiner Ausschnitt bearbeitet. Das Interesse an

Baumans Überlegungen zeigt sich in der Auswahl der Lektüre aus seinem Werkkorpus: So wird sein Verständnis der postmodernen Gesellschaft, welches zentrale Überlegungen Lyotards aufnimmt, an Hand von „*Life in fragments: essays in postmodern morality*“ (deutsch: „*Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen*“, 1995) expliziert. Der Übergang zur Flüchtigen Gesellschaft wird durch „*Liquid Modernity*“ (deutsch: „*Flüchtige Moderne*“, 2000) nachgezeichnet. Diese Auseinandersetzung wird durch mehrere Artikel zu spezifischeren Themen ergänzt.

Bauman etabliert über die Jahre eine Theorie zu gesellschaftlichen Ordnungsformen und -übergängen. Dabei nimmt er nicht nur eine tief in unterschiedliche Gesellschaftsbereiche vordringende beobachtende, sondern auch eine kritisch-emanzipatorische Haltung ein. Er versucht an die strukturellen Ursprünge gesellschaftlicher Entwicklungen zu gelangen, aus denen beobachtbare Phänomene wie gegenwärtige Tendenzen zum Neoliberalismus und zur Ökonomisierung hervorgehen. Er beschreibt diese strukturellen Ursprünge und verweist auf mögliche Fehlentwicklungen und Reaktionsmöglichkeiten. Für Bauman (2000, S. 252) ist es Aufgabe der Soziologie gesellschaftliche Bedingungen kritisch zu hinterfragen, um Entscheidungsfreiheiten „für alle Zeiten in zunehmendem Maße“ zu gewährleisten. Dafür leitend sind humanistische Prämissen, wie die Ermöglichung von Freiheit und Autonomie sowie Identitätsentwicklung in Auseinandersetzung mit Welt. Junge (2006, S. 15, 109) nennt Baumans Zugang eine „hermeneutische Wiederannäherung an Problemstellungen und ihre wechselseitige Verknüpfung miteinander“. Diese Wiederannäherung – im Sinne einer soziologischen Rekonstruktion der Gesellschaftsform – gepaart mit dem humanistisch-emanzipatorischen Impetus ergibt eine „idealtypische Rekonstruktion“ gesellschaftlicher Ordnungsstrukturen. Soziologie soll nach Bauman nicht nur Gesellschaft abbilden, sondern eine mögliche zukünftige Gesellschaft imaginieren und skizzieren. Das ist notwendig, wenn die Soziologie durch gesellschaftliche Weiterentwicklungen in Frage gestellt wird; wie etwa im Kontext der „Flüchtigen Moderne“ (Blackshaw, 2008, S. 129). Dieser imaginative Charakter wird als utopische oder gar dystopische Zeichnung von Gesellschaftsbildern bezeichnet (Jacobsen, 2008, S. 210). Konzentriert auf den kritischen, imaginativen und teils utopischen Zugang ordnet sich Bauman keiner spezifischen soziologischen Denktradition zu. Sein Ziel ist die Beschreibung von Gesellschaft abseits traditioneller Denkmuster. Häufig wird er unter den sich mit

3. Gesellschaftsdiagnosen

postmodernen Gesellschaftsordnungen auseinandersetzenden Autorinnen und Autoren gereiht (Dawes & Bauman, 2011, S. 131).

Auch die vorliegende Arbeit nimmt eine kritisch-emanzipatorische Stellung zu gesellschaftlichen Bedingungen von Subjektwerdungsprozessen ein. Durch Baumans aufklärerische und reflexive Positionierung zu gesellschaftlichen Strukturen (Junge, 2006, S. 124) können seine Überlegungen methodologisch sinnvoll in dieser Arbeit integriert werden. Und so wie im Kontext hermeneutischer Zugänge die Kritikfähigkeit innerhalb des eigenen Forschungsgegenstandes diskutiert wurde, thematisiert auch Bauman seine Stellung dahingehend. Er definiert die Rolle der Soziologie als eine, die sich nicht neutral gegenüber Veränderungen der Vergesellschaftung verhält. Die Soziologie ist das „Potential zur kritischen und engagierten Stellungnahme und der Versuch zum Eingreifen in die Vergesellschaftungsweise“ implizit (ebda., S. 111). In Anlehnung an Bourdieu erkennt Bauman in der Soziologie den einzigen Bereich, in dem die von Dilthey aufgemachte Differenz zwischen Erklären und Verstehen überwindbar ist. Im Moment, wo ich mein Schicksal verstehe, werde ich der Differenz zwischen Schicksal und Bestimmung gewahr. Dazu bedarf es Wissen über die verwobenen Strukturen und Ursachen, die das gegebene Schicksal hervorrufen. Zunächst bedarf es einer Diagnose über die „kränkelnde soziale Ordnung“. Da soziologisches Denken und Schreiben immer schon ein „Freilegen von Möglichkeiten eines anderen Zusammenlebens ohne oder mit weniger Leid“ ist, ist sie auch ein Suchen nach einem Heilmittel für die kranke Gesellschaft (Bauman, 2000, S. 251f).

Bauman erzeugt ein Bild einer Gesellschaft im Fall der Etablierung bisher avantgardistischer Lebensformen und Gesellschaftsstrukturen (Junge, 2006, S. 126). Dieses Bild gliedert sich in drei, nicht chronologisch gedachte Zeitepochen: Moderne, Postmoderne und Flüchtige Moderne. Das Ende der Moderne ist nicht durch den Beginn der Postmoderne und das Ende der Postmoderne nicht durch den Beginn der Flüchtigen Moderne markiert. Die Postmoderne ist vielmehr eine spezifische Zeit *in* der Moderne. Sie überschreitet die Moderne, verlässt sie aber nicht (vgl. ebda., S. 21, 79). „Postmoderne ist die Moderne, die volljährig wird.“ (Bauman zit. nach Junge, 2006, S. 63). Moderne und Postmoderne sind „untrennbare Zwillinge“. Flüchtige Moderne wird als Zuspitzung postmoderner Bedingungen und damit wiederum als Teil der Postmoderne und Moderne verstanden. Mit der (Weiter-)Entwicklung der Moderne setzt sich Bauman hauptsächlich in seinem Werk „*Modernity and Ambivalence*“ (1991) auseinander,

in dem er die Bedeutung der Ambivalenzen im modernen Zeitalter analysiert. Ambivalenz thematisiert er auch in Beschreibungen zur Postmoderne (Junge, 2006, S. 15). Die Moderne ist geprägt von einem Ordnungsgefüge, das durch Bekämpfung von Ambivalenzen, Uneindeutigkeiten und Nicht-Klassifizierbarem von modernen Machthabern wie Politikern und Wirtschaftskräften aufrecht erhalten wird. Ambivalenz ist der „innere Feind der Moderne“. Als katastrophalste Form der Ambivalenz-Verleugnung und -Vernichtung beschreibt Bauman den Holocaust. An dieser Stelle sei auf Lyotards (vgl. bspw. 1983, S. 17f) Thematisierung des Holocaust im Kontext des Widerstreitenden verwiesen. Mit allen Mitteln wurde versucht Ordnung zu erhalten oder zu schaffen. Ambivalenzen und Heterogenität blieben und bleiben Teil der Sozialität. Die Erkenntnis über die unmögliche Vernichtung und Verleugnung von Ambivalenzen und damit über das „Versagen“ moderner Gesellschaftsordnungen markiert den Übergang zu postmodernen Gesellschaftsstrukturen. Abermals sei auf Lyotard (vgl. 1979, S. 144; 152) und seinen Aufruf zur Akzeptanz der Pluralität, Heterogenität und des Widerstreitenden verwiesen. Toleranz gegenüber Ambivalenz und Freiheit ist die postmoderne Chance der „ordnungserzwingenden Moderne“ zu entkommen (Junge, 2006, S. 19f) und markiert den Beginn Baumans an Lyotard orientierten Überlegungen.

Der Postmoderne widmet Bauman ein Jahrzehnt und eine Vielzahl an Texten. So geht er in „*Intimations of Postmodernity*“ (1992) der Frage nach einem soziologischen Umgang und einer Bearbeitungsform der Postmoderne nach (Junge, 2006, S. 20f). In „*Morality, Immorality and Other Life Strategies*“ (1992) skizziert er die Verdrängung des Todes an den Rand der Gesellschaft. In den Werken „*Globalization*“ (1998), „*In Search of Politics*“ (1999) und „*Society under Siege*“ (2002) thematisiert er die Verschiebung der Machtfrage und der Anliegen der Politik. In „*Postmodern Ethics*“ (1993) setzt er sich mit der Frage der Ethik und der Verantwortlichkeit auseinander. Ein zentrales Werk stellt „*Postmodernity and its Discontents*“ (1997) oder in deutscher Ausgabe „*Unbehagen in der Postmoderne*“, dar. Darin beschreibt er, wie im Zuge der Entwicklung zur Postmoderne den Gesellschaftsmitgliedern zunehmend Autonomie und Entscheidungsfreiheit eingeräumt wird. Gerade aber diese Freiheit, ja das „Übermaß an Freiheit“ ist Auslöser eines unbehaglichen Gefühls (Junge, 2006, S. 21).

In der Zuspitzung der Postmoderne verflüssigen sich Gesellschaftsordnungen. Dies markiert den Übergang zu der von Bauman etablierten „*Liquid Modernity*“ oder „*Flüchtigen Moderne*“ (2000). In der Flüchtigen Moderne ist die „Starrheit

3. Gesellschaftsdiagnosen

klassischer moderner Ordnungsansprüche“ der Entgrenzung, Formauflösung und Verflüssigung gewichen. Flüchtige Moderne entspricht nicht mehr der ordnungsgebenden Moderne, aber auch nicht mehr der Ambivalenzen zulassenden Postmoderne. Dies beschreibt Bauman in „*Liquid Love. On the Frailty of Human Bonds*“ (2003), „*Wasted Lives. Modernity and its Outcasts*“ (2004) und „*Liquid Life*“ (2005). Leitend ist die Metapher der Verflüssigung und Verflüchtigung gesellschaftlicher Ordnung am Übergang von der Postmoderne in die Flüchtige Moderne (Junge, 2006, S. 21ff).

Folgende Kapitel gliedern sich in drei Abschnitte, analog der genannten Gesellschaftsentwicklungen sowie Baumans Werk-Chronologie: (1) Zunächst erfolgt ausgehend von Erläuterungen zur Moderne eine Darstellung des Übergangs zur Postmoderne. Das Augenmerk liegt auf typischen Lebensformen in postmodernen Gesellschaften. (2) Daran anknüpfend wird der Übergang zur Flüchtigen Moderne expliziert. Im (3) abschließenden Teil werden Hinweise Baumans für ein Bildungsverständnis in der Flüchtigen Moderne expliziert.

3.2.1. Von der Moderne zur Postmoderne

Moderne ist die Zeit des Fortschritts, des Aufschwungs, der zunehmenden Technologisierung, der Hoffnung auf ein schönes Leben und Wohlstand. Moderne ist die Ära der Werkzeuge, Maschinen, Fabriken, Eisenbahnen und Ozeandampfer, des Stahls und Betons, des stabilen Kapitals. Moderne ist schwer, kompakt, solide, systemisch, immobil und verwurzelt. Moderne ist die Zeit der Expansion in und der Eroberungen von Raum. Moderne ist die Zeit des fordistischen Glaubens an eine selbst geschaffene bessere Zukunft (Bauman, 2000, S. 35; 72; 136f). Arbeit und Kapital sind voneinander abhängig. Der moderne Mensch benötigt Arbeit des Geldes wegen und um Überleben zu sichern. Und Kapital ist auf Arbeitskräfte angewiesen. Diese Arbeit ist an einen Ort, eine Fabrik gebunden (ebda., S. 139; 171f). Moderne ist aber auch die Zeit dirigierter Verordnungen und überwachter Routinen. Der moderne Mensch ist entweder politischer und wirtschaftlicher Machthaber oder außengeleitete Bürgerin bzw. Bürger (ebda., S. 78). In der *Pre-Moderne* ist das Leben in erster Linie auf Sicherung des Nationalstaates ausgerichtet. Mögliche Feinde werden bekämpft. Der pre-moderne Mensch versucht das Spiel am Laufen zu halten. Er ist, mit Bauman gesprochen, ein „*gamekeeper*“. Der „*Gamekeeper*“ hält an einem durch Gott vorgegebenen Weg, an dessen Masterplan, fest (Bauman, 2005, S. 305f). Die *Moderne* verfolgt nicht mehr

das Ziel sich diesem Plan zu unterwerfen, sondern daraus das Bestmögliche zu machen. Nicht mehr der Glaube an Gott ist für die Lebensgestaltung leitend. Der moderne Mensch ist ein Gärtner („gardener“), der aktiv an Zukunft und Glück arbeitet (ebda., S. 305f). Die Moderne vermittelt ein klares Bild, wie ein solcher Garten auszusehen hat. Das Leben des modernen Menschen ist selbst gemacht. Es ist nicht Gabe, sondern Aufgabe; eine „immer unvollendete Aufgabe, die nach immer mehr und neuen Anstrengungen ruft“ (Bauman, 2000, S. 159).

Der moderne Mensch ist auch Pilger: Er hat ein konkretes Ziel vor Augen. Eine klare Vorstellung seiner Identität, deren Erreichung nur über einen vorgezeichneten Pilgerweg führt. Der Pilger verfolgt ein klares Ziel und einen klaren Zweck. Er geht nicht *umher*, sondern *wohin*. Jeder Schritt ist Zeichen modernen *Fort-Schritts*. Auch wenn die Welt dem Pilger „wüstengleich“ und „eigenschaftslos“ erscheint, tut das nichts zur Sache. Er wandert nicht der Landschaft wegen, sondern um das Ziel – „*Identitätsbildung*“ – zu erreichen. In diesem Sinne existiert die durchwanderte Welt ebenso wie der Pilger nur durch das Wandern. Die Identität findet der Pilger nur, indem er durch das Wandern eine Distanz überwindet (Bauman, 1995a, S. 140f; Junge, 2006, S. 74). Die Reise der Pilgernden beschleunigt sich durch Technologisierung. Waren bis zur Entwicklung der Dampfschiffe, des Bahnverkehrs und der Autoindustrie Raum und Zeit unveränderliche Kategorien, so wird Raum, also Distanz immer geringer. Das Raum-Zeit-Gefüge ist grundlegend verändert. Moderne ist die „Geschichte der Zeit“. Moderne heißt steigende Geschwindigkeit und höhere Raumeinnahme. Der Besitz von Raum steht für Wert. Die Zeit liefert die Mittel und Werkzeuge, um diesen Wert zu erreichen (Bauman, 2000, S. 15f, 2000, S. 132ff). Modernisierung ist letztlich Streben nach einem höher gelegenen Ziel. Das Erreichen dieses Ziels ist gleichzeitig das Obsoletwerden des modernen Fortschrittsstrebens.

Das moderne Zielstreben ist klaren Regeln und Ordnungen unterworfen. Bauman (1995a, S. 205) beschreibt das moderne Leben in Analogie zu einem urbanen. „Nicht jedes Stadtleben ist modern; doch jedes moderne Leben ist ein Stadtleben.“ Das moderne Leben nähert sich dem Stadtleben an. Beispiele dieser Annäherung sind etwa die Mobilität, die hohe Dichte an Informationen und das kollektive Bewegen im Raum. Mobilität birgt Gefahren und Abweichungen (ebda., S. 205). Die Moderne bietet hierzu die Ordnungen, die gleichzeitig wieder reproduziert werden. Alles ist auf „Aufrechterhaltung und Reproduktion der übergreifenden

3. Gesellschaftsdiagnosen

Ordnung“ ausgerichtet. Die Ordnung selbst ist allem übergeordnet. Sie unterliegt keiner Legitimationsnotwendigkeit.

Für die Etablierung und Aufrechterhaltung der Moderne sorgen politische Machthaber und Wirtschaftskräfte; also der moderne Staat. Unter Machthabern fasst Bauman nicht nur Individuen, sondern auch Institutionen oder „Mittel der Macht“ („tools of power“) wie Kapital, Technologie und Wissen (Campain, 2008, S. 194). Der moderne Staat zwingt dem moderne Menschen seine Ordnung auf (Junge, 2006, S. 60). Und Ordnung heißt „Monotonie, Regelmäßigkeit, Wiederholung und Vorhersagbarkeit“ statt Pluralität und Ambivalenz (Bauman, 2000, S. 69). Darum wird Ambivalenz in der Moderne bekämpft oder zumindest in das Private verdrängt. Der Staat entzieht sich der Verantwortung und übergibt sie dem Einzelnen. Eine Verschiebung von einem staatlich geregelten Ordnungsgefüge zu einem Ordnungsgefüge, durch die Verantwortung der Individuen getragen, vollzieht sich. Der moderne Staat beginnt sich selbst zu hinterfragen. Er wird vom Thron alleiniger Urheber einer bestehenden Ordnung entthoben bzw. enthebt sich selbst und sieht sich nun mit alternativen Ordnungsversuchen konfrontiert. Wurde in der modernen Gesellschaft alles daran gesetzt Ambivalenz zu beseitigen und Ordnung walten zu lassen, ist es nun die Ordnung selbst, die beseitigt werden soll. Das markiert den *Moderne-Postmoderne-Übergang*.

„From the job of melting *those* (inferior) solids, the modern form of life moved to the job of melting *solids* (as such).“ (Dawes & Bauman, 2011, S. 134)

Für den Übergang von der modernen zur postmodernen Gesellschaft beschreibt Bauman (1995a, S. 248ff) zwei Modifikationen: Dies betrifft zum einen die Frage der gesellschaftlichen Konstruierung von Individualität und zum anderen die Art und Weise der Vergesellschaftung und ihrer Reproduktion. Galt es in der Moderne ein gesunder, routinierter, tatkräftig und kontinuierlich belastbarer Produzent zu sein, ist in der Postmoderne der „Konsument“ oder „Spieler“ ideal. Hierauf hat bereits Lyotard (1979, S. 53f) im Kontext der Erstarkung der Ökonomie verwiesen. Menschen werden nicht mehr nur als Arbeitskraft, sondern als „Organismen, die Erfahrungen machen“ und nach neuen Erfahrungen suchen, definiert. Es geht nicht mehr darum gesund für die Arbeit zu sein, sondern darum „fit“ zu sein, um noch mehr Erfahrungen sammeln und schöpferisch aktiv sein zu können. Ziel der postmodernen Identitätsbildung ist die „Formung des perfekten Konsumenten“.

Als *postmoderne Gesellschaft* kann eine verstanden werden, die sich selbst zu reflektieren beginnt. Postmoderne ist die „Reflexion der Moderne“ und damit die

Chance der Moderne sich ihrer Struktur gewahr zu werden und zur Akzeptanz der Unmöglichkeit einer „eindeutigen“, festgelegten Ordnung (Junge, 2006, S. 62). Postmoderne meint „Privatisierung“, „Deregulierung“, „Dezentralisierung der Identitätsprobleme“ und „Demontage des kollektiven, institutionalisierten und zentralisierten Rahmens der Identitätsbildung“ (Bauman, 1995a, S. 262). Die Kräfte der in der Moderne für Ordnungsproduktion und -reproduktion verantwortlichen wirtschaftlichen Machthaber und nationalstaatlichen Politikerinnen und Politiker werden im Übergang zur Postmoderne getrennt. Politik verliert Entscheidungskraft und Verantwortungen. Das Individuum muss bei fehlenden nationalstaatlichen Strukturen und mangelndem politischen Rückhalt Verantwortung übernehmen. „Individuelle Freiheit wird zum Drahtseilakt ohne Netz“ (Junge, 2006, S. 83f). Orientierung bei der Entscheidungsfindung bietet dabei die Konsumwelt. Parallel zur Privatisierung und Individualisierung findet eine Konsumisierung und damit eine Pluralisierung statt. Der postmoderne Mensch ist nicht mehr Produzent, sondern Konsument. Es geht nicht mehr um das Einhalten der Regeln und das Produzieren von Gütern. Nun herrscht das „Prinzip der Verführung, des unendlichen Begehrrens und der frei flottierenden Wünsche“ (Bauman, 2000, S. 93). Der Konsummarkt möchte nicht nur bestehende Bedürfnisse befriedigen, sondern neue erzeugen, um die eigene Reichweite zu vergrößern. Es gilt nicht mehr das moderne Sparen und Aufschieben der Bedürfnisse, sondern die sofortige Befriedigung der Bedürfnisse und Wünsche bei gleichzeitigem „Zahlungsaufschub“. Die Kreditkarte wird zum zentralen Artefakt dieser Praxis (Bauman, 1995a, S. 16f). Dieser Konsumismus ist im Gegensatz zur Produktivität der Moderne ein individuelles Unterfangen (Bauman, 2000, S. 194). Durch die endlose Zweckrationalisierung und Verbetriebswirtschaftlichung verliert der Mensch auf der einen Seite eine allgemeine Orientierung abseits dieser Aspekte. Auf der anderen Seite geraten Lebensbereiche, die nicht per se aus einem wirtschaftlichen und zweckrationalen Grund verfolgt werden, unter Legitimierungsdruck (Negt, 2014, S. 14ff).

Das Individuum muss für „Fitness“ sorgen, um an der Konsumwelt teilzunehmen und das Fitnessstreben wird mit entsprechenden Geräten und Präparaten bestärkt (Bauman, 2000, S. 95f). Statt ums Überleben zu kämpfen, kämpfen wir für eine wirtschaftlich angetriebene Lebensqualitätssteigerung. Es geht nicht mehr um ein „Mehr an Überleben“, sondern um ein nie zu erreichendes, diffuses „Mehr an Glück“. Der postmoderne Konsument gibt seine Freiheit im Konsum ab. Das Regieren und Kontrollieren durch den Konsummarkt ist nicht unmittelbar

3. Gesellschaftsdiagnosen

wahrnehmbar (Blackshaw, 2008, S. 125). Macht und Machtauswirkung werden diffus, unsichtbar und zunehmend von üblichen, eindeutigen Machtinstitutionen getrennt (Campain, 2008, S. 202).

Während der Staat „unterminiert“ wird und die Politik in einer „Krise“ ist, entstehen neue Orientierungsformen. Aufgabe des postmodernen Menschen ist, wie in der Moderne auch, die „Selbstschaffung des individuellen Lebens“ und das Aufbauen eines sozialen Netzes. Die Art und Weise hierzu hat sich grundlegend verändert. Nicht mehr Politikerinnen und Politiker geben den Orientierungsrahmen für individuelle Entscheidungen vor. Es ist die *Identität* einer Politikerin oder eines Politikers an Stelle der vertretenen Interessen, die zur Orientierung herangezogen wird. Der postmoderne Mensch orientiert sich an Personen, deren Leben und Entscheidungen. Er sucht ein Vorbild an Stelle einer leitenden Person. Zur Wahl für die Vorbildfunktion stehen öffentlich präsente Personen. Es ist nicht mehr Hauptgeschäft der Politikerinnen und Politiker für das Gemeinwohl, eine gute Gesellschaft und Gerechtigkeit zu sorgen, sondern sich als ansprechende Person zu inszenieren. Der Staat mit seinen Repräsentantinnen und Repräsentanten nimmt seine wichtigste Aufgabe – für Sicherheit und Gewissheit zu sorgen – nicht mehr ernst. Die neue Bedeutungsform von Politikern und Politikerinnen nennt Bauman „*life politics*“ (Bauman, 2000, S. 63; 86f; 129; 216). Die Macht der Politik wird weg von der globalen und nationalstaatlichen Politikbühne in die Privatsphäre dieser Personen verlagert (Junge, 2006, S. 88f). Die Unterminierung bestehender, sicher geglaubter Orientierungsrahmen zeigt sich auch – wie bei Lyotard (vgl. 3.1.1. *Die Krise der Wissenschaft oder die Paralogie*) – im Hinterfragen der Wissenslegitimierung. Wissen gilt nicht mehr als gesichert, sondern wird nun in einer gesellschaftlichen Auseinandersetzung auf ihren Wahrheitsgehalt hinterfragt. Zugespitzt kann man sagen, dass das postmoderne Denken in „Träumen kommunaler und lokaler Wahrheiten und Gewissheiten“ schwimmt, in der Hoffnung, dass hier gefunden wird, was internationale wie nationale traditionelle Politik und Wissenschaft nicht mehr leisten (Bauman, 1995a, S. 255; Junge, 2006, S. 61).

Zentrale postmoderne Charakteristika sind das Hinterfragen bestehender Ordnungen, das Verschwinden einer gesellschaftlichen Einheit und die zunehmende Pluralisierung und Individualisierung. Damit geht einher, dass die postmoderne Gesellschaft ziellos voranschreitet. So wie der moderne Gärtner seinen Garten plant und der Pilger seine Identität beim Wandern sucht, so irrt der postmoderne Mensch

ohne konkretes Ziel, ohne konkrete Identitätsvorstellung umher. Mit einer Ziellosigkeit wird jedes Bestreben endlos. Die Postmoderne ist *von* der Zeit *in* eine Prozessualität entrückt. Mit fehlenden Orientierungsrahmen und herrschender Ziellosigkeit können Konsequenzen des individuellen Handelns nicht mehr erahnt werden (Junge, 2006, S. 79f).

Diese Veränderungen bringen, so Bauman, gleichzeitig die Chance zu mehr Toleranz gegenüber Anderem, Ambivalentem und Nicht-Kategorisierbarem. Die in der Moderne verdrängte Ambivalenz ist im postmodernen Verständnis nicht mehr abnormal und unerwünscht, sondern wird zur „Triebfeder postmoderner Vergesellschaftung“, der sich weder der sich neupositionierende Staat noch eine Einzelperson entziehen kann (ebda., S. 63f). Dies beschreibt Bauman mit dem Stellenwert ethischen Verhaltens in der postmodernen Gesellschaft. Durch das Zusammenbrechen bestehender Ordnungen ist das ethische Handeln gleichsam unverdeckt beobachtbar. Bauman zieht den Schluss, dass wir im Grunde „unentrinnbar – *existentiell* – moralische Wesen“ sind. Im Moment der Begegnung mit Anderem und Fremdem sind wir genötigt dieses zu bewerten. Ohne dass wir damit etablierten ethischen Regeln folgen, ist die Entscheidung über das Gute oder Böse des Anderen immer schon eine moralische Entscheidung und individuelle Verantwortung. Die Notwendigkeit und Verpflichtung das Andere einzuordnen, macht das postmoderne Leben unbehaglicher. War in der Moderne ein Reglement bei der Einordnung dieser Erfahrungen behilflich, fehlt dieses nun. Wusste man in der Moderne weitgehend, was ‚richtiges‘ Handeln ist, wird dies in der Postmoderne uneindeutig (Bauman, 1995a, S. 9ff). Postmoderne zeichnet sich durch Unsicherheit und Ungewissheit aus.

„Das Reich der Verantwortung ist an allen Seiten ausgefranst; und es ist genauso einfach, zuwenig wie zuviel von dem zu tun, was ‚verantwortlich handeln‘ im Idealfall erfordern mag. Das moralische Leben ist ein Leben fortwährender Ungewissheit. Sein Baustein ist der Zweifel und sein Mörtel sind Schübe von Selbstmißbilligung.“ (Bauman, 1995a, S. 11f)

Der Ruf nach Freiheit mündet in der „unbehaglichen“ Situation der Ungewissheit, was Bauman (1995a, S. 17) die „ultimative Krönung des modernen Traums von Freiheit“ nennt. So frei wie der postmoderne Mensch sein Leben glaubt, ist es nicht. Mit dem Rückgang der regulativen Systeme und dem Vormarsch der Individualisierung tritt die Verantwortungsnotwendigkeit auf den Plan. Das Individuum alleine ist für sein Handeln verantwortlich. Befreiung meint das

3. Gesellschaftsdiagnosen

„Beseitigen von Hemmnissen, die Bewegung einschränken oder verhindern“. Sich frei fühlen heißt eine Bewegung oder Handlung ohne dem Gefühl eines Widerstandes oder Hindernisses auszuführen. Das Freiheitsgefühl balanciert zwischen individuellen Wünschen und Vorstellungen und vorgefundenen Möglichkeiten. Die Balance kann auf zwei Arten entstehen: Entweder werden Wünsche und Vorstellungen an den Möglichkeitsspielraum angepasst oder Handlungsmöglichkeiten erweitert. Beide Wege sind nur *mit* den Bedingungen des Lebens in einer Gesellschaft und nicht *dagegen* oder *außerhalb* dessen umsetzbar (Bauman, 2000, S. 25ff).

Zur Beschreibung zentraler Eigenschaften des postmodernen Lebens führt Bauman (1995a, S. 26f) die Chaos-These der Kultursoziologin Elzbieta Tarkowska ein. Chaos ist ein Zustand, in dem „alles [mit gleicher Wahrscheinlichkeit] passieren kann“. In einem geordneten Zustand (der Moderne) geschieht nur das Erlaubte und Ermöglichte. Fallen Ordnungen weg, die Ereignisse un-/wahrscheinlicher machen, ist Chaos, Strukturlosigkeit oder gar Krise nicht mehr a-normal, gefährlich, temporär und zu beenden, sondern normal und gegeben.

„Man kann sagen, es ist eine ursprüngliche und ‚brutale‘ Tatsache, daß Menschen in dem niemals endenden, da niemals völlig erfolgreichen Bemühen existieren, dem Chaos zu entkommen: Die Gesellschaft, ihre Institutionen und Gewohnheiten, ihre Bilder und Kompositionen, ihre Strukturen und ihre Verwaltungsprinzipien, sie alle sind Facetten jener ewig ergebnislosen und erbarmungslosen Flucht. Gesellschaft, so könnte man sagen, ist eine massive und fortwährende Vertuschungsoperation.“ (Bauman, 1995a, S. 28)

In dem Moment, wo Freiheit an Stelle von Ordnung rückt, wird Gesellschaft zu einem „Ort des Chaos“. Wenn es an diesem chaotischen Ort noch einen gemeinsamen Nenner gibt, dann ist das einerseits der Glaube an die Rettung durch den freien Markt und andererseits an scheinbar unendliche Möglichkeiten der Technologisierung.

Zusammengefasst: In der Postmoderne wird all das sprichwörtlich *abgesägt, demontiert, aufgesplittet und dereguliert*, was in der Moderne aufgebaut wurde, um das Individuum nach gesellschaftlichen Vorstellungen zu einer idealen Identität zu führen (Bauman, 1995a, S. 50). Waren *Ordnung* und *Schöpfung* die Schlagwörter der Moderne, sind es in der Postmoderne *Deregulierung, Recycling, Ordnungsmangel, Bruchstück- und Episodenhaftigkeit* (Bauman, 1995a, S. 21, 61ff). Während sich der in der geordneten und strukturierten Moderne lebende

Mensch eine „unordentliche“ und „unstrukturierte“ Postmoderne nicht vorstellen kann, lebt der postmoderne Mensch nicht nur in einer solchen, sondern hinterfragt gleichzeitig jedes gesetzgebende Prinzip. Indem er alles und jeden hinterfragt, muss er stets zwischen Gut und Böse entscheiden. Der postmoderne Mensch ist immer schon ein moralischer, was nicht zwingend bedeutet, dass in der postmodernen Gesellschaft mehr Gutes und weniger Böses existiert (ebda., S. 64, 74). Für die Identitätsentwicklung angesichts dieser Bedingungen diagnostiziert Bauman zwar eine Notwendigkeit der grundlegenden Adaptierung und Neuausrichtung. Die meisten Menschen aber folgen ihren bisherigen Gewohnheiten und Lebensweisen (ebda., S. 24f).

3.2.2. Postmoderne Lebensformen: Flaneure, Vagabunden, Touristen und Spieler

Als typische postmoderne Lebensformen beschreibt Bauman (1995a) Flaneure, Vagabunden, Touristen und Spieler. Der Mensch vereint in seiner Lebensgestaltung gleichermaßen diese, durch gesellschaftliche Bedingungen hervorgerufene und daher postmodern-typische Lebensformen. Wenngleich diese Lebensformen bereits in der Pre-Moderne und Moderne zu finden waren, avancieren sie nun in und durch die Postmoderne von Randerscheinungen zu *zentralen Lebensstilen* (Bauman, 1995a, S. 146; Junge, 2006, S. 97f). In allen vier Lebensformen sind das Leben und soziale Beziehungen in eine Reihe von unabhängigen, für sich stehenden und abgeschlossenen Episoden ohne Vergangenheit und zukünftige Konsequenzen strukturiert. Der Aufbau eines stabilen Sozialgefüges mit Verpflichtungen und Verantwortung ist erschwert (Bauman, 1995a, S. 163; 252). Der postmoderne Mensch will und kann die Zukunft nicht im modernen Ausmaß „kontrollieren“. Er will sich die Zukunft unter keinen Umständen „verbauen“ und sorgt für Konsequenzlosigkeit der Episoden.³⁵

Bauman formuliert es anschaulich: Die Gegenwart wird „an beiden Enden“ abgeschnitten und von der Geschichte gelöst. Sie ist weder an die Vergangenheit

³⁵ Diese Beschreibungen verweisen auf neoliberalen und kapitalistische Ausprägungen, deren Auswirkungen gegenwärtig insbesondere für Bildung beobachtbar sind und im wissenschaftlich-pädagogischen Diskurs diskutiert werden (müssen). Insofern die vorliegende Studie mit Orientierung an Lyotard, Bauman und Faßler versucht an die strukturellen Ursprünge soziokultureller Entwicklungen vorzudringen, werden neoliberalen und kapitalistischen Entwicklungen nicht außer Acht gelassen, sondern als eine konkrete Ausprägung soziokultureller Bedingungen in den hier eingenommenen holistischen Blick aufgenommen, aber nicht detailliert thematisiert.

geknüpft, noch wirkt sie in die Zukunft. Die Zeit wird als „Ansammlung oder willkürliche Sequenz gegenwärtiger Momente“ definiert. Der „Fluß der Zeit“ wird in eine „*stete Gegenwart*“ eingebettet (ebda., S. 145; 148). Die Zeit ist im Grunde kein „Fluß“ mehr, sondern gleicht einer „Ansammlung von Teichen und Tümpeln“. Durch die Fragmentierung lässt sich das Erfahrene und Erlebte nicht zu einer zusammenhängenden Lebensstrategie zusammenfügen. Galt in der Moderne das Schlagwort der Identitäts-Schöpfung, ist es in der Postmoderne die Wiederaufbereitung bestehender und überkommener Identitätsfragmente. Während die Moderne auch bei der Identitätskonstituierung mit „Stahl und Beton“ baut, verwendet die Postmoderne eher „biologisch abbaubares Plastik“ (ebda., S. 133f; 144f).

Durch die zunehmende Bedeutung und das Zulassen von Ambivalenz, durch die Eröffnung neuer Gestaltungsmöglichkeiten insbesondere im Kontext der Etablierung einer Identität, haben der Pilger und Gärtner ausgedient (vgl. bspw. Bauman, 2005, S. 305f; Junge, 2006, S. 74). Der Pilger wird zum Spaziergänger, Vagabunden, Touristen und Spieler. Diese ziehen ohne Ziel, ohne definiertes Ziel herum. Es geht nicht mehr darum eine Identität zu etablieren und zu stabilisieren, sondern eine *Lebensform zu finden, die es erlaubt sich nicht für eine Identität zu entscheiden*. Nach Junge (2006, S. 74; 96) sind postmoderne Lebensformen endlose „Fluchtbewegungen“ vor der Ambivalenz und Festlegung.

Wie stellen sich diese typischen Lebensformen dar?

(1) Der *Flaneur* oder *Spaziergänger* – bei Bauman synonym verwendet – zieht wie ein Pilger von einem Ort zum nächsten. Während der Pilger ein Ziel vor Augen hat, spaziert der Spaziergänger ziellos. Jederzeit kann er die Richtung ändern; eine neue Episode beginnen. Für den Spaziergang muss er keine Ressourcen einbringen und keine Verantwortung für Konsequenzen übernehmen (da es keine gibt) (Junge, 2006, S. 97). *Psychisch* herumspazieren heißt für Bauman, die „menschliche Realität als eine Reihe von Episoden“ ohne Vergangenheit und zukünftige Konsequenzen zu definieren. Der Spaziergänger ist Drehbuchautor und Regisseur seines Spaziergangs. Dabei werden die Dimensionen des Als-Ob und Wie-Wenn eröffnet. Der Spaziergänger tut als ob – Schein – und gleichzeitig ist dieser Schein seine Realität. Der Spaziergänger genießt die „Annehmlichkeiten des Lebens“ ohne den „damit verbundenen Qualen“. Dies zeigt sich auch im Umgang mit Anderen: Beim Spazieren kann er auf andere Spazierende stoßen; die Begegnungen haben aber keine Auswirkungen. Was also der Pilger mit Ernsthaftigkeit und angesichts

eines konkreten Ziels tat, „äfft der Spaziergänger spielerisch nach“ und bürgt nicht für Kosten und Folgen. Was in der Moderne in der Freizeit getan wurde, wird nun zum Lebensmittelpunkt (Bauman, 1995a, S. 150f). Als räumliche Manifestation des Flaneur-Lebens etabliert sich die Einkaufsstraße. Auch in medialen Räumen kann man spazieren, flanieren, also im Netz surfen (ebda., S. 152).

(2) Auch der *Vagabund* zieht durch die Postmoderne. In der Moderne war es eine Schmach als „*herrenloser*“ Vagabund herumzuziehen. In der Postmoderne wird dieser Lebensstil freiwillig angenommen. Der Vagabund wandert wie der Spaziergänger oder Flaneur bei fehlendem Ziel und fehlender Routine. Er symbolisiert die absolute *Bewegungsfreiheit* bei gleichzeitiger *Bewegungsnotwendigkeit*. Er ist an jedem Ort fremd. Er kann sich in keiner sozialen Situation einfügen. Daher muss er weiterziehen, einen neuen Ort aufzusuchen, um abermals Fremder zu sein. Er lebt in der Prämisse der Unstetigkeit und Unzugehörigkeit. Waren es in der Moderne nur wenige Vagabunden in Abgrenzung zu vielen Sesshaften, sind es in der Postmoderne viele Vagabunden im Gegensatz zu wenigen Sesshaften. Der Vagabund wandert aber nicht aus Widerwillen oder Unfähigkeit sesshaft zu sein, sondern er tut dies auf Grund einer „*Knappheit an besiedelten Orten*“ (Bauman, 1995a, S. 153ff; Junge, 2006, S. 97).

(3) Auch der *Tourist* ist häufig unterwegs, wechselt seinen Aufenthaltsort und ist an den aufgesuchten Orten Fremder. Der Tourist reist bewusst, absichtlich und entscheidet sich freiwillig für das Reisen und die Reisedestination. Die Wahl des Reiseziels ist dabei nebensächlich. Der Tourist bewegt sich des Bewegens und neuer Erfahrungen willen und nicht als Konsequenz. Er ist ein „*bewusster und systematischer Sammler von Erfahrungen*“ (Bauman, 1995a, S. 156). Für den Touristen erscheint der fremde Ort „*zahm, domestiziert und ohne noch Schrecken zu verbreiten*“. Die Welt ist „*grenzenlos freundlich*“ und „*willig*“. Sie ist für die Erfahrungen des Touristen präpariert. Die Welt des Touristen möchte „*erregen, gefallen und amüsieren*“ (Bauman, 1995a, S. 156f; Junge, 2006, S. 75; 97). Im Gegensatz zum Vagabunden hat der Tourist ein Zuhause, das ihm Sicherheit und Beschaulichkeit bietet; eine „*unheimliche Mischung aus Schutzraum und Gefängnis*“ (Bauman, 1995a, S. 159).

(4) Als vierte Lebensform definiert Bauman den *Spieler*. Für diese Lebensform ist die Episodenhaftigkeit der Zeit im Sinne einer Spielabfolge konstitutiv. Jedes dieser Spiele bildet ein eigenes Sinngefüge mit Anfang und Ende. Jedes Spiel ist ein „*kleines Universum für sich, in sich abgeschlossen und unabhängig*“. Bei

3. Gesellschaftsdiagnosen

Spielbeginn muss der Spieler die „Ungläubigkeit“ ablegen, sich in vollem Bewusstsein in das Spiel begeben und alle Spielbedingungen akzeptieren. Das Spiel ist nicht vorhersagbar, nicht kontrollierbar, aber gleichzeitig variabel. Der Spieldurchgang ist bis zum Ende veränderlich. Bauman bezeichnet das Spiel als Krieg: Es wird in vollem Ernst betrieben. Jeder Spieler strebt nach eigenem Gewinn. Nach Ende des Spiels darf dieses auf die darauffolgenden Spiele keine Auswirkungen haben. Die Möglichkeit jedes Spiel von vorne beginnen zu können, muss gewährleistet sein (Bauman, 1995a, S. 159ff). Die Lebensform des Spielers ist die Antwort auf wechselnde Anforderungen und fortwährende veränderliche Regeln. In der Postmoderne wird das „große, allumfassende Spiel mit riesigem Einsatz“ im Sinne des Lebens in viele kleine nacheinander folgende Spiele mit kleinen Einsätzen aufgespalten (ebda., S. 145). Durch die Unsicherheit, Veränderlichkeit und Unvorhersehbarkeit birgt jedes Spiel auch Risiken für die Spielerin oder den Spieler, die/der abwägen muss, welche Einsätze sie/er in das Spiel einbringt (Junge, 2006, S. 98). Das Leben als Reihe von Spielen fordert volle und unermüdliche Aufmerksamkeit der Spielenden:

„Das Spiel des Lebens ist schnell, fesselnd und Aufmerksamkeit beanspruchend, es lässt keine Zeit, innezuhalten, nachzudenken oder ausgefeilte Pläne zu entwerfen. Doch wieder, und das mehrt die Verblüffung um Ohnmacht, wechseln die Spielregeln lange vor Ende des Spiels.“ (Bauman, 1995a, S. 148)

Im Kontext der Flüchtigen Moderne (vgl. 3.2.3. *Von der Postmoderne zur Flüchtigen Moderne*) spricht Bauman von der immer anwesenden Furcht der Spielerin oder des Spielers im Wettkampf zu verlieren, überholt zu werden und den Anschluss zu verlieren und damit einhergehende Anstrengungen das zu verhindern. Das Spiel wird zunehmend zum Selbstzweck: „Dabei sein und im Spiel bleiben ist alles“ (Bauman, 2000, S. 147).

Die größte Angst der Flanierenden, Spazierenden, Vagabundierenden, Reisenden und Spielenden ist die individuelle „*Unzulänglichkeit*“ im Sinne einer „Niederlage“ oder eines „Unentschieden[s] in der niemals endenden Schlacht der Selbstformung“. Diese Unzulänglichkeit meint aber nicht, dass der postmoderne Mensch nicht bestimmten Formen oder Vorstellungen entspricht. Eine Niederlage meint hier das Versagen darin immer in Bewegung zu bleiben und die eigene Identität nicht zu vollenden; das Versagen darin, „gleichzeitig formbarer Ton und ein vollendeter Bildhauer zu sein“. Es ist nicht mehr die moderne Konformität, die den postmodernen Menschen antreibt (Bauman, 1995a, S. 183f). Die „Meta-

Anstrengung“ treibt ihn an: Also die „*Anstrengung, fit zu bleiben für seine Anstrengungen*“, nicht stehen zu bleiben, nicht „*einzurossen*“ und die Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft offen zu halten (ebda., S. 184). Dabei begleitet ihn der Zweifel darüber, ob die getroffenen Entscheidungen tatsächlich die richtigen waren (Junge, 2006, S. 96). Postmoderne Lebensformen sind beweglich, flexibel, sich ständig verändernd:

„Forms of life float, meet, clash, crash, catch hold of each other, merge and hive off with (...) equal specific gravity.“ (Bauman, 2010, S. 399)

In der Beschreibung dieser postmodernen Lebensformen wird Baumans anthropologische Annahme erkennbar: Der Mensch ist auf eine „*eindefinierbare kulturelle Orientierung*“ (Junge, 2006, S. 98) angewiesen, die es nicht mehr gibt.

3.2.3. Von der Postmoderne zur Flüchtigen Moderne

Fünf Jahre nach der Beschreibung der postmodernen Lebensformen publiziert Bauman (2000) eine aktualisierte Gesellschaftsdiagnose, orientiert an andere, die etwa das *Ende der Geschichte*, die *Postmoderne*, die *Risikogesellschaft* oder die *Zweite Moderne* ausrufen und denen die Artikulation eines „*radikalen Wandel[s]*“ der Bedingungen des menschlichen Zusammenlebens“ gemein ist (ebda., S. 18). Mit der Postulierung der *Flüchtigen Moderne* nimmt Bauman ebenso eine Hauptrolle im Diskurs um eine Neuausrichtung und -artikulierung der Moderne ein.

Moderne ist die „*Unfähigkeit zum Stillstand*“ (Bauman, 2000, S. 38f). Doch der Modernisierungs- und Fortschrittsglaube hat im Übergang zur Postmoderne Risse bekommen und reißt am Übergang von der Postmoderne zur Flüchtigen Moderne weiter. Das erzeugt Unsicherheit und Instabilität. Wir gleichen Fluggästen, die während des Fluges bemerken, dass es weder einen das Flugzeug lenkenden Piloten noch ein konkretes Ziel gibt. Wir treiben schwerelos in der Geschichtlichkeit. Wir suchen weder nach Lösungen und Formen einer „*guten Gesellschaft*“, noch erkennen wir das Problem (ebda., S. 157ff).

„Der Horizont der Befriedigung, die Ziellinie der Anstrengung und der Augenblick erschöpfter Zufriedenheit entfernen sich immer weiter von uns, je schneller wir uns bewegen. Die Erfüllung ist aufgeschoben, sie liegt in der Zukunft, und jedes erreichte Ziel verliert spätestens dann an Attraktivität, wenn es erreicht worden ist (wenn nicht schon vorher). Modern zu sein bedeutet, sich selbst immer ein Stück voraus zu sein, sich im Zustand fortwährender Überschreitung zu befinden (...), es bedeutet auch, die eigene Identität als unvollendetes Projekt zu begreifen.“ (Bauman, 2000, S. 39)

3. Gesellschaftsdiagnosen

Das Modernisierungsstreben wird dereguliert, privatisiert und individualisiert. Nicht mehr eine Gesellschaft stellt sich den Herausforderungen. Das Individuum übernimmt die Verantwortung für die nicht abzuschließenden Aufgaben (Bauman, 2000, S. 39f).

Zentrales Moment dieser Transformation ist eine veränderte Raum-Zeit-Konstellation. Wurde die letzten Jahrzehnte vornehmlich eine Beschleunigung der Gesellschaft diskutiert, betont Bauman (ebda., S. 13; 18) nun deren *Verflüssigung*³⁶. Flüssigkeiten wahren im Gegensatz zu Festkörpern keine Form und können sich so nicht über einen eingenommenen Raum definieren. Der Zeitkomponente im Gegensatz zur Raumkomponente kommt eine höhere Bedeutung zu (ebda., S. 7f). Auch wenn Bauman in der englischsprachigen Erstausgabe den Begriff der Flüssigkeit, also der „*Liquidity*“, einführt, meint er damit Flüchtigkeit, die sich auch in der deutschen Übersetzung niederschlägt. Flüchtigkeit meint die Schwierigkeit eine Ordnung zwischen Teilchen zu bestimmen. Diese Ordnung kann nur in der Relation der Beweglichkeit der Teilchen liegen. Mit Verflüssigung und Verflüchtigung verweist Bauman auf die unstete Existenz und den „*Modus des Verdampfens*“. Er beschreibt die Gesellschaftsstrukturen der Flüchtigen Moderne als Treibsand: Der Treibsand („*quicksand*“) steht für Instabilität, Beweglichkeit und gleichzeitig für den Sog der Flüchtigen Moderne (Dawes & Bauman, 2011, S. 130). Die neue, nun flüchtige und verflüssigte Moderne zeichnet sich durch ein grundlegend verändertes Beziehungsverhältnis von Zeit und Raum aus (ebda., S. 15).

In Baumans Flüchtiger Moderne verlagert sich der Schwerpunkt von einer gegebenen, modernen und einer hinterfragten, postmodernen Ordnung auf die Beweglichkeit und Prozessualität von Gesellschaftsstrukturen. Durch die Verlagerung des Fokus auf etwas, das nicht im Modus des Seins, sondern im Modus des Werdens ist, verschiebt sich die Aufmerksamkeit von einer vermeintlich gegebenen Ordnung zur „*Ordnung als Praxis*“, also auf ein Tun (Junge, 2006, S. 109f). Das Solide („*solid*“) und das Flüchtige („*liquid*“) sind voneinander abhängig. Nach Bauman (in Anlehnung an Lyotard) verhalten sich Stabilität und Flüchtigkeit

³⁶ Ein Hinweis auf eine Verflüssigung der Gesellschaft findet sich bei Lyotard (1984, S. 33), wenn er beschreibt, dass Ereignisse wie Auschwitz und die „*Techno-Wissenschaft*“, die Moderne nicht nur verändert, sondern „*liquidieren*“ (vgl. Kapitel „*3.1.1. Die Krise der Wissenschaft oder die Paralogie*“).

zueinander wie Moderne und Postmoderne: „one can't be modern without being post-modern first“ (Dawes & Bauman, 2011, S. 132).

Zunächst und allererst, also noch vor der Moderne, existiert ein oszillierendes, formloses, flüssiges Gebilde einer gesellschaftlichen Struktur. Die Moderne hat dieses Gebilde strukturiert, geregelt und geordnet. Die Frage, warum wir uns nun wieder in einer verflüssigten Gesellschaftsstruktur befinden, ist auch jene nach dem Sinn und Zweck moderner, überkommener Ordnungsbemühungen (Dawes & Bauman, 2011, S. 132). Der zunehmende Freiheitsdrang und die radikale Abkoppelung von sozialen Verbindlichkeiten haben gesellschaftliche Bedingungen verflüssigt. Wir befinden uns in einer „individualisierten, privatisierten Version der Moderne“. Es gibt keine Vorgaben der Selbstgestaltung und der Gestaltung sozialer Beziehungen (Bauman, 2000, S. 14f). Der Mensch hat die „Bremsen“ gelöst, „Hemmnisse“ beseitigt und das gemeinschaftliche Leben dereguliert, flexibilisiert und verflüssigt (ebda, S. 11f). Das Ziel der Freiheit ist aber immer „*in statu nascendi*“; immer anzustreben, aber nie zu erreichen. Das Freiheitsstreben wird zum treibenden Motor Bestehendes stetig zu überschreiten (Dawes & Bauman, 2011, S. 136). Um dieser Freiheit näher zu kommen wird unentwegt die Realität hinterfragt und adaptiert. Der Modus der Kritik an sowie die Unzufriedenheit mit der Realität und die Artikulation darüber sind zur zentralen kulturellen Praxis der Flüchtigen Moderne geworden (Bauman, 2000, S. 33). Die dadurch entstehende Unzufriedenheit richtet sich einerseits auf gesellschaftliche Bedingungen und andererseits in hohem Maße auf das Individualitäts- und Identitätsverständnis. – Während die Frage des Identitätsverständnisses später erörtert wird (vgl. Kapitel „3.2.5. Von der Identität zur Individualität in der Flüchtigkeit“), konzentriert sich dieser Abschnitt auf die Frage der Kritik an Gesellschaftsordnungen.

Schon bei oberflächlicher Betrachtung wird erkennbar, dass sich die Kritik vorrangig auf kleinere, allgemeinere Unzulänglichkeiten und weniger auf eine Metaebene, d.h. auf gesamtgesellschaftliche Strukturen konzentriert. Bauman stellt sich die Kritik in der Flüchtigen Moderne an Hand eines Campingplatzes metaphorisch vor: Es kommt jeder Person ein Stellplatz auf einem Campingplatz zu. Wenn diese Person Kritik äußert, dann meist wenn der Campingplatz an sich oder das Beziehen von Strom oder Wasser gefährdet ist. Nicht jedoch wird Kritik am System oder der Gestaltung des Campingplatzes – auf der Metaebene – geübt. Insbesondere die Kritische Theorie hat die gesellschaftliche Metaebene kritisch betrachtet. Ihr Hauptanliegen war „Verteidigung von Autonomie und Wahlfreiheit“

und das Gewährleisten des Rechts auf freie Identitätsgestaltung. Dabei gingen die Kritischen Theoretikerinnen und Theoretiker davon aus, dass ihr Auftrag dann erfüllt ist, wenn das menschliche Leiden beendet und ein größeres Maß an Lebensfreiheit gegeben ist (Bauman, 2000, S. 35ff).

Wie bereits erörtert (vgl. Kapitel „*2. METHODOLOGISCHE VERORTUNG UND STUDIENAUFBAU*“), stellt sich die Frage, wie wir gesellschaftliche Strukturen kritisch betrachten können. Weil wir die Situation nicht zur Gänze kritisch zu reflektieren vermögen, will Bauman auf Basis seiner emanzipatorisch-kritischen Vorlage kritisches Weiterdenken ermöglichen. Eine solche Vorlage schafft er mit der Flüchtigen Moderne. – Welche Kernelemente finden sich nun in dieser emanzipatorischen Blaupause moderner Gesellschaften des 21. Jahrhunderts?

Eine solche erwähnte Entwicklungstendenz ist die Verschiebung des Raum-Zeit-Verhältnisses durch Modernisierungsbestrebungen wie der Technologisierung. Mit dieser Verschiebung ändern sich Machtverhältnisse in vielfacher Hinsicht. So können durch mediengestützte Kommunikationsformen bisher als natürlich geltende Raum-Zeit-Distanzen überwunden werden (Bauman, 2000, S. 15). Die „immaterielle, unmittelbare Zeit der Software“ prägt kulturelle Praxen: Alles muss *unmittelbar* erfolgen und *unmittelbar* verliert man das Interesse daran. Wer mit der Schnelligkeit mithalten kann und der „*Momenthaftigkeit der Bewegung*“ nahe kommt, hat Chancen auf Erfolg und Macht (ebda., S. 141ff). Die machthabenden Personen oder Personengruppen streben nicht mehr nach stabilem Kapital im Sinne des Besitzes von Raum, sondern nach „*leichtem Kapital*“. Die Bedeutung des leichten Kapitals zeigt sich darin, dass der Fortschritt nicht mehr ein Zwischenschritt zu einer umfangreicheren Zielerreichung, sondern eine „*fortlaufende und möglicherweise endlose Herausforderung und Notwendigkeit*“ geworden ist (ebda., S. 159). Dies zeigt sich auch in der Strukturierung von Arbeit in der Flüchtigen Moderne. Stetig auf der Suche nach dem passenden Job, nur nicht still stehen; sich immer verbessern. Bauman hat bereits im Kontext der Postmoderne die Bedeutung des Spiels, des Spielens und des Spielers hervorgehoben und betont dies angesichts der Flüchtigen Moderne erneut. Verflüchtigung, Verflüssigung, Fragmentierung und Individualisierung fordern geradezu heraus und machen ein Reagieren im Sinne des Spielens plausibel. Arbeitsverhältnisse und -aktivitäten werden spielhaft. Es gilt Hindernisse möglichst sofort und möglichst geschickt zu bewältigen. Kurze Arbeitsverhältnisse, die man rasch wieder verändern kann (ebda., S. 174).

Rekurierend auf Foucaults panoptische Machtverhältnisse, wo Machthaber an Ort und Stelle über Gefängnisinsassen Macht auszuüben, kann angesichts innovativer, technologischer Kommunikationsformen eine Veränderung der ursprünglichen Verhältnisse beobachtet werden. Macht wird über moderne Kommunikationsmittel ausgeübt und benötigt weniger Zeit zur Übermittlung. Macht wird direkt und im Moment ausgeübt. Sie ist nicht mehr an einen Raum gebunden, sondern wird „*exterritorial*“. Das eröffnet neue Möglichkeiten der Machtausübung. Sie können sich von den räumlichen panoptischen Strukturen verabschieden. Die Anwesenheit der Machthaber wird obsolet. Sie können sich durch neue Kommunikationsformen in eine „absolute Unzugänglichkeit“ zurück ziehen. Dies führt Bauman dazu, die Flüchtige Moderne als „*post-panoptisch*“ zu definieren. Für diese „*post-panoptischen*“ Strukturen ist das „Ver- und Entschwinden“, „Ausbüchsen“, „Sich-entziehen“ und „Verweigern jeglicher territorialen Beschränkung“ charakteristisch. Damit hat sich der Ort der Macht von einer „Eroberung von Territorien“ darauf verlagert globale Machtflüsse aufrechtzuerhalten und etwaige Hindernisse zu beseitigen.

Auch Machthaber streben nach Leichtigkeit und Verflüssigung; das Festhalten an und Eingebundensein in alten Strukturen ist dafür hinderlich. Es gilt „immer weniger greifbar“ und „hochmobil“ zu sein und sich „jedem Zugriff zu entziehen“ (Bauman, 2000, S. 18ff). Diese Verlagerung der Machtstrukturen bringt Bauman (ebda., S. 23) dazu von einer „negativen Utopie einer flüchtigen Moderne“ zu sprechen. Die Bedeutung moderner, digitaler Kommunikations- und Repräsentationsformen sowohl für die Selbsterzeugung eines Individuums, als auch für „machtvolle“ Institutionen, wie hier beschrieben, wird bei Fassler (vgl. u.a. 2009, 2011b, 2014) kritisch diskutiert (vgl. „3.3.2. Von der Gesellschaft zu Communities of Projects und m.i.t.-Welten“).

Die Mobilität und das Sich-Entziehen zeigt sich auch in der globalen Beweglichkeit. Angesichts der Möglichkeit rasch auf einen anderen Kontinent zu jetten und der Loslösung von regulierenden Ordnungen, führt Bauman (2000, S. 73ff) das Bild des typischen mobilen Arbeitenden ein: Ein Reisender mit Handgepäck, Aktenkoffer, Laptop und Handy; Zwischenstops sind immer möglich; die Aufenthaltsdauer ist nur so lange wie notwendig. Was zählt ist Beweglichkeit, Flexibilität und Ablösung von schweren Lasten, um noch freier und beweglicher zu sein:

„Der Auftrieb steigt, wenn man Ballast über Bord wirft und alle, die man nicht unbedingt braucht, am Boden zurücklässt.“ (Bauman, 2000, S. 145)

3. Gesellschaftsdiagnosen

Ein Ballast sind auch soziale Beziehungen. Gesellschaftsstrukturen der Flüchtigen Moderne erschweren die Etablierung und dauerhafte Stabilisierung sozialer Beziehungen. Die von Bauman definierte Flüchtige Moderne als Zustand der Instabilität wirkt sich auf alle Lebensbereiche aus (Junge, 2006, S. 113). Für die hier verfolgte Fragestellung sind insbesondere der Aspekt der Identitätsentwicklung sowie der Entwicklung sozialer Beziehung bedeutsam und werden im Folgenden näher besprochen. Zuvor wird jedoch noch thematisiert, ob der Postmoderne sowie Flüchtigen Moderne in allen Gesellschaftsschichten gleiche Bedeutung zukommt.

3.2.4. Postmoderne und Flüchtige Moderne – Für wen?

Bauman versteht sich als sozialwissenschaftlich-kritischer Denker mit emanzipatorischen Absichten. Er erstellt kein Abbild der Welt, sondern zeichnet ein Bild, wie Welt aussehen könnte, würden sich bestimmte avantgardistische Lebensstile etablieren. Dies tut er, um vor „prekären Vergesellschaftungsweisen“ zu warnen und eine Entwicklung weg von der absoluten Individualisierung und Privatisierung zu ermöglichen (Junge, 2006, S. 112; 129). Seinen Texten ist auch das Ziel der Erstarkung und Ermächtigung von unterdrückten, marginalisierten und am Rande stehenden Gesellschaftsbereichen immanent (Jacobsen, 2008, S. 214). Er schaut auch auf jene, die in der westlichen Gesellschaft die avantgardistischen Lebensstile nicht annehmen können oder wollen. Für welche Gesellschaftsschichten kann Baumans Konzeption der Postmoderne und der Flüchtigen Moderne Geltung beanspruchen? Sind alle Menschen der westlichen Welt Spieler, Touristen, Flaneure und Spaziergänger? Was ist mit der Bevölkerung von weniger entwickelten, nicht-westlichen Erdteilen? Kann die westliche Gemeinschaft zusammengefasst werden oder gilt es zu differenzieren? Sind dabei Geschlechterdifferenzen relevant?

Zu diesen Fragen finden sich bei Bauman nur wenige explizite Aussagen. In einem Interview beschreibt er, dass sich die Flüchtige Moderne nicht in allen Erdteilen und Gesellschaftsschichten gleichermaßen etabliert (hat) (Dawes & Bauman, 2011, S. 135). Es findet sich der Hinweis, dass einige Bewohner in dauernder Bewegung sind, während „für den Rest die Welt selbst [es ist], die keinen Stillstand kennt“ (Bauman, 2000, S. 73). Die „Armen“ erfahren angesichts der Konsumwelt, welche Auswahlmöglichkeiten grundsätzlich, hätte man die Mittel dazu, zur Verfügung stünden. Der Wunsch, „wenigstens für einen kurzen Moment das Gefühl der freien Auswahl zu haben“, steigt. Das heißt auch, sozial benachteiligte Schichten sind mit gleichen Bedürfnissen und Wünschen durch die Konsumwelt konfrontiert, können

diesen aber nicht nachkommen. Reichtum heißt freie Wahl ohne weitreichende Konsequenzen (ebda., S. 107f). Damit denkt Bauman sozial benachteiligte Gesellschaftsschichten mit. Auch deren Lebenswelt verändert sich analog genannter Entwicklungstendenzen. Personen sozial-schwächerer Gesellschaftsschichten fehlen, so wie anderen auch, die nötigen Fähigkeiten darauf zu reagieren. Ihnen fehlen darüber hinaus Mittel dies auszugleichen.

Später etabliert Bauman den Begriff des „Abfalls“ im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten. Durch die Beschleunigung der Gesellschaft, das Fortschritts- und Aufstiegsstreben und die Konsumgesellschaft wird zunehmend mehr gesellschaftlicher Abfall produziert. Abfall meint aber nicht nur materiell Überflüssiges, also Müll; sondern auch „menschlichen Abfall“. Das sind Personen, die den Herausforderungen der Flüchtigen Moderne nicht gewachsen sind. „Menschlicher Abfall“ sind Menschen, die nicht (mehr) in die Ordnung der Flüchtigen Moderne integriert werden können. Darunter fallen „Langzeitarbeitslose, die Ausgeschlossenen, die Sozialhilfeempfänger, die aus welchen Gründen auch immer im sozialen Prozess Gescheiterten“ (Junge, 2006, S. 118f). Gegenmaßnahmen zur Verhinderung, dass jemand „Abfall“ wird bzw. ein Reintegrieren dieser Personen, wird durch gesellschaftliche Entwicklungstendenzen verunmöglich. Jene, die sich schnell und leichtfüßig bewegen und immer neu erfinden können, haben die Chance über all jene, die dazu nicht in der Lage sind, zu herrschen. Für langsame und unbewegliche Personen wird die flexibel gewordene Arbeit zur unüberwindbaren Hürde (Bauman, 2000, S. 143).

Postmoderne und Flüchtige Moderne sind also zu weiten Teilen Zeichen des Wohlstandes und bedingen besonders wohlhabende Bevölkerungen. Menschen am Rande der Gesellschaft definieren Leben nicht als Spiel oder Spaziergang. Diese reisen auch nicht „leicht“ und mit wenig Gepäck. Sie bleiben meist an einem Ort. Wenn ihr Leben Züge der Flüchtigen Moderne zeigt, dann in der Episodenhaftigkeit: Ihr Leben ist ein (Über-)Leben von einem Moment zum nächsten.

Ein Kritikpunkt an Baumans Gesellschaftskonstituierung betrifft die Nicht-Berücksichtigung von Genderunterschieden (Junge, 2006, S. 124; Villa, 2008, S. 45f). Er konzentriert sich weitgehend auf klassisch männliche Rollenbilder. Gerade aber hinsichtlich der Freiheit, der Bewegungsmöglichkeiten und der Gestaltungsfreiheiten der Identität zwischen Frau, Mann und anderen Geschlechterrollen gibt es erhebliche Unterschiede. Bauman beschreibt seine Gesellschaftsdiagnose

3. Gesellschaftsdiagnosen

weitgehend in „geschlechtsloser“ Form. Der Diskurs um geschlechtliche Unterschiede in der Sozialität wird ausgespart, während Bauman in seinen Beschreibungen auf männliche Protagonisten – Flaneur, Tourist, Spieler, Vagabund – zurück greift. Dies führt dazu, dass die Gender Studies seine theoretischen Konzeptionen Abwertung der wissenschaftlichen Reflexion über Sexualität unterstellen. Im Anschluss an Bauman gilt es neben dem Flaneur, dem Touristen, dem Spieler und dem Vagabunden auch Lebensformen wie die der „Nomadin“ oder andere zu beschreiben (Villa, 2008, S. 46f; 50f; 53).

3.2.5. Von der Identität zur Individualität in der Flüchtigkeit

Identitätsentwicklung erfolgt in der Moderne entlang vorgegebener Muster. Jedes Individuum kennt seine einzunehmende respektive erstrebbarer Rolle. Dieser Prozess verändert sich im Übergang zur Postmoderne und spitzt sich in der Flüchtigen Moderne zu. Es gibt keine vordefinierten Rollenbilder mehr. Jedes Individuum sucht nach der individuellen Identitätskonstruktion, die durch flüchtige Lebensbedingungen stetig adaptiert werden muss (Abels, 2010, S. 414). Insofern ist weniger die Frage nach einem „normativen Sollen“ – Wie *sollen* wir das Leben in der Flüchtigen Moderne führen? –, sondern nach dem „faktischen Können“ – Wie *können* wir dieses Leben führen? – zu stellen (Junge, 2006, S. 114). Wie können wir trotz Verflüchtigung und Flexibilisierung von einem Individuum „*de jure*“, also einem werdenden Individuum, zu einem Individuum „*de facto*“, also einem bestehenden Individuum gelangen (Bauman, 2000, S. 51)?

Der im Kapitel „3.2.3. Von der Postmoderne zur Flüchtigen Moderne“ beschriebene Modus der Kritik und des Hinterfragens bezieht sich nicht nur auf gesellschaftliche Bedingungen, sondern auch auf ein postmodernes Selbstverständnis und Bild von Identität. Wir sind grundsätzlich reflexiv und leben insofern in einer steten „Selbstmissbilligung und Selbstverachtung“. Die Kritik und das Hinterfragen erreicht dabei weder gesellschaftliche Metaebenen, noch grundlegende Mechanismen der Identitätskonstituierung. Wir suchen Verbesserungsmöglichkeiten immer an uns selbst. Wir befinden uns in einer rastlosen, nicht endenden Verbesserungsspirale (Bauman, 2000, S. 33; 50). Diese Verbesserungsversuche der Identitätsentwicklung finden in der Flüchtigen Moderne unter zwei Restriktionen statt:

- (1) Zum einen kann das Individuum nicht mehr auf gesellschaftliche Strukturen im Sinne „kollektiver Schablonen“ zurück greifen. Der Identitätsentwicklungsprozess ist ausschließlich eine „private Kraftanstrengung“. Das Individuum alleine ist dafür verantwortlich und kann nur in Auseinandersetzung mit Anderen erfahren, welche zielführende Identitäten sind. Öffentliche Personen repräsentieren solche zielführende Identitäten. Man identifiziert sich mit diesen und schaut sich Eigenschaften ab (Junge, 2006, S. 114f). Das wurde unter dem Begriff „life politics“ im Sinne einer Orientierung an öffentlichen Personen expliziert (vgl. Kapitel „3.2.1 Von der Moderne zur Postmoderne“). Die Wahl des Vorbilds oder der Vorbilder ist wiederum individuell zu treffen (Bauman, 2000, S. 41).
- (2) Zum anderen erfolgt die stete Identitätssuche in einer an Bedeutung gewinnenden und Identitätskonstruktionen anbietenden Konsumgesellschaft mit einer entsprechenden Produktpalette und dem steten Motor sich immer wieder neu zu definieren (Junge, 2006, S. 114f).

Die Identitätssuche in der Flüchtigen Moderne ist eine nie-enden-wollende. Der Abgrund zwischen dem Individuum „*de jure*“ und dem Individuum „*de facto*“ wächst zusehends (Bauman, 2000, S. 51). Dies ist etwa daran erkennbar, dass die Orientierung an Vorbildern Suchtcharakter annehmen kann. Findet sich bei der Orientierung an einem Vorbild eine Antwort auf eine Frage, besteht auch weiter Hoffnung auf Klärung. Das Orientierungsbedürfnis für die Identitätskonstruktion wird zum Selbstzweck. Es geht nicht mehr um Identitätsfindung, sondern um stete Neuerfindung durch Orientierung an Vorbildern.

Identität wird in der Flüchtigen Moderne zur Kategorie der Unsicherheit darüber „wie man sich selbst innerhalb der evidenten Vielfalt der Verhaltensstile und Muster einordnen soll und wie man sicherstellen kann, dass die Leute um einen herum diese Einordnung als richtig und angemessen akzeptieren würden, so dass beide Seiten wüssten, wie man in Gegenwart des anderen verfahren kann. *Identität, ist ein Name für den gesuchten Fluchtweg aus dieser Unsicherheit.*“ (Bauman, 1995a, S. 134)

Es geht nicht mehr um Identität, sondern um Identifikation durch Orientierung an Vorbildern (Junge, 2006, S. 116). Vorbilder sind wie die „Rübe vor der Nase“, der man nachläuft, die man aber nie erreicht. In dem Moment, wo man die Rübe fast erreicht, findet sich ein neues Vorbild, dem man nachjagt (Bauman, 2000, S. 88f). Identitäten von anderen Personen, insbesondere von Vorbildern, erscheinen wie „gelungene Kunstwerke“. Von außen betrachtet sind Identitäten stabil. Aber in der Eigenbetrachtung sind sie instabil und porös. Die Vorstellung, irgendwann dem

3. Gesellschaftsdiagnosen

vorbildlichen Kunstwerk zu entsprechen, hält die Fragmente zusammen (ebda., S. 100ff).

„Dieses Kunstwerk, das wir aus dem spröden Material des Lebens formen wollen, heißt ‚Identität‘. Immer wenn wir dieses Wort in den Mund nehmen, schwingt in unserem Hinterkopf die Vorstellung von Konsistenz, Logik und Harmonie mit: jener Eigenschaften also, die unserem Leben zu unserer Verzweiflung so dringend abgehen. Die Suche nach Identität gleicht einem fortlaufenden Kampf, einem Versuch, das Flüchtige und Flüssige zu formen, den Fluss zu bändigen, das Formlose zu formen. Wir kämpfen, um diese ärgerliche Flüchtigkeit zu leugnen oder sie zumindest mit der dünnen Schicht der Form zu überdecken; wir wenden unsere Augen von den Dingen, die wir nicht ertragen können, ab. Identitäten sind jedoch bestenfalls wie Stücke erkalteter Lava, die sich im feurigen Strom bilden, um dann wieder von ihm mitgerissen zu werden. Also versuchen wir es aufs neue – und hängen die einzelnen festen Stücke zusammen, hoffen, dass sie passen und die Verbindung stabil bleibt.“ (Bauman, 2000, S. 100)

Mit der Orientierung an Vorbildern streben wir nach einer konsistenten, unerreichbaren Identität. Glauben wir eine passende Identität gefunden zu haben, entwischt uns diese und das Spiel beginnt erneut. Jede Identitätsform hat eine kurze Lebensdauer. Oder mit Bauman (2000, S. 215) formuliert: „Unsere sterbliche Hülle ist heute möglicherweise das Langlebigste, was uns umgibt.“ Wir legen Identitäten den Umständen entsprechend an und ab. Wir befinden uns in einer „permanennten Identitätsbastelei“ (ebda., S. 101ff). Identität ist immer nur Mittel zum Zweck und der Zweck ist eine erneute Wahl und ein erneutes Mittel für einen nachkommenden Zweck. Ziel ist eine stete Neuerfindung und Neufestlegung des Selbst. Wir befinden uns in einem andauernden Suchen, Weitergehen und Neukonzeptionieren.

Auch Identität ist flüchtig geworden, und die andauernde Suche fördert den Prozess der voranschreitenden Verflüchtigung und Verflüssigung der Gesellschaft (Junge, 2006, S. 114f). Aufgabe des Individuums ist zu (über)leben, im Fluss des Suchens und Neuerfindens mitzuschwimmen und am Zusammenhalt von Persönlichkeitsfragmenten zu arbeiten (Bauman, 2000, S. 43).

Bauman spricht hier nicht mehr von Identitätsentwicklung oder -konstituierung, sondern von *Individualisierung*. Damit umschreibt er die individuelle Wahl von Elementen bspw. von Vorbildern, die man sich aneignet, d.h. *individualisiert*. Er beschreibt auch die Praxis des *Ordnens*, die mit der Individualisierung vergleichbar ist. Angesichts der Bedingungen der Flüchtigen Moderne befinden wir uns in einem „beständigen Prozess des Relationierens von Interessen, Bedürfnissen und

Beziehungen“, ohne dass definierte Relationen langfristig Bestand hätten. Wir befinden uns in einem andauernden Prozess der Individualisierung und des Ordnens (Junge, 2006, S. 109). Die Wahlfreiheit zur *Individualisierung* oder *Ordnung* ist nicht immer gewährleistet, sondern kann durch Gesellschaftsbedingungen vorgegeben sein. Keine Entscheidungsfreiheit haben wir bei der Frage, ob wir in diesem Spiel des steten Suchens, Ordnens und Werdens mitspielen wollen. Wir können uns dem Prozess nicht entziehen (Bauman, 2000, S. 45). Die Herausforderungen, vor denen das Individuum steht, sind zwar sozial konstruiert, die Bewältigung dessen wird aber vom Individuum alleine gefordert. Bauman (ebda., S. 46) formuliert es so, dass zwischen der „Individualität als Schicksal“, also das Leben mit den Herausforderungen, Widersprüchen und Risiken der Gesellschaft, und der „praktischen und realen Individualität als Form der Selbstbehauptung“ eine immer größerer Differenz erwächst. Über die Fähigkeit diese Differenz zu überwinden verfügt das Individuum nicht. So bleibt es unmöglich bei diesen Lebensbedingungen die Identität autonom zu konstituieren. Wir bleiben nicht verschont und müssen darum kämpfen das Spiel nicht zu verlieren, um nicht „menschlicher Abfall“ zu werden. Es gilt mitzuschwimmen und das meint: „changing your wardrobe, your furnishings, your wallpapers, your look, your habits – in short, yourself – quickly, and as often as you can manage.“ (Bauman, 2005, S. 308)

Eine typische Lebensform der Flüchtigen Moderne ist nach Bauman (2005) der Jäger („*hunter*“). Auch der Jäger befindet sich in einem nie-enden-wollenden Spiel. Er kümmert sich nicht um das Wohl der Tiere, sondern ist Sport-Jäger. Er nimmt sich, was er im Wald kriegen kann. Ist der eine Wald leer, geht er zum nächsten. Auch wenn er weiß, dass es irgendwann keinen Wald mehr mit Tieren geben wird, jagt er weiter. In der von Jägern dominierten Gesellschaft gibt es zwar immer noch Gamekeeper und Gärtner, diese sind aber in der Unterzahl. Verweigert man das Jäger-Dasein, steigt man im Spiel ab. Es geht also nicht nur um den Spielsieg, sondern darum nicht unter die Räder des Spiels zu kommen und volles Mitglied in der Flüchtigen Gesellschaft zu bleiben (ebda., S. 306f). Will man nicht ausgeschlossen werden, muss man mitspielen und bestehen (Bauman, 2005, S. 310). Dies beansprucht so viel Zeit, dass keine übrig ist, um innezuhalten, zu reflektieren und die eigene Strategie zu überdenken. In diesem Spiel sind wir gerne „busy“, da Nachdenken über Probleme Angst und Unglücklich-Sein erzeugt. Das Spiel des Jägers erlaubt keine Entwicklung eines individuellen Sinn des Lebens („meaning to life“), sondern lediglich die Akzeptanz des hier antizipierten Sinns.

3. Gesellschaftsdiagnosen

Und der hier antizipierte Sinn ist jener des *Entkommens* – des „Escapes“ – aus den Klammern der Herausforderungen der Flüchtigen Moderne. Der Jäger versucht stetig das Untergehen im Treiben der Flüchtigen Moderne zu verhindern. Das Leben des Jägers ist eine „Utopia of no end“. Während es bei klassischen Utopien um das Erreichen eines schönen, erfüllenden Ziels frei von Problemen und Sorgen für alle Zeit geht, ist hier das ständige Weitermachen das Ziel und die vermeintliche Lösung aller Probleme. Statt auf eine Utopie hinzustreben („*towards the utopia*“), bewegt sich der Jäger in der Utopie selbst („*inside the utopia*“) (Bauman, 2005, S. 308ff). Sich in einer Utopie zu befinden, markiert zugleich das Ende der eigentlichen Utopie und macht all jene, die eine Erreichung einer Utopie anstreben zu paradoxen Figuren (Jacobsen, 2008, S. 220). – Identitätskonstituierung ist ein „endloses Spiel der Individualität“ und Individualisierung (Bauman, 2000, S. 32).

„Das Bewußtsein eines fortlaufenden Spiels, das Gefühl, das Leben liege vor einem, ist in hohem Maße befriedigend und erfreulich. Doch der schwelende Verdacht, das Erreichte könnte nicht von Dauer sein, ist die sprichwörtliche Fliege in der Suppe der Vielfalt. Verluste und Gewinne rechnen sich letztlich auf.“ (Bauman, 2000, S. 77f)

Das Leben ist eine „beständige Selbsttransformation“. Bisherige Identitätskonzepte können unter den Bedingungen nicht weiter bestehen (Junge, 2006, S. 115). Es gilt neue, kontemporäre Konzepte zu entwickeln.

3.2.6. Von Singles und Hop-on-Hop-Off-Gesellschaften in der Flüchtigkeit

Für die stete Suche eines Identitätskonzepts ist auch die Etablierung sozialer Beziehungen angesichts flüchtiger Lebensbedingungen relevant. Bauman (1995a, S. 76f) analysiert alltägliche Formen des Zusammenseins. Er beobachtet ein „*mobiles Zusammensein*“ wie auf Einkaufsstraßen, wo Personen sich gleichzeitig, aber „*nebeneinander*“ an einem Ort befinden und Kontaktaufnahme vermeiden. Sie bilden eine Gemeinschaft in Gestalt einer homogenen Masse ohne Differenz. Die Homogenität entsteht durch Nicht-Wahrnehmung der Andersheit der Anderen und durch Nicht-In-Beziehung-Setzen zu diesen. Das Gefühl der Gemeinschaft, der „Wärme und des Stallgeruch[s] der Gleichgesinnten“ wird für einen kurzen Moment erfahrbar (Bauman, 2000, S. 120). Möglichst keinen Kontakt zu haben ist auch Ziel eines „*stationären Zusammenseins*“ oder einer „*unterkühlten Begegnung*“, wie sie etwa in öffentlichen Verkehrsmitteln zu finden ist. Solche Begegnungen sind unvermeidlich, überflüssig, unbeabsichtigt und tendenziell „lästig“. Zweckgebundene Begegnungen wie etwa am Arbeitsplatz sind ebenso eher

„unterkühlt“ und fallen in die Kategorie des „*temperierte* Zusammenseins“. Um den Arbeitsplatz attraktiv zu halten gilt es sowohl strukturierte, geplante als auch unstrukturierte, zufällige Begegnungen zu ermöglichen. Zusammensein des Zusammenseins wegen finden wir beim „*manifesten* Zusammensein“ in Form geballter Menschenmengen wie etwa in Diskotheken oder Fußballstadions. Die sinnliche Stimulierung der Personen verdichtet sich. Man versinkt in der anonymen Masse und legt die „Last der Individualität“ temporär ab. Eine Begegnung im Sinne der Wahrnehmung des Anderen in seiner „Selbstheit“ ist auch hier nicht Ziel: Man befindet sich in einem „Raum ohne Begegnungen“. „*Postuliertes* Zusammensein“ meint etwa politische Schwesternschaften zwischen Personen („Blutsbruderschaft“), Städten oder Nationen. Eine Begegnung wie etwa am Strand eines Urlaubsressorts oder in einer Kneipe ist ein „*Meta-*“ oder „*Matrix*-gleiches Zusammensein“. Diese Orte sind für Begegnungen konzipiert und machen diese wahrscheinlicher, die wiederum auf den Aufenthaltsort und die Aufenthaltsdauer beschränkt bleiben (Bauman, 1995a, S. 79ff). – Aus dieser Analyse von Alltagssituationen zieht Bauman (ebda., S. 84ff) zwei Schlüsse:

- (1) Zum einen sind tatsächliche Begegnungen zweier oder mehrerer Personen im Sinne der Wahrnehmungen des Anderen in seiner „Selbstheit“ unwahrscheinlicher als flüchtige, temporäre Begegnungen. Begegnungen werden *fragmentarisch*, *episodisch* und *folgenlos*. Fragmentarisch bezieht sich auf das Einbringen eines Teils des Selbst, während der Rest als privat zurückgehalten wird. Episodisch meint die bereits besprochene Loslösung der Situation aus der geschichtlichen Einbettung und als Konsequenz eine Folgenlosigkeit der Begegnung. Begegnungen bleiben momenhaft.
- (2) Zum anderen kristallisieren sich für Bauman (1995a, S. 95ff; Junge, 2006, S. 75) in pluralen, flexiblen und flüchtigen Gesellschaftsbedingungen typische Sozialitäten – *Nebensein*, *Mitsein* und *Fürsein* – heraus. Meistens befinden wir uns in Beziehungen des *Nebenseins* als verhängnisloseste Sozialität. Oberste Prämisse ist Konsequenzlosigkeit. Individuen nehmen sich nicht in ihren Eigenheiten wahr. Intensiver, aber immer noch flüchtig, da ohne Einbindung tiefer Emotionen, ist das *Mitsein* im Sinne einer temporären, wechselseitigen Abhängigkeit. Für kurze Zeit ist der Andere im Fokus der Aufmerksamkeit. Eine intensive Begegnung von „*Antlitz* zu *Antlitz*“ ist das *Fürsein*. Sie beruht auf Bereitwilligkeit, dem gegenseitigen Zugeständnis sich in den individuellen Eigenheiten und damit mit allen Ambivalenzen zu erfahren. Nur in dieser Begegnung ist die Erfahrung der

3. Gesellschaftsdiagnosen

Einzigartigkeit und Besonderheit des Gegenübers möglich. Jeder bleibt in seiner Individualität bestehen. Es kommt zur „*Legierung*“ der Personen (Bauman, 1995a, S. 88). Durch das Aufeinander-Eingehen wird eine Art eigenes Universum geschaffen, indem Umgangsregeln gemeinsam ausverhandelt werden. *Fürsein* bedeutet eine emotionale Bindung an den Anderen. Man übernimmt Verantwortung über den Anderen und das Selbst (ebda., S. 105). *Fürsein* ist zukunftsgerichtet: Man hinterfragt das Gegenwärtige und erbaut für die Zukunft. *Fürsein* ist ein „Auf-die-Zukunft-Hinleben“. Die Differenz zwischen der imaginierten Zukunft und der bald tatsächlich eintretenden zieht das Selbst wie ein Magnet an den Anderen und streckt sich diesem gleichsam entgegen. Dadurch wird das Selbst immer „neu geschaffen“ und das „Leben immer neu gelebt“ (ebda., S. 113f).

Fürsein steht also für enge Freundschaft oder Partnerschaft. Diese Beziehungsformen sind unter flüchtigen Gesellschaftsbedingungen erschwert. Flexibilisierung und Fragmentierung führen zu kurzen Beziehungen. Unsicherheit lähmst und beschränkt die Motivation zur Beziehungsknüpfung (Junge, 2006, S. 117). Deinstitutionalisation führt zur Auflösung des traditionellen Konzepts der bürgerlichen Familie. Was bisher eng miteinander verbunden war – Liebe, Ehe, Sexualität, Elternschaft, Haushalt –, ist nicht mehr aufeinander angewiesen. Es gilt: „anything goes“ (Eickelpasch, 1997, S. 20). Auch das Konzept dauerhafter Partnerschaften oder Ehen ist überkommen. War das Zusammenleben eine „Sache *reziproker* Vereinbarung und gegenseitiger Abhängigkeit“, ist sie nun zu einer Sache „*unilateraler*“ Entscheidung geworden (Bauman, 2000, S. 176). Soziale Bindungen und Partnerschaften werden eher als „Dinge“ wahrgenommen, denen man sich rasch entledigen kann. Man „*konsumiert*“ Beziehungen. Die Erfordernisse von Beziehungen erscheinen als lästige, einengende Pflichten (ebda., S. 193). Von kurzen Beziehungen erhofft man sich Bedürfnisbefriedigung. In Baumans Worten (ebda., S. 145): „Man muss keinen Zitronenhain pflanzen, um eine Zitrone auszupressen.“

Wenn aber das *Nebensein* und *Mitsein* zu- und das *Fürsein* abnimmt; wenn Menschen nur temporäre Verpflichtungen eingehen, dann ist es wahrscheinlich, dass die soziale Gemeinschaft zur zusammenhangloseren Hop-on-Hop-off-Gesellschaft wird und das wiederum erschwert soziale Bindungen des Charakters *Fürsein*. Zunehmende Unsicherheiten verstärken das Problem, denn „unsichere Menschen sind leicht zu irritieren“ und neigen zu Intoleranz. Durch den hohen Freiheitsgrad der Flüchtigen Moderne kann sich Intoleranz frei entfalten.

Intolerante, unsichere Menschen sind nicht notwendigerweise mit Fremden, Anderen oder Ambivalenz konfrontiert, sondern weichen diesen aus. Die Floskel „Sprich nicht mit Fremden“ ist heute nicht mehr nur ein Rat der Eltern an ihre Kinder, sondern ist zur „strategischen Maxime im Leben“ geworden (ebda., S. 194f). Beziehungen zu Anderen sind nicht mehr von Kooperation und Solidarität, sondern von Konkurrenz geprägt (ebda., S. 109). Unsicherheit und steigender Konkurrenzdruck erschweren moralisches Handeln, was Verantwortungsübernahme einschließt (Bauman, 1995a, S. 253).

Um dem Gefühl der Unsicherheit zu entkommen, sucht man lose Gemeinschaften, die ebenso durch Mangel an Verantwortungs- und Verpflichtungsübernahme gekennzeichnet sind (Junge, 2006, S. 23). Bauman (1995a, S. 262, 2000, S. 235) nennt neu entstehende Gemeinschaftsformationen „Karnevalsgemeinschaften“ oder „neotribalistische Möchtegern-Gemeinschaften“. Er meint damit „herausgeputzte“, sich selbst als Gemeinschaft bezeichnende Formierungen, die nicht entstanden sind, d.h. sich entwickelt haben, sondern frei und aktiv konstruiert wurden. Solche Gemeinschaften entstehen vermehrt in Online-Umgebungen, wo durch unmittelbare Kommunikation und Anonymität der Austausch über Gemeinsamkeiten, über Regeln sowie der Ausstieg aus der Gemeinschaft erleichtert ist. Online-Gemeinschaften erzeugen das Gefühl, in der Gesellschaft am Ball zu bleiben. Der Rückzug in postulierte „Karnevalsgemeinschaften“ lässt „wirkliche“, d.h. „umfassendere und dauerhaftere“ Gemeinschaften schwerer entstehen (vgl. Kapitel „3.3.2. Von der Gesellschaft zu Communities of Projects und m.i.t.-Welten“ ein) (Bauman, 2000, S. 235f, 2010, S. 406). Die Form sozialer Beziehungen hat sich grundlegend verändert. Soziales als Einheit, Anker oder Netz entsteht nicht mehr. Soziale Beziehungen unterliegen wie Individualität einer Neuerfindungs-Notwendigkeit. Bauman (2010, S. 400) nennt diese Formen auch „community of reference“. Man hüpfst von einer Gemeinschaft zur nächsten und verwendet diese als Referenzrahmen zur Weiter-/Entwicklung des Identitätskonzepts.

Wir finden einen Kreislauf vor: Die Flüchtige Moderne erzeugt suchende Individuen, die auf eine soziale Gemeinschaft hoffen, um ihnen aus der verhängnisvollen Lage zu helfen, und unterwerfen damit die Gemeinschaften der Flüchtigkeit. Die Spirale der Flüchtigkeit der Flüchtigen Moderne dreht sich weiter (Junge, 2006, S. 116ff).

Für Bauman gibt es das Soziale, die Gemeinschaft und traditionell vorgestellte Beziehung nicht mehr. Das Gefühl der Unsicherheit verleitet zum Gemein-

3. Gesellschaftsdiagnosen

schaftsgefühl, das aber nur selten in einer „realen“, sondern eher in einer „postulierten“ Gemeinschaft gesucht wird. Dies zeigt sich auch im Anstieg des Interesses am traditionellen Gemeinschaftsdenken und am Konzept des Kommunitarismus mit Vertretern wie John Rawls. Hier wird die Verantwortung und soziale Rolle des Individuums im traditionellen Sinne hochgehalten. Menschen haben das Gefühl Beziehungen zu Personen oder Personengruppen frei wählen zu können. Gleichzeitig ist ihre Entscheidung immer schon durch ihre Zugehörigkeit vorgegeben und eben nicht (so) frei (Bauman, 2000, S. 199f). Ziel des Kommunitarismus ist nach Bauman (ebda., S. 213) nicht Freiheit zu ermöglichen, sondern die „Nebenfolgen exzessiver Befreiung“ durch gesellschaftliche Entwicklungen zu bewältigen. Es geht im Kommunitarismus nicht um individuelle Autonomie und Freiheit, sondern um Unterordnung in traditionelle „Normgefüge versklavender Gemeinschaft“ (Junge, 2006, S. 113). Die Idee traditioneller Gemeinschaften vermittelt unter den Bedingungen der Flüchtigen Moderne Sicherheit. Sie gleichen „Insel[n] heimeliger und beschaulicher Ruhe in einem feindlichen und turbulenten Meer“. Die Gemeinschaft scheint nur oberflächlich als angenehmer und anzustrebender Raum, denn mit Eintreten in die Gemeinschaft gibt das Individuum seine Freiheit auf „Reflexionsvermögen und Selbstbestimmung“ ab. Die Autonomie des Einzelnen ist in Gefahr (Bauman, 2000, S. 213f).

Baumans Haltung zum Kommunitarismus ist kritisch. In einer Analyse der Verbindungen Baumans zum Kommunitarismus findet Junge aber Gegensätze *und* Gemeinsamkeiten. So orientiert sich der Kommunitarismus an der Bedeutung der Verstärkung traditioneller Gemeinschaftsbindungen der Individuen. Bauman plädiert dafür nicht mehr traditionelle Formen von Gemeinschaftlichkeit und Gesellschaftlichkeit zu reaktivieren. Für Baumans Geschmack simplifiziert der Kommunitarismus die Frage der individuellen Freiheit in der Gemeinschaft. Diese würde dem Verständnis von Freiheit in der Flüchtigen Moderne nicht mehr entsprechen und zum baldigen Ende traditioneller Gemeinschaftsgefüge führen. Die „Gemeinschaftssehnsucht ist ein fehlerhafter Reflex auf die Probleme postmodernen Lebens“ (Junge, 2006, S. 87, 113). Gemeinschaftlichkeit und soziale Verbindungen sind gerade in der Postmoderne auf Grund verschwindender Ordnungsstrukturen notwendig. Sie geben Halt und Orientierung: „Weil nur so die Fragmentierung der Erfahrungen atomisierter Individuen und die Episodenhaftigkeit der Begegnungen zwischen ihnen aufgehoben werden könne“ (ebda.. 10).

3.2.7. Lernen und Bildung in der Flüchtigen Moderne

Wie auf postmoderne und flüchtige Lebensbedingungen reagieren? – Das Gegenteil von Flucht ist Ambivalenz auszuhalten und sich mit ihr auseinanderzusetzen (Junge, 2006, S. 76). Welche Fähigkeiten bedarf es hierzu? Können wir heute lernen, was morgen trotz flüchtiger Bedingungen noch Bestand hat? Veränderte Lebensbedingungen führen zu veränderten Prozessen der Identitätsentwicklung, veränderten sozialen Geflechten und zu Herausforderungen in Bereichen wie Lehre, Lernen und Bildung. Heute und zukünftig werden andere Kenntnisse und Kompetenzen nötig sein. Mehrmals wiederholt Bauman (2003, S. 19f; 25, 2005, S. 303), dass es sich bei den beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen um eine Veränderung in noch nie dagewesem Ausmaß, um eine Krise handelt, die auch den pädagogischen Bereich betrifft. – „Education as we know it is in trouble“ (Bauman, 2003, S. 20).

„It seems, though, that the present crisis is unlike the crises of the past. The present-day challenges deliver heavy blows to the very essence of the idea of education as it was formed at the threshold of the long history of civilization: they put in question the invariants of the idea, the constitutive features of education that have thus far withstood all the past challenges and emerged unscathed from the past crises.“ (Bauman, 2003, S. 19)

Bauman nennt drei Herausforderungen, denen sich Pädagogik angesichts der Krise stellen muss, will sie das Ziel der Vorbereitung auf ein Leben unter diesen Bedingungen nicht verfehlten. Ehe diese Herausforderungen erläutert werden, gilt es Baumanns Verständnis pädagogischer Prozesse – Lernen, Lehren und Bildung – darzulegen. Dem ist voraus zu schicken, dass das Überführen der von ihm in seinen englischen Texten verwendeten Begrifflichkeiten „to learn“ und „learning“ in den deutschen Sprachgebrauch mit Schwierigkeiten verbunden ist. Der Darstellung seines Lern-Verständnisses nähert sich Bauman durch kontrastierende Auseinandersetzung mit klassischen und traditionsreichen Lerntheorien von Pavlov und Watson/Skinner: Erste Annahme dieser Auseinandersetzung ist die Konstituierung des Menschseins als andauernder Prozess des Lernens. Lernen ist wesentlich durch Befriedigung von Grundbedürfnissen motiviert. Werden Grundbedürfnisse nicht gestillt, kommt es zu einer negativen Anspannung („unpleasant tension“), die nur durch Einlösen des Grundbedürfnisses beendet werden kann. Lernen meint ein „re-framing“, ein Neu-Zeichnen der Welt und der Welt-Ordnung, was die Handlungsmuster der Lernenden beeinflusst. Dem geht die

3. Gesellschaftsdiagnosen

Grundannahme voraus, dass die Welt einer bestimmten Ordnung folgt („essential regularity of the world“). Durch von Erfahrungen der Welt angeregte Transformationsprozesse wird es möglich eine Bedürfnisbefriedigung einzuleiten und erfolgreich abzuschließen. Um in der Welt zu über-/leben, ist eine Orientierung an der und Anpassung an die Welt-Ordnung notwendig. Die erfahrende Person kann und muss sich (d.h. das Identitätskonzept) und ihr Bild von Welt (d.h. das Weltkonzept) stetig analog des Erfahrungsprozesses weiterentwickeln (Bauman, 2003, S. 15). Lernen meint also sowohl das Ergebnis eines Prozesses als auch den Prozess selbst. *Lernen als Produkt* ist eine gängige und oft in betriebswirtschaftlichen Kontexten verwendete Vorstellung. Wissen wird gesammelt. Dabei gilt das Credo: Je mehr, desto besser. Die Vorstellung von *Lernen als Prozess* kann einen unterschiedlichen Zeithorizont umfassen, der sich von Stunden über Tage (bspw. beim Lernen als Aneignung von Informationen) bis über die Lebensspanne – im Sinne des lifelong learnings – erstrecken kann.

Bauman konzentriert sich in seinen Ausführungen häufig auf lebenslange Lernprozesse, die im deutschsprachigen Diskurs mit dem Bildungsbegriff diskutiert werden (Bauman, 2003, S. 18). Die Vorstellung einer Welt-Ordnung, der es sich unterzuordnen gilt, wurde als modernes Charakteristikum expliziert. Die an Stabilität und Raum-Eroberung orientierte Moderne folgt einer geordneten Weltvorstellung, was die Gestaltung von Lernsettings maßgeblich prägt. Charakteristisch für solche Lernsettings sind Lehrende, die Welt stringent und konsistent darstellen (Bauman, 2003, S. 17, 2005, S. 312).

Lernen und Bildung basiert in der Moderne auf einer geordneten Weltvorstellung und dem gesichert-geglaubten Wissen aus Wissenschaft und Forschung (Bauman, 2003, S. 18). Institutionelle und informelle Lern- und Lehr-Bemühungen konzentrieren sich auf Vermittlung und dauerhafte Aneignung (inklusive Wiedergabe) von Informationen. Die Konzentration auf eine Welt-Ordnung wird angesichts veränderter Lebens- und damit Lernbedingungen in der Postmoderne und Flüchtigen Moderne fraglich. Wie und warum soll eine gesicherte Welt-Ordnung gelehrt und erlernt werden, wenn es eine solche nicht mehr gibt? Ebenso wird die Gültigkeit des Wissens von Wissenschaft und Forschung hinterfragt und kann nicht mehr als gegeben angenommen werden. Nicht nur die hier beschriebenen institutionellen Lernprozesse stehen vor Herausforderungen. Lernen findet zum Großteil in informellen Settings statt. Kinder lernen durch Nachahmen des Agierens ihrer Umgebung und insbesondere ihrer Eltern. Die soziale Umgebung

vermittelt die Welt-Ordnung. Kindheit meint für Bauman ein Simulakrum für das Erwachsenen-Leben („*simulacrum of adult life*“). Auch dieses Lernen steht vor Herausforderungen, denn Erwachsene sind gerade erst dabei das Leben in der Flüchtigen Moderne zu erlernen (Bauman, 2006, S. 7f)?

Für Lernen und Bildung analog postmoderner und flüchtiger Gesellschaftsbedingungen ergibt sich eine Vielzahl an Implikationen. Die folgenden hier genannten Aspekte ergeben sich durch Zusammenführung und Zusammenfassung Baumans Erläuterungen in unterschiedlichen Texten (vgl. 2003, 2005, 2006). Die Herausforderungen sind miteinander vernetzt und können nicht voneinander losgelöst werden.

1. Herausforderung der Flüchtigkeit von Wissen und der Vergänglichkeit von Handlungskompetenz

Aktuelle Lebens- und Lernbedingungen zeichnen sich durch Flüchtigkeit, Flexibilisierung, Pluralisierung und Individualisierung aus. Es fehlt ein Orientierungsrahmen, um einerseits Handlungen danach auszurichten („*frame of references for human actions*“) sowie andererseits um daran angepasst längerfristige Lebensstrategie („*life-project*“) zu entwickeln (Bauman, 2005, S. 303). Wissen, von Wissenschaft und Forschung generiert, hat ihre unhinterfragte Gültigkeit eingebüßt. Es fungiert nicht mehr als „*Anlegegut*“ („*assets*“), das man ein für alle mal erwirbt, sondern als Form der „*Verbindlichkeit*“ („*liabilities*“), das man je nach Situation annimmt oder ablegt. Auch Handlungskompetenzen sind durch Flexibilisierung der Lebensumstände und beschleunigter Technologieentwicklung häufiger als zuvor überholt. Das macht die bisherige Hierarchie zwischen kompetenten Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern und ihren Novizinnen und Novizen fraglich. Galt es bisher als zentrale Aufgabe von Lehrpersonen, sicher geglaubtes Wissen zu vermitteln, ist nun ihre Aufgabe eher beratend und unterstützend eine kritische Perspektive auf die Informationsmenge werfen zu können (Bauman, 2003, S. 23). Waren es in der Moderne einige wenige Lehrpersonen, deren Wissen und Kompetenzen nur selten angezweifelt wurden, begegnet man in der Flüchtigen Moderne in kürzeren Abständen einer Vielzahl von Lehr-*Personen*. Je nachdem, welches Wissen und welche Handlungskompetenz in der aktuellen Situation verlangt wird, eignet man sich dies basierend auf unterschiedlichen Quellen an. Neben den bereits genannten öffentlichen Personen als Vorbilder (vgl. „*life politics*“), lernen wir zunehmend durch Online-Kommunikation mit realen oder virtuellen

3. Gesellschaftsdiagnosen

Personen. Die Vorstellung von Lernen als Produkt und damit die Vorstellung eines endlichen Lernprozesses ist nicht mehr haltbar (ebda., S. 19f). Wir müssen die Fähigkeit in einer Welt voll Ambivalenz zu leben vermitteln und erwerben (Måansson & Langmann, 2011, S. 20).

2. Herausforderung durch *Informationsflut und Technologisierung*

Die zweite Herausforderung ergibt sich durch die steigende, frei zugängliche Informationsmenge und ihre technologiebasierte Präsentation. Durch die Digitalisierung sehen alle Informationen gleich wichtig aus („all bits of information flow with the same specific gravity“) (Bauman, 2003, S. 25). Sie haben die gleiche Form und ringen in gleich hoher Intensität nach Aufmerksamkeit. Alle bisherigen Orientierungsrahmen und Strategien zur Auswahl der relevanten Informationen werden unbrauchbar. Damit wird es für Personen, die in einem bestimmten Feld noch keine Grundkenntnisse erworben haben, schwerer Informationen autonom kritisch auf ihre Gültigkeit und Relevanz zu überprüfen. Umgekehrt wird es für sogenannte Expertinnen bzw. Experten leichter weniger informierte Personen zu beeinflussen. Die Vorstellung, wie Welt funktioniert, ist medial vermittelt. Damit arbeiten und produzieren wir nicht nur mit Technologie. Die Art und Weise, wie wir Welt wahrnehmen und *in* und *mit* dieser agieren, ist zunehmend technologiebasiert. Unsere technologisierte Umgebung wird zum Rahmen unseres Handelns und unser Handeln wird technologiegeleitet (Bauman, 2005, S. 314). Damit dürfen auch Lern- und Bildungsprozesse nicht unter Ausschluss von Technologien und Medien gestaltet sein.

3. Herausforderung durch *Unvorhersehbarkeit oder die Aufgabe zu vergessen*

Die dritte Herausforderung besteht in der Unregelmäßigkeit und Unvorhersehbarkeit der Lebensbedingungen durch Flüchtigkeit und Flexibilisierung. Kurz gesagt: Wir wissen nicht einmal, was in einer Stunde passiert. Von Ereignissen kann die Frage, wer wir sind, abhängig sein. Zu jedem Moment ist alles hinterfragbar. Die Aneignung von Wissen („memory“) gibt keinen Vorsprung mehr. Zu viel Wissen dauerhaft zu speichern, kann sogar hinderlich sein. Das Vergessen ist eine zentrale Fähigkeit („contraption for forgetting“). Um das Heute wahrnehmen und aneignen zu können, muss das Gestern vergessen werden (Bauman, 2003, S. 20f).

„In a volatile world of liquid modernity, in which hardly any form keeps its shape long enough to warrant trust and gel into a long-term reliability (...), walking is better than sitting, running is better than walking and surfing is better yet than running. Surfing benefits from the lightness and sprightliness of the surfer; it also helps if the surfer is not choosy about the waves coming his way and is always ready to cast his former preferences aside. All that goes against the grain of everything that learning, and education, stood for through most of their history.“ (Bauman, 2003, S. 21)

Leben und Lernen in der Flüchtigen Moderne heißt von einer Herausforderung zur nächsten zu „surfen“. Es gibt keine Verschnaufpause, wo das Gelernte internalisiert werden kann. Um nicht unterzugehen und vor Unsicherheiten gewappnet zu sein, muss dieses Surfen erlernt werden. Wir müssen lernen flexibel zu sein. Flexibilität meint die Fähigkeit bestehende Gewohnheiten und erworbene Handlungsmuster rasch adaptieren zu können. Flexibilität ist die „readiness to change tactics and style at short notice, to abandon commitments and loyalties without regret, and to pursue opportunities according to their current availability rather than following one's own established preferences“ (Bauman, 2005, S. 304). Die zentrale Fähigkeit in einer fluiden Gesellschaft ist schnell das eine abzuschließen und etwas Neues zu beginnen (Bauman, 2003, S. 22). Bei allen Entscheidungen gilt: Nicht nach Regeln entscheiden, die vermutlich längst ihre Gültigkeit eingebüßt haben, sondern Flexibilität walten lassen und ad hoc in der Situation entscheiden (Bauman, 2005, S. 304).

4. Herausforderung der Episodenhaftigkeit

Das Leben in der Flüchtigen Moderne ist episodenhaft und fragmentiert („fragmentation of human lives“). Dadurch wird ein längerfristiges und zukunftgerichtetes Denken, Planen und Agieren unmöglich und sinnlos. Auch die Vorstellung eines Karriereplans oder eines Meta-Plans des Lebens, die traditionell für Erfolg stehen, werden dadurch absurd. Jede auf uns zukommende Episode erfordert andere Reaktionen und Fähigkeiten. Wir müssen darauf mit bereits erworbenem Wissen und Fertigkeiten reagieren, diese gegebenenfalls abstimmen, oder neue entwickeln (Bauman, 2005, S. 304).

5. Herausforderung niemals keine Probleme zu haben

Die Lebensbedingungen machen es möglich, dass wir jederzeit vor neuen Problemen stehen, auf die wir ad hoc reagieren müssen und die weitreichende Folgen haben können. Die Probleme kommen unvorhersehbar, unangemeldet,

3. Gesellschaftsdiagnosen

plötzlich und unregelmäßig. Sie sind „free-floating, freakish, and frivolous“. Auf Grund fehlender Orientierungspunkte haben wir keine Chance uns auf mögliche eintretende Probleme vorzubereiten; wir hinken ihnen hinterher. Damit hinken wir den Problemen hinterher. Nie stellt sich das Gefühl ein, alle Probleme bewältigt zu haben und „trouble-free“ zu sein. War die Welt in der Moderne ein „Land of Hope“, so ist sie heute eine Besorgnis-Quelle („source of apprehension“) (Bauman, 2005, S. 304). Das zeigt sich auch in der Begegnung mit Anderen, Fremden oder „Strangers“. Wir begegnen notwendigerweise Personen, die wir als anders wahrnehmen. Sie personifizieren Ambivalenz. Während bisher das Ambivalente des Anderen bekämpft wurde, gilt es nun danach zu streben und mit der Ambivalenz leben zu lernen (Måansson & Langmann, 2011, S. 15f). Weil es immer Ambivalenz in der Gesellschaft und ambivalent wahrgenommene Personen gibt, kann es niemals keine Probleme bzw. Herausforderungen geben. Mit Ambivalenz leben zu lernen ist „the proper task for education“³⁷ (ebda., S. 20).

6. Herausforderung der Konsumwelt als natürlicher Lebensraum

Die Herausforderung der Konsumwelt als neuer zentraler Lebensraum nennt Bauman in den genannten Artikeln nicht explizit, geht aber aus mehreren Hinweisen als zentral hervor. Das Leben in der Flüchtigen Moderne ist ein Leben als Konsumentin bzw. Konsument. Der Konsummarkt ist zur natürlichen Umgebung geworden („The natural habitat is the market.“). Alle Lebensziele – also auch das Ziel eines Lebens in Würde, Selbstachtung und Zufriedenheit – sind nur durch Partizipation an dieser Konsumwelt möglich (Bauman, 2006, S. 6ff). Dies wird durch Verlagerung von Machtpotentialen von der Politik auf den Wirtschafts- und Konsumsektor verstärkt. Es sind nicht mehr Politikerinnen bzw. Politiker, die uns vorschreiben, wer eine gute Bürgerin bzw. ein guter Bürger ist. Es ist der Markt, der uns sagt, was wir kaufen müssen, um ein guter und vor allem vollständiger Mensch zu sein (Bauman, 2005, S. 303). Für Bauman ist angesichts dieser Lebensumstände klar, dass es unser Ziel sein muss die Fähigkeit zu entwickeln aus der alles bestimmenden Konsumwelt

³⁷ In der vorliegenden Arbeit wird die Formulierung *mit etwas* – etwa mit Ambivalentem, Pluralem, Kontingentem usw. – *leben zu lernen*, nicht als Aufruf zur unkritischen Erfüllung und dem Hinnehmen sozio-kultureller Erfordernisse verwendet. Mit der Formulierung soll auf die Notwendigkeit der Entwicklung neuer Modi des Lebens im Sinne der Hervorbringung neuer, adaptierter Selbst- und Weltbezüge verwiesen werden.

auszutreten und neue Welten zu entwickeln. Statt „gierig“ zu konsumieren („greedily consuming“), gilt es auf die kleinen Details des Lebens außerhalb der Konsumwelt „gierig“ zu werden („to get greedy for the small, true details of life“) (Blackshaw, 2008, S. 133).

7. Herausforderung der Brüchigkeit sozialer Beziehungen

Aus den genannten Lebensumständen ergibt sich eine siebte Herausforderung, (vgl. auch Kapitel „3.2.6 Von Singles und Hop-on-Hop-Off-Gesellschaften in der Flüchtigkeit“). Soziale Beziehungen sind flüchtig, instabil und kurz. Wir übernehmen nur mehr bedingt, in kleinen Episoden, die Verantwortung und Aufgabe der Pflege und des Schutzes einer Beziehung. Wir reisen „mit leichtem Gepäck“ und lassen soziale Beziehungen zurück. Doch gerade in der Flüchtigen Moderne bräuchten wir ein sicheres, stabiles soziales Netz (Bauman, 2000, S. 73, 2006, S. 7). Durch die Flüchtige Moderne und das Zurückziehen der Verantwortungsübernahme und die Zunahme der Individualisierung hat sich auch die Stabilität sozialer Beziehungen verflüchtigt. Wir sind auf uns allein gestellt. Wir konzentrieren uns auf das individuelle Wohlergehen. Gemeinschaftsgefühl und Solidarität nehmen tendenziell ab. Gesellschaft muss heute nicht mehr als auffangendes Netzwerk („network“), sondern eher als lose Struktur („structure“) gelesen werden. Wirtschaft und Konsummarkt fördern Kompetitivität statt Kollaboration (Bauman, 2005, S. 304).

Nach Bauman gibt es zwei Reaktionsmöglichkeiten auf diese Herausforderungen der Flüchtigen Moderne: Entweder man akzeptiert die Bedingungen, spielt das Spiel mit und versucht nicht unterzugehen. Durch Involvierung im Spiel und enge Verknüpfung an das Spiel können die Lebensumstände und deren mögliche Problematik vergessen werden. Oder man sucht Elemente in der Unsicherheit und Ungewissheit, die nicht unsicher und ungewiss sind, sondern ein gewisses Maß an Dauerhaftigkeit besitzen. Neben sozialen Beziehungen können das auch Lebensstrategien sein. Diese Fixpunkte versucht man festzuhalten, daran zu arbeiten und sein Leben daran auszurichten. Diese Strategie ist nach Bauman die gefährlichere. Leichter droht man hierbei zu „menschlichem Abfall“ zu werden. Was bisher als gesellschaftlich Ambivalentes und als Ambivalenz einer Person bekämpft wurde, wird nicht mehr abgelehnt. Wir lernen damit umzugehen und nehmen die Auseinandersetzung damit zum Anlass Neues zu entwickeln. Darauf muss auch das Bildungssystem reagieren. Bisher wurde vor allem die Stärkung sozialer Beziehungen und die Förderung einer Gemeinschaft fokussiert. Dieses

3. Gesellschaftsdiagnosen

Bestreben muss Reformulierung erfahren (Månsson & Langmann, 2011, S. 15f). Lernen in der Flüchtigen Moderne heißt von einem Lernsetting zum nächsten zu hüpfen, ohne zwischen diesen Verbindungen zu knüpfen. Bisheriges wird negiert und Neues etabliert.

Gregory Bateson nennt diese Lernform „tertiary learning“ und bezeichnet damit eine pathologische Weltaneignung. Für Bauman ist in der Flüchtigkeit gerade das „tertiary learning“ adäquat. Es geht nicht mehr um die Aneignung von Wissen und die Entwicklung von Fähigkeiten, sondern um eine Bewältigung immer neu aufkommender Herausforderungen. Jede dieser Herausforderungen ruft neue Fertigkeiten und Kenntnisse auf den Plan (Bauman, 2005, S. 312ff). Baumans Implikationen der Flüchtigen Moderne stehen traditionellen Vorstellungen von Bildung, Lernen und Bildungsinstitutionen gegenüber. Institutionalisierte Bildung vornehmlich in Schulen folgt Lehrplänen mit einer Abfolge von Lerneinheiten und zu vermittelnden Lerninhalten. Lernen und Lehre der Flüchtigen Moderne sollte deinstitutionalisiert und losgelöst von einem strengen Wissenskanon gestaltet sein. Das übergeordnete Bildungsziel ist das Erlernen der geforderten Flexibilität.

Ebenso muss die Rollenaufteilung der im Prozess involvierten Personen neu gedacht werden. Ist die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer im traditionellen Verständnis noch passend? Der geforderte Wechsel von der Lehrenden- zur Lernenden-Zentrierung hat dazu geführt, dass auch die Verantwortung über den Lernerfolg auf den Lernenden liegt. Das könnte ein Grund sein, warum sich Lernende zunehmend für selbstgesteuerte und kürzere Bildungswege an Stelle längerfristiger Bildungspläne entscheiden. Lehrende haben die Aufgabe das Gewählte in wohlgerformten und leichtverdauliche Häppchen zu servieren (Bauman, 2005, S. 316f).

Die Gesellschaft der Flüchtigen Moderne steht vor enormen, im Besonderen die Pädagogik betreffenden Herausforderungen, die nicht alleine durch das Bildungssystem gelöst werden können. Trotz weitverbreiteter Individualisierung plädiert Bauman dazu, diese Probleme als Gemeinschaft in einem längeren Zeitraum zu lösen zu versuchen (Bauman, 2003, S. 22, 2005, S. 317).

„And, to be sure, the art of walking on quicksand is still beyond me. What I've learned is only how difficult this art is to master and how hard people need to struggle to learn it.“ (Dawes & Bauman, 2011, S. 131)

3.3. *Mediamorphe, infogene und technogene Gesellschaften*

Dass sich Gesellschaft im großen Stil verändert (hat), ist nach den vorangegangenen Kapiteln nicht mehr neu. Auch der Medienwissenschaftler und Kulturanthropologe Manfred Faßler beschreibt in seinen gesellschaftlichen Zukunftsvisionen grundlegende Veränderungen der Selbst- und Lebensorganisation. Wie Lyotard und Bauman definiert auch er die Veränderungen als weiteren Schritt statt grundlegenden „Bruch“ in der koevolutionären Entwicklung des sozialen Zusammenlebens. Unter „evolutionär“ wird die stetige Anpassung an Stress auslösende Lebensumstände zur Sicherung der Grundbedingungen des Lebens – Energie-, Nährstoff-, Informationversorgung und -erzeugung – verstanden. Über Jahrtausende der menschlichen Evolution haben stressende Faktoren zur Erfindung und Weiterentwicklung von Medien zur Konservierung, Speicherung und zum selektiven Vergessen von Energie, Nahrung und/oder Information geführt. Wir befinden uns durch unsere Erfindungen in einem „*Konvergenzverhältnis*“ zur Umwelt. Wir *verhalten* uns zur Umwelt. Technologische Erfindungen verändern das zur Welt Verhalten ebenso wie das zu sich selbst und zu anderen Verhalten (Faßler, 2009, S. 18f; 30). *Koevolutionäre Entwicklung* meint sich bedingende Entwicklungsprozesse des Menschen, in biologisch-körperlicher, sozio-kultureller und medial-technischer Hinsicht (Faßler, 2009, S. 13; 109; 194, 2014, S. 13ff) ^{38, 39}. Die durch unterschiedliche Lebensumstände mögliche Entwicklung des menschlichen Gehirnvolumens erlaubte etwa abstraktes Denken, das wiederum die Hervorbringung von Werkzeugen, das wiederum die Sicherung von Nahrung, das wiederum ... ermöglicht. Mit jeder medialen Erfahrung verändert der Mensch seine

³⁸ Da Faßler in den hier verwendeten Werken (2009, 2011b, 2014) um die gleichen Thesen kreist und diese jeweils von anderer Perspektive neu zu fassen sucht, ergeben sich im folgenden Kapitel lange Quellenverweise. Diese geben keine vollständige Sammlung der Stellen der genannten Themen in Faßlers Werken wieder, sondern rekurrieren auf ausgewählte Passagen und verweisen auch auf die Häufigkeit der Themenerwähnung.

³⁹ Auch Marshall McLuhan (1962, 1964) hat in ähnlicher Weise in den 1960er Jahren die wechselseitige Beeinflussung des Menschen und medialer Entwicklungen auf allen Ebenen von sozio-kulturellen Strukturen bis anthropologischen Determinationen beschrieben. Er spricht von der medialen „Amputation“ und beschreibt am Hand des Narziß-Mythos, dass der Mensch durch Medien in einen „Schock“ versetzt wird (McLuhan, 1962, S. 35), was das Gewahrwerden seines Selbst verunmöglicht. „Der Mensch erkennt sich in seiner Technik nicht wieder, sondern sieht in ihr eine fremde Erscheinung“ (Spahr, 2012, S. 51). Erst am Übergang von der Gutenberg-Galaxis in das elektronische Zeitalter erwächst eine Möglichkeit sich seines Selbst durch Medien gewahr zu werden (ebda., S. 69f).

3. Gesellschaftsdiagnosen

„Verhaltens- und Denkrichtung“, sein soziales Agieren und seine biologisch-körperliche Entwicklung (Faßler, 2014, S. 48). – So Faßlers (ebda., S. 171) „Medien-Hirn-Dingwelt-Hypothese“.

Aktuell vermag die koevolutionäre Entwicklung etwas, wozu keine Gesellschafts- bzw. Modernekritik, kein postmodernes Streben und kein Poststrukturalismus fähig war (Faßler, 2009, S. 185): Sie verändert Gesellschaft grundlegend. Gesellschaft wird zerlegt, aufgespalten, fragmentiert. Faßler (2011b, S. 11) diagnostiziert einen „Megatrend zu Mikrosozialitäten“. Der koevolutionäre Prozess ist weder lenk- noch vorhersehbar. Daher erteilt Faßler (2009, S. 54), wie bereits Lyotard und Bauman, dem modernen Fortschrittsstreben nach einer besseren Welt, das mit dem Lenken der Koevolution zusammenfallen würde, eine Absage.

Wenn auch die Grundannahme der großen gesellschaftlichen Veränderung Lyotard, Bauman und Faßler verbindet, unterscheidet sich Faßler in methodologischen und inhaltlichen Aspekten von diesen. Lyotard expliziert gesellschaftliche Veränderungen sprachtheoretisch. Bauman greift die sprachliche Perspektive Lyotards auf und denkt darüber hinaus. Faßler (2009, S. 51, 2011b, S. 155) zweifelt an einer rein sprachtheoretische Welterklärung. Das Sprachverschwinden und -sterben kann als fehlende Stabilität und Kontinuität interpretiert werden. Als stabile Größe, die zur Analyse von sozialen Strukturen herangezogen werden kann, führt Faßler *Daten* und *Informationen* ein. – Ohne Informationen ist kein Leben möglich. Informationen sind für alle sozialen Prozesse wie Entwerfen, Gestalten, Erinnern oder Überliefern notwendig. Sie sind aber nicht nur für das individuelle Leben, sondern auch für soziale Ordnungen die „*kleinste Einheit*“. Sie bilden den Rohstoff für Stabilität und Lernfähigkeit eines Systems (Faßler, 2000, S. 332f; 353f).

Auch hinsichtlich der sozialen Bedeutung von Erzählungen bezieht sich Faßler (2008b, S. 29f) auf Lyotard. In Erweiterung zum postmodernen Paradigma des Endes der Erzählungen postuliert Faßler eine Bedeutungszunahme dieser in globalen, digitalen Netzwerkgemeinschaften, die heute den zentralen Lebensraum darstellen (vgl. Kapitel „*3.3.2. Von der Gesellschaft zu Communities of Projects und m.i.t.-Welten*“). Die auf sich zurückgeworfenen Individuen finden sich in digitalen Netzwerkgemeinschaften zusammen. Die neu entstehenden Sozialstrukturen bedürfen einer spezifischen Individualität und zur Selbsterzeugung und -organisation veränderter Erzählform (ebda., S. 31; 43).

Baumans und Faßlers Grundthesen sind weitgehend vergleichbar. Beide hinterfragen Gesellschaft als einheitliches und per se gegebenes Konstrukt. Bei Bauman (2010, S. 399) ist Gesellschaft flüchtig, zerstreut, diffundiert, überschreitet bisherige Grenzen und breitet sich global aus. Bei Faßler hat der Mensch gesellschaftliche Strukturen überkommen. Wir leben in einer Nach-Gesellschaft. Gegenwärtige soziale Strukturen sprengen durch Digitalisierung und Technologisierung bisherige Topografien und breiten sich global und in digitalen Welten aus. Dies kann als, durch die rasche Medienentwicklung angeregter, nächster Schritt im Anschluss an Bauman gelesen werden.

Faßler nimmt bei seinen Analysen einen anthropologischen sowie sozial- und medientheoretischen Blick ein. Leitend ist die Frage, wie sich Selbst-, Sozial- und Informationsorganisation durch voranschreitende Mediatisierung und Digitalisierung verändert und welche Auswirkungen dies auch auf die biologische Körperlichkeit hat (2000, S. 332ff; 349). Mediatisierung und Digitalisierung verändern das Leben zunehmend hin zu einem „elektronisch-medialen Prozess der Tele-Existenz“. Mediatisierung meint hier nicht nur Übermittlung von Informationen via Medien, sondern bedingt den Menschen grundlegend in seiner Existenzform. Durch den koevolutionären Prozess befinden wir uns in einer *Phase nach der Postmoderne*. Während sich in der Postmoderne die Individualisierung von der Gesellschaft gelöst hat, ist es nun das Soziale, das sich abseits von Gesellschaft etabliert (Faßler, 2014, S. 153). – Das für Faßler (2000, S. 27f) und auch für die nachfolgenden Kapitel leitende Paradigma ist, dass es durch die Verbreitung digitaler Netzwerke zur Schwächung der Gesellschaftsstruktur kommt.⁴⁰ Wir befinden uns am „Ende der Gesellschaft“. Gesellschaftliche Ordnungs- und Kontrollfunktionen haben ihre Wirkung verloren und neue, daran angepasste sind noch nicht entwickelt (Faßler, 2009, S. 14f). Stattdessen gibt es eine Vielzahl sozialer Gemeinschaften, die sich via „digitaler Telepräsenztechniken“ wie Blogs, Games und digitales Storytelling temporär etablieren und bisherige „Mensch-zu-Mensch-Beziehungen“ ebenso wie Zeit-, Verständigungs- und Körperkonzepte grundlegend verändern. Das, was bisher als „leistungsfähigstes Programm“ galt und die „Koordination von Energie- und

⁴⁰ Damit verbundene Schwierigkeiten betont auch der Soziologe Patrick O’Mahony (2014, S. 244) in seiner Abhandlung zur europäischen Gemeinschaft in der Krise. Er fragt, wie gegenwärtig überhaupt davon ausgegangen werden könnte, dass Gesellschaft angesichts gegenwärtiger Lebensbedingungen noch zusammenhalte.

3. Gesellschaftsdiagnosen

Stoffströmen, von Produktion und Konsum von Dingen“ regelte, ist mit neuen sozialen Strukturen überfordert. Soziales und Individualität findet in analogen und digitalen Welten sowie in der Schnittstelle dieser beiden statt (Faßler, 2009, S. 31). Damit verändert sich auch der Umgang mit Körperlichkeit und körperlicher Präsenz. Wenn diese Komponenten des Menschseins – seine biologisch-körperliche Gegebenheiten, Sozial-, Selbst-, Repräsentations-, Kommunikationsformen etc. – sich verändern, dann handelt es sich um „veränderte Menschheit“ (Faßler, 2009, S. 47, 2011b, S. 100).

Auf das veränderte Menschsein und die damit verbundenen Herausforderungen für Bildung und Erziehung konzentrieren sich die nachfolgenden Kapiteln. Dabei werden folgende Aspekte besonders berücksichtigt:

1. die Bedeutung von Informationen in der Koevolution (Kapitel „3.3.1. Von Informationen über Medien zu Zusaträumen“),
2. veränderte Gesellschaftlichkeit und Soziales in digitalen Netzwerken (Kapitel „3.3.2. Von der Gesellschaft zu Communities of Projects und m.i.t.-Welten“) sowie Individualisierung angesichts dieser Bedingungen (Kapitel „3.3.3. Das „mediale Selbst“ zwischen Infogenität, Körperdaten und Datenkörpern“).

Die sich durch diese Auseinandersetzung ergebenden Implikationen werden im Anschluss zusammengeführt (Kapitel „3.3.4. Weltaneignung mit und in m.i.t.-Welten: Implikationen für Bildung“). Einbezogen werden neben einigen Artikeln Faßlers vorrangig die Werke „Nach der Gesellschaft. Infogene Welten, anthropologische Zukünfte“ (2009), „Kampf der Habitate. Neuerfindungen des Lebens im 21. Jahrhundert“ (2012) sowie „Das Soziale. Entstehung und Zukunft menschlicher Selbstorganisation“ (2014).

3.3.1. Von Informationen über Medien zu Zusaträumen

Faßler (2009, S. 136f) beschreibt Mensch- und Weltveränderung durch die Entstehung, Aufnahme, Weitergabe und Verarbeitung von Informationen. Die auf Information basierende Kommunikation ist das Bindeglied zwischen analogen und digitalen, biotischen und abiotischen bzw. organischen und anorganischen Zusammenhängen. Informationen sind auch wirtschaftlich das wertvollste Gut geworden (ebda., S. 178). Über und durch Informationen können Wahrnehmungen erst „geordnet“ und „reproduziert“ werden. Wir nehmen Rohdaten und damit Informationen (im Sinne einer Vorstrukturierung und -sortierung der Daten) auf, die

wir kognitiv weiter verarbeiten. Informationen sind das „*universale kognitive Abstraktionspatent*“ und damit jedem Denken inhärent (ebda., S. 141). Wir nehmen Informationen eher unbewusst auf, ohne sie als solche zu erkennen oder zu analysieren. Wir nehmen eine Informationswolke oder „*Informationen als Datenkomplex*“ wahr, die eines weiteren Verarbeitungsschritts bedürfen, um relevant zu werden. Das bedingt Leben; ohne Information kein Leben (ebda., S. 150).

Informationen sind „*Grenzphänomene*“ und befinden sich in einem „*Schwebezustand*“ (ebda., S. 353f): Sie sind mehr als nur uninterpretierte, rohe Daten. Aber sie sind auch (noch) nicht Wissen. Information ist Wissen in einem „*vorhergehenden*“ oder „*wartenden*“ Zustand. Information als „*Rohstoff*“ muss „*verstärkt, übersetzt und mit Bedeutung*“ versehen, in ein sprachliches, organisatorisches oder entwerfendes Handeln übersetzt werden (ebda., S. 337), um zugänglich zu werden. Es gilt die zur Verfügung stehende Menge an Informationen zu „*konsumieren, modellieren, zuzuordnen, abzugrenzen*“ und zu „*formalisieren*“ (Faßler, 2009, S. 65f). Informationen sind immer zugleich Motor und Zeichen für noch nicht eingetretene, aber bereits angelegte Zustände. Durch die Übersetzung von Informationen zu Wissen entsteht Neues (Faßler, 2000, S. 350, 2009, S. 194). In den Worten Faßlers (2000, S. 350) bedeutet Information „*etwas Neues ist*“. Das Neue changiert zwischen objektiv und subjektiv, zwischen völlig neu oder noch nicht erfasst, zwischen „*die eine Person weiß es, aber die andere noch nicht*“, zwischen bereitwillig bereitgestellt oder durch Institutionen selektiert und verdeckt.

Um die koevolutionäre Entwicklung und das Zusammenleben nachzeichnen zu können, konzentriert sich Faßler auf Veränderungen der Informationserzeugung, -weitergabe und -verwendung. Erst wenn Daten in einen interaktiven Prozess mehrerer Akteure aufgenommen, in Informationen übersetzt und von Menschen verstanden und interpretiert werden, haben sie den Status von Wissen. Durch Weitergabe und Aufnahme von Informationen zwischen Akteuren entstehen Netzwerke, soziale Räume, eine Vielzahl von Welten.

Eine ähnliche Metapher findet sich bei Lyotard (1979, S. 54f; 104ff), der das Soziale als komplexes „*Gefüge von Relationen*“ aus sprachlichen und nicht infogenen „*Fasern*“ beschreibt. Das Subjekt befindet sich in einem „*Relationen-Netz*“ und bildet einen Knotenpunkt in der fließenden Kommunikation (vgl. Kapitel „*3.1.2. Vom Satz, Satzverkettungen und Diskursarten*“). Das erfolgt im Gleichschritt mit anderen kulturellen Prozessen. Insbesondere hat die Verbreitung digitaler

Medien einen Wechsel zu vorrangig „computerverstärkten Kommunikationsumgebungen“ zur Folge. Durch Mediatisierung und Digitalisierung entstehen neben bisherigen Kommunikationsräumen „soziale Zusatzräume“ (Faßler, 2000, S. 352, 2009, S. 45; 182f). An anderer Stelle betont Faßler (2011b, S. 79), dass digitale Medien in diesem Prozess eine wichtige „Nebenrolle“ spielen, aber die Koevolution nicht grundlegend bedingen. Vielmehr erfindet der Mensch neue Welten, weil bisherige aktuellen Bedürfnisse nicht mehr entsprechen (ebda., S. 300). Die neuen Welten nennt Faßler (vgl. bspw. ebda., S. 31) konkurrierende „Habitate“.

Die Begriffe „Medien“ und „Medial“ schließen hier mehr als nur Hardware im Sinne materieller Werkzeuge und Software im Sinne einer Digitalisierung der Werkzeuge ein (Faßler, 2014, S. 173f). Auch Medialität unterliegt dem unabgeschlossenen und unvorhersehbaren koevolutionären Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren. Veränderte Medialität und die dadurch entstandenen Sozialräume machen dementsprechende kognitive Fähigkeiten notwendig. Medien sind also immer auch mit kognitivem Können verbunden oder fordern ein solches.⁴¹ Medien sind nicht nur Soft- und Hardware, sondern insbesondere „BrainWare“.

Faßlers Definition der Medien und des Medialen sind mit jener von Lyotard (1979, S. 111f) vergleichbar. Lyotard betont, dass Medien und Technologie menschliche Fähigkeiten erweitern. Er verweist auf die Prothesen-Metapher, wonach Medien und Technik die Funktion der Verbesserung der „natürlichen“ menschlichen Leistung und insbesondere – wie auch bei Faßler besprochen – jene des Aufnehmens, Speicherns und Archivierens von Daten einnehmen. Durch, mit und in Medien werden „soziale Umgebungen“ erzeugt, die ihrerseits wieder auf der einen Seite Wahrnehmungs-, Reflexions- und Entscheidungsform der Individuen bedingen, als auch auf der anderen Seite im „Ko-Ordinationsgefüge“ mit anderen sozialen Systemen Sozialität verändern (Faßler, 2000, S. 336f). Eine solche Veränderung kann beim Shift von tendenziell lokal basierten zu digital-vermittelten Mensch-zu-Mensch-Beziehungen via Mensch-Computer-Interaktion beobachtet werden, was tiefgreifende Veränderungen gesellschaftlicher „Bedeutungs-, Sinn- und Orientierungssysteme“ nach sich zieht.

⁴¹ Flusser (1992a, S. 35) spricht davon, dass sich die Fähigkeit „alternative Welten“ oder auch „Cyberspaces“ zu denken dadurch ergeben hat, dass wir nicht mehr an *eine* Welt glaubten, sondern diese gerade hinterfragen.

Mediale Netzgemeinschaften sind an Stelle der überkommenen Gesellschaft gerückt (Faßler, 2000, S. 352). Der Lebenswechsel ist durch das Vermögen der Medien soziale Realitäten sowohl in „nicht-stofflichen Zusammenhängen“ als auch mit Verweis auf „stofflich-gegenständliche, angesichtige Situationen“ darstellen zu können möglich. Anders gesagt: Medien können auf das, was gemeinhin als „reale Welt“ bezeichnet wird, verweisen und diese abbilden. Medien können zusätzlich eine Welt erzeugen, die im klassischen Verständnis nicht „real“, d.h. „nicht-stofflich“ gegeben ist (ebda., S. 333f). Durch die globale Verbreitung der Digitalisierung wird die Bedeutung „analoger“ und „biotischer“ Strukturen für soziale Gemeinschaften zurück gedrängt. „Rationalitätsideale“, die sich auf „Form-Permanenz“ und „zeitliche Kontinuität“ beziehen – also auf „analoge“ und „biotische“ Seinsformen –, verlieren ihre Legitimierung. Mediatisierung und Digitalisierung erzeugen eine sich „dynamisch ändernde eigenwertige, vernetzte Vielfachrealität“, die sich weder nur in der Digitalität, noch in einer analogen Welt, sondern vielmehr in „analog/digitalen infogenen Zusammenhängen“ figuriert. Daran orientiert gilt es neue, flexible Rationalitätsideale zu entwickeln.

3.3.2. Von der Gesellschaft zu Communities of Projects und m.i.t.-Welten

Jedes System menschlicher Selbstorganisation wie auch Gesellschaft unterliegt dem koevolutionären Prozess und ist immer nur vorläufig. Was wir gegenwärtig als Gesellschaft zu bezeichnen geneigt sind und dem wir bis dato eine grundsätzliche Legitimierung unterstellen, ist das Ergebnis der Koevolution zwischen dem 17. und 21. Jahrhundert. Trotz dem Wissen über die koevolutionäre Entstehungsgeschichte der Gesellschaft neigen wir dazu ihr einen naturgegebenen Status zuzuschreiben. Die ihr implizierten Macht-, Legitimierungs- und Glaubenssätze repräsentieren diese Naturgegebenheit und schirmen das gesellschaftliche System insofern von systemhinterfragender Kritik ab. Gesellschaft ist einfach. Sie bedarf keiner Legitimierungsanstrengung (Faßler, 2009, S. 39ff; 79; 111). Daher mutet uns der Zweifel an ihrer generellen Existenz zunächst ungewöhnlich an.

„Gesellschaft war das bislang perfektste System der großräumigen, unsinnlichen Fernsteuerung. Sie war glaubwürdig gemacht, eine moralisch integre Ordnungsvorstellung, fast schon Heilige Gesellschaft, unantastbares Heimatland für Menschen, die sich nicht kennen, aber über ein nationales, klassenpolitisches oder ökonomisches Treuegelöbnis dazu gehörten.“ (Faßler, 2009, S. 153)

3. Gesellschaftsdiagnosen

Gesellschaft hat die Funktion des Ankers von unsicheren Individuen auf der Suche nach Heimat und Sicherheit. Sie vermittelt Ordnung, wo Unordnung und chaotische Zustände drohen. Gesellschaft verweist auf eine „*ortlose, eher räumliche Sehnsucht nach einer großen Heimat*“ (Faßler, 2009, S. 80f). Sie ist eine „*schützende Organisationsmatrix*“ des Lebens und Stütze in Entscheidungsprozessen. Heute erfüllt sie diese Funktionen nicht mehr. Gesellschaft verliert zunehmend ihre Kontroll- und Regulierungsfunktion. Als Anker des Lebens ist sie in einer „Änderungs- und Abschiedskrise“, in einer „Begründungs-, Erklärungs- und Legitimationskrise“ (Faßler, 2014, S. 191f; 226). Gesellschaft als stabile Einheit zu beschreiben ist unmöglich und unsinnig. Überlegungen zu sozialen Gemeinschaften können sich nur an „*zeitlich relativ stabile Einheiten*“ von Sozialem und deren koevolutionär-bedingter Fragilität orientieren (Faßler, 2000, S. 338).

Der Shift von der *Ein*-heit Gesellschaft zur *Viel*-zahl von Gesellschaftlichkeiten wird in Faßlers „*Nach der Gesellschaft*“ (2009) thematisiert.⁴² Heute, in einer Art „nachgesellschaftlichen Population“, gibt es keine Zentrale der Regulierung oder Kontrolle für Soziales mehr. Es entstehen plurale Sub-Gesellschaften, deren Gemeinsamkeit allein im Eintritt in die „Immersivität der technologisch-kognitiven Räume“ und der Etablierung „*info-technischer Habitate*“ liegt (Faßler, 2011b, S. 11). Das bisher aufgebaute hierarchische System der Gesellschaft wird durch die „ständigen Verschränkungen von Online-Offline-Realitäten“ untergraben (Faßler, 2009, S. 23f, 2014, S. 185). Nicht das „*gesellschaftliche Betriebssystem*“, sondern das „*Betriebssystem Gesellschaft*“ wird grundlegend „neukonfiguriert“ (Faßler, 2008a, S. 137, 2008b, S. 31, 2008b, S. 45). Das Soziale etabliert sich nun in einem durch Mediatisierung und Digitalisierung unterstützten, auf Informationen aufgebauten globalen Kommunikationsraum. Dies legt Faßler (2009, S. 54) an Hand einiger Veränderungen dar. So zum Beispiel – und das erinnert an Lyotards Ausführungen zur Krise der Wissenschaft – am veränderten Umgang mit Information und Wissen.

Gesellschaften entstehen durch und (re-)produzieren sich über Informationsflüsse. Die Einheits-Gesellschaft war durch zentrale institutionalisierte Informationsflüsse

⁴² Jörissen (2016, S. 250) beschreibt bildungstheoretische Implikationen der sozialen, netzwerkartigen Strukturiertheit und definiert einen entsprechenden Umgang damit als Klafki'sches „Schlüsselproblem“ der Gegenwart, auf das die (Medien-)Pädagogik und durchaus auch Schulen durch Vermittlung entsprechender Netzwerkkompetenzen reagieren muss, den Selbstartikulation und Selbstdefinierung findet heute in medialen Artikulationsräumen statt.

geregelt. Durch digitale und dadurch effektivere Informationserzeugung, -verbreitung und -nutzung verlieren gesellschaftlich-institutionalisierte Informationsflüsse ihre Bedeutung und führen zur „Krise der Institutionen“ (Faßler, 2008a, S. 138, 2009, S. 42ff; 266). Als institutionalisierter Informationserzeuger ist Wissenschaft, wie auch Lyotard feststellt (vgl. Kapitel „*3.1.1. Die Krise der Wissenschaft oder die Paralogie*“), in eine Krise geraten. Zwei Entwicklungen sind dabei beobachtbar: Einerseits findet Wissenserzeugung und -übermittlung zunehmend außerhalb der gewohnten Institutionen statt. Andererseits verliert das wissenschaftliche Wissen seine Legitimationsgrundlage. Ein Auslöser dieser Entwicklung ist die Digitalisierung, die den Transport- und Transformationsmodus des Wissens grundlegend verändert. Wissensstrukturen und Wissensinhalte passen sich dem in der Erzeugung, Übermittlung und Verständigung darüber verwendeten Medium an (Faßler, 2009, S. 207f; 275f). Jenes Wissen, das nicht angepasst und in digitalisierten Umgebungen erzeugt und transportiert werden kann, wird vernachlässigt.⁴³ Wissen ist wie Gesellschaftlichkeit angesichts genannter Bedingungen „uneinheitlich“, vorläufig und meist „mediamorph“, d.h. medial vermittelt. Der mediamorphe Umgang mit Informationen und Wissen fordert neue Formen der Informationsselektion, der Komplexitätsreduktion und die Fähigkeit zur ständigen Anpassung an neue Entwicklungen. Dies gilt es bei der Informationsvermittlung und Begleitung der Wissensentwicklung bspw. an Bildungsinstitutionen wie Schulen oder Universitäten zu gewährleisten (Faßler, 2011a, S. 68ff).

Veränderungen gesellschaftlicher Informationsflüsse sind Auslöser weiterer Entwicklungen, von denen hier zwei hervorgehoben werden (Faßler, 2009, S. 16f):

- (1) Einerseits fördert dies die andauernde Entfremdung von der Einheits-Gesellschaft und die Entwicklung neuer Formen von Gesellschaftlichkeit. Eine Vielzahl „komplexer, ökonomischer, projektgebundener, künstlerischer, kollaborativer Informationsrealitäten“, die auf Grund ihrer eigenen Strukturen den großen „Legalitäts- und Legitimationsraum“ Gesellschaft nicht mehr bedürfen,

⁴³ Dies wurde bereits von Lyotard (1979, S. 30ff) beschrieben (vgl. Kapitel „*3.1.1. Die Krise der Wissenschaft oder die Paralogie*“).

3. Gesellschaftsdiagnosen

entsteht. Das verläuft chaotisch, heterogen, nicht hierarchisch und fließend⁴⁴ (Faßler, 2011b, S. 210).

(2) Andererseits ist Gesellschaft nicht mehr die eine orientierungsgebende und reglementierende „Makroorganisation“. Die vielen kleinen Gemeinschaften fügen sich wie global verstreute Splitter in ein großes digitales und flexibles Netzwerk ein. Sie etablieren neue Lebensbedingungen. Diese Lebensbedingungen – also „Habitate“ des Lebens (ebda., S. 13) – zeichnen sich durch Technogenität, Interaktivität und Selektion- und Kooperationsanregung aus. Und diese kleinen Gemeinschaften befinden sich in einem Kampf um das Beteiligt-Sein und die Aufmerksamkeit der Userinnen und User (ebda., S. 31; 55; 63ff). Wir befinden uns in einem „entsozialisierten Zustand“, im „Post-Sozialen“, in der Postmoderne, in der Postsozialität, im Poststrukturalismus oder Transhumanismus (Faßler, 2009, S. 17).

Das Postulat des verschwundenen Sozialen und des „entsozialisierten Zustands“ holt Faßler in „Das Soziale. Entstehung und Zukunft menschlicher Selbstorganisation“ (2014, S. 10) wieder ein. Soziales wird hier wie Gesellschaft als eine nicht als gegeben anzunehmende Instanz definiert. Soziales ist weder normativ noch biologisch vorausgesetzt. Vielmehr ist Soziales das Produkt eines koevolutionären Prozesses, in dem biologische d.h. genetische Vorbedingungen des Menschen, Umweltfaktoren sowie seine immer neu entwickelten medialen – und hier werden unter „medial“ nicht nur digitale Medien, sondern auch Mittel und Werkzeuge wie steinerne Jagdwerkzeuge gefasst – Erfindungen zusammenwirken. Dieses Zusammenwirken meint koordinierende Praxen des Menschen, die vorgegebene Bedeutung in Programme, Modelle und Muster zusammenzuführen, um Zeit, Energie und Kraft zu sparen. Nach Faßler ist es also kein „soziales“ Gen, das Kooperation hervorbringt, sondern es sind koordinierende Handlungen.⁴⁵ Auch heute noch sind es diese sozialen koordinierenden Handlungen, die, angepasst an den koevolutionären Entwicklungsstatus, Sozialitäten entstehen lassen (ebda., S. 12). Soziales verändert sich gegenwärtig grundlegend. Es entzieht sich der

⁴⁴ Auch an anderer Stelle verweist Faßler (2011b, S. 45; 146) auf den Fluss der Entwicklungen. Dies tut er unter Rückgriff auf Ulf Hannerz, Kulturanthropologe der Universität Stockholm, der die Welt-Kultur als im Fluss – im „FLUXUS“ – beschreibt. Dieser These folgt Faßler, wenngleich er hinzufügt, dass auch Flüsse und Ströme Reproduktionsregeln vorweisen, die beobachtet und beschrieben werden können.

⁴⁵ An dieser Stelle verweist Faßler (2014, S. 12) zwar auf die Entdeckung und Bedeutung der Spiegelneuronen, definiert diese aber ebenso „nur“ als Produkt des koevolutionären Prozesses.

Gesellschaft, schaltet diese aber nicht „ab“. Gesellschaft wird an den Rand des Sozialen gedrängt (Faßler, 2014, S. 253).

Das heute vorfindbare Soziale hat sich in drei Entwicklungsstufen dahin entwickelt: Zunächst existiert „direkt Soziales“ 1.er Ordnung. Das schließt verwandschaftliche Beziehungen ein. Soziales 1.er Ordnung basiert auf Herkunft und Vergangenheit. Daraus erwächst „indirekt Soziales“ 2.er Ordnung, worunter durch koevolutionäre Prozesse der Selbstorganisation – d.h. an Zukünftigem orientiert – sich etablierte, nicht verwandschaftliche soziale Gefüge zusammengefasst werden. Gesellschaft ist ein Produkt des Sozialen 2.er Ordnung. Gegenwärtig erleben wir die Entwicklung des Sozialen 3.er Ordnung. Dieses bezieht sich auf das Hier und Jetzt, auf Echtzeit. Es ist nicht mehr lokal und verwandschaftlich verortet. Es breitet sich global aus. Was im Sozialen 1.er (=Verwandschaftlichkeit) und 2.er Ordnung (=territorialgebundene Gesellschaftsstrukturen) der Legitimierung eines sozialen Gefüges diente, kann nicht mehr herangezogen werden. Das Soziale 3.er Ordnung integriert die beiden zuvor genannten in die neue Ordnung. Das Soziale löst sich von den zuvor etablierten Gesellschaftsverhältnissen. Deren Reste bleiben, ohne weitreichende Wirkung, bestehen (ebda., S. 16ff; 73; 185). Anders formuliert (ebda., S. 205f): Durch das Soziale 3.er Ordnung ist es, als „verließen Menschen rückwärts die Moderne“. Moderne Errungenschaften wie Wissenschaft, Rechtsstaat oder Technologien bestehen weiterhin und werden im Sozialen abseits nationalstaatlicher, gesellschaftlicher Regeln und Normen implementiert. Das „moderne Niveau“ der Entwicklung von Wissenschaft, Technik und Wirtschaft wird absorbiert, aber nicht die „ganze Moderne“ übernommen (Faßler, 2011b, S. 93). Das Soziale 3.er Ordnung muss schon wie jenes 1.er und 2.er Ordnung den menschlichen Bedürfnissen bspw. nach Sicherheit entsprechen (Faßler, 2014, S. 240). Das globale, digitalisierte Soziale wird zu einer uns ständig begleitenden „Sphäre“ (ebda., S. 174). Es ist lernfähig, passt sich an und leitet zunehmend Abstraktionen ab. Für die Abstraktionsleistung ist es notwendig, dass der Mensch einen „kognitiven Spalt“, eine gewisse Distanz zu seiner unmittelbar erfahrenen Welt aufbauen kann (Faßler, 2011b, S. 277). Mit Faßler gesprochen: Dem Sozialen ist ein „mediales Gehirn“ eigen. Damit verbunden ist ein „medialer Habitus“ des „wiederholbaren, bestätigenden, kontinuierlichen Verhaltens“ (Faßler, 2014, S. 43).

Wir leben im Projekt-Sozialen und Netzwerk-Sozialen, das sich in medial vermittelten, technologisch strukturierten Zusatzräumen etabliert. In diesen Zusatzräumen – oder auch virtuellen Räumen – ist Soziales nicht losgelöst von

3. Gesellschaftsdiagnosen

bisherigen sozialen Strukturen und genauso wenig losgelöst von Körperlichkeit bzw. körperlichen Anwesenheit des Menschen. Gerade im Sozialen 3.er Ordnung kommt es zu einer veränderten „Anwesenheitsökonomie“ (ebda., S. 30). Hierbei bezieht sich Faßler (ebda., S. 188f; 214) auf Bruno Latours Actor-Network-Theory:⁴⁶ So wie Latour faßt auch Faßler alle beteiligten Akteure, seien diese menschlich oder nicht-menschlich, in einem Prozess zusammen. Während Latour daraus eine Art „Mischwesen“ oder „Hybrid“ erzeugt, beobachtet Faßler ein „Neuzusammensetzen“ des Sozialen durch Anpassung und Entwurf. Die im Sozialen zusammenspielenden Akteure sind „Mensch + Dinge + Umwelt“. Diese sind „dabei“; sie sind „beteiligt“.

Zunehmend ist „Dabeisein“ nicht mit augenscheinlichem Anwesend sein gleichzusetzen. Wir lernen mit der „Unsichtbarkeit“ der „Werkzeuge“ und „Agenten“ und des Raumes umzugehen und uns selbst darin, trotz anfänglicher da körperloser Anonymität, zu erzeugen. Das Soziale wird auf neuen, vorrangig abstrakten, technologischen, medialen und informationellen Grundlagen erbaut, die die Entwicklung eines veränderten Vertrauens- und Verlässlichkeitsschemas erfordern. Die Unsicherheiten über das Fehlen des „angesichtigen Kontakts“ des Dabei-Seins nehmen ab. Das Anwesendsein trotz scheinbar fehlender Körperlichkeit wird uns vertrauter (ebda., S. 64ff; 112; 175; 230) (vgl. Kapitel „3.3.3. Das „mediale Selbst“ zwischen Infogenität, Körperdaten und Datenkörpern“).

Resümierend ist Soziales nach Faßler nicht eindeutig, sondern immer nur als koevolutionärer Entwicklungsstatus und durch veränderliche Charakteristika beschreibbar. Soziales ist kein „Mitbringsel“ aus der Vergangenheit. Seine Entwicklung kann nicht vorhergesagt werden (ebda., S. 66; 202).

All dies fasst Faßler zu einer Definition zusammen und fügt dieser die Notwendigkeiten des Erhalts des Sozialen und seine Sorge um eine Entwicklungstendenz bei. Soziales...

„(= sich unter hochentwickelten technno-programmatischen und informationell-koordinierenden Bedingungen anthropologisch entwickelnde, verändernde Selbstorganisation) wird sich als ein entwerfendes, koordinierendes ‚Sollen‘ [...] erhalten, wenn Menschen innerhalb der digitalen Habitare ihre Lebensinteressen

⁴⁶ Auch in „Kampf der Habitare“ bezieht sich Faßler immer wieder sowohl abgrenzend als auch zustimmend auf Bruno Latour und die Actor-Network-Theory (vgl. bspw. 2011b, S. 73; 82; 123; 157).

gegen totalitäre Kontrollabsichten formulieren und in Praxis übersetzen. Eine solche Praxis wird, – trotz aller staats- und gesellschaftsdemokratischen Risiken – ein Gefüge offener zivilisatorischer Prozesse sein müssen. „Zivilisatorisch“ spricht den Status von erforderlichen Welt-Daten-Bürgerrechten, von offenen, anpassungssensiblen, kompetenten, projektbezogenen, asymmetrischen Formaten zusammenhängender sozio-technischer Konkurrenz, Kooperation und Konflikten an.“ (Faßler, 2014, S. 233f)

Auch wenn Soziales in den Projekt- und Netzwerkstrukturen angelegt und leicht entwickelt werden kann, gilt es diese Möglichkeiten vor Missbrauch zu bewahren. Auch hier scheint fortwährend ein Anpassungs-, Abgrenzungs- und Bewahrungsprozess und damit ein Re-/Formulieren des Sozialen notwendig. Auch das Subjekt muss flexibel, erfinderisch sich selbst gestalten, anpassen, abändern und fortwährend kooperieren und koordinieren. Es gibt keine orientierungsgebende „stabile Normalität“. An jeder Ecke sind wir mit „Veränderungskrisen“ konfrontiert. Soziales und Selbsterzeugung wird, in den Worten Faßlers (2014, S. 83ff), zu einem „Serious Inter-Creative Game“, in dem es nicht mehr „Producer“ und „User“, sondern gleichberechtigte „Maker“ mit hohem Aktivitätsgrad gibt.

Wir sind Maker der Netzwerkgemeinschaften. Auch wenn wir als Maker hoch aktiv sind, sind die Netzcommunities nicht angeleitet oder zwingend herstellbar, sondern entstehen „spielerisch“ (Faßler, 2009, S. 93). Sie entstehen durch das Erzeugen, Nutzen und Koordinieren von Informationen. Jede Netzgemeinschaft ist ein eigenes „infogenes Feld“, das sich durch spezifische Erwartungen an Handhabungen und Kombinationen der Informationen – also durch ein Sinngefüge – auszeichnet und von anderen Netzgemeinschaften abgrenzt. Durch eine Vielzahl von Netzgemeinschaften und damit einhergehend durch eine Vielzahl differenter „Sinnoptionen“ wird der bisherige „Sinn“ der Gesellschaft (bspw. der moderne Fortschrittsgedanke und Humanismusglaube), „zerrieben“. Die Konsequenz aus der „Krisenanfälligkeit“ der Gesellschaft ist ein „globales Experimentierfeld zufälliger, kurzzeitiger, projektgebundener [...], flexibler [...] Organisationen menschlicher Besonderheiten“ (ebda., S. 21f), in denen in digitalen, medialen Sozialräumen unsere Zukunft verhandelt und immer wieder neu entworfen wird. Inwiefern neue soziale Räumlichkeiten einerseits und die Communities andererseits gestaltet sind und sein werden, gilt es noch zu erörtern.

Gesellschaft hat sich vorrangig auf lokale Territorien konzentriert. Netzgemeinschaften sind überlokal und überterritorial. Sie sind im unendlichen, globalen Datennetz – also „infogen“ – verstreut. Sie sind „mediamorph“ und „technogen“.

3. Gesellschaftsdiagnosen

Sie sind *m.i.t.-Welten*. Diese treten aus dem „allgegenwärtigen und unsichtbaren (ubiquitären) Universum“ der durch Medien vermittelten Daten heraus, erzeugen temporär einen sinnstiftenden Rahmen und sind für das Agieren in der Community ordnungsgebend (Faßler, 2009, S. 93f). Bezeichnungen für m.i.t.-Welten wie „Scenes behind the Screens“, „Immersive Spaces within the Screens“, „Blogosphäre“ und „Rich-Media-Bereiche“ verweisen darauf, dass es immer auch um die Gestaltung von Räumlichkeiten geht (Faßler, 2008a, S. 137f). Sowohl mediale Strukturen als auch technologische Gegebenheiten und Möglichkeiten sind für die Communities strukturell prägend. Communities entstehen in den „Nischen“ der m.i.t.-Welten und bilden eigene „abiotische Realitäten“ (Faßler, 2009, S. 151f). Die abiotischen Realitäten und das Inter-/Agieren darin sind nicht mehr außergewöhnlich. Strukturen und Regeln der abiotischen Realitäten werden von der Netzcommunity erzeugt und akzeptiert. In den m.i.t.-Welten ist alles möglich. Das ist der Nährboden der Pluralität digitaler Gemeinschaften und darin vorfindbarer menschlicher Lebensorganisationen. Das ist der Möglichkeitsraum, um Körperllichkeit und biologische Realität des Menschseins neu zu denken (ebda., S. 155). Das Mediamorphe steht nie still. Durch Milliarden Nutzerinnen und Nutzer, die zeitgleich in den Netzwerken denken, lernen, arbeiten, gestalten etc. entzieht sich das digitale Mediamorphe (Faßler, 2014, S. 245).

Von den Milliarden Nutzerinnen und Nutzern findet sich für kurze Zeit eine Gruppe zusammen, die ein Projektziel verfolgt und sich nach Ziel-Erreichung wieder auflöst. Eine neue Gruppe findet sich für ein neues Projekt. Diese Gruppen sind „kleiner, flacher, temporärer, horizontaler, kreisförmiger, offener, abgewogener“ als die große Einheits-Gesellschaft (Faßler, 2008a, S. 144). Alle Individuen, egal ob sie im Moment in einer oder mehreren Projektgruppen aktiv sind, sind immer im Netzwerk präsent. Diese häufige Form des Sozialen nennt Faßler „Communites of Projects“, kurz „CoPs“. Sie verbindet nicht eine Allgemeinheit (wie die Gesellschaftsordnung), sondern ein inhaltliches, das Projektziel bestimmendes Spezifikum. Dieses kann durch gleiche Freizeitinteressen oder berufsmäßige Arbeitsaufträge entstehen (Faßler, 2009, S. 157ff). Mit dem Verfolgen eines Projektziels ist die Gemeinschaft neben den inhaltlichen Fragen auch hinsichtlich ihrer Dauerhaftigkeit und der eingebundenen Personen strukturiert. Ist ein Projektziel erreicht, ist das Projekt beendet und die Gemeinschaft zerfällt, um sich in ein nachfolgendes Projekt zu involvieren (Faßler, 2008a, S. 138).

Dem Zusammenfinden und Lösen von Kooperationen sind wir bereits bei Bauman (2005, S. 304) begegnet. Wir – und das erinnert an Baumans typische Lebensformen und Episodenhaftigkeit (vgl. Kapitel „3.2.2. Postmoderne Lebensformen: Flaneure, Vagabunden, Touristen und Spieler“) – „vagabundieren“ von einer Projekt-Gemeinschaft, einem Habitat zum nächsten (Faßler, 2011b, S. 52). Einer Projektgemeinschaft ist nur eine begrenzte Personenanzahl zugehörig. Projekte sind „befristete Klein-Föderationen“. Die Projektstruktur erlaubt den durch die Absage der Gesellschaft freischwebenden Individuen eine Art „Re-Kommunalisierung“, eine Einbettung in ein kleines, temporäres soziales Gefüge. Endet ein Projekt, steht den freischwebenden Individuen nicht mehr das gesellschaftliche „Auffangnetzwerk“ zur Verfügung. Lediglich der Eintritt in ein nachkommendes Projekt – Stichwort: Episodenhaftigkeit – kann als (einstweilige) Lösung gelten (Faßler, 2008a, S. 139). So entstehen „episodische Kulturräume“ (ebda., S. 142f), in denen sich soziale Gruppen in kurzzeitigen „Ereignis- und Aktionsräumen“ zusammenfinden. Zur Erreichung des Projektsziels bedarf es der Fähigkeit aktuelle Wissensbestände in der Community aufzuspüren und kollaborativ weiterzuarbeiten. Auch wenn ein Projektziel vorgegeben ist, gestaltet sich die Struktur des Projekts erst während der Zusammenarbeit der Gemeinschaft aus (ebda., S. 140ff). Die klassische Hierarchisierung von „Wissensnachfrager“ und „Wissensanbieter“ weicht dem „Crowdsourcing“ und der „Cloud Intelligence“, im Sinne des Zusammenfügens der Wissensbestände vieler. War es bisher die dumme gesellschaftliche „Masse“, die durch Machthaber in der Gesellschaft gelenkt wurde, sind es nun eine „Menge“ von Einzelmenschen, die sich zu einer Intelligenz zusammenschließen: „Von der Idiotie der Masse zur Intelligenz der Menge!“ (Faßler, 2009, S. 26)

Neben den „CoPs“ = Communities of Projekts existieren weiterhin lokale und regionale „Subroutinen“, „Gesetzlichkeit, Steuerhoheit, nahräumliche Solidarität, regionale Märkte, Familienstrukturen, urbane Inszenierungen“ etc. Jedoch hat sich die Hierarchie verändert: Digitale Netzcommunities sind für zentrale Informations-, Energie- und Stoffströme der großen Institutionen steuernd und beeinflussen lokale und regionale Normen (ebda., S. 95; 109). Bisherige Strukturen wie das moderne Bestreben nach Fortschritt und Innovation, die „Rationalisierung“ oder die

3. Gesellschaftsdiagnosen

Legitimierung von Wissen⁴⁷, werden durch *CoPs* nicht mehr als oberstes Ziel verfolgt (2008a, S. 139).

Damit schlägt Faßler in die gleiche postmoderne Kerbe wie Lyotard und Bauman. Wir arbeiten, kommunizieren, lernen und wissen bereits „nach der Gesellschaft“ (Faßler, 2009, S. 55ff). Ausgetreten aus einer Sicherheit suggerierenden „Gesellschaftszeit“ bewegen wir uns nun in „Online-Zuständen“ und „Offline-Habitate“, in denen sich Leben neu gestaltet. Unter den „globalen daten-, informations-, aufmerksamkeits- und kommunikationsökonomischen Bedingungen“ werden sich (oder haben sich bereits) andere Zusammenhänge des Lebens etabliert (ebda., S. 74). Nun ist es Aufgabe der Wissenschaft Schlüsse aus diesen Bedingungen – etwa für Bildung und Erziehung – zu ziehen (ebda., S. 81). Institutionelle Lern- und Bildungsprozesse müssen dazu befähigen die eigenen Kompetenzen in einen kollaborativen Prozess einzubringen, Kompetenzen und Wissen anderer zu erkennen und zusammenzuführen. Neben inhaltlichen Fragen, stellt sich jene nach den Räumlichkeiten der Lern- und Bildungsprozesse. Während es im schulischen Kontext für bestimmte „hard facts“ (bspw. Mathematik, Physik) und „soft skills“ (bspw. Lesen, Schreiben) eine Vermittlung geben kann, wird eine große Zahl zusätzlicher Kompetenzen in den „Communities of Projects“ erworben (Faßler, 2008a, S. 148, 2008b, S. 49f). Hinweise, mit welchen Herausforderungen sich Bildung und Erziehung im Hinblick auf Selbsterzeugung und -stabilisierung konfrontiert sieht, werden im Folgenden erörtert.

3.3.3. Das „mediale Selbst“ zwischen Infogenität, Körperdaten und Datenkörpern

Welt hat sich zu einem „unbeständigen, asymmetrischen, informationsintensiven und -sensitiven“ und ständig „werdendem“ Gefüge entwickelt. In einem solchen „ständigen Werden“ befindet sich das Individuum. Die zentrale Leistung des „infogenen Menschen“ ist die *infogene Selbsterzeugung* und der *infogene Selbsterhalt* in Anpassung an m.i.t.-Welten bei fehlender gesellschaftlicher Grundorientierung (Faßler, 2009, S. 117; 145; 273). Freilich ist dieses ständige Werden nicht neu. Wir sind dem bspw. bei Lyotard (1979, S. 55ff) im Sinne einer

⁴⁷ Zu Veränderungen der Legitimierungsfrage von Wissen angesichts genannter Bedingungen kann in Faßlers Artikel „*Dissipatives Wissen. Übergänge von nationaler Universalität zu Global Knowledge Communities*“ (2011a) nachgelesen werden. Darin beschreibt er (ebda., S. 73f), dass weltweit ein „fundamentaler Wandel in den Weisen der Wissensproduktion“ beobachtet werden kann.

andauernden „Umstellung“, „Anderswerdung“ und „ununterbrochenen Bewegung“ begegnet. Neu ist, dass Faßler auch das Werden auf seinen informationellen Gehalt hin analysiert und Lebensumstände digitaler Netzcommunities als zentrale Lebensorte einbezieht. Um in und mit der umgebenden Welt leben zu können – als oberstes Bildungsideal – bedarf es einer „informationellen Selbstbefähigung“ durch Entwicklung und Aneignung von Wissen unter biologisch-informationellen Vorbedingungen (Faßler, 2009, S. 274). Ein „Nach-Mensch“ im Sinne eines Menschen, der in der koevolutionären Entwicklung alle für die veränderte Lebenssituation notwendigen Eigenschaften erworben hat, ist nach Faßler (2011b, S. 17) aber „noch nicht in Sicht“, sondern befindet sich in Entwicklung.

Der Verweis auf die „Selbstbefähigung“ schließt die Annahme der Existenz eines Selbst ein. Dieses Selbst ist bei Faßler wie schon bei Bauman uneinheitlich. Mit dem Ende der Gesellschaft wird auch die Vorstellung der stabilen, ganzheitlichen und einheitlichen Individualität brüchig. Durch das Ende der Gesellschaft ist die „personalisierte Individualität“ ein „krisenansfälliges Konzept“ geworden (Faßler, 2009, S. 27). An anderer Stelle betont Faßler (2011b, S. 240), man könne grundsätzlich nur noch von „Leuten“ sprechen: Weder die philosophisch konstatierte „Unteilbarkeit“ des *Individuums*, noch die selbstreflexive, vernunftgeleitete Einheit des *Subjekts* oder die einer Gesellschaft zuordenbare *Person* ist gegenwärtig haltbar. Neue Lebensumstände fordern neue Fähigkeiten der Weltaneignung. Das Subjekt muss trotz oder gerade als Anlass von „Multimedialität, unüberschaubarer Kontingenzen, informationeller Komplexitäten“ kurzfristige Versionen eines Selbst etablieren und damit in Kontakt zu anderen treten. Als Anlass sieht Faßler (ebda., S. 240) dies insofern, da der Mensch im Zuge koevolutionärer Entwicklung stetig anpassend lernt und sich damit zur Aneignung der Umgebung befähigt.

Angesichts der Netzcommunities und der Fragmentiertheit des Subjekts gilt es vormals gesellschaftlich geregelte Aspekte wie „Solidarität, Respekt, Glaubwürdigkeit, Vertrauen, Zivilität“ neu zu gestalten. Jedes Individuum wird dabei – Stichwort: Individualisierung – zur Verantwortung gezogen (Faßler, 2009, S. 27). Neu ist an dieser Stelle, dass sich soziale Gemeinschaften und damit verbundene Aspekte wie Respekt oder Vertrauen nicht in direkten Mensch-Mensch-Beziehungen, sondern vorrangig in und durch m.i.t.-Welten entwickeln. Zwischen menschlichen Akteuren wird ein dritter Akteur eingesetzt, der die zwischenmenschliche Beziehung, Selbsterzeugung und -stabilisierung bedingt und struktu-

riert. Die m.i.t.-Welten unterliegen und vermitteln Muster, Abstraktionen und Modelle, die ein zu erwartendes Verhalten herausfordern. So werden etwa Emotionen in den m.i.t.-Welten in neuer Form dargestellt. Vom Gegenüber erfordert dies neue Reaktionsformen (ebda., S. 137f; 177). Faßler (ebda., S. 124) betont, und dies erinnert an Lyotards⁴⁸ Beschreibungen der Entstehung neuer Idiome und der vibrierenden Etablierung einer Ich-Instanz, dass die Lebensumstände in Communities erst durch die Selbsterzeugung der Individuen und Koppelung der beteiligten Subjekte entstehen und gleichzeitig als leitende Strukturierung sowohl für Community- als auch Selbsterzeugung gelten.

Das Leben in m.i.t.-Welten bedingt nicht nur neue Lebesmodi, sondern auch biologisches Menschsein. Egal ob biologische Umgebung oder abiotische m.i.t.-Welt; die Körperlichkeit des Menschen spielt eine tragende Rolle. In der Virtualität der m.i.t.-Welten erzeugen wir neue Körper oder versuchen die biotischen zu rekonstruieren (ebda., S. 47; 86). Wie erwähnt, ist die Trennung zwischen biotischen und abiotischen Umgebungen und Körperlichkeiten unpassend geworden. Durch die Ubiquität mobiler, internetfähiger Endgerät sind wir sowohl in der biotischen als auch in der abiotischen Welt sowie in deren Schnittstelle präsent. Man könnte meinen, wir sind zu Cyborgs⁴⁹ geworden. Die Dualismen biotischer versus abiotischer Körper, biotische Umgebung versus m.i.t.-Welten, Realität versus Virtualität sind weder begrifflich noch in der Lebenswelt „verfeindete Ontologien“. Sie sind alle das Produkt „menschlicher Abstraktion und Selektion“ und damit sowohl real als auch virtuell (Faßler, 2009, S. 213, 2011b, S. 61ff). Wir leben – und hier orientiert sich Faßler (2011b, S. 129) am Konzept des „Blended Learnings“ – ein „Blended Life“ in globalen, blended Habitaten, m.i.t.-Welten und Netzwerken. Das fordert ein Neudenken menschlichen Lebens und Denkens (Faßler, 2011b, S. 175).

Das Smartphone vibriert bei Aktionen in Netzcommunities. Das spürt der biotische Körper und reagiert mit Selbstrepräsentation in der m.i.t.-Welt. Wir verorten uns nicht offline *oder* online, sondern changieren zwischen abiotischer und biotischer,

⁴⁸ Lyotard (1982, S. 27ff) beschreibt, dass *während* und nicht *vor* dem Erstellen einer philosophischen oder schriftstellerischen Arbeit die Regeln entwickelt und definiert werden, die am Ende des Erstellens des Werkes als leitend gelten werden. Es findet im Erstellen eine Suche nach dem statt, „*was gemacht worden sein wird*“ (vgl. Kapitel „*3.1.4. Das Subjekt oder die Ich-Instanz*“).

⁴⁹ Donna Haraway (1991) hat ein utopisches Szenario gezeichnet, wie die Welt – hinsichtlich Geschlechtsunterschiede – aussehen würde, wären wir Cyborgs.

analoger und digitalen – d.h. in einer „cyberlokalen Telepräsenz“⁵⁰ (Faßler, 2009, S. 132). Neben der Etablierung einer „cyberlokalen Telepräsenz“ verändert auch die Ausweitung der visuellen Darstellungen durch eine Vielzahl von Displays, Bildschirmen etc. und durch einen geradezu „barrierefreien“ digitalisierten Eintritt in den Weltraum ebenso wie in die kleinsten Teile des menschlichen Körpers den Umgang mit Welt und Präsenz in der Welt.

Die techno- und infogenen Bilder des Menschseins folgern eine neue Organisation und Beweisbarkeit von biologischen Lebenszusammenhängen einerseits und eine mögliche Informationsverwendung für ökonomische oder wissenschaftliche Zwecke ohne Bewusstsein oder Kenntnis der Individuen darüber andererseits (Faßler, 2009, S. 207f, 2011b, S. 308). Über Online-Aktivitäten und die bewusste oder unbewusste Datenangabe zum biotischen Körper im Netz – also „Körperdaten“ – entsteht ein „Datenkörper“. Dieser ist unstrukturiert und ubiquitär – als „U-Körper“ oder „ubiquitous body“ – in den lokalitätslosen Netzwerken verteilt. Die Allgegenwärtigkeit des biotischen Körpers auch oder insbesondere in Form von Informationen in Netzwerken führt zu einer veränderten Beziehung zur Körperlichkeit. Der Körper wird nicht nur zu einem Element der Selbstinszenierung in den Netzwerken. Der Körper wird durch Online-Diagnosen, Online-Therapievorschlägen, Selbstmedikamentierung in Verbindung mit Internet-Apotheken genauso wie durch Datenspeicherung mobiler Endgeräte zu Aufenthaltsorten, durch Bodyscanning und Fitness Apps usw. in das Netz gebracht. Ein bewusstes Einbringen der Körperdaten erfolgt bspw. zur Beobachtung von Fitness durch Sport-Apps – Sichtwort: Quantifizierung des Menschen.⁵¹ Es entsteht der Eindruck des körperlichen „Dabei-Seins“ in m.i.t.-Welten (Faßler, 2009, S.

⁵⁰ Faßler (2009, S. 245) beschreibt hierzu den Künstler „Stelarc“ an der Schnittstelle von Körperlichkeit und Medialität. Dieser erweitert seine biotische Körperlichkeit etwa durch eine dritte abiotische Hand, die gleich einem Roboterarm von seinem biologischen Körper ragt.

⁵¹ Mit bildungstheoretischen und -praktischen Implikationen digitaler Personenprofile setzt sich Stefan Iske (2016, S. 277) auseinander und erkennt darin ein per se pädagogisches Problem zwischen „Selbstbestimmung im Modus von Fremdbestimmung“ und „Fremdbestimmung im Modus von Selbstbestimmung“, das durch (unsichtbare) Kontrolle und Überwachung entgegen den „Freiheits- und Demokratisierungsutopien des frühen Internets“ steht (ebda., S. 265). Aus Sicht der (Medien-)Pädagogik handle es sich dabei – orientiert an Klafki – um ein epochaltypisches „Schlüsselproblem“ oder – orientiert an Jörisen und Marotzki – um eine „Orientierungskrise“ (ebda., S. 266f). Mit Verweis auf Johan Huizinga erkennt Iske (ebda., S. 276) im „Artikulationsraum“ der digitalen Personenprofile zwischen Fremd- und Selbstbestimmung Ähnlichkeiten zum „Spiel“. Die Artikulation und damit die Selbstdarstellung sowie der Umgang mit Macht- und Kontrollinstanzen erfolgt häufig spielerisch und tentativ.

209f). Als biotische Metapher, um das Leben in der Schnittstelle von Virtualität und Realität zu beschreiben, bezieht sich Faßler (ebda., S. 227) auf das Organ Haut. Haut, als Abgrenzung zwischen Außen und Innen und gleichzeitig als Organ des Durchgangs, symbolisiert unser Changieren zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen Virtualität und Realität, zwischen biotischer und abiotischer Umgebung. Infogene Welten bestimmen und bedingen gleicher Maßen den menschlichen, biotischen als auch den abiotischen digitalen Datenkörper. Biotischer und abiotischer Körper treten in eine „gleichzeitig wechselseitig bedingte Performanz“ in den m.i.t-Welten, die die biotischen Sinne und die Körperwahrnehmung nicht verabschiedet, sondern herausfordert. Jede Information muss „sinnlich“ – d.h. über den biotischen Körper und das Gehirn – aufgenommen und verarbeitet werden. Sinnliche Erfahrungen werden in m.i.t-Welten daher nicht begrenzt, sondern in die Grenzenlosigkeit der Virtualität verlagert (Faßler, 2011b, S. 15). Die Notwendigkeit der sinnlichen Aufnahme und Verarbeitung macht den biotischen Körper, unabhängig davon, ob die Informationen in den m.i.t-Welten aufgenommen werden oder nicht, ubiquitär. Menschsein figuriert in einer Online-Offline-Körperlichkeit. Haut, Grenze oder Interfaces müssen neu gedacht werden (Faßler, 2009, S. 227f). Keiner dieser Körperlichkeiten darf zu kurz kommen: „*Liebe Deine Daten wie Dich selbst. Pflege Deine Dimensionen wie Dich selbst.*“ (Faßler, 2009, S. 229)

Angesichts der Pluralität von Subjekt und Körperlichkeit in differenten Lebenswelten, kann Ich nicht *ein* Körper sein. „Ich bin viele Körper“. Statt den Schein des Einheits-Subjekts und der rein biotischen Körperlichkeit zu wahren, müssen neue Visionen von Menschenbildern erzeugt werden. Dem gilt es auch in Bildungsprozessen den nötigen Rahmen zu bieten. Es geht um die Etablierung einer neuen Körperrealität und einer neuen Identitätsbildung im Sinne einer „E-dentität“, in der „organische und anorganische, daten- und informationstechnologische, sinnliche und unsinnliche Lebensbereiche zusammenkommen“ (ebda., S. 247f; 253). Weltaneignung und Selbsterzeugung wird damit grundlegend verändert.

Eine solche Veränderung beschreibt Faßler (2014, S. 146f) auch am Beispiel der Entwicklung der „kognitiv-evolutionären Grundausstattung“ des Menschen digitale Räume zu abstrahieren und zu gestalten. Wir sind dazu im Stande „erahnend, vorausdenkend, ja fast empathisch auf zunehmend abstrakte Prozessmuster [zu] reagieren“, gegebene Bedingungen zu kombinieren und „veränderte Rekombinationen“ hervorzubringen. Evolutionär zeichnet Faßler (ebda., S. 90; 158) die Entstehung dieser Fähigkeiten, d.h. eines „medialen Selbst“ von der Erfindung

erster Jagdwerkzeuge bis zu den heutigen m.i.t.-Welten nach.⁵² Über die unmittelbare Befriedigung der Grundbedürfnisse – Energie-, Nahrungs-, Informationsversorgung und -erzeugung – hinaus, entwickelte der Mensch Werkzeuge und Verfahren des Speicherns, Konservierens und selektierenden Vergessens. Das „mediale Selbst“ bildet über die Zeit einen „medialen Habitus“⁵³. Das „mediale Selbst“ entsteht in der koordinierenden Funktion zwischen aktuellen Lebensbedingungen sowie generationell weitergegebener „Konservierungs-Kodes“. Anders formuliert: Das „mediale Selbst“ entsteht durch „wechselseitige Abhängigkeiten von Körper, Handwerk, Zeichnungen, Zeichen, Sprache, Gehirnentwicklung und Gruppenkoordination“ und wird zum „Schwerkraftzentrum“ geistiger und sozialer Entwicklung. Erst durch das mediale sind wir zu Abstraktionen, Repräsentationen und dem Denken und Etablieren von künstlichen Welten fähig (ebda., S. 154f). Gegenwärtig hat sich dieses „mediale Selbst“ angepasst an die genannten sozialen Strukturen zu einer höchst aktiven Instanz entwickelt. Es ist „selbst-musternd“, „selbst-beobachtend“, „selbst-distanzierend“, „selbst-modellierend“, „selbst-behauptend“ und „selbst-abstrahierend“ (ebda., S. 90; 158).

„Dieses mediale Selbst ist ein immer umfangreicheres Modellbündel des Menschen, mit dem er höchst produktive indirekte Welten erzeugen kann. Es ist imaginativ, hypothetisch, fiktiv, experimentell. Aber entscheidend ist, dass über die Erfindungen von Zeichen, Kodes, Regeln sich der Mensch in eine eigenlogische Position zur Welt bringt: er macht sich indirekt, d.h. über Artefakte, Erfindungen anwesend und greift verändernd mit dieser Artefakt-Anwesenheit ein. Diese sensationellen, evolutionär äußerst jungen Fähigkeitsbündel sind Quellen des Informations- und Fantasiereichstums.“ (Faßler, 2014, S. 154)

Das Leben in Projektcommunities dehnt die Abstraktionsleistung aus, um der „Echtzeit-Nutzung“ der „Welten der Abstraktionen“ nachzukommen. Was bisher von Gesellschaft vorstrukturiert, geordnet und gelenkt wurde, wird nun wieder vom „medialen Selbst“ übernommen: Unterscheidungen kraft der eigenen Meinung, des eigenen Selbstverständnisses, der eigenen Selbstwahrnehmung, des Kollabora-

⁵² Die Entwicklung von der Zeichenentstehung vor 40.000 Jahren bis zur Etablierung des modernen Zeichen-Schrift-Systems kann bei Faßler (2014, S. 147ff; 158-170) nachgelesen werden.

⁵³ Faßler (2014, S. 146) verweist darauf, dass sein Konzept des „medialen Selbst“ und „medialen Habitus“ dem des „kulturellen Gedächtnisses“ von Jan und Aleida Assmann nahe kommt. Der Unterschied liegt darin, dass sich Faßler nicht auf das Gedächtnis, sondern auf „Entstehungsbedingungen und Vererbungsprogramme“ konzentriert.

tionspotentials und der Selbst-Erfindung zu treffen und zu verwalten (Faßler, 2014, S. 151f; 167). Leitend hierbei ist nicht der lang postulierte *soziale* Habitus, sondern der *mediale*.

Faßler (2014, S. 153f) betont – und dies kann als Hinweis auf die linguistische Schlagseite des Postmoderne-Diskurses gelesen werden –, dass unter dem „medialen Habitus“ nicht nur Sprache einbezogen werden kann, wo doch Sprache Verfallstendenzen aufweist, sondern auch Praxen des Konservierens, Erhaltens und Koordinierens. Durch die immerwährend adaptierende Selbstorganisation in Netzwerken im Sinne einer „medialen Selbstbefähigung“ etabliert sich der Mensch in den Netzwerken individuell. Die gesellschaftlichen Vorgaben weichen. Der „soziale Habitus wird auf seine Entstehungsregeln, das mediale Selbst zurückgeführt und von einem neuen medialen Habitus umgeschrieben und abgelöst“ (ebda., S. 153). Das heißt nicht, dass das „mediale Selbst“ nicht sozial ist. Sozialität strukturiert sich eben neu und dies vorrangig ziel- und ergebnisorientiert, ressourcenschonend und durch Kooperation und Konkurrenz (ebda., S. 167). Für Faßler (ebda., S. 154) ist das „mediale Selbst“ für die Etablierung sozialer Gefüge in der „globalen Vernetzung“ notwendig. Das „mediale Selbst“ und der „mediale Habitus“ ermöglichen, dass der Mensch in den ihm zur Verfügung stehenden Welten und in Kooperation mit Anderen „schreibend, rechnend, zeichnend, kombinierend, druckend, entwerfend, programmierend...“ ein „polymorphes mediales Selbst“⁵⁴ (ebda., S. 168) im Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit schöpferisch, innovativ hervorzugehen und sich dennoch der Ordnung der Zusammenhänge der Welten einzufügen, etabliert. Dies erfolgt fortwährend, maßlos, „en passant“. Das Selbst steht unter akutem Stress sich selbst in den Welten aus Versatzstücken zusammenzusetzen, um sein „Dabeisein“ zu gewährleisten (ebda., S. 175).

Als eine mögliche Umgangsform mit diesen Herausforderungen beschreibt Faßler (2008b, S. 29f) – orientiert an Lyotard – das Erzählen. Nach dem postmodernen Ende der großen Erzählungen kommen große oder kleine Erzählungen als Form der Selbsterzeugung und -repräsentation in Netzcommunities zurück. Die in der Postmoderne „freigestellte Individualität“ wird in Netzwerkgemeinschaften zu einer „informationell gekoppelten Individualität“ eingefangen. In den m.i.t.-Welten muss

⁵⁴ Lyotard (1983, S. 167) beschreibt die Notwendigkeit eines „polymorphen Subjekts“ (vgl. S.58). Bei Faßler kommt an dieser Stelle die Betonung auf ein „polymorphes *mediales* Subjekt“ hinzu.

sich das Selbst inklusive Datenkörper und Körperdaten skizzieren und inszenieren und das meint Erzählen. Dieses Erzählen ist nicht nur sprachlich-symbolisch, sondern audiovisuell und multimedial. Wir gehen davon aus, dass wir die notwendigen Fähigkeiten des sprachlich-symbolischen Erzählers beherrschen (ebda., S. 30f). Die Fähigkeiten der neuen Erzähl-Formen unter Einbezug multimedialer Tools in der Schnittstelle von Virtualität und Realität (= „Virealität“) im Sinne einer ständigen Fusionierung der „erfundenen semantischen und physikalischen *künstlichen Umgebungen*“ und der ständigen Veränderung der Lebensbedingungen sind uns nicht von vornherein eigen (ebda., S. 32). Es gilt die neuen Erzählungen und veränderten Erzählformen als gleichwertig mit bisherigen Erzählungen anzuerkennen (vgl. auch Fritzmann, 2000, S. 93ff). Mehr noch: Es gilt anzuerkennen, dass neue Erzählungen und veränderte Erzählformen *das Medium* sein können, in denen wir „*nicht-triviale Zusammenhänge*“ von Welt in Erklär-, Versteh- und Darstellbares übersetzen. *In* und *mit* Erzählungen formulieren wir „veränderte Welterwartungen“ und suchen Wege die vorgefundenen Lebensbedingungen, zwischen Offline- und Online-Welten in „kleinen Erzählungen“ zusammenzuführen. Das Erzählen tritt als „*Zusammenhangs-Monitor für menschliche Erfahrung und Selbstbeobachtung*“ dann auf den Plan, wenn Lebensumstände einer Übersetzung bedürfen, um zugänglich zu werden. Durch das Erzählen wird eine „Empirie des Abstrakten und Künstlichen“ erzeugt, die es möglich macht scheinbar Unvereinbares zu vereinbaren (Faßler, 2008b, S. 33ff). Sie dienen dem Menschen – „Wer bin ich, wenn ich online bin?“ – oder einer Community dazu, sich des Daseins und dessen Bedingungen zu vergewissern (ebda., S. 39f). Im Erzählen werden keine Einheiten, sondern *plurale Vexierbilder des Subjekts in differenten Netzcommunities im Sinne vieler kleiner Erzählungen* entworfen. – „Schaut her, ich bin viele Erzählungen“. Die Netzwerke sind die neuen, umfassenden „Großerzählungen“ (Faßler, 2008b, S. 33f; 38ff; 46ff).

3.3.4. Weltaneignung mit und in m.i.t.-Welten: Implikationen für Bildung

Die genannten Entwicklungen des Subjektseins in der Schnittstelle von biotischer Umgebung und m.i.t.-Welten, von lokalen an Bedeutung verlierenden Regelsystemen und digitalen Netzcommunities erfordern neue Fähigkeiten des Sich-Welt-Aneignens, des In-der-Welt-Seins bzw. In-den-Welten-Seins sowie der Selbstaneignung und -erzeugung. Wie erwähnt (Faßler, 2011b, S. 17), hat der Mensch die durch die Koevolution notwendig gewordenen Eigenschaften noch

3. Gesellschaftsdiagnosen

nicht entwickelt. Ein solches Aneignen muss daher auch Anliegen der Bildungsforschung sein. Wenn sich der Mensch immer schon und daher immer noch in der koevolutionären Anpassung und Restrukturierung durch die ihn umgebenden Entwicklungen der Technik, der Natur, seines Körpers usw. befindet, dann entwickelt er sich ohnehin dort hin und wird über die Zeit notwendige Fähigkeiten entwickeln. Was wenn die Fähigkeiten schneller entwickelt werden müssen? Was aber wenn Schule an überkommene Konstrukte wie der Einheits-Gesellschaft fest hält?

Ein solches Festhalten an alten Glaubensinhalten diagnostiziert Faßler für das Bildungswesen (ebda., S. 249). Bildungsherausforderungen werden noch ohne Berücksichtigung weitreichender koevolutionärer Entwicklungen und Online-Offline-Habitenen, m.i.t-Welten, globalen Netzcommunities etc. diskutiert. Und auch wenn sich einige der Bildungsbestrebungen auf Mobilität und damit globale Vernetzung im Bildungsbereich konzentrieren, bleiben ihre Grundannahme im traditionellen Verständnis von Menschen und Bildung verhaftet. Vernetzung abseits dieser Vorstellung fand außerhalb von offiziellen Bildungsinstitutionen und -bestrebungen, in Spielen, Netzgemeinschaften und informellen Lerngruppen statt (ebda., S. 283).

Wir dürfen nicht mehr in den „Schubladen institutioneller Ablagen der Moderne“ nach dem „*masterkey*“ zur Lösung des Problems suchen (ebda., S. 156). Den „*masterkey*“ gibt es nicht. Die koevolutionäre Entwicklung bringt neue, bisher nie dagewesene „Bildungs-, Wissens- und Fähigkeitsanforderungen“ und fordert eine „mehrdimensionale lernende Anpassungsfähigkeit des Menschen“ (ebda., S. 121). Diese kann, wie alle Lern- und Bildungsprozesse, nicht gesteuert werden. Eine Beeinflussung und „(auswählend) kooperierende Lenkung“ ist aber nicht ausgeschlossen. Mit „Auswählen“ ist hier betont, dass es nicht nur um ein lernendes Anpassen in irgendeine Richtung, sondern um ein „verändertes“ Anpassen geht. Wir befinden uns in einem gesellschaftlichen und individuellen „Blindflug“ (Faßler, 2011b, S. 251, 2014, S. 263). Bildungskonzepte tun oft so, als wüssten sie, wo es gesellschaftlich hingehört und wie sich Individuen darauf vorbereiten sollten. *Gerade aber zu verdeutlichen, dass wir in einem „Blindflug“ fliegen, sollte oberstes aller Bildungsziele sein.* Bildungsinitiativen dürfen sich nicht mehr auf Bildungsinstitutionen konzentrieren, sondern die umfassende Lebenswelt der Lernenden miteinbeziehen und dieser Rechnung tragen.

Zusammengefasst ergeben sich aus Faßlers Thesen folgende Implikationen:

1. Zusammenführen von Welt und Welten

Die Auflösung klassischer und bisher als gültig angenommener Rationalitätsvorstellungen von *real* versus *virtuell* hat Auswirkungen auf zentrale Lebensformen und damit auf Bildung und Erziehung. Bildungsherausforderungen ergeben sich durch notwendige Fähigkeiten der Selektion, Zusammenführung, Beobachtung und Beschreibung vorfindbarer Informationen in der biotischen Welt und in m.i.t.-Welten. Dies hat bereits Lyotard (1979, S. 141) für die von ihm beschriebene „diskontinuierliche, katastrophische“ und im klassischen Sinne nicht nachprüfbare Lebenswirklichkeit gefordert. Betont wird der Aspekt des *Zusammenführens* und damit die Notwendigkeit eines „Zusammenhangs- und Zusammensetzungsverständnisses“. Das Ziel sollte nicht die ohnehin unmögliche Entschlüsselung der Komplexität von Welt/-en, sondern das Abstimmen und „*Managen*“ der „*Kontingenzen*“ – also der prinzipiellen Offenheit, aber gleichzeitigen Ungewissheit menschlicher Lebenserfahrungen – in heterogenen Lebenswelten, sein (Faßler, 2009, S. 223f; 255; 285). Es geht in erster Linie darum *Zusammenhänge differenter Welten, die Informationen-entstehung und -vermittlung und Funktion digitaler Netzwerke zu verstehen und trotz Komplexität darin leben, agieren und sich selbst entwerfen zu können*. Es geht nicht darum Innovationen hervorzubringen, sondern angesichts gegebener Bedingungen „durchzukommen“ und „weiteres Leben“ wie auch „Weiterleben“ zu ermöglichen. In diesem und durch dieses Durchkommen kann Innovation entstehen. – Das sollte oberstes Bildungsziel sein. Dies kann nicht durch Lehren über, sondern durch Erfahrungsleistungen *in m.i.t-Welten im institutionellen Bildungskontext erfolgen* (Faßler, 2010, S. 233f, 2011b, S. 126f).

2. Selbsterzeugung und Körperwahrnehmung

Die Modi der Selbsterzeugung, -repräsentation und -stabilisierung haben sich grundlegend verändert. *Fähigkeiten der Selbstgestaltung in m.i.t.-Welten* sind nicht angeboren, sondern müssen entwickelt werden – ein weiteres zentrales Bildungsziel (Faßler, 2009, S. 274, 2011b, S. 224). Darüber hinaus kann sich ein Selbst nur fragmentiert und verteilt auf unterschiedliche Communities etablieren. Auch die biotische Körperlichkeit des Menschen ist durch die Vorrangstellung des mediamorphen, infogenen und technogenen Lebens beeinflusst (Faßler, 2009, S. 86). Im Sinne der koevolutionären Anpassung gilt es nun sich orientiert an den neuen Lebensbedingungen zu entwerfen bzw. Lebensbedingungen zu ändern (Faßler, 2014, S. 127). Oder in Faßlers Worten

3. Gesellschaftsdiagnosen

(2011b, S. 227): „Der Mensch macht sich mal wieder.“ *Und dieses Machen erfolgt spielerisch als „Körperspiel“.* Mit den bewusst oder unbewusst, absichtlich oder unbeabsichtigt online bereitgestellten Körperdaten entsteht ein Datenkörper. Hier ist Vorsicht und kritisches Hinterfragen geboten. Welche Daten stelle ich öffentlich zur Verfügung und welche Folgen kann das nach sich ziehen? Welche Körperdaten werden ohne Kenntnis und ohne Befürwortung erzeugt und in das Netz gestellt? Neben der zu entwickelnden kritischen Perspektive gilt es ein Bewusstsein über die vielen uns eigenen „Körper“ – zwischen biotisch-fleischlichem und abiotischem Datenkörper – zu vermitteln. Wann soll ich welchen Körper trainieren oder vernachlässigen? Welche Körperwahrnehmung habe ich mit und ohne Einbeziehung digital erzeugter, gespeicherter und verwalteter Körperdaten? Erzählen kann eine Form des Umgangs mit ambivalenten Lebensumständen sein (Faßler, 2008b, S. 29f). *Erzählen kann der Selbsterzeugung und -repräsentation in m.i.t-Welten unter Einsatz multimedialer Tools dienen.*

3. *Selbst- und Gruppenschutz*

Gerade in den sich entwickelten Netzcommunities und neuen Sozialstrukturen gilt es *neben Formen des Vertrauens, der Verantwortung und Verlässlichkeit, Strukturen des Selbst- und Gruppenschutzes zu entwickeln.* Dies ist Aufgabe staatlicher Strukturen, die diese schützende Funktion nicht übernehmen. So gilt es jeden Menschen mit dem Schutz der persönlichen Sicherheit und dem Schutz der Gemeinschaft zu betrauen oder zumindest seine Sensibilität und seinen kritischen Blick dahingehend zu schärfen (Faßler, 2014, S. 272f). Aber auch große, globale Institutionen müssen aufwachen und sich für den Schutz von Solidarität, Respekt und Demokratie einsetzen, statt für ökonomische Interessen Daten der Netzgemeinschaften – Stichwort: Google, Amazon oder NSA – zu sammeln. Es muss uns alle angehen, hier ein Verständnis davon sowie neue Regelwerke und Wertvorstellungen zu entwickeln, um einer drohenden „Humanitätskrise“⁵⁵ zu entgehen.

4. *Episoden: Communities und andere Beziehungen*

Das Fehlen von Gesellschaft und die Vormachtstellung der „Communities of

⁵⁵ Aktuelle Entwicklungen zeigen, dass diese Frage gerade bezüglich des Umgangs mit „Hasspostings“ auf sozialen Netzwerkseiten relevant wird.

Projekts“ führt zu einem Von-Projekt-zu-Projekt- und Von-Community-zu-Community-Hüpfen. Jedes neue Projekt bringt ein neues Sinnssystem und neue soziale Beziehungen mit sich (Faßler, 2008a, S. 138, 2009, S. 16f; 93). Wie auf die raschen Veränderung von Sinn- und Beziehungssystemen reagieren? Wie selbst eine Community gründen? Wie das Leben gestalten, wenn auch der moderne Fortschrittsgedanke und der humanistische Glaube an eine bessere Welt in der Zukunft verloren geht? Wonach streben, wenn selbst soziale Beziehungen flüchtig, fragmentiert und zeitlich begrenzt sind? Hier besteht eine besondere Herausforderung im *Erlernen der Fähigkeit des Umgangs mit der Episodenhaftigkeit ebenso wie das Aufbauen und Erhalten von stabilen Beziehungen und individuellen Sinnssystemen*. An mehreren Stellen beschreibt Faßler eher beiläufig, dass dies spielerisch erfolgen kann.

5. *Wissensfähigkeit: Wissen zum Können oder Können zum Wissen*

Auch die Erzeugung, Vermittlung und Legitimierung von Wissen hat sich verändert. Dabei spielt das informationsaufnehmende Subjekt, das durch Übersetzung der Informationen erst Wissen erzeugt, eine tragende Rolle (Faßler, 2000, S. 337ff, 2009, S. 207f; 275f). Als Konsequenz kann sich Bildung und Erziehung nicht mehr auf einen vermeintlich als sicher geglaubten Wissensbestand berufen, sondern muss die *Fähigkeiten* vermitteln, *fragmentiertes Wissen zusammenzusetzen, in der Community über Aufgabenstellungen zu kommunizieren, Wissen zu teilen sowie kooperativ Lösungswege zu entwickeln, zu erklären und zu lernen*. Es geht nicht mehr darum, dass unser Können auf Wissen basiert, sondern „Wissen basiert auf Können“ und dieses Können meint ein sich in den m.i.t.-Welten ständig und rasch anpassendes „Unterscheidenkönnen“ (2008a, S. 144, 2009, S. 264). Die Menge der Informationen weltweit nimmt stetig zu. Die Zahl der Modelle die Informationen zu reduzieren, zu bewerten und zu selektieren bleibt gleich (Faßler, 2011b, S. 218). *Durch die veränderten Wissensproduktionen und Rationalisierungsstrukturen geht es in der schulischen Bildung nicht mehr um die Vermittlung von Wissen, sondern um die Vermittlung und Hervorbringung von Wissensfähigkeit, die heute nicht mehr im traditionellen schulischen, am Humanismus und einer Gesellschaft festhaltenden Unterricht erfolgen kann*. Die Wissensfähigkeit wird über Aktivitäten in „Games, e-Sports, Blogosphären“ und „Wikinomics“ – also in den Netzcommunities der m.i.t.-Welten – entwickelt. Diese gilt es in gegenwartsadäquate institutionelle Bildungsprozesse

3. Gesellschaftsdiagnosen

einzubinden (Faßler, 2010, S. 232f). Und das erfordert im ersten Schritt eine *Akzeptanz der Legitimität dieser Wissensproduktion, -verwaltung und -aneignung*. Das ist (noch) nicht der Fall. Schulische Bildung gegenwarts- und zukunftsadäquat zu gestalten kann und darf nicht darin begrenzt sein Informatik als ein Fach unter vielen in der Schule anzubieten. Eine über alle Fächer sich aufspannende „*Informationslehre*“ im Sinne einer „*Erkenntnislehre der Unterscheidung, Daten und Information*“ ist gefordert. Eine grundlegende Einführung in Informationstechnik hat schon Lyotard (1979, S. 124; 154) (vgl. S.62) für den Einstieg in die universitäre Bildung gefordert. Es geht nicht nur darum Medienkompetenzen zu vermitteln, sondern auch die grundlegenden Veränderungen des Menschseins und insbesondere die Veränderungen der „*organisch-anorganischen Zusammensetzung des erkennenden Denkens*“ durch Digitalisierung und Medialisierung zu thematisieren und darauf so gut wie möglich vorzubereiten. Der Umgang mit und in Medien darf nicht als Aneignung eines „*Hilfsmittels*“ unter vielen, sondern als „*zivilisatorische Grundfähigkeit*“ verstanden werden (Faßler, 2010, S. 233f). Eine solche Veränderung in Bildung und Erziehung kann Ängste verursachen, die die weitere Entwicklung zu einer gegenwarts- und zukunftsadäquaten Bildung und Erziehung verunmöglichen. Eine Angst kann in dem auch hier – wie bereits bei Lyotard (1979, S. 119) und Baumann (2003, S. 17, 2005, S. 317) – hinterfragten traditionell hierarchischen Rollenverhältnis zwischen Wissenden bzw. Lehrenden und Nicht-Wissenden bzw. Lernenden liegen. Gerade im Umgang mit neuen Medien ist eine Kompetenzverschiebung dahingehend augenscheinlich (2009, S. 26, 2011a, S. 76).

Faßler (2010, S. 233) kommt zum Schluss: Schulen gleichen „lahmen Enten“, die erst gar nicht versuchen mit der Entwicklungsgeschwindigkeit von „Netz-, Interface-, Visualisierungs- und Community-Entwicklungen“ nachzukommen und die gegenwärtigen und zukünftigen Lebensbedingungen zu berücksichtigen, sondern ignorieren diese geradezu. Diejenigen Entwicklungen und Reformen, die stattfinden, „überraschen“ im Hinblick auf eigentliche Herausforderungen „ob ihrer Fahrlässigkeit, ja auch Dummheit“ (Faßler, 2014, S. 263).

4. PHÄNOMENBEREICHE DER GEGENWART

Dieses Kapitel widmet sich zentralen Aspekten gegenwärtiger sowie möglicher zukünftiger sozialer Strukturen und deren Implikationen für Bildung. Wie angemerkt, haben sich in der Auseinandersetzung mit Gesellschaftsdiagnosen drei Phänomenbereiche als zentrale Kumulationspunkte erwiesen, die in den Kapiteln „4.1. Krise und Krisenhaftes“, „4.2. Pluralität und Individualisierung“ sowie „4.3. Spiel, Spielen und Spieler“ detailliert besprochen werden. Die drei Phänomenbereiche sind ineinander verwoben, miteinander verbunden und voneinander abhängig. Sie bedingen sich gegenseitig. Der Verwobenheit wird durch häufige Querverweise und einer abschließenden Zusammenschau begegnet. Die hier gewählte Kapitelreihung verweist nicht auf eine logische oder wirkungsbezogene Abfolge, sondern wurde hinsichtlich einer besseren Nachvollziehbarkeit gewählt.

Im Anschluss an die Explizierung der genannten Phänomenbereiche findet sich ein Kapitel zu Paradoxien und paradoxalen Grundstrukturen der Pädagogik. Die beschriebenen paradoxalen Strukturen sind nicht als weiterer Phänomenbereich zu verstehen. Sie kennzeichnen vielmehr eine zentrale Implikation der Phänomenbereiche am Übergang bzw. an der Schnittstelle zum Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“ und zum weiteren Verlauf der vorliegenden Studie.

Warum aber überhaupt *Phänomenbereiche*? – Die hier genannten Themenbereiche werden in den Gesellschaftsdiagnosen von Lyotard, Bauman und Faßler behandelt. Die Autoren umkreisen die Themenbereiche. Sie beschreiben diese aus unterschiedlichen Perspektiven, ohne sie im Detail zu fassen. Die Tendenzen zum Krisenhaften, zur Pluralität, zur Individualisierung und zum Spielerischen sind gesellschaftliche *Phänomene*, deren thematische Spannbreite und gesellschaftlicher Einfluss so groß sind, dass die alleinige Bezeichnung als *Phänomen* ungenügend wäre. Die *Phänomenbereiche* fließen ineinander über, fransen aus, sind unklar und tauchen an unterschiedlicher Stelle auf. Dabei sind die Phänomenbereiche nicht phänomenologische zu verstehen. *Die Darlegung der Phänomenbereiche ist der nächste Schritt im deduktiven ‚Herausschürfen‘ und ‚Herauskristallisieren‘ gegenwärtiger sozio-kultureller Implikationen für Bildung, indem aus unterschiedlichen Hinweisen logische Schlüsse für die Frage einer kontemporären Bildung gezogen werden. Als weitere Abstraktionsstufe werden jene Phänomen-*

bereiche, die in den Gesellschaftsdiagnosen von Lyotard, Bauman und Faßler eher lose und mit unterschiedlichem Argumentationsgewicht ‚herumschwirren‘, konkretisiert und deren Implikationen für Bildung herausgearbeitet. Da andere Definitionsversuche der drei Phänomenbereiche die Unmöglichkeit einer abschließbaren, allgemeingültigen Definition betonen, werden zur Sicherstellung, dass die Darstellung der Phänomenbereiche durch die genannten Autoren nicht eigenwillig und vom wissenschaftlichen Konsens abweichend sind, ergänzend allgemeinere und anerkannte Konzepte eingearbeitet.

4.1. Krise und Krisenhaftes

Im Bisherigen haben sich die *Krise* und Beschreibungen *krisenhafter* Situationen als zentral erwiesen. Die Einführung des Krisenbegriffs durch Lyotard in „*Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*“ (1979, S. 102) zur Beschreibung des postmodernen Legitimationsstatus‘ von Bildung kann als Ausgangspunkt einer breiteren und allgemeineren Verwendung des Krisenbegriffs im Kontext gesellschaftlicher Analysen gelesen werden. Kernthese ist, dass unterschiedliche Lebensbereiche oder das Leben an sich in einen krisenhaften Zustand geraten sind. Ob wir uns gegenwärtig in einer Krise befinden oder die Rede von der Krise nur en vogue geworden ist, kann hier nicht beantwortet werden. Die Diagnose der Krise verweist darauf, dass unabhängig vom tatsächlichen Ist-Stand etwas als krisenhaft wahrgenommen wird. Aus pädagogischer Perspektive zeigt sich, dass Krisen nicht nur negativ konnotiert sein müssen sondern eine zentrale Stellung im bildungstheoretischen Diskurs einnehmen. Krisenhafte Situationen sind nicht nur spezifische Momente, sondern „*conditio sine qua non*“ und „*stimuli sui generis*“ pädagogischer Prozesse und der Disziplingenese der theoretischen Erziehungswissenschaft (Schneider-Taylor, 2009, S. 104). Ereignisse können Auslöser krisenhafter Momente und damit von transformatorischen Bildungsprozessen sein. Dem wird im Kapitel „*6.1. Transformatorische Bildungsprozesse (nach H.-C. Koller)*“ nachgegangen.

Der etymologische Ursprung des Krisenbegriffs findet sich im 16. Jahrhundert im Wort *crisis*, welches auf das griechische Wort *krísis* zurück zu führen ist und *Scheidung und Entscheidung bzw. scheiden und trennen* meint und auf einen *Wendepunkt* verweist. Zu dieser Zeit wurde der Begriff in der Medizin als Bezeichnung für den alles entscheidenden Zeitpunkt eines Krankheitsverlaufs

verwendet (Klein, Pitsch, & Emrich, 2008, S. 2743f; Schneider-Taylor, 2009, S. 109f; Kluge, 2011, Abschn. Krise). Damit haftet dem Krisenbegriff eine Entscheidung zwischen Leben und Tod und in Konsequenz eine Negativkonnotation an. Der Krisenbegriff verweist immer auf eine Angst vor dem Tod (Koselleck, 1973, S. 141). Von der Medizin ausgehend, etablierte sich der Begriff auch in anderen Kontexten. Eine Weiterentwicklung vom eigentlichen Krisenbegriff ist jener der *Kritik*, der auch *Prüfung und Bewertung eines Sachverhalts* in das Begriffsverständnis einschließt (Pfeifer u. a., 1989, S. 934f).⁵⁶ Krise und Kritik sind eng miteinander verbunden. Kritik verweist auf den Kern einer möglichen bevorstehenden Krise (O'Mahony, 2014, S. 250).

Erst im 18. Jahrhundert wird der Krisenbegriff in den gesellschaftskritischen und pädagogischen Diskurs eingeführt. Dafür verantwortlich zeichnet sich Jean-Jacques Rousseau. In „*Emile oder von der Erziehung*“ verwendet er den Begriff, um das Spannungsfeld zwischen Staat und Gesellschaft zu erörtern. Krise meint hier einen „Augenblick mit weitreichender Auswirkung“ (Schneider-Taylor, 2009, S. 109). Gesellschaft wird hier nicht als stabile Einheit, sondern als von „Umwälzungen“ und Weiterentwicklungen geprägtes soziales Gefüge verstanden. Dies markiert nicht nur den Beginn der Verwendung des Krisenbegriffs in nicht-medizinischen Kontexten, sondern in der Pädagogik auch den Beginn, den auslösenden Faktor, das Anfangsstadium oder die aufklärerische Grundlage der Moderne. Bis dahin wurde mit dem Revolutions-Begriff eine anschwellende Kritik an der Herrschaftsordnung, Unsicherheit in der Bevölkerung und der Wunsch Machtverhältnisse zu verändern bezeichnet. Mit dem Krisenbegriff versucht Rousseau nicht nur momenthafte Unruhen, sondern umfangreichere soziale Veränderungstendenzen zu beschreiben (Koselleck, 1973, S. 133). Es droht ein Hereinbrechen absoluter Unsicherheit und

⁵⁶ Klein et. al. (2008, S. 2744) beschreiben drei zu erfüllende Charakteristika, will man von einer Krise sprechen. Dazu gehört das Vorliegen eines, als „unerwünscht“ erfahrbaren Sachverhalts sowie die Erfahrung dieses Sachverhalts durch mehr als eine Person. In Folge unterscheiden sie zwischen „manifester“ Krise (wenn diese Charakteristika erfüllt sind), „latenter Krise“ (wenn eine unerwünschte Situation von niemandem wahrgenommen wird) und „eingebildeter Krise“ (wenn Personen glauben eine unerwünschte Situation zu erfahren, ohne Vorliegen einer solchen). Dabei wird vergessen, dass eine Krise immer eine, von einem Subjekt wahrgenommene und von diesem Subjekt als krisenhaft interpretierte Situation ist. Oder in den Worten Oevermanns (2008, S. 9): Krisen bezeichnen keine „absolute Eigenschaft von Gegenständen“, sondern schließen immer ein „prädikationsfähiges Subjekt“ – ein „konkretes Erfahrungssubjekt“ – ein. Insofern können wir von einer Krise auch dann sprechen, wenn diese von nur einer Person als solche wahrgenommen wird. Die Unterteilung in eine „latente“ oder „eingebildete“ im Gegensatz zu einer „manifesten Krise“ ist nicht haltbar.

Ungewissheit nach dem Zusammenbrechen herrschender Ordnungen. Eine Krise und ein „Jahrhundert der Revolutionen“ wird von Rousseau (1762, S. 192) erwartet. Als Konsequenz vermutet er eine Etablierung neuer Strukturen, eines „neuen Bewußtseins“ und „Naturzustands“ des Menschen. Mit anderen Worten: Durch das Zusammenbrechen bisheriger Herrschaftsordnungen erkrankt der Staat lebensbedrohlich und befindet sich in einer Krise. In der Krise *scheidet* bzw. *trennt* sich die Gemeinschaft vom Bisherigen und *entscheidet* über weitere Entwicklungen. Bevor aber eine Entscheidung über die Zukunft gefällt und ein gewisses Maß an Ordnung eingeführt wird, findet man „Herrschaftslosigkeit“, „Anarchie“ und eine „unvorhersehbare Unruhe“ (Koselleck, 1973, S. 141f). Der Krisenbegriff verweist nicht auf kleine Veränderlichkeiten, sondern auf umfassende, nicht rational planbare „fortschrittliche Umwälzungen“. Bei Rousseau ist das der Übergang zur Aufklärung bzw. zur Moderne. In Anlehnung an Hobbes beschreibt Rousseau, dass staatliche Verhältnisse es sind, die die Bürgerinnen und Bürger um ihr Leben fürchten und zum Schutz des eigenen Lebens dagegen auflehnen lassen. Er fordert die Etablierung einer Ordnung, die es ermöglicht sich als Mitglied einer sozialen Gemeinschaft zu verstehen und gleichzeitig seine Autonomie und Vernunftfähigkeit zu wahren. Gefahr hierfür wittert er dort, wo bisherige herrschende Strukturen zwar niedergeissen, im Kollektiv aber wiederum ein neues totalitäres, diesmal bürgerliches System hervorgebracht wird (ebda., S. 134ff).

Der Krisenbegriff etabliert sich im 18. Jahrhundert zur Zeit einer Welt- bzw. Dauerkrise gesellschaftlicher Verhältnisse. Gründe dieser krisenhaften Situation sind politische Veränderungen, technologischer Fortschritt, voranschreitende Urbanisierung und Globalisierung. Zugespitzt haben sich diese Veränderungen 1789 in der Französischen Revolution. Unverkennbar verbunden ist an dieser Stelle die Krise und das Krisenhafte mit einer Kritik an Bestehendem (ebda., S. 1ff). Das Verhältnis von ausgeübter Kritik und heraufkommender Krise steht im Mittelpunkt der Analyse Reinhart Kosellecks (ebda.). Bedeutsam ist dies insofern, da hier auch im Übergang von der Moderne zur Postmoderne, Flüchtigen Moderne oder Zeit „nach der Gesellschaft“ von einer Krise die Rede ist. Unter Verwendung des Krisenbegriffs beginnen eine Reihe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen, Denkschulen und Herkunft die Zeit der Umbrüche zu beschreiben.⁵⁷ Bekannt sind etwa

⁵⁷ Auch Michael Wimmer bezieht sich in „*Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*“ auf die Rede von Krisen bezogen auf gesellschaftliche, aber

1. José Ortega y Gassets (1942) Beschreibung der Unruhen in Spanien 1940,
2. Eugen Finks⁵⁸ (1989) phänomenologische Erörterung gesellschaftlicher Veränderungen vom Mittelalter bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts oder
3. Reinhart Kosellecks umfangreiche Studie zu „*Kritik und Krise*“ (1973) von der Aufklärung bis in das 20. Jahrhundert.

Der folgende Abschnitt expliziert die zentralen Charakteristika des Wesens gesellschaftlicher und damit verbunden individueller Krisen entlang der genannten Autoren, um diese in einem weiteren Schritt mit den Hinweisen von Lyotard, Bauman und Faßler zu verknüpfen. Dieses Vorgehen zielt darauf ab die *aktuell krisenhafte Lebenssituation näher zu beschreiben und Implikationen für Bildung aufzuspüren*. Leitend ist dabei die These, dass eine individuell als krisenhaft wahrgenommene Situation stets mit den Lebensbedingungen verbunden ist. Fehlt bei einer individuellen Krisensituation der Halt bspw. einer Gesellschaft, verstärkt sie sich. Gesellschaftliche Strukturen können individuelle Krisen verhindern oder abschwächen. Damit unterscheidet sich die hier eingenommene Perspektive von jener von Ulrich Oevermann (2005, S. 182, 2008), bei dem eine Krise in von außen herangetragenen Lebensbedingungen oder in subjektiven Problemstellungen begründet liegen können, aber stets nur von einem „konkreten Erfahrungssubjekt“ erlebt werden kann. Das weitere Vorgehen orientiert sich am historischen Verlauf vom Mittelalter über Aufklärung und Moderne bis zur Postmoderne. Der Unmöglichkeit einer Definition des Beginns oder Endes der Epochen geschuldet, führt dies an manchen Stellen zu fließenden Übergängen.

auch wissenschaftlich-disziplinäre Umbrüche am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Diskursgenese. Nach Wimmer (2006, S. 82f) sei der Krisenbegriff an dieser Stelle jedoch irreführend, da die Krise eine Unterbrechung eines vermeintlichen „Kontinuums“ markieren würde, welche vor, während und nach der Krise als „Referenzpunkt“ angenommen wird. Er schlägt stattdessen den Metamorphosen-Begriff vor. Hier scheint es – im Hinblick auf die, in diesem Kapitel erfolgte detaillierte Begriffsbestimmung von „Krise“ – als würde sich Wimmer nicht auf den Wortursprung von Krise, sondern auf eine andere Begriffsdefinition beziehen.

⁵⁸ In der Einführung des Kapitels „4. PHÄNOMENBEREICHE DER GEGENWART“ wurde betont, dass *Phänomenbereiche* hier nicht *phänomenologisch* verstanden werden. Der hier aufgegriffene Eugen Fink ist zwar in einer phänomenologisch-philosophischen Tradition zu verorten – was bei der Rezeption nicht außer Acht gelassen werden darf –, die aufgenommenen Hinweise werden jedoch abstrahiert und in ein allgemeines Verständnis übergeführt.

4.1.1. Kleine Historie des Krisenhaften

Krisen sind mit grundlegenden Veränderungen verbunden. Eine solche Veränderung erlebt die Gesellschaft am Übergang vom Mittelalter in die moderne Neuzeit. Insbesondere die Säkularisierung hat Krisen und Erneuerungen ausgelöst. Religion und Glaube sind nicht mehr die übergeordneten und vorgegebenen Lebensstrukturen (Fink, 1947a, S. 24, 1947b, S. 13f). Bei diesem Übergang, wie auch im Kontext der Postmoderne, wird diskutiert, ob es sich um einen radikalen Bruch oder fließenden Umdeutungsprozess handelt. Wie dem auch sei: Das Ende der religiösen Zeit fordert eine größere Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme über das eigene Schicksal und den Vernunftgebrauch für individuelle Entscheidungen. Daraus entwickelt sich der moderne Mensch des 19. Jahrhunderts, mit dem Vertrauen in den technologischen und wissenschaftlichen Fortschritt.

Eine sozialwissenschaftliche Betrachtung des Krisenbegriffs kann nicht ohne Verweis auf Marx erfolgen (O'Mahony, 2014, S. 239). Überlegungen zu sozialen Veränderungen sind stets mit der Frage krisenhafter Wendungen verbunden und implizieren ein Abweichen vom bisherigen Weg und eine schrittweise Weiterentwicklung an geschichtlichen Problemstellungen. Im Gegensatz zu der Vorstellung eines plötzlichen und zeitbegrenzten Ausbrechens einer Krisensituation in einer sonst gegebenen Kontinuität steht die Vorstellung der Moderne als permanente Krisensituation.

Für die unmittelbare Nachkriegszeit nach 1945 diagnostiziert Fink (1947b, S. 7ff) ein Anwachsen von Unsicherheit. Überall begegnet man dem „drohenden Gespenst der Verzweiflung“. Der Mensch hat sein Ziel und seinen Weg aus den Augen verloren. Die wirtschaftliche Unsicherheit verschärft soziale Spannungen und führt zu kriegerischen Auseinandersetzungen. Oder in den Worten Finks: Im zweiten Weltkrieg und der Nachkriegszeit finden wir einen „*totalen Zusammenbruch der Humanität*“ und ein wachsendes Misstrauen gegenüber Wissenschaft und Technik. Die Gesellschaft ist in einer Krise. Der tradierte Lebensinn – die „Richtschnur des Handelns“ – ist abhanden gekommen. Es herrscht Unsicherheit und Ungeborgenheit. Die Gesellschaft ist verwirrt, verzweifelt und trauert unter „den Ruinen der zusammengebrochenen Welt“ und sucht nach einer neuen Orientierung. Schon hier zeigt sich das der Krise implizite Emergenz-Potential (ebda., S. 10f). Indem Pädagogik respektive Erziehung auf die Ideale einer Zeit vorbereiten soll, betont Fink (1964b, S. 63) die Wichtigkeit die Krisenhaftigkeit als Lebensordnung

zu vermitteln. Er (1947b, S. 10f) fordert dazu auf, in der Krise nicht mehr auf eine von außen gegebene Antwort zu warten, sondern stetig denkend Neues zu entwickeln.

Ein Weg um Neues zu entwickeln, wäre im Sinne der sokratischen Mäeutik zunächst Verwirrung und Fragwürdigkeit statt Selbstverständlichkeit zu stiften und damit eine Veränderung der „sittlichen Geborgenheit“ zu ermöglichen. Erst in der Unsicherheit ist das Suchen einer eigenen „Wahrheit“ möglich. Das Subjekt nähert sich der Welt reflexiv und durch Gebrauch seiner Vernunft. Der Mensch muss ein „ganzes langes Leben nur unterwegs“ sein und nur „die Frage entfalten, was das Gute sei“ (Fink, 1947a, S. 20ff). Das Selbst befindet sich in einem stetigen Prozess der Selbstkonstituierung im Rahmen einer Verwirrung und Unsicherheit (Fink, 1958, S. 51, 1964a, S. 33). Das Verhältnis von Mensch und Welt ist ein „*rastloses Machen*“. Der Mensch ist ein „Macher, Planer und Entwerfer seiner Welt“, ein „prometheischer Täter und Werker“. Die Arbeit⁵⁹ ist zum zentralen „Lebensdrang“ und Wissenschaft und Technik zur Basis geworden (Fink, 1947b, S. 15f). Da es aber in einer Krise in erster Linie um das Überleben geht, werden alle anderen Prozesse wie Selbstreproduktion oder Erwerbstätigkeit zurück gestellt. Aufgabe der Erziehung und Bildung ist, über das Überleben hinaus eine autonome Lebensfähigkeit zu gewährleisten.

Im Moment der Orientierung an der aktuellen Lebenswelt im Bildungsprozess sieht Fink (1962, S. 124) eine Gefahr. Erziehung erwächst stets aus einer Situation von bestehenden Lebensordnungen, in der der Erziehende selbst erzogen wurde und nunmehr die darin enthaltenen Sinnbezüge an den Zögling, mit dem Zwischenschritt der Reflexion, weitergibt. Damit besteht die Gefahr den Lebensbedingungen hinterher zu hinken und bereits überkommene Lebensinhalte zu tradieren.

Der „kritische Prozeß der Aufklärung“ ist das Fundament des Niedergangs einer prämodernen Gesellschaft und des Aufkommens der Moderne (Koselleck, 1973, S. 5). Für Koselleck sind die schwelende Kritikfähigkeit und Krise der Moderne und die Stärkung „geschichtsphilosophischer“ Überlegungen nicht voneinander zu

⁵⁹ An dieser Stelle merkt Fink (1962, S. 108) das besondere Verhältnis von Arbeit und Spiel an. Bei Fink kommt dem Spiel ein „eminenter Rang, der in einer durch extreme Rationalität, Wissenschaftlichkeit und Industriearbeit bestimmten Lebenslandschaft der Entbindung des schöpferischen Lebensschwunges in Spiel, Kunst und Kultur“ zu.

trennen. Er beobachtet, dass eine Kritik, die sich im Kontext einer intellektuellen, philosophischen Auseinandersetzung mit der jeweiligen Historie entwickelt, grundlegende gesellschaftliche Veränderung evozieren kann. Dort aber – und das erinnert an den Bedeutungsverlust der Politik bei Lyotard und Bauman –, wo Kritik an bestehenden Verhältnissen im öffentlich-politischen Diskurs ausgetragen wird, ist das nicht möglich (ebda., S. 1; 5f). In der Aufklärung konnten sich im Privaten und unabhängig vom öffentlichen Politikdiskurs Kritik und Gesellschaftsvisionen entwickeln. Die Ausweitung des privaten in der Öffentlichkeit ist, mit Verweis auf Richard Sennett, für eine veränderliche Kritik notwendig. Eine moderne, kritikfähige Gesellschaft entwickelt sich. Bürgerinnen und Bürger bilden ein Kollektiv und entwickeln gemeinsame Norm-Wertvorstellungen. Gemeinsam treten sie *für* Rechte und *gegen* staatliche Instanzen auf. Es entwickelt sich jene Gesellschaft, die nach Faßler im Schwinden ist. Die Menschen der Aufklärung stehen – ähnlich wie in der Postmoderne – in einem unauflösbarer Zwiespalt: Den kollektiven Gesetzen und Regeln oder aber den staatlichen Gesetzen, der Rechtsordnung und den Machthabern Folge leisten? Erst wenn nicht-staatliche Norm- und Wertsysteme eines Kollektivs angewendet werden, sind sie gegeben und erst dann existiert auch das Kollektiv als Gemeinschaft (ebda., S. 41ff). Auslöser einer gesellschaftlichen Krise kann die Beurteilung der politischen Struktur entlang kollektiver moralischer Gesetze sein. Über Recht, Unrecht und Folgen der Kritik wird nicht politisch oder staatlich diskutiert. Bisherige Strukturen werden grundlegend in Frage gestellt. Je weiter die Entscheidungsfindung über das weitere Vorgehen reift, umso näher kommt man dem Ende der krisenhaften Situation. Eine Entscheidung wird notwendig. Damit ist klar: Kritik impliziert immer – je nach Verlauf der Kritik – das Potential zur Krise. Kritik heißt Bewerten eines Sachverhalts oder Unterscheidung zwischen Recht und Unrecht, schön und hässlich, erlaubt und unerlaubt etc. Diese Unterscheidung impliziert eine Entscheidung. Im „Ansatz der Kritik“ ist das Kritisierte bereits verurteilt (ebda., S. 85f; 99; 128).

Kritik und Krise heißtt, dass eine grundlegende Entscheidung über einen weiteren Verlauf getroffen werden muss. In einer Krise kann nicht nicht entschieden werden. Kommt es zu keiner Entscheidung, bleiben bestehende Ordnungen aufrecht; das gleicht einer Entscheidung für bestehende Ordnungen. Kritik spitzt sich im Moment der zu treffenden, aber noch nicht getroffenen Entscheidung zur Krise zu.

Der Unruhe und Unsicherheit der Krise steht die Gewissheit gegenüber, dass eine kritische Situation eine Entscheidung und damit einen Ausgang impliziert. Welche Lösung zum Ende der Krise führt, ist unvorhersehbar. Kritik übersteigt gleichsam ihre Grenzen und mündet in einer Krise (ebda., S. 86; 99).

„Es liegt im Wesen einer Krise, daß eine Entscheidung fällig ist, aber noch nicht gefallen. Und es gehört ebenso zur Krise, daß offen bleibt, welche Entscheidung fällt. Die allgemeine Unsicherheit in einer kritischen Situation ist also durchzogen von der einen Gewißheit, daß – unbestimmt wann, aber doch bestimmt, unsicher wie, aber doch sicher – ein Ende des kritischen Zustandes bevorsteht. Die mögliche Lösung bleibt ungewiß, das Ende selbst aber, ein Umschlag der bestehenden Verhältnisse – drohend und befürchtet oder hoffnungsfröhlich herbeigewünscht – ist den Menschen gewiß. Die Krise beschwört die Frage an die geschichtliche Zukunft.“ (Koselleck, 1973, S. 105)

Durch die „Beschwörung“ der Zukunftsfrage ist eine Krise zukunftsgerichtet. Während Kritik vergangene oder bestehende Strukturen beurteilt, impliziert Krise eine Veränderung kritischer Situationen in der Zukunft. In der Aufklärung wächst die Unzufriedenheit und Kritik an der Gesellschaft. Eine Krise ist unvermeidbar. Der Staat soll als „souveräne Spitze“, als „Ordnungsgerüst“ dem Bürgertum zur Sicherheit ihres Lebens und ihres „geheiligten Privateigentums“ dienen. Zentral ist die Unzufriedenheit des Bürgertums mit den staatlichen Wirren und der Forderung nach einem Rahmen des staatlichen Ordnungssystems für „freies Handeln“ (Koselleck, 1973, S. 119). Das Bürgertum will sich aus den Fesseln des Staates befreien und unter dem Schutz der politischen Macht über das Privatleben entscheiden.

Ein weiteres historisches Beispiel führt Gasset in „Das Wesen geschichtlicher Krisen“ (1942) mit der politischen Situation in Spanien um 1940 ein. Es zeigen sich Ähnlichkeiten in den Beschreibungen krisenhafter, gesellschaftlicher Zustände bei Rousseau, Koselleck und Gasset. Auch Gasset bezieht sich auf umfassende Gesellschaftsumbrüche. Von Zeit zu Zeit muss eine Kultur „abgeschüttelt“ und neue Lebensformen entwickelt werden. Das, so Gasset (1942, S. 19ff), ist der „moderne“ Modus des individuellen Lebens und sozialer Gemeinschaften. Für die individuelle Entwicklung ist eine Orientierung an der Umgebung im Sinne einer Welt- und Selbstaneignung unumgänglich. Der Mensch etabliert ein handlungsleitendes „System von Überzeugungen“ in der Auseinandersetzung mit und für das Leben in der Welt. Das Hinterfragen dieses Überzeugungssystems führt zu „radikaler Unsicherheit“. In jedem Moment, in dem der Mensch Erfahrungen in

der Welt macht, kann er Kraft seiner Vernunft das Erfahrene beurteilen und gelangt zu Sicherheit (ebda., S. 136f). Dies geschieht auch in der Begegnung mit Anderen. Ähnlich wie Lyotard beschreibt Gasset (ebda., S. 22f) die Möglichkeit des Gewahrwerdens seiner selbst in der Erfahrung des Anderen. In der Begegnung mit einem Anderen entsteht eine gemeinsame Wirklichkeit. Das ist Fundament jeder Sozialität, die dann wiederum das Fundament der subjektiven, vernunftgeleiteten Entscheidungen, des subjektiven Gefühls von Sicherheit und der Entlastung des Individuums ist. *Kultur* meint die „Gesamtheit der Lösungen für die Probleme“ des Lebens (ebda., S. 97). Und *Sozialisation* meint einen teilweisen Verlust der Subjektivität. Aus dem Subjekt wird ein „soziales Ich“ (ebda., S. 46ff). Aber anders gefragt: Gibt es ein Subjekt ohne Gemeinschaft überhaupt? Also muss nicht dieser, der Gemeinschaft geopferte Teil ohnehin immer abgezogen werden? Wann gibt das Subjekt sich selbst nicht nur zum Teil, sondern zum Großteil auf? Meint das ein blindes, unkritisches Vertrauen an gemeinschaftliche Ordnungsfunktionen? Gasset (ebda., S. 35) betont, dass die an bestehende Strukturen orientierte Weiterentwicklung des Selbst und der Kultur notwendig ist, um Krisen zu verhindern. Umgekehrt zeichnet sich ein Krisenbeginn dann ab, wenn von einer kulturellen Gemeinschaft subjektive Bedenken ignoriert werden.

Eine Krise ist also eine spezifische „Veränderung im geschichtlichen Leben“, deren Ausgangspunkt entweder in einer Veränderung in einem Teilbereich der Lebenswelt oder in der Veränderung der Welt überhaupt liegt (ebda., S. 37f). Eine Krise verweist immer auf einen Veränderungsprozess, der nicht als längerer, sich sukzessive entwickelnder Prozess verläuft. Eine „geschichtliche Krise“ ist eine plötzliche Veränderung, in der man „ohne Überzeugungen“ in der Welt und damit *ohne* Welt ist. Bisherige Strukturen greifen nicht mehr; bisherige Orientierungen sind unglaublich. Das Subjekt weiß nicht mehr, „was es über die Welt denken soll“. Es wird handlungsunfähig. Es herrscht „Krise“ und „Katastrophe“. Mit der Problematik in der Welt nicht mehr wie gewohnt leben zu können, geht die Problematik des Subjekts sich selbst immer wieder „neu zu schaffen“ einher (ebda., S. 53).

Den weiteren Krisenverlauf beschreibt Gasset nahe an den Unruhen in Spanien nach 1939. Die Distanz zwischen Subjekt, den Resten gemeinschaftlicher Strukturen und der tatsächlichen Lebenswelt wächst weiter. Meist unterwirft sich das Subjekt bestehenden Herrschaftsordnungen. Die Gemeinschaft entfremdet das Subjekt gleichsam von seiner „Individualität“ und entzieht ihm das subjektive

Denken über Welt. Das ist der Grund, warum das Subjekt den krisenhaften Zustand der Gemeinschaft als negativ, kritisch, unklar, schmerzlich und gefährlich einschätzt und sich unsicher, orientierungslos und verloren fühlt. Der Mensch sieht sein Leben bedroht und kann sich nicht mehr für die Zukunft entwerfen. Bisheriges ist niedergerissen; das Fundament für Neues aber noch nicht gefunden (Gasset, 1942, S. 38f). Krise meint zwei „schmerzliche Operationen“: Das Subjekt muss sich gleichzeitig vom Überkommenen lösen und Zukunftentscheidungen fällen. Das Subjekt ist wie ein „Schiffsbrüchiger“ in einer „geheimnisvollen, fremden und vielfach feindlichen“ Umgebung (ebda., S. 18ff). Die Krise gefährdet das Mensch-Sein und das Subjekt in seinem Selbstbild. Der Mensch erfährt eine „Todesangst“ (ebda., S. 93). Er hat die „Welt verloren“, lebt in „Chaos“, „trauriger Desorientierung“, in „Hoffnungslosigkeit“ und „Verzweiflung“, in einem „Vor Gefühl der Panik“, im „Nichtwissen“ und im Gefühl „zwischen zweier Lebensformen, zweier Welten zweier Epochen“ zu stehen. Ein selbstbestimmtes und vernunftgeleitetes Leben ist unmöglich (ebda., S. 39ff; 85; 93). Für Gasset (ebda., S. 47ff) besteht sogar die Gefahr der „Vertierung“ oder „Barbarisierung“. Der Mensch stirbt, um erneuert hervorzugehen. Für das Subjekt ist die Krise lebensbedrohlich. Für die Gesellschaft ist sie eine „Grundform“. Alles ist in „Veränderung, Wandel, Wanderung“. Das macht die Entwicklung neuer Fähigkeiten notwendig, durch die der Mensch inmitten der „radikalen Unruhe entschlossen und heiter“ leben kann. Das Lebensmotto heißt: „*Mobilis in mobili.*“ (ebda., S. 125).

Der Mensch versucht sich aus kulturellen Verstrickungen zu befreien und in die „ursprüngliche Einfachheit“ zu flüchten. Er löst sich von der krisenhaften Gesellschaft und ist auf sich zurück geworfen. Gasset (ebda., S. 144f) verweist an dieser Stelle auf Rousseaus Verwendung des Krisenbegriffs und seinen Appel zur Naturverbundenheit. Durch das Zurückkehren zu sich selbst wird eine Stabilisierung in kleinen Bereichen des Lebens – nicht des Lebens an sich – möglich (ebda., S. 41f). Findet man an einer Stelle Halt, kann dies das Fundament der Etablierung eines neuen Ordnungssystems sein. Die Lösung einer Krise ist eine neue „Klarheit“ über die Situation und damit eine subjektive Haltung zu einem Sachverhalt zu entwickeln. Dem vorausgesetzt ist die Erkenntnis über die Krise und die Notwendigkeit der Veränderung. Über die Veränderungen entscheidet das Subjekt (ebda., S. 70; 106f; 119).

Zusammenfassend können zwei Aspekte hervorgehoben werden:

1. *Notwendigkeit der Scheidung bzw. Entscheidung*

Durch eine Krise werden Gegebenheiten kritisiert. Eine Entscheidung der Beurteilung oder des Urteils ist notwendig. Krisenhafte Anarchie und Unordnung mündet in der Zukunftsfrage. Die Situation entwickelte sich zum „ausweglosen Entweder-Oder“ (Koselleck 1973, 142). Dieser „moralische Dualismus“ ist Schlüsselmoment der Krise. Oder wie Koselleck (ebda., 132) es nennt: die Krise ist auf politischem Terrain ein „Kampf polarer Kräfte“.

2. *Das Ende einer Krise*⁶⁰

Das Wesen der Krise ist durch ihr Ende bestimmt und der kritische Prozess ist in der Krise endlich. Während zu Beginn Unsicherheit regiert, wächst zunehmend die Sicherheit eines nahen Endes. Dies alles geschieht entlang kollektiver, moralischer Werte. Die Verschleierung und damit die Verschärfung der Krise ist eine Funktion der utopischen Geschichtsphilosophie. Sie gibt vor, dass die Entscheidung und damit das Ende der Situation tatsächlich unter Rückbesinnung auf moralische Wertigkeiten vollzogen wird (Koselleck, 1973, S. 145f). Auf Basis dieser Rückbesinnung vergibt die Geschichtsphilosophie eine Garantie, dass die Krise ein günstiges Ende nehmen wird. Geschichtsphilosophie und Krise hängen durch den kritischen Prozess des Bürgertums gegenüber staatlicher Instanz zusammen (ebda., S. 154f). Heraufkommende Kritik und sich äußernde Geschichtsphilosophie münden in der Krise, welche das Bürgertum negiert und demnach in verschleierter Form ein Ende der kritischen Situation nahen sieht. Durch utopische Zukunftspläne des Kollektivs wird die Ungewissheit der Krise verdeckt und verstärkt. In der Verbindung von Utopie und Krise entsteht jenes Beziehungsverhältnis zwischen staatlicher Instanz und moralischem Kollektiv, das noch heute zu finden ist.

4.1.2. Krisen der Gegenwart

Sind die gesellschaftlichen Krisen vom Mittelalter über die Moderne mit dem vergleichbar, was Lyotard, Bauman und Faßler für die Gegenwart beschreiben?

⁶⁰ Die Notwendigkeit eines Endes einer Krise kann in Analogie zur Lyotard'schen Notwendigkeit zur Satzverkettung und zum Antworten (vgl. Kapitel „3.1.2. Vom Satz, Satzverkettungen und Diskursarten“) gelesen werden.

Und werden Krisen heute wie damals vom Subjekt in ähnlicher Weise erlebt und durchlebt? Welche Bewältigungsstrategien haben wir *bis heute* und *für heute* entwickelt?

Den Krisenbegriff verwendet Lyotard häufig (vgl. u.a. 1979, S. 102; 106f; 131, 1983, S. 252). Die gesellschaftliche Krise entspringt – am Beispiel der wissenschaftlichen Legitimationskrise expliziert – dem Abgang „großer Erzählungen“, dem Ende des Fortschrittstrebens, dem Niedergang des Humanismus und der Angst vor dem „Zerfall“ der Gesellschaft. Lyotard beschreibt insbesondere das Ende zweier ‚großer Erzählungen‘. Zum einen ist dies jene über Fortschritt und Emanzipation der Gesellschaft und zum anderen jene über das humanistische Bildungspotential des Geistes. Orientiert an Humboldt könnte man sagen: Die Entfaltung der im Menschen schlummernden Potentiale wird hinterfragt (Lyotard, 1979, S. 68ff; Koller, 1999, S. 25, 2003, S. 156). Es finden sich auch Hinweise, dass diese Krise, insbesondere jene der Universität und Wissenschaft, nichts Gegenwart-Spezifisches, sondern historisch beständig ist. Befinden wir uns in einer „Dauerkrise“ (Schneider-Taylor, 2004, S. 87)? Sind Krisen nicht per defintionem vom alltäglichen Lebensverlauf abgehoben und treten in diesen unvorhersehbar ein? Wie stellt sich ein Leben in einer Dauerkrise dar?⁶¹ Als Auslöser der Krise gelten Mediatisierung, Technologisierung und Ökonomisierung. Diese krisenauslösenden Faktoren wurden auch schon für die Vormoderne und Moderne genannt.

Von anderen Krisentheorien hebt sich Lyotard (vgl. bspw. 1979, S. 26) durch die Fokussierung des *Widerstreits* und der *Inkommensurabilität* ab. Inkommensurabilität meint die linguistische Unmöglichkeit der Vergleichbarkeit von Diskursarten oder einer Überführung bestimmter Sätze von einer Diskursart in eine andere. Inkommensurabel leitet sich von *kommensurabel* (und dem spälateinischen Begriff *commēnsūrābilis*, aus *commētīrī* für *vergleichen, ausmessen* bzw. *mētīrī* (*mēnsus*) für *messen*) ab und bedeutet *vergleichbar* (Kluge, 2011, S. 516). Die Übersetzung des englischen *incommensurabel* ist *Unvergleichbarkeit*. Lyotard

⁶¹ Das Postulat der Dauerkrise ist eine Paradoxie. Im vorliegenden Kapitel wird auf diese Besonderheit (noch) nicht eingegangen. Genaue Ausführungen finden sich in den Kapiteln „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“, „7.1. Bildung reloaded – Implikationen für eine vergegenwärtigte Bildung“ sowie „4.4. „Werde, was du bist.“ – Paradoxa der Erziehungswissenschaft“.

verwendet den Begriff häufig als Synonym für Heterogenität⁶² (Williams, 1998, S. 79). Unterschiedliche Bedeutungsnuancen finden sich ebenso bei Burbules (2000, S. 49), wo neben der Heterogenität auch *mutural incomprehensibility*, *incompatibility*, *untranslatability*, *non-combinability* und *non-reducibility* in die Begriffsdeutung eingeschlossen werden. Die meisten dieser Begriffsfacetten finden sich auch bei Lyotard. Er versteht unter Inkommensurabilität die Verkettungsunmöglichkeit von Diskursarten und Sätzen (Williams, 1998, S. 27). Das muss nicht nur linguistische Hintergründe haben, sondern kann auch differenten sozialen Backgrounds oder Sprachschwierigkeiten geschuldet sein (Burbules, 2000, S. 49). Wenn überhaupt, dann gibt es nur „Inseln des Determinismus“. Die vielen kleinen, die Vergleichbarkeit bedingenden Facetten führen dazu, dass der „katastrophische Antagonismus“ und Unvereinbarkeit von Sprachspielen eher die „Regel“ als die Ausnahme sind (Lyotard, 1979, S. 141).

Zum Thema Krise und Krisenhaftes finden sich bei Lyotard zusammengefasst Hinweise auf die radikale Pluralität der Gesellschaft, die Heterogenität der Sprachspiele, die Inkommensurabilität der Diskursarten und das Fehlen der Meta-Narrationen. Anders als in den zuvor genannten Krisendefinitionen entspringt das Krisenhafte hier also nicht einem per se kritischen Zugang, sondern der Notwendigkeit, aber durch Unvergleichbarkeit und Unverbindbarkeit verunmöglichten Satzverkettung. Das Resultat ist das gleiche: Das Subjekt bzw. die Ich-Instanz wird an der bisherigen Lebensführung bzw. Satzverkettung gehindert und muss neue Formen entwickeln.

Eine Beschreibung der gesellschaftlichen Situation als Krise bzw. krisenhaft findet sich auch bei Bauman (vgl. bspw. 2000, S. 178). Die Postmoderne ist durch Unordnung gekennzeichnet. Sie ist ahistorisch. Sie ist der Geschichte entrissen, indem „beide Enden“, zur Vergangenheit und zur Zukunft, abgeschnitten wurden (1995a, S. 145). Statt Struktur herrscht Verflüssigung und Flüchtigkeit (vgl. u.a. Dawes & Bauman, 2011, S. 132). Oder ist Verflüssigung und Flüchtigkeit die herrschende Struktur? Auch Bauman (1995a, S. 9ff) bezieht sich auf eine Unvergleichbarkeit oder Unvereinbarkeit kultureller Erscheinungen; namentlich auf Ambivalenz (vgl. S.73f). In der Erfahrung des Ambivalenten bspw. in der Begegnung mit Fremden ist man versucht diese Erfahrung einzuordnen. Als

⁶² Im Kontext der Inkommensurabilität spricht Lyotard (1979, S. 152f) häufig von „Heterogenität der Regeln“, der „Heteromorphie der Sprachspiele“ und einer „Analyse der Nichtübereinstimmung“ der Sprachspiele und ihrer Regeln.

Hilfswerkzeug hat lange ein Ordnungssystem gedient, das in der postmodernen und flüchtigen Gesellschaft fehlt. *Der Niedergang dieses Ordnungssystems brachte mehr Freiheit. Aber mit Freiheit kommt auch Chaos, Strukturlosigkeit, Deregulierung, Demontage, Aufsplitterung, Fragmentierung, Unsicherheit, Ungewissheit, Unbehaglichkeit und damit Krise.* Wenn der Mensch nach der anthropologischen Grundannahme Baumans (Junge, 2006, S. 98) tatsächlich auf ein gewisses Maß an kultureller Orientierung angewiesen ist, dann wird auch hier in der krisenhaften Situation Lebensbedrohung und Todesangst relevant.

Fehlt gesellschaftliche Orientierung, lebt der Mensch in einer individuell zu verantwortenden Entscheidungsfreiheit. Dies ist der Knotenpunkt von Krise sowie Pluralität und Individualisierung. Dort, wo alle Möglichkeiten offen stehen; dort, wo die Lebensgestaltung eine individuelle Entscheidung ist; dort, wo es keine oder nur vage Normen gibt; dort also, wo „Anomie“ herrscht: Dort finden wir eine Krise vor. Eine Krise ist das „Schlimmste, was Menschen, die ihren Alltag bewältigen müssen, passieren kann“. In der Krise ist der Mensch nicht frei (Bauman, 2000, S. 30). Der Mensch ist für Erwerbstätigkeit, Erfolg in der Arbeitswelt und Fitness verantwortlich (ebda., S. 45f). An jeder Ecke lauert eine Falle des Misserfolgs: „A crisis, however, may linger just after the next corner“ (ebda., S. 398).

So wie der Pilger wandert man ziellos, planlos und endlos von einem Ort zum nächsten, um nur ja der Krise zu entkommen (Junge, 2006, S. 79f). *Leben heißt gegenwärtig nicht ab und an eine Krise zu bewältigen, um ein normales, krisenloses Leben weiterführen zu können. Das Krisenhafte ist zum zentralen Element des gegenwärtigen Lebens geworden.*

Nach Bauman (2000, S. 31) sind wir am Übergang in das 21. Jahrhundert noch nicht völlig in eine Krise geraten. Unsere Lebenswerkzeuge sind heute nur noch „Krücken“, die schon bald nicht mehr den Lebensumständen entsprechen. Es gilt „von der Freiheit gerade so viel wie nötig zu opfern, um die Unsicherheit erträglich zu machen, so daß man mit ihr leben kann“ (1995a, S. 206). Unnötig zu betonen, dass dies eine „ultimative Kraftprobe“ ist. Freiheit und Einfügung in eine Gemeinschaft können immer nur gemeinsam, als gegensätzliches Paar existieren: Freiheit ohne Gemeinschaft ist „Wahnsinn“; Gemeinschaft ohne Freiheit ist „Knechtschaft“ (ebda., S. 206f).

Die gesellschaftliche Krisensituation bringt insbesondere für Bildung weitreichende Implikationen. Das Bildungswesen ist in eine Krise geraten, die die bisherigen

Herausforderungen weit überschreitet. Das Fundament, die Ideale, die Ziele des bisherigen Bildungsverständnisses werden erschüttert (Bauman, 2003, S. 19f). Dass gegenwärtige Bildung eigentlich von gestern oder vorgestern ist und den heutigen Herausforderungen angesichts der Lebensbedingungen nicht entspricht, hat auch Faßler betont. Auch er definiert die gegenwärtige Lage in unterschiedlichster Ausprägung als Krise. Wir leben in einer „krisenhaften Unsicherheit“ (Faßler, 2011b, S. 9). Mehr noch: Wir leben in einer „Krise der Gesellschaftsformate“ und in derart komplexen Verhältnissen, für die es kein historisches Vorbild gibt (ebda., S. 21f). Krise meint hier, eine Kluft zwischen gesellschaftlichen Strukturen und den Bedürfnissen und Erwartungen der Gesellschaftsmitglieder (2009, S. 56). Bisherige Institutionen wie Wissenschaft sind in eine „Krise der Institutionen“ geraten (Faßler, 2008a, S. 138, 2009, S. 42ff; 266). Wir befinden uns in einer „Änderungs- und Abschiedskrise“ (Faßler, 2014, S. 119; 226). An jeder Ecke finden wir „Veränderungskrisen“ (ebda., S. 83), die durch „Begründungs-, Erklärungs- und Legitimationskrisen“ (ebda., S. 191, 226) sowie durch „Form-“ und „Adaptionskrisen“ hervorgerufen wurden (Faßler, 2011b, S. 310). Die Gesellschaft ist „krisenanfällig“. Wir finden in ihr „Zusammenhangskrisen“ (ebda., S. 188), „Erhaltungs-, Kontroll-, Reproduktionskrisen“ (ebda., S. 27). Der Einzelne erlebt dies als „Lebenskrise“ (ebda., S. 224) oder „Anpassungs-“ und „Zerstörungskrise“ (ebda., S. 248). Befand der Mensch sich zuvor in einer persönlichen Krisenerfahrung, konnte er an Gesellschaftsstrukturen Halt finden (ebda., S. 256f).

Setzt man heute gestrige Modi der Lebensbewältigung ein „läuft“ man in „Krisenerfahrungen hinein“ (Faßler, 2011b, S. 99). Wir erleben, dass über Jahrhunderte entwickelte Fertigkeiten und Fähigkeiten ungültig geworden sind. Das Fehlen entsprechender Antwortmöglichkeiten auf Herausforderungen im Leben und die ständige Suche nach Reaktionsmöglichkeiten erzeugt Stress (ebda., S. 49; 89f; 100; 133). Sowohl die Gesellschaft als auch die Individuen in ihr befinden sich in einer Krise. Weder die Gesellschaft, noch der Einzelne wurden aber „abgeschalten“. Eine Krise meint nicht notwendigerweise ein Ende. Der Mensch lebt weiter in einem sich ständig wandelnden Mosaik vieler orientierungsgebender Instanzen. Die Entstehung dieses Mosaiks verläuft hochgradig chaotisch, heterogen, nicht hierarchisch und fließend (Faßler, 2011b, S. 13; 210, 2014, S. 253). Die einzige Stabilität ist die Nicht-Stabilität, also die Fragilität. Krise bei Faßler (2009, S. 21f; 119) ist aber nicht negativ konnotiert. Freiheit und Orientierungslosigkeit sind gleichzeitig „Experimentierfelder“ zur Entwicklung neuer Sozialitäten in Online-Offline-Realitäten. Darin können Lösungswege auf gesellschaftliche Krisen gesucht

und gefunden werden. Gesellschaft befindet sich in einer grundlegenden „*Legitimationskrise*“ und neue Sozialitätsformen werden (noch) nicht als ebenbürtig akzeptiert. Wir befinden uns zugleich in einer „*Legalisierungskrise* dynamischer Netzwerke“ (Faßler, 2011b, S. 85; 100; 128; 161).

Neben der Entwicklung von individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, um auf die andauernde krisenhafte Situation antworten zu können, gilt es auch institutionell Antworten zu finden. Zum einen nimmt Faßler nationale und über nationale politische Institutionen in die Pflicht Strukturen von Verantwortungsübernahme, Privatschutz, Datenschutz etc. im Kampf gegen Datenklau und Datenspeicherung zu entwickeln. Auf eine solche Notwendigkeit wird im Kontext von Pluralität und Individualisierung (vgl. Kapitel „4.2. Pluralität und Individualisierung“) eingegangen. Oberste Prämisse ist der Schutz der Bürgerinnen und Bürger. Gegenwärtig befinden wir uns in einer „Beobachtungskrise“ und „Legitimationskrise“, die noch zu einer richtigen „Humanitätskrise“ werden kann. Tut sich in dieser Angelegenheit nicht bald etwas, steht eine „Krise des kulturellen und politischen Sachverständes“ im generellen und des Menschseins überhaupt bevor. Wir befinden uns in einem „Blindflug“ völlig veränderter menschlicher Lebensbedingungen und der Staat reagiert nicht. Zum anderen hat das auch Auswirkungen auf wissenschaftliche Auseinandersetzungen in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Hier gilt es die bisherigen Überlegungen zu Krise und Kritik in und an der Gesellschaft auf Basis der grundlegenden Veränderungen neu zu denken⁶³ (Faßler, 2011b, S. 187; 217f; 247; 338).

4.2. Pluralität und Individualisierung

„Das Spannungsverhältnis von Globalisierung und dadurch praktisch bedeutsamer Pluralität verlangt eine substanziale Reform der allgemeinen Bildung.“ (Gogolin, Krüger-Potratz, & Meyer, 1998a, S. 274)

Unter Pluralismus versteht man allgemein die Vielfalt von Kulturen, Religionen und Weltanschauungen, von gesellschaftlichen Gruppen und politischen Kräften. Der Begriff wird zur Beschreibung eines gesellschaftlichen Ist-Zustandes *und* als

⁶³ Überlegungen zu methodischen Neuerungen im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen finden sich im Kapitel „7.2. Methodologische Hinweise für eine vergegenwärtigte kritische Hermeneutik“.

normative Forderung von Toleranz der Andersartigkeit und Vielgestaltigkeit Anderen gegenüber verwendet (Ollig, 2010, S. 368f).

Allgemein, unspezifisch, aber umso häufiger finden sich in postmodernen Gesellschaftstheorien Hinweise auf die Pluralität sozialer Beziehungs- und individueller Lebensformen, die ihren Ursprung nicht zuletzt in der Diagnose der Krise der Gesellschaft (vgl. Kapitel „4.1. Krise und Krisenhaftes“) haben. Die Betonung der Pluralität sei gar die „Minimalbedingung“ der Postmoderne (Stöger, 2005, S. 7). Konservativ-kritische Positionen kritisieren die Fokussierung des Pluralen in der Hinsicht, dass es sich manche Erklärungen leichter machen, wenn sie sich auf eine allgemeine Vielfalt im Sinne von „anything goes“ beziehen (Ollig, 2010, S. 368f). Die Debatte rund um die Pluralisierung der Lebensbedingungen und -entwürfe ist zu einer zentralen geworden. Auch im Rahmen der Bildungswissenschaft fand und findet dazu ein breiter Diskurs statt (vgl. bspw. den Sammelband von Gogolin, Krüger-Potratz, & Meyer (1998b)).

Warum es zu differenten Lebensformen gekommen ist, haben die vorangestellten Kapitel in der historischen Schau von der Moderne, Postmoderne bis zur Gegenwart dargestellt. Dieser Abschnitt widmet sich der Zusammenfassung der Spezifika der *Pluralisierung* und der damit verbundenen *Individualisierung* in den genannten Gesellschaftsdiagnosen. Leitend ist die These der *Vervielfältigung möglicher Sozial- und Lebensformen und einer damit einhergehenden Notwendigkeit der individuellen Verantwortungsübernahme*.

Schon bei Lyotard (1979, S. 47f) findet sich der Hinweis auf das Ende der bisherigen Vorstellung von Gesellschaft. Weder gibt es heute eine Einheits-Gesellschaft nach der Vorstellung von Talcott Parson, noch die marxistische Zwei-Klassen-Gesellschaft mit ihrem Kampf um Gleichberechtigung. Statt einer Einheits-Gesellschaft gibt es – in sprachanalytischer Manier Lyotards (ebda., S. 110f) – eine Vielzahl unanzweifbarer und als gewiss angenommener („axiomatischer“) Sprachsysteme. Die Welt der Gesellschaft „atomisiert“ sich (Stöger, 2005, S. 10). Die Etablierung neuer Sozialformen beschreibt auch Bauman (vgl. u.a. 1995a, S. 76-113; 262, 2000, S. 235f, 2010, S. 406). Diese sind gegenwärtig tendenziell lose, digital strukturiert, fragmentiert, teilweise explizit postuliert und aus dem Nichts konstituiert.

Neben neuen Sozialformaten haben sich auch (als Resultat) pluale Lebensformate entwickelt. Es gibt keine gesellschaftliche Bestimmung mehr davon, was ein „gutes

Leben“ ist (Bauman, 1995a, S. 129f). Es fehlen gesellschaftliche „Muster und Konfigurationen“ und die gegebenen sind widersprüchlich (Bauman, 2000, S. 14). Ähnlich Lyotards Erläuterungen über das Widerstreitende und Inkommensurabile bespricht Bauman die *Ambivalenz* als zentrale Gesellschaftsherausforderung. Wurde die Ambivalenz in der Moderne noch mit allen Mitteln bekämpft, ist sie nun charakteristisch für die gegenwärtige Lebenswelt. Lebenswege und Identitätsformen nehmen zu; Orientierungsrahmen für die individuelle Entscheidungsnotwendigkeit ab. Das Fehlen von Normen, die Dominanz von Unklarheit und damit die „Anomie“ sind nach Bauman (ebda., S. 30) das „Schlimmste, was Menschen, die ihren Alltag bewältigen müssen, passieren kann“.

Das Fehlen jeder Orientierung und Norm wird als lebenshinderliche Situation – also als Krise – erlebt. Dieser Lebenswirklichkeit gilt es in Bildungsprozessen und dabei im Speziellen bei der Frage der Darstellung und Vermittlung von Lebenswirklichkeiten zu begegnen. *Statt ein möglichst homogenes Bild einer Einheits-Welt zu vermitteln, ist eine Sensibilisierung gegenüber der Pluralität und der Unterschiede zentral. Es ist notwendig die grundlegende Unsicherheit und Krisenhaftigkeit als Normalität darzustellen, um darin Leben zu ermöglichen.*

Bei Faßler (2011b, S. 50ff) finden wir ähnliche Beschreibungen neuer sozialer Strukturen, aber mit anderer Deutung. Es gibt keine „soziale und globale Homogenisierung“. Wir leben in kleinen Sub-Gesellschaften, temporären Projektgemeinschaften und in Offline-Online-Habiten. Jedes soziale Gefüge ist durch ein eigenes Sinnssystem gekennzeichnet. Die Lebenswelt beinhaltet eine „Unzahl an verschwommenen pluralen Sinnangeboten zu Billigtarifen“ (Stöger, 2005, S. 13). Die „Makro-Struktur“ Gesellschaft ist aufgelöst. Wir bewegen uns in „intensiven vernetzten Mikrofeldern“, deren Möglichkeitsreichtum gleichzeitig Nährboden einer sich ausbreitenden Pluralisierungen ist (Faßler, 2009, S. 155). Die kleinen sozialen Einheiten sind nicht nur online oder offline, sondern vernetzen sich über vermeintliche Grenzen von Realität und Virtualität, Online und Offline hinweg. Wir leben ein *Blended Life* zwischen Offline- und Online-Habiten, das ein Neudenken des Menschseins notwendig macht.

Ein einheitliches Subjekt als Lebens- und Bildungsziel ist also auch hier unsinnig geworden. Der Mensch muss lernen in mehreren Habitaten gleichzeitig zu leben, sich zu repräsentieren und die Teile seines Selbst inklusive seiner Körperlichkeiten zusammenzuhalten (Faßler, 2009, S. 16f; 253, 2011b, S. 13; 129). Von einem *Zusammenführen* im Sinne einer *Ver-Einheitlichung* kann hier nicht die Rede sein.

Die Frage „Wer bin ich, wenn ich online bin?“ (Faßler, 2008b, S. 39) lässt sich auf eine Gesamtschau des Individuums über die Lebensspanne ausweiten: *Wer bin ich überhaupt?* Um diese Frage für sich und andere beantworten zu können, muss sich das Subjekt stetig – egal ob offline, online oder in der Nahtstelle – präsentieren und adaptieren. Es entwickelt und erzählt nicht die *eine* Meta-Erzählung; es *ist* „viele Erzählungen“ (Lyotard, 1984, S. 35). Das Ergebnis des medien- und technologiebasierten schöpferischen Akts ist ein „polymorphes mediales Selbst“, das sich in die pluralen und heterogenen Lebenswelten einfügt. Bildung im Sinne einer (medialen) Selbsterzeugung in Auseinandersetzung mit der Lebenswelt erfolgt „*en passant*“ und unter Dauerstress (Faßler, 2008b, S. 46, 2014, S. 168; 175).

4.2.2. Antwortversuche auf Pluralität und Individualisierung

Den Diagnosen über Sozialformen ist gemein, dass sie eine Pluralisierung der Sozialitäts- und Lebensformen beschreiben, die mit Konflikten, Ambivalenzen und Widersprüchen einhergehen. Bezogen auf die Identitätsentwicklung im Sinne von Bildung stellt sich die Frage: *Wie sich in der Vielzahl der Sozialsysteme zurecht finden und wie ein Ich entwickeln? Wie werden wir zu „Post-Wesen“ oder „Nach-Menschen“* (Faßler, 2011b, S. 17)?

In Lyotard'scher Manier könnte man darauf antworten, dass sich das Selbst durch den Sprechakt in Auseinandersetzung mit dem Anderen (vgl. Kapitel „*3.1.4. Das Subjekt oder die Ich-Instanz*“) konstituiert. Durch die Pluralisierung, Individualisierung sowie Mediatisierung rückt aber die *Selbstdarstellung* und *-produktion* in den Vordergrund und muss in gegenwärtigen Bildungszielen mitbedacht werden. Faßler betont an einigen Stellen die Bedeutung der *Selbstdarstellung* in (medialen) Gemeinschaften. Auch bei Lyotard (1979, S. 114ff) finden sich Hinweise darauf.

Lyotard formuliert die Bedeutungszunahme der Darstellung und Repräsentation unter dem Schlagwort der *Performativität* zwar für den Wissenschaftskontext und dies vor allem mit kritisch-skeptischem Unterton, dennoch lässt sich davon eine individuelle Notwendigkeit der *Selbstpräsentation* ableiten. Er kritisiert insbesondere das Bestreben nach Veräußerung des Forschungssoutcomes und der Vernachlässigung all jener Wissenschaftsleistungen, die nicht medial- und technologie-basiert veräußert werden können. In Online-Offline-Habiten ist die Performativität des Subjekts aber *das Mittel der Selbstdarstellung*, der

(medialen) Existenz und damit auch der Teilnahme und Teilhabe an Gemeinschaften. Durch diese Selbstkonstituierung sind wir nicht *eine* Person. Wir konstruieren eine Vielzahl von Subjektfragmenten in Form vieler kleiner Erzählungen. Gesteigerte Individualisierung und Wahlfreiheit führen zur Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme und aktiven Lebensgestaltung. Man könnte sagen, *dass die Pluralisierung der äußereren Lebenswelt zur Pluralisierung der subjektiven Innenwelt und schließlich zur Individualisierung und einer subjektiven Verantwortungsübernahme führt*. Diese Verantwortung lebenslänglich auf sich zu nehmen und zu bewältigen ist ein „krisenanfälliges Konzept“ (Faßler, 2009, S. 27). Das Subjekt ist „auf sich selbst zurückgeworfen“ (Lyotard, 1979, S. 54).

In besonderer Weise wurde die Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Anderen für die Entwicklung des Selbstbildes thematisiert. Lyotard (1983, S. 167; 188ff) beschreibt, dass sich das Ich in Auseinandersetzung mit dem Du immer wieder verliert und wiederfindet. Das verweist abermals auf die *Unmöglichkeit eines Einheits-Subjekts*, die stetige Neukonstituierung und Präsentierung in einer Gemeinschaft angesichts von Heterogenität, Ambivalenz und Widerstreit. Das Selbst kann nicht anders als *polymorph* und *fraktal* sein. Menschsein meint beständige Arbeit an einer „Puzzle-, Kombi- oder Bastel-Identität“. Aber auch beim Puzzlen und Basteln muss man auf das Gesamtbild achten. Das Ich wird zum „Fleckerlteppich“, dessen Fleckerln andauernd zusammengehalten werden müssen (Stöger, 2005, S. 13f).

In diesem Zusammenhang sei auf Lyotards Aufforderung zum *Paralogismus* verwiesen. Für die Etablierung neuer Zugänge in der Wissenschaft fordert er zum Überschreiten bisheriger Grenzen via „Nebenvernünftigkeit“ auf. Die Paralogie ermöglicht die reflexive Verarbeitung und Integration von Paradoxa der Lebenswirklichkeit. Es liegt nahe, dass dies auch die Verbindung und Synergie der unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Subjektformen ermöglicht. Paralogie scheint die Antwort auf die uns konfrontierende plurale und durch Paradoxa und Widersprüchlichkeiten durchzogene Lebenswirklichkeit zu sein. Gerade die Paralogie als Umgangsform mit Antonomien, Widerstreitendem und Paradoxien erlaubt neue Strukturen hervorzubringen (Fischer, 2014). Denn, wie Lyotards Habermas-Auseinandersetzung zeigt, ist ein alles umfassender Konsens unmöglich. Wir leben in einem dauernden Dissens, in dauernd Widerstreitendem, das uns vor zwei Herausforderungen stellt: Zum einen gilt die allgemeine Bildungsheraus-

forderung sich mit der Lebenswirklichkeit reflexiv auseinanderzusetzen und diese zu verstehen. Zum anderen gilt die Herausforderung des autonomen, selbstgesteuerten Lebens als Subjekt im Pluralen und Widersprüchlichen. Mit diesen Herausforderungen ist jeder Einzelne, ohne Rückgriffsmöglichkeit auf gesellschaftliche Legitimierungssysteme, konfrontiert. Wir müssen lernen das „Incommensurable zu ertragen“ (Lyotard, 1979, S. 25f) und sie als Teil des Lebens zu akzeptieren. Lyotard (1983, S. 11; 33) regt zur Entwicklung neuer Idiome für das Zur-Sprache-Bringen des Unaussprechlichen an. Dafür ist es zunächst notwendig das Widerstreitende zu akzeptieren. Nur dadurch wird die Entwicklung einer *neuen Kompetenz* oder *Klugheit* zur Hervorbringung neuer Sprachregeln und zur Bewältigung genannter Bedingungen möglich. In Kapitel „3.1.5. Idealistische Bildungsziele – Postmoderne Bildungsideale?“ wurde hierzu in Auseinandersetzung mit Lyotard eine Neudeutung des Eklektizismus-Begriffs angeregt: Lebensbedingungen fordern und erfordern ein Zusammensammeln der Fragmente zu immer wieder neu entstehenden Selbstkonstrukten. Eklektizismus wird es da genannt; Bauman (2000, S. 101) nennt dies eine „permanente Identitätsbastelei“. Die Betonung des permanenten Charakters verweist an dieser Stelle darauf, dass das Ergebnis jeweils nur momenthaft gültig ist. Eine längerfristige Verfolgung eines Bildungsziels oder -ideals im klassischen Verständnis scheint daher unsinnig.

Lyotard und Faßler suchen und wünschen ein *polymorphes* Selbst. Bauman vermutet bei jeder Person ein „Quentchen Schizophrenie“, um sich nicht auf eine Identität festlegen zu müssen, sondern sich alle Optionen offen zu halten. Statt sich auf eine Identität festzulegen, wird nach einem Lebensmodus gesucht, der die Nicht-Entscheidung auf eine Identität und das Im-Fluss-Bleiben erlaubt (vgl. u.a. Bauman, 1995a, S. 133f; 144ff; 162; 183f; Junge, 2006, S. 74; 96).

Es etabliert sich ein Lebensmodus der jeweils momenthaften Aneignung der Lebenswelt mit Orientierung an scheinbar erfolgreichen Lebensformen. Die Lebenswelt macht sich das Individuum zu eigen, indem sie es rücksichtslos in die Pflicht der Individualisierung nimmt.

Bauman (2000, S. 47f) spricht in diesem Zusammenhang von ständiger, aktiver *Individualisierung* an Stelle der *Identitätskonstituierung*. Diese Individualisierung bringt einerseits eine „noch nie dagewesene Freiheit des Experimentierens“ und andererseits die individuelle Verantwortungsübernahme über die aktive Identitätsgestaltung mit sich. Die Orientierung an scheinbar erfolgreichen und oft prominenten Personen und deren Lebensführung für die Identitätskonstituierung

birgt eine weitere Problematik. Wir orientieren uns so sehr an anderen Lebensformen, dass wir dabei vergessen uns das eigene Ich und Sein zu vergegenwärtigen. Wir befinden uns in einer stetigen Selbstmissbilligung und -verachtung. Immer sind wir weiter optimierbar; immer sind wir dabei uns selbst darzustellen (ebda., S. 129). Im Sinne Lyotards Beschreibung des Bildungsprozesses als Changieren zwischen Ich- und Du-Instanz könnte man meinen, dass das Ich zu häufig am Du orientiert ist und zu wenig oft bzw. zu kurz zu sich zurück kehrt und sich seiner selbst gewahr wird. *Es werden gleichsam auf Teufel komm raus Identitäten entwickelt, repräsentiert, verworfen und neu gestaltet.* Diese andauernden Veränderungen und fehlende gesellschaftliche Bedingungen für ein ‚gutes Leben‘ machen die Frage nach einem Bildungsideal, also nach einem ‚normativen Sollen‘, unbeantwortbar und irrelevant. Vielmehr stellt sich die Frage nach dem ‚faktischen Können‘, also danach, wie wir angesichts dieser Bedingungen überhaupt leben können.

Ist das ein Rückschritt? Sind wir auf die Frage des reinen Überlebens zurückgefallen? Geht es nicht eher darum, sich den widerstreitenden Lebensbedingungen zu stellen, mit ihnen zu leben und – in Lyotards Worten – neue Idiome, die über das Bisherige hinausgehen zu entwickeln?

Als Antwort wird vermehrt eine soziale Verantwortungsübernahme gefordert (Bauman, 1995a, S. 76ff, 2005, S. 308ff; Junge, 2006, S. 63f; Faßler, 2009, S. 27). Es geht um die Entwicklung neuer Formen des moralischen und ethischen Zusammenseins, von Solidarität, Respekt, Glaubwürdigkeit und Vertrauen. Damit wird das Individuum zwar nicht aus seiner Verantwortung entlassen, aber der Grund und das Ziel der Verantwortlichkeit von der Individualität auf eine neue Sozialität verlagert.

4.3. Spiel, Spielen und Spieler

Dass das Spielen und die Spielerin bzw. der Spieler in der Postmoderne eine wichtige Rolle spielen, haben wir nicht nur bei Lyotard, Bauman und Faßler gesehen (vgl. bspw. Anz, 2001; Meder, 2004; Stöger, 2005). Für Vilém Flusser

(o. Datum, S. 4)⁶⁴ ist die Verwendung der Spielmetapher für die Beschreibung des Menschseins und der Gesellschaft Ende des 20. Jahrhunderts charakteristisch. Dabei wird im postmodernen Spieldiskurs häufig auf traditionelle Spieldefinitionen wie etwa jene des „*Homo ludens*“ von Johan Huizinga (1939) zurück gegriffen. Dass das Ludische gerade in der Postmoderne einen so großen Stellenwert eingenommen hat, wird auf den Einfluss von Nietzsche, Wittgenstein und Derrida (und insbesondere seinen Text „*Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaft vom Menschen*“ (1975)) zurückgeführt. Monumental dafür ist Lyotards Aufgreifen des Wittgenstein'schen Sprachspiels (vgl. u.a. Lyotard, 1983; Flusser, 1990, S. 80; Anz, 2001, S. 15; Stöger, 2005, S. 51). Darüber hinaus hat auch die Mediatisierung und Technologisierung zur Veränderung des Spiels und Spielens und damit zur häufigeren Verwendung des Spielbegriffs geführt. Computerspiele haben sich in unterschiedlichen Formen etabliert. Das Ludische hat sich in viele Gesellschaftsbereiche von der Freizeitgestaltung, der Politik, bis zur Pädagogik – Stichwort: Play- bzw. Game-based Learning (vgl. bspw. Gee, 2003), Serious Gaming bzw. Gamification (vgl. bspw. Deterding, 2012; Grünberger, 2014) – eingeschrieben (Raessens, 2010, S. 6). Die Mobilisierung der Mediatisierung verstärkt dies und ermöglicht zu jeder Zeit an jedem Ort digitales Spielen. Befinden wir uns in einem ‚ludic turn‘ der Wissenschaft (Raessens, 2010, S. 8; 23) und der Kultur (vgl. bspw. Grünberger, 2014)?

Die Spielmetapher wird im Postmoderndiskurs in einem differenziellen Verwendungsfeld eingesetzt. Einerseits wird damit versucht postmoderne Gesellschaftsstrukturen zu beschreiben. Andererseits werden mit der Verwendung des Spielbegriffs programmatische Ziele verfolgt (Anz, 2001, S. 22). Wird von einigen der Stellenwert des Spiels und seine kulturelle Verbreitung betont, konzentrieren sich andere Ansätze (meist mit Verweis auf Schillers Spieltrieb) darauf, das Spiel als anthropologisches Urphänomen darzustellen (Stöger, 2005, S. 2; Staupe, 2007, S. 7; Pias, 2007b, S. 263) oder ludische Kulturfunktionen

⁶⁴ Die Eruierung des Entstehungsjahres des von Flusser war bis dato nicht möglich. Dies auch deswegen, weil Flusser unter dem Titel „*Spiele*“ mehrere, teilweise stark voneinander abweichende Texte verfasst hat. Der hier verwendete und mit „ohne Datum“ angegebene Text wurde im Buch „*Ist das Leben ein Spiel?*“ von Florian Rötzer (2013) abgedruckt. Ein weiterer Text unter dem Titel „*Spiele*“ befindet sich in Flussers, von Stefan Bollmann und Edith Flusser herausgegebenen „*Kommunikologie*“ (1977). Ein ebenso leicht abgewandelter Text findet sich unter dem Titel „*Unser Spiel*“ in Flussers „*Nachgeschichte. Eine korrigierte Geschichtsschreibung*“ (1990).

hervorzuheben. – Der postmoderne Spieldiskurs bildet alle Elemente des umfassenden Spieldiskurses ab (Stöger, 2005, S. 18).

Um die Frage nach der Bedeutung des Spiels in postmodernen, flüchtigen und nachgesellschaftlichen Sozialitäten zu beantworten, werden im Folgenden zunächst etablierte Spieldefinitionen (darunter Huizinga, 1939; Caillois, 1958; Heinz, 1974; Pfeifer u. a., 1989; Parmentier, 2010; Kluge, 2011) expliziert und ein allgemeines Spielverständnis entwickelt. Daran anschließend wird die Bedeutung des Spiels einerseits für den Einzelnen und andererseits für gesellschaftliche Strukturen erhoben. Der Kreis schließt sich, indem in einem letzten Schritt das Spezifische des Spielerischen im Postmoderndiskurs insbesondere im Hinblick auf die bereits erbrachte Auseinandersetzung mit Lyotard, Bauman und Faßler erörtert wird.

4.3.1. Allgemeine Spieldefinitionen

Eine allgemeingültige Spieldefinition kann nicht formuliert werden, sondern lediglich konkrete Aspekte des Spiels beschrieben werden (vgl. bspw. Huizinga, 1939, S. 15; Fink, 1960b, S. 16f). Etymologisch findet sich der Ursprung des Spielbegriffs im 8. und 9. Jahrhundert bei zwei Begriffen: Das verwendete Wort *spil* meint Tanz, Scherz, Unterhaltung und Wettkampf (Pfeifer u. a., 1989, S. 1672f/ Band 2; Kluge, 2011, Abschn. Spiel), während *spel* auf Brett-, Würfel-, Sport- und Kampfspiele verweist. Spielen ist eine Tätigkeit, ein Zeitvertreib, ein Vergnügen oder Wettkampf ohne bestimmten Zweck, aber mit Ernst und Vergnügen. Spielen ist mit hoher Aktivität und Abgehobenheit vom Alltagsgeschehen verbunden. Zu *spelen* verweist darauf, dass man sich in *einem Spiel* und nicht im Alltag befindet. Da der Spielbegriff unzählige, kulturell differente Spielformen zusammenfasst, findet er sich häufig in Kulturtheorien (Flitner, 1994, S. 233). Nur selten aber findet sich für die unzähligen Spielformen nur *ein* Sammelbegriff wie im deutschen Sprachraum.

Johan Huizinga (1939, S. 38ff) hat in seiner bedeutenden Spieldefinitionen „*Homo ludens*“ den Spielbegriff im Griechischen, Englischen, Chinesischen, Japanischen, Semitischen, in der „Algonkin-Sprache“ sowie im Sanskrit analysiert. Wie im Deutschen lässt sich auch in diesen Sprachräumen der ludische Spannungsbogen vom fröhlichen, unbeschwerten und nicht-ernsthaften Kulturphänomen zum Kampf- und Wettspiel spannen. In den romanischen Sprachen ist der lateinische Wortstamm *ludus* zentral, der ebenso den genannten Spannungsbogen abdeckt und

den Ursprung der Begriffe *iocus* bzw. *iocari* für Scherz und Spaß, des französischen *jeu* und *jouer*, des italienischen *guico* und *giocare*, des spanischen *jueo* und *jugar*, des rumänischen *joc* und *juca* und des skandinavischen und altenglischen *laikan* für Springen bildet. Im deutschen Sprachgebrauch etabliert sich die Formulierung *ein Spiel treiben*, die durch die wiederholte Verwendung des im Substantiv beinhalteten Verbs auf die hohe Aktivität der Spielenden verweist (ebda., S. 48). Neben dem *Spiel*-Begriff werden in der deutschsprachigen Spielforschung auch die englischen Begriffe *game* und *play* eingebunden. Das Wort *play* lässt sich vom altenglischen Begriff *plega* ableiten, der Tanz, Gestik, Mimik, das Spielen eines Instruments sowie zeremonielle Handlungen einschließt (ebda., S. 47ff). Die Unterscheidung zwischen *game* und *play*⁶⁵ (vgl. bspw. Parmentier, 2010, S. 942f; Rötzer, 2013, S. 20) wird insbesondere in den Game Studies thematisiert⁶⁶ (Böhle, 2007, S. 111ff; Holtorf & Pias, 2007, S. 9). Auch für die vorliegende Studie ist die englischsprachige Differenzierung des Spielbegriffs interessant, da sich eine ähnliche Dualität häufig in deutschsprachigen Auseinandersetzungen zeigt, dies aber nicht oder nur selten explizit auf die Differenzierung von *game* und *play* zurückgeführt wird (vgl. bspw. Heinz, 1974, S. 1379). Unter *play* wird ein spontanes Spielen verstanden. Es schließt Spontanität, Rebellion, Abstraktion, Imagination und Illusion ein. *Play* gilt als das, wofür es sich zu leben lohnt (Tucker, 2009, S. 5). Seriosität und Ernsthaftigkeit wird dem *play* abgesprochen. Der Begriff *game* hingegen bezieht sich auf die materielle Spielebene, also auf einen intentionalen Raum, auf den Spielplatz, auf das materielle Spielsetting.

Dem ist auch Flussers (o. Datum, S. 4f) Unterscheidung eines „offenen“ bzw. „geschlossenen“ Spiels ähnlich. Spiele sind per se durch Spielregeln definiert. Diese Spielregeln werden von den Spielenden bedingungslos akzeptiert, was mit Freiheitsverlust und Unterwerfen unter die Spielbedingungen verbunden ist (Flusser, o. Datum, S. 7; Pfäller, 2002, S. 113f). Flusser nennt die Spielregeln auch „Repertoire des Spieles“. Dieses gibt die „Struktur des Spieles“ sowie den eigentlichen Spiel- und Möglichkeitsraum vor. Die Summe aller Spielmöglichkeiten

⁶⁵ Caillou (1958, S. 38; vgl. auch Raessens, 2010, S. 11) differenziert zwischen *paidea* und *ludus*. Diese Unterteilung kommt jener von *play* und *game* nahe.

⁶⁶ Eine genaue Darstellung des Verhältnisses von *game* und *play* findet sich bei Claus Pias (2007a, S. 212), wo er bezugnehmend auf Gregory Bateson zwei Grundthesen expliziert: (1) „Wo *game* ist, muß *play* werden, ohne daß das *game* verschwindet.“ Und (2) „Denn auch Spiel (*play*) ist nur da, wo Spiele (*games*) zugleich gespielt und nicht gespielt werden, weil kein Rückzug in eine Metasprache möglich ist.“

nennt er „Kompetenz des Spieles“ und die Summe aller tatsächlich beobachtbaren Spielzüge „Universum des Spieles“. Bei einem Schachspiel wäre das Repertoire das Brett und die Spielsteine, die von der Struktur im Sinne der internationalen Regeln strukturiert werden. Die Kompetenz des Schachspiels sind alle erdenklichen Verläufe von Partien und das Universum sind alle davon bereits gespielten. Bei einem „Denkspiel“ umfasst das Repertoire all jene Begriffe, die in einem bestimmten Sprachgebrauch möglich sind. Die Struktur des Denkspiels ist durch die Grammatik und die Kompetenz durch alle möglichen Sätze gegeben. Das Universum des Denkspiels sind alle bereits einmal gedachten Sätze, also das, was in der Philosophie Welt bedeutet. Sind Spielrepertoire, Spielstruktur und Spielregeln unveränderlich, dann ist es ein geschlossenes Spiel. Sind sie aber veränderlich, dann implizieren sie ein Imaginations- und Innovationspotential und Flusser spricht vom offenen Spiel. Durch die veränderliche Struktur des offenen Spiels kommt es stetig zur Erneuerung, Erweiterung, Verengung und Weiterentwicklung vorfindbarer Bedingungen. Geschlossene Spiele müssen sich über die Zeit auch verändern oder *aufgeschlossen* werden, denn irgendwann werden alle Spielvariationen gespielt worden sein. Das Spielrepertoire muss weiterentwickelt werden (Flusser, o. Datum, S. 5ff).

In ähnlicher Dualität beschreibt Florian Rötzer (2013, S. 16) Spiele *erster* und *zweiter Ordnung*: Spiele erster Ordnung sind den Spielenden (einschließlich der Spielbedingungen) bewusst. Es handelt sich um eine Handlung unter bestimmten Regeln und Bedingungen. Spiele zweiter Ordnung unterwerfen das Handeln einer noch stärkeren Strukturierung und „vereinfachen“ damit gleichzeitig „die Regeln des Lebensspiels“. Sie haben meist ein klar erkennbares Ende, Gewinnen oder Scheitern und grenzen sich mit ihren Eigenschaften eindeutig vom Alltagsgeschehen ab. Sowohl Spiele erster, als auch zweiter Ordnung sind für kulturelle Entwicklungen notwendig (ebda., S. 20ff). *Bieten die einen durch eine starke Vorstrukturierung den nötigen Abstand zum Alltagsgeschehen für Innovation, ermöglichen die anderen das Ausprobieren und die Implementation des Neuen.*

Eine Dualität im Spielbegriff, wie hier gezeigt, findet sich häufig. Auf der einen Seite werden Spiele im Sinne von play, einem offenen Spiel und Spiele erster Ordnung, die tendenziell im Verhalten des Subjekts verortet werden, beschrieben. Auf der anderen Seite finden sich Spiele im Sinne von game, einem geschlossenen

Spiel oder einem Spiel zweiter Ordnung, die meist stark vorgegebenen Strukturen folgen.

Huizinga (1939, S. 7ff) legt eine ausführliche Analyse der Spielentwicklung vor und kommt zum Schluss, dass sich das Spiel aus heiligen und kultischen Handlungen wie etwa der Götter-Verehrung oder dem Opferkult entwickelt hat. Die Entwicklung des Spiels ist gleichzeitig der Startschuss der Kulturetablierung. Das menschliche Verständnis von Kultur und Gesellschaft hat sich aus dem Spiel entwickelt. Der Mensch ist damit grundlegend ein „*homo ludens*“. Roger Caillois (1958) bezieht sich in einigen Punkten seiner Spieldefinition auf Huizinga. Der Bedeutung des Spiels für die sozio-kulturelle Entwicklung folgt er jedoch nicht. Für Caillois (ebda., S. 16) ist das Spiel nur eine „Gelegenheit zur reinen Vergeudung von Zeit, Energie, Geschicklichkeit und oft auch von Geld“. Die kultischen Handlungen wurden zunehmend zu einem zentralen Element der Gemeinschaft, bis das Spiel im römischen Reich – „*Panem et circenses!*“ – zum Mittelpunkt der Kultur wird. Bereits im 18. Jahrhundert verliert das Spiel seine kulturhervorbringende Funktion und entwickelt sich zu *einer* kulturellen Handlung *unter vielen*. Das Spiel wird zum Sinnbild für Sünde und schändlicher Lebensführung. Es entwickelten sich die bis heute vorfindbare Dichotomie von Spiel als didaktisches Instrument und „Vorübung des Ungehorsams“, Spiel als „frühe Zersetzung der Arbeitsmoral“ und Spiel mit Regenerations- und Kontemplationsfunktion, Spiel zur Förderung der Aufsässigkeit und des geistigen und motorischen Geschicks (Parmentier, 2010, S. 930f).

Am Ende des 18. Jahrhunderts wurde dem Spiel, insbesondere ausgehend von Schiller und Rousseau, vermehrt ein Bildungswert zugesprochen. Für beide ist das Spiel bzw. Spielen eine anthropologische Funktion des Lernens und der Bildung. Bei Schiller (1793, S. 618) ist der Mensch nur da Mensch, wo er spielt. Diese Perspektive spitzt sich im 19. Jahrhundert zu. Spiel wird als eigentlicher Ort der „Menschwerdung“ definiert (Parmentier, 2010, S. 933f). Für Huizinga (1939) bringt das Spiel kulturelle Strukturen hervor und trägt grundlegend zur Entwicklung einer modernen Gesellschaft bei. Für Donald Winnicott ist die im Spiel mögliche Kreativität zentraler Zugang zu kulturellen Erfahrungen und damit zur Gemeinschaft. Für Jean Piaget ist die spielerische Freiheit hingegen notwendig für künstlerisches Denken und Handeln und damit für Kunst. Und Fink (1960b) definiert das Spiel als grundlegend strukturierendes Phänomen des Laufes des Lebens, der Welt und des Universums. Durch die bürgerliche Vereinnahmung und

Verzweckdienlichkeit des Spiels für pädagogische Interessen verliert das Spiel im 19. Jahrhundert seine Ausgelassenheit, seinen „Protestcharakter“ und seine „Totalität“. Gerade aber die Eigenständigkeit und Freiheit des Spiels sei schützenswert. Das Spiel muss von einer bürgerlichen Teleologisierung bewahrt werden. Abseits des eigentlichen Spielsinns wird dem Spiel nur ein weiterer Zweck zugesprochen und das ist jener der Erholung vom und für den Alltag. Dem Spiel kommt damit eine Sicherungsfunktion des Lebens zu (Heinz, 1974, S. 1375ff). Die Verbürgerlichung des Spiels markiert also gleichzeitig das Ende des Spiels. Es wird zur „Ware und zum Inventar bürgerlicher Selbstreproduktion“ und verliert seinen kritisch-emanzipatorischen Charakter. Als Konsequenz finden sich bis dato Spieldefinitionen im Spannungsbogen von utopisch-pädagogischen Spielvorstellungen, appellhaften Spielaufrufen, Explikationen des Spiels als anthropologische Größe und von Verteuflung, Verfluchung und Negativ-Konnotierung.

Am Übergang zum 20. Jahrhundert wird die Verteuflung des Spiels insbesondere durch psychoanalytische Überlegungen zunehmend als unzulänglich eingeschätzt. Den Startschuss hierfür liefern Sigmund Freuds Texte „*Der Dichter und das Phantasieren*“ (1908) sowie „*Jenseits des Lustprinzips*“ (1920), die zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Spiel u.a. auch bei Donald Winnicott und Jean Piaget führen. Im Zentrum psychoanalytischer Überlegungen steht das Spiel als Phantasieraum, als von der Außenwelt abgegrenzte eigene Welt oder, wie bei Winnicott, als „potential space“. Diesem Raum wird die Funktion der Imagination und der Verarbeitung kränkender oder furchteinflösender Erfahrungen zugeschrieben (Parmentier, 2010, S. 937f).

In ähnlicher Weise stellt Georg Herbert Mead das Spiel als Bildungs- und Lernraum dar. Den Bildungsprozess definiert er – ähnlich wie Lyotard (vgl. Kapitel „*3.1.4. Das Subjekt oder die Ich-Instanz*“) – als Prozess eines Subjekts in Auseinandersetzung mit einem Anderen und dem damit verbundenen „*role taking*“ und „*role making*“; also dem Prozess der Identitätskonstruktion, -weiterentwicklung und dem spiegelhaften Erfahren des Selbst und des Anderen *durch* den Anderen. In Anlehnung an die Play-Game-Dichotomie unterscheidet er zwei Prozesse. Im Kontext von play zeigt sich ein spielerisches Einüben wechselnder Rollen. Im Kontext wettkämpferischer games wird eine Rolle mit allen Eigenschaften übernommen und mit Mitspielenden interagiert (ebda., S. 942f).

Neben der Ermöglichungs- und Imaginationsfunktion werden dem Spiel noch weitere zugeschrieben: So etwa eine Ventilfunktion für angestaute Affekte (bei

4. Phänomenbereiche der Gegenwart

Herbert Spencer), eine Erprobungsfunktion für Fähigkeiten und Fertigkeiten (bei Moritz Lazarus) und eine kathartische Funktion (bei Harvey Carr). In der Pädagogik wurde insbesondere Heinz Heckhausens „Aktivierungszirkel“, der die Spielspannung zwischen Langeweile und Aufregung fokussiert, bedeutsam. Im Spiel wird das gewöhnliche Spannungsniveau stetig entweder unter- oder überschritten. Das führt zu einer lustvollen Auf-und-Ab-Bewegung. Im gegenwärtigen pädagogischen Spieldiskurs findet sich von dieser tendenziell mechanistischen Vorstellung des Spielgeschehens nur noch wenig (ebda., S. 935f).

Aus dem Bisherigen können folgende Spielcharakteristika zusammengefasst werden (vgl. auch ebda., S. 930):

- Ein Spiel ist durch ein bindendes Set von Regeln strukturiert und dadurch konstituiert.
- Ein Spiel ist durch ein Regel- und Sinnssystem temporär und oft auch räumlich vom Alltagsgeschehen abgehoben. Es bildet ein eigenes Raum-Zeitgefüge und weist einen definierten Start- sowie Endpunkt auf.
- Durch die Abhebung vom Alltag wird das Spiel oft mit Arbeit, Ernst oder auch Wirklichkeit kontrastiert.
- Das Spiel ist selbstgenügsam. Das Spielziel liegt immer nur im Spiel begründet. Wird ein Ziel oder Zweck von außen an das Spiel herangetragen, läuft es Gefahr seinen eigentlichen Spielcharakter zu verlieren.

In den folgenden Kapiteln werden diese Spieleigenschaften ergänzt. Zunächst geschieht dies im Hinblick auf die Bedeutung des Spiels für die/den Einzelnen. Einige hier bereits genannte Aspekte werden dabei berücksichtigt. Anschließend wird die besondere Bedeutung des Spiels für sozio-kulturelle Strukturen und insbesondere für eine postmoderne, flüchtige oder nach-gesellschaftliche Sozialität expliziert.

4.3.2. Spiel und Subjekt

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller, 1793, S. 618)

„Der Mensch als Mensch ist Spieler.“ (Fink, 1964a, S. 41)

Wir sind alle „Spieler, *homines ludentes*, wir spielen ein Spiel, dessen Spielball wir selbst sind.“ (Flusser, 1990, S. 83)

Die Einführung in den Spieldiskurs hat gezeigt, dass die Bedeutung des Spiels für die/den Einzelne/n aus unterschiedlichen Perspektiven mit differierenden Schwerpunkten diskutiert wird. Bei Schiller (1793, S. 618) ist der Mensch nur da Mensch, wo er spielt. Bei Huizinga (1939) ist das Spiel Auslöser der „Kultivierung“. Bei Fink (u.a. 1960b) und Bauman (u.a. 1995a) wird das Spiel zur zentralen Lebensform. Flusser (o. Datum, S. 7) unterscheidet durch das Spiel den Menschen von Tier und Maschine. Psychoanalytisch ist das Spiel notwendige Lebensfunktion. Einige dieser Überlegungen werden im Folgenden expliziert.

In psychoanalytischen Spielüberlegungen sind Freuds Texte „*Der Dichter und das Phantasieren*“ (1908) sowie „*Jenseits des Lustprinzips*“ (1920) zentral. In ersterem vergleicht er die Arbeit eines Dichters mit dem kindlichen Spiel. Beide erschaffen eine eigenständige, abgeschlossene Welt. Die Ding-Ordnung der Welt wird in dieser zweiten Welt neu strukturiert. Trotz Ernsthaftigkeit und Affektivität im Spiel bleibt das Bewusstsein über die Abgegrenztheit der Spielwelt von der Alltagswelt aufrecht. In ähnlicher Weise wie Huizinga und Caillois beschreibt auch Freud (1908, S. 139; Pfaller, 2007, S. 148) die Verbindung der realen mit der spielerischen Welt: Die Spielwelt ist von der Alltagswelt abgegrenzt. Gleichzeitig ist sie daran orientiert und nicht gänzlich abgelöst. Die Spielwelt wird mit gleicher Ernsthaftigkeit wie die Alltagswelt verfolgt. Der Gegensatz von Spiel ist nicht Ernst, sondern „Wirklichkeit“. Der Dichter erschafft eine „Phantasiewelt“, die immer in der Wirklichkeit verhaftet bleibt. Das Kind spielt in der Spielwelt. Je älter es wird, umso mehr löst es sich von der Spielwelt und geht in die „ernsthaften“ Erwachsenen-Welt über. Den Verlust des spielerischen Lustgewinns sucht man etwa in Humor oder Kunst. Man versucht sich zeitweilig von der „allzu schweren Bedrückung durch das Leben“ zu befreien, die „unbefriedigende Wirklichkeit“ zu korrigieren und in Form von „Luftschlössern“ eine ideale Wirklichkeit zu imaginieren (Freud, 1908, S. 140ff). Dies markiert einen wesentlichen Aspekt, der auch in anderen Spieldefinitionen zu finden ist: *Im Spiel kumuliert Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges* (Freud, 1908, S. 143).

In „*Jenseits des Lustprinzips*“ (1920) beschreibt Freud seine Beobachtung eines Jungen, der mit einer Spule spielt: Hält der Junge einen Gegenstand in der Hand, zum Beispiel eine Holzspule, wirft er diesen häufig weg und macht einen Laut der Befriedigung und des Interesses, der auch als „fort“ interpretiert werden kann. Für Freud (1920, S. 199ff) spielt der Junge das Spiel „Fortsein“. Wirft der Junge die Holzspule fort, hält er den Faden an der Spule weiter fest, um die Spule zu sich

ziehen zu können. Erscheint die Spule wieder in seinem Blickfeld, gibt der Junge ein befriedigtes „Da“ von sich. Freud kombiniert dies damit, dass die Mutter des Jungen von Zeit zu Zeit fortgeht und wiederkommt. Statt über das Fortgehen der Mutter zu trauern, tröstet sich der Junge mit dem Spulen-Spiel und symbolisiert damit die Wiederkehr der Mutter (Stöger, 2005, S. 43). Das Spulen-Spiel übernimmt eine „Surrogat-Leistung“ (Bilstein, 2008). Eine Mangelerfahrung, ein Unglück oder eine Unbefriedigung wird durch eine „zweitbeste“ Lösung ausgeglichen. Zudem erfährt sich der Junge beim Fortgehen der Mutter als passiv. Im Spiel mit der Spule erlebt er sich aktiv (Freud, 1920, S. 201). Durch die Wiederholung des Spulenspiels kann der Junge die intensive Erfahrung des Verlusts der Mutter abschwächen und „Herr der Situation“ werden (Freud, 1920, S. 220). Nach Freud (1920, S. 203; Parmentier, 2010, S. 936) ist ein solches Spulenspiel für Kinder typisch. Erwachsene hingegen versuchen bspw. in Kunsterfahrungen wie im Theater schmerzlichen Eindrücken gewahr zu werden und gesellschaftlich Verbotenes auszuleben.

Auf Freud aufbauend betont Winnicott die Zwischenstellung des Spiels zwischen realer Außen- und psychischer Innenwelt, was einen Raum für Innovation eröffnet. Diesen Raum nennt er „potential space“ oder „Feld von Möglichkeiten“. Für Piaget dient die Spielwelt dazu Situationen der Realität im Spiel nachzuspielen, zu imitieren, zu adaptieren und somit – ähnlich wie bei Freud – der Situation Herr zu werden. Unangenehmes kann im Spiel wiederholt und zu einem positiven Ende geführt werden. Das Kind macht die Erfahrung das Geschehen der Welt selbst zu lenken, statt gelenkt zu werden (Parmentier, 2010, S. 937f). Dabei entwickelt sich das kindliche Spiel stufenweise: Zunächst dient es hauptsächlich der sensomotorischen Einübung. Später dient es der Imagination von Abwesendem oder Nicht-Realem und dem Erfahren der eigenen Aktivität im Symbolspiel. Schließlich wird aus einem freien, ein strukturiertes, regelgeleitetes Spiel in einer Gruppe von Mitspielenden, das insbesondere das Regelbewusstsein des Kindes fördert (ebda., S. 942).

Die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung und Einübung einer individuellen Rolle oder einer Identitätsform wird häufig thematisiert. Gerade im Kontext postmoderner, flüchtiger und nach-gesellschaftlicher Sozialitäten – Stichwort: Pluralisierung und Individualisierung – ist dies bedeutsam. Spiel gilt als jene Kulturform, in der verschiedene Identitätsformen ausprobiert und zusammengeführt werden können (Minnema, 1998, S. 36). Das Spiel im Sinne von play – und hier

insbesondere auch verstanden mit der Übersetzung als (Theater-)Stück – wird zum Sinnbild gegenwärtiger Identitätskonstruktion. Das Individuum konstruiert und re-konstruiert eine Rolle für die Bühne der Sozialität. Wir spielen zwischen „deconstruction/reconstruction, destruction/creation, destabilizing/restabilizing“ (ebda., S. 36ff).

In Freuds psychoanalytischer und Huizingas kulturanalytischer Spur wandert der zeitgenössische Philosoph Robert Pfäller. Analog der Play-Game-Dichotomie konzentriert er (2002, S. 94) sich implizit auf den Aspekt des plays: Spiel sei eine psychische Haltung mit hoher affektiver Bedeutung. In Anlehnung an Huizinga definiert er das Spiel nicht als eine Aktivität unter vielen, sondern als „genuine Kulturform“ mit individuellen und sozio-kulturellem Emergenz-Potential. Als Spezifikum des Spiels stellt er den von Huizinga eingeführten „heiligen Ernst“ in das Zentrum. Der „heilige Ernst“ ist ein „psychischer Zustand“, eine „psychische Haltung“ und markiert die Unterscheidung des Spiels vom „profanen Leben“. In Huizingas (1939, S. 19) Worten: Das Spiel bindet an das Spiel, löst von der Wirklichkeit und „bezaubert“.

Eine beliebige Situation kann für eine Person ein Spiel und für eine andere Nicht-Spiel sein (Pfäller, 2002, S. 99f). Analog dem psychoanalytischen Spieldiskurs ist diese psychische Haltung mit erhöhter Affektivität verbunden, die uns erlaubt Probleme aus dem realen Leben mit einer anderen Affektivität im Spiel zu bearbeiten. Wir nehmen das Spiel nicht nur ernst, sondern „ernster als das Leben“ (ebda., S. 94f). Wir sind uns bewusst, dass wir uns in einem Spiel befinden und dass dieses von der Wirklichkeit abgegrenzt ist. Wir nehmen die Spielillusion temporär und mit vollem Bewusstsein an. Das Bewusstsein über den Spielcharakter ist ein unumgängliches Fixum. Für jedes Spiel ist es notwendig, ein Fixum als bindend anzunehmen. Mit Verweis auf Wittgensteins Sprachspiel expliziert Pfäller (ebda., S. 113ff) auch hier, dass für die Formulierung eines Sprachspiels ein Fixum notwendig und durch die bedingungslose Akzeptanz des Spielcharakters gegeben ist.

In phänomenologischer Tradition stehend, betont Fink (1964a, S. 41ff), dass der Mensch grundlegend ein Spieler ist. Der Mensch definiert sich selbst über die Grundkomponenten Arbeit, Kampf, Liebe, Spiel und Tod. Das Spiel grenzt sich von der Wirklichkeit ab und ist wie ein „verzaubernder Traum“, der es erlaubt sich zeitgleich in der „ordinären Wirklichkeit“ und der „irrealen, imaginären Sphäre“ zu befinden. Spiel meint ein „seltsames Gemisch von Wirklichkeit und Unwirklichkeit“. Beide – Spiel und Wirklichkeit – bleiben parallel gegeben. In den Game

Studies wird die gleichzeitige Anwesenheit im Spiel und in der Alltagswelt unter dem Schlagwort der Immersion diskutiert. Die Trennlinie zwischen den beiden wird aufgeweicht, löchrig und erlaubt ein Hin-und-Her-Changieren (M. Butler, 2007, S. 79f). Die Zwischenstellung des Spiels versetzt die Spielenden in eine „eigentümliche Gestimmtheit“ und „beschwingte Lust“. Gekennzeichnet ist das Spiel auch hier durch einen eigenen Sinn-, Möglichkeits-, Produktivitäts- und Imaginationsraum. *Spielzeuge* helfen in diesen Spielraum überzugehen. Das verweist auf die Unterscheidung von play und game.

Fink (1964a, S. 47) thematisiert darüber hinaus die häufig diskutierte Unterscheidung von Spiel und Arbeit (vgl. bspw. Huizinga, 1939, S. 55f; Fink, 1958; Pfäller, 2010): Das Spiel dürfe nicht zweckentfremdet werden (Heinz, 1974, S. 1378). Kein anderes Ziel und kein anderer Zweck darf von außen herangetragen werden. Das Subjekt muss selbst darüber entscheiden können, ob es an einem Spiel teilnimmt. Die Entscheidungsfreiheit des Einzelnen muss gewahrt werden, um das Spielerische nicht zu verunmöglichen (Parmentier, 2010, S. 930). Damit befinden wir uns in einer Diskrepanz, da das Spiel immer schon für pädagogische sowie arbeitstechnische Zwecke übernommen wurde und wird. Die Unterscheidung zwischen Arbeit und Spiel wird auch in der Auseinandersetzung mit Faßlers *Communities of Projects* relevant. Diese konstituieren sich einerseits in Arbeits- und andererseits in Freizeitkontexten. Wie Faßler (2008a, 2008b) beschreibt, ist die Etablierung der Communities und das Agieren in diesen Communities spielerisch (vgl. Kapitel „3.3.2. Von der Gesellschaft zu Communities of Projects und m.i.t.-Welten“). Auch die gegenwärtige Diskussion um Gamification im Sinne einer Spielifizierung von per se nicht Spielerischem wie etwa Produktionsabläufen im Arbeitssektor macht diese Problematik erneut virulent (vgl. bspw. Flitner, 1994, S. 238; Deterding, 2012; Grünberger, 2014, 2014). Bei Fink ist es die Modernisierungswelle, die den Spielcharakter aus der Arbeit verbannt. Das Spiel rückt als kurzzeitiges Aussteigen aus dem arbeitssamen Produktionsalltag zwecks Erholung an den Rand kultureller Phänomene. Erwähnenswert scheint an dieser Stelle, dass schon Huizinga über die Verbindung von Spiel und Arbeit nachgedacht hat. Im Kapitel „*Spielmäßiges im modernen Geschäftsleben*“ des „*Homo ludens*“ beschreibt er (1939, S. 215f), wie etwa eine Fabriksbelegschaft über spielerische Wettkämpfe motiviert wird.

Die Spielcharakteristika des vorangegangenen Kapitels können weiter ausdifferenziert werden:

1. Das Spiel bildet ein raum-zeitliches Gefüge und grenzt sich von der Alltagswelt bzw. Wirklichkeit ab. Ein Hin-und-Her-Wechseln zwischen den Welten ist möglich.
2. Diese Abgrenzung erfolgt insbesondere durch das Bewusstsein der Spielenden sich in einem Spiel zu befinden. Damit meint Spielen immer auch eine spezifische psychische Haltung oder einen „heiligen Ernst“.
3. Durch die spezifische Spielhaltung finden wir im Spiel eine andere Affektwelt im Gegensatz zur Wirklichkeit vor. Negative Affekte der Wirklichkeit können im Spiel verarbeitet werden, und positive Affekte des Spiels fördern die Kreativität. Auch Huizinga (1939, S. 30) verweist auf Freude, Spannung und Ausgelassenheit im Spiel.
4. Im Spiel nimmt man sich als aktiv wahr. Man kann „Herr über die Situation“ sein. Gleichzeitig *muss* man aktiv sein, um überhaupt am Spielgeschehen beteiligt zu sein. Es gibt einen Handlungszwang im Spiel. Nicht handeln heißt nicht spielen. Da Spielen insbesondere der Identitätsfindung, -erprobung und -(re)konstruktion dient, gilt: „Wer nicht mehr spielt, könnte man sagen, hat bereits sein Leben aufgegeben, weil er kein Risiko mehr eingehen will oder kann“ (Rötzer, 2007, S. 173).
5. Mit der Aktivität ist ein Aufgreifen von Vergangenem, Gegenwärtigem und das Suggerieren des Zukünftigen verbunden. Das Spiel kann als Kumulationspunkt der Zeitlichkeit verstanden werden.
6. Das Spiel wird als Phantasie-, Imaginations- und Möglichkeitsraum definiert. Das Spiel macht es notwendig neue Ideen zu entwickeln und Handlungen durchzuführen.

4.3.3. Zur sozio-kulturellen und historischen Bedeutung des Spiels

Frage man nach der Bedeutung des Spiels und Spielens für Kulturen, muss zu Beginn auf Huizingas vielzitierten „*Homo ludens*“ (1939) verwiesen werden. In seiner Spieltheorie geht er (ebda., S. 10ff) über das bis dahin vorfindbare Spielverständnis hinaus und schreibt dem Spiel mehr als eine Übungs-, Entlastungs- und Katharsisfunktion zu: Spiel habe Kultur hervorgebracht. Noch vor Etablierung kultureller Strukturen wurden rituelle Handlungen zur Verehrung von Göttern, als Opferkult oder im Sinne von Mysterien durchgeführt. Diesen Handlungen spricht Huizinga (ebda., S. 9ff; 24ff; 56) die gleiche Erhabenheit, den gleichen „heiligen Ernst“ und ein eigenes Sinngefüge wie dem Spiel zu. Sie implizieren wie das Spiel

„dramatische Vorstellungen“, Imaginationen und da und dort Wettkampfgeist. Sie dienen dem Gewahrwerden der Lebensumgebung. Durch rituelle und religiöse Handlungen haben sich unterschiedliche Spielformen etabliert. Durch Weiterentwicklung und Institutionalisierung dieser Spielformen hat sich schließlich unsere Kultur entwickelt. Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass das Spiel durch seine temporäre Abhebung vom Alltagsgeschehen und die „zeitweilige Aufhebung des gewohnten Gesellschaftslebens“ dafür privilegiert ist neue Strukturen hervorzubringen. Durch den ludischen Als-Ob-Charakter und den Moment des „make-believes“ kann Neues nicht nur imaginiert, sondern eingeübt, geprobt und empirisch dargestellt werden (ebda., S. 21; 33). Huizinga (ebda., S. 88) betont – und das erinnert an Faßlers These der Ko-Evolution von Mensch, Medien und Sozialität –, dass Kultur nicht aus dem Spiel hervorgeht, sondern Kultur *in Form eines Spiels* entsteht und damit zunächst gespielt wird.⁶⁷ „Kultur beginnt nicht *als* Spiel und nicht *aus* Spiel, vielmehr *in* Spiel“. Spiel ist nicht *eine* Kulturerscheinung unter vielen, sondern *die eine* „grundlegende Substanz und formative Kraft der Kultur“ (Flitner, 1994, S. 232). Sie ist eine „für jedermann ohne weiteres erkennbare, unbedingt primäre Lebenskategorie“ (Huizinga, 1939, S. 11). Ein solcher Stellenwert wird dem Spielen auch heute insbesondere in den Game Studies zugesprochen (vgl. bspw. Holtorf & Pias, 2007, S. 9). Damit aber Spiel tatsächlich Spiel ist, muss es – wie bereits mehrfach betont – sein Ziel nur in sich selbst und nicht von außen herangetragen finden (Huizinga, 1939, S. 10).

Nach Huizinga (1939, S. 11ff; 18ff; 37) ist das Spiel durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

1. Das Spiel ist eine *freie* Handlung. Einerseits ist das Spiel frei, weil es für keinen anderen Zweck als sich selbst betrieben wird. Andererseits ist es frei, da sich die Spielenden freiwillig dafür entscheiden.
2. Das Spiel ist eine *besondere* Handlung. Es hebt sich vom gewöhnlichen Leben ab. Der Spielende kann sich von seiner bisherigen „wirklichen“ Identität abheben und „außer sich“ sein. Das Spiel unterbricht das Streben nach Lebensnotwendigkeiten und impliziert Spannung, Freude und Erholung.

⁶⁷ Huizinga (1939, S. 57) betont darüber hinaus, dass Kultur durch die *natürliche* Entstehung im Spiel ebenso ein *natürliches* Sein einschließt. Und in der Kultur ist ein „historisches Urteil“ über die aktuelle Situation möglich. Dies wird an dieser Stelle mit Verweis auf Faßlers (2009, S. 39ff) These, dass Kultur nicht *naturgegeben* sei, hervorgehoben (vgl. Kapitel „3.3.2. Von der Gesellschaft zu Communities of Projects und m.i.t.-Welten“).

3. Das Spiel ist eine *regelgeleitete* Handlung. Das bindende Regelsystem bildet die raum-zeitliche Abgrenzung zum Alltagsgeschehen. Alle Mitspielenden, die dem selben Regelwerk unterliegen, bilden eine Spielgemeinschaft. Durch das Eintreten in die Spielsphäre werden die Spielenden „völlig in Beschlag“ genommen. Durch die Abgehobenheit vom Alltagsgeschehen sind Handlungen möglich, die sonst nicht möglich wären.

Spiele sind zusammengefasst „zeitweilige Welten innerhalb der gewöhnlichen Welt, die zur Ausführung einer in sich abgeschlossenen Handlung dienen“ (Huizinga, 1939, S. 22). Ein solches Spiel weist Huizinga (ebda., S. 84) in unterschiedlichen kulturellen Erscheinungen und hinsichtlich deren geschichtlichen Entwicklung nach. So beschreibt er etwa Wettkampf und -streit⁶⁸ (ebda., S. 58ff), der sich auch im Rechtswesen (ebda., S. 90f), in kriegerischen Handlungen (ebda., S. 102ff) oder im Knobeln von Rätseln (ebda., S. 119) zeigt. Er beschreibt die Kunst als „Spielraum des Geistes“. Hier verweist er (ebda., S. 133ff; 151ff; 173ff; 180) auf Dichtung, Musik, Tanz, Theater, bildende Künste sowie das Feiern von Festen und den Karneval. Er (ebda., S. 161ff) findet das Spiel in der Philosophie und ihrer sophistischen Überzeugungskraft sowie sokratischen Mäeutik. Auch erotische Liebesspiele sind Spiele (ebda., S. 54). Detaillierter widmet er (ebda., S. 212) sich der Entwicklung des Profisports und hier im Besonderen dem Fußball im 20. Jahrhundert.

Aus kultischen und rituellen Handlungen haben sich diese Spielformen etabliert und genossen eine besondere Stellung in der Kultur. Im Mittelalter aber verliert das Spiel zusehends seine „kulturschöpfende“ Kraft. Kulturelle Strukturen sind bereits weitgehend etabliert. Zur Zeit der Renaissance und des Humanismus flackert die Bedeutung des Spiels durch das Rittertum, das Schäferwesen und literarische Werke noch einmal auf (ebda., S. 195ff). Die barocke Lust an der Übertreibung und am Imposanten ebenso wie die Tradition der übertriebenen Verkleidungen und Perücken, die bis in die Zeit des Rokoko reichen, wird durch den agonalen Spieltrieb erklärbar. Das Spielerische nimmt zu dieser Zeit einen zentralen Stellenwert in der Kultur ein (ebda., S. 200ff). Die Konzentration auf die

⁶⁸ Es sei noch einmal im Hinblick auf die Betonung der Ökonomisierung, der Leistungssteigerung und der menschlichen Optimierung im Kontext der Gesellschaftsdiagnosen darauf verwiesen, dass Huizinga (1939, S. 64) in jeder kulturellen Gemeinschaft sowohl antithetische als auch antagonistische Bestrebungen, wo sich die Gemeinschaft gleichsam in zwei oder mehrere Teile unterteilt, findet.

Empfindsamkeit, die Gefühle und damit auf romantische Ernsthaftigkeit spiegelt ebenso einen spielerischen Modus (ebda., S. 206f). Mit dem Übergang zum 19. Jahrhundert diagnostiziert Huizinga einen Rückzug des Spiels aus der Kultur. „Die Kultur wird nach und nach ernsthaft und räumt dem Spiel nur noch eine Nebenrolle ein.“ (Huizinga, 1939, S. 88)

Das Spiel ist nur noch ein kulturelles Phänomen unter vielen innerhalb einer komplexen Gemeinschaftsstruktur (Huizinga, 1939, S. 57; Pfaller, 2002, S. 92). Die sozio-kulturellen Strukturen regeln das gemeinschaftliche Leben und verunmöglichen freies Spiel(en). Der Wettkampf verliert seinen Spielcharakter durch zunehmende Professionalisierung und Ökonomisierung⁶⁹ (Huizinga, 1939, S. 88; 213; 217ff). Das Spielhafte und insbesondere die ludische Freiheit und das Phantasieelement zieht sich aus dem kulturellen Leben zurück. Bildungs-, Wissenschafts- und Wirtschaftsstreben fördern die Verdrängung. Spielen gilt als unproduktiv und nutzlos. Huizinga (ebda., S. 224) resümiert: „In modernen Kulturen wird kaum noch ‚gespielt‘, und wo sie zu spielen scheint, ist das Spiel falsch.“

Wie gesehen hat das Spiel für Roger Caillois (1958, S. 12) *keine* kulturentwickelnde Funktion, sondern ist eine „Gelegenheit zur reinen Vergeudung von Zeit, Energie, Geschicklichkeit und oft auch von Geld“. Auch er erarbeitet eine Chronologie der Spielentwicklung. Zentral in seiner Spieldefinition ist die Differenzierung in *paidia* und *ludus*.⁷⁰ Während der griechische Begriff *paidia* den „spontanen [...] Spieltrieb“ einschließt, komplettiert bzw. erweitert der lateinische Begriff *ludus* diesen zu einem strukturellen Spielbegriff (ebda., S. 38; Raessens, 2010, S. 11). *Paidia* umfasst die freie Improvisation, die „unbekümmerte Lebensfreude“, das „unkontrollierte Phantasieren“ und ist geprägt vom „Prinzip des Vergnügens“. Dies erinnert stark an die Definition von *play*. *Ludus* hingegen meint ein durch Regeln strukturiertes Spiel. Es geht um ein Problemlösen unter dem Einsatz von Anstrengung, Geduld, Geschicklichkeit und „Erfindungsgabe“ (Caillois, 1958, S. 19f) und das verweist auf *game*.

Im Unterschied zu Huizinga und anderen Autoren misst Caillois (ebda., S. 52) dem Spiel keine Verbindung zur „Welt der Wirklichkeit“ bei. Das Spiel ist abgetrennt,

⁶⁹ In ähnlicher Weise hat das Lyotard mit *Performativität* besprochen (vgl. S.43).

⁷⁰ Eine weitere Differenzierung des Spiels in Kategorien wie *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* und *Ilinx* inklusive einer genauen Analyse findet sich bei Caillois (1958, S. 21ff).

geschlossen und – gegenteilig zu Huizingas Darstellung – „ohne entscheidende Rückwirkung auf die Festigkeit und Dauer des kollektiven und institutionellen Daseins“. Das Spiel und das profane Leben sind „antagonistische und simultane Bereiche“ (ebda., S. 73). Aber, und das findet sich in den meisten Spieldefinitionen, das Spiel ist mit erhöhter Affektivität und gesteigertem Spaßfaktor ein Ausgleich zur „Vereinseitigung der Persönlichkeit“ durch das automatisierte und routinenhafte Arbeiten am Fließband (ebda., S. 43).

Während Huizinga dem Spiel das Potential der Kulturevolution zuspricht, versagt Caillois diesem jegliche Wirkung außerhalb des Spielsettings. Während Huizinga die psychische Haltung der Spielenden als „heiligen Ernst“ einschließt, konzentriert sich das Spiel nach Caillois nicht auf eine mentale Haltung. Sie sind sich aber einig, dass das Ziel und der Zweck immer nur im Spiel angelegt sein darf. Hinsichtlich weiterer Aspekte wie Freiheitsgrad oder Lustgewinn ist Caillois‘ (ebda., S. 12f) Spieldefinition den anderen genannten ähnlich. Zusätzlich betont er (ebda., S. 14), dass jedes Spiel zu einem Ende geführt werden muss. Dies verweist auf den bereits genannten Handlungszwang im Spiel. Zu jedem Moment bedarf es einer „beständigen, nicht vorhersehbaren Erneuerung der Situation“. Spielen heißt eine „freie Antwort zu finden und zu erfinden“.

Caillois (ebda., S. 52ff) verweist auf eine dunkle Seite des Spiels, indem das Spielen sich zu einer „Besessenheit“, einem Zwang und damit zu einem zerstörerischen Potential entwickeln kann. Eine solch fesselnde Seite des Spiels beschreibt auch Pfäller (2002). Zur Verhinderung dessen ist das Bewusstsein über die Trennung der spielerischen Schein-Welt von der Wirklichkeit und damit die Möglichkeit in das Alltagsgeschehen zurückzukehren notwendig. In Baumans ludischen Lebensmodi (vgl. Kapitel „3.2.2. Postmoderne Lebensformen: Flaneure, Vagabunden, Touristen und Spieler“) und Faßlers spielerischen Sozialitäten (vgl. Kapitel „3.3.1. Von Informationen über Medien zu Zusatzräumen“) ist eine solche Trennung nicht gegeben.

Das Spiel nimmt bei Caillois (1958, S. 67f) nicht jenen Stellenwert wie bei Huizinga ein. Es bleibt ein kulturelles Phänomen unter vielen. Das Spiel ist „außerhalb des Funktionszusammenhangs der Gesellschaft“ und wird „geduldet“. Spielhandlungen sind „unabhängige“ und „parallele“ Handlung neben den lebenserhaltenden Aktivitäten. Sie haben keine Auswirkung auf „kollektive und institutionelle“ Entwicklungen. Spielstrukturen sind über die Zeit hartnäckig, während staatliche und territoriale Gesellschaftsstrukturen veränderlich sind. Und

Spiele bilden „Tendenzen, Neigungen und allgemeine Denkweisen“, „Gewohnheiten“ und „Reflexe“ der Gesellschaft ab und erlauben sozio-kulturelle Strukturen im Spiel weiterzuentwickeln (ebda., S. 91f). Für seine Zeit beschreibt Caillois (ebda., S. 137f) die Bedeutung des Spiels im Sinne eines agon. Das findet sich ähnlich bei Lyotard, Bauman und Faßler unter den Stichworten Ökonomisierung, Leistungssteigerung und damit Konkurrenz und Wettkampf. Während heute alle Bevölkerungsschichten in diesem Wettkampf eingebunden sind, beschreibt Caillois (ebda., S. 140) für seine Zeit, dass dies einer Schicht vorbehalten ist. Die anderen Gesellschaftsschichten beteiligen sich als Ersatz beim Wettkampf prominenter Schauspieler und Sportler.

In Flusser Text „*Unsere Spiele*“ (1990) ist das Spiel weder ein kulturentwickelndes noch ein kulturbildendes Phänomen. Vielmehr wird das geschichtliche Geschehen einer Kultur als „programmiertes Spiel“, wo der einzelne Mensch zum „Schachstein“ oder zur „Marionette“ wird, verstanden. Da dem Menschen, wie erläutert (vgl. Kapitel „*4.3.2. Spiel und Subjekt*“), ein spielerischer Charakter eigen ist, kann er sich dem geschichtlichen Spiel nicht entziehen. Wir können nicht nicht-spielen. Aber wir können *anders* spielen, als es durch die „Programmatoren“ eines totalitären und unveränderlichen Systems vorgegeben ist. Wir können nach Rötzer (2013, S. 13) in Anlehnung an Flusser das gesellschaftliche Spiel *offen* halten. Alle Spielregeln und Spielsysteme, so auch eines totalitären Systems, sind *erschaffen* (Flusser, 1990, S. 80ff).

Wir sind zugleich Spielmacher, indem wir die Spielregeln mitbestimmen, Spielende, indem wir auf andere einwirken und Spielregeln befolgen, sowie Spielfiguren, indem mit uns gespielt wird. Wir sind alle „Spieler, homines ludentes, wir spielen ein Spiel, dessen Spielball wir selbst sind“ (ebda., S. 83ff).

Das gesellschaftliche Spiel ist ein symbolisches Programm. Wie „funktioniert“ dieses Programm und welche Wirklichkeitskonstruktion ist ihm implizit? Um dieser Frage nachzugehen, können nach Flusser Bilder, digitale Simulationen, Techniken oder Instrumente herangezogen werden, denen diese Wirklichkeitskonstruktionen eingeschrieben sind. Sie zeigen nicht nur ein mögliches Bild der Welt, sondern wirken in diese Welt ein (Rötzer, 2013, S. 14). Das erinnert an die Ko-Evolutions-Theorie Faßlers (2009). Spiele sind also eine Art „Nachahmung von Verhältnissen der wirklichen Welt“ und gleichen einem Modell oder einer Simulation dieser. Durch sie ist die Welt „besser oder überhaupt erst erkenn[bar]“ (Rötzer, 2013, S. 22). Spiele und ihre Manifestation in Bildern, digitalen Konstruktionen usf. sind

ein Weg, um die Welt und ihre Funktionen besser zu verstehen und zu verändern. Um die Spielregeln des Systems verändern zu können, müssen wir sie kennen. Aus dem gesellschaftlichen Spiel auszusteigen bedeutet hingegen den „Grund unseres Daseins“ zu vernichten (Flusser, 1990, S. 85). *Wir können nur innerhalb der Regeln des Spiels, innerhalb der Programmierung die Welt erschließen und verändern* (Rötzer, 2013, S. 15).

4.3.4. Das Spiel (in) der Postmoderne

Wie schon eingangs gezeigt wird das Spiel in postmodernen oder an postmodernen Theoremen orientierten Theorien häufig thematisiert. Bei Bauman ist der Spieler eine zentrale Lebensform (vgl. 1995a und Kapitel „3.2.2. Postmoderne Lebensformen: Flaneure, Vagabunden, Touristen und Spieler“). Flusser hebt die Verbindungslien zwischen dem Ludischen und postmodernen Gesellschaftsstrukturen hervor. Stöger unternimmt einen „*Ortungsversuch*“ (2005) des Spiels in der gegenwärtigen Kultur. Das Spiel insbesondere im Sinne von play hat Eingang in den Postmoderndiskurs gefunden und wird geradezu universell verwendet: „Almost anything in postmodern culture can be described in terms of play; even culture itself is described in terms of play.“ (Minnema, 1998, S. 21f) Der Grund der weiten Verbreitung des Spielbegriffs liegt aber nicht nur in Lyotards Aufgreifen des Wittgenstein'schen Sprachspiels. Vielmehr finden sich einige grundlegende Parallelen im Spiel- und Postmoderne-Diskurs. Hierzu gehört etwa die Vormachtstellung der Pluralität. So wie im Spiel gibt es auch in postmodernen Gesellschaften ein „Nebeneinander ganz unterschiedlicher und gleichwertiger Spielarten“ und eine Offenheit gegenüber Pluralem, Heterogenem und Widerstreitendem (Anz, 2001, S. 23ff). Dies zeigt sich auch bei Stöger (2005, S. 7), der die Pluralität der Postmoderne mit der tendenziellen Offenheit des Spiels verbindet und danach fragt, ob das Spiel ein die Pluralität einfangendes Phänomen und damit eine logische Antwort darauf ist. So wie das Spiel generell handlungs- und ergebnisoffen ist, ist auch das postmoderne Leben durch mehr Freiheit und Offenheit bezüglich möglicher Lebensformen gekennzeichnet. Hier wie dort gibt es ein handlungsleitendes Regelsystem, das weiterentwickelt und verändert werden kann. Hier wie dort kann das Agieren – entweder das Spielagieren oder das Agieren in der Postmoderne – nicht abseits eines Kollektivs gedacht werden (Anz, 2001, S. 26). In einem Spiel ist der Charakter und das Bewusstsein über das Als-Ob, die Imagination oder Simulation notwendig. Im Postmoderndiskurs existiert nie die

eine Wirklichkeit oder Wahrheit, sondern eine Vielzahl möglicher Wirklichkeitsvorstellungen. Spannend ist dies, da das Spiel als „lustvolle Befreiung von Realitätszwängen“ definiert wird und gerade Lustgewinn und Spaß in postmodernen Gesellschaften bedeutsam sind (ebda., S. 27ff).

Wir sind in eine paradoxe Situation geraten: Es zeigen sich unterschiedliche Verbindungslinien zwischen Spiel-Merkmalen und Merkmalen des Lebens angesichts gegenwärtiger sozio-kultureller Bedingungen. Paradox ist die Situation deswegen, weil in Spieldefinitionen ja gerade die Abgehobenheit und Abgrenzung von Spiel und Spielen vom Alltag betont wird. Wie das Vorangegangene skizziert, scheint es aber, als wäre das Spiel das Erkennungsmerkmal des aktuellen Lebensvollzugs. Bedeutet dies, wir „spielen“ unser Leben?⁷¹

Neben diesen inhaltlichen Verbindungslinien sind auch wissenschaftsstrategische Überlegungen einzubeziehen. Eine hohe Akzeptanz und Aufmerksamkeit dem Spielbegriff (und dem englischen play-Begriff) gegenüber ist in vielen Wissenschaftsdisziplinen gegeben und gilt auch für die Adaptierung des Spielbegriffs im Postmoderndiskurs (Minnema, 1998, S. 22). Gründe für die grundlegende Positivkonnotierung des Spiels sind durch die historische Entwicklung und insbesondere durch die Entdeckung des Kindes, die Etablierung des Bürgertums, der Erziehung, der Arbeit und der Öffentlichkeit versus einer Privatheit erklärbar. Es kommt zu einem geradezu „inflationären Ausmaß“ des Gebrauchs des Spielbegriffs in der Postmoderne (Anz, 2001, S. 19). Aber warum?

Es finden sich Hinweise, dass Spieltheorien immer dann im wissenschaftlichen Kontext modern sind, wenn *Krisen* und *Umbrüche in gesellschaftlichen Verhältnissen* diagnostiziert werden. Ein historisches Mehr oder Weniger des Spiels in der Gesellschaft kann und darf nicht ignoriert werden (Pias, 2007b, S. 255f; Tucker, 2009, S. 8). Schiller etwa verfasste seine Briefe von 1793-1795 zur Zeit der Französischen Revolution. Zur Zeit der aufklärerischen Umbrüche 1750 und 1850 haben sich die unterschiedlichen Spielformen in Europa grundlegend verändert (Schädler & Strouhal, 2010, Kapitel Einleitung). Zwischen der Erstveröffentlichung von Huizingas „*Homo ludens*“ 1938 und der Übersetzung um 1946 ist die politische

⁷¹ Hinweise zur Beantwortung dieser Fragen bietet das Kapitel „4.4. „Werde, was du bist.“ – *Paradoxa der Erziehungswissenschaft*“. Eine Schlussfolgerung zur Frage der Rolle des Spiels angesichts gegenwärtiger sozio-kultureller Bedingungen findet sich in Kapitel „7.1. *Bildung reloaded – Implikationen für eine vergegenwärtigte Bildung*“.

Situation in Europa kollabiert. *Weshalb fallen soziale Umbrüche mit einem Anstieg an Spieltheorien zusammen? – Der Grund könnte im ludischen Changieren zwischen Destabilisierung bzw. Störung und Festigung von Strukturen liegen* (Pias, 2007b, S. 259; 264ff). Im Spiel wird die Alltagswelt hinterfragt und eine Spielwelt erschaffen. Spiel und Krise sind nicht nur auf historisch-gesellschaftlicher Ebene, sondern auch bezogen auf individuelle Entwicklungsprozesse miteinander verknüpft. Lässt sich neben der These, dass Spieltheorien mit gesellschaftlichen Umbrüchen in Verbindung stehen, auch jene aufstellen, dass ein generelles Anwachsen der Spielbedeutung bei krisenhaften Umbruchsituationen zu verzeichnen ist?

Schon bei Lyotard findet sich ein zentrales Aufgreifen des Ludischen durch die Fokussierung des Wittgenstein'schen Sprachspiels. Darüber hinaus betont Lyotard (1979, S. 46, 1983, S. 217; 226f; Reese-Schäfer, 1988, S. 24f), dass es gerade in Sprachspielen zu einem Wettstreit um „Gewinnen“ oder Verlieren kommt. Im Zuge einer Satzverkettung gibt es immer eine „bessere“ oder „schlechtere“ Wahl. Eine Satzverkettungsmöglichkeit „gewinnt“ über die andere und ist daher „privilegiert“. Den Gewinn einer Verkettungsmöglichkeit setzt Lyotard mit einem Spiel-Gewinn gleich und schreibt damit der Sprache ein agonistisches Moment ein. Im Anhang der deutschen Erstausgabe seines Berichts über das Postmoderne Wissen findet sich, nach Koller (1999, S. 30) folgende Formulierung einer Grundregel in der Postmoderne: „Laßt uns spielen (...) und laßt uns in Ruhe spielen.“

An anderer Stelle findet sich ein Verweis auf das ludische Innovationspotential (Lyotard, 1982, S. 27ff). Lyotard verwendet dabei den Spielbegriff zwar nicht explizit, dennoch lassen sich die für die Kunst aufgeworfenen Argumente auf den Spielkontext übertragen, denn Kunst und Spiel sind sich, wie im Vorangegangenen erläutert, ähnlich. Lyotard beschreibt in Auseinandersetzung mit moderner Kunst, dass diese entweder einer *melancholia* oder *novatio* zugeschrieben werden kann. Die *melancholia* impliziert Trauer um verflossene Ziele der Moderne und des Humanismus und ist verbunden mit Depression und *Krise*. Die *novatio* impliziert das Potential zur Er-/Neuerung und zur *In-novation*.

Ähnlich kann auch Lyotards (1979, S. 26; Reese-Schäfer, 1988, S. 29; Koller, 1999, S. 27, 2012, S. 88) Aufruf zur und Hans Rudi Fischers (2014) Beschreibung der Paralogie als Modus der Hervorbringung von Neuem gelesen werden. Ziel der Paralogie ist die Hervorbringung neuer Strukturen in der Wissenschaft. Dies lässt sich auch für andere Bereiche ableiten. Insbesondere für die von Lyotard geforderte

Hervorbringung neuer Sätze in neuen Diskursarten unter neuen Verkettungsregeln gilt der Aufruf zur Paralogie. Bemerkenswert ist, dass die Paralogie mit einer Nebenvernünftigkeit, einer Vernünftigkeit außerhalb existierender Strukturen und einem Überschreiten bestehender Grenzen gleichgesetzt wird. Als würde man aus dem vorfindbaren Rahmen denken. Dies verweist auf zentrale Spieleigenschaften der Abgehobenheit vom Alltag und das Grenzenüberschreiten und -erweitern. Die Paralogie bezieht sich wie das Spiel auf eine eigene Logik, eine eigene Vernunft und einen eigenen Sinn. Sowohl der Paralogie als auch dem Spiel wird die Möglichkeit zur Hervorbringung grundlegend neuer Strukturen zugesprochen. *Paralogie – wie auch Spielen – meint das Hervorbringen einer Innovation, die über den Innovationsbereich hinausgeht und neue Bereiche eröffnet.* Das Ausbrechen aus bestehenden Strukturen kann Auslöser einer Krise sein. Wie in Kapitel „4.1. Krise und Krisenhaftes“ gesehen, werden in Krisen Strukturen grundlegend hinterfragt. Genau das fordert Lyotard, um neue gesellschaftliche Strukturen zu etablieren. Es bedarf keiner „Elite“, die die Gesellschaft verbessert. Es bedarf hingegen „Spieler“, die den Anforderungen einer postmodernen Gesellschaft genügen (Lyotard, 1979, S. 120ff).

Die Thematisierung des Spielerischen zieht sich bei Bauman von der Beschreibung des *Gamekeepers* in der Moderne bis zu den vier postmodern-typischen Lebensformen. Den Lebensformen des Flaneurs, Vagabunden, Spielers und Touristen ist ein ludisches Element implizit. Das Spazieren und Flanieren erfolgt spielerisch, dient nicht der unmittelbaren Lebenserhaltung und fällt nicht in den Bereich des Ernsts, sondern des Als-Ob. Der Flaneur tut so, als müsse er an einen Ort gehen oder als würde er sich für Konsumgüter interessieren. Der Tourist tritt in ähnlicher Weise aus dem Alltagsleben heraus und in eine Zeit voll Spiel, Spaß und Abenteuer an einem anderen Ort ein. Allen vier Archetypen ist eine episodische Strukturierung gemein (vgl. Kapitel „3.2.2. Postmoderne Lebensformen: Flaneure, Vagabunden, Touristen und Spieler“).

Episoden sind unabhängige, eigenständige und geschlossene Einheiten, meist mit einem spezifischen zu erreichenden Ziel, dessen Erreichen einen Wechsel in die nächste Episode markiert. Der häufige Wechsel der Episoden darf keine langfristigen Folgen nach sich ziehen. Episoden sind konsequenzlos, unkontrollierbar und unplanbar (Bauman, 1995b, S. 163; 252; Junge, 2006, S. 97). Ähnlich dem Spiel hat jede Episode ein eigenes Sinngefüge sowie einen Start- und Endpunkt. So wie im Spiel, muss sich die Person ganz in eine Episode einfügen und

alle dort vorfindbaren Bedingungen akzeptieren. In einer bestimmten Episode und durch den häufigen Episodenwechsel muss sich die Person immer wieder neu erfinden. Wir befinden uns in einem endlosen und offenen „Spiel der Individualität“ und Individualisierung. Jeder „Schlusspfiff“ ist zugleich Pausen- und Startpfiff für eine erneute Suche nach Identitätsformen. Dieses andauernde Spiel kann befriedigen, erfreuen und frustrieren (Bauman, 2000, S. 32; 76f).

Baumans Spieldefinition kommt den bereits erläuterten sehr nahe (vgl. Kapitel „4.3. Spiel, Spielen und Spieler“). Die Beschreibung der Episodenhaftigkeit (Bauman, 1995a, S. 148; 159ff) erinnert an Faßlers Strukturierung der Sozialität in „Communities of Projects“ (vgl. Kapitel „3.3.2. Von der Gesellschaft zu Communities of Projects und m.i.t.-Welten“). In einem Punkt geht Bauman aber über das Bisherige hinaus: Er beschreibt die *Gefahr der Verflüchtigung und Verflüssigung der spiel-konstituierenden Spielregeln in der flüchtigen Moderne*. Anders als Lyotard und Flusser, die eine Erneuerung der zentralen Spielregeln fordern, warnt Bauman vor einer unangekündigten Veränderung der Spielregeln während des Spiels. Eine solche Veränderung bedeutet einen Verlust jeglicher Sicherheit. Unsicherheit wird zum Dauerzustand. Die „Welt da draußen“ ist ein zentraler Mitspieler, der sich „nicht in die Karten schauen“ lässt. „Zukunftspläne werden [...] kurzfristig, unbeständig, schillernd und erfassen nur die unmittelbar nächsten Züge“ (Bauman, 2000, S. 162).

Wie bereits angedeutet beschreibt Faßler (2009, S. 93f, 2011b, S. 131) soziale Gemeinschaften als *Kultur- und Spielräume*. Projektgemeinschaften unterliegen wie Spielende Regeln, Zielen und dem Sinngefüge des Projekts. Gleichzeitig unterliegen sie aber auch den Strukturen, die von einer niedergegangenen Gesellschaft übrig geblieben sind. Wir agieren in den Projektgemeinschaften *spielerisch* (Faßler, 2009, S. 96).

Die grundlegende Fixierung der Gesellschaftsstrukturen wurde von Faßler hinterfragt. Er kommt zum Schluss, dass zumindest ein Rest an gesellschaftlichen Strukturen immer vorfindbar sein wird. Darüber hinaus definiert er (2011b, S. 275) den ko-evolutionären Prozess inklusive der Hervorbringung neuer Medien und Technologien sowie das menschliche In-der-Welt-Sein als per se spielerisch. Für beides ist eine Imaginations- und Abstraktionsleistung einer noch in-existenten Welt notwendig. Eine solche Imaginationsleistung manifestiert sich aktuell insbesondere in Computerspielen (Faßler, 2010, S. 232f, 2011b, S. 127).

An einem Punkt bleibt Faßler in der bereits überkommenen Vorstellung des Spiels als Probebühne für den Ernstfall verhaftet. Habitate sind nicht Räume, in denen ohne Konsequenz für ein Leben danach Fähigkeiten geprobt werden können. Diese seine eigene Vorstellung relativiert er (2008a, S. 142, 2011b, S. 52) in Auseinandersetzung mit CoPs, wenn er eine enge Verbindung zwischen dem Agieren in und dem Leben außerhalb von CoP-Strukturen sieht. Wir bewegen uns fließend, vagabundierend, episodisch von einem Kulturräum und einer CoP zur nächsten. Das verweist wiederum auf Baumans bereits erläuterte Vorstellungen der Episodenhaftigkeit und der stetigen spielerischen Identitäts- bzw. Menschheitsentwicklung. Und es verweist darauf, dass wir uns zeitgleich in unterschiedlichen Sozialitäten mit unterschiedlichen Sinngefügen bewegen. Im Kontext der Game Studies wird dies in ähnlicher Weise unter dem Schlagwort der Immersion thematisiert (vgl. Furtwängler, 2006). Hier geht es darum, wie sich eine Person als Avatar in einer Spielwelt bewegt und sich gleichzeitig als reale Person in der Wirklichkeit befinden kann bzw. wie eine Vermengung von Welten auf die Person wirkt. Dies wurde bei Faßler hinsichtlich des *Blendens* von Offline- und Online-Habitateen besprochen. Gegenwärtig, so Faßler (2011b, S. 227), befinden wir uns in einem *Körperspiel*, indem die Körperlichkeit des Menschseins angesichts der Mediatisierung und Technologisierung neu verhandelt wird.

Auch Peter Stöger (2005, S. 10), der einen Ortungsversuch des Spiels in der Postmoderne unternimmt, expliziert einige hier genannte Aspekte. So etwa betont er, dass es trotz *Pluralisierung* bzw. *Atomisierung* gesellschaftlicher Verhältnisse ein großes, die Fragmente überspannendes Ganzes geben kann. Dieses das Ganze umfassende Phänomen ist das Spiel. Trotz Zielgerichtetheit ist der Spielausgang immer offen. Es gibt eine Vielzahl an Spielzielen und die Summe aller Spielziele verweist auf das Ganze, auf den „holistischen Kern“ des Spiels, auf eine „neue Gerichtetetheit“ und das verweist wiederum einerseits auf die Ganzheit des Spiels selbst und die Eingebettetheit des Spiels in ein übergeordnetes Ganzes. Das Spiel bezieht sich, obwohl in sich geschlossen, immer auf etwas außerhalb des eigentlichen Spiels. Es verweist auf die Verbindung zwischen Spiel und „Holon“ (ebda., S. 22ff). Auch Stöger (ebda., S. 23) beschreibt ein spielerisches Veränderungs- und Entwicklungspotential. Spiel ist Sinnbild für „Weitergehendes“, „Lebendiges“, Prozessuales und Zielgerichtetes statt Statischem. Spielen meint eine regelgeleitete „Wegfindung spezieller Art“. Spiel ist ein „Suchort“ für neue Sinnzusammenhänge. Dieser Suchort findet sich heute vermehrt in digitalen Medien und online-basierten Umgebungen. Spielen meint ein Zusammensuchen

und ein „Zusammenfinden“ von Sinnteilen und -fragmenten. Die Hervorbringungsleistung des Spiels sieht Stöger auch darin, dass das Spiel mit den verlorenen großen Erzählungen vergleichbar ist: „Das Spiel erzählt. Es erzählt von sich und es erzählt von uns.“ (Stöger, 2005, S. 12)

Die ludischen Erzählungen nehmen durch eine Rahmung der losen Fragmente die Rolle der verlorengegangenen Meta-Erzählungen ein.

„Tausend Geschichten sind es, die das Spielen erzählt. Ähnlich den Märchen führt es uns ein in das faszinierende wie widersprüchliche Phänomen, das zu sein, was Thema der Anthropologie ist: Menschsein.“ (Stöger, 2005, S. 87)

Die narrative Komponente des Spiels wird auch in den Game Studies thematisiert. Gerade Computerspiele bieten Möglichkeiten zur Darstellung komplexer narrativer Strukturen (vgl. Mertens, 2007). Als neue Kombination von Erzähl- und Spielform zur Auseinandersetzung mit und zum Gewahrwerden der Welt können News Games verstanden werden. News Games sind Computerspiele, die möglichst aktuell ein spezifisches Weltgeschehen in Computerspiel-Manier im Sinne eines anderen journalistischen Erfahrens erlebbar machen (vgl. bspw. Bogost, Ferrari, & Schweizer, 2012; Rawlings 2014). Ähnlich wie in Erzählungen wird ein Sinn über unterschiedliche Elemente gespannt. Damit „deuten und bedeuten“ Erzählungen und Spiele (Stöger, 2005, S. 90). Im Spiel werden Spielende, Nicht-Spielende, Spielwelt und Nicht-Spielwelt einbezogen. Das Spiel befindet sich immer im Zwischenraum von Vergangenheit, Gegenwart und möglicher Zukunft und verbindet die Zeitlichkeiten durch Imagination und Abstraktion. Durch die Aktivität und die Innovation des Spiels kann man weiter gehen oder auch „heimkehren“. „Erschütterung“ und „(innere) Änderung“ können im Spiel verarbeitet und neu gerahmt werden.

Die Zwischenstellung des Spiels zeigt sich bei Stöger (ebda., S. 61ff; 86) auch in der spielerischen Auseinandersetzung des Ichs mit dem Du. Dieses Hin und Her gleicht einem „spielerischen Dialog“ zwischen „Nähe und Ferne“, „Trennung und Dabeisein“, „Hier und Nicht-Hier“, „Verlorenem und Gefundenem“, „Himmel und Hölle“, „Null und Eins“, „Körper und Seele“ oder „Seele und Geist“. Auch Raessen Joost (2010, S. 12) verweist auf ein ludisches Dazwischen: Wir akzeptieren im Spiel gleichzeitig die bindenden Regeln und beginnen mit diesen und in diesen zu spielen und sie zu verändern. Dass sich der Spielraum und das Spielgeschehen immer in einem *Zwischenraum* abspielt, führt Stöger (2005, S. 60) auf die

grundlegend dialogische Struktur des Spiels zurück.⁷² Er (ebda., S. 20ff; 91) verweist zentral auf das Changieren zwischen Altem und Neuem, Vergangenheit und Zukunft, Stabilisierung und Destabilisierung, Fortgehen und Heimkehr, Sich-verlieren und Sich-gewahr-werden, Sich-fremd-sein und Sich-nah-sein (vgl. auch Kapitel „3.1.4. Das Subjekt oder die Ich-Instanz“).

Spiele, so kann man zusammenfassen, sind „Bausteine des Lebens“ (ebda., S. 24f). Einerseits tragen sie maßgeblich zur Weiterentwicklung bei: Sie bilden die „Strukturgesetze des Wachstums“ ab. Andererseits sind sie wesentliche Bausteine für die „weitere Entfaltung des Bauplanes Welt“.

4.4. „Werde, was du bist.“ – Paradoxa der Erziehungswissenschaft

„Wenn man *Bildung* will, darf man *Bildung* nicht *wollen*.“ (Wimmer, 2006, S. 44)

In der Auseinandersetzung mit den Phänomenbereichen haben sich paradoxale Lebensbereiche gezeigt, die sich angesichts genannter sozio-kultureller Herausforderungen zu verstärken scheinen. Dass durch das Anliegen der vorliegenden Arbeit und insbesondere durch den Fokus auf Implikationen für Bildung pädagogische Paradoxa sukzessive herausgeschürft wurden, ist aus zwei Gründen nicht verwunderlich: Wir bewegen uns thematisch einerseits in Fragen zur Bildungswirklichkeit, zu denen ein tiefgreifender und fast traditioneller Diskurs mit Fokus auf erziehungswissenschaftliche Paradoxa auf theoretischer, praktischer und disziplinärer Ebene geführt wird. Darin wird das Paradoxe als „Nukleus“, „Essenz“ und „Proprium“ der Pädagogik (Wimmer, 2006, S. 30) konstituiert.⁷³ Auf das, für die Pädagogik konstituierende Moment von Paradoxa konzentriert sich der Abschnitt „4.4.1. Das Paradoxe der Pädagogik“. Andererseits nimmt die vorliegende Arbeit einen historisch-kritischen Blickwinkel ein, der nach der gegenwärtigen Bedeutung von Paradoxien, die gerade Konjunktur erfährt, fragt. Knapp (2012, S. 310ff) ortet den Grund der „zunehmenden Popularität des Begriffs der Paradoxie“ darin, „dass sich sozialwissenschaftlich-relevante Paradoxien vor

⁷² In ähnlicher Weise bin ich (2014) der Frage nachgegangen wie sich das Spiel in einer Zwischenstellung von Subjekt, Raum und Spielobjekt im Sinne einer Atmosphäre aufspannt.

⁷³ Das zeigt sich auch an ihrem prominenten Platz in der Schriftenreihe „Beiträgen zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft“ (Zedler & König, 1989), worin der Artikel „Konstitutive Paradoxien“ (1989) von Karl Eberhard Schorr zu finden ist.

allem im Zusammenhang mit Veränderungsintentionen sozialer Akteure, mit deren Ideen, Theorien, Programmen, Plänen und deren praktischer Umsetzung ergeben“, die ihrerseits angesichts sozio-kultureller Veränderungen der Moderne und ihrer postmodernen Zuspitzung häufiger werden. Verkürzt kann die leitende These des Kapitels „4.4.2. *Paradoxa aus historisch-aktueller Perspektive*“ damit skizziert werden, *dass paradoxale Situationen im Zuge grundlegender Transformationsprozesse zunehmen*. Die „abendländische Vernunft“ gibt vor, dass das „epochale Denksystem“ die „eigene Weltsicht *widerspruchsfrei*“ interpretieren können muss (Wimmer, 2006, S. 332). Gerade das wird durch Transformationsprozesse und die Hervorbringung neuer, grundlegend anderer Strukturen erschwert bis verunmöglich. Den „Nukleus des Paradoxieproblems“ und Movens von Transformationsprozessen erkennt Michael Wimmer (ebda., S. 283) daher im Grenzen sichtbarmachenden und Neues hervorbringenden „Verhältnis zum Anderen“. Dass die Entstehung neuer Strukturen im Rahmen von Transformationsprozessen untrennbar mit der Thematisierung von Paradoxien zusammenhängen, zeigt sich auch in der Häufung der Paradoxie-Besprechungen im Buch „*Wie kommt Neues in die Welt*“ (Fischer, 2014).

„Es schwingt immer schon Paradoxes mit, wenn von Neuem die Rede ist. Ist Neues zugegen, erscheint es schon nicht mehr neu eben weil es bereits vorhanden ist. Und was neu sein könnte, bleibt schlicht verborgen eben weil es nicht erkennbar ist und deswegen neu wäre.“ (Müller, 2014, S. 45)

Die Pädagogik ist in ihrem Fundament also paradoxal und gegenwärtig noch „paradoxieanfällig[er]“. Beide Sachverhalte rücken das „Anathema“ des pädagogischen Paradoxons in das Zentrum einer disziplinären Debatte. Dass sich die Pädagogik nicht mehr vor der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex drückt, sondern sich der Herausforderung stellt, zeigen die vielfältigen Publikationen hierzu (Wimmer, 2006, S. 76).

Dieses Kapitel widmet sich den beschriebenen Perspektiven. Damit soll für eine entsprechende disziplinäre und historisierende Lesart für die nachfolgenden Kapitel und insbesondere für das Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“ sensibilisiert werden. Dem ist ein Aufriss zum allgemeinen Paradoxie-Verständnis vorangestellt.

Etymologisch geht der Begriff *paradox* auf *para* für *abweichend, halb* oder auch *neben* und *dóxa* für *Meinung* zurück. Das wird interpretiert als *seltsam, widersprüchlich* und *abstrakt* (Kluge, 2011, S. 682). In der griechischen Rhetorik

als Sprachkunst war ein Paradox „eine Behauptung, die gegen (para) die *verbreitete Meinung* (doxa)“ stand. Paradoxien treten dann auf, wenn „Menschen zu wissen glauben“, und damit antizipieren, wie sich etwas zu verhalten hat (Fischer, 2014, S. 149). Die sozialwissenschaftliche Verwendung des Paradoxie-Begriffs geht über das Verständnis als *Meinung* hinaus und bezieht sich auf „gegenläufige und widersinnige Zusammenhänge zwischen Handlungen und Handlungsfolgen“ (Knapp, 2012, S. 314). Schorr (1989, S. 422) definiert das „klassische Paradox“ als „Widerspruch auf der Basis ontologischer Gegebenheiten (Bewegung)“ und als „Hindernis für eine [zumeist logische] Auswertung“. Bemerkenswert ist, dass das Philosophische Wörterbuch (Brugger & Schöndorf, 2010, S. 349) dem Paradoxie-Begriff keinen eigenen Abschnitt widmet, sondern auf die Begriffe *Antinomie*, *Existenzphilosophie* und *Logik* verweist. In Wimmers „*Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik*“ (2006, S. 71) legt er eine Paradoxiedefinition für den pädagogischen Gegenstandsbereich vor: Zentrale Merkmale von Paradoxien sind ihre „Selbstbezüglichkeit, Widersprüchlichkeit und Zirkelhaftigkeit“. Paradoxien sind „unauflösbarer Unvereinbarkeiten“, „A-Logizitäten“, „Widerstreitendes“ und „Unvereinbar-Unlogisches“. Eine Paradoxie ist ein Problem, „das zu seiner Lösung auffordert, indem sie dem Denken ein Rätsel stellt, für das es bisher nur Notlösungen finden konnte, weil dieses Rätsel das Denken selbst betrifft“ (Wimmer, 2006, S. 114).

Doch der disziplinäre Umgang mit Paradoxa hat sich verändert. Heute lässt man diese nicht mehr unangetastet als ohnehin Unlösbares stehen, sondern erkennt in ihnen eine Chance die Situation doch irgendwie zu „lösen“ sowie eine Quelle „neuer Erkenntnis“. Doch Wimmer (2006, S. 75; 214) vermutet in diesem Aufgreifen von Paradoxa als Erkenntnisgeneratoren einen veralteten, dem „Logozentrismus des abendländischen Denkens“ verpflichteten Vorgang, der dem heutigen Anspruch nicht gerecht werden kann. Die Frage nach dem gegenwärtigen Anspruch und dem entsprechenden Umgang mit Paradoxa wird in Kapitel „4.4.3. Wege aus der Paradoxie?“ skizziert.

4.4.1. Das Paradoxe der Pädagogik

„Pädagogen hätten eine unlösbare Aufgabe zu bewältigen, die Berufe des Erziehers und des Lehrers seien unmögliche Berufe, die wissenschaftliche Begründung und Legitimation pädagogischen Handelns verstricke sich unvermeidbar in Aporien und das erziehungswissenschaftliche Wissen habe weder einen Grund noch einen Kern,

vielmehr endeten Fundierungsversuche stets in einem Abgrund und der angebliche Kern bestehe in einer Spaltung.“ (Wimmer, 2006, S. 19)

Wie gezeigt, nimmt das Paradoxe eine zentrale, disziplin-konstituierende Rolle in der Pädagogik ein. Dieser Abschnitt widmet sich überblicksmäßig der Pluralität der paradoxalen Konstituierungen auf disziplinärer Ebene, ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit hinsichtlich der besprochenen Quellen und Sachverhalte zu erheben. Der Überblick schaffende Streifzug beginnt bei Karl Eberhard Schorrs Text „*Konstitutive Paradoxien*“ (1989), in dem er auf die pädagogische Problematik von Einheit und Differenz verweist und die Frage danach aufwirft, warum Erziehung die Hervorbringung von Einheit zum Ziel hat, wenn doch das Fundament der pädagogischen Situation von Differenzen durchzogen ist: Von den Differenzen von „Anfang und Ende, Geschlossenheit und Offenheit, Lehrer und Schüler, System und Umwelt, intendiert und nicht-intendiert, Transparenz und Intransparenz, Code und Programmierung“. Letztlich ist Einheit nur im Bezug der beiden Pole *aufeinander* und *zu einem anderen Gegenstand* – also bspw. Geschlossenheit und Offenheit von *Erziehung* – möglich. Einheit ist im Pädagogischen immer als „Einheit der Differenz“ zu verstehen. Dies geht auf die pädagogische Praxis zurück, der zum Zweck der Handlungsfähigkeit eine „pädagogische Realitätskonstitution“ von Vereinfachung, Entparadoxisierung und „Normalisierung“ vorangestellt ist. Dies wiederum gründet im anthropologischen Grundbedürfnis Welt widerspruchsfrei zu verstehen. Es bleibt: Die pädagogische Situation macht es notwendig Differenz als Einheit zu denken. Die Pädagogik „entparadoxiert sich also selbst“, aber der pädagogische Zugang zu sozialen Problemen bleibt paradox (Schorr, 1989, S. 415ff). Damit ist das Paradoxe zunächst Ausgangsmoment von Erziehung, dann marginalisierendes Charakteristikum der pädagogischen Praxis und schließlich Grund des „Verlust[es] an Bestimmbarkeit“ der Welt. Die Pädagogik befindet sich immer schon in einer Art „selbstreferentiellen Zirkularität“.

Wimmer (2006, S. 38ff) bezieht sich für seine Ausführungen auf Differenzen im Erziehungsverständnis von Kant und Rousseau. Seine Position kann damit zusammengefasst werden, dass die Kant'sche Erziehung die „Bedingung der Möglichkeit von Autonomie“ ist, indem sie „Vernunftentwicklung“ ermöglicht und gleichzeitig Autonomie durch Beschränkung von Freiheit und Selbstbestimmung durch Vorgabe eines bestimmten Ziels verunmöglicht. Gerade das Moment von Zwang und Freiheit ist jedem pädagogischen Prozess implizit, weshalb keine

Erziehungstheorie oder pädagogische Praxis dem Paradoxie-Problem⁷⁴ entkommt. Auch Gößling (1993, S. 215) erkennt im, diesen Sachverhalt umschreibenden Satz „*Werde, was du bist*“ die zentrale Formel der unlösbaren pädagogischen Paradoxie. Als weitere Formel hierfür können die für die Pädagogik charakteristischen „jeweils negierenden Doppelanweisungen“ gelesen werden:

„Führen und Wachsenlassen, Binden und Freigeben, Unterstützen und Gegenwirken, Belohnen und Bestrafen, Bewahren und Verändern, Fordern und Fördern, Festlegen und Offenhalten, Verstehen und Widerlegen.“ (Wimmer, 2006, S. 42)

Bildungstheorien sind vom Anspruch Bildungsprozesse direkt intendiert steuern zu wollen zwar entlastet, aber niemals von einer zu intendierenden Bildungspraxis enthoben, sondern ihr verpflichtet. Die pädagogische Frage „nach dem Subjektwerden“ ist unumgänglich von „Fallen und Paradoxien umstellt“ (Gößling, 1993, S. 9). Dem wird in Bildungstheorien einerseits dadurch begegnet, dass sie entweder das „Zwangsmoment des pädagogischen Handelns außer Acht“ lassen oder aber sie ignorieren die Unmöglichkeit Bildung in der Praxis „herstellen“ zu können. Das Paradoxie-Problem wird nicht überwunden, sondern verschoben.

Solche Verschiebungen konstatiert Gößling (ebda., S. 9f) in drei zentralen Ansätzen zur Frage des Subjektwerdens, die das Paradoxie-Problem umgehen. Zunächst zeigt sich (1) im anti-pädagogischen Versuch der Befreiung des Subjekts gleichzeitig eine „Abschaffung der Erziehung“ überhaupt. Zu Gunsten der Sicherung der Subjektivität und Freiheit der Heranwachsenden – „von der behauptet wird, sie würden über sie anfänglich schon verfügen“ – wird jeder Erziehungsanspruch und -grund aufgegeben. Damit sind zweierlei Schlüsse verbunden: Einerseits bedeutet die Negation des Erziehungsanspruchs den „Todesstoß“ aller Erziehungstheorien und andererseits wird mit Fokus auf die Autonomie des Subjekts jedes „gesellschaftliche Vermitteltein“ ausgeblendet (ebda., S. 13ff). Ein ähnliches Umschiffen der Paradoxie (2) zeigt sich (ebda., S. 19f) in Anlehnung an die „Verabschiedung der Subjektivität“ in postmodernen und poststrukturalistischen

⁷⁴ Wimmer (2006, S. 122ff) unterscheidet zwischen *Paradoxien als Probleme* und *Paradoxien als Rätsel*. Diese Unterscheidung kann hier nur oberflächlich skizziert werden. Definiert man eine Paradoxie als ein Problem, so wird dadurch eine unüberwindbare Grenze zwischen Denken und Paradoxie gezogen und das Paradoxe wird gleichzeitig zum zentralen Gegenstand des Denkens, das nach Problemlösung strebt. Definiert man eine Paradoxie hingegen als Rätsel, dann sind Denken und Paradoxie nicht einander gegenübergestellt. Vielmehr versperrt ein Rätsel den üblichen Weg des Denkens, das hierdurch genötigt wird zu „warten“; es stößt an seine Grenzen, ist in einer „Sackgasse“ und muss einen anderen, bisher unbekannten Weg einschlagen.

Ansätzen. Hierzu konzentriert Gößling sich auf Alfred Tremls Versuch der „systematischen Integration von Systemtheorie und Kritischer Gesellschaftstheorie“ und dessen Auseinandersetzung mit Luhmann und Habermas. In der so gedachten „strukturellen Erziehung“ werden „intentionale Einflüsse und funktionale Prozesse“ aufeinander bezogen. Problematisch ist, dass durch die Setzung alles – auch ein Objekt – könne zu einem Bildungsimpuls werden, auch das Subjekt selbst aufgeweicht wird. Und schließlich (3) konstatiert Gößling (ebda., S. 22f) auch in „biographisch und literaturästhetisch orientierten Ansätzen“ ein Ausschütten des Kindes mit dem Bad. Der Fokus liegt hier nicht mehr auf intendierten Bildungsprozessen, sondern – in Anlehnung an Günter Buck – auf Situationen, die ein „bildendes Sich-Verhalten zu Vorgängen“ hervorrufen, was damit die vorangestellte „dualistische Frontstellung“ von Subjekt und Autonomie etwa bei Kant aufweicht. Die pädagogische Paradoxie wird in diesem Fall „allenfalls verschleiert, [aber] keinesfalls gelöst“.

Oelkers (1991, S. 12f) beschreibt die pädagogische Situation als „absurd“ und zeichnet sie – zum Zweck des Konstituierungsversuchs einer Kulturpädagogik – im kontrastierenden Vergleich des Kant'schen Ziels „brauchbarer“, „vernünftiger“ und „gehorsamer“ Bürger trotz postulierter Mündigkeit und des romantischen Ziels der Entwicklung der „ästhetischen oder ekstatisch freigesetzten Subjektivität“ bei Schlegel nach. Es ist eine, wenn nicht *die* pädagogische Intention, einen heranwachsenden Menschen dazu zu bewegen sozio-kulturelle Einstellungen auf- und anzunehmen und gleichzeitig Eigenständigkeit – also Authentizität – zu entwickeln. Wie aber kann etwas, was im pädagogischen Handeln herangetragen wird, authentisch sein? Es handelt sich dabei ja „gerade nicht [um] die *eigenen* Einstellungen des Kindes, sondern [um] die Einstellungen seiner sozialen Umgebung“ (Giesinger, 2011, S. 1f). Hindert, statt fördert pädagogisches Handeln die Entwicklung von Authentizität? Die Formel der „Erziehung zur Authentizität“ ist konsequenterweise paradox und unlösbar. Hierfür gibt es nach Giesinger (ebda., S. 1f) in Anlehnung an Harry Frankfurts Theorie der Willensfreiheit nur einen gangbaren Weg: Wir können uns Einstellungen, die von außen bspw. durch pädagogische Intention an uns herangetragen wurden, durch einen „Akt der Identifikation *zueigen machen*“. In einem retrospektiven Entscheidungsprozess können Einstellungen angenommen oder abgelehnt werden. Oelkers (1991, S. 18f) bezieht sich aus kulturpädagogischer Perspektive auf Ernst Mach, der – wie Lyotard und Faßler – über das traditionelle Verständnis hinaus die Unmöglichkeit eines

einheitlichen, abgeschlossenen und begrenzten Ichs sowie die Existenz einer „Bündelung von Ich-, Complexen“ postuliert.

Paradoxien sind keine Randphänomene; doch werden sie in der Pädagogik ebenso wie im geistes-, sozial-, human- und kulturwissenschaftlichen Kontext nur selten als disziplin-konstituierendes Moment anerkannt. Hier gilt immer noch, dass jedes Paradoxe auf eine „fehlerhafte Theorie“ und ein „falsches Denken“ verweist (Wimmer, 2006, S. 210). Es bleibt der Nachgeschmack, dass Paradoxa immer ein „dialektisch-aporetisches, aber unumgängliches Ärgernis für pädagogische Theoriebildung“ bleiben (Gößling, 1993, S. 10).

4.4.2. Paradoxa aus historisch-aktueller Perspektive

Die Auseinandersetzungen mit dem Paradoxie-Begriff und paradoxalen Situationen scheinen sich angesichts grundlegender sozio-kultureller Transformationsprozesse zu häufen (Knapp, 2012, S. 310ff). In Veränderungsprozessen, wo alte und neue Strukturen nebeneinander stehen und sich teilweise widersprechen, stößt man vermehrt auf Differenzen, Ambivalenzen und Paradoxien. Wie in erziehungswissenschaftlichen Diskursen wird das Paradoxe auch in sozialwissenschaftlichen Überlegungen häufig ignoriert respektive negiert (Wimmer, 2006, S. 9ff). Die der Logik verpflichteten abendländische Vernunft bewahrt um jeden Preis eine „widerspruchsfreie Weltsicht“. Dem liegt die Prämisse zu Grunde, dass es nur *einen* und nicht viele richtige Wege geben kann. Das führt zur Hierarchisierung von Vernunft gegenüber einer „Un- oder Nicht-Vernunft“ (ebda., S. 332). Paradoxien hinterfragen dies. In anderen Worten: „Sind Paradoxien Weckrufe der Vernunft, die uns aus dem drohenden Dämmerschlaf reißen“ (Fischer, 2014, S. 148)?

Unabhängig von den Tendenzen der Entparadoxisierung, gilt der Paradoxie-Begriff als *der* Begriff der Zeit- und Gesellschaftsdiagnosen angesichts radikaler Veränderungen. Veränderungen können sich auf unterschiedliche Ebenen beziehen und in Erscheinung treten (Knapp, 2012, S. 311): Zum einen können sie sich auf (1) eine radikal veränderte gesellschaftliche Situation, wie sie in Kapitel „3. GESELLSCHAFTSDIAGNOSEN“ zum Thema gemacht wurde, beziehen. (2) Sie können aber auch auf – damit verbundene – wissenschaftlich-disziplinäre Veränderungen verweisen. Und die Veränderungen können sich in der Verbindung der ersten beiden Aspekte (3) auf „veränderte Macht-, Opportunitäts- und Konkurrenzverhältnisse in Wissenschaft und Gesellschaft“ und damit

einhergehende „ambivalente Konstellationen“ und „gegenläufige Tendenzen“ beziehen. Daran sind Begriffsverschiebungen geknüpft, wodurch bisherige Begriffe, weil „veraltet“ oder „normativ überfrachtet“, vermieden werden. Die häufigere Verwendung des Paradoxie-Begriffs ist „Indikator“ dafür, „dass sich die gesellschaftlichen Verhältnisse so verändert haben, dass die überkommenen Begriffe zu ihrem Begreifen nicht mehr taugen“ und daher andere Begrifflichkeiten – hier *Paradoxie* – und neue Konzepte auf den Plan treten. Der Paradoxie-Begriff ist gegenwärtig „unverfänglicher“ und „zeitgemäßer“ als etwa der Widerspruchsbegriff, der mit einer dialektischen und kritischen Theorietradition verbunden wird. Der Paradoxie-Begriff hat Eingang in den Diskurs insbesondere über postmoderne und -strukturalistische Theorien gefunden (ebda., S. 311f).⁷⁵

Auch Oelkers (1991, S. 7) bezieht sich auf die gegenwärtig hohe Bedeutung des Paradoxie-Begriffs. Er führt die im letzten Kapitel aufgestellte Setzung, wonach die Paradoxie Konstituent der Pädagogik ist, insofern fort, als Erziehung durch die Differenz „pädagogischer Aspiration“ und zu erwartender Biografieverläufe als zentrale „*Paradoxie [oder Utopie]* der Moderne“ beschrieben werden könne.

„Diese Relation ist immer irgendwie schief, ein notwendiges Missverständnis, könnte man sagen, denn weder verschwindet der Erziehungsanspruch, noch passt er jemals auf eine gegebene Wirklichkeit. [...] Der Witz ist, dass diese Zukunft allmählich besser werden soll, ohne dass die Erziehung dafür das Mittel ist.“ (Oelkers, 1991, S. 7)

Den Erziehungsanspruch als *Utopie* zu verstehen ist nach Oelkers (1991, S. 8) mit Verweis auf die disziplinäre Entwicklung der Pädagogik unpassend. Wir haben es mit einem geschichtlich gewachsenem „Problem der Paradoxie“ und einer „chaotischen Pädagogik“ zu tun. Die Bezeichnung „chaotische Pädagogik“ impliziert, dass der Beginn und Grund eines jeden Erziehungsanspruchs in einer (noch) chaotischen und damit zu „disziplinierenden“ Situation liegt, was angesichts postmoderner Veränderungen zunehmend unmöglich wird. Die Vorstellung, Erziehung und Bildung würden zu Ordnung und Einheit führen, ist also grundlegend – und in der historischen Zuspitzung einmal mehr – „absurd“. Selbst postmoderne Versuche den Paradoxien gerecht zu werden, sind mit Vorsicht zu genießen, wie die Skizzierung eines „satirisch überspitzten Schreckensszenarios“ von Gößling (1993, S. 214f) zeigt: Darin betont er, dass die über-mutige

⁷⁵ Knapp (2012, S. 312) macht sich angesichts der Verschiebungen verwendeter Begrifflichkeiten für eine Pluralität dieser auf Grund ihrer fein-granularen Bedeutungsunterschiede stark. Um dem Rechnung zu tragen, fordert sie theoretisch-differenzierte Analysen des Paradoxie-Begriffs.

Konzeptionierung einer neuen, postmodernen Ansprüchen gerecht werdenden Pädagogik bspw. in Form der „ironischen Pädagogik“ der Disziplin geradewegs den „Boden unter den Füßen“ wegzuziehen droht.

Auch Wimmer (2006, S. 9ff) fragt angesichts einer „krisenhaften Entwicklung der Neuzeit“ und einer damit einhergehenden zunehmenden Unbestimmbarkeit nach einem Umgang mit Paradoxien. Die Unbestimmbarkeit betrifft zwei Ebenen, die gleichzeitig den Rahmen des Paradoxen in der Erziehungswissenschaft markieren. Das ist einerseits die Unbestimmbarkeit der empirischen Gegebenheit von „Natur“ und andererseits das Nicht-Wissen über die „Endbestimmung des Menschen“. Das zu ignorieren und zu entparadoxieren meint in einem überkommenen Pädagogik- und Bildungsverständnis verhaftet zu bleiben und ein durch sozio-kulturelle Entwicklungen herausgefordertes Neu-Denken dessen zu verhindern. Paradoxien, Anomien und Widersprüche werden (noch) nicht als der Pädagogik eigen an- und wahrgenommen. Doch Paradoxien, Anomien und Widersprüche tauchen immer „unvermutet, manchmal provoziert, meistens jedoch ungebeten“ auf und rufen (tendenziell) „Abwehrreaktionen“ hervor (ebda., S. 103). Wenn aber unsere gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt, wie die Gesellschaftsdiagnosen zeigen, von Unsicherheiten und Ungewissheiten geprägt ist, ist auch „die Möglichkeit, auf der Grundlage diagnostischer Erkenntnisse und gesicherter Daten zukunftsweisende Antworten geben zu können“ gefährdet (ebda., S. 16f). Damit wird der Kern der Pädagogik – die Erziehung – als intentionales Wirken auf eine immer unbestimmbarere Zukunft ebenso fraglich. Kontemporäre Bildung muss die unbestimmbare Zukunft zum Orientierungspunkt nehmen, um nicht in einer vermeintlichen Bestimmbarkeit der Gegenwart verhaftet zu bleiben. Eine disziplinäre Restaurierung der Pädagogik ist notwendig, deren Chance sich schon durch die Rede vom Ambivalenten und Paradoxen eröffnet hat (ebda., S. 28f).

Wie Knapp (2012, S. 310f) in der Konjunktur des Paradoxie-Begriffs einen Indikator für epochale gesellschaftliche Veränderungen – hier der *condition moderne* – einerseits und disziplinärer Umwälzungen andererseits erkennt, beobachtet Wimmer in der „Unruhe“ der Pädagogik eine Notwendigkeit diese den gesellschaftlichen Veränderungen entsprechend anzupassen und einen neuen disziplinären Blick auf bisherige Fragen einzunehmen. Was Wimmer (2006, S. 52) hier als Paradoxie definiert, beschreibt er an anderer Stelle als Widerstreit. Die Pädagogik steht vor einer unlösbaren Aufgabe: „Weil eine Aufgabenseite erfüllt werden soll, kann die andere nicht erfüllt werden, und soll die andere erfüllt

werden, muss die eine unerfüllt bleiben“. Das pädagogische Paradoxie-Problem würde immer schon bestehen, aber sich spätestens seit der Zuspitzung der Moderne in vielfacher Weise verstärken (ebda., S. 59). Und das hat – der pädagogisch-disziplinären Struktur geschuldet – Auswirkungen auf die pädagogische Praxis, ihre Theorien, ihre Institutionen sowie die Erfahrungswelt jedes Einzelnen. Aber auch wenn die genuin pädagogische Paradoxie unmittelbar Auswirkung auf diese Felder hat und haben kann, bleibt der Umgang des Ignorierens⁷⁶ (ebda., S. 16).

4.4.3. Wege aus der Paradoxie?

Wie mit Wimmer (2006, S. 71ff) beschrieben, werden Paradoxien heute nicht mehr – wie in der antiken Philosophie – als „Denkfehler“, sondern als Motivation zur „Lösung“ komplexer Problemstellungen und als „Quelle neuer Erkenntnis“ gelesen. Mit diesem Perspektivenwechsel handeln wir uns jedoch ein anderes Problem ein. Paradoxien werden gemeinhin aus einer, der Logik verpflichtenden Position als „A-Logizitäten“ behandelt. Wir urteilen im Sinne der Logik, die die „gesetzmäßige Richtigkeit“ einer Aussage durch logisches Schließen zu prüfen versucht (Ehlen, 2010, S. 276). Salopp formuliert gilt: Was logisch ist, stimmt. Gleichzeitig muss gesagt werden: „Um wahr zu sein, muss ein Satz zwar logisch korrekt sein, was aber nicht heißt, dass er wahr ist, *weil* er logisch korrekt ist. Wenn allerdings ein Satz nicht logisch korrekt ist, ist er *sofort* unwahr“ (Wimmer, 2006, S. 209). Diese Position wurde in der griechischen Philosophie, die sich zunehmend vom mythischen Gehalt weg und hin zu einer strengen Lehre der Logik entwickelt hat, gestärkt. Die zunehmende Distanzierung von A-Logischem hat gleichzeitig zum „Ausschluß von Paradoxien“ und zur „Desensibilisierung und Abschließung gegenüber der radikalen Heteronomie und Fremdheit der Welt, die sich im mythischen Denken und alltäglichen Bewusstsein in Form von Unvereinbarkeiten, Unstimmigkeiten, Widersprüchen und Paradoxien manifestierte“ geführt (ebda., S. 265). Können wir durch die logische Brille Paradoxien in ihrer Eigenständigkeit erfassen?⁷⁷ An anderer Stelle fragt Wimmer (ebda., S. 261) danach, ob Paradoxien

⁷⁶ In Anlehnung an Treml (1992) beschreibt Wimmer (2006, S. 69), dass der Erziehungsbegriff durchaus auch ein funktionaler „Als-Ob-Begriff“ ist. Denn, um trotz des Paradoxie-Problems handlungsfähig zu bleiben, tut man so, als ob Erziehung möglich wäre; als ob Autonomie trotz Erziehung bestehen bliebe.

⁷⁷ Wimmer skizziert hierzu unterschiedliche Denkformen als mögliche Ansätze Paradoxien zu überwinden. Eine Möglichkeit sieht er (2006, S. 157) darin Paradoxien in den Bereich der Mythen und damit in ein „geschlossenes Verweisungssystem mehrfach überdeterminierter

aus einer anderen Position als der gedacht werden müssen oder können. Haben Paradoxien gar den *Sinn*⁷⁸, die Grenzen des logischen Denkens aufzuzeigen und das An-die-Grenzen-Stoßen nicht als „Scheitern“, sondern als Herausforderung zum Anders-Denken zu lesen? Auch Schorr (1989, S. 422) hinterfragt, ob wir Paradoxien lösen können, wenn wir diese *nur* auf andere „Ebenen“ verschieben, während wir der logischen Prämisse folgen.

Angesichts der historischen Herausforderungen, die die „Orientierungsstandpunkte“ des Handelns unterminieren, gilt es umso mehr Paradoxien aus einer gänzlich anderen, nicht mehr nur logischen Position heraus zu denken. Dieser Forderung liegt das Verständnis von nicht „natürlich“ gegebenen, sondern durch die „Beobachterperspektive“ miterzeugten Paradoxien zu Grunde. Wenn Paradoxien keine ontologische Größe sind, können sie nicht einfach gelöst und „entparadoxisiert“ werden. Sie bleiben „immer präsent“ (ebda., S. 423). Eine „Reinigung der Bedeutungs- und Klassifikationssysteme von Ambivalenzen“ als Paradoxie-Bewältigungsstrategie führt nur weiter in einen Teufelskreis, der „unaufhaltsam und selbstzerstörerisch neue und mehr Ambivalenzen“ hervorbringt (Wimmer, 2006, S. 344).

Als Konsequenz bleibt die Frage nach einer Position, „von der aus es möglich ist, über Paradoxien zu sprechen, wo man also vor ihnen sicher sein kann“ (Ehlen, 2010, S. 276). Wimmer (2006, S. 76) antwortet darauf mit der Forderung einer anderen Denkmöglichkeit oder Logik, die sich eben nicht „als Gegensatz zum Paradoxalen“ situiert, aber auch „nicht nur affirmativ gegenüber dem Paradoxon bleibt und damit auf jedes Kriterium verzichtet, den Status des eigenen Diskurses noch befragen zu können“. Er fordert eine Position, die „gleichzeitig in und mit dem Paradoxen [zu] arbeiten und eine Distanz zu ihm zu wahren vermag“. Eine solche Denkhaltung erkennt er in Derridas Dekonstruktion und expliziert diese als

Positionen“ überzuführen, „in dem jedes Ereignis nur als Wiederholung wahrgenommen werden kann und die Prophetie identisch mit Erinnerung ist“. Eine andere Möglichkeit skizziert er (ebda., S. 238) analog der Tradition des Skeptizismus. Und wiederum an anderer Stelle betont er (ebda., S. 333), dass das Logik-Problem großteils in westlichen Ländern existiert, während in anderen Kulturreihen mythologische, religiöse und unerklärbare Phänomene eher Geltung beanspruchen.

⁷⁸ Wimmer (2006, S. 263) betont hier, dass der *Sinn* von Paradoxien auch ihr *Nicht-Sinn* ist, da „Paradoxien eben einen Nicht-Sinn ins Spiel bringen, den man nicht 'bestimmen' kann, ohne selbst in Paradoxien zu geraten.“

Analysemöglichkeit paradoxaler Sachverhalte. Er versucht das pädagogische Paradoxie-Problem im Sinne der Dekonstruktion neu zu reflektieren, ohne es lösen zu wollen. Denn das Problem lösen zu wollen suggeriert, es in die bisherige Logik zurückführen und die Ordnung gewissermaßen wieder herstellen zu wollen. Will man dem Paradoxie-Problem entsprechend begegnen, kann es vordergründig nicht um dessen Lösung gehen, sondern um die Frage, „*ob Paradoxien einen ‚Sinn‘ haben*“ und wenn ja, welchen (ebda., S. 76f). Versucht man das Problem und dessen Sinn subjekttheoretisch zu lösen, bleibt das Paradoxie-Problem stets ein „*Reflexionsproblem*“. Wird aber das Paradoxe ausgehend vom „*Verhältnis zum Anderen*“ definiert, wird es möglich im „*paradoxen* Grund den Widerstand zu erkennen, den der Andere dem Denken entgegensezтt“. Durch die Dekonstruktion wird es möglich, die „*Vorentscheidungen des Denkens*“ – die den Anderen und das Paradoxe sogleich zu bewerten gewohnt ist – als „*Vorurteil*“ und Verkennung des Anderen zu entlarven. Dadurch wird es auch der Pädagogik möglich sich zum und im Paradoxie-Problem anders zu verhalten (ebda., S. 107).

„Statt Erziehung als *Subjektivierung* (und Unterwerfung) zu verstehen, wird es möglich, Erziehung als *Antwort* zu denken [...]. Jenes ist eine Konstruktion von Erwachsenen, die die Notwendigkeit einer einwirkenden Erziehung begründet, weil sich diese Subjektivierung nicht von selbst vollzieht. [...] Erziehung als *Antwort* begründet sich dagegen nicht ausgehend von einem unmöglichen Wissen über den Anderen, sondern versteht sich als Antwort auf einen Anspruch. Auch dieses Verständnis von Erziehung ist keineswegs frei von Paradoxien, doch haben sie einen anderen Stellenwert, da sie auf eine Erfahrung des Anderen verweisen und als dessen Anspruch im Denken wahrgenommen werden können. Dieser Anspruch verlangt eine Antwort, die nicht schon vorher vollständig bestimmt sein kann.“ (Wimmer, 2006, S. 107)

Damit kann auch den durch grundlegende sozio-kulturellen Transformationen herausgeforderten neuen Bedingungen entsprochen werden. Die „*Krisallisierungspunkte*“, mit denen sich die Pädagogik für das Gerechtwerden der paradoxalen Situation auseinandersetzen muss, sind „*Pluralität, Alterität und Differenz*“, „*Unbestimmtheit und Kontingenz*“ sowie „*Anomien und Widersprüche*“. Die Auseinandersetzung damit hat das Potential das gesamte bisherige pädagogische Denken inklusive dem als gegeben angenommenen „*autonomen Vernunftsubjekt*“ in Frage zu stellen (ebda., S. 13). Diese Auseinandersetzung ist der Pädagogik nicht fremd, vielleicht unbequem (ebda., S. 103), aber grundsätzlich notwendig. Mit Verweis auf Ruhloff, zeichnet Wimmer (ebda., S. 47f) das Bild eines „*Risses*“ durch das Fundament der Pädagogik, der das

„Gebäude der Wissenschaft von der Erziehung und Bildung des Menschen gefährdet und destabilisiert“. Dieser Riss ist nicht das Ergebnis differenter Kräfte der Neuzeit, sondern eine „architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik“¹⁰. Der pädagogische Riss ist heute „inzwischen weitverzweigt und [durchzieht den] auf mehrere Gebäude verteilten Komplex der Erziehungswissenschaft“. Er verweist darauf, dass im disziplinären Fundament der Pädagogik Aspekte zusammengefügt wurden, die in ihrer Beschaffenheit nicht vereinbar sind. Der Riss verweist darauf, dass die Pädagogik bisher und auch in Zukunft den „für einen wissenschaftlichen Diskurs gültigen Rationalitätskriterien der Konsistenz, Kohärenz und Widerspruchsfreiheit“ nicht gerecht werden kann, was einen drohenden „Identitätsverlust“ und eine andauernde Identitätssuche zur Folge hat(te). Der Riss verweist insofern auf einen fundamentalen „Widerstreit“ im „Aufbau der Pädagogik“, der aber weder in der Vergangenheit vermeidbar war, noch in Zukunft lösbar ist (ebda., S. 50f).

Das vermeintliche „Scheitern einer definitiven Answersuche“ und das „unvermeidliche Mißlingen endgültiger Problemlösungen“ muss nicht das Ende der Pädagogik, sondern vielmehr die Eröffnung einer Chance des Neudenkens der Disziplin und praxisleitender Überlegungen bedeuten (ebda., S. 18). Es bietet sich gar die Chance einer Annäherung von „wahnhaft-virtueller Planungsrationalität“ im Praxisfeld und „funktionaler Systemreflexion auf der Wissenschaftsebene“. Dazu muss sich die Pädagogik als „problematische, aporetische und paradoxale Angelegenheit“ verstehen. Diese Chance auf eine umfassende disziplinäre Revision wurde bisher nur „vereinzelt wahrgenommen“ (ebda., S. 29).

Die Pädagogik ist also per se in „Unvereinbarkeiten verstrickt“, die „allen Versuchen, ihnen in einem System Konsistenz, Kohärenz und Einheitlichkeit zu verleihen“, widerstehen. Den Unvereinbarkeiten ist gemein, dass sie stets als „Defizite“, „Mangel“, „Fehler“ oder „zu lösendes Problem“ – also negativ – definiert werden. Wimmer fordert die Pädagogik auf, Unvereinbarkeiten, Paradoxien und Antinomien nicht negativ und problematisierend, sondern als „Essenz“, „Identität“ und „Proprium des Pädagogischen“ zu verstehen (ebda., S. 30f). Gegenwärtig zeigt sich dies, orientiert an den vier Kant'schen Fragen wie folgt: „Was kann ich wissen?“ – Wissen wird gegenwärtig selbst hinterfragt und erfüllt seine Aufgabe als eindeutige Bestimmung des Gegebenen nicht mehr. Stattdessen sind wir zunehmend mit „Unbestimmtem“ konfrontiert (ebda., S. 348). Die Frage nach dem zu bestimmenden Handeln wird mit der Unbestimmbarkeit des

Wissens problematisch. Wenn ich nichts weiß, kann ich nicht über entsprechendes Handeln entscheiden. Das Hoffen kann sich nur noch auf das „*Unmögliche*“ beziehen; alles andere ist in gleicher Weise möglich oder unmöglich. Der Mensch wird selbst zum „*rätselhaften und paradoxen Wesen*“, *das das Ich und den Anderen gleichermaßen vereint* (ebda., S. 349).

Möchte man der Gegenwart in ihren Kontingenzen, Ambivalenzen, mit dem Anderen und dem Paradoxen gerecht werden und eine „andere Möglichkeit des Sozialen, des Politischen, des Pädagogischen und der Zukunft denkbar“ machen, ist es unerlässlich eine andere Umgangsweise als eine ignorierende, negierende und entparadoxierende einzunehmen, die Wimmer (ebda., S. 352) im Anschluss an Derridas dekonstruktivistische Perspektive darlegt. In der Dekonstruktion haben Paradoxien den *Sinn* eine Beziehung zum Anderen zu eröffnen, die zwischen der notwendigen, aber auf Grund fehlendem und unbestimmbarem Wissen unmöglichen Einordnung und Bewertung des Anderen schwebt. Einer „Paradoxie gemäß zu denken“ heißt „[...] weder [eine] aktive Bemächtigung im Sinne eines logischen Lösungzwangs noch ein passives Sich-Ausliefern im Sinne einer Erstarrung, sondern es bedeutet eine ‚Art von nicht passivem Aushalten.‘“⁷⁹ Und das überschreitet die „Kraft oder Macht“ unseres Denkens (ebda., S. 364ff).

⁷⁹ Oevermann (1996, S. 2) beschreibt dies ähnlich mit „selbstgenügsamen Wahrnehmen“: „In dieser bloßen Wahrnehmung also lassen wir ein gegenüberstehendes Anderes, eine Welt ganz auf uns wirken, nehmen wir sie neugierig ganz in uns auf, schmiegen wir uns dem anderen ganz an, öffnen wir uns für Neues, für bis dahin Undenkbare, Unvorstellbare, selbst dann, wenn es sich um ganz vertraute Gegenstände handelt. Daher steht dieses Wahrnehmen polar einer in eine zielgerichtete, zweckorientierte Praxis eingebetteten Wahrnehmung gegenüber, in der wir Gegenstände selektiv auf einen voreingerichteten Handlungsplan hin abmustern und subsumtiv einordnen.“

5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN

Ziel der vorangegangenen Kapitel war es über zwei Abstraktionsschritte Hinweise auf Implikationen sozio-kultureller Entwicklungen für Bildung herauszuarbeiten. Der erste Schritt hat nach grundlegenden gesellschaftlichen Bedingungen gefragt und diese mit Orientierung an drei Gesellschaftsdiagnosen dargelegt. Der zweite Schritt hat darin sich als bedeutsam herausgestellte Phänomenbereiche konkretisiert. Dies war an eine Rezeption ausgewählter Autorinnen und Autoren geknüpft. In dieser Auseinandersetzung hat sich das Paradoxe zunehmend als Dreh- und Angelpunkt gegenwärtiger Herausforderungen für Bildung herausgestellt. Dass wir in der vorliegenden Analyse irgendwann auf Paradoxa gestoßen sind, scheint nur logisch, da diese sowohl dem pädagogisch-disziplinären Fundament, als auch der bröseligen und fragmentierten Basis gegenwärtiger sozio-kultureller Bedingungen eingeschrieben sind (vgl. Kapitel „4.4. „Werde, was du bist.“ – *Paradoxa der Erziehungswissenschaft*“). Die Thematisierung des Verhältnisses von Paradoxa und Pädagogik markiert auch den Übergang zum Anliegen des folgenden Kapitels. Dieses kann als Zusammenführung und Konkretisierung des Vorangegangenen gelesen werden. Ziel ist die Formulierung von, in der Forschungsfrage geforderten Implikationen gegenwärtiger sozio-kultureller Bedingungen für Bildung.⁸⁰ Diese Formulierung orientiert sich nun nicht mehr an direkt herangezogenen Quellen, sondern stellt die (vorläufig) letzte Abstraktionsstufe im Verfahren des deduktiven Erarbeitens dar. Es ist gewissermaßen das vorläufige Ergebnis, das im weiteren Verlauf der Analyse von Bildungskonzepten als Folie dient. Ausgangspunkt dessen ist die Konstituierung von Bildung als subjektive Aneignung von Welt. Eine genauere Bestimmung des Bildungsverständnisses der vorliegenden Studie verbietet gewissermaßen ihr zentrales Anliegen. Dieses führt eher zu einem Offenhalten dessen und dies insbesondere in zwei Hinsichten: Zum einen hinsichtlich der Frage der *Subjektivität* der Aneignung, die im postmodernen bzw. -strukturalistischen Verständnis anders gedacht und das Verhalten zu und Verhandeln von Welt in das Zentrum stellt. Und zum anderen hinsichtlich der jeweiligen *Historizität des Bildungsprozesses*. Diese, unsere gegenwärtige Historizität wird hier ja gerade zur Grundlage der Frage einer möglichen

⁸⁰ Auch hier sei erwähnt, dass der Begriff „Schau“ nicht auf eine phänomenologische Herangehensweise verweist. Unter „Schau“ wird eine überblicksmäßige Darstellung wesentlicher Aspekte zu einem Thema verstanden.

Neubestimmung von Bildung genommen. – Folgende Implikationen der erläuterten Historizität ergeben sich für Bildung:

(1) Strukturelle Ähnlichkeiten: Spiel, Krise und Transformation

Die zunehmende Pluralisierung der Lebenswelt ist nicht nur *Ursprung*, sondern auch *Movens grundlegender Transformationen der Lebensverhältnisse*, wie in Kapitel „3. GESELLSCHAFTSDIAGNOSEN“ in Anlehnung an soziologische Überlegungen beschrieben. Unmittelbare Konsequenz der Pluralisierung ist die zunehmende Individualisierung, die ihrerseits die Spirale der Pluralisierung weiterdreht. Unvermeidlich ist in Folge die Zunahme widerstreitender und ambivalenter Erfahrungen, die auf der einen Seite Auslöser krisenhafter Erfahrungen und wissenschaftlicher Auseinandersetzungen damit sein können. Auf der anderen Seite fördern sie die Zunahme spielerischer Phänomene und einer theoretisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Indiz dazu ist die Häufung von Spieltheorien im Zuge epochaler gesellschaftlicher Umbrüche. Gilt also die Kausalkette von *Pluralisierung befördert Individualisierung, Individualisierung befördert weitere Pluralisierung, Zunahme von Krisenerfahrungen und Häufung von Spielphänomenen?* Oder ist dies als homöostatischer Kreislauf zu denken, der einer Pluralisierung mit gefordeter Selbstbestimmung und -postulierung begegnet, die nicht auf Dauer gewährleistet werden kann und diesem Verlust bzw. Scheitern ihrerseits mit der Wende von der Krise zum Spiel antwortet?

Ein weiteres Indiz hierzu ergibt sich durch Ähnlichkeiten der Definitionen von Krise und Spiel und der Häufigkeit, in der diese im Zuge von Transformationsprozessen genannt werden:

- Sowohl Krisen als auch Spiele machen nicht nur eine Entscheidung über einen Handlungsverlauf, sondern eine aktive Gestaltung der jeweiligen Situation notwendig. In einer Krise muss zur Beendigung dieser immer eine Entscheidung getroffen werden. Das Spiel erfordert ein aktives Agieren, um überhaupt als Spiel zu gelten. Mehr noch: Wie Freud (1920, S. 201) zeigt, erlebt man sich im Spiel als aktiver Entscheider bzw. „Herr“ der Situation. In ähnlicher Weise haben wir das bei Lyotard (1979, S. 55ff) gesehen, bei dem das Subjekt als Knotenpunkt von Sprache gefordert ist eine Reaktion auf einen Satz im Sinne einer aktiven Satzverkettung zu setzen. Durch die Notwendigkeit der aktiven Reaktion sind Krisen und Spiele immer mit einer Anderswerdung und Bewegung verbunden. Die ludische Möglichkeit der aktiven Gestaltung mit dem

Gefühl „Herr über die Situation“ zu sein, ist im Kontext gegenwärtiger, häufig als lähmend empfundener Lebensumstände bedeutsam.

- In den Definitionsversuchen von Spiel und Krise hat sich bereits ein erstes Paradoxon gezeigt: Krisen und Spiele sind per definitionem vom Alltagsgeschehen entthoben und bilden zeitweilige eigene Erfahrungsbereiche, die jeweils mit einem definierten Ende zur Alltagswelt zurückführen. Sowohl im Rahmen eines Spiels, als auch einer Krise ist man temporär der Welt entthoben und verliert zeitweilig den Weltbezug. Das gegenwärtig Paradoxe daran ist, dass wir uns gewissermaßen in einer *Dauerkrise* (vgl. Punkt (2)) und einem *Dauerspiel* befinden. Zentrale Lebenskonstanten sind brüchig und rufen zu einem Überwinden der Krise und einer Rückführung in eine krisenfreie Zeit auf, die es so nicht geben kann. Gegenwärtig springen wir von einem Spiel zum nächsten – denken wir an Faßlers *Communities of Projects* –, die dazwischen keine Zeit lassen, um aus dem Spielgeschehen in die nicht-ludische Alltagswelt zurückzukehren. Insofern sind die *Dauerkrise* und das *Dauerspiel* von gewohnten Zeitlichkeiten wie Vergangenheit, Gegenwart und möglicher Zukunft entthoben. Oder aber sie sind *Kumulationspunkte der Zeitlichkeit*. Vergangenes, Gegenwärtiges und mögliches Zukünftiges findet sich an einem Ort zusammen. Eine solche Abgehobenheit von Zeitlichkeiten wurde auch in den Gesellschaftsdiagnosen thematisiert. Bauman (1995a, S. 145) beschreibt, dass die Gegenwart an beiden Enden – also zur Vergangenheit und zur Zukunft hin – abgeschnitten wurde. Ist also die Rede von der Dauerkrise und einem Dauerspiel ihrerseits der ausgleichende Versuch dem Gefühl des Verlustes von Historizität gerecht zu werden?
- Beiden – dem Spiel und der Krise – kommt eine besondere Affektivität zu: Eine Krisensituation ist meist negativ affektiv beladen. Es wird von Bedrohung und Unsicherheit gesprochen, die in einer grundlegenden Gefährdung der Lebensfähigkeit gründet. Das Spiel ist meist positiv konnotiert. Man erfährt im Spiel Lust, Freude, Befriedigung, Spaß und Spannung.

Darüber hinaus werden Spiel und Krise (wie Paradoxien auch) häufig im Kontext von Transformationsprozessen auf gesellschaftlicher und subjektiver Ebene genannt. Als Beispiel kann hier etwa das „roletaking“ bei Mead oder die gehäufte Bezugnahme auf das Spiel im Übergang zur Postmoderne angeführt werden.

5. Schau auf Bildungsherausforderungen

Es zeigt sich eine strukturelle Ähnlichkeit von Spiel und Krise, die maßgeblich von einer pluralisierten und individualisierten Lebenssituation in der Häufigkeit ihres Erscheinens und im Diskurs darüber befördert wird. Dass beide Phänomenbereiche auch gehäuft im Kontext von Transformationsprozessen genannt werden, lässt den Schluss zu, dass sie wesentliches Moment und Movens von Transformationsprozessen – und wie vermutet mit ausgleichender Funktion – sind. Dies ist wesentlich, *da gegenwärtige und zukünftige Bildungskonzeptionen der Situation von häufigeren Krisen und einer gesteigerten Bedeutung von Spielerischem gerecht werden und gleichzeitig deren Bedeutung für Transformationsprozesse und insbesondere für Bildungsprozesse nicht nur berücksichtigen, sondern einholen müssen.*

Dabei spielt die Affektivität von Krise bzw. Spiel sowie die paradoxe Konstellation ihrer eigentlichen Abgehobenheit vom Alltagsgeschehen und ihrer aktuell dauerhaften Verortung darin eine besondere Rolle. Anlass eines jeden Veränderungsprozesses ist die Erfahrung von Unbekanntem, Widerstreitendem und Ambivalentem. Daran knüpft sich eine Phase der Ver- bzw. Bearbeitung dieser Erfahrung, die das Subjekt temporär vom Alltagsgeschehen enthebt und ihr den Bezug zur Welt verwehrt. Wird diese Situation als lebensbedrohlich, unsicher und negativ wahrgenommen, kann man von Krise sprechen. Wird diese Situation aber als lustvolle Herausforderung zu Innovation und Erprobung wahrgenommen, kann man von Spiel sprechen. Und wird diese Situation von einem Ausnahme- zu einem Dauerzustand, so scheint der Verdacht nahe, dass Spielen und Krisen eine homöostatische Funktion zur Sicherung der Lebensfähigkeit bei zunehmender Pluralisierung und Individualisierung zukommt.

In diesem Sinne gilt es für gegenwärtige und mögliche zukünftige Bildungskonzepte das Krisenhafte der Lebenssituation nicht zu negieren, sondern als wesentliche Lebenserfahrung einzuholen und gleichzeitig das Schlagen einer Brücke zwischen Krise und Spiel zu ermöglichen.

(2) Paradoxon der Dauerkrise

Wie gesehen, leben wir in einer Art *Dauerkrise*. Das Krisenhafte wird von einer Ausnahme zur Normalität. Ob es sich dabei um eine empirisch gegebene Krisensituation auf Dauer handelt oder ob (lediglich) die Rede von Krisen und Krisenhaftem zugenommen hat, kann nicht beantwortet werden. Doch selbst wenn die konstante Rede von Krisen uns glauben macht, uns in einer eben solchen zu befinden, sind gleiche oder ähnliche affektive Regungen, als bei empirisch

nachweislichen Krisen, wahrscheinlich. Denn die Bezeichnung einer Krisensituation als solche ist immer eine Frage der Perspektive und damit einem empirischen Überprüfungs- oder Bestimmungsversuch vorangestellt. Wie Paradoxien, sind auch Krisen keine ontologischen Größen sondern werden erst vom Betrachter als solche definiert. Als Konsequenz bleibt, *dass wir mit bzw. in der Krise leben lernen müssen*.⁸¹ Das ist insofern eine besondere Herausforderung, da gerade Krisensituationen die Lebensfähigkeit bedrohen. Wie gesehen, findet sich der medizinische Begriffsursprung von Krise im lebensentscheidenden Krankheitsmoment. Die Krise und ihre Affektivität beeinflusst so stark, dass wir nicht mehr autonom und vernunftgeleitet entscheiden können. Leben verstanden als autonome, vernunftgesteuerte und freie Lebensführung wird in einer Krise verunmöglich. Dem liegt das klassische Verständnis von „Krise als Grenzfall“ und „Routine als Normalfall“ zu Grunde. Oevermann (2005, S. 181) beschreibt, dass dieses Verhältnis umzukehren ist und von Krise im Sinne von Chaos und Unruhe als Normalfall und von geordneten Verhältnissen als Grenzfall auszugehen ist.⁸²

Die Formulierung „leben zu lernen“ meint damit keineswegs „sich opportunistisch, affirmativ, akklamatorisch in den bestehenden Verhältnissen einzurichten und sich damit zufriedenzugeben“. Auf die Problematik des schmalen Grates zwischen „sich mit den herrschenden Widersprüchen abzufinden“ und „von ihrer möglichen Aufhebung allzuviel zu träumen“ verweist Schmid (1992, S. 68ff). Als Hilfe sich auf diesem schmalen Grat zu bewegen führt er die Unterscheidung zwischen nicht veränderlichen und daher tendenziell hinnehmbaren „Widerspruchsstrukturen“ und veränderlichen „Widersprüchen“ ein. Im Kontext postmoderner, flüchtiger und nach-gesellschaftlicher Sozialitäten sind wir aber mit der Herausforderung konfrontiert, die Fähigkeit des Lebens trotz und mit Inkommensurabilität,

⁸¹ Hartmut Rosa, Vera King und Benigna Gerisch führen im Zeitraum Dezember 2012 bis September 2016 die transdisziplinäre Studie „Aporien der Perfektionierung in der beschleunigten Moderne“ durch (Link zur Website im Literaturverzeichnis unter King, Gerisch, & Rosa, 2012). In diesem Projekt beschäftigen sie sich mit dem „gegenwärtigen kulturellen Wandel von Selbstentwürfen, Beziehungsgestaltungen und Körperpraktiken“. Ausgangsthese ist, dass moderne Gesellschaften und ihre Tendenz zur Beschleunigung sowie „stetigem Wachstum und Innovation“ eine Art Typ des modernen Menschen hervorbringen, der je spezifische „Modi der Effektivitätssteigerung“ entwickelt und in seiner Lebensführung – als ebenso dauerhaft optimierbar – integriert (hat).

⁸² Das findet sich ähnlich bei Bauman (1995a, S. 26), der sich mit der Chaostheorie der Kultursoziologen Elzbieta Tarkowska auseinandersetzt. Auch sie folgt der These, wonach Chaos – vergleichbar mit Krise – die eigentlich vorfindbare Strukturform ist, in der Ordnung erst geschaffen werden muss bzw. kann.

5. Schau auf Bildungsherausforderungen

Widerstreitendem und Ambivalenz zu entwickeln. Wir sind vor eine paradoxe Herausforderung gestellt: *Obwohl Krisen das Leben bedrohen und grundlegend verunmöglichen, müssen wir lernen in der dauerhaften Krise unserer Lebenswelt unser Leben dennoch autonom, vernunftgeleitet und frei zu gestalten.*

Als Folge könnte man sagen: *Diese Krise – per definitionem eine temporäre Abhebung vom profanem Leben – muss zur Routine, Alltagssituation und Normalität werden.* Zurecht kann an dieser Stelle gefragt werden, ob es sich dann noch um eine Krise handelt. Als Antwort darauf kann abermals darauf verwiesen werden, dass Krise oder *Nicht-Krise* eine Frage der Perspektive ist. Nicht ausgeschlossen werden kann darüber hinaus, dass sich das kulturelle Verständnis über Exklusivität analog zu epochal-modernen Veränderungen gewandelt hat. Die paradoxe Herausforderung der Dauerkrise kann nicht auf herkömmlichem Weg gelöst werden. Neue, andere, bisher nicht begangene Wege müssen etabliert werden. Verwiesen auf die Auseinandersetzung mit pädagogischen Paradoxa (vgl. Kapitel „4.4.3. Wege aus der Parodoxie?“), muss dieser Weg von der reinen abendländischen Logik-Tradition wegführen. Die *Parodoxie* verweist auf Nebenwege und *Paralogien* (vgl. dazu Punkt „(8) Die Antwort: Paralogie und Spiel?“ in Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“). Allgemein gilt, dass zur Krisenbewältigung nicht alles in eine Krise geraten darf, was bei einer Dauerkrise unwahrscheinlich ist. Mit Lyotard (1979, S. 54) gesprochen, bleibt immer zumindest Sprache als Fixum. Für eine Krisenbewältigung ist ein Fixum, also ein Bereich, der von der Krise verschont blieb, notwendig. An diesem kann man sich festhalten, orientieren und neue Strukturen entwickeln. Die Notwendigkeit eines Fixums wurde ebenso im Kontext von Spielen beschrieben; – eine weitere Parallelität zwischen Krise und Spiel. Beim Spielen ist das Bewusstsein sich in einem Spiel zu befinden das wichtigste Fixum. In Konsequenz wäre *das wichtigste Fixum der Krise, ein Bewusstsein über das Leben in einer Dauerkrise*. Damit wäre ein weiterer Schritt in Richtung Krise als Alltag, Normalität und Routine getan. Für Bildungskonzepte heißt das *einmal mehr, die Krisenhaftigkeit und das Widerstreitende des Lebens in einer solchen Krisenhaftigkeit nicht zu verschweigen, sondern dementsprechend zu vermitteln und dafür zu sensibilisieren*. Für den hier diskutierten Bereich heißt das, dass es kein Einheits-Subjekt mehr geben und dies auch nicht Bildungsziel sein kann.

Das Ziel von Bildungskonzepten soll sein, die Entwicklung eines „polymorphen medialen Selbst“ sowie die Fähigkeit zum Zusammenhalten der Subjektfragmente

im Re-/Produktionsprozess zu ermöglichen und zu fördern. Ziel von Bildung ist die Ermöglichung eines flexiblen, herumwabernden Gebildes einer Person, das mal dort mal da ausfranzt, dessen eine Facette mal mehr mal weniger in den Vordergrund rückt und das stetig veränderbar ist, ohne dabei in eine grundlegend lebensbedrohliche Situation zu geraten. Damit verbunden ist nicht nur die Fähigkeit ein solches Person-Gebilde zu entwickeln, sondern dieses entsprechend zu adaptieren, zu präsentieren, zusammen zu halten und gleichzeitig beweglich zu bleiben. Bildung heißt damit auch die Ermöglichung einer andauernden aktiven Wahl und Ausgestaltung der eigenen Person im Spannungsfeld von Freiheit durch Pluralisierung und Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme durch Individualisierung.

(3) Paradoxon der Notwendigkeit des Selbst-Gewahrwerdens bei steter Veränderung

Punkt (2) macht ersichtlich, dass das gegenwärtige Bildungsziel kein Einheits-Subjekt, sondern ein flexibles Person-Gebilde sein muss. Gleichzeitig haben wir in der Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Lebenswelt gesehen, dass Erfahrungen in dieser Lebenswelt eine Reflexion darüber notwendig machen. Die Situation erfordert, dass das Subjekt von Zeit zu Zeit zu sich zurückkehrt und sich selbst und der Welt reflexiv gewahr wird. Der Moment der Reflexion, des Sich-Selbst-Gewahrwerdens, des Zu-Sich-Selbst-Zurückkehrens wird im Kontext krisenhafter Situationen, wo man den Bezug zu sich selbst und zu Welt temporär – oder möglicherweise auf Dauer – verliert, notwendig. Der Moment der Reflexion und der vorläufigen Stabilität ist in der fluiden, sich ständig verändernden, dauer-krisenhaften Lebenswelt erschwert. *Wir stehen vor der Herausforderung uns zwar stetig flexibel weiterentwickeln und darstellen zu müssen, aber gleichzeitig genug Zeit und Ruhe für Reflexion über Welt und Selbst einzuräumen. Wir stehen vor der Herausforderung andauernd eine neue Selbst-Facette entwickeln und gleichzeitig für einen Moment zu den Grundlagen unseres Selbst zurückkehren zu müssen. Wir stehen vor der Herausforderung mehr Anlässe zur Selbst(re)produktion, als zur Selbstreflexion vorzufinden und gleichzeitig – sozusagen ohne Zeit zur Reflexion – mehr Verantwortung übernehmen zu müssen.*

Movens für Veränderungsprozesse und Auslöser paradoxaler, reflexions-notwendiger Situationen ist der Andere (Wimmer, 2006, S. 283). Das Ich erfährt sich im Du, kann aber in dieser Erfahrung nicht „bleiben“ (Lyotard, 1983, S. 195; Kapitel „3.1.4. Das Subjekt oder die Ich-Instanz“). Bezogen auf Online-Offline-

5. Schau auf Bildungsherausforderungen

Lebenswelten kann dies bspw. bedeuten online einen Avatar zu gestalten, der zugleich Ich und Du repräsentiert. Damit kann das Ich temporär sowohl zum Ich als auch zum Du zurückkehren. Dies hat weitreichende Konsequenzen, denn in der Unsicherheit gesellschaftlicher Strukturen wird auch die Absicherung von Wissen sowie die Beständigkeit von Handlungskompetenzen brüchig. Das macht etwa eine längerfristige Lebensplanung ebenso brüchig. Dies wurde im Kontext der Episodenhaftigkeit der Lebensstruktur besprochen. *Daraus ergibt sich die Herausforderung einen Lebensentwurf trotz Wissen über die Veränderlichkeit und Unvorhersehbarkeit zu entwickeln.* Damit wird erneut klar, dass das humanistische Bildungsziel ausgedient hat und neue Ziele entwickelt werden müssen (Kapitel „3.1.5. Idealistische Bildungsziele – Postmoderne Bildungsziele?“).

(4) Notwendigkeit des Zusammenführens statt der Ver-Einheitlichung

Aus den vorangegangenen Punkten hat sich eine wesentliche Implikation als Nebenprodukt herauskristallisiert. Diese Herausforderung liegt darin, dass wir vor einer Vielzahl von Fragmenten stehen, die es zusammenzuführen gilt. Solche Fragmente sind durch das Leben in unterschiedlichen Sozialitäten und Sub-Gesellschaften mit je unterschiedlichen Regeln und Wert- und Normvorstellungen und dem häufigen Wechsel dieser Sozialitäten gegeben. Das ist heute anders als in der Moderne, mit einem Gesellschaftssystem mit einheitlichen Regeln und für alle gültige Wert- und Normvorstellungen. Ähnlich sind wir dieser Fragmentiertheit im Kontext der Entwicklung eines „polymorphen medialen Selbst“ begegnet, das gegenwärtig zentrales Bildungsziel ist. Auch hier etablieren wir ein Pool an Facetten unseres Selbst, das wir via medialer Tools abbilden und stetig weiterentwickeln. *In diesem Sinne liegt eine Herausforderung von Bildungskonzepten darin zur Zusammenführung dieser Fragmente zu befähigen.* Es gilt variierende Gemeinschaften zur individuellen Lebenswelt zu verbinden. Es gilt die unterschiedlichen Fragmente des Selbst zusammenzuführen, um immer wieder reflexiv zu sich selbst zurückkehren zu können. *Zusammenführen meint hier aber gerade keine Vereinheitlichung.* Die Fragmente und Facetten sollen nicht unter einem Gefüge zusammengefasst und vereinheitlicht, d.h. angeglichen werden. Die Zusammenführung wahrt die Eigenständigkeit der Fragmente und Facetten. In diesem Zusammenhang wurde die ursprüngliche Definition des Eklektizismus-Begriffs erweitert. Bezieht sich der Eklektizismus-Begriff ursprünglich eher negativ-abwertend auf das Zusammenfügen von Versatzstücken aus unterschiedlichen Epochen oder Denkschulen zu einer Collage, ist hier das Zusammenfügen der subjektiv-lebensweltlichen Versatzstücke, die teilweise widersprüchlich sind, zu

einer autonomen, vernunftgeleiteten und freien Lebensführung gemeint. In ähnlicher Weise sind wir dem im Kontext des Erzählcharakters von Spielen begegnet. Spielen gleicht einem Erzählen von Mini-Erzählungen und dient damit der Darstellung eines Persönlichkeitsfragments und der narrativen Verbindung mehrerer Fragmente. Das Spielen übernimmt eine Funktion der verlorengegangenen Meta-Erzählungen.

(5) *Paradoxon von Freiheit und Unfreiheit, Struktur und Strukturlosigkeit*
Wie gesehen, erschweren Krisen ein durch Bildung angestrebtes autonomes, vernunftgeleitetes und freies Leben und sind gleichzeitig grundlegender Auslöser von Transformationsprozessen und damit wiederum wesentliches Moment zur Ermöglichung eines autonomen, vernunftgeleiteten und freien Lebens. Krisen also verhindern oder Krisen als Bildungsanlässe provozieren? Stabile Strukturen wahren (oder erst bilden) oder Strukturlosigkeit erzeugen? – Dass die Beantwortung dieser Fragen nicht so trivial ist, wie es auf den ersten Blick scheint, haben die Ausführungen zur paradoxalen Grundkonstitution der Pädagogik als Wissenschaft und Praxisfeld sowie deren gegenwärtige Zuspitzung gezeigt (vgl. Kapitel „4.4. „Werde, was du bist.“ – Paradoxa der Erziehungswissenschaft“). Ähnliche paradoxe Konstellationen fanden sich auch in den Gesellschaftsdiagnosen und der daraus hervorgegangenen Auseinandersetzung mit den Phänomenbereichen.

In der Auseinandersetzung mit Spiel sind wir der Dualität von play und game, paidia und ludus, offenem und geschlossenem Spiel oder Spiel erster und zweiter Ordnung begegnet. Diese Dualitäten verweisen auf die Einordnung des Spiels und Spielens auf einer Art Struktur-Kontinuum. Wir finden Spiele, die möglichst spontan und intuitiv ablaufen. Und wir finden Spiele, die durch Regeln und Spielmaterial stark vorstrukturiert sind. Die Spielregeln und -materialien sind notwendiges Mittel, um vom Alltagsgeschehen in eine Spielwelt eintreten und zur Alltagswelt Distanz einnehmen zu können. Das *strukturschwache* Spiel fördert – da keine regelnden Strukturen vorgegeben sind – Innovation, Spontanität und Kreativität. Für beide gilt: Kein Spiel ist *strukturlos*. Immer folgt das Spiel – egal ob play oder game, paidia oder ludus – spielimmanenten Spielregeln (vgl. bspw. Flusser, o. Datum, S. 7; Pfäller, 2002, S. 113f). Es muss sich durch ein Minimum an spieleigenen Regeln, Wertvorstellungen sowie eigenem Raum-Zeit-Gefüge bedingen und dadurch vom Alltagsgeschehen abgrenzen. Ein gewisses Maß an Freiheit ist im Spiel für Kreativität und Innovation nötig. Denn die Freiheit aus bestehenden Regeln hinauszudenken ermöglicht erst Kreativität und damit die

Hervorbringung von Neuem (Fischer, 2014). Gleichzeitig braucht es als gegeben und stabil angenommene Strukturen. Überträgt man dies wiederum auf die Herausforderung des Lebens angesichts genannter Gesellschaftsbedingungen, kann der Schluss gezogen werden, dass auch hier das richtige Maß an Kontinuum zwischen Freiheit und Unfreiheit sowie Struktur und Strukturlosigkeit gefunden werden muss. Oder aber, dass wir uns immer schon in einem Kontinuum von vorgegebenen Strukturen und Selbstermächtigung innerhalb dieser Strukturen bewegen (was durch die pädagogische Formel „*Werde, was du bist.*“ und in der Beschreibung der Diskrepanz von Erziehung zur Autonomie verdeutlicht wurde (vgl. bspw. Schorr, 1989; Gößling, 1993, S. 215)). Das Fehlen jeglicher Freiheit in einer Gesellschaft und damit die Verunmöglichung einer autonomen, vernunftgeleiteten und freien Lebensgestaltung kommt einer Diktatur gleich. Das äußerste Maß an Freiheit und das Fehlen jeder Struktur (wie etwa in der reformpädagogischen Absage der Erziehung (Gößling, 1993, S. 9f)) hingegen meint Anarchie oder Krise. Und das, so Bauman (2000, S. 30), ist das „Schlimmste“ was einem Menschen passieren kann. Entlang der Auseinandersetzung mit Paradoxien (vgl. Kapitel „*4.4.1. Das Paradoxe der Pädagogik*“) wurde deutlich, dass pädagogische Theorie und Praxis immer schon zwischen Freiheit und Unfreiheit, Struktur und Strukturlosigkeit, „Führen und Wachsenlassen, Binden und Freigeben, usw.“ hin und her changiert und dieses Changieren lästiges Übel von Theoriebildung und disziplin-charakteristisches Element gleichzeitig ist (Wimmer, 2006, S. 42). In einem weiteren Schritt konnte verdeutlicht werden, dass pädagogische Paradoxa gegenwärtig brisant werden. Auch Bauman bezieht sich darauf und ortet dort eine Gefahr, wo die Entscheidung über Struktur oder Strukturlosigkeit, Freiheit oder Unfreiheit einer Gesellschaft unmöglich oder enthoben wird. In der flüchtigen Moderne finden wir nicht mehr ein bestimmtes Regelsystem, das über Freiheit und Unfreiheit bzw. Struktur und Strukturlosigkeit entscheidet, vor. Stattdessen sind wir in eine Situation geworfen, in der zu jedem Zeitpunkt – in der Spielmetapher gesprochen: jederzeit während des *Spielverlaufs* – die Spielregeln unvorhersehbar, unkontrollierbar und unaufhaltsam veränderlich sind. Eine solche plötzliche Veränderung der grundlegenden Lebensbedingungen impliziert wiederum eine Krise. Abermals lässt sich für gegenwärtige und mögliche zukünftige Bildungskonzepte der Schluss ziehen, dass wir uns nicht mehr in einem stabilen Lebensgefüge bewegen. Diese vermeintliche Stabilität in Bildungsprozessen zu vermitteln ist nicht nur inadäquat, sondern birgt die Gefahr ein Bild von Welt und Leben in dieser Welt zu vermitteln, das gegenwärtig

unmöglich ist. *Zentrale Herausforderung ist in Bildungsarrangements die nötige Sicherheit, das nötige Fixum zu bieten, um die Unsicherheit, Strukturlosigkeit, die Freiheit und die damit verbundene Notwendigkeit der Verantwortungsübernahme Stück für Stück erfahrbar und handhabbar zu machen.*

(6) Kritisches Hinterfragen im Kontext ökonomischer, ökologischer und informationstechnologischer Herausforderungen

Eine bekanntere und umstrittenere Herausforderung ist das Leben in einer Marktwirtschaft. Der Kapitalismus und die Ökonomisierung prägen viele Bereiche des gegenwärtigen Lebens, die per se nichts mit Marktwirtschaft zu tun haben. Aber ein Leben ganz ohne Wirtschaft ist undenkbar. (Anders wäre dies bei sogenannten „Aussteigern“, die bewusst versuchen sich gänzlich aus kapitalistischen Zusammenhängen zu befreien und damit auch aus üblichen sozialen Zusammenhängen „aussteigen“.) In diesem Sinne gilt hier die zunächst einfach klingende, aber grundsätzlich schwere Herausforderung der Ermöglichung eines autonomen, vernunftgeleiteten und freien Lebens trotz einer ökonomisierten Lebenswelt. Die Ökonomisierung gänzlich zu negieren würde nicht der Lebensrealität entsprechen. Es gilt daher einen kritischen Umgang damit zu ermöglichen. In ähnlicher Weise gilt dies für ökologische Herausforderungen. Klimatische Veränderung zu ignorieren entspricht nicht der Lebenswelt. Dass der Umgang mit unserer Lebenswelt ein gänzlich „natürlicher“ wird, ist ebenso utopisch. Auch hier gilt es eine kritische und realistische Perspektive zu ermöglichen. Eine kritische Perspektive ist auch im Kontext der Menge an beziehbaren Informationen und einer praktikablen Auswahl gefragt. Dies wurde insbesondere in Auseinandersetzung mit Faßler deutlich (vgl. Kapitel „3.3. *Mediamorphe, infogene und technogene Gesellschaften*“).

(7) Förderung sozialer Beziehungen

Gegenwärtige gesellschaftliche Strukturen sind nicht förderlich für stabile soziale Beziehungen. Gerade aber solche sozialen Beziehungen können jenes Fixum darstellen, das für die Bewältigung von Krisen notwendig ist. So wie sich die Gesellschaft an sich verändert hat, so verändern sich auch soziale Beziehungen und die Formen der Beziehungspflege. Zunehmend werden soziale Beziehungen in einem Gemenge von Online- und Offline-Lebenswelt gelebt. Wie die Selbstdarstellung und -(re)strukturierung in dieser Online-Offline-Welt gelernt werden muss, gilt das auch für die Beziehungsfähigkeit.

(8) Die Antwort: Paralogie und Spiel?

In Punkt (1) haben wir die Ähnlichkeiten zwischen Krise und Spiel aufgezeigt. Punkt (2) haben wir mit der Frage beendet, wie ein Leben trotz paradoxer Herausforderung dies in einer Dauerkrise zu tun, möglich ist. In Punkt (3) haben wir die Herausforderung der Reflexion und des Sich- und der Welt-Gewahrwerdens trotz oder angesichts stetiger Veränderung expliziert. Punkt (4) schildert eine Folge der bisherige Herausforderungen im Sinne des Zusammenführens der Fragmentiertheit. Und Punkt (5) zeigt die Notwendigkeit von Strukturen und einem gewissen Maß an Freiheits-Einschränkung ohne Gefahr zu laufen zu viele Strukturen vorzugeben und Freiheit zu verunmöglichen. All diese Herausforderungen sind paradox. Sie sind – in den Worten Baumans (2005, S. 304) – „free-floating, freakish, and frivolous“. Paradoxien können nicht einfach mit üblichen Mitteln *gelöst* werden, sondern fordern das übliche Denken und bisherige Lösungswege heraus. Durch Paradoxien stoßen wir an Grenzen unseres Denkens und können diese versuchen auszudehnen. Paradoxien sind „*unauflösbar* *Unvereinbarkeiten*“, „*A-Logizitäten*“, „*Widerstreitendes*“ und „*Unvereinbar-*Unlogisches**“ (Wimmer, 2006, S. 71). Wie Wimmer darlegt, können wir den Paradoxien nicht mit dem traditionellen Logik-Verständnis begegnen, das Paradoxien erst wieder nur als unlösbares Problem stehen lässt. Er (ebda., S. 364ff) erkennt einen möglichen Weg um Paradoxien adäquat zu begegnen in Derridas Dekonstruktion, die eine „*Art von nicht passivem Aushalten*“ – das weder das Paradoxe vorschnell abzuwerten, noch sich diesem gänzlich auszuliefern – erlaubt.

Orientiert an Lyotard könnte man sagen: Wenn der bisherige vernunftgeleitete und eingelernte Weg nicht funktioniert, warum den Paradoxien nicht mit Nebenvernünftigem – also Paralogie – begegnen (vgl. Kapitel „*3.1.1. Die Krise der Wissenschaft oder die Paralogie*“)? Salopp formuliert: Wenn ohnehin alles plural und veränderlich ist, warum überhaupt innerhalb bestimmter Grenzen denken und die Grenzen nicht überschreiten? In Auseinandersetzung mit dem Spiel haben wir gesehen, dass auch dieses häufig als Lösungsweg für neue, bisher nicht bewältigbare Probleme genannt wird (vgl. Kapitel „*4.3. Spiel, Spielen und Spieler*“). Dem Spiel wird gar eine kulturhervorbringende Funktion zugesprochen, die in einer flüchtigen und nach-gesellschaftlichen Situation gefragt ist. In Spielen kann man kreativ, innovativ und kollektiv an Problemen arbeiten und mögliche Lösungswege ohne Konsequenzen für den Alltag ausprobieren. Sie bieten die notwendige Struktur, um sich vom Alltag abzuheben, geben aber gleichzeitig nicht zu viel Strukturen vor, um den kreativen Prozess einzuschränken. Wie gesehen,

gleicht das Spiel hier – eher im Sinne von play/paidia statt game/ludus – einer Haltung oder einem spezifischen Bezug zur Welt, der tendenziell positiv konnotiert ist. (Im Gegensatz dazu kann eine Krise als eine negative Haltung zu einem Sachverhalt verstanden werden.)

Für gegenwärtige und mögliche zukünftige Bildungskonzepte bedeutet dies, dass sie Spielräume und Räume für Nebenvernünftiges – also für all jenes, was bisher noch nicht angedacht oder als allgemein gesichert gilt – bereithalten müssen. Das ist keine neue Forderung. Es zeigt sich jedoch, dass die Umsetzung dieser Forderung trotz vieler Bemühungen und aus unterschiedlichen Gründen bis heute eher die Ausnahme geblieben ist (Schneider-Taylor, 2004, S. 83). *Für individuelle Bildungsprozesse, unabhängig von einer institutionellen Einbettung, bedeutet dies das Inkommensurable, Widerstreitende und Ambivalente eben nicht zu beseitigen, sondern als „normales“ Lebenselement akzeptieren zu lernen.* Im Sinne Wimmers (orientiert an Derrida) hieße das eine ambivalente Situation nicht vorschnell zu beurteilen oder sich ihr auszuliefern, sondern ihr im Modus des „nicht passiven Aushaltens“ zu begegnen. Dies erlaubt neue Lebenserfahrungen zu machen. Das Inkommensurable, Widerstreitende, Ambivalente und Paradoxe muss erlebt und durchlebt, statt verhindert werden. *Für institutionelle Bildungsprozesse bedeutet dies einerseits Spielräume zur Verfügung zu stellen und Paralogie zuzulassen.* Kinder, Jugendliche, aber auch Erwachsene benötigen zwar ein gewisses Maß an Strukturen. Solche Strukturen sind aber schon durch Institution gegeben. Diese Strukturen dürfen nicht zu sehr einschränken, sondern für spielerische Innovation und Kreativität förderlich sein. Oder im Sinne eines Spiels formuliert: Eine gänzlich ohne Regeln stattfindende Erfahrung kann nicht nur nicht Spiel, sondern darüber hinaus eine Krise sein. Freies, spontanes Erfahrung-Machen braucht eine Strukturierung, um nicht aus dem Ruder zu laufen. Diese Strukturierung soll im besten Fall anregend und im schlechtesten Fall begrenzend wirken. Anderseits müssen Bildungsinstitutionen tendenziell Krisen provozierende Erfahrungen ermöglichen statt verhindern.⁸³ Wie gesehen, sind Krisen conditio sine qua non und zentrales Movens transformatorischer Bildungsprozesse. Der erste Schritt in diese Richtung zeigt sich darin, *dass in institutionalisierten Bildungsprozessen nicht mehr vermeintlich gesichertes Wissen vermittelt wird. Damit verbunden ist, dass*

⁸³ Dass transformatorische Bildungsprozesse mit Krisen und damit auch Unzufriedenheiten einhergehen darf auch die Qualitätssicherung institutionalisierter Lehre in der Auswertung und Interpretation von Evaluierungen nicht übersehen.

5. Schau auf Bildungsherausforderungen

Bildungsinstitutionen sich nicht mehr nur an naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern auch an geisteswissenschaftlichen Diskursen (Fazzaro & Walter, 2002, S. 25) und an Denkformen außerhalb der abendländischen Logik (Wimmer, 2006, S. 332) orientieren. Im Zuge dessen verändert sich die Rolle der Lehrenden hin zu einer begleitenden, betreuenden, statt vermittelnden und prüfenden. Im Moment lernen wir alle erst, wie ein Leben angesichts der genannten Lebensbedingungen möglich ist. Wie soll dann eine lehrende Person die ‚richtige‘ Form vermitteln können? Findet nicht eher ein gemeinsames Lernen und Ausprobieren statt, indem Lehrende und Lernende ihre Erfahrungen einbringen? Anders formuliert: Der yieldiskutierte „pädagogische Takt“ im Sinne einer Anpassung der pädagogischen Handlungen an gegenwärtige Herausforderungen ist gefragt. Dieser meint aber nicht nur die Anpassung der Aktivitäten der Lehrenden, sondern insbesondere eine Neugestaltung und Abstimmung des Beziehungsverhältnisses der Lehrenden und Lernenden (Schneider-Taylor, 2004, S. 86f). Auch die Vorstellung der einen zentralen Lehrperson muss überdacht werden. Gegenwärtig beziehen wir Lerninhalte, Orientierungen, Vorbilder etc. aus unterschiedlichsten Quellen der Online-Offline-Umgebung.

Als Konsequenz muss erneut die Frage des Verhältnisses von Spiel und Alltagswelt, Spiel und profanem Leben, Spiel und Wirklichkeit diskutiert werden. Hat das Spiel vielleicht nicht nur erneut eine zentrale Stellung in der Kultur eingenommen, sondern sich in seinen Grundzügen verändert?⁸⁴ Kann Spiel und Wirklichkeit noch streng getrennt werden, wie dies etwa Freud (1908, S. 140ff) tut? Gerade in Auseinandersetzung mit Faßlers „Communities of Projects“ im Sinne der Form, wie heute Lernen, Erwerbstätigkeit und sozialer Kontakt strukturiert ist, und Baumans Lebensstilen des Flaneurs, Touristen und Spielers wird diese Frage virulent. Sowohl Faßler als auch Bauman schreibt dem gegenwärtigen Leben ein spielerisches Moment ein. Auch Lyotard (1979, S. 120) beschreibt den gegenwärtigen Menschen als Spieler, wenngleich er sich damit eher in negativer Konnotation auf „Mitspieler“ des kapitalistischen Spiels bezieht.

Das Leben ist spielerisch. Und das verunmöglicht gleichzeitig das Lebensspiel, wie es die allgemeine Spieldefinition vorgibt, nach Beendigung zu verlassen und zum Alltagsleben zurückzukehren. Es gibt jedoch einen zentralen Unterschied zwischen

⁸⁴ Wie die Frage nach einem kulturell veränderten Spielverständnis gestellt werden kann, wurde in diesem Kapitel an anderer Stelle bereits nach möglichen kulturellen Veränderungen des Krisenverständnisses gefragt (vgl. Punkt (2)).

diesem gegenwärtigen Spiel des Lebens und jenem, dem wir im Rahmen der allgemeinen Spieldefinitionen begegnet sind: Weder das Agieren in CoPs noch die spielerische und episodische Lebensführung sind in gleichem Maße vom Alltag, vom profanen Leben und von der Wirklichkeit losgelöst, wie dies Spiele per definitionem sind. Im Gegenteil: Das Spielerische der CoPs und der Flaneure, Touristen und Spieler nimmt einen immer größeren – wenn nicht gar den größten – Stellenwert im Leben überhaupt ein. Das Spiel hat sich, wie bei Raessens (2010, S. 12) gesehen, in wesentliche Bereiche des menschlichen Lebens eingeschrieben. Diese Einschreibung impliziert zwei Veränderungen: Zum einen muss sich das Spiel selbst verändert haben. Die Trennung des Spielerischen vom Alltag, dem profanen Leben und der Wirklichkeit kann nicht mehr in gleichem Maße wie zuvor erfolgen. Beide Bereiche gehen zunehmend ineinander über. Ein Beispiel hierfür ist unter anderem der breite Diskurs um die Spielifizierung bzw. Gamifizierung (vgl. bspw. Lee & Hammer, 2011; Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011; Deterding, 2012; Grünberger, 2014, 2014). Zum anderen hat das zur Folge, dass sich die Kultur selbst durch die Einschreibung des Spiels umschreibt. Das ist an dieser Stelle von besonderem Interesse, da wir in Punkt (2) ähnliche Tendenzen – der kulturellen Veränderung des Verständnisses darüber bis zur kulturellen Einschreibung und der Einnahme einer besonderen kulturellen Stellung – im Rahmen von Krisen hin zu Dauerkrisen beschrieben haben.

Die hier genannten Implikationen gegenwärtiger sozio-kultureller Bedingungen für Bildung und damit auch für Bildungskonzepte werden in Kapitel „6. AUSGEWÄHLTE BILDUNGSKONZEPTE“ herangezogen, um die zu analysierenden Bildungstheorien und -konzepte – wo nötig – weiterzudenken. Bevor dies erfolgt, muss abschließend noch einmal auf einen wichtigen Aspekt verwiesen werden: Das ist jener der *gesellschaftlichen Verantwortung für den Schutz jeder/s Einzelnen und sozialer Gruppen*. Dies betrifft insbesondere den Datenschutz und den Schutz vor Cyberkriminalität. Auch hier gilt, dass neue Wege eingeschlagen werden müssen. Denkbar wäre etwa ein übernationales Gesetz für Internetaktivitäten. Eine solche Forderung findet sich an vielen Stellen (vgl. bspw. Bauman, 1995b, S. 76ff, 2005, S. 308ff; Junge, 2006, S. 63f; Faßler, 2009, S. 27).

6. AUSGEWÄHLTE BILDUNGSKONZEPTE

„Die gegenwärtige Gesellschaft bedürfte dringend der umfassenden Bildung; aber wo man auch hinsieht, *nirgendwo findet Bildung als kritisches Weltverständnis besondere Beachtung*. Das muss sich ändern, wenn die Gesellschaft nicht auseinanderfallen soll. Aber wo ist der Anfang zu machen? Womit beginnen? Wo ist der Hebel anzusetzen, um diesen Orientierungsnotstand aufzuheben?“ (Negt, 2014, S. 19)

Oskar Negt fordert hier eine gesamtgesellschaftliche Transformation zu einem kritischeren Weltbezug. Ein ähnliches Anliegen verfolgt auch die vorliegende Arbeit. Dafür wurden im Vorangegangenen, metaphorisch gesprochen, die notwendigen Zahnräder zur Hebelbetätigung einer gesellschaftlichen und subjektiven Transformation expliziert. Deutlich wurde, dass auf Grund der vielfältigen Herausforderungen in unterschiedlichen pädagogischen Feldern auch unterschiedliche Hebel für eine gegenwartsadäquate Bildung nötig sind. Das Folgende konzentriert sich auf drei bildungstheoretische Konzepte und fragt danach, ob die den herausgearbeiteten Implikationen sozio-kultureller Entwicklungen für Bildung (vgl. Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“) berücksichtigen und ob bzw. wie sie dahingehend erweitert werden können. Hierfür wurden die transformatorische Bildungstheorie Hans-Christoph Kollers (1999, 2012), die Allgemeine Didaktik Wolfgang Klafkis (2007) sowie der Diskurs um Medienbildung, allen voran um die strukturelle Medienbildung von Jörissen und Marotzki (2009) gewählt.

Die Auswahl der Bildungskonzepte erfolgt entlang folgender Gesichtspunkte: Zunächst haben alle drei Bildungskonzepte den gleichen Anspruch wie die vorliegende Studie, nämlich die Konzeption von Bildung im Sinne einer gegenwartsadäquaten Vorbereitung auf eine gesellschaftlich herausfordernde Lebenswelt. Darüber hinaus findet sich bei allen in je spezifischer Weise der Schauplatz der Krise wieder. Dieser hat sich im Vorangegangenen als wesentlich herausgestellt. Bei Schneider-Taylor (2009, S. 105ff) ist die Krise und das Krisenhafte grundlegendes Moment jeder Transformation und insofern auch jedes Bildungsprozesses. Indem die Krise durch den etymologischen Ursprung immer schon mit Scheiden, Unterscheiden und Entscheiden verbunden ist, ist sie nicht vom zentralen pädagogischen Aspekt der Reflexion zu trennen. Darüber hinaus ist die

Krise Grundelement der erziehungswissenschaftlichen Diskursgenese. Für Negt ist die gegenwärtige Gesellschaft in eine Krise geraten, die eine Krise des Bildungssystems impliziert. Diese kann nicht allein durch Verantwortungsübernahme des/der Einzelnen gelöst werden. Die „Zukunft der Schule“ erfordert das Suchen nach Antworten für „ganz neue Fragestellungen“ (Negt, 2014, S. 120).

„Was müssen Menschen wissen, damit sie Krisensituationen wie die gegenwärtige begreifen und bewältigen können? Welche Möglichkeiten gibt es, die Lebensbedingungen in solidarischer Kooperation mit anderen zu verbessern? Was benötigt ein Mensch, der heute geboren wird und jene Ausbildungsgänge wahrzunehmen imstande und bereit ist, die ihm die gegenwärtigen Bildungseinrichtungen anbieten, an Kompetenzen, um mit den Problemen des 21. Jahrhunderts im Interesse einer befriedigenden eigenen Lebensgestaltung zureckkommen? *Was sollen also unsere Kinder lernen?* Wie und wofür sollen sie etwas lernen?“ (Negt, 2014, S. 121)

Klafki (vgl. u.a. 2007, S. 56) bezieht sich zwar nicht explizit auf den Krisenbegriff, doch werden in seinem Verständnis „epochaltypische Schlüsselprobleme“, die den „Welt-Horizont“ umspannen, krisenhafte Dimensionen erkennbar. Sowohl Koller, als auch Marotzki respektive Jörissen und Marotzki verweisen explizit auf den Krisenbegriff. Dabei umfasst das Krisenverständnis in der strukturalen Medienbildung (Jörissen & Marotzki, 2009) – ähnlich seinem Ursprung in der strukturalen Bildungstheorie Marotzkis (1990) – vorrangig gesellschaftliche Krisenphänomene als Auslöser transformatorischer Bildungsprozesse. Koller (1999, 2012) diskutiert seinerseits den Krisenbegriff bezogen auf gesellschaftliche Veränderungen und den krisenauslösenden Anderen als Movens transformatorischer Bildungsprozesse. Diese Bildungskonzepte nehmen jeweils unterschiedliche pädagogische Kontexte in den Blick: Bei Koller meint Bildung eine grundlegende Transformation subjektiver Selbst- und Weltbezüge, die nicht notwendigerweise institutionalisiert erfolgen muss. Eine didaktische Annäherung an gesellschaftliche Herausforderungen ist Wolfgang Klafkis Allgemeine Didaktik (2007). Diese wird hier exemplarisch für didaktische Zugänge institutioneller Bildung auf ihre Gegenwartsentsprechung überprüft. Und schließlich verfolgt die Medienbildung als Subdisziplin der Medienpädagogik ein spezifisches Anliegen.

Neben diesen Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen muss auf die Entstehungsgeschichte und die Verwobenheit der Bildungskonzepte in- und miteinander verwiesen werden. So bezieht sich bereits Marotzki (vgl. u.a. 1990, S. 53; 226) in seinem Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie auf die frühen Ansätze Klafkis (2007). Dies findet sich dann auch in der strukturalen Medienbildung wieder

(Jörissen & Marotzki, 2009). Marotzki hat durch die Vorlage der strukturalen Bildungstheorie insbesondere zwei Diskurse ins Rollen gebracht: Dies ist einerseits die Frage der empirischen Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse im Kontext der Biografieforschung (vgl. bspw. Friebertshäuser, 2016; von Felden, 2016) und andererseits die Rede von Transformationsprozessen⁸⁵ bezogen auf Bildung. Beide Anliegen finden sich – auch mit Anknüpfung an Rainer Kokemohr, wissenschaftlicher Vater Marotzkis und Kollers – zentral bei Koller wieder. Insofern haben die herangezogenen Bildungstheorien mehr oder weniger den gleichen wissenschaftlichen Ursprung, verfolgen im Kern das gleiche pädagogische Anliegen und operieren mit ähnlichen Begriffen.

Die Auseinandersetzung mit diesen Bildungskonzepten erfolgt in drei Kapiteln, die sich jeweils einem dieser Konzepte schwerpunktmäßig widmen. Dabei werden die Grundlagen der jeweiligen Theorien vorgestellt, ehe sie daraufhin geprüft werden, ob die in Kapitel „*5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN*“ formulierten gesellschaftlichen Implikationen für Bildung mitgedacht sind oder wie sie, wenn nötig, berücksichtigt werden könnten. Leitend dabei ist die eingangs erläuterte These, dass Bildung nicht ein für alle Zeiten unveränderlich konstituierbarer Prozess und ebenso wenig ein eindeutig zu definierender Begriff, sondern ein, von der sozio-kulturellen Evolution der Gesellschaft beeinflusster Prozess ist. Zu fragen ist also immer auch nach der Geschichtlichkeit der je aktuellen Vorstellung von Bildung. Anders gesagt: Bildung ist nicht „zeitlos, nicht unverändert durchgehend durch die Menschengeschichte, sondern ist selbst geschichtlich“. Damit muss Bildung den gegebenen Lebensbedingungen angepasst sein und fordert eine generelle „*Offenheit des Seienden für ein Zeitalter*“ (Fink, 1964a, S. 144). Dieser Offenheit folgt auch das hier vertretene Bildungsverständnis,

⁸⁵ Koller (2016) fragt in der Festschrift für Marotzki nach dem Transformationsverständnis Marotzkis (1990) und nach, in Anknüpfung an die strukture(n) Bildungstheorie hervorgegangener Theorie von Nohl, Kokemohr und Koller. Gemein ist diesen erstens, dass sich das Transformationsverständnis auf eine Veränderung des „gesamten Welt- und Selbstverständnisses“ einer Person, statt auf ‘nur’ einem mehr an Wissen oder Können bezieht. Diese Veränderung kann zweitens als Antwort auf sozio-kulturelle Herausforderungen, „die nicht mit den bisher zur Verfügung stehenden Mitteln angemessen“ bewältigbar gewesen wäre, gelesen werden. Das schließt drittens ein, dass dieser Transformationsprozess ein „emergentes“ Moment impliziert (Koller, 2016, S. 149f). – Ebenso ist den drei Konzepten gemein, dass sie den normativen Gehalt ihres Bildungsverständnisses zwar nicht explizieren, dieser aber gleichwohl zwischen den Zeilen steht. Dies ist auch insofern nötig und logisch, weil sonst „jede (oder zumindest jede grundlegende) Transformation eines Welt- und Selbstverhältnisses als Bildungsprozess zu begreifen“ wäre (ebda., S. 151).

das als subjektive Aneignung von Welt verstanden wird und hier zu Gunsten der nachfolgenden Analyse der Bildungskonzepte bewusst offen gehalten wird.

6.1. Transformatorische Bildungsprozesse (nach H.-C. Koller)

Das, im Prolog angeführte Zitat des Künstlers Christoph Schlingensief (2012, S. 125), wonach wir uns endlich zu „unserer Widersprüchlichkeit bekennen“ und „aufhören [sollten] so zu tun, als wissen“ wir, wer wir sind, verweist auf eine zentrale Implikation für Bildungsprozesse entsprechend sozio-kultureller Entwicklungen. Bezogen auf den Spagat zwischen Modernität und Postmodernität beschreibt Wilhelm Schmid (1992, S. 60), dass es zum modernen Menschen gehört sich selbst als veränderlich und transformativ wahrzunehmen. Modern sein heißt sich selbst zum „Gegenstand der Veränderung“ zu machen; Modernität heißt Alterität statt Identität. In der Moderne gibt es ein veränderungsleitendes Regelwerk, welches in der Postmoderne fehlt. Aus bildungstheoretischer Perspektive setzt sich u.a. die Theorie der transformatorischen Bildung mit diesen Fragen auseinander. Inwieweit sie sozio-kulturelle Implikationen der Gegenwart für Bildung berücksichtigt, ist die leitende Frage dieses Kapitels. Als zentraler Autor wird Hans-Christoph Koller mit „*Bildung und Widerstreit*⁸⁶“ (1999) und „*Bildung anders denken*“ herangezogen und durch Hinweise von Kokemohr (2007) und Schäfer (2004, 2006, 2007) ergänzt. Der Auseinandersetzung vorangestellt ist eine Explizierung seines Bildungs-, Identitäts- und Subjekt-Verständnisses.

Der deutsche Bildungsbegriff impliziert, verkürzt formuliert, zwei Bedeutungshorizonte: einerseits eine institutionalisierte Aus-/Bildung und andererseits, meist in Abgrenzung zum Lernen, einen Prozess der (Weiter-)Entwicklung des Subjekts durch Selbst- und Weltaneignung. Das transformatorische Bildungsverständnis bezieht sich, wie der Name schon sagt, auf eine grundlegende Transformation des Subjekts durch Welterfahrung⁸⁷ (Kokemohr, 2007, S. 15). Diesem Bildungsprozess

⁸⁶ In seiner Habilitationsschrift „*Bildung und Widerstreit*“ (1999) expliziert Koller eine bildungstheoretische Reformulierung, mit dem Anspruch der *conditio postmoderna* zu entsprechen. Daran anknüpfend überprüft er das von ihm ausgearbeitete, auf Sprache basierende Bildungsverständnis empirisch an Fallbeispielen und stellt sich gegen die verbreitete These, man könne „Bildung nicht einfach unmittelbar beobachten“ (ebda., S. 161).

⁸⁷ „Erfahrung machen“ bedeutet hier, etwas mit der „Intentionalität, dass etwas als etwas“ bspw. mit einer bestimmten Gestalt, Struktur oder Regeln erscheint, zu erleben. Dem ist implizit, dass die Erfahrung stets durch den individuellen Zugang bestimmt ist und insofern aus Perspektive des

ist keine normative Setzung eines Anfangs und intendierten Ziels immanent⁸⁸, sondern er unterliegt der zeitlichen und situativen Bedingheit (ebda., S. 24).

Dieses Bildungsverständnis gründet im Humboldt'schen Bildungsverständnis und geht klar darüber hinaus. Bei Humboldt (1792, S. 64) ist die „höchste“ und „proportionierlichste“ Bildung zu einem Ganzen im Sinne einer Entfaltung subjektiv angelegter Potentiale das Bildungsziel. Es gilt nicht in erster Linie gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden, sondern die individuellen Anlagen durch Erfahrungen in der Welt zu entfalten. Zur Erreichung dieses Bildungsideals ist eine umfassende Auseinandersetzung des Subjekts mit Welt nötig. Die Welt erscheint als „Widerpart“ oder „Widerstand“, der bildungsrelevante Erfahrungen eröffnet. Die Welt ist nicht nur ein „Übungsfeld“ der Fähigkeiten des Menschen. Welt und Subjekt stehen einander gleichberechtigt gegenüber und treten in eine „allgemeine, rege und freie“ Wechselwirkung. Die für das Subjekt und Welt charakteristische „Mannigfaltigkeit“ ist notwendige Grundlage von Bildung. Das Subjekt impliziert eine Vielzahl möglicher zu entfaltender Potentiale. Bei Humboldt zeigt sich eine normative Setzung der Vereinheitlichung der Pluralität. Das Subjekt soll sich zu einem „einheitlichen Ganzen“ entwickeln und eine „harmonische Einheit der Kräfte“ hervorbringen. Und es ist Aufgabe dieses Einheits-Subjekts, die Mannigfaltigkeit der Welt zur Einheit zusammen zu führen. Hier wird die allgemeine Heterogenität aufgehoben und nicht (wie in Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“, vgl. Punkt (8) dargestellt) anerkennend erhalten (Koller, 1999, S. 51ff). Überspitzt formuliert: Im Humboldt'schen Bildungsverständnis gibt es qua allgemeiner moralischer Werte keinen Platz für Konflikt oder Widerstreit im Sinne Lyotards. Tritt ein Widerstreit auf, handelt es sich um einen zeitweiligen Zufall, statt einer in der Lebenswelt begründeten Grundbedingung. Jedes Individuum steht zwar, auf Grund der nie erreichbaren Übereinstimmung, im grundlegenden Konflikt mit den in der Gemeinschaft gültigen Idealen. Dieser Konflikt ist bei Humboldt, weil seine Unerreichbarkeit

Subjekts nicht zwischen Sachverhalt und subjektivem Zugang unterschieden werden kann. Erfahrungen verweisen auf „Ordnungen“, die eine mögliche Form des Zugangs festlegen (Kokemohr, 2007, S. 28).

⁸⁸ Dass nicht „jeder“ und auch nicht „jeder grundlegende“ Transformationsprozess gleichzeitig ein Bildungsprozess sein muss, sondern transformatorische Bildungsprozessen immer – wenn auch nur implizit – ein Minimum an Normativität zugesprochen wird, zeigt Koller (2016, S. 151) in Anlehnung an Marotzki, Nohl und Kokemohr.

offensichtlich ist, eher ein „spielerischer Wettkampf“ als ein Widerstreit. Die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft ist dem vorausgesetzt und dem Individuum gleich einer „Ahndung“ mitgegeben (Koller, 1999, S. 65ff).

Sowohl bei Humboldt als auch bei Koller (2012, S. 11ff) meint Bildung „*Bildung für alle*“, statt nur für den wohlhabenden Kreis des Bürgertums. Bei Humboldt bezieht sich *Alle* auf Grund gesellschaftlicher Begrenzungen aber doch auf einen kleinen Kreis. Die Auseinandersetzung mit Welt verläuft im Sinne Humboldts über Sprache, die sowohl ein Vehikel zur Generierung als auch eine Form der Repräsentation von Gedanken und damit Konstitutions- und Vermittlungsinstanz einer kulturellen Gemeinschaft ist. Zentrales Moment ist auch hier die Erfahrung der Vielfalt von (sprachlich figurierten) Weltbildern. In der Auseinandersetzung mit Welt erschließt das Ich via Sprache neue „Denk- und Empfindungsweisen“ und erweitert seine Grenzen der bisherigen Weltansicht. Die Erfahrung des Anders- und Fremdartigen – hier in Form einer fremden Sprache – ist bei Humboldt Anlassmoment für einen Bildungsprozess, der über die „Entfaltung der menschlichen Kräfte“ hinausgeht und eine Erweiterung und „Transformation der je eigenen Weltansicht“ ermöglicht. Kokemohr (2007, S. 32f) spricht nicht von Weltansichten, Selbst- und Weltbezügen oder Selbst- und Weltverhältnissen,⁸⁹ sondern von über die Zeit entstandenen symbolischen Bedeutungszuschreibungen gebündelt zu „*Ordnungsfiguren*“. Die Definition der *Ordnungsfiguren* verdeutlicht, dass die sprachliche Auseinandersetzung mit Welt von einem Subjekt mit *je subjektiven Eigenschaften* erfolgt. Bildung meint eine Wechselwirkung zwischen Welt und einem „einzigartigen Individuum“.

Auch hier zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen Individualität und humanistischem „Ideal menschlicher Vollkommenheit“ durch Ausbildung der natürlichen Kräfte. Dreh- und Angelpunkt der adäquaten Ausbildung der subjektiven Potentiale ist das gesellschaftlich vorgegebene Idealbild, dem man sich immer nur annähern, es aber nie erreichen kann. Und auch wenn Humboldt das Streben nach einem für alle gleichermaßen geltenden Bildungsideal in das Zentrum rückt, betont er an anderer Stelle die Notwendigkeit des „Zusammenwirkens“ der Individuen „unter ausdrücklicher Anerkennung und Förderung ihrer Verschiedenheit“ (Koller, 1999, S. 57ff).

⁸⁹ Koller (2012, S. 58) betont, dass es genau genommen „Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisse“ heißen müsse, er aber des Leseflusses willen die Formulierung „Welt- und Selbstverhältnisse“ verwendet.

Wie angemerkt (Koller, 2012, S. 10), implizieren der Humboldt'sche Bildungsbegriff und humanistische Bildungstheorien immer eine idealistische Kernaussage. Ihr Anspruch ist eher normative Richtschnur pädagogischen Handelns, denn eine, die je aktuellen soziokulturellen Lebensbedingungen einbeziehende Bildungstheorie zu sein. Humanistische Bildung ist wie eine, bestehende und als richtig eingestufte Werte und Normen sichernde „Käseglocke“ (Schmid, 1992, S. 65). Das Vernachlässigen der Historizität und das Festhalten an einer Normierung sind u.a. bei Koller Hauptkritikpunkte am Humboldt'schen Bildungsideal seit den 1960er Jahren. In der realistischen Wende der Erziehungswissenschaft gerät die Bildungsbegriffsdebatte zu Gunsten empirischer Herangehensweisen in das Hintertreffen. Der Bildungsbegriff und seine ideologische Verwurzelung im 18. und 19. Jahrhundert gelten als unzeitgemäß und nicht empiriefähig. Anknüpfend an diese Problematik haben sich Kokemohr, Marotzki (u.a. 1990) und Koller darum bemüht, den ideologischen Bildungsbegriff zu entstauben, zu aktualisieren und empiriefähig zu machen (Koller, 1999, S. 12ff).

Koller versucht sich in „*Bildung und Widerstreit*“ (1999) und „*Bildung anders denken*“ (2012) an einer Reformulierung des Humboldt'schen Bildungsverständnisses.⁹⁰ Sein Ziel (1999, S. 14f) ist unter Berücksichtigung der bildungstheoretischen Tradition und „aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen“ einen „sowohl zeitgemäßen, als auch empirisch zugänglichen Bildungsbegriff“ zu entwickeln. Leitend hierfür ist die These, dass in aktuellen Bildungstheorien postmoderne Herausforderungen noch zu wenig berücksichtigt werden. Damit verfolgt Koller einen ähnlichen Anspruch und eine ähnliche These wie auch die hier vorliegende Arbeit. Mit dem Bezug zur Postmoderne orientiert sich Koller an Lyotard und hier an zwei Grundannahmen (vgl. Kapitel „*3.1. Ausgangspunkt der Postmoderne*“): Einerseits bezieht er sich auf die These der „radikalen Pluralisierung“ der Sprachspiele und Diskursarten, die Rückschlüsse auf gesellschaftliche Bedingungen zulässt. Andererseits betont er, dass Postmoderne eben keine „Nach- oder Anti-Moderne“, sondern eine „Radikalisierung und Zuspitzung genuin moderner

⁹⁰ Koller (1999, S. 153f) grenzt sich explizit von zwei Bildungskonzeptionen ähnlicher Zielsetzung ab. Einerseits ist dies Marotzki (1990), von dem sich Koller durch die Frage des Verhältnisses zwischen Subjekt und Sprache abgrenzt, was für Kollers Konzept durch seinen Anspruch einen empirischen Zugang zu Bildungsprozessen zu eröffnen, wesentlich ist. Andererseits grenzt er sich von Meders „Sprachspieler“ (2004) ab. Bei Meder vermisst Koller eine klare Verortung der Frage, welche „Bildungsideale“ in der Konzeption angesprochen werden und welche ethisch-moralische Funktion Bildung leisten muss.

Tendenzen“ meint. Zentrales Moment seiner Auseinandersetzung ist die Erfahrung des Fremden und Widerstreitenden als Bildungsanlass und des Bildungsprozesses als Ermöglichung „dem Widerstreit als dem Inbegriff dieser Pluralität gerecht zu werden“. Dem geht er (1999, S. 17) in Auseinandersetzung mit Humboldt und Adorno nach. Im Lyotard’schen Sinn ist Bildung ein sprachlicher Prozess der „Mobilisierung und Freilegung kreativer Potentiale der Sprache“, „die es erlauben, angesichts neuer, bislang nicht artikulierbarer individueller oder gesellschaftlicher Problemlagen neue Diskursarten zu erfinden“. Die Lyotard’sche Frage, ob das humanistische Bildungsverständnis eine überkommene, große Erzählung der Moderne ist, wird von Koller (1999, S. 69, 2012, S. 16f) bejaht. Zentrale Thesen des Humboldt’schen Verständnisses nimmt er aber auf: Dies ist zum einen die Definition von Bildung als „grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt“. Zum anderen ist dies die sprachliche Konstituierung von „*Figuren* des Welt- und Selbstverhältnisses“. Humboldt erweiternd, expliziert er die Bedeutung von „krisenhaften Ereignissen“ als potentielle Anstöße von Bildungsprozessen.

Auch nach Schäfer (2007, S. 97) im Anschluss an Humboldt meint Bildung den „Umgang des Individuums mit der Mannigfaltigkeit der Welt“. Unter „Mannigfaltigkeit der Welt“ versteht Schäfer, dass die Welt eben keine „vorgeordnete, sondern fremde“ ist und damit die „Grundfiguren“ eines Selbst- und Weltverhältnisses“ verändern kann. Zentral ist auch hier, dass sich das Subjekt in der Auseinandersetzung mit Welt fremd wird und verändert zurückkehrt und dies als endloser Prozess gedacht wird. Pointiert kann man mit Schäfer (ebda., S. 97) sagen: Bildung ist die Rückkehr aus einer Entfremdung. Das Subjekt befindet sich immer in der Differenz von „endlicher Bestimmtheit und unendlichen Veränderungsmöglichkeiten“. Bildung meint das Streben nach Auflösung dieser Differenz bzw. eine „unendliche Annäherung an jene Differenz, die man ist – ohne dieses ‚ist‘ fassen zu können“.

Koller (2012, S. 34ff) betont die grundsätzliche Unmöglichkeit des Subjekts als Einheit. Die Vorstellung eines solchen Einheits-Subjekts würde einerseits eine „grobe Vereinfachung der Vielfalt seiner Weltbezüge“ und andererseits deren vermeintliche Stabilität statt Veränderlichkeit einzementieren. Das Verhältnis des Selbst zum eigenen Selbstbild ist ein „riskanter, zukunftsoffener Entwurf“ und nur als Fiktion denkbar. Für Bildungsprozesse bedeutet das, dass das eigene Selbstverhältnis just in dem Moment problematisch erscheint, wo keine „Kontinuität und Kohärenz der Selbstthematisierung“ gegeben ist. Die Erfahrung der Nicht-

Kontinuität und Nicht-Kohärenz ist, wie gezeigt, Merkmal und auslösender Faktor für Veränderungsprozesse im Sinne von Bildung. Insofern definiert Koller Identität als „dynamische Größe“ mit dem Potential zur ständigen Veränderung.

Die Frage der Figuration dieser Identität ist an die Frage nach der Identitätsentwicklung geknüpft, der sich Koller (ebda., S. 36ff) über das Konzept der narrativen Identität nähert. Identität ist das Ergebnis oder der „Effekt“ eines Erzählprozesses. Orientiert an Paul Ricœur stellt Koller nicht die Frage „inwiefern ich heute *derselbe* [...] wie früher“ bin, sondern danach „inwiefern ich in allen diesen Fällen *ich selbst* bin“. Nicht die Frage nach dem historischen Entwicklungsverlauf einer Person (als Einheit), sondern das „Problem der Übereinstimmung mit sich selbst“ ist wesentlich. Das Erzählen hat mehrere Funktionen: Es bildet sowohl einen Zugang zur Identität, als es auch ermöglichendes Vehikel zur Übereinstimmung mit sich selbst ist. Die Erzählung ist der einzige Ort, an dem eine „Einheit des Lebens einer Person“ denk-, erfahr- und darstellbar ist. Dabei handelt es sich immer um ein Bündel vieler differenter Erzählungen, die sowohl auf inhaltlicher als auch struktureller Ebene Identität stiften. Im Erzählvorgang werden Lebensereignisse und Erfahrungen zergliedert und zu einer logischen, sinnvollen Kette zusammengefügt. Dabei ist der Erzählvorgang und damit die Konstruierung der eigenen Identität immer von je gegebenen soziokulturellen Lebensbedingungen, bspw. in Form kultureller Erzählkonventionen, beeinflusst. Geprägt ist er darüber hinaus vom Streben des Subjekts, sich als Einheit vorzustellen. Erzählungen dienen dem Nachvollziehbar-Machen und Legitimieren von Nicht-Üblichem und Anormalitäten (ebda., S. 41f). Eine gelungene Erzählung kommt dieser Funktion nach. Dem ist die Annahme implizit, dass es gesellschaftliche Vorstellungen gelingender Erzählungen gibt. Das wird in der Postmoderne hinterfragt. Heute gilt, dass wir keinen übergeordneten Kanon, sondern viele kleine Kanons haben. Für die „Konstruktion einer kohärenten und kontinuierlichen Einheit des eigenen Lebens“ bedeutet das, dass die Formulierung einer Einheit zwar immer noch gefordert, aber gleichzeitig durch veränderte Bedingungen erschwert ist. Narrative Identitäten sind brüchig. Gründe dafür liegen in der Heterogenität des Erzählstoffes durch die Pluralität der Lebenswelt; in der Vorläufigkeit durch den Prozesscharakter der Syntheseleistung und des dynamischen, transitorischen Charakters der entwickelnden Selbst- und Weltbezüge; in der prinzipiellen Differenz von vorausgesetzter – also „präfigurierter“ – kultureller Eingebettetheit und der jeweiligen Erzählung und damit zwischen „Erzählung bzw. Ich und kulturell präfiguriertem Selbstbild“ und in

der Abhängigkeit des Selbstbezugs von sozialen Interaktionen und damit vom prinzipiell Anderen. „Selbstverhältnisse [stehen] unter der Anforderung [...], einen einheitlichen Selbstbezug auszubilden, der Differenzen in diachroner und synchroner Hinsicht mit narrativen Mitteln integriert und so dem eigenen Leben ein gewisses Maß an Kontinuität und Kohärenz verleiht“ (ebda., S. 42f).

6.1.1. Subjekte in gegenwärtigen Sozialitäten

Um sein Verhältnis von Subjekt und sozialer Umgebung darlegen zu können, setzt sich Koller mit Humboldts Sprachtheorie, mit Bourdieu, Adorno, Butler und Lyotard auseinander: Sprache kann „Äußeres (Fremdes) mit Innerem (Eigenem) [...] vermitteln, indem sie einerseits das Fremde anzueignen und andererseits das Innere (Anschauungen und Empfindungen zu ‚entwickeln‘, d.h. nach außen zu bringen hilft“ (Koller, 1999, S. 72). Die Sprache übernimmt zwei Funktionen: Einerseits ist sie Medium des „Verfahrens der Geistestätigkeit“ und andererseits macht sie diese Geistestätigkeit für andere sichtbar. In der Wechselwirkung von Subjekt und Welt im Sinne von Bildung ist Sprache konstitutiv, indem sie dem Subjekt erlaubt „die Welt zum Gegenstand seines Denkens“ zu machen und sich dadurch selbst bewusst zu werden. Welt- und Selbstbezüge sind grundsätzlich sprachlich strukturiert. Die Sprachwelt ist wie das Dazwischen zwischen „Außenwelt der Gegenstände“ und „Innenwelt des Menschen“. Qua ihrer sich im Sprechen verändernden strukturellen Gegebenheit kommt der Sprache ein „eigentümlicher Einfluß, eine prägende und strukturierende Wirkung auf ihre gesamte Gedanken-, Vorstellungs- und Empfindungswelt“ zu (Koller, 1999, S. 72ff). Bei Humboldt ist Sprache das „Resultat des Sprechens aller vergangenen Generationen“ und entspricht damit der „großen Einheit der Menschen“ im Sinne der Gesellschaft. Insofern kommt ihr eine deterministische Macht der Zugehörigkeit oder Andersheit zu. Gleichzeitig modifiziert ein/e Jede/r die Sprache, indem er/sie sie sich zu eigen macht.

So ist Sprache Formel für Weltansicht *und* Vermittlungsmöglichkeit zwischen Ich und Du. Sie erlaubt für einen Moment mit dem Gegenüber „in Berührung zu kommen“ und sich selbst gewahr zu werden. Sprache ist dialogisch und erfordert eine Antwort und strukturiert das Selbst-Gewahrwerden grundlegend. Das *Du* und *Ich* treten in ein gemeinsames Sprachhandeln ein, das wiederum qua des Einheitsgedankens nach Übereinstimmung strebt. Neben dem *Ich* und *Du* ist immer ein potentieller *Er*. Dieses *Er* als dritte Instanz bringt nach Lyotard das Potential

zum Konflikt oder Widerstreit. Das *Ich* und *Du* streben nach Übereinstimmung und können dieses auch erreichen. Das findet aber sehr unwahrscheinlich in Übereinstimmung mit der Position des *Er* statt. Alle drei – *Ich*, *Du* und *Er* – sind Teil eines gemeinsamen Sprach- und Moralverständnisses, das sie zum *Wir* macht. Nach Humboldt strebt Jede/r nach Zugehörigkeit zu diesem *Wir*. Indem jedes *Ich*, *Du* und *Er* dem *Wir* unterordnet ist und immer schon der gemeinschaftlichen Einheit entspringt, ist es nie gänzlich anders. Jede Sprache impliziert eine „eigene Weltansicht“ und die Pluralität der Sprachen eine „irreduzible Pluralität der Weltansichten“. So wie Individuen niemals als Einzelperson, sondern nur in der Gemeinschaft dem Einheits-Ideal nahe kommen, können auch nur alle Sprachen gemeinsam theoretisch zu einer „vollkommenen Sprache“ verbunden werden. Alle Sprachen sind gleichberechtigt und jeweils „unentbehrlich“ (ebda., S. 82ff).

Orientiert an Boudieu definiert Koller (2012, S. 24ff) Sozialisation als „Verinnerlichung“ relativ stabiler und regelmäßiger sozialer Strukturen und Praktiken. Der Bourdieu'sche Habitus ist keine *determinierende*, sondern *limitierende* Konstante der Re-Formulierung von Selbst- und Weltbezügen. Auf Grund ihrer Tendenz zur Trägheit und Veränderungsresistenz ist das Habituskonzept nicht geeignet Transformationsprozesse zu erklären. Bourdieu beschreibt die Stabilität kollektiver Denk- und Handlungsstrukturen statt deren Veränderlichkeit. „Selektionsinstanzen“ schützen vor krisenhaften Erfahrungen, hemmen Veränderungen und lassen selektions-adäquate Erfahrungen zu. Veränderungen gibt es nur im Rückwirken „neuer Erfahrungen auf alte Strukturen“. Die Erfahrung der Differenz von Vergangenheit und Gegenwart, erworbenem Habitus und vorfindbaren Lebensbedingungen macht eine Reaktion notwendig, die sich entweder als Resignation oder als Auflehnung zeigt. Unbeantwortet bleibt, ob auch eine Veränderung der „unpassend“ gewordenen Habitusformen“ und eine Entwicklung „neuer Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen“ als Reaktion möglich ist. Wenn dem so ist, dann müssten auch Bourdieus Kapitalformen adaptiert und eine Transformation des „kulturellen“ und „sozialen Kapitals“ angedacht werden. Bildung könnte als „Prozess der Erweiterung, Veränderung und Umstrukturierung des jeweils bisher erworbenen inkorporierten kulturellen Kapitals, der durch die Konfrontation mit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen ausgelöst wird“ (ebda., S. 31), verstanden werden. Erneut wird deutlich, dass Bildung nie nur als subjektiver Transformationsprozess, sondern immer unter Berücksichtigung der sozialen Umgebung und deren strukturalen

Bedingungen gedacht werden kann und eine Transformation des Subjekts auch eine Transformation der Sozialitäten bedingt.

Eine andere Schwerpunktsetzung zeigt Judith Butlers Verständnis von *Subjektiviation* als ambivalenter Prozess der „Unterwerfung (becoming subordinated)“ und des „Werdens eines Subjekts (becoming a subject)“ (Koller, 2012, S. 55ff). Butler betont das Moment der *Ambivalenz* und *Paradoxie*: Das Subjekt unterwirft sich Machtverhältnissen, die ihrerseits die Existenz des Subjekts und seine Handlungsfähigkeit gewährleisten. Psychoanalytisch betrachtet, kommt es bei einer Subjektkonstitution zu drei paradoxen Momenten im Verhältnis von Subjekt und Anderen. Ausgehend von der ersten, alle weiteren Beziehungen beeinflussenden Bezugsperson, kommt es zu einer (Teil-)Verleugnung der Abhängigkeit von dieser Person zum Schutz der subjektiven Autonomie und Handlungsfreiheit. Abhängigkeit und Verleugnung manifestieren sich strukturell in der Subjektivität in einer „neurotischen Tendenz zur unbewussten Wiederholung dieser verleugneten leidenschaftlichen Bindung“. Ehemalige Bindungen werden reaktiviert und können zu neuen, aktuellen Beziehungen führen. Durch den Drang den erlebten Bindungsprozess zu wiederholen sind die „Existenz des ‚Ichs‘“ und das Subjekt als Konstante bedroht. Für Bildungsprozesse halten wir fest, dass das subjektive Welt- und Selbstverhältnis immer unzugängliche und unkontrollierbare „Momente der Unverfügbarkeit und der Intransparenz“ enthält. Ambivalenz verortet Butler auch bei der Frage der Machtausübung des/der Anderen auf das Subjekt. Die Hervorbringung des Subjekts impliziert Machtauswirkung der Anderen auf das Subjekt und umgekehrt, dass sich das Subjekt zwecks Anerkennung selbst machtvoll über Andere stellt. Das Subjekt existiert nicht „vor dieser Unterwerfung“, sondern wird dadurch mit seiner Handlungsfähigkeit hervorgebracht (ebda., S. 58ff). Machtverhältnisse sind nicht logisch oder kausal strukturiert, sondern erzeugen ein Feld „performativer Wirkung“ von Macht. Machtverhältnisse bedingen ein Handeln entsprechend des Verhältnisses, das wiederum auf andere Machtverhältnisse wirkt. Das Subjekt ist nicht „entweder das bloße Resultat einer ihm vorausgehenden Macht oder selbst Instanz der Machtausübung“, sondern beherbergt beide Instanzen dieser Ambivalenz. In Konsequenz kann das Subjekt nicht eindeutig den „Alternativen von Autonomie oder Heteronomie“ zugeordnet werden, sondern befindet sich stets im Dazwischen. Die auf das Subjekt einwirkenden gesellschaftlichen Mächte sind eben nicht reine Limitierungen, sondern zugleich auch *Ermöglichung* der subjektiven Handlungsfähigkeit. In gesellschaftlich vorgegebenen Verhältnissen ist es dem

Subjekt möglich sein eigenes Handeln zu legitimieren. Folgt man der These, wonach keine identische Wiederholung oder „Reiteration“ einer Handlung im Sinne der Machtverhältnisse möglich ist, da eine Handlung eben nur den vorgebenen Bedingungen nahe kommen, aber diesen niemals entsprechen kann, wird hier das „Potential der Verschiebung oder Veränderung“ und damit der Entstehung von neuen Strukturen deutlich (ebda., S. 61).

Koller (2012, S. 61ff) folgert, dass Welt- und Selbstverhältnisse nicht mit einer starren Dualität von Subjekt und Macht oder Autonomie und Heteronomie, sondern als ambivalent und widersprüchlich zu definieren sind. Für die Frage der Emergenz neuer Strukturen betont er den Aspekt der Veränderung in der Wiederholung. Eine Wiederholung ist eine „Möglichkeit, nach Spielräumen für Transformationsprozesse auch in jenen Handlungsweisen der Subjekte zu suchen, die zunächst als bloß bestärkende Wiederholung der eigenen Unterwerfung erscheinen“. Das Subjekt neigt dazu, sich Machtverhältnissen zum Ziel der Sicherung von Anerkennung zu unterwerfen und erzeugt erneut eine ambivalente Situation: Durch die Unterordnung in Machtverhältnisse wird einerseits ein Stück Autonomie gefordert und andererseits ein „dynamisches Moment“ zur potentiellen Transformation eröffnet. Gesellschaftliche Normvorgaben implizieren Anerkennung und Nicht-Anerkennung von Subjekten. Nicht-Anerkennung kann zur Verdrängung eines subjektiven Verhaltens, Begehrrens etc., also der eigenen Subjektivität führen, um gesellschaftlichen Normen zu entsprechen und Anerkennung zu erlangen. Die Unterdrückung und Negation eines Subjekt-Teils geht mit einer melancholischen Stimmung einher. Da das Subjekt in seiner Subjektivität vom sozialen Umfeld und vorfindbaren Regeln abhängig ist, ist es immer im Wechselseitverhältnis zum Anderen zu denken. Fragt man nach Strukturen transformatorischer Bildungsprozesse können gesellschaftliche Bedingungen, ihre Historizität und implizite normative Ansprüche nicht unberücksichtigt bleiben (ebda., S. 65ff). Für Koller liegt nahe, dass veränderliche Wiederholungen und „melancholische Verfasstheit des Subjekts“ in transformatorischen Bildungsprozessen maßgeblich sind (ebda., S. 67).

Unter Rückgriff auf Lyotard geht Koller (1999, S. 23ff) der Ambivalenz und dem Widerstreitenden der Welterfahrung, der Pluralität von Sprachspielen und der Empfehlung der Paralogie, nach. Wie bei Lyotard gesehen, gibt es keine entscheidende moralische Urteilstinstanz über heterogene Sprachspiele. Er plädiert dafür, die Pluralität anzuerkennen und den Widerstreit offen zu halten, statt ihn vorschnell in einen Rechtsstreit überzuführen. Der Widerstreit muss auch dort

wahrgenommen werden, wo er sich im Schweigen zeigt. Paralogie meint mehr als nur Anerkennung dessen. Sie meint einen „bewußten Verstoß gegen die bisher etablierten Regeln“ (ebda., S. 38f) der Sprachspiele zum Ziel der (Er-)Findung neuer Regeln.⁹¹ Die einzige Legitimation die Sprachspielregeln zu verletzen, liegt in der Hervorbringung neuer Regeln. Darüber hinaus kann nur durch die Verletzung eines bestehenden Regelsystems Neues entwickelt werden. Der Widerstreit erfordert also die Hervorbringung einer neuen Kompetenz bzw. neue Klugheit.

Daran knüpft Koller die Frage nach der Entstehung von Neuem an (vgl. Kapitel „6.1.3. Krise als Ort der Emergenz“). Im Anschluss an Humboldt beschreibt er (1999, S. 60ff), dass Kunstwerke nicht aus Vorhandenem abgeleitet werden können und damit einen hohen Neuheitswert haben. Die Hervorbringung von Kunstwerken, so Humboldt, bedarf zweier Pole: Der vernunftgeleiteten Selbsttätigkeit und der kreativen „Empfänglichkeit“ (die auch im Sinne von Fortpflanzung verstanden wird). Diese beiden Pole gilt es im Sinne des Humboldt'schen Einheitsgedanken in einem Individuum möglichst ausgewogen zur Einheit zu verbinden. Dabei bleibt die Andersheit des Anderen bestehen. Die Andersheit des Anderen wird nicht zerstört, sondern erscheint als „selbstständiges Gegenüber [...], dessen Andersheit nicht nur für das ‚Gelingen‘ des Vorgangs konstitutiv ist, sondern auch weiterhin gewahrt bleibt“. In diesem Sinne bedarf Bildung als Hervorbringung von Neuem „differenter Kräfte“, „deren Differenz zunächst überhaupt erst einmal wahrgenommen bzw. sogar gefördert werden muß“ (ebda., S. 63).

In Auseinandersetzung mit Lyotard betont Koller (1999, S. 44ff) zunächst, dass alle weiteren Untersuchungen „gesellschaftlicher, politischer oder pädagogischer Phänomene“ linguistisch durchgeführt werden sollten. Eine postmodern-orientierte bildungstheoretische Reformulierung kann entweder am klassischen Bildungsbegriff festhalten. Dann muss man sich vom humanistischen Bildungsideal verabschieden und neue Bildungsideale etablieren. Das bisherige Bildungsverständnis bleibt dabei weitgehend unangetastet. Gerade aber gegenwärtige Veränderungen machen den bisherigen Bildungsbegriff und -kanon fraglich. Die andere Perspektive wäre ein Neudenken von „Begriffen wie Subjekt, Vernunft,

⁹¹ Schneider-Taylor (2009, S. 110) betont, dass eine Krisensituation die „Chronologie der Biographie“ unterbricht, die „Logik“ bzw. die „bisher stabile Selbstdefinition des Subjekts paralysiert“ und eine „Suchbewegung [...] nach einer neuartiger Sinnstiftung“ auslöst. Auch hier findet sich zunächst eine Destabilisierung, auf die Schneider-Taylor mit einem paralogischen Vorgehen zur Suche bzw. zum Finden eines neuen Sinns antwortet.

Wirklichkeit etc.“. Kollers Überlegungen implizieren nicht nur eine Aktualisierung pädagogischer Konzepte, sondern ein Neudenken erziehungswissenschaftlicher Grundlagen und ihrer Theoriebildung. Ist eine Formulierung einer Bildungstheorie im Sinne einer „einheitsstiftenden pädagogischen Theorie“ angesichts der genannten Aspekte noch sinnvoll und möglich?

Bei Humboldt, Bourdieu und Butler haben sich widerstreitende, ambivalente und paradoxe Momente im Verhältnis des Subjekts mit seiner sozialen Umgebung gezeigt. Diesen Momenten ist Lyotard nachgegangen. Wir finden „unüberwindbare Differenzen“ zwischen Nationalsprachen, individuellen Sprechweisen und Diskursarten in einer Sprachkultur. Jeder Sprache sind spezifische Selbst- und Weltbezüge eingeschrieben. Damit ist in der Verständigung in einer sozialen Beziehung immer eine Differenz zu überwinden und gleichzeitig zu erzeugen. Verstehen heißt nicht die Überführung der sprachlichen Äußerungen zur Einheit, sondern der „prekäre Versuch, eine Individualität mit einer anderen zu konfrontieren und dabei neue und fruchtbare Differenzen hervorzubringen“ (ebda., S. 87ff). Das bedingt auch die Legitimation von Wissen. Nach Adorno – in der Rezeption von Koller und Lyotard – erfolgt die Legitimierung des Wissens qua Selbstbestimmung des Subjekts (Koller, 1999, S. 95f). Mit der Absage des einheitlichen, abgeschlossenen Subjekts durch die postmoderne Vervielfältigung der Sprachspiele geht auch der „zentrale Bezugspunkt der Emanzipationserzählung“ verloren. Für Koller ist die Auseinandersetzung mit der Kritischen Theorie und Adorno bildungstheoretisch relevant, weil sie daran anknüpfend Bildung „als Befähigung der Individuen zur Autonomie, zur Selbstbestimmung und Mündigkeit“ begreifen lässt und seine Forderung „dass Auschwitz nicht mehr sei“ für einen emanzipatorischen Bildungsbegriff relevant ist und zusätzlich von Lyotard aufgegriffen wurde. In seinem mit Max Horkheimer verfassten Artikel „*Begriff der Bildung*“ (1952/53) kann Adorno so gelesen werden, dass Bildung zur Emanzipation die „Bearbeitung der Natur“ bedeutet, um der Bedrohungen durch diese Natur Herr zu werden. Dieses Bildungsverständnis gilt es nach Adorno entsprechend gesellschaftlicher Bedingungen zu aktualisieren. Er diagnostiziert, dass gesellschaftliche Bedingungen uns dazu bringen unsere „innere Natur“, bspw. in Form von Trieben, zu unterdrücken und zu beherrschen. Das führt zu einer „entstellten“ Form der „inneren Natur“, die als „aggressiv-destructives Potential“ erscheint. Weil nun Bildung nicht mehr als „Umformung von Natur zum Zwecke der Emanzipation des Menschen“ verstanden werden kann, diagnostiziert Adorno eine „Krise der Bildung“, die in der „Verengung des Bildungsbegriffs auf eine

primär ästhetisch verstandene Entfaltung individueller Persönlichkeit und eine Abkehr von der Gestaltung und Veränderung der gesellschaftlichen Realität“ liegt (Koller, 1999, S. 98f). Sich von dem bisherigen Bildungsverständnis und damit auch von Hegel und Goethe abgrenzend, ist Bildung bei Adorno und Horkheimer die „*Entäußerung, Erfahrung, Hingabe an die Sache*“. Bildung meint nicht mehr die Emanzipation zur Bewahrung vor Einflüssen, sondern die Hingabe und Öffnung des Subjekts zur Sache. Ähnlich wie Humboldt ist hier – auch wenn sie sich explizit wider dem Humboldt’schen Bildungsverständnis positionieren – die Auseinandersetzung mit Welt, statt Emanzipation und Selbstbestimmung zentrales Bildungsmoment. Erst in der Hingabe und Erfahrung eines Sachverhalts ergibt sich Autonomie, als „Resultat einer dialektischen Bewegung, die die Hingabe an ein Heteronomes zur Bedingung hat“. Und das ist nur in der Anknüpfung an ein gesellschaftliches Ganzes und als Emanzipation dieser Gesellschaft denkbar (ebda., S. 100ff).

Dialektisch ist der Prozess der aufklärerischen Bildung insofern, als er „sich in der Hingabe an ein heteronomes Etwas vollzieht und erst durch solche Hingabe hindurch zu Autonomie führt“. Erst durch Hingabe an eine Sache ist Autonomie möglich. Dieser Prozess ist von Dialektik gekennzeichnet: „Naturbeherrschung in Naturverfallenheit, Selbsterhaltung in Selbstzerstörung, Emanzipation in totale Abhängigkeit von Herrschaft“, „ablenkend-auflösende Vielfalt der Natur“ und „starre Einheit des Selbst“. Der Mensch versucht die Natur als Einheit zu denken und negiert alles der Einheit incommensurable. Die Verleugnung der Vielfalt wirkt umgehend auf das Subjekt zurück, auch wenn wir gut darin sind uns durch Arbeit und Kontrolle von der Erfahrung der Mannigfaltigkeit zu schützen. Dies impliziert eine destruktive Tendenz gegen sich selbst. Selbstdestruktion ist elementarer Bestandteil des „normalen Verlaufs der Konstituierung des identischen Selbst“ (Koller, 1999, S. 119). Die Lösung der dialektischen Identifikationsproblematik liegt nun darin, einen Gegenstand nicht sofort mit dem sprachlich gegebenen Begriff gleichzusetzen d.h. sogleich deterministisch zu erfassen, sondern den bisherigen Definitionen eines Gegenstandes zu „mißtrauen“, um dem Gegenstand in seiner Differenz gerecht zu werden. Denn, auch wenn Definitionen „widerspruchslös“ sind; die Wirklichkeit und die diese zu fassen versuchenden Begriffe sind „widerspruchsvoll“ (ebda., S. 125).

Damit zeigt sich für Bildungsprozesse, dass es sowohl den Zweifel an der Identität von Begriff und Gegenstand als auch die Bereitschaft und Fähigkeit des Einlassens

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

auf Widersprüchlichkeit, „Nichtidentisches“ und „Nichtbeherrschbares“ braucht (ebda., S. 124ff). Bildung hat die Aufgabe in Auseinandersetzung mit Welt die Widersprüchlichkeiten, denen wir tendenziell mit Verleugnung begegnen, zur Geltung zu bringen. Dazu gehört auch das Nicht-Identische *im* Subjekt. Die einzige mögliche Reaktion darauf ist Erfahrung als „Hingabe des erkennenden bzw. sich bildenden Subjekts an eine Sache“ (ebda., S. 130ff).

„Erst diese Hingabe, dieses Sich-Wegwerfen ermöglicht die Erfahrung, daß die Dinge nicht in ihren Begriffen aufgehen, und damit die Offenheit für das Nichtidentische. [...] Bildung wäre im Anschluß an diese Überlegungen als ein Prozeß der fortgesetzten Selbstreflexion in Auseinandersetzung mit der Andersheit und Widerständigkeit der Sache zu verstehen.“ (Koller, 1999, S. 130)

Das impliziert das Ziel des dialektischen Denkens im Anspruch die Vielfalt und Heterogenität nicht zur Einheit zu führen, sondern zu akzeptieren. Das Anzustrebende des nie endenden Bildungsprozesses ist kein einheitliches, ganzes Subjekt, sondern ein „unreduziertes, vielfältig-verschiedenes“. Ziel ist die „Versöhnung“ mit dem Widersprüchlichen. Ziel ist ein Weltbezug, indem Heterogenitäten nicht antagonistisch gegenüber stehen, sondern sich aufeinander beziehen, ohne ihre Andersheit aufzugeben (ebda., S. 131ff).

Die oben erwähnte „Krise der Bildung“ findet sich bei Adorno in der „*Theorie der Halbbildung*“ (1959) (vgl. Koller, 1999, S. 102ff). Bildung wird hier als „subjektive Zueignung von Kultur“ definiert, wobei unter Kultur sowohl die bürgerlich „vergeistigte“ Kultur als auch lebensweltlich-gesellschaftliche Verhältnisse verstanden werden. Autonomie, bisher übergeordnetes Bildungsziel, ist nur noch ein Ziel unter vielen. Bildung meint immer „Autonomie und Anpassung, geistige Unabhängigkeit von gesellschaftlichen bzw. natürlichen Zwängen und wechselseitige Einbindung der Menschen in die Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse“. Dieser Setzung ist die Gefahr der Fokussierung bzw. Vernachlässigung einer dieser Bereiche und damit eine Tendenz zur „Halbbildung“ implizit. Bezogen auf die Definition von Bildung als Erfahrung eines Objekts durch Hingabe formuliert Adorno (und in Konsequenz auch Koller) die Sorge, dass Bildung dadurch scheitern könne, dass das Subjekt auf Grund gesellschaftlicher Verhältnisse immer weniger zur Erfahrung im „empathischen Sinn“ und mit „Hingabe“ zur Sache fähig ist. Gerade das Einlassen auf eine Sache ohne vorschnelles Urteil braucht Zeit, was durch die Quantifizierung von Bildung und ihre Reduzierung auf Informationswissen nicht gewährleistet wird. Als Konsequenz dieses Verfalls von

Bildung bleibt Adorno, sich vom traditionellen Bildungsverständnis zu lösen und sich auf die Kritik an bestehenden, Bildung verhindernden Strukturen zu konzentrieren.

6.1.2. Fremdheitserfahrung als Anlass für Bildung

Es wurde bereits deutlich, dass die Erfahrung des Fremden, Andersartigen und Ambivalenten ein Anstoß für Bildungsprozesse sein kann. Kokemohr (2007), auf den sich Koller an vielen Stellen bezieht, expliziert eine konkrete Situation einer solchen Fremdheitserfahrung als Bildungsanlass. Ein kamaruner Student erlebt in Deutschland eine (vermeintlich) rassistische Situation. Die Erfahrung der soziokulturellen Unterschiede und der als rassistisch interpretierten Äußerungen bilden den Anlass für Veränderungen der Grundfiguren des Selbst- und Weltbezugs. Kokemohr definiert Bildung als grundlegende Veränderung des „Rahmens“ der Orientierung und insofern als Lernprozess „höherer Ordnung“ (Koller, 2012, S. 15). Eine Fremdheitserfahrung liegt im Fall des kamaruner Studenten in den kulturellen und sprachlichen Differenzen vor. Für Kokemohr und Koller (2007, S. 69) zeigt sich darin einerseits eine Fremdheitserfahrung als Auslöser für Bildungsprozesse und andererseits, wie schon bei Humboldt und Lyotard, die sprachliche Figurierung des Weltbezugs. Eine solche Erfahrung kann nicht mehr in gegebene Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses implementiert und damit interpretiert werden. Mit Verweis auf Bernhard Waldenfels, Maurice Merleau-Ponty und Jacques Lacan verortet Kokemohr die Wahrnehmung des Fremden nicht im Kontext des Selbst-Weltverhältnisses, sondern „anderswo“, an einem „Nicht-Ort“. Die Differenz zwischen Ich und Anderem wird bewusst wahrgenommen. Daraus ergibt sich ein Anspruch darauf zu antworten. Die Widerspenstigkeit der Erfahrung ruft ein Fraglichwerden bestehender, die Entwicklung neuer und eine Veränderung der grundlegenden „Figuren“ des Welt- und Selbstverhältnisses hervor und das meint transformatorische Bildung (Kokemohr, 2007, S. 14; 29f; Schäfer, 2007, S. 98f; Koller, 2012, S. 16).

Das Fremde ist nach Koller (2012, S. 79ff, in Anlehnung an Waldenfels und Günther Buck) ein „Phänomen eigener Qualität“. Es ist weder „bloß Objekt unserer Wahrnehmung“, noch „Konstrukt unserer kognitiven Tätigkeit“. Vielmehr ist es „Aktivitäts-“ und „Durchmachens“-Zentrum von Erfahrungen. Das Fremde entzieht sich den gegebenen Ordnungen. Es ist nicht absolut, sondern nur in Relation zur jeweiligen Situation und zu den Ordnungen definierbar. Da es keine alles

umfassende Ordnung gibt, existiert kein Fremdes schlechthin. Indem sich das Fremde der Ordnung entzieht, entzieht sich auch die Fremdheitserfahrung den üblichen Erfahrungen. Mit dem Entziehen ist dem Fremden, in Anlehnung an Waldenfels, eine „Bewegung“ immanent. Während das/der Andere sich vom Selbst durch eine Differenz konstituiert und in dieser Differenz vom Selbst identifiziert werden kann, bleibt das Fremde unidentifizierbar. Es unterscheidet sich vom Selbst durch eine „Schwelle [...] für die es kein gemeinsames, übergreifendes Drittes oder Allgemeines“ gibt. Ein solches Drittes oder Allgemeines wäre etwa der soziokulturelle Kontext. Hauptmerkmal des Fremden ist seine Unzugänglichkeit. Das Fremde ist nur erfahrbar als etwas, das sich entzieht.

In Anlehnung an die Lacan'sche Theorie des „Objekt ‚a‘“ beschreiben Kokemohr (2007, S. 60ff) und Koller (ebda., S. 78), dass wir nach Erreichung des Fremden, ähnlich wie nach dem begehrten, imaginierten Objekt a, streben, es aber nie erreichen. Indem wir für die vermeintliche Erreichung des Fremden symbolische Handlungen setzen, werden Bildungsprozesse durch die in den Handlungen manifesten Einschreibungen von Selbst- und Weltbezügen empirisch erfasst. Bereits mit Bauman (vgl. Kapitel „3.2.7. Lernen und Bildung in der Flüchtigen Moderne“) wurde die Bedeutung der Ambivalenz und der ambivalenten Person für die Gesellschaft und für Bildungsprozesse erörtert. Der Andere und seine Andersheit soll nicht bekämpft oder durch Unterordnung gleich d.h. un-fremd gemacht werden. Es gilt die Andersheit aufrecht zu erhalten, zu akzeptieren und damit leben zu lernen. Dies ist bei Bauman eine zentrale Bildungsleistung (Måansson & Langmann, 2011, S. 23f).

Koller (2007, S. 70f) erweitert Kokemohrs Ansatz: Während Kokemohr sich auf die Erfahrung einer fremden Person aus einem „fremden“ Background bezieht, ist Fremdheitserfahrung bei Koller „intersubjektiv und interkulturell“ sowie „intrasubjektiv und intrakulturell“ erfahrbar. In Anlehnung an Lyotard ist eine Fremdheitserfahrung grundsätzlich in jeder Erfahrung – im Sinne einer notwendigen Satzverkettung – möglich. Daraus ergibt sich eine Implikation für Bildungstheorien in Abgrenzung zum Humboldt'schen Bildungsideal: Wenn eine Fremdheitserfahrung zentraler Anlass für Bildungsprozesse und eine solche ordnungshinterfragende Erfahrung jederzeit möglich ist, dann kann Bildung kein „harmonisch-naturwüchsiger Reifungsprozess“ und zunehmende Entfaltung der im Subjekt angelegten Potentiale sein. Wir verändern Selbst- und Weltverhältnisse nicht fließend und sukzessive, sondern in großen aus Erfahrungen evozierten

Umbrüchen. Solche Umbrüche sind „krisenhafte Erfahrungen, die mit einer Beunruhigung, einer Störung, ja einem gewaltsamen Einbruch in die gewohnte Ordnung“ einhergehen. Das Subjekt antwortet auf eine Krise entweder durch Veränderung oder Verhärtung des Welt- und Selbstverhältnisses. Erstes meint Bildung; zweiteres Resignation.

Bei der Frage der „Entstehung einer psychischen Instanz des Ichs“ im Verhältnis zum Anderen orientiert sich Koller (2012, S. 47ff) erneut an Lacans Theorie des Spiegelmoments. Das eigene Spiegelbild impliziere einen „Moment der Verkennung“ und damit eine „grundlegende Aggressivität“, die für das Verhältnis des Subjekts zu sich selbst und zu/m Anderen elementar sind. Ein Selbstverhältnis ist nach Lacan nur über den Umweg des Anderen erreichbar. Im Sinne des Spiegelkonzepts kann das Subjekt sich dann als solches fassen, wenn „es sich mit etwas identifiziert, was *nicht* es selbst ist“. Mit der Identifikation über das Andere geht Verkennung und Täuschung einher. Dies gründet in der notwendigen Verleugnung der „Angewiesenheit auf andere“ und in der Differenz zwischen Ich und Anderem. Das mündet in einem „gebrochenen bzw. gespaltenen Verhältnis“ zum Selbst, einer Bedrohung der Aufdeckung dieser Differenzen sowie in einer „grundlegenden Rivalität im Verhältnis“ zum Anderen/zu Anderen, die zugleich ein Unentbehrliches als auch ein Bedrohendes für die Subjekt-Konstituierung sind. Die Erfahrung des Scheiterns der eigenen Identifikation im Spiegelbild des Anderen kann als Bildungsanlass gelesen werden. Das Subjekt und in Konsequenz das Welt- und Selbstverhältnis konstituiert Lacan als brüchig und instabil, da die Stabilisatoren der Ich-Instanz in deren Verkennung gründen.

Wie nun auf die Erfahrung des Fremden, Anderen und Ambivalenten antworten? – Bei Kokemohr (2007, S. 65) zeigt sich das in einer Sprachhandlung, die auf das Problem des „Anspruchs eines original Unzugänglichen mit dem Entwurf eines anderen Welt- und Selbstverhältnisses antwortet“. In der Antwort bildet sich zugleich die neue „Kon- und Refiguration“ des Welt- und Selbstverhältnisses und die Unzulänglichkeit des Bisherigen ab. Koller (ebda., S. 70) erweitert dies orientiert an Ricœur: Das Welt- und Selbstverhältnis bildet sich in allen semiotischen Darstellungen – nicht nur in sprachlichen – ab. Damit wird eine empirische Erfassung veränderter Welt- und Selbstverhältnisse und deren Konstruierung möglich. Das Welt- und Selbstverhältnis wird im semiotischen Prozess des Erzählens stufenweise entwickelt: Zunächst wird in der *Präfiguration* Welt in ihren bestehende Ordnungen erfasst, um ihnen in der *Konfiguration* neue

Bedeutungen zu verleihen. Anschließend wird in der *Refiguration* des zuvor nur Gedachten „Wirkliches“ erschaffen (ebda., S. 74ff). Das Erzählen und damit das Entwerfen von Weltbildern ist bei Ricœur als „sprachliche Artikulation eines Handlungszusammenhangs in der Zeit“ gedacht. Koller ergänzt den semiotischen Prozess abermals mit dem Hinweis einer notwendigen Historisierung. Die Entwicklung eines semiotischen Selbst- und Weltbilds erfolgt als historisierender Prozess, also in Auseinandersetzung mit jeweils im Moment gegebenen Lebensverhältnissen.

Gerade in der hier vollzogenen Auseinandersetzung mit modernen, postmodernen und nach-postmodernen Gesellschaftsdiagnosen sei darauf verwiesen, dass Schmid (1992, S. 83) Modernität und Alterität aneinander geknüpft: „Modernität meint tatsächlich nichts anderes als Alterität“. Die Modernität in der Zeit der Moderne ist immer eine „alternative“, „andere“, „alternierende“ und „ständig auf dem Weg zum Anderen“. Es geht ihr weniger um Fortschritt (wie in der Moderne), sondern um ein Anders-Sein.

Ähnlich wie Koller konstituiert Schäfer (2007, S. 97) Bildungsprozesse: Er geht mit Verweis auf Humboldt von der Erfahrung der „Mannigfaltigkeit der Welt“ aus, die dem Selbst⁹² fremd und ungeordnet erscheint und Anlass für Veränderungen der Grundfiguren des Selbst- und Weltverhältnisses ist. In der Erfahrung der Mannigfaltigkeit und des Fremden entfremdet sich das Subjekt selbst, wodurch eine weitreichende Veränderung erst ermöglicht wird. Das erinnert an das Changieren zwischen Ich- und Du-Instanz bei Lyotard (vgl. Kapitel „3.1.4. Das Subjekt oder die Ich-Instanz“). Anders als bei Kokemöhr und Koller liegt der zentrale Bildungsmoment bei Schäfer (2007, S. 99) nicht im Hinterfragen bisheriger Strukturen, sondern in der Rückkehr des Subjekts aus seiner Verunsicherung. Und er sieht in der Erfahrung der Mannigfaltigkeit *eine Möglichkeit*, aber *keine Notwendigkeit* zu transformatorischen Bildungsprozessen. Schäfers Subjekt- und Bildungs-Verständnis lässt sich mit Lyotards Verständnis verbinden, denn Bildung im Sinne einer Veränderung des Selbst- und Weltbezugs ist eine „selbstreferenzielle

⁹² Schäfer verwendet in seinem Text die Begriffe „Selbst“ oder „identifizierendes Ich“. Mit der Vermeidung des Subjekt-Begriffs versucht er dem Umstand Folge zu leisten, dass das Subjekt nicht als fixe Instanz, sondern prozesshaft konstituiert ist. Hierzu findet sich eine detaillierte Analyse des Kokemöhr'schen Bildungs- und Subjetverständnisses in „Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden“ (2007), worin sich auch das Subjekt von einer „Instanz“ zu einem „Moment im Prozess“ (Schäfer, 2007, S. 95), ändert.

Wendung auf das Verhältnis zu sich selbst“ und wird von außerhalb des sich verändernden Subjekts angeregt, ist also niemals selbstinduziert. Aber was ist das Subjekt? Nach Schäfer (ebda., S. 98f) gäbe es keine „integrierende und sich zurechnende souveräne Instanz“ im Sinne eines Subjekts; die subjektive Instanz ist prozesshaft.

Das humanistische Verständnis basiert auf der Annahme der Erfahrung des Subjekts in der Welt, wodurch sich Notwendigkeiten für Veränderungen im Sinne von Bildung ergeben. Dem geht die Annahme voraus, dass es eine Subjekt-Instanz gibt, die Erfahrungen macht und dem Erfahrungsmachen vorangestellt ist. Bei Lyotard entsteht die Ich-Instanz aber erst „in und mit Sätzen“ und ist nicht vorangestellt oder vorausgesetzt. Damit ist Bildung keine „aktive Leistung“ eines Subjekts in Auseinandersetzung mit Welt. Für Koller (2012, S. 95f) ist Bildung ein „Prozess, der sich im Medium der Sprache (oder anderer symbolisch-semiotischer Systeme) an und mit Subjekten vollzieht“. Damit ergibt sich eine konzeptuelle Brücke zwischen einer Theorie der transformatorischen Bildung und Lyotards linguistischer Analyse. Dies kann insbesondere für die Frage der hinterfragenden Fremdheitserfahrungen und der daraus resultierenden Justierung des Selbst- und Weltverhältnisses gewinnbringend sein. Mit Lyotard lässt sich die Relation des Subjekts zur Welt nicht als Setzung, sondern als „Effekt sprachlicher Prozeduren“ und als Resultat von Satzverkettungen verstehen. Das Selbst- und Weltverhältnis ist durch die jeweils gegebene Diskursart bestimmbar, „die dem Subjekt einen ganz bestimmten Platz innerhalb der diskursiven Orte zuweisen“. Folgt man Lyotard weiter, lassen sich „politische, gesellschaftliche oder kulturelle Auseinandersetzungen“ als Fälle von Widerstreit durch die Begegnung differenter Sprachspiele oder Diskursarten und insofern als Konflikte definieren. Wie schon Lyotard betont, gibt es für solche Fälle keine einfachen Lösungsmodelle (in Form von Urteilsregeln, die eine Entscheidung zwischen „richtig“ oder „falsch“ legitimieren). Maßgeblich zur Bewältigung einer solchen Situation ist das „Offenhalten des Widerstreits“ und Bemühungen „ein Idiom zu finden, in dem der Widerstreit angemessen artikuliert werden kann“. Nach Koller (ebda., S. 97) kann Lyotards Widerstreit als Grundlage einer „Neufassung des Bildungsbegriffs“ dienen. Bildung kann als „innovatorisches bzw. paralogisches Sprachgeschehen [...], bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um dem Widerstreit der Diskursarten gerecht zu werden“, definiert werden.

6.1.3. Krise als Ort der Emergenz

Anlass eines transformatorischen Bildungsprozesses ist eine, bestehende Ordnungen und das Selbst- und Weltverhältnis hinterfragende – also krisenhafte – Erfahrung (Kokemohr, 2007, S. 15f). Das Folgende widmet sich dem Krisenmoment im Kontext eines transformatorischen Bildungsprozesses und insbesondere die Entstehung von Neuem in respektive aus Krisen. Kokemohr (ebda., S. 18f) und Koller (2012, S. 72) betonen das Unvermögen befreindliche und widersprüchliche Erfahrungen der Lebenswelt unmittelbar aufzunehmen und dem Selbst- und Weltverhältnis zu integrieren. Widersprüchliche Erfahrungen sind entweder in historisch veränderlichen Lebensweltbedingungen oder in intersubjektiv differenten Ordnungsgefüge begründet. Anders formuliert: Der Selbst- und Weltentwurf unterscheidet sich nicht nur historisch, sondern auch von Person zu Person sowie intra-subjektiv durch miteinander konkurrierende Welt- und Selbstentwürfe.

Wie gesehen, neigt das Subjekt dazu, die Erfahrung eines fremden Selbst- und Weltentwurfs den eigenen Ordnungsfiguren unterzuordnen. Stößt man auf einen, mit den Ordnungsfiguren unvereinbaren Selbst-Weltentwurf und damit auf die Unmöglichkeit der symbolischen Figuration dessen, hinterfragt dies das eigene Welt- und Selbstverhältnis. Das Fremde erzeugt Beunruhigung. Es „ver-rückt“ das Subjekt „aus seinem Zentrum“. Das „Grauen“ und die „Angst vor dem ungefasst Gestaltlosen“ kann nicht *umgangen*, sondern muss qua Bildung *durchgangen* werden (Kokemohr, 2007, S. 32). Die Situation wird als beunruhigend, destabilisierend und katastrophisch wahrgenommen. Bisherige Figuren des Welt- und Selbstverhältnis sind unpassend. Das Welt- und Selbstverhältnis wird „in Frage gestellt, destabilisiert oder gar völlig außer Kraft gesetzt“ (Koller, 2012, S. 77). Durch die Fremdheitserfahrung wird nicht nur das Bisherige negiert, sondern die Ordnungsgrundlage mit allen Alternativen delegitimiert. Die gesamte Ordnung, die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturiert, wird unbrauchbar. Das führt zur Einschränkung des Handlungsradius und des Vernunftgebrauchs. Die Erfahrung der Unzulänglichkeit des Anderen und des Selbst geht mit Furcht, Unbehagen und einem „tremendum“ einher (Schäfer, 2006, S. 104). Da sich Krisen qua definitionem ebenso durch ein Hinterfragen, Aufbrechen und Beunruhigen auszeichnen, kann geschlossen werden, dass für transformatorische Bildungsprozesse das Erleben und Durchleben einer krisenhaften Erfahrung notwendig ist. Die Krise wird durch die Erfahrung des Fremden und seine Inkommensurabilität ausgelöst, die zu einem Aufbrechen subjektiver Figurationen und zur Notwendigkeit der

Refigurierung führen (Koller, 2012, S. 72). Hierzu verwendet Koller (vgl. bspw. 2012, S. 15ff; 86) explizit Begriffe wie „Krise“ oder „Krisenerfahrung“. Anders als beschrieben (vgl. Kapitel „*4.1. Krise und Krisenhaftes*“) ist hier (2012, S. 74f) aber Krise kein Ausbrechen aus gewohnten Strukturen im Sinne einer Abnormalität, sondern ein zentrales Moment der Kontinuität eines endlosen Bildungsprozesses. Das Eintreten in das Bisherige und das Hinterfragen des Gegenwärtigen evoziert die Hervorbringung eines erweiterten Horizonts. Die Entwicklung eines neuen Horizonts liegt auch in der Notwendigkeit einer situativen Reaktion – ähnlich notwendiger Satzverkettungen bei Lyotard – begründet. Fremdheits- und Krisenerfahrung evozieren eine Antwortnotwendigkeit und eine Neuherbringung einer zuvor noch undenkbaren Antwort (Kokemohr, 2007, S. 27ff). Die Antwort kann dem Fremden „nie in seiner originalen Unzugänglichkeit entsprechen“, sondern ist eine für den Anderen und das Subjekt „lebbare Ordnung“. Eigenes und Fremdes können nicht unmittelbar in die neue Ordnung übergeführt werden, sondern tragen die überkommene Ordnung als „vergessenes Erbe“ mit. Anders gesagt und auf allgemeine Krisendefinitionen verweisend: Nach Koller ist einer Krise immer schon ein Ausgang implizit. Unklar bleibt, wie aus der Negation bisheriger Strukturen Neues entstehen und die Krise bewältigt werden kann (Koller, 2012, S. 78). Koller und Kokemohr versuchen diese Frage theoretisch und empirisch zu beantworten, was ihnen nur bedingt gelingt.

Zusätzlich besteht immer die Gefahr, dass der Fremdheits- und Krisenerfahrung zur Vermeidung der Destabilisierung des eigenen Selbst- und Weltbezugs ausgewichen wird. Das Unvermögen dem Anderen wie dem Selbst gerecht zu werden, kann zur „Sakralisierung“, Tabuisierung und Meidung des Anderen und der Andersheit führen. Das Andere bleibt dann als Anderes unangetastet und wird gleichsam ignoriert. Das meint Veränderungsvermeidung (Schäfer, 2006, S. 100f). Oder in Kokemohrs (2007, S. 21) Worten: Weil es nahe liegt, das Andere durch „Abdunkelung, Abwehr, Negation, Diffamierung oder Umdeutung“ abzuwehren, muss „nicht jede subsumtionsresistente Erfahrung“ in einen Bildungsprozess münden. Lässt man sich auf die Andersheit des Anderen ein, können bisherige „Normalitätserwartungen“ gesprengt werden.

Zur Beantwortung der Frage nach der Reaktion des Subjekts auf Fremdheits- und Krisenerfahrungen und der daraus erwachsenden Hervorbringung eines neuen Selbst- und Weltverhältnisses befasst sich Koller einerseits (orientiert an Waldenfels) mit der Frage subjektiver Reaktionen auf Fremdes und andererseits mit

wissenschaftstheoretischen Erklärungen zur Entstehung von Neuem. Nach Waldenfels könne man der Fremheitserfahrung durch Ignorieren und Unterordnung bzw. Aneignung des Fremden ausweichen. Nur im Suchen nach einer Antwort auf das Fremde weicht man ihr nicht aus. Ausgangspunkt ist dabei nicht das Eigene, sondern der Moment der Beunruhigung durch das Fremde im Sinne eines Anspruchs zu antworten. Eine Antwort auf das Fremde kann in zweifacher Weise erfolgen: In der *reproduktiven Antwortform* wird bereits existierender Sinn wieder- oder weitergegeben. Hingegen wird bei der *produktiven Antwortform* eine neue Antwort formuliert. Das Neue entsteht hier zwischen Subjekt und Fremdem. Das kann weder „einfach so bereitliegen, noch vom Subjekt alleine hervorgebracht werden“. Offen bleibt auch hier – so Koller (2007, S. 70ff, 2012, S. 86ff) – wie die Emergenz von Neuem durch die Erfahrung des Fremden tatsächlich erfolgt. Bei Waldenfels findet sich lediglich der Hinweis, dass ein „kreatives bzw. innovatorisches Potential“ nicht im sich bildenden Subjekt, sondern im Zwischenraum von Subjekt und Fremdem verortet werden muss. Ähnlich wurde dies bereits am Beispiel differenter Kräfte bei Humboldt erklärt.

Um dieser Frage weiter auf die Spur zu kommen, diskutiert Koller (2012, S. 17f) wissenschaftstheoretische Forschungsansätze zur Erklärung innovativer Prozesse. Im Konkreten bespricht er Konzepte von Karl R. Popper, Thomas Kuhn und Charles S. Peirce und ergänzt diese mit Hinweisen von Ulrich Oevermann, Hans Georg Gadamer, Jacques Derrida, Paul Ricœur und Judith Butler. Auf Grund der Fülle und der Weite dieser Diskurse werden im Folgenden wenige wichtige Aspekte daraus aufgenommen.

In Anlehnung an Peirce beschreibt Koller (2012, S. 108ff), dass logische Schlüsse und damit wissenschaftliche Erkenntnisse üblicherweise deduktiv oder induktiv hergeleitet werden. Eine Hypothesenprüfung erlaubt eine etwaige Generalisierung einer Schlussfolgerung durch einen konkreten Fall. Dieses Vorgehen erweitert jedoch „nur“ einen Geltungsbereich und evoziert keine neue Erkenntnis. Bei der Abduktion ist keine Regel bekannt. Vielmehr wird eine Regel für ein noch ungeklärtes Phänomen gesucht. Dabei wird von etwas Bekanntem auf zwei Unbekannte geschlossen. Ausgehend von einem Resultat wird mit einer hypothetischen Regel auf einen bestimmten Fall geschlossen. Das Ergebnis der Abduktion hat keine generelle Gültigkeit. Für die Hervorbringung von Neuem stellt Koller die folgenden Aspekte als relevant heraus: Für ein abduktives Vorgehen braucht es ein überraschendes Ereignis, welches existentielle Bedingungen in Frage

stellt und die Handlungsnotwendigkeit verschärft. Gerade aber die Entlastung von dieser Handlungsnotwendigkeit ist für das Aufkommen einer „existentiellen Erschütterung“ substantiell. Durch Entlastung vom Handlungsdruck wird „musement“ – eine „Art von Tagträumerei“ – und damit ein Weg für überraschende Ereignisse eröffnet. Für die Entstehung von Neuem im Bildungsprozess bedeutet dies, dass es für die Ermöglichung der notwendigen Erfahrungen und der innovativen Entwicklungen einen „Spielraum für experimentierendes Handeln“ ohne Handlungsdruck bedarf.

Bei Popper findet sich die Hervorbringung von Neuem nicht nur in einem negativen Prozess durch „empirische Widerlegung bisheriger Annahmen“ (Koller, 2012, S. 103f). Erkenntnisgenerierung muss nicht nur via Verifikation (also durch Nachweis der Gültigkeit), sondern kann auch via Falsifikation einer Hypothese erfolgen. In der empirischen Wissenschaft wird ein Sachverhalt beobachtet und eine Aussage darüber getätigt („Entdeckungszusammenhang“). Im Anschluss wird diese Aussage begründet („Begründungszusammenhang“). Ausgehend von der Beobachtung werden eine Hypothese und Folgerungen abgeleitet. Durch intersubjektive Überprüfung nach wissenschaftlichen Kriterien wird die Richtigkeit dieser legitimiert. Dabei genügt *eine* Falsifikation einer solchen Folgerung, um die gesamte Theorie zu widerlegen. Empirisch bestätigte Hypothesen können jederzeit widerlegt werden. Sie sind also nicht bewiesen, sondern haben sich lediglich vorläufig bewährt.

In Auseinandersetzung mit Kuhn und dessen wissenschaftsgeschichtlichem Fokus holt Koller (ebda., S. 104ff) den Aspekt der Historizität ein. Kuhn unterscheidet zwischen „normalen“, d.h. kumulativen und „revolutionären“ Wissenschaftsverläufen. Revolutionäre Entwicklungen stehen zunächst noch „konträr zum bisherigen Verständnis von Wissenschaft“. Es sind nicht kleine disziplinäre Veränderungen, sondern umfangreiche Neustrukturierungen des Gesamtsystems Wissenschaft. Revolutionen sind nicht kontinuierlich, sondern plötzlich, einbrechend und momenthaft.

Ausgangspunkt der genannten Wissenschaftstheorien ist das vermeintliche „Scheitern einer bisher als gültig unterstellten Regel“ (ebda., S. 110). Wie Bildungsprozessen geht auch Wissenschaftsprozessen eine irritierende, das Bisherige überschreitende Erfahrung als Movens eines grundlegenden Veränderungsprozesses voraus. Bei Peirce tritt dieses Movens blitzartig, unvorhersehbar und plötzlich ein. Ebenso sind Bildungsprozesse von einem

„plötzlichen Umsortieren und neuartigen Zusammensetzen der Gedankenfragmente“ gekennzeichnet. Für den pädagogischen Kontext muss festgehalten werden, dass auch transformatorische Bildungsprozesse durch ihre Unvorhersehbarkeit und ihren Revolutionscharakter nicht plan- und steuerbar sind. Mit Koller (ebda., S. 106ff) lässt sich vermuten, dass es Bedingungen gibt, die das blitzartige Eintreffen der revolutionären Umbrüche begünstigen. Peircen's Betonung der Notwendigkeit eines verminderten Handlungsdrucks und der Bereitstellung eines experimentellen Spielraums können als Hinweis gelten.

Auch wenn die Frage nach Gelingens- und Hinderungsbedingungen der Entstehung von Neuem nicht gänzlich beantwortet wird, konzentriert sich Koller weiterhin auf die Frage der semiotischen, d.h. sprachlichen Repräsentation von neuen Strukturen und orientiert sich dabei an Ricœur's Erzähltheorie. Bei Ricœur entsteht ein neuer narrativer Weltentwurf durch das Verschieben gegebener Grenzen. Das Fremde findet darin einen Platz, ohne in bisherigen Ordnungen eingegliedert und/oder unterdrückt zu werden. Das Erzählen ist ein Prozess des Vorstellens in einer „Dissonanz“ von Sein und Nicht-Sein. Der Erzähler setzt sich erzählend mit dieser Dissonanz auseinander und versucht sie zu lösen, ohne sie aufzulösen. Erzählende können auf die Dissonanz nur antworten, indem sie diese im Prozess der Erzählung im Rahmen der gegebenen Situation zu einer konsistenten Gestalt führen. Ähnlich dem Erzählen muss das Subjekt auf das Fremde antworten und eine konsonante, also stimmige Ordnung schaffen. Das Erzählen als hervorbringender Prozess ist ein „transindividueller und transkultureller Prozess“. Er erfolgt nie solipsistisch, sondern nur in einem sozio-kulturellen und historischen Kontext (Kokemohr, 2007, S. 33ff).

Oevermann betont einige Paradoxa bei der Entstehung von Neuem (Koller, 2012, S. 111ff): Meint Emergenz die Hervorbringung von gänzlich Neuem, schließt sich das durch wissenschaftliche Verfahren aus. Der wissenschaftsübliche Erklärungsversuch eines Sachverhalts ist, diesen auf allgemeingültige Gesetze zurück zu führen. Damit ist Neues nie ganz neu, sondern gründet immer im Alten. Dieser Problematik begegnet Oevermann mit dem Entwurf zur Objektiven Hermeneutik. Diese erlaubt, die „Entstehung des Neuen“ sowohl als „emergenten Prozess“, also auch als „gesetzmäßige Strukturtransformation“ zu begreifen. Ziel der Objektiven Hermeneutik ist die sequentielle Aufschlüsselung sozialer Handlungen zur Aufzeichnung von Verlaufsstrukturen. Dem geht die Annahme voraus, dass sich einem Subjekt zu jedem Moment einer Handlung – „Interaktionsabfolge“ – mehrere

Optionen zur Anschlusshandlung eröffnen und eine Entscheidung für eine Option notwendig macht. Eine Handlung ist die Summe mehrerer solcher „Selektionsentscheidungen“. Durch die Gesamtschau der Handlungsentcheidungen wird eine bestimmte Entscheidungsstruktur, gleich einem Regelwerk, erkennbar, das Handlungsoptionen als regelkonform oder -widrig einordnen lässt und der Entscheidungsfindung dient. Das Regelwerk ergibt sich aus soziokulturellen Normativitäten und subjektiven Bedeutungszusammenhängen. Meist sind mehrere Handlungsoptionen regelkonform. Dies führt zur Frage der Gründe für die tatsächliche Entscheidung zur bestimmten Handlung, die als grundlegend subjektiv Aufschluss über das individuelle Welt- und Selbstverhältnis gibt. Handelt eine Person in ähnlichen Fällen ähnlich, zeigt sich eine Fallstruktur. Handelt die gleiche Person plötzlich anders und trifft damit eine andere Selektionsentscheidung, wird die Fallstruktur transformiert und neue Strukturen sichtbar. Das Neue, so Koller (ebda., S. 115), ist figuriert in der „Wahl einer objektiven Möglichkeit, die im alten Zustand nicht realisiert wurde“, nun aber durch ihre Realisierung auch eine Veränderung der „Reproduktionsgesetzlichkeit“ und damit der Fallstruktur evoziert. Auslösendes Moment für eine solche Veränderung ist die Lebenspraxis eines Subjekts oder einer Sozialität. Das Subjekt steht im Spannungsfeld der Notwendigkeit sich für eine Handlung entscheiden – „Entscheidungzwang“ – und diese Entscheidung begründen – „Begründungsverpflichtung“ – zu müssen. Im Normalfall wird das Subjekt der Begründungsverpflichtung insofern gerecht, als sie die Entscheidung unter dem „Verweis auf Normen bzw. Routinen“ vollzieht. Werden aber bisherige Entscheidungsregeln ungültig, kann das Subjekt der Begründungsverpflichtung nicht mehr routinemäßig nachkommen. Aus dem Normalfall wird eine Krise. Ein „eingeschliffener, routine-ähnlicher Handlungskreis“ wird zerbrochen (ebda., S. 116ff).

Auch bei Oevermann ist eine Krisenerfahrung Ausgangspunkt eines veränderlichen Prozesses. Die subjektive Erfahrung der Krise geht mit der gleichzeitigen Imagination möglicher „Zukunftserschließung“ einher. Da diese Zukunftsimaginationen ihre Grundlage meist in älteren, vergangenen Vorstellungen finden, sind die in der Krise entwickelten Bilder Rekonstruktionsformen dessen. Sie sind „intuitive Vorgriffe“ auf ein hypothetisches Ende der Krise. Dieser Vorgang ist ein „künstlerischer Produktionsprozess“, in dem „innere Bilder“ konstruiert und in „materiell-symbolischer“ Form zum Ausdruck gebracht werden. In Auseinandersetzung mit Sigmund Freuds Deutung einer Moses-Statue von Michelangelo betont Oevermann (2005, S. 182ff) das Potential zur Krisenbewältigung durch

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

„künstlerisches Handeln“. Der Ausgang aus einer Krise findet sich im „Eröffnen und zur sinnlichen Erkenntnis Bringend von Möglichkeiten in der Welt“. Das Neue dabei ist für Oevermann insofern neu, als es nur unmittelbar auf bestehende Fallstrukturen zurückführbar ist und sich in der konkreten Situation „spontan sequentiell“ ergibt. Das Neue bleibt aber durch die Einbettung in grundsätzlich denkbare Möglichkeiten allgemeiner Regeln determiniert. Das Neue ist auch hier nicht gänzlich neu, sondern schon vorher als „nicht verwirklichte Möglichkeit, als utopisches Potential oder, anders formuliert, als Wunsch oder Begehrten, die aber unter den Bedingungen des Alten nicht realisiert werden konnten“, angelegt.

In Auseinandersetzung mit philosophisch-hermeneutischen Ansätzen erhofft sich Koller (2012, S. 122f) weitere Hinweise zur Emergenz. Das hermeneutische Verstehen des „In-der-Welt-Seins“ ist ein wesentliches Element, wenn nicht das zentralste Element des Bildungsprozesses. Daher kommt den hermeneutischen Zugängen besonderes Interesse zu.

Zunächst orientiert sich Koller an Gadamer und seinem Werk „*Wahrheit und Methode*“ (1960) als „vielleicht wichtigste Position der hermeneutischen Philosophie des 20. Jahrhunderts“. Ausgehend von Husserls Horizontkonzept menschlicher Erfahrung, wonach „Erfahrungen mit einem neuartigen Gegenstand immer nur innerhalb eines vorhandenen Horizontes möglich sind“, erörtert Gadamer die Frage der Möglichkeit zur Erweiterung des Horizonts und der Funktion des hermeneutischen Verstehens. Hierbei bezieht er sich auf den hermeneutischen Zirkel, bei dem das Vorverständnis eines Gegenstands andauernde Revision erfährt. Wie bei den bereits erläuterten Ansätzen ist auch hier ein Scheitern der Anlassmoment einer Transformation. Die Entstehung von Neuem ist in einem prinzipiell unendlichen, durch bestimmte Strukturen – des Zirkels oder der Spirale – vorgegebenen Prozess verortet. Ähnlich dem hermeneutischen Zirkel erfolgt, orientiert an Gadamer, der transformatorische Bildungsprozess zirkelförmig und nicht etwa plötzlich einfallend. Bildung meint eine „allmähliche und prinzipiell unendliche Annäherung des Subjekts an die zu verstehenden Gegenstände bzw. an die Welt, die anderen und sich selbst“ (Koller, 2012, S. 125ff). Gadamer erläutert die Ich-Du-Beziehung und macht jene Aspekte ersichtlich, die auch schon zuvor genannt wurden: Dass für die Entstehung von Neuem – neuer hermeneutischer Erkenntnis – die Anerkennung und das Bewusstmachen der Vorurteilhaftigkeit des Verstehens und die „geschichtlich, gesellschaftliche und kulturelle Bedingtheit“ der Interpretation notwendig sind. Es gilt ein Verständnis über die grundsätzliche

Differenz des Eigenen gegenüber dem Anderen aufzubauen. Für die Erzeugung neuer Sinnentwürfe muss die Andersheit des Anderen (oder des Textes) akzeptiert werden. Das schließt die Offenheit der Erfahrung der eigenen Unvollkommenheit ein. Für Bildungsprozesse gilt, dass weniger das „Regelwissen“ des Ablaufes, als vielmehr ein „Deutungswissen“ notwendig ist. Darüber hinaus wird die Prozesshaftigkeit an dieser Stelle deutlich, die sich gegen die Ansicht Kuhns als Erneuerung im Sinne eines plötzlichen Hereinfallens und Peircens blitzartiger Abduktion zeigt. Bildung, etwas salopp formuliert, braucht Zeit, Muße und eine „geduldige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand“. Das Neue entsteht hier in der Konzentration und im Einlassen auf den Gegenstand und damit verbunden in der Offenheit den eigenen Horizont zu verändern. Das erinnert an die mit Adorno betonte Notwendigkeit der „Entäusserung“ und der „Hingabe an die Sache“. Kritisch ist bei Gadamer, dass dieser, auch wenn er die generelle Differenz von Ich und Du bzw. Interpret und Text mitdenkt, immer noch den Erhalt einer Einheit als Ziel des Verstehensprozesses betont.

Im Anschluss daran fragt Koller (2012, S. 127f) nach der Entstehung von Neuem bei Derrida, der Kommunikation als Übermittlung von Sinn versteht. Der Sinn eines Zeichens ist davon abhängig, dass der Kontext, in dem das Zeichen übermittelt wird, begrenzt werden kann. Trotz Kontextbegrenzung kann der Zeichensinn niemals gänzlich bestimmt werden. Kommunikation impliziert neben der Sinnvermittlung auch eine Zerstreuung des Sinns. Damit wird durch Derrida auch das bei Gadamer aufgegriffene Verständnis von Bildung im Sinne eines hermeneutischen Prozesses problematisch. Derridas dekonstruktive Perspektive kann man für die Konstituierung eines Bildungsprozesses so lesen, dass es nicht nur um ein immer tiefergehendes Verstehen geht, sondern auch um die Erfahrung und den „Nachvollzug“ der „potentiellen und nie völlig beherrschbaren Vieldeutigkeit eines Textes“. Eine, die Vieldeutigkeit respektierende Lesart muss nicht dem hermeneutischen Verstehenszirkel widerstreben, sondern kann als „Radikalisierung bestimmter Momente des hermeneutischen Verstehens“ verstanden werden (ebda., S. 129f). Damit ist hier Emergenz der „Prozess unablässiger Auseinandersetzung mit dem Gegenstand“, verbunden mit der grundsätzlichen Notwendigkeit des subjektiven Sich-in-Frage-Stellens. Die dekonstruktive Lesart geht über das hermeneutische Verständnis hinaus; an Stelle der „Einheit des (zu erschließenden) Sinns“ steht die „Vieldeutigkeit“ und dessen „Nichtbeherrschbarkeit“ und an Stelle der grundsätzlichen Kontinuität des Verstehensprozesses steht dessen Diskontinuität und „radikale Differenz“. In Konsequenz heißt das, dass neue

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

Figuren von Selbst- und Weltverhältnissen ihren „Ausgang im notwendigen Scheitern jedes Versuchs vereinheitlichender Welt- und Selbstdeutungen“ finden und darin bestehen „vielfältig differierende, einander ergänzende oder widersprechende Deutungen hervorzubringen“.

Die hier beschriebenen Zugänge zur Frage der Emergenz und die sich darin gezeigten heterogenen Definitionen des Hervorbringungsprozesses werden im nächsten Kapitel aufgegriffen und neben anderen Aspekten der Koller'schen Bildungstheorie an Hand der erarbeiteten gegenwärtigen Implikationen für Bildungskonzeptionen diskutiert (vgl. Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“). Zentrales Augenmerk liegt auf der Frage, ob die hier beschriebene transformatorische Bildungstheorie nach Koller die genannten Herausforderungen aufgreift oder diese entlang historischer Veränderungen erweitert werden kann.

6.1.4. Gegenwärtige Bildung durch veränderte Selbst- und Weltbezüge

„Bildung soll sein, doch kann sie angesichts der *conditio postmoderne* nicht mehr als Vereinheitlichung differenter Elemente oder als Besonderung eines Allgemeinen begriffen werden, sondern ist als Anerkennung, Offenhalten und Ermöglichung des Widerstreits zu verstehen.“ (Koller, 1999, S. 154)

In „*Bildung und Widerstreit*“ (1999) formuliert Koller Implikationen eines als gegenwärtig zu denkenden Bildungsverständnisses und überprüft diese in einer empirischen Studie. Die Koller'schen Ergebnisse werden im Folgenden mit den sozio-kulturellen Implikationen für Bildung der vorliegenden Studie (vgl. Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“) zusammengeführt. Hier und bei Koller bildet Lyotards Frage, ob Bildung noch sinngemäß ist, den Ausgangspunkt. Daran knüpft sich die Frage eines kontemporären Bildungsverständnisses.

(1) Strukturelle Ähnlichkeiten: Spiel, Krise und Transformation

Wie dargelegt, können widerstreitende und befremdliche Erfahrungen der pluralisierten Lebenswelt als Krise erlebt werden. Krisen sind ubiquitär. Diese bildungstheoretische wie bildungspraktische Herausforderung holt Koller durch die Definition von Krisen und krisenhaften Erfahrungen als zentrales Movens transformatorischer Bildungsprozesse ein. Seine Krisendefinition gleicht weitestgehend jener in Kapitel „4.1. Krise und Krisenhaftes“. So beschreibt er etwa

im Anschluss an Waldenfels die Antwortnotwendigkeit auf das krisenauslösende Fremde, was der per definitionem gegebenen Entscheidungs- bzw. Handlungsnotwendigkeit in einer Krise gleichkommt. Was in Krisendefinitionen als krisen-immanente Notwendigkeit eines Ausgangs oder Endes eingeführt wurde, beschreibt Koller in Anlehnung an den hermeneutischen Zirkel als Verstehensprozess mit einem immer nur vorläufigen Ende. Koller stellt dar, wie aus einer solchen krisenhaften Erfahrung neue Selbst- und Weltbezüge entstehen können und diskutiert hierfür den Emergenzbegriff (vgl. Kapitel „*6.1.3, Krise als Ort der Emergenz*“). Kollers Verständnis ist also das Moment der Pluralisierung und Krisenhaftigkeit immanent. Spiel und Spielerisches thematisiert er hingegen nicht (vgl. Punkt (8)).

(2) *Paradoxon der Dauerkrise*

Wir leben in der paradoxen Situation einer Dauerkrise, was neue Lebensweisen erfordert. Auch Koller konstituiert Krise als notwendiges Moment menschlicher Weiterentwicklung, statt ‚abnorme‘ Ausnahme. Mehr noch: Krisen sind nicht Einbrüche in einen kontinuierlichen Prozess, sondern elementares Moment der Kontinuität. Für Humboldt ist Bildung ein stetig voranschreitender, kontinuierlicher Prozess. In Anlehnung an postmoderne Gesellschaftstheorien definiert Koller Bildung als hereinbrechende, krisenhafte und große Umbrüche evozierende Momente. Der Normalfall ist gegenwärtig eine kontinuierliche Umbruchhaftigkeit oder Normalität des krisenhaften Hereinbrechens. Koller betont, wie es hier auch als Herausforderung formuliert wurde, die Anerkennung statt das Verschweigen des Krisenhaften und Widersprüchlichen als zentrales Moment transformatorischer Bildung. Daran knüpft er zwei Forderungen: einerseits ein Fixum zur Krisenbewältigung und andererseits die Entwicklung als „polymorphes“ statt einheitliches Subjekt. Daran anschließend kann gefragt werden, ob nicht schon Wissen und Bewusstsein über die Dauerkrise als Fixum, dargestellt als *Flexibilitätsfähigkeit*, gelesen werden kann.

Hinsichtlich des notwendigen „polymorphen medialen Selbst“ können Kollers Hinweise zur narrativen Selbstkonstituierung mitgedacht werden. Identität ist das Ergebnis, der Effekt oder die Summe vieler kleiner Erzählungen der Selbstkonstituierung in Auseinandersetzung mit Welt und damit auch in der Bewältigung widerstreitender, krisenhafter Erfahrungen. Das verdeutlicht, dass sich das Koller’sche Bildungsziel klar vom Humboldt’schen Einheits-Subjekt abgrenzt. Zwei Aspekte sollten betont werden: Einerseits, dass Koller Erzählungen, also

sprachlichen Darstellungsformen, eine zentrale Bedeutung in der Bewältigung der gegenwärtigen Lebenssituation beimisst. Damit bleibt die Bedeutung medialer Darstellungsformen im Sinne narrativ-medialer Selbstkonstituierung im Angesicht ihrer weitreichenden Bedeutung und vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten unterrepräsentiert. Andererseits finden sich bei Koller zwar Hinweise, dass die in Bildungsprozessen hervorgebrachten neuen Selbst- und Weltbezüge die Bisherigen implizieren und niemals gänzlich neu sind, die Besonderheit des Umgangs mit den vielfältigen Subjekt-Fragmenten im Sinne einer Fähigkeit des Zusammenhaltens wird jedoch nicht besprochen.

(3) Paradoxon der Notwendigkeit des Selbst-Gewahrwerdens bei steter Veränderung

Transformatorische Bildungsprozesse münden in einer reflexiven Rückkehr zu sich selbst. Das ist durch aktuelle Lebensbedingungen erschwert. Flexibilisierung, Beschleunigung und die andauernde Neugestaltung der Selbst-Fragmente erzeugen eine Überbetonung des Selbst-Produzierens statt -Reflektierens. Die Etablierung von Online-Zusatzräumen verschärft dies. Um im Netz existent zu sein, müssen Profile gewartet, Avatare bewegt und soziale Beziehungen gepflegt werden. Im Anschluss an Adornos Forderung nach Hingabe an eine Sache äußert Koller die Sorge der Verunmöglichung dessen durch Zeitmangel. Dem gegenüber steht die Herausforderung trotz verminderter Reflexionsmomente einen flexiblen Lebensentwurf entsprechend der Flüchtigkeit und Veränderlichkeit der Lebenswelt zu entwickeln. Man kann einwenden, die Entwicklung eines kontinuierlichen Lebensentwurfs entspreche dem Einheitsstreben. Der gegenwärtige Lebensentwurf hat kein Ideal oder übergeordnetes Endprodukt zum Ziel, sondern rückt die Flexibilisierung, das Überleben in und die Befriedigung der subjektiven Bedürfnisse angesichts pluralisierter Lebensbedingungen in das Zentrum.

Koller positioniert sich an vielen Stellen explizit gegen das Humboldt'sche Bildungsverständnis im Sinne einer Einheitsbildung. Die Darstellung der empirischen Fallbeispiele in „*Bildung und Widerstand*“ (1999) zeigt, dass er dennoch an einem konkreten Ideal festhält: So würde das Fallbeispiel Anna wesentliche Momente eines transformatorischen Bildungsprozesses aufweisen. Anna stehe mit beiden Beinen im Leben und sei sozial abgesichert. Fallbeispiel Felix weise hingegen keine Anhaltspunkte für einen erfolgten Bildungsprozess auf. Felix zeige einen weniger „erfolgreichen“ Lebensweg mit häufigen Wohnort- und Beschäftigungswechseln. Man könnte sagen, bei Felix figuriert sich die gegenwarts-

typische Episodenhaftigkeit. Auch wenn Koller dies nicht explizit macht, verhärtet sich der Eindruck, er bewerte Felix' Lebensweise als weniger „ideal“. Das würde auf ein nicht-expliziertes Ideal verweisen, das nach Koller (2016) immer zu einem zumindest kleinen Teil in Bildungstheorien zu finden ist. Kollers Anspruch ist keine für immer und allgemein gültige „normative Richtschnur pädagogischen Handelns“, sondern die Etablierung eines historisch aktuellen Bildungsverständnisses. Der Anspruch der historischen Aktualität scheint hier ein Mindestmaß an Normativität einzulösen.

Kann statt nach einer „normativen“ nach einer „idealen“ Richtschnur gefragt werden? Ideal meint aber nicht idealistisch im Sinne des Strebens nach einem konkreten, vielleicht gar utopischen Ideal. Ein ideales Bildungsziel meint hier, ein für jeweilige Lebensbedingungen ideales Bildungsverständnis, das bspw. die beschleunigte Veränderlichkeit der Lebenswelt mitdenkt. Koller (1999, S. 145) antwortet auf die eingangs genannte Lyotard'sche Frage nach der Sinnhaftigkeit des Bildungsbegriffs, dass dieser bestehen bleiben kann, solange er „offen“, nicht vereinheitlichend und nicht als „normatives Dach“ skizziert ist. Ist das offensive Offenhalten des Bildungsbegriffs ein weiterer normativer Gehalt? Die Norm des Koller'schen Bildungsverständnisses ist ein Subjekt, das Selbst- und Weltbezüge offen hält und sich widerstreitenden Erfahrungen stellt, statt sie zu umgehen und damit die Entwicklung hartnäckiger, unveränderlicher Strukturen verhindert. Offen ist Kollers Bildungsverständnis auch dort, wo er (ebda., S. 155) es als „theoretischen Rahmen, der eine Vielzahl von *Bildungen* als möglich und wünschenswert erscheinen lässt“, konstituiert. Die Pluralität der Welt, so könnte man salopp formulieren, fordert die „Pluralität von Bildungsprozessen“.

Im Anschluss an die Analyse der Fallbeispiele formuliert Koller eine hochschuldidaktische Empfehlung: Die Fallbeispiele zeigen, dass Anna sowohl einen skeptischen Bezug zu widerstreitenden Erfahrungen einnimmt, als auch im Sinne der „innovativen Dimension“ Umgangsformen entwickelt. Felix hingegen habe keine transformatorische Bildung durchlaufen. Bei beiden Fallbeispielen impliziert der Eintritt in eine Bildungsinstitution wie Schule, höhere Schule oder Universität, eine widerstreitende Erfahrung, die die Diskursart der bisherigen Lebenswelt der elterlichen Familie überschreitet. Koller (ebda., S. 275f) interpretiert den Übergang in eine Bildungsinstitutionen als eine typische postmoderne Herausforderung. Es verdeutlicht, dass es keine übergeordnete Legitimationsinstanz gibt, der sich Familie und Bildungsinstitution unterordnen.

Basierend auf der unterschiedlichen Studienwahl – Mathematik und Physik versus Lehramt – und der differenten Bildungsdimension der Fallbeispiele empfiehlt Koller (ebda., S. 272) *die Anknüpfung auch von naturwissenschaftlichen Fächern an jeweils gesellschaftliche Bedingungen*. Dies wurde auch in der vorliegenden Studie bereits thematisiert (vgl. Kapitel „3.1.5. Idealistische Bildungsziele – Postmoderne Bildungsideale?“ sowie „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“).

(4) Notwendigkeit des Zusammenführens statt der Vereinheitlichung

Durch die Pluralisierung von Lebenswelt und Lebensformen gilt es differente Selbst-Fragmente zu entwickeln und als eigenständige und differente Fragmente nebeneinander stehen zu lassen. Wie gezeigt, sind narrative Darstellungen einerseits Selbstdarstellungsformen und andererseits Umgangsformen mit Pluralität und Widerstreit. Ein solcher Erzählcharakter findet sich häufig in spielerischen Settings.

Bei Koller ist das Erzählen sowohl Zugang zum Vehikel zur Übereinstimmung mit dem Selbst. Das Erzählen ist der einzige Ort, wo ein Einheits-Subjekt temporär möglich ist. In jeder Erzählung gilt das jeweilige Selbst-Fragment als Einheit. Da es viele Erzählungen gibt, gibt es viele Einheits-Subjekte oder eben Selbst-Fragmente. Erzählungen dienen aber auch der Bewältigung von Dissonanzen und sind eine Antwort auf die Erfahrung des Fremden. *Die Erzählung ist der Versuch der Herstellung einer konsonanten Ordnung. Aber kann die Entwicklung neuer medialer Darstellungsformen nicht auch neue Wege im Umgang mit Dissonanzen bieten, um diese nicht wieder konsonant machen zu müssen, sondern in ihrer Dissonanz darzustellen? Wenn Koller darlegt, dass Erzählformen immer historisch-kulturellen Konventionen unterworfen sind, dann entwickeln sich mit neuen medialen Darstellungsformen auch neue Erzählformen.*

An anderer Stelle betont Koller (1999, S. 176f) eine besondere postmoderne Herausforderung des Umgangs mit dem Verlust eindeutiger Sinnbezüge, der lebensgeschichtliche Ereignisse zunehmend „sinn und deutungsbedürftig“ macht. Daraus ergibt sich eine erhöhte Notwendigkeit den Ereignissen über eine narrative Auseinandersetzung Sinn und Bedeutung zu verleihen. Lebensereignisse werden zunehmend „erzählenswert“. An Hand der Fallbeispiele konnte Koller (ebda., S. 226ff) zeigen, dass Felix und Anna unterschiedlich auf die Erfahrung differenter Sinnwelten reagieren: Felix finde keine Sinnzuordnung und Artikulationsform. Er könne auf keine übergeordnete Legitimationsinstanz zurückgreifen und stelle sich

auf eine Seite der beiden Weltbezüge, um damit den Widerstreit in einen Rechtsstreit zu verwandeln. Das meint weder Leugnung, noch Anerkennung des Widerstreits. Dass bei Felix kein Bildungsprozess stattgefunden hat, zeige sich auch darin, dass er die Narration seiner Lebensgeschichte nicht zu Ende führt, sondern ins Stocken und Schweigen gerät (ebda., S. 233). Anna halte in einer Art Zwischenstellung – oder in ihrer Wortwahl in einer „Gratwanderung“ – den Widerstreit temporär aus. Später verwandelt sie wie Felix den Wider- in einen Rechtsstreit. Über Literatur und Therapie entwickelt sie neue Zugänge und Modi mit der Pluralität umzugehen und den Widerstreit offen zu halten (ebda., S. 258ff).

Vorsicht ist da geboten, wo der Eindruck erwächst Erzählungen werden nun als Funktion der Vereinheitlichung vorgeschoben, um nicht am Humboldt'schen Einheitsgedanken hängen zu bleiben, aber dennoch die Entwicklung zu einem kohärenten Ganzen oder zumindest das Ideal eines solchen aufrecht zu erhalten. Auch wenn sich Koller explizit gegen den Einheits-Gedanken positioniert, kann man fragen, warum dem Erzählen überhaupt die Funktion der Kohärenz- und Konsistenzherzeugung zugesprochen werden muss. Warum können Erzählformen nicht dazu dienen die Pluralität von Lebenswelt und Lebensformen abzubilden und zu figurieren?

(5) Paradoxon von Freiheit und Unfreiheit, Struktur und Strukturlosigkeit

Als wesentliche Problematik wurde die Frage des Verhältnisses von Freiheit bzw. Unfreiheit oder Struktur bzw. Strukturlosigkeit für die Veränderlichkeit überkommener und die Hervorbringung neuer Strukturen aufgeworfen. Was bedarf es, um das nötige Maß an Autonomie und Selbstbestimmung zu gewährleisten, ohne das kreative Moment einzuschränken und gleichzeitig die notwendigen Strukturen zu bieten, um eine Krise zu verhindern und Handlungsunfähigkeit zu sichern? Hierzu findet sich bei Koller nur ein Hinweis: Dies ist jener, wo er im Anschluss an Peirce die paradoxe Situation bespricht, dass Kreativität und Emergenz meist dann möglich werden, wenn eine spezifische Situation eintritt, die den Handlungsdruck des Subjekts verstärkt, gerade aber ein zu hoher Handlungsdruck Kreativität verhindert und ein verringelter Handlungsdruck das Erleben der notwendigen Situation ermöglicht.

(6) Kritisches Hinterfragen in Kontext ökonomischer, ökologischer und informationstechnologischer Herausforderungen

Hinsichtlich der Frage der Verantwortung und des Umgangs des Subjekts mit der gegenwärtigen ökonomischen und ökologischen Situation sowie bei der Frage des Umgangs mit der Steigerung der Informationsflut und damit verbunden alle Fragen zu Datenschutz und Co. finden sich bei Koller keine Hinweise. Dies ist verständlich, da er in seiner Arbeit einen anderen Schwerpunkt verfolgt. Zusätzlich befinden sich die genannten Herausforderungen auf einer Mikro-, statt der von Koller behandelten Makro-Ebene. Diese Aspekte sind dennoch von so zentraler Bedeutung und bedingen unsere Lebenswelt so sehr, dass die Frage gestellt werden muss, ob sie unser Handeln und Denken und damit den Verlauf des Bildungsprozesses stärker beeinflussen als gedacht. Damit eröffnet sich die Frage des Verhältnisses eines subjektiv, als Krise erfahrenen Erlebnisses und einer globalen Katastrophe. Auch wenn beide Phänomene als Krise bezeichnet werden können, kommt ihnen eine andere Bedeutungsdimension zu.

(7) Förderung Sozialer Beziehungen

Für die Frage der Förderung sozialer Beziehungen, die der Stabilität in krisenhaften Erfahrungen dienen können, aber durch die Etablierung der Online-Zusatzwelten grundlegend verändert werden, finden sich bei Koller – wegen der anderen Schwerpunktsetzung – keine expliziten Hinweise. Jedoch scheint es in der Auseinandersetzung mit dem Anderen sowie mit der Beziehung des Subjekts zu Welt, die das soziale Gefüge impliziert, mitgedacht. Im Anschluss an Humboldt legt Koller (1999, S. 92) dar, dass soziale Beziehungen und der sprachliche Austausch in „Dia- und Polylogen“ notwendig ist, um andere Weltsichten zu erfahren und den Horizont zu erweitern. Man könnte weiterdenken, dass der sprachliche – oder semiotische – Austausch von Subjekten in der Nahtstelle von Online- und Offline-Welt zur Erfahrung anderer Weltsichten und zur Erweiterung des eigenen Horizonts beiträgt. Welche Herausforderungen ergeben sich durch Online-Offline-Kommunikationswelten?

- In der Blended-Welt werden nicht nur neue Weltsichten semiotisch dargestellt und erzeugt. Potentiell gibt es unendlich viele neue Welten, die unendlich viele Formen annehmen können. Salopp formuliert: Es kommt zur Explosion pluraler Weltsichten und -darstellungen. Bedeutet dies, dass jede neue erfahrene Weltdarstellung Anlass eines transformatorischen Bildungsprozesses

sein kann? Kann das zu einer *Übersättigung von differenten Weltbezügen* führen? Und folgert daraus Negierung, Abschottung und ein Schützen vor der zu häufigen Erfahrung differenter Weltsichten? Wird mit der Pluralität von semiotischen Weltdarstellungen die programmatische Forderung Kollers (ebda., S. 91) nach „Vervielfältigung von Sprache“ obsolet?

- Und auch wenn Koller (2007, S. 70) nicht nur sprachliche Darstellungsformen, sondern alle semiotischen mitdenkt, scheint das zu kurz gegriffen. Gerade durch die Etablierung einer Vielzahl unterschiedlicher medialer Darstellungsformen, die sich untereinander unterstützen, verändern und zusammenwirken, *muss dieses Spezifikum betont und die Bedeutung für Bildungsprozesse erhoben werden*. Natürlich sind die pluralen Darstellungsformen ebenso semiotisch. Die Frage ist, welche Bedeutung die *Pluralisierung der semiotischen Darstellungsformen* für Welt- und Selbstbezüge haben kann.

Die vorliegenden Überlegungen sind aber keinesfalls bewahrpädagogisch oder medienskeptisch. Vielmehr verweisen sie auf die Notwendigkeit die Medialisierung und Technologisierung und die dadurch entstandene Veränderung des „Menschseins“ (Faßler, 2009, S. 47, 2011b, S. 100) mitzudenken. Dies ist bei Koller noch nicht im erforderlichen Maße der Fall, was auch auf die rasche Veränderlichkeit durch Medialisierung und Technologisierung seit seinen zentralen Publikationen (1999, 2012) zurück geführt werden kann.

(8) Die Antwort: Paralogie und Spiel?

Bei der Frage um Hervorbringung von Neuem sind wir häufig auf Paralogie und Spiel gestoßen. Sowohl paralogische, als auch spielerische Handlungen gehen über bisherige Grenzen hinaus, heben sie temporär auf oder erweitern sie.

Koller (1999, S. 148ff) stellt die Hervorbringung von Neuem nicht nur in das Zentrum subjektiver Bildungsprozesse, sondern knüpft den Erfolg und die Legitimität pädagogischen Handelns daran, inwiefern dieses der Hervorbringung von Neuem im Sinne neuer Sprachspiele, Regeln oder Spielzüge dient. Zur Beantwortung der Frage der Entstehung von Neuem hat sich Koller mit mehreren Positionen auseinandergesetzt:

- Bei Butler stellt er die Möglichkeit der Veränderung durch Wiederholung und Imitation heraus.
- Bei Humboldt hat er das kreative Potential zweier differenter Kräfte betont.

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

- Bei Adorno beschreibt er die Hingabe und die „Entäußerung“ an eine Sache und das damit verbundene „Sich-Wegwerfen“.
- Und auch wenn Gadamer die Entwicklung von neuen Selbst- und Weltbezügen im hermeneutischen Verständnis als stufenweisen Zirkel und nicht als plötzlich hereinbrechendes Ereignis konstatiert, betont Koller im Anschluss daran die Notwendigkeit der Muße, Zeit, geduldigen Auseinandersetzung mit und Offenheit gegenüber einem Gegenstand.
- In Auseinandersetzung mit Peirce hebt er das notwendige „Musement“ im Sinne eines Zustands der Tagträumerei hervor, die für das Hereinbrechen überraschender und revolutionen-ermöglicher Ereignisse notwendig ist.
- Mit Oevermann expliziert er das Hervorgehen des Neuen aus einer Krise als imaginativer und „intuitiver Vorgriff“ in die Zukunft.

Dem ist gemein, dass in unterschiedlicher Weise und Dimension Aspekte des Spielerischen gestriffen werden. So sind Wiederholung und Imitation spieltypische Handlungen. Auch bei Spielen spricht man von der Notwendigkeit differenter Pole, bspw. in Form der notwendigen Regelgeleitetheit bei gleichzeitiger kreativer Freiheit. Spieldefinitionen zeigen, dass man im Spiel ganz aufgeht, sich dem Spiel hingibt und sich dabei temporär selbst verliert oder ‚wegwirft‘. Im Spielen nehmen Spielende eine vom Alltag abgegrenzte, erhabene Haltung ein. Freud vergleicht das Spielgeschehen sogar mit Träumen. Im Spiel werden Bilder einer möglichen Zukunft als Ergebnis der Wirkung einer Spielhandlung imaginiert. Es werden mögliche Bilder der Zukunft entwickelt. Betont werden muss, dass gerade die Hingabe an eine Sache, das ‚Sich-Wegwerfen‘ und die nötige Muße durch die zunehmende Beschleunigung der Lebenswelt – wie gesehen – erschwert wird. Wenn dem so ist, kann der Schluss gezogen werden, dass auch das Spielen erschwert ist.

Im Anschluss an Lyotard geht Koller (1999, S. 148ff) der These der Emergenz durch Paralogie weiter auf den Grund und verweist auch hier auf das Spiel. Widerstreitendem kann man nur durch die Entwicklung neuer Idiome und der (Er-) Findung einer „neuen Sprache“ gerecht werden. Koller moniert, dass die Frage der Entwicklung neuer Sätze, Regeln etc. von Lyotard nicht beantwortet, sondern lediglich die grundsätzliche Möglichkeit und Notwendigkeit postuliert wird. Der Entwicklung von Neuem ist die Forderung einerseits der Anerkennung des Widerstreitenden und der Heterogenität als „unvermeidliche Gegebenheit“ und

andererseits der Suche nach „neuen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten für das bisher Nicht-Artikulierbare“ vorausgesetzt.

Im Anschluss daran formuliert Koller (ebda., S. 152f) zwei Dimensionen des aktualisierten Bildungsverständnisses (vgl. Punkt (3)): Auf der einen Seite bezieht sich die „*skeptische Dimension*“ auf die Anerkennung des Widerstreitenden, das Respektieren von Differenzen zwischen Diskursarten, die Beachtung ihrer Inkommensurabilität und die „Zurückweisung aller totalisierenden und vereinheitlichenden Versuche einzelner Diskursarten, die Rolle eines Meta-Diskurses einzunehmen“. Auf der anderen Seite geht die „*innovative*“ über die „*skeptische Dimension*“ hinaus, indem im Anschluss an die Anerkennung des Widerstreits neue Ausdrucksmöglichkeiten gesucht werden. Bildung findet zwischen diesen beiden Dimensionen statt. Die Legitimität pädagogischen Handelns ergibt sich aus der Frage, welchen Beitrag sie zu den Dimensionen leistet. Die empirische Erhebung Kollers zeigt, dass beide – skeptische und innovative Dimension des Bildungsprozesses – nur dann möglich sind, wenn es ein kontrastierendes Gegenüber in Form eines Anderen gibt, der eine neue Perspektive auf Welt eröffnet. Das wurde im Fallbeispiel Anna ersichtlich, die durch Lektüre- und Therapieerfahrungen einen Umgang mit dem Widerstreitenden findet (ebda., S. 272). Für Koller (ebda., S. 276) wurden beide Dimensionen durch die empirische Überprüfung darstellbar. Dabei zeigte sich die skeptische Dimension deutlicher. Auch „daß (und wie) in individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen tatsächlich neue sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten ge- oder erfunden werden können“, wäre erkennbar. Die Belege dieser Aussage sind jedoch nicht ausreichend. Dass die innovative Dimension, seines Erachtens, nicht deutlich erkennbar ist, hat er (ebda., S. 266) bei der Fallanalyse selbst besprochen. Dort, wo Koller glaubt die innovative Dimension zu erkennen – im Fallbeispiel Anna –, zeigt sich die Innovation in der Entwicklung neuer Erzählformen qua reflexiv-autobiografischen „Prozeß der (Re-) Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte“. Das Erlebte wird im Nachhinein bestätigt oder modifiziert. Der Bildungsprozess liegt in der „nachträglichen Um- und Neudeutung zurückliegender Ereignisse“. Bei Anna konnte ein solcher Reflexionsprozess durch Lektüre- und Therapieerfahrungen eröffnet werden. Das nachträgliche Reflexionsmoment scheint im Kontext der Frage der Gegenwartsadäquatheit hinsichtlich der Pluralisierung und Beschleunigung problematisch. Es bleibt zunehmend weniger Zeit für rückbezügliche Reflexionsprozesse. Entscheidungen müssen momenthaft getroffen werden und können nicht mehr Resultat eines intensiven Ausverhandlungsprozesses sein. Bei

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

Faßler hat sich eine dramatische Zuspitzung dieser Verhältnisse gezeigt, die zum Zeitpunkt der Koller'schen Habilitationsschrift noch nicht von derartiger Bedeutung war. In kontemporären Bildungskonzeptionen darf der Aspekt der Beschleunigung nicht außer Acht gelassen werden. Spannend ist ergänzend, dass Koller (ebda., S. 278) in beiden Fallbeispielen beim Umgang mit Widerstreitendem ironische und metonymische Sprachfiguren ausfindig macht. Dies ist einerseits spannend, weil diese Sprachformen mit Diskursregeln spielen und diese befolgen. Andererseits deswegen, weil einige Arbeiten die strukturelle Ähnlichkeit von Ironie und Spiel besprechen (vgl. bspw. Huizinga, 1939, S. 49; Minnema, 1998, S. 26).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Koller viele und insbesondere die grundlegendsten der hier explizierten Herausforderungen eines gegenwarts-adäquaten Bildungsverständnis thematisiert. Einige Aspekte wurden von ihm aber nicht im notwendigen Ausmaß diskutiert. Dies ist auf seinen generell anderen Anspruch und in der erfolgten Weiterentwicklung von Lebensbedingungen zurück zu führen. Dazu zählt die Frage der Sicherung sozialer Beziehungen zur Stabilität, die Frage des Umgangs mit ökonomischen, ökologischen und informationstechnologischen Entwicklungen sowie der Aspekt der zunehmenden Medialisierung und Technologisierung und der damit einhergehenden Beschleunigung. Gerade Letzteres eröffnet neue Fragen wie jene nach einer möglichen Konfrontation – oder Übersättigung – mit unendlich vielen Weltsichten, nach neuen Möglichkeiten medialer Darstellungsformen für die Repräsentation der Pluralität, statt der Erzeugung von Einheit oder nach dem Zusammenführen von Selbst-Fragmenten. Einige Aspekte haben sich im Zuge der Auseinandersetzung mit Koller als fruchtbar erhärtet und sollten daher näher betrachtet werden: Dies ist die Frage der Entwicklung einer Flexibilitätsfähigkeit und die Frage nach dem Verhältnis von Freiheit bzw. Unfreiheit oder Struktur bzw. Strukturlosigkeit als Grundlage innovatorischer Prozesse. Im Anschluss kann das paralogische und spielerische Moment für die dargelegten Anliegen ebenso nähere Analyse erfahren.

6.2. Bildung angesichts epochaler Probleme (nach W. Klafki)

Wolfgang Klafki gehört unzweifelhaft zu den großen Namen der Allgemeinen Didaktik im Speziellen und der Pädagogik im Allgemeinen. Für die Entwicklung didaktischer Lern-Lehr-Modelle wird sein Konzept zur theoretischen Grundlage genommen und weitergedacht. Für die Frage des Zusammenspiels „formaler“ und

„materieller“ Bildung gilt er als zentraler Vordenker. Er visioniert über zukünftige Problemfelder der Bildung, knüpft diese an die pädagogische Tradition im Neuhumanismus und bleibt durch diesen gewissermaßen zeitlosen Ansatz bis heute relevant. Klafki gilt gar als prominentester nationaler und internationale Autor um Fragen der Unterrichtsgestaltung (Arnold, 2007, S. 30; ein Überblick dazu bspw. in Kaiser, Koch-Priewe, & Stübig, 2007, S. 12f).

Er orientiert seine bildungstheoretischen Überlegungen im Rahmen einer Allgemeinen Didaktik ähnlich wie Koller an großen Herausforderungen der Gegenwart. Im Rahmen seiner „*Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*“ (2007) entwickelt er ein didaktisches Konzept für Unterrichts- und Schulentwicklung und wissenschaftliche Methodik. Beides soll im Folgenden für die vorliegende Studie diskutiert werden. Dem ist eine Einführung in grundlegende Theoreme Klafkis vorangestellt.

Bildung, so Klafki (2007, S. 18), ist die „[...] Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb ist denn auch *Selbsttätigkeit* die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses.“

Gegenwärtig müssen wir uns historisch-aktuellen Fragen stellen, wollen wir eine kontemporäre Bildung betreiben:

„Welche Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen benötigen junge Menschen heute und für ihre Zukunft, um sich produktiv mit jenen universalen Entwicklungen und Problemen auseinanderzusetzen zu können und schrittweise urteilsfähig, mitbestimmungsfähig und mitgestaltungsfähig zu werden?“ (Klafki, 1993, S. 3)

Sein Bildungsverständnis fußt Klafki auf seine kritische Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Klassikern wie Kant, Hegel und Humboldt.⁹³ Ausgangsprämissen hierbei ist der Mensch als freies und vernünftiges Wesen, das im Rahmen des Möglichen sein Leben selbst gestalten kann und soll. Bildung bereitet darauf vor. Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung ist nur durch Auseinandersetzung mit sich selbst und Welt möglich. Klafki und Koller teilen eine kritische Perspektive auf den

⁹³ Zu besseren Einordnung Klafki's Anspruch sei hier auf seine durchaus kritischen disziplinären Wurzeln verwiesen: Klafki studierte bei Erich Weniger, der zwar nicht offizielles NSDAP-Mitglied war, seine Arbeit aber gleichwohl in den Dienst des NS-Gedankengutes stellte (vgl. bspw. Ortmeyer, 2008).

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

Humanismus und Humboldt. Unter Klafkis kritischem Blick sei das Humboldt'sche Bildungsverständnis:

1. „einseitig an der Antike orientiert, sie werde
2. individualistisch verstanden, ohne Bezug auf den Mitmenschen, die Gesellschaft und den Staat, sie orientieren sich
3. an einem harmonistischen Menschenbild, sei
4. ursprünglich aristokratisch-elitär gedacht und dann später
5. zu einem sozialen Privileg des mittleren und gehobenen Bürgertums umgedeutet worden und in dieser Form bis heute als Ideologie, als an begrenzte Interessen gebundenes, falsches Bewußtsein wirksam“ (Klafki, 1971, S. 132).

Klafki ist insbesondere das ‚idealisierend-überhöhte‘ Bildungsverständnis ein Dorn im Auge, das die weitere Stärkung des wohlhabenden Bürgertums fördert (Tulodziecki, 2013, S. 264). Auch wenn Humboldt alle soziale Schichten in seine Allgemeinbildung einbezieht, hält er an der Aufsplittung der Gesellschaft in soziale Schichten fest, statt Bildung als Weg zur Überwindung sozialer Ungleichheiten zu begreifen (Klafki, 1971, S. 146). Bildung im aufklärerischen Sinn meine aber nicht nur Eliten-Bildung, sondern Bildung für Alle (Klafki 2007, S. 21).⁹⁴ Gar als „utopisch“ bezeichnet Klafki (1993, S. 3) seinen Vorschlag, dass Bildung für Alle auch heißt, dass etwa Lehrpläne im Sinne der Globalisierung an globalen Problemfeldern orientiert und nationalstaaten-übergreifend abgestimmt werden. Seine Grundorientierung am neuhumanistischen Bildungsverständnis als Erfahrungsprozess von Subjekt und Welt ebenso am „*Grundrecht auf Entfaltung seiner Persönlichkeit*“ bleibt trotz dieser Einwände aufrecht (Kaiser u. a., 2007, S. 11).

Daran knüpft Klafki (2007, S. 25ff) eine Neuinterpretation der „Allgemeinbildung“ hinsichtlich dreier Aspekte mit dem Anspruch „Bildung für alle“ und „Bildung im Medium eines Allgemeinen“: (1) Allgemeinbildung meint Bildung aller – nicht nur bürgerlich-wohlhabender – Menschen zur „Selbstbestimmung-, Mitbestimmung- und Solidaritätsfähigkeit“. (2) Allgemeinbildung bezieht sich auf die „kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge des Allgemeinen als des uns alle Angehenden“. Mit der Betonung der „Ganzheit, Allseitigkeit und

⁹⁴ Vgl. dazu auch Humboldt (1809, S. 168), wo er sich gegen eine weitere Aufspaltung der Schulzweige des Gymnasiums und für eine Einheitsschule ausspricht, um Bildung für alle zu ermöglichen.

Vielseitigkeit der menschlichen Entwicklung“, so Jörissen und Marotzki (2009, S. 14), greift Klafki auf die von ihm abgelehnte Aufklärung und deren Bildungsverständnis zurück. (3) Und Allgemeinbildung meint Bildung, die sich auf alle Lebensbereiche und insofern auf wichtige „Schlüsselprobleme“ der Gegenwart bezieht. Klafki führt mit diesem Bildungsverständnis ein „differenziertes gesellschaftliches Problembewusstsein“, das nachhaltig zur „Flexibilisierung des Selbst- und Weltbezuges“ beiträgt, ein (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 14). Bildung bezieht sich auf alle „heute erkennbaren *humanen Fähigkeitsdimensionen* des Menschen“ (Klafki, 2007, S. 40). Gogolin et. al. (1998a, S. 262f) verweisen darauf, dass einer Bestimmung der Allgemeinbildung, die der Gegenwart entsprechen will, eine Analyse der Situation unserer Zeit vorausgehen muss. Da wir aber nicht sicher sein können, dass die Analysen der Gegenwart in globaler Hinsicht ihre Begründung haben, können wir genauso wenig eine allgemeingültige Allgemeinbildung begründen.

Sein methodisches Vorgehen bezeichnet Klafki (2007, S. 9; 84; 98) als „kritisch-konstruktive Didaktik“. Diese beruht auf drei methodischen Grundsätzen: Der Ansatz ist (1) historisch-hermeneutisch mit Einbeziehung (2) einer erfahrungswissenschaftlichen oder empirischen Ebene und unter Berücksichtigung (3) gesellschaftskritisch-ideologischer Positionen. Diese drei Perspektiven stützen sich als „Methodenverbund“ gegenseitig und machen die jeweils blinden Flecken des anderen sichtbar. Hermeneutische Argumente können empirisch überprüft und empirische Beobachtungen mit gesellschaftlichen Bedingungen zusammen gedacht werden. Beschäftigt man sich mit Schwierigkeiten des Lehrens und Lernens, scheint eine von der Empirie abgelöste hermeneutische Perspektive zu kurz zu greifen. Dieser Kritik unterliegt eine theorie-fokussierende Bildungswissenschaft schon lange. Das zeigt auch die Rede vom Abgang der Allgemeinen Didaktik zu Gunsten empirischer Studien wie TIMMS oder PISA und der Lehr-Lernforschung mit Texten, die das Sterben der Allgemeinen Didaktik sogar im Titel tragen wie bspw. „Wiederbelebung einer Totgesagten“ (Rothland, 2013, S. 629f) oder „Die Allgemeine Didaktik ist tot! Es lebe die Allgemeine Didaktik“ (Zierer & Kiel, 2012). Die Hermeneutik kann zwar den „intentionalen und interpretativen“ Sinngehalt didaktischer Realitäten umschreiben, aber niemals den didaktischen Gesamtkontext überblicken. Darüber hinaus müssen unterschiedliche Begriffsauffassungen für eine inhaltliche Verquickung der Lehr-Lernforschung mit der Allgemeinen Didaktik überwunden werden (Kaiser u. a., 2007, S. 19). Diese Kritikpunkte führt Klafki (2007, S. 102) zur Legitimierung der Verknüpfung einer historisch-hermeneu-

tischen Perspektive mit empirischen Forschungsergebnissen und möglichen empirisch zu bearbeitenden Fragestellungen an und stellt sich damit gegen eine Position, die eine Verbindung empirischer und hermeneutischer Zugänge ausschließt. Damit möchte Klafki auch dem zentralen Kritikpunkt der Theorieelastigkeit an Stelle einer empirischen Fundierung oder zumindest Untermauerung der Allgemeinen Didaktik gerecht werden. Für eine zentrale Fundierung und Legitimierung der Allgemeinen Didaktik in der Gegenwart gilt es nach Rothland (2013, S. 635ff) die Allgemeine Didaktik verstärkt an empirische Zusammenhänge und die pädagogische Praxis zu knüpfen, diesen ein zentrales theoretisches Fundament zur „allgemeinen, allseitigen und allumfassenden Persönlichkeitsentfaltung jenseits fachlicher Interessen“ in Anlehnung an die bildungstheoretische Tradition zu bieten und gegenwärtige Lebensbedingungen kritisch einzubeziehen. Nicht vergessen werden darf, dass der Gegenstand der Empirie „gleichsam von Hermeneutik durchzogen und umklammert ist“. Jede empirische Fragestellung gründet auf Vorannahmen und hermeneutischen Sinndeutungen; jede Dateninterpretation ist ein hermeneutischer Prozess (Klafki, 2007, S. 104ff). Auch für die Allgemeine Didaktik wird ein eklektisches Vorgehen fruchtbar gemacht (Zierer 2012a, S. 27), das unterschiedliche Forschungszugänge im Unterricht verbindet. Etwas pathetisch formuliert: Die Allgemeine Didaktik ist die „Mutter aller Forschungen, die sich mit Unterricht beschäftigen, weil sie diese aufgreift und zusammenzuführen versucht und umgekehrt, Fragen für diese Forschungen stellt und vorbereitet“ (ebda.).

Werden mit diesem Methodenverbund erziehungswissenschaftliche Fragen wie jene nach gegenwärtigen Herausforderungen von Bildung bearbeitet, handelt es sich um eine „*kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft bzw. Didaktik*“. Die historisch-hermeneutische Perspektive holt Klafki (2007, S. 25; 48f) dabei durch Auseinandersetzung mit den genannten Klassikern und der Frage nach aktuellen Lebensbedingungen ein. Zentrales Augenmerk liegt auf der Verknüpfung der bildungstheoretischen Tradition und aktuellen kulturell-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie auf dem Anspruch die dargestellte Allgemeinbildung fortwährend zu ermöglichen. Durch die zentrale Orientierung an der Historizität, holt Klafki gegenwärtige kulturell-gesellschaftliche Bedingungen und mögliche zukünftige im Sinne der Fortschrittsfrage in sein didaktisches Boot.

Erziehungs- und Bildungsprozesse sind stets in gesamtgesellschaftliche Prozesse, also bezogen auf „umgreifende ökonomische, soziale, politische, kulturelle

Verhältnisse“ eingebettet (ebda., S. 109f). Eine kritische Perspektive, die diesen gesamtgesellschaftlichen Kontext einzubeziehen und Ideologien zu hinterfragen versucht, findet sich an unterschiedlichen Stellen in der erziehungswissenschaftlichen Geschichte⁹⁵ wie bei Rousseau, Schleiermacher oder Vertretern der Kritische Theorie wie Habermas (vgl. Kapitel „*2.2.2. Das Subjekt in und seine Kritikfähigkeit an der Gesellschaft*“). Klafki orientiert sich an genannten Positionen, hinterfragt sie „kritisches prüfend“, führt sie in den „didaktischen Problemzusammenhang“ über und denkt didaktische Prozesse immer historisch. Didaktik soll die „Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ angesichts gesellschaftlicher Bedingungen sowie Empfehlungen dafür formulieren. Pädagogik und Gesellschaft sind aneinander geknüpft. „Es gibt keine pädagogische bzw. didaktische Provinz außerhalb der Gesellschaft“ (ebda., S. 110). Eine kritisch-konstruktive Didaktik muss danach fragen, wie sich gesellschaftliche Verhältnisse in pädagogischen Szenarien in unterschiedlichen Bereichen vom Schulbuch, über institutionelle Machtstrukturen oder Lehrpläne widerspiegeln. Und sie muss danach fragen, welche „Ausprägungen des gesellschaftlichen Bewußtsein“ wo und in welcher Form vorfindbar sind. Eine „ideologiekritische“⁹⁶ Perspektive ist unabdingbar.

Klafki (ebda., S. 96f) versteht Didaktik als grundlegend bildungstheoretisch. Seine Annahmen gründen sich in der These, dass der Mensch nur in Verbindung zu seiner jeweiligen historischen Wirklichkeit im Sinne der „Theorie der kategorialen Bildung“ gedacht werden kann. Diese Theorie hat er 1957 in seiner Dissertation zum ersten Mal begründet und von da an weiterentwickelt (Scheffer, 2007, S. 142). Dies versteht er als ein „nach vorn hin stets offenzuhaltendes Vermittlungsverhältnis“ zwischen Subjekt und Objekt. Die geschichtlichen Bedingungen eröffnen sich dem sich bildenden Menschen und werden damit zugänglich, verstehbar, kritisierbar und veränderbar. Auf Grund der unendlichen Fülle – oder in Humboldts Formel: „Mannigfaltigkeit der Welt“ – gilt es in Bildungsprozessen diese Fülle auf ein „Gefüge von *Kategorien*“ aus „Grundformen, -strukturen,

⁹⁵ Die Betonung einer kritischen Perspektive durch Klafki kann durchaus als Brücke zur Kritischen Erziehungswissenschaft und Klaus Mollenhauer gelesen werden. Beide, Klafki und Mollenhauer, entspringen der erziehungswissenschaftlichen Sozialisation Erich Wenigers.

⁹⁶ Der Ideologie-Begriff wird hier eng gefasst und steht für ein „erweisbar falsches gesellschaftliches Bewußtsein, dessen Falschheit aus der vom Träger solchen Bewußtseins nicht durchschauten Prägung durch bestimmte gesellschaftliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse resultiert“ (Klafki, 2007, S. 111).

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

-typen, -beziehungen“ zu reduzieren und zugänglich zu machen. Eine rein theoretische Diskussion didaktischer Folgerungen genügt jedoch nicht. Insofern fügt Klafki (2007, S. 114) seinem Methodenverbund die empirische Hinterfragung hinzu. Er eröffnet ein Verständnis von Empirie abseits einer „neutralen“, rein „objektiven“ Datenerhebung und -auswertung, als Methode und Weg, um (soziale) Missstände in didaktischen Prozessen aufzudecken. In innovatorischer Hinsicht können neue Ansätze im empirischen Setting entwickelt und erprobt werden.

Zentrales Anliegen von Klafki (ebda., S. 29) ist auf „Schlüsselprobleme unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz“ vorzubereiten, um diese zu lösen. Das vorliegende Vorhaben und insbesondere die folgenden Kapiteln zäumen das Klafki'sche Pferd gewissermaßen von hinten auf. Ausgangspunkt war die Erhebung von veränderten „gesamtgesellschaftlichen“ Bedingungen, die das Mensch-Sein in allen und so auch in den hier beschriebenen – ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen – Dimensionen beeinflussen (vgl. Kapitel „3. GESELLSCHAFTSDIAGNOSEN“). Wie diese Erhebung zeigen konnte, ist eine Nachschärfung der Frage nach Bildungszielen und -inhalten zur Gewährleistung der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität gefordert. Wie Klafki betont, und wie es bereits bei Lyotard, Bauman und Faßler beschrieben wurde, stellt sich die Frage, ob Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität überhaupt (noch) möglich sind, welche Strukturen diese zu verhindern drohen und wem es nützen könnte, würden sie verhindert werden. Für den Bildungskontext ist konkret danach zu fragen, wer Veränderungen in institutionellen Bildungsstrukturen verhindert und was diese Verhinderung jeweils nützt. Indem die vorliegende Arbeit nach den grundlegenden Bedingungen institutioneller Bildung fragt, ist sie ebenso ideologiekritisch.

Vorausgeschickt werden muss, dass es nicht selbstverständlich, sondern eine Besonderheit ist, dass die Klafki'sche Allgemeine Didaktik, trotz langer und lauter Grabgesänge zum Abgang und Rufe nach der Rettung der Allgemeinen Didaktik, bis heute eine derart wichtige Stellung in der Bildungswissenschaft einnimmt (Rothland, 2013, S. 629ff).

6.2.1. Allgemeinbildung für Alle im ‚Medium‘ des Allgemeinen

Für die Formulierung seiner didaktischen Empfehlungen orientiert sich Klafki an seinem Verständnis von Allgemeinbildung, welches im Folgenden näher erläutert

wird und die Frage, wie er gegenwärtige und zukünftige allgemeine Bildung konstituiert, beantwortet.

Klafki (2007, S. 49) definiert Bildung als gesellschaftliches Anliegen, das allgemeingesellschaftlichen Bedingungen unterliegt: „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“. Diese Formulierung lässt zwei Interpretationen zu. Einerseits kann sie so gelesen werden, dass Bildungstheorie und -praxis eine wesentliche Funktion in der gesellschaftlichen Evolution einnehmen. Andererseits ergibt sich die Interpretation, dass sich eine Gesellschaft – verstanden als Gefüge, das von „Menschen und Menschengruppen gemacht wird“ und nur durch diese existiert – analog transformatorischer Veränderungen seine Mitglieder mitverändert. Gesellschaft ist insofern – wie bereits mehrfach gezeigt – durch Heterogenität und Widersprüchlichkeit charakterisiert. Im Moment des Widersprüchlichen werden individuelle Denk-, Mitbestimmungs- und Handlungsfähigkeit relevant, da sich gegebene Strukturen als grundlegend veränderbar erweisen.

„Wo aber Widersprüchlichkeit ist, sich Gesellschaft als Zusammenhang und Thema unterschiedlicher, miteinander ringender Interessen und Interpretationen erweist und damit als veränderbar erkannt wird – und genau das ist eines der Grundmerkmale der neuzeitlichen Entwicklung –, da entstehen Deutungs- und Handlungsspielräume, wird der einzelne als potentiell denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige Person entdeckt [...].“ (Klafki, 2007, S. 50)

Klafki (2006, S. 119, 2007, S. 50f) betont, dass er diese These aus grundlegend aufklärerischen Thesen ableitet. Aufklärerisch in dem Sinne, als Bildung die Aufgabe zukommt auf je gegebene Lebensbedingungen vorzubereiten und diese zu vergegenwärtigen. Gerade aber die Frage des Umgangs mit Widersprüchlichkeiten geht über klassische aufklärerische Zugänge hinaus. Das Subjekt hat die Aufgabe auf gesellschaftliche Verhältnisse und deren Entwicklung nicht nur zu „reagieren“, sondern diese zu „beurteilen“ und mitzugestalten. Da Bildungstheorie und -praxis darauf vorbereiten soll, nehmen sie nicht nur eine spezifische gesellschaftliche Funktion ein, sondern rücken in das Zentrum gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse überhaupt. Insofern dürfen sie nicht nur auf Anforderungen gegenwärtiger Lebensbedingungen vorbereiten, sondern müssen gleichzeitig eine „kritische Revidierung“ dessen ermöglichen. Gegenwärtige Gesellschaftsentwicklungen und die teils vehementen, institutionellen Hürden am Weg zur Neustrukturierung und Aktualisierung von Schule führen Klafki zur Formulierung eines „Orientierungsrahmens für die Weiterentwicklung oder die Reform unseres Bildungswesens“.

Bildung ist immer gesellschaftlich. Und Bildung ist immer gesellschaftlich-historisch, indem sie vergangene Entwicklungen, aktuelle Anforderungen und eine imaginativ-entworfene Zukunft impliziert. Innerhalb dieser zeitlichen Kumulation von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gilt es jeden Menschen am Weg zu den drei Grundfähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit zu begleiten. Aus diesen drei Grundfähigkeiten leitet Klafki (2007, S. 52ff) drei „Bedeutungsmomente“ einer Allgemeinbildung ab:

1. Allgemeinbildung ist eine „*Bildung für alle*“ und dies ausnahmslos.⁹⁷
2. Bildung muss stets einen „*Kern des Gemeinsamen*“ haben und ist daher als „*Bildung im Medium des Allgemeinen*“ zu definieren. Allgemeinbildung meint die Aneignung und Auseinandersetzung mit „*Frage- und Problemstellungen*“ gegenwärtiger Lebensbedingungen und einer „*sich abzeichnenden Zukunft*“ zwecks einer Vorbereitung auf eine mögliche Problemlösung. Dazu gehört auch eine Auseinandersetzung mit schon entwickelten und etablierten „*Denkergebnissen und Lösungsversuchen*, schon formulierten Fragestellungen und erprobten Möglichkeiten, bereits erworbenen Erfahrungen“. Dabei geht es nicht um eine Reproduktion bisheriger Strukturen, sondern um ein Begreifen des Bisherigen und Gestalten der Zukunft. Hinsichtlich großer gesellschaftlicher Probleme reicht es nicht, sich auf Nationalgrenzen zu konzentrieren. Der Bildungshorizont muss ein „*Welt-Horizont*“ sein.
3. Und Allgemeinbildung ist als „*Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten*“ zu verstehen. Diese Grunddimensionen definiert Klafki (vgl. bspw. 1998, S. 240, 2007, S. 52ff) weitgefasst. Dazu zählt etwa ein „*lustvoller und verantwortlicher Umgang mit dem eigenen Leib*, der kognitiven Möglichkeiten, der handwerklich-technischen und der hauswirtschaftlichen Produktivität, der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten (...), der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit“ sowie die „*ethische und politische Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit*“.

Für eine erfolgreiche Vermittlung dieser Dimensionen einer Allgemeinbildung bedarf es grundlegender instrumenteller Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben.

⁹⁷ Klafki (2007, S. 53) bezieht sich hier auf Humboldt (vgl. bspw. 1793) dessen Bildung für alle sich dennoch nur auf bürgerliche und männliche Gesellschaftskreise begrenzt.

Diese Fähigkeiten sind aber keine Voraussetzung, sondern Instrumentarien der Allgemeinbildung. Orientiert an diesem Verständnis von Allgemeinbildung muss sich auch die Leistungsüberprüfung institutioneller Bildungsprozesse anpassen. Während sich bisherige Formen der Leistungsüberprüfung vorrangig auf Ergebnisse und Produkte *am Ende des Bildungsprozesses* konzentriert haben, geht es nun um die Beobachtung und Rückmeldung *während des Prozesses*. Der Fokus liegt nicht mehr auf der Überprüfung des Prozesses, sondern auf der Hilfestellung während des Prozesses. Der Fokus liegt nicht mehr auf der Überprüfung von Leistung, sondern auf der Begleitung des kollaborativen Erarbeitens von Lösungswegen unter Einhaltung der Prinzipien von Solidarität. Leistungsüberprüfung dient nicht mehr der Kommunikation der individuellen Leistung, sondern der Rückmeldung an das lernende Subjekt selbst. Klafki (2007, S. 74ff; Winter, 2007, S. 121) fordert eine dringende Modernisierung und Adaptierung – nicht Abschaffung – der Kultur der Leistungsüberprüfung. Geht man davon aus, dass eine neue Lernkultur ein neues Leistungsverständnis nötig macht, gilt der Umkehrschluss, „*daß eine neue Lehr-Lern-Kultur nur dann Chancen hat, etabliert zu werden, wenn neue Verfahren der Leistungsbewertung entwickelt und genutzt werden*“ (Winter, 1997, S. 179).

Klafkis' Verständnis einer Allgemeinbildung weicht von den klassischen Vorstellungen eines allgemeinen Bildungskanons ab. Während ein Bildungskanon ein vermeintlich verbindliches Maß an bestimmten Kulturinhalten vorgibt und damit eine Stabilisierung gesellschaftlicher Strukturen fördert, konzentriert sich Klafki auf allgemeinere soziale Herausforderungen. Die Frage der Lern-Lehr-Inhalte und die Abstimmung der Meta- oder Mikro-Pläne der Lern-Lehr-Sequenz können immer nur „in einem immer wieder neu zu entwickelnden Konsens darüber festgelegt werden, was an Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen für junge Menschen heute und im Vorblick auf ihre vermutliche Zukunft notwendig ist [...], um eine humane und demokratische Gestaltung ihrer politischen, sozialen und individuellen Lebensbedingungen, verantwortbare Entscheidungen und die Wahrnehmung offener Lebenschancen zu ermöglichen“ (Klafki, 2006, S. 114). Während das klassische Verständnis einer Allgemeinbildung, etwa bei Humboldt (1792, S. 64), eine allgemeine Entfaltung der im Menschen angelegten „Kräfte zu einem Ganzen“ meint, bezieht sich Klafki (2007, S. 56) auf die Gesellschaft – also den „Welt-Horizont“ – betreffende „epochal typische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“.

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

„Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken.“ (Klafki, 2007, S. 56)

Epochaltypische Schlüsselprobleme sind Herausforderungen, denen eine gesamtgesellschaftliche, meist sogar „weltumspannende“ Bedeutung zukommt. *Epochaltypisch* meint, dass sich die Problematik auf einen längeren Zeitraum, durchaus bis in die weite Zukunft, bezieht. Allgemeinbildung muss Einsicht und Problembewusstsein hinsichtlich dieser Schlüsselprobleme ermöglichen und über deren rein kognitive Erfassung hinausgehen. Allgemeinbildung meint auch eine „*emotionale* Erfahrung und Betroffenheit“ bezüglich der Problemlage zu ermöglichen sowie die „*moralische* und *politische* Verantwortlichkeit, *Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit*“ anzusprechen (Klafki, 2007, S. 60ff). „Bildendes Lernen“ kann eben nicht durch „reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelerkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten“, sondern über die Hervorbringung „weiterwirkender Erkenntnisse, Fähigkeiten“ und Einstellungen erfolgen und das muss immer an konkreten Problemfeldern, die auf den jeweiligen Erfahrungshorizont der Lernenden abgestimmt sind, erfahrbar gemacht werden. Für Klafki (2006, S. 106ff) geht es darum, in der Erfahrung „*kategoriale*“ Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die auf ähnliche Problemfelder in der Zukunft angewendet werden können und damit „bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeiten, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive“ eröffnen. Er spricht in diesem Zusammenhang auch von „*sokratischem Lernen*“, das zum selbstständigen Weiterlernen befähigt. Ziel aller Lernformen und Lehrmethoden ist immer, dass sie zur „*Aneignung* grundlegender kategorialer Einsichten und Fähigkeiten führen sollen“, die ein Leben angesichts historischer Bedingungen in kritischer und partizipierender Weise ermöglichen. Mit dem Verweis auf eine „*kategoriale*“ Bildung versucht Klafki (ebda., S. 106) das ewige Streitthema zwischen „*materieller*“ und „*formaler*“ Bildung auf eine andere Ebene überzuführen und die Verschränkung „*materieller*“ Bildung von Inhalten und das Wissen und Anwendenkönnen von Strukturierungsmomenten und Handlungsoptionen begreifbar zu machen. Gogolin et. al. (1998a, S. 268) diskutieren, dass eine Orientierung an diesen Kategorien gegenwärtig aus zwei Gründen unpassend sei. Einerseits würde jede Pluralisierung bestehende Kategorisierungen aufzusprengen und zu hinterfragen drohen. Andererseits kann man im Sinne des Konstruktivismus nicht davon ausgehen, dass die von Subjekten entwickelten je

subjektiven Wirklichkeiten zentrale Gemeinsamkeiten, die in Kategorien zusammengefasst werden können, aufweisen. Das spitzt sich insofern zu, als Klafkis Orientierung an Kategorien fraglich macht, ob seine Bildungskonzeption, trotz seines Anspruchs, gegenwärtig überhaupt noch den Lebensbedingungen entspricht. Denn Gogolin et. al. (1998a, S. 270) weisen weiter darauf hin, dass Klafkis Orientierung an Kategorien mit einer Orientierung an der allgemeinen Kontingenzhaftigkeit des Lebens, die aber gerade angesichts der genannten Lebensbedingungen notwendig erscheint, nicht vereinbar ist. Gegenwärtige Lebensbedingungen haben eben gerade die Tendenz, dass man nicht mehr die Gewissheit haben kann, sich die Welt über Kategorien der Erfahrung erschließen zu können.

„Kontingenz ist, was auch anders möglich ist. Was in der Planung als unverfügbar erkennbar wird, was zufällig, aber auch durch Handeln beeinflussbar ist, ist kontingent. Kontingenz bezeichnet also einen Spielraum offener Möglichkeiten.“ (Wulf, 1997, S. 105)

Angesichts dieser Überlegungen gilt es, nach Klafki (2006, S. 114), einen jeweils historisch begründeten und „nach vorn hin offenen *Bildungsbegriff*“ zu entwickeln, der einerseits in einem andauernden Prozess in die curriculare Manifestation von Bildungsinstitutionen implementiert und der für Lernende, Lehrende und alle andere Personengruppen handlungsleitend wird. Wenn der Bildungsbegriff offen ist, heißt das weiter, dass Lehrende selbst gegenüber Lernenden nur einen „graduellen Vorsprung“ bei der Frage der notwendigen Kompetenzen der Gegenwart haben und eher „Mit-Lernende, kritisch Befragte und zu Befragende und und es ständig bleiben müssen“ (Klafki, 1993, S. 7). Genau diese Verschiebung vom Wissensvorsprung der Lehrenden gegenüber Lernenden zu Mitlernenden ist Hermann Gieseckes zentraler Kritikpunkt an Klafki (vgl. Heinzel & Prengel, 2007). Gerade aber angesichts gegenwärtiger Lebensbedingungen kann dieser Bildungsbegriff nicht fixiert und schon gar nicht mit festgesetzten Inhalten befüllt, sondern muss als dynamischer bestimmt werden.

Klafki (1993, S. 3ff, 1998, S. 241ff, 2007, S. 56ff) formuliert in seinen Texten eine überblicksartige und keinesfalls abgeschlossene Auflistung solcher Schlüsselprobleme mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung. Die Orientierung an Schlüsselproblemen der Gesellschaft ist der „Nukleus einer zukunftsoffenen Allgemeinbildung“ (Hendricks, 1997, S. 79). Auch betont er die Notwendigkeit des interkulturellen Diskurses zur Bestimmung dieser Schlüsselprobleme, die sowohl

für die Gegenwart als auch für eine vermeintliche Zukunft erarbeitet werden sollen. Gogolin et. al. (1998a, S. 269) betonen, dass gerade die Bestimmung einer möglichen Zukunft durch gegenwärtige Bedingungen wie Pluralisierung oder Beschleunigung und insofern auch jede Bestimmung eines „Inhaltskatalogs“ von Allgemeinbildung verunmöglicht wird. Als Beispiel eines Schlüsselproblems nennt Klafki etwa die allgemeine „*Friedensfrage*“ und eine dementsprechende „*Friedenserziehung*“. Damit verbunden ist das Problem des „Verhältnisses zwischen dem Recht auf nationale und kulturelle Besonderheit einerseits“ und Notwendigkeit zum interkulturellen Austausch und einer Verständigung andererseits. Zu den Schlüsselproblemen gehören auch allgemeine „*Umweltfragen*“ und eine dementsprechende Umwelterziehung. Spannend ist an diesem Punkt, dass Klafki (1998, S. 244) die Umweltfrage an das „Problem der Verantwortbarkeit und der Kontrollierbarkeit der weiteren wissenschaftlich-technologischen Entwicklung“ heftet. Dies scheint so, als wäre er hier eher skeptisch-pessimistisch ob der Auswirkungen wissenschaftlich-technologischer Entwicklungen für die Umwelt. Ein skeptisch-pessimistischer Grundton ist auch dort rauszulesen, wo er davon spricht, dass der Umgang mit informationstechnologischen Entwicklungen „ressourcensparend“ und „umweltschonend“ erfolgen soll und auch sozial schwächeren Bevölkerungsschichten nicht vorenthalten werden darf. Dass die Frage nach neuen Möglichkeiten angesichts medialer Entwicklungen ein weiteres Fass aufmacht, als dies Klafki in der Beschreibung seiner Schlüsselprobleme aufzeigt, betont Hendricks (1997, S. 77f). Nach Hendricks eröffnen mediale Entwicklungen völlig neue Lern- und Bildungsräume. Durch die Flexibilisierung von Lern- und Bildungsprozessen – unabhängiger von Zeit und Raum – kommt es zu einer „ubiquitären Bildung“. Gleichzeitig fordert Klafki eine „permanente demokratische Kontrolle der ökonomisch-technologischen und der entsprechenden wissenschaftlichen Entwicklung“ zum Schutz der Umwelt, zur Gewährung einer fairen Verteilung von Gütern und zur Sicherung von Arbeitsplätzen, die durch technische Entwicklungen immer weiter bedroht werden. Daran knüpft er zwei weitere Schlüsselprobleme. Einerseits das Wachstum der Weltbevölkerung und damit einhergehend das Steigen des sozialen Ungleichgewichts. Und andererseits Gefahren und Möglichkeiten der „neu entwickelten technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“⁹⁸. Dabei führt er als problematische

⁹⁸ Heinzel und Prengel (2007, S. 170f) haben 22 Texte aus Klafkis Werkkorpus untersucht, die diese Schlüsselprobleme behandeln. Darin zeigt sich, dass die Anzahl und Reihenfolge der zentralen Schlüsselproblem stark variieren. Waren in der ersten Ausgabe seiner „*Neuen Studien zur*

Aspekte die Arbeitsteilung, die Frage nach notwendigen Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen für eine funktionierende Work-Life-Balance an. Er (1998, S. 245) spricht davon, dass diese neuen Entwicklungen „veränderte Anforderungen an Basis- und Spezialqualifikationen der Menschen, für die Veränderung des Freizeitbereichs und der zwischenmenschlichen Kommunikationsbeziehung“ mitführen.

„Wir brauchen in einem zukunftsorientierten Bildungssystem auf allen Schulstufen und in allen Schulformen eine gestufte, kritische informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung als Moment einer neuen Allgemeinbildung; ‚kritisch‘, das heißt so, daß die Einführung in die Nutzung und in ein elementarisierteres Verständnis dieser Medien immer mit der Reflexion über ihre Wirkungen auf die sie benutzenden Menschen, auf die möglichen sozialen Folgen des Einsatzes solcher Medien und auf den möglichen Mißbrauch verbunden wird.“ (Klafki, 1998, S. 245)

Ebenso als problematisch erachtet er gegenwärtig die Frage der „Erfahrung der Liebe, der Sexualität“ und der Beziehungsfähigkeit „jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen“. Diese Problematiken verschärfen sich durch das Voranschreiten der weltweiten Vernetzung. Als Brandbeschleuniger zu den Schlüsselproblemen definiert Klafki „verzahnte Faktorenkomplexe“, die er in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in vielen seiner Texte wiederholt (vgl. bspw. Klafki, 1993, S. 2, 1998, S. 237, 2007, S. 80): Ein wesentlicher Faktor ist die „technische-industrielle Entwicklung“ und die damit einhergehende weitere Öffnung der „Wirtschaftsräume“ sowie der „Informations- und Kommunikationssysteme“. Parallel dazu kann eine Weiterentwicklung der Waffenkraft mit zunehmender „Vernichtungskraft“, die Zerstörung der „natürlichen Grundlage menschlicher Existenz“ sowie die zunehmende, aber noch im Anfangsstadium befindliche Einsicht, dass eine verantwortliche Politik nicht mehr nur einzelne Völker und Nationalstaaten betrifft, sondern weltumspannend gedacht werden muss, beobachtet werden. Denn, so ein weiterer Faktor, der „kulturelle Austausch- und Kooperationsprozess“ im Sinne der Globalisierung schreitet voran. Eine an gegenwärtigen und vermuteten zukünftigen Problematiken orientierte Bildung muss „Einsicht“ in und „Bewusstsein“ über das Problem und resultierende

Bildungstheorie und Didaktik“ 18 Schlüsselprobleme angeführt, finden sich an anderen Stellen zwischen 5 und 8 Schlüsselproblemen angegeben.

Folgen ermöglichen. Die zu stellende Frage ist jene nach lösungsbringenden Reaktionen. Die zu entwickelnde Haltung ist jene einer permanenten kritischen Beobachtung gesellschaftlicher Bedingungen. Diesem Anliegen fügt Klafki (1993, S. 7f, 1998, S. 246, 2007, S. 63) jene Kompetenzen hinzu, die für ein Verständnis der und eine Reaktion auf die epochaltypischen Schlüsselprobleme notwendig sind, aber auch darüber hinausgehen. Dazu zählt⁹⁹:

1. eine „Kritikbereitschaft und -fähigkeit einschließlich der Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstkritik“;
2. „Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit“,
3. „Empathie im Sinne der Fähigkeit, eine Situation, ein Problem, eine Handlung aus der Lage des jeweils anderen, von der Sache Betroffenen aus sehen zu können“,
4. „Kooperations- bzw. Teamfähigkeit“,
5. die Fähigkeit zum „vernetzten Denken“ und zum „Zusammenhangsdenken“, die sich gerade in Auseinandersetzung mit aktuellen „Gesellschaftsanalysen“ ergibt, und damit verbunden
6. „Kreativität, verstanden als Mut und Fähigkeit, sich etwas Neues einzufallen zu lassen, querzudenken, eingefahrene Denkbahnen zu verlassen“.

So wie eine Allgemeinbildung auf die genannten Schlüsselproblematiken fokussieren soll, bedarf es gleichzeitig eines Bereichs, der von den (vermutlich) damit einhergehenden „Anspannungen, Belastungen, Anforderungen intellektueller, emotionaler und moralischer Art“ enthoben ist. Im Sinne einer Bildung in den „Grunddimensionen“ des Mensch-Seins, geht es also bspw. auch um eine Bildung in „ästhetischen“ oder in „praktisch-technischen“ Dimensionen sowie um eine Orientierung des eigenen Lebens an „ethischen und/oder religiösen Sinndeutungen“ (Klafki, 2007, S. 69). Dennoch aber stellt sich die Frage, ob der von Klafki angeführte Kompetenzkatalog den aufgeworfenen Herausforderungen gerecht werden kann. Inwiefern geht er auf die paradoxe Lebenssituation in einer Dauerkrise ein? Genügt es auf ein gewisses Maß an Kreativität und ästhetisches Empfinden zu verweisen oder muss gezielter nach einem innovativen Vorgehen – hin zur Paralogie und zum Spiel – gesucht werden?

⁹⁹ Folgender Kompetenzkatalog ergibt sich in der Zusammenschau dreier Aufzählungen von Klafki (1993, S. 7f, 1998, S. 246, 2007, S. 63).

6.2.2. Eine gegenwärtige Allgemeine Didaktik

Bei der Frage nach der Konstituierung Klafkis Allgemeiner Didaktik ist im ersten Schritt sein Verständnis einer solchen zu klären. Vorausgeschickt werden muss, dass sich Klafki im Rahmen seiner Allgemeinen Didaktik häufig auf den Lernbegriff bezieht. In Auseinandersetzung mit den deutschsprachigen Klassikern betont er (2007, S. 252), dass eine didaktische Konzeption nicht auf den Bildungsbegriff verzichten könne. Auch wenn es im Rahmen einer unterrichtlichen Didaktik um die Frage der Gestaltung kleinerer pädagogischer Einheiten geht, ist es der Bildungsbegriff, der diese Einzelaktivitäten zu einem größeren Ganzen bündelt. Anders als Koller betont Klafki, dass der historische Bildungsbegriff durchaus auch als „kritischer“ gelesen werden kann. So haben etwa Rousseau, Herder und Hegel gesellschaftliche Bedingungen in ihre bildungstheoretischen Überlegungen einfließen lassen und mit kritischer Kommentierung nicht gespart. Für einen gegenwärtigen Bildungsbegriff gilt es das kritische Moment zu verstärken und auf aktuelle und mögliche zukünftige Problemfelder zu richten.

Klafkis Ziel ist eine gegenwartsadäquate Didaktik zu formulieren. Klafki konzentriert sich nicht wie Koller auf Bildung im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung, sondern auf institutionelle, unterrichtliche Bildungsprozesse. Bildung seien „sinnhafte, bedeutungshaltige Handlungen und Prozesse“, die in ihrer Sinnhaftigkeit hermeneutisch-analytisch erschlossen werden können. Einerseits implizieren Erziehung und Bildung die Vermittlung von „Bedeutungen, pädagogischen Sinngebungen und Sinnbeziehungen“. Andererseits ist auch die jeweilige „Re-Aktion“ der sich Bildenden oder einer betroffenen Institution mit Sinngehalt mitgedacht. Der Prozess findet eingebettet in einen subjektiven, erziehungs- und gesellschafts-geschichtlichen Kontext statt. Mit der Historizität werden Sinnzusammenhänge der Vergangenheit, der Gegenwart und einer imaginierten Zukunft wirksam (Klafki, 2007, S. 99f). Bildung ist immer historisch.

Unter Didaktik werden theoretische Explikationen zur Strukturierung der Meta-Ebene von Bildungsinhalten und Lehrplänen oder der Mikro-Ebene des Unterrichts und kleinerer Lernsequenzen verstanden. Didaktik ist stets im Dreieck von Lehrenden, Lernenden und Lern-Lehr-Inhalt aufgespannt (Zierer, 2012a, S. 5). Zentrale Aufgabe der Didaktik ist es, durch wissenschaftliche Zugänge angesichts historischer Aspekte und bildungstheoretischer Implikationen die „Entscheidungen, Entwicklungen, Diskussionen, Einrichtungen“ zu legitimieren und intersubjektiv

überprüf- und diskutierbar zu machen. Die Aufgabe der Didaktik ist es, den pädagogisch Handelnden bei der Entscheidungsfindung zu helfen, blinde Flecken sichtbar zu machen, die historischen Bedingungen zu klären und aufzuzeigen „was eigentlich *in* ihren und *hinter* ihren Entscheidungen, Überlegungen, Handlungen steckt“ (Klafki, 2007, S. 100). Dabei unterteilt sich die Didaktik in einen allgemeinen und einen speziellen Teilbereich. Zur „speziellen“ Didaktik wird etwa die Fach- und Lernbereichsdidaktik sowie die Schularten- und Schulstufendiffektivität gezählt. Die Allgemeine Didaktik hingegen richtet sich an alle pädagogischen Handlungsfelder und konzentriert sich auf deren „gemeinsamen Nenner“ unter Vernachlässigung ihrer Eigenheiten (Zierer, 2012a, S. 11). Das entspricht auch anderen Definitionen der Allgemeinen Didaktik, die nicht nur die Frage nach dem inhaltlichen *Was* institutioneller Bildung, sondern auch nach „operativen Elementen der Unterrichtsplanung und -gestaltung“ stellen (Rothland, 2013, S. 632). Klafki (2007, S. 87ff) legt sein Didaktik-Verständnis an Hand zehn Charakteristika dar:

1. Eine Didaktik setzt ein Bildungsverständnis (mit immanentem Ziel) voraus und ist damit immer auch bildungstheoretisch.
2. Lernziele und -inhalte sind von kulturell-gesellschaftlichen Bedingungen abhängig und daher historisch zu bestimmen.
3. Die inhaltliche Befüllung der Lernziele und -inhalte wird in einem politischen Diskurs unterschiedlicher Interessensvertreterinnen und -vertreter vollzogen.
4. „Träger“ der Lehrpläne und der Curricula ist der Staat.
5. Eine Didaktik soll sich an der Gegenwart und möglichen Zukunft der Lernenden orientieren und die Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen darauf abstimmen.
6. Didaktische Theorieentwicklung und empirische Erforschung sind Hilfsmittel für die didaktische Umsetzung im Lehrbetrieb.
7. Die Wahl der Unterrichtsmethoden soll dem übergeordneten didaktischen Konzept entsprechen.
8. Fachdidaktiken nehmen im Spannungsfeld zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdisziplin eine eigene Rolle ein.
9. Didaktik ist keine „reine“ Theorie, sondern eine Wissenschaft von und für die Praxis.
10. Für diese Ansprüche ist, nach Klafki, ein historisch-hermeneutischer Zugang obligatorisch.

Klafki holt selbst in seinem Didaktikkonzept diese zehn Charakteristika ein. Er konzentriert sich dabei insbesondere auf die Frage der Historizität von Lehren und Lernen und damit auf gegenwärtige und zukünftige kulturell-gesellschaftliche Bedingungen. Auch hier wird die Ähnlichkeit seines, mit dem Anspruch der vorliegenden Arbeit ersichtlich. Klafkis Ziel ist die Entwicklung einer „*kritisch-konstruktiven Didaktik*“ auf historisch-hermeneutischem Weg. Eine „*kritisch-konstruktive Didaktik*“ pflegt nicht nur einen kritischen Umgang mit den Lebensbedingungen, den eingebundenen wissenschaftlichen Konzepten und den Hemnissen bzw. Möglichkeiten von Bildungsprozessen, sondern hat gleichzeitig Kritikfähigkeit zum didaktischen Ziel. *Kritisch* meint bei Klafki (2007, S. 90) die Fähigkeit zur „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen“, die angesichts der Prämissen der Allgemeinbildung auch für und von allen Menschen anzustreben ist. *Kritisch* ist Klafki auch, wenn er betont, dass gerade diese Fähigkeiten im gegenwärtigen Schulsystem nicht gewährleistet werden und dahingehende Reformbewegungen kontinuierlich mit hartnäckigen Widerständen kämpfen. *Konstruktiv* ist Klafkis (ebda., S. 90) Didaktik ebenso in doppelter Hinsicht: Einerseits versucht sie auf konzeptioneller Ebene eine konstruktive Verbindung von Theorie und Praxis herzustellen. Andererseits ist der konstruktive Umgang in der Verbindung differenter Themenfelder auch ein didaktisches Ziel. *Konstruktiv* meint dabei die Hervorbringung „neuer Formen“ aus unterschiedlicher Perspektive.

Klafki (ebda., S. 115) beschreibt die Strukturierung von Bildungs- und Lernprozessen als engmaschiges Netz unterschiedlicher Faktoren. Dieses Netz wird über soziale Interaktionen bespielt, das sich vom Beziehungsverhältnis der Lernenden und Lehrenden über die generelle Eingebundenheit in ein historisch gegebenes sozio-kulturelles Gefüge auch zwischen den Akteuren der Bildungsinstitution und der Gesellschaft spannt. Erfahrungen aus der gesellschaftlichen Alltagswelt münden im Unterrichtsgeschehen und müssen aktiv aufgegriffen werden. Umgekehrt wirkt jedes pädagogische Geschehen auch auf gesellschaftliche Bedingungen. Damit wird deutlich, dass die von Klafki formulierten Ziele auf zwei miteinander verschränkten Ebenen anzustreben sind. Einerseits sind die Bildungsziele immer im Sinnzusammenhang eines unterrichtlichen Gegenstandes und andererseits im institutionellen Zusammenleben der Bildungseinrichtung – also in „*Interaktions- bzw. sozialen Zusammenhängen*“ – zu vermitteln. Für beides gilt, dass die Frage der Gestaltung der Lernprozesse und der Unterrichtsplanung im Sinne des sozialen Gefüges der Lehrenden und

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

Lernenden in einer demokratischen Entscheidungsfindung erfolgen soll. Die Entscheidungsfindung selbst ist wiederum ein Weg zur Erreichung der Bildungsziele. Lernende müssen schrittweise an solche demokratischen Prozesse herangeführt werden.

Wenn von Zielen die Rede ist, dann gilt, dass die Unterrichtsgestaltung zwar an Zielen orientiert sein soll, aber die Interdependenz der für den Unterricht konstitutiven Faktoren mitberücksichtigt werden muss. Hierbei variiert der Grad des Wechselverhältnisses der einzelnen Faktoren je nach Lernziel. Einigt man sich im demokratischen Ausverhandlungsprozess auf ein konkretes „Thema“ als Lernziel, gilt es bei der Frage des Weges zur Zielerreichung diese Bedingungen mitzubedenken. Unter „Thema“ versteht Klafki (ebda., S. 119) die „vollzogene Verbindung der Ziel- mit der Inhaltsentscheidungsebene“ und meint damit, was in der früheren geisteswissenschaftlichen Didaktik unter „Bildungsinhalt“ verstanden wurde. Nun gilt es aber nicht nur das Thema als Teil des unterrichtlichen Gegenstandes sowie des sozialen Miteinanders in der Institution einzubringen, sondern darüber hinaus eine Beziehung der Lernenden zum Thema zu eröffnen. Dafür gilt es das Thema zunächst aus möglichst vielen Perspektiven vorzustellen und alternative Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten zu verdeutlichen. Ob und wie eine solche Beziehungsherstellung funktioniert, liegt im jeweiligen Thema begründet.

Klafki hat insofern kein klassisches Verständnis von institutionellen Bildungszielen, Bildungsprozessen und Überprüfungsformen. Bei ihm steht nicht die Vermittlung von Wissen im Vordergrund. Stets betont er die Entwicklung der Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität, was nicht über Faktenwissen, sondern persönliche Involvierung erfolgt. Mit Koller könnte man sagen, dass Klafki nicht nur das Wissen von Lerninhalten, sondern die Entwicklung eines bestimmten Bezugs oder Verhältnisses einer Person zu einem Gegenstand anstrebt, die unter der Prämisse einer fairen und toleranten Gemeinschaft steht. Dementsprechend sind auch Lernprozesse offen zu gestalten. Im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik muss Lernen „*entdeckend* bzw. *nachdenkend* und *sinnhaft, verstehend*“ sein und „*anhand exemplarischer Themen*“ erfolgen. Die Aneignung und Reproduktion von Wissen sowie das Trainieren von Fertigkeiten ist laut Klafki (ebda., S. 129) „*eindeutig nachgeordnet*“, zwar „*notwendig*“ aber immer nur als pädagogisches Moment innerhalb des entdeckenden und verstehenden Lernens begründbar. Diesbezüglich sieht Klafki (2006, S. 105) in der deutschen Schulreform der

Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur eine Gefahr, da man dazu neige den bisherigen Lern-Lehr-Stoff der Lehrpläne in der verkürzten Zeit dennoch im vollem Umfang zu vermitteln. Dies erschwert jedes exemplarische und forschende Lernen. Eine „gründlich durchdachte Reduzierung des quantitativen ‚Stoff-Umfangs‘“ ist hier und bei vielen Lehrplänen dringend anzuraten und Unterricht ist in erster Linie „problem- und schülerorientiert“ zu gestalten (Klafki, 2007, S. 137).

6.2.3. Formen einer kritisch-konstruktiven Unterrichtsdidaktik

Klafki (2007) beschreibt konkrete Formen der Unterrichtsgestaltung auf Basis zentraler Prämissen der kritisch-konstruktiven Didaktik. Einige Aspekte daraus erscheinen hinsichtlich der in Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“ genannten Bildungsherausforderungen von zentraler Bedeutung und werden im Folgenden näher skizziert.

(1) Unterrichtliche Orientierung an Wissenschaft und Fallbeispielen

Schulfächer sind über die Zeit gewachsen und selten den historischen Herausforderungen angeglichen worden. Eine Überprüfung ihres Gehalts hinsichtlich einer Vorbereitung auf ein Leben unter aktuellen Lebensbedingungen ist daher notwendig. Dazu gehört etwa das Auflösen des klassischen Fächerkanons und die Implementierung inter- und transdisziplinärer Lehr-Lernformen. Im Anschluss an die Forderung einer demokratischen Lerngestaltung, beschreibt Klafki (2007, S. 163f), dass die „Wissenschaftsorientierung“ maßgeblich dazu beitragen kann. Dabei steht weniger die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern die Art und Weise Fragestellungen zu bearbeiten, Methoden begründet auszuwählen und einzusetzen sowie die Frage des Umgangs mit erarbeiteten Erkenntnissen im Zentrum. Unterrichtliche Wissenschaftsorientierung meint nicht die Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf eine universitäre Bildung im Sinne einer „Studienreife“, sondern die Vermittlung wissenschaftlicher Herangehensweisen für ein „angemessenes Wirklichkeits- und Selbstverständnis“ und die Entwicklung einer „Handlungsfähigkeit“ angesichts einer „modernen, in zunehmendem Maße von Wissenschaft bestimmten“ Welt (ebda., S. 166). Insofern ist Unterricht an konkreten Fällen zu entwickeln und eine exemplarische Problemlösung zu eröffnen. Und auch wenn der Schule die Aufgabe der Vermittlung grundlegender sprachlicher oder mathematischer Kompetenzen zukommt, können alle weiteren Lernziele an Hand exemplarischen Lernens

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

erfolgen (ebda., S. 170; 216). Ziel der unterrichtlichen Orientierung von Schule an Wissenschaft ist, dass Schülerinnen und Schüler lernen

- Fragen aufzuwerfen, zu konkretisieren und Bearbeitungsmethoden zu diskutieren.
- Wege und Methoden zur Beantwortung der Frage vorzustellen und zu entwickeln.
- das Herausgefundene für Andere nachvollziehbar darzustellen.
- im Anschluss an Lösungsprozesse den Weg dorthin zu reflektieren.
- aus Erkenntnissen Konsequenzen zu ziehen.
- nach der Erkenntnis und den noch bestehenden blinden Flecken zu fragen (ebda., S. 169f).

Dass die Forderung einer Wissenschaftsorientierung oft missverständlich in den Lern-Lehr-Betrieb implementiert wurde, zeigt Klafki (2006, S. 109ff) an Hand einiger Beispiele. So könne eine Orientierung an der Wissenschaft zur Überorientierung an einer Vermittlung wissenschaftlich-intellektueller Kenntnisse und damit zur unnötigen Verkomplizierung des Lern-Lehr-Stoffs führen. Oder aber die Wissenschaftsorientierung führt zu der bereits erwähnten Fokussierung vorrangig naturwissenschaftlicher Zugänge. Darüber hinaus kann eine Orientierung am Wissenschaftsbetrieb, statt an wissenschaftlichen Forschungszugängen zu einer Übernahme des in der Wissenschaft immer noch stark vertretenen Disziplindenkens und damit zu einer erneuten Betonung des Fächerkanons führen.

Die von Klafki (2007, S. 168) geforderte Wissenschaftsorientierung bleibt nicht ohne Auswirkungen auf die lehrende Person. Lehrpersonen können nicht mehr verstanden werden als Vertreterinnen und Vertreter einer Einzeldisziplin. Sie sind Begleiterinnen und Begleiter sowie Beteiligte eines Prozesses, in dem Lehrende und Lernende gemeinsam „Wissenschaft unter didaktischen Fragestellungen nach ihrem Lösungspotential für ‚Lebensprobleme‘ und nach ihren Grenzen“ befragen. Darüber hinaus empfiehlt Klafki (1998, S. 246), dass Lehrpersonen nicht mehr alleine, sondern in „Lehrerinnen-/Lehrer-Teams“ agieren.

(2) Umgang mit Leistungsdruck

Leistung wird in der Leistungsgesellschaft an mehrheitlich akzeptierten Maßstäben wie Einkommen oder soziale Position gemessen. Dabei ist immer noch die Vorstellung leitend, dass die „Verteilung von Einkommen, Besitz, sozialen Positionen, wirtschaftlich-politischen Einflußmöglichkeiten in unserer Gesellschaft

im wesentlichen „leistungsgerecht“ erfolgt. Wir glauben daran, dass „jeder in dieser Gesellschaft prinzipiell die gleiche Chance“ hat (Klafki, 2007, S. 221). Dass es die allgemeine Chancengleichheit nicht gibt, wurde bereits vielfach betont (vgl. Kapitel „3.2.4. Postmoderne und Flüchtige Moderne – Für wen?“). Die Wertigkeit der individuellen Leistung wird hinsichtlich eines weiteren Faktors fragwürdig. Entwickelte Industriestaaten setzen mit Hilfe ihrer Sozial- und Wirtschaftspolitik alles daran, jegliche Form einer Krise zu vermeiden. Der soziale Wohlstand wird politisch geregelt. Es gibt soziale Auffangnetze wie Mindestlohnregelungen, Arbeitslosengeld und staatliche Versicherungen. Wir bewegen uns als Arbeitende und nach Leistung Strebende einerseits in der Umgebung zahlreicher Arbeitender und anderer nach Leistung Strebender und andererseits in „komplizierten, technischen und organisatorischen Systemen“ von Politik und Wirtschaft. Durch die Eingebundenheit in dieses Netz wird der individuelle Beitrag bzw. die Leistung unbestimmt (ebda., S. 222f). Als Leistung darf nicht gefordert werden, was von den Lernenden einerseits nicht erbracht werden kann und andererseits die Entwicklung der Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität hindern könnte. Hinzu kommt, dass Lernende die „Fähigkeit begründeter Distanzierung gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Leistungsanforderungen“ und damit „Kreativität“ im Umgang damit erlernen müssen. Da sich die Lebensbedingungen unaufhörlich rasch verändern, wie Klafki (ebda., S. 227f) betont und bereits an vielen Stellen beschrieben wurde, bedarf es einer Bildung, die es sich zum Ziel macht eine kritische Haltung gegenüber „neuen Situationen und Anforderungen“ einzunehmen und darauf vorzubereiten. Das aus dem 19. Jahrhundert immer noch bestehende Verständnis von Schulleistung und -überprüfung, muss neu bestimmt werden. Dies kann immer nur entlang einer grundsätzlichen Reformulierung der Ziele, Inhalte und Lernformen der Schule in der Gesamtschau erfolgen. Ziel soll nicht eine „blinde, opportunistische Anpassung“ an die jeweiligen Lebensbedingungen sein. Das Ziel gegenwärtiger Bildung soll die Vermittlung einer „Wandlungsfähigkeit“ sein, die schon bei ersten Anzeichen einer Tendenz kritisch nach Gründen, Zielen und Zwecken dieser Veränderung fragt und daran orientiert diese entweder produktiv mitvollzieht, Widerstand leistet oder Alternativen hervorbringt. Dieser „Wandlungsfähigkeit“ ist aber ein „Moment von Dynamik“ oder von „Kreativität“ eigen:

„Gemeint ist die Fähigkeit, aus gewohnten Denk- und Einstellungsbahnen auszubrechen, sich Neues einzufallen lassen zu können, Mut zum Wagnis, Fähigkeit, neue Lösungen zu finden und zu verfolgen, Fähigkeit zur Vorwegnahme des heutigen“

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

oder in absehbarer Zukunft Möglichen, aber noch nicht Realisierten, mit anderen Worten: Fähigkeit zur realen Utopie.“ (Klafki, 2007, S. 227)

Aus der Forderung nach Neubestimmung schulischer Leistung im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Didaktik leitet Klafki (ebda., S. 228ff) drei Prämissen ab:

1. Das bisherige Verständnis von schulischer Leistung und die dementsprechende Leistungsüberprüfung von „korrektem“ Wissen muss einer Orientierung an „Leistungsergebnissen“ eines dynamischen, geistigen Prozesses Platz machen. Die Entwicklung von Kriterien für eine solche Leistungserhebung ist umfangreich, aber notwendig.
2. Schule vermittelt gegenwärtig eher Konkurrenzdruck unter Lernenden, als sie Anlass zum kollaborativen Arbeiten bietet. Schule muss seinen impliziten Konkurrenz- und Wettkampfcharakter ablegen, da dieser gesellschaftliche, politische und ökonomische Strukturen reproduziert und nicht adaptiert. Eine zu starke Fokussierung auf Leistung behindert die Entwicklung der Fähigkeiten der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität und läuft Gefahr die eigentlichen Interessen der Lernenden zu vernachlässigen.
3. Als dritte Konsequenz formuliert Klafki, dass bisherige Leistungsbeurteilung „äußerst schematisch und unpräzise“ erfolgt ist und eine qualitative Ausdifferenzierung und -formulierung die Erreichung der angestrebten Ziele unterstützen würde.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es ein neues pädagogisches Verständnis im Sinne einer „Leistungsmotivation“ und „Leistungsbereitschaft“ bedarf. In Anlehnung an ein Verständnis von intrinsischer in Abgrenzung zu extrinsischer Motivation kann abgeleitet werden, dass sich das pädagogische Leistungsverständnis daran orientieren soll, welche Leistung durch die individuelle Motivation erbracht werden kann und welchen Beitrag dies für eine Gemeinschaft leistet. Diese Leistungsmotivation soll – nach dem vorgestellten Bildungsverständnis der kritisch-konstruktiven Didaktik – nicht durch Konkurrenz- und Wettkampfcharakter, sondern durch Interesse und Engagement in einem Problemlösungsprozess gefördert werden. Nach Klafki (2007, S. 238ff) sind für eine solche problemorientierte Leistungsmotivation einige Faktoren unabdingbar. Einer solchen Form von Motivation ist grundsätzlich die „Möglichkeit der differenzierten und selbstständigen Erfahrung und Erprobung im Umgang mit Dingen und Menschen“ vorausgesetzt. Mehr noch: Die Motivation der Lernenden wird dadurch verstärkt, dass sie das Gefühl haben auf die eigene Zukunft Einfluss

nehmen zu können. Daher gilt es eine „aktive-zukunftsorientierte“ Einstellung zu vermitteln. Damit Leistung in dem hier verstandenen Sinn möglich wird, müssen Bildungsinstitutionen das „gelingende Können, die Erfahrungen des gelösten Gesprächs, des gemeinsamen Lachens, [...] Muße“ und „Spiel“ sowohl solipsistisch als auch mit anderen in der Gemeinschaft ermöglichen. Klafki (ebda., S. 246) verweist hier auf Schillers berühmten Satz, wonach der Mensch nur da Mensch ist, wo er spielt, sowie darauf, dass dieser Sinn und Grenze des Leistungsprinzips widerspiegelt.

6.2.4. Hinweise zu einer „vergegenwärtigenden“ Allgemeinen Didaktik

Bildung ist nach Klafkis Verständnis nie losgelöst von historischen Bedingungen und gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen. Sein Anspruch ist die Formulierung einer Didaktik, die Lernende auf je gegebene Lebensbedingungen vorbereitet und die Entwicklung von Fähigkeiten zum kritischen Beobachten gesellschaftlicher Bedingungen, zum flexiblen Umgang damit und zur kreativ-schöpferischen Veränderung dieser fördert. Insofern verfolgt er eine gegenwartsadäquate und zukunftsorientierte Reformulierung des Bildungsverständnisses und einer daran orientierten Didaktik.

Die vorangegangene Auseinandersetzung ist auf Basis der bereits sechsten stark überarbeiteten Auflage seines Werkes „*Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*“ (2007), dessen Kernthesen Klafki vor mehr als 30 Jahren entwickelt hat, erfolgt. Das muss insofern betont werden, da es einerseits als Grund der Ausklammerung einiger aktueller Herausforderungen gelesen werden kann. So etwa betont Hendricks (1997, S. 77f), dass Klafki auf mediale Möglichkeiten und Herausforderungen für Lern- und Bildungsprozesse nicht in entsprechendem Maße eingeht. Hendricks Text ist ebenso bereits 1997 verfasst worden und seine Vorstellung von Medienbildung scheint angesichts heutiger medialer Entwicklungen ebenso veraltet. Andererseits kann der Hinweis auch so gelesen werden, dass Klafkis Konzept trotz seines Entstehungszeitraums in den 1980er Jahren auch heute noch hohe Aktualität aufweist, die auf seinen Anspruch der historischen Passung zurück geführt werden kann.

Ein zentraler Aspekt, der bei Klafki wenig bis nicht thematisiert wird, ist die weitreichende Pluralisierung und Heterogenisierung der Lebensbedingungen. Klafki spricht zwar von „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ und „Widersprüchlich-

keiten“ der Lebenswelt, gleichzeitig erhebt sich der Eindruck, er versteht Gesellschaft (noch) als einheitliches, zusammenhängendes, stabiles, natürliches Ganzes, was, wie gesehen, überkommen ist. Klafkis Orientierung an Einheit und Ganzheit zeigt sich etwa, wenn er (2006, S. 114) es – ohne Angabe von vordergründigen Argumenten – als notwendig erachtet in jedem Bildungs- und Lernprozess ein „Höchstmaß an Gemeinsamkeit“ anzustreben. Stattdessen existiert eine Vielzahl heterogener, schnelllebiger Kleinst-Gemeinschaften in Online- und Offline-Formaten. Statt also eine Grundproblematik im Sinne einer herausfordernden Entwicklungstendenz des sozialen Zusammenlebens ausfindig zu machen, befasst sich Klafki mit einigen Problemfeldern unterschiedlicher Art. Er fordert eine Ausrichtung institutioneller Bildung an epochaltypischen Schlüsselproblemen und eine Implementierung von Problemstellungen in den Unterricht. Dabei ist auffällig, dass er Herausforderungen und Beschreibungen von gesellschaftlichen Ist-Zuständen als *Problem* bezeichnet, wo sich die Frage stellt, ob es sich tatsächlich um *Probleme* handelt und was eine mögliche übertriebene Verwendung einer Problem-Rhetorik bewirken kann. Dies wird etwa ersichtlich, wenn er (1998, S. 236f) die allgemeine Globalisierung und das interkulturelle Zusammenleben als „europäisches Problem“ bzw. „epochaltypisches Weltproblem“ bezeichnet. Oder wenn er (ebda., S. 239) gehäuft von gegenwärtigen „Notwendigkeiten, Problemen, Gefahren und Möglichkeiten“ spricht und dabei die *Möglichkeiten* gewissermaßen unterrepräsentiert an das Ende stellt. Eine ausschließliche Orientierung am Schlüsselproblemkonzept, so sagt er (ebda., S. 247f) selbst, würde eine „Gefahr von Fixierung, die Möglichkeit der Blickverengung und mangelnder Offenheit“ implizieren. Nur an Hand von Problemstellungen zu lernen führt eine andauernde „Anspannung, Belastung und Anforderung intellektueller, emotionaler und moralisch-politischer Art“ mit sich, die zur Erleichterung ab und an auch durch andere Aufgabenstellungen unterbrochen werden muss. Welche Auswirkung hat seine Fokussierung von Problematiken? Handelt es sich tatsächlich um Problematiken oder um Herausforderungen, denen man mit Flexibilisierung antworten kann? Geht es tatsächlich um eine *Lösung* der für die Gegenwart typischen Problemfelder? – Mit Klafki wird damit eine Besonderheit eingeführt, die sich wieder an der Frage der Kritik an bestehenden Verhältnissen orientiert. Meint eine kritische Positionierung gegenüber bestehenden, bspw. gesellschaftlichen Verhältnissen diese verändern zu müssen; oder anders: meint eine unkritische Positionierung gegenüber bestehenden Verhältnissen ein Hinnehmen? Gegen welche sozio-kulturellen Tendenzen gilt es

im Protest die Stimme zu erheben und welche Entwicklungen müssen wir als Konsequenz der Ko-Evolution akzeptieren?

Das Folgende fragt danach, ob das didaktische Konzept Klafkis die im Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“ explizierten Bildungsherausforderungen aufgreift.

(1) Strukturelle Ähnlichkeiten: Spiel, Krise und Transformation &

(2) Paradoxon der Dauerkrise

Pluralisierung und Heterogenisierung sind keine Kernthemen Klafkis. Das Thema der Heterogenität befindet sich nur implizit in seinen Aussagen zu Schlüsselproblemen heutiger Bildung. Mehr noch: Eine Textanalyse von Heinzel und Prengel (2007, S. 175ff) hat ergeben, dass Klafki sich in seinen Texten klar für eine „Kritik der Ungleichheit und Eintreten für Egalität als grundlegendes Denkmuster“ ausspricht. Er strebt Gleichheit auf unterschiedlichen Ebenen an, auch wenn er diese Gleichheit als unumgänglichen Umgang mit lebensweltlicher Heterogenität versteht. Das spiegelt sich im O-Ton seiner Beschreibungen wider. In seinem Artikel „Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule“ (1998, S. 236) gibt er zwar an, sich auf die Themen *Pluralismus* und *Allgemeinheit* zu beziehen, konzentriert sich dann aber weitgehend auf Pluralität und Heterogenität eines interkulturellen Zusammenlebens und Miteinanders mit Personen mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus spricht er nicht von großen krisenhaften Umbrüchen. Es findet sich kein Hinweis auf Krisen und Krisenhaftes. Daher werden im Folgenden die wenigen Hinweise zu dieser Thematik hinsichtlich Punkt (1) und (2) zusammengefasst.

Wenn überhaupt, kann die Thematisierung der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ als Bezug zur paradoxen *Dauerkrise* gelesen werden. Wenn es sich aber um *epochaltypische* Probleme handelt, dann heißt dies im Umkehrschluss, dass Klafki einem Epochen-Denken unterliegt, dessen Unbegründetheit wir im Kontext der Postmoderne versucht haben darzustellen (vgl. Kapitel „3. GESELLSCHAFTSDIAGNOSEN“). Da Krisen hier als Auslöser grundlegender Transformationsprozesse bspw. im Sinne von Epochen-Übergängen und nicht als *innerhalb* einer Zeit evident definiert sind, scheint es auf den ersten Blick, als würde sich Klafki nicht auf transformatorische Veränderungen sozio-kultureller

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

Bedingungen oder subjektiver Selbst- und Weltverhältnisse beziehen. An anderer Stelle findet sich jedoch der Hinweis, dass gerade die Globalisierung ein „weltgeschichtlich, unumkehrbarer Prozeß“ ist (Klafki, 1998, S. 237).

Was Klafki (2007, S. 49f) wie Koller bespricht, ist der Umgang mit Widersprüchlichkeiten in der Lebenswelt. Gesellschaft im Sinne eines von und durch Menschen geschaffenen Gefüges verändert sich mit der Transformation der Mitglieder. Durch diese, an den Mitgliedern orientierte Veränderlichkeit, ergibt sich eine erhöhte Wahrscheinlichkeit zur Heterogenität und Widersprüchlichkeit. Doch bei Klafki ist das Widersprüchliche nicht problematisch. Er erkennt im Widersprüchlichen vielmehr eine Chance zur Veränderung gegebener Strukturen. Im Widersprüchlichen entstehen „Deutungs- und Handlungsspielräume“. Im Moment, wo Widersprüchliches eine Reaktion oder Antwort erfordert, werden Denk-, Mitbestimmungs- und Handlungsfähigkeiten relevant. Das impliziert – auch wenn es Klafki nicht expliziert – das Überkommen des Widersprüchlichen und das Hervorbringen neuer Strukturen in einem kreativ-schöpferischen Prozess. Klafki beschreibt weiter, dass das Widersprüchliche das persönliche Einlassen der Personen bedarf, um eine entsprechende Reaktion hervorzubringen. Indem er sich auf die persönliche Involvierung und das persönliche Einlassen bezieht, beschreibt er in ähnlicher Weise wie Koller den Eintritt in eine mögliche Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse und damit in einen transformatorischen Bildungsprozess. Nach Jörissen und Marotzki (2009, S. 14) ist das von Klafki geforderte „differenzierte gesellschaftliche Problembewusstsein“ der Heranwachsenden im Grunde die – bereits bei Bauman geforderte – Flexibilisierung des Selbst- und Weltbezugs. Das zeigt sich auch darin, wenn Klafki (1998, S. 237) als Konsequenz der allgemeinen Globalisierung eine Bildung als grundsätzlich „internationale bzw. interkulturelle“ in einem „universalen Horizont“ versteht, was eine ständige Ausrichtung von Bildungsinitiativen im politisch globalen Diskurs erfordert. Problematisch dabei ist – und das wurde bereits hervorgehoben –, dass Klafki bei der Frage des Umgangs mit großen Problemen auf eine kategoriale Bildung verweist. Jedes Subjekt soll im Rahmen der Allgemeinbildung Kategorien erlernen, die bei weiteren Erfahrungen helfen, die Situation der Kategorie entsprechend zu bewältigend. Die Orientierung an zentralen Kategorien widerspricht aber gerade den sich rasch verändernden Lebensbedingungen.

Auch Klafkis Forderung nach einer stärkeren Orientierung des Unterrichts an der Wissenschaft, kann als Reaktion auf eine Pluralisierung gelesen werden. Dabei konzentriert er sich nicht auf die Unterscheidung von natur- und geisteswissenschaftlichen Zugängen, wie im Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“/Punkt (8), sondern auf die Qualität des wissenschaftlich-forschenden Denkens, methodischen Arbeitens, Fragenbeantwortens und Umgangs mit Erkenntnissen oder Nicht-Erkenntnissen. Dieser von ihm geforderte Zugang impliziert den für ihn typischen kritisch-hermeneutischen Zugang im Sinne einer Erfassung gegenwärtiger Bedingung und einer kritischen Reaktion darauf. Als Folge seiner Forderung weg von einer Wissensvermittlung hin zu einem forschenden Erarbeiten von Lösungswegen epochaltypischer Problemstellungen kann das von ihm aufgeworfene veränderte Rollenverständnis Lehrender gelesen werden, das von zahlreichen Autorinnen und Autoren aufgenommen wurde (vgl. bspw. Winter, 1997, S. 181). So betont etwa Koch-Priewe (1997, S. 157) in Anlehnung an Klafki, dass Lehren als „Kunst des [...] Umgangs mit Neuem verstanden werden“ kann. Klafki definiert Lehrende nicht mehr als Vertreterinnen und Vertreter einer Einzeldisziplin, die sich in den klassischen Fächerkanon einfügen und Erkenntnisse der Einzeldisziplin vermitteln. Lehrende arbeiten genauso persönlich involviert und engagiert an der Problemlösung mit Lernenden. Auch er beschreibt einen Wechsel einer vermittelnden zu einer begleitenden Rolle der Lehrenden, wie bereits im Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“/Punkt (8) eingebracht. Mehr noch: Alle am pädagogischen Prozess beteiligten Akteure von Eltern, Lehrenden, Lernende usw. müssen einen „universalen Horizont“ über die Schlüsselprobleme der Lebensbedingungen gewinnen (Klafki, 1998, S. 238). Zentral dabei ist auch hier die Flexibilitätsfähigkeit im Sinne des sich „jederzeit flexibel auf Neues“ einlassen zu können (Koch-Priewe, 1997, S. 157). Wie aber eine solche Fähigkeit erlernen? Klafki fordert eine verstärkte Arbeit in Lehrenden-Teams statt einer Orientierung an einer Lehrperson. Die den Lehrenden – im Sinne eines Lebens angesichts weitreichender Pluralität – zukommende Aufgabe liegt in der verknüpfenden Vermittlung von „Ungleichem“ (Gogolin u. a., 1998a, S. 267). Hendricks (1997, S. 82) geht darauf ein und betont angesichts einer weitreichenden Mediatisierung zusätzlich, dass sich die Rollen der Lehrenden und Lernenden in medien-basierten Lern-Settings weiter verändern. Lehrende befinden sich in einem Wechsel „vom Instruktor zum Supervisor/Moderator/Monitor/Coach/Lotse“. Die Veränderung der

eigenen Rolle ruft Irritation und Unsicherheit hervor und bedarf einer entsprechenden Aus- bzw. Weiterbildung der Lehrperson.

Halten wir fest, dass bei Klafki die Verbindung von Spiel, Krise und Transformation sowie die Frage eines Lebens in der paradoxen Dauerkrise nicht in dem Ausmaße besprochen wird, wie dies in den einbezogenen Gesellschaftsdiagnosen und bei Koller der Fall ist. Es zeigen sich aber Hinweise, die für die Herausforderungen aufgegriffen werden können. Das Fehlen einer tiefergehenden Explizierung kann auf seine eigentliche Schwerpunktsetzung und die Zeit, die seit Klafkis ersten Überlegungen vergangen ist, zurück geführt werden.

(3) Paradoxon der Notwendigkeit des Selbst-Gewahrwerdens bei steter Veränderung

Insofern Klafki die Pluralisierung und Heterogenisierung der Lebensbedingungen nicht als epochaltypisches Schlüsselproblem der Gegenwart – oder nennen wir es neutraler: epochaltypische Grundbedingung – erkennt, sondern andere Aspekte in das Zentrum stellt, wird er diesem Aspekt im Rahmen seiner Didaktik nicht gerecht. Dies mag auch darin begründet liegen, dass die Pluralisierung und Heterogenisierung erst in den letzten Jahrzehnten in dem Ausmaß zugenommen hat. Hinsichtlich der Herausforderung des Sich-Gewahrwerdens finden sich einige Hinweise bei Klafki, die sich zwar nicht auf die besondere Situation der sich veränderlichen Welt beziehen, aber die allgemeine Notwendigkeit der Reflexion besprechen. So betont Klafki, dass es in Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen der Gegenwart im Rahmen institutioneller Prozesse nicht nur darum geht, sich Wissen über diese Schlüsselprobleme anzueignen, sondern auch darum die Dimension der Schlüsselprobleme in umfangreichem Sinn zu erfassen. Dazu gehört ein persönliches und emotionales Einlassen auf die Problematik, Empathiefähigkeit gegenüber der Situation und das Bedenken der jeweils persönlichen Situation angesichts der problematischen Herausforderung. Dies verweist darauf, dass es nicht nur um den Erwerb des Wissens, sondern um eine Reflexionsfähigkeit der Lernenden angesichts spezifischer sozialer Herausforderungen geht. An anderer Stelle betont Klafki, dass es neben der Kritikfähigkeit und -bereitschaft im Umgang mit den Lebensbedingungen auch anderer, bspw. ästhetischer oder praktisch-technischer Zugänge sowie ethisch-religiöse Sinndeutungen im Sinne einer Entlastung bedarf. Die Entlastungsfunktion dieser Zugänge kann darin begründet liegen – auch wenn dies Klafki nicht

expliziert –, dass man zu den sonst kognitiv-kritisch durchdachten Problemfeldern Distanz und eine stärker reflexive Haltung einnimmt.

Auch Klafkis Forderung der Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung kann in diesem Sinne gelesen werden. In Anlehnung an Koller könnte man sagen, dass die Selbst- und Mitbestimmung die Performanz von Selbst- und Weltverhältnis als Ergebnis eines Bildungsprozesses ist. Insofern als Bildungsprozesse immer in Auseinandersetzung mit Welterfahrung erfolgten und diese Welterfahrung reflexiv auf das bestehende Selbst- und Weltverhältnis bezogen wird, beinhaltet jede Selbst- und Mitbestimmung ein bestimmtes Maß an Reflexion und Sich-Gewahrwerdens. Im Kontext seiner Auseinandersetzung mit dem exemplarischen Lernen betont Klafki (2006, S. 106), dass dieses „bildendes Lernen“ ermöglicht, das insbesondere auch die Hervorbringung von „Strukturierungsmöglichkeiten, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive“ impliziert, was wiederum auf einen veränderten Selbst- und Weltbezug zurückgeführt werden kann.

Ein weiterer Hinweis könnte jener sein, wo Klafki (2007, S. 52ff) sein Verständnis der Allgemeinbildung als Bildung in „allen Grunddimensionen“ menschlicher Fähigkeiten expliziert und sich dabei nicht nur auf das übliche Repertoire von Fähigkeiten bezieht, sondern neben dem „lustvollen und verantwortlichen“ Umgang mit dem eigenen Leib und eigenen kognitiven Möglichkeiten auch „handwerk-technische“ und „hauswirtschaftliche“ Fähigkeiten, „ästhetische Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit“, die „ethische und politische Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ und die Ausbildung sozialer Beziehungen einbindet. Neben der Tatsache, dass sich in dieser Auflistung eine Reihe sehr unterschiedlicher Fähigkeiten finden, muss hervorgehoben werden, dass er hier auf Fähigkeiten mit einem gewissen Maß an Reflexionsfähigkeit und kritischer Selbstreflexion verweist. Insbesondere ästhetische Wahrnehmung und Gestaltung bedürfen das, was wir zuvor mit Adorno als Muße oder Entäußerung an einer Sache beschrieben haben.

Es kann resümiert werden, dass Klafki an dieser Stelle die Reflexions-fähigkeitsfähigkeit und das Selbst-Gewahrwerden implizit bespricht, aber nicht expliziert oder gar in das Zentrum seiner Arbeit rückt. Kein Hinweis findet sich auf die Frage dieser Reflexion hinsichtlich sich rasch veränderlicher Lebensbedingungen.

(4) Notwendigkeit des Zusammenführens statt der Ver-Einheitlichung

Wie gesehen, schlagen sich die zunehmende Pluralisierung und die heterogenen Möglichkeiten einer Ich-Werdung auch auf die Frage der Selbstkonstituierung nieder. Wir entwickeln kein – wie im Humanismus gefordert – Einheits-Subjekt, kein kohärentes Ganzes, kein harmonisches Sinnbild einer Person. Wir entwickeln eine Vielzahl kleiner Fragmente des Selbst an der Schnittstelle von Online- und Offline-Welt, die es eben nicht zu einem Ganzen zusammenzufügen, sondern in ihrer Uniqualität bestehen zu lassen und als Person „in Zaum“ oder „in Schach“ zu halten gilt. *Hierzu finden sich bei Klafki keine Hinweise*, was wiederum auf seine fehlende Auseinandersetzung mit Pluralität und Heterogenität zurück geführt werden kann. Auch seine mangelnde Auseinandersetzung mit der Mediatisierung, die durchaus als ein Auslöser der weitreichenden Pluralisierung gilt, kann als Grund angeführt werden (Hendricks, 1997, S. 79f).

Klafki muss sich darüber hinaus der Kritik stellen, zu sehr am aufklärerischen Einheits-Gedanken fest zu halten (vgl. bspw. Jörissen & Marotzki, 2009, S. 14). Dies wird ersichtlich, wenn er (2007, S. 40; 52ff) sich auf die Aus-/Bildung aller menschlichen und heute erkennbaren „Fähigkeitsdimensionen“ oder auf die „Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ bezieht. Einerseits erinnert diese Formulierung stark an die „höchste“ und „proportionierlichste“ Bildung der im Menschen angelegten Kräfte zu einem Ganzen im Sinne Humboldts (1792, S. 64). Andererseits bezieht sich die Formulierung zu sehr auf bestehende Fähigkeits- bzw. Grunddimensionen des Menschen. Dies ist angesichts der These alle Fähigkeiten würden sich aus bestehenden Potentialen etablieren, nachvollziehbar. Gerade aber die jüngste Vergangenheit hat gezeigt, dass wir nicht wissen, in welcher Form sich die Ko-Evolution von Medien und Mensch auf anthropologische Grundkonstitutionen auswirkt. Dies wird durch eine aktive Szene des Body- oder Bio-Hackings und des Body-Enhancement, das weit über die Bereitstellung von Prothesentechnologien für körperlich beeinträchtigte Menschen hinausgeht, verstärkt.

Insofern sind gerade durch informationstechnologische Entwicklungen völlig neue Fähigkeiten denkbar, die die Klafki'schen „Grunddimensionen“ menschlicher Fähigkeiten sprengen können. Da Klafki das Thema der Mediatisierung, Technologisierung und Ausweitung von Informations- und Kommunikationssystemen – bis auf wenige, kurze Andeutungen (vgl. bspw. 1998, S. 237, 2006, S. 115) – nicht

bespricht, bindet er die Problematik nicht in notwendiger Dimension in sein Konzept ein.

(5) Paradoxon von Freiheit und Unfreiheit, Struktur und Strukturlosigkeit

Auch die besondere Herausforderung ein Leben zwischen Unfreiheit und Freiheit, Struktur und Strukturlosigkeit in kreativer und innovativer Weise mit dem nötigen Maß an Flexibilisierung zu führen, wird von Klafki nicht explizit besprochen. Was als Hinweis gelesen werden kann, ist die Art und Weise, wie Klafki seine Didaktik grundlegend gestaltet. Hier finden sich Hinweise zu einem nötigen Neuverständnis von Leistung und einer dementsprechenden Änderung der Leistungsüberprüfung sowie Hinweise darauf, dass der bisherige Bildungskanon aufgebrochen und durch eine an der Wissenschaft und an Fallbeispielen in Anlehnung an konkrete, lebensweltliche Problemlagen ersetzt werden soll. Hier finden sich offene und breite Forderungen nach einer Bildung für alle im Sinne des Allgemeinen und in „allen Grunddimensionen“ von menschlichen Fähigkeiten.

In Summe, so könnte man diese Passagen lesen, geht es Klafki um eine Öffnung und ein Aufbrechen bisheriger institutioneller Strukturen. Es geht ihm um das Schaffen von mehr Freiheit in der Frage der Bearbeitung und des Aneignens von Themen und um die Schaffung offener Strukturen, die ein spielerisches und kreatives Lösungssuchen von Problemstellungen erlaubt.

(6) Kritisches Hinterfragen im Kontext ökonomischer, ökologischer und informationstechnologischer Herausforderungen

Auf die Herausforderungen in ökonomischer, ökologischer und informationstechnologischer Hinsicht geht Klafki in seinen „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (2007) nicht ein, wenn auch seine Forderung einer Lösung epochaltypischer Schlüsselprobleme dahingehend gelesen werden kann. Direkte Verweise in knapper Form finden sich dazu an unterschiedlichen Stellen seiner aktuelleren Artikel (vgl. bspw. Klafki, 2006, S. 114).

Was Klafki (2007, S. 63) beschreibt, sind vier zentrale Kompetenzen, die zur Zeit der Entwicklung seiner Didaktik von besonderer Bedeutung sind. Dazu gehört die Entwicklung einer Kritikbereitschaft und -fähigkeit, die sich auf sich selbst und Andere bezieht. Dazu gehört eine Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit. Dazu zählt er auch eine allgemeine Empathiefähigkeit und schließlich die Fähigkeit zum vernetzten Denken. Damit wird deutlich, dass Klafki zwar ökonomische,

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

ökologische und informationstechnologische Problemstellungen nicht explizit anspricht, dennoch aber eine Didaktik zu entwerfen sucht, die auf gegenwärtige Herausforderungen vorbereitet.

(7) Förderung sozialer Beziehungen

Hinsichtlich der Frage der Förderung sozialer Beziehungen finden sich unterschiedliche Angaben. So fordert Klafki (2006, S. 114), dass in Konzepten von Lern-Lehr-Arrangements ein „Höchstmaß an Gemeinsamkeit“, das gleichzeitig die subjektiv kritische Auseinandersetzung in dieser Gemeinsamkeit ermöglicht, anzustreben ist. Auch seine Hinweise auf die Förderung der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit kann so gelesen werden, dass ein soziales Miteinander und der Aufbau sozialer Beziehungen von erheblicher Bedeutung sind. An mehreren Stellen formuliert er dies insofern, als er Toleranz und Respekt in der mitmenschlichen Beziehung fordert. An anderer Stelle findet sich eine Formulierung, wonach er (2007, S. 52ff) einen „lustvollen und verantwortlichen Umgang mit dem eigenen Leib“ und der „Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten“ fordert. Das verweist darauf, *dass Klafki die Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehung mit Einbezug von Sexualität und Erotik durch gegebene Lebensbedingungen gefährdet sieht, wie dies auch Bauman und Faßler beschreiben*. Hierzu gibt er zwar keine konkreten Hinweise, wie dieser Problematik begegnet werden könnte, doch kann man aus seinen Ausführungen interpretieren, dass er die Ausbildung sozialer Beziehungen in seinem Gesamtkonzept der kritisch-konstruktiven Didaktik bspw. durch ein neues Verständnis von Leistung, durch die Förderung kollaborativen Arbeitens, durch die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität gefördert wissen will.

(8) Die Antwort: Paralogie und Spiel?

Wie gesehen konzentriert sich Klafki keinesfalls auf die Hinnahme von bestimmten Bedingungen, sondern gerade auf die Analyse, das kritische Hinterfragen und die Hervorbringung neuer Strukturen. Dabei geht es ihm nie um die Fokussierung eines Ist-Zustandes der Gegenwart, sondern immer um die Frage nach dem Zukünftigen. So fordert er (2007, S. 238ff) etwa eine „aktive zukunftsorientierte Einstellung“ der Lernenden. Die zu entwickelnde „Wandlungsfähigkeit“ schließt ein gewisses Maß an zukunftsorientierter Kreativität ein (ebda., S. 227f). Mehr noch: Die Wandlungsfähigkeit impliziert die „Fähigkeit zur realen Utopie“ und damit auch die Fähigkeit eine Zukunft antizipieren und mögliche zukünftige Veränderungen

imaginieren zu können. Das beschreibt Klafki (ebda., S. 50) im Zusammenhang des Umgangs mit Widersprüchlichem durch Welterfahrung. Gerade das Widersprüchliche impliziert eine Möglichkeit der Veränderung und eröffnet „Deutungs- und Handlungsspielräume“. Klafki selbst ist es, der hier die Bedeutung auf Spielräume legt. An einer weiteren Stelle findet sich ein Hinweis auf Spiel bzw. Spielerisches im Bezug auf die Frage der Leistungsbereitschaft von Lernenden. Mit Verweis auf das Schiller'sche Zitat, wonach der Mensch nur da Mensch sei, wo er spielt, betont Klafki, dass das Spiel Sinn und Grenze des Leistungsprinzips markiert. Daraus kann interpretiert werden, dass das Spiel nur dann als Spiel gespielt werden kann, wenn die Spielenden bzw. Lernenden selbst motiviert sind Leistung zu erbringen und dass – wie Klafki mehrfach betont – Leistung daher immer nur im Prozess und nicht als Endprodukt beobachtet und begleitet werden kann.

Nähere Hinweise etwa zur Förderung dieses kreativen Potentials finden sich nicht. Auch findet sich nichts, was mit Verweis auf Ähnlichkeiten als paralogisches Vorgehen verstanden werden kann. Lediglich der Anspruch bleibt: Bestehende Strukturen nicht zu akzeptieren, sondern zu verändern.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Klafki weniger auf konkrete Herausforderungen der Gegenwart und einer möglichen Zukunft bezieht, sondern einen weiteren Beitrag leistet, um die Historizität erziehungswissenschaftlicher Überlegungen und der praktischen Umsetzung zu betonen, und die Berücksichtigung nicht nur in einem wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch in der pädagogischen Praxis an Bildungsinstitutionen fördert. Einer direkten Umsetzung der Klafki'schen Didaktik in institutionellen Bildungszusammenhängen sei eine Aktualisierung entlang der hier thematisierten Problemfelder angeraten.

6.3. Bildung als strukturelle Medienbildung (nach B. Jörissen & W. Marotzki)

Wie im Vorangegangen gezeigt, ist die Mediatisierung respektive Medialisierung (vgl. u.a. Krotz, 2001; Hug, 2014; Iske, 2016, S. 259; Jörissen, 2016, S. 233) und Technologisierung der Lebenswelt eine, wenn nicht die zentrale Herausforderung einer gegenwärtigen und antizipierten zukünftigen Bildung. Die Rede vom „*media*“, „*medial*“ oder „*mediatic turn*“ kann zwar auch auf eine gesteigerte mediale

Rhetorik und/oder entsprechende wissenschaftliche Selbstvermarktungstendenz zurück geführt werden, darüber hinaus zeigt sich aber auch ihre inhaltliche Relevanz in unterschiedlichen Disziplinen; vornehmlich der (Medien-)Pädagogik (Hug, 2007, S. 15f). Die Formel „Medialisierung [oder Mediatisierung] der Lebenswelt“ impliziert sowohl die Erfahrbar- und Beobachtbarkeit der „Mediendruckdringung“, als auch die – nicht immer vordergründig erkennbare – „Unhintergehbarkeit medialisierter Welten und deren Funktion als Ausgangspunkt für unsere Erkenntnisbestrebungen“ (ebda., S. 18).

Das Folgende befasst sich mit damit verbundenen Implikationen für pädagogische Fragen aus einer medienpädagogischen Perspektive. Innerhalb der vielgestaltigen Ausdifferenzierung der (Sub-)Disziplin Medienpädagogik (vgl. bspw. Hüther & Podehl, 2005, S. 117) wird sie hier erziehungswissenschaftlich definiert. Und innerhalb der unterschiedlichen Zugänge und Forschungskontexte widmet sich das Folgende dem Diskurs um Medienbildung. Dies aus zwei Gründen: Zum einen ist dem Diskurs um Medienbildung – in unterschiedlichem Ausmaß – der gleiche Anspruch einer kontemporären Bildung angesichts einer Medialisierung wie in der vorliegenden Studie implizit. Zum anderen wird durch die Betonung der Eigenständigkeit der Begriffsteile *Medien* und *Bildung* sowie durch die Betonung der Besonderheit ihrer Verbindung zu *Medienbildung* eine holistische Perspektive auf umfangreiche Bildungsprozesse, an Stelle funktionalistischer Prozesse des Erwerbs von Medienkompetenz(en) eröffnet. Gleichwohl ist der Medienbildungsbegriff nicht einheitlich definiert, sondern als Begriff „im Flux“ und mit „unterschiedlichen Lesarten“ zu verstehen (Verständig, Holze, & Biermann, 2016, S. 6). Dazu gehören „*öffentlich-politisch-administrative*“, „*praxis-theoretisch-pädagogische*“ sowie „*begrifflich-theoretische*“ Auseinandersetzungen, die ein Zusammendenken durch ihre differenten Verständnisse von Bildung und Medienbildung erschweren (Jörissen, 2011, S. 212; vgl. auch Iske, 2015, S. 247). Der Medienbildungsdiskurs hat sich in den letzten Jahren intensiviert, was sich in der Häufung von Publikationen, wissenschaftlichen Veranstaltungen und Positionspapieren hierzu zeigt (Iske, 2015, S. 252). Angefeuert wird die Positionsbestimmung weiters durch Abgrenzungs- und Ausverhandlungsprozesse zu anderen medienpädagogischen Konzepten; vornehmlich jenem um Medienkompetenz(en) (vgl. u.a. Moser, Grell, & Niesyto, 2011).

Ziel des Folgenden ist es erstens einen historischen Überblick über zentrale Positionen des Diskurses zu skizzieren. Zweitens wird auf eine zentrale Position

dieser Auseinandersetzung – der strukturalen Medienbildung von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki (2009) – detailliert eingegangen.

Der Begriff der *Medienbildung* hat sich erst in den vergangenen Jahren in der Medienpädagogik bzw. Pädagogik etabliert. 2006 fand er noch keinen Eingang in das Wörterbuch Erziehungswissenschaft (Krüger & Grunert, 2006). Nach Tulodziecki (2013, S. 265f) taucht der Medienbildungsbegriff erst in den 1990er Jahren auf. Gründe ortet er in der Vernachlässigung des Bildungsbegriffs durch die empirische Erziehungswissenschaft und Kritische Theorie. Als der Diskurs um den Bildungsbegriff um 1980 wieder aufgenommen wird, ist der Medienerziehungsbegriff bereits etabliert und die Einführung eines zusätzlichen Begriffs scheint wenig fruchtbar. Ähnlich sehen dies manche Vertreterinnen und Vertreter von Medienkompetenzkonzepten, die der Medienbildung keinen „innovativen Mehrwert“ (Hüther & Schorb, 2005, S. 274) zuschreiben, sondern dahinter ein neues „modernes Etikett“ (Kübler, 2016, S. 28) für längst Bekanntes vermuten. Medienerziehung hat die intentionale Aufgabe Werte und Ziele einer Gesellschaft entsprechend der Medialisierung in einem Erziehungsprozess zu vermitteln. Dass dies in einer eindimensionalen Denkweise als unidirektionale Vermittlung von Erziehenden an Lernende gerade angesichts der Medienentwicklung nicht mehr angemessen ist, betont Spanhel (2014, S. 142f). Für die Ko-Ontogenese von Mensch und Medien bedarf es einer Ko-Ontogenese von Erziehenden und Heranwachsenden in Abstimmung zu medialen Entwicklungen. Dass heute ‚Bildung‘ wieder ein pädagogischer Schlüsselbegriff geworden und der Medienerziehungsbegriff an seine Grenzen gestoßen ist, hat zur Etablierung des Medienbildungsbegriffs beigetragen.

Ausgehend von einer breiten Diskussion um den *Einsatz* von Medien für Lern- und Erziehungsprozesse und den *Einfluss* von Medien für das Leben generell haben sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im Diskurs um *Medien* und *Pädagogik* etabliert, die als „Reaktion auf die jeweils ‚neuen Medien‘“ und der Frage der „Bewältigung“ (Hüther & Podehl, 2005, S. 116f) damit einhergehender Implikationen, gelesen werden können. Auch gegenwärtig finden wir durch die weitreichende Medialisierung eine Herausforderung vor, die nach einer (medien-)pädagogischen Antwort und einer Neuakzentierung bzw. Nachjustierung des disziplinären Medienpädagogik-Verständnisses fragt. Die Medienpädagogik teilt sich in den Gegenstandsbereich der Medienerziehung als Implementierung medienpädagogischer Konzepte in die pädagogische Praxis und der Mediendidaktik

im Sinne eines „pädagogisch-didaktisch sinnvollen Einsatzes von Medien in Lehr- und Lernprozesse“. In den 1990er Jahren wurde ergänzend eine vorrangig von Dieter Baacke und Bernd Schorb angeregte Diskussion um Medienkompetenz(en) geführt (Aufenanger, 2006, S. 298ff). Gegenwärtig findet eine, die Medienpädagogik umfassende Diskussion über Differenzen und Gemeinsamkeiten von Konzepten zur Medienkompetenz(en) und Medienbildung statt (vgl. Schorb, 2009; Spanhel, 2010b; Tulodziecki, 2010; Fromme & Jörissen, 2010; Moser u. a., 2011; Iske, 2015). Baackes Forderung der Einführung der Dimensionen Erziehung und Bildung in den Medienkompetenz-Diskurs kann als „frühe Argumentation“ für die Etablierung einer Medienbildung gelesen werden (Iske, 2015, S. 253f). Ebenso als früher Denker der Medienbildung kann Stefan Aufenanger genannt werden, der für den Kontext Schule die Frage aufwirft, ob die Vermittlung von Medienkompetenzen bisher zu „technisch-instrumentell“ behandelt wurde. Der Medienbildungsbegriff würde nach Aufenanger auf die „Unzulänglichkeit einer rein instrumentell-qualifikatorischen Vermittlung von Medienkompetenz in vereinzelten Unterrichtsstunden“ verweisen (ebda., S. 256). Damit regt er einen kritischen Diskurs zur Frage der Vermittlung von Medienkompetenz(en) an.

Der Diskurs um Medien und Bildung ist, wie diese Hinweise zeigen, im Spannungsfeld von gewollt inszenierten Lern-Lehrprozessen und dafür entwickelten Konzepten sowie dem Einfluss von Medien für das Menschsein im Generellen aufgespannt. In Anlehnung an den Bildungsbegriff erstreckt sich das Verständnis von Bildung darin von Bildung als „Output“, als „erzielbares Ergebnis [...]“ vorangegangener individueller Lernprozesse“ und Bildung als komplexer Prozess der Transformation von Selbst- und Weltbezügen unter je veränderlichen sozio-kulturellen Bedingungen (Fromme & Jörissen, 2010, S. 50). Angesichts einer grundlegend medial präfigurierten Lebenswelt stellt sich die Frage, ob *Bildung ohne Medien* überhaupt möglich ist (Tulodziecki, 2013, S. 267)? Dies zu beantworten sucht auch Norbert Meder¹⁰⁰ in seinen, vergleichsweise wenig rezipierten Texten.

¹⁰⁰ Meders „*Der Sprachspieler*“ (2004) versammelt dessen wichtigsten Texte und trägt den Untertitel „*Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*“. Auf den ersten Blick scheint der Band prädestiniert für das Analyseziel der vorliegenden Studie. Dennoch wird er aus zwei Gründen *nicht* aufgegriffen: Der erste, bereits genannte Grund ist jener, der vergleichsweise geringen Rezeption der Meder'schen Theoreme im Medienbildungs- bzw. Medienpädagogik-Diskurs, deren Gründe nicht mit Sicherheit genannt werden können. Zum zweiten ist die Abgrenzung inhaltlich begründet. Zunächst eint das grundlegende Anliegen Meders und die vorliegende Forschungsarbeit. Meders (ebda., S.

Meder konstituiert darin das „Medium Computer als neue Kultur- und Bildungstechnik“ und bezieht sich dabei nicht auf die inhaltlich vermittelte, sondern die strukturelle Ebene von Computertechnologien und deren Bedeutung für Bildung (Iske, 2015, S. 256f).

Eine Chronologie des Diskurses um Medienbildung findet sich bei Stefan Iske (2015). Dieser skizziert jene Positionen, die als Fundament des Medienbildungsdiskurses gelesen werden können und eine konkrete Diskussion über die Begriffsetablierung von Medienbildung in Abgrenzung zum Medienkompetenzbegriff. Zur Skizzierung der Etablierung des Medienbildungsbegriffs wählt Iske eine Reihe aufeinanderfolgender Artikel der Zeitschrift „*merz. medien+erziehung*“. Er beginnt mit dem Artikel „*Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz?*“ von Bernd Schorb (2009). Iske (2015, S. 258ff) verortet in Schorbs Beitrag eine kritische Perspektive und Argumentation gegen die vermeintliche Ablösung des Medienkompetenz- durch den Medienbildungsbegriff. Schorbs Position kann damit zusammengefasst werden, dass Medienkompetenz jene umfangreiche „Bündelung“ von Fähigkeiten darstellt, die zur Aneignung von Medien notwendig ist. Dass diese Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht nur eine

-
- 9) Ziel ist die Formulierung eines „Bildungsideal“ angesichts einer sich im „Wandel begriffenen [westlichen] Gesellschaft“. An dieser Stelle wird auch der Unterschied zur vorliegenden Arbeit deutlich. Meder (ebda., S. 10ff) bezieht sich explizit auf die Formulierung eines Bildungsideal im Sinne einer, in einem „ästhetischen Unterfangen“ gebildeten „fiktionalen Konstruktion“. Das Ergebnis seines ästhetischen Konstituierungsprozesses ist der Sprachspieler bzw. der conditio postmoderne geschuldet jeweils „Facetten des Sprachspielers“. Dieses Bildungsideal soll eng genug gefasst sein, um als Ideal zu gelten, aber offen genug, damit „der, der sich bilden will“ die entsprechenden „Lücken [...] in eigener Gestaltung ausfüllen“ kann. Der Sprachspieler konstruiert in seiner Lebenswelt Sprache. Dies tut er in unterschiedlichen Formen und zunehmend in einer mediatisierten Lebenswelt bspw. „in affirmativer Weise [als] Programmierer, in ästhetischer Weise [als] Baumeister simulativer Gegenwelten, in kritischer Weise [als] Hacker“ (ebda., S. 15). Auch wenn Meder (ebda., S. 19) betont, dass sein Bildungsideal „in erster Linie [nicht] die Beschreibung eines Menschen, sondern die Beschreibung eines Verhältnisses des Menschen zu den dinglichen und sozialen Sachverhalten *in der Sprache*“ ist, und er sich nicht auf den Sprachspieler als Subjekt oder Objekt, sondern ein „Dazwischen“ bezieht, formuliert er ein Bildungsideal als Zielformulierung eines Bildungsprozesses. Dies markiert den Unterschied zu den, in dieser Arbeit herangezogenen Bildungstheorien, die sich weniger auf die Frage des Bildungsideal bzv. -ziels, sondern auf jene des Prozesses und den ausschlaggebenden sozio-kulturellen Bedingungen am Weg zu einem möglichen Ziel konzentrieren.

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

Anwendungsfähigkeit umfassen, worauf sich Kritiker oftmals beziehen, zeigt Schorb (2009, S. 52ff) in seinem Beitrag. Er betont dabei, dass der Vorwurf der Medienkompetenz-Diskurs würde sich zu sehr auf Medien konzentrieren und dabei Veränderungen von Welt unberücksichtigt lassen, nicht haltbar ist, weil sich Medienkompetenz an vielen Stellen direkt auf die Einholung von und den kritischen Bezug zur sozialen Umgebung bezieht und seine „Wurzeln“ bei Baacke in kritischen Positionen wie etwa bei Habermas und Chomsky findet. Der Medienbildungsbegriff würde diese Bereiche zwar mitaufgreifen, aber nicht darüber hinausgehen, denn Menschen mit entsprechenden Medienkompetenzen seien „sicher auch als gebildet zu bezeichnen“ (ebda., S. 54). Medienkompetenz und Medienbildung sind in diesem Sinne keine antagonistischen, sondern sich ergänzende und bedingende Begriffe. Das kann mit der Formel umschrieben werden, dass Bildung das Ziel eines Prozesses darstellt, indem die Kompetenzen die entsprechenden „Schrittfolgen“ sind. Abschließend empfiehlt Schorb (ebda., S. 55) eine Schärfung des Medienbildungsbegriffs in Anlehnung an Klafkis Allgemeine Didaktik (vgl. Kapitel „*6.2. Bildung angesichts epochaler Probleme (nach W. Klafki)*“). Es zeigt sich, dass Schorb von einer anderen Lebensweltkonstituierung ausgeht, wenn er etwa – gemeinsam mit Hüther (2005, S. 275) – davon spricht, dass „Medien als wesentliche Mitgestalter heutiger Kultur“ zu verstehen sind oder wenn er – gemeinsam mit Theunert (2016, S. 18) – eine Perspektive eröffnet, in der nur manche „Lebensvollzüge“ als mediatisiert gelten. Ähnlich zeigt sich dies in Schorbs (2011, S. 83) Mediatisierungsverständnis, in dem er den Prozess einerseits auf Medien und andererseits „auf deren Aneignung durch die Subjekte“ bezieht und damit auf Basis einer Dichotomisierung von Subjekt und Welt bzw. Subjekt und Medien – statt einem strukturalen Verständnis – konstituiert. Dies ist dann weiters die Basis einer chronologischen Vorstellung von Mediatisierung, Medienaneignung durch die Menschen und damit Entwicklung medialer Inhalte und Handlungstechniken sowie anschließend einer analytischen Betrachtbarkeit „gesellschaftlicher Veränderungen“. Dass ein solches chronologisches Verständnis zu kurz greift und Lebensbedingungen per se medial präfiguriert sind, wurde insbesondere bei Faßler (vgl. u.a. 2009) deutlich. Dies widerspricht einer grundsätzlichen Mediatisierung und der medialen Präfigurierung *aller* Lebensvollzüge.

Eine direkte Replik auf Schorbs Text formuliert Dieter Spanhel (2010b). Er nimmt die Position ein, dass beiden Begriffen – der Medienkompetenz und -bildung – eine spezifische Position im medienpädagogischen Diskurs zukommt und die Frage der

Ablösung oder Unterordnung des einen Begriffs unter dem anderen einer übergeordneten theoretischen Auseinandersetzung weichen solle. Der Medienbildungsbegriff bezieht sich auf den Bildungsbegriff und führt insofern eine „Kopplung mit dem Bildungsbegriff, einer anthropologischen Verankerung, der Prozesshaftigkeit, der Reflektiertheit, der Haltung, der Werthaltigkeit sowie der Offenheit“ in den Diskurs ein (Iske, 2015, S. 259). Spanhel leitet die anthropologische Grundannahme der grundsätzlichen medialen Vermitteltheit von Welt- und Selbstverhältnissen. Mit diesem Perspektivenwechsel geht ein Switch von der „gezielten Vermittlung von Medienkompetenzen“ hin zur „Eröffnung medialer Bildungsräume in Form offener, multimedialer Lernumgebungen“ einher (Spanhel, 2010b, S. 53). Medienkompetenz ist hier nicht Ziel, sondern „Mittel zum Zweck“ am Weg zur Persönlichkeitsbildung in einer medialisierten Lebenswelt.

Kurze Zeit später beteiligt sich Gerhard Tulodziecki (2010) am Disput und verweist auf Differenzen und Unstimmigkeiten in den Medienkompetenz- und Medienbildungverständnissen der zuvor genannten Autoren. Nach Tulodziecki eigne sich der Medienkompetenz-Begriff, „um ein gewünschtes Niveau medienpädagogischen Handelns [...] zu formulieren“ und kann die Funktion eines Ziels bzw. einer Orientierung zur Analyse des Medienhandelns einnehmen (ebda., S. 52). Der Medienbildungsbegriff hingegen fokussiert die Prozesshaftigkeit einer Aneignung und Weiterentwicklung des Medienhandelns. Beide Begriffe decken je spezifische, relevante Bereiche ab, was ihnen auch weiterhin zugesprochen werden soll (Iske, 2015, S. 261).

Als letzten Beitrag in dieser Reihe sich aufeinander beziehender Artikel führt Iske „*Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte*“ (2010) von Johannes Fromme und Benjamin Jörissen an. Sie betonen die generelle Inkommensurabilität der beiden Begriffe. Weder Medienkompetenz geht im Medienbildungsbegriff, noch umgekehrt auf. Beide Begriffe beziehen sich auf andere, nicht miteinander verknüpfbare Gegenstandsbereiche (Iske, 2015, S. 261f). Diese Position argumentieren Fromme und Jörissen auf Basis genannter strukturalen Medienbildung (vgl. Kapitel „*6.3.1. Strukturelle Medienbildung*“). Dabei betonen sie (2010, S. 50f) die Prozesshaftigkeit und Offenheit von Bildung, die in ihrem Medienbildungsverständnis in das Zentrum rückt. Dies ergibt sich notwendigerweise aus dem „gesellschaftstheoretischen und zeitdiagnostischen Rahmen“ des Diskurses. Und das wiederum impliziert, dass nicht von einem „vorrangig bereits vorhandenen [...] Subjekt“ und einer ebenso

vorhandenen Welt ausgegangen wird, sondern davon, dass aus Bildungsprozessen erst „Formen von Subjektivität und Weltbezüge“ hervorgehen und dieser Prozess immer „historisch und kulturell veränderlich“ zu denken ist.

Der hier nachgezeichnete Diskurs bildet ein „Ringen um medienpädagogische Antworten angesichts eines umfassenden gesellschaftlichen und technologischen Wandels“ ab, der nicht zu Gunsten eines zukünftig bevorzugten Begriffs beendet, sondern in einem iterativen wissenschaftlichen Diskurs ausdifferenziert werden soll (Iske, 2015, S. 264f). Die Diskussion um die Begriffe ergibt sich aus unterschiedlichen Verständnissen und abweichenden Fokussierungen; insbesondere hinsichtlich der Historizitätsfrage. Schorb (2009, S. 51ff) zeigt – im Anschluss an die Kritik von Pietraß, dass sein Medienkompetenz-Verständnis sehr wohl Welt und Weltbezüge einschließt; dabei konzentriert er sich aber auf Welt als gegebenes Konstrukt in dem ein autonomes, freies, selbstbestimmtes und mitbestimmendes Leben möglich ist. Stellen wir jedoch die historisierende Frage nach einem kontemporären, der Mediatisierung entsprechenden Bildungsverständnis bewegen wir uns eher im Medienbildungsbegriff von Fromme und Jörissen (2010).

Die grundlegenden Positionen der Entwicklungsgeschichte des Medienbildungsdiskurses lassen sich im Spannungsfeld von „nicht-ausschließenden Oder-Verknüpfungen“ und „ausschließenden Oder-Verknüpfungen“ sowie von „Homogenisierung, Erweiterung, Ergänzung, Gegensatz und Widerspruch“ einordnen. Als zentrale Positionen sind Folgende anzuführen (Iske, 2015, S. 264f):

- „Medienkompetenz umfasst Medienbildung und Medienerziehung (Baacke);
- Medienbildung beinhaltet Medienkompetenz (Aufenanger);
- Strukturelle Bestimmung des Bildungswertes des Computers (Meder);
- (Medien)Bildung als Ziel, Kompetenz als Schrittfolge auf dem Weg (Schorb);
- Medienkompetenz als Mittel zum Zweck der Medienbildung (Spanhel);
- Medienkompetenzen als Zielvorstellung, Medienbildung als Rahmen der Weiterentwicklung von Medienkompetenz (Tulodziecki);
- Medienbildung und Medienkompetenz als ‚lose gekoppelt‘;
- Medienbildung als neue medienpädagogische Kernkategorie (Fromme u. Jörissen)“

Das Medienbildungsverständnis geht über das Verständnis von Medienerziehung, -didaktik und -kompetenz(en) hinaus. Es bezieht sich auf die *generelle Medialität von Lebens- und Bildungsräumen* und fragt nach der *Gestaltbarkeit und dem Einfluss dieser Medialität* (Spanhel, 2010a, S. 50f). Hinsichtlich der Gestaltbarkeit bezieht sich der Medienbildungsdiskurs häufig auf das didaktische Konzept Klafkis und das noch zu besprechende Konzept von Jörissen und Marotzki (Tulodziecki, 2013, S. 264). Medienbildung schließt alle „pädagogischen Prozesse in der Auseinandersetzung mit Medien“, die zu Bildungsprozessen führen können, ein (Herzig, 2012, S. 17). Damit umfasst Medienbildung die gesamte Lebensspanne (zur Bedeutung der Medienbildung im Kleinkindbereich vgl. bspw. Kutscher, 2013) und alle Personengruppen. Es ist Aufgabe der Medienbildungsforschung die Verknüpfungslinien zwischen informellem und institutionellem Lernen mit und in Medien zu analysieren und die Frage nach dem Subjekt in digitalen Welten iterativ zu bearbeiten (Tulodziecki, 2013, S. 273f). Medienbildung nimmt eine *holistische* und *heuristische* Perspektive ein. *Es geht um die Frage der Medialität des Lebens – nicht nur von singulären, institutionell arrangierten Lern-Lehrlszenarien – und um das Analysieren einer vorfindbaren Situation unter Berücksichtigung von u.a. Bedürfnissen, Problemen, Möglichkeiten.* Medienbildung hat „alle bildungsrelevanten Prozesse mit Medienbezug“ im Fokus. Die Bildungsaufgabe der Medienbildung ist die Gewährleistung der autonomen „Gestaltung der Selbst- und Weltverhältnisse“ in einer „von Medien mitgestalteten Welt“. Das kann intentional oder nicht-intentional erfolgen (Tulodziecki, 2013, S. 266ff). Insofern muss Medienbildung rezipierend und reformulierend eine Brücke zu Bildungstheorien schlagen, was nach Pietraß (2014, S. 171) noch zu wenig erfolgt. Jörissen (2011a, S. 83ff) zeigt, dass sein Medienbildungsverständnis nicht nur an bildungstheoretischen Überlegungen orientiert ist, sondern einen ähnlichen Diskussionsverlauf wie jener zum Bildungsbegriff aufweist.

Die nachfolgende Auseinandersetzung mit Medienbildungsansätzen hinsichtlich der Frage, ob genannte geschichtliche Implikationen für ein kontemporäres Bildungsverständnis (aus Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUS-FORD-RUNGEN“) berücksichtigt werden, erfolgt in drei Schritten: Im ersten Schritt wird das vielfach rezipierte Medienbildungskonzept der strukturalen Medienbildung von Jörissen und Marotzki (2009), das als Startschuss und theoretische Grundlage des umfänglicheren Diskurses gilt, vorgestellt. Im zweiten Schritt wird darauf aufbauend ein Überblick über zentrale Ansätze und Vertreterinnen und Vertreter der Medienbildung gegeben. Hierbei stellt sich die Frage, in welchen Punkten diese

auf das oder über das strukturelle Medienbildungskonzept ein- oder hinausgehen. Anders als dies in der Auseinandersetzung mit Koller (vgl. Kapitel „*6.1. Transformatorische Bildungsprozesse (nach H.-C. Koller)*“) und Klafki (vgl. Kapitel „*6.2. Bildung angesichts epochaler Probleme (nach W. Klafki)*“) erfolgte, wird hier nicht *ein* Konzept detaillierter analysiert, sondern als Ausgangspunkt einer breiteren Diskussion eines Gegenstandsbereichs herangezogen. Im dritten Schritt wird die Frage nach Herausforderungen gegenwärtiger und möglicher zukünftiger Bildung und deren Berücksichtigung in medienbildenden Ansätze erörtert.

6.3.1. Strukturelle Medienbildung

Breite Wellen im medienpädagogischen Diskurs hat das Konzept der strukturalen Medienbildung von Jörissen und Marotzki (2009) geschlagen. Nach Iske (2015, S. 266) ist dieser Ansatz gegenwärtig gar der „am weitesten [theoretisch und empirisch] entwickelte“ und insofern ein „zentraler Referenzpunkt“ der Medienpädagogik¹⁰¹, der auch über die Medienpädagogik hinaus aufgegriffen wird (vgl. bspw. Koller 1999, S. 153; 164).

Ausgangspunkt von Jörissens und Marotzkis (2009, S. 9f; 21ff) Medienbildungskonzept ist – wie bei Koller, Klafki und der vorliegenden Studie – ein Verständnis von Bildung im Sinne einer Subjektwerdung statt Ausbildung und einer Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses an Stelle von Lernen (vgl. Verständig u. a., 2016, S. 3). Wie die Bildungskonzepte von Koller und Klafki knüpfen auch sie (2009, S. 10) historisch-analytisch an humanistische Thesen an und begründen deren Niedergang mit grundlegend veränderten Lebensbedingungen mit der Konsequenz einer „Orientierungskrise“. Hier, wie in der vorliegenden Studie, bildet eine historische *Krisendiagnose* und die Frage der „subjektiven Form der Verarbeitung“ dieser das Fundament (medien-)bildungswissenschaftlicher Überlegungen (Verständig u. a., 2016, S. 2). Nach Niedergang des Humanismus durch tiefgreifende soziale Veränderungen und entlang von Pluralisierungstendenzen kann nicht mehr zwischen „bildungswürdigen“ und „bildungswürdig“ Kulturgütern“ unterschieden werden (Bauman, 2005, S. 303). Die „kanonorientierte Bildung“ erweist sich heute als unpassend. Eine Reformulierung

¹⁰¹ Anderorts wird hingegen eine marginale Bedeutung des Medienbildungsbegriffs – etwa im Unterschied zum Medienkompetenzkonzept – betont, diesem kein „erkennbarer innovativer Mehrwert“ (Hüther & Schorb, 2005, S. 274) oder gar nur ein „Etiketten“-Wechsel (Kübler, 2016, S. 28) unterstellt.

eines „strukturtheoretischen“ statt „inhaltlich“ bestimmten Bildungsverständnisses entlang neuer Entwicklungsformen von Selbst- und Weltverhältnissen, vornehmlich der „unhintergehbar medialen durchdrungenen Gesellschaft“ (Verständig u. a., 2016, S. 4f) ist Jörissens und Marotzki Anspruch. Im Sinne einer *Re*-Formulierung statt *Neu*-Formulierung angesichts der Mediatisierung setzen sie sich mit zwei traditionsreichen Bildungskonzepten – dem Humboldt'schen und Klafki'schen – auseinander. Der Bezug zu einem historischen Bildungsverständnis und im Konkreten zu Humboldt ist Kollers, Klafkis und der vorliegenden Studie gemein.

Mit Humboldt explizieren Jörissen und Marotzki (2009, S. 12f), dass Bildung – im Sinne der möglichst umfassenden Entfaltung der Potentiale – in Auseinandersetzung mit Welt und via Sprache erfolgt (vgl. u.a. Verständig u.a., 2016, S. 4f). Bildungsausgang ist die Erfahrung von Neuem, Fremdem und Unbekanntem. Bildungsmovens ist die Erfahrung, dass die eigene Weltsicht nicht die einzige, sondern eine unter vielen ist. Ihr Bildungsverständnis legen Jörissen und Marotzki auch in Anlehnung an Klafkis Allgemeiner Didaktik (vgl. Kapitel „6.2. *Bildung angesichts epochaler Probleme (nach W. Klafki)*“) dar. Sie konzentrieren sich auf dessen Bildungsziele der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit sowie auf seine drei Allgemeinbildungssaspekte. Sie verweisen auf Klafkis Anspruch der Vorbereitung auf ein Leben mit und angesichts „gesellschaftlicher Schlüsselprobleme“. Im Anschluss an diese historisierende Auseinandersetzung betonen Jörissen und Marotzki (2009, S. 14f) die Notwendigkeit einer Flexibilisierung der Lebensmodi und von neuen Orientierungsfähigkeiten als Konsequenz veränderter, medial präfigurierter Lebensbedingungen. Die Flexibilisierungsnotwendigkeit wurde in dieser Arbeit schon bei Humboldt, Klafki und gesellschaftsdiagnostisch bei Lyotard, Bauman und Faßler aufgegriffen. Mediatisierung und Technologisierung fördern sowohl die Pluralisierung von Lebenswelten und -modi, als sie auch ein, wenn nicht *das* „wichtigste Orientierungsmittel“ für Welterfahrung¹⁰² bieten. Selbst- und Weltbezüge sind „prinzipiell medial vermittelt“ (ebda., S. 15). Damit

¹⁰² Ein Orientierung gebendes, aber auch eine bestimmte Orientierungsfähigkeit erfordernches Charakteristikum schreibt auch Schorb (2011, S. 89f) digitalen Medien zu und definiert den Orientierungsbegriff als „zentrale medienpädagogische Kategorie“. Er denkt in diesen Beschreibungen Medien und Subjekt als sich gegenüberstehende Entitäten in einem klar dichotomen Verhältnis. Mediatisierung als grundlegende Präfigurierung des In-der-Welt-Seins und des Mensch-Seins gedacht, legt eine Auflösung zu Gunsten eines strukturalen Verständnisses – wie bei Jörissen und Marotzki (2009) – nahe.

nehmen Jörissen und Marotzki eine grundlegend andere Perspektive auf Medien ein, wie dies etwa in den medienpädagogischen Anfängen der Fall war. Sie konzentrieren sich hier nicht auf „gegenständliche Medien“, sondern auf das „Phänomen der ‚Medialität‘, die von Medienerscheinungen und Medientypen abstrahiert und übergreifende Form- und Strukturaspekte fokussiert“ (Iske, 2015, S. 249). „Es gibt kaum mehr medienfreie Räume. Heranwachsende wachsen in eine Welt hinein, in der Medien, egal in welcher Form, omnipräsent sind“ (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 239). Medialität in diesem Sinne wird zu einem „anthropologischen“, für Bildungsprozesse konstitutiven Moment. Jörissen und Marotzki suchen mit der strukturalen Medienbildung der mediatisierten Lebenswelt gerecht zu werden ohne diese vorschnell zu bewerten.

Wie in den zuvor analysierten Bildungskonzeptionen auch, ist das Bildungsverständnis hier historisch-gesellschaftlich (ebda., S. 38f). Bildung kann nie ohne Berücksichtigung historischer, je aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen verstanden werden. Bildung erfolgt immer in einer Gemeinschaft und ist damit als „Teilhabeprozess an deliberativen Öffentlichkeiten“ bzw. als Vorbereitung auf Partizipation zu verstehen. Partizipation impliziert wiederum die Fähigkeit der Artikulation. Artikulation setzt einerseits die Veräußerung der eigenen Erfahrungen und damit Reflexion und Eingehen einer reflexiven Distanz zum Selbst voraus. Andererseits beinhaltet der Artikulationsprozess immer auch ein reflexives Moment im Prozess und im Anschluss im Sinne eines Einbeziehens von Reaktionen des sozialen Umfelds. Bedeutsam an dieser Stelle ist die These Jörissens und Marotzkis (ebda., S. 39), dass der „Aufbau von Orientierungswissen in komplexen, medial dominierten Gesellschaften wesentlich über mediale Artikulation verläuft“. Und dass die gegenwärtigen „konvergenten und emergenten Erfahrungsstrukturen“ eine „Reflexionssteigerung“ nach sich ziehen (ebda., S. 239).

Orientiert an einer expandierenden wissenschaftlichen Bezugnahme auf Netzwerkmetaphern und -theorien fragt Jörissen (2016, S. 232) nach dessen bildungstheoretischen Implikationen zwischen sozialen Netzwerken als „Voraussetzung“ von Artikulation und Veräußerung und dessen Tendenz zur Tradierung – statt Transformation – bestehender Werte. Die in (mediale) Netzwerken typischen „schwachen Bindungen“ zwischen Akteuren ermöglichen zweierlei: Zum einen eröffnet eine schwache Bindung den Zugang zu mehreren, „einander möglicherweise sogar ausschließenden Netzwerken“ und erhöht das „Potenzial der Pluralisierung von Weltbildern“. Zum anderen erfordern die wenigen und eher

schwachen Regeln ein exploratives Handeln, Flexibilität und Tentativität. Dies fördert die Entwicklung eines „tentativen Habitus“ sowie eine „höhere Ambiguitäts- und Pluralitätstoleranz“ (ebda., S. 239). Es sei darauf verwiesen, dass sowohl ‚schwachen‘, als auch ‚starken‘ Bindungen je unterschiedliche Funktionen in der diagnostizierten ‚Orientierungskrise‘ zukommen und eine Bevorzugung der einen, vor der anderen Form kurzsichtig wäre. Innerhalb der vielfältigen Netzwerke entwickeln Akteure ein „Kontrollbedürfnis“ angesichts der Kontingenzen unordentlicher („messy“) sozialer Welten“. Jörissen (ebda., S. 244) expliziert, orientiert an Harrison C. White, dass es in derart „chaotisch erscheinender Situationen“ zuerst darum geht einen „Standort (,stance‘)“ zu finden. Ähnlich dem beschriebenen Fixum in Krisen und im Spiel braucht es den Standort, um davon ausgehend einen Bezug zu anderen zu ermöglichen. Das Finden dieses Standorts sowie die Bezugnahme zu anderen nennt Jörissen (ebda., S. 244) „Fundierung (,footing‘)“ und ist für eine bestimmte, leitende „Wahrnehmungsperspektive“ sowie die Bedeutungszuschreibung zur und die narrative Artikulation der eigenen Identität bedingend. Ähnlich dem Hin-und-Her zwischen Ich und Du bei Lyotard (vgl. Kapitel „3.1.4. Das Subjekt oder die Ich-Instanz“) und dem ‚polymorphen medialen Selbst‘ bei Faßler (vgl. Kapitel „3.3.3. Das „mediale Selbst“ zwischen Infogenität, Körperdaten und Datenkörpern“), beschreibt Jörissen (ebda., S. 244f) ein dauerhaftes „Oszillieren zwischen sinnhaften Domänen“, ein „Switching“ zwischen unterschiedlichen Kontexten mit dem stetigen „Entkoppeln und [wieder] Einbetten“. Indem sich die Identität in diesem iterativen Prozess des Kontextwechsels zunehmend und immer wieder „stabilisiert“, kann es nicht als Einheit, sondern als „fluides, in sich differentes Gebilde“, als „Bündel von Identitäten“ vorgestellt werden.

Jörissen und Marotzki fokussieren auch die Frage des Umgangs mit Wissen in einer mediatisierten Wissensgesellschaft: Der Einfluss von Wissenschaft und Technik wird in allen Lebensbereichen bedeutender (2009, S. 26ff). Jörissen und Marotzki betonen die Bedeutung des Wissenserwerbs und der -vermittlung in institutionellen und informellen Lernprozessen (ebda., S. 26ff). Dies ist an dieser Stelle insofern von Bedeutung, da Lyotard die Legitimierungskrise von Wissenschaft begründet. Daraus ergibt sich für Jörissen und Marotzki (ebda., S. 28), dass es Aufgabe des Bildungssystems ist, „Unterstützung und Hilfe zur Wissensbewältigung während des gesamten Lebenslaufs zu gewähren“. Wie in den vorangegangenen Kapiteln gesehen, reicht das alleine nicht. Es braucht die Fähigkeit zur Selektion des relevanten, aus dem beziehbaren Wissen. Dreh- und Angelpunkt von Jörissens und

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

Marotzkis (ebda., S. 15ff) Medienbildungskonzept ist die Orientierung an gegenwärtigen Krisenphänomenen. Bisher durch Gesellschaft tradierte Orientierungssysteme sind verloren gegangen. Das erhöht die Kontingenz des Lebens. Nicht umfassende Orientierungsmuster, sondern der Zufall charakterisieren das Leben. Diese Situation bezeichnen Jörissen und Marotzki als Krise, die sie zugleich als Problem *und* Chance der Erneuerung konstituieren. Orientierungskrisen bringen zugleich Unsicherheiten und „Freiräume für neue Orientierungsprozesse“. In Anlehnung an Wilhelm Heitmeyer beschreiben sie drei moderne Krisentypen:

1. Die „*Strukturkrise*“ der Gesamtgesellschaft meint, dass diese den Verlust der bisherigen Ordnung strukturell nicht regulieren und eine allgemein gültige Ordnung nicht wieder herstellen kann.
2. Die „*Regulationskrise*“ meint die Pluralisierung von Werten und Normen und häufigere „*Kontingenzerfahrungen*“.
3. Und die „*Kohäsionskrise*“ meint eine noch nicht erfolgte Neustrukturierung und -etablierung sozialer Verbünde und Zugehörigkeiten des/der Einzelnen.

Diese Lebensbedingungen führen zur Relativierung der eigenen Selbst- und Weltbezüge sowie zur Individualisierung durch Pluralisierung (vgl. Kapitel „4.2. Pluralität und Individualisierung“) und das erfordert eine erhöhte Reflexivität des Subjekts (ebda., S. 239f). Das Andere, Ambivalente und Fremde kann nicht bestehenden Strukturen untergeordnet, sondern muss in seiner Eigenheit bestehen bleiben und aufgenommen werden. Durch Pluralisierung, Individualisierung und vermehrte Kontingenzerfahrungen kann das Subjekt nicht mehr dauerhaft zu sich selbst und zur Welt finden. Als Resultat ergibt sich ein Hang zur „*Tentativität*“ (ebda., S. 19f). Orientiert an Kokemohr ist tentatives Handeln als „spezifischer Modus des Selbst- und Fremdverstehens [...], der sich auf die Erfahrung und den Umgang mit Kontingenz, Unbestimmtheit und Unbekanntem bezieht“, zu verstehen (Verständig u. a., 2016, S. 4). Wir tun so, als wären Bezüge klar definiert. Wir tun so, als würde uns Selbst und Welt nicht fortwährend entgleiten. Unser Handeln ist ein „Als-ob“-Handeln. Dass Jörissen und Marotzki das gegenwärtige In-Der-Welt-Sein als Als-Ob-Handlung bezeichnen und die Tentativität als Lebensmodus hervorheben, ist insofern interessant, da wir dem Als-Ob-Charakter der Tentativität auch in Auseinandersetzung mit Spieldefinitionen begegnet sind. Durch die Tentativität wird das Offenhalten der Unbestimmtheit möglich. Differenz und Ambivalenz bleiben bestehen und werden nicht nivelliert. Tentativität ist als Gegensatz zur „*Subsumption*“ im Sinne der Assimilation des Unbekannten an

Bekanntes zu verstehen. Ausgangspunkt ist keine allgemeine Regel, die auf Neues angewandt wird, sondern der Einzelfall als Anlass für eine „Suchbewegung nach passenden bzw. ‚angemessenen‘ Regeln und Kategorien“ (Iske, 2016, S. 271). Diese Suchbewegungen zeigen sich auch in – man könnte sagen: *paralogischen* – Formen des Umgangs mit Rahmenbedingungen digitaler Personenprofile in Form von „Strategien der Subversion, der Maskierung, der Ironisierung, der Enttarnung oder des hacking bzw. cultural hacking“ (ebda., S. 273; vgl. Hug, 2011, S. 165).

Orientierungsverlust und Kontingenzsteigerung erfordern eine größere Flexibilität und ein „modernes Bildungsverständnis“, das sich nicht mehr auf bestimmte Bildungsinhalte reduzieren lässt, sondern sich „vor dem Hintergrund der *Krisenerfahrungen* der Moderne“ auf die Einholung von „*strukturellen Aspekten von Bildung*“¹⁰³ konzentriert. Bildung kann „nicht mehr (länger) als Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit gedacht werden“. Wird durch Bildung aber weiterhin Bestimmtheit angestrebt, müssen innerhalb der Bestimmtheit auch „*Unbestimmtheitsbereiche*“ eingeräumt werden (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 20f). Anders formuliert: *Die Unbestimmbarkeit ist eine Bestimmtheit*.

„Unbestimmtheiten müssen einen Ort, besser mehrere Orte in unserem Denken erhalten dann – und nur dann – wird eine tentative, experimentelle, umspielende, erprobende, innovative, Kategorien erfindende, kreative Erfahrungsverarbeitung möglich. Diese Orte, die eigentlich Leerstellen – Grenzen unserer Selbst- und Weltdeutungsschemata – sind, sind die Heimat der Subjektivität. Zusammenfassend kann man formulieren: Bildung lebt vom Spiel mit den Unbestimmtheiten. Sie eröffnet den Zugang zu *Heterodoxien*, Vieldeutigkeiten und *Polymorphien*.“ (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 21)

Dies verweist einerseits auf die Notwendigkeit einer „tentativen, experimentellen, umspielenden, erprobenden, innovativen, Kategorien erfindenden, kreativen Erfahrungsverarbeitung“, was an die bereits diskutierten Aspekte von Paralogie und Spiel erinnert. Andererseits wird die Notwendigkeit der Unbestimmtheit, der „*Heterodoxien*, Vieldeutigkeiten und *Polymorphien*“ betont, die eine „Leerstelle“ zur Hervorbringung neuer Strukturen im Sinne von Bildung bieten.

¹⁰³ Was Jörissen und Marotzki unter *strukturel* definieren, gleicht dem Klafki'schen Begriffsverständnis von *kategorial*. Es geht um die Entwicklung grundlegender Strukturen oder Kategorien durch Welterfahrung, die verallgemeinerbar und damit auf andere Erfahrungssituationen übertragbar sind.

Auch bei Jörissen und Marotzki (2009, S. 25) stoßen wir auf *Paradoxien*: Dort wo Koller Krisen als Movens tiefergehender Bildungsprozesse definiert, dort führen Jörissen und Marotzki die Notwendigkeit der Erfahrung von Paradoxien an. Paradoxien erlauben es die Ambivalenz und das Widersprüchliche zu erfahren. Können wir bisherige Erfahrungen nicht in das etablierte System von Selbst- und Weltbezug eingliedern, macht das eine Relativierung der Bezüge und eine Rückkehr zur subjektiven „Konstruktionsmöglichkeit“ von Selbst- und Weltbezügen notwendig. Der Verlust macht das Subjekt handlungsunfähig. Eine besondere Bildungsherausforderung liegt also darin, dem Subjekt, welches durch gegenwärtige Lebensbedingungen vermehrt Bezüge hinterfragt, Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Auch hier ist es nach Jörissen und Marotzki (ebda., S. 25) notwendig eine reflexive Distanz zu sich einzunehmen, um die Bezüge fassen zu können. Sie sprechen von „Steigerung des Selbstbezugs“ bei gleichzeitigem Verlust einer weiteren Perspektive:

„Wir versuchen dann quasi, uns als Beobachter in den Blick zu bekommen, uns beim Beobachten der Welt zu beobachten. Wir werden zu Selbstbeobachtern. [...] Das geht natürlich nur in sehr begrenztem Maße. Denn wir können nicht *gleichzeitig* die Welt *und* uns als Beobachter von Welt betrachten; wir müssen uns jeweils für eines, für Selbstreferenz *oder* Weltreferenz entscheiden.“ (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 25)

Ähnlich beschreibt dies – orientiert an Jörissen und Marotzki (ebda.) – Iske (2016, S. 268f) entlang des Umgangs mit digitalen Personenprofilen. Hier findet sowohl eine „*intentionale, expressiv-mitteilende*“, als auch „*nicht-intentionale und häufig nicht oder wenig reflektierte* Form der [Selbst-]Artikulation“ statt. Bei beiden bleibt das Fremdbild „unbekannt und wenig reflektiert bzw. reflektierbar“. Dass wir niemals alles in den Blick bekommen können und wir in einer pluralisierten Lebensumgebung Erfahrungen sammeln, macht es notwendig nicht nur neue Erfahrungsmodi zu entwickeln, sondern diese neuen Erfahrungsmodi „bewusst und spielerisch als eine Weise der Selbst- und Weltaufforderung unter anderen möglichen zu sehen und aktiv zu nutzen“ (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 26). Der „Artikulationsraum Internet“ ermöglicht „höchst variable Spiele der [und mit der] Selbst- und Fremdbestimmtheit“ (Iske, 2016, S. 276). Das Spiel und Spielerische rückt erneut als Moment im Umgang mit Pluralität in den Fokus. Die „Bipolarität von Selbst- und Fremdbestimmung“ findet sich im digitalen Artikulationsraum aber auch in zentralen Spieldefinitionen (vgl. Kapitel „4.3.1. Allgemeine Spieldefinitionen“). Die digitale Landschaft ist – Iske orientiert an Huizinga – ein

„spezifischer Spielraum“ ein „ökonomisch vorstrukturierter und ökonomisch kontextualisierter Raum“ (ebda., S. 276). Das Verhältnis von Bildung bzw. Lernen und Spiel muss angesichts neuer medialer Formen aus anthropologischer oder sozio-kultureller Perspektive (neu) bestimmt werden (Hug, 2011, S. 166).

6.3.2. Dimensionen Strukturaler Medienbildung

Für Jörissen und Marotzki (2009, S. 30) sind Medien für Bildung in zweifacher Weise relevant: Einerseits sind sie „lebensweltliches Phänomen“, indem sie Leben und Gemeinschaft bedingen und in Konsequenz neue Fähigkeiten erfordern. Eine solche Fähigkeit ist die „Bereitschaft zu tentativer Erkundung des (noch) Unbekannten“. Andererseits bieten Medien „neue Anlässe und neue Räume für Bildungserfahrungen und -prozesse“, die es zu erforschen gilt.

Die Dimensionen von Medienbildung entwickeln Jörissen und Marotzki (ebda., S. 31ff) in Anlehnung an Kants Fragen „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? und Was ist der Mensch?“. Diese Fragen stellen sie sich angesichts konkreter medialer Settings wie bspw. internetfähiger PCs und bestimmen deren gegenwärtigen und antizipierten zukünftigen Bildungsgehalt. Bezuglich des *Wissensbezugs* – *Was kann ich wissen?* – betonen sie (ebda., S. 31f) die Notwendigkeit eines „Informations- und Wissensmanagement[s] sowie ein kritisches Sichverhalten zu den Informationsquellen als Metakompetenz“ angesichts einer internetbedingten zunehmenden „Informationsflut“. Ein adäquater Umgang mit Wissens- und Informationsmengen impliziert eine Analyse- und Bewertungsfähigkeit hinsichtlich ihrer Relevanz sowie praktische Erfahrungen damit. Zur Ersterscheinung der strukturalen Medienbildung beschrieb das Modewort „Web 2.0“ den Wechsel von *passiveren Userinnen und Usern* zu *aktivieren Produserinnen und Produsern*. Heute finden wir ein ubiquitäres, komplexes, sich schnell veränderndes Online-Netzwerk unterschiedlicher Userinnen bzw. User und Produserinnen bzw. Produser unter Einsatz vielfältiger Endgeräte vor. Wie für das Web 2.0 gilt auch heute, dass die mediale Situierung von Lebenserfahrungen neue Fähigkeiten notwendig macht. Das führt zur Frage nach dem *Handlungsbezug*, dessen grundsätzlicher Anspruch des verantwortlichen Handelns trotz Notwendigkeit zu neuen Fähigkeiten und Handlungsmodi aufrecht bleibt (ebda., S. 33f). Die Verantwortungsübernahme über das eigene Handeln spannt sich im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und soziales Eingegliedert-Sein auf. Jörissen und Marotzki verweisen dabei auf Klafkis

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

Allgemeine Didaktik (2007) in der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit als Dreh- und Angelpunkt von Bildung.

Für die vorliegende Studie ist der Verweis auf die Frage ‚*Was darf ich hoffen?*‘ und damit auf den *Grenzbezug* von besonderem Interesse. Hier gehen Jörissen und Marotzki auf die „Grenzen der Vernunft“ ein und fragen nach den „letzten Gewissheiten“ über Rationalität und Wissenschaft, welcher Lyotard (1979) eine Absage erteilt hat. Der Umgang mit Grenzen etwa zur Transzendenz und Religion war immer schon Teil von Bildung. Die Frage nach Grenzen wird insbesondere im Kontext gegenwärtiger Gesellschaftsbedingungen virorent. Wie gesehen, leben wir in einer komplexen, fluiden Struktur, deren Grenzen schwerlich oder nicht definierbar sind. In Anlehnung an Donna Haraways Cyborg-Manifest (1991) skizzieren Jörissen und Marotzki (2009, S. 34f) eine grundlegende Veränderung gegenwärtiger Identitäten an der Nahtstelle von Mediatisierung und Technologisierung. Mit Faßler (2009, S. 47, 2011b, S. 100) formuliert: Menschsein verändert sich.

Auf das Menschsein bezieht sich die Frage nach dem *Biografiebezug*. Eine zentrale anthropologische Fähig- und Notwendigkeit ist das Einordnen- und Bewerten-Können von Erfahrungen, entlang eines erfahrungsbezogen entwickelten Wertesystems. Durch die Bewertung einer Erfahrung entsteht Sinn, der in den Gesamtzusammenhang des Wertesystems eingegliedert wird. In der „*Biografisierung*“ werden Erfahrungsteile zusammengeführt, ein „Ganzes“ hergestellt und neue Erfahrungen überprüft. Die Überprüfung kann iterativ zur Adaptierung des Wertesystems führen. Die Biografisierung ist eine „bedeutungszuordnende, sinnherstellende Leistung des Subjekts“ (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 36ff). Auch die Biografisierung unterliegt gesellschaftlichen Veränderungen. Wie beschrieben löst sich der Mensch von traditionellen Zusammenhängen und die orientierungsgebende Gesellschaft löst sich auf. Das erfordert eine „erhöhte Reflexivität“. Reflexivität gewinnt dann an Bedeutung, wenn andere Orientierungssysteme an Bedeutung und Relevanz verlieren und damit „die Geschwindigkeit der sozialen und biografischen Veränderungen immer größer wird“. Gegenwärtige Lebensbedingungen führen zur Steigerung von Reflexivität, „Biographiezität“ und „Flexibilität“ im Sinne einer Orientierung nicht mehr nur an einer, sondern einer Vielzahl von Selbst- und Welthaltung(en) (ebda., S. 37).

Die von Kant abgeleiteten Fragestellungen nehmen Jörissen und Marotzki (2009, S. 5f) als Folie zur Überprüfung des Potentials dreier Medienfelder: (1)

„Audiovisueller Artikulationsformen“ wie etwa Film, (2) rein „visueller Artikulationsformen“ wie der Bildverwendung und (3) relativ „neuer Artikulations- und Partizipationsräume des Internets“. Da audiovisuelle und visuelle Medien und ihr Bildungsgehalt schon vielfach diskutiert wurden und die vorliegende Arbeit auf *neue* Bildungsherausforderungen resultierend aus *aktuellen* medial-gesellschaftlichen Entwicklungen fokussiert, wird im Folgenden das Hauptaugenmerk auf die Ausführungen zum Internet gelegt. Dies auch insofern als heute jene Medien, die zur Zeit von Jörissen und Marotzki (ebda., S. 173ff) noch vom Internet gelöst waren, in dieses übergeführten worden sind. Das zeigt sich an Tools wie Youtube, Flickr, Internetfernsehen und Live-Streaming, Online-Musikbörsen wie Spotify sowie Online-Versionen von Printmedien. Damals wie heute ist zentral, dass das Internet einen neuen, kulturellen Raum erzeugt, in dem soziale Handlungen weniger (oder anders als bisher) reglementiert werden (können). Das Internet ist zu einem, wenn nicht *zum zentralsten* Sozialisationsraum geworden. Userinnen bzw. User bringen ihre Kultur in den online-basierten Sozialraum ein. Beide „Kulturalitäten“ durchdringen einander: Bisher gelebte Kultur transformiert sich; neue Formen von Gemeinschaften und Kulturen etablieren sich. Der Online-Raum ist Raum der Artikulation der eigenen und Auseinandersetzung mit anderen Kultur(en). Als transkultureller Ort bieten Online-Räume nicht nur die Möglichkeit der Enkulturation an der Nahtstelle von Online und Offline, sondern auch zur Reflexion der eigenen Kultur durch Erfahrung anderer, was wiederum die Erfahrung bisher unbekannter Weltsichten ermöglicht.

Bei Jörissens und Marotzkis (2009, S. 179ff) Internetanalyse als Raum für Medienbildung muss eine gegenwärtige Rezeption die mediale Weiterentwicklung seit der Erstveröffentlichung der strukturalen Medienbildung vor sechs Jahren berücksichtigen. Veränderungen zeigen sich darin, dass unter den bedeutendsten Tools Wikipedia (ebda., S. 186ff), Weblogs (ebda., S. 188ff) und Online-Communities bspw. auf Plattformen und via Chat (ebda., S. 191ff) sowie in sozialen Netzwerken (ebda., S. 199) angeführt werden. Gerade die Frage der Online-Kommunikation hat sich durch Instant-Messenger-Anbieter erheblich weiterentwickelt. Im Folgenden werden Aspekte der Analyse von Jörissen und Marotzki zusammenfassend und hinsichtlich ihrer *gegenwärtigen* Relevanz dargestellt.

Was kann ich in Online-Räumen wissen? – Weblogs ermöglichen eine besondere Form der Selbstdarstellung, -etablierung und -artikulation (ebda., S. 191). Sie

erlauben eine Selbstdarstellung *und* Auseinandersetzung über die Selbstdarstellung mit einer weiten Öffentlichkeit. Die Beschreibung von Weblogs als Online-Tagebücher ist unpassend. Weblogs dienen der Vernetzung und dem Informationsaustausch mit einer öffentlichen, statt privaten Community. Mit einem Weblog „erfolgreich“ zu sein heißt, in einer Community Anerkennung zu erhalten und gelesen zu werden. Das schließt eine reziproke Beziehung zwischen Weblog-Verfasserinnen bzw. -Verfassern und Rezipientinnen bzw. Rezipienten ein (wobei die Weblog-Community häufig auf sich selbst verweist). Während klassische Websites eher statisches, vermeintlich gesichertes Wissen präsentieren, entstehen Weblogs im community-bezogenen Auseinandersetzungsprozess. Die Legitimation von Wissen wird nicht zentralistisch gesteuert, sondern erfolgt über eine offene und potentiell endlose Community. Insofern ist die Frage nach dem *Handlungsbezug – Was soll ich in Weblogs tun?* – so zu beantworten, dass der aktive Austausch von Weblog-Produzentinnen bzw. -Produzenten und -Rezipientinnen bzw. -Rezipienten gefördert werden muss und alle medialen Kommunikationstools von Weblog-Anbietern auch an der Schnittstelle zu anderen Online-Diensten wie Twitter oder Facebook bedient werden sollen.

Hinsichtlich der Frage nach dem *Grenzbezug* und danach, *was ich hoffen darf*, verweisen Jörissen und Marotzki (ebda., S. 193) auf die vermeintliche Problematik zwischen „realer“, „wirklicher“ und nicht-wirklicher (also virtueller?) Welt. So haftet der Online-Welt der Verdacht an, weniger Gültigkeit und weniger gesichertes Wissen vorzuweisen. Insofern als virtuelle Umgebungen meist in Anlehnung an die „reale“ Welt konstruiert und grafisch aufgebaut sind, unterliegen sie dem Verdacht „nur“ Abbildung zu sein. Die Bipolarität von online-virtueller und offline-real Welt ist in dieser Form heute nicht mehr vorfindbar. Unsere Lebensumgebung entsteht in der Vermischung (Blending) der Lebensbereiche. Auch wenn Jörissen und Marotzki (ebda., S. 93) noch das Dualitätsparadigma vertreten, sind sie sich der Tragweite sozialer Beziehungen in Online-Umgebungen bewusst. Sie beschreiben, dass soziale Gruppen entweder durch die jeweiligen Betreiber geregelt werden oder sich durch ein eigenes Regelwerk verwalten.

Was ist also der Mensch in Weblogs? – In Auseinandersetzung mit Weblogs haben Jörissen und Marotzki (2009, S. 196f) gezeigt, dass ein erhöhtes Maß an Selbstdarstellung und -artikulation notwendig ist, um existent zu sein. Die Selbstdarstellung beginnt bei der Wahl eines Nicknames und der Gestaltung einer Profilseite. Auch hier kann nach dem Verhältnis von Wirklichkeit und Nicht-

Wirklichkeit, Fiktion und Realität gefragt werden. Ist es legitim online ein Profil einer erfundenen Person anzulegen? Wie viel Wahrheitsgehalt hat diese fiktive Person? Ist das Profil meinem Selbst fremd, ein Teil meines Selbst oder von diesem unabhängig? Das Erschaffen der „virtuellen Identität“ ist immer eine „Redefinition der eigenen Identität und Leiblichkeit“. An anderer Stelle beschreiben Jörissen und Marotzki (ebda., S. 234), dass Online-Anwendungen zur „narrativen Artikulation der individuellen Biografie (oder zumindest von Aspekten derselben)“ anregen. Sie fördern eine verschriftlichte Reflexion des Eigenen, eine öffentliche Repräsentation dieser und damit die Diskursivität darüber. Durch die Wahrnehmung der Geschichten anderer können Interpunktionen der eigenen Erfahrungen gesammelt und in ein Ganzes eingebettet werden. Bei der Veröffentlichung eigener Erfahrungen muss eine potentielle Leserschaft antizipiert werden, die als „Spiegel“ oder „Reflexionspunkt“ dient.

Allgemeiner bezogen auf Bildungsdimensionen des Internets und nicht nur auf Weblogs, betonen Jörissen und Marotzki (ebda., S. 201ff) noch einmal die Besonderheit des Grenzbezugs. Sie bezeichnen die besonderen Lebensumstände an der Nahtstelle von Online und Offline mit der Formel „Leben in der Virtualitätslagerung“. Wir gestalten unser Leben im Rahmen sozialer Räume, während wir „parallel dazu beginnen, ein Leben online in digitalen Welten zu gestalten“. Die Ausweitung der Lebensräume in Online-Welten impliziert eine „Erweiterung des Möglichkeitsraumes“ in drei Dimensionen: Sie beschreiben die (1) „*Durchdringung von Online- und Offline-Sozialität des Realen und des Virtuellen*“ und stellen konsequenterweise die Frage, „wie viel Virtualität“ der Mensch „verkraftet“. Mit Verweis auf empirische Studien betonen sie, dass es kein Zuviel von Online-Welten gibt. Das hat (2) Auswirkungen auf erkenntnistheoretische Fragen nach dem Realen und Virtuellen. Ähnlich wie im Kontext von Spieldefinitionen verweisen sie auf eine klare und eindeutige Trennung von Wirklichem und Nicht-Wirklichem. Gleichzeitig beschreiben sie Erfahrungen des Aufeinanderbezogen-Seins von Wirklichem und Nicht-Wirklichem. Wir können bspw. einen fiktiven, d.h. nicht wirklichen Film rezipieren, uns dessen „nicht-wirklichen“ Status bewusst sein und gleichzeitig, davon angeregt, wirklich unsere „Alltagswirklichkeit“ reflektieren. Wirkliches und Nicht-Wirkliches sind zugleich getrennt und verwoben. Sie sind neben-, aber nicht gegen- oder übereinander. So wie Online- und Offline-Welt ineinander übergehen, findet eine (3) „*Durchdringung von Körperlichkeit und Technologie*“ statt, wie wir dies schon mit Faßler besprochen haben.

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

In besonderer Weise besprechen Jörissen und Marotzki (ebda., S. 210ff) vier Bildungsdimensionen an Hand avatarhafter Subjektrepräsentationen. Neben Aspekten, die vordergründig erscheinen – wie etwa die Selbstreflexion durch die Avatarerstellung oder die Teilhabemöglichkeit an einer Community –, würden Avatare die Chance bieten differente Blickwinkel wie eine Vogel-, Ego- oder Third-Person-Perspektive einzunehmen. Das erlaubt veränderte Perspektiven auf den Ich-repräsentierenden Avatar. Das Ich wird als Du wahrnehmbar. Dadurch wird ein Gewahrwerden des Ichs, wie bereits bei Lyotard besprochen, möglich. Jörissen und Marotzki beschreiben gleichzeitig, dass es bei Avataren vorrangig um die *Selbstartikulation*, statt um eine reflexive *Selbsteruierung* geht. Mehr noch: Ein Avatar kann als Manifestation einer „dezidiert diskursiven visuellen Form des Selbstausdrucks“ verstanden werden. Er ist gleichzeitig Übungslabor und Testdummy, statt abgestimmte Selbstrepräsentation. Avatare erlauben das diskursive Erproben von Grenzbezügen bspw. die Geschlechtlichkeit, Leiblichkeit oder Erscheinungsform von Tier, Mensch oder Humanoid. Damit bündeln Avatare sowohl Selbstartikulationsfragen also Individualität, als auch Alteritätsfragen. Ein Avatar ist ein „genuine Medium der *Grenzerfahrung*“ (ebda., S. 213). Bildungstheoretisch formuliert eröffnen Avatare „symbolische *Handlungsoptionen*“ und in Konsequenz „tentative Handlungsentwürfe (Als-ob-Handeln), aber auch Reflexionsleistungen, die sich aus dem Transfer alltäglicher Handlungsmuster und -normen in einen neuen Kontext (den der virtuellen Welten) ergeben“ (ebda., S. 217). „Präsenz- und Kopräsenzeffekte“, also des Anwesendseins ohne körperliche Anwesenheit oder umgekehrt, werden erfahrbar. Die Bildungschance durch Avatare wird der Dimension *Grenzbezug* zugeordnet, da die Grenze zwischen Subjekt und technologischer Struktur überschritten werden. In virtuellen Welten erzeugen wir „*Nutzer/Avatar-Hybride*“. Wir sind „*hybride Akteure*“ in einer „*hybriden Situierung* in digitalen technno-sozialen Umgebungen“ (ebda., S. 220ff). Das erinnert an Faßlers (2011b, S. 129) Beschreibung des Blended-Lebens in einer Blended-Welt.

Eine besondere Bildungsdimension ist die Hybridisierung insofern, als Bildung das Entwickeln von Selbst- und Weltbezügen und damit von Sinn meint, der nach Dilthey über „*Zusammenhangsbildung*“ entsteht. Das Herstellen von Zusammenhang ist die zentrale Leistung der Biografisierung, in der man eine Situation nach subjektiven Werten einschätzt. Der Zusammenhang ergibt sich nur unter Rückbezug auf bereits erworbene Erfahrungen und ein bereits entwickeltes Wertesystem. Biografisierung meint die „*bedeutungsordnende, sinnherstellende Leistung des Subjektes in der Besinnung auf das eigene gelebte Leben*“ (Jörissen &

Marotzki, 2009, S. 225). Gegenwärtige Erfahrungen werden in die Gesamtheit des Bisherigen eingegliedert. „Auf diese Weise arbeiten wir ständig daran, unser Leben konsistent zu machen, Linien in das Material unserer Vergangenheit zu legen, die ordnen und Zusammenhänge stiften“ (ebda., S. 226). Indem wir in Welten mit differenten Sinnbezügen – der Online- und der Offline-Welt – leben und zwischen diesen wandeln, sind wir „Weltenwanderer“. Wir können uns in unterschiedlichen Welten aufhalten und zur „Alltagswelt“ zurückkehren. Eine solche Rückkehr ist notwendig, denn die „Welt des Alltags ist der unhintergehbare Bezugsrahmen“, der ein gemeinschaftliches Zusammenleben ermöglicht. Die anderen Welten könnten die „Selbstverständlichkeiten der Alltagswelt“ in Frage stellen und Ängste auslösen. Das kann eine „Krise“ und in Konsequenz „spezifische Biografisierungsprozesse hervorbringen. Selbst- und Weltbezüge werden hinterfragt und eine Transformation dieser möglich. Die Erfahrung anderer Welten gilt hier, wie bei Koller (in Anlehnung an Humboldt) als Auslöser für Bildungsprozesse. Gleichzeitig sehen Jörissen und Marotzki auch eine „Gefahr der Dissoziation“, wenn die Alltagswelt nicht mehr der „archimedische Punkt der Existenzorganisation“ ist. „Menschliches Leben ist [...] ein ständiger Prozess der Erzeugung und Aufrechterhaltung von Welten. Wir sind Weltenwanderer, Grenzgänger, Fremde und Heimkehrer; Fragilität und Identität ist die Signatur unserer Existenz“ (ebda., S. 227f).

Wie beschrieben, leben wir in einer Hybrid-Welt, an der Nahtstelle von Online- und Offline-Umgebung. Kann davon ausgegangen werden, dass es so etwas wie eine Alltagswelt gibt? Gehört die mediale Umgebung nicht auch zur Alltagswelt?

6.3.3. Weitere Ansätze im Medienbildungsdiskurs

Der Medienbildungsdiskurs erstreckt sich ähnlich dem Bildungsdiskurs über ein breites Verständnis, das sich in der „Vielfalt“ von Konzepten und Ansätzen widerspiegelt (Fromme & Jörissen, 2010, S. 53). Insofern kann die folgende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansätzen des Medienbildungsdiskurses einen Überblick, aber keine abgeschlossene Darstellung bieten. Das Auswahlkriterium der Ansätze ergibt sich aus dem Anliegen der vorliegenden Studie.

Wie dargestellt, spannt sich der Medienbildungsdiskurs zwischen der Frage nach Bildungsprozessen in medialen Umgebungen und spezifisch notwendigen Bildungsprozessen angesichts einer medialisierten Lebenswelt auf. Die Frage nach notwendigen Fähigkeiten angesichts einer veränderten Lebensumgebung unter

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

Berücksichtigung der Medialisierung und Technologisierung wird oftmals von etwaigen anderen notwendigen Fähigkeiten losgelöst diskutiert. Medienbildung droht dann eine zu enge Fokussierung (vgl. u.a. Spanhel, 2010a, S. 53). Seltener finden sich Ansätze, die Herausforderungen an der Nahtstelle von medialen und nicht-medialen Welten, von Online- und Offline-Habitate diskutieren. Dort gilt es eine „Pluralitätskompetenz, reflexive Lernfähigkeit und Überwindung diskursiver Zwänge“ sowie „Kompetenzen zum Differenzmanagement“ hervorzubringen (Hug, 2007, S. 27f) und es einen „tentativen Habitus“ und „exploratives Handeln“ zu ermöglichen (Jörissen, 2016, S. 239). Dieter Spanhel (2014, S. 121ff) thematisiert mit Orientierung am allgemeinen Bildungsbegriff die medienbildende Prozesshaftigkeit. Medienbildung meint den Erwerb von Fähigkeiten im Mediengebrauch durch Erfahrungen in der Lebensspanne. Zuerst muss die Fähigkeit der kommunikativen Zeichenverwendung entwickelt werden (vgl. auch Herzig (2012)), wobei Medienerziehung bzw. -pädagogik informelle Lernprozesse dahingehend unterstützen soll. Die Medienerziehung soll „*eine gesellschaftlich anerkannte und kulturell angemessene Ausrichtung der Lernprozesse* mit Medien und damit der Entwicklung der Heranwachsenden gewährleisten“ (Spanhel, 2014, S. 140). Besonderes Augenmerk gilt vermeintlich gegebenen gesellschaftlichen Vorstellungen, wie und auf welche Ziele hin Lernprozesse erfolgen sollen. Dem ist die Annahme implizit, informelle Lernprozesse würden diesem Anspruch nicht gerecht. Lernprozesse in medialen Umgebungen sind *ein* Teil der Medienbildung; Medienbildung ist aber mehr als das.

„Medienbildung kennzeichnet einen reflexiv gesteuerten Prozess, in dem die Heranwachsenden Medien verantwortungsbewusst auswählen und Medienhandlungsmuster kreativ einsetzen, um eine Lebenssituation in Übereinstimmung mit gesellschaftlich gültigen Normen und Werten zu bewältigen.“ (Spanhel, 2014, S. 141)

Dem ist grundsätzlich zuzustimmen; es muss aber darauf verwiesen werden, dass hier einerseits auf ein bestehendes sozio-kulturelles Werte- und Normensystem rekurriert wird, das es nicht mehr gibt. Andererseits fördert der Bezug auf ein vermeintlich bestehendes System vordergründig dessen Verfestigung statt Transformation.

Nicht als eigene Initiative, aber als auffällige Häufung eines Themenkomplexes im Kontext der Medienbildung zeigt sich die Auseinandersetzung mit Fragen zu Lern- und Bildungsräumen in und durch Medien (vgl. bspw. Scheibel, 2011). Da findet sich gegenwärtig etwa eine gehäufte Thematisierung sogenannter PLEs (Personal

Learning Environments). Da fand die Jahrestagung 2014 der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft mit dem Tagungstitel „*Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*“ (der Link zur Homepage findet sich im Literaturverzeichnis; GMW (Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft), 2014) statt und der gleichnamige Sammelband (Rummel, 2014) wurde veröffentlicht. Auch die Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) widmete sich 2015 dem Thema „*Lernräume gestalten*“ (der Link zur Homepage findet sich im Literaturverzeichnis; ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen), 2015). Und die Herbsttagung 2015 der Sektion Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fokussierte das Thema „*Digitaler Raum – Digitale Zeit*“ (der Link zur Homepage findet sich im Literaturverzeichnis; DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), 2015). Es geht also um die spezifische Konstruierung oder zumindest Anreicherung von Räumen zu Lern- und Bildungsräumen.

Das ist grundsätzlich eine andere Perspektive als Spanhel (2010a, S. 47) einnimmt, wenn er betont, Medien seien in vielfacher Weise „Bestandteil relevanter Umwelten für den Menschen“. Weil Medien nicht mehr aus dem Leben wegzudenken sind, muss informelles und institutionelles Lernen verschränkt sein. Institutionelle Bildungsprozesse müssen informelle Lernerfahrungen mitaufnehmen und zum Gegenstand machen. Schule muss eine Verknüpfung von Schule und Alltag ermöglichen. Aufgabe der Schule ist Orientierung für alle Lebenserfahrungen zu bieten, eine Reflexion darüber zu moderieren, sie strukturell greifbar zu machen und Lernende bei der „Bedeutungszuweisung, Aneignung und Entäußerung“ zu unterstützen (Seipold, Rummel, & Rasche, 2010, S. 238). Eine „nachhaltige“ Medienbildung meint eine umfassende, in vielen Lebenslagen greifende und sich darauf beziehende Bildung angesichts einer medialisierten Welt, deren Ziel die Nachhaltigkeit „subjektiv sinnstiftenden Medienhandelns“ ist (ebda., S. 228).

Abermals sei auf die Veränderung des Beziehungsverhältnisses von Lernenden und Lehrenden verwiesen. Lehrende treten aus der rein vermittelnden Rolle heraus und nehmen eine moderierende, beratende und begleitende ein. Ein bislang hierarchisches wird von einem partnerschaftlicheren Verhältnis abgelöst. Dies auch deswegen, weil Lehrende im Kontext von Medien oft zu Lernenden werden und Lernende einen Wissens- und Kompetenzvorsprung mitbringen. Nach Spanhel (2014, S. 143) sind Lehrende im Kontext einer medialisierten Umgebung eher

Lernende. Indem sie diese Rolle bewusst annehmen, vermitteln sie den eigentlich Lernenden als Vorbilder einen Weg des Umgangs und des Erlernens in einer medialisierten Umgebung. Gerade aber bei der geforderten Rollenveränderung von Lehrenden zeigen sich erhebliche Schwierigkeiten (Rolf, 2011, S. 248). Neues erzeugt Angst und Unsicherheit. Lehrende neigen zum Festhalten an bisherigen Lehrformen.

Es geht nicht mehr um die Vermittlung von „Wissen und Bildung“. Aufgabe der Lehrenden ist „Informationen und Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, die SchülerInnen in ihrem Informations- und Wissensmanagement und in ihren Lernprozessen [zu] unterstützen“ und „maximalen Freiraum für den Austausch, Diskussion und Auseinandersetzung“ einzuräumen. Dies auch deswegen, weil wir heute auf kein gesichertes Wissenspool zurück greifen können, was Definitionsversuche eines Bildungskanons unmöglich macht (Höhne, 2011, S. 145ff). Lernende sind aufgefordert sich selbst als Individuen in den medialen Angeboten zu verorten und zu repräsentieren sowie diskursiv, reflexiv und kommunikativ soziale Beziehungen aufzubauen. Schule ist nicht mehr Ort der Wissensvermittlung, sondern Reflexions- und Orientierungsraum beim Erproben und Gestalten (Seipold u. a., 2010, S. 229; 232ff).

Seipold et. al. (ebda., S. 229ff) fordern „kommunikative und diskursive Handlungs- und Lernräume, in denen Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler subjektive Aneignungs- und Ausdrucksformen in objektive überführen“ können. Sie fordern ein Einlassen auf reflexive, diskursive Prozesse, um Bedeutungen nachvollziehbar zu machen und Differenzen, Spannungsverhältnisse und Diskrepanzen zu erkennen, akzeptieren und aushalten zu lernen. Ein medial angereichertes Setting eignet sich besonders für das Erlernen eines Umgangs mit Diskrepanzen, was wiederum einem neuen Verständnis von Lernen, weg vom Wissenstransfer hin zum kritisch-sinnstiftenden Prozess in der Erfahrung der Online- und Offline-Welten gerecht wird. Oder wie Pietraß (2014, S. 175f) betont: Bildung mit Medien wird nicht nur dem neuen Lernverständnis gerecht, sondern regt ein solches in spezifischer Weise geradezu an. Pietraß schreibt der Nahtstelle von Online- und Offline-Welten, von Fakt und Fiktion, von Realität und Virtualität einen besonderen Bildungsanlass zu, da sie bestehende Ordnungsrahmen und deren Begrenztheit sichtbar machen. Die Erfahrung der Nahtstelle von Online- und Offline-Welten ermöglicht ein Hinausdenken aus bestehende Rahmen, das

Wahrnehmenkönnen von Neuem, Anderem, Undenkbarem und das Hinterfragen von Bestehendem.

Es wurden bisher zwei Foki der Medienbildungsdebatte beschrieben. Dies war einerseits jener der durch die Medialisierung notwendigen spezifischen Kompetenzen, der stark an die Medienkompetenzdebatte erinnert, und andererseits jener, der sich auf Fähigkeiten bezieht, die sich generell angesichts einer medialisierten Lebenswelt ergeben. Nicht zur Sprache gekommen ist jene Situation, die Faßler mit verändertem Menschsein beschreibt. Das meint eine derartige Grundlegung von Medialisierung und Technologisierung, dass nicht nur neue Kompetenzen notwendig, sondern sich anthropologische Grundbedingungen verändern. Medien haben unser gesamtes Denken über Welt verändert. Unser Weltverständnis muss die mediale Welt miteinschließen (Spanhel, 2010a, S. 50). Der Medienbildungsdiskurs darf nicht nur danach fragen, was der Mensch mit Medien macht, sondern muss einbeziehen, was Medien mit Menschen machen (Tulodziecki, 2013, S. 262). Wir können Medienbildung nicht nur von der Perspektive der medialen Entwicklung aus denken; das wäre zu „technizistisch“. Wir müssen Medienbildung auch ausgehend vom Menschenbild denken (Pietraß, 2014, S. 172). Im Folgenden sollen Ansätze mit diesem Fokus und mit einem ähnlichen Anspruch wie die vorliegende Studie besprochen werden.

Das tut etwa das Buchprojekt „*Medien und Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel*“ (Meyer, Schwalbe, & Appelt, 2011). Die Herausgeber haben das Ziel einer „nächsten“, durch Mediatisierung gekennzeichneten Gesellschaft gerecht zu werden und die sich daraus ergebenden Herausforderungen für Bildungsinstitutionen zu beleuchten. Darin sucht Torsten Meyer (2011, S. 35f) nach Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen für individuelle und institutionelle Bildungsprozesse, denen er in Auseinandersetzung mit Henry Jenkins „*Convergence Culture*“, Manfred Faßlers „*Ende der Gesellschaft*“ und Dirk Baeckers „*nächste Gesellschaft*“ begegnet. Eine zentrale Herausforderung sieht er (2014, S. 155) im Bild vom „*gebildeten Menschen*“. Dieses zeigt immer noch einen belesenen Menschen, statt ein kollaboratives Mitglied einer netzwerkartigen Community. Vielleicht, so seine Vermutung, müssen wir Bildung gegenwärtig gänzlich anders denken. Mit Bezug auf Humboldt und Kokemohr definiert er (2014, S. 156ff) Bildung als „Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen“ und legt nachvollziehbar die Grundlagen der transformatorischen Bildungstheorie dar. Er fügt hinzu, dass die transformatorischen Bildungsprozesse angesichts einer

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

Medialität erfolgen. Und er (edba., S. 158f) wirft Fragen auf, die es auf Grund der Medialität zu beantworten gilt:

- „Können die Transformationsprozesse von Welt- und Selbstverhältnissen als *interaktiv* begriffen werden? Kann sich in solchen Prozessen eventuell nicht nur ein Selbst, sondern auch Welt bilden?“
- „Was muss der aktuellen Mediosphäre gemäß als *Welt* begriffen werden? Und inwiefern muss das Medium der Auseinandersetzung von Welt und Selbst als Teil dieser *Welt* verstanden werden? Oder umgekehrt: Muss Welt als (eine unter anderen möglichen) *Form* des Mediums der Auseinandersetzung von Welt und Selbst verstanden werden?“
- „Wie ist das Selbst zu fassen, das in Wechselwirkung mit dieser Welt tritt? Ist es notwendig ein Individuum? Notwendig auch Subjekt? Wo/Was sind die Grenzen des Selbst?“
- „Was, wenn nicht das individuelle Selbst, wäre alternativ als Subjekt von auf kollaborativen und netzwerkförmigen sozio-technischen Prozessen beruhenden Bildungspraktiken in globalen, digitalen Kommunikationsnetzen zu verstehen?“
- „Wie bildet sich ein *Subjekt* im Sinne eines *Sujet*, in dem/an dem/um das herum sich Communities *bilden* (in denen sich Individuen bilden)?“

Das Bildungssystem orientiert sich noch an einer veralteten Buchkultur und muss sich der mediatisierten Lebensrealität öffnen. Bildung scheint aus dem „gemeinsamen Takt“ mit dem, was in der Welt passiert, geraten zu sein. Den Grund hierfür sieht Meyer (edba., S. 162) in einem ebenso veralteten Verständnis des Verhältnisses vom Subjekt zur Welt und dem Bild einer konstanten Welt, die nichts mit den „wesentlich auf kollaborativen und netzwerkförmigen sozio-technischen Prozessen beruhenden Praktiken in globalen, digitalen Kommunikationsnetzen“ zu tun hat, die Welt heute auszeichnet. So wie Bildung im aufklärerischen Sinne am Subjekt orientiert ist, bleibt auch institutionelle Bildung immer noch vorrangig am Subjekt kleben und vergisst dabei, dass die Welt, wie wir sie wahrnehmen, keine annehmbare Grundkonstante, sondern veränderlich ist. In Anlehnung an Lyotards These, wonach der Wissenserwerb im Sinne der Bildung des Geistes und der Person an Bedeutung verliert und zunehmend veräußerlicht wird, sowie der Ko-Evolutionsthese Faßlers formuliert auch Meyer (2014, S. 160ff) die These, wonach Bildung nicht mehr als eindimensionale Veränderung des Subjekts, sondern als „*interaktive* Angleichung an und Aneignung von Kultur“ gedacht werden muss. Kokemohrs Theorie schließt nicht nur Transformationsprozesse von Subjekten, sondern auch von Welt ein. An Hand Latours Akteur-Netzwerk-Theorie wirft

Meyer (ebda., S. 165f) seine zweite These auf, wonach die Subjekt-Objekt-Dichotomie in Bildungstheorien – also das Subjekt bildet sich an einer konstanten Welt als Objekt – aufgebrochen wird. Das Verhältnis von Subjekt und Welt müsse als ein Netzwerk mit sich gegenseitig bedingenden Elementen gedacht werden. Bildungstheoretische Implikationen ergeben sich daraus für den „Status des“ und das „Verständnis von Wissen“ sowie für das Selbstverständnis der Lehrenden und Lernenden (ebda., S. 163).

Im besonderen Maße ist die Frage der Identitätsfindung und -entwicklung von Veränderungen der Lebensbedingungen abhängig. Diesem Thema hat sich Heinz Moser (2010, S. 271ff) gewidmet. Er stellt die Frage nach der Bedeutung des Verhältnisses von „virtueller“ und „realer Alltagswelt“ bei der Identitätskonstruktion. Das Internet bietet für Identitätskonstruktionen vielfältige Möglichkeiten. Nicht nur können Identitäten beliebig gestaltet werden, sondern es finden sich auch Informationen und Bildmaterial zu anderen, gar ausgefallenen Erscheinungen. Sherry Turkle hat in den 1990er Jahren das Internet als „Experimentierfeld“ der Identitätsbildung beschrieben, das von der „realen“ Welt weitgehend getrennt ist. Heute ist das Internet kein von der „realen“ Welt abgehobenes Experientierfeld, sondern eine „Ergänzung“ dieser. Und erweitert man Mosers Perspektive mit bereits erläuterten Aspekten ist das Internet auch keine „Ergänzung“, sondern es muss eine Verschmelzung und Überlagerung der vormals getrennt gedachten Welten zu einer gemeinsamen Welt konstatiert werden. Das Internet ist keine Parallelwelt der Identitätserprobung. Das Internet ist ein wichtiger Ort der „eigenen Identitätsarbeit, der vor allem dazu benutzt wird, die eigene Identität darzustellen“ (ebda., S. 276f). Gegenwärtige Identitäten sind fragmentiert, fragil und auch „hybrid“. Wir haben „Patchwork-Identitäten“, die es zusammenzuhalten gilt (ebda., S. 278).

Neben der besonderen Form der Identitätsbildung ergibt sich die Notwendigkeit einer Fähigkeit im Umgang mit zur Verfügung stehenden Mengen an Informationen, die „nur“ unter Einsatz der eigenen Vernunft schwer oder nicht zu bewältigen ist (Weber, 2011, S. 36). Es bedarf eines besonderen Orientierungswissens und Urteilsvermögens, das gerade das Zusammenwirken der unterschiedlichen Medien berücksichtigt (Rolf, 2011, S. 249f). Orientierungswissen meint die „Erschließung von Wissenszusammenhängen, Begründungen, Nebenfolgen und Wechselwirkungen“, die die Verknüpfung bspw. von Inhalten mit dem gesellschaftlichen Kontext einschließt. Orientierungswissen setzt das Wissen über gesellschaftliche

liche Verhältnisse und die Entstehung sozialer Gemeinschaften voraus. Dieses Orientierungswissen kann nicht durch bloße Vermittlung angeeignet werden, sondern bedarf Erfahrungen mit und in Medien. Erst wenn ich die Unübersichtlichkeit des Online-Lebens erfahre, lerne ich mich darin zurecht zu finden. Mit dem Orientierungswissen und Urteilsvermögen geht auch der Erwerb eines Wissens zu „evaluieren, zwischen verschiedenen Wissensbeständen zu navigieren und insbesondere auch zu übersetzen, was auch die Fähigkeit mit einschließt, Wissen zu transformieren“ einher (Weber, 2011, S. 37). Herzig (2012, S. 249ff) hat sich mit der Frage des Umgangs mit der Informationsvielfalt und der Orientierung damit auseinandergesetzt. Damit die Informationsvielfalt nicht zur Orientierungslosigkeit führt, gilt es genügend Hintergrundwissen zum Einschätzen von Informationen zu haben, intellektuell fähig zu sein Informationen zu vergleichen, abzuwägen und Entscheidungen zu treffen und die Entscheidung auf Basis sozio-moralischer Kriterien zu fällen. Sind diese Fähigkeiten neu und spezifisch? Bedarf es dieser nicht etwa auch bei der Verarbeitung der Vielzahl von Informationen in einer Bibliothek? Dem fügt Spanhel (2010a, S. 53) hinzu, dass die Verschmelzung von Online- und Offline-Welt eine „Medien-Lese-Kompetenz“ zur richtigen Erfassung der Informationen und eine „Meta-Kommunikation“ zur gemeinsamen Bedeutungszuschreibung in einer Community bedarf. Das war in einer traditionellen Bibliothek wohl noch nicht in dem Ausmaß gefordert.

Die Entwicklung dieser Orientierungsfähigkeiten wird auf institutioneller Ebene etwa als Ergebnis einer informatischen Bildung – wie schon von Lyotard (1979, S. 124; 154) und Faßler (2010, S. 232f) vorgeschlagen – gehandelt. Informatische Bildung meint mehr als nur das Zur-Fügung-Stellen digitaler Geräte. Es impliziert die Vermittlung von Informatik als *Gegenstand* des Faches, neue Medien als *Werkzeug* der Lehrenden und Lernenden und als *Medium* des Fachunterrichts (Breier, 2011, S. 255f). Ziel ist es den Umgang mit Informationen und der vermeintlichen Informationsflut strukturell und systematisch zu erlernen. Dazu gehört die Beschaffung, Repräsentation, das Verarbeiten und Verteilen von Information, sowie das Gewinnen neuer Informationen durch Interpretation von Daten und damit Hervorbringung neuen Wissens (ebda., S. 258ff). Informatische Bildung macht nicht alleine Medienbildung aus, sondern ergänzt diese in einem Teilbereich. Informatische Bildung kann zwar als eigenes Fach unterrichtet werden, die Verknüpfung mit anderen Gegenständen ist aber gerade zwecks ihrer Orientierungsleistung sinnvoll. „Traditionelle“ Fächer werden dann herausgefordert das eigene Verständnis zu hinterfragen und sich zu öffnen. Eine Abstimmung mit

dem gesamten Curriculum in der Bildungslaufbahn der Schülerinnen und Schüler und die Sicherstellung der Kompetenzen der Lehrkräfte für ein solches Vorhaben sind notwendig (Herzig, 2012, S. 40f).

Johannes Fromme und Christopher Könitz (2014, S. 239ff) befassen sich mit einem Teilbereich der Medienbildung und zwar mit Computerspielen. Sie fragen im Anschluss an die strukturelle Medienbildung von Jörissen und Marotzki (2009) und bereits genannter Spieltheorien (vgl. Kapitel „4.3.1. Allgemeine Spieldefinitionen“) nach deren Leistung für die Entwicklung von Orientierungswissen. Der pädagogische Mehrwert von Computerspielen liege im Aufbau von Orientierungswissen statt konkretem Faktenwissen sowie im medialen Erwerb von Wissen. Darüber hinaus werden in Computerspielen „Handlungskonventionen“ hinterfragt und neue Handlungsformen ermöglicht. Das ist an dieser Stelle von Interesse, da wir darauf verwiesen haben, dass es nicht genügt in bestehenden Strukturen zu verharren, sondern neue Strukturen geschaffen werden müssen. Das Bildungsverständnis muss gegenwärtig auf „Geistesgegenwart, Toleranz und Kreativität“ aufgebaut werden, auch wenn dies nur schwerlich empirisch gesicherte „Leitwerte“ sind (Weber, 2011, S. 36). Wir benötigen die Fähigkeit Widerstreitendes, Heterogenes und Ambivalentes auszuhalten. Im Medienbildungsdiskurs findet sich das ähnlich: Es braucht nicht nur Menschen, die diese Situation aushalten, sondern darüber hinaus eine solche Situation auch „sinnvoll und menschlich gestalten können“ (ebda., S. 37). Bildung im klassischen Sinne der Aufklärung greift hier zu kurz. Wir brauchen ein neues, an sozio-kulturellen Implikationen gegenwärtiger Lebensbedingungen orientiertes Verständnis von Bildung.

Die hier skizzierten Ansätze greifen häufig auf die strukturelle Medienbildungstheorie nach Jörissen und Marotzki (2009) zurück. Gleichzeitig wurden neue, spezifische Themenfelder erschlossen. Es kann resümiert werden, dass der deutschsprachige Medienbildungsdiskurs in der Tradition der strukturalen Medienbildung steht und diese fortwährend aktualisiert und spezifiziert. Eine interessante Aktualisierung betrifft die Weiterentwicklung der Online-Möglichkeiten und insbesondere das Zusammenwirken von Online- und Offline-Welten in einer Blended-Welt.

6.3.4. Medienbildung als vergegenwärtigtes Bildungsverständnis?

Der umfassende Medienbildungsdiskurs fokussiert unterschiedliche Bereiche von Bildung angesichts einer voranschreitenden Medialisierung und Technologisierung. Dabei laufen einige Ansätze Gefahr sich zu sehr auf die Gegenständlichkeit von Medien zu beziehen und die Veränderung und Besonderheit sozialer Bedingungen von Lern- und Bildungsprozessen einer medialisierten Lebenswelt zu vernachlässigen. Diese bleiben an veralteten gesellschaftlichen Vorstellungen und Wertesystemen kleben, statt Veränderungen aufzunehmen. *Eine Reflexion je historischer gesellschaftlicher Bedingungen muss in Medienbildung qua ihres Gegenstandbereiches zwingend geleistet werden. Sie greift auf den Bildungsbegriff zurück und Bildung kann nie ohne – eine sich verändernde – Welt verstanden werden. Konsequenterweise kann Medienbildung auch nie ohne Rückgriff auf Bildungstheorien erfolgen.* Der Bezug von Medienbildung auf den Bildungsbegriff und entsprechender Theorien beschert diesem im Gegenzug eine „Renaissance“ (Iske, 2015, S. 252). Insofern als gegenwärtig die neuhumanistische Bildungstradition vielerorts (noch) tonangebend ist, ist dies auch der Medienbildung eingeschrieben. Mit Verweis auf Koller fragt Iske „in welcher Weise die klassische Fassung des Bildungsbegriffs angesichts veränderter gesellschaftlicher Bedingungen zu reformulieren ist“? Für eine solche Reformulierung seien mit Verweis auf Koller insbesondere die Bereiche Pluralität und Differenz sowie „harmonisierende Tendenzen des klassischen Bildungsbegriffs“ zu berücksichtigen. Auch Jörissen und Marotzki (2009, S. 25) fassen das Erfahrenlassen von Paradoxien, Ambivalenzen und Widersprüchen als zentrales Charakteristikum und Notwendigkeit eines vergegenwärtigten Bildungsverständnisses. All das bezieht sich auf pädagogische Prozesse in informellen und institutionellen Kontexten. Hinsichtlich des institutionellen Rahmens (etwa von Schule) wird die veränderte Lehrenden-Rolle oder der veränderte Umgang mit Wissen thematisiert. Auch hier wird die Notwendigkeit zu einem Mehr an Möglichkeiten zur Erprobung und Tentativität hervorgehoben. Pädagogische Institutionen wie Schulen nehmen einen zentralen Reflexions- und Orientierungsraum ein, der angesichts der beschriebenen Orientierungskrise einmal mehr notwendig wird. Die Formel von *Bildung mit, über und durch Medien* – und holistischer gedacht *Bildung im Medium* – ist nicht nur ein zentraler Beitrag zur entsprechenden Begegnung mit den formulierten historischen Implikationen für Bildung, sondern regt eine systematisch-analytische Ausdifferenzierung und Relevanz dessen an (Pietraß, 2014, S. 175f).

Im Folgenden werden die Hinweise aus der Auseinandersetzung mit dem Medienbildungsdiskurs zu Implikationen sozio-kultureller Entwicklungen für Bildung konkretisiert.

(1) Strukturelle Ähnlichkeiten: Spiel, Krise und Transformation &

(2) Paradoxon der Dauerkrise

Jörissen und Marotzki beziehen sich mehrmals auf Krisenhaftes und Spielerisches und dies in enger Verbindung zueinander. Insofern werden an dieser Stelle die Hinweise zu strukturellen Ähnlichkeiten der Phänomenbereiche (Punkt 1) und zur paradoxen Situation der *Dauerkrise* (Punkt 2) zusammengeführt. Ausgangspunkt der strukturalen Medienbildung von Jörissen und Marotzki (2009, S. 15ff) ist die Postulierung einer, durch gesellschaftliche Veränderungen eingeleiteten Orientierungskrise. Schon diese Ausgangsthese verweist explizit *auf Krise als Grundkonstante gegenwärtiger Lebensbedingungen* und ist mit der in Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“ beschriebenen Dauerkrise vergleichbar. Beide werden ohne abzusehendes Ende – eben dauerhaft – und umfangreich im Sinne das gesamte Leben und damit die grundlegenden Selbst- und Weltbezüge betreffend, charakterisiert. Dies spezifizieren die Autoren durch Beschreibung unterschiedlicher gegenwärtiger Krisenerfahrungen. Als zentral erscheint der zunehmende Verlust von Selbst- und Weltbezügen, der das, sich in der Krise befindliche Subjekt handlungsunfähig macht. *In dieser spezifischen Situation die subjektive Handlungsfähigkeit zu gewährleisten, ist zentrale Bildungsherausforderung der Gegenwart und Zukunft* (ebda., S. 25). *Medialisierung spielt hierbei eine janusköpfige Rolle: Einerseits fördert sie die zunehmende Pluralisierung sowie Individualisierung und gießt weiter Öl in die paradoxe Situation. Andererseits sind Medien und ihre mediale Vermittlung von Welt das Orientierungsmittel in der Orientierungskrise und damit möglicher Ausweg aus der Dauerkrise der Orientierungslosigkeit* (ebda., S. 15). Die mediale Besonderheit beschreiben Jörissen und Marotzki in folgenden zwei Facetten:

(a) Angesichts der Orientierungskrise bedarf es einer neuen Orientierungsfähigkeit sowie *Flexibilität* und *Reflexionsfähigkeit* (ebda., S. 39). Dafür bieten mediale soziale Plattformen entsprechende „Freiräume“ (ebda., S. 15ff). Durch wiederholte Selbsterzeugung und -repräsentation kann sich das Individuum selbst gewahr werden und ad hoc und flexibel auf neue Ansprüche reagieren. Damit wird das

Erfahren und Einüben eines aktiven Umgangs mit Kontingenzerfahrungen möglich. Das wiederum kann zur notwendigen „Orientierungsfähigkeit“ und dementsprechendem „Orientierungswissen“ führen (ebda., S. 39). Hierzu betonen Jörissen und Marotzki (ebda., S. 25) – ähnlich wie in Kapitel „4.4 „Werde, was du bist.“ – *Paradoxa der Erziehungswissenschaft* – das Potential der Erfahrung paradoxaler Sachverhalte zur Relativierung bisheriger Selbst- und Weltbezüge und damit die Konstruktionsmöglichkeit neuer. In der Orientierungskrise erkennen sie gleichermaßen eine zentrale Herausforderung und Chance zur Hervorbringung neuer Umgangsformen mit gegenwärtigen sozio-kulturellen Bedingungen. Es sei angemerkt, dass jede Krise durch Hinterfragen bestehender Strukturen einen gewissen Freiraum im Sinne einer *tabula rasa* bietet. Ist die Krise aber tatsächlich so umfänglich und lebensbedrohlich, wie dies in den entsprechenden Definitionen beschrieben wird, ist zwar Handlungsspielraum, aber gleichzeitig auch Handlungsfähigkeit gegeben (vgl. Kapitel „4.1 Krise und Krisenhaftes“). Ein kultureller Umdeutungsprozess von Krisen scheint wahrscheinlich.

(b) Jörissen und Marotzki (ebda., S. 21) beziehen sich explizit auf Spiel und Spielen. Sie betonen die Notwendigkeit der Bereitstellung von „*Unbestimmtheitsbereichen*“ für eine „tentative, experimentelle, umspielende, erprobende, innovative, Kategorien erfindende, kreative Erfahrungsverarbeitung“. Salopp könnte man diese Forderung so formulieren, dass im Moment einer Orientierungskrise Räume notwendig werden, in denen man sich spielerisch seiner Situation gewahr werden und neue Handlungswägen suchen kann. Der Spielraum der Unbestimmtheit ermöglicht einen „Zugang zu *Heterodoxien*, Vieldeutigkeiten und *Polymorphien*“. Hierzu beziehen sich Jörissen und Marotzki (ebda., S. 19) auf die Notwendigkeit von tentativem Handeln. Wie im Spiel soll in der dauerhaften Krise so *als-ob* getan werden. Das Tun-Als-Ob kann als notwendiges Fixum des Lebens trotz andauernder Krise verstanden werden, wie im Kontext von Spiel sowie der gegenwärtigen Dauerkrise besprochen. Es kann aber auch die Gefahr bergen, dass durch das Vorspielen eine Ordnung, eine Orientierung etc. zu haben die Pluralität, die Heterogenität und das Paradoxe nicht angenommen, sondern der Als-Ob-Ordnung oder Als-Ob-Orientierung unterminiert wird. Hält die Tentativität die „*Unbestimmtheit*“ tatsächlich „offen“, wie es Jörissen und Marotzki (ebda., S. 19f) beschreiben?

(3) Paradoxon der Notwendigkeit des Selbst-Gewahrwerdens bei steter Veränderung

Ähnlich der in Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“ skizzierten paradoxen Notwendigkeit sich seiner Selbst und der Welt bei veränderlichen Lebensbedingungen gewahr zu werden, beschreiben Jörissen und Marotzki (2009, S. 37) eine Steigerung der *Reflexivität* und *Flexibilität*. Die Zunahme von emergenten Konvergenzerfahrungen auf Grund gegenwärtiger soziokultureller Bedingungen (ebda., S. 239f) führt zu einer erhöhten Reflexionsnotwendigkeit. Auch Jörissen und Marotzki beschreiben eine Erschwerung dauerhaft zu sich und zur Welt zu finden und eine andauernde Verlusterfahrung des Selbst- und Weltbezugs. Die Gründe hierfür verorten sie in den gesellschaftlich bedingten Krisensituationen, die nicht ohne mediale Vermitteltheit von Selbst- und Weltbezügen gedacht werden kann (ebda., S. 15). Und wie bei Punkt (1) und (2) beschrieben, ist die mediale Vermitteltheit Mitgrund der gesteigerten Reflexionsnotwendigkeit *und* Mittel diese zu erfüllen. Auch an dieser Stelle knüpfen Jörissen und Marotzki mit der Propagierung tentativen Handelns in medialen Räumen an. So ginge etwa die Konstruierung und Repräsentierung eines Profils bspw. für eine soziale Netzwerkplattform mit umfangreicher Reflexion des Selbst etwa bezogen auf Identität oder Leiblichkeit einher. Avatare ermöglichen nicht nur das Erkunden virtueller Welten, sondern erlauben eine erweiterte Perspektive auf das Selbst. Indem mit Avataren gleichzeitig Individualität und Alterität des Selbst erfahrbar werden, ermöglichen sie für Reflexions- und damit Bildungsprozesse wesentliche Grenzerfahrungen (ebda., S. 25). Auch bei Selbstrepräsentationsformaten wie Blogging beobachten Jörissen und Marotzki eine „Steigerung des Selbstbezugs“ und der Reflexion.

Dieses mediale Agieren kann aus der Perspektive Jörissens und Marotzkis (ebda., S. 210ff) mit dem geforderten tentativen Handeln beschrieben werden. Doch muss an dieser Stelle zweierlei kritisch vermerkt werden: *Dies ist zum einen die Frage, ob tentatives Als-Ob-Handeln tatsächlich die Hervorbringung neuer Strukturen gewährleisten kann oder doch „nur“ zur Reproduktion bisheriger beiträgt? Und das ist zum anderen der Hinweis, dass der mediale Sozialraum längst kein „Experimentierfeld“ der Identitätskonstruktion ist und diese Selbstrepräsentation längst nicht mehr als Als-Ob-Handlung beschrieben werden kann. Sowohl der mediale Sozialraum, als auch die Repräsentation des Selbst darin haben einen wesentlichen Stellenwert in unserem Leben und unseren Selbst- und Weltbezügen.* So stimmt es zwar, dass wir zu „Selbstbeobachtern“ werden (ebda., S. 25). Die

Gefahr den Weltbezug zu verlieren, ist dabei nicht gegeben, da wir uns im gleichen Maße, wie wir uns „beobachten“, auch selbst repräsentieren und damit in und zur Welt positionieren.

(4) Notwendigkeit des Zusammenführens statt der Ver-Einheitlichung

Zur Herausforderung der entsprechenden Begegnung dem Heterogenen gegenüber finden sich bei Jörissen und Marotzki mehrere Hinweise. Auch sie beschreiben, dass der Andere oder Fremde nicht bestehenden Strukturen untergeordnet und damit ihre Eigenheit zugunsten einer Norm eingeebnet werden, sondern diese bestehen bleiben soll. In ähnlicher Weise beschreiben sie (2009, S. 201ff; 220f) den Umgang mit der „Virtualitätslagerung“ von Online- und Offline-Lebenswelt. Auch hier geht es nicht um eine Unterscheidung zwischen Offline- und Online-Lebenswelt, sondern um ein Herstellen von Sinnzusammenhängen im Dazwischen. Mit Verweis auf Dilthey und im Kontext der Beschreibung einer „realen“ und einer „virtuellen“ Identität im Sinne einer Hybridisierung etwa bei der Gestaltung einer Avatarfigur gehen Jörissen und Marotzki (ebda., S. 225) auf diese Sinnstiftung ein. Bildung meint die Entwicklung von Selbst- und Weltbezügen durch Welterfahrung. Dies geht einher mit einer Zuschreibung von Sinn im Sinne einer Zusammenhangsbildung im Biografisierungsprozess. Weitergedacht heißt dies, dass es gegenwärtig darum geht aus den in Online- und Offline-Welten erzeugten Selbst- und Weltbezügen Zusammenhänge und damit Sinn zu bilden. Jörissen und Marotzki (ebda., S. 227f) beschreiben weiter, dass wir zwischen Online- und Offline „wandern“, wir dabei jedoch stets zur Alltagswelt zurückkehren müssen, um den Bezug zur „realen“ Welt nicht zu verlieren. *Es sei angemerkt, dass sich Online- und Offline-Welt zu einer Blended-Welt verschmelzen und wir – nach Faßler (2011b, S. 129) – ein Blended-Leben leben. Der Forderung der Rückkehr in eine Alltagswelt kann nicht mehr nachgekommen werden. In der Verschmelzung von Online- und Offline-Welt liegt die Alltagswelt.*

(5) Paradoxon von Freiheit und Unfreiheit, Struktur und Strukturlosigkeit

Jörissen und Marotzki (2009, S. 15) beschreiben ein Leben angesichts einer Orientierungskrise, die neben einer bestimmten Orientierungsfähigkeit insbesondere auch eine generelle Flexibilisierung erfordert. Bildung kann gegenwärtig nicht mehr als Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit verstanden werden. Die Unbestimmtheit wird zur Bestimmtheit der Gegenwart. Ziel von Bildung ist mit diesen Unbestimmtheiten zu leben. Das bedeutet den Unbestimmtheiten einen Raum im Denken zuzusprechen. Nur dann, so Jörissen und Marotzki (ebda., S. 20f),

wird eine tentative, experimentierende, spielerische, innovative und kreative „Erfahrungsverarbeitung“ der Welt möglich. Dies umschreiben sie (ebda., S. 226) mit der schon genannten Metapher des immer wieder zurückkehrenden „Weltenwanderers“ zwischen Online- und Offline-Welt. Auch bei Pietraß (2014, S. 175f) findet sich ein entsprechender Hinweis auf ein Leben angesichts paradoxer Lebensbedingungen zwischen Freiheit und Unfreiheit, Struktur und Strukturlosigkeit. Sie beschreibt, dass durch die Erfahrung von Blended-Welten – also von Welten in der Verquickung von Offline und Online – Grenzen des Denkens erkenn- und erfahrbar werden. Das wiederum ermöglicht ein Hinausdenken über diese Grenzen und ein Hinterfragen bestehender Strukturen. Und nach Meyer (2014, S. 163ff) können wir gegenwärtig nicht mehr am bisherigen Bild, wonach sich das Subjekt an einer im Grunde konstanten Welt bildet, festhalten. Vielmehr „bilden“ sich Subjekt und Welt gegenseitig aneinander. Dies kann ähnlich der Ko-Evolutions-These von Faßler interpretiert werden. Das zieht weitere Veränderungen wie jene des Status von Wissen oder das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden nach sich.

Im Kontext der Medienbildung finden sich unterschiedliche Hinweise auf die hier beschriebene Herausforderung, jedoch kein Ansatz, der sich explizit und umfänglich darauf bezieht.

(6) Kritisches Hinterfragen im Kontext ökonomischer, ökologischer und informationstechnologischer Herausforderungen

Jörissen und Marotzki (vgl. bspw. 2009, S. 31f) beziehen sich explizit auf die Gefahr einer „Informationsflut“ und betonen, dass eine Art Informations- und Wissensmanagement, ein kritisches Verhalten zu den Informationen sowie eine Analyse und Bewertungsfähigkeit notwendig ist. Auch ihr (ebda., S. 14f) Hinweis auf notwendiges Orientierungswissen in der Orientierungskrise, kann als Wunsch nach einem gewissen Maß an Urteilsvermögen im Umgang mit verfügbarem Wissen gelesen werden. *Im erweiterten Kreis der Medienbildung finden sich zum kritischen Umgang mit vorfindlichen Informationsmengen ebenso mehrere Hinweise* (vgl. bspw. Spanhel, 2010a, S. 53; Rolf, 2011, S. 249f; Weber, 2011, S. 36; Herzig, 2012, S. 249ff).

Keine Hinweise finden sich hinsichtlich ökonomischer und ökologischer Herausforderungen. Dies begründet sich augenscheinlich in der Fokussierung der Mediatisierung und Technologisierung im Rahmen der Medienbildung.

(7) Förderung sozialer Beziehungen

Nach Jörissen und Marotzki (2009, S. 177f; 191) bringt das Internet neue Formen sozialer Gemeinschaften und sozialer Bindungen hervor. In Auseinandersetzung mit Netzwerktheorien hat Jörissen (2016, S. 239f) dargelegt, dass „schwache Bindungen“ zur Erfahrung pluraler Gemeinschaften und in Konsequenz zu einem Erlernen und Einüben des Umgangs mit Pluralität, Ambivalenz und Flexibilität beitragen. Darüber hinaus bieten die neuen Communities neue Bildungsanlässe, da neue Wege der Selbstartikulation sowie der Artikulation der Zugehörigkeit und der Erfahrung der Gemeinschaft gefunden werden müssen. Nach Jörissen und Marotzki (2009, S. 227) sei es trotz neuer Online-Sozialitäten notwendig, von der medial vermittelten Umgebung in die Alltagswelt zurückzukehren. Bei Verlust der Alltagswelt als „archimedischer Punkt der Existenzorganisation“ droht „Dissoziation“. Doch die Dichotomie von *Online ist Virtualität* und *Offline ist Alltagswelt* und damit die Forderung in die Alltagswelt zurückzukehren ist nicht länger sinnvoll. *Insofern sich Online- und Offline-Welt und ihre „Virtualitätslagerung“ zur üblichen Lebenswelt und zum üblichen Erfahrungshorizont erhoben haben, droht keine Gefahr der „Dissoziation“.* Hingegen kann gegenwärtig davon ausgegangen werden, dass die Negation der Offline-Welt und ihrer Verschmelzung mit der Online-Welt und damit die Ablehnung einer medialen Selbstrepräsentation zum Verlust eines wesentlichen Sozialraums führt.

(8) Die Antwort: Paralogie und Spiel?

Jörissen und Marotzki (2009, S. 26) verweisen vielmals auf die Verbindung von Pluralität und Spiel, womit der Eindruck entsteht, dass diese beiden Aspekte in besonderem Zusammenhang zueinander stehen. Eine zentrale und bereits mehrfach zitierte Stelle hierzu ist jene, dass es eines Spielraums bedarf, um mit den Unbestimmtheiten der Welterfahrung in „tentativer, experimenteller, umspielenden, erprobender, innovativer, Kategorien erfindender, kreativen“ Form umzugehen (ebda., S. 21). Und dies sei wiederum notwendig, um einen Zugang zu „Heterodoxien, Vieldeutigkeiten und Polymorphien“ zu ermöglichen. Dies wird deswegen wiederholt, weil die Stelle zentral darauf verweist, was im Kapitel „4.4. „Werde, was du bist.“ – Paradoxa der Erziehungswissenschaft“ besprochen wurde: Dass paradoxen Situationen nicht auf bestehendem Weg begegnet werden kann, da sie damit nur unlösbare A-Logizitäten bleiben und sie neue und insbesondere innovative, bestehende Grenzen überschreitende Wege erfordern. Jörissen und

Marotzki (ebda., S. 19ff) beschreiben in diesem Zusammenhang weiter, dass die Erfahrung von kontingenzen Unsicherheiten gleichzeitig eine Haltung der Tentativität und des Als-Ob-Charakter von Handlungen mit sich bringt. Mit dieser Haltung wird ein Offenhalten der Unbestimmtheiten erst möglich. Dabei betonen sie einmal mehr, dass das Paradoxe in Bildungsprozessen konstitutiv ist: „Bildung lebt vom Spiel mit den Unbestimmtheiten“ (ebda., S. 21). *Daran anschließend wurde schon kritisch danach gefragt, ob Tentativität tatsächlich erlaubt Neues hervorzubringen und Grenzen zu sprengen, statt Bisheriges zu reproduzieren.*

Medienbildung als spezifischer Diskurs der Medienpädagogik fragt explizit nach der Bedeutung von Medien und je historischen Medienentwicklungen für den „autonom gedachten Bildungsprozess des Menschen in seinem Verhältnis zur Welt, zu den Mitmenschen und zu sich selbst“ (Spanhel, 2010b, S. 50). Insofern ist Überlegungen im Kontext der Medienbildung stets eine Auseinandersetzung mit sozio-kulturellen Lebensbedingungen vorausgesetzt. Und insofern spiegeln sich das Grundanliegen sowie Grundthesen und -hypothesen der vorliegenden Arbeit im Medienbildungsdiskurs. Die vorliegende Studie versteht sich als Beitrag in der (Teil-)Disziplin Medienbildung. So ist es nicht verwunderlich, dass die in Kapitel „5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN“ erarbeiteten sozio-kulturellen Implikationen für ein kontemporäres Bildungsverständnis sich auch in den Anliegen der Medienbildung wiederfinden. Die strukturelle Medienbildung von Jörissen und Marotzki (2009) dient der Medienbildung aus guten Gründen als zentrale theoretische Fundierungen. Dies ist ihren weitreichenden Überlegungen zu bildungstheoretischen Bezügen sowie ihrem Anliegen einer, an gegenwärtigen Veränderungen der Lebensbedingungen orientierten Aufstellung einer Medienbildung geschuldet. So ist es auch an dieser Stelle nicht verwunderlich, dass Jörissen und Marotzki die wesentlichen, hier genannten Herausforderungen besprechen. In den vergangenen Abschnitten wurde auf wenige, im Folgenden verkürzt angeführte Aspekte auch kritisch verwiesen und nach einem möglichen anderen Denkweg gefragt:

- *So wurde mit der Formel der „Virtualitätslagerung“ zwar darauf verwiesen, dass Online- und Offline-Welten nicht mehr in der bisher üblichen Dichotomisierung denkbar sind. Doch wurde an anderer Stelle eine Rückkehr in die „Alltagswelt“ als notwendig postuliert. Eine solche Rückkehr ist nicht möglich, wenn sich die Alltagswelt in die Virtualitätslagerung verschoben hat.*

6. Ausgewählte Bildungskonzepte

Eine Orientierung an Faßlers Formel des Blended-Lebens in einer Blended-Welt, die sich von der Online-Offline-Dichotomie zu lösen sucht, kann der Weiterführung dienen.

- *Auf den Vorschlag zu einem tentativen Umgang mit der Orientierungskrise wurde darauf hingewiesen, dass diese Als-Ob-Handlungen ein Handeln im Rahmen einer Krise zwar erst möglich machen, eine Hervorbringung neuer Strukturen an Stelle der Reproduktion bisheriger aber nicht gewährleistet werden kann. Insofern kann gefragt werden, ob tentatives Handeln genügt, um angesichts gegenwärtiger Herausforderungen ein autonomes, freies, selbstbestimmtes und mitbestimmendes Leben zu führen.*

Das strukturelle Medienbildungskonzept kann als begründetes Fundament weiterführender Überlegungen zur individuellen sowie institutionellen Bildung sowie ihrer Entsprechung in gegenwärtigen und antizipierten zukünftigen Lebensbedingungen mit Fokus auf Medialisierung und Technologisierung gegenüber herangezogen werden. Diesen weiterführenden Überlegungen ist zu empfehlen, sich über das bisherige Maß hinaus auf die Antizipierung möglicher zukünftiger Lebensbedingungen und einer Skizzierung einer dementsprechenden Bildung zu fokussieren.

7. GEGENWÄRTIGE HERAUSFORDERUNGEN VON BILDUNG

Auf der Suche nach sozio-kulturellen Hinweisen für ein kontemporäres Bildungsverständnis wurden unterschiedliche systematisch-analytische Blickwinkel auf den Forschungsgegenstand gewählt. Während nach der wissenschaftlichen Einführung ein *rezipierender* Blick auf gesellschaftsdiagnostische Berichte der Gegenwart und Entwicklungstendenzen eingenommen wurde, fügte sich bei der Herausarbeitung und Ausdifferenzierung der Phänomenbereiche eine *analytischere* Perspektive hinzu. Die Zusammenführung bis dahin erarbeiteter Hinweise auf Implikationen sozio-kultureller Veränderungen erfolgte in einem *generierenden* Modus. Die daraus hervorgegangenen Kriterien wurden schließlich als Folie für eine *kritisch-analytische Rezeption* bestehender Bildungskonzepte herangezogen. Nun, im abschließenden Schritt der vorläufigen Studie, wird ein *zusammenfassender* und *weitsichtig-vorausschauender* Blick eingenommen, der die in der erfolgten Studie hervorgegangenen Erkenntnisse und eröffneten Anschlussmöglichkeiten für eine Vielzahl von Disziplinen und vornehmlich für die Pädagogik und im Besonderen die Medienpädagogik konkretisiert. Der generell offene, deduktiv ‚herausschürfende‘ Blick, der etwa im Versuch sich nicht schon vorgelagert auf ein Bildungsverständnis festzulegen figuriert, hat Unsicherheiten in der Erarbeitung der Studie evoziert, aber gleichzeitig auch eine unvoreingennommene Auseinandersetzung mit den Bildungskonzepten ermöglicht. Weiters hat dies vielseitige Anschlussmöglichkeiten für die Pädagogik und andere Disziplinen sowie für eine inter- bzw. transdisziplinäre Zusammenarbeit eröffnet.

Im folgenden finalen Kapitel werden vorangegangene Überlegungen überblicksmäßig nachgezeichnet sowie Ergebnisse herausgestellt. Dies erfolgt in drei Bereichen: Der erste fragt nach sozio-kulturellen Implikationen für eine kontemporären Konstituierung individueller und institutioneller Bildung. Darüber hinaus werden Anschlussmöglichkeiten sowie sich daraus ergebende Schlussfolgerungen expliziert. Die zentralen sozio-kulturellen Implikationen für pädagogische Kontexte und daraus erwachsene Aufgabenfelder werden überblicksmäßig in einer grafischen Synopse dargestellt (vgl. „*Abbildung 1: Synopse sozio-kultureller Implikationen für pädagogische Handlungsfelder*“). Der zweite Bereich skizziert methodische und methodologische Implikationen der erfolgten Forschungsleistung für die hier eingenommene kritisch-konstruktive sowie historisch-hermeneutische Perspektive. Es hat sich gezeigt, dass sozio-

kulturelle Entwicklungen auch Neuerungen für eine zeitgenössische Hermeneutik evozieren, die in Kapitel „*7.2. Methodologische Hinweise für eine vergegenwärtigte kritische Hermeneutik*“ zu finden sind. Im dritten Schritt werden – im Rahmen eines Ausblicks – intra-, inter- und transdisziplinäre Implikationen sowie weiterführende Überlegungen zusammengefasst.

Ausgehend von der Postmoderne bei Lyotard, über eine verflüssigte Gesellschaft bei Bauman bis zum futuristisch-zugespitzten Ende der Gesellschaftszeit bei Faßler hat sich der erste Teil der vorliegenden Studie auf die Nachzeichnung soziokultureller Entwicklungstendenzen konzentriert. Möchte man Lyotards Gesellschaftsdiagnose nach dem Abgang der großen Erzählungen hinsichtlich bildungstheoretischer Gesichtspunkte interpretieren, muss festgehalten werden, dass sich in seinen Ausführungen zwar implizit bildungsrelevante Hinweise finden, sein Anliegen vordergründig aber eine Diagnose und linguistisch-theoretische Beschreibung soziokultureller Bedingungen ist. Die Auseinandersetzung mit Lyotard verdeutlichte, dass das humanistische Bild von Einheit und Ganzheit kein Ideal mehr sein kann, aber bis dato ein leitendes Paradigma der Bildungswissenschaft ist. Ziel von Bildung ist heute die Vorbereitung der Entwicklung einer neuen Kompetenz oder Klugheit zur Hervorbringung neuer Idiome und der Akzeptanz von Heterogenität, Pluralität und Widerstreitendem. Wertvolle Hinweise zur Frage des Umgangs mit Widerstreitendem fanden sich in Lyotards Darstellung der Paralogie (vgl. Kapitel „*7.1. Bildung reloaded – Implikationen für eine vergegenwärtigte Bildung*“/Punkt (3)). Damit liefert er einen Ansatz zur Hervorbringung neuer Sprachregeln und Sprachdiskurse angesichts je historischer Herausforderungen. Der Mensch ist diesem Verständnis zufolge nur als „polymorphes Selbst“ (Lyotard, 1983, S. 167) zu denken. Daran anknüpfend wurde Lyotards Eklektizismus-Kritik besprochen. Im Eklektizismus sei es möglich Neues mit Altem zu vermischen und dabei am Bisherigen festzuhalten. Es konnte verdeutlicht werden, dass gerade der Eklektizismus im Sinne eines Zusammenführens zunächst unvereinbarer Elemente, die Hervorbringung von Neuem unterstützt. Eklektizistisches Philosophieren über Welt ist ein Changieren zwischen Denktraditionen und kann insofern als logische Antwort auf Pluralität und Heterogenität verstanden werden. Zusammenfassend kann aus Lyotards Perspektive gesprochen Folgendes für Bildungsüberlegungen festgehalten werden:

1. gänzliche Abwendung von humanistischen Idealen
2. Skepsis gegenüber vereinheitlichenden Tendenzen und Bestrebungen

3. innovative und paralogische Motivation (zur Hervorbringung neuer Sprachformen)

Als Zuspitzung und Überhöhung der Lyotard'schen Thesen kann Baumans Skizzierung der flüchtigen Moderne gelesen werden. Dieser fragt nach avantgardistischen Lebensstilen und deren Konsequenzen für Sozialitäten. Er (2003, S. 19) betont, dass Erziehung und Bildung im bisherigen Verständnis „in trouble“ ist. Eine Zusammenführung von Baumans Texten ergab sieben Herausforderungen für Bildung, die in letzter Konsequenz auf die Notwendigkeit einer Flexibilitätsfähigkeit verweisen:

1. Flüchtigkeit von Wissen und Vergänglichkeit von Handlungskompetenzen
2. Informationsflut und Technologisierung
3. Unvorhersehbarkeit, Häufung von Kontingenzerfahrungen, die Aufgabe des Vergessens in der Beschleunigung und damit die Notwendigkeit einer Flexibilitätsfähigkeit
4. Episodisierung von Lebensverläufen
5. Herausforderung niemals keine Probleme zu haben und die Notwendigkeit mit Ambivalenzen leben zu lernen
6. Konsumwelt als zentraler Lebensraum
7. Brüchigkeit sozialer Beziehungen

Faßlers Thesen zum Leben mit und in m.i.t.-Welten haben gezeigt, dass aktuelle sozio-kulturelle Entwicklungen ein Pool an neuen Fähigkeiten des Sich-Welt-Aneignens, des In-der-Welt-Seins, des In-den-Welten-Seins und der Selbstaneignung und -erzeugung erfordern. Bildungskonzepte müssen sich für die Netzwerkgesellschaft öffnen und sich an deren Bedingungen der Unsicherheiten, Kontingenzen und Ambivalenzen orientieren. Nach Faßler (2014, S. 251) muss das Sichtbarmachen und Verdeutlichen eines Lebens als „Blindflug“ sowie die Ermöglichung einer Entwicklung eines entsprechenden Umgangs damit oberstes Bildungsziel sein. Seine Überlegungen münden in der Formulierung von fünf Herausforderungen:

1. Notwendigkeit des Zusammenführens von Welt und Welten (Wir bedürfen mehr als bisher eines „Zusammenhangs- und Zusammensetzungsverständnisses“ sowie der Fähigkeit Kontingenzen zu „managen“. Es geht darum Zusammenhänge differenter Welten zu erkennen, die Informationsentstehung und -vermittlung zumindest ansatzweise nachvollziehen und die Funktion

7. Gegenwärtige Herausforderungen von Bildung

digitaler Netzwerke verstehen zu können. Trotz Komplexität muss ein freies Leben, Agieren und Selbst-Entwerfen in der Welt und in Welten gewährleistet sein.)

2. Neue, mediale Formen der Selbsterzeugung und der Körperwahrnehmung
3. Notwendigkeit von Regeln und Strukturen zum Selbst- und Gruppenschutz
4. Episodisierung sozialer Beziehungen
5. Neue Formen von Wissensfähigkeit (Es bedarf neuer Fähigkeiten, um fragmentiertes Wissen aus den Episoden zusammen zu denken, in einer Community über Aufgabenstellungen zu kommunizieren, Wissen zu teilen sowie kooperativ Lösungswege zu entwickeln. Bildung meint die Vermittlung einer Wissensfähigkeit sowie die Legitimation und Akzeptanz neuer Formen der Wissensaneignungen und -produktion.)

In Auseinandersetzung mit den Gesellschaftsdiagnosen haben sich drei, mit- und ineinander verwobene Phänomenbereiche als bedeutsam erwiesen, die ausdifferenziert wurden. Dies sind die Phänomenbereiche um (1) *Krise und Krisenhaftes*, (2) *Pluralität und Individualisierung* sowie (3) *Spiel, Spielende und Spieler*.

Unter dem Stichwort Pluralität und Individualisierung wurde thematisiert, dass durch den Niedergang einer Orientierung gebenden und regelnden Gesellschaft und der Etablierung neuer Sozialitätsformen die Beantwortung der Frage, was ein ‚gutes‘ Leben ist, erschwert ist. Bildungskonzepte und -ideale können nur unter Berücksichtigung dieser Situation formuliert werden. Davon nicht zu trennen ist einerseits die sowohl wissenschaftlich, als auch alltäglich häufigere Rede von gegenwärtigen Krisen, als auch andererseits tatsächlich vorfindbare krisenhafte Lebensbedingungen, die nicht zuletzt durch die Pluralisierung und Individualisierung hervorgerufen wurden und in der vorliegenden Arbeit in der Formulierung der Herausforderung der Dauerkrise Eingang gefunden haben. Das ist entsprechend der angeführten Definitionsbeispiele eine Paradoxie: Gegenwärtige Lebensbedingungen stellen uns in das Licht einer dauerhaften Krisensituation, gleichzeitig sind Krisen aber per definitionem temporäre und damit endliche Einbrüche in die Kontinuität des Lebensverlaufs. Ebenso als Einbruch oder viel mehr als erhabener Momente im Lebensverlauf wird das Spiel und Spielen definiert. Es wurde gezeigt, dass – wie im Kontext von Krisen – auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung um Spiel und Spielen eine Renaissance erlebt. Dabei hat sich eine eindeutige Verbindung der Häufung der Verwendung des

Spiel-Begriffs in postmodernen Gesellschaften gezeigt. In der vorliegenden Arbeit wurde dieser Aspekt aufgenommen und mit der Lyotard'schen Paralogie, mit möglichen Umgangsformen mit Paradoxien und mit dem von Jörissen und Marotzki eingeführten tentativen Handeln diskutiert. Dabei hat sich die These erhärtet, dass ein spielerischer Umgang mit gegenwärtigen Lebensbedingungen hilft, diese zu bewältigen und darüber hinaus bisherige Strukturen mit der Hervorbringung neuer zu erweitern. Nehmen wir die Bestimmungen des Spiel-Begriffs beim Wort, bewegen wir uns auch hier in einer paradoxen Situation: Per definitionem können Spiele nicht für einen anderen, als ihren eigenen Zweck eingesetzt werden, ohne dabei ihren Spielcharakter zu verlieren. Und Spiele sind wie Krisen vom Alltag enthoben und können insofern nicht zu einer alltäglichen Umgangsform mit gegenwärtigen sozio-kulturellen Herausforderungen umgedeutet werden.

In der Auseinandersetzung mit den Phänomenbereichen hat sich ein weiterer Aspekt als für die Beantwortung der Forschungsfragen zentral erwiesen: Dies ist die Frage der Bedeutung von Paradoxien als konstituierendes Moment der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft als Wissenschaft und Praxisfeld sowie als sich zusitzendes Charakteristikum gegenwärtiger sozio-kultureller Bedingungen (vgl. Kapitel „7.1. *Bildung reloaded – Implikationen für eine vergegenwärtigte Bildung*“/ Punkt (3)).

Die Zusammenschau der Ergebnisse des ersten Abschnitts hat Implikationen für individuelle und institutionelle Bildung angesichts gegenwärtiger Lebensbedingungen gezeigt, die als Analysefolie der Auseinandersetzung mit Bildungskonzepten von Koller, Klafki sowie Jörissen und Marotzki im Rahmen des Medienbildungsdiskurses herangezogen wurden. Koller hat in seinen Überlegungen zu einer transformatorischen Bildung in Anlehnung an Lyotard verdeutlicht, dass das Humbold'sche Ideal der Entfaltung der angelegten Kräfte zu einem einheitlichen und ganzheitlich entwickelten Menschen nicht (mehr) haltbar ist. Nach seinem Verständnis unterscheiden sich Bildungsprozesse grundlegend von Lernprozessen in Tiefgang und Reichweite. Auslöser von transformatorischen Bildungsprozessen sind krisenhafte Momente, die mit den bisherigen Selbst- und Weltbezügen nicht mehr gelöst werden können und damit eine Adaptierung dieser Selbst- und Weltbezüge notwendig machen. Solche krisenhaften Momente erkennt Koller in Anlehnung an Kokemohr in widerstreitenden Begegnungen mit dem Anderen oder Fremden oder – doch wieder mit Humboldt – durch die Erfahrung anderer Weltsichten.

Während sich Koller auf den grundlegenden Transformationsprozess eines sich bildenden Individuums bezieht, geht Klafki ausgehend von einer Beschreibung gesellschaftlicher Problemfelder der Frage der Adaptierung institutioneller und vornehmlich schulischer Bildung nach. Er definiert epochale Schlüsselprobleme, die eine Neuausrichtung schulischer Bildung notwendig machen. Als Antwort formuliert er eine kategoriale Bildung, die durch ihre kategoriale Strukturierung der Vielfältigkeit der Herausforderungen, der notwendigen Flexibilität und der Besonderheit einer zunehmend mediatisierten Lebenswelt nur bedingt gerecht wird.

Im Anschluss wurde der Diskurs der Medienbildung und hier im Besonderen die strukturelle Medienbildung von Jörissen und Marotzki thematisiert. Diese medienpädagogische Teildisziplin konzentriert sich in unterschiedlicher Tiefgründigkeit und Reichweite auf die Frage der Medialisierung von Lebenswelt im Allgemeinen und von Bildung im Speziellen. Dabei wird sowohl Bildung, als auch Medialisierung im umfassenden Spannungsbogen ihres Bedeutungshorizonts einbezogen. Versteht man Bildung als den individuellen und prinzipiell unendlichen Ermächtigungsprozess angesichts je historischer Bedingungen leben zu können, was schließlich auf die von Koller thematisierte Transformation von Selbst- und Weltbezügen zurückgeführt werden kann, und versteht man unter Mediatisierung die Durchdringung der Welt mit informationstechnologischen Strukturen und damit eine umfängliche Veränderung der bisher vorgefundenen Lebenswelt, dann wird deutlich, dass *Bildung* eher noch wissenschaftspolitisch, aber nicht mehr inhaltlich hinsichtlich der ihnen zu Grunde liegenden Phänomenbereiche von *Medienbildung* unterschieden werden kann. Zur Frage der Eingliederung der Medienpädagogik in die Allgemeine Erziehungswissenschaft, ihrer Abgrenzung und disziplinären Eigenständigkeit oder ihrer Sonderstellung unter den pädagogischen Subdisziplinen findet sich ein umfänglicher Diskurs, der an dieser Stelle nicht besprochen werden kann. Es bleibt, wie bei den zuvor besprochenen Bildungskonzepten, die Frage des Umgangs mit, des Verhaltens zu und des Lebens in gegenwärtigen sozio-kulturellen Lebensbedingungen.

7.1. Bildung reloaded – Implikationen für eine vergegenwärtigte Bildung

Die Zusammenschau der Analyseergebnisse der Bildungskonzepte von Koller, Klafki sowie Jörissen und Marotzki im Medienbildungsdiskurs eröffnete wertvolle Einsichten. Alle drei Bildungskonzeptionen haben den einen oder anderen Aspekt

zentral zur Aufgabe genommen; den einen oder anderen nicht oder nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt. Daraus ergeben sich Hinweise für neue Bildungskonzeptionen, zur Weiterführung bisheriger und darüber hinaus Anschlussmöglichkeiten für unterschiedliche pädagogische Kontexte. Im folgenden Abschnitt werden nach und nach die zentralen Hinweise zu den in Kapitel „*5. SCHAU AUF BILDUNGSHERAUSFORDERUNGEN*“ genannten acht Implikationen für eine individuelle und institutionelle kontemporäre Bildung aus der Auseinandersetzung mit den Bildungskonzepten von Koller, Klafki und der Medienbildung zusammengeführt. Dadurch zeigen sich für ein kontemporäres Bildungsverständnis dringend zu beachtende Implikationen. Dies erfolgt einerseits in den folgenden Beschreibungen und andererseits durch die bereits erwähnte Darstellung der wesentlichen Aspekte und ihrer Beziehung zu- und untereinander in grafischer Form (vgl. „*Abbildung 1: Synopse sozio-kultureller Implikationen für pädagogische Handlungsfelder*“). Die deskriptiv-verbale und die visuelle Darstellung sucht die Frage nach *Hinweisen auf eine etwaige Weiterentwicklung von zeitgenössischen und zukunftsorientierten Bildungstheorien angesichts aktueller Herausforderungen* zu beantworten.

(1) Pluralisierung und Heterogenisierung

Als zentrales Charakteristikum gegenwärtiger Lebensbedingungen hat sich eine voranschreitende Pluralisierung und Heterogenisierung der Lebensbedingungen gezeigt, was etwa in den zur Wahl stehenden Lebens- und Sozialitätsformen figuriert. Die analysierten Bildungskonzepte berücksichtigen diese Herausforderung in unterschiedlichem Maße. Koller nimmt den Aspekt im Anschluss an die Diskussion Lyotard'scher Überlegungen zum Zentrum seiner theoretischen Überlegungen und empirischen Überprüfung. In seinem (1999, S. 154) Verständnis kann das Ziel von Bildung keine „Vereinheitlichung differenter Elemente“, sondern nur „Anerkennung, Offenhalten und Ermöglichung des Widerstreits“ sein. Klafkis – ähnlich wie Kollers – Anliegen ist die Formulierung einer Allgemeinen Didaktik angesichts gegenwärtiger Bedingungen und unter Berücksichtigung möglicher Aktualisierungen analog zukünftiger gesellschaftlicher Veränderungen. Dabei bleiben zwei Bedingungen der Gegenwart und Zukunft (noch) unberücksichtigt: Gemeint ist einerseits die Medialisierung und Technologisierung (vgl. Punkt (2)), sowie andererseits die thematisierte Pluralisierung und Heterogenisierung. Dass Klafki die Pluralisierung und Heterogenisierung der Lebenswelt und -modi auf

Grund einer (schon veraltet anmutenden) Perspektive der Vereinheitlichung und der Einheit nicht erkennt und in entsprechendem Maße berücksichtigt, zeigt sich etwa in seiner Gesellschaftsvorstellung. Er bezieht sich, aus einer sozialen Haltung heraus, auf die Gleichheit der Menschen und die Einheit und Ganzheit der Gesellschaft, die es zu schützen gilt. Diese Haltung steht – auch wenn zum Ziel von Gleichberechtigung und Solidarität – im Gegensatz zur Anerkennung, zum Offenhalten und zur Ermöglichung von Heterogenität und Widerstreitendem. Auch in der Auseinandersetzung mit dem Medienbildungsdiskurs wurde ersichtlich, dass bis dato Teile des Diskurses noch an einem (neu)humanistischen Bildungsverständnis haften, das – wie Koller zeigt – nicht mehr gegenwärtigen Lebensbedingungen entspricht. Jörissen und Marotzki, als zentrale Vertreter des Medienbildungsdiskurses, berücksichtigen die Veränderlichkeit der Lebensbedingungen hin zu einer stärkeren Pluralisierung und Heterogenisierung in ihrem strukturalen Medienbildungskonzept ausführlich.

Eine Vernachlässigung der Pluralisierung und Heterogenisierung der Lebenswelt in einem vergegenwärtigten individuellen oder institutionellen Bildungsverständnis gleicht im Umkehrschluss einem Vortäuschen einer überkommenen Einheitlichkeit und Ganzheitlichkeit und damit der Vermittlung einer irreführenden, dem Duktus der Verschlossenheit an Stelle des Paradigmas der Offenheit folgenden Weltsicht. Für den bildungstheoretischen Diskurs scheint es von Interesse die Frage der umfänglichen Konsequenzen einer zunehmenden Pluralisierung und Heterogenisierung der Lebenswelt (weiter) auszudifferenzieren und – etwa in Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern didaktischer Disziplinen und/oder pädagogischer Institutionen – zu fragen, wie einer solchen Lebenswelt, eingedenk der noch zu besprechenden Lebensweltbedingungen wie Medialisierung und Technologisierung oder der paradoxen Dauerkrise, auf einer didaktischen Mikro-, Meso- und Makroebene begegnet werden kann.

(2) Medialisierung und Technologisierung

Eine Berücksichtigung der voranschreitenden Medialisierung und Technologisierung als wesentliches Entwicklungsmoment der Gegenwart und Zukunft findet sich in entsprechendem Maße weder bei Koller noch bei Klafki. Die Begründung hierfür liegt augenscheinlich in anders gelagerten Schwerpunktsetzungen und einer historisch geringeren Relevanz. So scheint etwa bei Klafki diese Frage deswegen unterrepräsentiert, da im Entstehungshorizont seines Textes eine Medialisierung und Technologisierung noch nicht in so umfänglichem Maße wie heute relevant

war. Dies ist angesichts Klafkis dezidierter Zukunftsorientierung seiner Allgemeinen Didaktik beachtenswert. Es entsteht der Eindruck, als würde diese Zukunftsfähigkeit hier nicht eingelöst und als bedürfe Klafkis Konzept einer historischen Aktualisierung.

Dass der Medienbildungsdiskurs die Herausforderungen durch Medialisierung und Technologisierung aus je unterschiedlicher Perspektive und Dringlichkeit zum Thema macht, liegt auf der Hand. In der vorliegenden Studie wurde stärker jener Fokus eingefordert, der die Medialisierung und Technologisierung als grundlegende – statt nur oberflächliche – Präfigurierung der Lebenswelt versteht und ebenso grundlegende Konsequenzen für Bildungsprozesse formuliert. Medienbildung muss sich dringend – wo sie es nicht tut – an der Gesamtschau aktueller Lebens- und Bildungsbedingungen sowie gesellschafts-diagnostischer Überlegungen hierzu orientieren. Die vorliegende Studie möchte dazu einen Beitrag leisten. Werden Medialisierung und Technologisierung nicht in entsprechendem Maße in Bildungskonzepten berücksichtigt, sind sie gefährdet auch andere Herausforderungen wie jene der Pluralisierung und Heterogenisierung zu übersehen. Heute formulierte Bildungskonzepte, die Medialisierung und Technologisierung als *eine* Entwicklungstendenz *unter vielen* einstufen und ihnen insofern nicht entsprechende Berücksichtigung bieten, laufen Gefahr gegenüber weiteren Entwicklungstendenzen blind zu sein. Darüber hinaus, und fast noch wichtiger, wurde gezeigt, dass mediale Darstellungsformen als Form der artikulativen und iterativen Ausverhandlung des Selbst- und Weltverhältnisses ein wesentliches Moment einer gegenwärtigen Bildung sind und insofern in kontemporären Bildungsverständnissen Berücksichtigung finden müssen. Hierzu wurden unterschiedliche Bezüge gefunden und kritische Fragen aufgeworfen.

In der Auseinandersetzung mit Koller wurde herausgearbeitet, dass das Überkommen der großen Erzählungen das Erzählen vieler kleiner Erzählungen notwendig macht. Ähnliche Hinweise mit dem besonderen Fokus auf mediale narrative Darstellungsformen haben wir bei Faßler gefunden. Gleichzeitig zeigt sich in Kollers Interviewanalyse einerseits, dass er wiederum den Fokus auf eine konsistente, einheitliche Vorstellung eines ‚guten‘ Lebens legt und andererseits digital-mediale Formate noch nicht als medial-narrative Artikulationsformen thematisiert. Dies ist beachtenswert da er an anderer Stelle betont, sich nicht ‚nur‘ auf kommunikative, sondern auf semiotische Darstellungsformen von Welt- und Selbstbezügen aller Art zu beziehen.

Neue mediale Darstellungsformen können Formate sein, die die Darstellenden – anders als kleine Erzählungen – eben nicht durch ihre Strukturierung erneut dazu veranlassen einheitliche, ganzheitliche und kohärente Erzählungen zu formulieren, sondern gerade die Figuration der Pluralität und Heterogenität, des Widerstreits und des Ambivalenten sowie der Paradoxien ermöglichen. Mediale Darstellungsformen erlauben die Fragmente eines polymorphen medialen Selbst zu versammeln, ohne sie gleichzeitig einer Vereinheitlichung zu unterziehen. Unter ‚medialen Darstellungsformen‘ werden alle technisch möglichen textlichen, auditiven, grafischen und audiovisuellen Formate sowie ihre Verschneidung in einem narrativen Produkt sowie in der Verknüpfung der Vielzahl an narrativen Produkten auf unterschiedlichen digital-sozialen Plattformen gefasst. Es wurde darauf verwiesen, dass mit medialen Darstellungsformen zwar die Darstellung der differenten Fragmente und ihrer Ambivalenzen möglich ist, gleichzeitig aber könnte dies zu einer Art Übersättigung (mit Jörissen und Marotzki gesprochen: zu einer Orientierungskrise) bei der Wahrnehmung differenter Weltsichten führen. Dies würde wiederum eine neue Kompetenz oder Klugheit im Umgang mit der pluralen Wahrnehmung von Welt/-en erfordern.

Nicht vom Aspekt der Medialisierung und Technologisierung zu trennen und als eher aktueller Aspekt muss jener der Vermischung von Offline- und Online- zur Blended-Welt berücksichtigt werden. Faßler hat in Auseinandersetzung mit aktuellen sozio-kulturellen Entwicklungstendenzen diese Besonderheit und ihre Berücksichtigung als Notwendigkeit betont. Während Koller und Klafki aus oben genannten Gründen nicht auf diesen Aspekt eingehen, findet er sich bei Jörissen und Marotzki unter dem Schlagwort der ‚Virtualitätslagerung‘. Es konnte gezeigt werden, dass das Verständnis der Virtualitätslagerung weiterzudenken und nicht das Nebeneinander bzw. Miteinander von Online- und Offline-Welt, sondern deren Ineinander thematisiert werden muss. Und es wurde argumentiert, dass die Online-Welt nicht nur online sei und schon alleine von ihrer Infrastruktur her einen erheblichen Offline-Anteil mit sich bringt. Hier wird die Blended-Welt und das Blended-Leben aber nicht von Seiten der Infrastruktur, sondern von der Frage der veränderten Erfahrungs- und Lebenswelt thematisiert. In dieser Hinsicht muss die Frage des Lebens in der Blended-Welt zentral Berücksichtigung finden.

Für die Pädagogik hat die Herausforderung der Medialisierung und Technologisierung umfängliche Konsequenzen. Hierzu stellt sich etwa – die bereits aufgeworfene – Frage nach der Medialität von Bildungsprozessen und in

Konsequenz jene nach dem Verhältnis einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik. Ebenso gilt es im Verbund mit anderen Disziplinen neue theoretische und empirische Forschungsansätze für den wissenschaftlichen Zugang zu neuen medialen Darstellungsformen und ihren Bedeutungen zu eröffnen. Für die pädagogische Praxis – etwa in pädagogischen Institutionen wie Schule – bedeutet eine konsequent gedachte Medialisierung und Technologisierung der Lebenswelt eine umfängliche und grundlegende Veränderung des gesamten Systems von einer jeweiligen, gelebten pädagogischen Kultur bis zur Entwicklung didaktischer Szenarien vom Curriculum bis zur kleinsten didaktischen Einheit mit Einbeziehung unterschiedlicher medialer Artefakte und unter Berücksichtigung der zentralen Bedingungen der Gegenwart (Pluralisierung, Heterogenisierung und Dauerkrise).

(3) Spielen, Paralogie und tentatives Handeln

Krise und Spiel, Spiel und Paralogie, Spiel und tentatives Handeln usw. haben sich als zentrale Themen der vorliegenden Studie und insbesondere hinsichtlich des Hervorbringens von Neuem erwiesen. In der gesellschaftlichen Weiterentwicklung stoßen wir auf bestehende, aber schon unpassend gewordene Strukturen. Ebenso ereignen sich widerstreitende Situationen in denen mehrere sich widersprechende Strukturen nebeneinander bestehen. Dies drängt die Frage auf, wie Neues bzw. ein gültiges Drittes hervorgebracht werden kann. Ein Antwortversuch findet sich bereits am Beginn der vorliegenden Arbeit, bei Lyotards Beschreibung des paralogischen und daher grenzen-überschreitenden und -erweiternden Denkens. In der Paralogie, verstanden als Nebenvernünftigkeit, gilt es aus einer bestehenden Logik und bestehenden Strukturen hinauszudenken. In ähnlicher Weise wurde dies in Auseinandersetzung mit Paradoxien thematisiert. Nach Wimmer seien Paradoxien – als A-Logizitäten – nicht in der Logik deut- und lösbar. Es muss aus bestehenden Logiken hinausgedacht werden. Parallel dazu wurde eine häufigere Thematisierung von Spielen und vom Spielen in postmodernen Gesellschaftsdiagnosen festgestellt. Per definitionem folgen Spiele bestimmten Regeln und sind vom Alltag temporär abgehoben. Die Gesellschaftsdiagnosen haben eine Auflösung bisher gültiger gesellschaftliche Norm- und Wertesysteme –verstanden als gesellschaftliche Spielregeln – gezeigt. In der Vielzahl kleiner Communities findet sich eine Vielzahl von Norm- und Wertesystem. Ebenso wurde gezeigt, dass Leben nicht mehr wie bisher in sicher geglaubten Bahnen verläuft, sondern sich abseits davon in jedem Moment neu darstellt. Die Häufung von Kontingenzerfahrungen, Unbestimmbarkeiten und Paradoxien macht ein gewisses Maß an Flexibilität

notwendig und erfordert ein Grenzen herausforderndes Agieren, was wiederum auf die notwendige Flexibilisierung zurückführbar ist.

Aus dem Bisherigen ergeben sich zwei Schlussfolgerungen: Erstens zeigt sich, dass das Spiel wie bisher und wie in den Definitionen dargestellt, vom Alltag abgehoben bleibt. Damit ‚spielen‘ wir nicht ununterbrochen unser Leben angesichts aktueller Herausforderungen. Vielmehr fordern gegenwärtige sozio-kulturelle Bedingungen der Lebenswelt durch Häufung von Kontingenzen, Ambivalenzen und Paradoxien eine spiel-ähnliche Lebensführung und spiel-ähnliche Handlungsmodi heraus. Dies führt zur zweiten Schlussfolgerung, dass die häufige Rede vom Spiel im Diskurs um epochale Gesellschaftsumbrüche in gesellschaftlichen Veränderungen selbst begründet liegt. Dies macht auch die Darstellungen vom Spiel bzw. von spiel-ähnlichen Handlungen als Modus zur Hervorbringung neuer Strukturen sowie Aufforderungen hierzu (bspw. von Jörissen und Martozki zum tentativen Handeln) nachvollziehbar. Eine bildungstheoretische Auseinandersetzung mit dem Spiel und Spielen findet sich an unterschiedlichen Stellen der Bildungsgeschichte und gegenwärtig wieder häufiger. Dabei ist Vorsicht bei einer verkürzten und zu funktionalistischen Perspektive im Sinne einer ‚Spielifizierung‘ geboten. Das Forschungsinteresse soll den Verhältnissen von Spiel/en, Paralogie, Flexibilität, Selbst- und Fremdbestimmung sowie Hervorbringung von Neuem gelten. Eine solche Auseinandersetzung kann Hinweise für eine pädagogisch-praktische Berücksichtigung im Sinne der Eröffnung von explorativen Handlungsspielräumen und einer Förderung eines ‚tentativen Habitus‘ bieten.

(4) Flexibilisierung

Als gemeinsame Konsequenz der thematisierten Konzepte hat sich die Notwendigkeit zur Flexibilitätsfähigkeit des Subjekts ergeben. Allgemeiner und häufiger thematisiert wird eine Flexibilisierung hinsichtlich der Zeitorganisation. Dort wo Leben der Beschleunigung und gesteigerten Kontingenz unterliegt, gilt es rascher und flexibler auf je vorzufindende Herausforderungen zu reagieren. Die Flexibilitätsfähigkeit bezieht sich neben der Zeit-Dimension auch auf unterschiedliche Erfahrungsräume. So müssen wir gegenwärtig rasch und je nach Bedarf zwischen Offline- und Online-Welt wechseln, was in Konsequenz zur Vermischung der Bereiche bzw. zur Auflösung der Grenzen (so deren Bestehen je überhaupt begründet werden konnte) führt bzw. geführt hat. Und schließlich bedarf es im Sinne des Abgangs der Gesellschaftsära und dem Entstehen kleiner Communities eines flexiblen Umgangs mit und in Sozialitäten sowie im Wechsel

sozialer Verbindung und Norm- und Orientierungsrahmen. Die Flexibilitätsfähigkeit kann auch als Episodisierungsfähigkeit verstanden werden. Wenngleich eine solche Forderung einer Flexibilisierung an ein neoliberalistisch und kapitalistisch orientiertes Verständnis von Bildung und dementsprechend angelegte institutionalisierte Bildung erinnert, ist gerade das nicht gemeint. Es geht nicht um die Entwicklung einer Flexibilitätsfähigkeit zur marktwirtschaftlichen Unterwerfung. Es geht vielmehr um eine flexible Verhandlung von und Verhalten zur Welt, das durchaus (wenn möglich) auch einen (temporären) Ausstieg oder ein (zeitweiliges) Widersagen aus marktwirtschaftlichen Zwängen ermöglichen soll.

Gemeint ist eine Flexibilität des Selbst- und Weltbezugs. Wie gezeigt, ist Bildung im Sinne eines transformatorischen Prozesses per se eine voranschreitende Erfahrung der und Anpassung an der Lebenswelt. Die durch gegenwärtige sozio-kulturelle Bedingungen notwendig gewordene und hier beschriebene Flexibilitätsfähigkeit bezieht sich auf diesen Transformationsprozess und betont seine Beschleunigung durch die Beschleunigung der Lebenswelt. Der Selbst- und Weltbezug wird stetig herausgefordert. Durch die Flexibilisierung ergeben sich Konsequenzen für mediale Selbstdarstellungs- und -artikulationsformate und die Frage der Darstellung der Selbstfragmente darin und dadurch. Eine Thematisierung der Flexibilitätsfähigkeit ist im pädagogischen Diskurs angekommen. Einerseits kann diese Thematisierung intensiviert und andererseits mit der Frage nach Konsequenzen für institutionelle Bildung und unter Berücksichtigung der bereits genannten anderen gegenwärtigen Bedingungen zusammen gedacht werden.

Die hier formulierten Schlussfolgerungen der Hebung sozio-kultureller Implikationen für Bildung und der durch die Analyse der drei genannten Bildungskonzepte gewonnenen Erkenntnisse eröffnen weitreichende Handlungsnotwendigkeiten und Anschlussmöglichkeiten für unterschiedliche pädagogische Kontexte. Diese finden sich in einer Zusammenschau in „*Abbildung 1: Synopse sozio-kultureller Implikationen für pädagogische Handlungsfelder*“. Die Aufgabenfelder sind zunächst in die Bereiche „*Implementierung und Sensibilisierung*“, „*Erforschung und Erprobung*“ sowie „*Entwicklung und Vermittlung*“ gegliedert. Bereits hier muss vermerkt werden, dass eine derartige Gliederung der Arbeitsfelder, wie auch der „*Bedingungen der Lebenswelt*“ und der „*pädagogischen Kontexte*“ aus reduktionistischen Gründen vorgenommen wird. Die Lektüre der erfolgten Studie sollte den Blick dafür geschärft haben, dass diese Gliederung „*künstlich*“ ist und der

7. Gegenwärtige Herausforderungen von Bildung

interdependenten Beziehungsverhältnisse der genannten Aspekte nicht genügen kann. Neben den zentralen drei Aufgabenfeldern finden sich die wesentlichen, herausfordernden sozio-kulturellen Bedingungen für Bildung. Die vorgenommene Zuordnung ist erneut schwerpunktmäßig und nicht ausschließlich zu verstehen. Darauf aufbauend werden zentrale Handlungsfelder pädagogischer Kontexte – wie pädagogischer Forschung oder pädagogisch-praktischer Institutionen, ebenso wie eine soziale Gemeinschaft, die Öffentlichkeit und Politik – genannt. In der Schnittmenge von ‚*Erforschen und Erproben*‘ und ‚*Entwicklung und Vermittlung*‘ sowie *pädagogischer Forschung* und *Praxis* liegt die sich in der vorliegenden Studie als zentral, neuartig und für daran anschließende Forschungen interessant erwiesene Herausforderung der ‚*Entwicklung einer neuen „Klugheit“ bzw. „Kompetenz“*‘, die eng an die Etablierung paralogischer, eklektischer und tentativ-spielerischer Zugänge gekoppelt ist. In besonderem Maße soll an dieser Stelle auf die Zusammenarbeit von pädagogischer Forschung und Praxis, aber auch von sozialen Gemeinschaften, der Öffentlichkeit und Politik mit Forschung und Praxis zur adäquaten Begegnung der genannten Herausforderungen in der Gesamtaufgabe einer kontemporären Bildung verwiesen sein.

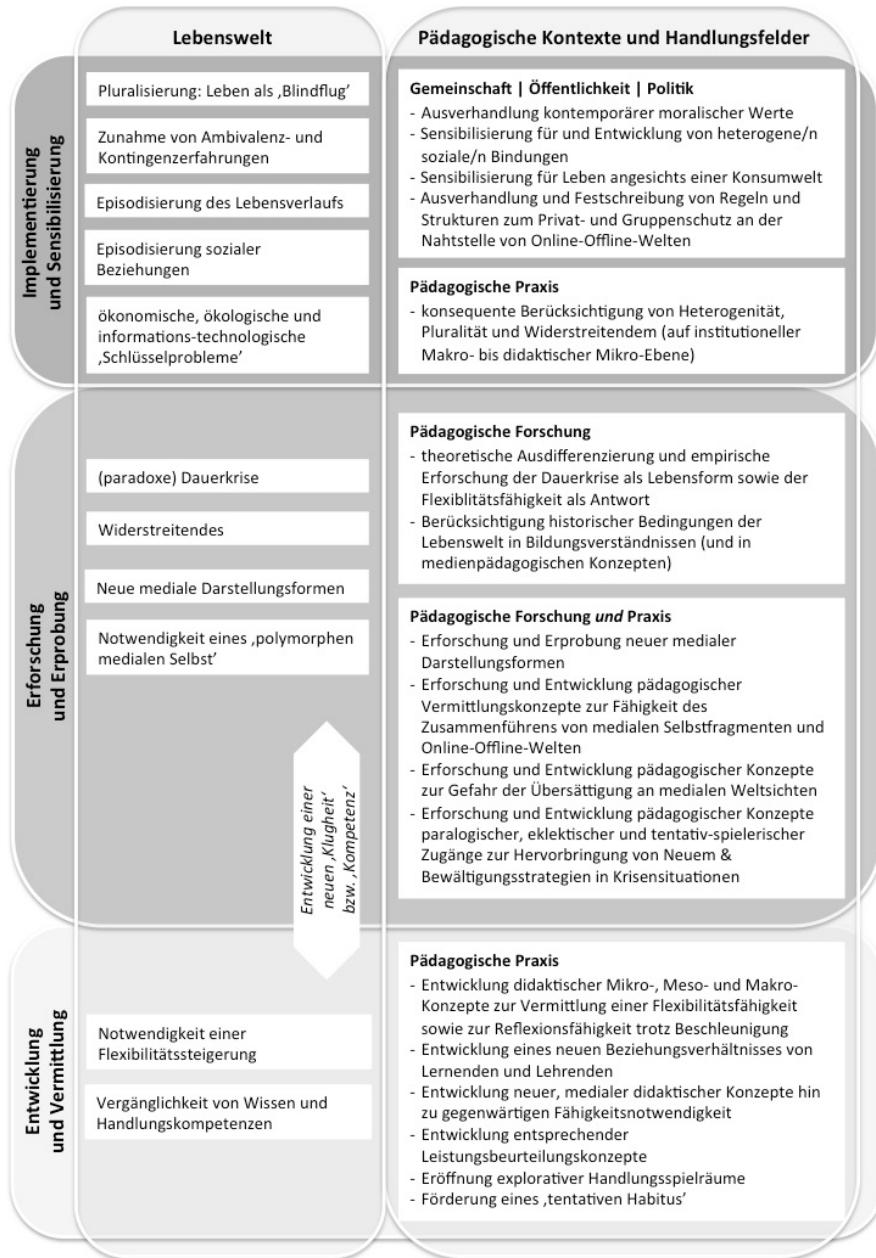


Abbildung 1: Synopse sozio-kultureller Implikationen für pädagogische Handlungsfelder

7.2. Methodologische Hinweise für eine kontemporäre Hermeneutik

Für die erfolgte Forschungsarbeit wurde eine kritisch-konstruktive Perspektive auf Bildung gewählt, die den Leitprämissen einer historischen Hermeneutik folgt. Erinnern wir uns an Klafkis (2007, S. 99) Definition, wonach Erziehung und Bildung als Gefüge von ‚sinnhaften‘ Handlungen und Prozessen in einer bestimmten Historie zu verstehen ist. Und erinnern wir uns an Beschreibungen (Kamper, 1974, S. 44f; Gessmann, 2010, S. 128) des sich weiterdrehenden hermeneutischen Zirkels als Verstehensprozess, der auf einem bestimmten Vorverständnis basiert, das wiederum auf ein bestimmtes gesellschaftliches Eingebundensein zurückführbar ist.

Dass sozio-kulturelle Veränderungen für ein solches methodisches Vorgehen und methodologische Leitlinien ebenso Veränderungsnotwendigkeiten implizieren, ist offensichtlich (vgl. u.a. Biesta, 2005, S. 144ff; Messerschmidt, 2009, S. 208). In Konsequenz muss sich auch eine kritische Erziehungswissenschaft an soziokulturellen Veränderungen orientieren und daran – namentlich an der Postmoderne – neu ausrichten. Bildung und Erziehung findet gegenwärtig nicht mehr in einer sicher geglaubten Gesellschaft, sondern in einer Zeit der Pluralisierung von Lebensformen und Sozialitäten statt. An diesen Veränderungen muss sich die Bildungswissenschaft orientieren und neu konstituieren. Dabei ist das historisch-bedingte Vorverständnis eines hermeneutischen Verstehensprozesses – als prominenter Teil pädagogischer Praxis und Wissenschaft – zu vergegenwärtigen. Das Vorverständnis ist kein „bedauerlicher Störfaktor“, sondern eine grundlegende „Voraussetzung“ für jeden Verstehensprozess (Klafki, 1971, S. 134). Das Explizit-Machen des historischen Vorverständnisses ist durch gegenwärtige Bedingungen erschwert. Ein bestimmtes wird gegenwärtig zu einem höchst vage bestimmbaren Vorverständnis im Sinne eines Zwischenschritts. Unsicherheit und Veränderlichkeit ist grundlegendes Merkmal gegenwärtiger Verstehensprozesse. Insofern kann für hermeneutische Zugänge der Anspruch der Bezugnahme auf diese Veränderlichkeit der Gegenwart formuliert werden. Es gilt die Etablierung einer „Erwägungskultur“, an Stelle der Tendenz zur Behauptung einer „wirklichen“ Verfassung der gesellschaftlichen oder medialen Wirklichkeit“, wie dies Hug (2007, S. 13) für die Medienpädagogik vorschlägt.

Die Fragestellung dieses Abschnitts lautet analog der forschungsleitenden Hypothese der vorliegenden Studie und hinsichtlich der in Kapitel „2.2.

Methodologische Implikationen“ aufgeworfenen Kritikpunkte an der Hermeneutik: Welche Herausforderungen und Neuerungen ergeben sich für eine historische, kritische Hermeneutik durch die Weiterentwicklung von Gesellschaftsstrukturen zu postmodernen und flüchtigen? Und analog der Kritik postmoderner bzw. -strukturalistischer Diskurse an der autoren-orientierten Hermeneutik kann die Frage nach der Möglichkeit einer methodischen und methodologischen Versöhnung dieser beiden Standpunkte gestellt werden.

Der erste Kritikpunkt an der Hermeneutik betrifft ihren vermeintlichen *Mangel an Objektivität* als wissenschaftliche Methodologie und Methode (vgl. u.a. Gessmann, 2010, S. 127). Dieses Problem hat sich als unlösbar herausgestellt, da der hermeneutische Prozess per se ein endloses Suchen nach dem ‚richtigen‘ Verstehen und das je gegebene Verständnis nie letztbegründet ist. Verstehen ist immer Verstehen auf Basis einer Historizität sowie subjektiver Erfahrungen; vermittelt in einem intersubjektiven Verständigungsakt. Hier zeigt sich bereits eine Besonderheit analog sozio-kultureller Veränderungen: Historizität implizierte bisher eine gewisse Perspektiven-Engführung durch ein ‚Gefangensein‘ in bestehenden Strukturen. Das *gesellschaftliche Eingebundensein der Interpretierenden* umfasst den zweiten Kritikpunkt an der Hermeneutik. Mit Heidegger wurde beschrieben, dass der Mensch sich selbst zu verstehen sucht, dabei aber immer schon ein ‚Gefangener‘ ist, der sich selbst nicht aus einer Distanz betrachten kann. Nach Gadamer ist Sein durch Sprache verstehbar. Verstehen ist die Verschmelzung des durch Sprache übermittelten Sinns mit der jeweils gegenwärtigen Interpretation des Seins durch das Subjekt (Kamper, 1974, S. 42f). Im Bisherigen wurden zwei Hinweise für eine Neuerung der Hermeneutik durch sozio-kulturelle Veränderungen deutlich:

1. Zum ersten *erweicht die Pluralisierung das starre Konstrukt der Interpretationsorientierung in der Historizität*. Das Gefängnis der Interpretierenden löst sich auf. Gegenwärtige Lebensbedingungen fordern stetig dazu auf, den Rahmen zu wechseln, die Grenzen zu sprengen und weiterzudenken. Die Kritik der postmodernen bzw. -strukturalistischen Perspektive an der autoren-orientierten und damit gesellschaftliche Machtverhältnisse tendentiell außer Acht lassenden Hermeneutik verliert an Bedeutung. Das Subjekt – oder postmodern: die satzsetzende Instanz – ist nicht mehr tief in einer Gesellschaft verankert und von dieser bedingt. Sozio-kulturelle Bedingungen fordern häufiger dazu auf gegebene Strukturen zu hinterfragen. Die Person-Gesellschaft-Konstellation hat sich maßgeblich verändert. *Insofern ist die*

Kritik am gesellschaftlichen Eingebundensein der Interpretierenden nicht mehr in so hohem Maße relevant. Gleichzeitig ergibt sich durch den Verlust jeglicher Orientierungsrahmen – im Sinne eines Vorverständnisses im hermeneutischen Prozess – eine Schwierigkeit: Es scheint, als fehle uns jeglicher, für ein Verstehen nötiger Orientierungsrahmen. Hier sei auf Heyting (2003, S. 88f) und ihre Unterscheidung einer relativistischen und kontextualistischen Perspektive im Verstehensprozess verwiesen. Ein relativistischer Zugang nimmt einen Orientierungsrahmen als wahr an und bestimmt an Hand dessen die Richtigkeit einer Aussage. Der Orientierungsrahmen bleibt dabei als deterministisch unberührt. Im Unterschied dazu steht eine kontextualistische Haltung, die einen Orientierungsrahmen temporär annimmt, um sich einem Sachverhalt zu nähern, diesen aber im Sinne einer „situativen, lokalen und historischen“ Perspektive gewillt ist zu adaptieren. *Auch in gegenwärtigen Verstehensprozessen müssen Orientierungsrahmen als temporär gültig angenommen und im Prozess einer Adaptierung unterworfen werden.*

2. Zum zweiten haben wir bei Gadamer und Wuchterl gesehen, dass Sein via Sprache verstehbar wird. Durch die Medialisierung und Technologisierung ergeben sich neue Formen der Artikulation, deren Potential noch unabschätzbar ist. Selbstdarstellung und -repräsentation muss nicht mehr nur über Sprache, sondern kann über Bild, Ton und neue grafische Möglichkeiten sowie in unterschiedlichen Kombinationen und Rekombinationen erfolgen. *Indem diese neuen medialen Formate ein zentraler – wenn nicht der zentralste – Modus der artikulativen Verhandlung und Erzeugung von Selbst- und Weltbezügen ist, ergeben sich – analog des Verstehens via Sprache – ebenso eine Vielzahl neuer Wege und Folien des hermeneutischen Verstehens von Sein. Und das erfordert die Entwicklung inter- oder transdisziplinärer theoretischer und empirischer Forschungsansätze.*

Darüber hinaus fanden sich Bedenken zur *Kritikfähigkeit der Hermeneutik*. Durch fehlende oder mangelnde Objektivität, durch gesellschaftliches Gefangensein und durch die Leitprämissen der Hermeneutik ein bestimmtes Sein möglichst umfänglich zu beschreiben, droht die Hermeneutik bei einer bloßen Beschreibung gesellschaftlicher Missstände, statt einem Aufzeigen von Wegen der Veränderung oder Kritik zu verbleiben (Kamper, 1974, S. 47). Mit Foucault (1992, S. 12ff) wurde Kritik als die Fähigkeit „nicht regiert zu werden bzw. [als] die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden“, definiert.

3. In Anbetracht gegenwärtiger sozio-kultureller Bedingungen ergeben sich auch hierzu Neuerungen. Wir werden heute durch andere Bedingungen ‚regiert‘, als noch vor einigen Jahrzehnten. Wir werden weniger von direkten Machthaberinnen und Machthaber, sondern vielmehr von Zwängen der Selbstrepräsentation, Flexibilisierung, andauernden Selbsterzeugung usw. regiert. *An Foucault orientiert, kann Kritik auch gegenwärtig als ‚Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden‘ definiert werden. Doch die Frage der Wahrnehmung etwaiger Machtwirkungen, Zwänge und Tendenzen muss auf anderer Ebene diskutiert werden. Darauf hinaus erschweren gegenwärtiger Lebensbedingungen ein Interpretieren des Seins und damit ein Wahrnehmen dessen, was uns regiert.*

Dies muss mit einem weiteren Aspekt, verbunden mit der Grundkonstitution der Pädagogik als Wissenschaft und Praxisfeld ergänzt werden. So wird in der Kritik an der Kritikfähigkeit der Hermeneutik zwar eine genaue Beschreibung bestimmter Sachverhalte verlangt, die dann aber ihrerseits der Kritik unterliegen, die Strukturen-Reproduktion, statt -Veränderung und -Weiterentwicklung zu fördern. Einer vergleichbaren Situation sind wir in der Auseinandersetzung mit dem erziehungswissenschaftlichen Paradoxie-Problem begegnet (vgl. Kapitel „4.4.1. Das Paradoxe der Pädagogik“). Ziel der Pädagogik ist die Autonomie des Individuums; das pädagogische Handeln zielt darauf ab. Das führt in die Paradoxie einer Bildung zur Autonomie durch Führung. Durch die Einführung des Individuums in ein Leben innerhalb einer bestimmten historischen sozio-kulturellen Situation werden gesellschaftliche Bedingungen tradiert und reproduziert. Gleichzeitig ist auch die Ermöglichung einer Transformation gesellschaftlicher Bedingungen über ein autonomes Individuum Ziel von Bildung (Brüggen, 2003, S. 487ff). Jedoch gibt es gegenwärtig keine konkreten, bestehenden, abgesicherten und bis auf Weiteres fixierten gesellschaftlichen Bedingungen. Wir leben in einer Zeit fehlender Sicherheit, erhöhtem Maß an Unsicherheit und nötiger Flexibilität.

Insofern könnte man analog der Abschwächung der Kritik der Kritikfähigkeit der Hermeneutik andeuten, dass auch die Gefahr der Bildung, bestehende sozio-kulturelle Bedingungen und damit einhergehende Missstände ‚nur‘ zu reproduzieren, gebannt ist. Vorausgesetzt, dass sich Bildung als eine kontemporäre versteht und konstituiert. Und vorausgesetzt, dass sie sich in allen Belangen – in wissenschaftlich-disziplinären und pädagogisch-praktischen – den gegenwärtigen Lebensbedingungen versichert. Andernfalls, und dies wurde durch die vorliegende

Studie ersichtlich, verbleibt die Pädagogik in ihrem Wirkungsbereich in einer überkommenen pädagogischen und sozio-kulturellen Vergangenheit verhaftet.

Für Bildung sowie hermeneutische Verstehensprozesse gilt angesichts gegenwärtiger sozio-kultureller Bedingungen, das Eigene des Unbekannten (bspw. eines Textes) zu wahren, statt den Text im Sinne einer „Assimilation des Fremden in das eigene Selbst“ und das Fremde „ins eigene vertraute Milieu“ überzuführen. Nur dadurch wird es möglich, durch die „hermeneutischen Bemühungen [das eigene Selbst] umzubilden, neue Perspektiven anzuregen; die Hermeneutik [selbst] wird zum Bildungsprozess, statt diesen nur verstehen zu wollen“ (Rittelmeyer & Parmentier, 2001, S. 5f). Und auch das wird durch postmoderne und flüchtige Lebensbedingungen maßgeblich herausgefordert, da Pluralität und damit Begegnung mit Fremdem zunimmt.

Es bleibt: Gegenwärtige sozio-kulturelle Veränderungen bedingen das Leben holistisch. Sie haben unabdingbar Einfluss auf unser wissenschaftliches Denken, wie am Beispiel einer kritischen und historischen Hermeneutik gezeigt. Dies steht wiederum in einem reziproken Verhältnis zur Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin und praktisches Handlungsfeld.

Für die Neuausrichtung einer kritischen und historischen Hermeneutik, wie sie für die vorliegende Arbeit gewählt wurde, finden sich über die hier aufgeworfenen Neuerungen hinaus bereits formulierte Vorschläge. Nach Biesta (2005, S. 155f) muss eine kritische Hermeneutik (bzw. Erziehungswissenschaft) im Sinne der „transgression“ eine Haltung einnehmen, die Grenzen aufzuzeigen und diese zu überschreiten gewillt ist. In Anlehnung an Lyotards Forderung der Nebenvernünftigkeit, gilt auch für die Kritikfähigkeit der Hermeneutik, dass Kritik alleine nicht genügt. Es braucht Analysen, Erörterungen und Überlegungen, die über das Bisherige hinausgehen und Grenzen sprengen. Dies ist nach Koselleck (vgl. bspw. 1973, S. 1; 5f; 105) stets mit krisenhaften Erschütterungen verbunden. Kritik, die im öffentlichen und politischen Diskurs ihren Ursprung findet, hat jedoch nur selten tatsächlich das Potential zur Veränderung. Entwickelt sich Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen aber zunächst in kleinen (bspw. privaten oder wissenschaftlichen) Bereichen, dann entwickelt sie das Neuerungspotential. Dies ist angesichts einer Gesellschaft, die sich in eine Vielzahl kleinerer Communities aufspaltet, bemerkenswert. Als Konsequenz käme diesen Communities ein erhöhtes Maß an kritischem Potential und damit zur Veränderung bestehender Strukturen zu. Die – der rasanten Veränderlichkeit geschuldet – dann, so ist zu vermuten, doch

wieder rasch eingeholt wird. Die Kritik in der Hermeneutik ist für die gesellschaftliche Weiterentwicklung und zur Verhinderung problematischer Entwicklungen notwendig. Dabei orientiert sich Kritik an Vergangenem und Gegenwärtigem. Krisen aber werfen die Zukunftsfrage auf. Für eine gegenwärtige kritische Hermeneutik heißt das, flexibel auf je gegebene Bedingungen in kleineren Communities zu reagieren und, will sie Veränderungen evozieren, diese nicht leise zu formulieren, sondern damit gar Bestehendes grundlegend zu hinterfragen und in eine Krise zu führen.

7.3. Ausblick

Mit dem Aufruf von Christoph Schlingensief (2012, S.125), wir sollten uns zu unserer „Widersprüchlichkeit“ bekennen und aufhören so zu tun, als wüssten wir, wer wir sind, wurde in die vorliegende Studie eingeführt. Diesem Aufruf folgend wurden sozio-kulturelle Implikationen der Gegenwart für Bildung erarbeitet und durch eine Analyse dreier Bildungskonzepte für ein Nachjustieren oder Neudenken des Bildungsverständnisses konkretisiert. Als eine Art Nebenprodukt sind auch Hinweise für eine Vergegenwärtigung hermeneutischen Denkens hervorgegangen.

Im diesem Ausblick wird die „Widersprüchlichkeit“ und der Aufruf mit der Ganzheits- und Einheitsvortäuschung aufzuhören auf einer anderen Ebene verortet. Die erfolgte Studie ist an unterschiedlichen Stellen an die Grenzen von Einzeldisziplinen – hier vornehmlich von (Medien-)Pädagogik, Soziologie und Medienwissenschaft – gestoßen. Mehrmals wurde auf die Verwobenheit der Historizität unter besonderer Berücksichtigung des Medialisierungsprozesses und der Konstituierung eines kontemporären Bildungsverständnisses sowie in Konsequenz auf die Notwendigkeit interdisziplinärer Forschungsansätze verwiesen. Eine solche Notwendigkeit zeigt sich etwa dort, wo neue mediale Selbstrepräsentierungsformen und -formate einen möglichen Umgang mit gegenwärtigen sozio-kulturellen Bedingungen wie Flüchtigkeit, Kontingenzerhöhung, Ambivalenzen und Paradoxien sowie Episodisierung eröffnen. Dieser Frage aus medienwissenschaftlicher Perspektive nachzugehen scheint interessant; sie im Verbund von Medien- und Bildungswissenschaft zu erforschen scheint noch gewinnbringender und dem Forschungsgegenstand entsprechend.

Doch die Grenzen der Disziplinen sind brüchig (geworden). Der Versuch ihrer disziplinären Abgrenzung ist vom Forschungsgegenstand her betrachtet ‚widersprüchlich‘. Sie sollten – und hier sei im Besonderen auf die (Medien-) Pädagogik verwiesen – aufhören so zu tun, als wüssten sie, *was*, *wer* und *wie* sie sind, und sich stattdessen transdisziplinär öffnen. Als forschungsgegenständliches Beispiel, das eine transdisziplinäre Perspektive erfordert, hat sich die Frage der Krise und der daraus hervorgehenden Entstehung von Neuem herausgestellt. Eng damit verbunden ist das Themengebiet um Paradoxien. Ebenso als zutiefst transdisziplinäres Forschungsfeld hat sich die zukunftsweisende Auseinandersetzung mit dem Medialisierungsprozess erwiesen. Dort, wo (digitale) Medialität zunehmend auch anthropologische und körperlich-leibliche Grundkonstitutionen des Menschen betrifft, kann man nicht umhin in einer Zusammenarbeit – wider disziplinärer Grenzen – auf den Forschungsgegenstand zu blicken. Neue theoretische und empirische Forschungsansätze müssen entwickelt und eingesetzt werden. Die (Medien-)Pädagogik kann dabei eine Perspektive unter vielen gleichwertigen einbringen. Sie kann aber auch eine leitende, transdisziplinäre Anliegen verbindende Funktion einnehmen.

Auf intradisziplinärer Ebene haben sich – qua Forschungsinteresse der erfolgten Studie – für die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft eine Vielzahl unterschiedlicher Hinweise ergeben. Die hier genannten Aspekte gilt es aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive zu erarbeiten, durch empirische Zugänge zu konkretisieren und in eine pädagogische Praxis – etwa in Schule – zu überführen. Dabei gilt es insbesondere auch solche Forschungsansätze zu entwickeln und zu verfolgen, die einer dichotomen Trennung von Forschung und Praxis zugunsten einer Verbindung dieser in Entwicklungs- und Forschungsaktivitäten entgegenwirken. Bei der Frage der Vergegenwärtigung pädagogischer Institutionen entlang der Medialisierung und Technologisierung der Lebensbedingungen müssen Forschung und Praxis auf das Engste zusammenarbeiten. Bildung kann nie ohne ihre historische Verortung gedacht werden. Versuche eine a-historische Bildung zu denken laufen Gefahr wesentliche Bedingungen und konstituierende Momente der Gegenwart und der antizipierten Zukunft zu übersehen. Je gegebene soziokulturelle Bedingungen von Bildungsprozessen sollen aber nicht nur in bildungstheoretischen Überlegungen Eingang finden, sondern müssen ihren Weg auch in das pädagogische Praxisfeld suchen. Wollen wir dem Anspruch einer kontemporären Bildung gerecht werden, können wir nicht umhin der Bestimmung von Bildung eine Analyse gesellschaftlicher Bedingungen in globaler Perspektive voranzustellen.

Und das muss Eingang in Bildungsreformen, Lehrpläne, Curricular etc. finden (vgl. auch Hendricks, 1997, S. 80). *Dabei müssen der administrativ-politische, der praktisch-pädagogische sowie der wissenschaftlich-theoretische Diskurs in all ihren Dimensionen in einen gemeinsamen Diskurs eintreten. Die Hinweise, Bedenken, Sorgen und Notwendigkeiten der anderen müssen berücksichtigt und dürfen nicht marginalisiert werden. Diese Erkenntnis ist nicht zwingend neu, doch wird sie durch gegenwärtige sozio-kulturelle Entwicklungen weiter herausgefordert und ihre Erfüllung virulent. Für Schule und andere Bildungsinstitutionen bedeutet dies nicht zwingend ein andauerndes Unpassend-Sein, ein ständiges den Entwicklungen Hinterherhinken, und selbst der an manchen Stellen bereits ausgerufene Abgang von Schule kann, muss aber nicht der Weisheit letzter Schluss sein. Im Sinn des Titels der vorliegenden Arbeit – Kontemporäre Bildung – geht es um ein zeitgemäßes Bildungsverständnis, das fortwährend entlang der soziokulturellen Weiterentwicklungen mit der Zeit – kon-temporär – reformuliert wird. Die (Medien-)Pädagogik darf nicht stehen bleiben. Sie muss entsprechend soziokultureller Entwicklungen in der Zukunft jeweils erneut die Frage erörtern, was ihr Forschungsgegenstand ist und welche Bearbeitung dieser erfordert; dies jedoch in einer offenen, erwägenden und nicht verschließenden Form.*

QUELLEN

- Abels, H. (2010). Identität (2. üa., erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Adorno, T. W. (1966). Erziehung nach Auschwitz. In G. Kadelbach (Hrsg.), Erziehung nach Auschwitz. Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Helmuth Becker 1959-1969 (S. 92-109). Frankfurt am Main: Suhrkamp (1970).
- Angehrn, E. (2009). Hermeneutik und Kritik. In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), Was ist Kritik? (S. 319-338). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Anhalt, E. (2014). *Petitio principii: Wissenschaftstheoretische Anmerkungen zu einer bildungsphilosophischen Argumentation*. In F. Benseler, B. Blanck, R. Keil, & W. Loh (Hrsg.), Erwägen Wissen Ethik (EWE). Forum für Erwägungskultur (Bd. 2, S. 213-215). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Anz, T. (2001). Das Spiel ist aus? Zur Konjunktur und Verabschiedung des „postmodernen“ Spielbegriffs. Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik, 49 (1), S. 15-33.
- Arnold, K.-H. (2007). Generalisierungsstrukturen der kategorialen Bildung aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung. In B. Koch-Priewe, F. Stübig, & K.-H. Arnold (Hrsg.), Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki (S. 28-41). Weinheim und Basel: Beltz.
- Aufenanger, S. (2006). Medienpädagogik. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), Wörterbuch Erziehungswissenschaft (2. durchges. Aufl., S. 298-303). Opladen: Budrich.
- Balke, F. (2006). Regierungsmacht bei Foucault. Philosophische Rundschau, 53 (4), S. 267-288.
- Bateson, G. (1954). Eine Theorie des Spiels und der Phantasie (abgedruckt von APA Psychiatric Research Reports II 1955; 11. März 1954). In C. Pias & C. Holtorf (Hrsg.), Escape! Computerspiele als Kulturtechnik (S. 193-207). Wien: Böhlau (2007).
- Bauman, Z. (1995a). Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen. Hamburg: Hamburger Edition (2007).
- Bauman, Z. (1995b). Life in Fragments: Essays in Postmodern Morality. Cambridge: Blackwell.
- Bauman, Z. (2000). Flüchtige Moderne. (R. Kreissl, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp (2003).
- Bauman, Z. (2003). Educational Challenges of the Liquid-Modern Era. Diogenes, 50 (1), S. 15-26.
- Bauman, Z. (2005). Education in Liquid Modernity. Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 27 (4), S. 303-317.
- Bauman, Z. (2006). Children make you happier ... and poorer. International Journal of Children's Spirituality, 11 (1), S. 5-10.
- Bauman, Z. (2010). Education in the World of Diasporas. Policy Futures in Education, 8 (3), S. 398.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benner, D. (2014). Bildung in pädagogischen und außerpädagogischen Kontexten. In F. Benseler, B. Blanck, R. Keil, & W. Loh (Hrsg.), Erwägen Wissen Ethik (EWE). Forum für Erwägungskultur (Bd. 2, S. 221-223). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Benner, D., Borelli, M., Heyting, F., & Winch, C. (Hrsg.). (2003). Kritik in der Pädagogik: Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz.
- Biesta, G. (2005). What can critical pedagogy learn from postmodernism? Further reflections on the impossible future of critical pedagogy. In I. Gur-Ze'ver (Hrsg.), Critical Theory und Critical Pedagogy

Quellen

- today. Toward a new critical language in education (Bd. Studies in Education, S. 143-159). University of Haifa.
- Bilstein, J. (2008). Spiel-Glück und Glück-Spiel. In A. Böhler & K. Kruschkova (Hrsg.), *Dies ist kein Spiel. Maske und Kothurn. Internationale Beiträge zur Theaterwissenschaft an der Universität Wien* (Bd. 54/4, S. 63-79). Wien: Böhlau.
- Blackshaw, T. (2008). Bauman on Consumerism. Living the Market-Mediated Life. In M. H. Jacobsen & P. Poder (Hrsg.), *The Sociology of Zygmunt Bauman: Challanges and Critique* (S. 117-135). Burlington: Ashgate.
- Bogost, I., Ferrari, S., & Schweizer, B. (2012). *Newsgames: Journalism at Play*. Cambridge: MIT Press.
- Böhle, F. (2007). Computerspiele. Nicht zu viel sondern eher zu wenig Spiel. Eine Betrachtung aus kultur- und arbeitssoziologischer Sicht. In C. Holtorf & C. Pias (Hrsg.), *Escape! Computerspiele als Kulturtechnik* (S. 107-127). Wien: Böhlau.
- Borst, E. (2014). Gegen die Widerspruchsfreiheit des Bildungsbegriffs. In F. Benseler, B. Blanck, R. Keil, & W. Loh (Hrsg.), *Erwägen Wissen Ethik (EWE)*. Forum für Erwägungskultur (Bd. 2, S. 223-226). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Breier, N. (2011). Informatische Bildung und Medienbildung im Fächerkanon. In T. Meyer, C. Schwalbe, & R. Appelt (Hrsg.), *Medien und Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel* (Bd. 20, S. 255-263). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brüggen, F. (2003). Stichwort: Hermeneutik – Bildung – Wissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (4), S. 480-504.
- Brugger, W., & Schöndorf, H. (2010). *Philosophisches Wörterbuch*. München: Karl Alber.
- Burbules, N. C. (2000). Lyotard on Wittgenstein. The differend, language games, and education. In P. A. Dhillon & P. Standish (Hrsg.), *Lyotard. Just education* (S. 36-53). London: Routledge.
- Butler, J. (2002). Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. *DZPhil Berlin*, 50, S. 249-265.
- Butler, M. (2007). Zur Performativität des Computerspielens. Erfahrende Beobachtung beim digitalen Nervenkitzel. In C. Holtorf & C. Pias (Hrsg.), *Escape! Computerspiele als Kulturtechnik* (S. 65-83). Wien: Böhlau.
- Caillois, R. (1958). Die Spiele und die Menschen – Maske und Rausch. Stuttgart: Schwab (1960).
- Campain, R. (2008). Bauman on Power. From ‘Solid’ to ‘Light’. In M. H. Jacobsen & P. Poder (Hrsg.), *The Sociology of Zygmunt Bauman: Challanges and Critique* (S. 193-208). Burlington: Ashgate.
- Combe, A., & Gebhard, U. (2012). Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dawes, S., & Bauman, Z. (2011). The Role of the Intellectual in Liquid Modernity: An Interview with Zygmunt Bauman. *Theory, Culture & Society*, 28 (3), S. 130-148.
- Deterding, S. (2012). Gamification: Designing for Motivation. *Interactions*, 19 (4), S. 14-17.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining „gamification“. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (S. 9-15). Tampere, Finland: ACM.
- Deutsche Kultusministerkonferenz. (2012). Medienbildung in der Schule. Abgerufen 10. Mai 2015, von www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). (2015). Link der Herbsttagung 2015 der Sektion Medienpädagogik (DGfE): Digitaler Raum - Digitale Zeit. Abgerufen 10. Mai 2015, von www.unibw.de/hum/dbf/medienbildung/herbsttagung-mp-2015

- Dhillon, P. A., & Standish, P. (2000). Introduction. In P. A. Dhillon & P. Standish (Hrsg.), Lyotard. *Just education* (S. 1-22). London: Routledge.
- Doxiadis, K. (1997). Foucault and the three-headed king. *State, Ideology and Theory as Targets of Critique. Economy and Society*, 26 (4), S. 518-545.
- Ehlen, P. (2010). Logik. In W. Brugger & H. Schöndorf (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch* (S. 275-280). München: Karl Alber.
- Ehrenspeck, Y. (2006). Bildung. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (2. durchges. Aufl., S. 64-70). Opladen: Budrich.
- Ehrenspeck, Y. (2009). Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In T. Rudolf & S. Bernhard, *Handbuch Bildungsforschung* (2. ü.a. Aufl., S. 155-169). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eickelpasch, R. (1997). Postmoderne Gesellschaft. In G. Kneer (Hrsg.), *Soziologische Gesellschaftsbegriffe: Konzepte moderner Zeitdiagnosen* (S. 11-31). München: Fink.
- Enkelmann, W. D. (2014). Who Wants Yesterday's Papers? In H. R. Fischer (Hrsg.), *Wie kommt Neues in die Welt? Phantasie, Intuition und der Ursprung von Kreativität* (S. 87-96). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Faßler, M. (2000). Informations- und Mediengesellschaft. In G. Kneer & A. Nassehi (Hrsg.), *Soziologische Gesellschaftsbegriffe: Konzepte moderner Zeitdiagnosen* (2. Aufl., S. 333-360). München: Wilhelm Fink.
- Faßler, M. (2008a). Collaborative Intelligence. *Communites of Projects*. In T. Meyer, M. Scheibel, S. Münte-Goussar, T. Meisel, & J. Schawe (Hrsg.), *Bildung im Neuen Medium. Wissensformation und digitale Infrastruktur* (S. 136-149). Münster: Waxmann.
- Faßler, M. (2008b). *Communities of Projects. Oder die Große Welt der kleinen Erzählungen*. In Y. Gächter, H. Ortner, C. Schwarz, & A. Wiesinger (Hrsg.), *Erzählen – Reflexionen im Zeitalter der Digitalisierung* (S. 29-55). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Faßler, M. (2009). *Nach der Gesellschaft: infogene Welten, anthropologische Zukünfte*. München: Wilhelm Fink.
- Faßler, M. (2010). *Understanding Information. Zur Neubestimmung der Verhältnisse von Informatik und Schule. it – Information Technology. Methoden und innovative Anwendungen der Informatik und Informationstechnik*, 4 (52), S. 232-236.
- Faßler, M. (2011a). Dissipatives Wissen. Übergänge von nationaler Universalität zu Global Knowledge *Communites*. In T. Meyer, W.-H. Tan, C. Schwalbe, & R. Appelt (Hrsg.), *Medien und Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel* (Bd. 20, S. 67-81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faßler, M. (2011b). *Kampf der Habitate: Neuerfindungen des Lebens im 21. Jahrhundert*. Wien: Springer.
- Faßler, M. (2014). *Das Soziale. Entstehung und Zukunft menschlicher Selbstorganisation*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Fazzaro, C. J., & Walter, J. E. (2002). Schools for democracy: Lyotard, dissensus and education policy. *International Journal of Leadership in Education*, 5 (1), S. 15-32.
- Figal, G. (2009). Verstehen – Verdacht – Kritik. In R. Jaeggi (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 339-352). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fink, E. (1947a). Die Frage des Sokrates. In E. Fink (Hrsg.), *Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge* (S. 18-28). Würzburg: Königshaus und Neumann, (1989).

Quellen

- Fink, E. (1947b). Philosophie und Menschenbildung. Der Geist der Neuzeit. In E. Fink (Hrsg.), Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge (S. 7-18). Würzburg: Königshaus und Neumann (1989).
- Fink, E. (1953). Grund-Orte der Erziehung. Die produktive Spannung zwischen Familie und Schule. In E. Fink (Hrsg.), Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge (S. 211-219). Würzburg: Königshaus und Neumann (1989).
- Fink, E. (1958). Der Mensch – jenseits der Arbeit. In E. Fink (Hrsg.), Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge (S. 48-61). Würzburg: Königshaus und Neumann (1989).
- Fink, E. (1960a). Institution und Plan der Pädagogischen Provinz. In E. Fink (Hrsg.), Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge (S. 194-210). Würzburg: Königshaus und Neumann (1989).
- Fink, E. (1960b). Spiel als Weltsymbol. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fink, E. (1962). Die Rolle der Erziehungswissenschaft im Technischen Zeitalter. In E. Fink (Hrsg.), Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge (S. 104-130). Würzburg: Königshaus und Neumann (1989).
- Fink, E. (1964a). Der Mensch als Fragment. In E. Fink (Hrsg.), Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge (S. 29-48). Würzburg: Königshaus und Neumann (1989).
- Fink, E. (1964b). Erziehung und Erziehungswissenschaft. In E. Fink (Hrsg.), Zur Krisenlage des modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge (S. 67-91). Würzburg: Königshaus und Neumann (1989).
- Fink, E. (1989). Zur Krisenlage des Modernen Menschen. Erziehungswissenschaftliche Vorträge. Würzburg: Königshaus und Neumann.
- Fischer, H. R. (2014). Das Neue als Sprachspiel. Prozedur zur Einführung. In H. R. Fischer (Hrsg.), Wie kommt Neues in die Welt? Phantasie, Intuition und der Ursprung von Kreativität (S. 9-22). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Fischer, H. R. (2014). Positive Unvernunft als Quelle des Neuen. In H. R. Fischer (Hrsg.), Wie kommt Neues in die Welt? Phantasie, Intuition und der Ursprung von Kreativität (S. 147-170). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Fischer, H. R. (Hrsg.). (2014). Wie kommt Neues in die Welt? Phantasie, Intuition und der Ursprung von Kreativität. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Flitner, A. (1994). Nachwort. In J. Huizinga, *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (22. Aufl., S. 232-238). Hamburg: Rowohlt (2006).
- Flusser, V. (o. Datum). Spiele. In F. Rötzer (Hrsg.), *Ist das Leben ein Spiel? – Aspekte einer Philosophie des Spiels und eines Denkens ohne Fundamente* (S. 4-7). Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König (2013).
- Flusser, V. (1977). Spiele. In S. Bollmann & E. Flusser (Hrsg.), *Kommunikologie* (S. 330-336). Mannheim: Bollmann Verlag (1996).
- Flusser, V. (1990). Unser Spiel. In *Nachgeschichte. Eine korrigierte Geschichtsschreibung* (S. 80-85). Düsseldorf: Bollmann (1993).
- Flusser, V. (1992a). Paradigmenwechsel. Vortrag im Prager Goethe-Institut am 25. November 1991. In A. Steffens (Hrsg.), *Nach der Postmoderne. Mit philosophischen Texten zur Gegenwart* (S. 31-40). Düsseldorf: Bollmann Verlag.

- Flusser, V. (1992b). Wonach? In A. Steffens (Hrsg.), *Nach der Postmoderne. Mit philosophischen Texten zur Gegenwart* (S. 15-29). Düsseldorf: Bollmann Verlag.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* (W. Seitter, Übers.). Berlin: Merve-Verlag.
- Freud, S. (1908). Der Dichter und das Phantasieren. In C. Schmidt-Hellerau (Hrsg.), *Das große Lesebuch. Schriften aus vier Jahrzehnten* (S. 138-148). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag (2009).
- Freud, S. (1920). Jenseits des Lustprinzips. In *Das Ich und das Es. Metapsychologische Schriften* (S. 193-249). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag (2009).
- Friebertshäuser, B. (2016). Fremde und Fremdes forschend verstehen. Herausforderungen qualitativer Forschung. In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki* (S. 17-42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fritzmann, J. M. (2000). *Overcoming Capitalism*. In P. A. Dhillon & P. Standish (Hrsg.), *Lyotard. Just education* (S. 73-96). London: Routledge.
- Fromme, J., & Jörissen, B. (2010). Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte, 54 Jahrgang (5), S. 46-54.
- Fromme, J., & Könitz, C. (2014). Bildungspotenziale von Computerspielen. Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens. In W. Marotzki & N. Meder (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung* (S. 235-285). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Funiock, R. (2010). Pädagogik. In W. Brugger & H. Schöndorf (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch* (S. 345f). München: Karl Alber.
- Furtwängler, F. (2006). Computerspiele am Rande des metakommunikativen Zusammenbruchs. In B. Neitzel & R. F. Nohr (Hrsg.), *Das Spiel mit dem Medium. Partizipation – Immersion – Interaktion: Zur Teilhabe an den Medien von Kunst bis Computerspiel* (S. 154-169). Marburg: Schüren Verlag.
- Gasset, J. O. y. (1942). *Das Wesen geschichtlicher Krisen* (2., neu übers. Ausg.). Stuttgart: Deutsche Verl.-Anst. (1951).
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Computer Entertainment, 1 (1), S. 20f.
- Gessmann, M. (2010). Zur Zukunft der Hermeneutik. *Philosophische Rundschau*, 57 (2), S. 125-153.
- Giesinger, J. (2011). Erziehung zur Authentizität – Ein Paradox? Vortrag am XXII. Deutschen Kongress für Philosophie, „Welt der Gründe“, München.
- GMW (Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft). (2014). Link der GMW Jahrestagung 2014: Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Abgerufen 8. Januar 2015, von <http://www.gmw2014.ch/>
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., & Meyer, M. A. (1998a). Nachwörtliche Bemerkungen zu Pluralität und Bildung. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, & M. A. Meyer (Hrsg.), *Pluralität und Bildung* (S. 251-276). Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., & Meyer, M. A. (Hrsg.). (1998b). *Pluralität und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gößling, H. J. (1993). *Subjektwerden. Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie* (Bd. 25). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Grom, B. (2010). Antinomie. In W. Brugger & H. Schöndorf (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch* (S. 36f). München: Karl Alber.
- Grünberger, N. (2014). Gewinnt der Mensch nur da, wo er spielt? Ein Essay über Gamification zur Bewältigung von Anforderungen der Arbeitswelt. In A. Medosch, S. Vater, & I. Zwerger (Hrsg.),

Quellen

- Magazin erwachsenenbildung.at. (Bd. 22, S. 1-9). Wien. Abgerufen 16. Juni 2014, von <http://erwachsenenbildung.at/magazin/14-22/meb14-22.pdf>
- Grünberger, N. (2014). Kommt das Spiel in die Kultur zurück? Überlegungen zur kulturellen Bedeutung aktueller Gamification-Tendenzen. In W. Kaminski & M. Lorber (Hrsg.), Spielwelt – Weltspiel. Narration, Interaktion und Kooperation im Computerspiel. Clash of Realities 2014 (S. 105-113). München: kopaed.
- Grünberger, N. (2014). Spiel als besondere Form der Atmosphäre. Zur konzeptuellen Beziehung der Phänomene Spiel und Atmosphäre. In C. Huberts & S. Standke (Hrsg.), Zwischen/Welten. Atmosphären im Computerspiel. Glückstadt: Werner Hülsbusch Verlag.
- Haraway, D. J. (1991). A cyborg manifesto. Science, Technology and social-feminism in the late twentieth century. In D. Bell & B. M. Kennedy (Hrsg.), The Cybercultures Reader (S. 291-324). London: Routledge (2000).
- Heinz, R. (1974). Spiel. In H. Krings, H. M. Baumgartner, & C. Wild (Hrsg.), Handbuch philosophischer Grundbegriffe (Bd. 5, S. 1375-1383). München: Kösel.
- Heinzel, F., & Prengel, A. (2007). Zur Konzeption von Heterogenität in Wolfgang Klafkis Schlüsselproblemen. In B. Koch-Priewe, F. Stübig, & K.-H. Arnold (Hrsg.), Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki (S. 168-180). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hendricks, W. (1997). Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungswesen. In W. Hendricks, B. Koch-Priewe, H. Schmitt, & H. Stübig (Hrsg.), Bildungsfragen in kritisch-konstruktiver Perspektive (S. 77-85). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Herzig, B. (2012). Medienbildung: Grundlagen und Anwendungen. München: kopaed.
- Heyting, F. (2003). Die Relativierung von Kritik. Zur erziehungsphilosophischen Kraft antifundamentistischer Kritik. In D. Benner, M. Borelli, F. Heyting, & C. Winch (Hrsg.), Kritik in der Pädagogik. Versuch über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft (Bd. 46, S. 75-95). Weinheim und Basel: Beltz.
- Höhne, T. (2011). Wissen, Medien und Vermittlung. In T. Meyer, C. Schwalbe, & R. Appelt (Hrsg.), Medien und Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel (Bd. 20, S. 137-156). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holtorf, C., & Pias, C. (2007). Einleitung. In C. Holtorf & C. Pias (Hrsg.), Escape! Computerspiele als Kulturtechnik (S. 9-11). Wien: Böhlau.
- Hug, T. (2007). Medienpädagogik unter den Auspizien des mediatic turn. Eine explorative Skizze in programmatischer Absicht. In W. Sesink, M. Kerres, & H. Moser (Hrsg.), Jahrbuch Medien-Pädagogik 6: Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin (S. 10-32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hug, T. (2011). Von der Medienkompetenz-Diskussion zu den „neuen Literalitäten“. Kritische Reflexionen in einer pluralen Diskurslandschaft. In H. Moser, P. Grell, & H. Niesyto (Hrsg.), Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik (S. 159-174). München: kopaed.
- Hug, T. (2014). Unbestimmtheitsrelationen in der Bildungsforschung. Kritische Anmerkungen zum begrifflichen Bestimmungsversuch von Krassimir Stojanov. In F. Benseler, B. Blanck, R. Keil, & W. Loh (Hrsg.), Erwägen Wissen Ethik (EWE). Forum für Erwägungskultur (Bd. 2, S. 261-264). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Huizinga, J. (1939). Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel (22. Aufl.). Hamburg: Rowohlt (2006).

- Humboldt, W. von. (1792). Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden (Bd. 1, S. 56-233). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (2010).
- Humboldt, W. von. (1793). Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück). In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden (Bd. 1, S. 234-240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (2010).
- Humboldt, W. von. (1809). Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden (Bd. 4, S. 168-195). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (2010).
- Hüther, J., & Podehl, B. (2005). Geschichte der Medienpädagogik. In B. Schorb & J. Hüther (Hrsg.), Grundbegriffe der Medienpädagogik (4., vollständig neu konzipierte Auflage, S. 116-127). München: kopaed.
- Hüther, J., & Schorb, B. (2005). Medienpädagogik. In B. Schorb & J. Hüther (Hrsg.), Grundbegriffe der Medienpädagogik (4., vollständig neu konzipierte Auflage, S. 264-276). München: kopaed.
- Iske, S. (2015). Medienbildung. In F. von Gross, D. M. Meister, & U. Sander (Hrsg.), Medienpädagogik. Ein Überblick (S. 247-273). Weinheim: Beltz Juventa.
- Iske, S. (2016). Medienbildung im Kontext digitale Personenprofile. In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), Von der Bildung zur Medienbildung (S. 256-280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jacobsen, M. H. (2008). Bauman on Utopia. Welcome to the Hunting Zone. In M. H. Jacobsen & P. Poder (Hrsg.), The Sociology of Zygmunt Bauman: Challenges and Critique (S. 209-230). Burlington: Ashgate.
- Jörissen, B. (2011). „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In H. Moser, P. Grell, & H. Niesyto (Hrsg.), Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik (S. 211-235). München: kopaed.
- Jörissen, B. (2016). Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse. In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), Von der Bildung zur Medienbildung (S. 231-255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jörissen, B., & Marotzki, W. (2009). Medienbildung. Eine Einführung. Bad Heilbrunn: UTB.
- Junge, M. (2006). Zygmunt Bauman: Soziologie Zwischen Moderne und Flüchtiger Moderne: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaiser, A., Koch-Priewe, B., & Stübig, F. (2007). Die kritisch-konstruktive Didaktik und aktuelle Kontroversen um die Allgemeine Didaktik. In B. Koch-Priewe, F. Stübig, & K.-H. Arnold (Hrsg.), Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki (S. 7-26). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kamper, D. (1974). Hermeneutik: Theorie einer Praxis? Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie/Journal for General Philosophy of Science, 5 (1), S. 39-53.
- King, V., Gerisch, B., & Rosa, H. (2012, 2016). Studie: Aporien der Perfektionierung in der beschleunigten Moderne. Gegenwärtiger kultureller Wandel von Selbstentwürfen, Beziehungsgestaltungen und Körperpraktiken. Abgerufen 21. Oktober 2015, von <https://www.apas.uni-hamburg.de/ueber-apas.html>
- Klafki, W. (1971). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In C. Rittelmeyer & M. Parmentier (Hrsg.), Einführung in die pädagogische Hermeneutik (S. 125-147). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (2001; erstmals erschienen In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Band 3, Frankfurt am Main 1975 (9. Aufl.) S. 126-153; mit geringfügigen Korrekturen des Verfassers).

Quellen

- Klafki, W. (1993). Bildungsperspektiven. Grundzüge internationaler Erziehung. In K. Klement, F. Oswald, & A. Rieder (Hrsg.), Bildung – Schwelle zur Freiheit. Ergebnisband zum 11. Europäischen Pädagogischen Symposion (EPSO) in Baden bei Wien (S. 2-10). Linz: Denkmayr.
- Klafki, W. (1998). Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, & M. A. Meyer (Hrsg.), Pluralität und Bildung (S. 235-249). Opladen: Leske + Budrich.
- Klafki, W. (2006). Exemplarisches Lehren und Lernen. In H. Ludwig, S.-I. Beutel, & K. Kleinespel (Hrsg.), Entwickeln – Forschen – Beraten. Reform für Schule und Lehrerbildung (Zum 65. Geburtstag von Will Lütger) (S. 105-121). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6. neu ausgestattete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Klein, M., Pitsch, W., & Emrich, E. (2008). Vom Umgang mit Krisen. Empirische Befunde zum Kollektivgut Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. In K.-S. Rehberg & Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (Hrsg.), Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006 (S. 2743-2755). Frankfurt am Main: Campus Verlag. Abgerufen 30. November 2015, von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-151644>
- Kluge, F. (2011). Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (25. durchges., bearbeitete Aufl.). Berlin: DeGuryter.
- Knapp, G.-A. (2012). „Trans-Begriffe“, „Parodoxie“ und „Intersektionalität“ – Notizen zu Veränderungen im Vokabular der Gesellschaftsanalyse. In B. Aulenbacher & B. Riegraf (Hrsg.), Erkenntnis und Methode: Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs (2. Aufl., S. 309-323). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch-Priewe, B. (1997). Kritisch-konstruktive Didaktik: Den Gegensatz zwischen wissenschaftlichen und subjektiven didaktischen Theorien überwinden. In W. Hendricks, B. Koch-Priewe, H. Schmitt, & H. Stübig (Hrsg.), Bildungsfragen in kritisch-konstruktiver Perspektive (S. 156-165). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki, & O. Sanders (Hrsg.), Bildungsprozesse und Fremheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (S. 13-68). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (1999). Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Koller, H.-C. (2003). Bildung and Radical Plurality. Towards a redefinition of Bildung with reference to J.-F. Lyotard. *Educational Philosophy and Theory*, 35 (2), S. 155-165.
- Koller, H.-C. (2007). Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In Winfried Marotzki & H.-C. Koller (Hrsg.), Bildungsprozesse und Fremheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse (S. 69-81). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki (S. 149-160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koselleck, R. (1973). Kritik und Krise: Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt (11. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

- Krotz, F. (2001). Die Mediatisierung kommunikativen Handelns: Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien. Wiesbaden: WestdtVerl.
- Krüger, H.-H., & Grunert, C. (2006). Wörterbuch Erziehungswissenschaft (2. durchges. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Kubac, R. (2009). Widerständige Theorie. Ein Beitrag zu einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft ohne Allgemeinheit. In R. Kubac, C. Rabl, & E. Sattler (Hrsg.), Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kübler, H.-D. (2016). Konjunkturen medienpädagogischer Paradigmen. *merz. medien+erziehung*, 60 Jahre merz. 60 Jahre Medienpädagogik, 60 (2), S. 20-29.
- Kutschner, N. (2013). Medienbildung in der Kindheit. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 22, Frühe Medienbildung, S. 1-16.
- Latour, B. (2009). Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang. Zürich: Diaphanes.
- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15 (2), S. 1-5.
- Lyotard, J.-F. (1979). Das postmoderne Wissen: Ein Bericht. (O. Pfersmann, Übers.) (7., ü.a. Aufl.). Wien: Passagen Verlag (2012).
- Lyotard, J.-F. (1982). Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In P. Engelmann (Hrsg.), Postmoderne für Kinder: Briefe aus den Jahren 1982-1985 (S. 11-31). Wien: Passagen Verlag (1987).
- Lyotard, J.-F. (1983). Der Widerstreit. (J. Vogl, Übers.) (2. korrig. Aufl.). München: W. Fink (1989).
- Lyotard, J.-F. (1984). Randbemerkungen zu den Erzählungen. In P. Engelmann (Hrsg.), Postmoderne für Kinder: Briefe aus den Jahren 1982-1985 (S. 32-37). Wien: Passagen Verlag (1987).
- Lyotard, J.-F. (1985). Notizen über die Bedeutung von 'post-'. In P. Engelmann (Hrsg.), Postmoderne für Kinder: Briefe aus den Jahren 1982-1985 (S. 99-105). Wien: Passagen Verlag (1987).
- Mainzer, K. (2014). Der kreative Zufall. Wie das Neue in die Welt kommt. In H. R. Fischer (Hrsg.), Wie kommt Neues in die Welt? Phantasie, Intuition und der Ursprung von Kreativität (2. Aufl., S. 35-44). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Måansson, N., & Langmann, E. (2011). Facing ambivalence in education: a strange(r's) hope? *Ethics and Education*, 6 (1), S. 15-25.
- Marotzki, W. (1990). Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biografietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, W., Nohl, A.-M., & Ortlepp, W. (2003). Bildungstheoretisch orientierte Internetarbeit am Beispiel der universitären Lehre. Abgerufen am 22. September 2009, von www.medienpaed.com/03-1/marotzki03-1.pdf
- Maschelein, J. (2003). Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. In D. Benner, M. Borelli, F. Heyting, & C. Winch (Hrsg.), Kritik in der Pädagogik. Versuch über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft (Bd. 46, S. 124-141). Weinheim und Basel: Beltz.
- McLuhan, M. (1962). Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Düsseldorf und Wien: Econ (1968).
- McLuhan, M. (1964). Die magischen Kanäle. Düsseldorf und Wien: Econ (1992).
- Meder, N. (2004). Der Sprachspieler: Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien (2. wesentl. erw. Aufl.). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Quellen

- Mertens, M. (2007). „A Mind Forever Voyaging“. Durch Computerspielräume von den Siebzigern bis heute. In C. Holtorf & C. Pias (Hrsg.), *Escape! Computerspiele als Kulturtechnik* (S. 45-54). Wien: Böhlau.
- Messerschmidt, A. (2009). Zwischenräume. Anfragen an den Umgang mit Kritik in der Erziehungswissenschaft. In R. Kubac, C. Rabl, & E. Sattler (Hrsg.), *Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 208-217). Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Meyer, T. (2014). Die Bildung des (neuen) Mediums – Mediologische Perspektiven der Medienbildung. In W. Marotzki & N. Meder (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung* (S. 149-170). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, T., Schwalbe, C., & Appelt, R. (Hrsg.). (2011). *Medien und Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel* (Bd. 20). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Minnema, L. (1998). Play and (Post)Modern Culture. An Essay on Changes in the Scientific Interest in the Phenomenon of Play. *Cultural Dynamics*, 10 (1), S. 21-47.
- Mitterer, J. (2014). Paradoxien des Neuen. Zum Stand der Dinge im Fluss. In H. R. Fischer (Hrsg.), *Wie kommt Neues in die Welt? Phantasie, Intuition und der Ursprung von Kreativität* (2. Aufl., S. 23-33). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Moser, H. (2010). Hybride Identitäten und deren Folge für die Medienbildung. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 271-283). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, H., Grell, P., & Niesyto, H. (Hrsg.). (2011). *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Müller, K. H. (2014). Die Grammatik des Neuen. In H. R. Fischer (Hrsg.), *Wie kommt Neues in die Welt? Phantasie, Intuition und der Ursprung von Kreativität* (2. Aufl., S. 45-61). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Negt, O. (2014). Philosophie des aufrechten Gangs. *Streitschrift für eine neue Schule*. Göttingen: Steidl Göttingen.
- Nestroy, J. (1847). Der Schützling. In Johann Nestroy: *Sämtliche Werke. Historisch-kritische Ausgabe*. Abgerufen 21. Oktober 2015, von <http://nestroy-werke.at/index.php?r=sentence/viewpdf/id/140431>
- Niesyto, H. (2010). Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung. *merz. medien+erziehung. Sexualisierung in den Medien*, 54 (3), S. 54-59.
- Oelkers, J. (1991). Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oevermann, U. (1996). Krise und Muße: Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag in der Städel-Schule. Frankfurt am Main. Abgerufen 15. Mai 2015, von <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4953>
- Oevermann, U. (2005). Freuds Studie zum Moses des Michelangelo im Kontext biografischer Krisenkonstellationen. Untersuchung zur Struktur ästhetischer Erfahrung und zur Methodik von Werkanalyse. In *Sozialer Sinn* (Bd. 2). Stuttgart: Lucius & Lucius. Abgerufen 15. Jänner 2010, von www.digitztschriften.de/main/dms/img/PPN=PPN598191607_0006&DMDID=dmdlog28
- Oevermann, U. (2008). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften (Abschiedsvorlesung). Frankfurt am Main. Abgerufen 15. Mai 2015, von <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/58>
- ÖFEB (Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen). (2015). Link der ÖFEB Jahrestagung 2015: Lernräume gestalten. Abgerufen 8. Januar 2015, von <http://ius.aau.at/misc/oefeb2015/pages/home>

- Ollig, H.-L. (2010). Pluralismus. In W. Brugger & H. Schöndorf (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch* (S. 136f). München: Karl Alber.
- O'Mahony, P. (2014). Europe, Crisis, and Critique: Social Theory and Transnational Society. *European Journal of Social Theory*, 17 (3), S. 238-257.
- Ortmeyer, B. (2008). Erich Weniger und die NS-Zeit. Abgerufen 1. April 2016, von forschungsstelle.files.wordpress.com/2012/06/ortmeyer_forschungsbericht_wenigerunddienszeit.pdf
- Parmentier, D. (2010). Spiel. D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Studienausgabe. Weinheim und Basel: Beltz.
- Peters, M. (2000). Emancipation and Philosophies of History. In P. A. Dhillon & P. Standish (Hrsg.), *Lyotard. Just education* (S. 23-35). London: Routledge.
- Peters, M. (2006). Lyotard, Nihilism and Education. *Studies in Philosophy & Education*, 25 (4), S. 303-314.
- Pfaller, R. (2002). Die Illusionen der anderen. Über das Lustprinzip in der Kultur (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Pfaller, R. (2007). Immer fleißig spielen! Profaner Realismus und Heiliger Ernst zwischen Menschen und Maschinen. In C. Holtorf & C. Pias (Hrsg.), *Escape! Computerspiele als Kulturtechnik* (S. 147-159). Wien: Böhlau.
- Pfaller, R. (2010). Der Ernst der Arbeit ist vom Spiel gelernt. *kig Kultur* in Graz. Plattform für interdisziplinäre Vernetzungsarbeit. Abgerufen 20. Mai 2016, von <http://kig-site.kwml.net/output/?e=51&page=kig5&a=5dca5a57&b=Artikel&c=&d=con>
- Pfeifer, W. (1989). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (Bd. 2). Berlin: Akademie-Verlag.
- Pias, C. (2007a). Kommentar zu Gregory Bateson: Eine Theorie des Spiels und der Phantasie. In C. Holtorf & C. Pias (Hrsg.), *Escape! Computerspiele als Kulturtechnik* (S. 208-213). Wien: Böhlau.
- Pias, C. (2007b). Wirklich problematisch. Lernen von „frivolen Gegenständen“. In C. Holtorf & C. Pias (Hrsg.), *Escape! Computerspiele als Kulturtechnik* (S. 255-269). Wien: Böhlau.
- Pietraß, M. (2014). Medienbildung als Umgang mit Medienwirklichkeit(en). Ein rahmentheoretischer Ansatz. In W. Marotzki & N. Meder (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung* (S. 171-185). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raessens, J. (2010). *Homo Ludens 2.0. The Ludic Turn in Media Theory*. Antrittsvorlesung, Universität Utrecht, Fakultät für Geisteswissenschaften. Abgerufen 3. August 2013, von http://igitur-archive.library.uu.nl/oratie/2012-0918-200528/1045628_Oratie_Raessens_ENG.pdf
- Raupach-Strey, G. (2007). Kompetenzorientierung im Ethik- und Philosophie-Unterricht. In B. Koch-Priewe, F. Stübig, & K.-H. Arnold (Hrsg.), *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki* (S. 78-91). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rawlings, T. (2014). Game The News. Abgerufen 4. Dezember 2014, von <http://gamethenews.net/>
- Reese-Schäfer, W. (1988). *Lyotard zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Rittelmeyer, C., & Parmentier, M. (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rolf, A. (2011). Schlüsselqualifikationen 2.0. Wissen. Wie alles zusammenhängt. In T. Meyer, C. Schwalbe, & R. Appelt (Hrsg.), *Medien und Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel* (Bd. 20, S. 247-253). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2013). Wiederbelebung einer Totgesagten: Anmerkungen zur Reanimation der Allgemeinen Didaktik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), S. 629-645.

Quellen

- Rötzer, F. (2007). Das Leben als Spiel. Konturen einer ludischen Gesellschaft. In C. Holtorf & C. Pias (Hrsg.), *Escape! Computerspiele als Kulturtechnik* (S. 172-189). Wien: Böhlau.
- Rötzer, F. (2013). Ist das Leben ein Spiel? Aspekte einer Philosophie des Spiels und eines Denkens ohne Fundamente. Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König.
- Rousseau, J. J. (1762). *Emil oder Über die Erziehung*. (13. Aufl.). Stuttgart: UTB (1998).
- Rummller, K. (Hrsg.). (2014). Lernräume gestalten Bildungskontexte vielfältig denken. Münster: Waxmann.
- Schädler, U., & Strouhal, E. (2010). *Spiel und Bürgerlichkeit: Passagen des Spiels I*. Wien: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, A. (2004). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Stuttgart: UTB.
- Schäfer, A. (2006). Sakralisierungsstrategien. Zum moralisierenden Umgang mit der Selbstauslegung im Anderen. In Schäfer, Alfred & Wimmer, Michael (Hrsg.), *Selbstauslegung im Anderen* (S. 97-114). Münster: Waxmann.
- Schäfer, A. (2007). Bildungsprozesse. Zwischen erfahrener Dezentrierung und objektivierender Analyse. In H.-C. Koller, Winfried Marotzki, & Sanders Olaf (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 95-106). Bielefeld: transcript.
- Scheffer, U. (2007). Konstruktivistische Didaktik. Eine kritische Reflexion aus bildungstheoretischer Sicht. In B. Koch-Priewe, F. Stübig, & K.-H. Arnold (Hrsg.), *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki* (S. 135-152). Weinheim und Basel: Beltz.
- Scheibel, M. (2011). Bildungsräume im Informationszeitalter. In T. Meyer, C. Schwalbe, & R. Appelt (Hrsg.), *Medien und Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel* (Bd. 20, S. 193-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiller, F. (1793). *Sämtliche Werke in 5 Bänden. Erzählungen, Theoretische Schriften* (2. Aufl., Bd. 5). München: Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG (2004).
- Schimank, U. (2000). Soziologische Gegenwartsdiagnosen. Zur Einführung in Soziologische Gegenwartsdiagnosen I (S. 9-22). Opladen: Leske & Budrich.
- Schimank, U., & Volkmann, U. (Hrsg.). (2000). Soziologische Gegenwartsdiagnosen. Eine Bestandsaufnahme. Opladen: Leske & Budrich.
- Schlingensief, C. (2012). *Ich weiß, ich war's* (2. Aufl.). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schmid, W. (1992). Auf der Suche nach einer anderen Moderne. Plädoyer für den Versuch, die Moderne zu modifizieren. In A. Steffens (Hrsg.), *Nach der Postmoderne. Mit philosophischen Texten zur Gegenwart* (S. 55-83). Düsseldorf: Bollmann Verlag.
- Schneider, U. J. (1992). Über den philosophischen Eklektizismus. In A. Steffens (Hrsg.), *Nach der Postmoderne. Mit philosophischen Texten zur Gegenwart* (S. 201-224). Düsseldorf: Bollmann Verlag.
- Schneider-Taylor, B. (2004). Krise als Entwicklungsaufgabe. Universität und Erziehungswissenschaft zwischen (Aus-)Bildungsauftrag und Eliteförderung. In A. Dzierzbicka, R. Kubac, & E. Sattler (Hrsg.), *Bildung riskiert: Erziehungswissenschaftliche Markierungen* (S. 83-91). Wien: Löcker.
- Schneider-Taylor, B. (2009). Krise als Kairos im Bildungsprozess. Einige Anmerkungen zu den nachhaltig-krisenhaften Momenten in der Gangstruktur des Lernens. In R. Kubac, C. Rabl, & E. Sattler (Hrsg.), *Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 103-111). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schöndorf, H. (2010). Eklektizismus. In W. Brugger & H. Schöndorf (Hrsg.), *Philosophisches Wörterbuch* (S. 101f). München: Karl Alber.

- Schorb, B. (2009). Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? *merz. medien+erziehung: Medienpädagogik international*, 53 (5), S. 50-56.
- Schorb, B. (2011). Zur Theorie der Medienpädagogik. In H. Moser, P. Grell, & H. Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* (S. 81-94). München: kopaed.
- Schorb, B., & Theunert, H. (2016). 60 Jahre merz. Eine Konstante in der Medienpädagogik. *merz. medien+erziehung. 60 Jahre merz. 60 Jahre Medienpädagogik*, 60 (2), S. 6-19.
- Schorr, K. E. (1989). Konstitutive Paradoxien. In P. Zedler & E. König (Hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte* (Bd. 1, S. 415-428). Deutscher Studien Verlag.
- Seipold, J., Rummler, K., & Rasche, J. (2010). Medienbildung im Spannungsfeld alltäglicher Handlungsmuster und Unterrichtsstrukturen. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 227-241). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sonnemann, U. (1992). Die narkotische Postmoderne. In A. Steffens (Hrsg.), *Nach der Postmoderne. Mit philosophischen Texten zur Gegenwart* (S. 131-141). Düsseldorf: Bollmann Verlag.
- Spahr, A. (2012). Magische Kanäle. Marshall McLuhan. In D. Kloock & A. Spahr (Hrsg.), *Medientheorien. Eine Einführung* (S. 39-76). Stuttgart: UTB.
- Spanhel, D. (2010a). Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 45-58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spanhel, D. (2010b). Medienbildung statt Medienkompetenz? Zum Beitrag von Bernd Schorb (merz 5/09). *merz. medien+erziehung. Musik: Die schönste Nebensache*, 54 (1), S. 49-54.
- Spanhel, D. (2014). Der Prozess der Medienbildung auf der Grundlage von Entwicklung, Lernen und Erziehung. In W. Marotzki & N. Meder (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung* (S. 121-148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Staupe, G. (2007). Vorwort. In C. Holtorf & C. Pias (Hrsg.), *Escape! Computerspiele als Kulturtechnik* (S. 7f). Wien: Böhlau.
- Steffens, A. (1992a). Rückkehr zur Welt. In A. Steffens (Hrsg.), *Nach der Postmoderne. Mit philosophischen Texten zur Gegenwart* (S. 319-345). Düsseldorf: Bollmann Verlag.
- Steffens, A. (1992b). Vorwort. In A. Steffens (Hrsg.), *Nach der Postmoderne. Mit philosophischen Texten zur Gegenwart* (S. 9-14). Düsseldorf: Bollmann Verlag.
- Stöger, P. (2005). Das Spiel. Ortungsversuche (Annäherungen zu einer integrativen pädagogischen Anthropologie - Essay und Skizze). Innsbruck: Studia-Univ.-Verlag.
- Stojanov, K. (2014). Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften (Leitartikel). In F. Benseler, B. Blanck, R. Keil, & W. Loh (Hrsg.), *Erwägen Wissen Ethik (EWE). Forum für Erwägungskultur* (Bd. 2, S. 203-212). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Tucker, H. F. (2009). Introduction. *New Literary History*, 40 (1), S. V-VIII.
- Tulodziecki, G. (2010). Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. *merz. medien+erziehung. Sexualisierung in den Medien*, 54 (3), S.48-53.
- Tulodziecki, G. (2013). Mediensozialisation und Medienbildung. In B. Maurer, P. Reinhard-Hauck, J.-R. Schluchter, & M. Zimmermann von (Hrsg.), *Medienbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft. Festschrift für Horst Niesyto* (S. 259-277). München: kopaed.

Quellen

- Verständig, D., Holze, J., & Biermann, R. (2016). Einleitung. In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), Von der Bildung zur Medienbildung (S. 1-14). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Villa, P.-I. (2008). Zygmunt Bauman und die Geschlechterforschung: Eine viel versprechende Liasion? (Bd. 4, S. 45-61).
- von Felden, H. (2016). Zum Verhältnis von Bildungstheorie und bildungsbiographischer empirischer Forschung. In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), Von der Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki (S. 89-106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weber, T. (2011). Wissensvermittlung in medialer Transformation. In T. Meyer, C. Schwalbe, & R. Appelt (Hrsg.), Medien und Bildung. Institutionelle Kontexte und kultureller Wandel (Bd. 20, S. 29-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiskopf, R. (2005). Gouvernementabilität: Die Produktion des regierbaren Menschen in post-disziplinären Regimen. Zeitschrift für Personalforschung, 19 (3), S. 289-311.
- Weiß, G. (2009). Fröhliche Erziehungswissenschaft. In R. Kubac, C. Rabl, & E. Sattler (Hrsg.), Weiternachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft (S. 90-100). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Williams, J. (1998). Lyotard: Towards a Postmodern Philosophy. Cambridge: Polity Press.
- Wimmer, M. (2006). Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik (Bd. 6). Bielefeld: transcript.
- Winter, F. (1997). Für ein neues Leistungsverständnis. In W. Hendricks, B. Koch-Priewe, H. Schmitt, & H. Stübig (Hrsg.), Bildungsfragen in kritisch-konstruktiver Perspektive (S. 177-185). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Winter, F. (2007). Und sie bewegt sich doch: die Leistungsbeurteilung. In B. Koch-Priewe, F. Stübig, & K.-H. Arnold (Hrsg.), Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik. Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki (S. 121-134). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wittgenstein, L. (1936). Philosophische Untersuchungen (Bd. 1). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wuchterl, K. (1999). Methoden der Gegenwartphilosophie. Rationalitätskonzepte im Widerstreit (3. neubearb., Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Wulf, C. (1988). Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaften. München: Beltz Juventa.
- Wulf, C. (1997). Differenz zulassen – Kulturelle Vielfalt stärken. In W. Hendricks, B. Koch-Priewe, H. Schmitt, & H. Stübig (Hrsg.), Bildungsfragen in kritisch-konstruktiver Perspektive (S. 95-106). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Zedler, P., & König, E. (Hrsg.). (1989). Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte (Bd. 1). Deutscher Studien Verlag.
- Zierer, K. (2011). Pedagogical Eclecticism. *Journal of Educational Thought*, 45 (1), S. 3-19.
- Zierer, K. (2012a). Studien zur Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, K. (2012b). Was bedeutet „Allgemeine Didaktik“? In K. Zierer (Hrsg.), Studien zur Allgemeinen Didaktik (S. 9-15). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, K., & Kiel, E. (2012). Die Allgemeine Didaktik ist tot! Es lebe die Allgemeine Didaktik! In K. Zierer (Hrsg.), Studien zur Allgemeinen Didaktik (S. 29-51). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wer sind wir? Wer werden wir? – Schnellebigkeit, Veränderlichkeit, Medialisierung und Technologisierung werfen die Frage nach einem aktualisierten Bildungsverständnis und zukunftsorientierten Bildungskonzepten auf. Bildung muss entlang des historischen Verlaufs – also *mit der Zeit, kon-temporär* – gedacht werden. Dafür wird mit der Formulierung sozio-kultureller Implikationen für ein kontemporäres Verständnis von Bildung hier ein Beitrag geleistet. Dies erfolgt durch eine umfassende Auseinandersetzung mit postmodernen Gesellschaftsdiagnosen und anschließender Analyse zentraler Bildungstheorien. Unumgänglich ist dabei die Thematisierung der Durchdringung der Lebenswelt mit digitalen Medien und der Krisenanfälligkeit der Gegenwart sowie ein Aufruf zum Überdenken und Nachjustieren der bisherigen Verständnisse von Bildung.

ISBN 978-3-903122-81-9



9 783903 122819